

# 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής

## Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης:

Μαρία Σακελλαρίου

**23 και 24 Απριλίου 2016**

Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Πανεπιστημιούπολη-κτίριο ΧΩΔ02  
Λεωφ. Πανεπιστημίου 1, Αγλαντζιά  
Λευκωσία

<http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/>

### Διοργάνωση:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

### Συνεργαζόμενα Πανεπιστήμια:



UNIVERSITY OF NICOSIA



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ & ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ  
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ  
ΚΕ.Μ.Ε.Ε.Δ.Ε.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
(ΣΕΒΕΠ)  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

copyright χρυσιάννα Καραμέρη

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

**3<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

*«Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων  
Σπουδών και στη Διδασκαλία»*

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

**3<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

*«Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων  
Σπουδών και στη Διδασκαλία»*

Πανεπιστήμιο Κύπρου

23&24 Απριλίου 2016

<http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/>



**Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης:**

**Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Σε συνεργασία με:

Δρ. Παναγιώτα Στράτη & Δρ. Ανδρομάχη Μπούνα

Δημιουργία Αφίσας & Logo: Χρυσιάννα Καραμέρη, Αρχιτέκτονας, Ηθοποιός

© 2019 Μαρία Σακελλαρίου

Ηλεκτρονικό αρχείο

**Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.**

Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 10564, Αθήνα

Τηλ.: 210 3229620 • Fax: 213 0286560

ISBN: 978-960-9552-61-5

## Περιεχόμενα

Χαιρετισμός της Προέδρου .....	9
Οι θεματικές του Συμποσίου .....	13
Προσκεκλημένες Κεντρικές Ομιλίες.....	14
Γρόλλιος, Γ. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εκπαιδευτικοί: Παραδοσιακές και Κριτικές Προσεγγίσεις, Ερωτήματα και Προοπτικές.....	14
Κακανά, Δ. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης και εκπαίδευση εκπαιδευτικών .....	24
Κωνσταντίνου, Χ. Καλό και Αποτελεσματικό Σχολείο από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω» .....	26
Φλουρής, Γ & Πασιάς, Γ. Η «νέα» μάθηση, οι «μετρήσιμες» ικανότητες των μαθητών, τα «πιστοποιημένα» προσόντα των εκπαιδευτικών και η «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενη κοινωνία». ....	27
1 <sup>η</sup> Ενότητα- Συμπόσια .....	29
1 <sup>ο</sup> Συμπόσιο: Αλλαγές στο χώρο για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής Διαδικασίας .....	30
Γκέσιου, Γ & Σακελλαρίου, Μ. Οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου ως τόποι μάθησης και παιχνιδιού, μέσα από την οπτική και τις καταγραφές των νηπιαγωγών.....	30
Ζησοπούλου, Ε & Γκλούμπου, Α. Η συμβολή της ευέλικτης χρήσης του χώρου στη δημιουργία τόπων στο νηπιαγωγείο .....	63
2ο Συμπόσιο: Προυποθέσεις σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων στο μάθημα των Θρησκευτικών .....	80
Ρεράκης, Η. Η συμβατότητα του Αναλυτικού Προγράμματος με την τοπική θρησκευτική παράδοση των μαθητών .....	80
Φύκαρης, Ι. Δομολειτουργικός προσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο .....	95
Ράντζου, Μ. Οι εμπειρίες και οι δεκτικές ικανότητες των παιδιών ως «πηγή» διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>
Πέπες, Ευ. Θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα κατά την Ορθόδοξη Παράδοση. Προτάσεις για το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Σχολείο.....	114
3ο Συμπόσιο: Μετασχηματίζοντας το πρότυπο μάθησης στο πλαίσιο της ενιαίας Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμοί μάθησης και αξιολόγησης.....	123
Μπάνου, Μ. Σακελλαρίου, Μ. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης στην Ελλάδα .....	123
Μηλίτση, Χ., Σακελλαρίου, Μ. Η συμβολή της συνεργασίας σχολείου- κοινότητας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.....	

Παπαδοπούλου, Κ.Σακελλαρίου, Μ. Η αλληλεπίδραση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, η αυτοαξιολόγηση και το ελληνικό νηπιαγωγείο μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	
Μπαιραχτάρη, Β. Σακελλαρίου, Μ. Ο σχεδιασμός και η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.....	138
Κοσμά, Β. Σακελλαρίου, Μ. Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	154
Ντόκου, Α. Σακελλαρίου, Μ. Ίσες ευκαιρίες μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Απόψεις εκπαιδευτικών.....	168
Νάτσια, Ε., Σακελλαρίου, Μ. Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ποιότητα του εξωτερικού χώρου.....	198
4ο Συμπόσιο: Ο ρόλος των μεταβάσεων στο πλαίσιο της ενιαίας προσχολικής Εκπαίδευσης.....	259
Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Τζίμας, Π. Η προετοιμασία των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για τη μετάβαση τους στο γενικό και ενιαίο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου.....	259
Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., Στράτη, Π. & Τζίμας, Π. Κατάλληλες πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον.....	279
Σακελλαρίου, Μ. & Μπέση, Μ. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.....	301
2 <sup>η</sup> Ενότητα, Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	320
Λιάμπας, Α. Η συνεισφορά των Pierre Bourdieu και Michel Foucault για την κατανόηση του ρόλου της αξιολόγησης και των εξετάσεων στο σχολείο.....	321
Χριστοδούλου, Ν., Φιλίππου, Σ., Ευσταθίου, Χ. & Ιωάννου, Θ. Διερεύνηση και συζήτηση σημαντικών εννοιών στα Αναλυτικά Προγράμματα: μια φαινομενολογική, ουμανιστική και διυποκειμενική προσέγγιση.....	
Σιακαλλή, Μ. Α. & Ζαχάρος, Κ. Ο μαθηματικός γραμματισμός των νηπιαγωγών- Η ανάπτυξη της πιθανολογικής σκέψης στο νηπιαγωγείο.....	356
Μαυρογιώργου, Α. Η Εργασία και το Παιχνίδι σε Ομάδες στο Νηπιαγωγείο και η Πολιτική Κοινωνικοποίηση των Νηπίων.....	375
3 <sup>η</sup> Ενότητα, Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και διδακτικές προσεγγίσεις.....	392
Sakellariou, M., Tsiara, E. & Gessiou, G. Constructivist strategies that foster preschoolers' engagement.....	393
Αγγελόπουλος, Γ., & Φλώρου, Κ., & Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. Σύγχρονες τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία. Γλώσσα και Ευχερής Ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου: Μια νέα θεωρητική σύνθεση.....	413

Ζάραγκας, Χ. Η αναπαράσταση του χορού στα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου απο το 1891 έως σήμερα .....	424
Ελευθερίου, Μ. Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος σε Μαθητές Στ' Δημοτικού: Η Επίδραση της Γνωστικής Ανάπτυξης.....	438
Μπάιτελμαν, Α. Η προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από την αξιοποίηση μύθων .....	453
4 <sup>η</sup> Ενότητα, Ανάγκες και προοπτικές ανάπτυξης νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων .....	467
Γιαγκουνίδης, Π. Η έρευνα PISA στη Γερμανία και οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών στα γερμανικά Ομόσπονδα Κρατίδια- Μια συγκριτική προσέγγιση.....	468
Ioannou, K. The Effect of Teaching on Epistemic Cognition of 6th Grade Students: An Intervention Program in Science Education.....	500
Τζαφέα, Ο. Μάθηση και κοινωνικές ανισότητες: οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών στο ελληνικό Πανεπιστήμιο .....	512
5 <sup>η</sup> Ενότητα, Διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης- Αποτελεσματική διδασκαλία .....	529
Φύκαρης, Ι., Παπασπύρου, Γ. & Μήτση, Π. Εφαρμοστική λειτουργικότητα της «Θεωρίας της Δραστηριότητας» στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	531
Αλευριάδου, Αν. & Σολομωνίδου, Σ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης )ως προς τη Συνεκπαίδευση (Inclusive Education) .....	550
Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. Η αποτυχία στο σχεδιασμό αποτελεί σχεδιασμό της αποτυχίας: Πέντε βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	
Σταύρου, Αικ. Εκφοβισμός σε μαθητές με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Παρεμβατική Διδακτική Αντιμετώπιση στο Νηπιαγωγείο .....	600
Γκατζόγια, Δ. Η αντίληψη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των κωφών βαρήκων παιδιών σε σχέση με τα παιδιά του τυπικού πληθυσμού μέσα στο νηπιαγωγείο. ....	618
6 <sup>η</sup> Ενότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	631
Βαβίτσας, Θ., Νικολάου, Γ. Σπινθουράκη, Ι, Παλαιολόγου, Ν. & Χριστοφή, Μ. Πρόσφυγες. Το ταξίδι τους έως την ελληνική γη: Ένα Project με μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού .....	632
Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κλ. Πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική αφύπνιση μέσα από το παιχνίδι: προτάσεις και προεκτάσεις .....	640
Μάνη, Α. & Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. Τα πολιτισμικά εκφωνήματα στον ελληνικό τύπο και η αξιοποίησή τους σε τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών .....	656
7 <sup>η</sup> Ενότητα, Χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση .....	675
Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. «Αποσυναρμολογώντας» τα τηλεοπτικά προϊόντα: Προτάσεις φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Ιωαννίνων .....	676

Χουρδάκης, Α. & Ιερωνυμάκης, Γ. Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ως μουσειακό αφήγημα και η νεο-τεχνολογική της ανάπτυξη και προβολή στο Μουσείο της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.....	695
Κύργιος, Ν. Δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου και ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση .....	712
Τόκη, Ε. & Δρόσος, Κ. Νέες τεχνολογίες και ανάπτυξη προγραμμάτων για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες λόγου και ομιλίας στο νηπιαγωγείο.....	725
ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ.....	737



## **ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ της Καθηγήτριας κ.Μαρίας Σακελλαρίου**

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής**

**"Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών**

**και στη Διδασκαλία"**

**23 & 24 Απριλίου 2016,**

**Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής,**

**Λευκωσία-Κύπρος**

Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Καψάλη, κ. Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων του Πανεπιστημίου Κύπρου, κ. Γαγάτση, κ. Πρόεδρε της Επιστημονικής και Οργανωτικής Επιτροπής του 3ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής, Καθηγήτρια κ. Μαίρη Κουτσελίνη, κυρίες και κύριοι προσκεκλημένοι ομιλητές, αγαπητοί συνάδελφοι από την Ελλάδα και την Κύπρο, κυρίες και κύριοι σύνεδροι, αγαπητοί προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές από την Ελλάδα και την Κύπρο, κυρίες και κύριοι!

Σας καλωσορίζουμε στις εργασίες του 3ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με θέμα *«Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία»*, που διοργανώνουν το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, με το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Θεωρώ εξαιρετικά σημαντικό, σε περιόδους κρίσης για την Ελλάδα και το ελληνικό Πανεπιστήμιο, να διοργανώνεται ένα Διεθνές Συμπόσιο στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο πλαίσιο της καλής συνεργασίας μεταξύ των δυο Πανεπιστημίων. Ωστόσο, από το βήμα αυτό, θα πρέπει να επισημάνω, ότι για την πραγματοποίηση αυτού του Διεθνούς Συμποσίου συνέλαβε αποφασιστικά, η αποδοχή της ιδέας μας από την Καθηγήτρια κ. Μαίρη Κουτσελίνη, στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ανοιχτότητας και εξωστρέφειας που την διακρίνει. Η Καθηγήτρια κ. Μαίρη Κουτσελίνη όχι μόνο αποδέχτηκε την ιδέα, αλλά υποστήριξε στην υλοποίηση του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου καθοριστικά, μαζί με την επιστημονική της ομάδα, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αισθάνομαι την ανάγκη να την ευχαριστήσω δημόσια για την καθοριστική συμβολή της, για την κατάθεση της επιστημοσύνης της σε αυτό το Συνέδριο και για τον μαγικό τρόπο που έχει να στέλνει θετικά μηνύματα γύρω της. Σε ευχαριστούμε Μαίρη!!!

Το παρόν Διεθνές Συμπόσιο είναι το 4ο σε μια σειρά Διεθνών Συμποσίων που διοργανώνονται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου

Ιωαννίνων και το Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας. Αυτή η κανονικότητα στη διοργάνωση Διεθνών Συμποσίων, αποδεικνύει την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης δυναμικής, η οποία αφορά την επιστημονική μελέτη και διερεύνηση ζητημάτων που εμπίπτουν στην Επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Προσχολικής Παιδαγωγικής.

Η ανάγκη για αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου, της σκέψης, της δημιουργικότητας, των ιδιαίτερων ταλέντων και κλίσεων των παιδιών στο σχολείο, συχνά εκδηλώνεται σε νόμους, πολιτικές, μεταρρυθμίσεις και πρακτικές πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Η δημιουργία και υλοποίηση νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, τόσο σε μικροεπίπεδο, όσο και σε μακροεπίπεδο, που να στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, φαίνεται – και χρειάζεται – να ανταποκρίνονται σε αυτήν την ανάγκη. Παράλληλα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αξιοποίηση εποικοδομητικών μεθόδων διδασκαλίας, που να στοχεύουν σε καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, προβάλλουν ως απαραίτητες παιδαγωγικές επιλογές. Για να υλοποιηθούν όμως αυτές οι παιδαγωγικές επιλογές, επιβάλλεται η συνεχής εκπαίδευση, επιμόρφωση και ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ως προς την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, πρακτικών και προσεγγίσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές και παρόμοιου τύπου προκλήσεις, το 3ο Διεθνές Συμπόσιο με θέμα “Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και τη Διδασκαλία”, στοχεύει να αποτελέσει μέσο και χώρο ακαδημαϊκής σκέψης, διεπιστημονικής έρευνας, επαγγελματικής τεκμηρίωσης και αναστοχαστικού διαλόγου, για ακαδημαϊκούς, ερευνητές/τριες, μεταπτυχιακούς / διδακτορικούς φοιτητές/τριες, εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και επαγγελματίες στην Εκπαίδευση και την Παιδαγωγική στην παιδική ηλικία.

Το εύρος του ακροατηρίου και η θέρμη που αγκαλιάζεται ένα τέτοιο γεγονός από τους φοιτητές, αλλά και τους επαγγελματίες παιδαγωγούς της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, μας γεμίζει αισιοδοξία. Οι εκπαιδευτικοί, οι επιστήμονες της Εκπαίδευσης, ενημερώνονται, συνεργάζονται και δηλώνουν παρόν στις εξελίξεις του χώρου μας.

Επιτρέψτε μου να σημειώσω, ότι ο δραστήριος ρόλος που θα πρέπει να αναλάβουν οι επαγγελματίες του χώρου στην καθιέρωση της ατζέντας για την Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, αναφέρεται σε δύο σημεία :

A) στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών, να λειτουργούν ως φορείς αλλαγής και να φέρνουν τη δυναμική της αλλαγής στο χώρο μας...δηλαδή να μετασηματίζουν τις προϋποθέσεις, τις συνθήκες και το πρότυπο της μάθησης, ώστε να εκπαιδύουμε υπεύθυνους πολίτες, ολοκληρωμένες προσωπικότητες και ευέλικτους εργαζόμενους,

μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο, και λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες...και τα εμπόδια που αυτό φέρνει... και

Β) στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών, να λειτουργούν ως σύγχρονοι επαγγελματίες της γνώσης, και της επιστήμης της εκπαίδευσης.

Επομένως, είμαστε οι άνθρωποι που εξ'αντικειμένου πρέπει να οραματιστούμε για την κοινωνία και τους πολίτες του μέλλοντος. Αλλοίμονο όμως, αν εμείς, είμαστε ελλιπώς προετοιμασμένοι για μια τέτοια υποχρέωση...

Μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας και καταγράφοντας τις επιστημονικές και κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, αντιλαμβάνεται κανείς και την αναγκαιότητα του 3ου Διεθνούς Συμποσίου με θέμα τις «Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία».

Οι προσδοκίες μας από τις εργασίες του Συνεδρίου είναι, να δοθούν με βάση σύγχρονες ερευνητικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, σε διαφορετικά πεδία, ουσιαστικές απαντήσεις, οι οποίες θα συνεισφέρουν στον επιστημονικό διάλογο και θα αναδείξουν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνική πραγματικότητα, ως κατ'εξοχήν πολιτικό και ηθικό ζήτημα, αφού ο τρόπος που εκπαιδεύουμε τους μελλοντικούς πολίτες, ουσιαστικά, παραπέμπει στο είδος της δημοκρατίας που θέλουμε.

Η συλλογική προσπάθεια που θα καταβληθεί στο πλαίσιο του Συμποσίου, είμαστε βέβαιοι πως θα δώσει το έναυσμα για έντονο προβληματισμό και καρποφόρο διάλογο. Αυτό το εγγυάται η συμμετοχή πολλών, εκλεκτών και διακεκριμένων εισηγητών και συνέδρων, με κοινούς στόχους και κοινά οράματα γι' αυτό που σήμερα ονομάζομαι Επιστήμες της Αγωγής.

Για την πραγματοποίηση του 3ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής στην Κύπρο συνεργάστηκαν επίσης:

-Το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και η Έδρα της ΟΥΝΕΣΚΟ για την πολιτισμική ετερότητα, τον διαπολιτισμικό διάλογο για έναν πολιτισμό ειρήνης.

-Το Πανεπιστήμιο Κρήτης και η Σχολή Επιστημών Αγωγής, με το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακταλικού Επαγγέλματος, και

- το Πανεπιστήμιο Πατρών με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για την υποστήριξη των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα-όπως προανέφερα- στην Καθηγήτρια κ. Μαίρη

Κουτσελίνη, για την καθοριστική συμβολή της στη διοργάνωση αυτού του Συμποσίου, στην αγαπημένη και φιλόξενη Κύπρο μας.

Επιτρέψτε μου επίσης και από το βήμα αυτό, να εκφράσω δημόσια τις θερμές μας ευχαριστίες στους διακεκριμένους προσκεκλημένους εισηγητές του Συνεδρίου, οι οποίοι παρά τις δύσκολες συγκυρίες ταξίδεψαν από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τη Βρετανία, από τα Γιάννενα, τη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα, για να βρεθούν ανάμεσά μας και να μας χαρίσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της Επιστημονικής και Οργανωτικής Επιτροπής, τους μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές μας από την Ελλάδα και την Κύπρο και ιδιαίτερα τις κυρίες Φλώρια Βαλανίδου και Μάχη Μπούνα, υπ. διδακτόρισσες στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αντίστοιχα, για την προσπάθεια που κατέβαλαν για την υλοποίηση και ομαλή διεξαγωγή του Συμποσίου μας, αλλά και για την πολύ καλή συνεργασία που είχαμε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν με κάθε τρόπο και να ευχηθώ καλή επιτυχία!!

Συνέδρια όπως αυτό, αναδεικνύουν μέσα από την σύγχρονη έρευνα, τον προβληματισμό του παρόντος, αλλά και τις προοπτικές του μέλλοντος, στο πλαίσιο πάντα, του ότι, η εκπαίδευση είναι «κατεξοχήν πολιτική πράξη».

Καλώς ήρθατε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου! Καλώς ήρθατε στη Λευκωσία!

**Η Επιστημονικώς Υπεύθυνη του 3ου Διεθνούς Συμποσίου**

*Μαρία Σακελλαρίου*

*Καθηγήτρια*

**Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών**

**Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και**

**Διδακτικής Μεθοδολογίας**

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

## Οι θεματικές του συμποσίου



Οι Θεματικές των ανακοινώσεων του 3<sup>ου</sup> Διεθνές Συμποσίου καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διαστάσεων που αφορούν τις σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στη διδασκαλία. Οι θεματικές, οι οποίες καλύπτονται μέσω των Κεντρικών Ομιλιών, των Συμποσίων, των Βιωματικών Εργαστηρίων, των Επιστημονικών Ανακοινώσεων, καθώς και των Βιντεοσκοπημένων και των Αναρτημένων Ανακοινώσεων είναι:

- Αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων
- Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και διδακτικές προσεγγίσεις
- Ανάγκες και προοπτικές ανάπτυξης νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης
- Αποτελεσματική διδασκαλία
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

## Προσκεκλημένες Κεντρικές Ομιλίες

### Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εκπαιδευτικοί: Παραδοσιακές και Κριτικές Προσεγγίσεις, Ερωτήματα και Προοπτικές

Γιώργος Γρόλλιος, Καθηγητής ΑΠΘ

#### Περίληψη:

Το πεδίο των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται, από την αρχή ακόμα της συγκρότησής του, από έναν πλούτο διαφορετικών προσεγγίσεων που αφορούν ευρύ φάσμα ζητημάτων, όπως, για παράδειγμα, ο ίδιος ο ορισμός του αναλυτικού προγράμματος. Η εισήγηση θεμελιώνεται στη συνοπτική παρουσίαση ορισμένων από τις παραδοσιακές και κριτικές προσεγγίσεις και επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία των διαφορών τους ως προς τις απόψεις τις οποίες εμπεριέχουν για τη σχέση των εκπαιδευτικών με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, θέτει ερωτήματα που αφορούν αυτές τις απόψεις και επιχειρεί να συζητήσει σχετικές προοπτικές οι οποίες αφορούν τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος.

Ο όρος οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο τρόπο θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής αντιμετώπισης του ζητήματος του σχεδιασμού του. Αναφέρεται σε θέσεις που αφορούν τη διαδικασία, δηλαδή τη διαδοχή των φάσεων του σχεδιασμού και τα υποκείμενα που την προσδιορίζουν, τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς και το περιεχόμενό του, καθώς και άλλα στοιχεία όπως οι μέθοδοι και οι μορφές διδασκαλίας. Πρόκειται, βέβαια, για ένα σύνολο θέσεων οι οποίες συνυφαίνονται μεταξύ τους και δεν είναι ιδεολογικοπολιτικά ουδέτερες.

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται με σύντομο τρόπο ορισμένες οπτικές για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στο ρόλο που προβλέπουν για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδειχθεί η σχέση αυτού του ρόλου με το χαρακτήρα των οπτικών. Πιο συγκεκριμένα, στόχος του κειμένου είναι να απαντήσει στο ερώτημα αν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο χαρακτήρας των οπτικών προδιαγράφει το ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα συνεχές που ξεκινά από την πρακτικά ανύπαρκτη συμμετοχή τους σε συντηρητικές οπτικές προς όλο και πιο ουσιαστική συμμετοχή τους όσο μετακινούμαστε προς μεταρρυθμιστικές και ριζοσπαστικές οπτικές.

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα, επιλέξαμε να εξετάσουμε συνοπτικά τρεις οπτικές: την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική και την απελευθερωτική οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο ρόλο που προβλέπουν για τους εκπαιδευτικούς. Τα κριτήρια της επιλογής είναι τα εξής. Πρώτον, αυτές οι τρεις οπτικές σκιαγραφούν το εύρος του φάσματος του πολιτικού

χαρακτήρα των κλασικών οπτικών για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Δεύτερον, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική επηρέασαν με πολλαπλούς τρόπους διεθνώς τη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων και με αυτή την έννοια το παρόν κείμενο μπορεί να συμβάλει και στην καλύτερη κατανόησή τους.

### Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον ιστορικό του πεδίου του αναλυτικού προγράμματος Herbert Kliebard, εάν πρέπει να εντοπιστεί μία χρονιά κατά την οποία το αναλυτικό πρόγραμμα αναδείχθηκε σε πεδίο σπουδών, αυτή είναι το 1918. Τότε εκδόθηκε, παράλληλα με τρία άλλα σημαντικά κείμενα για το αναλυτικό πρόγραμμα, το βιβλίο του καθηγητή στο πανεπιστήμιο του Σικάγο Franklin Bobbit με τίτλο Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αφιερωνόταν αποκλειστικά στο θέμα. Ο Bobbit συνέχισε εντατικά τη συγγραφική του δραστηριότητα στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1920 και αναδείχθηκε σε πρότυπο του ειδικού για το αναλυτικό πρόγραμμα, εκφράζοντας την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Kliebard, 1968, p. 71).

Η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος θεμελιώθηκε στην επιδίωξη της αναπροσαρμογής των κοινωνικών λειτουργιών στις Η.Π.Α. χωρίς, όμως, τη διατάραξη της κοινωνικής σταθερότητας, εν όψει των ραγδαίων αλλαγών τις οποίες έφερνε ο 20ος αιώνας. Έτσι, πήρε το όνομα του κοινωνικού οράματος που εξυπηρετούσε, δηλαδή την κοινωνική αποτελεσματικότητα. Βασικό εργαλείο για την προώθησή της αποτέλεσε μια νέα προσέγγιση για την επιστήμη η οποία στηριζόταν στην ακριβή μέτρηση και στα συγκεκριμένα πρότυπα (standards). Πρόδρομός της ήταν ο παιδίατρος Joseph Mayer Rice ο οποίος το 1893 επισκέφθηκε σχολεία σε τριάντα έξι αμερικανικές πόλεις και υποστήριξε ότι τα δημόσια σχολεία έπασχαν από κακή ποιότητα διδασκαλίας. Συνεπώς, για τον Rice, στα σχολεία ήταν αναγκαίο να εισαχθούν επιστημονικές μέθοδοι διοίκησης, προσεκτικά προσδιορισμένοι στόχοι και πρότυπα, καθώς και αυστηρός έλεγχος των δασκάλων και έγκυρη μέτρηση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους. Οι υποστηρικτές της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος επηρεάστηκαν, μεταξύ άλλων, α) από τον κοινωνιολόγο Edward Ross σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο όφειλε να επιτελέσει το ρόλο του ως μέσο κοινωνικού ελέγχου, δηλαδή την εμπέδωση της συνήθειας της υπακοής στο νόμο, β) από τη μελέτη του Frederick Taylor με τίτλο Αρχές Επιστημονικής Διοίκησης, που πρότεινε το διαχωρισμό του σχεδιασμού της εργασίας από την εκτέλεσή της, την ανάλυση της εργασίας και το σχεδιασμό σειρών ενεργειών για την επίτευξη των παραγωγικών προτύπων, γ) τον μιχεβιορισμό του Edward Thorndike σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με βάση μετρήσιμους στόχους που τροποποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών και δ) την κίνηση της μέτρησης της νόησης η οποία προσέφερε την τεχνολογία για την αξιολόγηση και την πρόβλεψη της πορείας των μαθητών

συμβάλλοντας στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σε ένα διαφοροποιημένο σύστημα σχολικών διαδρομών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Bobbit, για να εξαλειφθεί η σπατάλη στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην κοινωνία, οι μαθητές έπρεπε να αποκτούν στο σχολείο εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες που θα χρησιμοποιούσαν μετά την αποφοίτησή τους. Η διατύπωση λεπτομερών και σαφών στόχων ήταν αναγκαίο να αποτελεί τη βάση για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι λεπτομερείς και σαφείς στόχοι, που έπρεπε να θεμελιωθούν στην ανάλυση των δραστηριοτήτων των ανθρώπων στην κοινωνία, έγινε η ουσία της κληρονομιάς των υποστηρικτών της επιστημονικής κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος αποτελούσε ένα μέσο για την επιτυχία στόχων που προέκυπταν από την ανάλυση των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Το βασικό σκεπτικό αυτής της ανάλυσης ήταν ότι η υπάρχουσα κοινωνία έπρεπε να προσδιορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και όχι οι προβλέψεις ή οι επιθυμίες για το μέλλον της. Το σχολείο δεν έπρεπε να προσπαθεί να αλλάξει ριζικά την κοινωνία, αλλά να προετοιμάζει την είσοδο και την ανάθεση ρόλων σ' αυτήν. Γινόταν ένας μηχανισμός όπου οι μαθητές έπρεπε να εργάζονται για να επιτύχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα, ακόμα και αν αυτά δεν σχετίζονταν με τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις δικές τους προσωπικές ιστορίες, ακόμα και αν δεν τους καθιστούσαν ικανούς για διανοητική έρευνα και δημιουργική δράση, με την προσδοκία ότι θα τους εξασφάλιζαν εφόδια για την ενήλικη ζωή τους (Γρόλλιος, 2011, σ. 121-127, 133-136).

Μία από τις συνέπειες της οπτικής του Bobbit είναι ότι στο προσωπικό το οποίο απαιτείται για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος δεν συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί, αφού δεν διαθέτουν τις αναγκαίες ικανότητες για τον προσδιορισμό των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Εκείνοι που μπορούν να συμβάλουν σ' αυτή τη διαδικασία είναι μέλη εξειδικευμένων ομάδων. Για παράδειγμα, πωλητές και προϊστάμενοι στις πωλήσεις είναι ικανοί για να προσδιορίσουν τις ικανότητες οι οποίες χρειάζονται σε αυτή την κοινωνική δραστηριότητα, όπως αντίστοιχα γιατροί και νοσοκόμοι μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης για την υγεία. Για τον Bobbit, ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος είναι μια διαδικασία στην οποία οι ειδικοί παίζουν κρίσιμο ρόλο, ενώ υποβαθμίζεται ο δυναμικός χαρακτήρας του ρόλου των εκπαιδευτικών (Eisner, 1967, p. 36, 44). Μάλιστα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών υποβαθμίζεται και στο ζήτημα του προσδιορισμού των μεθόδων διδασκαλίας, αφού ο Bobbit όχι μόνο υποστήριζε ότι αυτές σχεδιάζονται με βάση τους στόχους, αλλά πριν ακόμη δημοσιευτεί το βιβλίο του με τίτλο Το Αναλυτικό Πρόγραμμα το 1918, είχε ξεκαθαρίσει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να επιλέγονται από τα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και όχι από τους εκπαιδευτικούς (Au, 2011, p. 27).



## Η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική

Το Εργαστηριακό Σχολείο που διηύθυνε ο John Dewey από το 1896 μέχρι το 1904 στο Σικάγο ήταν ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ιστορία της παιδαγωγικής και σύμβολο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με τον πραγματιστή παιδαγωγό και φιλόσοφο, που εξέφρασε με ολοκληρωμένο τρόπο τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, η δημοκρατία δεν έπρεπε να περιορίζεται μόνο στο πεδίο της πολιτικής. Ο ανθρωπισμός, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας, έπρεπε να χαρακτηρίζει την επιστήμη, την τέχνη, τη μόρφωση, την ηθική και την οικονομία. Η ανάπτυξη της δημοκρατίας δεν απαιτούσε μόνο περισσότερη μόρφωση. Απαιτούσε, επίσης, χρησιμοποίηση της πειραματικής μεθόδου ως βασικού χαρακτηριστικού της επιστημονικής αντίληψης και σχεδιασμένη βιομηχανική ανάπτυξη που θα στηριζόταν στη συνεργασία του κράτους, των επιχειρηματιών και των εργατών. Η δημοκρατία αντιστοιχούσε σε μια κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι θα μπορούσαν να προσδιορίζουν το μέλλον, θα συμμετείχαν στη διαμόρφωσή της. Ήταν εκείνη η μορφή της κοινωνικής ζωής που προσέφερε δυνατότητες για την άνθιση της ατομικής ελευθερίας, ο ιδανικός τρόπος συμβίωσης των ανθρώπων, η ίδια η ιδέα της κοινοτικής ζωής. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ήταν κρίσιμος για τη δημιουργία μιας τέτοιας δημοκρατίας, αφού η πλήρης δημοκρατία ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί χωρίς την απελευθέρωση του νου. Επίσης, η δημοκρατία ως ιδανικό προσέφερε το κριτήριο για το αν τα βήματα που γίνονταν ώστε να διαμορφωθεί η διαδικασία της εκπαίδευσης ήταν προοδευτικά ή οπισθοδρομικά. Η εκπαίδευση, όπως έγραφε το 1897, ήταν «η θεμελιώδης μέθοδος κοινωνικής προόδου και μεταρρύθμισης». Στην κατεύθυνση αυτή, θεωρούσε ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί μια σύνθεση η οποία θα ξεπερνούσε τις πολώσεις και τους δυϊσμούς της εκπαιδευτικής σκέψης. Οι αντιθέσεις ανάμεσα στο παιδί και στην κοινωνία, στο ενδιαφέρον και στην πειθαρχία, στο επάγγελμα και στην κουλτούρα, στη γνώση και στη δράση, μπορούσαν να επιλυθούν. Η ατομική αύξηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της κοινότητας, που θα χαρακτηριζόταν από τον πειραματισμό, την επιστήμη, την τεχνική και μια νέα αντίληψη για τον ατομισμό. Ο παλιός ατομισμός που έβλεπε τον εαυτό ως κέντρο του κόσμου είχε γίνει αναχρονιστικός και έπρεπε να αντικατασταθεί από ένα νέο ατομισμό, κλειδί για την προώθηση του οποίου θα ήταν η συλλογική και συνεργατική ευφυΐα. Όμως, παρά το ότι ο Dewey υποστήριζε τη συμμετοχή των ανθρώπων στην κοινωνική και πολιτική ζωή, θεωρούσε ότι η γνώση και οι ειδικοί αποτελούσαν τους καθοριστικούς παράγοντες που θα προσδιόριζαν τις πολιτικές αποφάσεις. Η σχέση της δημοκρατίας με την επιστήμη συνδεόταν στενά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζε το πρόβλημα της κοινωνικής αλλαγής που έπρεπε να γίνει με συστηματικό τρόπο και να μη διαταράξει την κοινωνική ενότητα και τάξη. Νόμιζε ότι εξαφανιζόταν η βασική αρχή της λειτουργίας του καπιταλισμού, η αρχή του ανταγωνισμού, ενώ αναδυόταν η αρχή της συνεργασίας, η οποία ήταν ανάλογη με τη συνεργασία των επιστημόνων. Η κοινωνία βρισκόταν σε διαδικασία ανασυγκρότησης και ιδέες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία και ο έλεγχος αποκτούσαν νέες σημασίες.

Η εκπαίδευση έπρεπε να δώσει έμφαση στην ορθολογική πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας (Γρόλλιος, 2011, σ. 74-75, 78-79).

Ο Dewey, πριν ακόμη δημοσιευτεί το βιβλίο του Bobbit με τίτλο Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είχε αντιπαρατεθεί με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας όπως αυτή εκφραζόταν από τον David Snedden για το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κατά τον Dewey, η επαγγελματική εκπαίδευση δεν έπρεπε να σχεδιαστεί έτσι ώστε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα των βιομηχάνων που επιδίωκαν τη διατήρηση του υπάρχοντος βιομηχανικού καθεστώτος. Η επαγγελματική εκπαίδευση δεν έπρεπε να προσαρμόζει τους εργάτες σ' αυτό το καθεστώς αλλά να το τροποποιεί και τελικά να το μετασχηματίζει (Labaree, 2010, p. 166-168).

Επίσης, η ανάλυση δραστηριοτήτων και η διατύπωση λεπτομερών και σαφών στόχων δέχτηκαν κριτική από φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική σκοπιά στη δεκαετία του 1920, επειδή δεν αντιστοιχούσαν σε μια δημοκρατική κοινωνική τάξη πραγμάτων όπου ευνοούνται οι αλλαγές, αλλά μπορούσαν να προσδώσουν ακαμψία στην κοινωνία, ανάλογη με εκείνη ενός στρατιωτικού οργανισμού. Σύμφωνα με τον Boyd Bode, στον ενθουσιασμό για τον «επιστημονικό» προσδιορισμό των στόχων ενυπήρχε ο κίνδυνος της συσκότισης της ανάγκης για ρήξη με τα παλιά πρότυπα και τα παλιά ιδανικά, ενώ η επίκληση της επιστήμης μπορούσε να γίνει ο μανδύας της αντίδρασης στην εκπαίδευση. Επίσης, στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας αντιτάχθηκαν εκπαιδευτικοί διεκδικώντας το δικαίωμα να συμμετέχουν στον προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, η Margaret Haley, ηγετική μορφή της πρώτης ένωσης εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α., αντιδρούσε στη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε βιομηχανικό εργάτη, του οποίου το καθήκον είναι να εκτελεί μηχανικά εντολές. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αγωνιστούν εναντίον των εργοστασιακών μεθόδων ελέγχου οι οποίες προωθούνταν από τους βιομήχανους και τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2011, σ. 130, 135).

Εκείνος που εξέφρασε έμπρακτα σε μεγάλη κλίμακα την αντίρρηση στη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε εκτελεστές εντολών ήταν ο Jesse Newlon. Το 1920, ανέλαβε την εποπτεία του σχολικού συστήματος του Ντένβερ, στην πολιτεία του Κολοράντο, μέχρι το 1927 όταν αποχώρησε για να εργαστεί ως καθηγητής στο Κολλέγιο των Εκπαιδευτικών του πανεπιστημίου Κολούμπια εκφράζοντας συχνά την αντίθεσή του με τις απόψεις του George Strayer, ηγετικού στελέχους της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης (Stephens, 1967, p. 71-72). Στη δεκαετία του 1930, ο Newlon θα συμβάλει στην ίδρυση της Ένωσης John Dewey για τη Μελέτη της Εκπαίδευσης και της Κουλτούρας και στη συντακτική επιτροπή της σειράς βοηθητικών βιβλίων των Κοινωνικών Σπουδών με τίτλο Οικοδομώντας την Αμερική. Η σειρά αυτή κατηγορήθηκε μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ως αντι-αμερικάνικη από το συντηρητικό Τύπο, ακροδεξιές ομάδες και πολιτικούς (Tanner, 2002, p. 1-3, 44-46).

Σε μια εποχή που η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κατασκευή του αναλυτικού προγράμματος ήταν μια ασυνήθιστη πρακτική και κυριαρχούσε ο σχεδιασμός τους από στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας με κάποιου είδους βοήθεια από προσεκτικά επιλεγμένους εκπαιδευτικούς, ο Newlon υποστήριξε την άποψη σύμφωνα με την

οποία όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε σχετικές έρευνες και συζητήσεις προσδιορίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και το χαρακτήρα των μαθημάτων, διδάσκουν καλύτερα σε μια τάξη «πιο φυσική, πιο ζωντανή και με περισσότερο νόημα για τους μαθητές από ποτέ», όπως χαρακτηριστικά έγραφε πριν ακόμη ξεκινήσει τη θητεία του ως επόπτης του σχολικού συστήματος στο Ντένβερ (Cuban, 1993, p. 79-80).

Στη διάρκεια αυτής της θητείας, ο Newlon ήταν τοποθετημένος υπέρ της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής παράδοσης που ανέπτυξε ο Dewey, θεωρώντας ότι το σχολείο συμβάλλει στη δημοκρατία όταν διδάσκει τους μαθητές τρόπους για να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται (Stephens, 1967, p. 72-73). Μαζί με τον αναπληρωτή επόπτη Archie Threlkeld που τον διαδέχτηκε όταν αποχώρησε το 1927, καθιέρωσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος τουλάχιστον επί μία εικοσαετία, με επιτυχή αποτελέσματα για τις μαθητικές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν και προέδρευαν σε επιτροπές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, κάθε μία από τις οποίες αφορούσε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (αγγλικά, μαθηματικά, φυσική, κοινωνικές σπουδές κλπ), ενώ σπάνια συμμετείχαν στις επιτροπές στελέχη της εκπαίδευσης (μόνο αν διέθεταν κάποια ειδική γνώση του αντικειμένου). Όλα τα σχολεία εκπροσωπούσαν ισότιμα και τα μέλη των επιτροπών ήταν υποχρεωμένα να ενημερώνουν τα σχολεία για την εργασία κάθε επιτροπής αλλά και να μεταφέρουν στις επιτροπές τις απόψεις των συναδέλφων τους. Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονταν για να αντικαθιστούν τους εκπαιδευτικούς κατά τις ώρες που αυτοί συμμετείχαν στις επιτροπές. Τα μέλη των επιτροπών μελετούσαν την τρέχουσα βιβλιογραφία για το σχετικό γνωστικό αντικείμενο σε ειδική βιβλιοθήκη που ιδρύθηκε, είχαν στη διάθεσή τους τη βοήθεια διακεκριμένων ειδικών του αναλυτικού προγράμματος οι οποίοι προσκαλούνταν ειδικά γι' αυτόν το σκοπό, καθώς και διοικητικό προσωπικό (Bennett, 2002, p. 10-17).

### Η απελευθερωτική οπτική

Στη Βραζιλία της δεκαετίας του 1980 είχαν εφαρμοστεί πολιτικές που αντιστοιχούσαν στη νεοφιλελεύθερη οικονομική ατζέντα και νεοσυντηρητικές πολιτικές για το αναλυτικό πρόγραμμα. Το Κόμμα των Εργαζομένων, στο οποίο είχε ενταχθεί ο Paulo Freire επιστρέφοντας στη χώρα μετά την κατάρρευση του δεκαεξάχρονου δικτατορικού καθεστώτος, υποστήριζε την ελεύθερη δημόσια εκπαίδευση, προσανατολισμένη στις ανάγκες των εργαζομένων. Ζητούσε τη συμμετοχή των οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού, τη δημοκρατική ανασυγκρότηση του σχολείου και τον αναπροσανατολισμό των κοινωνικών λειτουργιών του. Ο Freire ανέλαβε την ηγεσία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Δήμου του Σάο Πάουλο μετά την επικράτηση του Κόμματος των Εργαζομένων στις δημοτικές εκλογές του 1988. Βασικός στόχος ήταν η πολιτική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση του παιδαγωγικού στοχασμού και

της δράσης με βάση την ιδέα για την εκπαίδευση ως απελευθερωτική πράξη. Σύμφωνα με μία από τις πρώτες δηλώσεις του μετά την αποδοχή της θέσης του Γραμματέα του Δήμου για την Εκπαίδευση, οι άνθρωποι στο σχολείο δεν έπρεπε να λαμβάνουν οδηγίες, αξιώματα, συνταγές, απειλές, επιπλήξεις και τιμωρίες αλλά να συμμετέχουν συλλογικά στην κατασκευή μιας γνώσης που θα υπερέβαινε την εμπειρική, θα λάμβανε υπόψη τις ανάγκες τους και θα γινόταν όργανο αγώνα, συμβάλλοντας στο να μετασχηματιστούν οι ίδιοι σε πρωταγωνιστές της ιστορίας τους. Η λαϊκή συμμετοχή στη δημιουργία της κουλτούρας και της εκπαίδευσης ερχόταν σε ρήξη με την παράδοση σύμφωνα με την οποία μόνο η ελίτ ήταν ικανή και ήξερε ποιες ήταν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της κοινωνίας. Το σχολείο έπρεπε να γίνει κέντρο ακτινοβολίας της λαϊκής κουλτούρας στην υπηρεσία της κοινότητας. Σ' αυτό το σχολείο όλοι, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, θα αναλάμβαναν έναν ενεργητικό και δυναμικό ρόλο πειραματιζόμενοι με νέους τύπους μάθησης, συμμετοχής, διδασκαλίας, εργασίας, παιχνιδιού και γιορτής. Για την οικοδόμηση του νέου σχολείου προσδιορίστηκαν τέσσερις περιοχές δράσης: α) ο εκδημοκρατισμός της πρόσβασης μέσω της κατασκευής νέων σχολείων και της επέκτασης – ανακαίνισης των υπαρκτών εγκαταστάσεων και υποδομών, β) η προώθηση ενός κινήματος για την εκπαίδευση των νέων και των ενηλίκων, γ) ο εκδημοκρατισμός της διοίκησης των σχολείων του Δήμου μέσω της αύξησης της συμμετοχής και του κοινωνικού ελέγχου δημιουργώντας θεσμοποιημένους δρόμους επικοινωνίας και συμμετοχικές μεθόδους λήψης αποφάσεων για να ενεργοποιηθούν τα προϋπάρχοντα σχολικά συμβούλια και δ) η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω, μεταξύ άλλων, της αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος με την εφαρμογή του Διεπιστημονικού Σχεδίου Εργασίας (Interdisciplinary Project). Το Interdisciplinary Project βασιζόταν στις εξής αρχές: α) συλλογική κατασκευή του προγράμματος μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας, β) σεβασμός στην αυτονομία του σχολείου με ανάδειξη ποικίλων εμπειριών, γ) εκτίμηση της ενότητας ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική με μια μεθοδολογία δράσης, στοχασμού και νέας δράσης και δ) συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη βάση μιας εξελισσόμενης κριτικής ανάλυσης του προγράμματος. Ήταν μια εθελοντική μεταρρύθμιση του σχολικού προγράμματος που δινόταν ως δυνατότητα σε όσα οκτατάξια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδιαφέρονταν. Βασιζόταν σε μια καλά πληροφορημένη και μελετημένη απόφαση για τη συμμετοχή στο Project. Η καταφατική απάντηση (τουλάχιστον από το 80% του προσωπικού) συνοδευόταν από την υποχρέωση κατάθεσης πρότασης σχετικά με την προσδοκώμενη εργασία. Ξεκίνησε με 10 πιλοτικά σχολεία το 1991 και έφτασε τα 100 στο τέλος της θητείας της Δημάρχου το Νοέμβριο του 1992. Η σχολική κοινότητα, με τη βοήθεια προσωπικού της Γραμματείας του Δήμου, εμπλεκόταν σε μια προκαταρκτική διερεύνηση η οποία συνιστούσε την πρώτη φάση του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων που περιλάμβανε παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ανεπίσημες συζητήσεις με μαθητές, γονείς και κατοίκους, καθώς και επισκοπήσεις στοιχείων για την περιοχή όπως δημογραφικές πληροφορίες, στατιστικές εισοδημάτων, άρθρα εφημερίδων και άλλη σχετική φιλολογία. Σκοπός της διερεύνησης ήταν να ξεχωρίσει τις σημαντικές

καταστάσεις, δηλαδή εκείνες τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες της καθημερινής ζωής των μαθητών οι οποίες συνέθεταν τον ζωντανό τους κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί γίνονταν συμμετοχικοί παρατηρητές της τοπικής πραγματικότητας του σχολείου. Οι σημαντικές καταστάσεις επιλέγονταν από τις αποσπασματικές ατομικές εμπειρίες της κοινότητας οι οποίες έδιναν έμφαση στην ατομικότητα σε σχέση με τη συλλογικότητα και ως εκ τούτου προσέφεραν περιορισμένες εξηγήσεις ή λύσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα στα οποία αναφέρονταν. Ήταν εκείνες οι καταστάσεις οι οποίες επίμονα αναδύονταν από το λόγο της κοινότητας και συνεπώς αντιπροσώπευαν μια συλλογική διάσταση και όχι μια αυστηρά ατομική εμπειρία. Από τις σημαντικές καταστάσεις οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν συλλογικά με σκοπό να αντλήσουν ένα παραγωγικό θέμα για κάθε εξάμηνο μαθημάτων ενός σχολείου, θέμα το οποίο θα αποτελούσε τη βάση της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το παραγωγικό θέμα, αντανακλώντας ένα θεμελιώδες ζήτημα ή μια διαμάχη στη σχολική κοινότητα γινόταν το όργανο για την οικειοποίηση και την κατασκευή της γνώσης και προσανατόλιζε το σύνολο του σχολείου στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Στη δεύτερη φάση, κάθε γνωστική περιοχή συνέβαλε στη διαδικασία της μάθησης με ορισμένα θέματα που αναφέρονταν στο παραγωγικό θέμα. Η συμβολή των διαφόρων επιστημών στη μελέτη συγκεκριμένων παραγωγικών θεμάτων που προσανατόλιζαν ολόκληρη την εργασία του σχολείου διέφερε εμφανώς από τη συνηθισμένη διεπιστημονική άποψη της απλής μείωσης των αυστηρών συνόρων ανάμεσα στις επιστήμες. Οι εκπαιδευτικοί δεν έπρεπε να απομονωθούν στις τάξεις τους αλλά να εργαστούν συλλογικά για να δημιουργήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, βρίσκοντας τρόπους για να συνδέσουν θεματικά το περιεχόμενο των διαφορετικών περιοχών της γνώσης με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών. Χρησιμοποιούσαν τα στοιχεία και τις πληροφορίες που είχαν αντλήσει από τη μελέτη της πραγματικότητας για να διατυπώσουν τα παραγωγικά ερωτήματα κάθε μίας από τις περιοχές των αντικειμένων διδασκαλίας από τις οποίες προσδιορίζονταν οι συγκεκριμένες έννοιες και το περιεχόμενο που έπρεπε να διδαχθεί σε κάθε τάξη. Με άλλες λέξεις, οι εκπαιδευτικοί των διαφορετικών επιστημών οργάνωναν τις περιοχές του περιεχομένου των αντικειμένων τους γύρω από το παραγωγικό θέμα. Για κάθε περιοχή αντικειμένου, αναπτυσσόταν μια λίστα διαφορετικών παραγωγικών ερωτημάτων. Η τρίτη και τελευταία φάση αναφερόταν στην εφαρμογή και την αποτίμηση του προγράμματος, δηλαδή το σχεδιασμό δραστηριοτήτων οι οποίες καταδείκνυαν την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί αποφάσιζαν πώς θα αξιολογούσαν την κατοχή των εννοιών. Προσδιορίζονταν ομαδικά ή ατομικά σχέδια εργασίας τα οποία επέτρεπαν τους μαθητές να εμπλακούν με την εφαρμογή της γνώσης που κατέκτησαν ή κατασκεύασαν, μια πολύ πιο αυθεντική και κατευθυνόμενη στη δράση στρατηγική αποτίμησης από την παραδοσιακή. Μάλιστα, τέτοιου είδους τεχνικές αποτίμησης προϋπέθεταν πολύ περισσότερο χρόνο και τη χρήση ποικίλων μέσων. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν καταστάσεις όπου η μάθηση αντιστοιχούσε στις τρεις φάσεις του σχεδιασμού του προγράμματος. Αρχικά οι μαθητές έκαναν μια μελέτη ώστε να

συλλέξουν στοιχεία με σκοπό την κατανόηση του παραγωγικού θέματος και των παραγωγικών ερωτημάτων (από σχετικές εμπειρίες τους, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, γραπτές πηγές, αρχεία), μετά οργάνωναν τη γνώση ερευνώντας τις διαφορετικές περιοχές περιεχομένου και κατέληγαν στην εφαρμογή της προετοιμάζοντας ένα σχέδιο δράσης το οποίο έδειχνε την κατανόηση των διαφορετικών αντικειμένων που συνδέονταν με το παραγωγικό θέμα (Γρόλλιος, 2005, σ. 196-210).

## Συμπέρασμα

Με βάση τα προηγούμενα, η απάντηση στο ερώτημα εάν ο χαρακτήρας των οπτικών προδιαγράφει το ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα συνεχές που ξεκινά από την πρακτικά ανύπαρκτη συμμετοχή τους σε συντηρητικές οπτικές προς όλο και πιο ουσιαστική συμμετοχή τους όσο μετακινούμαστε προς μεταρρυθμιστικές και ριζοσπαστικές οπτικές, είναι προφανώς θετική. Μια οπτική για το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, η οποία αποσκοπεί στο να συμβάλει η εκπαίδευση στην κατεύθυνση της συντήρησης και του εκσυγχρονισμού της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων δεν έχει λόγο να αναγορεύει τους εκπαιδευτικούς σε ενεργητικά υποκείμενα γενικά και, ειδικότερα, να προωθεί τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Μια άλλη οπτική για το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική οπτική, έχει λόγο να προωθεί τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, εφόσον αποσκοπεί στο να συμβάλει η εκπαίδευση στην κατεύθυνση μιας κοινωνίας με περισσότερη δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη, πράγμα που απαιτεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν ακολουθούν απλώς εντολές αλλά μπορούν να λάβουν μέρος σε διαδικασίες εκπαιδευτικής και κοινωνικής αναμόρφωσης. Τέλος, μια διαφορετική από τις δύο προηγούμενες οπτική που αποσκοπεί στο να συμβάλει η εκπαίδευση στην κατεύθυνση του ριζικού κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, όπως η απελευθερωτική, φαίνεται εύλογο να προβλέπει για τους εκπαιδευτικούς έναν ακόμα πιο ουσιαστικό και αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος.

Ωστόσο, η πρόταση σύμφωνα με την οποία ο χαρακτήρας των οπτικών προδιαγράφει το ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα συνεχές που ξεκινά από την πρακτικά ανύπαρκτη συμμετοχή τους σε συντηρητικές οπτικές προς όλο και πιο ουσιαστική συμμετοχή τους όσο μετακινούμαστε προς μεταρρυθμιστικές και ριζοσπαστικές οπτικές, δεν έχει την ισχύ φυσικού νόμου. Αυτό μπορεί να γίνει φανερό, εάν αναφερθούμε σύντομα στην περίπτωση μιας άλλης οπτικής για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, την οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης.

Έχω επισημάνει αλλού ότι η στήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς οι οποίοι θα έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας εκπαίδευσης-κλειδί της κοινωνικής ανασυγκρότησης χαρακτήριζε την οπτική αυτή όπως είχε εκφραστεί από τον George Counts, όταν το 1932 δήλωνε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να

καθοδηγήσουν την κοινωνική ανασυγκρότηση εκπροσωπώντας «όχι τα συμφέροντα της στιγμής ούτε κάποιας κοινωνικής τάξης αλλά μάλλον τα κοινά και σταθερά συμφέροντα του λαού» και να μετατρέψουν την εκπαίδευση σε δύναμη κοινωνικής αναγέννησης. Η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης δεν ξεπερνούσε από την άποψη των πολιτικών και εκπαιδευτικών σκοπών που έθετε τα πλαίσια του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης εντός του οποίου είχε γεννηθεί, παρά το γεγονός ότι διεύρυνε τα όρια της κοινωνικής μεταρρύθμισης που επιζητούσε αυτό το κίνημα. Η διεύρυνση του περιεχομένου του προγράμματος έτσι ώστε να μην αναφέρεται μόνο σ' όλες τις πλευρές της σύγχρονης κοινωνίας αλλά, επίσης, να αναφέρεται και στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων στην κατεύθυνση της οικοδόμησης ενός νέου πολιτισμού αποτελούσε την αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στην οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης. Η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης βρίσκεται εγγύτερα προς την απελευθερωτική οπτική σε σχέση με την απόσταση που χωρίζει την τελευταία από τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική (Γρόλλιος, 2005, σ. 271-275).

Όμως, η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης, όπως εκφράστηκε στην πράξη με τη διαδικασία της συγγραφής των εγχειριδίων του Rugg, ανέθετε το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος σε ειδικούς (Γρόλλιος, 2011, σ. 169-174). Παρά, λοιπόν, το ότι βρίσκεται εγγύτερα προς την απελευθερωτική οπτική σε σχέση με την απόσταση που χωρίζει την τελευταία από τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική, η έλλειψη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών (ειδικά στο πεδίο της πράξης) στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος δείχνει ότι η πρόταση σύμφωνα με την οποία ο χαρακτήρας των οπτικών προδιαγράφει το ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα συνεχές που ξεκινά από την πρακτικά ανύπαρκτη συμμετοχή τους σε συντηρητικές οπτικές προς όλο και πιο ουσιαστική συμμετοχή τους όσο μετακινούμαστε προς μεταρρυθμιστικές και ριζοσπαστικές οπτικές, δεν έχει την ισχύ φυσικού νόμου.

Επομένως, μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί έναν από τους παράγοντες που πρέπει να συνυπολογίζουμε προκειμένου να εκφέρουμε ολοκληρωμένη άποψη για το χαρακτήρα τους. Οι θέσεις τις οποίες εμπεριέχει κάθε οπτική για τους σκοπούς και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι εκείνες οι οποίες προσδιορίζουν το χαρακτήρα και προδιαγράφουν τα άλλα στοιχεία της, δηλαδή τη διαδικασία του σχεδιασμού και τα υποκείμενα που συμμετέχουν, όπως και τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία δεν διαμορφώνουν, έστω και σε μικρότερο βαθμό, το χαρακτήρα της οπτικής.

## Βιβλιογραφία

Au, W. (2011). Teaching under the New Taylorism: High-Stakes Testing and the Standardization of the 21st Century Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1).

Bennett, R. (2002). *Teacher Participation in Curriculum Development: A History of the Idea and Practice 1890-1940*. Phd Dissertation. University of Georgia.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. Teachers College, Columbia University: Teachers College Press.

Eisner, E. (1967). Franklin Bobbit and the “Science” of Curriculum Making. *The School Review*, 75(1).

Kliebard, H. (1968). *The Curriculum Field in Retrospect*. In P. Witt (Ed.), *Technology and the Curriculum*. Teachers College, Columbia University: Teachers College Press.

Labaree, D. (2010). *How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education*. In D. Trohler, T. Schlag, F. Osterwalder (Eds.), *Pragmatism and Modernities*. Rotterdam: Sense Publishers.

Stephens, R. (1967). Jesse Newlon. *The Educational Forum*, 32(1).

Tanner, D. (2002). *Crusade for Democracy. Progressive Education at the Crossroads*. New York: State University of New York Press.

## **Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης και εκπαίδευση εκπαιδευτικών**

**Δόμνα Μίκα Κακανά**

**Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Σχολή Παιδαγωγική Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των κρατών για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας υπό την επίδραση των πορισμάτων πολλών επιστημονικών ερευνών, που καταδεικνύουν τη ζωτική σημασία των πρώτων



χρόνων της ζωής του παιδιού για την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική & σωματική ανάπτυξη. Είναι πλέον φανερό ότι υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση θεμελιώνει περισσότερα & μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα για τα παιδιά.

Τι είναι αυτό όμως που καθιστά 'ποιοτική' την ΠΕ; Αποτελεί πλέον κοινή πεποίθηση ότι η εξασφάλιση της παιδαγωγικής ποιότητας σε μεγάλο βαθμό συναρτάται με μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να είναι ικανοί να δημιουργήσουν ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον και να υποστηρίξουν την αναπτυξιακή και μαθησιακή πορεία του μικρού παιδιού. Μία άλλη σημαντική παράμετρος στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης είναι και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το ισχύον ΑΠ για το ελληνικό νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), καθώς και το πιο πρόσφατο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014, αναθεωρημένη έκδοση), θέτουν ως κεντρικό στόχο τη δημιουργία ενός ασφαλούς και πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος για τα νήπια, όπου θα μπορούν να δομούν τις ταυτότητές τους, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους, αλλά και απέναντι στη μάθηση και την έκφραση. Επιπλέον, από πλευράς διδακτικής μεθοδολογίας προτείνουν τη θεματοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, ως βασική έκφραση της διαθεματικής και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών. Παράλληλα, και τα δύο προγράμματα τονίζουν με έμφαση τη διάσταση της συν-οικοδόμησης της γνώσης η οποία λαμβάνει το πλήρες νόημα της στη λογική ενός ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου εκπαιδευτικοί και παιδιά αποτελούν ισότιμα μέλη της ομάδας.

Ωστόσο πολλά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης υπάρχει μεγάλη διάσταση μεταξύ του επίσημου ΑΠ και του εφαρμοσμένου, όπου εξακολουθούν να κυριαρχούν παραδοσιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας ενώ η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας παραμένει ακόμη σε μεγάλη κλίμακα, ένα μεγάλο παιδαγωγικό ζητούμενο, γεγονός που έχει άμεση επίδραση και στην ουσιαστική εφαρμογή άλλων καινοτόμων προτάσεων, π.χ. project, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κλπ. Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι στο ελληνικό νηπιαγωγείο κυριαρχούν στερεότυπες και παραδοσιακές διδακτικές επιλογές και αντιλήψεις που δε λαμβάνουν υπόψη τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία αλλά βασίζονται σε άρρητες προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ενώ το εφαρμοσμένο ΑΠ είναι σε πλήρη αναντιστοιχία με τα επίσημα ισχύοντα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα όπου θα αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, θα συζητηθούν προβλήματα που έχουν τις ρίζες τους στην αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και θα προταθούν προτάσεις για την αλλαγή αυτών των πρακτικών και την υπέρβαση των φόβων και των αναστολών, μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εν ενεργεία όσο και των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Αναλυτικό πρόγραμμα, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Προσχολική Εκπαίδευση

### **Καλό και Αποτελεσματικό Σχολείο από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω»**

**Χαράλαμπος Κωνσταντίνου είναι Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Με τη συγκεκριμένη εισήγηση, αρχικά και σε συνοπτική μορφή, θα προσεγγιστεί η θεσμική αποστολή του σχολείου και θα δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν το «καλό» και «αποτελεσματικό» σχολείο από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική. Ακολούθως, και αξιοποιώντας τις σχετικές έρευνες, θα αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά και, πιο ειδικά, τα προβλήματα του σημερινού σχολείου, όπως αυτά καταγράφονται στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και οι παράγοντες που εμπλέκονται και προσδιορίζουν τη λειτουργία και την πορεία του. Η ολοκλήρωση της εισήγησης περιλαμβάνει παιδαγωγικές απαντήσεις για το σχολείο που οραματιζόμαστε.

Τα ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση είναι κυρίως τα ακόλουθα: Τι μορφή σχολείου θέλουμε; Τι θέλουμε να προσφέρει ένα σχολείο στους μαθητές και την κοινωνία; Τι είδους πολίτη θέλει η πολιτεία και ευρύτερα η ελληνική κοινωνία; Τι είδους αγωγή και μάθηση προσφέρει το σχολείο; Με ποια μορφή το κάνει; Δίνει βάρος στις ανάγκες του μαθητή και της κοινωνίας, και με ποιον τρόπο γίνεται αυτό; Μήπως παραμελεί βασικές ανάγκες του ενός ή του άλλου;

## **Η «νέα» μάθηση, οι «μετρήσιμες» ικανότητες των μαθητών, τα «πιστοποιημένα» προσόντα των εκπαιδευτικών και η «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενη κοινωνία».**

**Γεώργιος Φλουρής & Γεώργιος Πασιάς**

Στη μελέτη επιχειρείται μια κριτική ανάγνωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού παραδείγματος που διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας. Στην ανάγνωση διαπιστώνουμε τον μετασχηματισμό/μετάλλαξη παραδοσιακών εννοιών όπως, πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία, μάθηση, εκπαιδευτικός, μαθητής υπό τις επιδράσεις σύγχρονων «ηγεμονικών λόγων» και ιδεότυπων που συγκροτούνται στο πλαίσιο της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Ο μετασχηματισμός αυτός αποκλίνει από το σχετικά σταθερό και προβλέψιμο πλαίσιο των βασικών μηχανισμών οργάνωσης και μετάδοσης της γνώσης των προγραμμάτων σπουδών του 20ου αιώνα, που είχαν καταστεί θεμελιώδεις παράγοντες της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Παράλληλα, ο μηχανισμός στο παρελθόν συνοδεύτηκε από ένα είδος κανονιστικού πλαισίου που καθόριζε τη «γραμματική του σχολείου», η οποία απέβλεπε στον έλεγχο του «σχολικού υποκειμένου» (επιτήρηση, εξετάσεις εγχάραξη, ταξινόμηση, ηθική κανονικοποίηση) και γενικά τη ρύθμιση της σχολικής ζωής. Σήμερα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο ελέγχεται από την επικράτηση της «τεχνοεπιστήμης» (technoscience), την ιδεολογία της αγοράς και του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος. Η νέα εκπαιδευτική κουλτούρα διατρέχεται από τις έννοιες της «δια βίου μάθησης» (life long learning), των «ικανοτήτων», των «δεικτών» (standards/indicators/benchmarks), της «ποιότητας», της «αποτελεσματικότητας», της «κυβερνησιμότητας» (governmentality), της «επιτελεστικότητας» (performativity) και του «βιοπολιτικού ελέγχου» και ασκεί ισχυρή επίδραση στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, στα προγράμματα σπουδών, στις διαδικασίες της μάθησης, στις ικανότητες των μαθητών, στα προσόντα των εκπαιδευτικών. Το νέο «ηγεμονικό» παράδειγμα συνδέεται με τη μετάβαση από το γνωσιοκεντρικό (knowledge based) στο «ικανοκεντρικό» (competence based) μοντέλο μάθησης, στο πλαίσιο του οποίου η «εκπαίδευση» μεταλλάσσεται σε «νέα μάθηση», η γνώση σε «ικανότητες», η εργασία σε «απασχολησιμότητα» (employability), ενώ ο εκπαιδευτικός χώρος καθίσταται ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός καλείται να υπηρετήσει ένα αξιακό σύστημα που στηρίζεται/προωθεί την «ανταγωνιστικότητα», την «ευελφάλεια» (flexicurity), την αποδόμηση των εργασιακών σχέσεων, το έλλειμμα της κοινωνικής συνοχής, την επισφάλεια και την αβεβαιότητα. Ο σύγχρονος βιοπολιτικός έλεγχος είναι ρευστός και άυλος, ασκείται μέσα από δίκτυα και ροές, χρησιμοποιεί «αόρατες παιδαγωγικές», βασίζεται στις πολιτικές των αριθμών, την διακυβέρνηση και τον έλεγχο εξ αποστάσεως και επιβάλλει την προστακτική μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας» (totally pedagogised society).



## 1<sup>η</sup> Ενότητα

### Συμπόσια



- Αλλαγές στο χώρο για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Μετασχηματίζοντας το πρότυπο μάθησης στο πλαίσιο της ενιαίας Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμοί μάθησης και αξιολόγησης
- Ο ρόλος των μεταβάσεων στο πλαίσιο της ενιαίας Προσχολικής Εκπαίδευσης

## 1<sup>ο</sup> Συμπόσιο: Αλλαγές στο χώρο για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου ως τόποι μάθησης και παιχνιδιού, μέσα από την οπτική και τις καταγραφές των νηπιαγωγών.<sup>1</sup>

Γκέσιου Γεωργία<sup>1</sup> & Σακελλαρίου Μαρία<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Υπ. Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα, Υπότροφος του «Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης»

Georgia.gessiou@gmail.com

<sup>2</sup> Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

marisak@uoi.gr

**Περίληψη:** Η ανισορροπία στις έρευνες και στις αλλαγές που έχουν γίνει στα εσωτερικά περιβάλλοντα μάθησης σε σχέση με τα υπαίθρια, έχουν εγκλωβίσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις αίθουσες. Ωστόσο, οι σύγχρονες καινοτόμες παιδαγωγικές μελέτες και νέοι κλάδοι επιστημών επισημαίνουν την εκπαιδευτική σημασία των χώρων αυτών, και την εγγενή ανάγκη των παιδιών για άμεσες εμπειρίες με το φυσικό τους περιβάλλον. Έρευνες έχουν αποδείξει πως μόνο τα φυσικά και αρχιτεκτονικά στοιχεία των εξωτερικών χώρων δεν αρκούν προκειμένου να αναβαθμιστούν αυτοί οι χώροι σε τόπους μάθησης, καθώς οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και προσωπικοί παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί ( Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., 2015, Γερμανός Δ., 2015). Λόγω της έλλειψης σχετικών, ερευνών και θεσμικών αναφορών στην Ελλάδα, σκοπός της έρευνάς μας τέθηκε η άντληση των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της πράξης σχετικά με τη «Μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους» (outdoor learning and play) με τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς και αντίστοιχα την καταγραφή μηνιαίων ημερολογίων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν πως η κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα

---

1Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους νηπιαγωγούς που με μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα όπως και το Κοινωφελές Ίδρυμα Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης για την υποστήριξη των ερευνητικών μας έργων.

υποτιμά τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης. Όλοι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την ανάγκη της επανασύνδεσης των παιδιών με τα υπαίθρια περιβάλλοντα, ωστόσο το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και η έλλειψη επιμόρφωσης προκαλούν αβεβαιότητα και οδηγούν στη στερεοτυπική χρήση αυτών των χώρων. Οι προτάσεις των νηπιαγωγών για τη δημιουργία μίας «υπαίθριας αίθουσας» ακολουθούν μία κοινή γραμμή που μας προσανατολίζει προς τις βασικές τους ανάγκες και στην προοπτική εφαρμοσιμότητάς της στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

## Εισαγωγή

«Αν δεν γνωρίσεις και δεν αγαπήσεις τη φύση δε θα λάβεις δράση για να την προστατεύσεις, και ναι, πρέπει το σχολείο να βοηθήσει στην επανασύνδεση με τη φύση.» Νηπιαγωγός Νο2

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να σκεφτούμε ότι η φύση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Για πολλούς από εμάς, η διαίσθησή μας, μας οδηγεί στην άποψη ότι η φύση «κάνει καλό στα παιδιά». Υπάρχουν πολλές απόψεις, όπως «τα παιδιά χρειάζονται αυλή για να παίζουν», «τα παιδιά έχουν ανάγκη από καθαρό αέρα» κ.α. Πέρα όμως από αυτές τις διαισθήσεις μας, υπάρχουν πολλά αιτιολογημένα θεωρητικά επιχειρήματα σχετικά με την εγγενή ανάγκη του ανθρώπου, και επομένως και των παιδιών, να βρίσκονται σε επαφή με τη φύση (Spencer & Blades, 2006). Ένα αυξανόμενο πεδίο ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνει αυτή την ιδέα<sup>2</sup>. Μεγάλο μέρος αυτών των ερευνών ασχολείται με το γεγονός ότι η πρόσβαση των παιδιών στη φύση συνεχώς περιορίζεται (Pyle, 2002: 305). Όχι μόνο οι φυσικοί χώροι για τα παιδιά έχουν περιορισθεί αλλά και η πρόσβαση των παιδιών σε αυτούς τους χώρους συνεχώς μειώνεται. Ο φόβος για τις υπεριώδεις ακτινοβολίες, τα έντομα, τις ασθένειες, τις διάφορες μορφές ρύπανσης και ο φόβος των «ξένων» οδηγούν τους

---

2 Παραδείγματα τέτοιων ερευνών είναι:

- Moore R. & Young D. (1978), *Children and the Environment*, Plenum Publishing Corporation
- White, R. & V. Stoecklin (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*
- White, R. (2004) *Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future*, White Hutchinson Leisure & Learning Group.  
[http://myscienceplace.org/uploads/3/0/8/2/3082677/young\\_childrens\\_relationship\\_with\\_nature.pdf](http://myscienceplace.org/uploads/3/0/8/2/3082677/young_childrens_relationship_with_nature.pdf)
- Spencer, C. & Blades, M. (2006), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge: University Press,
- Lester S. & Maudsley M. (2007), *Play naturally: a review of children's natural play*, London: Play England and National Children's Bureau

ενήλικες να περιορίσουν τα παιδιά τους σε κλειστούς χώρους. Τα παιδιά του σήμερα αντιμετωπίζουν μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία με νέες προκλήσεις και δυνατότητες. Μια έρευνα (Clarke, 2010) έδειξε ότι το 89 τοις εκατό των παιδιών προτιμάει το υπαίθριο παιχνίδι με τους φίλους του παρά την τηλεόραση. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι ζωές των παιδιών είναι προγραμματισμένες από τους ενήλικες, που λανθασμένα πιστεύουν ότι απλά ένα άθλημα ή παραπάνω μαθήματα και φροντιστήρια θα κάνουν τα παιδιά τους εξυπνότερα και πιο επιτυχημένα ως ενήλικες. Οι ευκαιρίες των παιδιών για άμεση και αυθόρμητη επαφή με τη φύση αποτελεί μία εμπειρία προς εξαφάνιση για τα παιδιά. Μία από τις τελευταίες ευκαιρίες των παιδιών για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους είναι η ώρα του σχολείου και τα σχολικά εδάφη (Malone & Tranter, 2003).

Ο Blatchford (1998) επισημαίνει ότι το παιχνίδι στο σχολείο είναι μία από τις ελάχιστες περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορούν να αλληλοεπιδρούν σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον, με ελάχιστο έλεγχο των ενηλίκων και όπου το παιχνίδι και οι κοινωνικές σχέσεις βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό υπό τον έλεγχό τους. (Blatchford, 1998 στο Lester & Maudsley, 2007). Δεν είναι τυχαίο ότι, αναζητώντας ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, η παγκόσμια βιβλιογραφία αναγνωρίζει την εκπαιδευτική αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης και των υπαίθριων φυσικών χώρων, ως εναλλακτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Όλο και περισσότερο όμως ο σχολικός χρόνος παιχνιδιού στην αυλή που συνήθως συνδέεται με την ώρα του διαλλείματος και της εκτόνωσης των παιδιών από την ώρα της διδασκαλίας μέσα στη τάξη, θεωρείται από τους ενήλικες ως αρνητική εμπειρία, μειώνοντας το χρόνο που τα παιδιά βρίσκονται έξω (Rivkin, 1997, Blatchford, 1998). Συχνά παρουσιάζεται ένα συγκρουόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση των σχολικών εδαφών. Ο Worpole (2003) σχολιάζει ότι πολλά σχολεία έχουν γίνει θεσμικοί θύλακες αποσυνδεδεμένοι από την τοπική κοινότητα. Οι Thomas και Thompson (2004) σημειώνουν ότι, αν και το 63% των εκπαιδευτικών χώρων είναι υπαίθριοι, εκτιμάται ότι χρησιμοποιούνται μόνο το 30% των δυνατοτήτων τους. Αυτό το συγκρουόμενο ενδιαφέρον προβάλλεται και στη φαινομενική ένταση μεταξύ της προοπτικής των ενηλίκων, των καθαρών και αισθητικά ευχάριστων υπαίθριων χώρων στο σχολείο και των απόψεων και προτιμήσεων των παιδιών που περιλαμβάνουν άγριες και άνετες περιοχές (loose parts), εκτενής περιοχές για παιχνίδι και ελευθερία να διαχειριστούν, να παρέμβουν, να αλλάζουν και να δημιουργήσουν τους τόπους τους. Ο Rivkin (1997) θεωρεί την ανάπτυξη των σχολικών χώρων ως τρόπο αποκατάστασης της ευκαιρίας των παιδιών για εμπειρίες σε υπαίθριους χώρους και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές αυλές πρέπει να είναι «βιότοποι» ('habitats'), δηλαδή τόποι όπου μπορούν να ζήσουν τα παιδιά.

Στα μετα- νεοτερικά πλαίσια, αντιλαμβανόμαστε τη φύση ως μία παράλληλη πραγματικότητα εξωτερικής αυτής της κοινωνικής. Ένας συνδυασμός πραγματικών και αντιληπτών πιέσεων αλλάζει την ποιότητα και την ποσότητα του παιχνιδιού των



παιδιών σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Μια απάντηση είναι να εξιδανικεύσουμε το παρελθόν και να ζητήσουμε την επιστροφή των ημερών, όταν τα παιδιά μπορούσαν να βγουν έξω και να παίξουν ελεύθερα. Ενώ η προώθηση τέτοιων απόψεων έχει ένα ρόλο στην ευαισθητοποίηση της αλλαγής των ευκαιριών για τα παιδιά, αυτές οι αναμνήσεις χωρίς το βίωμα της νέας γενιάς διαιωνίζει την αποστασιοποίηση της φύσης από την καθημερινότητα τους. Ο Chawla (2002) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τη σημασία που έχουν οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας σε υπαίθριους χώρους για την ατομική ανάπτυξη και συμπεριφορά σχετικά με το περιβάλλον. Οι αξίες που βασίζονται στις εμπειρίες από την παιδική ηλικία μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που θα διαχειριστούμε το περιβάλλον της φύσης ως ενήλικες. Η φύση είναι ένα περιβάλλον όπου τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μπορούν να βρουν την ειρήνη και τη χαλάρωση από τα άγχη της καθημερινής ζωής και να αναπτύξουν το παιχνίδι τους και το συναίσθημα ελευθερίας. Οι ενήλικες χρησιμεύουν ως μοντέλα και επηρεάζουν τα παιδιά κατά την ανάπτυξή τους και αυτό ισχύει και για τις εμπειρίες της φύσης. Εάν οι ενήλικες έχουν θετική άποψη της φύσης, αυτό μεταφέρεται στα παιδιά. Είναι σημαντικό να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της σημασίας του υπαίθριου περιβάλλοντος για την ανάπτυξη των παιδιών και του τρόπου που θα μπορούσε να μετουσιωθεί στα σημερινά δεδομένα.

### **Η θέση των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.**

Η απώλεια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για πολλά παιδιά είναι μια πτυχή της περίπλοκη αλληλεπίδρασης των νομοθετικών, κοινωνικών, πολεοδομικών σχεδιασμών, τεχνολογικών και παιδαγωγικών παραγόντων. Η Karsten (2005) υποστηρίζει ότι αυτοί οι παράγοντες έχουν οδηγήσει σε ένα «νέο τύπο της παιδικής ηλικίας», όπου τα παιδιά περνούν λιγότερο χρόνο από ό, τι ποτέ πριν σε υπαίθριους χώρους και οι μελλοντικές γενιές των παιδιών μπορεί να έχουν όλο και χαμηλότερες προσδοκίες του χρόνου της επαφή με τη φύση που θα έχουν στις ζωές τους. Η σπανιότητα αξιοποίησης των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου αφενός οφείλεται στην ανεπαρκή οργάνωση και ακατάλληλο σχεδιασμό και αφετέρου στην υποτίμηση της εκπαιδευτικής υπόστασης των χώρων αυτών από την **εκπαιδευτική κουλτούρα**. Η εκπαιδευτική κουλτούρα υποβαθμίζει τους υπαίθριους χώρους μάθησης, συνδέοντάς τους με την εξυπηρέτησή των κινητικών αναγκών, την εκτόνωση και την αποφόρτιση των παιδιών.

Μέσα από τις διάφορες τοποθετήσεις στα **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών** σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την οργάνωση, ανάπτυξη προγραμμάτων αναφέρεται και ως στόχος τα παιδιά να υιοθετήσουν στάσεις και πρακτικές που θα συμβάλλουν στην **επαγγελματική τους εξέλιξη**. Είναι προφανές πως υπάρχουν μεγάλες πιέσεις για τη συμπερίληψη όλο και περισσότερων γνωστικών αντικειμένων και στόχων στα Αναλυτικά Προγράμματα που αποτελεί μία εμπορευματοποίηση (Καραφύλλης, 2005). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αντιμετωπίζει τη γνώση ως

κατάθεση που θα επιφέρει κέρδος, δεν μπορεί να διδάξει την ανάγνωση του κόσμου και προφανώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του 21ου αιώνα. (Σακελλαρίου, 2010: 356). Στον οδηγό της νηπιαγωγού το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, εμφανίζεται είτε ως μέσο για τη διδασκαλία εννοιών και διαδικασιών, ή σε ελεύθερο παιχνίδι, ή το παιχνίδι σε οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον (γωνιές, υπαίθρο) (σελ. 28). Ωστόσο σε μία πιο συγκεκριμένη αναφορά στο παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται **ως κινητικό, συνδέεται με την εκγύμναση και την άθληση και αντιστοιχίζεται με το παιχνίδι που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος**. Παρατηρείται ότι μέχρι σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στους υπαίθριους χώρους μάθησης αντιστοιχούσε στην εποπτεία, την επίβλεψη και την οργάνωση ομαδικών παραδοσιακών παιχνιδιών. Στον οδηγό της νηπιαγωγού (2006) είναι εμφανές ο μετασχηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου φαίνεται να εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί πλέον παροτρύνονται μέσα από τον οδηγό της νηπιαγωγού (σελ. 27) να αξιοποιούν και να οργανώνουν τους εξωτερικούς και υπαίθριους χώρους, να προωθούν και να υποστηρίζουν το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών και να διευκολύνουν την ανάπτυξή τους παρεμβαίνοντας διακριτικά.

*Βασικός στόχος παραμένει τα παιδιά να μάθουν να συνυπάρχουν, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μέσα σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον που το οποίο προωθεί την ανάπτυξη της αυτονομίας τους.*

(Οδηγός της Νηπιαγωγού, 2006: 96)

Ωστόσο στο δεύτερο μέρος του βιβλίου που αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, «..ιδιαιτέρη έμφαση δίνεται στην εργασία με τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά» ενώ οι υπόλοιπες θεματικές ενότητες όπως η εικαστική έκφραση, η δραματική τέχνη, η μουσική, η ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες αναλύονται ως πλαίσιο και συμπληρωματικά των «βασικών» θεματικών εννοιών (γλώσσα, μαθηματικά).

*«Παρά τη μεγάλη σημασία της διαμόρφωσης και αξιοποίησης του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου για τη ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών η προσοχή μας εστιάζεται περισσότερο στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, γιατί μέσα στην τάξη αναπτύσσονται οι περισσότερες μαθησιακές δραστηριότητες που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα.»*

(Οδηγός της Νηπιαγωγού, 2006: 57).

Παρατηρούμε πως οι τοποθετήσεις και η καθοδήγηση των Ελλήνων νηπιαγωγών βάσει τον Οδηγό της Νηπιαγωγού έχουν εγκλωβίσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις αίθουσες. Παρατηρούμε επίσης, πως οι ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές που συμπεριλαμβάνουν τους εξωτερικούς – αύλειους χώρους προέρχονται κατά κύριο λόγο από κέντρα/φορείς ή προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και «φωτογραφίζουν» στους χώρους αυτούς τις δραστηριότητες της περιβαλλοντολογικής αγωγής (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015) Η αντικειμενοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων μέσα από τη περιβαλλοντική εκπαίδευση ή την ώρα του διαλείμματος οδηγεί πολλές φορές στον διαχωρισμό των

υπαίθριων περιβαλλόντων από την σχολική καθημερινότητα, αναπαράγοντας έτσι το διαχωρισμό της φύσης και των υπαίθριων περιβαλλόντων από την κοινωνική πραγματικότητα. Εξ' ορισμού όμως η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα είναι μία έννοια που διαπερνά οριζόντια κάθε πτυχή της καθημερινότητας χωρίς να αποτελεί διακριτό στοιχείο το οποίο προσεγγίζεται σπασμωδικά μέσω μαθησιακών περιοχών.

Όσον αφορά τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα δεδομένου πως δεν συμπεριλαμβάνεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπούς, περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση η προσοχή της έρευνας εστιάζεται στις ανεπίσημες δράσεις διδακτικές και μη στο χώρο του σχολείου που συμβαίνουν παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα, και οι οποίες αποτελούν το **κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα** (Σακελλαρίου, 2010: 333). Η σχολική κουλτούρα που αφορά τη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών εμπεριέχεται στο κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα που είναι το στοιχείο κλειδί για την επιτυχία των προγραμμάτων μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση (Σακελλαρίου, 2010). Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια πραγματικότητα και έχει επιδράσεις στην καθημερινότητα των μαθητών. Είναι σημαντικό να διευκρινισθεί εδώ ότι, το παιδί δε μαθαίνει μόνο μέσω του παιχνιδιού που συνδέεται με το τυπικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και μέσα από την ελεύθερη αλληλεπίδραση και την εξερεύνηση μέσω παιχνιδιού με το φυσικό και κοινωνικό του περίγυρο και μάλιστα χωρίς την ενήλικη παρέμβαση. (Titman, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο έχουν καταγραφεί πολλές μεμονωμένες πρακτικές εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης που υποστηρίζουν την ανάγκη των παιδιών για επαφή με τη φύση που προωθούν τη «Βιωματική αειφορία» αλλά δύσκολα αναγνωρίζονται από τα θεσμικά πλαίσια. (Pointon, 2013). Αυτό οφείλεται τόσο στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όσο και στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αυτές οι δύο πτυχές που δυσχεραίνουν την είσοδο σε μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα εμφανείς σε περιπτώσεις όπου οι αλλαγές επιβάλλονται «από πάνω προς τα κάτω» ενώ αν οι αλλαγές αναπτύσσονται «από κάτω προς τα πάνω» μέσω της αντανακλαστικής πρακτικής, είναι πιθανότερο οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν ότι η αλλαγή είναι και δυνατή και επιθυμητή. Μειώνεται έτσι η ελπίδα ανάληψης μελλοντικών ατομικών ή συλλογικών προσπαθειών που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του υλικού και κοινωνικού πλαισίου και ίσως και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των υπαίθριων περιβαλλόντων.

Στη χώρα μας το πρόβλημα του χώρου έχει αντιμετωπιστεί κυρίως ποσοτικά. Η προτεραιότητα όμως της ανάγκης μας για τη μελέτη των τόπων μάθησης δεν θα πρέπει να μας αποσπάσει από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται και με τους κοινωνικούς πόρους. Σε προηγούμενη έρευνά μας (Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., 2015) φάνηκε πως μόνο τα υλικά, αρχιτεκτονικά και γεωμετρικά στοιχεία των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης, δεν αρκούν για να προσδιορίσουμε την

εισαγωγή αυτών των περιβαλλόντων, στην ελληνική πραγματικότητα καθώς ο χώρος διέπεται από μία ανθρωποκεντρική ποιότητα (Γερμανός, 2010). Η σημασία της ακρόασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού τονίζεται, μέσω της έννοιας της συμμετοχής των χρηστών. Ο Woolner (2012) ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση ενός σχολικού χώρου δεν είναι στατική, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου, δυναμικού ιστού πολιτιστικών και κοινωνικών πτυχών μέσα στο οποίο το περιβάλλον πρέπει να είναι κατάλληλο για την προβλεπόμενη διδασκαλία και μάθηση που πραγματοποιείται στο περιβάλλον. Ο Gislason προτρέπει να ερευνηθούν καλύτερα τα σχολεία για να υποδείξουν «πώς μπορούν να ευθυγραμμιστούν αυτά τα στοιχεία [σχολικός χώρος, οργάνωση και κουλτούρα] ώστε να εξασφαλιστεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Gislason, 2010, σελ. 145) και αυτή η πολύπλοκη αλληλεξάρτηση προτείνει την ανάγκη προσαρμογής και **αλλαγών στις πρακτικές και στο περιβάλλον.**

### **Θεωρητικό Υπόβαθρο**

Υπό το πρίσμα της παραπάνω συζήτησης η παρούσα εργασία στηρίζεται στη θεωρία του Bronfenbrenner (1979, 1994) η οποία προσφέρει ένα μοντέλο ανάλυσης των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου ολιστικό, αφού επιτρέπει την εξέτασή τους ως οργανισμό εμπλαισιωμένο και αλληλοσυνδεδεμένο με επάλληλες κοινωνικές δομές. Η οικολογική ψυχολογία είναι ένας κλάδος της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας που ενσωματώνει στις θεωρητικές και ερευνητικές της προσεγγίσεις την έννοια του συστήματος και του πλαισίου με τις ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές, φυσικές και χρονικές παραμέτρους του. Το μικροσύστημα που θα μελετηθεί στη συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά του υπαίθριου περιβάλλοντος και τους υλικούς πόρους, καθώς και τους κοινωνικούς πόρους εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που εμπλέκονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένους ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις, σχετικά με την μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Στη συνέχεια στο μεσοσύστημα μελετάμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μικροσυστημάτων που περιεγράφηκαν παραπάνω.

### **Μεθοδολογία**

Καθώς το πεδίο της πρακτικής συνεχώς αλλάζει, χρειαζόμαστε εμπειρικές έρευνες και δεδομένα για να καταφέρουμε να αντιληφθούμε τη θέση της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η τρέχουσα μελέτη επιδιώκει να περιγράψει τη σύγχρονη πρακτική και να προσφέρει δεδομένα της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα με βάση τα χαρακτηριστικά των εκάστοτε σχολικών χώρων. Για παράδειγμα, ποιες πρακτικές

και τόποι αρχίζουν να παρέχουν ευκαιρίες για την είσοδο των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα; Δεδομένου πως στον ελλαδικό χώρο η έρευνα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης στην προσχολική ηλικία εκλείπει, προέκυψε ως πρωταρχική ανάγκη η έρευνα εκ βάθους, εστιάζοντας στους κύριους «χρήστες» αυτών των περιβαλλόντων που είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά. Η μορφή των σχολικών χώρων και η χρήση τους επηρεάζεται σημαντικά από τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές επιλογές και παιδαγωγικές αντιλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία τη συγκεκριμένη εποχή. Στο πρώτο στάδιο της έρευνάς μας το οποίο θα παρουσιαστεί στο παρόν άρθρο, εστιάζουμε στους εκπαιδευτικούς.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;
- Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στους υπαίθριους χώρους;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών προκειμένου η «Μάθηση στους υπαίθριους χώρους» να αποτελέσει στοιχείο της καθημερινότητας στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

### ***Δείγμα, ερευνητικά εργαλεία και χρονικά πλαίσια***

Πρόκειται για μια μελέτη μεικτής μεθόδου που συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις (ημι- δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 50'- 90' και ημερολόγια 30 ημερών). Διερευνήσαμε τις απόψεις και τις υιοθετημένες πρακτικές δέκα νηπιαγωγών από περιοχές των Νομών Ιωαννίνων, Ημαθίας, Πρέβεζας και Άρτας. Τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο 2016 διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 35 νηπιαγωγούς. Έπειτα τέλη Ιανουαρίου με αρχές Απριλίου δέκα από τους νηπιαγωγούς αυτού του δείγματος διεξήγαγαν την καταγραφή των ημερολογίων (πρώτη καταγραφή: 25/1/2016, τελευταία καταγραφή: 1/4/2016). Η ομάδα εστίασης των εκπαιδευτικών μας επέτρεψε να συλλέξουμε έναν μεγάλο αριθμό αρχείων της αξιοποίησης των υπαίθριων περιβαλλόντων σε καθημερινή βάση. Η μεικτή μέθοδος μας βοήθησε να συλλέξουμε δεδομένα τόσο για τις επίσημες όσο και της ανεπίσημης εμπειρίες μάθησης και παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις και το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για την καταγραφή των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών. Το ημερολόγιο επιλέχθηκε για τον ερευνητή ως κύρια μέθοδος άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συμπληρωματικά με τις συνεντεύξεις. Για τους εκπαιδευτικούς, το ημερολόγιο θεωρήθηκε ως μία συστηματική καταγραφή δεδομένων που θα λειτουργήσει και ως αναστοχαστική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου 2011:30).

## Ευρήματα έρευνας

### *Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;*

Για τους σκοπούς της έρευνας, θεωρούμε πως μάθηση και παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους είναι εμπειρίες που πραγματοποιούνται έξω από τις αίθουσες των σχολείων και αποσκοπούν στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της αξιοποίησης των χαρακτηριστικών των εκάστοτε περιβαλλόντων. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφέρουμε πως καμία νηπιαγωγός του δείγματος δεν είχε ενημερωθεί για τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη, ούτε στην αρχική τους εκπαίδευση αλλά ούτε και στην πορεία της επαγγελματικής τους καριέρας (ερώτηση 60). Οπότε στην ερώτηση 51. «Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους» οι απαντήσεις τους προέρχονται από τις προσωπικές τους αναζητήσεις και πολύ συχνά από παιδικές τους αναμνήσεις. Σε μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των νηπιαγωγών εμφανίζονται λέξεις σχετικά με τη **φύση και τη περιβαλλοντική αγωγή**. Αυτές οι απαντήσεις αφενός φανερώνουν τη σύνδεση που κάνουν οι νηπιαγωγοί με τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου περιβάλλοντος και τη διαφοροποίηση με το εσωτερικό περιβάλλον ωστόσο πολλές φορές κάνουν άμεση σύνδεση με τη περιβαλλοντική αγωγή για τους λόγους πιθανών που αναφέραμε και στο θεωρητικό μας κομμάτι. Αυτό το γεγονός γεννά την ανησυχία πως για πολλές από τις νηπιαγωγούς αυτή η αντίληψη μπορεί να αποτελεί εμπόδιο, καθώς ας μην ξεχνάμε πως πολλά σχολεία στην Ελλάδα βρίσκονται μέσα σε ένα πυκνό αστικό ιστό αποκομμένο από τη φύση. Επίσης συχνά υπήρχε στις απαντήσεις τους η σύνδεση με **την εμπειρία της ελευθερίας, ηρεμίας και της εξερεύνησης**.

«Η παιδαγωγική διαδικασία και εκτός τάξης, με υλικά της φύσης ή και με πιο απλά υλικά. Ευχαρίστηση χαρά.» (No2)

«Πάρα πολύ σημαντική! Μου αρέσει η περιβαλλοντική ενασχόλησή και λείπει η κίνηση από τα παιδιά σήμερα, μου φέρνει στο μυαλό ηρεμία χαλάρωση πιο απλά τα πράγματα-τα παιδιά αυτενεργούν... ελεύθερο παιχνίδι εξερεύνηση» (No4)

«Σχέση με το περιβάλλον, τη κίνηση, τη γλώσσα, ένας χώρος συζήτησης έξω σαν παρεούλα, πολλές ομαδικές εργασίες» (No6)

« Ωραία συναισθήματα ελευθερία, μέσα από τη φύση μπορούν να μάθουν πολλά να αγγίζουν όλους τους τομείς της ανάπτυξης τους, τους χαλαρώνει, συγκεντρώνονται.... Τα παιδιά είναι χαρούμενα και ελεύθερα έξω» (No8)

«Κάτι βιωματικό, επαφή με φύση κάτι ελεύθερο, ευέλικτο, με όλες τις αισθήσεις θα έχει σχέση» (No5)

«Έξω από τα κτίρια στον αύλειο χώρο, ασχολούνται και με περιβαλλοντικά θέματα» (No7)

Στην ερώτηση 9, πού αισθάνονται πιο άνετα οι νηπιαγωγοί να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το 100% των νηπιαγωγών απάντησαν μέσα στην αίθουσα. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν 4 κύριοι λόγοι για τους οποίους οι νηπιαγωγοί αισθάνονται πιο άνετα να εξελίσσουν το καθημερινό τους πρόγραμμα μέσα παρά έξω από την αίθουσα από τους οποίους οι 3 αναφερόταν σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως αισθάνονται πιο άνετα να βρίσκονται μέσα στη τάξη λόγω των **παραγόντων ασφάλειας των εσωτερικών χώρων, της εύκολης εποπτείας και της οικειότητας** που έχουν αποκτήσει με τους χώρους αυτούς. Η κατανομή και η διάταξη των εσωτερικών χώρων προωθεί μία **κατανομή εξουσίας** άνιση εις βάρος των παιδιών, όπου ο δάσκαλος ορίζει και οργανώνει τη διαδικασία μάθησης. Οι υπαίθριοι χώροι λόγω των περιβαλλοντικών τους στοιχείων κατεξοχήν προωθούν την αναδυόμενη μάθηση μέσα από τα ερεθίσματα και τις επιτόπου παρατηρήσεις και εξερεύνηση, γεγονός που απαιτεί αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Επίσης ανέφεραν την **κουλτούρα των γονέων**, οι οποίοι ασκούν πίεση στους νηπιαγωγούς για θέματα ασφαλείας, ως σημαντικό εμπόδιο για τη διεύρυνση της μάθησης έξω. **Η υλική υπόσταση και τα χαρακτηριστικά του χώρου της αυλής** (Ερώτηση 12. «*Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετείτε αυτό το χρόνο;*» και Ερώτηση 29. «*Η σημερινή μορφή του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου σας ικανοποιεί, και γιατί;*») θεωρούνται ως σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν τις πρακτικές στους υπαίθριους χώρους και συνδέονται με τους προσωπικούς φόβους και ενδιασμούς που εξέφρασαν στην Ερώτηση 9.

«Αδιαφορία, διαμορφώνεται τώρα , είναι παλιό οίκημα, έγινε δενδροφύτευση, μόνο μία μηλιά» (No2)

«Άγχος για τα παιδιά, από θέμα ασφάλειας εποπτείας δεν υπάρχει περίφραξη»

Όχι (δεν με ικανοποιεί) 100%, θα ήθελα περισσότερο σταθερό εξοπλισμό, ένα σκέπαστρο, τραπεζάκια, εξοπλισμό (No6)

Όχι, (δεν με ικανοποιεί) γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα ερεθίσματα υποδομές για να θεωρούν το χώρο δικό τους και οικείο» (No7)

«**Προβληματικό με επικίνδυνα σημεία αλλά επειδή δεν έχει παιγνιδοκατασκευές αυτό μας δίνει ένα ερέθισμα να δημιουργήσουμε παιγνίδια για να δώσουμε ζωή σ' αυτό το χώρο**» (No1)

Στη τελευταία απάντηση τις νηπιαγωγού, παραπάνω, αναφέρετε για πρώτη φορά η αλλαγή των προσεγγίσεων και των πρακτικών στους υπαίθριους χώρους ως λύση έναντι των προβλημάτων της υλικής υπόστασης. Παρά τους βασικούς ενδιασμούς τους, 4 από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας εξέφρασαν την

επιθυμία τους να διευρύνουν συστηματικά τη μάθηση έξω από την αίθουσα(No1, No4, No5, No8).Οι απαντήσεις είχαν αναφορά τόσο στη νοσταλγία για τη φύση σε σχέση με τις παιδικές τους αναμνήσεις αλλά και στην έννοια της βιοφιλίας, την ανθρώπινη δηλαδή επιθυμία να συνδεθεί με τη φύση και την έμφυτη γνώση ότι η φύση δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν τις πνευματικές τους ικανότητες.

*«η αυλή δεν είναι ακόμα ασφαλής αλλά αυτό είναι μία πρόκληση για εμάς, καθώς τα παιδιά θέλουν να βγαίνουν έξω. Όταν τα παιδιά πραγματικά κουράζονται θέλουν το χρόνο έξω , κοινωνικοποιούνται καλύτερα έξω» (No1)*

*«... έξω είναι πιο αυθόρμητα, κοινωνικά, πιο διαχυτικά, πιο ενεργητική συμμετοχή, εκφράζονται πιο ελεύθερα» (No5)*

*«Στην αίθουσα, είναι η συνήθειά μας, αν και θα ήταν ευχάριστο το αντίθετο» (No7)*

Τέλος κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μας και μέσα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σε διάφορες ερωτήσεις αναδύθηκε το γεγονός πως η αυλή του σχολείου αποτελεί έναν χώρο εκτόνωσης για τα παιδιά και ένα διάλλειμα από το ενηλικοκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εξελίσσεται μέσα στις αίθουσες, παρατήρηση που θα επιβεβαιωθεί και στη συνέχεια από τα εμπειρικά δεδομένα των ημερολογίων.

*«...νιώθουν πιο άνετα (έξω), το αρνητικό όμως είναι πως όταν επιστρέφουν είναι δύσκολο να τα προσαρμόσεις στη πραγματικότητα της τάξης» (No1)*

*«εκτόνωση ελευθερία» (No2)*

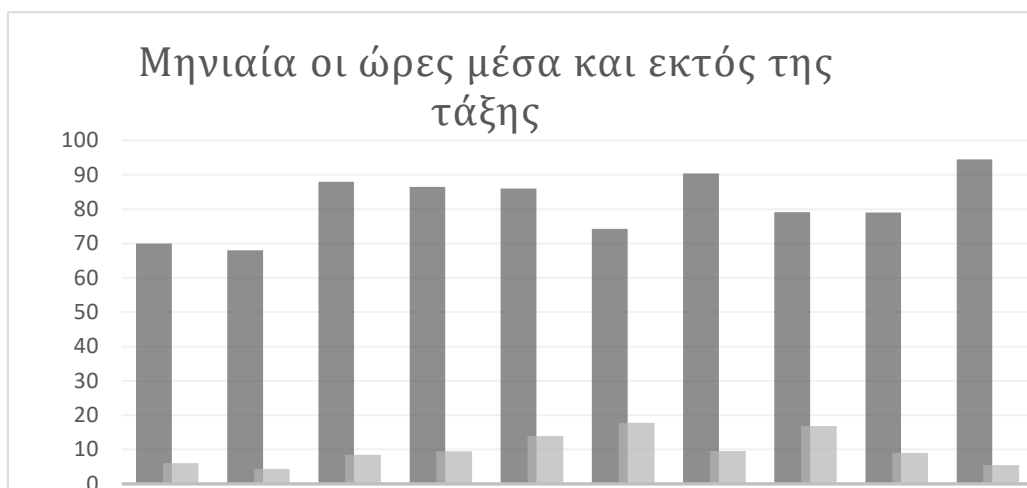
*«Έξω εκτονώνονται κάνουν αυτό που θέλουν» (No7)*

### ***Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στους υπαίθριους χώρους βάση των καταγραφών των ημερολογίων;***

Για το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται παραπάνω, θεωρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε καλύτερη θέση να κάνουν προσωπική καταγραφή των πρακτικών. Ο σχεδιασμός της έρευνας διακρίνεται από το γεγονός ότι ζητήσαμε από τα σχολεία να καταθέσουν καταγραφές για κάθε μεμονωμένη πρακτική για υπαίθριο παιχνίδι και μάθηση, τόσο εντός (σχολική αυλή) όσο και εκτός σχολικών χώρων . Συνεπώς, η έρευνα αυτή ξεχωρίζει από άλλες μελέτες (σχετικά με τημάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα) στην Ελλάδα όπου χρησιμοποιήθηκαν προσεγγίσεις τύπου ερωτηματολογίου. Βάση των μηνιαίων καταγραφών (Πίνακας 1) των εκπαιδευτικών το **88% της ώρας παραμονής τους τα παιδιά βρίσκονται μέσα στις τάξεις**. Σε μέσο όρο τα παιδιά βρίσκονται σε υπαίθρια περιβάλλοντα 10 ώρες από τις 92 σχολικές ώρες το μήνα που βρίσκονται στο σχολείο. Σεαντίστοιχη έρευνα (Mannionet. A1, 2006) καταγράφηκε πως στη Σκωτία τα παιδιά που ανήκουν στην προσχολική εκπαίδευση περνούν το 31% της καθημερινότητάς τους έξω και σε συγκριτική έρευνα το 2014 μετά την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος Curriculum for Excellence που σκοπό είχε τη υποστήριξη και προώθηση της μάθησης και του



παιχνιδιού έξω, αυξήθηκε στο 36% με τις περισσότερες δραστηριότητες να λαμβάνουν χώρα στους υπαίθριους χώρους του σχολείου.



Πίνακας 1 Μηνιαία οι ώρες μέσα και εκτός της τάξης



Πίνακας 2. Συνολικά οι ώρες των καθημερινών δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους κατά τη διάρκεια του διαλλείματος και της διδακτικής ώρας.

<b>Βασικοί τύποι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους μέσα από τις καταγραφές των ημερολογίων</b>	
<b>Δραστηριότητες Αναδυόμενες από τα παιδιά</b>	4%
<b>Επιτόπου Παρατήρηση, Έρευνα, εξερεύνηση</b>	6%
<b>Εποχιακά Πρότζεκτ, Γιορτές</b>	26%
<b>Ομαδικά παιχνίδια, Παιχνίδια αδρής κινητικότητας</b>	<b>42%</b>
<b>Γνωριμία με το χώρο</b>	4%
<b>Τέχνες</b>	18%
<b>Σύνολο</b>	100%

Πίνακας 3. Βασικοί τύποι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους μέσα από τις καταγραφές των ημερολογίων

Το 61 % των δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους ανταποκρίνονται στην ώρα του διαλλείματος (Πίνακας 2). Κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, το 4% αυτών των δραστηριοτήτων, αναδύονται από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Το 42% των δραστηριοτήτων έξω ανταποκρίνεται σε ομαδικά παιχνίδια αδρής κινητικότητας οργανωμένα από τις νηπιαγωγούς (Πίνακας 3). Μόνο σε ένα νηπιαγωγείο, μέσα από τα ημερολόγια, καταγράφηκαν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ρουτίνες του νηπιαγωγείου, όπως είναι το φαγητό, η ξεκούραση, η πρωινή ολομέλεια. Δεν καταγράφηκε κάποια συστηματική εκπαιδευτική προσέγγιση των υπαίθριων χώρων και δεν ακολουθούσε σχεδόν ποτέ επεξεργασία των παρατηρήσεων και των εμπειριών από έξω μέσα στη σχολική αίθουσα. Τέλος καταγράφηκαν μόνο 6 εξορμήσεις στην τοπική κοινότητα κατά κύριο λόγο στα αστικά νηπιαγωγεία. Ωστόσο και πάλι η ώρα που περάσανε τα παιδιά σε κάποιο εσωτερικό χώρο ήταν περισσότερη από αυτή που μείνανε έξω. Συνήθως η ώρα που περνάνε έξω τα παιδιά ανταποκρίνεται στο περίπατό τους για να φτάσουν στο τελικό προορισμό (π.χ. θέατρο, μουσείο, φούρνος).

### ***Πως θα ήθελα να είναι η δική μου «εξωτερική αίθουσα»;***

Όταν ζητήσαμε από τους νηπιαγωγούς να μας περιγράψουν μία ενδεικτική και ιδανική διαμόρφωση «υπαίθριας αίθουσας» (Ερώτηση 54) οι πρώτες απαντήσεις ήταν σε συμφωνία με τους οικονομικούς και θεσμικούς ενδοιασμούς που είχαν. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να φανταστούν μία υπαίθρια αίθουσα έχοντας στη διάθεσή τους οικονομική και θεσμική στήριξη. Καμία νηπιαγωγός δεν ανέφερε την ύπαρξη παιχνιδοκατασκευών, αλλά δόθηκε έμφαση στην κυριαρχία των φυσικών στοιχείων και στη δημιουργία υποδομών για προστασία από το καιρό. Επίσης παρατηρήθηκαν στοιχεία αναφορικά με τη διαμόρφωση της εσωτερικής αίθουσας «*περιοχή συνάντησης ομάδας*» (No8, No1, No5, No10) , «*πάγκοι εργασίας*» (No7, No1, No8, No9, No3), «*περιοχή ανάρτησης έργων των παιδιών*» (No1, No2, No4, No7).

Παρατηρήθηκαν κοινά δομικά στοιχεία οργάνωσης στις απαντήσεις όλων των νηπιαγωγών σχετικά με τη δομή μία υπαίθριας αίθουσας. Το ίδιο παρατηρούμε και στο εσωτερικό των σχολείων όπου η διαμόρφωση ακολουθεί ένα τυποποιημένο παράδειγμα. Αυτή η προβολή των κοινών στοιχείων, όπως και στις εσωτερικούς χώρους μας μεταφέρει στις τοποθετήσεις των θεσμικών πλαισίων, όπου δεν υπάρχει η ελευθερία και η προώθηση της ενεργητικής εμπλοκής με το εκάστοτε περιβάλλον και τα στοιχεία του αλλά η εστίαση στο προϊόν της γνώσης και πως αυτό αναφέρεται στις μαθησιακές περιοχές. Καμία νηπιαγωγός δεν έλαβε υπόψιν της περιβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε περιοχής του νηπιαγωγείου. Δεν δόθηκε σημασία σε μέρη και οντότητες που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον και μπορούν να προσεγγιστούν μέσω των άμεσων και βιωματικών εμπειριών

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Παρόλη τη διαφαινόμενη, μη παιδαγωγική αξιοποίηση των εξωτερικών χώρων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαπιστώνουν την ανάγκη των παιδιών για επαφή με τη φύση και αποκαλύπτουν πως τα παιδιά είναι εγκλωβισμένα στους εσωτερικούς χώρους ( επαναλαμβανόμενη χρήση λέξεων «ελευθερίας» όταν αναφέρονται στη μάθηση έξω από τις αίθουσες). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαισθάνονται την ανάγκη επανασύνδεσης των παιδιών με τη φύση και τους εξωτερικούς χώρους και αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική αξία αυτών των χώρων ωστόσο αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους βασιζόμενοι σε ένα διδακτικό σχεδιασμό. Με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμπειριών στους υπαίθριους χώρους. Η εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών δράσεων στους υπαίθριους χώρους φαίνεται πως στηρίζεται στην διαίσθηση των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνουν καθοδήγηση και στήριξη.

Τα ερευνητικά δεδομένα μας, επιβεβαιώνουν τις τοποθετήσεις του θεωρητικού μέρους του άρθρου. Οι ευκαιρίες των παιδιών για επαφή με υπαίθρια περιβάλλοντα και με τη φύση μειώνονται δραματικά με τα παιδιά να περνούν σχεδόν το 90% του χρόνου παραμονής στο σχολείο μέσα στις αίθουσες. Χωρίς τη πρωτογενή εμπειρία με τον φυσικό κόσμο και την άμεση επαφή, η κατανόηση του περιβάλλοντος από τα παιδιά θα είναι ασήμαντη, μερική και αδιάφορη. Η μεταβαλλόμενη φύση της ζωής των παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε μια αίσθηση εξάρθρωσης και αποξένωσης από το άμεσο περιβάλλον τους. Το σχέδιο δράσης για την ενίσχυση του παιχνιδιού και της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα θα πρέπει αρχίσει με τους χώρους που τα παιδιά βιώνουν καθημερινά και νιώθουν οικεία: τοπικά πάρκα, γειτονιά, σχολεία. Οι υπαίθριοι χώροι των σχολείων είναι τα πρώτα περιβάλλοντα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή στη ζωή των παιδιών. Αν το καλύτερο που τροφοδοτεί το σώμα, το μυαλό και το πνεύμα των παιδιών είναι η συχνή, ελεύθερη και ενεργητική εμπλοκή με τη φύση μέσω του παιχνιδιού, τότε θα πρέπει να ακολουθήσουμε αυτές τις αποδείξεις και να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ευέλικτους υπαίθριους χώρους, με πολλές προσφερόμενες δυνατότητες και ποικιλία υλικών που τα παιδιά θα μπορούν να διαχειριστούν μόνα τους και να δώσουμε τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά να δημιουργήσουν ευκαιρίες για μάθηση μέσω της βιωματικής επαφής με το φυσικό περιβάλλον.

Τα ευρήματά μας επίσης, μας δείχνουν πως η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα απαιτούν ένα νέο είδος σχέσης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών από εκείνη που αναπτύσσεται σε εσωτερικούς χώρους. Το ευέλικτα σχεδιασμένο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά μόνο αν οι χρήστες του έχουν ευέλικτη προσέγγιση. Με άλλα λόγια οι χρήστες του χώρου, τα υποκείμενα, χρειάζεται να αισθανθούν ικανοί να σχηματίσουν το περιβάλλον που θα υποστηρίξει τις μαθησιακές τους ανάγκες (Parnell & Procter, 2011). Η ελευθερία στις πρακτικές των χρηστών στο χώρο συμβάλλουν στο να δημιουργήσουν οι ίδιοι μικροπεριβάλλοντα και τόπους (Γερμανός, 2015). Όπως αναφέρει και η Ζησοπούλου (2015) ένα στοιχείο που ενισχύει την παιδαγωγική διάσταση του χώρου είναι και ο βαθμός ελευθερίας στις πρακτικές του παιδιού. Σε πρακτικό επίπεδο προτείνουμε, η παιδαγωγική και οι στρατηγικές σχεδιασμού να ανταποκρίνονται στο περιβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε περιοχής και να αξιοποιούν τα στοιχεία του περιβάλλοντος με πολλαπλές εμπειρίες και βιώματα σε ένα μέρος, σε μια ποικιλία εποχών και καιρικών συνθηκών. Τα παραπάνω απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ένα βαθμό ευελιξίας, δημιουργικότητας, αναγνώρισης των διαφορών που υπάρχουν στον οικολογικό και κοινωνικό τομέα και ικανότητα ανταπόκρισης σε μέρη και οντότητες που βρίσκονται εκεί μέσω των εμπειριών από «πρώτο χέρι» (Mannion, 2013).

Οποιοσδήποτε ασχολείται με παιδιά - ως γονέας, ως επαγγελματίας ή και τα δύο - γνωρίζει ότι δεν υπάρχει «μαγική συνταγή», η οποία θα επανασυνδέσει άμεσα τα

παιδιά με υπαίθρια περιβάλλοντα και τη φύση. Η επίτευξη αυτού του στόχου θα απαιτήσει μακροπρόθεσμες αλλαγές σε ολόκληρη την κοινωνία, σε ατομικό, συλλογικό και πολιτικό επίπεδο. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει μία ολιστική, φιλοσοφική θεώρηση σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος, η κοινωνία, η φύση αποτελούν ένα συνεκτικό όλο (Σακελλαρίου, 2010). Προϋπόθεση αποτελεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα όχι σαν περιεχόμενο που πρέπει να καλυφθεί αλλά ως μία μετασχηματιστική διαδικασία που θα στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών (Κουτσελίνη, 2009 στο Σακελλαρίου, 2010:355).

## **Βιβλιογραφία**

### ***Ελληνόγλωσσα***

Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. ActionResearchinEducation, 2, 29-48.

Γερμανός Δ., (2010). *Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο*. Στο Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ UniversityStudioPress, 2010, 21-54.

Γερμανός, Δ. (2015). «Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο». Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίσιγμα, 45-58.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ζησοπούλου Ε. (2015). Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*,(1), 56-77.

Καραφύλλης, Γ. ( 2005). *Αξιολογία και παιδεία : Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Σακελλαρίου, Μ.& Γκέσιου, Γ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. (επιμ.) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία*

τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο. *Θεσσαλονίκη: Δισίγμα*, 227- 254.

Σακελλαρίου Μ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα και Ηθική Εκπαίδευση. Στο *Ηθική και εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές*. Σακελλαρίου Μ. , Ζεμπύλας Μ., Πέτρου Α. (επιμέλεια) ; πρόλογος: Αθανάσιος Ε. Γκότοβος. Αθήνα: Κριτική.

### **Ξενόγλωσση**

Bronfenbrenner, U., (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, B. (1994). Ecological Models of Human Development: I *International Encyclopedia of Education*, <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>

Blatchford, P. (1998) 'The State of Play in Schools', *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 58–67.

Chawla, L. (2002) 'Spots of Time: Manifold ways of being in nature in childhood', in Kahn, P. and Kellert, S. (eds) *Children and Nature*. Cambridge: MIT Press.

Clarke, B. (2010) Family Kids and Youth, Playreport: International Summary of Research Results, published online, available at [www.fairplayforchildren.org/pdf/1280152791.pdf](http://www.fairplayforchildren.org/pdf/1280152791.pdf).

Ebbers, T. (2014). *Endangered experiences in nature. Designing for Future Nostalgia*. MFA Experience Design at Konstfack University, Stockholm.

Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research *Learning Environments Research*, 13, 127–145.

Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies* 3, (3), 275–90.

Kellert, S., & Wilson, E. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington DC: Island Press / Shearwater Books, 31.

Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments* 13 (2).

Mannion, G., Mattu, L. & Wilson, M. (2015). *Teaching, learning, and play in the outdoors: a survey of school and pre-school provision in Scotland*. Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 779.

Mannion, G., Sankey, K., Doyle, L., Mattu, L. University of Stirling (2006). *Young*

*people's interaction with natural heritage through outdoor learning*. Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 225 (ROAME No. F06AB03).

Spencer, C. & Blades, M. (2006), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge University Press.

Titman, W. (1994) *Special Places, Special People: The hidden curriculum of school grounds*. London: WWF UK/Learning Through Landscapes.

Pointon, P. 2013. 'The city snuffs out nature': young people's conceptions of and relationship with nature. *Environmental Education Research*.

Parnell, R., & Procter, L. (2011). Flexibility and placemaking for autonomy in learning. *Educational and Child Psychology*, 28(1), 77-88.

Pyle, Robert (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In: *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. Kahn, P.H. and Kellert, S.R. (eds) Cambridge: MIT Press.

Rivkin, M. (1997). Why Create a Schoolyard Habitat Movement: What it is and Why Children Need it. *Early Childhood Education*, 25 (1), 61-66.

Thomas, G. and Thompson, G. (2004) *A Child's Place: Why environment matters to children*. London: Green Alliance/Demos.

Waller T. & Davis G., (2014). *An Introduction to Childhood*. 3rd ed. London: Sage.

Williams, K.J.H. and Cary, J. (2002) Landscape preferences, ecological quality, and biodiversity protection. *Environ. Behav.* 34, 257–274.

Woolner, P., E. Hall, S. Higgins, C. McCaughey, and K. Wall. 2007a. A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education* 33 (1) 47–70. [L]  
[SEP]

Worpole, K. (2003) *No Particular Place to Go*. Birmingham: Groundwork Trust.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Δημήτρης Γερμανός, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

*Περίληψη: Ο χώρος είναι ένα θεμελιώδες πεδίο αλληλεπίδρασης στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό περιβάλλον του. Η σχέση με τον υλικό χώρο αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαδικασιών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.*

*Η οργάνωση του χώρου της τάξης είναι μία από τις πιο ενθουσιώδεις και σημαντικές πηγές γνώσης για το παιδί. Παρέχει ένα πλούσιο περιεχόμενο για δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργητική συμμετοχή. Επειδή όμως καμία σταθερή οργάνωση χώρου δεν μπορεί να καλύψει πλήρως τις διαφορετικές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό τα υποκείμενα που τον χρησιμοποιούν (παιδιά και εκπαιδευτικός) να έχουν τη δυνατότητα να τον αναδιοργανώνουν ανάλογα με τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες της εκάστοτε δραστηριότητας. Αυτή η δυνατότητα ευελιξίας του χώρου της τάξης του επιτρέπει να προσαρμόζεται σε διαφορετικές απαιτήσεις χρήσης και να υφίσταται εσωτερικές μεταβολές για να εναρμονίζεται με τις εξελίξεις της κοινωνικής δομής.*

*Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος, που αποτελεί αντικείμενο αυτής της ανακοίνωσης, ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του χώρου της τάξης ως υλικού πεδίου αγωγής, στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών στη συνεργατική τάξη του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά εργαζόμενα σε ομάδες μεικτής ικανότητας (ετερογενείς), και δημιουργώντας τους δικούς τους τόπους στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες θα εμπλέκονταν ενεργητικά σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που θα συντελούσε στην ανάπτυξη γνώσεων και στην ενίσχυση του θετικού ψυχολογικού κλίματος της τάξης.*

*Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης και είχε διάρκεια τρεις μήνες. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν ο οδηγός παρατήρησης, ο οδηγός συνέντευξης παιδιών, το τεστ μαθηματικών και η φωτογράφιση, ενώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.*

*Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται ενεργητικά σε κατάλληλα οργανωμένες μαθηματικές δραστηριότητες, ενσωματώνοντας ποικιλότητα το χώρο της τάξης στις δραστηριότητες αυτές, τότε υιοθετούν μια διαδικασία μαθηματικής σκέψης και αναστοχασμού πάνω στη δράση τους, την οποία μπορούν να*



*περιγράφουν λεκτικά, καλλιεργώντας έτσι μεταγνωστικές διαδικασίες και διαδικασίες γενίκευσης. Επιπλέον, τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις τους και το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

*Λέξεις-κλειδιά: Χώρος Τάξης, Υλικό Πεδίο Αγωγής, Συνεργατική Μάθηση, Μαθηματικές Δραστηριότητες.*

## **Θεωρητικό Περίγραμμα**

### **Η Σημασία του Χώρου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία**

Ο Lewin επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση με τον χώρο εντάσσεται στην καθημερινή εμπειρία του υποκειμένου. Ο χώρος δεν καταγράφεται από το υποκείμενο ως κάτι το αυτόνομο, αλλά ως ένα συστατικό του πλαισίου της ζωής του, το οποίο αποτελείται από καταστάσεις, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, συγκρούσεις, στοιχεία που ορίζουν τα βιώματά του και εκφράζονται στο χώρο. Η δυναμική αυτής της διαδικασίας διαμορφώνει τα πεδία εμπειριών του υποκειμένου, των οποίων τα υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλληλεπίδρασης.

Έτσι ο χώρος αποκτά μία ποιότητα σε σχέση με εμάς, δηλαδή μία καθαρά ανθρωποκεντρική ποιότητα που συνδέεται με τα πρότυπα, τις αξίες, τις στάσεις, τις αναπαραστάσεις και γενικά τις παραμέτρους της σχέσης του υποκειμένου με το περιβάλλον, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου (Kaufmann, 2002).

Η ανθρωποκεντρική ποιότητα του χώρου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική έρευνα όταν αναφέρεται στον χώρο ως άμεσο χωρικό και κοινωνικό περιβάλλον του υποκειμένου (άτομο και μικρή ομάδα). Σ' αυτό το μικροπεριβάλλον το υποκείμενο αναπτύσσει επικοινωνία και αλληλεπιδραστικές πρακτικές, οργανώνει τις σχέσεις του με τους άλλους και δημιουργεί αναπαραστάσεις (Germanos, 2015).

Αναφορικά με τη σχολική τάξη, ο χώρος αντιμετωπίζεται ως ισότιμος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς παράγοντες (παιδιά και εκπαιδευτικούς) τους οποίους και επηρεάζει σημαντικά καθώς βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Weinstein, η ενεργητική σχέση του παιδιού, ειδικά της προσχολικής ηλικίας, με τον χώρο της τάξης του, αλλά και με τον σχολικό χώρο γενικότερα, είναι απαραίτητο συστατικό του περιβάλλοντος μάθησης (Γερμανός, 2006).

Ο Dudek (2005), επίσης, υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει ως εργαλεία μόνο τα βιβλία, τα χαρτιά και τα παιχνίδια, αλλά και όλες τις φυσικές παραμέτρους της σχολικής τάξης.

Η αμφίδρομη αυτή διαδικασία ανάμεσα στο χώρο, το υποκείμενο και το κοινωνικό περιβάλλον έχει μία έντονη παιδαγωγική διάσταση, καθώς οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος αποτελούν ερεθίσματα μάθησης και η διαμόρφωσή του πλαισιώνει και υποστηρίζει κατευθυνόμενες και αυθόρμητες δραστηριότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Williams, Brown, 2012). Λειτουργεί έτσι ο χώρος ως ένα δυναμικό υλικό πεδίο αγωγής παρέχοντας αυξημένες δυνατότητες για αλληλεπίδραση και μάθηση.

Ένας ιδανικός χώρος μάθησης που θα παρέχει δυνατότητες στα υποκείμενα που τον χρησιμοποιούν (potential space), θα πρέπει να είναι (Ackermann 2015):

- *ανοιχτός αρκετά* ώστε να υποδέχεται τα άτομα
- *παράξενος αρκετά* ώστε να προκαλεί την περιέργεια
- *γενναιόδωρος αρκετά* ώστε να προσφέρει ευκαιρίες
- *αληθινός και αξιόπιστος αρκετά* ώστε να παρέχει ανατροφοδότηση
- *φανταστικός αρκετά* ώστε να αφήνει περιθώρια για παιχνίδι και να διεγείρει τη φαντασία
- *με ποικίλα ερεθίσματα* ώστε να προκαλεί την παρέμβαση σε αυτόν και να διατηρεί το ενδιαφέρον.

Ο χώρος ωστόσο δεν μπορεί από μόνος του να προκαλέσει ή να αποτρέψει τη μάθηση, αλλά μπορεί να αλληλεπιδράσει με μη περιβαλλοντικούς παράγοντες και να επιδράσει θετικά ή αρνητικά τη λειτουργία της. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών αλληλεπιδρούν με τα φυσικά χαρακτηριστικά του πλαισίου μάθησης και με το κοινωνικό οργανωτικό κλίμα για να προκαλέσουν τελικά στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές που συνδέονται με τη μάθηση (Συγκολλίτου, 2000).

Πρακτικές είναι οι συνήθειες και επαναλαμβανόμενοι τρόποι ενέργειας που διέπουν τις μορφές συμπεριφοράς του υποκειμένου στον χώρο, τις οποίες υιοθετεί για να αντιμετωπίσει μία συγκεκριμένη κατάσταση ή για να πετύχει έναν ορισμένο στόχο. Έχουν σημαντικό ρόλο στη μελέτη του χώρου επειδή αποτελούν τη βάση γύρω από την οποία αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του (Γερμανός, 2006).

Τα βασικά γνωρίσματα των πρακτικών χρησιμοποίησης του χώρου της τάξης, τα οποία χαρακτηρίζουν και την τάξη του νηπιαγωγείου, ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες:

- στην ύπαρξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης της αίθουσας, οι οποίες δημιουργούν διαφορετικές ποιότητες αλληλεπίδρασης στην τάξη και επιτρέπουν την εργασία σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο μικρής και μεγάλης ομάδας (ομάδα-τάξη).

- στη δημιουργία μικροπεριβαλλόντων και τόπων τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία και της υλικής και της κοινωνικής δομής του χώρου της τάξης
- στην ελευθερία στη σχέση του παιδιού με τον χώρο και
- στην ελευθερία στη σχέση του παιδιού με το σώμα του (Γερμανός, 2006).

## **Η Έννοια του Τόπου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία**

Ο τόπος ορίζεται ως η *μικρότερη σύνθετη μονάδα χώρου στην κοινωνία* (Levy & Lussault, 2003). Η Τσουκαλά (2015) αναφέρει ότι το νόημα και η ταυτότητα καθώς και ο χαρακτήρας και η ατμόσφαιρα συγκροτούν την έννοια του τόπου στην αρχιτεκτονική. Στο ίδιο πλαίσιο ο Norberg-Schulz (Κακανά, 2015) όρισε τον τόπο ως *space plus character* ως χώρο, δηλαδή με ξεχωριστό χαρακτήρα, μια ιδιαίτερη ταυτότητα που αναδίδει *ατμόσφαιρα* προσπαθώντας να αποτυπώσει με αυτή την φράση τη σημειωτική και συναισθηματική σύνδεση του ατόμου με το χώρο. Έτσι ο τόπος μπορεί να έχει τόσους χαρακτήρες όσους οι άνθρωποι μπορούν να του προσδώσουν.

Ο τόπος αποκτά τη σημασία του μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, υλικού και κοινωνικού (Gustafson, 2001). Επομένως, η κατανόηση του τόπου απαιτεί την ταυτόχρονη προσέγγιση σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι η *αντικειμενική* πραγματικότητα, όρος με τον οποίο υποδηλώνεται εκείνη που υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο και το δεύτερο η πραγματικότητα που διαμορφώνεται από το ίδιο το υποκείμενο, ως πεδίο έκφρασής του (Cresswell, 2013).

Η ύπαρξη τόπων πληροφορεί, δημιουργεί εμπειρίες αγωγής, αναπτύσσει τη φαντασία και γενικότερα τον εαυτό του υποκειμένου πάνω στη βάση της πραγματικότητας στην οποία ζει (Γερμανός, 2014). Αντίστοιχα η Parnell, (2015) αναφέρει ότι η δημιουργία εκπαιδευτικών τόπων ευνοεί την ανάπτυξη του διαλόγου, και την ανάπτυξη ενός πιο δημιουργικού και κριτικού τρόπου σκέψης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά έχουν δυνατότητα ελεύθερων μετακινήσεων μέσα στην τάξη και δυνατότητα ελεύθερης χρησιμοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού της τάξης καθώς και των επίπλων, η δημιουργία τόπων ευνοείται σημαντικά. Στη φάση αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν τα στοιχεία της υλικής δομής της τάξης είτε με την *κανονική* τους χρήση και σημασία είτε με διαφορετική δημιουργώντας σημειολογικές μεταλλάξεις, προσαρμόζοντάς τα στις επιθυμίες τους και στις απαιτήσεις της εκάστοτε δραστηριότητας (Γερμανός, 2010). Έτσι τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον της τάξης τους με έναν θετικό τρόπο ο οποίος συντελεί στην ανάπτυξή τους.



Εικόνα 1. Οι ομάδες διαμορφώνουν τους δικούς τους τόπους σε κατευθυνόμενη δραστηριότητα των μαθηματικών με θέμα: *Διαδρομές*

### **Ο Χώρος της Τάξης και η Συνεργατική Μάθηση**

Η συνεργατική μάθηση από την άποψη της κοινωνικής ψυχολογίας, αποτελεί μία από τις τρεις μορφές οργάνωσης της τάξης. Οι άλλες δύο είναι η ανταγωνιστική και η ατομική. Στην ανταγωνιστική μάθηση οι στόχοι των μαθητών συνδέονται μεταξύ τους με αρνητική συνάφεια. Στην ατομική μάθηση οι στόχοι του ενός δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση με τους στόχους των άλλων. Αντίθετα, στη συνεργατική μάθηση οι στόχοι των ατόμων βρίσκονται σε θετική αλληλεξάρτηση (Johnson & Johnson, 1999, Χαραλάμπους, 2008).

Σκοπός της συνεργατικής μάθησης είναι κάθε μέλος να οικοδομήσει μία ισχυρή και ανεξάρτητη προσωπικότητα και κάθε άτομο να μπορεί να ενεργοποιείται αποτελεσματικά τόσο στο πλαίσιο συνεργαζόμενων ομάδων όσο και στο πλαίσιο της ατομικής δράσης (Johnson et al., 2004). Ο βαθμός της ενεργοποίησης του παιδιού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει τόσο τη μάθησή τους όσο και την ομαλή προσαρμογή τους.

Ο χώρος της τάξης και η συνεργατική μάθηση είναι δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται και αποτελούν μέρη ενός συστήματος. Ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες βρίσκονται τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός, ως υποκείμενα του συστήματος, τα οποία υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο χώρο, αλλά ταυτόχρονα παρεμβαίνουν σε αυτόν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στις ομάδες.

Ο συνδυασμός της ευέλικτης χρησιμοποίησης του χώρου με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στο νηπιαγωγείο καταργεί τη μονολειτουργική ποιότητα του χώρου και οδηγεί στο *άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς πιο πολύπλευρες*

και ευέλικτες μορφές χρησιμοποίησης του χώρου, που δημιουργούν νέες προοπτικές για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2006:151).



Εικόνα 2: Οι ομάδες ετοιμάζονται για την παρουσίαση- αξιολόγηση των εργασιών τους. Οι ομάδες

έχουν αναδιοργανώσει τον χώρο της τάξης στο σύνολό του (ευέλικτη χρησιμοποίηση

χώρου).

### **Τα Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία**

Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια δείχνουν ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο είναι σε θέση να επεξεργαστούν ένα μεγάλο εύρος μαθηματικών εννοιών και ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό, για τη σταδιακή ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης, να ξεκινήσει η μαθηματική εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία (Clements & Sarama, 2004, Hunting et al., 2012, Perry & Dockett, 2013, Τζεκάκη, 2007).

Οι μαθηματικές διαδικασίες και έννοιες δε δημιουργούνται ξαφνικά στη σκέψη των ανθρώπων. Απαιτούν μία προοδευτική διαδικασία στη διάρκεια της οποίας διευρύνονται και σταθεροποιούνται. Γι' αυτό είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μέσα σε κατάλληλα οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας, που θα ευνοούν την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη μάθησή τους (Τζεκάκη, 2010).

Σήμερα η μαθηματική εκπαίδευση θέτει ανάμεσα στους στόχους της, όχι μόνο την ανάπτυξη εννοιών και διαδικασιών, αλλά και τη δημιουργία στα παιδιά μιας στάσης να σκέφτονται και να λειτουργούν με μαθηματικό τρόπο, να ασκηθούν στην επίλυση

προβλήματος και να αναπτύξουν αναστοχαστική σκέψη ώστε τα μαθηματικά να αποκτήσουν νόημα για αυτά (Keitel, 2006, Τζεκάκη, 2010).

Παρά τα δεδομένα των ερευνών που αναφέραμε παραπάνω, μέχρι σήμερα τα μαθηματικά, και στην προσχολική εκπαίδευση, προσεγγίζονται μέσα σε ένα παραδοσιακό και στερεότυπο διδακτικό περιβάλλον. Χρησιμοποιείται κυρίως η μετωπική διδασκαλία, συνήθως στον χώρο της *παρεούλας*, όταν πρόκειται για εργασία με την ομάδα-τάξη ή στα τραπεζάκια για ατομικές αναπαραστατικές εργασίες. Η προσέγγιση γίνεται με τη δημιουργία συμβατικών καταστάσεων προβληματισμού και περιορισμένα πλαίσια αναπαράστασης των μαθηματικών εννοιών. Η ενασχόληση όμως των παιδιών με τις εφαρμογές μιας έννοιας χωρίς γενίκευση και χωρίς σύνδεση με τη μελλοντική της εξέλιξη δεν αναπτύσσει μαθηματική γνώση στα παιδιά. Για την ανάπτυξη μιας μαθηματικής γνώσης απαιτείται μια πολύ ιδιαίτερη διδακτική διαδρομή χωρίς την οποία καμία σχετική μάθηση δεν αναπτύσσεται (Παπανδρέου, 2010).

Στο δικό μας πρόγραμμα επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε μία νέα διδακτική προσέγγιση με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και της παιδαγωγικής αναδιοργάνωσης του χώρου της τάξης, μέσα από κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα ηλικιακά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Η συνεργατική μάθηση άλλωστε είναι η μέθοδος η οποία έχει διερευνηθεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη για τη διδασκαλία των μαθηματικών (Slavin, 2013). Υποδεικνύεται ευρέως από ειδικούς ως μία αποτελεσματική μέθοδος για τη διδασκαλία τους και στις μικρές ηλικίες (DfE, 2009). Η εφαρμογή της στα μαθηματικά συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, αρκεί η διδασκαλία της να περιλαμβάνει δύο βασικούς παράγοντες: α. το κοινό έργο και τους κοινούς στόχους της ομάδας και β. την ατομική ευθύνη (Rohrbeck et al. 2003, Slavin, 2009), στοιχεία που συμπεριλάβαμε και στο δικό μας πρόγραμμα.

Ο van Oers, (2013) αναφέρει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη μαθηματική εκπαίδευση, αντί να εστιάζουμε στην επιτυχή ολοκλήρωση των μαθηματικών δραστηριοτήτων ή την εφαρμογή των κανόνων σε αυτές, να δίνεται προτεραιότητα στη συνεργατική διάσταση της μαθηματικής δραστηριότητας και στην καλλιέργεια της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών από τα παιδιά βοηθώντας τα να μάθουν πώς να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους σε καταστάσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση των μαθηματικών εννοιών, όπως είναι οι χωρικές έννοιες, οι ποσότητες και οι αριθμοί.

## Μεθοδολογία

Η έρευνά μας οργανώθηκε με άξονα την παρέμβαση σε παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί για τη λειτουργία της συνεργατικής τάξης και ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- στις διαδικασίες και τους τρόπους επικοινωνίας, εργασίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη
- στους ρόλους της εκπαιδευτικού και των παιδιών
- στην οργάνωση και στη χρησιμοποίηση του χώρου.

Στόχος ήταν να διερευνηθεί, μέσα από τη δημιουργία τόπων, η επίδραση του χώρου της τάξης ως υλικού πεδίου αγωγής, στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών στη συνεργατική τάξη του νηπιαγωγείου.

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η *έρευνα-δράση στην εκπαίδευση* η οποία θεωρείται ιδιαίτερα προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις έρευνας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (McNiff & Whitehead, 2009). Αποτελεί *μία διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται* (Κατσαρού, Τσάφος, 2003:14). Τα παιδιά και η εκπαιδευτικός λειτουργούν ως δρώντα υποκείμενα καθώς μέσα από τη δράση τους δημιουργούν νέες συνθήκες, εφαρμόζουν καινούριες πρακτικές αποκτούν νέες γνώσεις και διαμορφώνουν μία πιο εξελιγμένη κατάσταση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου λειτουργούν. Για την έρευνα επιλέχθηκε η γνωστική ενότητα των μαθηματικών. Εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγείο της Δυτ. Θεσσαλονίκης και το δείγμα ήταν 20 παιδιά, νήπια (17) και προνήπια (3). Η διάρκειά της ήταν τρεις μήνες.

Τα εργαλεία της έρευνας ήταν:

- ο οδηγός παρατήρησης,
- ο οδηγός συνέντευξης παιδιών,
- το τεστ μαθηματικών (πριν και μετά το τέλος της έρευνας) και
- η συστηματική φωτογράφιση

Η ανάλυση περιεχομένου έγινε με μέθοδο σημασιολογικής ανάλυσης, η οποία περιλάμβανε τρία στάδια (Muchielli, 1994):

- Θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία εντοπίζει τα εννοιολογικά θέματα που συνθέτουν το περιεχόμενο και τα οργανώνει σε κατηγορίες
- Ανάλυση θέσης, η οποία αναφέρεται στις κρίσεις που εκφέρει το υποκείμενο και
- Ανάλυση συχνοτήτων, η οποία αναφέρεται στη σύγκριση των συχνοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζουν την εμφάνιση των στοιχείων του λόγου

Η αξιολόγηση ήταν διαγνωστική (diagnostic), διαμορφωτική (formative) και τελική (summative). Επειδή η έρευνά μας βασιζόταν στην παρατήρηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όχι μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά κατά τη μετεξέλιξη από

τον παραδοσιακό στον συνεργατικό τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών, η χρήση των τριών μορφών αξιολόγησης μας έδινε τη δυνατότητα να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές των υποκειμένων και με τον τρόπο αυτό να οδηγηθούμε στην εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων.

### **Τα Χαρακτηριστικά του Ερευνητικού Προγράμματος**

Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου βασίστηκε σε τρεις παραμέτρους:

- στην οργάνωση του χώρου σε περιοχές
- στην ευέλικτη χρήση του χώρου
- στη δημιουργία τόπων στην τάξη

Αναφορικά με την εργασία στις ομάδες εφαρμόσαμε συνδυασμό τυπικής και άτυπης συνεργατικής μάθησης. Οι ομάδες ήταν μεικτής ικανότητας (ετερογενείς) και τετραμελείς. Πριν από την έναρξη του προγράμματος είχαν προηγηθεί συνεργατικά παιχνίδια και εργασία των παιδιών σε ζευγάρια, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης και να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις τετραμελείς ομάδες. Χρησιμοποιήσαμε μεθόδους, συνεργατικά πακέτα και τεχνικές της συνεργατικής μάθησης προσαρμοσμένα στα ηλικιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και στις μαθηματικές δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες στην πλειονότητά τους περιελάμβαναν εργασία σε επίπεδο μικρής και μεγάλης ομάδας. Με την εναλλαγή αυτή επιτυγχάνεται μία πιο σφαιρική λειτουργία του συστήματος χώρος-επικοινωνία-εργασία. Υπήρχαν όμως και ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες έγιναν μόνο με εργασία στην ομάδα-τάξη, προκειμένου η εκπαιδευτικός να μπορέσει να παρουσιάσει στα παιδιά τις μαθηματικές έννοιες που επρόκειτο να επεξεργαστούν. Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν και ατομική εργασία των παιδιών σε μαθηματικές δραστηριότητες που έκρινε απαραίτητο η εκπαιδευτικός.

Οι μαθηματικές δραστηριότητες αφορούσαν την ενότητα *Προσέγγιση εννοιών χώρου: Τοποθέτηση-Προσανατολισμός-Διαδρομές*. Είχαν όλες παιγνιώδη μορφή και ήταν βιωματικές, εμπράγματα και αναπαραστατικές. Ήταν σχεδιασμένες να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, να το ωθούν σε δράση και συνεργασία και δεν εστίαζαν σε τυποποιημένες διαδικασίες και σε απομνημόνευση μαθηματικών εννοιών. Ορισμένες περιείχαν εξωτερικά κίνητρα και σε όλες γινόταν προσπάθεια ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων. Όλες περιλάμβαναν λεκτικές διατυπώσεις και αναστοχασμό των παιδιών για τη δράση τους, τα οποία συνέβαιναν κυρίως στην γ' φάση της συνεργατικής μάθησης που είναι η φάση της παρουσίασης και αξιολόγησης.



Περιλάμβαναν, επίσης, εξειδικευμένες τεχνικές για τη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών οι οποίες όπως έχει προκύψει από έρευνες (Sarama & Clements, 2009) συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια μαθηματικών εννοιών στην προσχολική ηλικία. Τέτοιες τεχνικές είναι η χρήση ιστοριών παιδικής λογοτεχνίας, η σημειωτική δραστηριότητα, το training (εξάσκηση), οι διαδικασίες ελέγχου, η δημιουργία χαρτών.

### **Αποτελέσματα**

Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα που προέκυψε από τη συλλογή όλων των δεδομένων ήταν ότι η τάξη λειτούργησε ως υλικό πεδίο αγωγής όπου τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια των κατευθυνόμενων μαθηματικών δραστηριοτήτων έπαιζαν, αλληλεπιδρούσαν, μάθαιναν και δημιουργούσαν μέσα από την εργασία τους στις ομάδες και παρεμβαίνοντας στον χώρο προσαρμόζοντάς τον στις ανάγκες τους. Προέκυψε μία μαθησιακή και παιγνιώδης συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προκαλούσε το ενδιαφέρον των παιδιών και την ενεργητική συμμετοχή τους. Ένα πολύ θετικό ψυχολογικό κλίμα στο οποίο ανατακλούνταν καθημερινά η ευχαρίστηση των παιδιών. Σ' αυτό συνέβαλε σημαντικά και το στοιχείο ότι το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε και με τους όρους των παιδιών (χάρη στις δυνατότητες ελεύθερης χρησιμοποίησης και αναδιοργάνωσης του χώρου και των υλικών και γενικά στην απελευθέρωση της σχέσης τους με το χώρο και στην εμπλοκή τους στις δραστηριότητες).

Συγκεκριμένα, ο συνδυασμός του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου της τάξης με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης αποτελούσαν μία συνεχή διαδικασία (on going process) στην οποία συμμετείχαν από κοινού παιδιά και εκπαιδευτικός, με διαφορετικό βαθμό εμπλοκής κάθε φορά. Επίσης, οδήγησε σε θετική αλληλεξάρτηση όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνέβαλε στη δημιουργία *εκπαιδευτικής ευελιξίας*. Όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες μελέτες χάρη σ' αυτή την εκπαιδευτική ευελιξία η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο εύπλαστη και ικανή να προσεγγίσει τα αντικείμενά της με τρόπο προσαρμοσμένο ταυτόχρονα στα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του (Γερμανός, 2006, Γκλούμπου, 2014, 2015). Η Parnell (2015) θεωρεί την ευελιξία ως εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να οικοδομήσουν τη μάθηση με το δικό τους τρόπο, όπως προέκυψε και από την ανάλυση των δεδομένων στη δική μας έρευνα.

Αναφορικά με τα μαθηματικά, τα παιδιά διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά την ανάπτυξη συνεργασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθηματικών δραστηριοτήτων. Μπορούσαν να εκφράσουν την άποψή τους και να αποφασίσουν για την πορεία της δράσης τους για την επίτευξη του κοινού έργου (τόσο για τη δημιουργία τόπων κατά την εργασία τους στις μικρές ομάδες όσο και για την εξέλιξη της μαθηματικής δραστηριότητας) λαμβάνοντας όμως υπόψη και άλλους

σημαντικούς παράγοντες, όπως ήταν οι απόψεις των άλλων παιδιών και η εφαρμογή των συνεργατικών κανόνων.

Τα παιδιά έμαθαν να προσπαθούν να βρουν λύση στα μαθηματικά προβλήματα χωρίς να καταφεύγουν συνεχώς στην επίκληση βοήθειας από τη νηπιαγωγό, αλλά χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό της τάξης, αναπτύσσοντας στρατηγικές και αξιοποιώντας το λάθος τους. Επιπλέον, έμαθαν να σχεδιάζουν λεπτομερείς χάρτες με τις διαδρομές που ακολουθούσαν και ήταν ικανά να περιγράψουν λεκτικά με σαφήνεια τις οδηγίες που ήταν απαραίτητες ώστε κάποιο μέλος να μπορέσει να σχεδιάσει το χάρτη της ομάδας.

Μέσα από μια διαδικασία εσωτερίκευσης (internalization) αντιλαμβάνονταν τη νέα γνώση και τη συνέδεαν με την προϋπάρχουσα αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα μέλη στην κατασκευή νοημάτων. Τα εξωτερικά κίνητρα που περιλαμβάνονταν σε ορισμένες δραστηριότητες, αντικαταστάθηκαν σύντομα από εσωτερικά καθώς τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό και στις δραστηριότητες που δεν περιλάμβαναν υλικές αμοιβές (όπως ήταν κάποια βραβεία, ή αυτοκόλλητα και αντικείμενα). Όταν τα παιδιά αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα, εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες και τόπους, που τους είναι ελκυστικά και προκαλούν το ενδιαφέρον τους, όπως αναφέρεται σχετικά στη βιβλιογραφία (Vansteenkiste and Ryan, 2013).

Με τις λεκτικές διατυπώσεις στη φάση της παρουσίασης της εργασίας των ομάδων τα παιδιά καλλιεργούσαν μεταγνωστικές ικανότητες και οδηγούνταν στην κατάκτηση μαθηματικών εννοιών, όπως αποδεικνύεται και από άλλες έρευνες (Duval, 2000). Επίσης, με τον τρόπο αυτό το αποτέλεσμα της κάθε ομάδας (product) συνδεόταν με τη συλλογική γνώση της ομάδας-τάξης και υπήρχε *επισημοποίηση* της μαθηματικής γνώσης (Τζεκάκη, 2007).

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Με βάση τα αποτελέσματα που αναφέραμε παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι χρησιμοποιώντας ευέλικτα τον χώρο της τάξης και ενισχύοντας τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά στην κατευθυνόμενη δραστηριότητα των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο, δίνουμε μεγαλύτερη σημασία στη *διαδικασία της μάθησης* (process) και δευτερευόντως στο *αποτέλεσμα* (product). Το αξιοσημείωτο και πολύ σημαντικό στοιχείο εδώ όμως είναι ότι οργανώνοντας τόσο συστηματικά τη συνεργατική διδασκαλία και παρέχοντας μεγάλες δυνατότητες αυτενέργειας, δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών από τα παιδιά, τότε μακροπρόθεσμα οικοδομούμε και ένα πολύ καλό αποτέλεσμα, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, όπως άλλωστε φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Όταν τα παιδιά δημιουργούν τους δικούς τους τόπους κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος προκύπτει μία *δημιουργική διαδικασία* (creative

process) ανάμεσα στον χώρο της τάξης και τα υποκείμενα που τον χρησιμοποιούν και μία *συνεργασία* βασισμένη στη θετική αλληλεξάρτηση και στον διάλογο ως μορφή επικοινωνίας όπου γίνεται διαχείριση και αποδοχή διαφορετικών απόψεων. Οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας τα βοηθάνε να αναπτύξουν και ανάλογες στρατηγικές που τα οδηγούν στην επίλυση καταστάσεων πρόβλημα στις μαθηματικές δραστηριότητες.

Διαμορφώνεται έτσι ένα νέο μοντέλο χώρου και διδασκαλίας στην τάξη του νηπιαγωγείου. Υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει ο αρχικός αρχιτεκτονικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός της, η αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί πλέον ευέλικτα με χώρο ο οποίος μεταλλάσσεται και παίρνει διαδοχικές μορφές προσαρμοσμένες σε δύο παράγοντες (Γερμανός, 2014):

- α. στις απαιτήσεις και στη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας και
- β. στο ίδιο το παιδί ως ενεργό υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Ackermann, K. E. (2015). Everywhere and all the Time Ain't Good Enough. What Places for Learners on the Run? Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Clements, D. H. & Sarama J., (2004). *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Mahwah, New Jersey, London. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Department for Education (2009). The National Strategies Overview of Year 4. Διαθέσιμο στο <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/primaryframework/introduction/overview/year4/speakinglistening>

Cresswell, T. (2013). *Place: A Short Introduction*. Oxford. UK: Blackwell Publishing.

Dudek, M. (2005). *Children's Spaces*. Boston: Architectural Press.

Duval, R. (2000). Basic Issues of Research in Mathematics Education. Στο Nakahara T.& Koyama M. (Eds.), *Proceedings of the 24<sup>th</sup> Conference of PME*, Vol. 1, Hiroshima: Hiroshima University. 55-72.

Germanos, D. (2015). The Place as Factor of the Pedagogical Quality of Space. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με

Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή.* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το Σχολικό Χώρο: Από τον Χώρο των Κανονισμών στον Χώρο για το Παιδί. Στο Μ. Τζεκάκη, Μ. Κανατσούλη (επιμ.). Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνέδριου με Διεθνή Συμμετοχή: *Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία.* Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, σ. 448-467.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο. Στο Δ., Γερμανός, Μ., Κανατσούλη (επιμ.) *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση,* Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 21-54.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης.* Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Γκλούμπου, Α. (2015). Η Δημιουργία Τόπων σε Συνεργατικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα στο Νηπιαγωγείο. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή.* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γκλούμπου Α., (2014). *Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Σχολικού Χώρου στη Διαμόρφωση Συνεργατικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα Πρόγραμμα Μαθηματικών Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο.* Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Gustafson, P. (2001). Meanings of Place: Everyday Experience and Theoretical Conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 5-16.

Hunting, R.P, Mausley, J.A., Perry, B. (2012). A Study of Rural Preschool Practitioner's Views on Young Children's Mathematical Thinking. *Mathematics Education Research Journal.* Doi 10 1007/S 13394-011-0030-3.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubek E. (2004). *Cooperative Learning in the Classroom.* ASCD: Alexandria: Virginia.

Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone.* Massachusetts: Allyn & Bacon.

Κακανά, Δ. Μ. (2015). «Οικοδομώντας» προσωπικούς χώρους και τρόπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή.* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Κατσαρού, Ε.-Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Kaufmann, P. (2002). *Kurt Lewin, une Theorie du Champ Dans les Sciences de l'Homme*. Paris: Vrin

Keitel, C. (2006). Setting a Task in German Schools. Different Frames for Different Ambitions. In D.J. Clarke, C, Keitel & Y. Shimizu (eds). *Mathematics Classrooms in Twelve Countries: The Insider's Perspective*. Sense Publishers, 37-57.

Lévy, J., Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la Géographie et de l'Espace des Sociétés*. Paris : Belin.

McNiff, J., Whitehead J. (2009). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.

Muchielli, A. (1994). *Les methods qualitative*. Paris: PUF

Parnell, R. (2015). The Learning Environment as “Possibility Space”. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Παπανδρέου, Μ. (2010). Αφήγηση Ιστοριών και Σημειωτικές Διαδικασίες στο Νηπιαγωγείο: Μία Προσέγγιση για την Ανάπτυξη Μαθηματικών Δραστηριοτήτων με Νόημα για τα Παιδιά. Στο Δ., Γερμανός, Δ., Μ., Κανατσούλη (επιμ.). *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 149-170.

Perry B., Docket S. (2013). Reflecting on Young Children Mathematics Learning. Στο L. English, J. Mulligan (eds). *Reconceptualizing Early Mathematics Learning*. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 149-162.

Rohrbeck C.A., Ginsburgh-Block, M, D., Fantuzzo J.W., Miller T.R. (2003). Peer-assisted learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 240-257.

Sarama, J, & Clements, D. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research. Learning trajectories for young children*. NY: Taylor & Francis.

Slavin, R., Sheard, M., Honley, P., Elliot, L., Chambers, B., Cheung, A., (2013). *Effects of Co-operative Learning and Embedded Multimedia on Mathematics Learning in Key Stage 2: Final Report*. Institute for Effective Education, University of York.

Slavin, R. (2009). Cooperative Learning. Στο G. McCulloch, D., Crook (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. Abington, U.K.: Routledge.

Συγκολλίτου Ε. (επιμ.) (2006). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Συγκολλίτου Ε. (2000). Σχολικός Χώρος και Συμπεριφορά. Στο Κ. Τσουκαλά. (επιμ.) *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική Εκπαίδευση για την Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τζεκάκη Μ. (2007). *Μικρά Παιδιά, Μεγάλα Μαθηματικά Νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσουκαλά, Κ. (2015). Ρευστοί Τόποι και Μετασχηματιστικές Εμπειρίες Μάθησης. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

van Oers, B. (2013). Communicating About Number: Fostering Young's Children's Mathematical Orientation in the World. Στο L. English, J. Mulligan (eds). *Reconceptualizing Early Mathematics Learning*. Dordrecht: Springer Science and Business Media, 183-204.

Vansteenkiste, M & Ryan, R. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic

Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal*

*of Psychotherapy Integration*. Vol. 23, No. 3, pp. 263–280.

Williams, D.R., Brown, J.B.D. (2012). *Learning Gardens and Sustainability Education: Bringing Life to Schools and Schools to Life*. New York: Routledge.

Χαραλάμπους, Ν. (2008). Μέθοδοι και Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης. Στο Μ. Κοκκίδου *Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ωρίων.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΥΕΛΙΚΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΟΠΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ελένη Ζησοπούλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

*Περίληψη: Ο χώρος μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ερεθισμάτων, οργανωμένων με συστηματικό τρόπο σε δύο κατηγορίες: η πρώτη περιλαμβάνει ερεθίσματα που κυρίως προσφέρουν πληροφορίες και η δεύτερη ερεθίσματα που αποτελούν προτροπή για ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Και οι δύο διαδικασίες μπορούν να συνδεθούν με τη διαδικασία μάθησης. Η διαδικασία μετατροπής του χώρου σε τόπο, προδίδει στον αντικειμενικό υλικό χώρο, ειδικές υποκειμενικές εκφράσεις, πραγματικές και φανταστικές ταυτόχρονα, όπου τα χαρακτηριστικά του χώρου αξιοποιούνται σύμφωνα με τα δεδομένα της δραστηριότητας και έτσι ο χώρος ενσωματώνεται στα χαρακτηριστικά του παιδιού και της παιδικής δραστηριότητας.*

*Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα είχε ως στόχο να εμπλακούν τα παιδιά στη δημιουργία τόπων, μέσα από την ευέλικτη χρήση του χώρου και την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην κατευθυνόμενη και αυθόρμητη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης και είχε διάρκεια 4 μήνες. Το δείγμα αποτελούνταν από 44 παιδιά νήπια και προνήπια. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράση. Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων ήταν ο οδηγός παρατήρησης, το ημερολόγιο, ο οδηγός συνέντευξης παιδιών και η φωτογράφιση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι με την ευέλικτη χρήση του χώρου και την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών τα παιδιά παρουσίασαν πλήρη και ενεργητική συμμετοχή και στην κατευθυνόμενη και στην αυθόρμητη δραστηριότητα. Ενισχύθηκε σημαντικά το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης και παρατηρήθηκε μία συνολική αναβάθμιση στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου σε όλες τις γνωστικές ενότητες του προγράμματος.*

*Λέξεις- κλειδιά: Χώρος, Ευελιξία, Τόποι, Συνεργατική Μάθηση, Νηπιαγωγείο*

## **Η Οργάνωση και η Χρησιμοποίηση του Χώρου της Τάξης**

Ο όρος οργάνωση της σχολικής τάξης περιγράφει το μοντέλο λειτουργίας της **υλικής δομής** (δηλ. του κτισμένου χώρου και όλων των κινητών αντικειμένων που περιλαμβάνει ο χώρος αυτός) που αντιστοιχεί απόλυτα στις προσχεδιασμένες απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η οργάνωση του χώρου της τάξης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση. Συνδέεται, επίσης, με το είδος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά και φυσικά ανάμεσα στα παιδιά και τον χώρο (Δαφέρμου κ.ά., 2008).

Από την άλλη, η χρησιμοποίηση του χώρου της τάξης αποτελεί ένα ευέλικτο μοντέλο λειτουργίας της υλικής δομής που αντιστοιχεί απόλυτα στις πραγματικές συνθήκες της **κοινωνικής δομής** στο σχολείο. Η κοινωνική δομή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνει όλους τους μη υλικούς παράγοντες, των οποίων η δημιουργία είναι ανεξάρτητη από το χώρο και προέρχονται τόσο από το κοινωνικό/ εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και από τα υποκείμενα (Fischer, 1997). Σύμφωνα με τον Γερμανό (2006) στην κοινωνική δομή ανήκουν: α. τα χαρακτηριστικά οργάνωσης που διέπουν τη λειτουργία μιας κοινωνίας, β. τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου της σχολικής μονάδας και γ. οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.

Η οργάνωση και η χρησιμοποίηση του χώρου συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης οι οποίες διαμορφώνουν μορφές συμπεριφοράς που αποσκοπούν στην κριτική εναρμόνιση του υποκειμένου με το περιβάλλον του (Γερμανός, 2006). Ωστόσο, δεν αρκεί η οργάνωση του χώρου να ευνοεί την πολλαπλή χρησιμοποίησή του. Η επιδιωκόμενη ευελιξία δεν εξαρτάται μόνο από τις προοπτικές που δίνει η διευθέτηση των επίπλων, αλλά κυρίως από τις δυνατότητες του παιδιού να τις αξιοποιήσει στην πράξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

### ***Η Ευέλικτη Χρήση του Χώρου***

Η Higgins κ.ά. (2005) αναφέρουν ότι οι βελτιώσεις που γίνονται σε ένα σχολείο αναφορικά με τον χώρο έχουν να κάνουν λιγότερο με τα συγκεκριμένα στοιχεία που επιλέγονται για την αλλαγή και περισσότερο με τον τρόπο και τη διαδικασία που η αλλαγή αυτή πραγματοποιείται.

Η παραπάνω επισήμανση υποδεικνύει ότι χρειάζεται να εστιάσουμε την προσοχή μας λιγότερο στα υλικά στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να επικεντρωθούμε περισσότερο σε εκείνα τα στοιχεία που σχετίζονται με τα υποκείμενα που χρησιμοποιούν τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον/ ένα περιβάλλον μάθησης είναι σημαντικό να μπορεί να ανταποκρίνεται



στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών που το χρησιμοποιούν (Parnell, 2015).

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Γερμανός, 2006, Γκλούμπου, 2014, Ζησοπούλου, 2015) οι νηπιαγωγοί, αν και δραστηριοποιούνται σε χώρους οι οποίοι διαθέτουν μία μεγάλη ποικιλία επίπλων και υλικών, δείχνουν μία τάση να μην κάνουν μεγάλες και συχνές αλλαγές στο χώρο της τάξης και ακόμη περισσότερο να μην επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν μόνα τους παρεμβάσεις και αλλαγές στο χώρο της τάξης τους. Η Woolner (2005) αναφέρει ότι έρευνες που έχουν γίνει στην περιβαλλοντική ψυχολογία για τα σχολικά κτίρια έδειξαν ότι οι ενήλικες τείνουν να μην αλλάζουν το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται και ζουν. Φαίνεται έτσι ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου λειτουργεί μονολειτουργικά με χαμηλό βαθμό πολυπλοκότητας και ευελιξίας περιορίζοντας έτσι και τις μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που μπορούν να αναπτυχθούν στην τάξη.

Η ευέλικτη χρήση του χώρου παρέχει μία μεγάλη ελευθερία στις πρακτικές των παιδιών. Οι πρακτικές στο χώρο έχουν μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων. Η ευελιξία του χώρου είναι μια ιδιότητα που μπορεί να αποκτηθεί, από την πρόβλεψη στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του χώρου και των επίπλων αλλά και από τον τρόπο χρήσης του χώρου, των επίπλων και του εκπαιδευτικού υλικού. Η ευελιξία του χώρου μπορεί να λειτουργήσει μόνο αν οι χρήστες του χώρου έχουν ευέλικτη συμπεριφορά (DfES, 2002:19)

Κι αυτό επειδή με τις πρακτικές χώρου που αναπτύσσει το υποκείμενο- άτομο ή ομάδα- έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει και να δημιουργήσει σχέσεις, να εξερενήσει, να καταγράψει, να κατανοήσει και να επιδράσει στο περιβάλλον του υλικό και κοινωνικό (Γερμανός, 2006α).

Έτσι η ευέλικτη χρησιμοποίηση του χώρου έχει ως στόχο να δώσει στα παιδιά την ελευθερία να δημιουργήσουν τα δικά τους περιβάλλοντα, τους δικούς τους τόπους (Jilk, 2009) τα οποία θα είναι οργανωμένα σύμφωνα με τις επιθυμίες τους και σύμφωνα με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους ή του περιεχομένου της κατευθυνόμενης δραστηριότητας στην οποία συμμετέχουν.

### ***Η Δημιουργία Τόπων***

Σύμφωνα με τον Benson (2001) ο τόπος ορίζεται ως ένας *ανθρωπογενής, προσωποποιημένος χώρος* τον οποίο συνδέει με τον χρόνο (χρησιμοποιώντας τους όρους place-time). Ο τόπος ορίζει τον χρόνο και ο χρόνος προκύπτει από τους τόπους και περνάει ανάμεσά τους μέσα από συγκεκριμένες στιγμές και βιώματα των υποκειμένων.

Γενικά, ο τόπος ορίζεται ως το άμεσο περιβάλλον του υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας), στο οποίο περιλαμβάνονται αφενός ένα σύνολο υλικών στοιχείων (υπαίθριοι

ή εσωτερικοί χώροι, κατασκευές, αντικείμενα) και αφετέρου ένα σύνολο σχέσεων, πρακτικών, αναπαραστάσεων και βιωμάτων, που συνδέουν το υποκείμενο με το συγκεκριμένο άμεσο περιβάλλον του (Γερμανός, 2014).

Η δημιουργία τόπων πληροφορεί, δημιουργεί εμπειρίες αγωγής, αναπτύσσει τη φαντασία και γενικότερα τον εαυτό του υποκειμένου, πάνω στη βάση της πραγματικότητας στην οποία ζει. Βρίσκεται στην αφετηρία των περιβαλλόντων μάθησης (learning environments) επειδή θέτει το χώρο ως ενδιάμεσο μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αγωγής (Piaget, Inhelder, 2003, Spencer and Blade, 2010).

Με τον τρόπο αυτό ο χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής, το οποίο μεταφέρει πληροφορίες μέσω των αντιληπτικών ερεθισμάτων που προσφέρει και υποδεικνύει πρακτικές στα υποκείμενα που τον χρησιμοποιούν, παρέχοντας όμως ταυτόχρονα σε αυτά και τη δυνατότητα ποικίλων αλληλεπιδράσεων (Γερμανός, 2001).

Το παιδί έχει έμφυτη την ανάγκη να δημιουργεί διαφορετικούς χώρους γι' αυτό το ίδιο και αυτή η διαδικασία είναι που σχετίζεται με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου (Τσουκαλά, 2000). Αν με την οργάνωση του χώρου υποστηριχθούν οι αυθόρμητες τάσεις του παιδιού για πρωτοβουλία, ελεύθερη έκφραση και δημιουργική συμπεριφορά, εμφανίζονται οι τόποι που περιλαμβάνουν πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς με υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης.

## **Μεθοδολογία**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συνέχεια προηγούμενων ερευνών μας που είχαν πραγματοποιηθεί στις γνωστικές ενότητες της γλώσσας και των μαθηματικών (Γκλούμπου, 2014, Ζησοπούλου, 2015). Εδώ παρουσιάζουμε μία διεγερμένη έρευνα που εκτείνεται σε όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και περιλαμβάνει τόσο την κατευθυνόμενη όσο και την αυθόρμητη δραστηριότητα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της έρευνας ήταν 44 παιδιά, νήπια και προνήπια. Η έρευνα είχε διάρκεια 4 μήνες.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράση. Η έρευνα δράση παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλλληλων φάσεων ή κύκλων που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα.

Συγκεκριμένα ακολουθήσαμε το μοντέλο της J. McNiff, (Κατσαρού, Τσάφος, 2003, McNiff, Whitehead, 2009) το οποίο παρουσιάζει μία παραγωγικού τύπου έρευνα-δράση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα

με περισσότερα από ένα νοήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από επάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν.

Ήταν τεχνική έρευνα δράση, η οποία ενσωματώνει την τεχνική σχέση ανάμεσα στις ιδέες και στη δράση και προσφέρει πραγματικό κίνητρο για αλλαγή. Η τεχνική έρευνα δράση είναι συμμετοχική, αλλά οι συμμετέχοντες καλούνται να εργαστούν προς έναν προκαθορισμένο στόχο, δεν αποφασίζουν όμως οι ίδιοι για το στόχο αυτό, δηλ. στην παρούσα έρευνα τα παιδιά. Έχουν όμως τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τον στόχο στην πορεία του ή σε ορισμένα σημεία του. Στη δική μας έρευνα τα παιδιά μπορούσαν να κάνουν τροποποιήσεις αναφορικά με την χρήση του χώρου και τη δημιουργία τόπων, αλλά όχι στους στόχους και στην οργάνωση των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων.

Η έρευνα περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση όπου ο ερευνητής ήταν πλήρως συμμετέχων (complete participant) (Hay, 2000). Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων ήταν:

- ο οδηγός παρατήρησης
- το ημερολόγιο των νηπιαγωγών/ ερευνητών
- οι οδηγοί ημιδομημένης συνέντευξης των παιδιών
- η φωτογράφιση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι μία ευέλικτη μέθοδος για την αναγνώριση και δημιουργία θεματικών κατηγοριών από μία βάση συλλογής δεδομένων. Οργανώνει και περιγράφει τα δεδομένα με μεγάλη λεπτομέρεια και ερμηνεύει ποικίλες παραμέτρους του ερευνητικού θέματος. Η θεματική ανάλυση περιλάμβανε τις παρακάτω φάσεις (Braun & Clarke, 2006):

Φάση Α': Ο ερευνητής μελετά τα δεδομένα που έχει συγκεντρώσει.

Φάση Β': Κωδικοποιεί τα δεδομένα

Φάση Γ': Δημιουργεί θεματικές κατηγορίες

Φάση Δ': Αναπροσαρμόζει τις θεματικές κατηγορίες όπου κρίνει απαραίτητο

Φάση Ε': Οριστικοποιεί και ονομάζει τις θεματικές κατηγορίες

Φάση Στ': Παρουσιάζει τα ευρήματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική και τελική.

## ***Η Οργάνωση του Προγράμματος***

Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στις γνωστικές ενότητες της γλώσσας, των μαθηματικών, της μελέτης περιβάλλοντος, της θεατρικής αγωγής και των εικαστικών. Βασικά στοιχεία στην οργάνωση του προγράμματος ήταν η εφαρμογή της μεθόδου του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου σύμφωνα με την πρόταση του Γερμανού (2006) και η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης.

Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου βασίστηκε σε τέσσερις βασικούς κανόνες. Ο πρώτος είναι η οργάνωση του χώρου σε περιοχές, ο δεύτερος η ύπαρξη ευελιξίας του χώρου, ο τρίτος η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας και ο τέταρτος η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων και τόπων για το άτομο και την ομάδα.

Από την άποψη της οργάνωσης του χώρου, η ιδιότητα της ευελιξίας υλοποιείται από παρεμβάσεις

σε τρία επίπεδα που αφορούν:

- στην τοποθέτηση των επίπλων σε διαφορετικές διατάξεις και οι οποίες επιτρέπουν μια ποικιλία από διαμορφώσεις εσωτερικού χώρου
- στους διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποίησης του χώρου που συνδέεται με το δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση στο σύνολο της αίθουσας και αποσκοπεί στην αξιοποίηση των τριών πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άτομο, μικρή ομάδα, μεγάλη ομάδα)
- στη δυνατότητα για περιοδική αναδιοργάνωση του χώρου, η οποία ευνοεί την προσαρμογή του στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ευνοεί τη συνομορφία μεταξύ της υλικής και της κοινωνικής δομής της τάξης (Γερμανός, 2006: 398).

Για να αποκτήσει όμως ο χώρος την ιδιότητα της ευελιξίας θεωρείται απαραίτητη και ουσιαστική η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, όπως έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες (Γερμανός, 2006, Γκλούμπου, 2014, Ζησοπούλου, 2015). Στις δραστηριότητες εφαρμόσαμε τη συνεργατική μέθοδο *Learning Together* των Johnson & Johnson (2003,1999) σε συνδυασμό με τεχνικές και από άλλους θεωρητικούς της συνεργατικής μάθησης και πιο συγκεκριμένα του Kagan (1994) και του Slavin (1995), τα οποία προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Οι ομάδες των παιδιών ήταν σταθερές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργήθηκαν από τις νηπιαγωγούς με τα κριτήρια που αναφέρονται στη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ήταν ανομοιογενείς και τετραμελείς. Σε κάθε δραστηριότητα γινόταν καθορισμός των γνωστικών και συνεργατικών στόχων, κατανομή ρόλων στα παιδιά, εξήγηση του τρόπου εργασίας και του τρόπου

αξιολόγησης, διανομή των πηγών και του εκπαιδευτικού υλικού. Η εργασία γινόταν σε τρεις φάσεις, α. εργασία στην ομάδα –τάξη, όπου δινόταν οι οδηγίες, β. εργασία στις μικρές ομάδες, όπου τα παιδιά επιλέγανε το χώρο εργασίας και γ. παρουσίαση – αξιολόγηση στην ομάδα–τάξη. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης (εργασία στις ομάδες) η νηπιαγωγός φρόντιζε μέσα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων να υπάρχουν και να λειτουργούν τα βασικά στοιχεία δόμησης της συνεργατικής μάθησης, η θετική αλληλεξάρτηση, η προωθητική αλληλεπίδραση, η ατομική ευθύνη και η ανάπτυξη και καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων.

### ***Βήματα για την Ευέλικτη Χρήση του Χώρου***

Έρευνες υποστηρίζουν ότι ο χώρος θεωρείται ως πεδίο δρώμενων, τα οποία του αποδίδουν πολλαπλές σημασίες, που συνδέονται με εμπειρίες και βιώματα του υποκειμένου και άρα με το ίδιο το υποκείμενο (Γερμανός, 2006, Τσουκαλά, 2000, Weinstein, 1987). Τα υποκείμενα που χρησιμοποιούν τον χώρο (παιδιά και εκπαιδευτικοί) μπορούν να συμβάλλουν με τις πρακτικές τους στην απόκτηση ευελιξίας του χώρου μέσα από τα παρακάτω βήματα που εφαρμόσαμε στην ερευνητική μας προσέγγιση:

1. **Εφαρμογή πρακτικών για τη χρησιμοποίηση του χώρου.** Μέσα από την οργάνωση της ερευνητικής παρέμβασης δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης της αίθουσας, ελευθερία στη σχέση τους με το χώρο και το σώμα τους. Δόθηκαν οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες τα παιδιά:
  - να αναπτύξουν ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης, μεταξύ των μελών της μικρής ομάδας, μεταξύ των μελών της μεγάλης ομάδας, ανάμεσα στις μικρές ομάδες, ανάμεσα στο άτομο και στη μικρή ομάδα κ.λπ.
  - να μετακινούνται ελεύθερα και συχνά για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, να αποκτήσουν πρόσβαση στις πληροφορίες και στο εκπαιδευτικό υλικό
  - να επιλέγουν τη στάση σώματος που διευκόλυνε κάθε φορά τον τρόπο εργασίας τους.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά εφαρμόζανε τις νέες πρακτικές τηρώντας πάντα δύο κανόνες: α. να μην ενοχλούν και παρεμποδίζουν την εργασία των άλλων παιδιών και β. οι μετακινήσεις τους να γίνονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. **Αναδιοργάνωση του χώρου από τη νηπιαγωγό.** Η νηπιαγωγός έκανε αλλαγές στα έπιπλα και στον εξοπλισμό, οι οποίες εξυπηρετούσαν τους στόχους των δραστηριοτήτων. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να ήταν διαφορετικής χρονικής διάρκειας. Μια αναδιοργάνωση μπορεί να διαρκούσε όσο μια κατευθυνόμενη δραστηριότητα ή μερικές μέρες γιατί αυτό εξυπηρετούσε τους στόχους της εκάστοτε δραστηριότητας.
3. **Ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην αναδιοργάνωση του χώρου.** Η εμπλοκή των παιδιών γινόταν αρχικά με καταιγισμό ιδεών (τα παιδιά

πρότειναν πώς να διαμορφώσουν το χώρο για να παίξουν ή να εργαστούν) και στη συνέχεια με πρακτικές (μετακινήσεις επίπλων και εκπαιδευτικού υλικού) με τη καθοδήγηση και υποστήριξη της νηπιαγωγού. Δινόταν οδηγίες, αναφορικά με το πώς θα μπορούσαν τα παιδιά να μετακινήσουν τα έπιπλα και τα υλικά αλλά και ποια υλικά μπορούσαν να μετακινηθούν.

4. **Αναδιοργάνωση του χώρου από την ομάδα-τάξη.** Η νηπιαγωγός εμπλέκει όλη την ομάδα-τάξη για την αναδιοργάνωση του χώρου και την υλοποίηση μιας δράσης ανάλογα με το περιεχόμενο της δραστηριότητας. Για παράδειγμα για να συγκεντρωθεί όλη η ομάδα-τάξη (εκτός από το χώρο της παρεούλας) για να σημειώσει ή να παρατηρήσει, τα τραπέζια γίνονται ένα μεγάλο τραπέζι. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στις αλλαγές μετακινώντας τραπέζια, καρέκλες και ό,τι άλλο χρειάζεται.
5. **Αναδιοργάνωση του χώρου από τη μικρή ομάδα.** Η διαμόρφωση του χώρου της κάθε ομάδας αποτελούσε συνεργατικό στόχο των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων και ήταν επιλογή των μελών της ομάδας.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος εφαρμοζόταν κανόνες που δημιουργήθηκαν από τις νέες ανάγκες και τον νέο τρόπο λειτουργίας της υλικής δομής της τάξης. Αυτοί οι κανόνες διαμορφώθηκαν από τα παιδιά και τη νηπιαγωγό και ήταν όλοι υπεύθυνοι για την τήρησή τους.

## **Ευρήματα**

### ***Κατευθυνόμενη Δραστηριότητα***

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα εργαλεία της έρευνας μας οδήγησαν στην κωδικοποίηση των δεδομένων και στη δημιουργία θεματικών κατηγοριών που σχετιζόταν με τη συμμετοχή των παιδιών στην οργάνωση του χώρου, την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και την εφαρμογή των νέων δεδομένων σε όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

### ***Πρακτικές χρησιμοποίησης του χώρου***

Εφαρμόστηκαν από το σύνολο των παιδιών οι νέες πρακτικές χρησιμοποίησης του χώρου. Τα παιδιά μετακινούνταν ελεύθερα στο χώρο, πάντα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετακινούνταν στους πίνακες αναφοράς να ελέγξουν την εργασία τους ή να πάρουν πληροφορίες, στη βιβλιοθήκη για να βρουν ένα βιβλίο, σε άλλους χώρους για να πάρουν υλικά, σε χώρους του σχολείου (αυλή, αίθουσα εκδηλώσεων, κουζίνα κ.ά.) για να συλλέξουν τα αντικείμενα που χρειαζόταν για να δημιουργήσουν τον δικό τους νέο ομαδικό τόπο.

Στην εικόνα (1) βλέπουμε τον μαθητή να κουβαλά μια γλάστρα από την αυλή για να δημιουργήσει η ομάδα του το χώρο του σπιτιού που της είχε ανατεθεί. Οι στάσεις σώματος ήταν απόλυτα εναρμονισμένες με τη δράση τους. Άλλοτε τα παιδιά ήταν ξαπλωμένα, άλλοτε καθισμένα με τον τρόπο που επέλεγαν τα ίδια και τους βοηθούσε για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας. Οι μετακινήσεις ήταν αθόρυβες χωρίς να ενοχλούν την εργασία των άλλων παιδιών, οι μετακινήσεις των επίπλων και του εκπαιδευτικού υλικού γινόταν προσεκτικά και δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα αρνητικής συμπεριφοράς όπως σπρωξίματα και βίαιη διεκδίκηση υλικών.

Ευνοήθηκε και αναπτύχθηκε η διαπροσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μέσα από τη λειτουργία των ομάδων και τις παρεμβάσεις των παιδιών στις αναδιοργανώσεις του χώρου. Δημιουργήθηκε οικεία ατμόσφαιρα στην τάξη καθώς τα παιδιά μπορούσαν να παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση του χώρου. Κάθε ομάδα είχε το δικό της χώρο, στον οποίο είχε το όνομα και το σύμβολό της, διάφορες εργασίες και ό,τι θεωρούσε ότι την αντιπροσώπευε. Διατυπώθηκαν και εφαρμόστηκαν ξεκάθαροι κανόνες συμπεριφοράς, αναφορικά με τη λειτουργία της ομάδας, αλλά και τον τρόπο παρέμβασης στις αναδιοργανώσεις χώρου. Υπήρχε άμεση ανατροφοδότηση στη μικρή και στην μεγάλη ομάδα που ευνοήθηκε από την συνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων και την ευέλικτη χρήση του χώρου.



***Εικόνα 1: Δραστηριότητα Μελέτης Περιβάλλοντος: Μεταφορά υλικών από το χώρο της αυλής για τη δημιουργία τόπων***

#### *Ενέργειες των παιδιών για τη δημιουργία τόπων*

Η ελευθερία στις πρακτικές των παιδιών και η ευέλικτη χρησιμοποίηση του χώρου ώθησε τα παιδιά στη δημιουργία τόπων κατά την εργασία τους στις ομάδες. Η δημιουργία τόπων γινόταν από όλα τα μέλη, χωρίς παρεμβάσεις από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά ακολουθούσαν τις παρακάτω ενέργειες.

- επέλεξαν μια περιοχή ή ένα χώρο για να εργαστούν
- συζητούσαν και αποφάσιζαν τον τόπο που θα δημιουργήσουν
- επέλεξαν τα έπιπλα, τον εξοπλισμό και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν ή δημιουργούσαν καινούργιο υλικό
- υλοποιούσαν την αναδιάταξη για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας
- παρουσίαζαν τον τόπο στις άλλες ομάδες
- συνεργαζόταν με τις άλλες ομάδες όπου ήταν απαραίτητο

Οι νέοι τόποι, που είχαν άμεση σχέση με το θέμα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, απαιτούσαν τη συμμετοχή όλων των μελών, προωθούσαν τις δράσεις τους και δημιουργούνταν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες τους. Στην εικόνα (2) βλέπουμε τον φανταστικό πλανήτη που δημιούργησε μια ομάδα με αντικείμενα αλλά και με τα σώματα τους και τον ονόμασε ανάποδο πλανήτη. Η δραστηριότητα ήταν στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας για τους πλανήτες.



*Εικόνα 2: Δραστηριότητα Γλώσσας: «Ο ανάποδος πλανήτης»*

#### *Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*

Σε όλες τις δραστηριότητες παρατηρήθηκε ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Συγκεκριμένα αυξήθηκε ο χρόνος συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την εργασία των παιδιών στις ομάδες. Η ανάληψη ρόλων κατά την εργασία στην ομάδα διασφάλιζε τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δράσης και της συμμετοχής τους τόσο στις κατευθυνόμενες όσο και στις αυθόρμητες δραστηριότητες, κινούνταν, παρατηρούσαν, ρωτούσαν, ανέλυαν, αναζητούσαν λύσεις, πειραματιζόταν, αναλαμβάνανε πρωτοβουλίες, συζητούσαν και προτείνανε ιδέες για τι και πώς θα κατασκεύαζαν, μετακινούσαν έπιπλα και υλικά, δημιουργούσαν νέα. Ορισμένες από τις αναφορές τους, οι οποίες συνόδευαν τις



δράσεις τους ήταν: «Πιάσε εσύ από εδώ και εγώ από εκεί για να το κουβαλήσουμε», «να πάρουμε και το τραπεζάκι από το κουκλόσπιτο, θα μας χρειαστεί», «αν τα ενώσουμε θα κάνουμε ένα μεγάλο αυτοκίνητο και θα χωράμε όλοι».

### *Καλλιέργεια γνωστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων*

Η όλη διαδικασία συνέβαλε στην καλλιέργεια και άσκηση γνωστικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν έννοιες σχετικές με το θέμα των δραστηριοτήτων, ταξινομούσαν υλικά, επέλυαν προβλήματα πρακτικά αλλά και γνωστικά, κάνανε υποθέσεις, συγκρίσεις, μετρήσεις κ.λπ. Τα παιδιά δεν ήταν παθητικοί ακροατές. Η κάθε ομάδα έπαιρνε αποφάσεις που σχετιζόταν με την επιλογή του χώρου, των υλικών και του τρόπου δημιουργίας του τόπου της. Ολοκλήρωναν την εργασία τους και την παρουσίαζαν στις άλλες ομάδες. Η συνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων συνέβαλε στην καλλιέργεια αλλά και στην εμφάνιση κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργατικών πρακτικών. Τα παιδιά περιμένανε τη σειρά τους για να μιλήσουν, δίνανε και παίρνανε βοήθεια άμεσα και αποτελεσματικά, ακούγανε προσεκτικά τις ιδέες των άλλων μελών της ομάδας, ενθαρρύνανε και παρακινούσαν ο ένας τον άλλο.

*Χρήση νέου λεξιλογίου* Κατά τη δημιουργία νέων τόπων τα παιδιά χρησιμοποιούσαν λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα της διαπραγμάτευσης. «Να κάνουμε τον πύργο ελέγχου» ανέφερε ένα παιδί όταν δημιουργούσαν τον διαστημικό σταθμό και χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών για να κατασκευάσουν το διαστημόπλοιο. Στην παρουσίαση των τόπων τα παιδιά καλούνταν να τον περιγράψουν και χρησιμοποιούσαν σχετικό λεξιλόγιο, «από εδώ θα γίνει η απογείωση του πυραύλου», «το διαστημόπλοιο να γίνει πιο μεγάλο». Στην εικόνα (3) τα παιδιά σκέφτονται πώς να συνεχίσουν τον τόπο τους και καθώς συζητάνε χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που είχε χρησιμοποιηθεί για το θέμα στη συζήτηση στην ομάδα-τάξη.



### Εικόνα 3: Δραστηριότητα Μαθηματικών:

Τα παιδιά συζητάνε για την εξέλιξη της κατασκευής τους

#### *Επίκληση βοήθειας από τη νηπιαγωγό*

Οι ομάδες κατέφευγαν σταδιακά λιγότερο στην επίκληση βοήθειας από τη νηπιαγωγό και αναφορικά με το γνωστικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και αναφορικά με την επίλυση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Τα παιδιά προωθούσαν ο ένας τις ιδέες του άλλου, έδιναν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν, αναζητούσαν τις πληροφορίες στις πηγές και όχι μόνο στη νηπιαγωγό, ζητούσαν βοήθεια ή διευκρινίσεις και από τις άλλες ομάδες.

Η παροχή βοήθειας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, αλλά και στην ομάδα τάξη αποτελούσε βασικό στόχο του προγράμματος και επιβραβεύονταν λεκτικά από τη νηπιαγωγό κάθε φορά που δινόταν κατά τη διάρκεια της συνεργατικής εργασίας, της αξιολόγησης των εργασιών και της αναδιοργάνωσης του χώρου.

#### *Η ενίσχυση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης*

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη ικανοποίηση καθώς ήταν ευχαριστημένα, ασχολούνταν με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, δεν απομακρυνόταν από το χώρο εργασίας, ήταν προσηλωμένα στο έργο τους και πανηγύριζαν στις παρουσιάσεις. Στις συνεντεύξεις αναφέρανε ότι τους άρεσε η τάξη τους, γιατί είχαν τις ευκαιρίες αλλά και τις δυνατότητες να παρεμβαίνουν στην αισθητική της, να διαμορφώνουν το χώρο κάθε φορά σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να δημιουργούν νέους τόπους, συνδεδεμένους με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Ορισμένες αναφορές τους ήταν «είναι υπέροχο να κάνουμε την τάξη όπως θέλουμε», «μας άρεσει πολύ να συνεργαζόμαστε», «είναι ωραίο να βλέπεις πώς μπορείς να αλλάξεις τα έπιπλα και να κάνεις κάτι καινούριο, εντελώς διαφορετικό», «είναι σαν να έχουμε μια μαγική τάξη που την κάνουμε όπως θέλουμε και η κυρία δεν μας μαλώνει γι' αυτό».

Η δημιουργία τόπων ενίσχυσε τη συνεκτικότητα ανάμεσα στα μέλη των ομάδων αλλά και της μεγάλης ομάδας τάξης καθώς οι δραστηριότητες απαιτούσαν συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες αλλά και σε όλη την ομάδα-τάξη. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των παιδιών που καταγράφηκαν τόσο από τους οδηγούς παρατήρησης όσο και από τους οδηγούς συνέντευξης των παιδιών. Απέφεραν ότι απέκτησαν πολλούς φίλους και αισθανόταν ότι μπορούν να συνεργαστούν με όλα τα παιδιά της τάξης τους. Επίσης, άρχισαν να εντοπίζουν θετικά χαρακτηριστικά σε όλα τα παιδιά της τάξης ακόμη και αν δεν ήταν φίλοι τους. Στα κοινωνιογράμματα που διενεργήθηκαν αυξήθηκαν οι θετικές επιλογές στην πλειοψηφία των παιδιών και μειώθηκαν οι αρνητικές. Συγκεκριμένα τα παιδιά ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους «τώρα μπορώ να

παίξω και με τον Ν.»), «η Κ. ζωγραφίζει ωραία και μας βοηθάει», «ο Γ. είναι δυνατός και μπορεί να σηκώνει το τραπέζι».

### *Δυσκολίες και συγκρούσεις*

Οι δυσκολίες που συναντούσαν στην λήψη αποφάσεων, στις αναδιοργανώσεις του χώρου, στην περιγραφή των τόπων και στη συνεργασία τους ξεπεράστηκαν με την εμπύχωση και την ενθάρρυνση που καλλιεργήθηκε τόσο από τη νηπιαγωγό όσο και από το ρόλο του εμπυχωτή που αναλάμβανε κάθε παιδί στην κάθε ομάδα αλλά και από τον τρόπο οργάνωσης της τάξης. Τέλος οι συγκρούσεις μειώθηκαν σε συχνότητα, ένταση αλλά και στον τρόπο επίλυσης τους. Η επίλυση τους γινόταν με λεκτικό τρόπο και θετική διάθεση. Ανταγωνισμός δεν παρατηρήθηκε κατά την εργασία των παιδιών στις ομάδες, σε όλες τις γνωστικές ενότητες, ούτε έγιναν αντίστοιχες αναφορές στις συνεντεύξεις των παιδιών.

### *Αυθόρμητη Δραστηριότητα*

Ο συνεργατικός τρόπος εργασίας των παιδιών και η ευέλικτη οργάνωση και χρησιμοποίηση του χώρου **διαφοροποίησαν και αναβάθμισαν και την αυθόρμητη δραστηριότητα** σε σχέση με το παραδοσιακό νηπιαγωγείο. Επιπλέον, η συχνή χρήση συνεργατικών τεχνικών, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και οι δυνατότητες παρέμβασης στο χώρο με τη δημιουργία τόπων, βοήθησε τα παιδιά να προσαρμοστούν γρήγορα στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που προέκυψαν στις τάξεις τους.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προέκυψε ήταν πως τα παιδιά στις αυθόρμητες δραστηριότητες κατάφεραν να αναδείξουν στοιχεία αντίστοιχα εκείνων που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα High Score ως δραστηριότητες *Σχεδιάζω-Κάνω- Κρίνω* (Γερμανός, 2006: 139-140).

Στη φάση *Σχεδιάζω* τα παιδιά, είτε μόνα τους είτε έπειτα από συζήτηση με τις νηπιαγωγούς επέλεξαν χώρους της τάξης και εκπαιδευτικό υλικό και έκαναν τις αλλαγές που επιθυμούσαν. Ο ρόλος των νηπιαγωγών ήταν καθαρά υποστηρικτικός και παρενέβαιναν μόνο όταν τα παιδιά το ζητούσαν.

Στη φάση *Κάνω* τα παιδιά ανέπτυσαν το παιχνίδι τους με συνεργατικό συνήθως τρόπο, αφού η συνεργατική μάθηση ήταν η βασική μέθοδος διδασκαλίας στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες και τα παιδιά ήταν πολύ εξοικειωμένα με τον συγκεκριμένο τρόπο εργασίας. Η φάση αυτή συνδυαζόταν με αυξημένη επικοινωνία και αλληλεπιδράσεις, ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή συνεργατικών κανόνων. Δημιουργούσαν έτσι τα παιδιά **πεδία παιχνιδιού** (Γερμανός, 2001) τα οποία

περιλάμβαναν ένα σύνολο δομημένου χώρου το οποίο σχετιζόταν με το σενάριο του παιχνιδιού τους.

Στη φάση *Κρίνω*, τα παιδιά είτε από μόνα τους είτε έπειτα από προτροπή και ερωτήσεις της νηπιαγωγού συζητούσαν για το παιχνίδι τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά εξηγούσαν το παιχνίδι τους ή την κατασκευή τους καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποίησαν τον χώρο της τάξης και το εκπαιδευτικό υλικό σε άλλα παιδιά που έδειχναν ενδιαφέρον ή σε επίπεδο ομάδας τάξης. Με τη διαδικασία αυτή αυξάνονταν οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών και η λεκτική τους έκφραση. Ενισχύονταν, επίσης, η δημιουργικότητα τους μέσα από τη δημιουργία τόπων και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών.

Με τον τρόπο αυτό ο τρόπος εργασίας και επικοινωνίας που υπήρχε στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες, εφαρμόστηκε και στις αυθόρμητες, δημιουργώντας έτσι μία *συνέχεια* και μία *εξέλιξη* στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από την εφαρμογή του προγράμματος και με βάση όλα τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, ήταν ότι τα παιδιά παρουσίασαν *πλήρη και ενεργητική συμμετοχή* στα δρώμενα της τάξης τους. Συγκεκριμένα τα παιδιά συμμετείχαν περισσότερο με τη δράση και την προσωπική τους εμπλοκή στην κατευθυνόμενη δραστηριότητα και άκουγαν λιγότερο χρόνο. Η ενεργητική συμμετοχή προκαλούνταν από τον τρόπο εργασίας σε ομάδες, ο οποίος απαιτούσε αυξημένο βαθμό αλληλεπιδράσεων προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά καθώς και από την ευέλικτη χρήση του χώρου η οποία με τη σειρά της προκαλούσε νέες αλληλεπιδράσεις και μορφές επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και ευνοούσε την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων οι οποίες ήταν απαραίτητες προκειμένου τα παιδιά να ανασχεδιάσουν το χώρο της τάξης τους και να δημιουργήσουν τους δικούς τους τόπους τόσο στην κατευθυνόμενη όσο και στην αυθόρμητη δραστηριότητα. Παρακινούνταν έτσι μέσα από την οργάνωση των συνεργατικών δραστηριοτήτων να κινηθούν, να μιλήσουν, να αλλάξουν, να χρησιμοποιήσουν ποικιλότητα έπιπλα και εκπαιδευτικό υλικό, να κατασκευάσουν, να επιλύσουν προβλήματα.

Καλλιεργήθηκε έτσι ποικιλία κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε όλες τις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε η έρευνα. Αυτό έγινε επειδή τα παιδιά ανακάλυπταν τη γνώση μέσα από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες και έρχονταν σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, συγκριτικά με το να γινόταν η διδασκαλία μετωπικά με ολόκληρη την ομάδα τάξη σε έναν μόνο συγκεκριμένο χώρο της τάξης, όπου τα παιδιά έχουν μικρές δυνατότητες για μεταξύ τους επικοινωνία και σχεδόν ανύπαρκτες δυνατότητες για ελεύθερες μετακινήσεις κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας σ' αυτόν τον

συγκεκριμένο χώρο. Με τις νέες πρακτικές που ανέπτυξαν, λοιπόν, τα παιδιά χάρη στις νέες μορφές εργασίας και επικοινωνίας που δημιουργήθηκαν στις τάξεις, τα παιδιά αναδείχθηκαν σε υποκείμενα της σχέσης τους με τον χώρο και ενισχύθηκε το ψυχολογικό κλίμα της τάξης καθώς αναπτύχθηκε ο διάλογος ως μορφή επικοινωνίας και παρατηρήθηκε μείωση και αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαφωνιών και των συγκρούσεων.

Μέσα από τη δυναμική της στοχευμένης αναδιοργάνωσης του χώρου και των στοιχείων του και με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης ως βασικής μεθόδου διδασκαλίας, οι ομάδες ανέτρεπαν τις τοπολογικές σχέσεις που υπήρχαν στο χώρο και δημιουργούσαν νέες, προσδίδοντάς τες άλλες σημασίες που ήταν συνδεδεμένες με την εξέλιξη της δράσης τους. Πρωταγωνιστούσαν στη μετεξέλιξη του χώρου σε υλικό πεδίο αγωγής χρησιμοποιώντας όλο το εκπαιδευτικό υλικό του νηπιαγωγείου ποικιλότητα, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους (έπιπλα, παιδαγωγικό υλικό, παιχνίδια, διάφορα αντικείμενα) με τη συνεργασία των συνομηλίκων τους και των εκπαιδευτικών. Ο χώρος λειτούργησε έτσι ως ένα εξελισσόμενο πεδίο αγωγής (Γερμανός, 2006).

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Benson, C. (2001). *The cultural psychology of self: Place, morality, and art in human worlds*. London: Routledge.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το Σχολικό Χώρο: Από τον Χώρο των Κανονισμών στον Χώρο για το Παιδί. Στο Μ. Τζεκάκη, Μ. Κανατσούλη (επιμ.). Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, σ. 448-467.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο. Στο Γερμανός, Δ. Κανατσούλη Μ. (επιμ.) *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*. (σ.21-54). Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006<sup>α</sup>). Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον. Στο Ε. Συγκολλίτου (επιμ.) Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 43-64.

Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκλούμπου Α., (2014). *Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Σχολικού Χώρου στη Διαμόρφωση Συνεργατικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα Πρόγραμμα Μαθηματικών Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Γ' Έκδοση. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Department for Education and Skills (DfES). 2002. *Schools for the Future – Designs for Learning Communities, Building Bulletin95*. The Stationery Office, London.

Fischer, G.N. (1997). *Psychologie de l' Environment Social*. Paris: Dunod.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments*. The Design Council.

Hay, I. (2000). *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford University Press

Κατσαρού, Ε. Τσάφος, Β. (2003). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Jilk, B. (2009). Contingency and Place Making for Learning. Στο A. Taylor (ed.) *Linking Architecture and Education: Sustainable Design of Learning Environments*. University of New Mexico Press. Albuquerque, NM, 314-318.

Johnson, D., Johnson, R. (2003). Building Acceptance of Difference in the Classroom through Cooperative Learning. Στο *Συνεργατικό Σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη* (Μτφ. Π. Γεωργιάδης) (σ.15-35). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon  
Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

McNiff, J., Whitehead J. (2009). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.

Parnell, R. (2015). The Learning Environment as “Possibility Space”. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.). Ηλεκτρονικός Τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Piaget J., Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l' Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning*. Massachussets: Allyn and Bacon.

Spencer, C., Blade, M. (eds.) (2010). *Children and Their Environments: Learning, Using, Designing Spaces*. Cambridge University.

Τσουκαλά, Κ. (επιμ.). (2000). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Weinstein, C.S., David, T. G. (1993). *Spaces for Children*. New York: Plenum Press.

Woolner, P., Hall, E., Wall, K., Higgins, S., Blake, A., McCaughey, C., (2005). *School building programmes: motivations, consequences and implications*. University of Newcastle/CfBT. Στο <http://www.cfbt.com/PDF/91078.pdf>. Retrieved 25 June, 2010.

Ζησοπούλου Ε. (2015). *Ο Χώρος ως Υλικό Πεδίο Αγωγής στο Συνεργατικό Νηπιαγωγείο: Εφαρμογή στη Διδακτική Λογοτεχνικών Κειμένων*. Διδακτορική Διατριβή ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

## 2ο Συμπόσιο: Προυποθέσεις σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων στο μάθημα των Θρησκευτικών

### Η συμβατότητα του Αναλυτικού Προγράμματος με την τοπική θρησκευτική παράδοση των μαθητών

Ηρακλής Ρεράκης, Καθηγητής Παιδαγωγικής –Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ., Ελλάδα

Περίληψη: Το θέμα της εισηγήσεώς μου εξετάζει: α) Το πρόβλημα της συνδέσεως, από πλευράς επιστημονικής δεοντολογίας, των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), που αφορούν στη σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα, αφενός, με το θρησκευτικό τοπίο της χώρας και, αφετέρου, με τη θρησκευτική πίστη και την ταυτότητα των μαθητών προς τους οποίους απευθύνονται. β) Το θέμα του πνευματικού άξονα και της θεολογικής κατεύθυνσης των ως άνω Προγραμμάτων, με το ερώτημα, αν αυτός ο άξονας συμβάλλει στη βαθμιαία θεολογική καλλιέργεια και οικοδόμηση της σχέσης του μαθητή με τον Θεό και τον συνάνθρωπο, στο πλαίσιο της ανάπτυξής του ως υγιούς θρησκευτικής προσωπικότητας με πνευματικό, ηθικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικουμενικό προσανατολισμό.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, χριστιανική θρησκευτική παράδοση, πολιτισμική κληρονομιά, στόχοι μάθησης, Σύνταγμα, πολυθρησκειακό

#### 1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

ε ευρωπαϊκά κράτη, όταν τεθεί θέμα μεταρρύθμισης στο σχολείο και, ειδικά, σε θέματα που αφορούν στη δημιουργία ή αναμόρφωση ενός ΑΠ (Curricula), απαιτείται μια επίπονη επιστημονική διαδικασία, με συσκέψεις και έρευνες ειδικών (Westphalen, 1982: 45-47). Η διαδικασία αυτή, με την απαραίτητη και αναγκαία συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, αφού καταλήξει σε κάποιο πόρισμα, προχωρά στην πειραματική εφαρμογή του νέου ΑΠ, για 1-2 σχολικά έτη, σε κάποιες σχολικές μονάδες. Εκεί, αφού εξετάζονται, οι θέσεις και οι αντιδράσεις δασκάλων-μαθητών, κατά τη διαδικασία εφαρμογής, διαπιστώνεται, εάν, πόσο και σε ποια επιμέρους σημεία ωφελείται η βλέπεται μορφωτικά ο μαθητής από αυτό. Παράλληλα, ενημερώνεται η κοινή γνώμη και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, ζητείται η θέση των ειδικών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και διεξάγεται επιστημονική διαβουλευτική ανταλλαγή απόψεων για το θέμα, σε ειδικά επιστημονικά περιοδικά ή συγγράμματα. Αφού πραγματοποιηθούν όλα τα προηγούμενα επιστημονικά βήματα, η πολιτική ηγεσία αποφασίζει ή όχι τη γενίκευση των αλλαγών σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας.

Για ένα τόσο σοβαρό θέμα παιδείας, όπως είναι το ΑΠ του μαθήματος των Θρησκευτικών, ένας βασικός παράγοντας, που είναι ανάγκη να εξετάζεται πριν την εφαρμογή του στα σχολεία, είναι ο προσδιορισμός του βαθμού συμβατότητας, δηλαδή συμφωνίας και συνάφειάς του, με την τοπική θρησκευτική παράδοση. Με την ευρεία έννοια, η τοπική θρησκευτική παράδοση αποτελεί τη θρησκευτική κληρονομιά εκάστης τοπικής κοινωνίας, η οποία, συνήθως, είναι και η θρησκευτική κληρονομιά της πλειονότητας των μαθητών.



Το ΑΠ στο μάθημα των θρησκευτικών ακολουθεί, εκ προοιμίου, τον εκ του Συντάγματος, των νόμων και της νομολογίας της χώρας προσδιορισμό του σκοπού και του περιεχομένου της θρησκευτικής αγωγής, με βασικό και επικρατούντα άξονα την ορθόδοξη χριστιανική πίστη.

Το ως άνω Πρόγραμμα, σε μια χώρα, με τη θρησκευτική ομοιογένεια των πολιτών της Ελλάδας ή της Κύπρου, περιλαμβάνει, αφενός, σαφώς διατυπωμένους σκοπούς, μέσα στο πλαίσιο των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης και, αφετέρου, διδακτέα ύλη, επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος αλλά και με βάση τις θεολογικές, παιδαγωγικές και ψυχικές προϋποθέσεις που αφορούν στον μαθητικό πληθυσμό.

Η συμβατότητα του ΑΠ των Θρησκευτικών με την τοπική θρησκευτική παράδοση αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις, για τη συγκρότηση του Προγράμματος στο συγκεκριμένο μάθημα. Η συντακτική ομάδα, εκτός των άλλων, οφείλει να λάμβάνει υπόψη «τις αξίες, τις αρετές, τα πρότυπα, το ήθος και, γενικά, τις κοινωνικοπνευματικές και πολιτισμικές παραδόσεις του λαού καθώς και τις χριστιανικές αλήθειες, που εκφράζουν τη ζώσα εκκλησιαστική παράδοση αλλά και τις εμπειρίες και τα βιώματά του» (Περάκης, 2015: 93).

Άλλωστε δεν υπάρχει κανένα νόημα να σχεδιάζεται ένα ΑΠ για ορθόδοξους Χριστιανούς, που να αναφέρεται, κατά τρόπο αόριστο, σε γενικά θρησκευτικά πρότυπα, άγνωστα και ξένα προς τον μαθητικό πληθυσμό και τα κοινωνικά δεδομένα του οικείου θρησκευτικού πολιτισμικού τοπίου. Η αγωγή, γενικά, οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, που δεν έχει ως αφετηρία τις γνωστές και τις οικείες προς τους μαθητές παραστάσεις, εμπειρίες και βιώματα, δεν προσφέρει ουσιαστικό και αποτελεσματικό μαθησιακό αποτέλεσμα, διότι δεν σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Προς τούτο, στη θρησκευτική αγωγή, είναι ανάγκη να καλλιεργείται στους μαθητές, πρωτίστως, η δική τους θρησκευτική συνείδηση, για να μπορούν, έτσι στη συνέχεια, να προχωρούν γόνιμα στη γνώση και στο σεβασμό της όποιας θρησκευτικής ετερότητας.

Η προϋπόθεση αυτή, εκτός από την οντολογική αξία που εμπεριέχει για την ανάπτυξη της ταυτότητας του μαθητή, ανταποκρίνεται, επίσης, στην ανάγκη να διατηρείται, μέσω των ΑΠ, η πολιτισμική κληρονομιά και τα παραδοσιακά αγαθά, ως μορφωτικές αξίες. Άλλωστε, στη διαδικασία «αξιολόγησης», που αποτελεί μια από τις κατηγορίες των ΑΠ, περιγράφονται οι στάσεις που αναφέρονται στις αξίες και στις αντίστοιχες πράξεις που αυτές προδιαθέτουν (Westphalen, 1982: 41, 95).

Εξάλλου, οι στόχοι μάθησης (Bildungsziele), που διακρίνονται σε τέσσερα επίπεδα και περιλαμβάνουν τα λεγόμενα ιδεώδη, που «σκιαγραφούν την υπέρτατη περιοχή της παιδαγωγικής αποστολής και των εκπαιδευτικών προθέσεων, δεν είναι λόγια χωρίς περιεχόμενο», αλλά εκφράζουν «μια γενική τάση, προς την οποία τείνει το εκπαιδευτικό σύστημα» (Westphalen, 1982: 99). Με βάση τα παραπάνω, οι γενικοί στόχοι μάθησης ενός ΑΠ, περιγράφουν τις γενικές παιδαγωγικές προθέσεις και επιδιώξεις και τα κύρια διδακτικά σημεία ή τις κατευθυντήριες γραμμές για τον καθορισμό, τη βαρύτητα και την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Westphalen, 1982: 106).

## 2. Το περιεχόμενο της τοπικής θρησκευτικότητας και η θρησκευτική αγωγή

Η θρησκευτικότητα αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Η θρησκευτική αγωγή είναι το γνωστικό αντικείμενο, που βοηθά το μαθητή να αποκτήσει μια υγιή θρησκευτική συνείδηση, η οποία να ανταποκρίνεται στην έμφυτη πνευματική του ανάγκη, αφού η πίστη στον Θεό αποτελεί ένα κύριο στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Η θρησκευτικότητα μπορεί να καλύψει την ανάγκη και την αναζήτηση που έχει ο νέος για αφοσίωση και αυτοπραγμάτωση (Κακαβούλης, 1994: 277).

Το ελληνικό κράτος, ήδη από την ίδρυσή του, διαπιστώνοντας ότι οι πολίτες του, στη μεγάλη πλειονότητά τους είναι ένθεοι, όπως όλοι σχεδόν οι διά μέσου των αιώνων πρόγονοί τους, θεώρησε ως αναγκαία την ένταξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Σε σχέση με την ανάγκη του ανθρώπου να πιστεύει στη θεϊκή ύπαρξη και παρουσία, έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα αυτού του μαθήματος, αφενός, διότι «δεν μπορεί να υπάρξει αγωγή του ανθρώπου χωρίς θρησκεία», αφού «η θρησκεία «διαδραματίζει και θα διαδραματίζει εσαεί ουσιαστικό ρόλο στην αγωγή του ανθρώπου» (Χατζηδήμου, 2015: 322) και, αφετέρου, διότι, μέσω της διδασκαλίας αυτού του μαθήματος, «αποκτά κανείς περισσότερα μορφωτικά στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στην εξέλιξη του ιδίου αλλά και της κοινωνίας» (Χατζηδήμου, 2015: 317).

Εξάλλου, η συνταγματική υποχρεωτικότητα της Εκπαίδευσης και συνεπώς της παρακολούθησης όλων των σχολικών μαθημάτων, καθιστούν τα περιεχόμενά τους αναγκαία και αναντικατάστατα για μια γενική παιδεία και μια κοινή εθνική, θρησκευτική, ανθρωπιστική, πολιτισμική, ιστορική, γλωσσική, κοινωνική, και οικολογική αγωγή. Βρισκόμαστε άλλωστε σε μια εποχή, που η ανάγκη για ανθρωπιστική μόρφωση των νέων ανθρώπων, με γνώσεις και ήθος, όλο και πιο πολύ μεγεθύνεται (Ξωχέλλης, 1989: 1685-1687).

Η θρησκευτική αγωγή, ως ένα από τα βασικότερα ανθρωπιστικά και κοινωνικά μαθήματα του ελληνικού σχολείου, αποτελεί μια σύγχρονη και απαραίτητη, ιδιαίτερα στην εποχή μας, σχολική παιδευτική διαδικασία, που στοχεύει σε ένα καινούριο άνθρωπο και ένα καινούριο κόσμο (Κολ. 3: 9-10· Εφεσ. 4: 22-23). Εκτός των άλλων, η συγκεκριμένη αγωγή συνδέει τους μαθητές με τη γνώση και βίωση της θρησκευτικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς, μέσα από μια διαδρομή, κατά την οποία συναντιέται ο ελληνικός πολιτισμός με την ορθόδοξη παράδοση. Είναι η διαδρομή που βιώθηκε από το σύνολο του λαού και σχετίζεται άμεσα με αυτό που λέμε νεοελληνική ταυτότητα (Κογκούλης, 1989: 27· Κονιδάρης, 1998: 37).

Η ταυτότητα αυτή, εκτός από τις άλλες σχεσιακές της αναφορές, συνδέεται άμεσα και με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ορθόδοξης θρησκευτικής συνείδησης, του ήθους και του τρόπου ζωής της εκκλησιαστικής παραδόσεως, εξοικειώνοντας τους μαθητές με το τοπικό θρησκευτικό και πολιτισμικό τους τοπίο. Η εκκλησιαστική ζωή και η χριστιανική πίστη, άλλωστε, έχουν επηρεάσει διαχρονικά την κοινωνική, την πολιτισμική, την πολιτική ζωή καθώς και την ελληνική νομοθεσία.

Η οργανική αυτή σχέση αποτελεί μια από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού λαού η δε ευρωπαϊκή ένωση, με τις μέχρι τώρα οδηγίες της, όχι μόνο δεν προτείνει την κατάργηση ή παραχάραξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κανενός από τους λαούς της, αλλά, αντίθετα, έχει εκφράσει τις προθέσεις της για την ανάγκη προστασίας και διατήρησής τους. Με βάση, μάλιστα, το άρθ. 3 της Σύστασης του

Συμβουλίου της Ευρώπης, η οικογένεια έχει τον υπέρτατο ρόλο για την ανατροφή των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής για θρησκευτική ανατροφή. Το κράτος, δηλαδή, έχει χρέος να αντιμετωπίζει, θετικά και αποτελεσματικά, το δικαίωμα που έχουν οι γονείς να μορφώνονται τα παιδιά τους στο σχολείο, σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Η σχολική θρησκευτική αγωγή, εμπλουτισμένη όπως είναι με ένα συνδυασμό που περιλαμβάνει τόσο τον πολιτισμικό και τον ηθικοκοινωνικό προσανατολισμό όσο και τα υπαρξιακά ενδιαφέροντα των μαθητών, απαντά ικανοποιητικά στις ομολογουμένως μορφωτικές ανάγκες, που υπάρχουν τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο για τη θρησκευτική πίστη (Ρεράκης, 2001: 85-104).

Εξάλλου, η θρησκευτική αγωγή, πέρα από τη συμβολή της στη γενική μόρφωση των μαθητών, εκπληρώνει και τον ειδικό της σκοπό, που είναι να βοηθά την παιδεία να εκπληρώνει το συνταγματικό της ρόλο, ο οποίος είναι «η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών (Σύνταγμα της ελληνικής Δημοκρατίας, άρθρ. 16, παρ. 3). Μάλιστα, με τον ισχύοντα Νόμο 1566 του 1985, ο παραπάνω συνταγματικός σκοπός της ελληνικής παιδείας συγκεκριμενοποιείται ακόμη περισσότερο, με τη σαφή βοήθεια που προβλέπεται να παρέχεται στους μαθητές από το σχολείο τους, προκειμένου «να διακατέχονται από πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (Νόμος 1566/1985, άρθρ. 1), συνδέοντας έτσι τη θρησκευτική τους αγωγή με το οικείο και τοπικό χριστιανικό θρησκευτικό τοπίο. Ταυτόχρονα, εκτός των άλλων, τίθενται και οι βάσεις για να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, μια που «το πρόγραμμα σπουδών συνδέει τις παιδαγωγικές μικροακολουθίες με το ευρύτερο πλαίσιο ή με τις παιδαγωγικές μακροακολουθίες μαθησιακού σχεδιασμού» (Kalantzis, 2013: 354)

Ο παραπάνω Νόμος, μάλιστα, ορίζοντας ειδικότερα τον σκοπό της παιδείας, τονίζει ότι το σχολείο βοηθά τους μαθητές να εξοικειώνονται «με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες», για να μπορούν με αυτές «να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους», συνειδητοποιώντας «τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες» (Νόμος 1566/1985, 2, 12, 17, 21).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για την επίτευξη μιας «αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους», διατηρώντας, όμως, «την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής» (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Νόμος, 2003: 3735).

### 3. Το ΑΠ του Μαθήματος των Θρησκευτικών και η συνάφειά του με την πολιτισμική και ηθικοκοινωνική κληρονομιά

Με όσα προαναφέραμε, είναι εμφανές ότι η ίδια η πολιτεία, με βάση το Σύνταγμα και τους ισχύοντες Νόμους αναγνωρίζει την αξία και την αναγκαιότητα της θρησκευτικής αγωγής στο σχολείο και δέχεται, με τον τρόπο αυτό, εκείνο που δέχονται όλες οι ευρωπαϊκές χώρες και όλες οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες ότι, δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει συνάφεια με την κουλτούρα, τις παραδόσεις και τις σύγχρονες ανάγκες της κοινότητας η δε αγωγή και μόρφωση των μαθητών δεν

μπορεί να είναι άσχετη με την κοινωνική, την πολιτισμική και τη θρησκευτική ζωή του τόπου στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται (Mialaret, 1966: 156).

Συνεπώς, μια ενδεχόμενη αλλοίωση της θέσεως, του σκοπού, του προσανατολισμού και του περιεχομένου του μαθήματος των θρησκευτικών μπορεί να δημιουργήσει τεράστιο κοινωνικό και πολιτισμικό πρόβλημα στη χώρα. Αυτό σημαίνει ότι στα σχολεία δεν μπορεί, παρά να διδάσκεται το μάθημα της χριστιανικής αγωγής, που καλλιεργεί τη χριστιανική πίστη, επειδή πάνω σ' αυτήν στηρίζονται οι βασικές αρχές του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού, αλλά, και διότι η πίστη αποτελεί βασικό παράγοντα διατήρησης της κοινωνικής συνοχής. (Haldane, 1986: 161-181). Εάν η ελληνική παιδεία σχεδιάζει μια θρησκευτική αγωγή, που δεν συνδέει τους μαθητές με το τοπικό θρησκευτικό τοπίο, που είναι η ορθόδοξη παράδοση, μπορεί να τους δημιουργήσει ένα αισθητό μαθησιακό και, κατά συνέπεια, κοινωνικό και πολιτισμικό κενό, με αρνητικές επιδράσεις στην πορεία της ζωής τους.

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι η ηθικότητα, ως τρόπος συμπεριφοράς, λόγω της μεγάλης σπουδαιότητας που έχει, «αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος της φιλοσοφίας, της θρησκείας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής, που επιχειρούν, ανάλογα, να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν ή να εμπεδώσουν τις στάσεις και τις πρακτικές της» (Ματσαγγούρας, 2000: 384). Η ηθικοκοινωνική αγωγή και συμπεριφορά του μαθητή, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής του εντός ενός ομοιογενούς χριστιανικού λαού αλλά και στο πλαίσιο της κρίσιμης ηλικίας της εφηβείας του, βασίζεται, εκτός των άλλων, στη θρησκευτική διάσταση της μαθήσεως που παρέχεται από το σχολείο. Άλλωστε, η άμεση και στενή σχέση της θρησκευτικότητας με την ηθική κρίση και πράξη, δηλαδή, με τη συμπεριφορά του μαθητή, επιβεβαιώνεται και από τις σύγχρονες έρευνες. Αξιομνημόνευτη θεωρείται η ερευνητική εργασία του Kohlberg, ο οποίος, μελετώντας τη σχέση της ηθικότητας με τη θρησκευτικότητα, στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της θεωρίας του για τον τρόπο και τα στάδια ηθικής ανάπτυξης του παιδιού, αναγνώρισε τη θετική επίδραση της θρησκευτικότητας στην ηθική κρίση και κυρίως στην ηθική πράξη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000: 384).

Εκτός των άλλων, όμως, οι μαθητές του ελληνικού σχολείου, που ζουν σε μια χώρα που είναι δεμένη με τη χριστιανική εκκλησιαστική παράδοση και το λαϊκό πολιτισμό, έχουν μεγάλα μαθησιακά και επικοινωνιακά πλεονεκτήματα, μαθαίνοντας και γνωρίζοντας τη σημασία και το νόημα βασικών θρησκευτικών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού. Ένα μεγάλο μέρος της ζωής των Ελλήνων, ως γνωστό, συνδέεται με την ορθόδοξη χριστιανική κληρονομιά, τα εκκλησιαστικά γεγονότα, το εορτολόγιο και την εν γένει θρησκευτική ζωή, που προσδίδει στη ζωή τους μια υπαρξιακή και αξιακή αναφορά και ένα βαθύτερο ηθικοπνευματικό νόημα. Επίσης, τα θρησκευτικά γεγονότα, οι θρησκευτικές πράξεις, οι θρησκευτικοί συμβολισμοί καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος αυτού που ονομάζεται «πνευματικό και πολιτισμικό περιβάλλον» του ελληνικού λαού. Ο σύγχρονος Έλληνας αγαπά τις παραδόσεις του, έχει μάθει να ζει με τα ήθη, τα έθιμα, τις μεγάλες εορτές, τις επετείες, τις βαπτίσεις, τους γάμους, τα πανηγύρια, την εν γένει λατρευτική ζωή, τις χριστιανικές ονομαστικές εορτές, ενώ πολύ συχνά χρησιμοποιεί χριστιανικές παροιμιώδεις φράσεις ή γνωμικά στο λεξιλόγιό του.

Ένας από τους σκοπούς της θρησκευτικής παιδείας, συνεπώς, είναι η συνειδητή σύνδεση του μαθητή με το πολιτισμικό και το ευρύτερο κοινωνικοπνευματικό περιβάλλον του τόπου του, για να μπορεί, έτσι, να αντιλαμβάνεται τη σημασία, το νόημα και την αξία όλων όσων βλέπει και βιώνει στη ζωή του.

Πώς θα νιώσει το παιδί, για παράδειγμα, το θρησκευτικό κάλλος και το συμβολισμό των εκκλησιαστικών πολιτισμικών μνημείων, με τα οποία έρχεται σε επαφή καθημερινά, σε όποια γωνία της επικράτειας και αν ζει, αν δεν διαθέτει τις γνώσεις που του προσφέρει συστηματικά και υπεύθυνα, μέσα από τη δημόσια παιδεία, το μάθημα των θρησκευτικών;

Πώς θα συνειδητοποιήσει και θα διατηρήσει επίσης την ελληνική του ταυτότητα και την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα, όταν, λόγω έλλειψης βασικών γενικών γνώσεων, δεν μπορεί να αναγνώσει και να αξιολογήσει, νοηματικά, την παγκόσμιας εμβέλειας σημασία ενός μεγάλου μέρους της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, που αφορά στον ορθόδοξο χριστιανικό πολιτισμό;

Πολύ σπουδαίο θέμα, όμως, είναι και το θέμα της υγιούς θρησκευτικής πίστεως, το οποίο ενδιαφέρει, όχι μόνον την Εκκλησία αλλά και την πολιτεία. Οι μαθητές, στο διαδίκτυο και αλλαχού, γίνονται δέκτες πληροφοριών ή ακόμη και διδασκαλιών, που αφορούν σε πολλές θρησκευτικές προλήψεις, δεισιδαιμονίες, προκαταλήψεις και αντιλήψεις. Υπάρχουν επίσης στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια, παραθρησκευτικές ομάδες ή αιρέσεις, με προπαγανδιστική δραστηριότητα, που περιλαμβάνουν στη διδασκαλία τους ακραία και επικίνδυνα στοιχεία για τα ελληνικά και ευρωπαϊκά κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα. Οι μαθητές είναι ανάγκη να μαθαίνουν να διακρίνουν στο παρόν και στο μέλλον την υγιή από την αρρωστημένη θρησκευτικότητα, για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τέτοιες πνευματικές παγίδες.

#### 4. Η συμβατότητα του ΑΠ με το θρησκευτικό «εμπειρικό συνεχές» των μαθητών

Η συμβατότητα όμως της θρησκευτικής αγωγής με το τοπικό θρησκευτικό τοπίο έχει και άλλες διαστάσεις. Η θρησκευτική αγωγή αποτελεί, εκτός των άλλων, ένα αντικείμενο μάθησης, το οποίο είναι ανάγκη, κατά τη διδασκαλία του, να ακολουθεί την ψυχοπαιδαγωγική αρχή του πολιτισμικού και θρησκευτικού «εμπειρικού συνεχούς» (Dewey, 1980). Η αρχή αυτή θεωρείται απαραίτητη, διότι, με αυτήν, προσανατολίζεται η μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με την αναγκαία εφαρμογή παιδαγωγικών κανόνων, σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές απαιτείται να έχουν, απαραίτητως, προηγούμενες βάσεις και εμπειρίες, έτσι ώστε να μπορούν να στεγαστούν πάνω σε αυτές τα νέα γνωστικά αγαθά που τους προσφέρονται.

Η χριστιανική θρησκευτική διδασκαλία, επομένως, είναι ανάγκη να έχει στοιχειώδη στοιχεία εμπειρικής αναφοράς. Από πλευράς ψυχολογίας και παιδαγωγικής, οι θρησκευτικές πληροφορίες που παρέχονται στους μαθητές είναι ανάγκη να είναι συμβατές και ανάλογες με τις δεκτικές τους ικανότητες, για να μπορούν να επηρεάσουν ψυχοκινητικά και δημιουργικά τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους και να αποτελέσουν υλικό για περαιτέρω επεξεργασία, δημιουργική μάθηση και γνώση, σε αντιστοιχία με την πρώτη φάση της διαδικασίας της μάθησης (Borich, 1988: 33).

Άλλωστε, τόσο στην παλαιότερη όσο και στη σύγχρονη Παιδαγωγική, τονίζεται ότι αυτό που θα διδαχθούν οι μαθητές στο σχολείο, υπάρχει πιθανότητα να κρατηθεί στην αποθήκη και την εργαλειοθήκη της μνήμης τους, μόνον αν «στηρίζεται στα βιώματά τους», βιώματα που συλλέγονται «από τον κοινωνικό περίγυρο» και απορρέουν από μια όσο το δυνατό «μεγαλύτερη δυνατή σύσφιξη των σχέσεων κοινωνίας-σχολείου» (Χρυσάφιδης, 2002: 78). Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι τα θρησκευτικά βιώματα και οι εμπειρίες της μεγάλης πλειονότητας των Ελλήνων μαθητών είναι εκείνα τα οποία δέχονται και βιώνουν μέσα στο λατρευτικό και εορταστικό περιβάλλον της Ορθόδοξης Εκκλησίας τους. Δεν μπορεί, συνεπώς, να επιχειρείται η

προσφορά στους μαθητές ενός μείγματος θρησκευτικών γνώσεων και εμπειριών που αναφέρονται σε άλλους λαούς, στο όνομα της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, ως υποκατάστατο των οικείων θρησκευτικών γνώσεων και βιωμάτων, διότι τότε καταργείται το δικό τους «εμπειρικό συνεχές» και αποσυνδέονται, με τον τρόπο αυτό, από την οικογενειακή και εμπειρική ιδιαιτερότητα της θρησκευτικότητάς τους.

Άλλωστε, μοντέλα θρησκευτικής αγωγής, που απομακρύνουν τους μαθητές από την οικεία πίστη, δεν μπορούν να καλλιεργήσουν ούτε να διεγείρουν τα απαιτούμενα για νέες γνώσεις κίνητρα, αφού οι άγνωστες γνώσεις και οι πληροφορίες που προσφέρονται δεν ανταποκρίνονται ούτε στα ενδιαφέροντα των μαθητών ούτε στις θρησκευτικές και υπαρξιακές τους ανάγκες και αναζητήσεις.

##### 5. Η συμβατότητα του ΑΠ με τον ηθικοπνευματικό και κοινωνικό προσανατολισμό της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς

Η οικεία θρησκευτική παράδοση και πίστη, καλλιεργεί τις δεξιότητες των μαθητών να παίρνουν στο σχολείο αλλά και αργότερα στην κοινωνία υπεύθυνες και δημιουργικές θέσεις και αποφάσεις και να υιοθετούν αξίες, αρχές, κανόνες και πρότυπα για όλα τα ηθικοκοινωνικά, πολιτισμικά και υπαρξιακά θέματα και ερωτήματα στη ζωή τους. Η μάθηση, σ' ένα δεύτερο επίπεδο (οργανωτικό), αφορά στην επεξεργασία των δεδομένων και στη διεύρυνσή της. Οι πληροφορίες συγκρίνονται, κατηγοριοποιούνται, ιεραρχούνται, αναζητούνται οι σχέσεις που τις συνδέουν με παλαιότερα γνωστικά εννοιολογικά σχήματα, που είναι εκείνα, που προσδίδουν στο πρωτογενές πληροφοριακό υλικό, οργάνωση και ολότητα.

Μοντέλα θρησκευτικής αγωγής, που προσφέρουν στους μαθητές ξένες προς το οικείο τους θρησκευτικό τοπίο πληροφορίες, γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα, δεν πληρούν τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για να περάσουν, ως γνωστικά αγαθά, στο επόμενο επίπεδο μαθήσεως, προκειμένου να αποτελέσουν τα απαραίτητα γνωστικά σχήματα και τις εμπειρίες, για να γίνουν οι απαιτούμενες συγκρίσεις και να οργανωθεί η μάθηση σε ένα περαιτέρω δευτερογενές επίπεδο. Είναι πολύ πιθανό, επομένως η μετάλλαξη της θρησκευτικής αγωγής από μονοθρησκευτική που είναι, σε μια πολυθρησκειακή κατεύθυνση, να εμποδίζει την εκπλήρωση του ευρύτερου ηθικοκοινωνικού και πολιτισμικού στόχου της, που ορίζεται ως «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων». Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το παιδί δεν πρέπει να ενημερώνεται για την ύπαρξη, την ιστορία και την παράδοση και των άλλων θρησκειών. Αντίθετα, θεωρείται ωφέλιμο, ακριβώς για την ανάπτυξη μιας υγιούς θρησκευτικής συνείδησης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της οικείας θρησκευτικής πίστεως, ο

σχεδιασμός ξεχωριστής διδασκαλίας στοιχείων πληροφοριακού και ιστορικού περιεχομένου, σχετικά με τις μεγάλες θρησκείες της ανθρωπότητας. Προς τούτο σημειώνεται ότι «τις δύο τελευταίες δεκαετηρίδες η θρησκευτική αγωγή σημείωσε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες μια σημαντική και ραγδαία εξέλιξη, πρώτα σε ό, τι αφορά τα παιδαγωγικά κριτήρια και την προσέγγιση επιλογής και παρουσίασης της χριστιανικής διδασκαλίας και ζωής και στη συνέχεια της παρουσίασης και των άλλων παγκόσμιων θρησκειών στη σχολική διδακτική πράξη» (Περσελής, 1998: 43).

Σε κάθε περίπτωση, όμως, η θρησκευτική αγωγή για τα παιδιά των Ελλήνων Ορθοδόξων είναι ανάγκη να αφοά πρωτίστως και κυρίως στο θρησκευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα ίδια τα παιδιά ζουν και αναπτύσσονται και συνεπώς, δεν μπορεί, παρά να περιλαμβάνει τη γνώση και αγωγή της ορθόδοξης χριστιανικής παραδόσεως (Κογκούλης, 1989: 27). Στη σύγχρονη αγωγή, άλλωστε, θεωρείται κοινωνικά αναγκαίο να μην μένουν οι μαθητές στο σχολείο αξιακά ουδέτεροι, χωρίς να μπορούν να κρίνουν και να διακρίνουν το θετικό από το αρνητικό, το υγιές από το αρρωστημένο, αμέτοχα και ανίκανα να παίρνουν θέση για τα μεγάλα και σπουδαία της ζωής. Σε μια ηλικία, όμως, που διαμορφώνουν ακόμη την κρίση τους, θεωρείται παιδαγωγικά αδόκιμο να τους προσφέρεται μια ποικιλία θρησκευτικών εκδοχών και προτάσεων, για την αλήθεια και την πίστη, χωρίς, μάλιστα, νωρίτερα, να έχει ολοκληρωθεί η συνειδητή εξοικείωσή τους με το θρησκευτικό φαινόμενο, με αφετηρία τη γνώση των χριστιανικών θρησκευτικών διδαχών και εμπειριών της οικείας χριστιανικής θρησκευτικότητας. Δεν πρέπει, άλλωστε, να μας διαφεύγει ότι η θρησκευτική πολλαπλότητα, σε συνδυασμό με την εξ' αυτής αναφυόμενη θρησκευτική ουδετερότητα, δημιουργεί έναν πλουραλισμό ποικίλων θρησκευτικών αληθειών, ο οποίος, αν επιχειρηθεί να γίνει γνωστικό αντικείμενο του σχολείου, οι μαθητές, λόγω ανωριμότητας, δεν είναι ικανοί να τον διαχειριστούν δημιουργικά, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει πάντοτε η πιθανότητα αρνητικών επιπτώσεων για τους μαθητές. Έχει υπογραμμιστεί, άλλωστε, ότι, «μέσω του πλουραλισμού ασύμβατων και μη ελέγξιμων προοπτικών και των αντίστοιχων κριτηρίων που συνεπάγονται, οδηγούμαστε στον αντιθεμελιωτισμό και παραπέρα στην ακραία εκδοχή του σχετικισμού που είναι ο αγνωστικισμός» (Δεληγιώργη, 2002: 282-283).

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι μια τέτοιας μορφής πολλαπλότητα δεν ευνοεί την «Κοινωνική ένταξη» των μαθητών, διότι «κοινωνική ένταξη», στο χώρο της Ψυχολογίας, σημαίνει αφομοίωση των κοινωνικών κανόνων και των

πολιτισμικών αξιών, ενώ στο χώρο της Παιδαγωγικής, σημαίνει εσωτερίκευση της τοπικής και παραδοσιακής κουλτούρας και απόκτηση κανόνων και στάσεων (Κογκούλης 2004: 75). Οι κανόνες, άλλωστε, που προέρχονται από το οικείο πολιτισμικό και θρησκευτικό περιβάλλον θεωρούνται αναγκαίοι σε μια μικρή ή μεγάλη κοινωνία, αφού χωρίς κανόνες, αξίες και αρχές, δεν μπορεί να υπάρξει ανθρώπινη συνύπαρξη ούτε να επιτευχθεί κάποιος κοινός σκοπός (Φεντ 1969: 139), διότι οι αρχές και οι κανόνες εξυπηρετούν τον συλλογικό χαρακτήρα της κοινωνικής ζωής και βάζουν περιορισμούς στην αυθαιρεσία και στον εγωκεντρισμό. Η τήρηση αυτών των κανόνων, μάλιστα, πραγματοποιείται, όχι με την απάθεια και την απραξία, αλλά με την εμπλοκή στα κοινωνικά δρώμενα και με την ενεργοποίηση μηχανισμών, όπως η κριτική σκέψη, η πνευματική διάκριση και περίσκεψη, ο αυτοπεριορισμός και η αυτοδέσμευση των μελών μιας κοινωνίας σε κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές και απαιτήσεις (Μαντζαρίδης, 2004: 109).

Η θρησκευτική αγωγή, ακολουθώντας τη ζώσα δια μέσου των αιώνων εκκλησιαστική παράδοση, αποτελεί μια εμπειρία της κοινωνικής και κοινοτικής εκκλησιαστικής ζωής, η οποία δεν υιοθετεί και δεν διδάσκει μια πεπερασμένη, επιφανειακή και περιστασιακή κοινωνικότητα ή σχέση, ως τρόπο συνδέσεως των ανθρώπων, αλλά την πλέον αληθινή και βαθιά κοινωνική ενότητα, με συνδετικό άξονα την εν Χριστώ αγάπη (Ιω. 13: 35).

Μέσα από αυτούς τους δομικούς προσανατολισμούς, η σχολική θρησκευτική αγωγή είναι, ίσως, το πιο βασικό μάθημα του ΑΠ, που, πέρα από την αγάπη προς τον Θεό, καλλιεργεί και αναπτύσσει στη συνείδηση του μαθητή την αγάπη προς τον πλησίον, το ήθος, τους τρόπους και τις στάσεις ζωής, καθώς και τους τρόπους κοινωνικής συμβίωσης και δημιουργίας κοινών πολιτισμικών αγαθών (Τρίτος, 1995: 271-273). Ο μαθητής, μέσα από τα βιβλία των Θρησκευτικών, μαθαίνει ότι πλησίον είναι κάθε συνάνθρωπος, ανεξάρτητα από φυλή, θρησκεία, γλώσσα, διότι ο Θεός ενδιαφέρεται και αγαπά εξίσου όλους τους ανθρώπους. Εξάλλου, τα μορφωτικά πρότυπα, που αφορούν στη συγκεκριμένη χριστιανική θρησκευτική αγωγή, στηρίζονται πάνω στα διά μέσου των αιώνων δοκιμασμένα μορφωτικά αγαθά της ελληνορθόδοξης παράδοσης. Η παράδοση αυτή, εμπλουτισμένη όπως είναι με ένα συνδυασμό που περιλαμβάνει και τον πολιτισμικό και τον ηθικοκοινωνικό προσανατολισμό, απαντά ικανοποιητικά στο ενδιαφέρον που υπάρχει τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα και στην Ευρώπη (Ρεράκης, 2001: 85-104) όσο και στον υπόλοιπο κόσμο για μια υγιή θρησκευτικότητα.

6. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών στην Κύπρο και στην Ελλάδα και η συμβατότητά τους με το τοπικό θρησκευτικό τοπίο



Ο τρόπος που επιδιώκεται η συμβατότητα του ΑΠ με την τοπική ιστορική θρησκευτική κληρονομιά των μαθητών γίνεται αισθητός από το βαθμό συνάφειας που παρατηρείται στα ισχύοντα ΑΠ και τη διδακτέα ύλη των βιβλίων των Θρησκευτικών της Κύπρου και της Ελλάδας, στα οποία πρόκειται να αναφερθούμε εν συντομία παρακάτω:

### 6.1. Κύπρος

Η συμβατότητα του ΑΠ με την τοπική θρησκευτική παράδοση δικαιολογείται με το επιχείρημα ότι «η Ορθόδοξη Εκκλησία αποτελεί την πίστη της πλειοψηφίας των μαθητών/τριών, έχει αποτυπώσει τη μαρτυρία της στον οικείο πολιτισμό και έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ιστορία του τόπου. Η γνώση της Ορθόδοξης Εκκλησίας βοηθά τον οποιοδήποτε να κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό την κυπριακή κοινωνία» (Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2010). Επιστημονικά, αυτή η συμβατότητα στηρίζεται με το επιχείρημα ότι η προσαρμογή σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία απαιτεί πρωτίστως την καλλιέργεια της επικοινωνιακής εθνικής συνείδησης. Διότι, «βιώνοντας τις συνέπειες και τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης σε όλες τις εκφάνσεις της», την ίδια στιγμή υπάρχει ανάγκη να ενισχυθεί η εθνική ταυτότητα και να συνειδητοποιηθούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με άλλους λαούς» (Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, 2013: 17). Μεταξύ των σκοπών της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Παιδεία της Κύπρου προβάλλεται, κατά τις θέσεις των συντακτών, η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία συντελούν η τοπική θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόησή της είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι. Ο σχεδιασμός του νέου ΑΠ των θρησκευτικών της Κύπρου λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες που κομίζουν οι μαθητές από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και, επιπλέον, τις προσδοκίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους στο μαθησιακό πεδίο του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Κεντρικός και θεμελιώδης πυλώνας του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών αποτελεί η επικρατούσα τοπική θρησκευτική παράδοση και το ευρύτερο θρησκευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο την περιβάλλει. Πέραν του οικείου θρησκευτικού τοπίου,

«η γνώση των θρησκευμάτων δεν εξυπακούει ούτε το σεκταρισμό ούτε το συγκρητισμό, αλλά την αλληλογνωριμία και τον αλληλοσεβασμό, μέσα σε πλαίσια ειρηνικής συνύπαρξης. Η γνώση των θρησκευμάτων δεν σημαίνει την

απώλεια ή τη νόθευση της οικείας πίστης, αλλά την επίγνωση των διαφορετικών κοσμοαντιλήψεων και του διαφορετικού τρόπου ζωής που το καθένα καταθέτει ενώπιον της ελευθερίας των ανθρώπων. Οι μαθητές, σε σχέση με το θρησκευτικό φαινόμενο καλούνται να γνωρίσουν, μεταξύ άλλων, ότι άνθρωπος, αργά ή νωρίς, συνειδητά ή ασυνείδητα, θα αναμετρηθεί με τα μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα: τι είναι η ζωή, ο θάνατος, η πληρότητα, η αθανασία, ο κόσμος, η αλήθεια κ.ά. Η αναμέτρηση των ανθρώπων, με τα μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα, δημιουργεί το θρησκευτικό φαινόμενο. Κάθε θρησκευτικό φαινόμενο εκφράζει συγκεκριμένη νοηματοδότηση της ανθρώπινης ζωής. Η κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου επιτρέπει την κατανόηση των εκφράσεων και των συνεπειών του μέσα στην ιστορία» (Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2010).

## 6.2. Ελλάδα

Όσον αφορά το ΑΠ της Ελλάδας (2003),

«στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση μελετάται ο Χριστιανισμός, ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο. Υπάρχουν επίσης κάποιες πληροφορίες για τις άλλες Ομολογίες, καθώς και για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ, με την προοπτική να ασχοληθούν μ' αυτά οι μαθητές εκτενέστερα στο Λύκειο» (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003).

Ειδικότερα το ΑΠ της Ελλάδας συνδέεται άμεσα με την τοπική ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, αφού τίθενται ως σκοποί του

α) η απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, β) η ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης, γ) η προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας, ως ατομικού και συλλογικού βιώματος, δ) η κατανόηση της χριστιανικής πίστης, ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής, ε) η διερεύνηση του ρόλου που

έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, ζ) η αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων, η) η ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης, θ) η αξιολόγηση του Χριστιανισμού, ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων, ι) η επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας». (Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών, 2003).

Από το 2011 το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας άλλαξε τα ως άνω ΑΠ και τα μετέτρεψε σε Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) ή Προγράμματα Διαδικασίας. Τα νέα ΠΣ Δημοτικού – Γυμνασίου – Λυκείου ανασκευάζουν εντελώς τον σκοπό, τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Τα νέα αυτά ΠΣ δοκιμάστηκαν σε κάποια επιλεγμένα, με ασαφή κριτήρια, σχολεία από το 2011-2014. Εάν τελικά ισχύσουν,

«ο άξονάς τους δεν θα είναι πλέον η ορθόδοξη πίστη, αλλά η ταυτόχρονη διδασκαλία, σε όλες σχεδόν τις διδακτικές ενότητες, ενός συνονθυλεύματος των μεγάλων θρησκειών, δηλαδή, ένα νέο ΜτΘ με εννέα διαφορετικές θρησκευτικότητες, έξι ανατολικές θρησκείες και τον Χριστιανισμό στις τρεις εκδοχές του, την Ορθοδοξία, τον Ρωμαιοκαθολικισμό και τον Προτεσταντισμό (Ρεράκης, 2014: 19).

Τα ως άνω Προγράμματα είναι μη επιστημονικά για πολλούς λόγους, που δεν μπορούν να εκτεθούν στην παρούσα εργασία, αλλά, σε ότι σχετίζεται με το θέμα μας, είναι σαφές ότι δεν έλαβαν υπόψη ούτε την ανάγκη συμβατότητας της θρησκευτικής αγωγής με την τοπική θρησκευτική παράδοση, ούτε τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ούτε την αρχή της δημοκρατικής διαδικασίας, αφού εκπονήθηκαν μόνο από λίγους, οι πλείστοι των οποίων ήταν μη ειδικοί η δε σύνταξη και έγκρισή τους δεν έγινε «μετά από υπεύθυνο διάλογο ανάμεσα σ' όλους τους ενδιαφερόμενους» (Χατζηγεωργίου, 1998: 166-167).

Το σημαντικότερο θέμα είναι ότι τα νέα Προγράμματα αρνούνται τη διδασκαλία της τοπικής ορθόδοξης παραδόσεως με τον απαράδεκτο και αναπόδεικτο ισχυρισμό ότι

«ένα ΜτΘ που στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στην εξοικείωση των μαθητών σε μια μόνο ιδιαίτερη θρησκευτική παράδοση έχει πλέον φτάσει στα όριά του. Η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται να υπερβεί πρακτικές μονοφωνίας και αντιλήψεις αποκλειστικότητας. Βασική προϋπόθεση αυτής της υπέρβασης είναι η διευρυμένη γνώση “γύρω από τις θρησκείες” αλλά και τις όποιες κοσμοθεωρήσεις που νοηματοδοτούν τον ανθρώπινο βίο (Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου, 2011,11-12.).

Οι συντάκτες, συνεπώς, εντελώς αυθαίρετα, μεθόδευσαν Προγράμματα, στα οποία «η θρησκευτική μάθηση επιχειρεί την υπέρβαση της θρησκευτικής απολυτότητας (δηλαδή τη συμμόρφωση σε χριστιανικές αξίες)» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου 2011: 92), θεωρώντας ότι, «στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21ου αι., το μάθημα βρίσκεται μπροστά σε μια νέα πρόκληση: να ισχυροποιήσει τα εκπαιδευτικά του θεμέλια, να υπερβεί τη μονοφωνία και την όποια ομολογιακή φυσιογνωμία του» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου 2011, 27).

Εκτός των άλλων, όμως, στα νέα ΠΣ τίθεται ως αρχή ότι πρόκειται για ένα μάθημα υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, «ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου 2011, 27). Ωστόσο, η επιβολή ενός πολυθρησκειακού μωσαϊκού σε όλους τους μαθητές υπονομεύει την ετερότητα και την ταυτότητά τους, αφού μ’ αυτό υιοθετείται η κυριαρχική επικράτηση και κατίσχυση μίας ομογενοποιημένης πολυθρησκευτικής θρησκευτικότητας, που είναι εναντίον της πίστεως όλων των μαθητών ανεξαρτήτως θρησκειώματος.

Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα πλαίσιο θρησκευτικής αγωγής, «που προωθεί την ομογενοποίηση των πολιτών του πλανήτη, υπονομεύει την επιβίωση του ιδιαίτερου και του τοπικού μέσα στο παγκόσμιο και προκαλεί αστάθεια και ρευστότητα στο πολιτισμικό τοπίο». Και τούτο, διότι «η επιδιωκόμενη ομογενοποίηση, η οποία, αν και η ίδια βρίσκεται σε κρίση, δεν περιορίζεται μόνο στην τεχνολογία και την επιστήμη, αλλά επεκτείνεται και στους θεσμούς, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, επιχειρώντας να κυριαρχήσει παντού, εξαλείφοντας τις διαφορές» (Περσελής, Αθήνα 2000: 136-137).

Συμπερασματικά και με βάση τα παραπάνω, είναι σαφές ότι τα νέα ΠΣ έχουν πολυθρησκευτικό και συνεπώς μη χριστιανικό χαρακτήρα και προσανατολισμό και, αν τελικά ισχύσουν, πρόκειται να οδηγήσουν εκατοντάδες χιλιάδες ορθόδοξους μαθητές στη χώρα μας σε μία πλήρη απο-εκκλησιαστικοποίηση και σε έναν ακατάσχετο θρησκευτικό συγκρητισμό και σχετικισμό, με αποτέλεσμα τη θρησκευτική σύγχυση και τον ηθικό και κοινωνικό μηδενισμό. Ταυτόχρονα απομακρύνουν τους μαθητές από τη βασική τους μόρφωση, που έχει σχέση με τις γνώσεις και τις εμπειρίες της οικείας ορθόδοξης χριστιανικής θρησκευτικότητας που είναι, από παιδαγωγικής πλευράς, ανάγκη να τους προσφέρεται από το σχολείο τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 1. Πηγές

Νόμος πλαίσιο αρ. 1566/85: Δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1985.

«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου», στο Φ.Ε.Κ., τεύχ. Β', αρ. φύλλου 303/13.303, Παράρτημα, τ. Α', εκδ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2003.

Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2010.

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου, Αθήνα 2011.

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, Αθήνα 2011.

### 2. Βοηθήματα

Borich, G. (1988). *Effective Teaching Methods*, Columbus: Merrill.

Dewey, J.(1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Γλάρος.

Haldane, J. (1986). "Religious Education in a Pluralistic Society", *British Journal of Educational Studies*, 34, σ. 161-181.

M. Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης, Εισαγωγή και επιμέλεια – Ευγενία Αρβανίτη*, Αθήνα: Κριτική.

Mialaret, G. (1966). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*, μτφρ. Γ. Ζακόπουλος, Αθήνα.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Εισαγωγή στη Μεταρρύθμιση του Curriculum*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Δελγιώργη, Α. (2002). *Σκέψη και προοπτική, Από το quattrocento στο ηλεκτρονικό novocento*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2013). Αναλυτικά Προγράμματα & διδασκαλία, Αθήνα: Πεδίο.
- Κακαβούλης, Α. (1994). Ηθική ανάπτυξη και αγωγή, Αθήνα.
- Κογκούλης, Ι. (1989), Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932-1982, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2004). Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κονιδάρης, Ι. (1998). «Η συνταγματική επιταγή για την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνειδήσεως», Σύναξη, τ. 66.
- Μαντζαρίδης, Γ. (2004). Χριστιανική Ηθική II. Άνθρωπος και Θεός. Άνθρωπος και συνάνθρωπος. Υπαρξιακές και βιοηθικές θέσεις και προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000<sup>2</sup>). Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). «Εκπαίδευση», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τόμ. 3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σ.1685-1687.
- Περσελής, Ε. (1998). «Το μάθημα των θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Σύναξη, τεύχ. 66. σ.
- Περσελής, Ε. (2000). Θεωρίες Θρησκευτικής Ανάπτυξης και αγωγής Η. Erikson και Jean Piaget, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περάκης, Η. (2001). «Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης», ΕΕΘΣΠΘ/ΤΠΚΘ, 7, Θεσσαλονίκη, σ. 85-104.
- Περάκης, Η. (2014). «Εισαγωγή στη δομή και το περιεχόμενο του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί και επισημάνσεις», Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, Το μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επισημάνσεις - Προτάσεις, Θεσσαλονίκη 11-12 Μαρτίου 2013, Σωτήριος Μιχελουδάκης - Ευάγγελος Πεπές (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.
- Περάκης, Η. (2015). Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο, Θεσσαλονίκη: Δ. Σφακιανάκη.
- Τρίτος, Μ. (1995). «Προαιρετικό το μάθημα των θρησκευτικών;» ΕΦΗΜΕΡΙΟΣ, έτος ΜΔ', σ. 271-273.
- Φεντ, Χ. (1989). Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση, μτφρ. Γ. Κακαλέτρη, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). Γνώθι το CURRICULUM, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. (2015<sup>14</sup>). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2002). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου project, στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg.

## Δομολειτουργικός προσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Δρ Ιωάννης Φύκαρης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Περίληψη

Στην προσπάθεια δόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων του σχολείου η έμφαση δίνεται στην κοινωνική προοπτική, αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς επίσης και στις προωθούμενες αξίες, που προβάλλει η εκάστοτε πολιτεία. Για την επίτευξη αυτή επιχειρείται η αξιοποίηση κύριων παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες δομούνται σε τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης, αλλά και περιεχομένων μάθησης, σε τέτοιο επίπεδο, που να ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή δυναμική των μαθητών, με αξιοποίηση τόσο της επαγωγικής διαδικασίας όσο και των εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών. Το όλο αυτό πλαίσιο λαμβάνει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην περίπτωση του Μαθήματος των Θρησκευτικών, το οποίο δεν είναι απλά ένα ανθρωπιστικού προσανατολισμού μάθημα, αλλά έχει μια ευρύτερη δυναμική αυτοοργάνωσης του ατόμου, μέσω της πίστεως προς τον υπερβατικό Θεό και, ταυτόχρονα, της ποιότητας των σχέσεων με τους συναθρώπους. Εξαιτίας αυτού ορισμένοι προτείνουν την ανάγκη το μάθημα να αποκτήσει μια «ανοικτότητα» και μια τάση γενίκευσης και για αυτό προτείνουν ως καταλληλότερα τα «Προγράμματα Διαδικασίας». Ωστόσο, «ανοικτότητα» δεν σημαίνει «ελευθεριότητα» της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μεγαλύτερη ευελιξία και λειτουργική αξιοποίηση του εμπειρικού δυναμικού των μαθητών. Την ανάδειξη των ανωτέρω παραμέτρων επιδιώκει η παρούσα εισήγηση, επιχειρώντας να συμβάλει στην αποσαφήνιση του δομικού πλαισίου λειτουργικότητας του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην ελληνική εκπαίδευση.

*Λέξεις κλειδιά:* Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μάθημα Θρησκευτικών, δομή, οργάνωση

### 1. Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό του παρόντος κειμένου αποτελεί η πληθώρα ερωτημάτων και προβληματισμών, σχετικά με τις προτάσεις για το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Κύρια πρόθεση του παρόντος κειμένου αποτελεί η με περιγραφικό τρόπο διερεύνηση του νέου ΠΣ, εξαιτίας θεμάτων που χρήζουν εκτεταμένης, πολυεπίπεδης και πολυεπιστημονικής προσέγγισης.

Ο μεθοδολογικός τρόπος προσέγγισης στην παρούσα δημοσίευση των προτεινόμενων ΠΣ- που παρουσιάστηκε το 2011, επεκτάθηκε το 2014 και ετέθη σε εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τον Σεπτέμβριο 2016- γίνεται με την αξιοποίηση τόσο της «συγκριτικής» όσο και της «αναλυτικής» μεθόδου διερεύνησης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ). Η κύρια διερεύνηση είχε ως αφετηριακό σημείο τα εξής δυο κύρια ερωτήματα: «Ποια ανάγκη

οδήγησε στη συγγραφή ενός νέου Προγράμματος Σπουδών, όταν το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα συντάχθηκε το 2003 και ουσιαστικά ετέθη σε εφαρμοστική διαδικασία με τη συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων του ΜτΘ το διδακτικό έτος 2006-2007»; «Ποιες ήταν εκείνες οι κοινωνικές αλλά και διδακτικές απαιτήσεις, που δημιούργησαν την ανάγκη της εξέλιξης αυτής»;

## **2. «Αναλυτικό Πρόγραμμα» ή «Πρόγραμμα Σπουδών»; Γιατί αυτή η διαφοροποίηση της ονοματοδότησης του δομικού άξονα λειτουργίας του ΜτΘ;**

Επί σειρά ετών ο δομικός άξονας του περιεχομένου και της λειτουργικότητας των μαθημάτων, που προβλέπονταν από την επίσημη πολιτεία να διδαχθούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα λάμβανε την ονομασία «Αναλυτικά Προγράμματα» (ΑΠ), αποδίδοντας με αυτόν τον όρο τον αντίστοιχο όρο «curriculum», ο οποίος επικρατεί διεθνώς. Αποτελεί, ωστόσο, δεδομένο ότι δεν έχει δοθεί από την επιστημονική κοινότητα η δέουσα προσοχή στις δυναμικές συνιστώσες που προσδιορίζουν τα ΑΠ και, ειδικότερα, στις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις, διαπραγματεύσεις και συναινέσεις που απαιτούν τα καίρια ερωτήματα σχετικά με το «ποιος» ουσιαστικά λαμβάνει τις αποφάσεις για τη σύνταξη των ΑΠ, καθώς επίσης και «πώς» λαμβάνονται οι αποφάσεις αυτές, προκειμένου να κατανοηθούν επαρκέστερα το σκεπτικό και η φιλοσοφία που τα διέπει, αλλά και οι προσανατολισμοί- άμεσοι ή υφέροντες- που επιδιώκονται. Στη βάση αυτή θα επισημανθεί από τον Lawton (1995), ότι τα ΑΠ συνίστανται από τις προοπτικές της ζωής, της γνώσης, των διαθέσεων, των στάσεων και του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας, που προορίζονται να μεταδοθούν στις νεότερες γενιές μέσα από τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, νε τον όρο Αναλυτικά Προγράμματα *«νοείται ο λεπτομερής σχεδιασμός συγκεκριμένης διδασκαλίας, η οποία βασίζεται σε τεκμηριωμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους μάθησης, που βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους και η πραγμάτωσή τους μπορεί να ελεγχθεί. Επιπλέον, παρέχει συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης, ανάλογη μεθόδευση της διδασκαλίας και υποδεικνύει τον τρόπο επίτευξης των τιθέμενων διδακτικών στόχων»* (Westphalen, 1982: 53), εντός των οποίων εμπεριέχεται το σύνολο της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Από την πλευρά τους οι Blומר & Show (1999) θα υποστηρίξουν ότι το ΑΠ αποτελεί έκφραση της ζώσας κουλτούρας κάθε κοινότητας ή χώρας, δηλαδή ένα σύνολο στοιχείων, που έχουν εντοπιστεί μέσα από τη συγκεκριμένη πολιτιστική παράδοση και αποσκοπούν στην προετοιμασία των νέων για την ορθολογική γνώση και αποτελεσματική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, το ΑΠ λειτουργεί ως κοινωνικοποιητικός φορέας, που παρωθεί, κατευθύνει και επιβεβαιώνει οποιαδήποτε αλλαγή των μαθητών, με βάση τόσο τα κίνητρα των ίδιων όσο και τους τύπους της κοινωνικής οργάνωσης, που αναγκαστικά προωθούνται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.

Στη βάση των ανωτέρω επισημάνσεων η έμφαση διαμόρφωσης του ΑΠ δίνεται στις ακόλουθες παιδαγωγικές αρχές: Ο σχεδιασμός κάθε διδασκαλίας γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης. Τα περιεχόμενα μάθησης οφείλουν να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους, σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και τα



ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και τις κοινωνικές μεταβολές. Αξιοποιούνται όλες οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας «εσωτερικής» και «εξωτερικής» διαφοροποίησης<sup>3</sup>, καθώς και όλες οι σχετικές επιστημονικές γνώσεις. Τελικά, τα ΑΠ πρέπει να εκπονούνται μετά από υπεύθυνο διάλογο όλων των εμπλεκομένων φορέων και παραγόντων (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η βάση της διαμορφωθείσας πολιτικής των ΑΠ προϋποθέτει: Διάγνωση και καθορισμό των βασικών αξιών που προωθούνται από την εκάστοτε κυρίαρχη κρατική αντίληψη. Ανάλυση της κοινωνικής δομής και σύνδεσή της με τη δομή των ΑΠ. Εντοπισμός εκείνων των μηχανισμών των ΑΠ, που συμβάλλουν στη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικο-οικονομικής δομής. Προσδιορισμό των κυρίαρχων πολιτικών και αξιών που επιχειρείται να προωθηθούν μέσω των ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Ως πηγές των ΑΠ αναφέρονται κυρίως: τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών, οι αξίες και τα κοινωνικά θέματα ή προβλήματα και οι οργανωμένες γνώσεις των επιμέρους επιστημονικών κλάδων.

Το εστιακό εξαγόμενο από τα όσα προελέχθησαν είναι ότι στο πλαίσιο των ΑΠ επιχειρείται μια συστηματοποίηση της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, αποσαφηνίζοντας το κεντρικό προσανατολισμό, με έναν δομημένο και σαφώς οριοθετημένο τρόπο τόσο της στοχοθεσίας όσο και των περιεχομένων μάθησης, ώστε να ικανοποιούνται πρωτίστως οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ακολούθως της κοινωνίας στην οποία θα ενταχθούν. Τα ΑΠ αυτού του τύπου χαρακτηρίζονται ως ΑΠ Στόχων ή ΑΠ Περιεχομένων.

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν τα «Προγράμματα Διαδικασίας», που έχουν το χαρακτηριστικό της «ανοικτότητας» και την τάση ενός περισσότερο γενικευμένου και όχι άμεσα και σαφώς προσδιορισμένου προσανατολισμού (Saylor, Alexander & Lewis, 2000, Skilbeck, 2002, Skilbeck, 2004). Δεν χαρακτηρίζονται, δηλαδή, από τυποποίηση διδακτικών περιεχομένων, αλλά δομούνται από ένα πλήθος θεματικών προσεγγίσεων, που η καθεμία αντιπροσωπεύει μία εξειδικευμένη και ομοιογενή γνωστική περιοχή. Σε αυτού του τύπου Προγραμμάτων, η κύρια έμφαση δεν δίνεται στο περιεχόμενο της διδακτικής αναφοράς, αλλά στην ψυχική εξέλιξη των μαθητών και, για αυτό το λόγο, τίθεται ως δομικός άξονάς του τα ενδιαφέροντα αλλά και οι σύγχρονες και μελλοντικές ανάγκες των μαθητών, στη βάση ερωτημάτων ή γενικότερων προβληματισμών τους, επιδιώκοντας την ενίσχυσή τους με τα ανάλογα μέσα για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Holt, 2003).

Στο προδιαγραφέν αυτό πλαίσιο οι διδακτικοί σκοποί προσαρμόζονται στις κοινωνικο-περιβαλλοντικές συνθήκες, επιδιώκοντας την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αποδοχής της πολιτισμικής παράδοσης αλλά και της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς επίσης και της προετοιμασίας για την ένταξη των μαθητών σε ένα δημοκρατικό κοινωνικό περιβάλλον ισότιμων μελών. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη- φυσική, αισθητική, κοινωνική, νοητική και ηθική- του κάθε

---

<sup>3</sup> Η «εσωτερική διαφοροποίηση» αποβλέπει στην προσαρμογή των περιεχομένων, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών, ενώ η «εξωτερική διαφοροποίηση» τονίζει οργανωτικά κυρίως μέτρα, επιδιώκοντας τη δημιουργία ομοιογενών κυρίως ομάδων.

μαθητή ως οντότητα, αλλά και ως λειτουργικού μέλους ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, το οποίο πρέπει να συνυπάρξει αρμονικά (Zais, 2002, Hirst, 2004).

Στη δόμηση αυτή το Πρόγραμμα Διαδικασίας αποτελεί την κεντροποιημένη βάση της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, της οποίας τον χειρισμό έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να κατανοήσει τις αρχές και τη δυναμική του εκάστοτε ΠΣ και να ανταποκριθεί σε αυτές.

Το «Πρόγραμμα διαδικασίας» παύει να είναι αναλυτικό αλλά γενικευτικού χαρακτήρα, με γενικές προσεγγίσεις και πολυεπίπεδες επιλογές, που υπερβαίνει την τυποποίηση και καθίσταται περισσότερο Πρόγραμμα μάθησης ή όπως ορίζεται στην παιδαγωγική επιστήμη «Πρόγραμμα Σπουδών».

Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ, το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά που προωθούνται από το μοντέλο «Προγράμματος Διαδικασίας» και στηρίζεται στη θεωρία της «κοινωνικής αναδόμησης». Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης η προοπτική του μαθήματος εστιάζει στην κοινωνική διαφοροποίηση, επιδιώκοντας τη διαμόρφωση πολιτών, οι οποίοι θα αντιλαμβάνονται τη φύση της κοινωνίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η κοινωνική προοπτική της ομαλής συμβίωσης και στη συνέχεια να δραστηριοποιηθούν για την πραγμάτωση της τάσης αυτής (Schiro, 1998).

Η κύρια στόχευση της θεωρητικής αυτής τεκμηρίωσης είναι η απομάκρυνση των «ανεπιθύμητων» πτυχών της κουλτούρας μιας κοινωνίας και της αντικατάστασής τους με άλλες, περισσότερο κατά την περίπτωση «επιθυμητές». Επιχειρείται ουσιαστικά η αναδόμηση της κουλτούρας, έτσι ώστε οι μαθητές να επιτύχουν την εξυπηρέτηση των αναγκών που προκαλούνται, προωθούνται ή αναδεικνύονται στην εκάστοτε κοινωνία αναφοράς. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο επιχειρείται να καταστεί ικανός ο μαθητής να ερμηνεύει και να ανακατασκευάζει τις κοινωνικές παραμέτρους της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Στην ουσία να ανατρέπει τα δεδομένα της κοινωνίας, στην οποία είναι ενταγμένος αρχικά με νοητικό τρόπο και ακολούθως στην ενήλικη ζωή με έμπρακτο τρόπο, σε όλες τις εκφάνσεις της δραστηριοποίησής του. Για την επίτευξη αυτή επιδιώκεται η μάθηση να πραγματοποιείται μέσα και έξω από το σχολείο μέσω διαλογικών διδακτικών καταστάσεων και διαρκών αλληλεπιδράσεων. Ταυτόχρονα, ο κάθε μαθητής γίνεται αποδεκτός ως δυναμικό μέλος της κοινωνίας, που εξελικτικά προσδοκάται να δράσει μέσα σε αυτήν επανορθώνοντας και επαναπροσδιορίζοντας τη δομική της υπόσταση, κινούμενος στη λογική διαμόρφωσης μιας άλλης, «καλύτερης» κοινωνίας (Schiro, 1998).

Στη θεωρητική προσέγγιση που προαναφέρθηκε δομείται το προταθέν στην ελληνική πραγματικότητα ΠΣ του ΜτΘ, διότι η βαρύτητα δίδεται πρωτίστως στη διαδικασία της μάθησης και δευτερευόντως στο περιεχόμενο μάθησης. Δηλαδή, η έμφαση αφορά στο τι θα μάθει ο μαθητής από την κοινή αλληλεπίδραση του προσωπικού εμπειρικού του δυναμικού με το αντίστοιχο εμπειρικό δυναμικό των άλλων, μέσω μιας ανοιχτής προσέγγισης και θεώρησης των δεδομένων και όχι μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομικής επικέντρωσης.

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, εγείρονται τα πρώτα δομικά ερωτήματα που αφορούν τη νέα αυτή προοπτική και εστιάζουν στα εξής: Ποια κοινωνική ανάγκη οδήγησε στην αναθεώρηση των οργανωτικών δομών του ΜτΘ, όταν τα ισχύοντα

σχολικά εγχειρίδια του ΜτΘ εισήχθησαν στο ελληνικό σχολείο το έτος 2006; Ποιοι κοινωνικοί ή διδακτικοί παράγοντες κατέστησαν απαιτούμενη την αλλαγή αυτή; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά βρίσκονται διάσπαρτες μέσα στο προταθέν ΠΣ και συνοψίζονται στα ακόλουθα: Η οικονομική κρίση. Η αθρόα και εν πολλοίς ανεξέλεγκτη έλευση ανθρώπων διαφοροποιημένης πολιτισμικής κουλτούρας.

Σε αυτή τη διάσταση και καθώς τα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από ποικιλία πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών θεωρείται σημαντικό να ελαχιστοποιηθεί το ενδεχόμενο επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, όπως και η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού προς αποφυγή των όποιων, πιθανόν ανεξέλεγκτων εντάσεων (Slattery, 2006). Ωστόσο, επισημαίνεται πως είναι άλλο η πολυπολιτισμική αποδοχή και άλλο η αναδόμηση του πολιτισμικού προφίλ μιας κοινωνίας ή ενός έθνους. Ειδικότερα για την Ελλάδα, η οποία έχει μια δεδομένη πολιτισμική παράδοση, η οποία δεν δομήθηκε διαχρονικά σε ένα μωσαϊκό πολιτισμών, αλλά σε ένα παραδοσιακά μονοπολιτισμικό κοινωνικό και θρησκευτικό πλαίσιο, τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορικής της διαδρομής.

Η όλη λειτουργικότητα κινείται σε ένα πλαίσιο δομικής και διαδραστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ προσώπων, που ενεργούν ως εκπρόσωποι μιας κοινωνικής συστημικής οριοθέτησης. Στη βάση αυτή κρίσιμη είναι η έννοια της «ταυτότητας», για την οποία επισημαίνεται ότι δεν υφίσταται απλώς ως έχει, αλλά μόνο ως προς ένα παρατηρητή, ο οποίος παρατηρεί την ταυτότητα του παρατηρούμενου, του «άλλου», συσχετιστικά με αυτό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως δική του ταυτότητα (Willke, 1996: 231).

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω βρίσκεται και το γεγονός ότι στις κοινωνικές σχέσεις οι παρατηρήσεις είναι η μία πλευρά. Η άλλη είναι η «αυτοπαρατήρηση». Δηλαδή, ένα πρόσωπο δεν παρατηρείται μόνο από άλλα πρόσωπα, αλλά έχει και την ικανότητα, λόγω του περίπλοκου ψυχονοητικού του συστήματος και να αυτοπαρατηρείται, σχηματοποιώντας έτσι την αυτοεικόνα του. Η αυτοπαρατήρηση, τελικά, είναι η αυτοεπιβεβαίωση ή πιθανόν και η απόρριψη της ιδιοταυτότητάς του (Willke, 1996: 233). Στη βάση αυτής της λογικής η άποψη ότι ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί μόνο σε σχέση ή εναντίον των «άλλων» πρόκειται για ένα αξίωμα, το οποίο για τον Καστοριάδη (2000: 219) είναι τελείως αυθαίρετο.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική η επισήμανση της Rogoff (1999), η οποία τόνισε την αξία της πολιτισμικής κατανόησης και της ανάδειξης της αξίας των απόψεων των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων, ανάλογων προσαρμοστικών διδακτικών παρεμβάσεων, ενώ δίνεται λιγότερη έμφαση στις σωστές ή λάθος απαντήσεις και περισσότερο στην προσέγγιση και ανάδειξη των βασικών ψυχοπνευματικών και κοινωνικών αναγκών του κάθε μαθητή.

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι άλλο η αποδοχή της «διαφορετικότητας», ως σύνολο ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα και τον εκπαιδευτικό και άλλο ολική ανατροπή των δομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας, στην οποία επιθυμεί να ενταχθεί το άτομο, το οποίο φέρει ιδιαίτερα κοινωνικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η χρυσή τομή βρίσκεται αφενός στην αποδοχή από το σύστημα της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου και,

αφετέρου η αναγνώριση από το άτομο των δομικών στοιχείων του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο επιθυμεί να ενταχθεί. Το αν θα αποδεχθεί ή το αν θα απορρίψει τα στοιχεία αυτά είναι δικαίωμά του και βρίσκεται στην ελεύθερη επιλογή του. Έχει, όμως και την υποχρέωση να αποδεχθεί και αυτός τη διαφορετικότητα των άλλων μελών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται ή επιθυμεί να ενταχθεί (Banks, 1999, Triandis, 1996, 2002)

### **3. Δομικά χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών του ΜτΘ: Σκοποί, Περιεχόμενο και λειτουργικότητα**

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ διαφαίνεται ως η κύρια κατεύθυνση να λαμβάνει έναν πολυεστιακό χαρακτήρα και ενώ η Ορθόδοξη Χριστιανικότητα φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο, ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μια παράμετρο από μια σειρά παραμέτρων, που αφορούν τη θρησκευτικότητα. Η έμφαση δίνεται περισσότερο στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας, της ανάδειξης αξιών αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης, μέσω της διαμόρφωσης ενός «θρησκευτικά εγγράμματου» ανθρώπου. Ειδικότερα, το νέο ΠΣ θέτει ως βάση τις ακόλουθες παραδοχές: α) Ο ελληνικός μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής, με μαθητές που διαφέρουν ως προς τα επιμέρους στοιχεία τους και β) το ΜτΘ στοχεύει στον «θρησκευτικό εγγραμματισμό» των μαθητών και όχι απλώς στην ενημέρωσή τους για το θρησκευτικό φαινόμενο (ΥΠΑΜΘ, 2011: 8-10). Σε αυτή τη δεύτερη υποσημείωση αποκαλύπτεται η αντίληψη που τείνει ή και επιδιώκει το νέο ΠΣ, όσον αφορά την έννοια του «θρησκευτικού εγγραμματισμού», που είναι η γνώση περί των θρησκειών, με τη μορφή συμπλήματος γνώσεων γενικά για τη θρησκεία.

Σε όλο το ΠΣ είναι διάχυτη η άποψη της αναγκαιότητας της αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης σε μια ελληνική μελλοντική κοινωνία πολυεπίπεδα διαφοροποιημένη από τη σημερινή. Επισημαίνεται, επίσης, ότι πολλές από τις εξελίξεις στον χώρο της θρησκευτικής εκπαίδευσης μπορούν να χαρακτηρίζονται γενικευμένα ως «ευρωπαϊκές», παρά τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις των επιμέρους ευρωπαϊκών χωρών.

Στο σημείο στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση είναι η εξελικτική αμφισβήτηση της ομολογιακής και κατηχητικής κατεύθυνσης της θρησκευτικής εκπαίδευσης, η οποία άρχισε να εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στην Αγγλία και Γερμανία, εξαιτίας κυρίως εκκλησιαστικών και κοινωνικών εξελίξεων, όπως η Β΄ Βατικανική Σύνοδος και η εκκοσμίκευση των δυτικών κοινωνιών (Κογκούλης, 2014).

Εξαιτίας αυτής της κατάστασης κρίθηκε ότι το ΜτΘ έπρεπε να αλλάξει χαρακτήρα και από ομολογιακό ως προς το Ορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα, να αποκτήσει μια νέο-ομολογιακή ανοικτότητα προς την αποδοχή των «πιστεύω» και άλλων πολιτισμικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων, αναλύοντας τη θρησκεία εντός μιας παγκόσμιας συνάφειας και με κύριο στόχο να μελετήσουν οι μαθητές τις διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις. Έτσι, κύρια επιδίωξη φαίνεται να αποτελεί οι μαθητές να προσεγγίζουν τα φαινόμενα και τις πρακτικές των θρησκειών, προσπαθώντας να ενσυναισθανθούν τη θέση των πιστών διαφορετικών θρησκειών, χωρίς να προβαίνουν σε προσωπικού χαρακτήρα αξιολογικές κρίσεις. Ωστόσο, η διδασκαλία των θρησκειών του κόσμου δημιούργησε προβλήματα στις περιπτώσεις

άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, στις οποίες εισήχθη, όπως: οι μαθητές να μην επιτυγχάνουν να φθάσουν σε ανώτερες κατηγορίες θρησκευτικής γνώσης, οι πολλές πληροφορίες από διαφορετικές θρησκείες να δημιουργούν ασάφεια και να μην προσεγγίζονται ουσιαστικά ζητήματα Αλήθειας πίστεως, η επαρκής πληροφόρηση για τις θρησκείες να μην συνεπάγεται αυτονόητα και ανοχή ή και τον σεβασμό προς τον «θρησκευτικά άλλον» (Ziebertz, 2003).

Η προοπτική επίτευξης των ανωτέρω στόχων επιδιώκεται μέσω της διαμόρφωσης ενός Προγράμματος Σπουδών, που δομείται, όπως και προαναφέρθηκε, στο μοντέλο της διαδικασίας του Stenhouse, το οποίο σε αντίθεση με το μοντέλο στόχων και περιεχομένων του Tyler, δίνει έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών και είναι προσανατολισμένο στη διαδικασία της μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται και όχι, κατά βάση, στην ουσία του διδακτικού αντικειμένου (Hlebowitsh, 2005, Βρεττός & Καυάλης, 2009). Η έμφαση, δηλαδή δίνεται όχι τόσο στο τι μαθαίνει ο μαθητής από το διδακτικό περιεχόμενο, ως πληροφόρηση, αλλά περισσότερο στο τι αποκτάται, τελικά, ως προϊόν συναντίληψης για το περιεχόμενο μάθησης από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μαθητών, μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης.

Φαίνεται, δηλαδή, να αναδύεται η λογική βίωσης και αποδοχής κοινά αποδεκτών αξιών, προκειμένου να υπάρξει κοινωνική συμφωνία και συναίνεση, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης και αμοιβαιότητας της συνύπαρξης. Αυτό αναδεικνύεται από το δεδομένο ότι επιχειρείται, σε πολλές περιπτώσεις μέσα στο ΠΣ του ΜτΘ, η αποστασιοποίηση από το Χριστιανικό δόγμα, με την έννοια της ουδετερότητας της θεώρησής του και της αναφοράς του ως μια σημαντική παράμετρο στην ιστορία και τη λειτουργικότητα της θρησκείας. Η αναφορά στον Χριστιανισμό γίνεται με λόγο τυπικό και κρατώνται ίσες αποστάσεις από τα υπόλοιπα δόγματα.

Παραδειγματικά αναφέρονται οι ακόλουθοι τίτλοι επιμέρους θεματικών ενότητων:

«Κυριακή: Μια σημαντική ημέρα» (από τις θεματικές ενότητες της Γ΄ Δημοτικού), όπου η διαφορετικότητα του Ιερού χώρου και χρόνου αναδεικνύονται ως εκφράσεις της κοινής συλλογικής εμπειρίας για τους πιστούς διαφορετικών θρησκειών και κυρίως του Ιουδαϊσμού και του Μουσουλμανισμού.

«Η χαρά της γιορτής. Τα Χριστούγεννα», όπου τονίζεται η εμπειρία της Ιεράς γιορτής των θρησκειών σε συνάρτηση με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαστάσεις τους. Η έμφαση δίνεται στην προσέγγιση από τους μαθητές στην εμπάθυνση της ιεροποίησης του χρόνου. Τα Χριστούγεννα εξετάζονται σαν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, μέσα από το οποίο ο ερχομός του Χριστού στον κόσμο αναδεικνύεται ως δώρο του Θεού στον άνθρωπο (από τις θεματικές ενότητες της Γ΄ Δημοτικού).

«Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών;», όπου επιδιώκεται οι μαθητές να αποτιμήσουν κριτικά τις διάφορες διαστάσεις του προσώπου του Θεανθρώπου Χριστού, μέσα από τη διδασκαλία, τα θαύματα και τα γεγονότα της ιστορικής παρουσίας Του. Εμφατικά στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι στη σχετική θεματική ενότητα γίνεται αναφορά σε «διαστάσεις του προσώπου» και όχι αναφορά στην τρισυπόστατη Θεότητα, εμφανιζόμενο περισσότερο ο Χριστός ως ένα πρόσωπο

ιστορικό παρά ως Θεός (Από τις Θεματικές ενότητες της Β΄ Γυμνασίου) (ΥΠΔΜΘ, 2011: 55).

«Οι εντολές στη ζωή μας» Στόχος: Να κατανοήσουν κριτικά οι μαθητές τη διαμόρφωση και την αξία των εντολών στη ζωή- προσωπική και κοινωνική-, καθώς και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που προκύπτουν, προστατεύοντας την απόκλιση των απόψεων και όχι να επιδιώκεται η συναίνεση, δίνοντας έμφαση στη συσχέτιση του κοινωνικού και προσωπικού πεδίου. Η επιλογή των περιεχομένων γίνεται από ένα ευρύ φάσμα: α) θρησκευτικό (Η Εντολή στη Βίβλο), β) κοινωνικό (νόμοι και διατάξεις), γ) προσωπικής εμπειρίας (σχολική, οικογενειακή ζωή). Από την ανωτέρω δόμηση γίνεται σαφές ότι άλλη είναι η παιδαγωγική προοπτική ενός διδακτικού περιεχομένου με τίτλο: «Οι εντολές στη ζωή μας», από το διδακτικό περιεχόμενο ενός μαθήματος με τίτλο: «Οι Δέκα Εντολές».

Από τα ανωτέρω αναδύεται η έμφαση στα πλουραλιστικά στοιχεία των σύγχρονων κοινωνιών και των θρησκευτικών και πολιτισμικών προσεγγίσεων, προοπτική την οποία θα πρέπει να καταστούν ικανοί οι μαθητές να αντιμετωπίσουν με υπεύθυνο και δημιουργικό τρόπο, κάνοντας προσωπικές και λογικές επιλογές και διαμορφώνοντας ένα μεταγνωστικό πλαίσιο σεβασμού στην κάθε είδους διαφορετικότητα του άλλου, χωρίς αυτό βέβαια να συνεπάγεται τον προσηλυτισμό ή την άκριτη αποδοχή.

### **Επίλογος- Εκτίμηση**

Συγκεκριάζοντας τα όσα προαναφέρθηκαν εξάγεται η εκτίμηση ότι το νέο ΠΣ του ΜτΘ προσπαθεί, λειτουργώντας ως «Πρόγραμμα Διαδικασίας», να αναδείξει το στοιχείο της «ανοικτότητας» και δη μιας τάσης «θρησκευτικής ανοικτότητας» ενός γενικευμένου προσανατολισμού, χωρίς όμως να προσδιορίζει τα όρια της «ανοικτότητας». Με βάση αυτή την προοπτική το ΠΣ δομείται από ένα πλήθος θεματικών προσεγγίσεων επικεντρωμένων στη θεωρία της «κοινωνικής αναδόμησης».

Στο πλαίσιο αυτό μέσω του νέου ΠΣ επιδιώκεται περισσότερο όχι τόσο το τι θα μάθει ο μαθητής, αλλά κυρίως το πώς θα το μάθει, ενισχύοντας την ενέργεια αλληλεπίδρασης του προσωπικού του εμπειρικού δυναμικού με το αντίστοιχο εμπειρικό δυναμικό των άλλων, μέσω μιας ανοικτής προσέγγισης δεδομένων και μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομικής επικέντρωσης. Η λογική αυτή κινείται στη βάση της προοπτικής της αναγκαιότητας μιας αρμονικής μελλοντικής συνύπαρξης ετερόκλητων προσώπων σε ένα «πολυχρωματικό», από άποψης θρησκευτικότητας, κοινωνικού ιστού. Αυτό, όμως, οδηγεί σχεδόν γραμμικά στην αποξένωση από το Ελληνορθόδοξο χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας, παιδείας και εκπαίδευσης, με όποιες συνέπειες μπορούν να προκύψουν, η διάσταση των οποίων δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί άμεσα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΦΕΚ 167/ 30-9-1985. Τεύχος Α'). Ανάσυρση από [http://www.pischools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pischools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf).

Βαστάκη, Σ. (2010). «Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Τεύχος 12. Σελ.121-135.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Δελικωνσταντής, Κ. (2009). *Σχολική θρησκευτική αγωγή μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον.

Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.

Κογκούλης, Ι. (2014). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών-Παιδείας και Ελληνοορθόδοξης Κληρονομιάς στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση* (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τεύχος Β').

Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

### Ξενόγλωσση & Μεταφρασμένη

Banks, J. (1999). «Multicultural education: Characteristics and goals». In Banks, J. & Banks, C. (eds): *Multicultural Education*. Boston. Pp. 2-26.

Beauchamp, G. & Beauchamp, K. (1995). *Comparative analysis of curriculum systems*. Illinois: Kagg.

Bllomer, M. & Show, K. (1999). *The challenge of educational change: Limitations and potentialities*. Oxford: Pergamon.

- Craib, I. (1998). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία* (μτφρ. Μαρία Τζιαντζή & Παρασκευή Λέκκα). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Edwards, C. (1997). *Classroom discipline and management*. Columbus, Ohio: Merrill Publ.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield, J. & Travers, J. (2008). *Educational Psychology: Effective teaching- Effective learning*. USA: McGraw- Hill Companies.
- Gilligan, C., Ward, J. & Taylor, J. (1998). *Mapping the moral domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirst, P. (2004). *Knowledge and Curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hlebowitsh, P. (2005). *Designing the school curriculum*. Boston: Pearson.
- Holt, M. (2003). *Curriculum workshop: An introduction to whole curriculum planning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lasley, T. and Matezynski, T. (1997). *Strategies for teaching in a diverse society: Instructional models*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- Peirce, C. (1998). "The fixation of belief". In Weiner, P. (ed.): *Selected writings*. Columbus, Ohio: Merrill Publ.
- Lawton, D. (1995). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcia, J. (1999). "Identity formation in adolescence". In Adelson, J. (eds): *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley. Pp. 159-187.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity*. New York: Longmans.
- Pratt, D. (2000). *Curriculum, Design and Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rogoff, B. (1999). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford Press.
- Saylor, J., Alexander, W & Lewis, A. (2000). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehalt & Winston.
- Schiro, M. (1998). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Schreiner, P. (2000). *Religious education in Europe: A collection of basic information about religious education in European countries*. Munster: Comenius Institute/ Intereuropean Commission on Church and School.
- Skilbeck, M. (2002). *Core curriculum for the common school*. London: Institute of education- University of London.
- Skilbeck, M. (2004). *School based curriculum development*. London: Harper & Row.



Slattery, R. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. London: Routledge & Kegan Paul.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Ελισσάβητ Εκκεκάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Tilema, H. (1997). «Stability and change in student teachers' beliefs». *European Journal of Teacher Education*. Vol. 20. No 3. Pp. 137-154.

Tharp, R. (1989). «Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning school». *American Psychologist*. Vol. 44. Pp. 349-359.

Tomlinson, C. (1997). *Differentiating instruction: Facilitator's guide*. Alexandria VA: ASCD

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης & Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Triandis, H. (1996). «The measurement of the ethic aspect of individualism and collectivism across culture». *Australian Journal of Psychology*. Vol. 28. Pp. 257- 267.

Triandis, H. (2002). *The Analysis of subjective culture*. New York: Wiley.

Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία* (μτφρ. Νίκος Λίβος). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Zais, R. (2002). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Harper & Row.

Ziebertz, H. (2003). *Religious Education in a plural Western Society: Problems and Challenges*. London: Lit Verlag.

## Οι εμπειρίες των παιδιών ως «πηγή» διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών

**Μαρία Ράντζου**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Ελλάδα

***Περίληψη:** Στο σχεδιασμό και σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων συνυπολογίζονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η μάθηση αποκτά νόημα, όταν συνδέεται με την προσωπική ιστορία του υποκειμένου, την αντίληψή του για τη ζωή, τις εμπειρίες και τα βιώματά του, τις προσδοκίες, τις σχέσεις με τους άλλους, την εικόνα για τον εαυτό του. Η αναγνώριση προσωπικών ενδιαφερόντων στη γνώση δημιουργεί ισχυρά κίνητρα μάθησης. Ιδιαίτερα για το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ουσιαστικής σημασίας οι θρησκευτικές εμπειρίες των μαθητών και η νοηματοδότηση που δίνουν οι ίδιοι σ' αυτές μέσα από κριτική τοποθέτησή τους. Ταυτόχρονα η προτεινόμενη προς μάθηση διδακτέα ύλη οφείλει να σχετίζεται με τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να τεκμηριώσει με παραδείγματα ότι τα παραπάνω δεδομένα δε συνεκτιμούνται στον σχεδιασμό και σύνταξη των νέων προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.*

**Λέξεις κλειδιά:** αναλυτικά προγράμματα, Μάθημα Θρησκευτικών, θρησκευτική εμπειρία

Η εμπειρία χαρακτηρίζεται ως η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (Döbert, u.a., 1980). Σύμφωνα με τον Dewey η εμπειρία έχει δύο διαστάσεις, τις εσωτερικές και τις εξωτερικές συνθήκες. Οι πρώτες περιλαμβάνουν τις ιδέες τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις ελπίδες, τα κίνητρα και τις παρορμήσεις και οι δεύτερες το σύνολο των πληροφοριών που αποκτά το άτομο μέσω των αισθήσεων. Η έννοια της εμπειρίας προϋποθέτει τη μοναδικότητα του βιώματος του ατόμου (Dewey, 1980).

Στον παιδαγωγικό χώρο κάνουμε λόγο για εμπειρίες με νόημα, αναφερόμαστε, δηλαδή, σε δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για κάποιο μαθητή, σχετίζονται με τον εαυτό του και τη ζωή του (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Η λέξη νόημα έχει να κάνει με την κατανόηση, τον συσχετισμό και την οργάνωση. Μια δραστηριότητα έχει νόημα για κάποιο μαθητή, αν υπάρχει δυνατότητα εμπλοκής και σύνδεσης με τον εαυτό του, δηλαδή, θα πρέπει να βοηθηθεί να συσχετίζει αυτά που μαθαίνει με τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη γνώση και τον εαυτό του. Απαιτούνται μαθησιακές δραστηριότητες που θα δώσουν τη δυνατότητα στον μαθητή να δράσει με κάποιο σκοπό από την πλευρά του, ώστε να εντοπίζει και να αξιολογεί τη μελλοντική διάσταση στη δραστηριότητα (Κουτσελίνη, 2013). Ουσιαστικά ο μαθητής μέσα από την εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία αισθάνεται, συναισθάνεται, σκέφτεται, ελπίζει, φοβάται, εκφέρει ηθική κρίση, αποφασίζει και πράττει.

Ο Ralph Tyler (ο πατέρας των αναλυτικών προγραμμάτων) υποστηρίζει ότι μέσα από τη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων, που προκύπτουν από την αξιολόγηση των αναγκών, είναι δυνατόν να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα στη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων (Χατζηγεωργίου, 2002). Ειδικότερα για τους στόχους, αρχικά πρέπει να ληφθεί υπόψη το σχολείο και η κοινωνία που περιβάλλει το σχολείο. Για τους γενικούς σκοπούς πρέπει να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των ειδικών, του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και των μαθητών. Οι σκοποί αποκτούν

εγκυρότητα μόνο, όταν στηρίζονται σε πληροφορίες για τις ψυχολογικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, για τα διάφορα θέματα της σύγχρονης ζωής και για τη διδακτέα ύλη, η οποία θα είναι χρήσιμη στη ζωή των ανθρώπων και όχι απλώς γνώση. Οι ειδικοί στόχοι θα διατυπωθούν, αφού περάσουν από τα φίλτρα της φιλοσοφίας της παιδείας και της ψυχολογίας της μάθησης (Κουτσελίνη, 2001).

Μετά την επιλογή των διδακτικών στόχων, χρειάζεται η επιλογή εμπειριών, η οποία αποτελεί δημιουργική διαδικασία με τα ακόλουθα κριτήρια (Χατζηγεωργίου, 2002, σ. 225):.

- Η εμπειρία πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να ασχοληθεί με περιεχόμενο (γνώση, δεξιότητα) που εμπεριέχεται στον στόχο που έχει τεθεί. Σχετίζεται με την κατάλληλη πρακτική, δηλαδή, οι ίδιοι οι μαθητές να εμπλέκονται στη δραστηριότητα κι όχι να παρακολουθούν άλλους να την εκτελούν.
- Η εμπειρία πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να αποκομίζει ικανοποίηση, προσπαθώντας να πετύχει τον στόχο του.
- Η εμπειρία οφείλει να είναι ανάλογη με το εύρος των ικανοτήτων του μαθητή.
- Πολλές εμπειρίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη του στόχου.
- Η ίδια εμπειρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιτυχία πολλαπλών στόχων.

Έπειτα ο Tyler δίνει έμφαση στις ακόλουθες μαθησιακές εμπειρίες κατά τη διαδικασία επιλογής τους (Χατζηγεωργίου, 2002, σ. 226):

- Εμπειρίες που βοηθούν στην ανάπτυξη της σκέψης
- Εμπειρίες για την απόκτηση πληροφοριών
- Εμπειρίες στην ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων
- Εμπειρίες που βοηθούν στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων

Οι μαθησιακές εμπειρίες «για να έχουν επίδραση αποτελεσματική πρέπει να οργανωθούν κατάλληλα και με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύουν η μία την άλλη»(Tyler, 1971, σ. 83). Η κατάλληλη οργάνωση στηρίζεται σε στοιχεία που αποτελούν τη βάση για την οργάνωση των εμπειριών. Αυτά τα στοιχεία είναι οι έννοιες, οι δεξιότητες οι αξίες. Οι μαθησιακές εμπειρίες δεν μπορεί να είναι ξεκομμένες μεταξύ τους, αλλά πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους. Θέτει λοιπόν τα ακόλουθα κριτήρια οργάνωσης (Χατζηγεωργίου, 2002, σ. 227):

- Συνέχεια (Continuity), η οποία αναφέρεται στην επανάληψη εννοιών και δεξιοτήτων, με σκοπό ο μαθητής να μπορεί να απασχολείται με αυτές αρκετές φορές.
- Αλληλουχία- Ακολουθία (Sequence). Επανάληψη εννοιών και δεξιοτήτων, ώστε ο μαθητής να ασχολείται προοδευτικά σε μεγαλύτερο βάθος και πλάτος.
- Ολοκλήρωση (Integration), δηλαδή διασύνδεση εννοιών και εμπειριών, ώστε να αποτελούν συνεκτικό όλο.

Οι θέσεις του Tyler ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση που επιτρέπει τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και την αποτελεσματικότητα των βημάτων που ακολουθήθηκαν για την επίτευξή τους. «Η αξιολόγηση είναι επιτακτική, διότι στις

*πραγματικές διδακτικές διαδικασίες εμπλέκεται ένας μεγάλος αριθμός μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένων της μεταβλητότητας της φύσης των μαθητών, των συνθηκών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου και των δεξιοτήτων του στο να διαμορφώσει τις συνθήκες σύμφωνα με το σχεδιασμό, που επιλέγει»(Tyler, 1971, σ. 105).*

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η γνώση ως μαθησιακή εμπειρία αποτελεί κεντρικό σημείο ίσως κι έναν από τους άξονες οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και είναι ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος του μαθητή και την εμπλοκή του στη μάθηση. Μάλιστα όπως υποστηρίζει και ο Gagne' η απόκτηση και η κατανόηση προηγούμενων εμπειριών βοηθούν το παιδί να προχωρήσει και να διερευνήσει τις γνώσεις του (Πετρουλάκης, 1981). Την ίδια θέση διατηρεί και ο Bruner, ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν πρέπει απλώς να μας πάει κάπου, πρέπει να μας επιτρέψει αργότερα να προχωρήσουμε παραπέρα με μεγαλύτερη ευκολία (Bruner, 1996). Γι' αυτό πρέπει να μαθευτούν από μικρή ηλικία οι γενικές ιδέες, οι οποίες θα χρησιμεύσουν ως βάση για την αναγνώριση προβλημάτων ως ειδικών περιπτώσεων της αρχικής γενικής ιδέας, πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία των θεμελιωδών ιδεών, η διδασκαλία των οποίων συνδέεται με τη δομή της γνώσης των διαφόρων γνωστικών περιοχών π.χ. μαθηματικών, θρησκευτικών κ.ά. Η δομή έχει σχέση με τις βασικές έννοιες και τους συσχετισμούς μεταξύ τους και τις βασικές αρχές, που χαρακτηρίζουν τις γνωστικές περιοχές (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Αν ένας μαθητής κατανοήσει τις βασικές αρχές θα μπορέσει με μεγαλύτερη ευκολία να συσχετίσει τις διάφορες ιδέες, αλλά και να δημιουργήσει νέους συσχετισμούς με νέες έννοιες. Πώς χτίζεται η δομή των διαφόρων γνωστικών περιοχών; Σαφώς με τρόπο που μπορεί να γίνει κατανοητός από τον μαθητή. Και μάλιστα από τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης, την οικονομία και την ισχύ. Ο τρόπος αναπαράστασης της γνώσης είναι πραξιακός, εικονικός και συμβολικός (Bruner, 1996). Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή μια ιδέα μπορεί να αναπαρασταθεί με τρόπο που να είναι κατανοητή. Στα μικρά παιδιά μέσα από δραστηριότητες, εικόνες και αργότερα με σύμβολα. Η οικονομία αναφέρεται στο ποσό των πληροφοριών που πρέπει να συγκρατήσει και να επεξεργαστεί στο νου του ο μαθητής. Η ισχύς αναφέρεται στην απλότητα του τρόπου παρουσίασης (Bruner, 1996).

Η αναγνώριση προσωπικών ενδιαφερόντων στη γνώση δημιουργεί ισχυρά κίνητρα μάθησης. Ιδιαίτερα για το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ουσιαστικής σημασίας οι θρησκευτικές εμπειρίες των μαθητών και η νοηματοδότηση που δίνουν οι ίδιοι σ' αυτές μέσα από την κριτική τοποθέτησή τους.

Η θρησκευτικότητα είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου, ο οποίος διακρίνεται από την ικανότητά του να θέτει ερωτήματα για το νόημα και τον σκοπό της ζωής (Περάκης, 2010). Γύρω από αυτό το χαρακτηριστικό λαμβάνει χώρα όλη η αγωγή, πάντα σε ένα κοινωνικά διαμορφωμένο ιδεολογικό πλαίσιο, όπου η θρησκευτική αγωγή επηρεάζει ως ποιότητα κάθε επιμέρους τομέα της συνολικής αγωγής (Κογκούλης, 2016).

Το παιδί αποκτά θρησκευτική εμπειρία από πολύ μικρή ηλικία και μάλιστα από ποικίλα ερεθίσματα. Συγκινείται σε θέματα που αφορούν τη φύση, τη δημιουργία της, σε αόρατα πρόσωπα που το προστατεύουν, κατανοεί και αισθάνεται το λάθος του, βιώνει την απώλεια (Weidmann, 1997). Πρόσωπα που σχετίζονται με την αγωγή του προσφέρουν μέσα από τη μίμηση και την καθοδήγηση επίσης ευκαιρίες ανάπτυξης θρησκευτικών εμπειριών από πολύ νωρίς (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Τα πρώτα πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε επαφή (γονείς - αδέρφια), του

προσφέρουν τα πρώτα σημαντικά, θετικά ή αρνητικά στοιχεία για τη διαμόρφωση των εννοιών, όπως της αγάπης, εμπιστοσύνης, φόβου, σεβασμού, που θα το οδηγήσουν στην απόλυτη έννοια του Θεού- Πατέρα. Τα οικεία πρόσωπα ορίζουν την έννοια του καλού και του κακού, το αίσθημα της αμαρτίας, που το οδηγεί στη μετάνοια. Συναντά το παιδί τον πλούτο και τη διδασκαλία της Αγίας Γραφής, τη μορφή του Χριστού, την προσευχή, την Εκκλησία ως θεματοφύλακα. Όλες αυτές οι πεποιθήσεις και οι κανόνες συμπεριφοράς είναι ένα φυσικό έδαφος μιας πίστης, που ξεπηδάνε αυθόρμητα από την ψυχή του παιδιού και από μια ηλικία και μετά εκφράζονται φυσικά ως απορίες, που περιμένουν μια απάντηση, πρώτα από τους γονείς και μετά από το σχολείο. Γίνεται, δηλαδή, λόγος για υπαρξιακές αναζητήσεις των παιδιών (Weidmann, 1997). Αναζητούν τον τρόπο που ήρθαν στον κόσμο, τι είναι η ζωή και ο θάνατος, τι είναι ο κόσμος και ποιος τον κυβερνάει. Μάλιστα, καθώς το παιδί μεγαλώνει, θέλει να μάθει περισσότερα, όχι μόνο γι' αυτά που βλέπει, αλλά και για πολλά από εκείνα που δεν βλέπει. Οι ερωτήσεις των παιδιών επαναλαμβάνονται στα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους, με άλλη διατύπωση και σε διαφορετικό επίπεδο. Τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει, τις επεξεργάζονται (το καθένα με τον τρόπο του), και επανέρχονται για άλλα στοιχεία, όταν η ωριμότητά τους κάνει ακόμα κάποια βήματα (Schick, 2012).

Στα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος Θρησκευτικών που δημοσιεύθηκαν και κυκλοφόρησαν το 2011 και ύστερα από τις ουσιαστικά και επιστημονικά τεκμηριωμένες αντιδράσεις και την αναθεωρημένη έκδοσή τους το 2014 (χωρίς βέβαια να αλλάζει κάτι ουσιαστικό) διαπιστώνεται μια ελλιπής αξιολόγηση και εκτίμηση των εμπειριών των μαθητών σε σχέση με την προτεινόμενη προς διδασκαλία ύλη ή τουλάχιστον των προτεινόμενων θεματικών ενοτήτων.

Ύστερα από σχετική μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών διαπιστώνεται ότι ενώ το οικείο πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών έχει κυρίως χριστιανικό περιεχόμενο και οι εμπειρίες του είναι κυρίως χριστιανικές, δεν υπάρχει συμβατότητα των εμπειριών των μαθητών με τη διδασκαλία των θρησκειών που προτείνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

Στη Γ' τάξη του δημοτικού, στη 2<sup>η</sup> θεματική ενότητα με τίτλο: Η χαρά της γιορτής, στα βασικά θέματα αναφέρεται (Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014, σ. 38):

## Γιορτές θρησκειών του κόσμου

- i. Ρος Ασανά: Η αρχή της χρονιάς για τους Εβραίους (σύμβολα: ρόδια, μέλι, ένα καινούργιο ρούχο)
- ii. Ιντ αλ-φιτρ: Το τέλος του Ramadan των Μουσουλμάνων (ελεημοσύνη, επισκέψεις, ευχές)

- Το όνομα του Θεού των Μουσουλμάνων και των Εβραίων

i. 99 ονόματα για τον Αλλάχ

ii. Γιαχβέ, Αδωνάι, Ελοχίμ

Στις προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες γίνεται λόγος για παιχνίδι ρόλων με σενάριο: Οικοδεσπότες και επισκέπτες σε μια γιορτή, μια οικογένεια μουσουλμάνων υποδέχεται και περιποιείται μια οικογένεια χριστιανών στο σπίτι της την ημέρα του Ιντ. Σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό προτείνεται εποπτικό υλικό

παλαιότερων χρόνων (ενδεικτικά αναφέρουμε Γ' Δημοτικού (1992), δ.ε. 29, 32, Δ' Δημοτικού(1993), δ.ε. 43, Ε' Δημοτικού (1995), δ.ε. 48, ΣΤ' Δημοτικού (1995), δ.ε. 51), αλλά και λογισμικό από το λύκειο.

Τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι πώς προκύπτει ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας ενδιαφέρονται για Ροζ Ασανά και Ιντ αλ-φιτρ, γιατί μόνο αναφερόμαστε στους Εβραίους και Μουσουλμάνους, πώς θα στήνουν ένα παιχνίδι ρόλων που αφορά ήθη και έθιμα της μουσουλμανικής παράδοσης, όταν δεν έχουν καθόλου εμπειρίες και βιώματα από ανάλογες συνθήκες και βέβαια πώς ένα λογισμικό για μαθητές λυκείου θα αξιοποιηθεί σε παιδιά 8 ετών.

Άλλο σχετικό παράδειγμα συναντάμε στη Δ' τάξη δημοτικού, στην 6<sup>η</sup> θεματική ενότητα με τίτλο: Χριστιανοί άγιοι και ιερά πρόσωπα άλλων θρησκειών, στα βασικά θέματα αναφέρεται (Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014, σ. 61):

- Ιερά και σημαντικά πρόσωπα στις θρησκείες του κόσμου

- i. Βούδας, ο φωτισμένος δάσκαλος (6ος αι. π.Χ)
- ii. Κομφούκιος, ο φιλόσοφος της Ανατολής (6ος αι. π.Χ.)
- iii. Λάο-Τσε, ο γεροδιδάσκαλος (6ος αι. π.Χ.)
- iv. Μωάμεθ, ο απεσταλμένος του Αλλάχ (6ος αι. μ.Χ.)
- v. Ραβίνος Ελεάζαρ (13ος αι.)
- vi. Γκάντι, ηγέτης και κήρυκας της ειρήνης

Παρατηρείται πάλι αξιοποίηση λογισμικών μεγαλύτερων τάξεων τόσο της στ' δημοτικού όσο και του γυμνασίου.

Στην ίδια τάξη, στην 7<sup>η</sup> θεματική ενότητα με τίτλο: Τα ιερά βιβλία, στα βασικά θέματα αναφέρεται(Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014, σ. 62):

- Τα ιερά βιβλία των θρησκειών του κόσμου

- i. Το Κοράνιο των Μουσουλμάνων
- ii. Η ΤΕ.ΝΑ.ΚΑ. των Εβραίων (Νόμος, Προφήτες, Αγιόγραφα)
- iii. Οι Βέδες («Ιερά γνώση») των Ινδουιστών
- iv. Το Ταό-Τε-Κίνγκ του Λάο Τσε

Στην Ε' τάξη δημοτικού, στην 3<sup>η</sup> θεματική ενότητα με τίτλο: Προχωράμε αλλάζοντας στα βασικά θέματα αναφέρεται (Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014, σ. 73):

- Νηστεία και άσκηση στις θρησκείες του κόσμου

- i. Ισλάμ: Η νηστεία κατά τον μήνα Ramadan
- ii. Ιουδαϊσμός:
- iii. Κοσέρ: «Καθαρές» και «ακάθαρτες» τροφές
- iv. Νηστεία κατά τον εορτασμό του Yom Kippur
- v. Ινδουισμός : Αποφυγή κρεοφαγίας, άσκηση-γιόγκα
- vi. Βουδισμός: εγκράτεια, διαλογισμός και άσκηση (γιόγκα)

Παρατηρείται και πάλι η αξιοποίηση λογισμικού από το λύκειο.

Ενδεικτικά στην Α΄ Γυμνασίου στην 6<sup>η</sup> θεματική ενότητα με τίτλο: Θρησκευτικές αναζητήσεις της μακρινής ανατολής, στα βασικά θέματα αναφέρεται (Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014, σ. 113):

- Τόποι και συνήθειες: Ένα πανόραμα

- i. Ινδουισμός: Ναός της Μινάκσι, ο Σίβα ως Ναταράγια, ο Βισνού ως Κρίσνα, λουτρό στον Γάγγη, λατρεία ιερών ζώων
- ii. Βουδισμός: Μπενάρες, Αγάλματα του Βούδα (ο ισχνός της άσκησης και ο πληθωρικός της ευδαιμονίας), τα στούπα (τύμβιοι σε μορφή παγόδας), μοναστήρια του Θιβέτ, Μάνταλα (ιερά σχήματα), μάντρας (ιερές λέξεις)
- iii. Ταοϊσμός: Ναν-Χούα («νότια ανθισμένη χώρα», πατρίδα του φιλόσοφου Τσουάγκ-Τσε)
- iv. Κομφουκιανισμός: Ναός Κομφουκίου στο Πεκίνο

- Πρόσωπα, κείμενα και αξίες

- i. *Μαχαμπαράτα* και *Ραμαγιάνα*: Τα μεγάλα έπη του Ινδουισμού
- ii. Βούδας (Γκαουτάμα Σιντάρτα: Ο φωτισμένος αναζητητής της προσωπικής γαλήνης Η *Τρικάλαθος* (Τριπिताκά): Συλλογή χειρογράφων Βουδισμού
- iii. Λάο-Τσε: Κοιτάσματα σοφίας, *Ταό-Τε-Κινγκ*: Το βιβλίο του λόγου και της φύσης (Ταοϊσμός)
- iv. Κομφούκιος, ο ηθικοδιδάσκαλος. Ηθικές και κοινωνικές προτροπές

Στη Β΄ Γυμνασίου, στην 3<sup>η</sup> θεματική ενότητα με τίτλο: Ποιος είναι ο άνθρωπος, στα βασικά θέματα αναφέρεται (Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου, 2014, σ. 126):

- Ο άνθρωπος στις άλλες θρησκείες

- i. Ιουδαϊσμός: Ο άνθρωπος ως αντικείμενο της θείας φροντίδας (Ψλ 8, 5-7)
- ii. Ισλάμ: Ο άνθρωπος ως «χαλίφης» (τοποτηρητής) της δημιουργίας του Θεού (Κοράνιο, 2, 30-34), Ορθοπραξία (Κοράνιο, Πέντε Στύλοι), Ο άνθρωπος ως μικρόκοσμος (Ρουμί, Ντιβάν 13, 7-11)
- iii. Ινδουισμός: Κάρμα και άτμαν: Καλές πράξεις και ατομική «ψυχή», Η λύτρωση του ανθρώπου μέσα από την αφοσίωση και την αγάπη
- iv. Βουδισμός: Ο σεβασμός απέναντι σε όλα τα πλάσματα

Επίσης τα ινδουιστικά μάνταλα, ο Φραγκίσκος της Ασίζης το Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών περιλαμβάνονται και στο πρόγραμμα του δημοτικού και του γυμνασίου. Εισάγονται, δηλαδή, θέματα άλλων θρησκειών, από τα οποία απουσιάζει το ενδιαφέρον των μαθητών και πιθανόν να μην έχουν καμία σχέση-εμπειρία μ' αυτά, ενώ απουσιάζουν πολλά ορθόδοξα χριστιανικά θέματα, για τα οποία ενδεχομένως οι μαθητές να έχουν σχετικές εμπειρίες.

Αυτό που προβληματίζει όμως περισσότερο και ειπώθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εισήγησης είναι ότι η γνώση στην προκειμένη περίπτωση ως μαθησιακή εμπειρία βρίσκει αδυναμία στη συνάντηση του εαυτού με τη γνώση. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η περίπτωση παιδιού δημοτικού να συνδυάσει την εμπειρία του με τα ινδουιστικά μάνταλα ή με στοιχεία διαλογισμού κι άλλα.

Όλα τα παραπάνω κι άλλα τόσα αποτελούν παιδαγωγικά αποπήματα για τη διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητα του παιδιού. Σαφώς η διδασκαλία των

άλλων θρησκευτών πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο. Τι όμως θα διδάσκεται, τότε και πώς, ορίζεται με προϋποθέσεις που λαμβάνουν πρώτιστα υπόψη τον ίδιο τον μαθητή, τις δυνατότητές του, το στάδιο ανάπτυξής του, το πολιτιστικό περιβάλλον που μεγαλώνει, τα ενδιαφέροντά του (Φύκαρης, 2014). Η ταυτόχρονη ενασχόληση με διαφορετικά αντικείμενα σε μικρές ηλικίες όπως είναι το δημοτικό και οι πρώτες τάξεις του γυμνασίου δημιουργούν σύγχυση στον μαθητή. Ιδιαίτερα σε μαθητές, που βρίσκονται ακόμη στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών, η παροχή πληροφοριών και πολύ περισσότερο η με αφηρημένο τρόπο κι όχι συγκεκριμένο οικείωση αυτών μέσα από τεχνικές διδασκαλίας που επιζητούν εμπειρίες και βιώματα των παιδιών οδηγούν σε μαθησιακά αδιέξοδα. Δεν μπορούμε να διδάξουμε κάθε αντικείμενο στο κάθε παιδί στην οποιαδήποτε ηλικία, αν δεν έχουν αναπτυχθεί οι απαραίτητες λειτουργίες που απαιτούνται γι' αυτό (Vygotsky, 1988). Κάθε γνώση πρέπει να γίνεται κατανοητή από το μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητές του και το στάδιο ανάπτυξής του (Bruner, 1996).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι οι συντάκτες αδυνατούν να συλλάβουν τη σημασία των εμπειριών των μαθητών στον καθορισμό των στόχων και των περιεχομένων μάθησης με αποτέλεσμα να συναντά κανείς βρίθει παιδαγωγικών αποτημάτων. Ας κρατήσουμε όλοι, οι παιδαγωγοί, τα σοφά λόγια του Αποστόλου Παύλου που αναδεικνύουν τη σημασία των εμπειριών για τη μάθηση. Στην προς Κορινθίους επιστολή λέει στους ενήλικες Κορινθίους «γάλα ύμᾶς ἐπότισα καὶ οὐ βρῶμα. οὐπω γὰρ ἠδύνασθε» (Κορ. Α΄ 3,2) και για τα νήπια στην προς Εβραίους επιστολή «... πάλιν χρείαν ἔχετε τοῦ διδάσκειν ὑμᾶς τίνα τὰ στοιχεῖα τῆς ἀρχῆς τῶν λογίων τοῦ Θεοῦ, καὶ γεγονάτε χρείαν ἔχοντες γάλακτος καὶ οὐ στερεᾶς τροφῆς, πᾶς γὰρ ὁ μετέχων γάλακτος ἄπειρος λόγου δικαιοσύνης· νήπιος γὰρ ἐστὶ, τελείων δὲ ἐστὶν ἡ στερεὰ τροφή, τῶν διὰ τὴν ἔξιν τὰ αἰσθητήρια γεγυμνασμένα ἐχόντων πρὸς διάκρισιν καλοῦ τε καὶ κακοῦ» (Εβρ. 5, 12-13).

#### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Αχ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση: δοκίμιο*. [Παιδαγωγικές Επιστήμες 8· Γλᾶρος 39]. Αθήνα: Γλᾶρος.
- Döbert, R.- Habermas, J. - Nunner-Winkler, G. (1980). *Entwicklung des Ichs*. 2<sup>te</sup> Auflage. Königstein/Ts.: Anton Hain Meisenheim.
- Κογκούλης, Ι. (2016). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. 4<sup>η</sup> Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Πεδίο: Αθήνα.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Θεωρία, Έρευνα, Πράξη*, στο: [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/Koutselini%20\(2001\).pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/Koutselini%20(2001).pdf) (τελευταία προσπέλαση: 06/01/2017).
- Πανταζής, Σπ & Σακελλαρίου, Μ. (2003). Θρησκευτική αγωγή στην προσχολική ηλικία, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2 , 139-148.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκης.



- Περάκης, Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Tyler, R. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. 3<sup>th</sup> Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weidmann, Fr. (1997). Erfahrung und Religionsunterricht. In Fr. Weidmann (Hrsg.). *Didaktik des Religionsunterrichts*, 7<sup>te</sup> Auflage (S. 147-163). Donauwörth: Auer.
- Φύκαρης, Ι. (2014). Προσεγγίζοντας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο: Κοινωνικοδιδακτικοί προσδιορισμοί και ερωτήματα. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «*Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί- Επιστημάνσεις- Προτάσεις*», (σσ. 329- 339). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής-Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2002). *Γνώθι το Curriculum: γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Vygotsky, L. (1998). *Thought and languages*, 3<sup>th</sup> Edition. Cambridge, Mass.: MIT Press.

## **Θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα κατά την Ορθόδοξη Παράδοση. Προτάσεις για το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Σχολείο**

**Ευάγγελος Πεπές, Ε.ΔΙ.Π. Α.Π.Θ., Ελλάδα**

***Περίληψη:** Στην παρούσα ανακοίνωση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών, αναφορικά με το ζήτημα της σχέσης μεταξύ των ποικίλων θρησκευτικών ταυτοτήτων των μαθητών που παρακολουθούν το μάθημα και εντάσσεται στο πλαίσιο του εξελισσόμενου διαλόγου για την αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά στον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν, στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, να διαφυλάσσεται, να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται η χριστιανική και κάθε άλλη θρησκευτική ταυτότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα αναζητώνται στην ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και φιλοδοξούν να αποτελέσουν ενδεικτικά παραδείγματα της συμβολής της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας στην προσπάθεια ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών προς την κατεύθυνση της ανάδειξης τόσο της αξίας του ανθρώπινου προσώπου όσο και της σημασίας των ιδιαίτερων και διαφοροποιών χαρακτηριστικών του για την οικοδόμηση μίας ενότητας εν τη ποικιλία.*

***Λέξεις κλειδιά:** Θρησκευτική ταυτότητα, ετερότητα, ορθόδοξη Παράδοση, μάθημα των Θρησκευτικών*

### **1. Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων και προσδιορισμός του περιεχομένου τους**

Ο βασικός προβληματισμός σχετικά με τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Dewey, 1902· Bobbit, 1918· Kerr, 1968· Johnson, 1968· Pratt, 1980· Ryan and Cooper, 1980· Saylor, Alexander and Lewis, 1981· Kapfer, 1984· Hirst and Peters, 1970· Eisner, 1985) στοιχίζεται πίσω από τρία βασικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν στον σκοπό, στο περιεχόμενο, και στη μεθοδολογία διδασκαλίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων εν γένει, αλλά και του Αναλυτικού Προγράμματος κάθε επιμέρους γνωστικού αντικείμενου (Hirst, 1969). Από τον σχετικό προβληματισμό προκύπτει ότι οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν είναι ανεξάρτητες και αυτοτελείς, αλλά αλληλοεξαρτώμενες και αλληλεπιδρούσες. Κατά συνέπεια, ο καθορισμός του περιεχομένου ενός Αναλυτικού Προγράμματος δεν είναι ανεξάρτητος από τους σκοπούς του και προφανώς η επίτευξή τους, καθώς και η διδασκαλία του περιεχομένου του απαιτούν συγκεκριμένη κάθε φορά διδακτική μεθοδολογία (Χατζηγεωργίου, 2001: 197).

Ένα επιπλέον ερώτημα που προκύπτει, ως μέρος του προβληματισμού σχετικά με το περιεχόμενο ενός Αναλυτικού Προγράμματος οποιουδήποτε μαθήματος, και, κατά συνέπεια, και του μαθήματος των Θρησκευτικών, είναι η διδακτέα ύλη και τα

κριτήρια επιλογής της. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και ο ιδιαίτερος ρόλος του προσωπικού παράγοντα στην επιλογή του υλικού, το οποίο πρόκειται να διδαχθεί.

Σύμφωνα με μία κατηγοριοποίηση, τα Αναλυτικά Προγράμματα, ανάλογα με τις φιλοσοφικές προτεραιότητες των συντακτών τους, μπορεί να έχουν ακαδημαϊκό, μαθητοκεντρικό ή κοινωνικό προσανατολισμό (Χατζηγεωργίου, 2001: 197). Με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση, το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών είτε θα διακρίνεται από τον ακαδημαϊκό και επιστημονικό χαρακτήρα του είτε θα καθορίζεται από τις θρησκευτικές αφετηρίες και τις υπερβατικές ή μεταφυσικές αναζητήσεις των μαθητών είτε, τέλος, θα επικεντρώνεται στις κοινωνικές προεκτάσεις της θρησκευτικής πίστης και του θρησκευτικού φαινομένου εν γένει. Ο συνδυασμός των τριών παραπάνω προσεγγίσεων κρίνεται ως η περισσότερο ενδεικνύμενη λύση. Ωστόσο, η εφαρμογή της παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες.

## **2. Ταυτότητα και ετερότητα**

Η ποικιλία των εθνοπολιτισμικών και θρησκευτικών ταυτοτήτων, που συνυπάρχουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον ως αποτέλεσμα των συνεχών μετακινήσεων πληθυσμών, αποτελεί βασική αιτία του σύγχρονου προβληματισμού στο διεθνές και στο ελληνικό περιβάλλον σχετικά με τον εκσυγχρονισμό και τη διαπολιτισμική ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων γενικά (Μάρκου, 1995) και του Προγράμματος του μαθήματος των Θρησκευτικών ειδικότερα (Μιτροπούλου & Ραντζου, 2013). Τα παραπάνω οριοθετούν μεταξύ άλλων και τον σύγχρονο προβληματισμό για τον τρόπο με τον οποίο η θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά στο πλαίσιο της θρησκευτικής αγωγής, χωρίς την επιβολή ή την κατάργηση της μίας ή της άλλης. Στο πλαίσιο αυτό, το ερώτημα, πόσο επιστημονικό, μαθητοκεντρικό και κοινωνικό είναι το μάθημα των Θρησκευτικών, θέτει ουσιαστικά το αίτημα για ένα περισσότερο γνωσιολογικό μάθημα, με κατεξοχήν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και κοινωνικό προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι αναγκαίο να είναι:

α. Περισσότερο επιστημονικό, ως απάντηση στη μομφή εναντίον του θρησκευτικού μαθήματος σύμφωνα με την οποία τα διδασκόμενα στο μάθημα δεν αντέχουν στη βάση της λογικής και στις αναλυτικές μεθόδους της επιστήμης.

β. Περισσότερο μαθητοκεντρικό, δηλαδή, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους ταυτότητα. Επιπλέον, από πλευράς διδακτικής μεθοδολογίας, είναι αναγκαίο, κατά τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης των Θρησκευτικών, να προκρίνονται μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας κάθε μαθητή, στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015· Tomlinson, 2010), και ενισχύουν το ομαδικό και το συνεργατικό πνεύμα.

γ. Περισσότερο κοινωνικό, δηλαδή, προσανατολισμένο στις κοινωνικές διαστάσεις, ώστε να σέβεται και να αναγνωρίζει τις ποικίλες θρησκευτικές αφετηρίες των

μαθητών. Ο στόχος είναι να προλαμβάνονται εκδηλώσεις ξενοφοβίας, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού, οι οποίες δημιουργούν προϋποθέσεις κοινωνικού αποκλεισμού των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση της ορθόδοξης θεολογίας στην προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο αυτή κατανοεί και διδάσκει αφενός τη γνώση του Θεού (Περάκης, 2010: 102) και αφετέρου τη σχέση μεταξύ θρησκευτικής ταυτότητας και ετερότητας (Περάκης, 2016· Παπαγεωργίου, 2008: 251-253). Κάτω από αυτό το πρίσμα, τα κεντρικά ερωτήματα στη συζήτηση για την προάσπιση και τον σεβασμό της θρησκευτικής ταυτότητας και ετερότητας, στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, είναι εάν η ορθόδοξη γνωσιολογία είναι μη επιστημονική, εάν η ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία, ως περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών, επιβουλεύεται τη θρησκευτική ετερότητα των αλλοθρήσκων μαθητών ή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις αναζητήσεις των μαθητών με ποικίλες θρησκευτικές ταυτότητες και, τέλος, εάν είναι δυνατό να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της πρόληψης των αντιθέσεων μεταξύ των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών, του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιρώνης, 2003: 401-421), καθώς και των αρνητικών κοινωνικών επιπτώσεών τους ευρύτερα.

### **3. Το αίτημα της επιστημονικότητας και ο σεβασμός της θρησκευτικής ταυτότητας**

Στο πλαίσιο αυτό, εκτός από τα παιδαγωγικά επιχειρήματα (Βασιλόπουλος, 1987: 8-24), η ίδια η φύση και ο χαρακτήρας της ορθόδοξης διδασκαλίας αποδεικνύουν ότι η ορθόδοξη χριστιανική αγωγή δεν είναι δυνατό να θεωρείται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα δογματισμού στην εκπαίδευση (Περσελής, 1994: 134-136), διότι θεμελιώδης αρχή της Χριστιανικής Παιδαγωγικής αποτελεί η αξία και η σημασία του προσώπου του μαθητή κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, αλλά όχι πρωταρχικός. Άλλωστε, κατά την ορθόδοξη διδασκαλία, ένας είναι ο διδάσκαλος και καθηγητής (Ματθ. 23: 10), ο επίγειος βίος και λόγος του Οποίου είναι αταλάντευτο κριτήριο ορθότητας και αλήθειας. Το ανακαινίζον μήνυμα είναι μήνυμα πράξης και απευθύνεται, ως πρόταση ζωής τόσο στους θρησκευτικά όμοιους όσο και στους θρησκευτικά διαφορετικούς. Είναι ένα μήνυμα υπέρβασης κάθε κοινωνικής διάκρισης και ανισότητας στο όνομα της πνευματικής συγγένειας ολόκληρου του ανθρώπινου γένους. Επομένως, είναι ένα μήνυμα που δεν απευθύνεται μόνο στους θρησκευτικά συγγενείς, αλλά στον οικουμενικό άνθρωπο, προτείνοντας την αγάπη ως ύψιστη αξία κοινωνικής συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η κοινωνική διάσταση του χριστιανικού περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Από την πλευρά της ορθόδοξης παράδοσης δεν υπάρχει προβληματισμός με τον πλουραλισμό και την ετερότητα. Η διαφορά μεταξύ των ανθρώπων γίνεται αντιληπτή ως πρόκληση και για τον λόγο αυτό αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στη λογική και στην κρίση του κάθε ανθρώπου και, επομένως, και του μαθητή, ο οποίος ελεύθερα επιλέγει τον δρόμο και τον τρόπο της ζωής του (Ιω. 14: 2). Κατά την ορθόδοξη γνωσιολογία, ο

άνθρωπος καθίσταται ικανός να μετέχει στην αγιαστική χάρη του Θεού όχι μόνο με τη γνώση, αλλά κυρίως με την πίστη. Η γνώση είναι διπλή κατ' αντιστοιχίαν της κτιστής και της άκτιστης πραγματικότητας. Εάν με την επιστήμη προσεγγίζεται το κτιστό, με την πίστη προσεγγίζεται το άκτιστο. Η θεία γνώση δεν αποτελεί γνώρισμα όλων των ανθρώπων (Α΄ Κορ. 8: 7) ούτε είναι δυνατό να επιβληθεί. Είναι δωρεά του Αγίου Πνεύματος, η οποία χορηγείται στον άνθρωπο κατά το μέτρο της πνευματικής του δεκτικότητας, ως αποτέλεσμα της κάθαρσής του από τα πάθη και της αγάπης του προς τον Θεό. Ο Απόστολος Παύλος επισημαίνει σχετικά: *«Εί δέ τις δοκεῖ εἰδέναι τι, οὐδέπω οὐδέν ἔγνωκε καθὼς δεῖ γνῶναι· εἰ δέ τις ἀγαπᾷ τὸν Θεόν, οὗτος ἔγνωσται ὑπ' αὐτοῦ»* (Α΄ Κορ. 8: 3). Ο γνωσιολογικός χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος οριοθετεί τους στόχους του, αφενός στην γνωριμία των μαθητών με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους ταυτότητα, και αφετέρου στην ενημέρωσή τους ότι η περαιτέρω γνώση του Θεού προϋποθέτει την προσωπική, ελεύθερη και ενσυνείδητη συμμετοχή τους στη λατρευτική και μυστηριακή ζωή της Εκκλησίας (Ρεράκης, 2010: 197-200).

Οι πνευματικοί διδάσκαλοι στην ορθόδοξη παράδοση αποτελούν εξαιρετικό πρότυπο παιδαγωγικής στάσης των εκπαιδευτικών έναντι του περιεχομένου του θρησκευτικού μαθήματος και των μαθητών. Διδάσκουν την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία, χωρίς να την επιβάλλουν, διότι διαφορετικά καταργούν την εν Χριστώ ελευθερία του ανθρώπου. Κατά συνέπεια, η εν ελευθερία διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών δεν κινδυνεύει από τη χριστιανική διδασκαλία. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να κρίνουν ποιος οδηγός και ποιος δρόμος είναι προσφορότερος για αυτούς.

Πνευματικοί διδάσκαλοι στην ορθόδοξη παράδοση είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν βιωματική εμπειρία της οδού προς τη θεογνωσία. Δεν διδάσκουν θεωρητικά, αλλά περιγράφουν βιωματικά την εμπειρία της γνώσης του Θεού. Κατά την ορθόδοξη γνωσιολογία, η αλήθεια δεν είναι θεωρία, αλλά εμπειρία. Η γνώση προϋποθέτει την πίστη ως βίωμα. Κατά συνέπεια, το ιδανικό της θεογνωσίας, η αγιότητα, δεν επιτυγχάνεται εξ ακοής, αλλά εξ εμπειρίας. Επομένως, η ορθόδοξη χριστιανική ταυτότητα δεν καλλιεργείται με την ακρόαση μόνον της ορθόδοξης θεολογίας. Αντίστοιχα, η θρησκευτική διαφορά και ετερότητα του αλλόθρησκου δεν αλλοιώνεται από την ακρόαση ή τη μελέτη του χριστιανικού μηνύματος. Η καλλιέργεια ή η αλλαγή ξεκινά από την αυτόβουλη κίνηση του μαθητή προς τη βιωματική εφαρμογή και εμπειρία.

Το παράδειγμα του βίου των πνευματικών διδασκάλων της ορθόδοξης Εκκλησίας αποκαλύπτει, εκτός από τη συμβατότητα λόγων και έργων, θεωρίας και πράξης, τη ρεαλιστικότητα του ευαγγελικού μηνύματος. Οι πνευματικοί διδάσκαλοι στην ιστορία της Εκκλησίας αποποιούνται τον τίτλο του διδασκάλου ή του καθηγητή (Α΄ Κορ. 9: 27). Αιτούνται άνωθεν φωτισμό από το αρχέτυπο του διδασκάλου, τον Χριστό, (Ματθ. 23: 10) και διδάσκουν, ως μαθητές και οι ίδιοι, συμπορευόμενοι με τους μαθητές τους την οδό της σωτηρίας (Κογκούλης, 2014: 136-138).

Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα του Μεγάλου Αντωνίου, στον οποίο η Εκκλησία απέδωσε τον τίτλο του καθηγητή της ερήμου. Προτεραιότητα για τον Μέγα Αντώνιο

αποτελεί η εν Χριστώ ζωή, διότι η γνώση της αλήθειας του Θεού δεν επιτυγχάνεται με τη δύναμη της ανθρώπινης διάνοιας, αλλά είναι αποτέλεσμα του ενάρετου βίου και του θείου φωτισμού. Σε μία χαρακτηριστική στιχομυθία του με ορισμένους Έλληνες σοφούς, οι οποίοι τον συναντούν στο έξω όρος και προσπαθούν να τον περιπαίξουν ως αγράμματο, τους θέτει το ερώτημα: «*Τί πρῶτον ἐστὶ, νοῦς ἢ γράμματα; Καὶ τί τίνος αἴτιον, ὁ νοῦς τῶν γραμμάτων ἢ τὰ γράμματα τοῦ νοῦ;*» (Μ. Αθανάσιος, 26: 915Α). Όταν οι σοφοί προτάσσουν τον νου έναντι των γραμμάτων, ο Μέγας ασκητής τους απαντά: «*Ἐ τοίνυν ὁ νοῦς ὑγιαίνει, τούτῳ οὐκ ἀναγκαῖα τὰ γράμματα*» (Μ. Αθανάσιος, 26: 915Α). Αντίστοιχα, σε άλλους σοφούς που τον επισκέπτονται ρωτά: «*ἢ περί τοῦ Θεοῦ γνῶσις πῶς ἀκριβῶς διαγινώσκεται, δι' ἀποδείξεως λόγων ἢ δι' ἐνεργείας πίστεως; καὶ τί πρεσβύτερον ἐστίν, ἢ δι' ἐνεργείας πίστις ἢ ἡ διὰ λόγων ἀπόδειξις;*». Επιβεβαιώνοντας την απάντησή τους ότι: «*πρεσβυτέραν εἶναι τὴν δι' ἐνεργείας πίστιν, καὶ ταύτην εἶναι τὴν ἀκριβῆ γνῶσιν*», αναφέρει ότι: «*ἢ μὲν γὰρ πίστις ἀπὸ διαθέσεως ψυχῆς γίνεται, ἢ δὲ διαλεκτικὴ ἀπὸ τέχνης συντιθέντων ἐστίν. Οὐκοῦν οἷς πάρεστιν ἢ διὰ πίστεως ἐνεργεία, τούτοις οὐκ ἀναγκαῖα ἢ τάχα καὶ περιττὴ ἢ διὰ λόγων ἀπόδειξις*» (Μ. Αθανάσιος, 26: 949C-952Α). Τέλος, συνοψίζει ο έμπειρος καθηγητής της ερήμου ότι: «*Ἡμεῖς μὲν οὐκ ἐν πειθοῖς σοφίας ἑλληνικῆς λόγοις, ὡς εἶπεν ὁ διδάσκαλος ἡμῶν, ἀποδείκνυμεν· τῇ δὲ πίστει πείθομεν ἐναργῶς προλαμβανούση τὴν ἐκ τῶν λόγων κατασκευήν*» (Μ. Αθανάσιος, 26: 953C). Τα λόγια του, ως λόγια αγάπης προς τον πεπλανημένο άνθρωπο και αληθινής πίστεως προς τον ένα Θεό, συγκλίνουν με τα λόγια του αποστόλου Παύλου, ο οποίος κηρύττει στους Κορινθίους: «*καὶ ὁ λόγος μου καὶ τό κήρυγμά μου οὐκ ἐν πειθοῖς ἀνθρωπίνης σοφίας λόγοις, ἀλλ' ἐν ἀποδείξει Πνεύματος καὶ δυνάμεως, ἵνα ἡ πίστις ὑμῶν μὴ ᾖ ἐν σοφίᾳ ἀνθρώπων, ἀλλ' ἐν δυνάμει Θεοῦ*» (Α΄ Κορ. 2: 4-5). Για τον λόγο αυτό, το παράδειγμά του μεγάλου Αντωνίου, ως προς τον τρόπο λειτουργίας της θείας και της ανθρώπινης σοφίας, είναι τόσο ελκυστικό και φωτοφόρο, ώστε: «*Καὶ γὰρ καὶ μόνον βλέποντες αὐτοῦ τὴν ἀγωγὴν, πολλοὶ τῆς πολιτείας αὐτοῦ ἐσπουδάζοντο ζῆλωταί γενέσθαι*» (Μ. Αθανάσιος, 26: 912B), όπως σημειώνει ο Μέγας Αθανάσιος στον βίο του.

#### **4. Ο μαθητής ως πρόσωπο και η θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα**

Η αγαπητική προσέγγιση και αποδοχή της κάθε ετερότητας και, κατά συνέπεια, και της θρησκευτικής, βρίσκεται στον πυρήνα της ορθόδοξης παράδοσης. Η ελευθερία του άλλου είναι απαραβίαστη, γεγονός το οποίο αποκαλύπει την κοινωνική δυναμική της χριστιανικής ελευθερίας (Μεταλληνός, 2008: 159-161). Ο κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζεται ισότιμα, εφόσον, κατά τον απόστολο Παύλο, ο Θεός «*ἐποίησέ τε ἐξ ἑνὸς αἵματος πᾶν ἔθνος ἀνθρώπων*» (Πράξ. 17: 26). «*Ἡ ορθόδοξη παράδοση, που διακρίνεται για το οικουμενικό της πνεύμα, μπορεί να συμβάλει ἄριστα στην αλληλοκατανόηση και αλληλογνωριμία των διαφορετικῶν μαθητῶν, διότι συστατικά στοιχεία της πίστεως και της ζωῆς που διδάσκει είναι η ελευθερία του άλλου, η διατήρηση της ετερότητάς του και η θυσιαστικὴ ἀγάπη προς αὐτόν. Ἡ διαφορετικότητα δεν θεωρεῖται εμπόδιο, ἀπὸ ἐκκλησιαστικῆς πλευράς, στη σύσταση της ενότητας και της συμβιώσεως σε ἕνα και το αὐτὸ σώμα*» (Ρεράκης, 2008: 270).

Ως θεμελιώδης σκοπός της σύγχρονης χριστιανικής αγωγής αναδεικνύεται η διδασκαλία σε κάθε θρησκευτικά διαφορετικό μαθητή των προοπτικών της σωτηριώδους κοινωνίας του με τον Θεό διαμέσου της αγαπητικής συνάντησής του με τους συμμαθητές του, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές ή άλλες διαφορές τους. Η γνωστοποίηση αυτή θεμελιώνεται στην αρχή της παιδοκεντρικότητας, η οποία επανανοηματοδοτείται στο πλαίσιο της ορθόδοξης παράδοσης (Πορτελάνος, 1999: 33-37).

Το παράδειγμα του Μεγάλου Αντωνίου είναι και στην περίπτωση αυτή αντιπροσωπευτικό. Ο διδακτικός λόγος του απευθύνεται προς όλους, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους καταβολές. Είναι χαρακτηριστικό το περιστατικό με τον μη Χριστιανό στρατιωτικό διοικητή Μαρτινιανό, ο οποίος τον επισκέπτεται και επιμένει να τον συναντήσει, προκειμένου ο Μέγας Αντώνιος να απαλλάξει την κόρη του από την επήρεια ενός δαίμονα. Ο Μέγας Αντώνιος, διακρίνοντας την πατρική αγωνία στη στρατιωτική επιμονή με την οποία τον αναζητά ο διοικητής, ανταποκρίνεται θετικά. Δεν εμφανίζεται, αλλά απαντά μέσα από το κελί του, λέγοντας στον πατέρα: *«Ἄνθρωπε, τί μου κατακράζεις; Ἄνθρωπος εἰμί κἀγὼ ὥσπερ καὶ σύ. Εἰ πιστεύεις εὐ̅ξαι τῷ Θεῷ, καὶ γίνεται»* (Μ. Αθανάσιος, 26: 913Α). Πράγματι ο Μαρτινιανός μεταστρέφεται, επικαλείται με θέρμη και ειλικρινή πίστη το όνομα του Χριστού και η κόρη του ελευθερώνεται από το πονηρό πνεύμα. Ο Μέγας Αντώνιος, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική του ταυτότητα, αντιμετωπίζει τον Μαρτινιανό ως ψυχοσωματική, λογική, ελεύθερη και αιώνια ύπαρξη, η οποία δυνητικά μπορεί να ομοιάσει στον Δημιουργό της και να θεωθεί. Η διδασκαλία του δεν είναι θεωρητική, αλλά εμπειρία βιωμένη, η οποία απευθύνεται στην ελεύθερη βούληση του ανθρώπου (Μάρκ. 8: 34), προκειμένου εκείνος ελεύθερα να ενεργοποιήσει τη θεία χάρη και δύναμη.

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί ευκαιρία συνάντησης της θρησκευτικής ταυτότητας και ετερότητας εντός του ίδιου διδακτικού πλαισίου. Κατά τη συνάντηση αυτή, ελλοχεύουν δύο κίνδυνοι: ο κίνδυνος της *«διαφοράς χωρίς την ενότητα»*, δηλαδή, της περιθωριοποίησης των θρησκευτικά όμοιων, οπότε η συνάντηση αυτή παραμένει θεολογικά και παιδαγωγικά άκαρπη, και ο κίνδυνος της *«ενότητας χωρίς τη διαφορά»*, κατά την οποία η θρησκευτική ετερότητα μηδενίζεται και σχετικοποιείται. Η ορθόδοξη χριστιανική αγωγή υπερβαίνει αυτούς τους δύο κινδύνους, κομίζοντας μία νέα προοπτική των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, η οποία δεν περιορίζεται στην ανοχή και στην ισότιμη αντιμετώπιση του άλλου, αλλά επεκτείνεται στη θυσιαστική ανιδιοτελή αγάπη. Εάν, κατά την προσωποκεντρική αγωγή της ορθόδοξης παράδοσης, *«ο Θεός είναι προσωπική κοινωνία και το ανθρώπινο πρόσωπο είναι απαρομοίαστο, τότε ο συνάνθρωπος δεν μπορεί παρά να είναι αδελφός»* (Φωτίου, 2009: 230-231).

Η διδασκαλία της πνευματικής συγγένειας όλων των ανθρώπων, στην ορθή και ανόθευτη βίωσή της, αποκλείει κάθε πιθανότητα ξενοφοβίας, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού στη θρησκευτική αγωγή. Στο πρόσωπο του ξένου, ο οποίος έχει ανάγκη τη φιλοξενία, τη φιλαδελφία και την αγάπη, εικονίζεται ο ίδιος ο Σωτήρας Χριστός (Ματθ. 25: 35). Οι αλλόθρησκοι μαθητές, προσεγγίζοντας την ορθόδοξη θεολογία στο πλαίσιο του θρησκευτικού μαθήματος, *«μαθαίνουν ότι ο Χριστός ενοποιεί την*

ανθρωπότητα, χωρίς να καταργεί την προσωπική ετερότητα και την ελευθερία του διαφέρει και ότι η αγάπη ενώνει τους ανθρώπους και ευνοεί τη θετική διάθεση και στάση προς την ετερότητα, αποκλείοντας φαινόμενα φόβου, βίας, αδικίας» (Περάκης, 2008: 275), ρατσισμού και μισαλλοδοξίας. Οι μαθητές, Χριστιανοί και μη, διδάσκονται ότι «οὐκ ἔστι προσωπολήπτης ὁ Θεός, ἀλλ' ἐν παντί ἔθνει ὁ φοβούμενος αὐτόν καὶ ἐργαζόμενος δικαιοσύνην δεκτός αὐτῷ ἔστι» (Πράξ. 10: 14). Το σωτηριώδες μήνυμα της λύτρωσης είναι σκανδαλώδες όχι μόνο για τους θρησκευτικά διαφορετικούς, αλλά ακόμη και για τους Χριστιανούς. Το γεγονός ότι ο θρησκευτικά διαφορετικός ακούει το ευαγγελικό μήνυμα και συναισθάνεται το πνευματικό του μέγεθος δεν συνεπάγεται άρνηση της θρησκευτικής ετερότητάς του. Η ορθόδοξη διδασκαλία δεν απειλεί την ταυτότητα του άλλου, αλλά, αντίθετα, την εμπλουτίζει, ενισχύοντας την ελευθερία του. Η αποδοχή ή η απόρριψη της εν Χριστώ υιοθεσίας αποτελεί ελεύθερη προσωπική επιλογή. Άλλωστε, ο Απόστολος Παύλος διευκρινίζει ρητά: «πάντες γὰρ υἱοὶ Θεοῦ ἐστε διὰ τῆς πίστεως ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ· ὅσοι γὰρ εἰς Χριστὸν ἐβαπτίσθητε, Χριστὸν ἐνεδώσασθε. Οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδέ Ἕλληνας, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδέ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἰς ἐστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ» (Γαλ. 3: 27-28).

## **Συμπεράσματα**

Το αίτημα της παιδαγωγικής διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον ανήκει στον πυρήνα του σύγχρονου παιδαγωγικού προβληματισμού τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο. Οι σύγχρονες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών αποτυπώνουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές τάσεις που διαμορφώνονται προς την κατεύθυνση της επίλυσης του ζητήματος. Εντούτοις, η σχέση θρησκευτικής ταυτότητας και ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί, εκτός από παιδαγωγικό ζήτημα, και θεολογική πρόκληση. Επομένως, η ορθόδοξη παράδοση μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην επίλυση των σχετικών προβλημάτων και στην υπέρβαση των αντίστοιχων αδιεξόδων.

Η ορθόδοξη θεολογία απαντά στο πρόβλημα της ειρηνικής, ισότιμης και αποτελεσματικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης των θρησκευτικά διαφορετικών, χωρίς να προβληματίζεται με την ετερότητα, αλλά υπογραμμίζοντας τη μοναδικότητα του ανθρώπινου προσώπου, ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ύπαρξής του. Το ευαγγελικό μήνυμα της σωτηριώδους αλήθειας δεν επιβάλλεται στην ανθρώπινη λογική, αλλά απευθύνεται στον ελεύθερο άνθρωπο ως πρόταση ζωής, την οποία μπορεί να αποδεχθεί ή να απορρίψει. Η κοινωνική του διάσταση δεν απευθύνεται μόνο στους θρησκευτικά συγγενείς, αλλά σε κάθε εμπερίστατο άνθρωπο, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική του ταυτότητα.

Ο βίος και το έργο των μεγάλων διδασκάλων της ορθόδοξης παράδοσης, όπως ο Μέγας Αντώνιος, δεν προσφέρουν μόνο εξαιρετικό διδακτικό υλικό· αποτελούν ταυτόχρονα και πρακτικά παραδείγματα υπέρβασης των προβλημάτων ως προς τον σχεδιασμό των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των



Θρησκευτικών. Η διδασκαλία τους δεν καταργεί τη λογική και την ελευθερία του ανθρώπου, αλλά αποτελεί πρόταση, η αποδοχή της οποίας ανήκει στον μαθητή. Τέλος, δεν διδάσκεται λόγους, αλλά έργους, αποδεικνύοντας την ορθόδοξη παράδοση ως μία διδασκαλία με κατεξοχήν βιωματικό και κοινωνικό χαρακτήρα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Bobbit, F. (1971). *Curriculum*. New York: Arno Press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Hirst, P. (1969). "The Logic of the Curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, 1, 142-158.
- Hirst, P. and Peters, R. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Johnson, H. (1968). *Foundations of the Curriculum*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Kapher, M. (1981). *Behavioral Objectives in Curriculum Planning*. NJ: Englewood Cliffs.
- Kerr, J. (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.
- Mitropoulou, V. & Rantzou, M. (2013). "Intercultural Education in the Curricula of the Greek School (Elementary – High School)", *The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013). Education and Pedagogy in Balkan Countries 13*, Thessaloniki: University of Macedonia.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Rayan, K. and Cooper, J. (1980). *Those who Can Teach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Saylor, J., Alexander, W. and Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tomlinson C. – A. (2010). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Άθανάσιος Αλεξανδρείας. *Βίος και πολιτεία τοῦ ὁσίου Ἄντωνιου*, PG 26, 835-976.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1987). «Δογματισμός και Θρησκευτική Αγωγή. Προς μία μη Δογματική Θεωρία της Θρησκευτικής Αγωγής», *Θέματα Ειδικής Διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών (Σημειώσεις – Επιλογή Κειμένων)*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κογκούλης, Ι. (2014<sup>3</sup>). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*, Αθήνα: Πεδίο.

- Μάρκου Γ. Π. (1995). «Η Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Ελλάδα». Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεταλληνός, Γ. (2008). «Ορθόδοξη Αγωγή στην Ελευθερία», *Ελληνορθόδοξη Πορεία. Ανθολόγιο Κειμένων*, Αθήνα, 154-164.
- Παπαγεωργίου, Ν. (2008). «Μετανάστες: Κοινωνικές και Θεολογικές Διαστάσεις», *Ξενοφοβία και Φιλαδελφία κατά τον Απόστολο Παύλο. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, ΙΔ΄ Παύλεια*, Θεσσαλονίκη: Μέλισσα, 241-254.
- Περσελής, Ε. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος*, Αθήνα: Αρμός.
- Πορτελάνος, Σ. (1999). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Μια Προσέγγιση μέσα από το Φιλοσοφικό Στοχασμό και τη Νηπτική Παράδοση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ρεράκης, Η. (2008). «Ο Ξένος Μαθητής στο Ελληνικό Σχολείο υπό το Φως της Παυλειαίας Θεολογίας», *Ξενοφοβία και Φιλαδελφία κατά τον Απόστολο Παύλο. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, ΙΔ Παύλεια*, Θεσσαλονίκη: Μέλισσα, 265-282.
- Ρεράκης, Η. (2010). *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Ρεράκης, Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Ρεράκης, Η. (2016). *Η Ετερότητα του «Άλλου» στην Ελληνική Παιδεία. Ορθόδοξη Χριστιανοπαιδαγωγική Θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Δ. Σφακιανάκη.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φωτίου, Σ. (2009). «Διαφορά και Ενότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Προκλήσεις για την Αγωγή», *Η Υποδοχή του Άλλου. Ορθόδοξες Πνευματικές Αξίες και Νεωτερικότητα, Μελετήματα Θεολογίας και Αγωγής 3*, Στάυρος Φωτίου (επιμ.), Αθήνα: Αρμός, 230-231.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα: Ατραπός

## 3ο Συμπόσιο: Μετασηματίζοντας το πρότυπο μάθησης στο πλαίσιο της ενιαίας Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμοί μάθησης και αξιολόγησης

**Διοργάνωση του Συμποσίου: Καθηγήτρια κ.Μαρία Σακελλαρίου**

### Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησηςστην Ελλάδα

*Μπάνου Μαρία*

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Περίληψη

Το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο έχει απασχολήσει ευρέως την εκπαιδευτική κοινότητα, διότι παρέχει μοναδικές ευκαιρίες μάθησης, ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης και ευφάνταστων ικανοτήτων (Broadhead, 2004· Diachenko, 2011· McInnes,Howard, Miles, &Crowley, 2009·Samuelsson&Carlsson, 2008·Tzuo, 2007, όπ. αναφ. στοWood, 2014·Σακελλαρίου&Ρέντζου, 2012, σελ. 2).Σύμφωνα με τους Wood&Attfield (2005), το παιχνίδι αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως αναπόσπαστο κομμάτι της δια βίου μάθησης και της ευημερίας (Wood&Attfield, 2005 όπ. αναφ. στο Wood, 2007). Σκοπός της μελέτης υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το ρόλο και τη σημασία του παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης, καθώς και των τρόπων αξιοποίησής του στη διδασκαλία. Πρόκειται για μία πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί της πόλης των Ιωαννίνων. Ημελέτη περίπτωσης διεξήχθη λόγω των ελλειπών ερευνών στην Ελλάδα αναφορικά με το παιχνίδι και την αξιολόγησή του. Για τη διεκπεραίωσή της χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού καικλειστού τύπου, καθώς και ερωτήσεις κλίμακας Likert. Ακόμη, αξιοποιήθηκαν δύο σημαντικές κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων, η ACEIκαι η ECERS-R, καθώς και ένα εργαλείο που προέκυψε από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS. Από την εν λόγω έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το παιχνίδι καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και το χρησιμοποιούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Τέλος, από τη μελέτη προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί αξιολογούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα παιχνίδια-αντικείμενα και τις δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολείο με βάση παιδαγωγικά κριτήρια.

## Λέξεις-κλειδιά

Παιχνίδι, εκπαιδευτικοί, προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, διδακτική του παιχνιδιού.

## **Kindergarten teachers' views about the role of play in the educational process in preschool learning settings in Greece**

*Banou Maria*

Department of Early Childhood Education  
University of Ioannina

### **Abstract**

Play as a teaching tool has widely distracted the educational community, because it provides unique opportunities for learning, development, socialization and imaginative capabilities (Broadhead, 2004; Diachenko, 2011; McInnes et al., 2009; Samuelsson and Carlsson, 2008; Tzuo, 2007 as cited in Wood, 2014). According to Wood & Attfield (2005), play is recognized as an integral part of lifelong learning and well-being (Wood & Attfield, 2005 as cited in Wood, 2007). The aim of the study was to explore kindergarten teachers' views about a) the importance of play in the educational process, and b) using play in teaching. This is a pilot study in which took place twenty teachers from the city of Ioannina. The case study was conducted due to inadequate investigations in Greece regarding play and its evaluation. For the accomplishment of this research was used the questionnaire that contained open-ended, closed-ended and Likert scale questions. Furthermore, were used two important rating scales for the quality of early childhood environments, ACEI and ECERS-R, and as well as a tool that emerged from the international bibliography. The analysis of the results became with the aid of the Statistical Package SPSS. Research data indicate that teachers consider play as a key factor for learning and development and they use it in their teaching. Finally, research showed that educators assess satisfactorily play-objects and play activities in school according to pedagogical criteria.

### **Key-words**

Play, educators, preschool learning environments, teaching of play

### **1. Εισαγωγή**

Η οικουμενικότητα του παιδικού παιχνιδιού έχει παρακινήσει το ενδιαφέρον αναρίθμητων ερευνητών και θεωρητικών όλα αυτά τα χρόνια. Αν και αυτοί οι μελετητές διαφέρουν σε ορισμένες από τις βασικές τους υποθέσεις σχετικά με το παιχνίδι, όλοι συμφωνούν ότι το παιχνίδι είναι καθοριστικό για τη σωματική, την κοινωνική, τη συναισθηματική και τη νοητική ανάπτυξη των ατόμων (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2016, σελ. 13, 110). Σύμφωνα με τους Johnson, Christie & Wardle (2005), «το παιχνίδι αποτελεί πλαίσιο εμπειριών και ερεθισμάτων μέσα στο οποίο

δίνονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη του παιδιού» (Johnson et al., 2005, σελ. 127 όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 37).

«Η «παιδαγωγική του παιχνιδιού» περιλαμβάνει ή καλύτερα προτείνει το παιχνίδι από τη μια ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση, η παιδαγωγική προαγωγή των παιδιών επιτυγχάνεται μέσω της ενασχόλησης του παιδιού με το παιχνίδι. Στη δεύτερη περίπτωση, η παιδαγωγική προσέγγιση προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης» (Πανταζής, 1997, σελ. 33).

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία και τα παιδιά ειδικά στην προσχολική ηλικία μαθαίνουν μέσα από αυτό (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Klahr, 2015). Παιχνίδι και μάθηση είναι δυο σπουδαίες έννοιες για την επιστήμη της αγωγής και κυρίως για την παιδαγωγική των μέσων παιχνιδιού, για αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μία αύξηση των ερευνών σχετικά με τα οφέλη που έχει το παιχνίδι στη μάθηση των παιδιών (Πανταζής, 1997· Lynch, 2015).

Σύμφωνα με τον Froebel, το εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι καθοριστικό για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών, διότι μέσα από αυτότα παιδιά απορροφούν τη γνώση και αναπτύσσουν τη φαντασία και τη γλώσσα τους. Ο Froebel ήταν ο πρώτος που σχεδίασε και κατασκεύασε τα «παιδικά δώρα» ή αλλιώς τα παιχνίδια-αντικείμενα, και γι' αυτό θεωρείται ο θεμελιωτής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού. Ακόμη, ήταν ο πρώτος ανάμεσα στους άλλους παιδαγωγούς που αναγνώρισε και τόνισε την αξία του παιχνιδιού-αντικειμένου (Brockett et al., 2013· Πανταζής, 1997).

Έχει παρατηρηθεί, ακόμη, ότι «για τον παιδαγωγό εκείνο που έχει σημασία είναι η εργασία, το μάθημα, ενώ το παιχνίδι δεν είναι παρά "απαραίτητη" διακοπή. Αντιθέτως, για το παιδί το ελεύθερο παιχνίδι είναι η βασική και βαθιά χαρά: το μάθημα δεν είναι παρά υποχρεωτική διακοπή του παιχνιδιού. Κατά την ώρα του μαθήματος κυβερνά η επιρροή του ενήλικου, ενώ τα παιδιά γίνονται κύριοι της κατάστασης κατά την ώρα του διαλείμματος» (Ασπιώτης, 1960, σελ. 14).

Ωστόσο, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδίδουν μεγάλη σημασία στο παιχνίδι και να συμπεριλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες παιχνιδιού στη διδασκαλία τους, όπως το ελεύθερο, το οργανωμένο, το ομαδικό, το ατομικό και το δραματικό παιχνίδι. Όλες αυτές οι κατηγορίες παιχνιδιού είναι σημαντικές, όμως αρκετές έρευνες (Weisberg et al., 2015· Dickinson et al., 2013· Fisher et al., 2013) έχουν δείξει ότι κυρίως το οργανωμένο παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών.

Το παιχνίδι αν και προσφέρει πολλά οφέλη στα παιδιά, φαίνεται πως δεν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σαν παιδαγωγικό μέσο. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε η πραγματοποίηση μιας πιλοτικής έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, καθώς και το πώς αυτό αξιοποιείται στο σχολικό χώρο.

Πριν από την παρουσίαση της έρευνας κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν διάφοροι ορισμοί του παιχνιδιού και να τονιστεί ο ρόλος του παιδαγωγού αναφορικά με το παιχνίδι.

## **2. Ορισμός του Παιχνιδιού**

Το παιχνίδι αποτελεί μία σημαντική έννοια, για την οποία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), «το παιχνίδι θεωρείται η «κυρίαρχη δραστηριότητα» για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στην ηλικία 4-7 ετών. Τα παιδιά στο παιχνίδι εμπλέκονται κοινωνικά, συναισθηματικά, κινητικά και νοητικά με άλλα παιδιά κι ενήλικες, με αντικείμενα και αναπαραστάσεις οικείες ή νέες, με καταστάσεις ρεαλιστικές και φανταστικές. Μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν, καθώς ανακαλύπτουν και ελέγχουν ιδέες, δημιουργούν, αυτοσχεδιάζουν, αναπαριστούν και επικοινωνούν» (σελ. 26, 27).

Σύμφωνα με την Montessori, το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού. Η φράση αυτή χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει τη σημασία του παιχνιδιού και να δηλώσει ότι το παιχνίδι θεωρείται η καρδιά μιας αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής (Gestwicki, 2011).

Επίσης, «το παιχνίδι είναι πάντα σκόπιμο για το παιδί». Σε αυτό τον ορισμό επικρατεί «η αίσθηση της ενέργειας: είναι το παιδί που χρειάζεται να λύσει ένα πρόβλημα ή να πειραματιστεί ή να εκφράσει ή να ανακαλύψει κάτι. Κανένας δεν χρειάζεται να πει σε ένα παιδί να κάνει αυτά τα πράγματα. Από αυτό προκύπτει ότι όλα τα παιχνίδια είναι σκόπιμα, γιατί το παιδί τα χρησιμοποιεί για ένα λόγο (...). Έτσι παιχνίδι είναι αυτό που ο μαθητευόμενος επιλέγει να κάνει προκειμένου να χειριστεί μία ανάγκη, να απαντήσει σε μία ερώτηση, να εκφράσει ένα συναίσθημα ή να ακολουθήσει ένα ενδιαφέρον» (Smidt, 2011, σελ. 2).

«Η τάση για το παιχνίδι είναι έμφυτη. Το παιχνίδι είναι μια βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική αναγκαιότητα, και είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη και την ευημερία των ατόμων και των κοινοτήτων». Επίσης, το παιχνίδι είναι το βασικό μέσο μάθησης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Είναι ένας τρόπος συμβιβασμού της εσωτερικής ζωής με την εξωτερική πραγματικότητα. Τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσουν προοδευτικά τις έννοιες των αιτιωδών σχέσεων, αναλύουν, συνθέτουν, ενισχύουν τη φαντασία τους, διακρίνουν, κρίνουν, διατυπώνουν, αιτιολογούν, διορθώνουν τα λάθη τους και συγκεντρώνουν την προσοχή τους (PPSG, 2005 όπ. αναφ. στοBrocketal, 2013, σελ. 31· Pollard, 2002 όπ. αναφ. στοBrocketal., 2013).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Garvey (1977), για να μπορέσει να οριστεί ένα παιχνίδι πρέπει να έχει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, πρέπει να είναι ευχάριστο, να έχει εγγενή στόχο, να είναι αυθόρμητο και εθελοντικό και να περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή από τον παίκτη (Garvey, 1977 όπ. αναφ. στοBrocketal., 2013).

«Το παιχνίδι είναι ένα φυσικό εργαλείο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν την ανθεκτικότητά τους. Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας σχετίζεται με το να μάθουν τα παιδιά να ξεπερνούν τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες της

καθημερινής ζωής (...). Ακόμη και τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν το φανταστικό παιχνίδι και τη φαντασία για να ξεπεράσουν τους φόβους τους και για να δημιουργήσουν ή να εξερευνήσουν έναν κόσμο στον οποίο θα είναι κυρίαρχα» (Hurwitz, 2002-2003· Barnett, 1990· Pellegrini, 1998· Flaxman, 1999, όπ. αναφ. στο Miltner, Ginsburg & Mulligan, 2012, σελ. 205, 206).

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί είναι σημαντικοί, όμως εκείνος ο ορισμός που ανταποκρίνεται καλύτερα στην έννοια του παιχνιδιού είναι αυτός που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό μέσο διαπαιδαγώγησης και διδασκαλίας, το οποίο συμβάλλει στη μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

### **3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Καθώς το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό όχημα για τη μάθηση των παιδιών ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, θεωρείται απαραίτητο να τονιστεί ο ρόλος του παιδαγωγού σχετικά με αυτό.

Αρχικά, «οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται μόνο να εξετάσουν τις θεωρίες του παιχνιδιού, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν σε ένα ευρύτερο κοινό τις εμπειρίες που αποκτώνται μέσα από το παιχνίδι. Πρέπει να κάνουν τους γονείς, τους πολιτικούς ιθύνοντες και το ευρύ κοινό να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι, καθώς και η παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι είναι βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των μαθητών. Οι παιδαγωγοί χρειάζεται να καταλάβουν την αξία του παιχνιδιού και να το εφαρμόσουν στην πράξη με τα παιδιά. Τέλος, οφείλουν να παρέχουν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα που να προωθούν όλα τα είδη του παιχνιδιού, όπως το αυθόρμητο, το δομημένο, το φανταστικό και το δημιουργικό, επιτρέποντας έτσι στα παιδιά να εκπληρώσουν τη μάθησή τους» (Brock et al., 2013, σελ. 24).

Επίσης, οι διδάσκοντες είναι αναγκαίο να εξετάζουν τις ευκαιρίες μάθησης και να αποφασίζουν πότε και με ποιον τρόπο θα ξεκινήσουν το παιχνίδι. Είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, καθώς και να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αξιολογούν τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο σχολικό χώρο (Brock et al., 2013).

«Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί, για διαφορετικούς λόγους (π.χ. να συλλέξει πληροφορίες, να εμπλουτίσει τη θεματολογία ή το λεξιλόγιο των παιδιών κ.ά.), να αναλάβει ποικίλους ρόλους: να παρατηρεί και να 'ακούει' τα παιδιά, να παίζει μαζί τους, να δημιουργεί προκλήσεις, να μοντελοποιεί συμπεριφορές και ρόλους και να δίνει ιδέες για δράσεις» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 30).

Ειδικότερα, οι παιδαγωγοί οφείλουν α) να μην ξεχνάνε ότι τα παιδιά χρειάζονται χώρο για να παίξουν, β) να διακόπτουν όσο το δυνατό πιο σπάνια το παιχνίδι των διδασκομένων, γ) να προσφέρουν ποιοτικά και κατάλληλα παιχνίδια στους μαθητές, δ) να μην πιέζουν τα παιδιά ν' αλλάξουν παιχνίδι, ε) να αφήνουν τους μαθητές μόνους τους να βρίσκουν και να δοκιμάζουν όσο το δυνατόν πιο πολλά παιχνίδια, στ) να κάνουν όσο γίνεται πιο περιορισμένη κριτική, ζ) να μη διορθώνουν τίποτα από ό,τι

κάνουν τα παιδιά στο παιχνίδι, η) να αντιμετωπίζουν σοβαρά το παιχνίδι των διδασκομένων και θ) να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν μόνα τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Νανάκου, 1961).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κάνουν ανοικτού τύπου ερωτήσεις στους μαθητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. «Φράσεις που προσκαλούν τα παιδιά να σκεφτούν πιο βαθιά για τις δραστηριότητές τους, όπως «Τι νομίζετε ότι θα συμβεί αν...» παρέχουν μια ώθηση προς έναν μαθησιακό στόχο και επιτρέπουν στους μαθητές να απορροφήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες με το δικό τους ρυθμό» (Weisberg et al., 2015, σελ. 10).

#### **4. Μεθοδολογία**

##### **4.1. Δείγμα**

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο και αυτό συγκεντρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2015.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι γυναίκες εκπαιδευτικοί από νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων. Το 20% του δείγματος κατείχε τη θέση του διευθυντή και το υπόλοιπο 80% ήταν εκπαιδευτικό προσωπικό. Το 15% των παιδαγωγών εργαζόταν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, το 65% σε διθέσια και το 20% σε τριθέσια νηπιαγωγεία.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από 25 μέχρι 50 έτη. Αναλυτικότερα, το 5% του δείγματος ήταν ηλικίας 25 με 30 ετών, το 30% ήταν 30 με 35 ετών, ένα άλλο 30% ήταν 40 με 45 ετών και το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (35%) ήταν 45 μέχρι 50 ετών.

Ακόμη, το 10% των νηπιαγωγών είχε ένα μέχρι πέντε χρόνια υπηρεσίας, το 30% έξι με δέκα, το 5% έντεκα με δεκαπέντε και το 20% είχε είκοσι ένα με είκοσι πέντε χρόνια υπηρεσίας. Το 5% των παιδαγωγών είχε αποφοιτήσει από διετή σχολή και το 19% από τεταρτοετή σχολή. Το 45% του δείγματος υπηρετούσε στο νηπιαγωγείο με οργανική θέση, το 15% με απόσπαση και το 40% κατείχε τη θέση του αναπληρωτή.

Επίσης, έντεκα νηπιαγωγοί εργαζόνταν σε κλασικό τμήμα και εννέα νηπιαγωγοί σε ολόημερο τμήμα. Το 80% του δείγματος είχε διδαχθεί το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών του σπουδών, ενώ το 20% δεν το είχε διδαχθεί. Το 70% των παιδαγωγών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, ενώ το 30% δεν είχε λάβει τέτοιου είδους επιμόρφωση. Τέλος, ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα ξεκινούσε από πέντε και δεν ξεπερνούσε τα τριάντα νήπια.

##### **4.2. Ερευνητικά εργαλεία**

Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, καθώς και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert. Πολλές από τις ερωτήσεις του στηρίχθηκαν στις κλίμακες ACEI και ECERS-R και οι υπόλοιπες βασίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία.



### 4.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (έκδοση 22) και ανάλογα με την περίπτωση έγινε η ανάλυσή τους. Για να ελέγξουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε το Pearson Chi-square Test ( $\chi^2$ ).

### 4.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα μπορεί να δομηθεί από τρεις ερευνητικές υποθέσεις, τις εξής:

Υπόθεση 1: Το παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού.

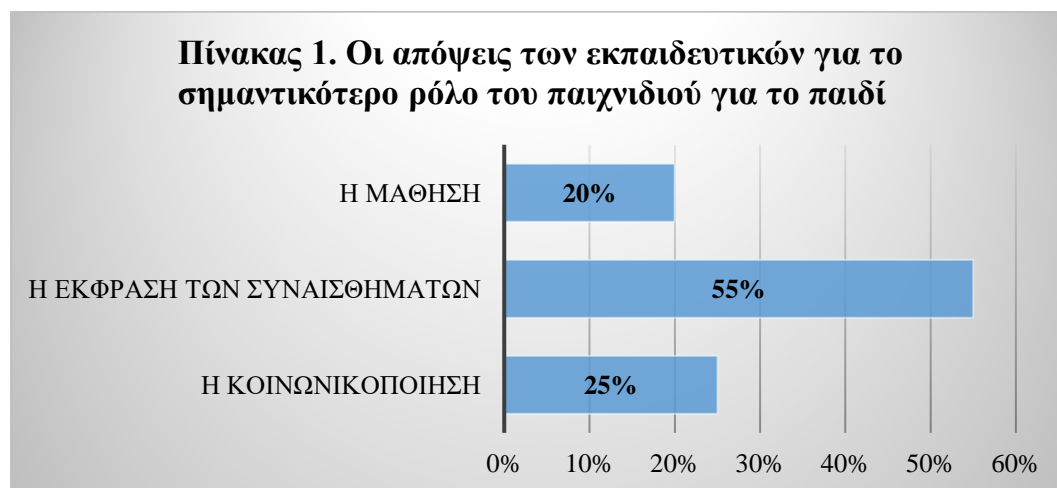
Υπόθεση 2: Τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο αξιολογούνται παιδαγωγικά.

Υπόθεση 3: Η εργασία/μάθημα είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι.

## 5. Αποτελέσματα της Έρευνας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτημάτων που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς στηρίζουν στο σύνολό τους τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί σε σημαντικά ερωτήματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

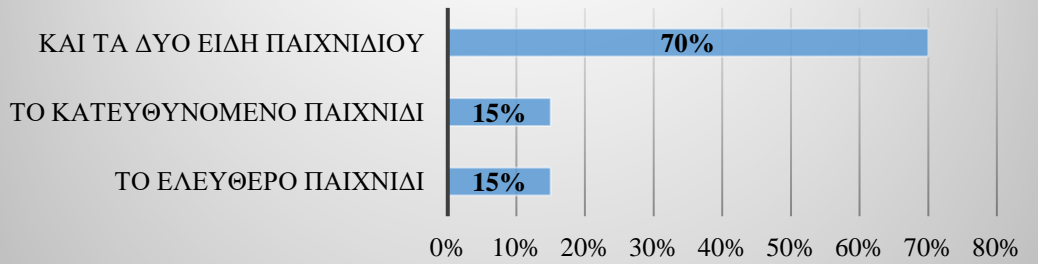
### 5.1. Ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί;



Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού φάνηκε κατά κύριο λόγο να είναι η έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού (55%). Ως δεύτερος σημαντικότερος ρόλος ήταν η κοινωνικοποίηση (25%) και ως τρίτος (20%) η μάθηση του νηπίου. Αξίζει να επισημανθεί ότι κανένας από τους νηπιαγωγούς δεν απάντησε ότι ο ρόλος του παιχνιδιού είναι η διασκέδαση ή η απόκτηση γνώσεων.

**5.2. Το ελεύθερο ή το κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό παιχνίδι συντελεί περισσότερο στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών;**

**Πίνακας 2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο από τα δύο είδη παιχνιδιού, το ελεύθερο ή το κατευθυνόμενο συντελεί περισσότερο στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών**



Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 το 70% του δείγματος ανέφερε ότι τόσο το ελεύθερο όσο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι συντελούν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, το 15% τόνισε ότι μόνο το ελεύθερο παιχνίδι έχει οφέλη για τα νήπια, ενώ το υπόλοιπο 15% υποστήριξε το κατευθυνόμενο παιχνίδι. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

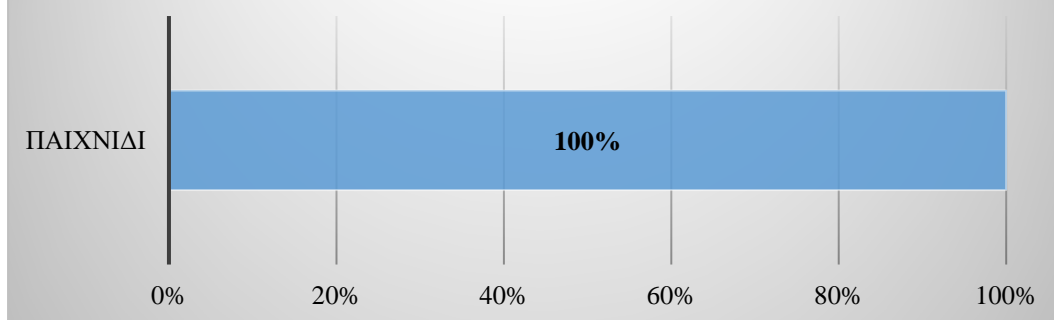
*«Το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό μέσο μάθησης στο Νηπιαγωγείο. Το ελεύθερο ψυχαγωγεί, ενώ το κατευθυνόμενο συμβάλλει στην εμβάθυνση εννοιών».*

*«Το ελεύθερο παιχνίδι, γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους το περιβάλλον τους και να αναπτυχθούν ολόπλευρα».*

*«Το κατευθυνόμενο, αυτό που προγραμματίζεται από τον εκπαιδευτικό, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, γιατί δίνει την ώθηση στο παιδί να πάει το δικό του ελεύθερο παιχνίδι ένα βήμα παραπέρα, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να διευρύνει τα ενδιαφέροντά του».*

**5.3. Η εργασία/μάθημα των παιδιών είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι/ψυχαγωγία τους;**

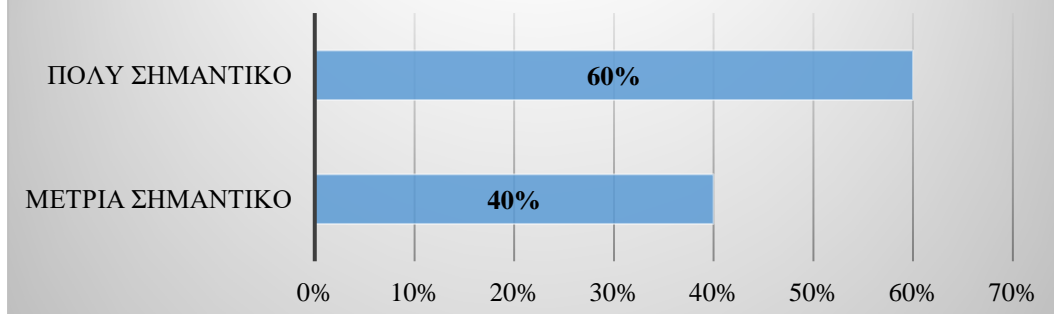
**Πίνακας 3. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το αν η εργασία/μάθημα των παιδιών είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι/ψυχαγωγία τους**



Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 και οι είκοσι νηπιαγωγοί του δείγματος (100%) τόνισαν ότι το παιχνίδι είναι πιο σημαντικό από την εργασία/μάθημα.

**5.4. Είναι σημαντικό να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο νηπιαγωγείο;**

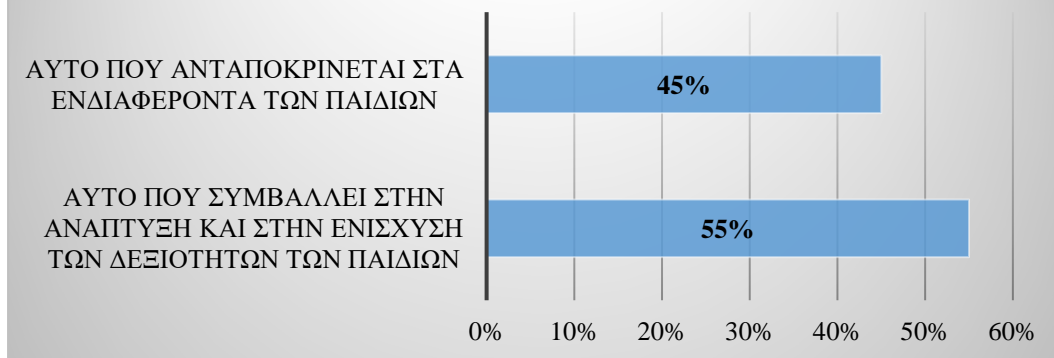
**Πίνακας 4. Οι απόψεις των παιδαγωγών για το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο νηπιαγωγείο**



Όπως εμφανίζεται στον Πίνακα 4 το 60% των νηπιαγωγών τόνισε ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση, το 40% ότι είναι μέτρια σημαντικό, ενώ κανένας δεν απάντησε ότι δεν είναι καθόλου σημαντικό.

**5.5. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό;**

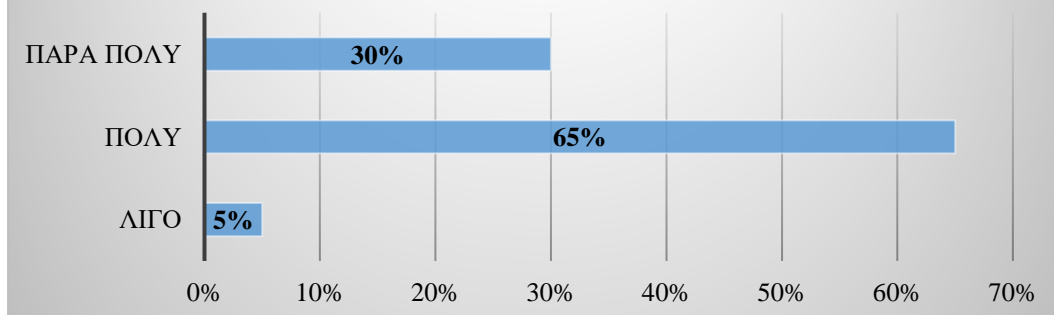
**Πίνακας 5. Οι απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό**



Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 το 55% του δείγματος ανέφερε ότι ποιοτικό είναι εκείνο το παιχνίδι που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, το 45% αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ κανένας δεν απάντησε ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών ή αυτό που έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας.

#### **5.6. Αξιολογούνται παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο;**

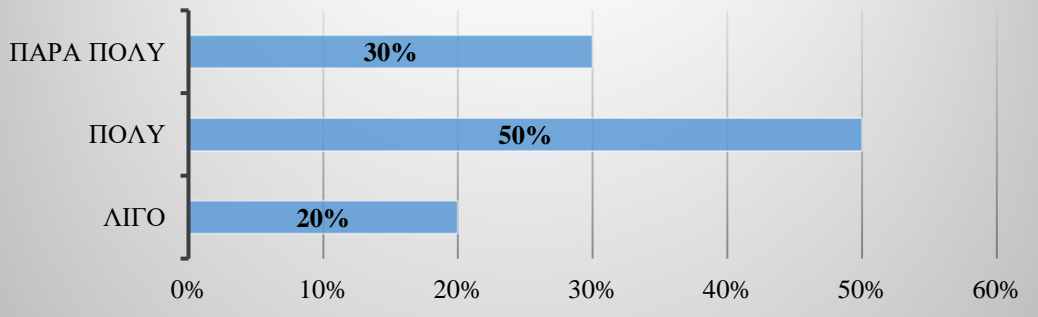
**Πίνακας 6. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το αν αξιολογούν παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο**



Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6 το 65% των παιδαγωγών του δείγματος υποστήριξε ότι αξιολογεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, το 30% επισήμανε ότι τα αξιολογεί πάρα πολύ και το 5% τόνισε ότι τα αξιολογεί λίγο. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας από τους νηπιαγωγούς δεν απάντησε ότι δεν αξιολογεί καθόλου τα παιχνίδια-αντικείμενα.

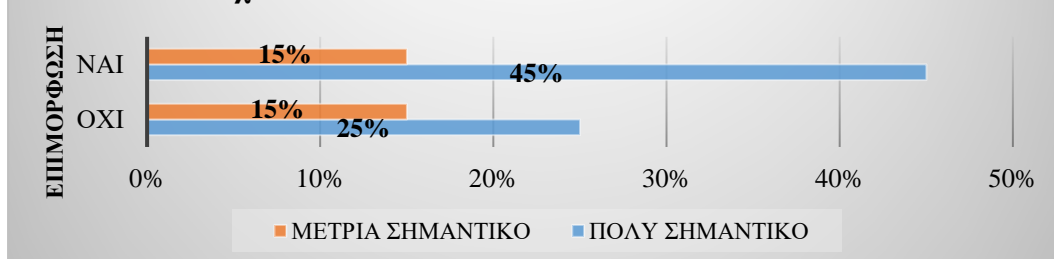
#### **5.7. Αξιοποιείται ο εξωτερικός χώρος για τις ανάγκες του παιχνιδιού;**

**Πίνακας 7. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το αν αξιοποιούν τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχιδιού**



Με βάση τον Πίνακα 7 το 50% του δείγματος επισήμανε ότι αξιοποιεί πολύ τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχιδιού, το 30% τόνισε ότι τον χρησιμοποιεί πάρα πολύ και το 20% ανέφερε ότι τον αξιοποιεί λίγο. Κανένας από τους ερωτώμενους δεν απάντησε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου τον εξωτερικό χώρο.

**Πίνακας 8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν πρέπει να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο νηπιαγωγείο συγκριτικά με την επιμόρφωσή τους για την παιδαγωγική σημασία του παιχιδιού**



Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45%) είχε επιμόρφωση αναφορικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχιδιού και υποστήριξε ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο σχολικό χώρο. Το 25% του δείγματος δεν είχε την εν λόγω επιμόρφωση και παρόλα αυτά ανέφερε ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ποικιλία υλικών στο νηπιαγωγείο.

## 6. Συμπερασματική συζήτηση-Προτάσεις

Το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών και έχει απασχολήσει ευρέως την εκπαιδευτική κοινότητα. Θεωρείται σημαντικό μέσο μάθησης και διαπαιδαγώγησης, προετοιμάζει το παιδί για την πραγματική ζωή και

συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ακόμη, το παιχνίδι καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του ατόμου και το βοηθάει να αναπτύξει την κρίση, την επινοητικότητα και την ικανότητά του να εκφράζει τη γνώμη του. Οι μαθητές με το εν λόγω παιδαγωγικό μέσο παίρνουν πρωτοβουλίες και γίνονται οργανωτικοί μέσα από έναν ανέμελο τρόπο.

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε τη σημασία και το ρόλο του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων, στην κοινωνικοποίηση και στη μάθηση του παιδιού και επομένως επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση (H<sub>1</sub>: «Το παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού»). Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι και οι δύο κατηγορίες παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο) συντελούν στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η άποψη αυτή δεν φαίνεται να συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (Weisberg et al., 2015·Dickinsonetal., 2013· Fisheretal., 2013) που τονίζει ότιτο οργανωμένο παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά στην τάξη τους προτιμάνε να παίζουν με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για το φύλο τους, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Rogoff, 2003· Hughes, 2010). Από την έρευνα προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος δεν θεωρεί σωστό να παίζουν τα παιδιά με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για το φύλο τους, γιατί έτσι δημιουργούνται στερεότυπα.

Όλοι οι παιδαγωγοί του δείγματος θεώρησαν σημαντικότερο το παιχνίδι από την εργασία/μάθημα, σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ασπιώτης, 1960), η οποία τονίζει ότι το παιχνίδι είναι μία ανούσια διακοπή του μαθήματος. Αυτό καταδεικνύει πως με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι έχουν αλλάξει, κάτι που ίσως οφείλεται στη διδασκαλία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Επομένως, φάνηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας να μην επαληθεύεται η τρίτη υπόθεση (H<sub>3</sub>: «Η εργασία/μάθημα είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι»).

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ποικιλία παιχνιδιών και υλικών παιχνιδιού στο σχολικό χώρο και τόνισαν ότι ποιοτικό είναι εκείνο το παιχνίδι που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, φάνηκε να αξιοποιούν τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού και να αξιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα, γεγονός που αποκαλύπτει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναγκαία για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός ποιοτικού υλικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ισχύει λοιπόν και ηδεύτερη ερευνητική υπόθεση (H<sub>2</sub>: «Τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο αξιολογούνται παιδαγωγικά»).

Με βάση την έρευνα που προηγήθηκε είμαστε σε θέση να παραθέσουμε κάποιες προτάσεις αναφορικά με το παιχνίδι στην παιδαγωγική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Το παιχνίδι είναι ένα σπουδαίο διδακτικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει τη μάθηση, την ανάπτυξη και τις δεξιότητες των παιδιών κυρίως στην

προσχολική ηλικία και για αυτό το λόγο πρέπει να αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοήσουν ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο μάθησης και ότι με αυτό τα παιδιά μπορούν να μάθουν, να αναπτυχθούν ολόπλευρα, να ανακαλύψουν τον κόσμο τους και να αποκτήσουν εμπειρίες και δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη ζωή τους.

Οι διδάσκοντες οφείλουν να προωθούν όλες τις κατηγορίες παιχνιδιού, να παρέχουν στα παιδιά ποιοτικά παιχνίδια και να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Είναι απαραίτητο, ακόμη, να αξιοποιούν τόσο τον εσωτερικό όσο και τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού, να παρέχουν στα νήπια ευκαιρίες για πειραματισμούς με ποικίλα παιχνίδια και να αξιολογούν με παιδαγωγικά κριτήρια τα παιχνίδια που υφίστανται στο νηπιαγωγείο.

Ακόμη, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης (ουσιαστική επιμόρφωση) σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και η ειδίκευσή τους να επεκτείνεται σε γνώσεις της εμπειρικής έρευνας για το παιχνίδι (π.χ. παρατήρηση στο παιχνίδι, αξιολόγηση παιχνιδιών-αντικειμένων)(Cooper, 2015, σελ. 86, 91· Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, & Palmquist, 2013, σελ. 158· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 13). Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς η διδασκαλία περισσότερων μαθημάτων για το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα.

Το δείγμα ήταν μικρό (μόλις είκοσι άτομα) και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Οποιαδήποτε γενίκευση μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Τέλος, το ότι δεν διερευνήθηκε η συχνότητα ενημέρωσης των γονέων από τους νηπιαγωγούς για τη σημασία του παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό κενό για περαιτέρω μελέτες.

## 7. Βιβλιογραφία

### 7.1.Ελληνόγλωσση

- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Ασπιώτης, Αρ. (1960). *Το παιδί και το παιχνίδι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Καραδημητρίου, Κ. (2007). *Εξελικτικές διαφορές κατά τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Νανάκου, Ε. (1961). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Ψυχική Υγιεινή.
- Πανταζής, Σπ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (1<sup>ο</sup> μέρος)*.(2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου, Κ. (2012). *Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράσης*, στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (υπό δημοσίευση).

## 7.2. Ξενόγλωσση

- Barnett, L. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 138–153.
- Bateson, P. & Paul, M. (2000). *Design for a Life: How Behavior and Personality Develop*. United Kingdom: Vintage.
- Broadhead, P. (2004). *Early Years Play and Learning: Developing social skills and cooperation*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2013). *Perspectives on Play. Learning for Life*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3 (1): 85-97.
- Diachenko, O. M. (2011). “On Major Developments in Preschoolers’ Imagination”. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 19-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2011.5709966>
- Dickinson, D.K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Nicolopoulou, A. & Collins, M.F. (2013). The Read-Play-Learn intervention and research design. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Seattle: WA.
- Eberle, S. (2011). Playing with the Multiple Intelligences: How Play Helps them Grow. *American Journal of Play*, 4, 19–51.
- Eberle, S. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6, 214–34.
- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. & Golinkoff, R.M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers’ acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872-1878,
- Flaxman, S. (1999). Play: an endangered species? *Scholastic Inc*, 110(2), 39–41.
- Garvey, C. (1977). *Play*. London: Fontana/Open.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally Appropriate Practice. Curriculum and Development in Early Education* (4th ed.). United States of America: Wadsworth Cengage Learning publications.
- Hoffman, A., & Glannon A. (1993). *Kits, games and manipulatives for the Elementary school classroom. A source book*. New York & London: Garland Publishing, INC.
- Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development*. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Hurwitz, Sc. (2002-2003). To be successful—let them play! *Child Education*, 79(2), 101–102.



- Isaacs, S. (1938). *Intellectual Growth in Young Children*. London: Routledge.
- Johnson, J., Christie, J. & Wardle, F. (2005). *Play development, and early education*. U.S.A: Pearson Inc.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1): 1-34.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please. The perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- McInnes, K., J. Howard, G., Miles, and K. Crowley. (2009). "Behavioural Differences Exhibited by Children When Practicing a Task under Formal and Playful Conditions." *Educational and Child Psychology*, 26(2): 31-39.
- Milner, R., Ginsburg, K. & Mulligan, D. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129(1), 204-213.
- Pellegrini, A. & Smith, P. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Pollard, A. (2002). *Readings for Reflective Teaching*. London: Continuum.
- PPSG. (2005). *Playwork Principles, held in trust as honest brokers for the profession by the Playwork. Principles Scrutiny*.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Samuelson, I.P., and M.A. Carlsson. (2008) "They Playing Learning child: Towards a Pedagogy of Early childhood". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Smidt S. (2011). *Playing to learn. The role of play in the early years*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Tzuo, P. (2007). "The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a child-centered classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories". *Early Childhood Education Journal*, 35, 133-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>.
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.
- Wood, El. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2<sup>nd</sup> edn). London: Paul Chapman.
- Wood, El. (2007). New directions in play: consensus or collision? *Education*, 35(4), 309-320.
- Wood, El. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.

## Ο σχεδιασμός και η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης

Μπαϊραχάρη Βάια

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που διαθέτει αρκετό εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία που διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. «Τα σύγχρονα παιδιά της σημερινής προσχολικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από ένα μεγάλο αριθμό υλικών που έχουν τη μορφή παιχνιδιών-αντικειμένων που προσφέρονται τόσο από το εμπόριο όσο και από ειδικούς σχεδιασμένους παιδικούς χώρους» (Καραδημητρίου, 2007:106). Σκοπός της έρευνας λοιπόν είναι να μελετήσουμε το εκπαιδευτικό υλικό, τον τρόπο που αυτό σχεδιάζεται και οργανώνεται σε κέντρα ενδιαφέροντος καθώς και ορισμένα εκπαιδευτικά εργαλεία που διευκολύνουν την παιδαγωγική διαδικασία. Η έρευνα είναι πιλοτική και το δείγμα των εκπαιδευτικών δε θεωρείται αξιόπιστο γιατί είναι μικρό. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 νηπιαγωγοί οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους δόθηκαν σε μορφή ερωτηματολογίου βασιζόμενο σε αποσπάσματα της κλίμακας ECERS-R και ένα μέρος από την κλίμακα ACEI (δημογραφικά στοιχεία). Παρά τους περιορισμούς της έρευνας τα αποτελέσματα μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι το 100% των εκπαιδευτικών θεωρεί στις περισσότερες ερωτήσεις που τους θέσαμε ότι τα υλικά- εργαλεία είναι πολύ σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία όμως δεν τα καταφέρνουν όλοι εξίσου καλά στη τάξη τους με τη χρήση των εργαλείων (π.χ. τεχνολογικών εργαλείων), από εκεί συμπεράναμε ότι υπάρχει ελλιπής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς σε ορισμένα θέματα αλλά και έλλειψη χώρου για την οργάνωση της τάξης. Έτσι λοιπόν παρακάτω θα διερευνήσουμε ευρύτερα το θέμα, κατανοώντας καλύτερα τη σημασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού στο νηπιαγωγείο.

### Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικό υλικό, παιδαγωγική διαδικασία, οργάνωση, σχεδιασμός προσχολική ηλικία.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τη χρήση και το σχεδιασμό των υλικών και των εργαλείων στην εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η προσχολική ηλικία έχει ως σκοπό να δώσει στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα για να διαμορφωθούν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού γνωστικά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά αλλά και συναισθηματικά. Η επίτευξη αυτού του σκοπού θα πραγματοποιηθεί μέσα από ολοκληρωμένες διαθεματικές δραστηριότητες οι οποίες θα καλύπτουν όλες τις μαθησιακές περιοχές: παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και περιβάλλον, παιδί δημιουργία και έκφραση, παιδί και πληροφορική. Ο υλικός χώρος του νηπιαγωγείου αυξάνεται συνεχώς (Πανταζής, 2004), τα υλικά-αντικείμενα οργανώνονται σε γωνιές για να μπορέσουν τα νήπια να τα αγγίξουν, να αλληλεπιδράσουν με αυτά, να καταλάβουν τη χρήση τους και να ξέρουν που αντιστοιχεί και που μπορούν να χρησιμοποιήσουν το καθένα από αυτά. Επίσης βασικός στόχος του νηπιαγωγείου είναι και η κοινωνικοποίηση των παιδιών που θα έρθει μετά από τη συνεργασία τους στις διαθεματικές δραστηριότητες. «Ας μη ξεχνάμε ότι εκείνο που ενδιαφέρει τη νηπιαγωγό είναι όχι σε ποιο βαθμό τα υλικά που στο νηπιαγωγείο έχουν τη μορφή των παιχνιδιών-αντικειμένων είναι κατάλληλα για παιχνίδι, αλλά σε ποιο βαθμό αυτά είναι κατάλληλα για τη ζωή» (Πανταζής, 2004:12). Έτσι λοιπόν με την παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε τα υλικά και τα αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου, τον τρόπο που αυτά οργανώνονται με βάση τις περιοχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών καθώς και την άποψη των νηπιαγωγών για το πόσο σημαντικά είναι ορισμένα θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό και τα εργαλεία στο χώρο και πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη τους.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1. Αποσαφήνιση των όρων

#### 2.1.1. Κέντρα ενδιαφέροντος και εκπαιδευτικό υλικό στο νηπιαγωγείο

Το εκπαιδευτικό υλικό στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στην καθημερινή πραγματικότητα για να κατανοήσουν τα παιδιά ένα κόσμο υπαρκτό και όχι φανταστικό (Πανταζής, 2004:152) . Στην Ελλάδα σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ο εσωτερικός χώρος της κάθε τάξης διαμορφώνεται σε επιμέρους χώρους που ονομάζονται κέντρα ενδιαφέροντος (γωνιές), (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Οδηγός νηπιαγωγού, 2011).

«Τα κέντρα ενδιαφέροντος μπορούν να ορισθούν ως κατάλληλα διαμορφωμένα λειτουργικά τμήματα μέσα στην τάξη, που το καθένα έχει συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας και είναι εξοπλισμένα με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό» (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:166 · Γερμανός, 2002 όπ. αναφ. στο Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:59).

Βασικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου ενός προγράμματος έχει και η σωστή οργάνωση του χώρου από άποψη ποιότητας, υλικών, εποπτικών μέσων και φυσικά εγκαταστάσεων οι οποίες να μπορούν να παρέχουν όλες τις απαραίτητες γωνιές (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:153). Μέσω των κέντρων ενδιαφερόντων μπορεί να αναπτυχθεί ένα θέμα που επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά παράλληλα σέβεται και τις δυνατότητες που έχει το κάθε παιδί καθώς και την προσωπικότητά του (οδηγός νηπιαγωγού, 2006 ) το πρόγραμμα μπορεί να καλύπτει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, με την παροχή ευκαιριών για κοινωνικοποίηση, συναναστροφή, εξερεύνηση και παιχνίδι (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:169) καθώς και την επιλογή του παιδιού να δουλέψει ατομικά, με το φίλο του ή σαν μέλος ομάδας (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:60).

Έτσι λοιπόν οι γωνιές μπορούν να δημιουργηθούν από τη νηπιαγωγό σε συνεργασία με τα παιδιά με το εξής ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό: Η γωνιά της συζήτησης στην οποία μπορεί να υπάρχουν: αφίσες, πίνακες αναφοράς κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:62), η γωνιά της βιβλιοθήκης η οποία μπορεί να περιέχει: βιβλία, κουτί με περιοδικά, εφημερίδες κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:62), η γωνιά των εικαστικών στην οποία μπορεί να υπάρχουν: νερομπογές, δακτυλομπογές, μαρκαδόροι, πινέλα, χαρτιά, κόλλες, ψαλίδια, πηλός, πλαστελίνη, κουτιά, κλωστές, υφάσματα κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:62), η γωνιά των μαθηματικών στην οποία μπορεί να υπάρχουν: ντόμινο, παζλ, λογικά μπλοκ, παιχνίδια μνήμης, παιχνίδια που κατασκευάζουν τα παιδιά και παιχνίδια που κατασκευάζει η εκπαιδευτικός με τα ίδια τα παιδιά κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:62), η γωνιά του κουκλόσπιτου η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ότι συμβάλει στη λειτουργία ενός σπιτικού μικρόκοσμου καθώς και κούκλες περσόνες κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:62), η γωνιά του εμπορικού κέντρου η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ταμειακή μηχανή, καθρέφτες, νομίσματα, είδη εμπορίου κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:62), η γωνιά της μουσικής στην οποία μπορεί να υπάρχουν μουσικά όργανα, κασετόφωνο κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:63), η γωνιά της παρατήρησης και ανακάλυψης στην οποία μπορεί να περιέχονται ακουστικά, μαγνήτες, φακοί κ.α. (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:63), η γωνιά του ιατρείου στην οποία μπορεί να υπάρχουν αφίσες με ιατρικά θέματα και γενικά ότι έχει σχέση με το χώρο ενός ιατρείου (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:63), η γωνιά της δραματικής τέχνης στην οποία μπορεί να υπάρχουν φωτογραφίες, εικόνες, κούκλες για κουκλοθέατρο, φιγούρες καραγκιόζη (Οδηγός νηπιαγωγού, 2006:63).

Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι τα κέντρα ενδιαφέροντος είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται με βάση την περιοχή στην οποία ανήκουν δηλαδή αν είναι ήσυχα, με θόρυβο ή ακατάστατα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:169). Συνεπώς είναι αναγκαία η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε γωνιές για τη δημιουργία ενός υγιούς προγράμματος μάθησης χωρίς όμως η χρήση της γωνιάς να λειτουργεί στερεοτυπικά αλλά να αποκτήσει τη δυνατότητα της ευελιξίας, τη δυνατότητα δηλαδή να μπορεί να μετακινηθεί το υλικό από τη μία περιοχή στην άλλη. Για το λόγο αυτό κάποιες έρευνες έχουν καταργήσει τις γωνιές ως κομμάτι της τάξης και τη θέση τους πήραν οι

περιοχές της τάξης οι οποίες ενεργοποιούν τη νέα εκπαιδευτική διαδικασία σε τρεις πόλους «του ατόμου, της μικρής ομάδας και της ομάδας της τάξης». (Γερμανός, 2005).

## **2.2. Παιχνίδια-αντικείμενα ως εκπαιδευτικό υλικό στο νηπιαγωγείο**

Το παιχνίδι είναι ένας μηχανισμός σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μαθαίνει πώς να εξερευνήσει τον κόσμο, να κάνει πρακτική σε καινούργιες ικανότητες και να οραματιστεί καινούργιες ιδέες (Guyton, 2011), μπορεί να είναι κατασκευασμένο από το ίδιο το παιδί ή έτοιμο από το εμπόριο με στόχο να προσεγγίσει και να ενισχύσει μία δραστηριότητα παιχνιδιού (Καραδημητρίου, 2007:14). Χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως μέσο ανακάλυψης του κόσμου τα παιδιά ενισχύουν τη γνωστική, κοινωνική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Elkind, 2009 όπ. αναφ. στο Guyton, 2011). Πολλές διαφημίσεις οδηγούν τους καταναλωτές να πιστεύουν ότι τα παιχνίδια είναι καλύτερα αν είναι ακριβά στην πραγματικότητα τα πιο κατάλληλα υλικά και παιχνίδια είναι εκείνα που βασίζονται και κατασκευάζονται από το ίδιο το παιδί (Guyton, 2011 · Πανταζής, 2004). Πολλά παιδιά κατασκευάζουν μόνα τους ή και με τη βοήθεια των ενηλίκων τα παιχνίδια τους (Guyton, 2011 · Πανταζής, 2004). Η νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει παιχνίδια- αντικείμενα με τη βοήθεια των παιδιών από απλά υλικά όπως μπουκάλια, χαρτόκουτα, υφάσματα, μπλοκ, παζλ κτλ. (Guyton, 2011). Έτσι το παιδί γίνεται ικανό να χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία να κόβει με το ψαλίδι, να χρωματίζει να χρησιμοποιεί το μαχαίρι, το σφυρί κτλ. με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, να αγαπά τα αντικείμενα που κατασκεύασε μόνο του και να μάθει να δουλεύει ατομικά και ομαδικά έχοντας ως στόχο την κοινωνικοποίησή του (Πανταζής, 2004). Επίσης τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος που χρησιμοποιεί το παιδί στις δραστηριότητές του το βοηθούν να διαχωρίσει το φανταστικό από τον πραγματικό κόσμο και να ελέγξει τα έντονα και καταστρεπτικά συναισθήματά του, που του προκαλούν τις περισσότερες φορές φόβο και άγχος (Καραδημητρίου, 2007:41). Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι είναι αναγκαίο λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική ηλικία των παιδιών, το υλικό στο χώρο του νηπιαγωγείου να απευθύνεται στις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού, (Πανταζής, 2004) καθώς τα παιχνίδια -αντικείμενα που έρχεται σε επαφή το παιδί επιδρούν σημαντικά στους τύπους της δραστηριότητας που αναλογεί στην κάθε ηλικία (Καραδημητρίου, 2007).

### *2.2.1. Μοντεσοριανή προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού*

Με βάση το υλικό της Montessori μπορεί να χαρακτηρίσει κανείς ως εκπαιδευτικό υλικό εκείνα τα μέσα παιχνιδιού, τα οποία επιδιώκουν σκοπούς μάθησης που είναι απλοί για το παιδί και εμπεριέχουν τον έλεγχο του λάθους (Πανταζής, 2004:79). «Η κατασκευή του υλικού μάθησης αποτελεί μία πρακτική αναγκαιότητα, το παιδαγωγικό υλικό βάζει σε κίνηση τις φάσεις της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού» (Montessori όπ. αναφ. στο Πανταζής, 2004:79). «Το παιδί είναι ελεύθερο να διαλέξει το υλικό που θέλει πάντα με κριτήριο τις εσωτερικές του ψυχικές ανάγκες, να

ασχοληθεί όση ώρα επιθυμεί και να κάνει όσες επαναλήψεις κρίνει σκόπιμο» (Montessori όπ. αναφ. στο Πανταζής, 2004:79). Σύμφωνα με τη μοντεσοριανή προσέγγιση το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να οργανώνεται στο χώρο και να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ανακαλύψει και να εξερευνήσει το περιβάλλον χωρίς περιορισμούς (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:69). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της Montessori στο σχολείο της έχει ως επίκεντρο το μαθητή και τον τοποθετεί στο κέντρο της προσοχής (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:69) για το λόγο αυτό το περιβάλλον είναι αναγκαίο να απελευθερώνει το μαθητή και να τον αφήνει να κινείται ελεύθερο χωρίς να τον περιορίζει και να τον τοποθετεί σε καλούπια αλλά παράλληλα να αποφεύγεται η αναστάτωση και να προωθείται η δημιουργικότητα και ο σχεδιασμός από τον ίδιο το μαθητή (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:69-71).

### **2.3. Ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών εργαλείων στο χώρο της εκπαίδευσης**

#### *2.3.1. Η μουσική ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο*

Η μουσική στο νηπιαγωγείο αποτελεί μία σημαντική περιοχή μάθησης για τα νήπια (Garvis, 2014). Για τα μικρά παιδιά είναι απαραίτητη η πρόσβαση σε διαφορετικά είδη μουσικής έτσι ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τα μουσικά κομμάτια με τα μουσικά όργανα (Garvis, 2014). Επίσης ο ρόλος της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και ένας τρόπος προσέγγισης της διαφορετικότητας και του πολιτισμού άλλων παιδιών (Gabriel, 2011). Όμως σύμφωνα με έρευνες που έγιναν στο χώρο της προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι λίγοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν τον τρόπο που πρέπει να χρησιμοποιείται η μουσική στις τάξεις του νηπιαγωγείου και λίγοι γνωρίζουν ότι αποτελεί θεμέλιο στη μάθηση των παιδιών (Garvis, 2014). Οι τέχνες συνεπώς και η μουσική προσφέρουν στα νήπια σημαντικούς τρόπους να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (Eisner, 2002 όπ. αναφ. στο Garvis, 2014). Ακούγοντας, παίζοντας και συνθέτοντας τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν δυναμικά την εσωτερική τους γνώση για τη μουσική (Eisner, 2002 όπ. αναφ. στο Garvis, 2014) η οποία αποτελεί και σημαντικό συστατικό για να μάθουν τα παιδιά τα προγράμματα του νηπιαγωγείου (Garvis, 2014).

#### *2.3.2. Η τεχνολογία ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο*

Στα προγράμματα διδασκαλίας της προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται από τη νηπιαγωγό τα τεχνολογικά εργαλεία για να κατανοούν τα νήπια μέσω της εικόνας και της άμεσης πληροφορίας καλύτερα το πρόγραμμα διδασκαλίας (HakkiBagci&AzmiBayramIlibay&OzlemAslanBagci, 2014). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η στάση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση είναι θετική (HakkiBagci&AzmiBayramIlibay&OzlemAslanBagci, 2014). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μηχανήματα αναπαραγωγής εικόνων, βιντεοκάμερες καθώς και την τηλεόραση στο πρόγραμμα διδασκαλίας

(HakkiBagci&AzmiBayramIlibay&OzlemAslanBagci, 2014). Στις μέρες μας δουλεύουν στα νηπιαγωγεία και άνδρες νηπιαγωγοί έτσι οι νέες έρευνες συμπεριλαμβάνουν και τη δική τους άποψη για τη χρήση της τεχνολογίας στο νηπιαγωγείο (HakkiBagci&AzmiBayramIlibay&OzlemAslanBagci, 2014). Τέλος κρίνεται σκόπιμο οι νηπιαγωγοί να εμπλουτίζονται με γνώσεις για τα τεχνολογικά εργαλεία από τα πανεπιστήμια πριν κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην εκπαίδευση (HakkiBagci&AzmiBayramIlibay&OzlemAslanBagci, 2014).

### *2.3.3. Το δράμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο*

Το δράμα το χρησιμοποιούμε στην προσχολική ηλικία για να εκφράσουν τα παιδιά μέσω αυτού τα συναισθήματά τους με υγιή τρόπο, να εμπλουτίσουν τη φαντασία τους, και για να τους δώσουμε την ευκαιρία να σκέφτονται ανεξάρτητα, να συναναστρέφονται κοινωνικά και να συνεργάζονται (Tombak, 2014). Οι νηπιαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο κουκλοθέατρο και φωτογραφίες των μελών των οικογενειών των παιδιών αντί για κούκλες μαριονέτες για να αισθάνονται τα παιδιά τις οικογένειές τους στην τάξη και για να δώσουν και ένα τόνο συνεργασίας με την οικογένεια μέσω του κουκλοθεάτρου που αποτελεί μέρος του δράματος. (Guy, 2011). Τέλος από έρευνες που έχουν γίνει προτείνεται να δίνονται μαθήματα θεάτρου στους νηπιαγωγούς για να μάθουν να συνδυάζουν το δράμα με άλλα κομμάτια της ανάπτυξης. (Tombak, 2014).

### *2.3.4. Οι κούκλες ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο*

«Η κούκλα είναι μία μορφή η ένα μέσο παιχνιδιού και αποτελεί ένα αγαπημένο αντικείμενο για το παιδί καθώς της δίνει ρόλους και ζωή δημιουργώντας ιστορίες και γεγονότα βγαλμένα μέσα από τη ζωή ή τη φαντασία του» (Μαγουλιώτης, 2009:203-205). Η χρήση της κούκλας από τη νηπιαγωγό στα πρώτα χρόνια της μάθησης ενεργοποιεί τη φαντασία του παιδιού. (Tyrrrell, 2003 όπ. αναφ. στο Μαγουλιώτης, 2009:224). Η νηπιαγωγός είναι δυνατόν να προσεγγίσει τα παιδιά σε πολλά θέματα καθώς αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο για την ενίσχυση της τεχνικής της εξιστόρησης ιστοριών στη θέση σχετικών βιβλίων (Κουρμούση & Κούτρας, 2011:98). Επίσης, με τη χρήση της στο κομμάτι της ζωγραφικής διευρύνεται η φαντασία του παιδιού και εμπλουτίζεται η γλώσσα και η έκφρασή του (Κυργιαζοπούλου, 1977 όπ. αναφ. στο Μαγουλιώτης, 2009:224). «Ακόμα, στο κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο της κυκλοφοριακής και περιβαλλοντικής διαπαιδαγώγησης, ως μέσο σε θέματα υγείας και υγιεινής διατροφής, σε προβλήματα σχέσεων και συνηθειών, σε θέματα προσέγγισης της ελληνικής παράδοσης της ιστορίας, της λογοτεχνίας, των μαθηματικών, των φυσικών εννοιών, της μυθολογίας κ.α.» (Άλκηστις, 1992 όπ. αναφ. στο Μαγουλιώτης, 2009:224-225). Επιπρόσθετα, με τη χρήση της η νηπιαγωγός μπορεί να πετύχει και μία προσέγγιση της διαφορετικότητας (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΣ) προτείνεται ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με τη χρήση της κούκλας (Μαγουλιώτης, 2009:225).

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 νηπιαγωγοί των οποίων η επιλογή έγινε με τυχαίο τρόπο και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με το εκπαιδευτικό υλικό στην παιδαγωγική διαδικασία. Λόγο του μικρού αριθμού του δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθούν αξιόπιστα και η έρευνα που διεξάγουμε είναι πιλοτική.

#### 3.2. Τα ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας κατασκευάσαμε κλειστό ερωτηματολόγιο τύπου Likert. Στη δημιουργία του χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία αξιολόγησης αποσπάσματα της κλίμακας ECERS-R (κλίμακα που προσδιορίζει τη σφαιρική ποιότητα ομαδικού τύπου προσχολικών προγραμμάτων και χρησιμοποιείται για τη μέτρηση χαρακτηριστικών διαδικασίας αλλά και δομής) καθώς και ένα κομμάτι της κλίμακας ACEI που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία (το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε από τον παγκόσμιο σύνδεσμο προσχολικής αγωγής και συνεχίζει να δοκιμάζεται και να ανανεώνεται).

#### 3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v.22.

#### 3.4. Υποθέσεις της έρευνας

Υπόθεση 1:Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ότι η χρήση των εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές.

Υπόθεση 2:Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η χρήση της μουσικής ως εργαλείο μάθησης είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές.

Υπόθεση 3:Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η χρήση του δραματικού παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές.

### 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

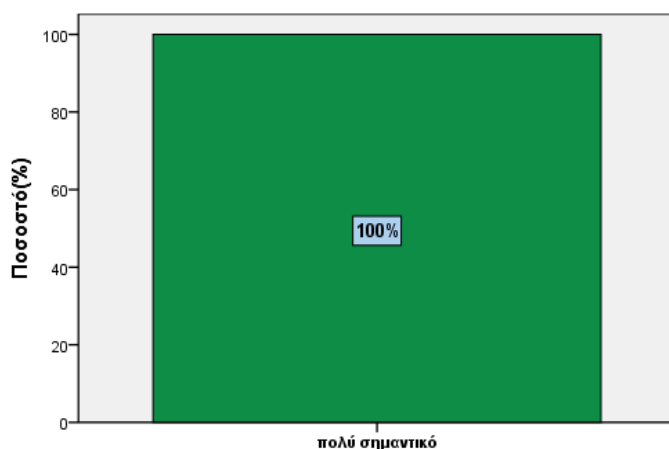
#### 4.1. Απαντήσεις με βάση την ποιότητα της οργάνωσης και της σημαντικότητας των εργαλείων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS προέκυψαν ορισμένες απόψεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος δηλαδή αν εμπλουτίζονται ή αλλάζουν τακτικά, αν διαχωρίζονται οι ήσυχες από τις θορυβώδεις γωνίες, αν οργανώνεται ο χώρος και επιτρέπεται η ανεξάρτητη χρήση του από τα παιδιά το 100% των εκπαιδευτικών



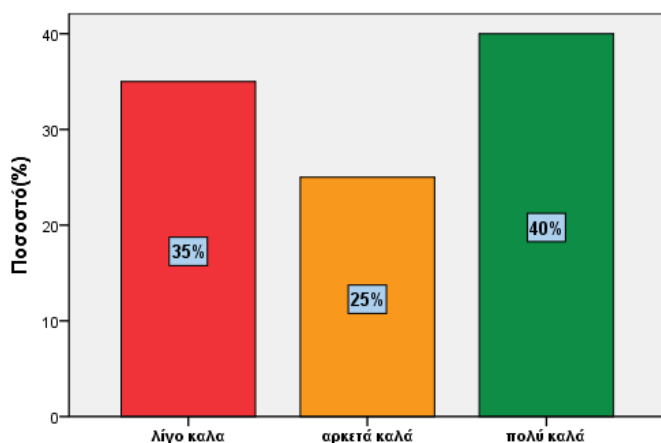
απάντησε ότι η οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος είναι «πολύ σημαντική» για τους μαθητές τους (Πίνακας 1α).

**Πίνακας 1α.** Διαμόρφωση κέντρων ενδιαφέροντος: Πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές σας;



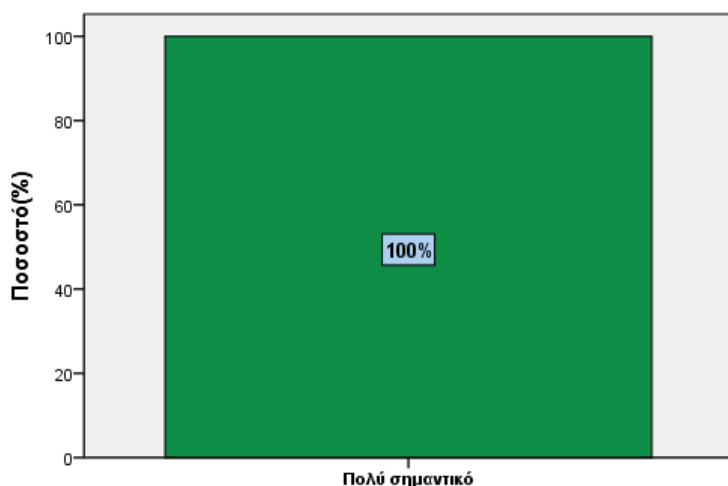
Στο ίδιο θέμα αλλά θέτοντας την ερώτηση στο κατά πόσο τα καταφέρνει η τάξη σας σε αυτό απάντησαν ως εξής: το 35% απάντησε ότι η τάξη τους τα καταφέρνει «λίγο καλά», το 25% τα καταφέρνει «αρκετά καλά», και το 40% «πολύ καλά», (Πίνακας 1β).

**Πίνακας 1β.** Διαμόρφωση κέντρων ενδιαφέροντος: Πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη σας;



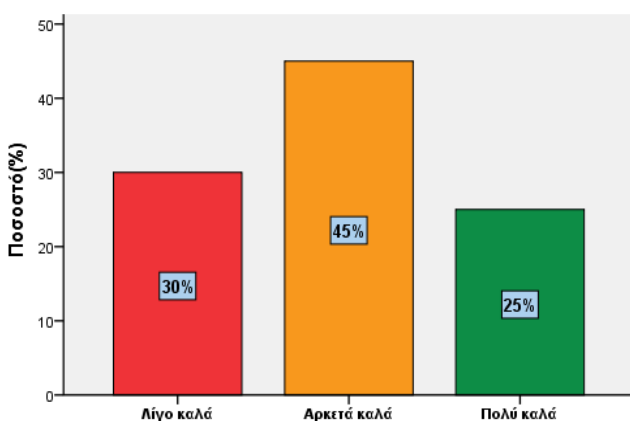
Όσον αφορά τη μουσική και κίνηση στα εξής σημεία: στην ύπαρξη πολλών μουσικών υλικών, στην οργάνωση των μουσικών δραστηριοτήτων, στην κατανόηση των μουσικών κομματιών, στη χρήση των μουσικών οργάνων και στην προώθηση της δημιουργικότητας το 100% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η μουσική και κίνηση είναι «πολύ σημαντική» για τους μαθητές (Πίνακας 2α).

**Πίνακας 2α.** Μουσική/Κίνηση: Πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές σας;



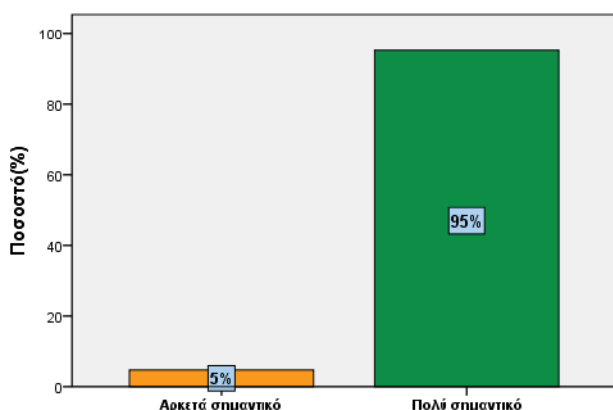
Στο ίδιο θέμα αλλά θέτοντας ως ερώτηση πόσο τα καταφέρνει η τάξη σας σε ότι αφορά τη μουσική και κίνηση το 30% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα καταφέρνει «λίγο καλά», το 45% «αρκετά καλά» και το 25% «πολύ καλά» (Πίνακας 2β).

**Πίνακας 2β.** Μουσική/Κίνηση: Πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη σας;



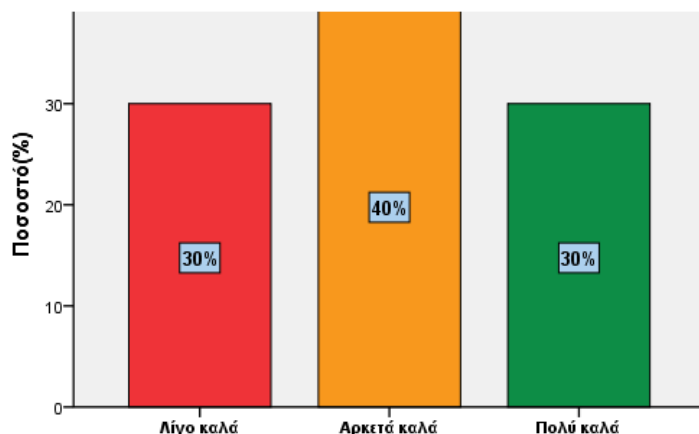
Όσον αφορά τη σημαντικότητα του δραματικού παιχνιδιού στα εξής σημεία: στη διάθεση πολλών υλικών και επίπλων για δραματικό παιχνίδι, στην καθημερινή εμπλοκή των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι, στη ύπαρξη γωνιάς για δραματικό παιχνίδι και στην ανανέωση των υλικών το 5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι «αρκετά σημαντικό» για τους μαθητές τους και το 95% ότι είναι «πολύ σημαντικό» για τους μαθητές τους (Πίνακας 3α).

**Πίνακας 3α.** Δραματικό παιχνίδι: Πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές σας;



Στο ίδιο θέμα αλλά θέτοντας την ερώτηση πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη σας στο δραματικό παιχνίδι το 30% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα καταφέρνει «λίγο καλά», το 40% «αρκετά καλά» και το 30% «πολύ καλά» (Πίνακας 3β).

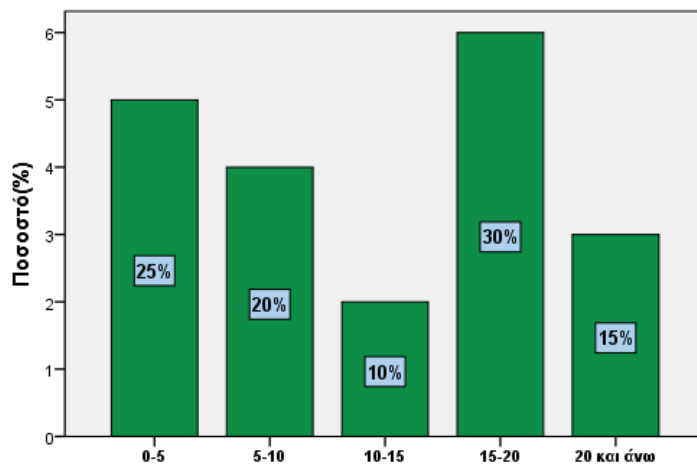
**Πίνακας 3β.** Δραματικό παιχνίδι: Πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη σας;



#### 4.2. Απαντήσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

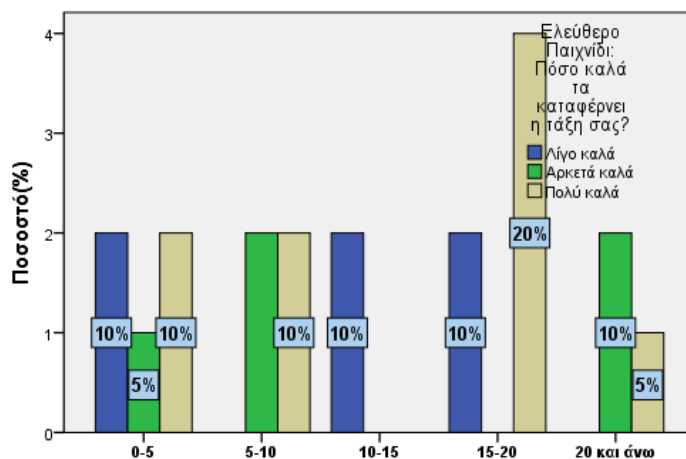
Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε κάποιες συσχετίσεις των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το μορφωτικό τους επίπεδο (εκπαιδευτικοί που έχουν πιστοποιητικό στην προσχολική αγωγή και εκπαιδευτικοί που έχουν και επιπλέον γνώσεις π.χ μεταπτυχιακό δίπλωμα). Στην ερώτηση που αφορά το ελεύθερο παιχνίδι στα εξής σημεία: στο χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό, στο αν διαθέτουν πολλά παιχνίδια και εξοπλισμό προς χρήση και αν ανανεώνονται τα υλικά το 100% των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας απάντησε στο πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές σας, ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι «πολύ σημαντικό» (Πίνακας 4α).

**Πίνακας 4α.** Χρόνια προϋπηρεσίας



Ενώ στην ερώτηση πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη σας από τους 5 (25%) εκπαιδευτικούς που έχουν από 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας οι 2 απάντησαν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει «λίγο καλά», ο 1 «αρκετά καλά» και οι 2 «πολύ καλά». Από τους 4 (20%) εκπαιδευτικούς που έχουν από 5-10 χρόνια προϋπηρεσίας 2 απάντησαν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει «αρκετά καλά» και 2 ότι τα καταφέρνει «πολύ καλά». Δύο (10%) εκπαιδευτικοί που έχουν από 10-15 χρόνια προϋπηρεσίας απάντησαν ότι η τάξη τους τα καταφέρνει «λίγο καλά», από τους 6 (30%) εκπαιδευτικούς που έχουν από 15-20 χρόνια προϋπηρεσίας 2 τα καταφέρνουν «λίγο καλά» και 4 «πολύ καλά». Τέλος από τους 3 (15%) εκπαιδευτικούς που έχουν από 20 χρόνια και άνω προϋπηρεσία οι 2 τα καταφέρνουν «αρκετά καλά» και ο 1 «πολύ καλά» (Πίνακας 4β).

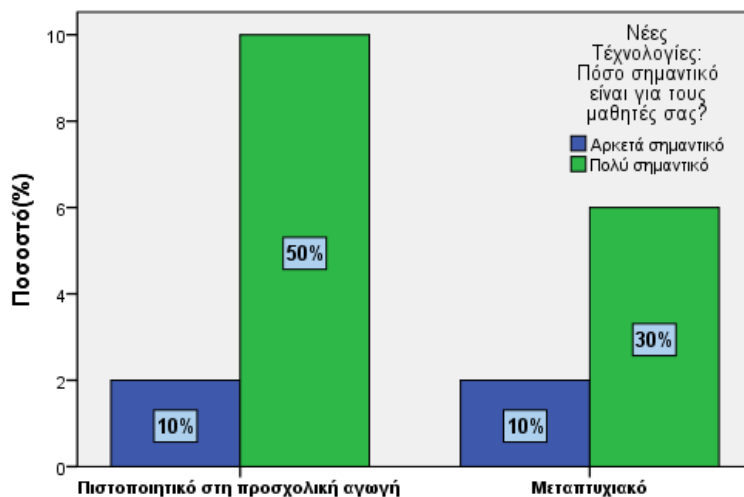
**Πίνακας 4β.** Χρόνια προϋπηρεσίας



Τέλος όσον αφορά τη σημαντικότητα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση το 50% των εκπαιδευτικών που διαθέτουν πιστοποιητικό στην προσχολική αγωγή (12 εκπαιδευτικοί επί του συνόλου), απάντησαν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι «πολύ σημαντική» για τους μαθητές τους ενώ το 10% ότι είναι «αρκετά σημαντική»

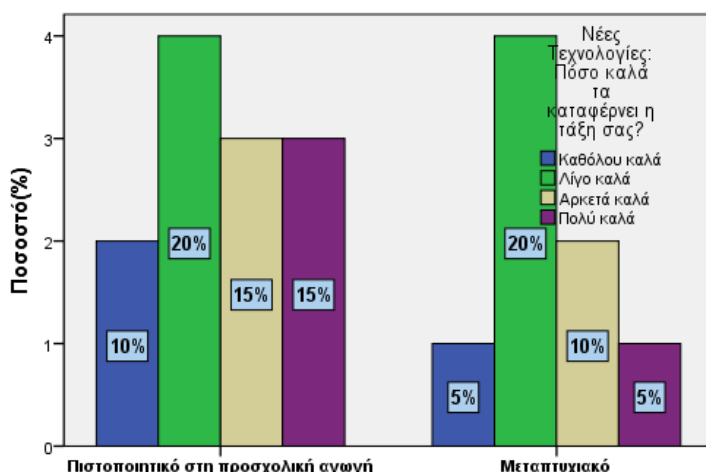
και το 40% των εκπαιδευτικών που διαθέτουν επιπλέον μεταπτυχιακό (8 επί του συνόλου) απάντησαν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι «πολύ σημαντική» για τους μαθητές και ένα 10% ότι είναι «αρκετά σημαντική» για τους μαθητές (Πίνακας 5α).

**Πίνακας 5α.** Ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο



Στην ίδια ερώτηση αλλά θέτοντας το ερώτημα πόσο καλά τα καταφέρνει η τάξη σας με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν πιστοποιητικό στην προσχολική αγωγή οι 2 δεν τα καταφέρνουν «καθόλου καλά», οι 4 τα καταφέρνουν «λίγο καλά», οι 3 «αρκετά καλά» και οι 3 «πολύ καλά» ενώ από τους 8 εκπαιδευτικούς που διαθέτουν επιπλέον μεταπτυχιακό ο 1 δεν τα καταφέρνει «καθόλου καλά», οι 4 τα καταφέρνουν «λίγο καλά», οι 2 τα καταφέρνουν «αρκετά καλά» και ο 1 τα καταφέρνει «πολύ καλά» (Πίνακας 5β).

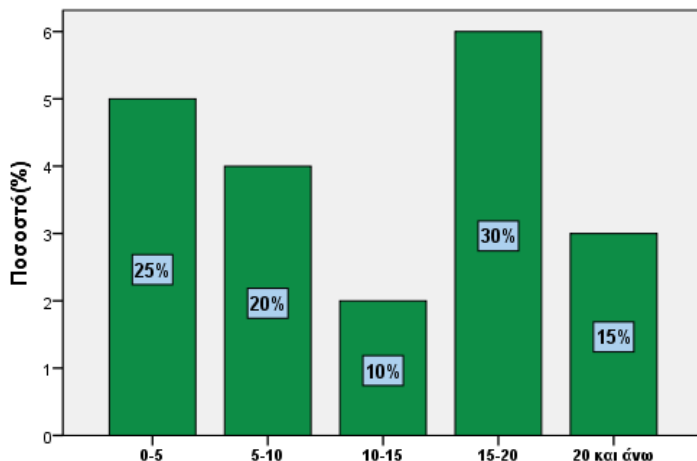
**Πίνακας 5β.** Ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο



Κλείνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε μία γενική ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς για τη σημαντικότητα του προγράμματος-

χρονοδιαγράμματος στην εκπαιδευτική διαδικασία το 100% των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους απάντησε ότι είναι «πολύ σημαντικό» για τους μαθητές να υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Χρόνια προϋπηρεσίας



## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε να διεξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα αρκετά κατατοπιστικά όσον αφορά τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στις ερωτήσεις που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς για τη σημαντικότητα των κέντρων ενδιαφέροντος, της μουσικής, του δράματος του ελεύθερου παιχνιδιού, της τεχνολογίας και του προγράμματος στο χώρο του νηπιαγωγείου η πλειοψηφία και τις περισσότερες φορές το 100% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι όλα τα παραπάνω είναι «πολύ σημαντικά» για τους μαθητές. Αρχικά όσον αφορά τα κέντρα ενδιαφέροντος οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν πολύ σημαντικά για τους μαθητές τους και για την οργάνωση της τάξης τους χωρίς φυσικά περιορισμούς στη χρήση των υλικών. Η άποψή τους αυτή συνάδει και με άλλες έρευνες που έχουν γίνει οι οποίες υποστηρίζουν την ευελιξία στη χρήση των υλικών και την οργάνωσή τους σε περιοχές ή κέντρα ενδιαφέροντος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Γερμανός, 2005), όμως παρά τη σημαντικότητά τους υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τα καταφέρνουν «πολύ καλά» ή και «αρκετά καλά» αλλά υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό που τα καταφέρνει «λίγο καλά» αυτό ίσως να οφείλεται σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην έλλειψη της υποδομής και των εγκαταστάσεων του σχολείου για να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη οργάνωση. Στη συνέχεια όσον αφορά τη μουσική και το δραματικό παιχνίδι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι πολύ σημαντικά για τους μαθητές τους σαν τρόποι διδασκαλίας και ενίσχυσης της κατανόησης του προγράμματος και αυτό το αποδεικνύουν επίσης

και άλλες έρευνες (Garvis, 2014 · Tombak, 2014) όμως πάλι οδηγούμαστε στα ίδια αποτελέσματα και φυσικά στα ίδια συμπεράσματα, αν και οι περισσότεροι τα καταφέρνουν «πολύ καλά» και «αρκετά καλά» υπάρχουν και πολλοί που τα καταφέρνουν «λίγο καλά» από αυτό μπορούμε να υποθέσουμε σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει ελλιπής επιμόρφωση και έλλειψη χρόνου για να διεξαχθεί ευρύτερα το πρόγραμμα διδασκαλίας μουσικής και δραματικού παιχνιδιού. Ακόμα το ίδιο ισχύει και για το ελεύθερο παιχνίδι δηλαδή από τις απαντήσεις που πήραμε με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών άλλοι τα καταφέρνουν «πολύ καλά» άλλοι «αρκετά καλά» και άλλοι «λίγο καλά» όμως όλοι το θεωρούν «πολύ σημαντικό» για τους μαθητές τους και πολύτιμη πηγή μάθησης, εξερεύνησης και ανακάλυψης, έτσι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει την ύπαρξη του παιχνιδιού με διάφορες μορφές στην προσχολική ηλικία (Guyton, 2011 · Πανταζής, 2004 · Καραδημητρίου, 2007). Επίσης εδώ αποδείχθηκε ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας τα καταφέρνουν «πολύ καλά» στην τάξη τους με το ελεύθερο παιχνίδι άρα η εμπειρία έχει μεγάλη σημασία σε αυτή την περίπτωση όμως βασικό πλεονέκτημα αποτελεί και ένας καλός χώρος με τις απαραίτητες εγκαταστάσεις για να διεξαχθεί και να συνεχιστεί ομαλά το ελεύθερο παιχνίδι. Επίσης, αρκετά ενδιαφέρον ήταν το αποτέλεσμα που προέκυψε από τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, αν και η στάση των εκπαιδευτικών όπως αποδεικνύεται και από άλλες έρευνες (HakkiBagci, AzmiBayramIlibay&OzlemAslanBagci, 2014) είναι θετική απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς τα καταφέρνουν «λίγο καλά» στη χρήση τους είτε διαθέτουν απλό πιστοποιητικό στην προσχολική αγωγή είτε επιπλέον προσόντα όπως κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων για να μπορούν να τα χρησιμοποιούν ευκολότερα και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος σε μία γενική ερώτηση που αφορούσε το πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους απάντησαν ότι η ύπαρξή του είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές τους, άρα ένα σαφές και κατατοπιστικό πρόγραμμα μπορεί να δώσει τη λύση σε πολλά βασικά θέματα που αφορούν την εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας. Κλείνοντας αξίζει να αναφερθεί η επαλήθευση των υποθέσεων της έρευνας καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα εργαλεία ως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία «πολύ σημαντικά» για τους μαθητές τους και να παραθέσουμε κάποιες προτάσεις με βάση την έρευνα που προηγήθηκε αναφορικά με τη χρήση και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών υλικών στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

- ✓ Μέριμνα από το Υπουργείο Παιδείας για προδιαγραφές ενός ιδανικού χώρου για τα παιδιά από άποψη υποδομής και εγκαταστάσεων.
- ✓ Λήψη μέτρων από το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία ενός ευέλικτου προγράμματος, προσαρμόσιμου στις ανάγκες των παιδιών.

- ✓ Παροχή σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο που πρέπει να χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά υλικά.
- ✓ Τακτική ανανέωση και αντικατάσταση των παλιών υλικών με καινούργια για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού προγράμματος διδασκαλίας
- ✓ Επιπλέον επιμόρφωση από τα πανεπιστήμια για τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση.
- ✓ Επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς με την παροχή επιπλέον μαθημάτων θεάτρου και μουσικής.
- ✓ Περισσότερη αφιέρωση χρόνου στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες.
- ✓ Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού μέσα από τα κατάλληλα παιχνίδια-αντικείμενα.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (2005). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 45, 74-80.
- Γερμανός, Δ. (2005). Οι τοίχοι της γνώσης, ο σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Καραδημητρίου, Κ. (2007). Εξελικτικές διαφορές κατά τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα.
- Κουρμούση, Ν., Κούτρας, Β.(2011). Βήματα για τη Ζωή. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π.(1977). Νηπιαγωγική, τόμ. 1. Αθήνα 1977.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). Κούκλες στην κοινωνία- στις τέχνες- στην εκπαίδευση. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Πανταζής, Σ. (2004). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Πρροσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντζου, Κ., Σακελλαρίου, Μ. (2014). Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και Οργάνωση. Αθήνα: Πεδίο.



## **Ξενόγλωσση**

- Bagci, H., IibayBayramA., BagciAslanO. (2014). Examining preschool teachers attitudes about the usage of technological tools in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 143-148.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Reading, MA: Da Capo Press.
- Garvis, S. (2012). Current music activities in Kindergarten classrooms in Queensland, Australia. *Australian Journal of Music Education*, 1, 14-21.
- Gyton, G. (2011). Using Toys to Support infant- Toddler Learning and Development. *YoungChildren*.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre- school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378.

## ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κοσμά Βασιλική

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη: Στην εκπαιδευτική κουλτούρα ο σχεδιασμός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών και αυτό γιατί βοηθά στην υλοποίηση της θεωρίας στη πράξη, ώστε να τη βιώσουν τα παιδιά και να κατανοήσουν τη θεωρία μέσα από την εμπειρία (Scheer; Noweski & Meinel, 2012). Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας λοιπόν, είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: α) το δείγμα αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί της πόλης των Ιωαννίνων, β) οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο και γ) η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS v.22. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάση στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση καθώς και σε άλλους παράγοντες, την αλληλεπίδραση παιδιών- εκπαιδευτικών και στην υλικοτεχνική υποδομή. Τέλος, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα είναι πως ο σχεδιασμός, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και η αξιολόγηση συνδέονται μεταξύ τους και μάλιστα βοηθούν στην ανάπτυξη και στη παροχή των κατάλληλων γνώσεων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: Σχεδιασμός, Ρόλος εκπαιδευτικού, Αλληλεπίδραση (παιδιού- εκπαιδευτικού), Αξιολόγηση.

Abstract: In the educational culture, the design contributes to the realization of the theory in practice and it's inextricably linked to children education so that they can experience and understand the theory through experience (Scheer; Noweski & Meinel, 2012). The purpose of this study, therefore, is to investigate the views of teachers for design and assessment in the education of preschool children. The method which used was the following: a) the sample consisted of 20 teachers of Ioannina City, b) teachers completed a questionnaire and c) were analyzed using the SPSS program. The results showed that teachers give basis to the design and evaluation as well as other factors, such as interaction between children- educational and material infrastructure. Finally the conclusions that the research ends up is that design, the educational's role and assessment are

linked together and even help in the development and provision of suitable skills for preschoolers.

Keywords: Design, Educational's role, interaction (child- teacher), Assessment.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη πραγματικότητα ο σχεδιασμός, ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός καθώς και η αξιολόγηση αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο. Από πολύ παλιά, στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο ειδικά στο χώρο της προσχολικής αγωγής έχουν γίνει τεράστιες αλλαγές όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο το παιδί φτάνει στο νοητικό επίπεδο που ανταποκρίνεται στην ηλικία του. Πιο συγκεκριμένα, για να επιτευχθεί αυτό δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό, αλλά και στην αξιολόγηση που εκτελείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στη συμβολή των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των παιδιών. Ο παιδαγωγός μετά την οικογένεια αποτελεί για το παιδί πρότυπο συμπεριφοράς. Για αυτό ακριβώς το λόγο, οτιδήποτε σχεδιάζει θα πρέπει να έχει σαν επίκεντρο το παιδί και κυρίως τις δυνατότητες του. Έτσι, επινοεί δραστηριότητες που να απευθύνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά αλληλεπιδρούν μαζί του. Ο εκπαιδευτικός δίνει το έναυσμα στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνο τους καινούργια πράγματα και με αυτό τον τρόπο να φτάσουν στη μάθηση. Επιπρόσθετα, είναι αυτή η φιγούρα που δημιουργεί θετικό και ευχάριστο κλίμα ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις και ταυτόχρονα έτσι βοηθούνται στην κοινωνική τους ανάπτυξη και στην αλληλεπίδραση με τον περίγυρό τους. Με λίγα λόγια, είναι αυτός που θα οδηγήσει το παιδί μέσα από πολλούς και διάφορους τρόπους στην ανάπτυξή του. Σε αυτό το σημείο δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το κομμάτι της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι σημαντική, διότι μας δείχνει τη πορεία εξέλιξης ενός παιδιού σταδιακά σε κάποιο χρονικό διάστημα και είναι χρήσιμο να εφαρμόζεται στην πράξη. Από τη διεθνή βιβλιογραφία έχει προκύψει πως ο σχεδιασμός έχει θετικά αποτελέσματα, διότι βοηθά στη μετάδοση της μεταφοράς της γνώσης για την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρία και τη πράξη (Scheer; Noweski & Meinel, 2012). Μεγάλη βαρύτητα δίνεται και στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το χώρο (Σακελλαρίου, 2012). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά οδηγούνται στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να γνωρίζει την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού και να πράττει ανάλογα (Oren & Jones, 2012). Τέλος, η αξιολόγηση αποτελεί ιδιαίτερο κομμάτι και για

τον εκπαιδευτικό και για το μαθητή και αυτό γιατί τους δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουν τις δυνατότητες καθώς και τα περιθώρια βελτίωσής τους (Borgiotti; Gina; Ocierka; Coker & Kristie, 2015·Osmond & Clough, 2012). Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν: α) αν η προσαρμογή του χώρου, των υλικών και του χρόνου βοηθούν στην εξυπηρέτηση των αναγκών των παιδιών, β) αν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού- εκπαιδευτικού καθώς και γ) αν είναι ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς να αποτελούν τον κύριο σχεδιαστή στη μάθηση των παιδιών. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, στο πρώτο κεφάλαιο το οποίο αποτελεί την Εισαγωγή επιχειρείται μια σύντομη καταγραφή της βιβλιογραφίας, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του Θεωρητικού Πλαισίου Αναφοράς και η αποσαφήνιση των όρων «σχεδιασμός», «ρόλος εκπαιδευτικού» και «αξιολόγηση». Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η Μεθοδολογία, στο τέταρτο παρουσιάζονται τα Αποτελέσματα της έρευνας, στο πέμπτο παραθέτονται τα Συμπεράσματα ενώ στο έκτο η Βιβλιογραφία.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

### 2.1 Αποσαφήνιση όρων

#### 2.1.1 Σχεδιασμός

Η θεωρία του σχεδιασμού συνίσταται θεωρητικά στην κουντρουκτιβιστική θεωρία. Ειδικά στη μάθηση δια μέσου της εμπειρίας και τις λύσεις περίπλοκων προβλημάτων μπορούμε να τις συναντήσουμε στο σχεδιασμό της σκέψης και ταυτόχρονα μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, υπάρχουν τρεις πτυχές για έναν εποικοδομητικό σχεδιασμό μάθησης: 1) Η συμμετοχή των μαθητών, 2) ο χώρος που θα αποκτηθεί η εμπειρία και 3) η ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας και της κατασκευής. Εν ολίγοις, ένα σχέδιο μαθήματος πρέπει να είναι μια ισορροπημένη σύνθεση της διδασκαλίας και της κατασκευής. Επιπρόσθετα, ένα σχέδιο μαθήματος θα πρέπει να απαντήσει στο ερώτημα πως οι μαθητές μπορούν να βιώσουν ορισμένες καταστάσεις και με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ενεργοποιήσει αυτή την εμπειρία. Από διάφορα ευρήματα ερευνών έχει προκύψει πως η επίδραση της σκέψης του σχεδιασμού στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι πολλά υποσχόμενη. Η έρευνα που έγινε δείχνει θετική εμπειρία για τους συμμετέχοντες. Η σκέψη του σχεδιασμού μπορεί να είναι χρήσιμος κρίκος ανάμεσα στα θεωρητικά ευρήματα στη παιδαγωγική επιστήμη καθώς και την πραγματική υλοποίηση στα σχολεία. Ο σχεδιασμός που κάνουν οι εκπαιδευτικοί βοηθά στη μετάβαση από τη μεταφορά της γνώσης για την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων. Επιπλέον, η σκέψη του σχεδιασμού προωθεί θετικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και

μαθητών (Scheer; Noweski & Meinel, 2012). Για να οδηγηθούμε σε έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό θα πρέπει να ακολουθήσουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, θα πρέπει το σχέδιο εργασίας να περιέχει ξεκάθαρους στόχους, καθώς και να είναι ρεαλιστικό για να μπορεί να πραγματοποιηθεί και στην πράξη. Θα πρέπει να είναι ευέλικτο, λογικά θεμελιωμένο και να ξεκινά από τις υπάρχουσες εμπειρίες, ενώ παράλληλα να υποδηλώνει δυνατότητες οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην παραπάνω εξέλιξη. Τέλος, σημαντικό θεωρείται και το γεγονός πως ο σχεδιασμός θα πρέπει να περιλαμβάνει κάποια στάδια τα οποία είναι τα εξής: «1) Περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, 2) Επιλογή του θέματος, 3) Διατύπωση συγκεκριμένων στόχων, 4) Πρακτική προετοιμασία (οργανωτική και υλική), 5) Μεθοδική διαπραγμάτευση του θέματος και 6) Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας της παιδαγωγικής δράσης» (Σακελλαρίου, 2012 : 45-52).

### 2.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει με τον καιρό ριζικά. Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί έχουν ως στόχο να διαμορφώσουν ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον που θα παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται να είναι ανοιχτές, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να προσεγγίσει τη δραστηριότητα από τη δική του σκοπιά και σύμφωνα με τις δυνατότητες του (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Τα παιδιά δηλαδή συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν αναδύεται από τη συζήτηση των παιδιών, καθώς και τα ενδιαφέροντα τους. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που οδηγεί το παιδί στη γνώση μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου αλλά και την παροχή των κατάλληλων πληροφοριών, ώστε να ανακαλύψουν τα παιδιά τη γνώση. Ακόμη, είναι εκείνος που ακούει με προσοχή τις ιδέες τους και τους παρακινεί να τις εκφράσουν και γενικότερα να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον αναπτύσσοντας οποιοδήποτε τρόπο έκφρασης (Σακελλαρίου, 2012 :100). Οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου –παιδιού είναι οι καθημερινές πίσω μπρος αλλαγές όπου οι δάσκαλοι και τα παιδιά έχουν ο ένας με τον άλλον, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που είναι κοινωνικής και εκπαιδευτικής φύσης (Hamre; Pianta; Burchinal; Field; Hill; LoCasale-Crouch; Downer; Howes; LaParo & Scott-Little, 2012). Οι επιδράσεις ωστόσο, μεταξύ δασκάλου και παιδιού διαφέρουν σε κάποιο βαθμό μεταξύ των δασκάλων. Αυτό σημαίνει με λίγα λόγια πως ο δάσκαλος επηρεάζεται από την ιδιοσυγκρασία του παιδιού με πολλούς και διάφορους τρόπους, για αυτό άλλωστε διαφέρει και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει το κάθε παιδί και αλληλεπιδρά με αυτό. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στον χαρακτήρα του παιδιού και κατά επέκταση στις ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά προκειμένου το παιδί να φτάσει στη μάθηση. Η γνώση σχετικά με την

ιδιοσυγκρασία των παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να βελτιώσουν όχι μόνο τη σχέση, αλλά και την αλληλεπίδραση αυτών με τα παιδιά καθώς και να δημιουργηθούν παράλληλα με αυτόν τον τρόπο τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα (Oren & Jones, 2009). Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού από μια μαθητοκεντρική σκοπιά είναι να μεταβιβάζει τις γνώσεις με κατάλληλο τρόπο, καθώς και να ενθαρρύνει το παιδί ανάλογα με τις δυνατότητές του, δημιουργώντας ίδιες ικανότητες μάθησης για όλους τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015 :124). Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως ο παιδαγωγός θα πρέπει και ο ίδιος να συνεργάζεται με τα παιδιά, καθώς και να τους διευκολύνει κάνοντας τους προτάσεις, ερωτήσεις, να τα παρατηρεί (να καταγράφει την πρόοδό τους) αλλά και να φροντίζει να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους δημιουργώντας τους τα κατάλληλα ερεθίσματα. Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Vygotsky «ο ρόλος της παιδαγωγού είναι να σχεδιάζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον, να καθοδηγεί, να διευκολύνει, να υποστηρίζει και να αξιολογεί τα παιδιά. Εν κατακλείδι ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι σύμφωνα με τους Bredekamp & Copple (1997) :

1. Να σέβεται, να εκτιμάει και να αποδέχεται τα παιδιά.
2. Να δημιουργεί θετική σχέση μαζί τους.
3. Να λαμβάνει υπόψη ότι, παρά το γεγονός πως υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στα παιδιά της ίδιας ηλικίας, κάθε παιδί είναι διαφορετικό.
4. Να παρατηρεί τα νήπια ώστε να ενημερώνεται για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους, και να προγραμματίζει με βάση αυτά τις δραστηριότητές της.
5. Να διατηρεί στενή επαφή με τις οικογένειες τους.
6. Να προσφέρει στα παιδιά ποικιλία εμπειριών, υλικών, ιδεών και σχέδια εκπαιδευτικής δράσης για εξερευνήσεις και ανακαλύψεις.
7. Να τους προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης σε τομείς που δεν είναι πολύ ικανά.
8. Να τους προσφέρει τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές που έχουν νόημα για αυτά.
9. Να αναγνωρίζει και να εκτιμάει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τη γλώσσα του κάθε παιδιού.
10. Να είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει ιδιαιτερότητες μεμονωμένων παιδιών.
11. Να προωθεί τη συνεργασία των παιδιών.
12. Να θέτει προβλήματα, να κάνει ερωτήσεις, σχόλια και προτάσεις που διεγείρουν τη σκέψη των παιδιών και τα βοηθούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους.
13. Να βοηθάει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα όρια στη συμπεριφορά τους και το σημείο που μπορούν να εμπλέκονται στη δημιουργία και την τήρηση των κανόνων.

14. Να βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αίσθηση ευθύνης

15. Να δημιουργεί συνθήκες, ώστε τα παιδιά να ακούν το ένα το άλλο και να κατανοούν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων.

16. Να βοηθάει τα παιδιά να ελέγχουν την επιθετικότητα τους, προσφέροντας τους εναλλακτικές λύσεις μετάβασης από την επιθετικότητα στην επίλυση των συγκρούσεων, όπως η λεκτική έκφραση των αναγκών και των συναισθημάτων τους» (Ντολιοπούλου, 2006 :135-136).

### 2.1.3 Αξιολόγηση

Μιλώντας για την αξιολόγηση μπορούμε να πούμε πως η διαδικασία αυτή βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν και να κατανοήσουν την πορεία εξέλιξης ενός παιδιού σταδιακά σε κάποιο χρονικό διάστημα και συνεπώς είναι ωφέλιμο να εφαρμόζεται στην πράξη. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που γίνεται με χαρακτήρα περιγραφικό, σε διαδοχικές φάσεις και είναι μια συνολική αποτίμηση όλων αυτών των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την αξιολόγηση προσπαθούμε να κατανοήσουμε τι γνώσεις απέκτησαν τα παιδιά, αλλά και τις στάσεις που υιοθέτησαν από τις διάφορες δραστηριότητες. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για τα παιδιά από διάφορα είδη στοιχείων και στη συνέχεια η οργάνωση αλλά και η ερμηνεία των πληροφοριών αυτών (Σακελλαρίου, 2012 :102), είναι ο τρόπος που μας προσφέρει πληροφορίες σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά τόσο στο ατομικό επίπεδο όσο και μέσα στο επίπεδο της ομάδας της τάξης. Με λίγα λόγια η αξιολόγηση βοηθά στο σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και αποτελεσματικών ως προς τη διδασκαλία για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν και να μάθουν, ενώ παράλληλα η πρόοδος τους θα ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς (McAfee; Leong & Bodrova, 2010 :33). Γύρω από το κομμάτι της αξιολόγησης έχουν γίνει διάφορες έρευνες, οι οποίες έδειξαν πως η αξιολόγηση είναι σημαντική. Μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτίμησαν την αξιολόγηση για τη μάθηση. Τέλος, το πιο σημαντικό είναι πως η χρήση της αξιολόγησης ενίσχυσε τις μαθησιακές εμπειρίες σε σχέση με τα κίνητρα αλλά και τη υπερηφάνεια της εργασίας των εκπαιδευτικών (Borgiotti; Gina M.; Ocierka; Coker & Kristie, 2015). Άλλη έρευνα που έγινε και αυτή τη φορά από την πλευρά των μαθητών κατέληξε πως η αξιολόγηση είναι εξίσου σημαντική και για τους μαθητές διότι προσφέρει έγκυρα και πλήρη σχόλια που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εξέλιξη και την ανάπτυξη των μαθητών (Osmond & Clough, 2012). Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η διαδικασία της αξιολόγησης επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στον εκπαιδευτικό αλλά και στον εκπαιδευόμενο (μαθητή) και με τη χρήση του τα πράγματα στον εκπαιδευτικό τομέα μπορούν να βελτιωθούν αρκετά. Ας μην ξεχνάμε πως ο εκπαιδευτικός είναι πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές και εφόσον χρησιμοποιεί την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία τότε και τα παιδιά

θα ζητούν με τη σειρά τους να αξιολογηθούν, για να διαπιστώσουν και τα ίδια τη βελτίωση τους ή την ανάπτυξη τους.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 3.1 Το Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 20 γυναίκες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής της πόλης των Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία. Η εμπειρία που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί κυμαίνεται: α) 0-5 χρόνια σε ποσοστό 35%, β) 5-10 χρόνια σε ποσοστό 15%, γ) 10-15 χρόνια σε ποσοστό 15%, δ) 15-20 χρόνια σε ποσοστό 25% και ε) 20 χρόνια και άνω σε ποσοστό 10%. Λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων το δείγμα δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού και συνεπώς η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί μια πιλοτική έρευνα.

### 3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να υλοποιηθεί αυτό οι ίδιοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που είχε τη μορφή της κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και ερωτήσεις με αιτιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες οι οποίες είναι οι εξής: α) Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον, β) Γνώση και επίδοση, γ) Αλληλεπίδραση παιδαγωγού με τα παιδιά και δ) Ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν κάποια ερωτήματα της κλίμακας ACEI (ACEI Global Guidelines Assessment, 2011) καθώς και της CIS (Arnett, 1989).

### 3.3 Μέθοδος Ανάλυσης των Ερευνητικών Δεδομένων

Για τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS V.22. Συγκεκριμένα το SPSS V.22 χρησιμοποιήθηκε για την καταχώρηση και την ανάλυση των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου. Επίσης το SPSS V.22 συνέβαλλε στον υπολογισμό στοιχείων περιγραφικής στατιστικής.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS προέκυψαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση

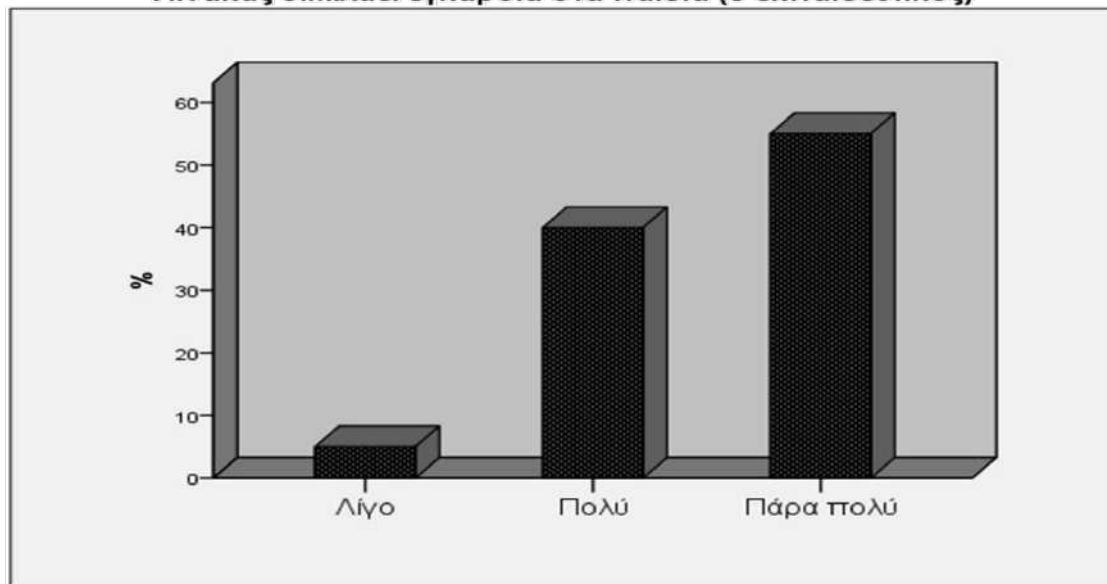


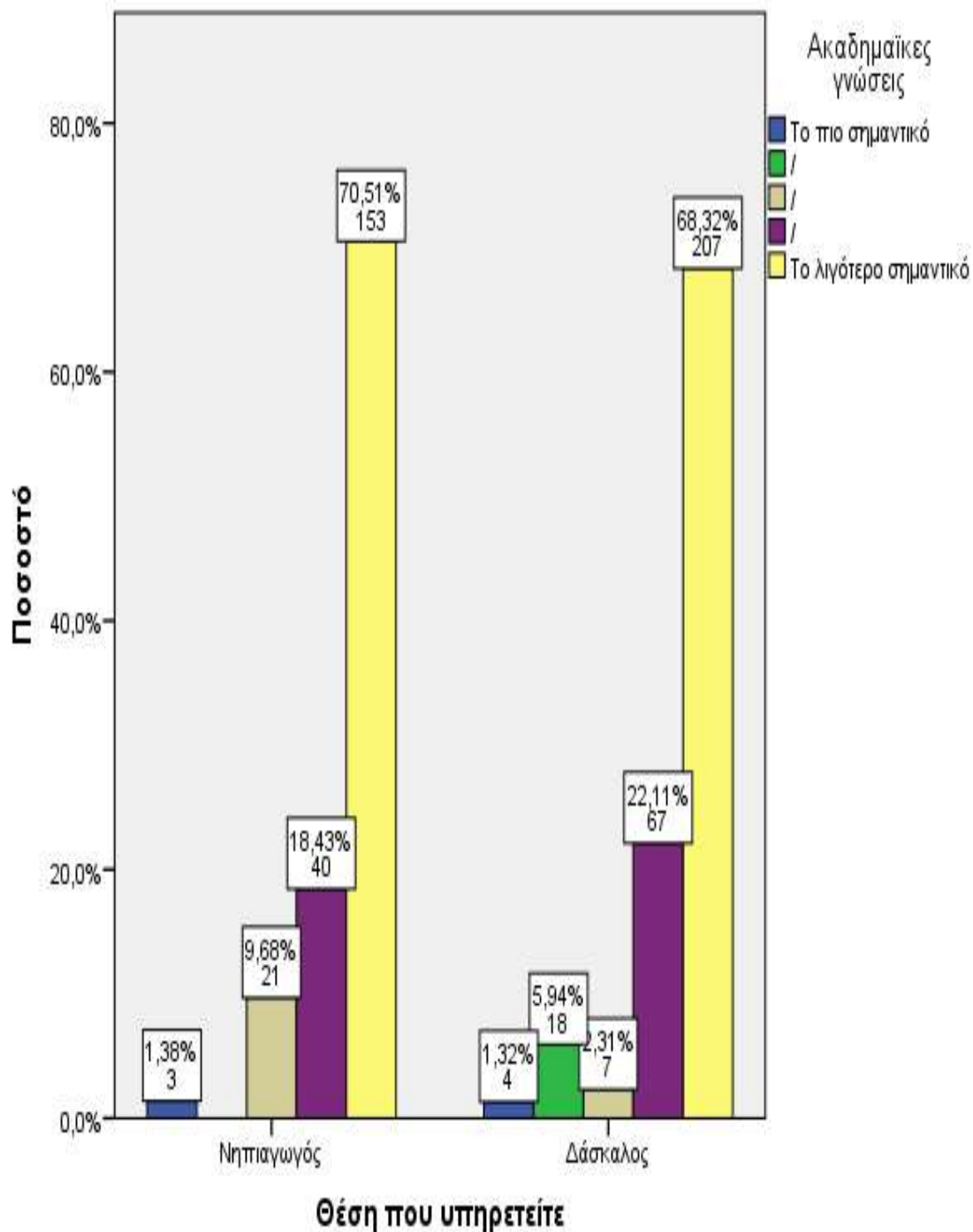
στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο ειδικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά συμμετέχουν «πολύ» στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος και μάλιστα σε ποσοστό 40 %, ενώ μόλις το 10% πιστεύει πως συμμετέχουν «λίγο» (Πίνακας 1).

Επιπλέον έγιναν συσχετισμοί που αφορούν την εμπειρία και την πιστοποίηση αλλά και στα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών καθώς και αν οι ίδιοι αναλογίζονται τις πρακτικές τους και κάνουν τις κατάλληλες αλλαγές. Το 30% των εκπαιδευτικών με λίγη εμπειρία (0-5 χρόνια) κατέχει και βασικό τίτλο σπουδών αλλά και μεταπτυχιακό ενώ το 10% με μεγάλη εμπειρία (20 και άνω χρόνια) κατέχει μόνο βασικό τίτλο σπουδών. Ακόμη το 35% που είχαν προϋπηρεσία από 0-5 χρόνια εφαρμόζει την αξιολόγηση ενώ μόλις το 10% με εμπειρία 20 χρόνια και άνω θεωρεί σημαντική την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε «πάρα πολύ» πως μιλούν εγκάρδια στα παιδιά (Πίνακας 3) και σχεδιάζουν δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν τα παιδιά (Πίνακας 4). Το 60% απάντησε πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει προσοχή στα παιδιά ως ξεχωριστά άτομα «πάρα πολύ» (Πίνακας 5).

**Πίνακας 3.Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά (ο εκπαιδευτικός)**





Επιπλέον στο κομμάτι προσαρμογής των υλικών, του χώρου αλλά και του χρόνου για τις ανάγκες των παιδιών το 45% απάντησε «πολύ» και το 5% «λίγο». Αντίθετα στην ερώτηση αν υπάρχουν ελλείψεις στο σχολείο το 50% απάντησε «αρκετά». Μάλιστα στο κομμάτι των ελλείψεων, οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν πως οφείλεται στον μη επαρκή χώρο, στη χρήση των ίδιων παιχνιδιών, στην έλλειψη δηλαδή υλικών.

Ενδεικτικές απόψεις εκπαιδευτικών αποτελούν οι παρακάτω:

- «Σήμερα στα σχολεία υπάρχουν αρκετές ελλείψεις, π.χ. έλλειψη υλικών και περιορισμένος χώρος».
- «Χρησιμοποιούνται συνέχεια τα ίδια παιχνίδια».
- «Οι περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες που διαθέτει το σχολείο, αναγκαστικά το οδηγούν στην κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερων βασικών αναγκών για την ομαλή διεξαγωγή του σχολικού προγράμματος μένοντας έτσι εκτός κάποια άλλα υλικά, που θα βοηθούσαν περαιτέρω στην ανάπτυξη των παιδιών».

Τέλος, όλο το δείγμα θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του σχεδιαστή στη μάθηση και μάλιστα πως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα παιδιά και τις ανάγκες τους ή και ακόμη τα ίδια τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, το 90% του δείγματος θεωρεί πως είναι ωφέλιμο για τον εκπαιδευτικό να αποτελεί τον κύριο σχεδιαστή στη μάθηση αλλά παρόλα αυτά θα πρέπει και τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό. Ενδεικτικές απόψεις εκπαιδευτικών, θεωρούνται οι εξής:

- «Οι θεματικές για παράδειγμα αντλούνται μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αξιοποιούν την πρότερη γνώση τους».
- «Οι περισσότερες δραστηριότητες οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό για τα παιδιά με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους».
- «Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μαζί με τα παιδιά τις δραστηριότητες και ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία».
- «Τα παιδιά θα πρέπει να μας δείχνουν τον τρόπο».
- «Ναι, είναι ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς να αποτελούν τον κύριο σχεδιαστή στη μάθηση των παιδιών αλλά όχι τον μοναδικό. Εκείνος πρέπει να έχει τον πρωταρχικό ρόλο στον σχεδιασμό της μάθησης σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιαστής ακούει, εκμαιεύει και ανιχνεύει τις επιθυμίες- επιδιώξεις- ανάγκες των παιδιών και δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον – πρόγραμμα που θα οδηγήσει στην επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου».
- «Ο εκπαιδευτικός είναι ο μαέστρος αλλά ταυτόχρονα και ο μαθητευόμενος».
- «Διαμόρφωση δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, ωστόσο είναι ωφέλιμο και αναγκαίο πολλές δραστηριότητες να προτείνονται από τα ίδια τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός να έχει το ρόλο του εμπνευστή, ώστε να ενθαρρύνει και να παρακινεί τα παιδιά».
- «Ναι, γιατί έτσι εξελίσσονται και δοκιμάζονται».
- «Ναι, γιατί αποκτά εμπειρία και μαθαίνει να συνεργάζεται με τα παιδιά».

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά στο κομμάτι του σχεδιασμού, καθώς πιστεύουν πως τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην οργάνωση του περιβάλλοντος. Ακόμα, θεωρούν πως οι ίδιοι καλούνται να είναι οι κύριοι σχεδιαστές στη μάθηση αλλά πάντα σε συνεργασία με τα παιδιά. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός είναι αυτός που αφουγκράζεται και ακούει τις απόψεις των παιδιών και επειδή έχει το ρόλο του καθοδηγητή θα δημιουργεί δραστηριότητες που θα προσεγγίζουν τα «θέλω», την οπτική γωνία των παιδιών, εφόσον η δραστηριότητα που θα επινοήσει, θα βασίζεται στην ήδη προϋπάρχουσα γνώση η οποία θα προσπαθεί να προσελκύσει την καινούργια με πρωτότυπο τρόπο, ώστε να εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών διαρκώς. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και σύμφωνα με την οποία ο σχεδιασμός έχει θετικά αποτελέσματα διότι, βοηθά στη μετάδοση της μεταφοράς της γνώσης για την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων, καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρία και τη πράξη (Scheer; Noweski & Meinel, 2012).

Η αξιολόγηση δεν θα μπορούσε να λείπει από την έρευνα, αφού ένα μέρος του δείγματος θεωρεί πως ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τις δραστηριότητες που εφάρμοσε, να κατανοεί αν ήταν κατάλληλες ή όχι για τα παιδιά και να προβαίνει σε κατάλληλες αλλαγές. Μάλιστα στο σημείο αυτό σημαντικής σημασίας θεωρείται και η σύγκριση που έγινε με την εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με λίγη (0-5 χρόνια) εμπειρία και κατοχή βασικού τίτλου σπουδών αλλά και μεταπτυχιακού είναι θετικοί στην αξιολόγηση και γενικά στον ανασχεδιασμό δραστηριοτήτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 20 χρόνια και πάνω και κατοχή βασικού τίτλου σπουδών δεν εφαρμόζουν την αξιολόγηση στη πράξη. Έτσι διαφαίνεται, πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δεν εφαρμόζουν την αξιολόγηση, διότι δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι, καθώς δεν έχουν επιμορφωθεί παραπάνω στο συγκεκριμένο κομμάτι.

Εκτός από την συμβολή των παιδιών στο σχεδιασμό καθώς και το θέμα της αξιολόγησης το δείγμα απάντησε και σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση που έχει ο σημερινός εκπαιδευτικός με τα παιδιά της τάξης του. Η αλληλεπίδραση σύμφωνα με τα αποτελέσματα είναι πολύ σημαντική, για αυτό ακριβώς το λόγο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τα παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει παρακινητικό ρόλο και προσπαθεί να εμπυχώνει τα παιδιά να δοκιμάζουν καινούργιες εμπειρίες για να κατακτήσουν την γνώση (Oren & Jones, 2009). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στις ανάγκες του κάθε παιδιού και δημιουργεί δραστηριότητες με βάση

αυτές. Άλλωστε, το 60% του δείγματος θεωρεί πως η προσοχή στα παιδιά ως ξεχωριστά άτομα πρέπει να γίνεται σε μεγάλο βαθμό.

Κλείνοντας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί πως πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσαρμογή του χώρου, των υλικών και του χρόνου για να ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών. Δηλαδή, σημαντική θεωρείται η επικέντρωση στα ενδιαφέροντα αλλά και σε αυτά που θέλουν να αποκομίσουν τα παιδιά. Το εύρημα αυτό όμως, έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της ερώτησης αν «υπάρχουν ελλείψεις στο σχολείο οι οποίες δεν δίνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά», καθώς το 50% συμφώνησε πως οι ελλείψεις είναι «αρκετές». Οι δύο παραπάνω απαντήσεις αποδεικνύουν πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν όλη τη καλή διάθεση, να επικεντρωθούν στις ανάγκες των παιδιών και σύμφωνα με αυτές να προσαρμόσουν το χώρο και τα υλικά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές βρίσκονται στο κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής, γεγονός που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αξιοποιήσουν όλους τους πόρους εφόσον δεν είναι διαθέσιμοι για να οδηγήσουν τα παιδιά στη γνώση.

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας μας δείχνουν πως ο σχεδιασμός, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους και για να υπάρχουν στο μέγιστο βαθμό θα πρέπει εκπαιδευτικοί και παιδιά να προσπαθούν καθημερινά για κάτι καλύτερο και πρωτότυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα γεννήθηκαν και κάποια ερωτήματα που ίσως στο μέλλον αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης. Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να διερευνηθεί είναι για παράδειγμα: α) ποιοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά και υπάρχουν ελλείψεις στα δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία και β) γιατί οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία και χρόνια προϋπηρεσίας αποφεύγουν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ποιός παράγοντας τους αποτρέπει, που βρίσκεται το πρόβλημα σε αυτή τους την άρνηση.

## 5.1 Προτάσεις

Από τη παράθεση των συμπερασμάτων προκύπτουν κάποια θέματα για τα οποία είναι καλό να αναφερθούν κάποιες προτάσεις. Για παράδειγμα στο κομμάτι της αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας δεν τη θεωρούν σημαντική και για αυτό δεν την εφαρμόζουν, συμπεραίνουμε πως η επιμόρφωση αποτελεί κομβικό σημείο. Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας θα πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς, να μαθαίνουν καινούργια πράγματα. Αυτό βέβαια ισχύει και για όλους τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση γιατί τα πράγματα στην εκπαίδευση αλλάζουν διαρκώς και θα πρέπει όλοι να είναι ενημερωμένοι για να υπάρχει ισορροπία. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση είναι καλό να εφαρμόζεται κάθε μέρα στα παιδιά

για να γνωρίζουμε τις δυνατότητες και τα περιθώρια βελτίωσης τους. Ακόμη, επιτακτική ανάγκη αποτελεί το γεγονός ύπαρξης μια ομάδας υποστήριξης (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί και κοινωνικοί λειτουργοί), για να συμβουλευεί τους νηπιαγωγούς σε διάφορα θέματα. Σε αυτό το σημείο δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν και οι δύο να ενημερωθούν, αλλά και να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις που αφορούν το παιδί, καθώς και τη πορεία εξέλιξής του. Τέλος, στο κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής ίσως θα μπορούσε και το Υπουργείο Παιδείας να παρέχει τα κατάλληλα κονδύλια, ώστε τα νηπιαγωγεία της χώρας να είναι κατάλληλα διαμορφωμένα και εξοπλισμένα, για να εξυπηρετούν τις ανάγκες των νηπίων, των εκπαιδευτικών αλλά και τις οικογένειες που στέλνουν τα παιδιά τους στα νηπιαγωγεία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Arnett. (1989). Caregiver Interaction scale- CIS, ανακτήθηκε 1/2/2016, από [http://www.eec.state.ma.us/docs1/qris/20110121\\_arnett\\_scale.pdf](http://www.eec.state.ma.us/docs1/qris/20110121_arnett_scale.pdf).
- Borgioli M., Gina M., Ociepka, A., Coker & Kristie (2015). A playbill rethinking assessment in teacher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 15 (n3), 68-84, ανακτήθηκε 18/11/2015, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064410.pdf>.
- Hamre K., Pianta, C.; Burchinal, M., Field, S., LoCasale J., Downer, Jason T., Howes C., LaParo K. & Scott-Little C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, vol.49 (n1), 88-123, DOI: 10.3102/0002831211434596.
- Oren, M. & Jones I. (2009). The Relationships between Child Temperament, Teacher-Child Relationships, and Teacher-Child Interactions. *International Education Studies*, vol.2 (n4), 122-133, ανακτήθηκε 22/11/2015, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065775.pdf>.
- Osmond J. & Clough B. (2012). Involving Assessment Buddies in the Assessment of Design Project Work. *Design and Technology Education*, vol. 17 (n2), 62-67, ανακτήθηκε 18/11/2015, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996066.pdf>.

S.Bredekamp & C. Copple. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs, Oasington, DC: NAEYC.

Scheer A., Noweski C & Meinel C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in Education. Design and Technology Education, vol. 17 (n3), 8-19, ανακτήθηκε 22/11/2015, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996067.pdf>.

Ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση με επιμέλεια

McAfee O., Leong D., Bodrova E. (2010). Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, (μτφ.: Πλυτά Τ., Επιμ.: Σακελλαρίου Μ., Κόνσολας Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

ACEI Global Guidelines Assessment. (2011). Assotiation For Childhood Education international, (μτφ. Ρέτζου Κ.: ACEI Παγκόσμιες οδηγίες Αξιολόγησης- ΠΟΑ), ανακτήθηκε 23/10/2015, από [www.acei.org](http://www.acei.org).

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασιαγιάννη Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός διδακτικών βιβλίων.

Κωνσταντίνου Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ντολιοπούλου Ε. (2006). Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Σακελλαρίου Μ. (2012). Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.

## Ίσες ευκαιρίες μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Απόψεις εκπαιδευτικών.

Ντόκου Λυδία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Περίληψη

Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι στα παιδιά ήδη πριν εισέλθουν στο νηπιαγωγείο έχουν δοθεί διαφορετικές ευκαιρίες για να αναπτυχθούν νοητικά, κοινωνικο-συναισθηματικά και ακαδημαϊκά. Το φύλο, το εισόδημα και η κοινωνική θέση, η πολιτισμική και εθνική προέλευση, αλλά και η μη τυπική ανάπτυξη φαίνεται πως είναι οι παράγοντες που ασκούν επιρροή για τη δημιουργία αυτού του χάσματος στην επίδοση (Burger, 2010·EuropeanCommission, 2009). Η συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να αποβεί πολύ σπουδαία στη μείωση αυτών των ανισοτήτων (Barnett&Hustedt, 2011· Chittleborough, Mittinty, Lawlor, &Lynch, 2014·Claessens, Engel, &Curran, 2014·). Παρόλα αυτά η προσχολική αγωγή οφείλει, για να είναι αποτελεσματική, να ανταποκρίνεται σε ποιοτικά κριτήρια που περιλαμβάνουν τον προσεχτικό σχεδιασμό του προγράμματος και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την ποικιλία παιδαγωγικών προσεγγίσεων, την καταλληλότητα του παιδαγωγικού υλικού, την κατάρτιση του προσωπικού και σαφώς την ερευνητική τεκμηρίωση όλων των παραπάνω (Barnett, 2008· Connors-Tadros, Dunn, Martella, &McCaughey, 2015·EuropeanComission, 2013·Pascaletal, 2013). Για το σκοπό αυτό, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μετατοπίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον στο τι συμβαίνει μέσα στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, σκοπός της πιλοτικής μελέτης αυτής είναι να διερευνήσει σε τι βαθμό οι νηπιαγωγοί υιοθετούν πρακτικές που προωθούν και εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκευτική, εθνική και γλωσσική ταυτότητα, την οικονομική και κοινωνική θέση, τις ιδιαίτερες σωματικές και πνευματικές δυνατότητες τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 νηπιαγωγοί δημοσίων νηπιαγωγείων των Ιωαννίνων και της Ηγουμενίτσας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κλίμακα ACEI με συμπληρωματικές ερωτήσεις όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι όλες οι ομάδες των παιδιών έχουν ίσες ευκαιρίες στο νηπιαγωγείο εκτός από την ομάδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνας υπήρξε ότι οι νηπιαγωγοί δε χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό πρακτικές που προωθούν αυτή την ισότητα. Ταυτόχρονα, βρέθηκε η ηλικία να έχει συσχέτιση με ορισμένες απαντήσεις, με τις νεαρότερες νηπιαγωγούς να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιες καλές πρακτικές σε συγκεκριμένες ομάδες.



**Λέξεις-κλειδιά:** Εκπαιδευτική ανισότητα, προσχολική εκπαίδευση, καλές πρακτικές, ποιότητα

## **1. Εισαγωγή**

Πληθώρα ερευνών έχουν καταδείξει μεγάλες εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά πριν καν εισέλθουν στο νηπιαγωγείο (Douglas, 2010·Isaacs,2012·Nores & Barnett, 2014). Αυτές οι ανισότητες έχουν αποδοθεί σε διαφορές στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, στην πολιτισμική προέλευση των παιδιών, στο φύλο αλλά και στις διαφορετικές σωματικές και νοητικές δυνατότητες των παιδιών (Burger, 2010·De Feyter & Winsler, 2009·EuropeanCommission, 2009·Sylva et al., 2013).

Αρκεί κανείς να σκεφτεί ότι τα τελευταία χρόνια έχουν χαρακτηριστεί από έντονες οικονομικές ανισότητες, μεγάλη μεταναστευτική εισροή, αλλά και από προσπάθειες τα άτομα με ειδικές ανάγκες να συνεκπαιδευτούν σε γενικά σχολεία για να διαπιστώσει ότι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά και η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου είναι ζητήματα πιο επίκαιρα από ποτέ. Σύμφωνα με τον Ελευθεράκη (2008) μερικοί από τους βασικούς δείκτες δημοκρατικότητας του σχολείου είναι: α) ο βαθμός αντιστάθμισης των δυσκολιών που δημιουργούνται από τις κοινωνικές και άλλες ανισότητες, β) ο βαθμός συνεκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές και γ) η όσο πιο πρόωμη παρέμβαση. Ως προς το τελευταίο, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές ότι η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη γεφύρωση του χάσματος (Barnett, 2008·Chittleboroughetal., 2014·Claessensetal., 2014·Connors-Tadrosetal., 2015·Douglas, 2010·EACEA, 2009·Magnuson&Duncan, 2014·Melhuish, 2013·Slaby, Loucks, &Stelwagon, 2005·Valenti&Tracey, 2009·Votruba-Drzal,Coley, Collins, &Miller,2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε να διερευνήσει το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες στο προσχολικό πρόγραμμα και σε τι βαθμό ακολουθούν καλές πρακτικές που προωθούν και εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκευτική, εθνική και γλωσσική ταυτότητα, την οικονομική και κοινωνική θέση, τις ιδιαίτερες σωματικές και πνευματικές δυνατότητες τους.

## **2. Θεωρίες Ισότητας**

Πριν γίνει αναφορά στην εκπαιδευτική ανισότητα και στα αποτελέσματα της θεωρήθηκε απαραίτητο να απαντηθεί το ερώτημα τι είναι ισότητα.

Αυτή η προσπάθεια θα ξεκινήσει με μία θεωρία που από τη στιγμή που πρωτοδιατυπώθηκε έχει επηρεάσει σημαντικά την κοινωνική πολιτική. Η θεωρία,

λοιπόν, του νομπελίστα οικονομολόγου και φιλοσόφου AmartyaSen «Θεωρία των Δυνατοτήτων» (Capability Approach) έδωσε ένα ευρύ κανονιστικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της ανθρώπινης ευημερίας, για τη θέσπιση των κοινωνικών ρυθμίσεων, το σχεδιασμό των πολιτικών και την κοινωνική αλλαγή στη κοινωνία (Robeyns, 2003). Ο AmartyaSen κατέκρινε την τακτική του να υπολογίζεται η ισότητα με όρους οικονομικούς, δηλαδή με το κατά κεφαλήν εισόδημα και την κατοχή των αγαθών αλλά και με βάση την αίσθηση της ευχαρίστησης ή της εκπλήρωσης των επιθυμιών. Αντίθετα, πρότεινε ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες και αγαθά για να καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες μετατοπίζοντας το επίκεντρο από τα προϊόντα στον άνθρωπο (Saito, 2003). Η βασική ιδέα της προσέγγισης των δυνατοτήτων είναι ότι οι κοινωνικές ρυθμίσεις πρέπει να επιδιώκουν να επεκτείνουν τις δυνατότητες των ανθρώπων - την ελευθερία τους να προωθήσουν ή να επιτύχουν ό, τι θεωρούν πως αξίζει να κάνουν και να γίνουν (Deneulin & Shahani, 2009). Κεντρικές έννοιες της θεωρίας αυτής είναι οι «δυνατότητες» και οι «λειτουργίες». Οι λειτουργίες, σύμφωνα με τον Sen (1999), ορίζονται «ως οι διάφορες δράσεις ή καταστάσεις που ένα άτομο θεωρεί πως αξίζει να κάνει ή να βρίσκεται» (σ. 75). Με άλλα λόγια, οι λειτουργίες είναι πολύτιμες δράσεις και καταστάσεις που διαμορφώνουν την ευημερία ενός ατόμου. Σύμφωνα με τον Drezen και Sen η έννοια της δυνατότητας αναφέρεται στην «ελευθερία- το εύρος των επιλογών που ένα άτομο έχει για να αποφασίσει τι είδους ζωή θέλει να έχει» (όπ. αναφ. στο Walker, 2006). Η «δυνατότητα» αναφέρεται στην ελευθερία να απολαύσει ένα άτομο διάφορες λειτουργίες.

Με άλλα λόγια, η ευημερία και η ανάπτυξη πρέπει να τεθούν υπό το πρίσμα των ευκαιριών που δίνονται στους ανθρώπους να πραγματοποιήσουν αυτά που επιθυμούν και να γίνουν αυτό που θέλουν. Σε αυτό το σημείο θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε ποια η σύνδεση αυτής της θεωρίας με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την προσχολική εκπαίδευση. Ενώ, ο AmartyaSen δεν εμβάθυνε τη φιλοσοφική του αναζήτηση στη σχέση της θεωρίας του με την εκπαίδευση υπάρχει άρρητη σύνδεση μεταξύ των δύο. Ένας τρόπος για να δούμε τη σύνδεση τους είναι να ανατρέξουμε στο Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης (HDI), ο οποίος κατασκευάστηκε από τον AmartyaSen και τον Mahbubul Haq στα πλαίσια της θεωρία αυτής. Σε αυτόν το δείκτη ο AmartyaSen για να υπολογίσει την ευημερία συμπεριέλαβε ως παράγοντες τον αλφαριθμητικό των ενηλίκων, τη σχολική εγγραφή, το προσδόκιμο ζωής και το ακαθάριστο εγχώριο προϊόν (Saito, 2003). Κατευθείαν, βλέπουμε ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση ως παράγοντα που καθορίζει την ανθρώπινη ευημερία και ο στόχος για ισότιμη παροχή εκπαίδευσης καθίσταται πολύ σημαντικός. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την εκπλήρωση του στόχου αυτής της θεωρίας, δηλαδή την διεύρυνση των δυνατοτήτων του ανθρώπου (Unterhalter, 2003). Σύμφωνα με τον Sen, η εκπαίδευση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία (όπ. αναφ. στο Saito, 2003). Τέλος, η εκπαίδευση είναι αυτή που θα διδάξει στο παιδί αξίες και θα το βοηθήσει να αναπτύξει την κρίση του κατά την

εξάσκηση αυτών των δυνατοτήτων(Saito, 2003).Με άλλα λόγια, θα διδάξει την ηθική μεταχείριση των δυνατοτήτων.

Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, η σύνδεση της με την θεωρία αυτή γίνεται αντιληπτή αν ανατρέξουμε στη λίστα των βασικών δυνατοτήτων που πρότεινε η MarthaNuusbaum, η οποία περιλαμβάνει: τη ζωή, τη σωματική υγεία, τη σωματική ακεραιότητα, τις αισθήσεις, τη φαντασία και τη σκέψη, τα συναισθήματα, την πρακτική λογική, τη συνεργασία, το παιχνίδι, τον έλεγχο του περιβάλλοντος, και άλλα είδη. Αμέσως, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι πολλές από τις δυνατότητες που προτείνονται από τη Nuusbaumπως είναι απαραίτητες για την ευημερία του ανθρώπου συναντώνται στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης καθιστώντας αυτό το κανονιστικό πλαίσιο υψηλά εφαρμόσιμο στην προσχολική ηλικία (Potsi, 2014).

Ενδιαφέρον έχει, επιπλέον, και η τοποθέτηση του Burger (2013) σύμφωνα με την οποία η ισότητα των ευκαιριών υπάρχει όταν σε όλους παρέχεται η ίδια ευκαιρία να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους και να αναγνωριστούν για τα προσωπικά επιτεύγματα τους ανεξάρτητα από χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τη θρησκεία, την πολιτική στάση, το χρώμα του δέρματος, ή το κοινωνικό υπόβαθρο, δηλαδή, χαρακτηριστικά τα οποία δεν έχουν σχέση με την προσωπική τους επίδοση.

Αξιοσημείωτη είναι και η συμβολή του Ελευθεράκη (2008) στην αντίληψη για την πραγματική ισότητα, σύμφωνα με τον οποίο:

Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι μια πολύ σχετική έννοια,καθότι προϋποθέτει αφενός μια αντικειμενική και αφετέρου μια υποκειμενική δυνατότητα.Άρα και αν ακόμα η πολιτεία παρέχει ίση εκπαίδευση (ίδια αντικειμενική δυνατότητα) προς όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας, δεν σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να την προσλάβουνσε ίση ποσότητα, διότι έχουν διαφορετική υποκειμενική δυνατότητα πρόσληψης της εκπαίδευσης αυτής, η οποία οφείλεται στις αποκλίσεις που έχουν μεταξύ τους τα παιδιά,δηλαδή στο διαφορετικό δυναμικό του κάθε ατόμου (διαφορετικές έμφυτεςικανότητες/προδιαθέσεις, διαφορετική προγενέστερη περιβαλλοντική επίδραση). Τελικά, ηισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χορήγηση όχι ίσων, αλλά κυρίωςιδιαιτέρων ευκαιριών. (σ. 3)

Φαίνεται πως ο Ελευθεράκης έχει αντιληφθεί πολύ καλά ότι τα παιδιά έχουν διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες οπότε αυτό που υπαινίσσεται εδώ είναι ότι τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και ο παιδαγωγός που την εκπληρώνει πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους αυτήν τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού σχεδιάζοντας και παρέχοντας ευκαιρίες για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

### **3. Ανισότητα και εκπαιδευτικά αποτελέσματα**

#### **3.1 Παιδιά από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα**

Έρευνες τον τελευταίο μισό αιώνα έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικά περιβάλλοντα είναι λιγότερο πιθανόν να βιώσουν τη σχολική επιτυχία. Οι μαθητές από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μπαίνουν στο νηπιαγωγείο όντας λιγότερο ακαδημαϊκά ανεπτυγμένα σε σχέση με τους προνομιούχους συμμαθητές τους (Douglas, 2010). Η παραπάνω δήλωση υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνών που έχουν γίνει με αντικείμενο την επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στα σχολικά αποτελέσματα. Σε έρευνα τους οι Hart και Risley στην αρχή του '90 εξέτασαν 40 οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, μεσαίου και υψηλού για τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού τους. Οι ερευνητές τις επισκέπτονταν μία φορά το μήνα και ηχογραφούσαν τις συζητήσεις που γινόντουσαν μέσα στο σπίτι. Το εντυπωσιακό εύρημα τους ήταν ότι τα παιδιά από τις φτωχές οικογένειες άκουσαν 30 εκατομμύρια λιγότερες λέξεις από τα παιδιά των πλούσιων εισοδηματικά οικογενειών (Hart & Risley, 2003). Σε άλλη έρευνα του 2002 αποδείχθηκε ότι τα παιδιά των πλούσιων οικογενειών είχαν διαβαστεί χίλιες ώρες πριν την εισαγωγή τους στο νηπιαγωγείο, ενώ τα παιδιά που προέρχονταν από χαμηλά οικονομικά στρώματα μόλις είκοσι πέντε ώρες (Neuman, 2003). Δεν είναι, όμως, μικρότερη μόνο η άμεση εμπλοκή των φτωχών παιδιών στον εγγραμματισμό μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και η έμμεση έκθεση τους σε υλικό που θα τα διεγείρει νοητικά (π.χ. εφημερίδες, βιβλία κλπ.) (Dearden, Sibieta, & Sylva, 2011), καθώς επίσης μικρότερες είναι και οι πιθανότητες να οδηγηθούν από τους γονείς τους στη βιβλιοθήκη (Sylva, 2014). Θα λέγαμε συνολικά, ότι τα φτωχότερα παιδιά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να βιάσουν στο σπίτι τους εμπλουτισμένες εμπειρίες. Οι πρόωρες εμπειρίες και το μαθησιακό περιβάλλον που το παιδί βιώνει στο σπίτι έχουν ισχυρή επίδραση στις νοητικές του ικανότητες αλλά και στη μετέπειτα επίδοση του στο δημοτικό σχολείο με σημαντικό προγνωστικό παράγοντα τη κοινωνικό-οικονομική θέση της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Sylva et al., 2013).

Στην ερευνητική της μελέτη η Isaacs (2012) διαπιστώνει τη δυνατή συσχέτιση του κοινωνικό-οικονομικού παράγοντα με τη γενικότερη σχολική ετοιμότητα, με τα παιδιά από φτωχότερα στρώματα να είναι στο 48% τους ακαδημαϊκά έτοιμα για την εισαγωγή τους στο νηπιαγωγείο και τα πιο κοινωνικοοικονομικά προνομιούχα παιδιά στο 75% τους, μια διάφορα δηλαδή 27% μεταξύ τους. Μεγάλη συσχέτιση αυτών των δύο παραγόντων βρίσκει και το Κέντρο για τη Βελτίωση των Αποτελεσμάτων της Πρώιμης Μάθησης (Center on Enhancing Early Learning Outcomes) Αμερικής όπου τα φτωχά παιδιά σημειώνουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά στις γλωσσικές και μαθηματικές ικανότητες (0.4 κάτω από το μέσο όρο) εν συγκρίσει με τα πλουσιότερα παιδιά (0.4 πάνω από το μέσο όρο) κατά την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο (Nores & Barnett, 2014). Αναφορικά με όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι τα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα χρειάζονται περισσότερα από μία ενδυνάμωση των

ικανοτήτων τους. Χρειάζονται εκείνες τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν την ικανότητα τους να σχεδιάζουν μελλοντικούς στόχους και τρόπους να τους πετυχαίνουν (Sylva, 2014).

### 3.2 Παιδιά μετανάστες

Υπό το φως της πολιτικής εκρηκτικότητας και της παγκοσμιοποίησης η οξεία μεταναστευτική εισροή στη χώρα μας έχει μεταβάλλει κατά πολύ τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Είναι αρκετό να σκεφτεί κανείς ότι ο μόνιμος αλλοδαπός πληθυσμός στη χώρα μας το 2011 ανήλθε στις 912.000, περίπου δηλαδή το ένα δέκατο του συνολικού πληθυσμού (ΕΛΣΤΑΤ, 2014), και ότι στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο μόνιμος αλλοδαπός πληθυσμός ανήλθε στα 52 εκατομμύρια, με τα 33.5 να είναι από μη Ευρωπαϊκές χώρες (OECD, 2015) για να κατανοήσει ότι η εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια στην κοινωνία και στα σχολεία δεν υφίσταται πια.

Τα παιδιά μετανάστες διαφέρουν ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, την εθνική προέλευση τους και αυτή η διαφορετικότητα φαίνεται να μεταφράζεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (De Feyter & Winsler, 2009.) Οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν πολλά πιθανά εμπόδια για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (APA, 2012) . Εν συγκρίσει με τα παιδιά από γηγενείς οικογένειες, τα παιδιά μετανάστες είναι πιο πιθανόν να βιώσουν την οικονομική μειονεξία, να έχουν γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά και να βιώσουν τη γλωσσική απομόνωση (Votruba-Drzalez et al., 2015). Επίσης, μελέτες δείχνουν ότι για τα παιδιά μετανάστες είναι λιγότερο πιθανόν να έχουν εγγραφεί σε κέντρα φροντίδας πριν από το νηπιαγωγείο (Turney & Kao, 2009). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε οικονομικούς και γλωσσικούς περιορισμούς είτε στη μειωμένη προσβασιμότητα σε επίσημες υπηρεσίες προσχολικής αγωγής στις κοινότητες μεταναστών ή ακόμη στις προτιμήσεις των γονέων για μη επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Votruba-Drzal, Coley, Koury, & Miller, 2013).

Ενδεικτική είναι η έκθεση "Παρακολουθώντας & Αξιολογώντας τα Μέτρα για την Ένταξη των Ευάλωτων Ομάδων Μεταναστών", όπου σύμφωνα με στοιχεία του 2014 το μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών είναι χαμηλότερο απ'ότι εκείνο των γηγενών πληθυσμών (Αναγνώστου & Γκέμη, 2015). Συγκεκριμένα, το 68% του ελληνικού πληθυσμού έχει αποφοιτήσει από δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ των μεταναστών το 42%. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι το 28% του ελληνικού πληθυσμού έχει ανώτατη εκπαίδευση ενώ μόλις το 12,5 % του αλλοδαπού πληθυσμού έχει καταφέρει να κατακτήσει το αντίστοιχο επίπεδο σπουδών (Αναγνώστου & Γκέμη, 2015). Τη σημαντικότητα του μορφωτικού επιπέδου, ιδίως της μητέρας, έχουν καταδείξει πολλές έρευνες. Έρευνα των Baker και Iruka (2013) κατέληξε στο ότι οι Αφρικανές μητέρες με περισσότερα χρόνια επίσημης εκπαίδευσης είχαν θετικότερες γονεϊκές πρακτικές και τα παιδιά τους είχαν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα απ'ότι των άλλων Αφρικανών μητέρων που είχαν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, ενώ σε άλλη έρευνα του ο Baker (2015) όταν εξέτασε ποιο έχει μεγαλύτερη επιρροή, η ποιότητα

της γειτονιάς ή τα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας στα μαθηματικά αποτελέσματα του παιδιού στο νηπιαγωγείο, βρήκε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ήταν ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας. Ακόμη, ενδιαφέρον εύρημα της έκθεσης των Αναγνώστου & Γκέμη (2015) είναι ότι οι μετανάστες στελεχώνουν θέσεις εργασίας χαμηλότερου οικονομικού και κοινωνικού κύρους και με την έλλειψη κοινωνικής ασφάλισης πολύ συχνή.

Καθοριστικός παράγοντας που δυσκολεύει τα παιδιά να απολαύσουν τα μέγιστα οφέλη που προσφέρει η εκπαίδευση αλλά και να πετύχουν υψηλά σκορ είναι η γλώσσα. Σύμφωνα με την Votruba-Drzal et al (2015) η γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι, φαίνεται, να είναι πολύ ισχυρός ρυθμιστής της σχέσης της προσχολικής αγωγής και των ικανοτήτων της γλώσσας, της ανάγνωσης και των μαθηματικών. Φαίνεται, όμως, πως τα παιδιά μετανάστες λόγω της γλωσσικής ανεπάρκειας τους έχουν και μειωμένες αλληλεπιδράσεις με την εκπαιδευτικό. Σε έρευνα των Sullivan, Hegde, Ballard, και Ticknor (2015) στο νηπιαγωγείο βρήκαν ότι οι νηπιαγωγοί είχαν στενότερες σχέσεις με τα παιδιά που γνώριζαν τη γλώσσα αλλά και περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις απ' ότι με τα παιδιά που δεν γνώριζαν επαρκώς τη γηγενή γλώσσα και αυτό αποδόθηκε στην έλλειψη διαπολιτισμικών σχέσεων.

Η γλώσσα, όμως, δεν δυσκολεύει μόνο τα παιδιά αλλά και τους γονείς. Δεδομένης της ζωτικής σημασίας που έχει η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στα προσχολικά προγράμματα και η άρρητη σύνδεση τους με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι οι γονείς μετανάστες αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία να εμπλακούν στις πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο λόγω της μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας και του λειτουργικού αλφαριθμητισμού, την έλλειψη γνώσης για το εκπαιδευτικό σύστημα και τον πολιτισμό αλλά και των περιορισμένων ευκαιριών που ενδεχομένως τους προσφέρονται ( Park & Mchugh, 2014).

### **3.3 Παιδιά με διαφορετικό φύλο**

Την εκπαιδευτική ανισότητα παράγουν όχι μόνο τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά αλλά και το φύλο. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει σημειωθεί βελτίωση στο επίπεδο της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Εν τούτοις, αυτή η βελτίωση αφορά περισσότερο τα ποσοστά προσβασιμότητας του γυναικείου φύλου στη εκπαίδευση παρά ποιοτικές αλλαγές. Οι γυναίκες εξακολουθούν να κατευθύνονται σε θεωρητικές επιστήμες ως επιστήμες πιο "κατάλληλες" για το φύλο τους, ενώ οι άντρες σε θετικές επιστήμες και στις σχολές μηχανικών (Μαραγκουδάκη, 2005). Ακόμη, παρατηρούμε από πολύ νωρίς διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα με τις γυναίκες να τα πηγαίνουν καλύτερα στην ανάγνωση και τους άντρες να σημειώνουν καλύτερους βαθμούς στα μαθηματικά και την επιστήμη (Vantieghem, Vermeersch, & VanHoutte, 2014). Αυτές οι διαφορές εντοπίζονται ήδη από το νηπιαγωγείο. Έρευνα της Chipere (2014) κατέδειξε ότι τα κορίτσια στο νηπιαγωγείο είχαν μεγαλύτερη φωνολογική γνώση και καλύτερη ικανότητα ανάγνωσης από ότι τα αγόρια, ενώ άλλη έρευνα προτείνει ότι τα αγόρια και τα κορίτσια κατευθύνονται στα

ενδιαφέροντα τους και τις συμπεριφορές τους από τις προσδοκίες του περιβάλλοντος τους (Daitsman, 2011).

Σύμφωνα με την Κοτρωνίδου (2012):

Ουσιαστικά τα στερεότυπα των φύλων και των ρόλων είναι προκατασκευασμένες ιδέες ή και εικόνες που απέχουν πολύ από την κοινωνική πραγματικότητα και εμποδίζουν τα άτομα να δουν καθαρά τις πραγματικές και αληθινές διαστάσεις αυτής. Ιδέες όπως «τα αγόρια είναι σκληρά και δυνατά», «οι άνδρες δεν κλαίνε», ή «τα κορίτσια είναι ευαίσθητα και φιλάρεσκα», αποτελούν σεξιστικά στερεότυπα που αποδίδουν με απλουστευμένο τρόπο ιδιότητες στα άτομα, παρεμποδίζοντας έτσι την ορθή κρίση και καθορίζοντας αποφασιστικά τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους. (σ. 1)

Ήδη το παιδί από την ηλικία των δύο ετών έχει απορροφήσει κάποια φυλετικά στερεότυπα αφού οι γονείς από τη στιγμή της γέννησης του φροντίζουν να το ντύνουν αλλά και να του δίνουν παιχνίδια που είναι προσανατολισμένα στο φύλο του (Daitsman, 2011). Στα τρία του το παιδί έχει κιόλας διαμορφώσει προτιμήσεις για παιχνίδι με παιδιά του ίδιου φύλου, επιλέγει παιχνίδια που "αρμόζουν" περισσότερο στο φύλο του και μιμείται συμπεριφορές ομοφύλων του προβάλλοντας εσωτερικευμένες κοινωνικές προσδοκίες και αντιλήψεις (Κοτρωνίδου, 2012). Επίσης, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά φαίνεται πως είναι σε θέση να διακρίνουν ποιες δραστηριότητες εκτελούνται και ποια υλικά χρησιμοποιούνται από τα φύλα (π.χ. κέντημα= μαμά, οδήγηση αυτοκινήτου= μπαμπάς, καλλυντικά= μαμά)(Μαραγκουδάκη, 2005). Σε ερευνά του ο Daitsman (2011) βρήκε ότι τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούν μέσω της δραματοποίησης και της αφήγησης ιστοριών θέματα και ρόλους που αντανακλούν περισσότερο το φύλο τους καταδεικνύοντας έτσι στερεοτυπικές αντιλήψεις. Παρόλα αυτά σε μικρότερη ηλικία χρησιμοποιούσαν περισσότερο ουδέτερες ως προς το φύλο ιστορίες καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η επιλογή των παιδιών αργότερα να χρησιμοποιούν ήρωες που ταυτίζονται με το φύλο τους είναι περισσότερο προερχόμενη από την εμπειρία και την πολιτισμική επιρροή.

### **3.4 Παιδιά με ειδικές ανάγκες**

Η πολιτική συνεκπαίδευσης είναι μια αρκετά σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής. Ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την εξασφάλιση του ελάχιστου περιοριστικού περιβάλλοντος και πολλές φορές συναντάται και ως ενσωμάτωση (Χαρούπιας, 2003). Ωστόσο, ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης των παιδιών με αναπηρία(Κυπριωτάκης, 2001). Οι προσπάθειες για κοινή φοίτηση ξεκινούν το 1970 και από τότε εντάσσονται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική πολιτική των

κρατών(Γεωργιάδη,Κουρκούτας, &Καλύβα, 2007). Στο Δυτικό κόσμο αυτή η τάση στηρίχτηκε περισσότερο σε δύο πεποιθήσεις. Η μία αφορά το κοινό όφελος των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη από την συνύπαρξη τους στη μαθησιακή διαδικασία και η δεύτερη είναι περισσότερο ηθικής και κοινωνικής φύσεως, αφού υποστηρίζει το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται παράλληλα με τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμαθητές τους (Γεωργιάδη etal, 2007).

Στην Ελλάδα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι και τη δευτεροβάθμια είναι 170.000 με τα 35.000 να φοιτούν σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης (Παιδιά με ειδικές ανάγκες, χ. η.).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες για να ενταχθούν επιτυχώς στο σχολείο και στη ζωή χρειάζονται ευκαιρίες για να αναπτύξουν θετικές κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες, να αποκτήσουν και να κάνουν χρήση της γνώσης και των δεξιοτήτων της γλώσσας και της επικοινωνίας και να χρησιμοποιούν κατάλληλες συμπεριφορές για να ανταποκριθούν στις δικές τους ανάγκες όπως να τρέφονται από μόνοι τους. (Henninger & Gupta, 2014). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι, όταν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που συμπεριλαμβάνονται σε ποιοτικά προσχολικά προγράμματα με τυπικά ανεπτυγμένους συμμαθητές τους, λαμβάνουν πολύ μεγαλύτερα οφέλη στο να αποκτήσουν όλα αυτά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία (Barton&Smith, 2015·Henninger&Gupta, 2014·Rafferty,Piscitelli,&Boettcher, 2003). Αυτό κυρίως συμβαίνει γιατί τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να μιμηθούν τις κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες, συμπεριφορές και δεξιότητες των τυπικά ανεπτυγμένων συμμαθητών τους. Ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα του προγράμματος LEAP που παρακολούθησε παιδιά με αυτισμό σε προσχολικές τάξεις ειδικών σχολείων και σχολείων συνεκπαίδευσης, όπου σύμφωνα με αυτά, τα παιδιά στον δεύτερο τύπο σχολείου παρουσίασαν λιγότερο σοβαρές αυτιστικές συμπεριφορές (Strain & Bovey, 2011). Γενικά, θα λέγαμε ότι η πολιτική της συνεκπαίδευσης και οι υψηλότερες προσδοκίες που απορρέουν από αυτήν οδηγεί τα παιδιά σε γενικά μεγαλύτερη κοινωνικό-συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη αλλά και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Όσον αφορά τα τυπικώς ανεπτυγμένα παιδιά και την επιφυλακτικότητα για το τι μπορεί να σημαίνει η συνεκπαίδευση για εκείνα, έρευνες έχουν δείξει πως αυτή δεν επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών ούτε συνεπάγεται κάποια απώλεια των δεξιοτήτων τους. Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι βοηθάει να αναπτυχθεί η κατανόηση και αποδοχή της ιδιαιτερότητας, ενώ το ότι λειτουργούν ως παραδειγματικά μοντέλα για συμπεριφορές μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθηση τους, την αυτονομία τους αλλά και να δοθεί μία ενίσχυση για τις ήδη αποκτημένες τους δεξιότητες(Katz & Chard, 2000).

Απαραίτητο, σε αυτό το σημείο, είναι να τονιστεί ότι για την επιτυχημένη και αποτελεσματική ταυτόχρονη εκπαίδευση παιδιών είναι σημαντικό αυτή να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και φυσικά να πληροί ποιοτικά κριτήρια (Barton & Smith, 2015· Henninger & Gupta, 2014). Παρόλα αυτά, σε έρευνα του ο Σούλης



(2008), στην οποία εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συνεκπαίδευση, διαπίστωσε μεγάλες ελλείψεις και προβλήματα που δυσκολεύουν την εφαρμογή της.

#### **4. Μπορεί η προσχολική αγωγή να γεφυρώσει το χάσμα;**

Τα τελευταία χρόνια η πρώιμη ηλικία έχει συγκεντρώσει την προσοχή τόσο των πολιτειακών θεσμών όσο και των ακαδημαϊκών κύκλων. Η Ευρωπαϊκή επιτροπή το 2006 και το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο το 2007 τόνισαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης παροτρύνοντας όλα τα κράτη μέλη να υποστηρίξουν όλους τους τύπους προσχολικής εκπαίδευσης και ανέδειξαν ως πολύ σημαντικές τις παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά κατά την πρώιμη ηλικία (Χριστοδούλου-Γλιάου, 2010). Η ενότητα αυτή θα προσπαθήσει να απαντήσει στο καίριο ερώτημα εάν η προσχολική αγωγή μπορεί να μειώσει τις προαναφερθείσες ανισότητες μεταξύ των παιδιών και να γεφυρώσει το χάσμα που παρατηρείται.

Υπάρχει μια μεγάλη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι η πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών παρέχει μια σημαντική βάση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία συνδέεται με απόκτηση νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων πολύ σημαντικών για την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων, την ακαδημαϊκή επιτυχία, την οικονομική ευημερία και την ευκαιρία στη ζωή αργότερα (Barnett & Hustedt, 2011· Burger, K. 2010· Magnuson & Duncan, 2014· OECD, 2011· Sylva et al., 2013). Σημαντική είναι η συνεισφορά της έκθεσης του OECD (2011) σε αυτόν τον ισχυρισμό, σύμφωνα με την οποία οι 15χρονοι που είχαν φοιτήσει σε προσχολικό πρόγραμμα είχαν σημειώσει καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Συνεπώς, δεν προκαλεί περιέργεια ότι η εγγραφή στο νηπιαγωγείο έχει συνδεθεί με μεγαλύτερες δεξιότητες στη γλώσσα και στα μαθηματικά (U.S. Department of Education, 2013 ). Σε ερευνά τους οι Valentika και Tracey (2009) απέδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν συμμετάσχει σε ολοήμερο προσχολικό πρόγραμμα είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση απ' ό,τι τα παιδιά που παρακολούθησαν το κλασσικό πρόγραμμα και πολύ καλύτερα από αυτά που δεν είχαν συμμετάσχει καθόλου σε κάποιο πρόγραμμα.

Μάλιστα, έχει επισημανθεί ότι τα εφόδια που αποκτά το παιδί σε αυτήν την ηλικία έχουν δυναμικότερη επιρροή στην ανάπτυξη του απ' ό,τι οι εμπειρίες που βιώνει σε μεταγενέστερα αναπτυξιακά στάδια (Turney & Kao, 2009 ).

Παρ' ό,τι αυτή η προσφορά της προσχολικής εκπαίδευσης είναι μεγάλη για όλα τα παιδιά, τα οφέλη που αποκομίζονται από αυτή φαίνονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα δεδομένου ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες (Barnett, 2008· Claessens et al., 2014· Douglas, 2010· Slaby et al., 2005· Valenti & Tracey, 2009· Votruba-Drzalet al., 2015). Συγκριμένα, η παρακολούθηση ποιοτικών προσχολικών προγραμμάτων για αυτά συνεπάγεται οφέλη στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στην κοινωνική προσαρμογή, λιγότερες σχολικές εγκαταλείψεις, και χαμηλότερο αριθμό παιδιών να τοποθετούνται

σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Melhuish, 2013· Valenti&Tracey, 2009). Έρευνες έχουν διαπιστώσει θετική σχέση ανάμεσα στην προσχολική αγωγή και την ενίσχυση της γλώσσας και της νοητικής ικανότητας για παιδιά φτωχά και παιδιά μετανάστες (Isaacs, 2012· Votruba-Drzal et al., 2015). Μάλιστα, φαίνεται πως αυτή ενδυνάμωση της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού επηρεάζει θετικά και τα αποτελέσματα του στα μαθηματικά (Votruba-Drzal et al., 2015). Σε έρευνα τους οι Chittleborough et al., (2014) μελέτησαν εάν παρεμβάσεις στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών από μειονεκτικά περιβάλλοντα μπορούν να μειώσουν τις ανισότητες στην επίδοση. Αυτό που βρήκαν ήταν ότι η ανισότητα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο μειονεκτούντων ομάδων μειώθηκε κατά 15,7%, ενώ βελτιώνοντας τις ακαδημαϊκές δεξιότητες αυτών των παιδιών παρατηρήθηκε και μία μείωση του ποσοστού των παιδιών με φτωχά ακαδημαϊκά αποτελέσματα στις ηλικίες 15-16 της τάξεως του 4,5%.

Το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά, όπως φαίνεται, στην αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Connors-Tadros et al., 2015· EACEA, 2009). Παρόλα αυτά η μάχη κατά των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα είναι άνιση αν η προσχολική εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται σε κάποια κριτήρια (Pascual et al., 2013). Με άλλα λόγια, δεν αρκεί η παρακολούθηση ενός προσχολικού προγράμματος αλλά είναι απαραίτητη η παρακολούθηση ενός ποιοτικού προσχολικού προγράμματος. Είναι προφανές ότι όταν η προσχολική εκπαίδευση που προσφέρεται στα παιδιά είναι φτωχά σχεδιασμένη και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, εκείνα δεν πρόκειται να σημειώσουν μεγάλη πρόοδο στην ακαδημαϊκή και προσωπική τους ανάπτυξη (Supreme Education Council, 2009). Στην πραγματικότητα, ένα προσχολικό πρόγραμμα που στερείται των ποιοτικών προδιαγραφών όχι μόνο δε θα βοηθήσει τα παιδιά αλλά θα επιφέρει και αρνητικές συνέπειες (Barnett, 2008). Τα καλοσχεδιασμένα προσχολικά προγράμματα παράγουν μακροπρόθεσμες βελτιώσεις στη σχολική επιτυχία, συμπεριλαμβάνοντας υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ, χαμηλά ποσοστά ειδικής εκπαίδευσης και υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Barnett, 2008). Ορισμένα προγράμματα προσχολικής ηλικίας συνδέονται επίσης με μειωμένη παραβατικότητα και την εγκληματικότητα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση (Barnett, 2008).

Σύμφωνα με τον οικονομολόγο Νομπελίστα Heckman η υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή και εκπαίδευση παρέχει ένα από τα λίγα αποτελεσματικά μέσα πολιτικής για την αύξηση των κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών για τις μειονεκτικές κοινωνίες και συνεπώς για την κοινωνία στο σύνολο της (EACEA, 2009). Σύμφωνα με τους ειδικούς, ο σχεδιασμός του προγράμματος, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η ποιότητα του προσωπικού, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το κλίμα της τάξης, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης (Pascual, 2013). Σημαντικά συστατικά της επιτυχίας είναι η προσχολική εκπαίδευση των παιδιών να ξεκινάει νωρίς, να είναι εντατική, να είναι παιδοκεντρική, να χρησιμοποιεί πολυσυστηματικές προσεγγίσεις και ποικιλία εκπαιδευτικών μοντέλων, να περιλαμβάνει καλά

εκπαιδευμένους και καταρτισμένους παιδαγωγούς, μεγάλη οικογενειακή συμμετοχή και υποστήριξη της οικογένειας σε δραστηριότητες στο σπίτι, και να συμμετέχουν σε αυτήν παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (EACEA, 2009· Kahlenberg & Potter, 2012· Pascal, 2013).

## 5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη βαθμίδα καλείται να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στη ζωή των παιδιών άσχετα με τις εξωσχολικές, περιβαλλοντικές επιρροές που το παιδί δέχεται. Τα βιώματα και η σχέση που θα οικοδομηθεί με τη νηπιαγωγό θα αναπτύξουν μια μεγάλη δυναμική που αποφασιστικά θα συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Η παραδοσιακή αντίληψη για την έννοια του ρόλου του εκπαιδευτικού αυτής της βαθμίδας που περιοριζόταν σε κάποια "καλοσυνάτα" χαρακτηριστικά (π.χ. να είναι τρυφερή, γλυκιά) έχει πια αντικατασταθεί από έναν επαγγελματία που έχει δεξιότητες και γνώσεις τις οποίες φροντίζει συνεχώς να εξελίξει και να επικαιροποιεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β). Παρατηρείται, προοδευτικά, ότι το κέντρο βάρους για την προσχολική αγωγή πύει να εντοπίζεται πια μόνο στη φροντίδα και στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά αυτό επεκτείνεται επίσης και στην εκπαίδευση και μάθηση του (Einarsdottir, 2014). Αυτή η μεταλλαγή του επαγγελματικού προφίλ ίσως υποκινήθηκε από τη γενικότερη αναγνώριση ότι τα προσόντα της εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας είναι το κλειδί που επηρεάζει τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού βελτιώνοντας τα αποτελέσματα του (Lillvist, Sandberg, Sheridan, & Williams, 2014). Παράλληλα, η νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα ανέδειξε ως κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη αυτή για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας συνοδεύτηκε από την απαίτηση για εκπαιδευτικούς υψηλά καταρτισμένους που θα έχουν πρόσβαση σε κατάλληλους πόρους και υποστήριξη (Rentzou & Sakellariou, 2011a· Sims & Waniganayake, 2015· Supreme Education Council, 2009). Σύμφωνα με τη Stonehouse οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι πρακτικές του προσωπικού της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η πιο σημαντική επιρροή στη ποιότητα του προγράμματος (όπ. αναφ. στο McCormack, 2007). Οι πρακτικές της φαίνονται να επηρεάζονται σημαντικά και από τις πεποιθήσεις που υιοθετεί (Potsi, 2014· Stipek et al., 2001). Ωστόσο, αυτό δεν είναι κανόνας αφού εντύπωση προκαλούν ευρήματα ερευνών που αποδεικνύουν ασυνέπειες στις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και των πρακτικών που ακολουθούν (Παπαδοπούλου et al., 2007· Rentzou & Sakellariou, 2011b· Vartulli, 1999).

Πιο αναλυτικά, η έρευνα δείχνει ότι οι καλά εκπαιδευόμενοι νηπιαγωγοί που έχουν λάβει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στη σχολή τους αλλά και που τους δίνονται οι ευκαιρίες για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για καλύτερα αποτελέσματα (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναλαμβάνει την εύθυνη να θέσει στόχους, να σχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία, να επιλέξει τις μεθόδους και

το παιδαγωγικό υλικό, καθώς και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των επιλογών του. Συνεπώς, παρατηρεί κανείς πως το έργο της νηπιαγωγού είναι πολύ απαιτητικό και γίνεται ακόμα περισσότερο όταν σκεφτούμε ότι αυτή συναντάει όλο και περισσότερο σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από την πολλαπλότητα των οικογενειακών υποβάθρων και εμπειριών (Tagumaetal., 2012). Αυτό οδηγεί, αναπόφευκτα στην ανάγκη για νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές που θα προωθούν αυτόν τον πλουραλισμό. Παράλληλα, άκρως απαραίτητα θεωρούνται μια ισχυρή ηγεσία και διοίκηση με καλά καταρτισμένους διευθυντές και συμβούλους που θα παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς (Connors-Tadrosetal.,2015).

## **6. Η παρούσα έρευνα**

Μεγάλος όγκος ερευνών έχουν μελετήσει το χάσμα επίδοσης των παιδιών όταν εισέρχονται στο νηπιαγωγείο σε σχέση με το φύλο, το εισόδημα και την κοινωνική θέση, την πολιτισμική και εθνική προέλευση. Οι έρευνες, έχουν περίτρανα καταδείξει ότι ήδη στα παιδιά πριν μπουν στο νηπιαγωγείο έχουν δοθεί διαφορετικές ευκαιρίες για να αναπτυχθούν νοητικά, κοινωνικό-συναισθηματικά και ακαδημαϊκά. Το επιστημονικό ενδιαφέρον, όμως, τις τελευταίες δεκαετίες επικεντρώνεται και στην τάση της συνεκπαίδευσης και πως μπορεί αυτή να είναι επιτυχής για να μπορούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στην πράξη, να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους για μάθηση και ανάπτυξη. Το νηπιαγωγείο αλλά και γενικότερα η προσχολική ηλικία φαίνονται να είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος και χρόνος για να επιχειρηθεί μια αντισταθμιστική πολιτική για τις ελλείψεις που φέρουν τα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα σε μια προσπάθεια γεφύρωσης αυτού του χάσματος. Παρ' όλα αυτά είναι πολύ λιγότερες οι έρευνες που έχουν γίνει για να διαπιστώσουν τις μεθόδους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί μέσα στη τάξη τους για να αντισταθμίσουν αυτή την ανισότητα και να εκπληρώσουν την προσδοκία για ισότητα ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό της να μελετήσει το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες στο προσχολικό πρόγραμμα και σε τι βαθμό ακολουθούν καλές πρακτικές που προωθούν και εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκευτική, εθνική και γλωσσική ταυτότητα, την οικονομική και κοινωνική θέση, τις ιδιαίτερες σωματικές και πνευματικές δυνατότητες τους. Πρέπει σε αυτό το σημείο, να αναφερθεί ότι για τη διερεύνηση του παραπάνω θέματος τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες : α) παιδιά με διαφορετικό φύλο, β) παιδιά από ομάδες χαμηλού εισοδήματος και κοινωνικής θέσης, γ) παιδιά με διαφορετική πολιτισμική και εθνική ταυτότητα και τέλος δ) παιδιά με ειδικές ανάγκες.

### **6.1 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, λοιπόν, στην προσπάθεια αυτή η έρευνα να εκπληρώσει το σκοπό της είναι:

- Πόσο πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι η κάθε ομάδα παιδιών έχει ίδια πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες στο προσχολικό πρόγραμμα;
- Σε τι βαθμό οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι ακολουθούν καλές πρακτικές για την προώθηση της ισότητας για την καθεμία ομάδα;
- Οι απαντήσεις για τη μία ομάδα προβλέπουν τις απαντήσεις και για τις υπόλοιπες;
- Ποια ομάδα είναι αυτή για την οποία εφαρμόζονται περισσότερο καλές πρακτικές και για ποια λιγότερο;
- Η ηλικία είναι παράγοντας που επηρεάζει τις απαντήσεις;

Υποθέσαμε ότι οι νηπιαγωγοί θα πιστεύουν σε καλό βαθμό ότι και οι τέσσερις ομάδες έχουν ίσες ευκαιρίες και πως αυτή τους η πεποίθηση θα έρχεται σε συμφωνία και με τις πρακτικές τους. Επιπλέον, θεωρήσαμε ότι η έρευνα θα αναδειξεί τα παιδιά με διαφορετικό φύλο ως την ομάδα για την οποία εφαρμόζονται περισσότερο καλές πρακτικές, ενώ τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως την ομάδα για την οποία εφαρμόζονται λιγότερο. Ακόμη, υποθέσαμε ότι η ηλικία θα έχει κάποια συσχέτιση με τις απαντήσεις.

## **7. Μεθοδολογία**

### **7.1 Το δείγμα**

Τους συμμετέχοντες αποτελέσαν είκοσι ενεργοί νηπιαγωγοί σε δημοσιά νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων και της Ηγουμενίτσας. Οι νηπιαγωγοί ήταν όλες γυναίκες και η ηλικία τους ποίκιλε ως εξής: 35% του δείγματος ήταν ηλικίας από 31 έως 35, το 30% από 36 έως 40 και το 35% από 41 έως 45. Η εργασιακή τους εμπειρία αποτυπώθηκε για το 30% σε 6 με 10 χρόνια, για το 25% 11 με 15 και για το 45% 16 με 20. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών τους όλες είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μόλις δύο είχαν μεταπτυχιακό και μία διδακτορικό.

### **7.2. Μετρήσεις**

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν Οι Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης ACEI. Το εργαλείο αυτό αποτελεί μια συστηματική μέθοδο παρατήρησης της ποιότητας των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής που έχουν σχεδιαστεί με στόχο να βοηθήσουν τους επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα των προγραμμάτων τους. Το 2007-2008 διεξήχθη πιλοτική έρευνα που πιστοποιήθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας (Assosiation for childhood Education International (ACEI) 2011). Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη έκδοση του 2011 που περιέχει πέντε υποκλίμακες, όμως, για τις δικές μας ανάγκες χρησιμοποιήθηκε μόνο η τελευταία "Μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες". Αυτή η υποκλίμακα περιέχει 14

ερωτήσεις όπου οι 4 αφορούν την πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες για τις υπηρεσίες του προγράμματος για την καθεμία ομάδα παιδιών και οι 10 τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επειδή αυτές οι ερωτήσεις δεν ήταν αρκετές για το σκοπό της ερευνάς χωρίσαμε το ερωτηματολόγιο σε 4 υποκατηγορίες και προσθέσαμε ερωτήσεις όπως προέκυψαν από τη σχετική βιβλιογραφία. Πιο αναλυτικά, χωρίσαμε το ερωτηματολόγιο στις εξής κατηγορίες : α) Παιδιά με διαφορετικό φύλο, β) Παιδιά από ομάδες χαμηλού εισοδήματος και κοινωνικής θέσης, γ) Παιδιά με διαφορετική πολιτισμική και εθνική ταυτότητα και δ) Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Συνολικά, οι ερωτήσεις που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν ήταν 30. Η κάθε υποκατηγορία στην αρχή της είχε μία γενική ερώτηση για το αν τα παιδιά της αντίστοιχης ομάδας έχουν την ίδια πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες στις υπηρεσίες του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια, ακολουθούσε μια σειρά από καλές πρακτικές κατάλληλες για την κάθε ομάδα στις οποίες οι ερωτηθείσες έπρεπε να απαντήσουν με το βαθμό που τις χρησιμοποιούν. Η επιλογή των καλών πρακτικών προέκυψε αφού προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και ερευνητική τεκμηρίωση. Οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν κάθε μία από τις 30 ερωτήσεις χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1 = Εξαιρετικός, 2=Καλός 3 = Επαρκής 4 = Κατώτατος 5 = Ανεπαρκής) και δίπλα από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν έπρεπε να δοθεί ένα παράδειγμα αιτιολόγησης του βαθμού που επέλεξαν να βάλουν κατά τα πρότυπα της κλίμακας ACEI. Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι εκτός τις 30 ερωτήσεις οι συμμετέχοντες έπρεπε να δώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία τους. Συγκεκριμένα, έπρεπε να δηλώσουν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια υπηρεσίας τους.

### **7.3 Διαδικασία**

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στο δείγμα μας με σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του. Ο χρόνος που δόθηκε στους συμμετέχοντες ήταν δέκα μέρες.

### **7.3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων**

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 22 για τη διερεύνηση ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν. Το πρώτο το οποίο διερευνήθηκε είναι το πως απάντησαν οι νηπιαγωγοί στην πρώτη γενική ερώτηση που αφορούσε την ισότιμη πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες για την κάθε ομάδα. Για το σκοπό αυτό, προχωρήσαμε σε συγκρίσεις των μέσων τιμών για να διαπιστωθεί ποια ομάδα παιδιών συγκεντρώνει καλύτερες απαντήσεις. Ο πίνακας 1 δείχνει τα αποτελέσματα αυτής της σύγκρισης. Φαίνεται πως η ομάδα των παιδιών με διαφορετικό φύλο λαμβάνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις, μετά έπεται η ομάδα με διαφορετική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, ενώ ακολουθούν η ομάδα παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και η ομάδα παιδιών με ειδικές ανάγκες, με την τελευταία να διαφοροποιείται αρκετά από τις υπόλοιπες.

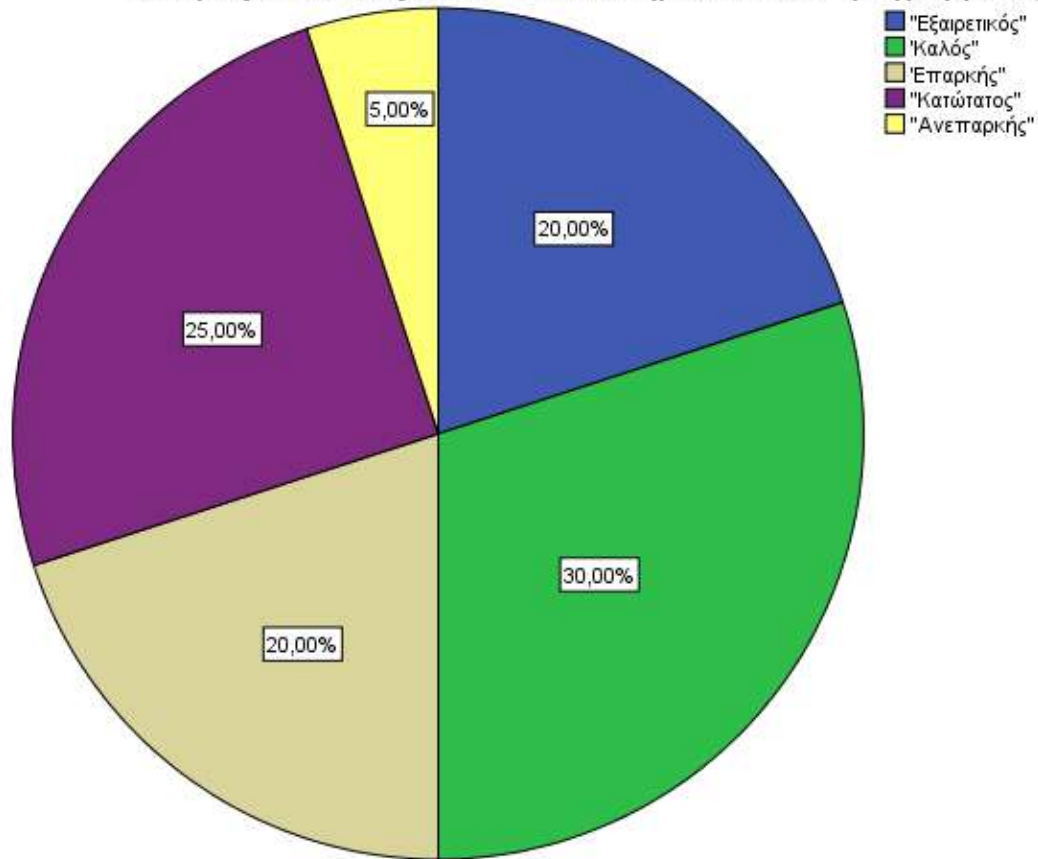
Πίνακας 1.

**Report**

	Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν την ίδια πρόσβαση και ίδιες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υποστήριξης και υπηρεσιών	Τα παιδιά από ομάδες χαμηλού εισοδήματος έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες με αυτά από ομάδες υψηλού εισοδήματος	Τα παιδιά έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική, εθνική, γλωσσική ή πολιτισμική τους προέλευση	Τα παιδιά με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών του προγράμματος
Mean	1,6000	1,8500	1,7000	2,6500
N	20	20	20	20
Std. Deviation	,68056	1,34849	,80131	1,22582

Γράφημα 1.

**Τα παιδιά με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών του προγράμματος**



Στη συνέχεια, κατά τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με σύγκριση μέσων τιμών, διαπιστώθηκε αν ο βαθμός της πρώτης ερώτησης στην κάθε ομάδα αντιστοιχούσε με τις απαντήσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούσαν το κατά πόσο χρησιμοποιούνται πρακτικές για την κάθε ομάδα. Εδώ παρατηρήθηκε ένα σημαντικό χάσμα σε όλες τις ομάδες, αλλά ιδιαίτερα στην ομάδα: Παιδιά με διαφορετικό φύλο και στην ομάδα : Παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Το παραπάνω εύρημα καταδεικνύεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2.

**Report**



	Τα παιδιά έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική, εθνική, γλωσσική ή πολιτισμική τους προέλευση	Αξιοποιούν οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών από διαφορετική θρησκευτική, εθνική, γλωσσική ή πολιτισμική προέλευση	Δημιουργούνται μαθησιακά περιβάλλοντα που να αντανακλούν το κοιν. και πολιτισμ. περιβάλλον των παιδιών	Εφαρμόζονται στρατηγικές για να εμπλακούν όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους	Χρησιμοποιείται η διαφοροποιημένη μάθηση για την καλύτερη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά των παιδιών	Δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν, αν το επιθυμούν.
Mean	1,7000	2,3500	2,8500	2,3000	2,3000	1,2500
N	20	20	20	20	20	20
Std. Deviation	,80131	,81273	,98809	,92338	,92338	,55012

Έπειτα, προχωρήσαμε σε διασταύρωση των απαντήσεων και για τις τέσσερις ομάδες (crosstabs) για να διερευνηθεί αν οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση στη πρώτη ομάδα προέβλεπε τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση και των υπολοίπων ομάδων. Οι απαντήσεις για το κατά πόσο παρέχονται ίσες ευκαιρίες και ίδια πρόσβαση στις υπηρεσίες του προσχολικού προγράμματος στα παιδιά με διαφορετικό φύλο προέβλεψε τις απαντήσεις για τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και για τα παιδιά μεταναστών. Φαίνεται ότι όσοι απαντούν ότι παρέχονται ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως φύλου σε εξαιρετικό βαθμό, απαντούν κατά τον ίδιο τρόπο στην περίπτωση των φτωχών παιδιών. Όσοι έχουν απαντήσει με βαθμό: καλός για την περίπτωση του φύλου, το 50% εξ αυτών έχουν απαντήσει καλός και στην περίπτωση του εισοδήματος και της κοινωνικής θέσης, ενώ ένα 25 % βρίσκεται στις κατώτερες θέσεις της κλίμακας. Με άλλα λόγια, μόνο το 25% αυτών που απάντησαν καλός στην πρώτη ομάδα εκδηλώνει θετικότερη άποψη για τα φτωχά παιδιά. Όσοι απαντούν επαρκής στην πρώτη ομάδα επιλέγουν ως απάντηση τους δύο κατώτερους βαθμούς στην κλίμακα για τη δεύτερη ομάδα. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και στη σύγκριση της ομάδας του φύλου με τα παιδιά μετανάστες. Παρ' όλα αυτά δεν ισχύει η ίδια κατανομή στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία. Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και 4.

Πίνακας 3.

**Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν την ίδια πρόσβαση και ίδιες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υποστήριξης και υπηρεσιών \* Τα παιδιά από ομάδες χαμηλού εισοδήματος έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες με αυτά από ομάδες υψηλού εισοδήματος Crosstabulation**

Count

	Τα παιδιά από ομάδες χαμηλού εισοδήματος έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες με αυτά από ομάδες υψηλού εισοδήματος					Total
	Εξαιρετικός	Καλός	Επαρκής	Κατώτατος	Ανεπαρκής	
Τόσο τα "Εξαιρετικός	10	0	0	0	0	10
αγόρια όσο ός"						
και τα "Καλός"	2	4	1	0	1	8
κορίτσια Επαρκής						
έχουν την ίδια						
πρόσβαση και						
ίδιες ευκαιρίες	0	0	0	1	1	2
σε τύπους και						
επίπεδα						
υποστήριξης						
και υπηρεσιών						
Total	12	4	1	1	2	20

Πίνακας 4.

**Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν την ίδια πρόσβαση και ίδιες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υποστήριξης και υπηρεσιών \* Τα παιδιά με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών του προγράμματος Crosstabulation**

Count

	Τα παιδιά με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών του προγράμματος					Total
	"Εξαιρετικός"	"Καλός"	"Επαρκής"	"Κατώτατος"	"Ανεπαρκής"	
	"	"	"	"	"	

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν την ίδια πρόσβαση και ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υποστήριξης και υπηρεσιών	"Εξαιρετικός"	3	2	2	2	1	10
	"Καλός"	1	4	2	1	0	8
	Επαρκής	0	0	0	2	0	2
Total		4	6	4	5	1	20

Κατόπιν, διεξήχθησαν συσχετίσεις (Bivariate Correlation) της ηλικίας με τις απαντήσεις. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις ερωτήσεις που ακολουθούν στον Πίνακα 5 και 6. Δηλαδή, οι νεότερες νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις πρακτικές.

Πίνακας 5

	Ενισχύονται τα παιδιά να απαλλαγούν από σεξιστικές αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές	Παρουσιάζονται στα παιδιά πρότυπα σε μη παραδοσιακούς ρόλους	Ενθαρρύνονται οι διαφυλικές παρέες	Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς για την καταπολέμηση σεξιστικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων
Ηλικία Pearson Correlation	,561*	,398*	,649**	,563**
Sig. (2-tailed)	,010	,082	,002	,010
N	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.

	Αξιοποιούνται οι	Δημιουργούνται μαθησιακά	Εφαρμόζονται στρατηγικές	Χρησιμοποιείται η	Δίνεται η ευκαιρία σε
--	------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------	-----------------------

	προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών από διαφορετική θρησκευτική, εθνική, γλωσσική ή πολιτισμική προέλευση	περιβάλλοντα που να αντανακλούν το κοιν. και πολιτισμ. περιβάλλον των παιδιών	για να εμπλακούν όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους	διαφοροποιημένη μάθηση για την καλύτερη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά των παιδιών	όλα τα παιδιά να εκφραστούν, αν το επιθυμούν.
Ηλικία Pearson Correlation	,679**	,434*	,066	,133	,111
Sig. (1-tailed)	,000	,028	,390	,288	,320
N	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

## 8. Συμπεράσματα

Πληθώρα ερευνών έχουν αναδείξει τη σημασία της προσχολικής αγωγής στη νοητική, ακαδημαϊκή, κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών που βιώνουν ήδη από τη γέννηση τους λιγότερες ευκαιρίες να αναπτυχτούν σε ενεργούς, ανταγωνιστικούς, κριτικά σκεπτόμενους και ανεξάρτητους πολίτες. Λιγότερες έρευνες όμως έχουν γίνει για να διαπιστωθεί αν όντως η προσχολική εκπαίδευση παρέχει την ώθηση που χρειάζονται οι μαθητές που ξεκινούν τη σχολική τους ζωή με λιγότερα εφόδια και φτωχότερα ερεθίσματα. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει αν οι νηπιαγωγοί παρέχουν αυτήν την ώθηση μέσω της εφαρμογής καλών πρακτικών σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες: την ομάδα των παιδιών με διαφορετικό φύλο, την ομάδα των παιδιών που προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, την ομάδα των παιδιών με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα και την ομάδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών πιστεύουν ότι όλες οι ομάδες απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση εκτός από την ομάδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τις καλύτερες βαθμολογίες σε αυτήν την ερώτηση συγκέντρωσαν η ομάδα των παιδιών με διαφορετικό φύλο και η ομάδα των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Ως προς τη διαφοροποίηση των απαντήσεων για την ομάδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει ταύτιση με άλλες έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση που έχουν υποδείξει ότι κατά τη γνώμη τους υπάρχουν προβλήματα και ελλείψεις που αφορούν την υλικοτεχνική

υποδομή, την οργάνωση, τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, την έλλειψη ειδικού παιδαγωγού, την έλλειψη επιμόρφωσής του διδακτικού προσωπικού και την απουσία εξατομικευμένης διδασκαλίας(Σούλης, 2008). Συνεπώς, όταν εκλείπει η οργάνωση, η υλικοτεχνική υποδομή που είναι απαραίτητη, το αναγκαίο διδακτικό προσωπικό και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απολαμβάνουν λιγότερες και φτωχότερες ποιοτικά ευκαιρίες από ότι τα υπόλοιπα παιδιά.

Σχετικά με το για ποια ομάδα ακολουθούνται, περισσότερο ή λιγότερο, πρακτικές παρατηρήθηκε μέσω της σύγκρισης των μέσων τιμών ότι αυτές ακολουθούνται σε μεγαλύτερο βαθμό για τα παιδιά με διαφορετικό φύλο, μετά για την ομάδα από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, έπειτα για την ομάδα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και τέλος για την ομάδα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πιστεύεται ότι αυτή η σειρά παράθεσης αντανακλά τόσο την ευαισθητοποίηση όσο και την επιμόρφωση των νηπιαγωγών για τις αντίστοιχες ομάδες.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες στις υπηρεσίες του προσχολικού προγράμματος εφαρμόζουν και καλές πρακτικές που τις προωθούν παρατηρήθηκε ένα χάσμα. Ενώ, δηλαδή, οι νηπιαγωγοί απάντησαν με πολύ θετικό τρόπο ότι παρέχονται στα παιδιά ίσες ευκαιρίες μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου δεν απάντησαν εξίσου καλά στο βαθμό που εφαρμόζουν καλές πρακτικές για την παροχή ίσων ευκαιριών για όλες τις ομάδες. Με άλλα λόγια, οι βαθμολογίες για το αν ακολουθούνται πρακτικές ήταν αρκετά χαμηλότερες σε σχέση με το τι πιστεύουν ότι ισχύει μέσα στην τάξη. Εντύπωση προκαλεί ότι το μεγαλύτερο χάσμα στο τι πιστεύω και τι πράττω εντοπίζεται στις ομάδες παιδιά με διαφορετικό φύλο και παιδιά με διαφορετική προέλευση, δηλαδή, τις ομάδες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να απαντήσουν καλύτερα ως προς το αν τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι το χάσμα αυτό δημιουργήθηκε από το γεγονός ότι χρησιμοποιούν σε λιγότερο βαθμό και λιγότερες καλές πρακτικές για αυτές τις δύο ομάδες, μιας που είδαμε ότι για την ομάδα παιδιά με διαφορετικό φύλο ακολουθούνται σε μεγαλύτερο βαθμό καλές πρακτικές, αλλά ότι οι απαντήσεις τους στην αρχική ερώτηση ήταν υψηλότερες σε αυτές τις ομάδες μεγαλώνοντας έτσι την ασυμφωνία της με τις υπόλοιπες ερωτήσεις και ταυτόχρονα το χάσμα. Αυτό το φαινόμενο, δηλαδή η ασυμφωνία αυτού που πιστεύω ότι γίνεται και αυτού που πραγματικά κάνωέρχεται σε ασυμφωνία με έρευνες που έχουν γίνει και έχουν υποστηρίξει ότι οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις πρακτικές του (Potsi, 2014·Stipeketal,2011). Το εύρημα, όμως, αυτής της έρευνας δεν είναι πρωτότυπο αλλά συναντάται και σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο του νηπιαγωγείου. Σε έρευνα της Κακανά, Καζέλας, Ανδριοπούλου, και Παπαδοπούλου (2007) για τις απόψεις των νηπιαγωγών για τον εγγραμματισμό και των πρακτικών που ακολουθούν βρήκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στόχους συμβατούς με το πρόγραμμα της γλώσσας, οι πρακτικές που ακολουθούν δεν ανταποκρίνονται σε αυτούς τους στόχους αλλά φαίνονται να επιλέγονται πιο παραδοσιακές-δασκαλοκεντικές πρακτικές. Όπως υποστήριξαν οι ίδιοι οι ερευνητές αναδείχθηκε ένα χάσμα ανάμεσα σε αυτό που λέω

και αυτό που κάνω. Παρόμοιο εύρημα ήταν και αυτό της Rentzou και Sakellariou (2011b) όπου βρήκαν αποκλίσεις στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών για τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Ακόμη μία έρευνα με την οποία συμφωνούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι αυτή της Vartulli (1999), η οποία εντόπισε ασυνέπειες στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Wang και Wang οι αποκλίσεις μπορεί ενδεχομένως να υποδεικνύουν κάποιο κενό ανάμεσα στη γνώση και στην εφαρμογή της γνώσης (όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011b). Μια άλλη πραγματικότητα που φαίνεται να είναι αληθινή είναι αυτό που αναφέρει η Κογκίδου ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι το σχολείο και το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν παρέχει ισότητα ευκαιριών και ότι μέσα σε αυτό επιβιώνουν παραδοσιακές και αναπτύσσονται νέες, άμεσες και έμμεσες διακρίσεις που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης (όπ. αναφ. στο Κοτρωνίδου, 2012).

Σχετικά με την υπόθεση ότι η απάντηση στην πρώτη ερώτηση θα προβλέπει και τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση και για τις υπόλοιπες ομάδες φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι αυτό ισχύει. Αυτό που συμπεραίνεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους σε αυτή την ερώτηση στις διάφορες ομάδες είναι ότι αυτοί έχουν καλή πρόθεση να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλες τις ομάδες χωρίς να στέκονται ευνοϊκότερα ή ρατσιστικά σε κάποια από τις ομάδες έναντι των άλλων.

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η ελλιπής εφαρμογή κάποιων καλών πρακτικών έχει να κάνει όχι με πολιτικές, ιδεολογικές πεποιθήσεις ούτε με την αδιαφορία ή έλλειψη καλής πρόθεσης των νηπιαγωγών αλλά με την απουσία σχετικής επιμόρφωσης.

Τα αποτελέσματα της συσχέτισης της ηλικίας με τις απαντήσεις φανέρωσαν μια σημαντική στατιστικά θετική σχέση των νεότερων σε ηλικία νηπιαγωγών με πρακτικές που αφορούσαν το φύλο και τη διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνα της Σακελλαροπούλου Ευδοξίας (2005) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική διαφορετικότητα με τους νεότερους και με αυτούς που είχαν σχετική επιμόρφωση να παρουσιάζονται πιο ευαισθητοποιημένοι και με θετικότερες στάσεις απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα αυτό συναινεί εν μέρει και με την έρευνα της Vartulli (1999), σύμφωνα με την οποία οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία πίστευαν και εφαρμόζαν σε μεγαλύτερο βαθμό κατάλληλες πρακτικές. Αυτή η καλύτερη αποτελεσματικότητα των νεότερων ίσως σχετίζεται με υψηλότερης ποιότητας προπτυχιακά προγράμματα που ενδεχομένως να παρακολούθησαν.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες δε φαίνεται ο σχεδιασμός της μάθησης να διαπνέεται από αυτήν την πεποίθηση. Συγκεκριμένα, πολλές από τις καλές πρακτικές που εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά δεν εφαρμόζονται από τις νηπιαγωγούς στην τάξη. Αυτό δεν πρόκειται να αποδοθεί ούτε σε ιδεολογικές και πολιτικές πεποιθήσεις ούτε σε έλλειψη ενδιαφέροντος και καλής πρόθεσης. Αντίθετα, αυτό που υποστηρίζεται εδώ είναι ότι η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης είτε αυτή εντοπίζεται

στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών είτε μετέπειτα στη επαγγελματική σταδιοδρομία των νηπιαγωγών είναι ο κύριος παράγοντας για την απουσία ή τη μη εφαρμογή σε ικανοποιητικό βαθμό πρακτικών στην τάξη.

Αυτό που εντόνως προτείνεται ως προς αυτό είναι η προπτυχιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών να περιλαμβάνει μαθήματα που θα ευαισθητοποιούν και θα δίνουν πρακτικές οδηγίες σε θέματα που αφορούν το σεβασμό και τη μεταχείριση της διαφορετικότητας όπως μαθήματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το φύλο, τη συνεκπαίδευση και την αντισταθμιστική αγωγή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι για να εντάξουν οι νηπιαγωγοί αυτές τις παραμέτρους κατά το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει πρώτα να τις γνωρίσουν. Ταυτόχρονα, καθ' όσον το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, αλλά και τα παιδαγωγικά ευρήματα μεταβάλλονται πρέπει να δίνονται οι ευκαιρίες στους επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης να ενημερώνονται συνεχώς και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους για την όσο καλύτερη ανταπόκριση στα καθήκοντα τους.

Αυτό όμως δεν είναι το μόνο που μπορεί να γίνει. Η πολιτεία οφείλει να διευκολύνει τον απαιτητικό ρόλο της νηπιαγωγού παρέχοντας επιστημονική στήριξη, αντάξια του σημαντικού της έργου αμοιβή, ευνοϊκές εργασιακές συνθήκες αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται. Πάντως, πρέπει να επισημανθεί ότι για να μιλήσουμε για πραγματική ισότητα ευκαιριών σε όλους τους ανθρώπους χρειάζονται μέτρα και πολιτικές που να ξεπερνούν τα σχολικά σύνορα. Κοινωνική πρόνοια, ευνοϊκές πολιτικές προς τους οικονομικά ασθενέστερους με αναλογική φορολογία και πραγματικές επαγγελματικές ευκαιρίες, σεβασμός προς την ταυτότητα των αλλοδαπών πληθυσμών και την ενίσχυση της ένταξης τους με κάθε τρόπο, ίσα δικαιώματα στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι κάποιες από τις υποχρεώσεις που πρέπει να περιλαμβάνει η ατζέντα κάθε κράτους που υπερμάχεται της ισότητας όλων των πολιτών της.

Παρόλα αυτά, η έρευνα αυτή έχει σημαντικούς περιορισμούς που αποτρέπουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Αρχικά, η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια πιλοτική μελέτη με το δείγμα της να είναι περιορισμένο (20 νηπιαγωγοί), οπότε αυτό επιβάλλει μια επιφυλακτικότητα από το να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα αυτά αξιόπιστα και καθολικά. Δεύτερον, οι απόψεις και οι πρακτικές ήταν αυτό-αναφερόμενες από τις εκπαιδευτικούς κάτι που φαίνεται βιβλιογραφικά να είναι λιγότερο αποτελεσματικό ή λιγότερο ολοκληρωμένο απ' όσον αν αυτή η καταγραφή των απόψεων συνοδευόταν με παρατήρηση μέσα στην τάξη των εκπαιδευτικών πρακτικών (Rentzou&Sakellariou, 2011). Συνεπώς, προτείνεται μία παρόμοια έρευνα που θα εξετάσει μεγαλύτερο δείγμα και που θα φροντίσει να χρησιμοποιήσει έναν συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων για τη μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Εν κατακλείδι, αυτή η έρευνα, παρά τους αδιαμφισβήτητους περιορισμούς της, σκιαγραφεί μια στοιχειώδη εικόνα για το τι συμβαίνει στις τάξεις του νηπιαγωγείου ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά και μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για μεταγενέστερες έρευνες.

## Βιβλιογραφία

- ACEI (Association for Childhood Education International). 2011. *ACEI global guidelines assessment* (3rd ed.). Onley: Author.
- American Psychological Association, Presidential Task Force on Educational Disparities.(2012). *Ethnic and racial disparities in education: Psychology's contributions tounderstanding and reducing disparities*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/resources/racial-disparities.aspx>
- Αναγνώστου, Ν., Γκέμη, Ε. (2015). *Παρακολουθώντας & Αξιολογώντας τα Μετρα για την Ενταξη των Ευάλωτων Ομάδων Μεταναστών*. , Αθήνα:Ελιαμεπ.
- Baker, C. B. (2015). Does Parent Involvement and Neighborhood Quality Matter for African American Boys' Kindergarten Mathematics Achievement? *Early Education andDevelopment*,26(3), 342-355, DOI: 10.1080/10409289.2015.968238
- Baker, C. E., & Iruka, I. U. (2013). Maternal psychological functioning and children's school readiness: The mediating role of home environments for African American children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 509–519.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>
- Barnett, W.S., & Hustedt, J.T. (2011). *Policy brief: Improving public financing for early learning programs*. The National Institute for Early Education Research.Retrieved from <http://nieer.org/resources/policybriefs/24.pdf>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). *Preschool Inclusion Toolbox: How to build and lead a high-quality program*. Baltimore, MD: Brookes.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165.
- Burger, K. (2013). *Early childhood education and equality of opportunity: Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. doi 10.1007/978-3-658-01212-0
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ε. (2007). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Ανακοίνωση στο συνέδριο Η πρωτόβθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα.
- Chipere, N. (2014). Sex differences in phonological awareness and reading ability, *Language Awareness*, 23(3), 275-289. DOI: 10.1080/09658416.2013.774007
- Chittleborough, R. C., Mittinty, M. N., Lawlor, D. E., & Lynch, J. V. (2014). Effects of Simulated Interventions to Improve School Entry Academic Skills on



- Socioeconomic Inequalities in Educational Achievement. *Child Development*, 85(6), 2247–2262.
- Claessens, A., Engel, M. , & Curran, F. C. (2014). Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal*, 51(2), 403–434. DOI: 10.3102/0002831213513634
- Connors-Tadros, L., Dunn, L., Martella, J., & McCauley, C. (2015). *Incorporating early learning strategies in the School Improvement Grants (SIG) program: How three schools integrated early childhood strategies into school turnaround efforts to improve instruction for all students*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Daitsman, J. (2011). Exploring Gender Identity in Early Childhood through Story Dictation and Dramatization. *Voices of Practitioners*, 6(1), 1-11.
- De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 411-431.
- Dearden, L., Sibieta, L., & Sylva, K. (2011). The socioeconomic gradient in early child outcomes: Evidence from the Millenium Cohort Study. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2, 19–40. DOI 10.1007/s11218-014-9248-8
- Deneulin, S. and Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- Douglas, D. R. (2010). Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271–286. DOI: 10.1177/0038040710383520
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). 2009. *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Ανακτήθηκε από <http://www.eurydice.org>
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679-697. DOI: 10.1080/1350293X.2014.969087
- Ελευθεράκης, Θ. (2008, Μάιος). «Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: από τη σχολική κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου». Ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- European Commission (2013). Report on *PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe*. Brussels
- ΕΛΣΤΑΤ (Ελληνική Στατιστική Αρχή). (2014). *Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την αναθεώρηση των αποτελεσμάτων της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών 2011*. Διαθέσιμο: <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGEcensus2011tables> Ανακτήθηκε στις 15/01/2016.

- Hart, B., & Risley, T. R., (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 4-9.
- Henninger, R. W., & Gupta, S. S. (2014). How Do Children Benefit from Inclusion?. In W. R. Henninger, S. S. Gupta, & M. E. Vinh (Eds), *First Steps to Preschool Inclusion: How to Jumpstart Your Programwide Plan* (pp. 33-57). Washington: Brookes Publishing.
- Isaacs, B. J. (2012). *Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children*. Washington, DC: Brookings Institution, Center on Children and Families. Ανακτήθηκε από <http://www.brookings.edu/research/papers/2012/03/19-school-disadvantage-isaacs>
- Jennings, J. L., Deming, D., Jencks C., Lopuch, M. , & Schueler B. E. (2015). Do Differences in School Quality Matter More Than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-first Century. *Sociology of Education*, 88(1), 56–82
- Kahlenberg, D. R., & Potter, H. (2012). *Diverse Charter Schools: Can Racial and Socioeconomic Integration Promote Better Outcomes for Students?*The Poverty & Race Research Action Council (PRRAC) & The Century Foundation. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=ED532705>
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., Ανδριοπούλου, Γ, Παπαδοπούλου, Μ. (2007). *Μετεωρισμοί, Προσανατολισμοί, Προβληματισμοί: Ανιχνεύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη γραφή*. Ανακοίνωση στο 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνεδρίο της ΟΜΕΡ «Η γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική ηλικία», Πάτρα.
- Katz, L.G., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Κοτρωνίδου, Ι. (2012, Οκτώβριος). *Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο*. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης, Β. Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3-19. DOI: 10.1080/02607476.2013.864014
- Magnuson, K., Duncan, J. G. (2014, October). *Can Early Childhood Interventions Decrease Inequality of Economic Opportunity?* Paper presented at the Federal Reserve Bank of Boston Conference, Inequality of Economic Opportunity in the United States, Boston, MA.
- Μαραγουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- McCormack, M. (2007, February). *Language and Literacy in Early Childhood Care and Education*. Paper prepared at International Conference on Making Quality a Reality in the Lives of Young Children, Dublin.
- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). Preschool affects longer term literacy and numeracy: results from a general population longitudinal study in Northern Ireland. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 234-250. DOI: 10.1080/09243453.2012.749796
- NEUMAN, S. B. (2003). From Rhetoric to Reality: The Case for High-Quality Compensatory Prekindergarten Programs. *Phi Delta Kappan*, 85(4)D, 286-291.
- Nores, M., & Barnett, W.S. (2014). *Access to High Quality Early Care and Education: Readiness and Opportunity Gaps in America* (CEELO Policy Report). New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2010). *Closing the gap for immigrant students: Policies, practices and performance*. Paris: Author.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Pisa in focus*. Paris: Author.
- OECD/European Union (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2011). *Pisa in focus 2011/1: Does participation in preprimary education translate into better learning outcomes at school?* Paris: Author. Retrieved from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/37/0/47034256.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011α). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από [http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602\\_Odhgos\\_gia\\_Nhpiagwgeio\\_NPS.pdf](http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhpiagwgeio_NPS.pdf)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2011β). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/odigos/nipi.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf)
- Παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. (χ. η.). Ανακτήθηκε στις 20 Γενάρη, 2016 από <http://allaksogolies.gr/170-000-paidia-eidik-es-anagkes-ellinika-sxoleia/>
- Park, M., McHugh, M. (2014). *Immigrants parents and early childhood programs: Addressing barriers of literacy, culture and systems of knowledge*. Wasington,DC: Migration Policy Institute.
- Pascal, C., Bertram, T., Delaney, S., Manjee, S., Perkins M., Plehn, M., ....., Saunders, M. (2013). *The impact of early education as a strategy in countering socio-economic disadvantage*. London: Centre for Research in Early Childhood.
- Potsi, A. (2014). Greek Pre-primary Teachers' Beliefs and Practices: Are They Capabilities- or Performance-based? In H.U.Otto & S. Schäfer (Eds.), *New Approaches Towards the 'Good Life' Applications and Transformations of the Capability Approach* (pp. 89- 106). Opladen, Berlin & Toronto : Barbara Budrich Publishers.

- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479. doi: 10.1177/001440290306900405
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011a). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0403-3>
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011b). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396. DOI:10.1080/03004430.2010.531132
- Robeyns, I. (2003, September). *The capability approach: an interdisciplinary introduction*. Paper presented at the 3rd International Conference on the Capability Approach, Pavia, IT.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to education: a critical exploration. *The Journal of the Philosophy of Education Society*, 37(1), 17-33.
- Σακελλαροπούλου, Κ. Ε. (2005). Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. Doi : 10.12681/eadd/17731
- Sen, A. (1999). *Development as freedom* (1st ed.). New York: Oxford University Press.
- Sims, M., & Waniganayake, M. (2015). The Role of Staff in Quality Improvement in Early Childhood. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 187-194. Doi:10.11114/jets.v3i5.942
- Slaby, R., Loucks, S., & Stelwagon, P. (2005). Why Is Preschool Essential in Closing the Achievement Gap? *Educational Leadership and Administration*, 17, 47-57.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους: από την έρευνα στην πράξη. *Παιδαγωγική της ένταξης* ( 1<sup>η</sup> εκδ., Τομ. Β). Αθήνα: Gutenberg.
- Stipek, D. G., Karen B. S., MacGyvers J. M., Valanne L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226.
- Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Special Education*, 31, 133-154.
- Sullivan, B., Hegde, A. V., Ballard, S. M., & Ticknor, A. S. (2015). Interactions and relationships between kindergarten teachers and English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(3), 341-359. DOI:10.1080/03004430.2014.919496
- Supreme Education Council.(2009). *Early Years Education Good Practice Guide*. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, 2016 από <http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Documents/GP>

- GEnglish.pdf
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6), 680-695. DOI: 10.1080/03054985.2014.979581
- Sylva, K., Sammons, P., Chan, L.S., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). The effects of early experiences at home and preschool on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England. *Z Erziehungswiss*, 16, 277–301. DOI 10.1007/s11618-013-0364-6
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, 2016 από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173569-en>
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Pre-kindergarten child care and behavioral outcomes among children of immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 432-444.
- Unterhalter, E. (2003). *Education, capabilities and social justice*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality.
- U.S. Department of Education (2013). *For Each and Every Child: A Strategy for Education Equity and Excellence*. Washington, D.C.
- Valenti, E. J., Tracey, D. H. (2009). Full-Day, Half-Day, and No Preschool: Effects on Urban Children's First-Grade Reading Achievement. *Education and Urban Society*, 41(6), 695-711. Doi 10.1177/0013124509336060
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Why “Gender” disappeared from the gender gap: (re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education*, 17, 357–381.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489–514.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Collins M., & Miller, P. (2015). Center-Based Preschool and School Readiness Skills of Children From Immigrant Families. *Early Education and Development*, 26(4), 549-573, DOI:10.1080/10409289.2015.1000220
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Koury, A., & Miller, P. (2013). Center-based child care and cognitive skills development: Importance of timing and household resources. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 821–838.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. Philadelphia : Open University Press
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς. Ανακτήθηκε από <http://www.epeaek.ncsr.gr>
- Χριστοδούλου-Γλιάου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, σελ. 40- 56.

## Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ποιότητα του εξωτερικού χώρου

Νάτσια Ελευθερία

Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Π.Ι.

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Περίληψη:** Η σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης είναι εξίσου μεγάλη με αυτήν του εσωτερικού. Ο εξωτερικός χώρος αποτελεί προέκταση της αίθουσας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και επιπλέον χώρο αγωγής και εκπαίδευσης (Ρέντζου-Σακελλαρίου, 2014). Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τη «μεταφορά» του αναλυτικού προγράμματος στον υπαίθριο χώρο (Broda, 2007; Studer, 2008). Ενώ ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι ο σχεδιασμός του χώρου αποτελεί σημαντική παράμετρο ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Washor, 2003). Η παρούσα πιλοτική έρευνα διερευνά και καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας σε σχέση με την οργάνωση και διαχείριση του εξωτερικού χώρου. Διεξήχθη στα Ιωάννινα, σε 40 εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δομήθηκε με βάση τις κλίμακες ACEI και ECERS για την αξιολόγηση της ποιότητας. Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθιστούν σαφές ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματός μας δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που έχουν τεθεί παγκόσμια αλλά και εθνικά (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008) σε σχέση με την τυπική οργάνωση των αύλειων χώρων. Επίσης τα ευρήματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις υπάρχουσες δομές ως ανασταλτικό παράγοντα, που περιορίζει τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την διεξαγωγή υπαίθριων δραστηριοτήτων. Πιστεύουν ότι η χρήση του αύλειου χώρου είναι κυρίως για το διάλειμμα και το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και γενικά η αυλή θεωρείται χώρος «φυγής» από την παιδαγωγική πράξη. Θεωρούν το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο καταγράφεται η έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσής τους σχετικά με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την οργάνωση του εξωτερικού χώρου. Τονίζουν επίσης την απουσία μέριμνας από την πλευρά των ιθυνόντων τόσο ως προς την κάλυψη των προσωπικών και επαγγελματικών τους αναγκών, όσο και ως προς την αναβάθμιση των αύλειων χώρων.

**Λέξεις κλειδιά:** ποιότητα στην εκπαίδευση, εξωτερικός χώρος, παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, απόψεις εκπαιδευτικών, μετάβαση

## 1.Εισαγωγή

Η ενασχόληση με την αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών προσχολικής αγωγής πηγάζει από την αναγνώριση των εμπειριών των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου, ως υψίστης σημασίας διότι συνεισφέρουν και αποδίδουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα: τα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα αγωγής τα πρώτα χρόνια μεγαλώνουν πιο υγιή, και περισσότερο παραγωγικά ως ενήλικες. Σύμφωνα με ερευνητές, η επένδυση στην εκπαίδευση των πρώτων χρόνων αναγνωρίζεται παγκόσμια ως υγιής οικονομικός δείκτης για το ευ ζην ενός έθνους (Institute for a Competitive Workforce, 2010; Sims, 2013; Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S., Richter, L., 2011; Britto, Engle & Super, 2013; Sims, M., Manjula Waniganayake, 2015). Ο όρος ποιοτική εκπαίδευση εμφανίζεται όλο και πιο συχνά και στην ελληνική πραγματικότητα. Όταν γίνεται λόγος όμως για την εκπαίδευση είναι σωστό να εμπλέκεται και ο στόχος της, ο οποίος δεν είναι ένας στόχος που παραμένει σταθερός, αλλά συνεχώς διαφοροποιείται λόγω της αλλαγής συνθηκών στην κοινωνική πραγματικότητα. Η σύγχρονη πολυδιάστατη κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας, της τεχνολογίας και οι προκλήσεις της επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις. Εγείρεται η ανάγκη για ανανέωση και επικαιροποίηση των κοινωνικών θεσμών άρα και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Άλλωστε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στην εποχή του ή μάλλον είναι η εποχή του (Σακελλαρίου – Κόνσολας, 2009). Σήμερα σε πολλές χώρες υπάρχουν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα μέθοδοι και τεχνικές που προσπαθούν να δώσουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτά εμπεριέχονται κριτήρια τα οποία αναφέρονται όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγείται κανείς σε αυτά ( Π.Ι. 2008). Ο εξωτερικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση αποτελούν ένα από αυτά τα κριτήρια.

Τα παιδιά λοιπόν σήμερα αντιμετωπίζουν μια ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία, τόσο που η ανάπτυξη των υλικών, των μέσων ενημέρωσης και των επικοινωνιών έχει αλλάξει την παιδική ηλικία. Στο σπίτι περνούν τον περισσότερο χρόνο παρακολουθώντας οθόνες, όπως τηλεόραση, ηλεκτρονικό υπολογιστή, videogames, κινητά τηλέφωνα, tablets (Children and Nature Network & IUCN Commission on Education and Communication, 2012; Clements, 2004; Fjortoft, 2004; Rivkin, 2000; McClintic, S. & Petty, K., 2015) ή κάνοντας άλλες οργανωμένες δραστηριότητες, όπως διάβασμα για το σχολείο, μαθήματα χορού, ποδόσφαιρο (Clements, 2004; Little & Wyver, 2008; McClintic, S., & Petty, K., 2015). Επομένως είναι ουσιώδες να καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σημαντικότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών. Σήμερα όλο και περισσότερα παιδιά φοιτούν σε δομές προσχολικής αγωγής όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και δεδομένων όλων των όσων έχουν προαναφερθεί για την οργάνωση της ζωής τους στην σύγχρονη κοινωνία, τα προσχολικά προγράμματα αποτελούν το πιο ζωτικό εξωτερικό περιβάλλον για τα

ίδια. Περνώντας όλο και λιγότερο χρόνο σε υπαίθριους χώρους, έξω από το σπίτι, τα παιδιά χρειάζονται την ευκαιρία να είναι έξω στις σχολικές δομές. Η απόφαση να παίξουν στην αυλή και η οργάνωση δραστηριοτήτων στον εξωτερικό χώρο είναι αρμοδιότητα και ευθύνη του υπουργείου και των εκπαιδευτικών.

## **2.Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1.Εξωτερικός χώρος**

Η σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης είναι εξίσου μεγάλη με αυτήν του εσωτερικού. Ο εξωτερικός χώρος αποτελεί προέκταση της αίθουσας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και επιπλέον χώρο αγωγής και εκπαίδευσης (Ρέντζου-Σακελλαρίου, 2014). Αναγνωρίζοντας ότι ο εξωτερικός χώρος αποτελεί μέρος της αίθουσας του νηπιαγωγείου, είναι το πρώτο βήμα στο να κατανοήσουμε την δυναμική αξία του παιχνιδιού σε αυτόν (McClintic, S.,&Petty,K.,2015). Σύμφωνα με τουςBroda, 2007 και Studer, 2008 «Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τη «μεταφορά» του αναλυτικού προγράμματος στον υπαίθριο χώρο» (Μπότσογλου, 2010). Σχεδόν όλες οι μαθησιακές επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να πραγματοποιηθούν στον υπαίθριο χώρο με τρόπο διαφορετικό, που «βγάζει» τη μάθηση από τα στενά όρια της αίθουσας διδασκαλίας (Μπότσογλου, 2010). Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά στον εξωτερικό χώρο έχουν τη δυνατότητα να κινούνται περισσότερο ελεύθερα, να παίζουν σε μεγαλύτερο χώρο και να αποκτούν αυθεντικές εμπειρίες του κόσμου γύρω τους (Maynard, T., Waters, J. &Clement,J., 2013; Rivkin, 1995;Bilton, 2002;Ounry, 2003). Τα παιδιά έξω αναπτύσσουν σε βάθος το συμβολικό παιχνίδι, αναπτύσσουν θετικές ιδιοσυγκρασίες μαθαίνοντας να είναι ανθεκτικά, παιχνιδιάρικα και ανταποδοτικά, κυρίως αναλαμβάνοντας το ρίσκο στα παιχνίδια τουςκι έτσι έχουν την ευκαιρία να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις και τις απογοητεύσεις (Ounry 2003; Stephenson, 2003; Sandseter, 2007; 2009; Tovey 2007).

Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2010), ο εξωτερικός χώρος προκειμένου να είναι ασφαλής για τα παιδιά και ταυτόχρονα να ικανοποιούνται οι σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος και να λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. ΟιΡέντζου&Σακελλαρίου (2014) αναφέρουν ότι «Ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να αντανakλά τη ζεστή ατμόσφαιρα του εσωτερικού και να εμπνέει ασφάλεια και σιγουριά. Η σχέση ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο πρέπει να είναι άμεση, όπως επίσης πρέπει να υπάρχουν κοινοί χώροι για την άμεση μετάβαση από τον έναν στον άλλον». Η έρευνα έχει δείξει ότι το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους επιδρά καλύτερα στην νοητική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών από ότι το παιχνίδι στις παιδικές χαρές (Fjortft, 2004), ενώ εκείνα που φοιτούν σε δομές με φυσικούς εξωτερικούς χώρους παρουσιάζουν καλύτερες κινητικές δεξιότητες, και αρρωσταίνουν λιγότερο (Bagot, 2005;Berris, R.,&Miller, E.,2011). Οι Gleason και Knodell(2002) τονίζουν ότι ο εξωτερικός χώρος προκειμένου να θεωρείται ποιοτικός θα πρέπει να είναι επαρκής και άνετος, να παρέχει δυνατότητα για εκούσια μόνωση αλλά και για κοινωνική



αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες. Επιπλέον να υπάρχει ποικιλία στον εξοπλισμό, να είναι σε καλή κατάσταση και να δίνει τη δυνατότητα να ριψοκινδυνεύουν εκ του ασφαλούς. Να διαθέτει φυσικά στοιχεία και πηγή υδροδότησης όπως επίσης και κινητά υλικά που προσφέρουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη (Ρέντζου-Σακελλαρίου 2014).

### **3.Σκοπός**

Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένος ο εξωτερικός χώρος των σχολικών μονάδων, τις αλληλεπιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδράσεις του εξωτερικού χώρου στην παιδαγωγική διαδικασία και τις δυνατότητες παρέμβασης που υπάρχουν με σκοπό την βελτίωσή του. Βασικός στόχος της μελέτης μας ήταν να καταδειχθεί το επίπεδο ποιότητας του εξωτερικού χώρου μέσα από τον τρόπο οργάνωσής του. Ένας ακόμη στόχος ήταν να ελεγχθούν τυχόν ομοιότητες ή διαφορές, συνέχειες ή ασυνέχειες μεταξύ των διαφορετικών τύπων τάξεων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, δηλαδή νηπιαγωγείων ιδιόκτητων, νηπιαγωγείων συστεγαζόμενων αλλά και δημοτικών σχολείων, με βάση την οπτική της μετάβασης των μαθητών από το ένα σχολείο στο άλλο. Σημαντικό στόχο επίσης αποτελεί η διασαφήνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με την οργάνωση και χρήση του εξωτερικού χώρου, καθώς επίσης και του ρόλου των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

### **4.Μεθοδολογία**

#### **4.1.Δείγμα**

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Δεκέμβριο του 2015, σε τυχαίο δείγμα νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων στο Νομό Ιωαννίνων. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί σε 30 τάξεις νηπιαγωγείου και 10 τάξεις Α' δημοτικού, δημόσιων σχολείων. Δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς προαιρετικά να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές.

#### **4.2.Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας του εξωτερικού χώρου**

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου, βασισμένο στις κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας α) Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (2005, <http://www.fpg.unc.edu/ECERS>), β) Association for Childhood Education International (ACEI) (ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης – ΠΟΑ, <http://www.acei.org>), και συγκεκριμένα στις υποενότητες των που αφορούν τον χώρο, αλλά και οι προσωπικοί προβληματισμοί της ερευνήτριας. Η πρώτη από τις δυο αυτές κλίμακες χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τη σφαιρική ποιότητα των προγραμμάτων

προσχολικής αγωγής, ενώ η δεύτερη για την αξιολόγηση των προγραμμάτων από τα ίδια τα προσχολικά κέντρα, χρησιμοποιώντας βασικές οδηγίες που συμβάλουν στην ποιότητα. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 43 ερωτήματα, που συγκροτούν τις παρακάτω υποενότητες: α) δημογραφικά στοιχεία, β) χώρος και υποδομές, γ) αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον, δ) τύποι σχολικών μονάδων και οργάνωση του εξωτερικού χώρου, ε) παιδιά με αναπηρίες και στ) κατάρτιση και επιμόρφωση του προσωπικού.

#### **4.3.Στατιστική ανάλυση**

Το σύνολο των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα απαρτίζεται από αριθμητικά δεδομένα (σύνολα μετρήσιμων μεταβλητών), ποιοτικά δεδομένα (απόψεις, στάσεις, κλπ.) και κατηγορικά στοιχεία (φύλο, ειδικότητα, υπηρεσιακή κατάσταση, κλπ.) (Αθανασίου, 2007).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό εργαλείο SPSS 22, καθώς και του Microsoft Excel, και Word μέσω διαδικασίας κωδικοποίησης των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων και εισαγωγής τους στον υπολογιστή. Για την οργάνωση, συγκέντρωση και περιγραφή του συνόλου των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Τα δεδομένα είναι ποσοτικά και ποιοτικά, περιγράφηκαν και αναλύθηκαν με ραβδογράμματα, ιστογράμματα και πίνακες συχνότητας ενώ έγιναν και συσχετίσεις μεταβλητών (Κολυβά – Μαχαίρα, Φ. 1995; Κιόχος, Π. 1993). Με τον τρόπο αυτό εξήχθησαν τα σχετικά αποτελέσματα και έγινε η ερμηνεία των ευρημάτων όσον αφορά την ποιότητα του εξωτερικού χώρου.

### **5. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της έρευνας**

#### **5.1.Δημογραφικά στοιχεία**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας υπηρετούσαν σε κλασικά τμήματα νηπιαγωγείου, σε ολοήμερα τμήματα νηπιαγωγείου, σε ανεξάρτητα κτίρια αλλά και σε συστεγαζόμενα με δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων υπηρετούσαν σε ανεξάρτητα κτίρια αλλά και σε συστεγαζόμενα με νηπιαγωγεία. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 82,5% του δείγματος και οι άνδρες το 17,5%, με ποσοστό 47,5% πάνω από 45 χρονών, και σε ποσοστό 72,5% με χρόνια υπηρεσίας άνω των είκοσι. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών όλοι είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και επιπλέον ποσοστό 17,5% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και μόνο 15% δεν έχουν οργανική θέση στον νομό, παρά είναι αποσπασμένοι από άλλο σχολείο.

#### **5.2.Υλικοτεχνική υποδομή και εξωτερικός χώρος**

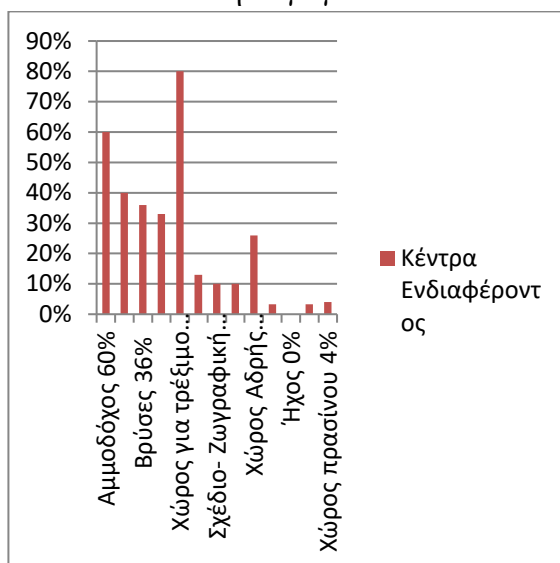
Τα ευρήματα σχετικά με την τυπική οργάνωση του αύλειου χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος είναι τα εξής: για τα δημοτικά σχολεία ως κέντρα ενδιαφέροντος καταγράφονται οι βρύσες, χώρος για τρέξιμο και αδρή κινητικότητα σε ποσοστό

100%, ενώ καθίσματα καταγράφεται ότι υπάρχουν σε δυο από τα δέκα σχολεία του δείγματός μας, ποσοστό 20% των δημοτικών σχολείων. Ενώ δεν καταγράφεται άλλου είδους κέντρο ενδιαφέροντος. Όσον αφορά στα νηπιαγωγεία στις απαντήσεις 30 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών καταγράφονται εξής ποσοστά για τα κέντρα ενδιαφέροντος: αμμοδόχος 60%, βρύσες 36%, καθίσματα 40%, κατασκευές για να σκαρφαλώσουν, τσουλήθρες 33%, περιοχές για τρέξιμο, παιχνίδι με μπάλα ή άλλα υλικά 80%, δοκοί ισορροπίας 13%, υλικά που βγάζουν ήχο 0%, περιοχές για να ζωγραφίζουν, να σχεδιάζουν, να δημιουργούν 10%, χώρος για εκούσια μόνωση 10%, χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας 26%, εξοπλισμός αδρής κινητικότητας 3,3%, τίποτα από τα παραπάνω 3,3%, ενώ ένα νηπιαγωγείο δεν έχει αυλή 3,3%.

Κέντρα ενδιαφέροντος

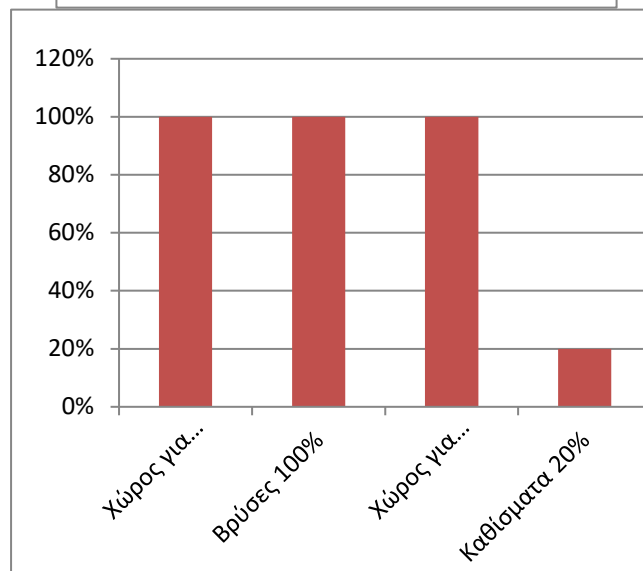
**Πίνακας 1**

Νηπιαγωγεία



**Πίνακας 2**

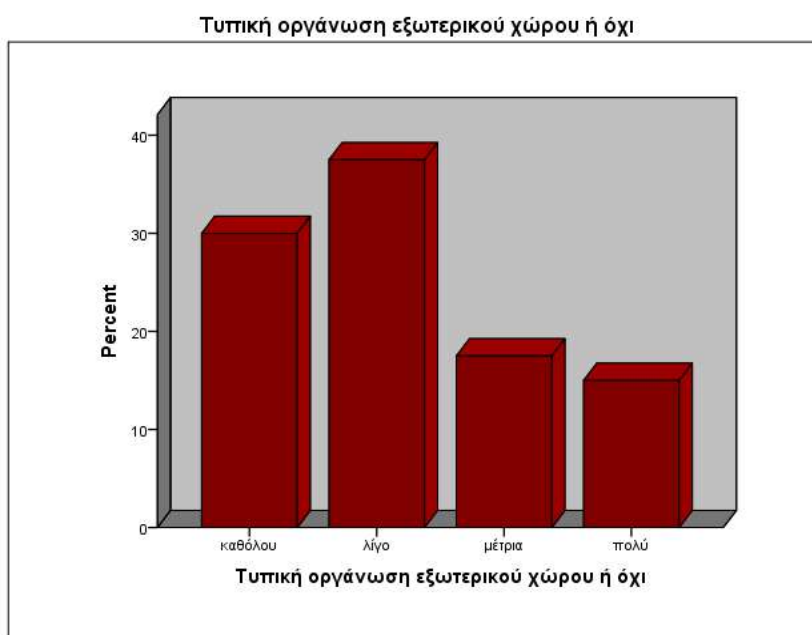
Δημοτικά



### 5.3.Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή

Σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον εξωτερικό χώρο σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών, ποσοστό 65% απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ. Ενώ στην ερώτηση για το αν ο χώρος είναι ικανοποιητικός για το παιχνίδι σε ποσοστό 72,5 % απάντησαν λίγο έως μέτρια. Στον Πίνακα 3 για την τυπική οργάνωση του εξωτερικού χώρου καταγράφεται σε ποσοστό 85% ότι είναι κάτω του μετρίου. Η ικανοποίησή τους από τον εξοπλισμό των κέντρων ενδιαφέροντος σε ποσοστό 87,5% είναι κάτω του μετρίου και αναλόγως, ποσοστό 82,5% κάτω του μετρίου, είναι ο βαθμός ικανοποίησής τους για τον εξοπλισμό σχετικά με το παιχνίδι.

**Πίνακας 3**



### 5.4.Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επίβλεψη των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 42,5% θεωρούν επαρκή την γενική επίβλεψη των παιδιών, ενώ το ποσοστό 37,5% που δηλώνει τον βαθμό επίβλεψης κάτω του μετρίου δεν είναι ευκαταφρόνητο. Σχετικά με την αίσθηση ευημερίας, ασφάλειας και ελευθερίας από το φόβο από την πλευρά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 42,5% ότι παρέχεται σε μεγάλο βαθμό, ενώ σε ποσοστό 40% θεωρεί ότι παρέχεται σε βαθμό κάτω του μετρίου.

*Σχόλια ερωτώμενων:*

*Δάσκαλος: «τεράστιος χώρος που δεν μπορείς να επιβλέψεις, τσιμέντα που προκαλούν τραυματισμούς, κάγκελα ανεπαρκή, κρ่าσπεδο ακριβώς πίσω από την κούνια»*

*Νηπιαγωγός «δεν βοηθά ο μεγάλος αριθμός των παιδιών»*

*Νηπιαγωγός «όχι καλή επιτήρηση»*

Νηπιαγωγός «θα πρέπει πάντα να βάζουμε όρια έξω στην αυλή για να μην χάνουμε τα παιδιά»

Νηπιαγωγός «οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα παιδιά με άγχος»

### 5.5.Σχέση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου

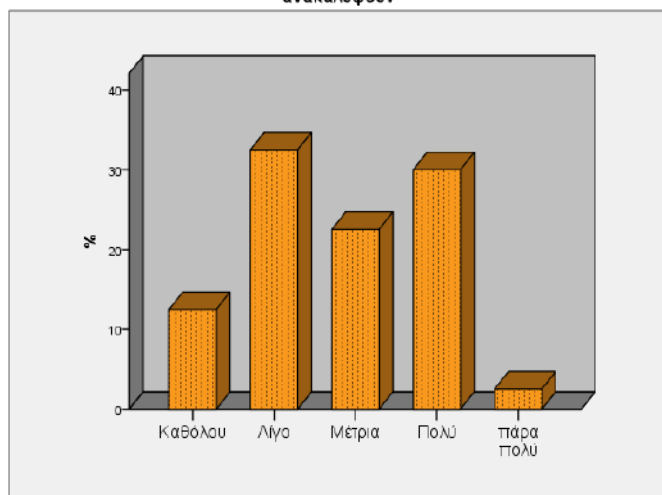
Στο ερώτημα αν υπάρχει πολύς χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, με επίβλεψη για την προστασία και διευκόλυνση του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς επίσης πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση και ανανέωση υλικών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: ποσοστό 15% καθόλου, 35% λίγο, 32,5% μέτρια .

### 5.6.Παρακινητικό περιβάλλον στον εξωτερικό χώρο

Στο ερώτημα για το αν το περιβάλλον είναι παρακινητικό (Πίνακας 4)ως προς το παιχνίδι, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 12,5% καθόλου, 32,5% λίγο, 22,5% μέτρια, 30% πολύ και 2,5% πάρα πολύ.

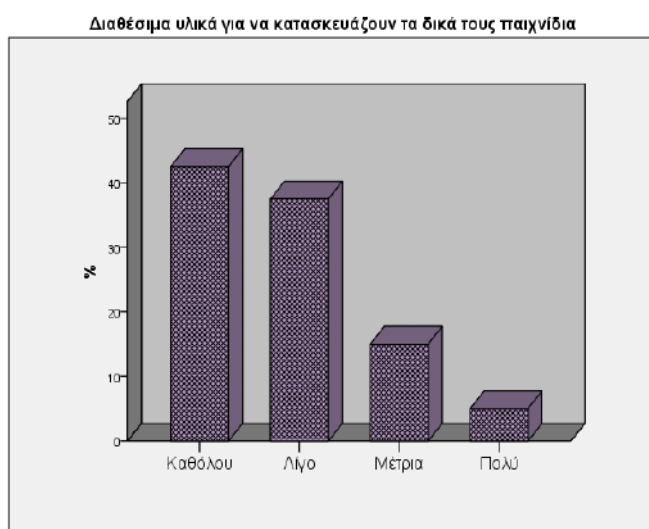
Πίνακας 4

Το περιβάλλον παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν



Στην ίδια θεματική και σε ερώτημα σχετικά με το αν ο εξωτερικός χώρος διαθέτει υλικά (πίνακας 5) ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποσοστό 42,5% καθόλου, 37,5% λίγο, 15% μέτρια και 5% πολύ. Ενώ στο ερώτημα αν ο εξωτερικός χώρος και ο εξοπλισμός προσφέρονται για ποικιλία κινητικών ασκήσεων αναφέρεται σε ποσοστό 27,5 καθόλου, 35% λίγο, 20% μέτρια και 17,5 πολύ. Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών δίνοντας ιδέες, υλικά εξοπλισμό, αναφέρεται σε ποσοστό 2,5% καθόλου, 17,5% λίγο, 32,5 μέτρια, 42,5 πολύ και 5% πάρα πολύ.

## Πίνακας 5



### 5.7.Αλληλεπιδράσεις

Σε σχετικό ερώτημα για το αν υπάρχουν ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων καταγράφεται ποσοστό 5% λίγο, 40% μέτρια, 37,5% πολύ και 17,5% πάρα πολύ.

Στον πίνακα 6 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών με τα παιδιά. Σε ποσοστό 5% αναφέρουν απουσία αλληλεπιδράσεων, και 7,5% αλληλεπιδρούν λίγο, 37,5% αλληλεπιδρούν σε μέτριο βαθμό και 32,5% πολύ και 17,5% πάρα πολύ.

## Πίνακας 6

Αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών- παιδιών					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	καθόλου	2	5,0	5,0	5,0
	λίγο	3	7,5	7,5	12,5
	μέτρια	15	37,5	37,5	50,0
	πολύ	13	32,5	32,5	82,5
	πάρα πολύ	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό, αναφέρεται ποσοστό 62,5% πολύ, 20% πάρα πολύ, 10% μέτρια, 5% λίγο και 2,5% καθόλου. Σε μια γενική ερώτηση σχετικά με το αν παιδιά και παιδαγωγοί απολαμβάνουν μαζί στιγμές χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας καταγράφεται ποσοστό 2,5% καθόλου, 5% λίγο, 27,5% μέτρια, 42,5% πολύ και 22,5% πάρα πολύ.

## 5.8.Μέρμνα για το προσωπικό

Στον πίνακα 7 φαίνεται ότι στο ερώτημα για το αν υπάρχουν ξεχωριστοί χώροι για τους ενήλικες – τουαλέτες, καθιστικό, άνετα έπιπλα και επιπλέον τουλάχιστον ένα διάλειμμα το οποίο επιλέγουν τότε θα το κάνουν, απαντούν με υψηλό ποσοστό 35% ότι τα παραπάνω δεν συμβαίνουν καθόλου. Λίγο απαντούν 20%, συμβαίνει σε μέτριο βαθμό 22%, πολύ 12,5% και πάρα πολύ 10%.

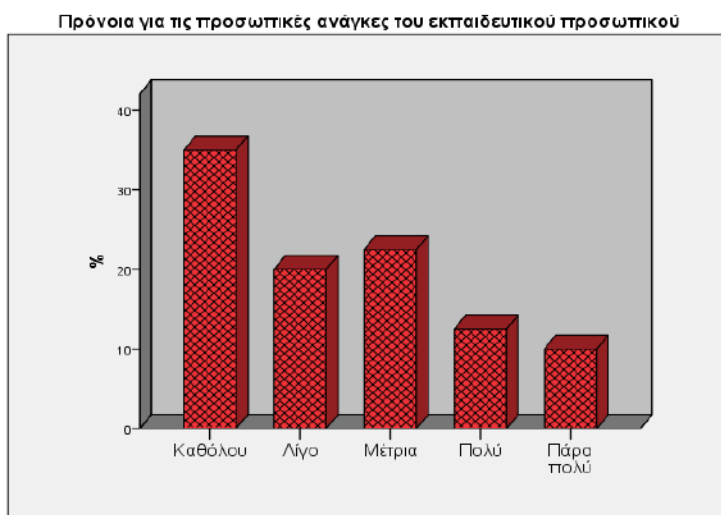
Σχόλια ερωτώμενων:

Νηπιαγωγός: «δεν έχουμε διάλειμμα. Το διάλειμμά μας σημαίνει μέσα στην τάξη το Χειμώνα και στην αυλή την Άνοιξη, πάντα σαν τμήμα μαζί με τα παιδιά και την ευθύνη για την επίβλεψή τους»

Νηπιαγωγός: «Δεν ισχύει τίποτα από τα παραπάνω. Δεν υπάρχει χρόνος για διάλειμμα, ούτε χώρος για τους ενήλικες, εκτός από την τουαλέτα»

Δάσκαλος: «ανεπαρκής χώροι»

## Πίνακας 7



Σε σχετικό επίσης ερώτημα για τις επαγγελματικές ανάγκες τους (την ύπαρξη άνετων χώρων για συναντήσεις ενηλίκων, πρόσβαση σε επαρκές αρχείο και αποθηκευτικό χώρο, όπως και προσωπικό χώρο για συζητήσεις και καλά εξοπλισμένο χώρο γραφείου για τη διαχείριση του προγράμματος), οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 30%, λίγο 37%, μέτρια 12,5%, πολύ 15% και πάρα πολύ 5%. Ενώ για την επαγγελματική τους ανάπτυξη απάντησαν ποσοστό 15% καθόλου, 32,5% λίγο, 25% μέτρια, 17,5% πολύ και 10% πάρα πολύ. Σχετικά με τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις προτάσεις τους σε αξιωματούχους οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις και θεσπίζουν νόμους για τις υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας και αγωγής απαντούν σε ποσοστό 22,5% καθόλου, 25% λίγο, 27,5% μέτρια, 22,5% πολύ και 2,5% πάρα πολύ. Στο ερώτημα αν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης του εξωτερικού χώρου απαντούν καθόλου σε ποσοστό 12,5%, λίγο 27,5%, μέτρια 40%, πολύ 15% και πάρα πολύ 5%.

*Σχόλια ερωτώμενων:*

*«δεν γνωρίζω τι υλικά πρέπει να αγοράσω για την αυλή εκτός της παιδικής χαράς και μπάλες»*

*«δεν προβλέπεται χρόνος επιμόρφωσης»*

*«δεν υπάρχει καλός υπολογιστής, ούτε χώρος για δραστηριότητες που έχουν σχέση με το πρόγραμμα μας»*

*«δεν υπάρχει χώρος προσωπικός για το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο χώρος του γραφείου για τη διαχείριση του προγράμματος είναι μέτρια εξοπλισμένος. Το δε αρχείο μερικών επαρκές»*

*«λείπει η επιμόρφωση»*

*«πέραν της προϊσταμένης δεν υπάρχει χώρος. Πηγαينوφέρνουμε το υλικό μας και συζητάμε μέσα στην τάξη»*

*«τα βιβλία τα αγοράζουμε μόνες μας. Εκπαιδευτικές άδειες δεν χορηγούνται. Δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Οι μητέρες δεν έχουν την ίδια δυνατότητα για επιμόρφωση με τους άλλους»*

*«υπάρχουν ευκαιρίες να μεταφέρουμε τις ανάγκες μας σε φορείς αλλά δεν εισακούονται ποτέ. Κανείς δεν μας ρώτησε ποτέ. Δεν νομίζω να τους ενδιαφέρει».*

#### **5.9. Συμμετοχή των παιδιών καθώς και των οικογενειών στον σχεδιασμό του εξωτερικού χώρου**

Όπως βλέπουμε από το γράφημα τα παιδιά συμμετέχουν σε ποσοστό 20% καθόλου στον σχεδιασμό, 36% λίγο, 35% μέτρια, 12% πολύ και 7% πολύ.

*Σχόλια ερωτώμενων:*

*«έχουν τη θέληση αλλά δεν υπάρχουν ευκαιρίες»,*

*«ο χώρος δε μεταβάλλεται»,*

*«δεν έχουν τις δυνατότητες»,*

*«μόνο στον εσωτερικό χώρο, στην τάξη, που διαμορφώνουμε τις γωνιές»,*

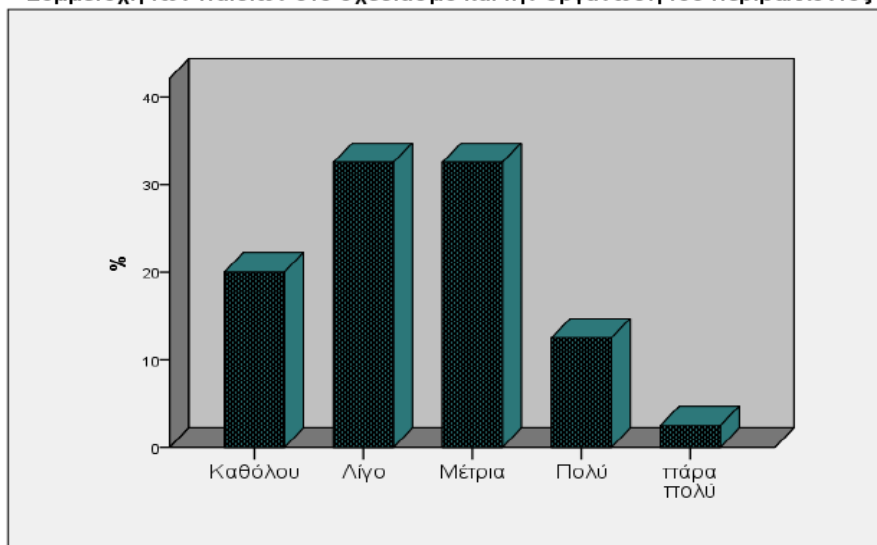
*«του εσωτερικού ναι, του εξωτερικού δεν υπάρχει κάτι για να σχεδιάσουν»,*

*«βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*



## Πίνακας 8

Συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος



Όσον αφορά την συμμετοχή των γονέων τα ποσοστά είναι τα εξής: καθόλου 3%, λίγο 25%, μέτρια 40%, πολύ 27% και πάρα πολύ 5%, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

*Σχόλια ερωτώμενων:*

«δεν υπάρχει συμμετοχή»

«προσφέρουμε εκπαιδευτικό υλικό, βοήθησαν στο πλύσιμο παιχνιδιών, μοκετών και στην επισκευή επίπλων. Γενικά υπάρχει ενδιαφέρον για προσφορά στην οργάνωση και υγιεινή της τάξης»

«κυρίως μας εφοδιάζουν με ανακυκλώσιμα υλικά και κάποιοι μας φτιάχνουν και κατασκευές»

«ελάχιστη η συμμετοχή των γονέων»

### **6. Συμπερασματική Συζήτηση**

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθιστούν σαφές ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματός μας δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που έχουν τεθεί παγκόσμια αλλά και εθνικά (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008) σε σχέση με την τυπική οργάνωση των αύλειων χώρων. Παρόλα αυτά τα νηπιαγωγεία υπερτερούν σε ποικιλία και ποιότητα κέντρων ενδιαφέροντος σε σχέση με τα δημοτικά σχολεία. Στα νηπιαγωγεία είναι διαρκής η προσπάθεια για διαμόρφωση ενός ποιοτικού περιβάλλοντος μάθησης διότι πρέπει να ελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού και να του προσφέρει δυνατότητες δημιουργικής απασχόλησης. Δυστυχώς αυτή η προσπάθεια φαίνεται να σταματά απότομα στο δημοτικό σχολείο, όπου αυτό που ονομάζεται σχολειοποίηση βρίσκει την εφαρμογή του. Παρατηρείται η ασυνέχεια ανάμεσα στους δυο τύπους σχολείων που δεν ευνοεί την μετάβαση των παιδιών, σύμφωνα με τη θεωρία της ασυνέχειας (Σακελλαρίου,

2012). Οι ακατάλληλοι χώροι και ο ελλιπής εξοπλισμός οδηγούν σε πτώση της ποιότητας του εξωτερικού χώρου, καθώς περιορίζουν τη δυνατότητα να παρέχονται στα παιδιά ερεθίσματα για παιχνίδι, μάθηση, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, για ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από το μέγεθος της αυλής σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών σημαίνει ότι οι χώροι υπάρχουν. Ωστόσο, οι χώροι αυτοί δεν είναι οργανωμένοι επαρκώς σε κέντρα ενδιαφέροντος και επομένως δεν ευνοούν το παιχνίδι. Αυτό φάνηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι από τον εξοπλισμό των κέντρων ενδιαφέροντος, που επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών, το οποίο όμως, το θεωρούν σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Επίσης τα δεδομένα αυτά αντανακλούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν σαν κατεξοχήν χώρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την αίθουσα. Άρα επιτακτική μοιάζει η ανάγκη κατάλληλου σχεδιασμού και διαμόρφωσης των αύλειων χώρων για να υπάρχει συνέχεια της μάθησης από τον εσωτερικό στον εξωτερικό χώρο, όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Σακελλαρίου, 2014; Μπότσογλου, 2010).

Από συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην παρεχόμενη ασφάλεια στον εξωτερικό χώρο και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, φάνηκε ότι όσο πιο ασφαλής είναι ο χώρος τόσο περισσότερες και θετικότερες είναι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών αλλά και η διαδικασία επίβλεψης των μαθητών γίνεται λιγότερο αγχωτική για τους εκπαιδευτικούς.

Είναι πολύ σημαντικό που στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πραγματοποιούνται οι συνδέσεις με τον υπαίθριο χώρο, εντούτοις θα έπρεπε να δοθεί η αντίστοιχη σημασία και ως προς το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και ως προς το πρακτικό μέρος, με προγράμματα δραστηριοτήτων για τον εξωτερικό χώρο, όπως υπάρχουν για την αίθουσα. Δεδομένου ότι έχουμε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επίσημη ένταξη στα Αναλυτικά Προγράμματα της μάθησης στον εξωτερικό χώρο ως περιβάλλοντος μάθησης, θα ήταν ένα σημαντικό βήμα ως προς την αλλαγή των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα, και ο χώρος της αυλής δεν θα ήταν μόνο για το διάλειμμα.

Όπως αναφέρθηκε όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι και με οργανική θέση στα σχολεία του δείγματός μας και μόνο 15% ήταν αποσπασμένοι από άλλους νομούς ή από άλλο σχολείο εντός του νομού. Αυτό το στοιχείο μας παραπέμπει στην σταθερότητα όσον αφορά τον εργασιακό χώρο. Δεδομένης της κατάστασης των εξωτερικών χώρων που περιγράφηκε παραπάνω αλλά και της διαρκούς προσπάθειας που διακρίνει όλους τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και βελτίωση της τάξης – αίθουσάς τους, αντιλαμβανόμαστε τον διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για την οργάνωση του εξωτερικού-κοινόχρηστου χώρου, σε σχέση με τον εσωτερικό. Οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι παγιωμένες και δύσκολα αλλάζουν. Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα φανερά αλλά και τα έμμεσα πιστεύω των εκπαιδευτικών καθοδηγούν τις πράξεις και πρακτικές τους στην τάξη (Ernst, 2013; Richardson, 1994). Παρόλο που αυτές οι απόψεις προέρχονται από

διαφορετικές πηγές (από την παιδαγωγική και επαγγελματική κατάρτιση, από τις εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία, από προσωπική επιμόρφωση κ.α.), οι φανερές αλλά και οι έμμεσες ενσωματώνονται στο αξιακό τους σύστημα (Ernst, 2013; McMullen, 1997). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και τα γεγονότα επηρεάζουν τον σχεδιασμό, τις αλληλεπιδράσεις και τις αποφάσεις τους (Fang, 1996; McClintic, S., & Petty, K., 2015).

Επιπλέον το γεγονός της σταθερότητας του εργασιακού χώρου για τους εκπαιδευτικούς, που όμως δεν μεταφράζεται και σε βελτίωση εξίσου των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων μπορεί να αποδοθεί και στην περιορισμένη χρηματοδότηση των σχολικών επιτροπών, σε βαθμό που απαιτείται να τίθενται προτεραιότητες από τους εκπαιδευτικούς σχετικά.

Το γεγονός ότι το 75,5 % των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία άνω των είκοσι ετών φανερώνει τον χρόνο κτήσης του βασικού πτυχίου της πλειοψηφίας των ενεργεία εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με την απουσία επιμόρφωσής τους τα τελευταία χρόνια καταδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης των ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω στις θεωρίες αλλά και στα πλεονεκτήματα που προσφέρει στους μαθητές το παιχνίδι και η μάθηση στον εξωτερικό χώρο, αποτέλεσμα που συμφωνεί με αντίστοιχη έρευνα των Kos, M., & Jerman J., (2013), που διεξήχθη στη Σλοβενία, αλλά και από άλλες έρευνες (Abbie Raikes, Amanda E. Devercelli & Traci Shizu Kutaka, 2015).

Αναδεικνύεται επίσης η ανάγκη για αλλαγή και αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο.

Από τα ευρήματα φαίνεται ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν δυνατότητα μεταφοράς των αιτημάτων τους για βελτιώσεις προς τους εμπλεκόμενους φορείς, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, υπουργείο, συνδικαλιστικές οργανώσεις, εντούτοις αυτά δεν υλοποιούνται.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται η χαμηλή εμπλοκή των γονέων, που δείχνει ότι οι γονείς έχουν πρόθεση εθελοντικής προσφοράς και έναν υποστηρικτικό ρόλο αλλά προσανατολισμένο μόνο στην προμήθεια κάποιων υλικών και στην εξασφάλιση της καθαριότητας του χώρου, κυρίως της αίθουσας, και στη συνοδεία σε εκδρομές. Ενώ πολλές φορές είναι επιφυλακτικοί στις εξόδους των παιδιών έξω από την τάξη εκφράζοντας τους φόβους τους για τις καιρικές συνθήκες ή τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Οι επιφυλάξεις αυτές δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια αξιοποίησης παιδαγωγικά του εξωτερικού χώρου και θα πρέπει να αρθούν μέσα από την ενημέρωση των γονέων, ώστε να μπορούν να στέκονται υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών.

Διακρίνεται η αντίφαση του υπουργείου ανάμεσα σε αυτά που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσον αφορά την σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου, «Η προσεκτική διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου συμβάλλει ουσιαστικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος που σέβεται τις ανάγκες των μικρών παιδιών και μεριμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006) και από την άλλη πλευρά την απαξίωσή του ουσιαστικά στην καθημερινή πρακτική.

Μια σημαντική αιτία είναι η χαμηλή χρηματοδότηση για την παιδεία. Με δεδομένες τις αδυναμίες ή και την απροθυμία του κράτους για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του, το δύσκολο έργο διαμόρφωσης ποιοτικών χώρων μάθησης αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Με εφόδια την επιστημονική τους κατάρτιση, την αγάπη τους για το επάγγελμά τους και τα παιδιά, την ευελιξία τους και τις σχέσεις τους με την κοινότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν, προσπαθούν να οργανώσουν τους αύλειους χώρους. Σε μεγάλο ποσοστό δεν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για την οργάνωση των εξωτερικών χώρων με αποτέλεσμα να μην ξέρουν τι ακριβώς να διεκδικήσουν και που να απευθυνθούν, γεγονός που επιτείνεται λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία έχει επιπτώσεις τόσο στην χρηματοδότηση των σχολικών επιτροπών για τα έξοδα των σχολείων, όσο και στην έλλειψη υποστηρικτικών δομών, για παράδειγμα θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσής τους, συνεργασία με ειδικούς σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και ελέγχου των υποδομών (αρχιτέκτονες, μηχανικοί).

Η οργάνωση των εξωτερικών χώρων αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την προσφορά ποιοτικών χώρων.

## **7. Προτάσεις**

Από τη σχετική βιβλιογραφία και την παρούσα έρευνα καταλήγουμε στις ακόλουθες ενδεικτικές προτάσεις:

- Ανάγκη κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για την παιδαγωγική σημασία του εξωτερικού χώρου, δεδομένου ότι ο κάθε χώρος έχει τις ιδιαιτερότητές του και τις δυνατότητές του όπως και ο κάθε εκπαιδευτικός.
- Κατάλληλος σχεδιασμός και διαμόρφωση των αύλειων χώρων για να υπάρχει συνέχεια της μάθησης από τον εσωτερικό στον εξωτερικό χώρο.
- Ένταξη στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο μαθημάτων σχετικών με την παιδαγωγική διάσταση του εξωτερικού χώρου.
- Ενασχόληση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά, καθώς και ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων για συνεργασίες μεταξύ τους.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Δυνατότητα συμμετοχής στη διοργάνωση ημερίδων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων για την αξιοποίηση παιδαγωγικά του εξωτερικού χώρου.
- Ένταξη της μάθησης στον εξωτερικό χώρο στο αναλυτικό πρόγραμμα σε χαρακτηριστικά και βαθμό ανάλογο με αυτόν για τον εσωτερικό χώρο .
- Πρόνοια για εξασφάλιση ομαλής μετάβασης ανάμεσα στους δυο τύπους σχολείων, εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα, όπου περιλαμβάνουν πολιτεία, γονείς, νηπιαγωγούς, δασκάλους, και μαθητές.
- Εξασφάλιση της δυνατότητας για ουσιαστική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, ειδικούς επιστήμονες για την οργάνωση των

χώρων αλλά και της τοπικής αυτοδιοίκησης στην οποία ανήκουν οι σχολικοί χώροι.

- Ενημέρωση και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων φορέων (γονέων, τοπικής αυτοδιοίκησης, κοινότητας) όσον αφορά τα οφέλη της μάθησης στον εξωτερικό χώρο.
- Βελτίωση του θεσμικού πλαισίου και απλούστευση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, όσον αφορά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και διαχείριση των αύλειων χώρων.
- Κατανομή και ανάληψη αρμοδιοτήτων και ευθυνών στους εμπλεκόμενους φορείς για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και διαχείριση των αύλειων χώρων, κι όχι εναπόθεση όλων των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς.
- Επαρκής χρηματοδότηση για την παιδεία.
- Η οικοδόμηση χώρων κατάλληλων για τη στέγαση σχολικών μονάδων και ο κατάλληλος εξοπλισμός τους αποτελούν βασική υποχρέωση της πολιτείας, αν θέλει να παρέχει στα παιδιά της ελληνικής κοινωνίας ποιοτική εκπαίδευση.

Ενδεχομένως το δείγμα να μην ανταποκρίνεται πλήρως στα αυστηρά κριτήρια μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας, όπως επίσης τα αποτελέσματά της μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά μόνο για την περιοχή αυτή, ωστόσο παρέχουν κάποιες πρώτες ενδείξεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του εξωτερικού χώρου. Η παρούσα έρευνα αν και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν, ωστόσο έχει ενδιαφέρον από εκπαιδευτική άποψη καθώς αναδεικνύει τις αδυναμίες που υπάρχουν, αλλά ταυτόχρονα και τις δυνατότητες παρέμβασης και βελτίωσης όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο βρβαίως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Abbie Raikes, Amanda E. Devercelli & Traci Shizu Kutaka. (2015). *Global goals and country action: Promoting quality in early childhood care and education*. *Childhood Education*. 91:4, 238-242.
- Βαβουράκη Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού Ε., Κούτρα Χ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση-Θεωρητικές παραδοχές μέθοδος*, σελ. 27-59, ΑΘΗΝΑ 2008.

- Bagot, K. (2005). *The importance of green play spaces for children-aesthetic, athletic and academic. Journal of the Victorian association for environment education*, 28(3), 11-15.
- Bilton, H. 2002. *Outdoor play in the early years: management and innovation. 2<sup>nd</sup> ed.* London: David Fulton Publishers.
- Berris, R & Miller, E. (2011). *How desing of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4).
- Britto, P. R., Engle, P. L., & Cuper, C. M. (2013). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. London: Oxford University Press.
- Broda, W. H. (2007). *Schoolyard-Enhanced Learning: Using the outdoors as instructional tool, K-8, Portland, ME: Stenhouse Publishers.*
- Γενική Διεύθυνση Έργων – Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων (2008). *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε.
- Children and Nature Network & IUCN Commission on Education and Communication. (2012). *Children and nature worldwide: An exploration of children's experiences of the outdoors and nature with associated risks and benefits*. Minneapolis, MN: Author. Retrieved from <http://www.childrenandnature.org/downloads/CECCNNWorldwideResearch.pdf>
- Clements, R., (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood education. International on-line Journal*, 5(1), 68-90.
- Clements, R. (1998). *Wanted: Strong children with healthy imaginations*. Long Island, NY: Playground environment.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός ζνηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Early Childhood Environment Rating Scale – Revised, ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης, ανακτήθηκε από: <http://www.acei.org>
- Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (2005), ανακτήθηκε από: <http://www.fpg.unc.edu/ECERS>

- Ernst, J. (2013). *Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.
- Fang, Z. (1996). *A review of research on teacher beliefs and practices. Educational Research*. 38(1),47-65.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: *The effects of natural environments on children's play and motor development. Children, Young Environments*, 14(2), 21-44.
- Gleason, J. & Knodell, S. (2002). *Making a place for children. Child care facility planning manual for Washington state*. Washington, DC: State of Washington, p. 69.
- Institute for a Competitive Workforce. (2010). *Why Business Should Support Early Childhood Education*. (pp. 43). Washington DC: Institute for a Competitive Workforce, US Chamber of Commerce.
- Isenberg, J.P. (1990). *Teachers; Thinking and beliefs and classroom practices. Childhood Education*. 66(5), 322-327.
- Κιόχος, Π. (1993). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Interbooks.
- Κολυβά-Μαχαίρα, Φ. & Μπόρα-Σέντα, Ε. (1995). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Kos, M., & Jerman, J., (2013). *Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 177-205.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). *Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study. Journal of childhood teacher education*, 36:24-43.
- McMullen, M., 1997. *The effects of early childhood teacher education on self-perception and beliefs about developmentally appropriate practices*. Paper presented at the IAIEYC Conference, Indianapolis, IN.

- Maynard, T., & Waters, L. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years: An international journal of research and development*, 27, 255-265.
- Maxwell, L.E.(2007). *Competency in child care settings: The role of the physical environment. Environment and behavior*, 39(2), 229-245.
- Ouvry, M. 2003. *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum. London: NationalEarlyYearsNetwork..*
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ., (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση. Αθήνα.: Πεδίο.*
- Richardson, G.R. (2006). *Creating a space to grow: Developing your enabling environment outdoors. London, England: David Fulton.*
- Richardson, V. (1994). *Teacher Change and the Staff Development Process. New York: Teachers College.*
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children, ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.*
- Σακελλαρίου, Μ., (2012). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ) Μοντέλα μετάβασης, συγκριτική μελέτη θεσμοθέτημένων συστημάτων μετάβασης, Συλλογικός τόμος (105-119). Πρακτικά συνεδρίου «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», Ιούλιος 2012. Πάτρα.
- Σακελλαρίου, Μ. & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.) (2009). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Αθήνα: Ατραπός.*
- Sandseter, E.B.H. 2009, 'Children's expressions of exhilaration and fear in risky play'. *Contemporary issues in early childhood* 10(2): 92-106.
- Sims, M. (2013). The importance of early years education. In D. Pendergast & S. Garvis (Eds.), *Teaching early years: Curriculum, Pedagogy and Assessment*. (pp. 20 - 32). Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Sims, M., & Waniganayake, M., (2015). *The role of staff in quality improvement in early childhood. Journal of education and training studies*, 3(5).



- Stephenson, A. 2003. 'Physical risk-taking: dangerous or endangered?'. *Early years: An international research journal* 23(1):35-43.
- Studer, M. L. (2008). *Developing an outdoor classroom: Blending classroom curriculum & outdoor play space, Texas: Child care Texas workforce commission.*
- Sugiyama, T. & Moore, G.T. (2005, April 27-May 1). *Content and construct validity of the early childhood physical environment rating scale (ECPERS). Paper presented at the 36<sup>th</sup> Annual Environment Design Research Association Conference, Vancouver.*
- Sussman, C. & Gillman, A. (2007). *Building early childhood facilities. What states can do to create, supply and promote quality. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief, 14, 1-12.*
- Τσαπακίδου, Α., (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντώνη Σταμούλη.*
- Tovey, H. 2007. *Playing outdoors: spaces and places, risk and challenge. Maidenhead: McGraw Hill.*
- ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.*
- United Nations Children's Fund, (2000). *Defining quality in education.* New York.
- Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S., Richter, L., (2011). *Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. The Lancet, 378, 1325-1338.*
- Washor, E. (2003). *Innovative pedagogy and school facilities. The story of the MET school in Rhode Island: A drama, history, doctoral thesis and design manifesto.* <http://www.DesignShare.com>.
- White, R. (2004a). *Adults are from earth: children are from the moon. Designing for children: A complex challenge.* Kansas City, MO: White Hutchinson Leisure & Learning Group.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη* (μτφ. Α. Καμπάς). Αθήνα: Αθλότυπο.

# Η συμβολή της συνεργασίας Σχολείου-Κοινότητας στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας

Μηλίτση Χρυσάνθη

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Περίληψη

Το άτομο, εδώ και αιώνες, αδυνατώντας να επιβιώσει μόνο του, προέβη στη δημιουργία κοινοτήτων με στόχο οι ανάγκες του να εξυπηρετηθούν με τη βοήθεια των συμπολιτών του. Είναι, επομένως, αδύνατο να αποκόβεται το σχολείο, η κύρια πηγή γνώσης των μαθητών, από την κοινότητα, της οποίας μέλη αποτελούν τα παιδιά. Οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο (όπως τα προγράμματα σπουδών, το ωράριο λειτουργίας του, οι κανόνες που ισχύουν σε αυτό) έχει αποφασιστεί από την κοινότητα. Οι σημερινοί μαθητές αποτελούν τους ενεργούς πολίτες του αύριο. Άρα η συνεργασία σχολείου-κοινότητας κρίνεται απαραίτητη. Δυστυχώς όμως πολλά είναι τα σχολεία που αποσυνδέουν πλήρως τη διδασκαλία και τη μάθηση από την κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην κατανοούν πως οι δεξιότητες που αποκτούν στο σχολείο έχουν αντίκτυπο στο σπίτι και στην κοινότητα (Bouillion & Gomez, 2001). Φαίνεται, επομένως, πως υπάρχει μια έλλειψη αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας. Για το λόγο αυτό προέκυψε και η συγγραφή της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί και δέκα μέλη της κοινότητας της πόλης των Ιωαννίνων και της πόλης του Βόλου. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου συλλεγμένες από την κλίμακα ACEI, καθώς και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 22. Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης στόχευε στο να ερευνήσει κατά πόσο τα μέλη της κοινότητας και οι νηπιαγωγοί δύο ελληνικών πόλεων γνωρίζουν αυτή τη συνεργασία, πόσο τη χρησιμοποιούν και κατά πόσο την θεωρούν απαραίτητη

και ωφέλιμη. Φάνηκε, λοιπόν, πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα μέλη της κοινότητας τη θεωρούν ωφέλιμη και δεν έχουν ενημερωθεί για αυτή, αλλά έχουν όλη τη διάθεση να λάβουν κάποια ενημέρωση ή επιμόρφωση.

## **Λέξεις-κλειδιά**

Συνεργασία σχολείου-κοινότητας, οφέλη συνεργασίας, προσχολική ηλικία, φορείς της κοινότητας.

### **1. Εισαγωγή**

Στην αρχή της ζωής του το παιδί «περικλείεται» μόνο από το οικογενειακό του περιβάλλον. Καθώς μεγαλώνει συνειδητοποιεί πως πέρα από την οικογένειά του υπάρχουν και άλλα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή. Εκτός, λοιπόν, από την οικογένεια, ξεκινάει να μπαίνει σιγά-σιγά στο προσκήνιο και το σχολείο. Κατά κύριο λόγο, η πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο είθισται να γίνεται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι συμμαθητές και ο εκπαιδευτικός του αποτελούν τους καινούριους «σημαντικούς άλλους». Μέσα στο σχολικό περιβάλλον αρχίζει να κατανοεί πως σπουδαίο ρόλο στη μετέπειτα ζωή του έχει και η κοινότητα. Οι νηπιαγωγοί, επομένως, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί στο νέο του περιβάλλον (το σχολείο), να γνωρίσει την κοινότητα και το τι συμβαίνει σε αυτήν, καλούνται να υλοποιήσουν μία συνεργασία τριών πλαισίων: της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Κεντρικός άξονας της συγκεκριμένης συνεργασίας είναι το παιδί και αυτή πραγματοποιείται προκειμένου το νήπιο να βοηθηθεί σε διάφορους τομείς (π.χ. στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη και στην επίλυση προβλημάτων). Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο φαίνεται πως τελευταία η συνεργασία μεταξύ των δύο μελών (της οικογένειας και του σχολείου) είναι όλο και συχνότερη. Δυστυχώς, όμως, η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα χωλαίνει. Το θέμα είναι τι ευθύνεται για την μη πραγμάτωση αυτής της συνεργασίας. Μήπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του νηπιαγωγείου που δεν προωθούν άμεσα αυτή τη συνεργασία; Το ότι ούτε η μία ούτε η άλλη πλευρά δεν έχουν καμία ενημέρωση για αυτήν; Ίσως τίποτα από αυτά, ίσως ένα από αυτά ή ίσως όλα αυτά να έχουν κάποια σχέση με την μη υλοποίηση αυτής της συνεργασίας. Σε αυτά τα ερωτήματα και σε άλλα πολλά προσπάθησε να απαντήσει η εν λόγω έρευνα μελετώντας ένα μικρό δείγμα μόλις δέκα εκπαιδευτικών

και δέκα μελών της κοινότητας της πόλης των Ιωαννίνων και της πόλης του Βόλου. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης. Πριν από την παρουσίαση της έρευνας κρίνεται απαραίτητο να τονιστούν κάποιες σημαντικές πληροφορίες για να κατανοήσει πλήρως ο αναγνώστης τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας.

## **2. Ορισμός συνεργασίας σχολείου-κοινότητας**

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας έχει, εδώ και δεκαετίες, απασχολήσει πληθώρα παιδαγωγών. Όπως άλλωστε έχει επιστημονικά υποστηρίξει η Epstein δημιουργώντας τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, η συγκεκριμένη συνεργασία συμβάλλει, εκτός των άλλων, και στην καλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Epstein, 2011 όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012). Η παρούσα έρευνα μελέτησε τη διττή συνεργασία σχολείου-κοινότητας. Τι είναι όμως αυτή η συνεργασία; Φαίνεται πως την χαρακτηρίζουν οι διάφορες συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ σχολείων, καθώς και μελών και οργανισμών της κοινότητας. Οι συνδέσεις αυτές δημιουργούνται προκειμένου να αυξηθεί η κοινωνική, η συναισθηματική και η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Sanders, 2006 όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012). Για να μπορέσει, όμως, αυτή η συνεργασία να ανθίσει πρέπει να υπάρχουν ουσιαστικές χρονικές δεσμεύσεις, αμφίδρομη εμπιστοσύνη και συνεργασία (Chawdick, 2004).

## **3. Μέλη της κοινότητας που συμμετέχουν στη συνεργασία**

Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν με την κοινότητα, καλούνται να προσελκύσουν διάφορα μέλη της, η ειδικότητα ή οι εμπειρίες των οποίων, όμως, να έχουν τη δυνατότητα να στηρίξουν ένα θέμα, ένα σχέδιο εργασίας (Willems & Gonzalez-DeHass, 2012). Γενικά, οι βασικοί φορείς της κοινότητας διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) μη κερδοφόροι φορείς (π.χ. ενώσεις πολιτών, εκκλησίες, συναγωγές, και πολιτιστικές οργανώσεις), β) δημόσια χρηματοδοτούμενα ιδρύματα (π.χ. νοσοκομεία, βιβλιοθήκες, πάρκα), γ) επιχειρήσεις και δ) τοπικοί κάτοικοι (Chawdick, 2004). Αναλυτικότερα, στην κοινότητα, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνονται οι τοπικές επιχειρήσεις, τα πανεπιστήμια, τα σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, τα πυροσβεστικά και τα αστυνομικά τμήματα, οι εθελοντικοί οργανισμοί, οι βιβλιοθήκες, τα μουσεία, οι ζωολογικοί κήποι και τα άτομα που ζουν

εντός της κοινότητας (Sanders, 2006 όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012).

#### **4. Θεωρίες αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας**

##### **4.1. Θεωρία της Epstein**

«Σε μερικά σχολεία υπάρχουν ακόμη εκπαιδευτικοί που λένε "Αν η οικογένεια έκανε απλώς τη δουλειά της εμείς θα μπορούσαμε να κάνουμε τη δουλειά μας". Και υπάρχουν ακόμη οικογένειες που ισχυρίζονται "Μεγάλωσα αυτό το παιδί· τώρα είναι η δουλειά σου να το εκπαιδεύσεις". Αυτά τα λόγια ενσωματώνουν μια άποψη ξεχωριστών σφαιρών επιρροής. Άλλοι εκπαιδευτικοί λένε "Δεν μπορώ να κάνω τη δουλειά μου χωρίς τη βοήθεια των οικογενειών των μαθητών μου και την υποστήριξη της κοινότητας". Και κάποιοι γονείς ισχυρίζονται "Θέλω πραγματικά να ξέρω τι γίνεται στο σχολείο προκειμένου να βοηθήσω το παιδί μου". Αυτές οι φράσεις ενσωματώνουν τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002, σ. 9).

Η θεωρία αυτή, δημιούργημα της Epstein, λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά πλαίσια: α) το σχολείο, β) την οικογένεια και γ) την κοινότητα. Οι επικαλυπτόμενες αυτές σφαίρες επιρροής είναι αλληλένδετες, επηρεάζουν και επηρεάζονται (Epstein, 1996 όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2008). Κοινός δεσμός που συνδέει τα τρία αυτά πλαίσια δεν είναι άλλος από το παιδί (Wright, Stegelin & Hatrle, 2007). Για τις επικαλυπτόμενες αυτές σφαίρες επιρροής υπάρχουν δύο μοντέλα: α) το εξωτερικό και β) το εσωτερικό. Συγκεκριμένα, το εξωτερικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα μπορούν να υπάρξουν και μαζί και χωρία (Epstein, 1987, 1992, 1994 όπ. αναφ. στο Epstein et al., 2002). «Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν κάποιες πρακτικές που τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες διεξάγουν ξεχωριστά και μερικές που διεξάγουν από κοινού προκειμένου να επηρεάσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Το εσωτερικό μοντέλο της αλληλεπίδρασης των τριών επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής δείχνει το που και το πως συμβαίνουν πολύπλοκες και ουσιώδεις διαπροσωπικές σχέσεις και πρότυπα επιρροής μεταξύ των ατόμων στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα. Αυτές οι κοινωνικές θέσεις μπορούν να θεσπιστούν και να μελετηθούν σε θεσμικό επίπεδο (π.χ. όταν ένα σχολείο προσκαλεί όλες τις οικογένειες σε μια εκδήλωση ή στέλνει τις ίδιες ανακοινώσεις σε όλες τις οικογένειες) και σε ατομικό επίπεδο (π.χ. όταν ένας γονέας και ένας

εκπαιδευτικός συναντιούνται σε ένα συνέδριο ή μιλάνε από το τηλέφωνο)» (Epstein, 1987, 1992, 1994 όπ. αναφ. στο Epstein et al., 2002, σ. 8).

#### **4.2. Θεωρία του Bronfenbrenner**

Εκτός από τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein υπάρχει και η θεωρία του Bronfenbrenner που στηρίζεται στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Η εν λόγω θεωρία υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση που έχουν τα άτομα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, το οποίο είναι εναλλασσόμενο και δυναμικό, έχει ως αποτέλεσμα την ανθρώπινη ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1979 όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2008). «Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει, ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων, είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Μέσα από αυτήν την οικολογική προοπτική, ο ρόλος των ενηλίκων εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους» (Σακελλαρίου, 2008, σ. 56-57).

#### **5. Τρόποι εμπλοκής οικογένειας και κοινότητας**

Η συνεργασία σχολείου-κοινότητας επιτυγχάνεται όταν το σχολείο δεσμεύεται να εργαστεί συνεργατικά με την κοινότητα (Mutch & Collins, 2012). Όλα, λοιπόν, ξεκινάνε από το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θέλουν να πραγματοποιήσουν μια τέτοια συνεργασία. Δεν είναι αρκετό βέβαια να το θέλουν μόνο οι παιδαγωγοί. Πρέπει και η κοινότητα να εκφράσει κάποιο ενδιαφέρον. Όταν πλέον και οι δύο πλευρές θελήσουν να εργαστούν ομαδικά, τότε οι παιδαγωγοί, για να αποφασίσουν τι θα ωφελήσει περισσότερο στην μάθηση των παιδιών, χρειάζεται να γνωρίζουν σε βάθος την κοινότητα που ζουν, καθώς και τις ανάγκες που αυτή έχει (Gray, 2013 όπ. αναφ. στο U.S. Department of Education, 2015a). Έπειτα, ξεκινάει η συνεργασία. Εδώ, όμως, εντοπίζεται ένα πρόβλημα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν πως να πραγματοποιήσουν αυτή τη συνεργασία. Η Epstein τους προτείνει να εντοπίσουν και να συνενώσουν τους πόρους και τις υπηρεσίες της κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων, των οικογενειακών πρακτικών και της μάθησης και ανάπτυξης του μαθητή (Epstein et al., 2002). Αυτό μπορούν να το πραγματοποιήσουν με διάφορους τρόπους. Μπορούν να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που υπάρχουν

αναφορικά με την εμπλοκή της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργήσουν θέσεις για συνεργατικές δραστηριότητες· να ενημερώσουν τις οικογένειες για τη συνεργασία με την κοινότητα ούτως ώστε να συμμετέχει και αυτή στην όλη διαδικασία· να διασφαλίσουν την ισότητα ευκαιριών, τόσο για τους μαθητές όσο και τις οικογένειες, στη συμμετοχή κοινοτικών προγραμμάτων· και, τέλος, να ταιριάξουν τη συμβολή της κοινότητας με τους στόχους του σχολείου (Epstein et al., 2002).

Οι παιδαγωγοί θα πάνον να προβληματίζονται για το πως μπορεί να υλοποιηθεί αυτή η συνεργασία αν, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τα τμήματα εκπαίδευσής τους τους προετοιμάσουν να μάθουν να αξιοποιούν τη συγκεκριμένη συνεργασία και, το κυριότερο, να γνωρίσουν τα αποτελέσματα αυτών των συνεργασιών (Epstein, 2013). Επίσης, είναι απαραίτητο το σχολείο και η κοινότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους, καθώς η επικοινωνία είναι η βάση για κάθε ισχυρή σχέση και είναι ιδιαίτερα σημαντική για το χτίσιμο μιας γέφυρας που συνδέει αυτές τις δύο πλευρές (Baker & Manfredi-Petitt, 2004 όπ. αναφ. στο U.S. Department of Education, 2015b). Μεγίστης σημασίας, τέλος, είναι το ότι αυτή η συνεργασία πρέπει να διακατέχεται από ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών (Gorinski & Fraser, 2006 όπ. αναφ. στο U.S. Department of Education, 2015b).

## **6. Οφέλη συνεργασίας σχολείου-κοινότητας**

Η μάθηση των παιδιών πραγματοποιείται μέσα σε ποικίλα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι στόχοι για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία επιτυγχάνονται καλύτερα όταν το σχολείο και η κοινότητα συνεργάζονται (Willems & Gonzalez-DeHass, 2012). Έχει αποδειχθεί πως αυτή η συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα την προαγωγή της μάθησης των παιδιών, την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών (Fan & Chen, 2001· Jeynes, 2012 όπ. αναφ. στο Epstein, 2013). Άλλα οφέλη της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας είναι η δημιουργία μιας κοινότητας φροντίδας, η αύξηση των σχολικών προγραμμάτων και του κλίματος που επικρατεί στο χώρο του σχολείου, η υποστήριξη των οικογενειών, η βελτίωση της συμπεριφοράς, καθώς και η βοήθεια που παρέχεται στους μαθητές για να επιτύχουν τόσο στη σχολική όσο και στη μετέπειτα ζωή (Epstein, 2010a, 2010b όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012).

## **7. Μεθοδολογία**

### **7.1. Δείγμα**

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τόσο εκπαιδευτικοί όσο και μέλη της κοινότητας της πόλης των Ιωαννίνων και της πόλης του Βόλου. Αναλυτικότερα, έξι από τα μέλη του δείγματος της κοινότητας εργάζονταν στην πυροσβεστική υπηρεσία, δύο στην τροχαία, ένα σε βιβλιοθήκη και ένα ως διευθυντής στα μουσεία του Νομού Μαγνησίας. Τα μέλη της κοινότητας ήταν ισάριθμα μοιρασμένα ως προς το φύλο και το ηλικιακό τους φάσμα κυμαινόταν από 26 μέχρι 51 έτη. Το 70% των μελών της κοινότητας είχε ως ανώτατο εκπαιδευτικό τίτλο σπουδών πτυχίο από σχολές Α.Ε.Ι., το 20% είχε μεταπτυχιακό τίτλο και μόλις το 10% είχε αποκτήσει διδακτορικό.

Το υπόλοιπο 50% του ερευνητικού δείγματος αποτελούταν από δέκα διορισμένες νηπιαγωγούς σε δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων και της πόλης του Βόλου, οι οποίες είχαν ηλικία 32 με 51 ετών. Το 60% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε διθέσιο νηπιαγωγείο, το 30% σε τριθέσιο και το 10% σε μονοθέσιο νηπιαγωγείο. Όλο το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και από αυτές το 80% εργαζόταν ως εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 20% ως προϊστάμενοι. Ο αριθμός των νηπίων ανά τμήμα ξεκινούσε από 10 και δεν ξεπερνούσε τα 25 παιδιά. Επίσης, το ήμισυ των εκπαιδευτικών απασχολούταν σε κλασικό και το άλλο 50% σε ολόημερο τμήμα νηπιαγωγείου. Στην ολότητά του το δείγμα απαρτιζόταν από αποφοίτους τεταρτοετούς σχολής και μόνο το 10% είχε πέρα από πτυχίο Α.Ε.Ι. και μεταπτυχιακό τίτλο. Αξίζει να σημειωθεί πως η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, καθώς και πως αυτό συγκεντρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2015 και τον Ιανουάριο του 2016.

### **7.2. Ερευνητικά εργαλεία**

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, που αποτελούταν από ερωτήσεις τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου. Μεγάλος αριθμός ερωτήσεων είχε διαβαθμίσεις τύπου κλίμακας Likert. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στηριζόμενο, κατά κύριο λόγο, σε ερωτήσεις της κλίμακας ACEI αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, καθώς και σε ερωτήσεις που προέκυψαν από τη διεθνή βιβλιογραφία για το εν λόγω θέμα. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τόσο στα μέλη της κοινότητας όσο και στους εκπαιδευτικούς ήταν ίδια, με τα πρώτα να έχουν τις ερωτήσεις προσαρμοσμένες κατάλληλα στο πλαίσιο της



κοινότητας. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς είχαν κάποιες παραπάνω ερωτήσεις από αυτά που συμπληρώθηκαν από την κοινότητα.

### **7.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Ως μέσο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 22.

### **7.4. Ερευνητικές υποθέσεις**

Η έρευνα μπορεί να δομηθεί από τρεις ερευνητικές υποθέσεις, τις εξής:

Υπόθεση 1: Νηπιαγωγοί και μέλη της κοινότητας συγκλίνουν στην άποψη πως η συνεργασία σχολείου-κοινότητας έχει οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, και κυρίως για το παιδί.

Υπόθεση 2: Δεν δίνονται ιδιαίτερες ευκαιρίες στην κοινότητα να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπόθεση 3: Ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε τα μέλη της κοινότητας είναι ενήμεροι για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, αλλά επιθυμούν να μάθουν.

## **8. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

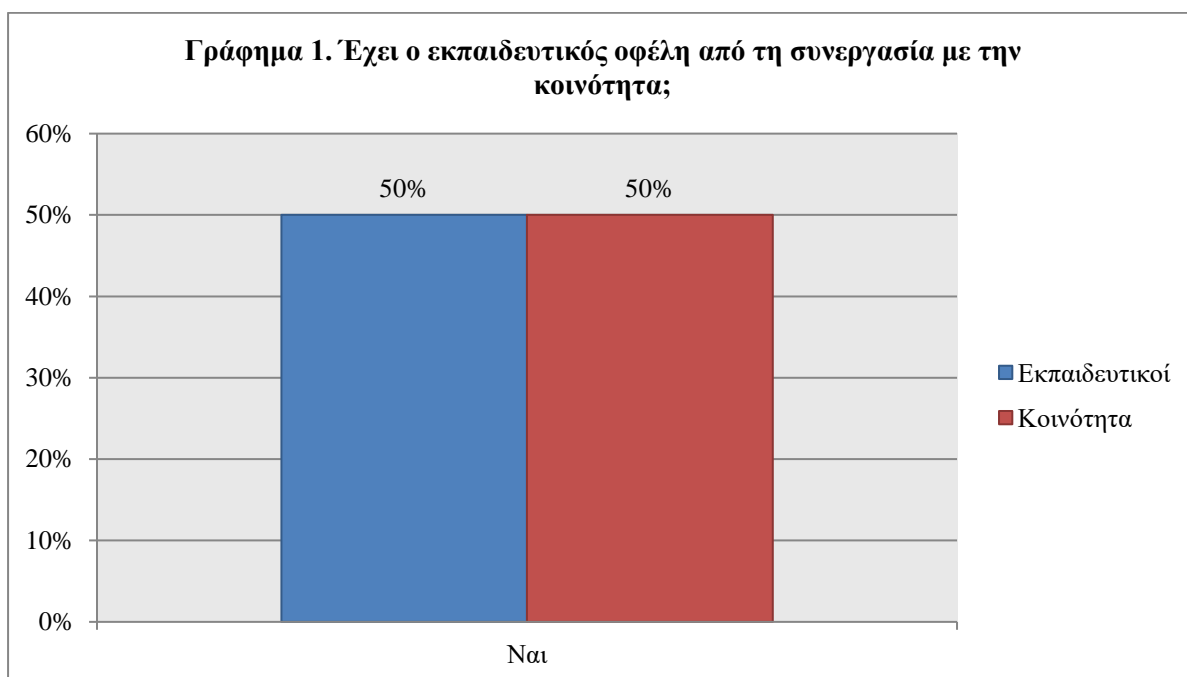
### **8.1. Έχει ο εκπαιδευτικός οφέλη από τη συνεργασία με την κοινότητα;**

Το δείγμα της έρευνας φάνηκε να συμφωνεί ομόφωνα στο ότι η συνεργασία σχολείου-κοινότητας προσφέρει κάποια οφέλη στον παιδαγωγό (βλ. Γράφημα 1). Οι διευκρινίσεις που δόθηκαν από τους ερωτώμενους αναφορικά με αυτά τα οφέλη έχουν έναν κοινό παράγοντα, τον βασικότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, το παιδί. Μέλος της κοινότητας ανέφερε για τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από αυτή τη συνεργασία:

*«Με τη συνεργασία τους με την κοινότητα οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις γνώσεις τους, μοιράζονται εμπειρίες, αναζητούν και βρίσκουν λύσεις σε προβληματισμούς τους, υιοθετούν νέες μεθοδολογίες και αυτό τους βοηθά να μεταδώσουν τις γνώσεις τους με καλύτερο τρόπο στους μαθητές τους».*

Μια πανομοιότυπη άποψη εξέφρασε και μία νηπιαγωγός:

*«Η συνεργασία σχολείου-κοινότητας δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να βοηθηθεί στην υλοποίηση του προγράμματός του ώστε να υπάρχει σύνδεση αυτών που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο με αυτά που ισχύουν έξω, στην κοινωνία».*

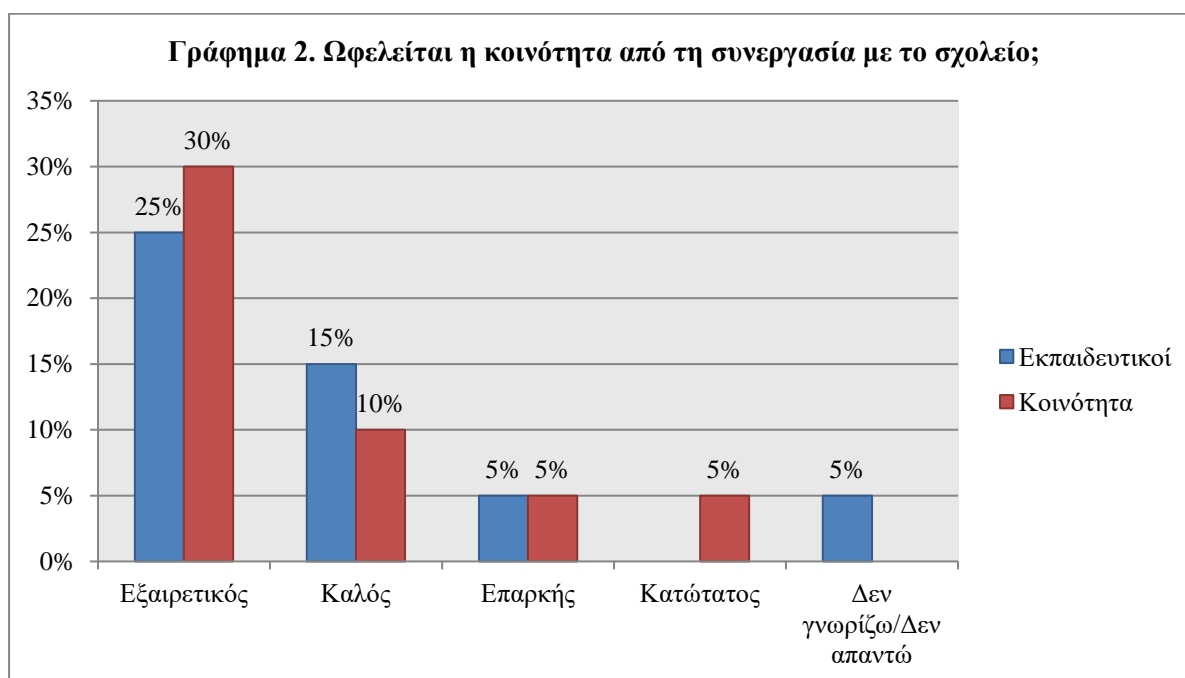


## 8.2. Ωφελείται η κοινότητα από τη συνεργασία με το σχολείο;

Τόσο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 50% του δείγματος των νηπιαγωγών) όσο και η πλειοψηφία των μελών της κοινότητας (ποσοστό 60% του δείγματος της κοινότητας) συμφώνησαν στο ότι η κοινότητα αποκτά πληθώρα οφελών όταν συνεργάζεται με το σχολείο. Το υπόλοιπο 50% του δείγματος των παιδαγωγών και το υπόλοιπο 40% του δείγματος της κοινότητας διαφώνησαν ως προς την ποσότητα αυτών των οφελών (βλ. Γράφημα 2). Και εδώ παρατηρείται πως στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι πάλι το παιδί. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

*«Εννοείται πως ωφελείται η κοινότητα από αυτή τη συνεργασία. Μαθαίνοντας πράγματα στα παιδιά αυξάνεται*

έμμεσα και το επίπεδο γνώσεων των αυριανών μελών της κοινότητας».



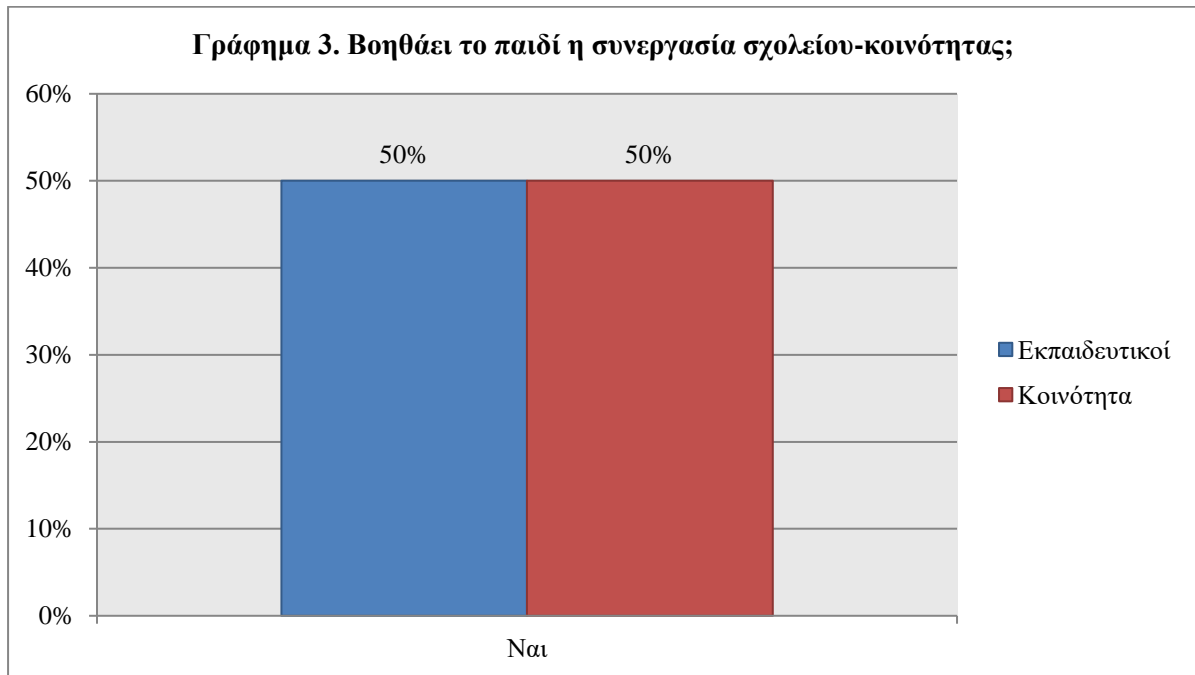
### 8.3. Βοηθάει το παιδί η συνεργασία σχολείου-κοινότητας;

Οι ερωτώμενοι συνέκλιναν στην άποψη πως αυτή η διττή συνεργασία βοηθάει το παιδί (βλ. Γράφημα 3). Οι συμμετέχοντες της έρευνας τόνισαν σημαντικά, αναφερόμενα και στη διεθνή βιβλιογραφία, οφέλη για τον μαθητή:

*«Βοηθάει, καθώς το παιδί αποκτά πιο ολοκληρωμένη άποψη για θέματα που το προβληματίζουν. Αποκτά καλύτερη επίδοση στο σχολείο, εμπλουτίζει τις γνώσεις του, αποκτά αίσθημα ασφάλειας καθώς νιώθει ότι φορείς, όπως το σχολείο και η κοινότητα, βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία προς όφελός του. Τέλος, μαθαίνει και το ίδιο το παιδί να συνεργάζεται με άλλους».*

*«Το βοηθάει διότι έχει πολύ καλά παραδείγματα συνεργασίας και επικοινωνίας με την κοινωνία έξω από το σχολείο. Έτσι θα*

έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει ενεργός πολίτης σε μια κοινωνία πολιτών».

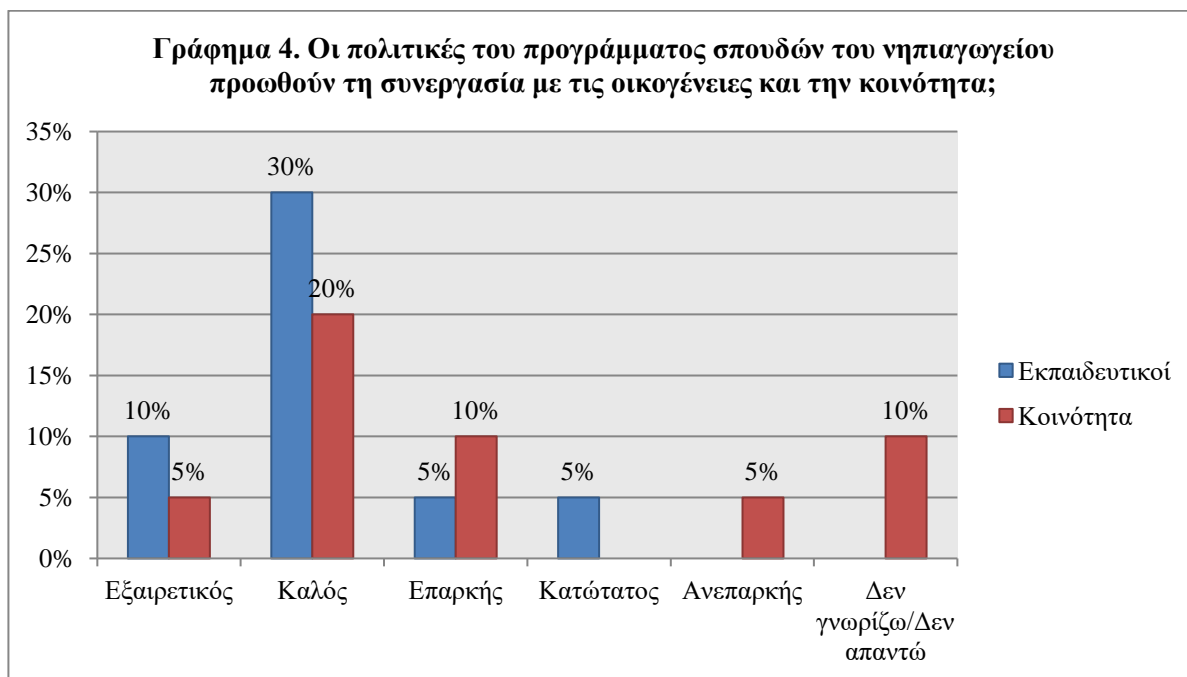


#### **8.4. Οι πολιτικές του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου προωθούν τη συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα;**

Το 60% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε πως οι πολιτικές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) του νηπιαγωγείου προωθούν σε καλό βαθμό τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και μόλις το 20% δήλωσε πως ο βαθμός προώθησης αυτής της συνεργασίας είναι εξαιρετικός. Σημείωσαν, ωστόσο, πως αυτή η συνεργασία προωθείται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Υπάρχει, όμως, και ένα ποσοστό 10% που ισχυρίστηκε πως αυτή η συνεργασία δεν προωθείται ιδιαίτερα (βλ. Γράφημα 4), καθώς

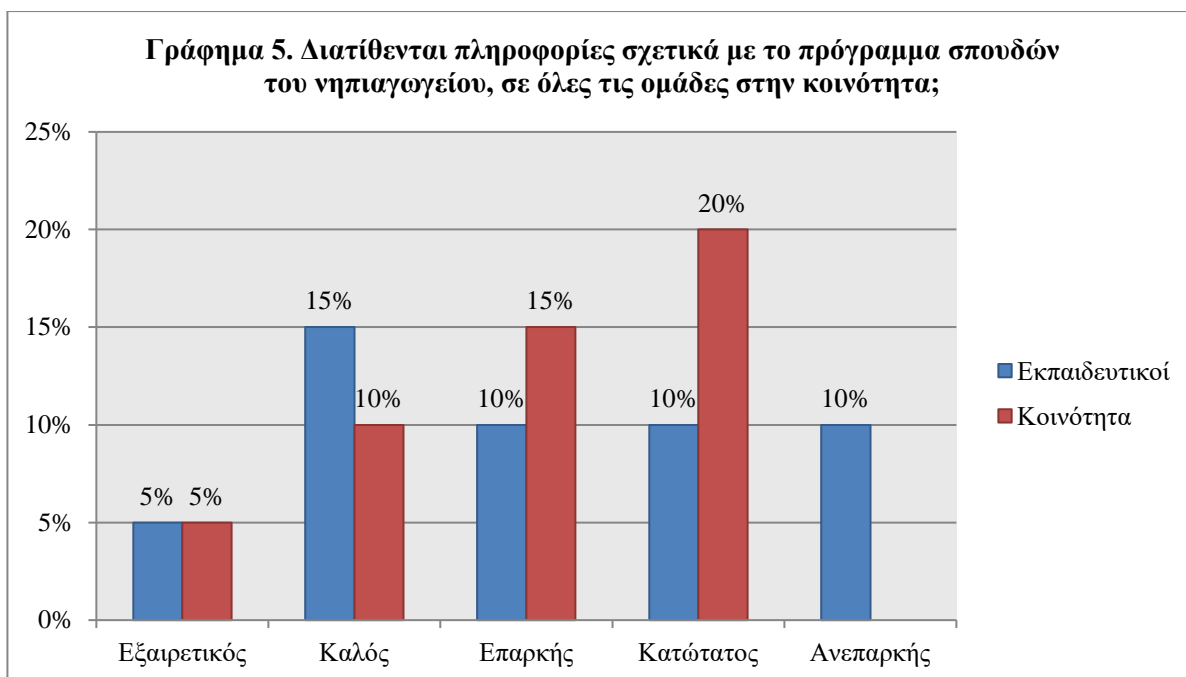
*«κάτι τέτοιο δεν είναι καν θεσμοθετημένο. Επαφίεται στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών και επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί για το συγκεκριμένο ζήτημα».*

Επομένως, παρά τη διάσταση απόψεων φαίνεται πως οι παιδαγωγοί συνέκλιναν στο ότι το συγκεκριμένο ζήτημα θεσμοθετικά χωλαίνει.



#### **8.5. Διατίθενται πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, σε όλες τις ομάδες στην κοινότητα;**

Το 40% του συνολικού δείγματος δήλωσε πως δεν διατίθενται πληροφορίες σε όλες τις ομάδες της κοινότητας αναφορικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του νηπιαγωγείου. Το υπόλοιπο ποσοστό χαρακτήρισε τις δοθείσες πληροφορίες ως εξαιρετικές (10%), καλές (25%) και επαρκείς (25%) (βλ. Γράφημα 5). Κάποιο νηπιαγωγοί, μάλιστα, ισχυρίστηκαν πως, πέρα από αυτούς, οι μόνοι που γνωρίζουν για το πρόγραμμα σπουδών είναι οι γονείς.



**8.6. Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους οικογενειών και κοινοτήτων να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος;**

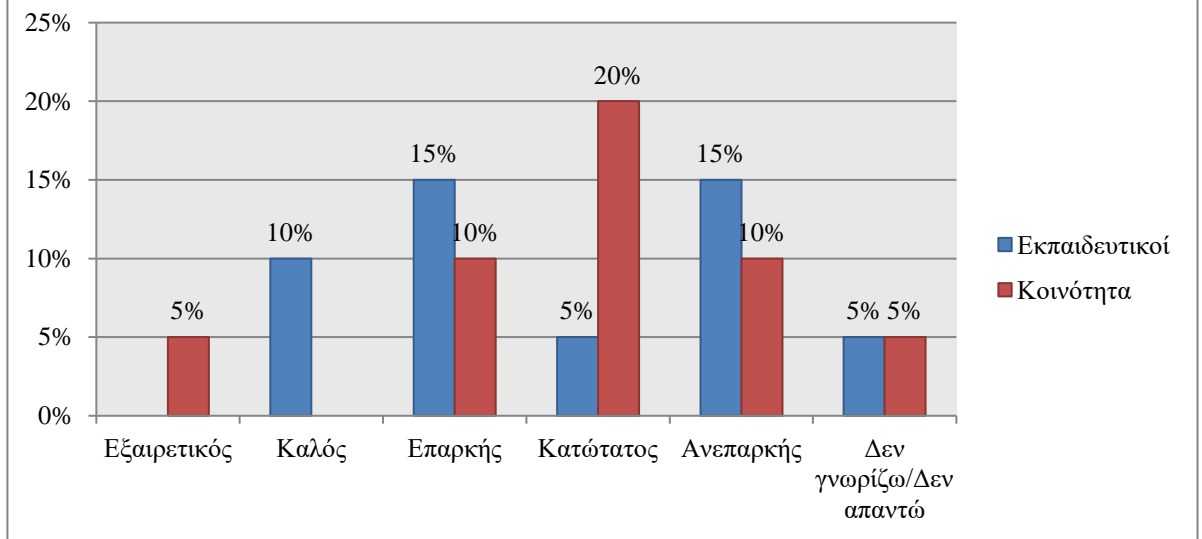
Το 90% των παιδαγωγών υποστήριξε πως παρέχονται ευκαιρίες τόσο στις οικογένειες όσο και στα μέλη της κοινότητας να επισκέπτονται τη σχολική τάξη και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται μέσα σε αυτήν. Την ίδια άποψη φάνηκε, δυστυχώς, να έχει μόνο το 60% των μελών της κοινότητας. Υπάρχει δηλαδή μεταξύ των δύο πλαισίων μια απόκλιση ποσοστού 30%. Οι θέσεις αυτές παρουσιάζονται σχηματικά και στο Γράφημα 6. Από όσα ανέφεραν οι νηπιαγωγοί αξίζει να σημειωθεί πως ευκαιρίες δίνονται στους γονείς και πολύ σπάνια στην κοινότητα.



### **8.7. Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος;**

Η πλειονότητα του δείγματος (50%) υποστήριξε πως δεν υφίσταται καθιερωμένη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα προκειμένου, μαζί με το σχολείο, να σχεδιάσουν, να διοικήσουν και να αξιολογήσουν το σχολικό πρόγραμμα. Αυτό το ποσοστό αποτελούσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί και έξι μέλη της κοινότητας (βλ. Γράφημα 7). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται στο Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου και πως κατά το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος είναι μόνο αυτοί, τα παιδιά και το Α.Π.Σ.. Ένα μέλος της κοινότητας δήλωσε πως τέτοιου είδους συνεργασία δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οπότε και δεν υλοποιείται.

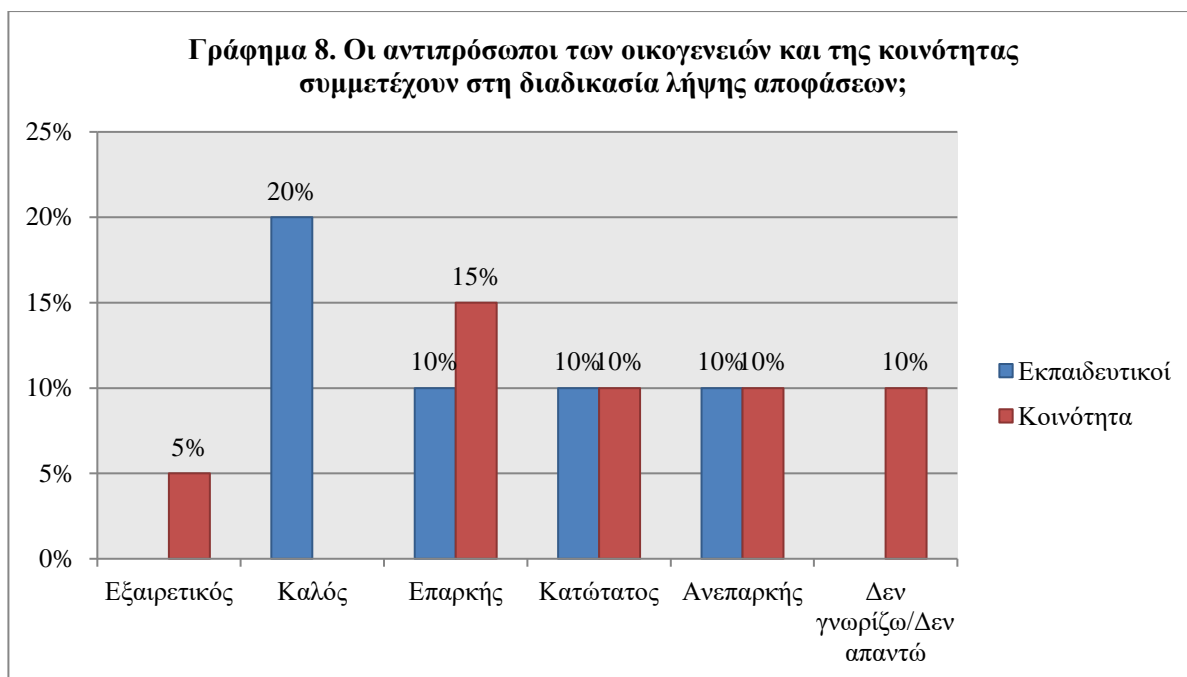
**Γράφημα 7. Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος;**



#### **8.8. Οι αντιπρόσωποι των οικογενειών και της κοινότητας συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;**

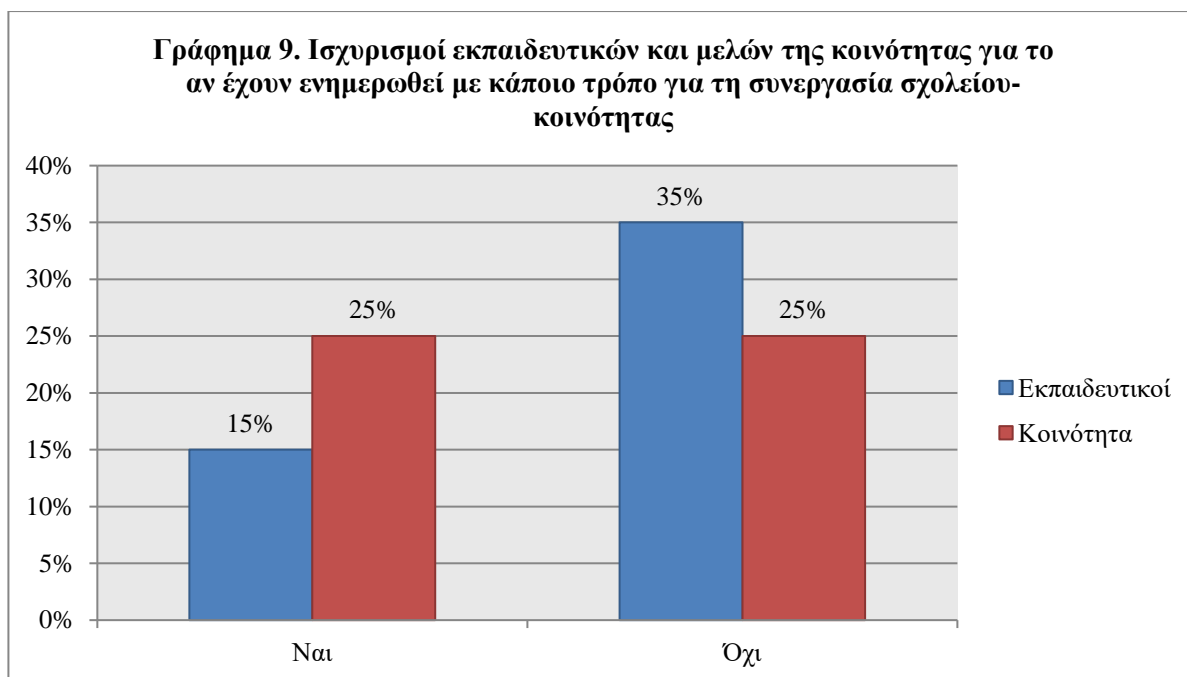
Το 40% του συνολικού δείγματος, ισάριθμου ποσοστού εκπαιδευτικών και κοινότητας, ανέφερε πως οι αντιπρόσωποι των οικογενειών και της κοινότητας δεν συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μόνο το 5% του δείγματος δήλωσε ότι υπάρχει μία τέτοιου είδους συνεργασία σε εξαιρετικό βαθμό, το 20% ότι υπάρχει σε καλό βαθμό και το 25% ότι υπάρχει σε μέτριο βαθμό (βλ. Γράφημα 8).





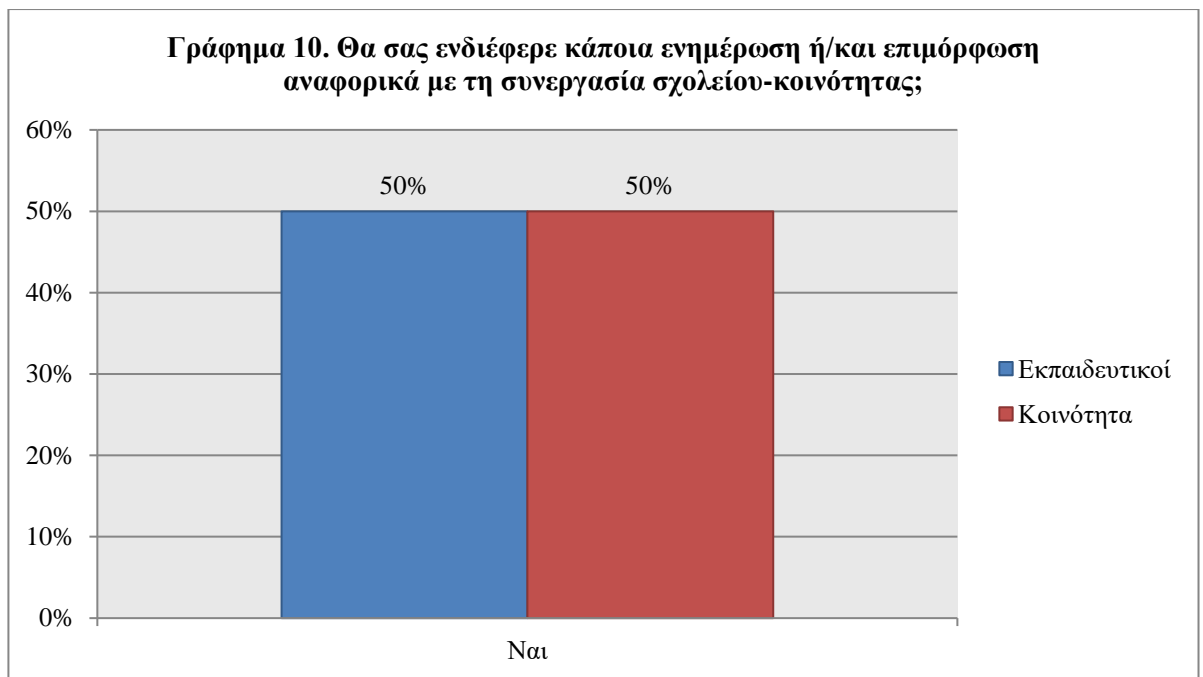
### **8.9. Υπάρχει ενημέρωση για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας;**

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από το σύνολο του δείγματος κατέδειξαν το γεγονός πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων (60%) δεν είχε λάβει γνώση για τη διττή αυτή συνεργασία. Συγκεκριμένα, μόνο το 30% των νηπιαγωγών και το 50% της κοινότητας είχε ενημερωθεί για αυτήν (βλ. Γράφημα 9). Τα μέλη της κοινότητας που δήλωσαν πως ήταν ενήμερα για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας τόνισαν πως αυτή η ενημέρωση έγινε από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκαν.



#### **8.10. Ενδιαφέρον νηπιαγωγών και κοινότητας για ενημέρωση ή/και επιμόρφωση αναφορικά με την μεταξύ τους συνεργασία**

Παρόλο που κάποια μέλη του δείγματος, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, είχαν λάβει κάποια ενημέρωση για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, το δείγμα ομόφωνα υποστήριξε πως θα το ενδιέφερε η πραγμάτωση μιας ενημέρωσης ή/και επιμόρφωσης αναφορικά με αυτή τη συνεργασία (βλ. Γράφημα 10).



## 9. Συμπερασματική συζήτηση-Προτάσεις

Η συνεργασία σχολείου-κοινότητας έχει ξεκινήσει να διερευνάται παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια και έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν είναι ιδιαίτερος γνωστή στην Ελλάδα και δεν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει το κατά πόσο τα μέλη της κοινότητας και οι νηπιαγωγοί δύο ελληνικών πόλεων γνωρίζουν αυτή τη συνεργασία, πόσο τη χρησιμοποιούν και κατά πόσο την θεωρούν απαραίτητη και ωφέλιμη. Από ότι φάνηκε μόνο το 30% των νηπιαγωγών και το 50% της κοινότητας είχε ενημερωθεί για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας. Η ενημέρωση που είχε το μισό δείγμα της κοινότητας προερχόταν από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους είχε συνεργαστεί. Το υπόλοιπο 60% του συνολικού δείγματος (70% των νηπιαγωγών και 50% της κοινότητας) δεν είχε λάβει κάποια ενημέρωση για τη διττή αυτή συνεργασία. Παρόλο που υπήρξε ένα ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 40% που ήταν ενημερωμένο, όλο το δείγμα δήλωσε πως θα το ενδιέφερε κάποια ενημέρωση ή/και επιμόρφωση για το συγκεκριμένο ζήτημα. Από τα δεδομένα, λοιπόν, της έρευνας καθίσταται σαφές πως η ερευνητική υπόθεση 3 («Ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε τα μέλη της κοινότητας είναι ενήμεροι για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, αλλά επιθυμούν να μάθουν») ισχύει.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν, επίσης, πως κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται με την κοινότητα. Δεν αφήνουν στην κοινότητα τη δυνατότητα να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στο σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του σχολικού προγράμματος. Αναλυτικότερα, το 40% του δείγματος, ισάριθμοι ποσοστού εκπαιδευτικών και κοινότητας, ανέφερε πως οι αντιπρόσωποι των οικογενειών και της κοινότητας δεν συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επίσης, οι ερωτώμενοι ρωτήθηκαν και για την ύπαρξη καθιερωμένης συνεργασίας με την οικογένεια και την κοινότητα για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του σχολικού προγράμματος. Το 50% του δείγματος, που αποτελούταν από τέσσερις εκπαιδευτικούς και έξι μέλη της κοινότητας, ισχυρίστηκε πως μια τέτοια συνεργασία δεν υφίστανται. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και πως κατά το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος είναι μόνο αυτοί, τα παιδιά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ωστόσο οι παιδαγωγοί ισχυρίστηκαν (σε ποσοστό 90%) πως δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη της κοινότητας και της οικογένειας να επισκέπτονται τη σχολική τάξη και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που γίνονται εντός της. Την άποψη αυτή φάνηκε να ενστερνίζεται μόνο το 60% των μελών της κοινότητας. Υπάρχει δηλαδή μεταξύ των δύο πλαισίων μια απόκλιση ποσοστού 30%, κάτι το οποίο μάλλον συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν αυτές τις δυνατότητες κυρίως στα μέλη της οικογένειας. Οι παιδαγωγοί τόνισαν, επίσης, πως δεν έχει θεσμοθετηθεί ούτε αναφέρεται άμεσα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του νηπιαγωγείου μία τέτοια συνεργασία. Η πλειονότητά τους (ποσοστό 60%) ισχυρίστηκε πως οι πολιτικές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου προωθούν σε καλό βαθμό τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και μόλις το 20% δήλωσε πως ο βαθμός προώθησης αυτής της συνεργασίας είναι εξαιρετικός. Τόνισαν πως αυτή η συνεργασία προωθείται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Μόνο το 10% του δείγματος ανέφερε πως αυτή η συνεργασία δεν προωθείται ιδιαίτερα. Στην ουσία οι απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να συγκλίνουν στο ότι η συνεργασία σχολείου-κοινότητας αναφέρεται έμμεσα και όχι άμεσα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στο Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα, επομένως, με τα ερευνητικά δεδομένα η ερευνητική υπόθεση 2 («Δεν

δίνονται ιδιαίτερες ευκαιρίες στην κοινότητα να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία») φαίνεται να ισχύει.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ενώ φάνηκε και οι δύο πλευρές να μην γνωρίζουν πολλά για αυτή τη συνεργασία είχαν την αίσθηση πως αυτή έχει θετικό αντίκτυπο και στην κοινότητα και στους εκπαιδευτικούς και κυρίως στο παιδί. Αναλυτικότερα, το 100% του δείγματος ισχυρίστηκε πως η διττή αυτή συνεργασία ωφελεί τον εκπαιδευτικό, το παιδί και την κοινότητα. Μια μικρή διάσταση απόψεων υπήρξε αναφορικά με τον αριθμό των οφελών που αποκομίζει η κοινότητα από αυτή τη συνεργασία. Το 50% των νηπιαγωγών και το 60% των μελών της κοινότητας συμφώνησαν στο ότι η κοινότητα αποκτά πληθώρα οφελών όταν συνεργάζεται με το σχολείο. Το υπόλοιπο 50% του δείγματος των παιδαγωγών και το υπόλοιπο 40% του δείγματος της κοινότητας διαφώνησαν ως προς την ποσότητα αυτών των οφελών. Με την άποψη ότι από τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας ωφελούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Fan & Chen, 2001· Jeynes, 2012 όπ. αναφ. στο Epstein, 2013· Epstein, 2010a, 2010b όπ. αναφ. στο Willems & Gonzalez-DeHass, 2012). Επομένως, είναι φανερό πως πέρα από τις ερευνητικές υποθέσεις 3 και 2 ισχύει και η ερευνητική υπόθεση 1 («Νηπιαγωγοί και μέλη της κοινότητας συγκλίνουν στην άποψη πως η συνεργασία σχολείου-κοινότητας έχει οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, και κυρίως για το παιδί»).

Η συγκεκριμένη μελέτη εντόπισε κάποια προβλήματα που οδηγούν στη μη υλοποίηση της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας και διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και της κοινότητας για αυτή. Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται και γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για μία έρευνα περίπτωσης με το συνολικό της δείγμα να μην ξεπερνάει τα είκοσι άτομα και γεωγραφικά να εκτείνεται μόνο σε δύο πόλεις της ελληνικής αποικίας, οπότε οποιαδήποτε γενίκευση μπορεί να οδηγήσει σε κάποια μη ορθά συμπεράσματα.

Εν κατακλείδι, προκειμένου να υπάρξει μία διττή συνεργασία σχολείου-κοινότητας πρέπει, αρχικά, και οι δύο πλευρές να γνωρίζουν τι είναι αυτή η συνεργασία και με ποιον τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν τυχόν ενημερώσεις και επιμορφώσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα. Γνωρίζοντας τι ακριβώς είναι και πως μπορεί να αξιοποιηθεί είναι σίγουρο πως οι παιδαγωγοί δεν θα την αγνοήσουν. Επίσης, στην ενημέρωση των νηπιαγωγών για την υλοποίηση και τα πολλαπλά οφέλη μιας τέτοιας συνεργασίας μπορούν να

συμβάλλουν και τα διάφορα Πανεπιστημιακά Τμήματα Νηπιαγωγών που υπάρχουν στον ελλαδικό χώρο με την ένταξη τέτοιων μαθημάτων στο ενεργητικό τους. Τέλος, το ότι δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των μελών της οικογένειας για την εμπλοκή της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό κενό για περαιτέρω μελέτη.

## **10. Βιβλιογραφία**

- Baker, A. C., & Manfredi-Petitt, L. A. (2004). *Relationships, the heart of quality care: Creating community among adults in early care settings*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bouillion, L. M., & Gomez L. M. (2001). Connecting School and Community with Science Learning: Real World Problems and School-Community Partnerships as Contextual Scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 878-898.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chadwick K. G. (2004). *Improving schools through community engagement. A practical guide for educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. L. & Sanders M. G. & Simon B. S. & Salinas K. C. & Jansorn N. R. & Van Voorhis F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6<sup>th</sup> ed., pp. 1139-1151). New York: MacMillan.

- Epstein, J. L. (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In C. L. Fagnano & B. Z. Werber (Eds.), *School, family and community interaction: A view from the firing lines* (pp. 39-52). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in family, community, and school partnerships. *New Schools, New Communities*, 12, 5-13.
- Epstein, J. L. (2010a). Caring connections. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 65.
- Epstein, J. L. (2010b). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement in students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–21.
- Gorinski, R., & Fraser, C. (2006). Literature review on the effective engagement of Pasifika parents & communities in education (PISCPL). Retrieved from [www.educationcounts.govt.nz/publications/pasifika/5907](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/pasifika/5907)
- Gray, R. (2013). How can authentic community engagement be fostered through federal policy? *Voices in Urban Education*, 36(2), 43–58.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706–742.
- Mutch C., & Collins S. (2012). Partners in learning: schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167-187. doi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974691.pdf>

- Sanders, M. G. (2006). *Building school–community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- U.S. Department of Education (2015a). *Toolkit of resources for engaging parents and community as partners in education. Part 2: Building a cultural bridge* (n. p.): McRel International.
- U.S. Department of Education (2015b). *Toolkit of resources for engaging parents and community as partners in education. Part 3: Building trusting relationships with families & community through effective communication* (n. p.): McRel International.
- Willems P. P., & Gonzalez-DeHass A. R. (2012). School–community partnerships: using authentic contexts to academically motivate students. *School Community Journal*, 22(2), 9-30. doi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001611.pdf>
- Wright K. & Stegelin D. A. & Hartle L. (2007). *Building family, school, and community partnerships* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson. Merrill Prentice Hall.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Ιδίας.



# **Αλληλεπίδραση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αυτοαξιολόγηση και ελληνικό νηπιαγωγείο.**

Παπαδοπούλου Αικατερίνη  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σακελλαρίου Μαρία  
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## **Περίληψη**

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλιπή κατάρτιση σε θέματα αλληλεπίδρασης και διαχείρισης της συμπεριφοράς (Fernandez κ. συν., 2015. Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013. Tillery, Varjas, Meyers, & Collins, 2010) και συχνά συνδέονται με τα παιδιά με απώτερο σκοπό τον έλεγχό τους (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs, & Oort, 2013. Rentzou & Sakellariou, 2011). Οι στάσεις και η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποτελούν θέμα ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Το πώς αλληλεπιδρούν λεκτικά και μη, κάθε λέξη, η παραμικρή χειρονομία καθιστούν όλα πρότυπα συμπεριφοράς. Εξίσου σημαντικό και παράλληλα σκοπός της έρευνας είναι, πως αυτοαξιολογούν, δηλαδή πως αξιολογούν οι ίδιοι οι παιδαγωγοί τον εαυτό τους στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά. Σε τι βαθμό παρουσιάζονται ως ανεκτικοί,, αυστηροί ή απόμακροι. Η διεξαγωγή της έρευνας στο χρονικό διάστημα του ενός μήνα (15 Δεκεμβρίου 2015 έως 15 Ιανουαρίου 2016), σε ένα δείγμα είκοσι (20) εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, κατέγραψε, με τη χρήση της κλίμακας CIS (*Caregiver Interaction Scale*) την τάση αλληλεπίδρασης των παιδαγωγών στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως οι συμμετέχοντες επιβλέπουν, ελέγχουν τα παιδιά αρκετά στενά, δεν είναι αρκετά ανεκτικοί, δίνουν αρκετή έμφαση στην υπακοή και την αυτοκυριαρχία ενώ αντιμετωπίζουν θετικά τη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, η ανάλυση συσχέτισης φανέρωσε πως η ηλικία, η εμπειρία των εκπαιδευτικών και το πλήθος της τάξης συσχετίζονται με το κατά πόσο ο παιδαγωγός επιβλέπει ή δεν επιβλέπει τα παιδιά από κοντά.

*Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγοί προσχολική ηλικίας, αλληλεπίδραση, αυτοαξιολόγηση, ελληνικό νηπιαγωγείο.*

## **Εισαγωγή**

Ο κυρίαρχος ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας προσανατολίζεται ολοένα και περισσότερο στη δημιουργία ενός μαθησιακού – αναπτυξιακού περιβάλλοντος, στο οποίο εστία ενδιαφέροντος αποτελεί το ίδιο το παιδί, η συνολική του ανάπτυξη

και η διαδικασία μάθησης, ενώ λιγότερη έμφαση προσδίδεται στο περιεχόμενο σπουδών και το μαθησιακό αποτέλεσμα (Ντολιοπούλου & Γιουργιώτου, 2008). Για την επιτυχή εκπλήρωση του στόχου αυτού, απαραίτητη προϋπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αυτοαξιολόγηση. Όπως υποστηρίζεται στις Ντολιοπούλου και Γιουργιώτου (2008), πρόκειται για την συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια συλλογής στοιχείων, από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο, με σκοπό την εκτίμηση της δικής του προσπάθειας, σύμφωνα με προκαθορισμένους κανόνες..

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αυτοαξιολόγηση της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η αποτίμηση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, της εκδήλωσης δηλαδή αμοιβαίων επιδράσεων στο πλαίσιο παιδαγωγικών σχέσεων σχετίζεται με την λειτουργία της ανθρώπινης επικοινωνίας, λεκτικής και μη. Το σύνολο των λέξεων, των χειρονομιών, των εκφράσεων προσώπου, των στάσεων και συμπεριφορών, καθίσταται αναγκαίο, ώστε τα μηνύματα που μεταδίδονται και εισπράττονται να είναι ξεκάθαρα και κατανοητά (Chaudhry & Arif, 2012).

Καθοριστικό παράγοντα για την λειτουργική αυτοαξιολόγηση συνιστά ο αναστοχαστικός και ερευνητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, που του προσδίδει μία επαγγελματική διάσταση. Στην Αυγητίδου (2014), τονίζεται πως οι επαγγελματίες παιδαγωγοί που επιχειρούν να γνωρίσουν την πράξη τους, την παρατηρούν, την ξανασκέφτονται με σκοπό να την εμπλουτίσουν ή να την αλλάξουν. Σε αυτό εδώ το σημείο έγκειται και η ικανότητα τους να μετατραπούν σε σχεδιαστές μάθησης, εξυπηρετώντας την ανάγκη που υπάρχει να ερευνούν ένα ζήτημα ή πρακτική, να στοχάζονται, να αμφισβητούν, να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν.

#### *Εννοιολογικοί ορισμοί*

Η αποσαφήνιση ορισμένων εννοιών καθίσταται χρήσιμη για την περαιτέρω κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου. Κατά τις Ντολιοπούλου και Γιουργιώτου, (2008), ο όρος «*εκπαιδευτική αξιολόγηση*», σημαίνει την συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών που αποβλέπει να προσδιορίσει με αξιόπιστο τρόπο το αποτέλεσμα κάθε παιδαγωγικής ενέργειας σε συνάρτηση με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογία. Κάθε φορά προσδιορίζονται και αποτιμώνται διαφορετικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ.

αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού ή μαθητών) και από διαφορετικούς φορείς. Ακόμη, ως «παιδαγωγική αλληλεπίδραση», ορίζεται το σύνολο των σχέσεων και των επιδράσεων που εκδηλώνονται κατά την επικοινωνία παιδαγωγών και μαθητών, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γκότοβος, 2002). Από την άλλη, «σχεδιαστής μάθησης» αποκαλείται κάθε παιδαγωγός με ερευνητική διάθεση, που αποβλέπει μέσα από τον συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών, με την καλύτερη δυνατή προσέγγιση (Αυγητίδου, 2014).

#### *Αυτοαξιολόγηση, έρευνα και σχεδιασμός παιδαγωγικής δράσης*

Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή εμπερικλείει διάφορες μορφές. Συνοπτικά αναφέρονται, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιούν σταθμισμένα και μη σταθμισμένα εργαλεία, αποσκοπώντας κυρίως στην μέτρηση και σύγκριση ορισμένων χαρακτηριστικών των ατόμων και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (αυθεντική ή άμεση αξιολόγηση) που πραγματοποιούνται μαζί και για το παιδί, με έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Εναλλακτική αξιολόγηση αποτελούν, η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή, ο φάκελος αξιολόγησης, η νατουραλιστική αξιολόγηση, η εστιασμένη αξιολόγηση, η αξιολόγηση βασισμένη στο παιχνίδι, η αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας, η δυναμική αξιολόγηση και η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα (Ντολιοπούλου & Γιουργιώτου, 2008).

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσα από την συστηματική παρατήρηση, που προσπαθεί να αξιολογήσει την σοβαρότητα και αποτελεσματικότητα της γνώσης του, της μαθησιακής διαδικασίας και των εκβάσεων διάφορων πρακτικών, προσφέροντας ανατροφοδότηση στον ίδιο του τον εαυτό και αυτοενισχύοντάς τον. Κάθε μορφή αξιολόγησης, όπως και η αυτοαξιολόγηση συνάδει με τον αναστοχασμό, απαιτεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός να σταθεί σε απόσταση από την πράξη του, να την ξανασκεφτεί κ να προχωρήσει σε εναλλακτικές δράσεις, να αναλύσει την εμπειρία του και να την επαναξιολογήσει.

Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, ο παιδαγωγός καλείται να ενεργήσει και ως ερευνητής και σχεδιαστής μάθησης, ακολουθώντας κάποια βήματα. Στο πρώτο στάδιο, αφού ο παιδαγωγός αναγνωρίσει και κατανοήσει το ζήτημα που χρήζει βελτίωσης ή αλλαγής, διαπιστώνει τις προσωπικές του θεωρίες, πεποιθήσεις και γνώσεις, συλλέγει και αξιοποιεί και άλλα δεδομένα για να ορίσει με σαφήνεια το

ζήτημα, τους παράγοντες επίδρασης και τα αίτιά του και προχωρεί στο σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής δράσης με τον καθορισμό των σκοπών και τον στόχων. Στο δεύτερο στάδιο, καθώς υλοποιείται η εκπαιδευτική δράση ή παρέμβαση, συλλέγονται, καταγράφονται και ταξινομούνται στοιχεία για την πορεία και εξέλιξη της ενώ ο εκπαιδευτικός στοχάζεται για τη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες και τα παρατηρούμενα αποτελέσματα. Ενώ στο τρίτο στάδιο, με την ολοκλήρωση της δράσης, συντελείται η ανακεφαλαιωτική ανατροφοδοτική διαδικασία, όπου εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων που τέθηκαν στην αρχική φάση. Ανάλογα με τις αλλαγές ή όχι που παρατηρήθηκαν, ο παιδαγωγός στοχάζεται και πάλι και εξάγει την πρακτική του γνώση (Αυγητίδου, 2014. Σακελλαρίου, 2012. Ντολιοπούλου & Γιουργιώτου, 2008).

Συνεπάγεται, ότι η θεωρία, η έρευνα, η πράξη και ο στοχασμός λειτουργούν σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης σε όλες τις παραπάνω φάσεις και όλα τα στοιχεία αυτά μαζί αποτελούν προϋπόθεση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική μάθηση δεν αποτελεί μόνο μία διανοητική διαδικασία που βασίζεται στην πρόσκτηση νέας γνώσης κ στην εφαρμογή της, αλλά μία διαδικασία κατά την οποία η γνώση προκύπτει μέσα από τον στοχασμό και την έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη μιας πρακτικής και την εξέλιξη της πράξης. Ακόμη, εξασφαλίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η καλύτερη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ανταπόκριση στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Αυγητίδου, 2014. Hapoo, Maatta, & Uusiautti, 2013).

#### *Θετικές αλληλεπιδράσεις*

Ως αλληλεπιδράσεις, στο παιδαγωγικό πλαίσιο, ορίζονται οι καθημερινές συναλλαγές που η νηπιαγωγός έχει με τα παιδιά, είτε με λέξεις είτε με τη χρήση χειρονομιών. Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις ωστόσο, διαφοροποιούνται από τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις, στο γεγονός ότι στις τελευταίες, η/ο νηπιαγωγός επικοινωνεί σκόπιμα με το παιδί και πράττοντας ή λέγοντας κάτι, οδηγεί τη μάθηση ένα βήμα μπροστά.(Dombro, Jamblon & Stetson, 2011).

Συγκεκριμένα, οι αλληλεπιδράσεις που προωθούν τις θετικές σχέσεις, εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Αναφορικά με ορισμένες μελέτες (Hamre κ. συν., 2012. Dombro κ. συν., 2011), ο/η παιδαγωγός παρέχει αρχικά συναισθηματική υποστήριξη, διαμορφώνει δηλαδή κατάλληλα το κλίμα της τάξης, επιδεικνύοντας ζεστασιά,

σεβασμό και ενθουσιασμό, διακατέχεται από ευαισθησία καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και παρέχει ασφάλεια, ενώ σημασία αποκτούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η παροχή κινήτρων για την ενίσχυση της αυτονομίας και πρωτοβουλίας των παιδιών. Στη συνέχεια, το ζήτημα οργάνωσης της τάξης, διαπραγματεύεται τη διαχείριση συμπεριφοράς. Εδώ, καθορίζονται οι αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών και της/του νηπιαγωγού, η χρήση αποτελεσματικής μεθόδου αντιμετώπισης της παρατυπίας, η παραγωγικότητα του/της παιδαγωγού, όπως αν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά το χρόνο, και η κινητοποίηση για συμμετοχή και μάθηση του παιδιού στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας. Ένας άλλος τομέας που δίνει προβάδισμα στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, είναι η διδακτική μέθοδος της/του νηπιαγωγού, που θα προάγει τον κριτικό τρόπο σκέψης των παιδιών κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ή οργανωμένων δραστηριοτήτων, θα επεκτείνει τη μάθηση επικεντρώνοντας περισσότερο στη διαδικασία της, και θα προσπαθήσει να διαμορφώσει γλωσσικά πρότυπα με διάφορους μεθόδους, όπως με την επανάληψη ή τη χρήση πλούσιου λεξιλογίου.

Επομένως, η ποιοτική αλληλεπίδραση του παιδαγωγού συμβάλει θετικά στην εξέλιξη των παιδιών. Χαρακτηριστικά, οδηγεί στη πρόβλεψη κοινωνικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων, στην ενίσχυση της σχολικής πορείας, στη διαμόρφωση μίας αποδεκτής συμπεριφοράς και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, κοινωνικοσυναισθηματική, γνωστική, γλωσσική και σωματική. Στα προσχολικά χρόνια που τα παιδιά αρχίζουν σιγά σιγά να διαμορφώνουν το ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν, χρειάζεται να αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια, να μαθαίνουν, να σκέφτονται, να επικοινωνούν και να ανακαλύπτουν. Γι αυτό οι παιδαγωγοί οφείλουν να αναλογίζονται το αντίκτυπο τους στα παιδιά, να προσέχουν τις λέξεις, πράξεις και συναισθήματά τους και να μιλούν και να δρουν σκόπιμα, καθώς οι αλληλεπιδράσεις τους με αυτά, είναι εκείνες που θα κάνουν τη διαφορά στη ζωή των παιδιών (Sakellariou & Rentzou, 2011. Dombro κ. συν., 2011).

#### *Σχετικές έρευνες*

Όσο αφορά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο ελληνικό νηπιαγωγείο, αρκετά ευρήματα ερευνών συγκλίνουν στην άποψη, ότι απουσιάζουν οι δυναμικές και εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις από την πλευρά των παιδαγωγών. Ενώ, διαφαίνεται μία θετική εικόνα των νηπιαγωγών στην αλληλεπίδραση τους με τα

παιδιά, ταυτόχρονα παρουσιάζουν μία τάση ανεκτικότητας, δεν παρεμβαίνουν όλες τις φορές και συχνά είναι ελαστικοί, όταν τα παιδιά παραφέρονται. Το επίπεδο της ανεκτικότητας σχετίζεται σε κάποιο βαθμό τόσο με την ηλικία και την εμπειρία, όσο και με τον εκπαιδευτικό τίτλο. Τονίζεται ότι, οι Έλληνες νηπιαγωγοί κυρίως αλληλεπιδρούν για να ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών και για να μη διασπών τη ρουτίνα. Δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο γνωστικό τομέα, γεγονός που εξηγείται απ' ότι τα κέντρα προσχολικής αγωγής λειτουργούν πρωτίστως ως χώροι φύλαξης και φροντίδας και όχι τόσο ως κέντρα διαπαιδαγώγησης και μάθησης (Rentzou & Sakellariou, 2011). Από την άλλη μεριά, παιδαγωγοί που πήραν μέρος σε επιμόρφωση που περιλάμβανε κάποιες δεξιότητες και μεθόδους, τεχνικές για αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση, σημείωσαν πρόοδο σε αντίθεση με αυτούς που δε συμμετείχαν, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013). Δήλωσαν ικανοποίηση από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κατάρτισης και κατόρθωσαν να επιδείξουν μεγαλύτερη και θετικότερη σημασία στη σχέση τους με τα παιδιά καθώς και να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς (Fernandez κ. συν., 2015).

Επιπρόσθετα, αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών σημειώνονται και κατά τους Gregoriadis και Grammatikopoulos (2013), με τα παιδιά να παρουσιάζουν υπερβολική εξάρτηση και εγγύτητα με τους νηπιαγωγούς, σε σχέση με άλλες χώρες. Οι μελετητές αποδίδουν τη σχέση αυτή στο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και εξηγούν πως στην Ελλάδα, η τάση τα παιδιά να είναι διαρκώς αγαπητά και αποδεκτά δεν εξηγείται αναγκαία ως συμπεριφορά υπερβολικής εξάρτησης, αλλά ως ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και επιδοκιμασία, αντιλαμβάνεται δηλαδή ως ένδειξη των συναισθημάτων τους.

Σύμφωνα με τους Hamre κ. συν (2012), παρατηρείται ότι τα παιδιά τον περισσότερο χρόνο της ημέρας ακολουθούν μη οργανωμένες δραστηριότητες, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τις διαμορφωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών και από το αν κάνουν αποτελεσματική χρήση του χρόνου τους. Σημαντική σε αυτό το σημείο είναι η αναφορά πως, οι παιδαγωγοί αφιερώνουν την περισσότερη ώρα στη ρύθμιση συμπεριφοράς των παιδιών, με αποτέλεσμα η σχέση και το δέσιμο που έχουν μαζί τους να οφείλεται κυρίως σε συμπεριφορές ελέγχου (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs, & Oort, 2013). Σε άλλη μελέτη (Tillery, Varjas, Meyers, & Collins, 2010), υποστηρίζεται πως το να έχουν οι εκπαιδευτικοί υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά,

είναι βασική συνιστώσα για την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς. Οι ίδιοι ερευνητές παρατηρούν ότι οι παιδαγωγοί έχουν ελλιπή κατάρτιση και υποστήριξη στο θέμα διαχείρισης της συμπεριφοράς και επομένως, αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά ως μία ομάδα.

Παραμελημένη ακόμη φαίνεται, η μη λεκτική επικοινωνία στην μαθησιακή διαδικασία, παρά το εύρος λειτουργιών που επιτελεί. Ενώ συχνά, ενισχύει τα λεκτικά μας μηνύματα μεταφέροντας ξεκάθαρα το μήνυμα στους αποδέκτες, η σημασία της δεν αναγνωρίζεται και οι λέξεις αποδεικνύεται να υπερτερούν (Chaudhry & Arif, 2012). Παρόλο, που οι κατάλληλες εκφράσεις του προσώπου αποτελούν σημαντικό παράγοντα της ανθρώπινης ζωής και της συναισθηματικής έκφρασης, κατά την αλληλεπίδραση, πολλοί παιδαγωγοί, δεν κατέχουν την επικοινωνιακή αυτή δεξιότητα (Milovanovic, 2015). Επίσης, οι Έλληνες νηπιαγωγοί αποφεύγουν την απτική επαφή, αν και αυτή συνιστά, από παιδαγωγική σκοπιά, ουσιώδες στοιχείο στη μη λεκτική αλληλεπίδραση και βελτιώνει τις σχέσεις ανάμεσα στον παιδαγωγό και το παιδί. Εντύπωση προκαλεί ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της στο παιδαγωγικό περιβάλλον (Stamatis, 2011).

Αξιοσημείωτη στο πλαίσιο βελτίωσης της παιδαγωγικής δράσης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Εγείρεται η ανάγκη για ένα παιδαγωγό που δε θα είναι «κολλημένος» στη ρουτίνα, θα προωθεί τη δράση, θα ανταποκρίνεται στις κοινωνικές αλλαγές και θα αναστοχάζεται. Η αυτοαξιολόγηση των πρακτικών, των δράσεων και των αλληλεπιδράσεών του, απαιτείται σε καθημερινή βάση, ώστε να κατανοήσει βαθύτερα τη γνώση και την πράξη του (Happo, Maatta, & Uusiautti, 2013). Καθοριστικός παράγοντας που θα προωθήσει την επαγγελματική αυτονομία των παιδαγωγών με την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, είναι η επίγνωση ότι αυτοί δημιουργούν τις συνθήκες του αναπτυξιακού περιβάλλοντος των παιδιών αλλά και η συνειδητή τους απόφαση και πρόθεση για περαιτέρω βελτίωση (Fumoto, 2011).

#### *Η παρούσα έρευνα*

Διεξάγεται μία προσπάθεια να καταγραφεί πως αυτοαξιολογούν το τρόπο που αλληλεπιδρούν οι Έλληνες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας. Στόχος είναι, να αναδειχθεί, αν και σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγοί παρουσιάζονται ως ανεκτικοί, απόμακροι ή αυστηροί με τα παιδιά. Ειδικότερα, το πόσο ελέγχουν τα παιδιά και

παρεμβαίνουν όταν παραφέρονται, κατά πόσο αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση, αν επιβλέπουν τα παιδιά από κοντά, πόση έμφαση αποδίδουν στην υπακοή και αυτοκυριαρχία των παιδιών και αν χρησιμοποιούν τη μη λεκτική επικοινωνία. Υπόθεση της παρούσας έρευνας αποτελεί ότι η στενή ή μη επίβλεψη των παιδιών δεν είναι ανεξάρτητη της ηλικίας και της εμπειρίας των παιδαγωγών και το δυναμικού της τάξης.

#### Μεθοδολογία Έρευνας

##### *Δείγμα*

Συμμετέχοντες της έρευνας, αποτέλεσαν 20 γυναίκες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας από διάφορες περιοχές της Ελλάδας του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα. Συγκεκριμένα, ήταν 6 νηπιαγωγοί του ιδιωτικού και 14 του δημοσίου τομέα, με διαφορετικό επαγγελματικό τίτλο, 7 κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και 13 απόφοιτοι πανεπιστημίου τετραετούς φοίτησης. Η ηλικία των παιδαγωγών κυμάνθηκε από 25 έως 49 ετών και χωρίστηκαν σε 5 ηλικιακές ομάδες των 25-29 ετών, 29-34, 35-39, 40-44 και 45-49 ετών αντίστοιχα. Σε κάθε μία απ' αυτές οι εκπαιδευτικοί εκπροσώπησαν ένα ποσοστό του 20%. Ακόμη, τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτώμενων είχαν κατώτερο όριο τον 1 (ένα) χρόνο και ανώτατο τα 25 (είκοσι πέντε). Παράλληλα, καταγράφηκε το σύνολο των παιδιών που αντιστοιχούσε στην τάξη κάθε νηπιαγωγού του δείγματος.

##### *Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Πρόκειται για μια πιλοτική έρευνα που διεξάχθηκε σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Στο χρονικό περιθώριο, 15 Δεκεμβρίου έως 15 Ιανουαρίου διανεμήθηκαν, σε διαφορετικά διαστήματα, 20 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και οι νηπιαγωγοί είχαν στη διάθεση τους, μία εβδομάδα να συμπληρώσουν το σχετικό έντυπο. Η παροχή και λήψη των ερωτηματολογίων σε μερικά προσχολικά κέντρα έγινε αυτοπροσώπως, ενώ στα υπόλοιπα ηλεκτρονικά με τη χρήση e-mail.

##### *Ερευνητικά εργαλεία*

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους νηπιαγωγούς, προϋπέθετε την αυτοαξιολόγηση αυτών αναφορικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά,



γι' αυτό και αποτελούνταν από τις ερωτήσεις της κλίμακας αλληλεπίδρασης παιδαγωγού-CIS (*Caregiver Interaction Scale, Arnett-1989*). Η CIS είναι ένα έγκυρο εργαλείο που έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί και στην ελληνική πραγματικότητα. Αποτελείται από 29 ερωτήσεις, όπου ο ερωτούμενος αξιολογεί σε ένα βαθμό, *Καθόλου, Κάπως, Αρκετά, Πάρα πολύ*, και σημειώνει τις τιμές 1,2,3,4 αντίστοιχα. Για το σκοπό της έρευνας προστέθηκαν και 3 επιπλέον ερωτήσεις που εστιάζουν στην μη λεκτική επικοινωνία. Γενικά η κλίμακα εξετάζει στάσεις και συμπεριφορές των παιδαγωγών, όπως την ανεκτικότητα, την ευαισθησία και την αυστηρότητα.

#### *Στατιστική Επεξεργασία*

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS (έκδοση 23), απ' το οποίο εξάχθηκαν, πίνακες, γραφήματα και διαγράμματα. Επίσης, υπολογίστηκαν ορισμένοι μέσοι όροι, συχνότητες, ποσοστά και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson-r.

#### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αναφορικά με τα ευρήματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, παρατηρείται ότι στην κατάσταση *Δεν ασκείτε μεγάλο «έλεγχο» στα παιδιά* (βλ. Πίνακα 1), ο μέσος όρος των παιδαγωγών ασκεί έλεγχο σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό (mean= 1,6). Διευκρινίζεται πως στην συγκεκριμένη περίπτωση η τιμή 1 αντικατοπτρίζει τον έλεγχο σε φυσιολογικό και μεγαλύτερο βαθμό ενώ οι τιμές 2, 3 και 4, την ανεκτικότητα σε χαμηλό, μέτριο και μεγάλο βαθμό αντίστοιχα. Το κέντρο βάρους τοποθετείται ανάμεσα στις τιμές 1 (καθόλου ανεκτικός) και 2 (κάπως ανεκτικός).

Στην κατάσταση *Δεν «επιπλήττετε» τα παιδιά όταν παραφέρονται* (βλ. Πίνακα 1), γίνεται και πάλι λόγος για την ανεκτικότητα, καθώς η τιμή 1 συμβολίζει την παρέμβαση του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά παραφέρονται και οι τιμές 2, 3 και 4, την απουσία παρέμβασης σε μερικό, μέτριο και υψηλό βαθμό. Το κέντρο βάρους εμφανίζεται ανάμεσα στις τιμές 1 και 2 (mean= 1,5), ο εκπαιδευτικός δηλαδή παρεμβαίνει τις περισσότερες φορές που τα παιδιά παραφέρονται και είναι λίγο ανεκτικός.

Πίνακας 1. Μέση τιμή των μεταβλητών  $M_1$  και  $M_2$ . (Descriptive Statistics)

Μεταβλητές	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δεν ασκούν μεγάλο «έλεγχο» στα παιδιά ( $M_1$ )	20	1,00	3,00	1,6500	,67082
Δεν «επιπλήττουν» τα παιδιά όταν παραφέρονται ( $M_2$ )	20	1,00	3,00	1,5500	,60481
Valid N (listwise)	20				

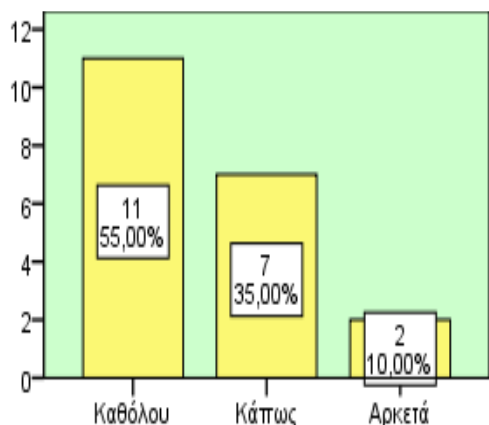
Για να διαφανεί η απόσταση που διακρίνει τη σχέση του παιδαγωγού με το παιδί, οι ερωτώμενοι αξιολογήθηκαν με βάση τους παρακάτω ισχυρισμούς (βλ. Πίνακα 2). Στην κατάσταση *Ξοδεύετε αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τα παιδιά*, ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται στο διάστημα των τιμών 1 και 2. Σημειώνεται επίσης, πως το 55% των παιδαγωγών απάντησε καθόλου και το 35 % κάπως (βλ. Γράφημα 1).

Στη δήλωση *Δεν «επιβλέπετε» τα παιδιά από πολύ κοντά*, (βλ. Πίνακα 2), η τιμή 1 σηματοδοτεί την επίβλεψη σε ικανοποιητικό και μεγαλύτερο βαθμό, ενώ οι τιμές 2, 3 και 4 την απουσία επίβλεψης από κοντά, σε μικρό, μέτριο και μεγάλο βαθμό αντίστοιχα.

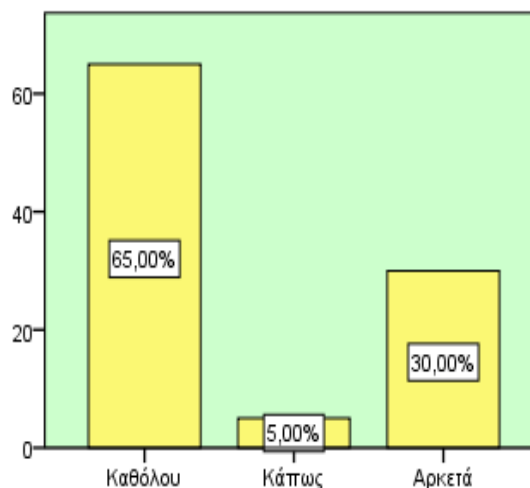
Πίνακας 2. Μέση τιμή των μεταβλητών  $M_3$  και  $M_4$ . (Descriptive Statistics)

Μεταβλητές	N	Mean	Std. Deviation
Ξοδεύουν αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες μη αλληλεπίδρασης με τα παιδιά ( $M_3$ )	20	1,5500	,68633
Δεν «επιβλέπουν» τα παιδιά από πολύ κοντά ( $M_4$ )	20	1,6500	,93330
Valid N (listwise)	20		

Ο μέσος όρος τοποθετείται ανάμεσα στις τιμές 1 (ικανοποιητική επίβλεψη) και 2 (μικρή απουσία επίβλεψης). Την τιμή 1 αντιπροσωπεύει το 65% των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, τη τιμή 2 το 5% και την τιμή 3 ένα 30% (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 1. Ποσοστά εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δραστηριότητες μη αλληλεπίδρασης.



Γράφημα 2. Ποσοστά εκπαιδευτικών σε σχέση με την «επίβλεψη».

Συνεχίζοντας, στη δήλωση *Αποδίδετε μεγάλη αξία στην «υπακοή»*, η τιμή 1 αναπαριστά την έμφαση στη υπακοή σε φυσιολογικό και κάτω του φυσιολογικού επιπέδου και οι τιμές 2, 3 και 4 την κάπως υψηλή έμφαση στην υπακοή, την αρκετά υψηλή και πολύ υψηλή αντίστοιχα. Ο μέσος όρος κυμαίνεται ανάμεσα στην κάπως υψηλή έμφαση και στην αρκετά υψηλή έμφαση στην υπακοή (βλ. Πίνακα 3).

Στο *Αν απαγορεύετε πολλά από αυτά που τα παιδιά θέλουν να κάνουν*, ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στις τιμές 1 (καθόλου) και 2 (κάπως) και στην κατάσταση *Αναμένετε από τα παιδιά να δείχνουν αυτοκυριαρχία*, ανάμεσα στο 2 και 3 (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Μέση τιμή των μεταβλητών  $M_5$ ,  $M_6$  και  $M_7$ . (Descriptive Statistics)

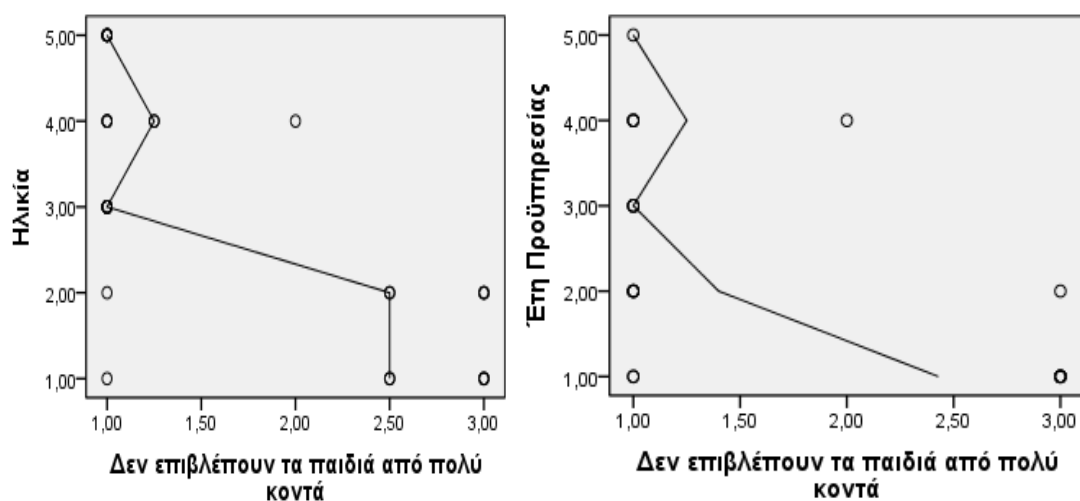
Μεταβλητές	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποδίδουν μεγάλη αξία στην «υπακοή» ( $M_5$ )	20	1,00	4,00	2,4000	1,09545
Απαγορεύουν πολλά στα παιδιά ( $M_6$ )	20	1,00	3,00	1,6000	,59824
Αναμένουν από τα παιδιά να επιδεικνύουν αυτοκυριαρχία ( $M_7$ )	20	1,00	4,00	2,4500	,82558
Valid N (listwise)	20				

Όσον αφορά, τις τρεις μεταβλητές της μη λεκτικής επικοινωνίας (βλ. Πίνακα 4), ο μέσος όρος όλων κυμαίνεται προς τις θετικές τιμές ( $\text{mean} > 3$ ). Ειδικά στις καταστάσεις σχετικά με την οπτική επαφή και την εκδήλωση των θετικών χειρονομιών, η μέση τιμή κυμαίνεται ανάμεσα στο 3 (αρκετά) και 4 (πάρα πολύ) και στην απτική επαφή ο μέσος όρος κλίνει περισσότερο προς την τιμή 3 (αρκετά).

Πίνακας 4. Μέση τιμή των μεταβλητών  $M_8$ ,  $M_9$  και  $M_{10}$ . (Descriptive Statistics)

Μεταβλητές	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γονατίζουν, σκύβουν όταν μιλούν στα παιδιά, για καλύτερη οπτική επαφή ( $M_8$ )	20	1,00	4,00	3,3500	,74516
Εκδηλώνουν θετικές χειρονομίες προς τα παιδιά ( $M_9$ )	20	1,00	4,00	3,5500	,94451
Επιδιώκουν την απτική επαφή ( $M_{10}$ )	20	2,00	4,00	3,1500	,67082
Valid N (listwise)	20				

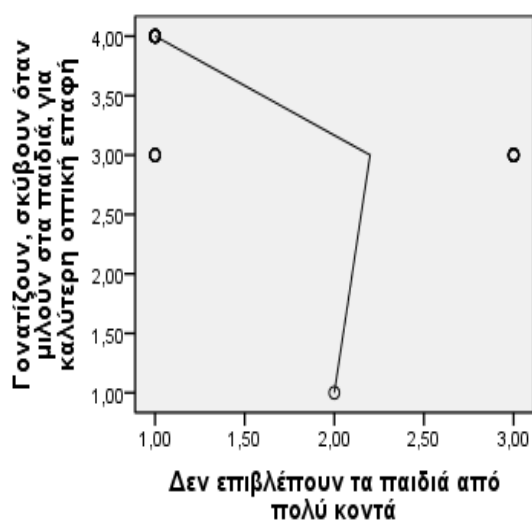
Στη συνέχεια, σε συσχέτιση που έγινε με το βαθμό που επιβλέπουν ή δεν επιβλέπουν τα παιδιά οι παιδαγωγοί, σε σχέση με άλλες μεταβλητές, εντοπίστηκαν τα ακόλουθα. Σε συνάρτηση με την ηλικία (βλ. Διάγραμμα 1) παρατηρείται ισχυρή αρνητική σχέση, με συντελεστή συσχέτισης Pearson-r -0,66 και επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,002$  ( $< 0,05$ ). Αναφορικά με την εμπειρία και τον βαθμό επίβλεψης (βλ. Διάγραμμα 2), υπάρχει μία αρκετά αρνητική σχέση ( $r = -0,54$  και  $p = 0,014 < 0,05$ ).



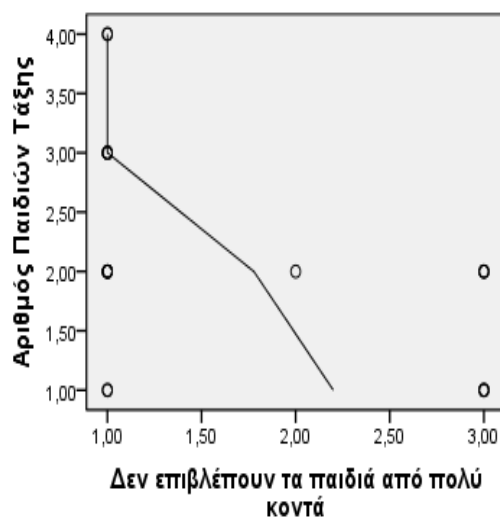
Διάγραμμα 1. Συσχέτιση ηλικίας εκπαιδευτικών με τον βαθμό επίβλεψης των παιδιών ( $p. 0,002, r. -0,66$ ).

Διάγραμμα 2. Συσχέτιση εμπειρίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό επίβλεψης των παιδιών ( $p. 0,014, r. -0,54$ ).

Ακόμα, μια μέτρια αρνητική σχέση εμφανίζεται ανάμεσα στο πλήθος των παιδιών (βλ. Διάγραμμα 3) και το βαθμό που επιβλέπουν από κοντά, οι παιδαγωγοί τα παιδιά ( $r. -0,48$  και  $p. 0,032 < 0,05$ ), καθώς και στην οπτική επαφή (βλ. Διάγραμμα 4) των εκπαιδευτικών και το βαθμό επίβλεψης ( $r. -0,49$  και  $p. 0,026 < 0,05$ ).

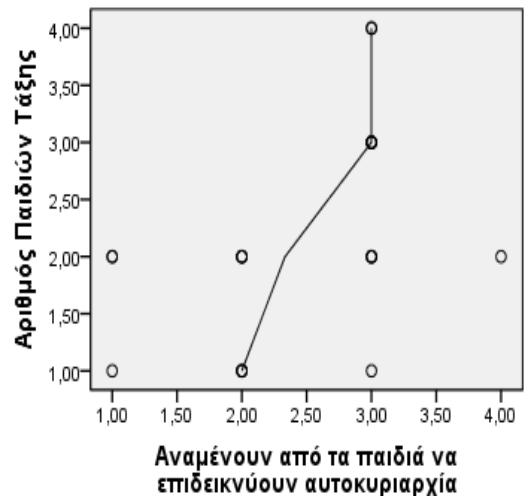
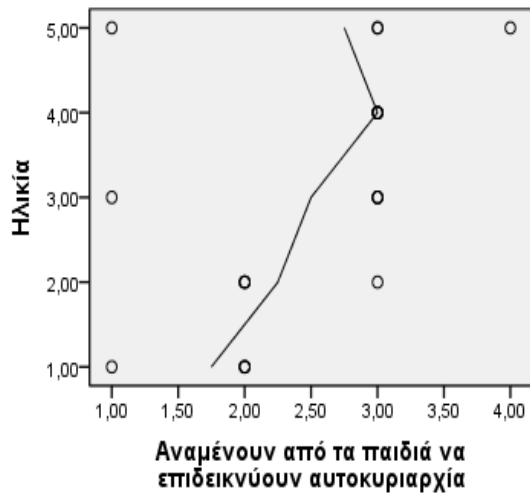


Διάγραμμα 3. Συσχέτιση του πλήθους παιδιών της τάξης με τον βαθμό επίβλεψης του εκπαιδευτικού ( $p. 0,032, r. -0,48$ ).



Διάγραμμα 4. Συσχέτιση οπτικής επαφής των εκπαιδευτικών με τον βαθμό επίβλεψης των παιδιών ( $p. 0,026, r. -0,49$ ).

Θετική αυτή τη φορά συσχέτιση σημειώθηκε, σε ένα μέτριο βαθμό (βλ. Διάγραμμα 5), ανάμεσα στην αυτοκυριαρχία που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από τα παιδιά και την ηλικία τους ( $r. 0,48$  και  $p. 0,031 < 0,05$ ), αλλά και ανάμεσα στην αναμενόμενη αυτοκυριαρχία και το πλήθος των παιδιών όπως φαίνεται στο διάγραμμα 6 ( $r. 0,45$  και  $p. 0,044 < 0,05$ ).



Διάγραμμα 5. Συσχέτιση της ηλικίας του εκπαιδευτικού με τον προσδοκώμενο βαθμό αυτοκυριαρχίας των παιδιών ( $p. 0,031, r. 0,48$ ).

Διάγραμμα 6. Συσχέτιση του πλήθους παιδιών της τάξης με βαθμό αυτοκυριαρχίας των παιδιών ( $p. 0,044, r. 0,45$ ).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### Συμπερασματική συζήτηση-Προτάσεις

Από τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει ότι οι παιδαγωγοί ελέγχουν σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό τα παιδιά και παρεμβαίνουν τις περισσότερες φορές που αυτά παραφέρονται. Συνεπώς, είναι πολύ λίγο ανεκτικοί και αυτό αντιτίθεται στη μελέτη των Rentzou και Sakellariou (2011), όπου αναφέρεται ότι συχνά είναι ελαστικοί με τα παιδιά

Έπειτα, δηλώνουν ότι αφιερώνουν πολύ χρόνο σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τα παιδιά, σε ένα ποσοστό 55%. των εκπαιδευτικών, ενώ υπάρχει και ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό 35% που δεν αφιερώνει και τόσο πολύ. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται να επιβλέπουν τα παιδιά από κοντά, σε ένα πολύ μεγάλο επίπεδο του 65% των εκπαιδευτικών, ενώ το 30% αυτών δε τα επιβλέπουν σε σημαντικό βαθμό. Η επίβλεψη από κοντά αποκαλύπτει ότι, οι παιδαγωγοί δεν είναι απόμακροι και επιβεβαιώνει την εγγύτητα που σύμφωνα και με τους Grigoriadis και Grammatikopoulos (2013), υπάρχει σε μεγάλο βαθμό στη σχέση παιδαγωγού-παιδιού.

Στον τομέα της αυστηρότητας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αρκετή έμφαση στην υπακοή και στο βαθμό που προσδοκούν τα παιδιά να χαρακτηρίζονται από αυτοκυριαρχία. Ανάλογη συμπεριφορά καταγράφουν και οι Tillery, Varjas, Meyers, και Collins (2010), με τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλές προσδοκίες και να δυσκολεύονται στη διαχείριση συμπεριφοράς των παιδιών. Σε αντίθεση με το παραπάνω, απαγορεύουν λίγα απ' αυτά που τα παιδιά θέλουν να κάνουν, γεγονός που μπορεί να εξηγεί την μικρή ένδειξη ανεκτικότητας (Rentzou & Sakellariou, 2011).

Υπογραμμίζεται, η θετική στάση των παιδαγωγών απέναντι στη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μιλούν στο ύψος των παιδιών, εκδηλώνουν θετικές χειρονομίες και επιδιώκουν την απτική επαφή, κάτι που συνιστά θετικές αλληλεπιδράσεις. Άλλες έρευνες (Milovanovic, 2015. Chaudhry & Arif, 2012. Stamatis, 2011), δε συμβαδίζουν με τα ευρήματα αυτά και τονίζουν τη παραγκωνισμένη πλευρά της μη λεκτικής επικοινωνίας στο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, συσχετίζοντας την επίβλεψη από κοντά με την ηλικία και εμπειρία των εκπαιδευτικών, αλλά και με το πλήθος των παιδιών, σημειώνεται σημαντική αρνητική συσχέτιση. Επαληθεύεται δηλαδή, η αρχική υπόθεση και συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερος

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ηλικιακά είναι ο εκπαιδευτικός, όση μεγαλύτερη εμπειρία έχει και όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των παιδιών, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να επιβλέπουν στενά τα παιδιά.

Υπογραμμίζεται, ότι σε μια δεύτερη συσχέτιση με το βαθμό επίβλεψης και την προσπάθεια οπτικής επαφής των παιδαγωγών με τα παιδιά, παρατηρείται μια σημαντική θετική συσχέτιση. Όσο περισσότερο γονατίζουν, σκύβουν όταν μιλούν στα παιδιά για καλύτερη οπτική επαφή, τόσο περισσότερο προσπαθούν να τα επιβλέψουν από κοντά.

Συμπερασματικά, παρουσιάζονται αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών. Από τη μια μεριά, εμφανίζονται θετικοί, αφιερώνοντας αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες αλληλεπίδρασης, εκδηλώνοντας σε μεγάλο βαθμό μορφές μη λεκτική επικοινωνίας και χωρίς να δηλώνουν απαγορευτικοί με τα παιδιά. Από την άλλη μεριά, τα επιβλέπουν σε σημαντικά στενή επαφή και χαρακτηρίζονται αρκετά αυστηροί σε σχέση με την υπακοή και την αυτοκυριαρχία των παιδιών.

Αποκαλύπτεται, πως οι θετικές αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να ελέγχουν κυρίως τα παιδιά, ακόμα και στην περίπτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας και να μη διασπούν την ρουτίνα. Τα νηπιαγωγεία, συχνά λειτουργούν ως κέντρα φύλαξης και μη διαπαιδαγώγησης (Rentzou & Sakellariou, 2011). Επίσης, θετικές και κοντινές σχέσεις σηματοδοτούν την τάση που υπάρχει στην ελληνική πραγματικότητα, τα παιδιά να είναι συνεχώς αποδεκτά και αγαπητά, ως ένδειξη τρυφερών συναισθημάτων (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013). Οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις, η έμφαση στην υπακοή και την αναμενόμενη αυτοκυριαρχία συνδέονται και με τις υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού και με την έλλειψη γνώσης και επιμόρφωσης σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς και την αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013. Hamre κ. συν 2012. Tillery, Varjas, Meyers, & Collins, 2010)

Λαμβάνοντας υπόψη, το μικρό δείγμα της έρευνας, δεν υπάρχει καμία δέσμευση για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Παρέχεται όμως έτσι, η ευκαιρία σε επόμενους ερευνητές-μελετητές να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε μεγαλύτερο δείγμα, αλλά και να διεξάγουν μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε δύο διαφορετικές μορφές αξιολόγησης που θα αφορούν και πάλι την αλληλεπίδραση παιδαγωγών



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

προσχολικής ηλικίας. Αυτές είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τη βοήθεια του εξωτερικού συνεργάτη-συντονιστή και η αυτοαξιολόγηση.

#### Βιβλιογραφία

##### Ξενόγλωσση

- Chaudhry, A.N., & Arif, M. (2012). Teachers' nonverbal behavior and its impact on student achievement. *International education studies*, 5(4), 56-64. doi:10.5539/ies.v5n4p56
- Dombro, L. M., Jablon, R. J., & Stetson, C. (2011). Powerful interactions. *Youth children*, 66(1), 12-20. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=EJ930002>
- Fernandez, A. M., Adelstein, S. J., Miller, P. S., Areizaga, J. M., Gold, C. D., Sanchez, L. A., Rothschild, A. S., Hirsch, E., & Gudino, G. O. (2015). Teacher-child interaction training: A pilot study with random assignment. *Behavior therapy*, 46, 463-477. doi:10.1016/j.beth.2015.02.002
- Fumoto, H. (2011). Teacher-child relationships and early childhood practice. *Early years*, 31(1), 19-30. doi:10.1080/09575146.2010.535790
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2013). Teacher-child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early child development and care*, 184(3), 386-402. doi:10.1080/03004430.2013.790383
- Hamre, K. B., Pianta, C. R., Burchinal, M., Field, S., Crouch-Locasale, J., Downer, T. J., Howes, C., Laparo, K., & Little-Scott, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American educational research journal*, 49(1), 88-123. doi: 10.3102/0002831211434596
- Happo, I., Maatta, K., & Uusiautti, S. (2013). How do early childhood education teachers perceive their Expertise? A qualitative study of child care providers in Lapland, Finland. *Early childhood education journal*, 41, 273-281. doi: 10.1007/s10643-012-0551-8
- Milovanovic, R. (2015). Effectiveness of prospective lower primary and kindergarten teachers in the interpretation of facial expressions. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 203, 42 – 49. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.257

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2010). The quality of early childhood educators: Children's interaction in greek child care centers. *Early childhood education journal*, 38, 367-376. doi:10.1007/s10643-010-0403-3
- Roorda, L. D., Koomen, M. Y. H., Spilt, L. J., Thijs, T. J., & Oort, J. F. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of school psychology*, 51, 143-158. doi:10.1016/j.jsp.2012.12.001
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs and intensions about the importance of teacher-child interactions. *Early child development and care*, 182(1), 123-135. doi:10.1080/03004430.2010.545887
- Stamatis, J. P. (2011). Nonverbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic journal of research in educational psychology*. 9(3), 1427-1442. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=EJ960150>
- Tillery, D. A., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, S. A. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of positive behavior interventions*. 12(2), 86-102. doi:10.1177/1098300708330879

*Ελληνόγλωσση*

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρίου Μ. (2012), Ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων. Στο: Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο* (μέρος Α', σελ. 41-66).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Ψαρρού, Κ. Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

### **4ο Συμπόσιο: Ο ρόλος των μεταβάσεων στο πλαίσιο της ενιαίας προσχολικής Εκπαίδευσης**

**Διοργάνωση του Συμποσίου: Καθηγήτρια κ.Μαρία Σακελλαρίου**

**Η προετοιμασία των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για τη μετάβαση τους στο γενικό και ενιαίο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου**

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα,

Παναγιώτα Στράτη, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα,

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα

& Πέτρος Τζίμας, Πληροφορικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα

**Περίληψη:** Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο ορίζεται ως περίοδος αλλαγών στη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους. Το Νηπιαγωγείο κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή και την απόκτηση δεξιοτήτων, αποτελώντας χώρο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2014). Η ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην επόμενη εκπαιδευτική δομή αποτελεί πρόκληση για την ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διασφαλίζεται με ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω ενταξιακών -συνεργατικών- σχέσεων των σχολικών μονάδων (Dumke, Krieger & Schafer, 1989 ▪ Lindsay, 2007). Η γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών από τον εκπαιδευτικό της γενικής και ειδικής αγωγής δημιουργούν προϋποθέσεις κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών που πραγματοποιούν τη μετάβαση (Σακελλαρίου, 2012).

Στη παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις 216 Νηπιαγωγών και 303 Δασκάλων, γενικής αγωγής (N: 455) και ειδικής αγωγής (N: 64) για το τι θεωρούν ότι πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για να μεταβεί ομαλά στο Δημοτικό σχολείο.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*Στους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου ζητήθηκε να ιεραρχήσουν κατά προτεραιότητα τις ακαδημαϊκές γνώσεις, τις δεξιότητες στο γνωστικό επίπεδο, στην αυτοεξυπηρέτηση, στην επικοινωνία, στην κοινωνικοποίηση και τη θετική στάση για το σχολείο. Προϋπόθεση για την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων και την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο είναι η αποδοχή, η ένταξη στη γενική τάξη και η δημιουργία συνθηκών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), καλούνται να περιγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η έρευνα έδειξε ότι η μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο από την προσχολική εκπαίδευση επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ανάπτυξη ενταξιακών δομών και τη σχολική εκπαίδευση (Flem, 2004 ▪ Callan, 2013).*

**Λέξεις κλειδιά:** *μετάβαση, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης*

#### **1.Εισαγωγή**

Μεταβάσεις συμβαίνουν τακτικά κατά τη διάρκεια ζωής των ατόμων (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed, & Wildenger, 2010 ▪ Siddiqua, 2014). Μερικές από αυτές τις μεταβάσεις μπορεί να είναι μικρής έκτασης και φαινομενικά ασήμαντες. Άλλες καλύπτουν γεγονότα μεγάλου μεγέθους με σημαντικές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους. Ενώ μερικοί άνθρωποι βιώνουν τις αλλαγές που επήλθαν σχετικά με τις μεταβάσεις χωρίς εμφανείς δυσκολίες, κάποιοι άλλοι επηρεάζονται σε πολλά επίπεδα. Τα παιδιά βιώνουν μεταβάσεις που συνεπάγονται αλλαγές μέσα στις οικογένειες, σε κοινοτικό επίπεδο, στα συστήματα φροντίδας, και στα σχολεία τους. Μπαίνοντας στο σχολείο, κινούνται μεταξύ των βαθμίδων, συναντούν νέους εκπαιδευτικούς και πρέπει να προσαρμοστούν στην αύξηση της ανεξαρτησίας τους. Έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργάζονται ανεξάρτητα, να συμμετέχουν σε ομάδες, να ακολουθούν τις οδηγίες, και να χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών που παρέχονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών διευκολύνει τη διαδικασία μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (Rule, Fiechtl & Innocenti, 1990 ▪ Foster, 2013).

Τα παιδιά που γεννιούνται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικά περισσότερες μεταβάσεις και σε νεαρότερες ηλικίες από τους συνομηλίκους τους. Βιώνουν μια ποικιλία συστημάτων φροντίδας κατά τη βρεφική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι γιατροί και οι οικογένειες υποστηρίζουν τις υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης στα σχολεία, τα νοσοκομεία, τα προγράμματα ημερήσιας φροντίδας, και στα σπίτια των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση, έχει οριστεί για τα Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Πράξη Εκπαίδευσης (IDEA, 2004) που αφορά τα δικαιώματα εκπαίδευσης και την έγκαιρη παρέμβαση για τα βρέφη, τα νήπια και μικρά παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η κίνηση μεταξύ των προγραμμάτων και οι ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης στην ηλικία των πέντε χρόνων, συνεπάγεται το σημαντικό

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ρόλο της μετάβασης όσον αφορά την παροχή υπηρεσιών, τις θέσεις των προγραμμάτων, καθώς και το είδος της αλλαγής υπηρεσιών κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Foster, 2013).

Αναγνωρίζεται από όσους ασχολούνται με τη μετάβαση, η αυξημένη κοινωνική ευθύνη για επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε τα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν ένα επίπεδο δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας (Winzer, 1993). Η ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά είναι μια εξέλιξη του πρόσφατου παρελθόντος σε εθνικό, κρατικό και κοινοτικό επίπεδο. Οι Dunlap, Kaiser, Hemmeter, & Wolery (2012) αναφέρουν λεπτομερώς τον πολλαπλασιασμό της γνώσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της σχετικά σύντομης ζωής του τομέα της ειδικής εκπαίδευσης για τους νέους και τα παιδιά. Αναπτυξιακοί τομείς, στρατηγικές παρέμβασης, καθώς και αρμόδιες υπηρεσίες έχουν αυξηθεί σημαντικά περίπου από το 1986 για να βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Dunlap, Kaiser, Hemmeter & Wolery, 2012 ▪ Foster, 2013) .

#### **2. Στρατηγικές για την επιτυχή μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο**

Ελάχιστες μελέτες έχουν εντοπιστεί βιβλιογραφικά για τις στρατηγικές μετάβασης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για τις πρακτικές μετάβασης, ούτε υπάρχει συναίνεση σχετικά με το τι ορίζει μια μετάβαση επιτυχή. Πολλοί μελετητές έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις της οικογένειας και των δασκάλων για την επιτυχή μετάβαση , οι οποίοι αξιολογούν την συμπεριφορά των παιδιών και την συνδέουν με τους στόχους που έχουν θέσει για να δουν το αποτέλεσμα. Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία μέτρησης του αποτελέσματος της μετάβασης, συμπεριλαμβανόμενης και της αντίληψης των παιδιών για την επιτυχία (Kemp, 2003 ▪ McIntyre, Blacher & Baker, 2006 ▪ Dogaru, Rosenkoetter & Rous, 2009). Επίσης, η σχολική προσαρμογή και η θετική στάση απέναντι στο σχολείο θεωρούνται πολύ σημαντικά για την επιτυχία της μετάβασης.

Είναι ευρέως γνωστό ότι η συνεργασία μεταξύ των φορέων είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση και ότι η διαδικασία παίρνει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα (Malone & Gallagher, 2009 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007). Οι ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη για εκπαιδευμένο προσωπικό που θα δημιουργήσει δραστηριότητες μετάβασης και θα βοηθήσει τους φορείς να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η συμφωνία και η συνεργασία των φορέων μπορεί να καθοδηγήσει τη διαδικασία της μετάβασης σχετικά με δράσεις ,ρόλους και αρμοδιότητες των μελών της ομάδας (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004) και να ορίσει τα χρονικά πλαίσια για τις δραστηριότητες μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004).

Στις ΗΠΑ εξετάστηκαν τα εμπόδια για την συνεργασία μεταξύ των φορέων για την μετάβαση στην προσχολική ηλικία (Wischnowski, Fowler & McCollum, 2000) και βρέθηκαν αποτελέσματα σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υπάρχουν έξι διαστάσεις που επηρεάζουν τη συνεργασία: το κλίμα, οι πόροι (όπως ο χρόνος εργασίας προσωπικού), οι πολιτικές, οι άνθρωποι ( τα άτομα-κλειδιά), η διαδικασία ( ομάδα , επίλυση

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

συγκρούσεων) και οι οργανισμοί που ασχολούνται με τη μετάβαση. Μια πρόσθετη διάσταση που δόθηκε είναι ότι το αποτέλεσμα σχετίζεται με τη διαδικασία.

Ομάδες εστίασης αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και μέλη οικογενειών επεσήμαναν την ανάγκη να εξασφαλιστούν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που να εναρμονίζονται με το σχολείο και να βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έχει επιπλέον επισημανθεί η ανάγκη για συνέχεια στα σχολικά προγράμματα προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Rous, Myers & Stricklin, 2007 ▪ Brooker, 2016). Η διαδικασία της μετάβασης να συμβαίνει έγκαιρα και να δίνει επαρκή χρόνο για να συζητούνται οι ανάγκες των παιδιών με δυσκολίες με τις διάφορες υπηρεσίες και φορείς (Dogaru, Rosenkoetter & Rous, 2009). Τονίζεται επίσης η σπουδαιότητα πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων σε χρόνο που να βοηθάει την επιτυχία της μετάβασης.

Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της μετάβασης (Rosenkoetter, Schroeder, Rous, Hains, Shaw & McCormick, 2009). Η συμβουλευτική της οικογένειας κατά τη μεταβατική περίοδο είναι απαραίτητη για την συναισθηματική υποστήριξη και τη βελτίωση του ρόλου τους ως γονείς. Οι οικογένειες έχουν ανάγκη υποστήριξης, συνεχή και ακριβή ενημέρωση, μεγαλύτερη γνώση και εμπειρίες των πιθανών σχολείων που μπορεί να φοιτήσουν τα παιδιά τους και ευκαιρίες να συζητούν τις προσδοκίες τους από την αρχή του σχολικού έτους (Russell, 2005). Ουσιαστική ανταλλαγή πληροφοριών και δραστηριότητες προετοιμασίας, καθώς και πρακτικές μετάβασης, θα βοηθήσουν προς την ενσωμάτωση και τη επιτυχή μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Διάφορες δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου όπως, επισκέψεις στο σπίτι των παιδιών από το Διδακτικό προσωπικό, επίσημες εκδηλώσεις ενημέρωσης, εξατομικευμένο πρόγραμμα, φυλλάδια και πληροφοριακό υλικό για τη μετάβαση, έχουν αναγνωριστεί ως τρόποι για την ενίσχυση της διαδικασίας μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007). Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και για αυτά που θεωρούνται ότι βρίσκονται σε “κίνδυνο”, το Νηπιαγωγείο που φοιτούν και το Δημοτικό σχολείο που θα φοιτήσουν, να έχουν εμπειρία σε προγράμματα υψηλής ποιότητας για τη μετάβαση.

Έχοντας ένα άτομο υπεύθυνο για τον συντονισμό της μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντική στρατηγική στη διαδικασία της μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007). Η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και η υποστήριξη σε επίπεδο κράτους, θεωρούνται πολύ σημαντικά για το σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διαθέσουν χρόνο για επικοινωνία, να οικοδομούν σχέσεις συνεργασίας και να προετοιμάζουν το σχολείο υποδοχής με τις στάσεις που έχουν εδραιωθεί, με την αποδοχή της σχολικής κοινότητας, την επάρκεια και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία της οικογένειας από το σχολείο και από την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξία συνεργασίας με την οικογένεια

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

(Chadwick & Kemp, 2002), ώστε η ένταξη και η συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη να γίνει πραγματικότητα.

#### **3. Ένταξη στη γενική τάξη**

Δε θα συζητούσαμε για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία αν οι αλλαγές που σημειώθηκαν στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, στις στάσεις και τις κοινωνικές αντιλήψεις, δεν οδηγούσαν στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης (Τάφα, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, περνάμε σταδιακά στην «παιδαγωγική της ένταξης». Η Παιδαγωγική της ένταξης αποσκοπεί στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συμβίωση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Σούλης 2002 ▪ Ζώνιου -Σιδέρη, 1998).

Η υιοθέτηση στρατηγικών και προσεγγίσεων για την ένταξη στην τάξη είναι σημαντικές για την ανάπτυξη μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, οι στρατηγικές δεν προσανατολίζονται προς συγκεκριμένες ξεχωριστές κατηγορίες, αλλά αντίθετα έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμοστούν σε όλες τις κατηγορίες. Οι Rix, Hall, Nind, Sheehy και Wearmouth (2009) προσδιορίζουν με τη συστηματική επανεξέταση τις βιβλιογραφίας ότι με τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού των σχολείων, τη δέσμευση για τη διδασκαλία όλων των μαθητών, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, και αναγνωρίζοντας ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής αναπτύσσει τη γνώση, είναι το κλειδί για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (EADSNE) διεξήγαγε δύο ουσιαστικές διεθνείς ανασκοπήσεις ερευνών, βάση στοιχείων ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και σε τεκμηριωμένες στρατηγικές για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (EADSNE, 2001).

Στρατηγικές που βασίζονται:

- στη συνεργατική διδασκαλία, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζουν τη γενική εκπαίδευση με την παροχή οδηγιών.
- στη διδασκαλία σε ετερογενείς ομάδες.
- στην επίλυση προβλημάτων σαν ομάδα: εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές για την επίλυση προβλημάτων μέσα από τις διαδικασίες που εμπλέκονται.
- στην προώθηση της συνεργασίας και της κοινής ευθύνης με τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική τάξη από κοινού και με συνεργατική διδασκαλία, μάθηση μεταξύ των μαθητών και οι προσεγγίσεις σχεδιασμού να γίνονται σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό (EADSNE, 2001 ▪ Parekh, 2013).

Αρχές και προσεγγίσεις για την ένταξη μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία ή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Εφαρμόζοντας τις παραπάνω αρχές και τις προσεγγίσεις, παρέχεται μια βάση για να ενσωματωθούν όλοι οι

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μαθητές που έχουν ανάγκη υποστήριξης. Είναι αναγκαίο λοιπόν, να διαφοροποιηθούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ένταξη με βάση τις ανάγκες των μαθητών και να αναγνωριστεί η μοναδικότητα τους γιατί, καθώς αναγνωρίζουμε τη μοναδικότητα τους, αντιλαμβανόμαστε και τις διαφορετικές τους ανάγκες (Mitchell, 2010).

## **4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### ***4.1 Δείγμα***

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις 216 Νηπιαγωγών και 303 Δασκάλων, γενικής αγωγής (N: 455) και ειδικής αγωγής (N: 64) για το τι θεωρούν ότι πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για να μεταβεί ομαλά στο Δημοτικό σχολείο. Προϋπόθεση για την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων και την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο είναι, η αποδοχή, η ένταξη στη γενική τάξη και η δημιουργία συνθηκών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), καλούνται να περιγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμμετοχή των Νηπιαγωγών ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, έτσι, αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

### ***4.2 Ερευνητικό Εργαλείο***

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν, το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου. Στη μεθοδολογία της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διότι θεωρούνται ένα αξιόπιστο εργαλείο για το σκοπό της έρευνας μας. Στους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου ζητήθηκε να ιεραρχήσουν κατά προτεραιότητα, τις ακαδημαϊκές γνώσεις, τις δεξιότητες στο γνωστικό επίπεδο, στην αυτοεξυπηρέτηση, στην επικοινωνία, στην κοινωνικοποίηση και τη θετική στάση για το σχολείο καθώς και να αναφέρουν τρόπους για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη γενική τάξη, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS ver.15.

### ***4.3 Παρουσίαση Δεδομένων***



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι σε ποσοστό υψηλό, 70,5% και 68,3% αντίστοιχα, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, δε θεωρούν σημαντικές τις ακαδημαϊκές γνώσεις για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, δεν υπήρξε εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης που να θεωρεί τις ακαδημαϊκές γνώσεις την πιο σημαντική προϋπόθεση στη διαδικασία της μετάβασης 0.0%. Αναλυτικά μπορείτε δείτε τα ποσοστά στον πίνακα 4.3.1α που ακολουθεί.

Πίνακας 4.3.1α Ακαδημαϊκές γνώσεις

			Ακαδημαϊκές γνώσεις				
			Το πιο σημαντικό	→→→→→→→ →→→			Το λιγότερο σημαντικό
				Ποσοστό			
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	1,5%	3,9%	4,8%	20,8%	68,9%	
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	0,0%	0,0%	9,4%	18,8%	71,9%	
	Σύνολο	1,3%	3,5%	5,4%	20,6%	69,2%	
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	1,4%	0,0%	9,7%	18,4%	70,5%	
	Δάσκαλος	1,3%	5,9%	2,3%	22,1%	68,3%	
	Σύνολο	1,3%	3,5%	5,4%	20,6%	69,2%	

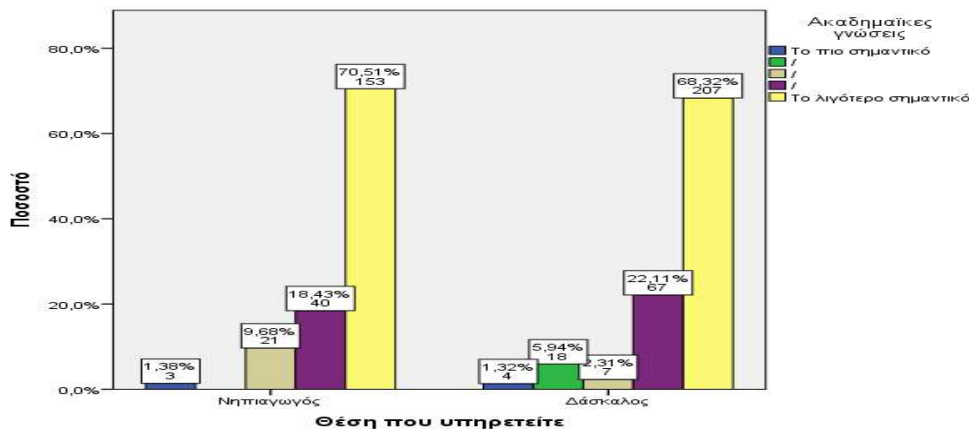
Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015-2016

Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0.001$ ). Η διαφορά αφορά στην κατανομή των απαντήσεων στα 1,2,3

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

(σχήμα 4.3.1β ).Οι δάσκαλοι σε ποσοστό 5,94 % θεωρούν τις ακαδημαϊκές γνώσεις σημαντικές ενώ στους νηπιαγωγούς αυτό το ποσοστό είναι ουδέτερο (ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν).

Σχήμα 4.3.1β Ακαδημαϊκές γνώσεις



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015- 2016

Οι δεξιότητες καθημερινής ζωής για την αυτονομία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός και εκτός σχολικής τάξης, θεωρούνται πολύ σημαντικές για τους νηπιαγωγούς σε ποσοστό 77,0% και 70,3% για τους δασκάλους (πίνακας 4.3.2α) ώστε η μετάβαση να πραγματοποιηθεί ομαλά. Σε παρόμοια ποσοστά και οι απαντήσεις όσον αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Πίνακας 4.3.2α Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία

		Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→ →→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	72,6 %	12,3 %	12,1 %	2,4%	0,7%

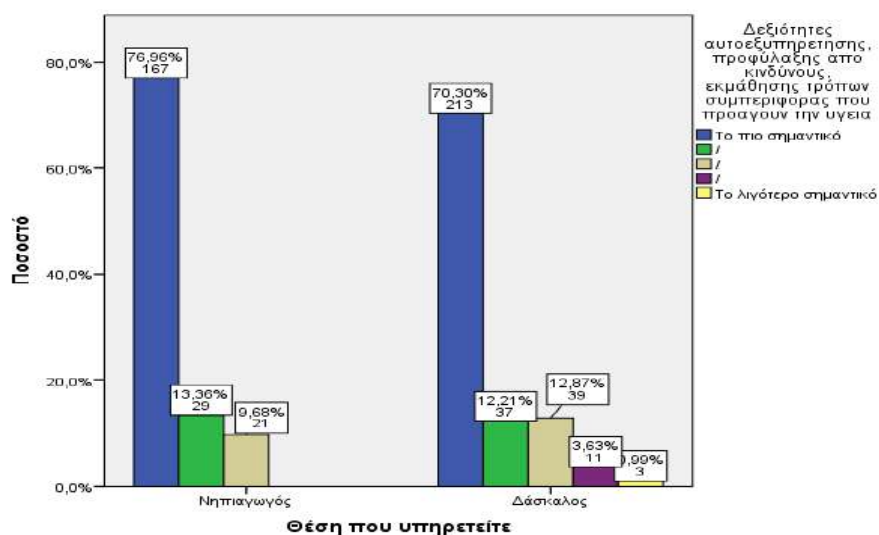
**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	76,6 %	15,6 %	7,8%	0,0%	0,0%
	Σύνολο	73,1 %	12,7 %	11,5 %	2,1%	0,6%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	77,0 %	13,4 %	9,7%	0,0%	0,0%
	Δάσκαλος	70,3 %	12,2 %	12,9 %	3,6%	1,0%
	Σύνολο	73,1 %	12,7 %	11,5 %	2,1%	0,6%

Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015-2016

Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0.017$ ). Η διαφορά αφορά στην κατανομή των απαντήσεων στα 4,5 (σχήμα 4.3.2β). Δεν υπήρξε στην ερευνά μας Νηπιαγωγός που να θεωρεί τις δεξιότητες καθημερινής ζωής λιγότερο σημαντικό παράγοντα ώστε τα νήπια να είναι θέση να μεταβούν ομαλά στο Δημοτικό σχολείο.

Σχήμα 4.3.2β Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015-2016

Οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι οι γνωστικές δεξιότητες είναι το λιγότερο σημαντικό για μια επιτυχημένη μετάβαση σε ποσοστό 9,6% και το πιο σημαντικό σε ποσοστό 1,5% επί του συνόλου (πίνακας 4.3.3). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι για το 59,4% των εκπαιδευτικών αμφιταλαντεύεται, είναι ούτε σημαντικές ούτε ασήμαντες .

Πίνακας 4.3.3 Γνωστικές Δεξιότητες

		Γνωστικές δεξιότητες				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→ →→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	1,5%	6,4%	22,6%	59,4%	10,1%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,6%	14,1%	18,8%	59,4%	6,3%
	Σύνολο	1,5%	7,3%	22,1%	59,4%	9,6%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	0,0%	8,8%	19,8%	60,4%	11,1%
	Δάσκαλος	2,6%	6,3%	23,8%	58,7%	8,6%
	Σύνολο	1,5%	7,3%	22,1%	59,4%	9,6%

Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015-2016

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 62,5% θεωρούν σημαντική προϋπόθεση να έχουν αποκτήσει οι μαθητές με δυσκολίες δεξιότητες επικοινωνίας και

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

συμπεριφοράς για ομαλότερη μετάβαση ενώ μικρότερο ποσοστό 45,3% για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τη σημαντικότητα (πίνακας 4.3.4α).

Πίνακας 4.3.4α Δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά

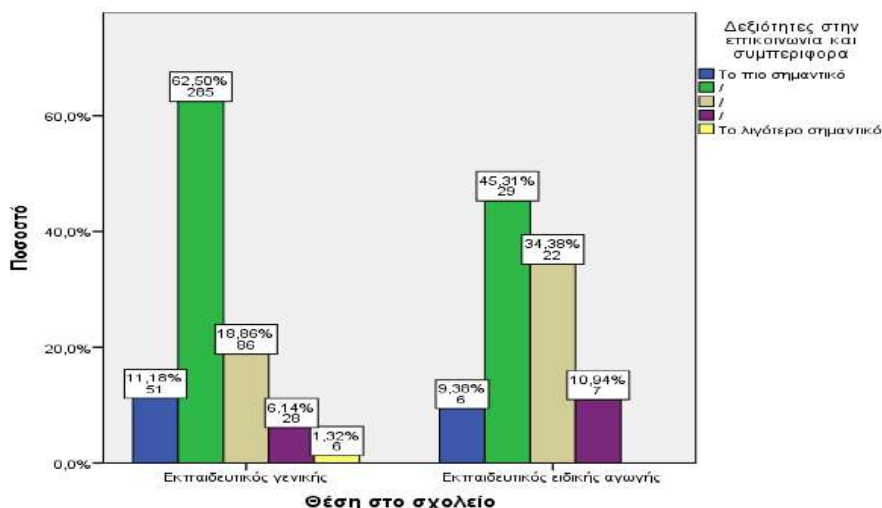
		Δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→ →→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	11,2 %	62,5 %	18,9 %	6,1 %	1,3%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	9,4%	45,3 %	34,4 %	10,9%	0,0%
	Σύνολο	11,0 %	60,4 %	20,8 %	6,7 %	1,2%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	10,6 %	63,1 %	19,4 %	6,9 %	0,0%
	Δάσκαλος	11,2 %	58,4 %	21,8 %	6,6 %	2,0%
	Σύνολο	11,0 %	60,4 %	20,8 %	6,7 %	1,2%

Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015-2016

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0.023$ ). Η διαφορά αφορά στην κατανομή των απαντήσεων στο 2 και το 3 (σχήμα 4.3.4β). Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης που είναι ουδέτερο (34,38%) ενώ χαμηλότερο είναι στους εκπαιδευτικούς γενικής (18,86%).

Σχήμα 4.3.4β Δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας, 2015-2016

Όσον αφορά τη θετική στάση για το σχολείο κατά τη διάρκεια της μετάβασης (πίνακας 4.3.5), οι εκπαιδευτικοί για μια ακόμη φορά είναι ουδέτεροι (ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη προϋπόθεση) σε ποσοστά 41,5% οι Νηπιαγωγοί, 38,3% οι Δάσκαλοι, 41,0% οι Εκπαιδευτικοί γενικής και 29,7% οι Εκπαιδευτικοί ειδικής, οι οποίοι σε ποσοστό 25,0% τη θεωρούν σημαντική.

Πίνακας 4.3.5 Θετική Στάση για το σχολείο

			Θετική στάση για το σχολείο				
			Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→→→ →→			Το λιγότερο σημαντικό
			Ποσοστό				
Θέση	στο	Εκπαιδευτικός	12,5	16,2	41,0	11,2	19,1%

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

σχολείο	γενικής	%	%	%	%	
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	12,5 %	25,0 %	29,7 %	10,9 %	21,9%
	Σύνολο	12,5 %	17,3 %	39,6 %	11,2 %	19,4%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	11,1 %	14,7 %	41,5 %	14,3 %	18,4%
	Δάσκαλος	13,5 %	19,1 %	38,3 %	8,9%	20,1%
	Σύνολο	12,5 %	17,3 %	39,6 %	11,2 %	19,4%

*Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, Τζίμας 2015-2016*

4.3.6 Παρακαλώ να περιγράψετε τις απόψεις σας σχετικά με την ένταξη

Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ένταξη μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- απόψεις για την επιτυχή ένταξη
- για τα τμήματα ένταξης
- ένταξη και αποδοχή από τη γενική τάξη
- ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης
- συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης
- για το θεσμό της παράλληλης στήριξης
- κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα θέματα ένταξης
- ένταξη και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (εξάλειψη διακρίσεων)

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη εκπαίδευσης είναι επιτυχής μόνο όταν υπάρχουν προϋποθέσεις: κτιριακή υποδομή, χώροι άσκησης και ειδικών δραστηριοτήτων και κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, όχι μόνο δάσκαλος παράλληλης στήριξης αλλά και βοηθός, ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής»

***«Είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή ένταξη και προετοιμασία, για τη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο»***

#### **5. Συμπεράσματα και Προτάσεις**

Οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικές. Καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος το σχέσεων με τους συνομήλικους τους καθώς και την συνολική τους εξέλιξη μέχρι την ενηλικίωση (Σακελλαρίου, 2008). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου εφόσον ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, διευκολύνοντας και στηρίζοντας το παιδί όπου αυτό είναι απαραίτητο. Καθήκον του, η ενίσχυση της παρατήρησης και η διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης.

Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης ( Hutchins, Sagggers & Frances, 2009). Εφοδιάζουν τα παιδιά με εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015). Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία αλλά έχει εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλο τον κόσμο. Μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική σκέψη έχει μεταφερθεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), (Watkins, 2003 ▪ Σούλης, 2010).Σήμερα μιλάμε πια για ενιαία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και ενιαίο σχολείο που αφορά όλα τα παιδιά

Τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν τη σημασία εδραίωσης της συνδιδασκαλίας ως εναλλακτική μέθοδος που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Padeliadou & Lampropoulou, 1997▪ Ρήγα, 1997▪ Κυπριωτάκης, 2000▪ Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006 ▪ Σούλης, 2008) και η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνύπαρξη μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη (με και χωρίς δυσκολίες) οδηγεί σε θετικά



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

αποτελέσματα για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα (Tilstone, Lani, & Rose, 1998).

Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, της συνεκπαίδευσης και της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι πολύ σημαντικός (Ημελλου, 2011). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εφαρμόζεται στη χώρα μας κυρίως από το 2010 για την οικοδόμηση του «ένα σχολείο για όλους». Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις γνώσεις τους, δεξιότητες στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θα συναντήσουν στο σχολικό κλίμα (Carroll, Forlin & Jobling, 2003)

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για να δουλέψουν αποτελεσματικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012 ▪ Jordan, Schwartz & McGhie – Richmond, 2009). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοί να προσφέρουν σε μια τάξη συνεκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν ένα συνεχές μαθησιακό περιβάλλον που θα ξεκινάει τα χρόνια των σπουδών τους (πτυχιακών και μεταπτυχιακών) και θα διαρκεί σε όλη την επαγγελματική ζωή. Κατά τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από τη Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, δημιουργείται η ανάγκη για εκπαιδευμένο προσωπικό που θα σχεδιάσει δραστηριότητες μετάβασης και θα βοηθήσει όσους εμπλέκονται στη διαδικασία να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Κατά τη διαδικασία της μετάβασης έξι διαστάσεις εμπλέκονται και επηρεάζουν το αποτέλεσμα:

- Το κλίμα της γενικής τάξης
- Ο χρόνος εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο
- Οι μέθοδοι διδασκαλίας για την ένταξη και την ενσωμάτωση
- Οι πολιτικές για τη μετάβαση
- Οι άνθρωποι ( τα άτομα-κλειδιά)
- Η διαδικασία ( ομάδα διευκόλυνσης, επίλυση συγκρούσεων (Wischnowski, Fowler & McCollum, 2000 ▪ Strati, 2014)

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων είναι ένα σημαντικό μέρος στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης σε συνδυασμό με την εκπαίδευση ενός ατόμου που θα είναι ο συντονιστής της όλης διαδικασίας. Οι προσπάθειες αξιολόγησης συνδέονται με τις πρακτικές μετάβασης και ενσωματώνονται σε ένα ενιαίο σχέδιο. Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων;

Ποιοι θα ωφεληθούν και πως;

Ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι για την συγκέντρωση των πληροφοριών σχετικά με την αλλαγή;

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ποιοι πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις πληροφορίες; ( Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004 ▪ Rous & Hallam, 2006)

Η εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο προετοιμασίας για το νέο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη. Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές που τους βοηθούν στην σχολική τους επιτυχία. Η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι ομαλότερη και γίνεται πιο γρήγορα. Έχει επιπλέον σημειωθεί ότι οι θετικές σχέσεις μαθητή και δασκάλου βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή στα νέα περιβάλλοντα. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τα παιδιά κατά τη φοίτηση τους στο Νηπιαγωγείο βασικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο (Kemp & Carter, 2005).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ήμελλου. Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. 12-14 Μαΐου 2000 (σσ. 341-356). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.
- Ρήγα, Β. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ευφ. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης* (σσ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- Νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ.105-118). Αθήνα: COPYRIGHT.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Στο *2<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 15-17 Μαΐου (υπό έκδοση)
- Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2014). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) Παιδιών με Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη, ως Εργαλείο Αξιολόγησης για μια Επιτυχημένη Μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Στα Πρακτικά του *Δ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής»*, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Στο *2ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής: Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 15-17 Μαΐου (υπό έκδοση)
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σούλης, Σ.Γ. (2010). *Το Νηπιαγωγείο για όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις, και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (1997β). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα, (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ.88-129. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Callan L. (2013). *A Case Study Examining the Inclusion of Children with Special Educational Needs in a Mainstream Primary School*. Trinity College: Dublin.
- Carroll, A., Forlin, C. and Jobling, A. (2003) The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- Chadwick, D., & Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 26(1&2), 48-66.
- Cohen, J., & Manion, L. (1994). *Research methods in Education* (4th ed.). London- New York: Routledge.
- Dogaru, C., Rosenkoetter, S., & Rous, B. (2009). A critical incident study of the transition experience for young children with disabilities: Recounts by parents and professionals. (Technical Report #6). Retrieved from 30 University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center website: [http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC\\_Papers\\_and\\_Reports/Technical\\_Report\\_6.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_6.sflb.ashx)
- Dumke, D., Krieger, G., & Schafer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dunlap, G., Kaiser, A., Hemmeter, M. L., & Wolrey, M. (2012). Introduction to Pub. L. 99-457 Anniversary Issue, *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 196–198. Retrieved from <http://tec.sagepub.com/content/31/4/196.citation>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2001). Inclusive and effective classroom practices (Edited by C. J. W. Meijer). Retrieved from <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-Literature-Review.pdf>
- Flem, A., Moen, T. and Gudmundsdottir, S. (2004). Towards Inclusive Schools: A Study of Inclusive Education in Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85-98.
- Forest, E., Horner, R., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
- Foster, M. K (2013). *Self-Reported Early Intervention Transition Practices of Special Education Directors in Southwestern Pennsylvania: Implications for Policy and Practice*
- Hutchins, T., Saggars, S. & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 [IDEA]. 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher Education*, 25, 535-542.
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: an Australian perspective. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50(4), 403-433. doi: 10.1080/1034912032000155194
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness on Inclusive 78 Education/ Mainstreaming. *British Journal of Educational psychology*, 77, 1-24.
- Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education & Development*, 20(4), 584-602. doi: 10.1080/10409280802356646
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs (Final Report). University of Canterbury. Retrieved from [http://edcounts.squiz.net.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf](http://edcounts.squiz.net.nz/_data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf)
- Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school intergration. *European Journal of Special Needs Education*
- Parekh, G. (2013). *A Case for Inclusive Education. Organizational Development/Research & Information Services*. Toronto District School Board
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86-94.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. (Technical Report #5). Retrieved from University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center website:[http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC\\_Papers\\_and\\_Reports/Technical\\_Report\\_5.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_5.sflb.ashx)
- Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rous, B., Myers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Rule, S., Fiechtl, B. J., & Innocenti, M. S. (1990). Preparation for transition to mainstreamed postpreschool environments: Development of a survival skills curriculum, *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 78-90. doi:10.1177/027112149000900408
- Russell, F. (2005). Starting school: the importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(3), 118-126.
- Strati, P. (2014). *Tesi di master. La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento*. Università degli studi: Firenze.
- Tilstone, C. Lani, F. & Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London – New York: Routledge.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Watkins, A. (Editor) (2003). Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Wischnowski, M., Fowler, S., & McCollum, J. (2000). Supports and barriers to writing an interagency agreement on the preschool transition. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 294-307.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, International. *Journal of Inclusive Education*, 10(4), 379- 394.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Κατάλληλες πρακτικές για την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον.

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα,

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα

Παναγιώτα Στράτη, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα

& Πέτρος Τζίμας, Πληροφορικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα

**Περίληψη:** Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζεται πολύ σημαντική για την προσαρμογή, τη μάθηση στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για θετική στάση απέναντι στα σχολικά περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2014). Οι πολλές και ταυτόχρονες αλλαγές επηρεάζουν τα παιδιά συναισθηματικά στο στάδιο της προσαρμογής, είναι σημαντικές για την αυτοεκτίμηση τους και θέτουν τα κίνητρα όσον αφορά τη μάθηση (Σακελλαρίου, 2012 • MacIver, 1990). Η επιτυχία των προγραμμάτων μετάβασης εφαρμόζοντας αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δημιουργούν γέφυρες μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών διασφαλίζοντας από τα πρώτα βήματα του παιδιού την ύπαρξη ενός κοινού οράματος (Σακελλαρίου, 2012 • Yeboah, 2002). Χρειάζεται βέβαια συστηματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να ενημερωθούν για το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού τους, τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες για την επιτυχημένη μετάβαση. Η έγκαιρη προετοιμασία όλων των συμβαλλομένων για τη μετάβαση είναι καθοριστική για την έκβαση της. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας που διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 διερευνήθηκαν οι απόψεις 217 Βρεφονηπιοκόμων και 194 Νηπιαγωγών από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου για τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό Σταθμό και τη σημαντικότητα τους, προκειμένου η εμπειρία από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένεια του (Alkhter, Sarkar, Kibria & Das, 2012). Επίσης για τις ανάγκες τις έρευνας μελετήθηκαν οι απόψεις 55 οικογενειών για τη σημαντικότητα των πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζονται ή μη στο Βρεφονηπιακό σταθμό που φιλοξενούνται τα

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*παιδιά τους. Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν την ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας σε προγράμματα μετάβασης και συνολικά να διαχειρίζονται τις πολυεπίπεδες αλλαγές που δημιουργούνται (Jorde, 1984 • Morales, 2015).*

**Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, πρακτικές μετάβασης, Βρεφονηπιοκόμοι, Νηπιαγωγοί, Οικογένεια, συνεργασία.**

#### **1. Εισαγωγή**

Σε παγκόσμιο επίπεδο η μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται με την φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών. Ο ρόλος των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αλλά και της οικογένειας είναι καθοριστικός για τις αναπτυξιακές εκβάσεις των παιδιών, την εκπαίδευσή τους, τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης προκειμένου να συμβάλουν στην αποτελεσματική έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το φυσικό στο προσχολικό περιβάλλον. Οι πολλές μεταβάσεις προσδιορίζονται ως αγχωτική κατάσταση για τα παιδιά και τις οικογένειες. Ο Βρεφονηπιακός σταθμός και το Νηπιαγωγείο, ως συνοδοιπόροι στο νέο ταξίδι του παιδιού προς το σχολικό περιβάλλον, έχουν μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού με στόχο να «παράσχουν ένα υγιές ξεκίνημα» (Kagan & Neuman, 1998) που θα το υποβοηθήσουν να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του μέσα στο νέο προσχολικό περιβάλλον και να ενισχύσουν την ετοιμότητα των μικρών παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται τόσο από τη σύνδεση μεταξύ όλων των βαθμίδων αγωγής και εκπαίδευσης όσο και από την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών που διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό σταθμό, στο Νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο Δημοτικό σχολείο.

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλές και διάφορες ερμηνείες στην έννοια της μετάβασης (Kagan, & Neuman, 1998). Ο Vogler και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι ο όρος μετάβαση δεν μπορεί να συμπεριληφθεί σε ένα ενιαίο ορισμό (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008). Η μετάβαση στην έρευνα μας εκλαμβάνεται τόσο ως μια πολύπλοκη, ουσιαστική και δυναμική διαδικασία, μακρού χρονικού διαστήματος, κατά την οποία το παιδί μετακινείται από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον στο χώρο του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου όσο και ως αλλαγή σχολικής βαθμίδας (από τη μη υποχρεωτική φοίτηση του Παιδικού σταθμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση του Νηπιαγωγείου). Το παιδί με την είσοδο του στον Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο καλείται να αναπροσαρμοστεί σε καινούριες καταστάσεις και νέα περιβάλλοντα, να αντιμετωπίσει ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό περιβάλλον (Margetes, 2002) και να ανεξαρτητοποιηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον για χάρη του φυσικού και κοινωνικού του περιγύρου (Πανταζής, 2006).

Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία των παιδιών, η επιτυχημένη εξέλιξη και η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της προσχολικής εμπειρίας (Brooker, 2016) εξαρτάται από την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού, του παιδικού σταθμού, του



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

νηπιαγωγείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Σύμφωνα με τους Griebel & Niesel (2002), η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη όταν το παιδί έχει αποκτήσει θετική στάση για το νέο προσχολικό περιβάλλον, είναι ενεργητικό μέλος στην ομάδα των συνομήλικων, αντιμετωπίζει πιθανά προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν και ανταποκρίνεται θετικά στο νέο του ρόλο. Η επιτυχία των προγραμμάτων μετάβασης εφαρμόζοντας αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών διασφαλίζοντας από τα πρώτα βήματα του παιδιού την ύπαρξη ενός κοινού οράματος (Yeboah, 2002 • Σακελλαρίου, 2012), «το ασφαλές πέρασμα του παιδιού στο νέο κόσμο» (Brooker, 2016). Καθοριστική για την έκβαση της μετάβασης είναι η συστηματική ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να ενημερωθούν για το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού τους, τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες καθώς και η έγκαιρη προετοιμασία όλων των συμβαλλομένων. Πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ παιδιών, παιδαγωγών, προσχολικού περιβάλλοντος και οικογένειας (Σακελλαρίου, 2014).

Τα προγράμματα μετάβασης αποτελούν ένα οργανωμένο σύστημα σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, των χωρών και των θεσμών. Περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και διαδικασιών, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση, την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους κατά τη μετάβαση τους από το οικογενειακό περιβάλλον στο παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή είσοδο τους, η προσαρμογή τους και να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλόντων (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος μετάβασης θέτουμε ρεαλιστικούς στόχους, οι οποίοι μπορούν να τροποποιηθούν, σε συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, έτσι ώστε αυτό να είναι ευέλικτο, προσαρμόσιμο στην δυναμική της ομάδας των παιδιών, στις ανάγκες της οικογένειας και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινότητας (Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Η συνεργασία μεταξύ των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, της οικογένειας και της κοινότητας θεωρείται αναγκαία και αποτελεί πρόκληση ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά για μια επιτυχημένη είσοδο στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

## **2. Πρακτικές Μετάβασης**

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, θεωρούνται ο κυριότερος εκπρόσωπος των «βέλτιστων πρακτικών» (Liu, 2007 • Hedge & Cassidy, 2009α·) και έχουν έρθει ως απάντηση στην επιτακτική ανάγκη για μια ποιοτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2015). Οι πρακτικές μετάβασης είναι υποστηρικτικές, καινοτόμες δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά, τις οικογένειες τους και στους Παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2008). Αξίζει να τονιστεί ότι καταλυτικό ρόλο στην επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών έχει αφενός η εφαρμογή των πρακτικών πριν, κατά τη

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

διάρκεια και μετά τη διαδικασία της μετάβασης (σχήμα 2.1), έτσι ώστε η κοινωνικοποίηση τους να είναι μια ουσιαστική διαδικασία εκπαιδευτικής και προσωπικής εξέλιξης κάθε παιδιού (Σακελλαρίου, 2014) και αφετέρου η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων.

Σχήμα 2.1: Πρακτικές Μετάβασης για την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών



Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται σε διεθνή επίπεδο:

Πριν την είσοδο του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον

- Επισκέψεις παιδαγωγών στις οικείες των παιδιών
- Γνωριμία με την οικογένεια
- Ακρόαση των προβληματισμών της οικογένειας
- Τηλεφωνική επικοινωνία
- Άμεση προσωπική επικοινωνία με την οικογένεια και το παιδί
- Παροχή εποπτικού υλικού

Κατά την διάρκεια φοίτησης

- Ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας σε προγράμματα μετάβασης
- Ενημέρωση γονέων
- Υποστήριξη των νέων παιδιών και των οικογενειών τους από παιδιά και οικογένειες που ήδη φοιτούν
- Παροχή εποπτικού υλικού
- Κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις-συνεδριάσεις
- Ανταλλαγή επισκέψεων παιδιών σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης
- Γνώση και στήριξη κοινωνικών και αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών

Μετά τη διαδικασία της μετάβασης

- Ενημέρωση του παιδαγωγού της επόμενης σχολικής βαθμίδας
- Αξιολόγηση των πληροφοριών
- Διοργάνωση σεμιναρίων υποστήριξης σε πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για την οικογένεια
- Μέρα ανοιχτής επίσκεψης και γνωριμία με το νέο περιβάλλον μάθησης
- Συνεργασία με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος μετάβασης
- Προτάσεις βελτίωσης

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

(Epstein,1996 • Pianta, Cox,Taylor, & Early,1999 • Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 • Germino-Hausken & Rathbun, 2001 • Σακελλαρίου, 2007 • Γουργιώτου, 2008 • Σακελλαρίου, 2012)

Η εκπαίδευση, η προσωπική εξέλιξη του παιδιού και η εξασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και καθιστά αναγκαία αναφορικά με το παιδί, την υποστήριξη του κατά την διάρκεια και μετά το τέλος της διαδικασίας της μετάβασης ώστε να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες που θα προκύψουν (Μπατσούτα, 2008). Εξίσου σημαντική είναι η προετοιμασία των παιδιών για τις επερχόμενες αλλαγές, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους ικανότητες και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Ντολιοπούλου, 2010), προσαρμόζοντας τις πρακτικές μετάβασης με βάση τις ανάγκες τους (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Οι παιδαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν καλά κάθε παιδί και την οικογένεια του, το κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο, ώστε να το υποστηρίξουν, να το βοηθήσουν να προσαρμοστεί, να ενταχθεί και να κάνουν πιο ομαλή τη μετάβαση του στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Οφείλουν να προσαρμόσουν τις πρακτικές μετάβασης με βάση την προσωπικότητα τους (Kraft-Sayre & Pianta, 2000) και να διασφαλίσουν τη συνέχεια μεταξύ των σχολικών βαθμίδων μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για τα παιδιά του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου. Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων καθώς και η ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και γνώσεων που προηγήθηκαν και που θα ακολουθήσουν (Κιτσαράς,1997).

Η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης (Germino-Hausken, & Rathbun, 2001• Σακελλαρίου, 2016), η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, παιδαγωγών και γονέων (Γουργιώτου, 2008) και η προσαρμογή των πρακτικών μετάβασης στις ανάγκες των οικογενειών (Kraft-Sayre & Pianta, 2000) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την ομαλή είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Τέλος σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση της μετάβασης έχει η ενεργητική συμμετοχή της κοινότητας, η ευελιξία και ανταπόκριση της στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων (Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001).

### **3. Μεθοδολογία**

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια προκειμένου να συμβάλουμε στην ευρύτερη κατανόηση α) των αντιλήψεων και των απόψεων των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Βρεφονηποκόμων και Νηπιαγωγών) από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό Σταθμό και τη σημαντικότητα τους, προκειμένου η εμπειρία από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένεια του και β) των απόψεων των γονέων – κηδεμόνων για τη σημαντικότητα των πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζονται ή μη στο Βρεφονηπιακό σταθμό που φιλοξενούνται τα παιδιά τους.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Επιπλέον να αποτελέσει κίνητρο για τους Παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ώστε να διευκολυνθούν στο σχεδιασμό και οργάνωση προγραμμάτων μετάβασης προκειμένου να είναι ομαλή η προσαρμογή των παιδιών στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό, λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους ανάγκες, τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους και των οικογενειών τους.

#### **3.1 Δείγμα**

Στην έρευνα μας έλαβαν μέρος 55 οικογένειες παιδιών που φιλοξενούνταν σε προνηπιακά τμήματα και την επόμενη χρονιά θα φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και 411 Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (Βρεφονηπιαγωγοί N: 217 και Νηπιαγωγοί N: 194) της ευρύτερης περιοχής της Ηπείρου. Η συμμετοχή των Παιδαγωγών ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, έτσι, αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

#### **3.2 Ερευνητικό εργαλείο**

Τα δεδομένα της έρευνας αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες Παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και τις οικογένειες των παιδιών με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου, διαφορετικού βαθμού τυποποίησης. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS ver.15

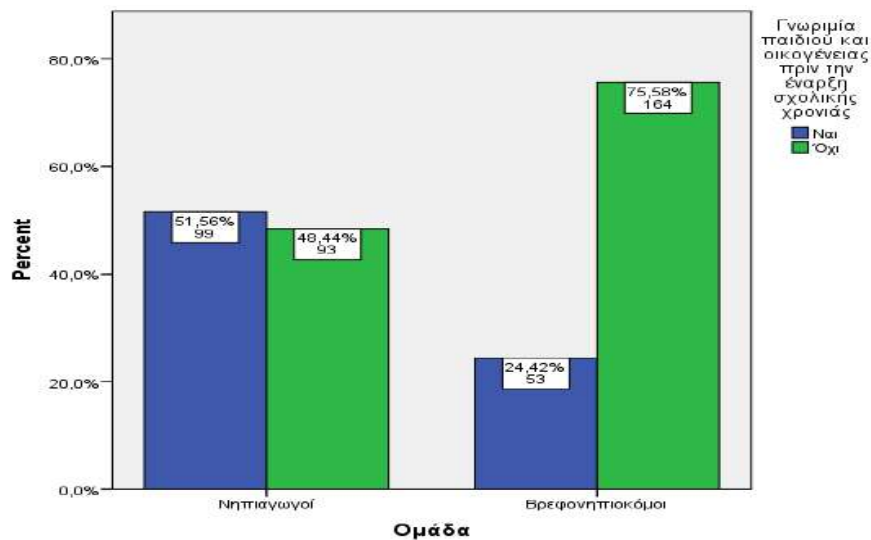
### **4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

#### **4.1 Πρακτικές Μετάβασης που εφαρμόζονται ή μη από τους Νηπιαγωγούς και τους Βρεφονηπιοκόμους πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς**

Στην ερώτηση εάν οι Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειες τους πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (σχήμα 4.1) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p < 0.001$ ). Οι Νηπιαγωγοί την εφαρμόζουν σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό 51,56% από τους Βρεφονηπιοκόμους 24,42%.

Σχήμα 4.1: Γνωριμία παιδιού και οικογένειας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

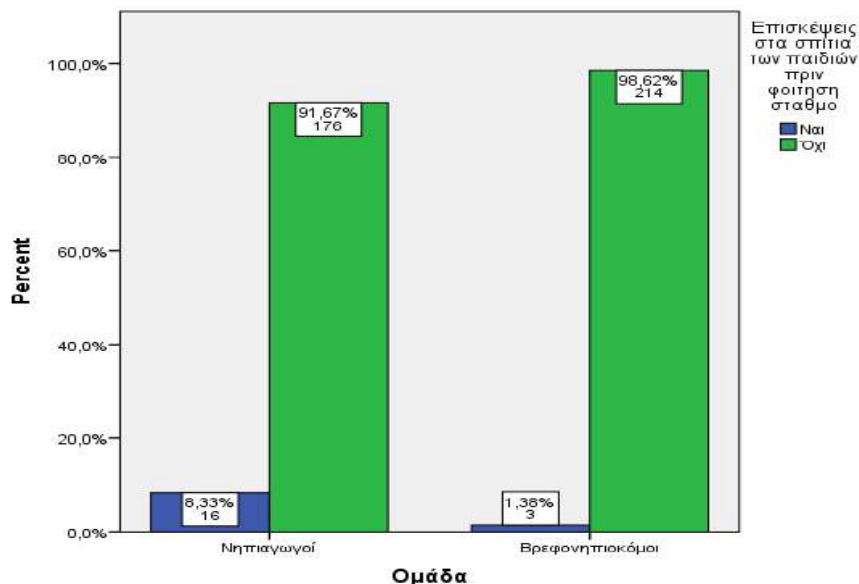


Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

Στο ερώτημα σχετικά με τις επισκέψεις των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στα σπίτια των παιδιών (σχήμα 4.2) διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία τόσο των Νηπιαγωγών 91,67% όσο και των Βρεφονηπιοκόμων 98,62% τοποθετούνται αρνητικά και μόνο ένα μικρό ποσοστό φαίνεται ότι εφαρμόζουν την συγκεκριμένη πρακτική 8,33% οι Νηπιαγωγοί και 1,38% οι Βρεφονηπιοκόμοι. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p=0.001$ ).

Σχήμα 4.2: Επισκέψεις στις οικείες των παιδιών πριν την φοίτηση τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης

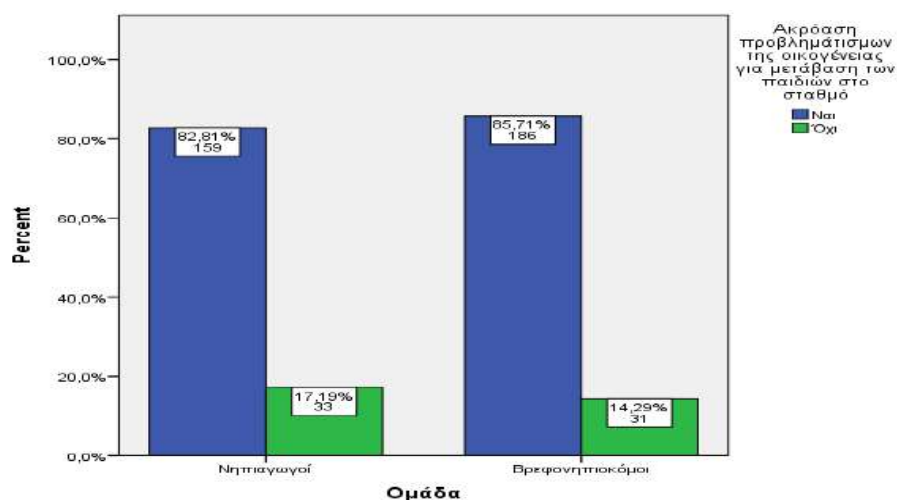
### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

Όσον αφορά την ερώτηση αν οι Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ακούνε τους προβληματισμούς των οικογενειών για το ζήτημα της μετάβασης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (σχήμα: 4.3) φαίνεται πως η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόζεται σε μεγάλο ποσοστό τόσο από τους Νηπιαγωγούς 82,81% όσο και από τους Βρεφονηπιοκόμους 85,71%.

Σχήμα:4.3: Ακρόαση των προβληματισμών της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης

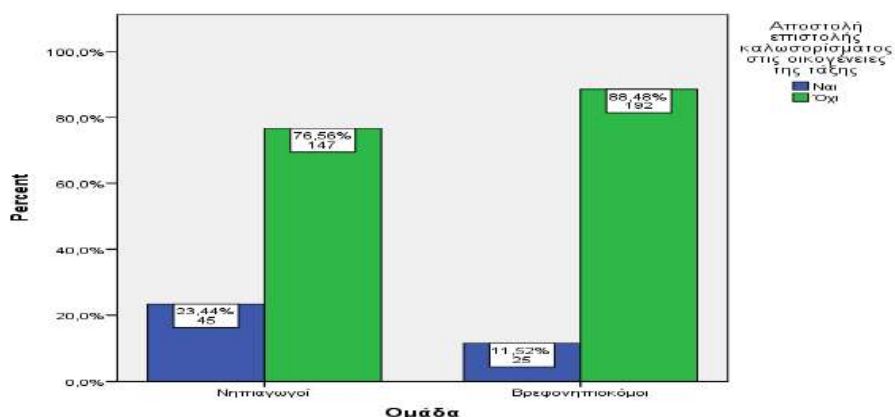


Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Εξετάζοντας εάν οι Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στέλνουν επιστολή καλωσορίσματος στις οικογένειες των παιδιών που θα φιλοξενηθούν στο Παιδικό σταθμό και το Νηπιαγωγείο (σχήμα 4.4) διαπιστώθηκε πως η συγκεκριμένη πρακτική δεν εφαρμόζεται από το 76,56% των Νηπιαγωγών και το 88,48% των Βρεφονηπιοκόμων, ενώ είναι μικρό το ποσοστό των παιδαγωγών που εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p= 0.001$ ). Οι Νηπιαγωγοί 23,44% την εφαρμόζουν σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους Βρεφονηπιοκόμους 11,52%.

Σχήμα: 4.4: Αποστολή επιστολής καλωσορίσματος στις οικογένειες των παιδιών της τάξης

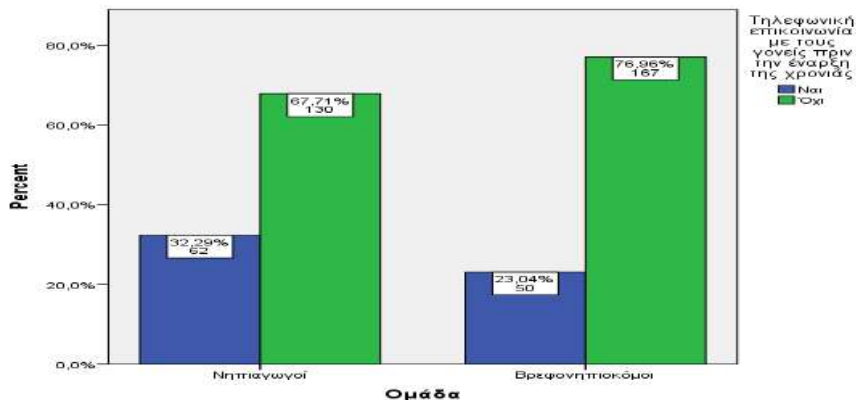


Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

Στην συνέχεια ρωτήθηκαν οι Παιδαγωγοί εάν έχουν τηλεφωνική επικοινωνία με τις οικογένειες πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (σχήμα 4.5). Η συγκεκριμένη πρακτική δεν εφαρμόζεται από το 67,71 % των Νηπιαγωγών και το 76,96% των Βρεφονηπιοκόμων, ενώ το 33,29% των Νηπιαγωγών και το 23,04% των Βρεφονηπιοκόμων δήλωσε ότι την εφαρμόζει. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p= 0,036$ ).

Σχήμα 4.5: Τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς

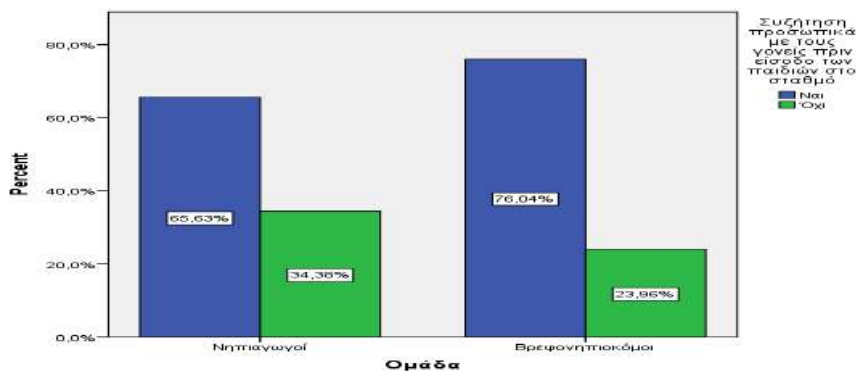
### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

Σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε την τηλεφωνική επικοινωνία με τις οικογένειες, διαπιστώνουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών 65,63% και το 76,04% των Βρεφονηπιοκόμων προτιμούν την προσωπική επικοινωνία και άμεση επαφή με τους γονείς – κηδεμόνες (σχήμα 4.6.). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p=0,020$ ). Οι Βρεφονηπιοκόμοι την εφαρμόζουν σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους Νηπιαγωγούς.

Σχήμα 4.6: Συζήτηση προσωπικά με τους γονείς πριν την είσοδο των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

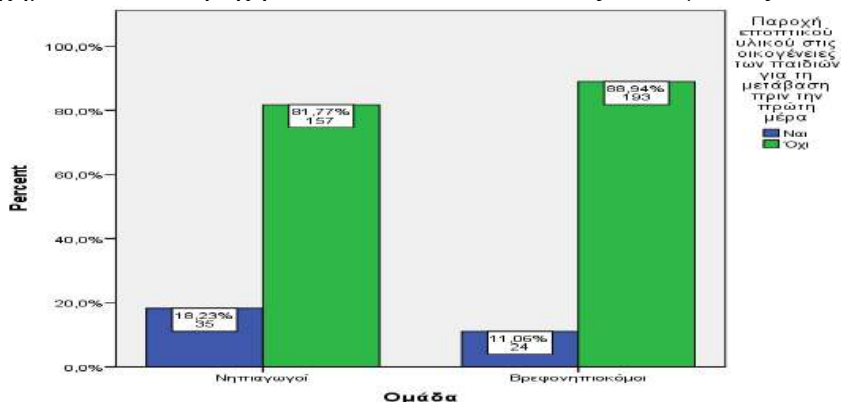
Στην ερώτηση αναφορικά με την παροχή εποπτικού υλικού στις οικογένειες των παιδιών πριν την πρώτη μέρα στο σχολείο (σχήμα 4.7) είναι αξιοσημείωτο πως ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών 81,77% και των Βρεφονηπιοκόμων 88,94% δεν εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό Νηπιαγωγών 18,23% και Βρεφονηπιοκόμων 11,06% που υποστηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειες τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης, παρέχοντας εποπτικό υλικό. Οι Νηπιαγωγοί την εφαρμόζουν σε



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους Βρεφονηπιοκόμους. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p= 0,039$ ).

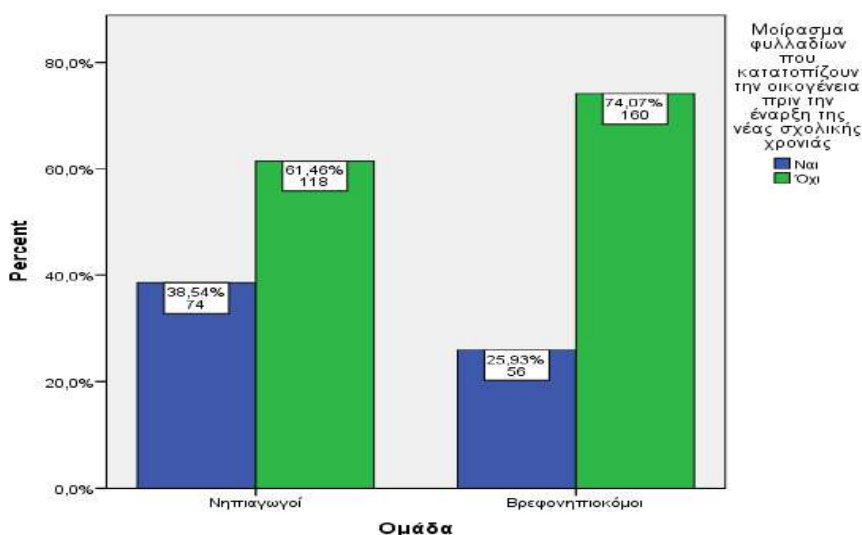
Σχήμα: 4.7: Παροχή εποπτικού υλικού στις οικογένειες των παιδιών για τη μετάβαση



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

Όσον αφορά την ερώτηση αν οι Παιδαγωγοί ενισχύουν τις οικογένειες με παροχή φυλλαδίων σχετικών με τη μετάβαση διαπιστώνουμε πως το ποσοστό των Παιδαγωγών που δεν εφαρμόζει την συγκεκριμένη πρακτική είναι 61,46% για τους Νηπιαγωγούς και 74,07% για τους Βρεφονηπιοκόμους. Επίσης όπως φαίνεται στο σχήμα 4.8 υπάρχει ένα ποσοστό 38,54% των Νηπιαγωγών και 25,93% των Βρεφονηπιοκόμων που εφαρμόζει αυτή την πρακτική. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p= 0,006$ ).

Σχήμα:4.8: Μοίρασμα φυλλαδίων που κατατοπίζουν την οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

**4.2 Αξιολόγηση από τους Εκπαιδευτικούς των δύο προσχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης και τις οικογένειες των Πρακτικών Μετάβασης που εφαρμόζονται ή μη στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς**

Στην ερώτηση πως οι Παιδαγωγοί αξιολογούν την γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε πως οι γονείς σε ποσοστό 65,4% την αξιολογούν σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Επίσης οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 63,9% την αξιολογούν συνολικά υψηλότερα από τους Βρεφονηπιοκόμους 40,1%. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 42,4% των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων θεωρούν τη συγκεκριμένη πρακτική καθόλου σημαντική έως λίγο σημαντική και το 40,1% σημαντική έως πολύ σημαντική (πίνακας 4.2.1).

Πίνακας 4.2.1: Γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	9,3%	25,8%	1,8%	16,1%
Λίγο σημαντικό	7,7%	16,6%	23,6%	13,7%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	19,1%	17,5%	9,1%	17,2%
Σημαντικό	42,8%	26,3%	30,9%	33,7%
Πολύ σημαντικό	21,1%	13,8%	34,5%	19,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Στη συνέχεια οι Παιδαγωγοί και οι οικογένειες αξιολόγησαν τις επισκέψεις στις οικείες των παιδιών πριν την φοίτηση τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (πίνακας 4.2.2). Οι Βρεφονηπιοκόμοι την αξιολογούν συνολικά χαμηλότερα από τους Νηπιαγωγούς και οι γονείς συγκριτικά θετικότερα από τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p < 0.001$ ).

Πίνακας 4.2.2: Επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	32,5%	59,0%	18,2%	43,1%
Λίγο σημαντικό	19,6%	17,5%	20,0%	18,7%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	28,9%	16,6%	30,9%	23,4%
Σημαντικό	13,4%	5,5%	20,0%	10,5%
Πολύ σημαντικό	5,7%	1,4%	10,9%	4,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.2.3 η συντριπτική πλειοψηφία των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγοί 83,5% και Βρεφονηπιοκόμοι 91,2%) αλλά και οι γονείς 80% τοποθετούνται θετικά ως προς την ακρόαση των προβληματισμών της οικογένειας για το ζήτημα της μετάβασης θεωρώντας την από σημαντική έως πολύ σημαντική.

Πίνακας 4.2.3: Ακρόαση προβληματισμών της οικογένειας για τη μετάβαση

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	2,1%	1,8%	1,8%	1,9%

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Λίγο σημαντικό	3,6%	0,5%	5,5%	2,4%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	10,8%	6,5%	12,7%	9,0%
Σημαντικό	46,9%	47,9%	32,7%	45,7%
Πολύ σημαντικό	36,6%	43,3%	47,3%	41,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

Όσο αφορά την πρακτική της αποστολής επιστολής καλωσορίσματος στις οικογένειες, οι Βρεφονηπιοκόμοι 41,9% την αξιολογούν συνολικά χαμηλότερα από τους Νηπιαγωγούς 13,9% και οι γονείς 61,8% συγκριτικά περισσότερο από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (πίνακας 4.2.4). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p < 0.001$ ).

Πίνακας 4.2.4: Αποστολή επιστολής καλωσορίσματος στις οικογένειες

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	13,9%	41,9%		25,3%
Λίγο σημαντικό	9,3%	13,4%	5,5%	10,7%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	37,1%	24,4%	9,1%	27,9%
Σημαντικό	22,7%	12,9%	23,6%	18,2%
Πολύ σημαντικό	17,0%	7,4%	61,8%	17,8%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Η τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς αξιολογείται συνολικά χαμηλότερα από τους Βρεφονηπιοκόμους και τους γονείς σε ποσοστό 52,6% και 54,5% αντίστοιχα. Οι νηπιαγωγοί την θεωρούν καθόλου και λίγο σημαντική σε ποσοστό 27,3% (πίνακας 4.2.5). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p < 0.001$ ).

Πίνακας 4.2.5: Τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	14,4%	33,2%	32,7%	25,3%
Λίγο σημαντικό	12,9%	19,4%	21,8%	17,0%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	32,0%	22,1%	25,5%	26,6%
Σημαντικό	29,9%	18,9%	7,3%	22,1%
Πολύ σημαντικό	10,8%	6,5%	12,7%	9,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

Από τους ερωτηθέντες Νηπιαγωγούς 78,8%, Βρεφονηπιοκόμους 84,8% και γονείς 70,9% η άμεση συζήτηση και επικοινωνία αξιολογείται από σημαντική ως πολύ σημαντική. Μικρό είναι το ποσοστό των Βρεφονηπιοκόμων 4,6% και των Νηπιαγωγών 5,2% που τοποθετούνται αρνητικά. Οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αξιολογούν την πρακτική συνολικά χαμηλότερα από τους γονείς 7,3% (πίνακας 4.2.6). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p < 0.002$ ).

Πίνακας 4.2.6: Συζήτηση προσωπικά με τους γονείς

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Καθόλου σημαντικό	5,2%	4,6%	7,3%	5,2%
Λίγο σημαντικό	3,6%	3,2%	14,5%	4,7%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	12,4%	7,4%	7,3%	9,4%
Σημαντικό	37,6%	33,6%	43,6%	36,5%
Πολύ σημαντικό	41,2%	51,2%	27,3%	44,2%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016*

Αναφορικά με την παροχή εποπτικού υλικού για τη μετάβαση στις οικογένειες των παιδιών πριν την πρώτη μέρα διαπιστώθηκε ότι οι Βρεφονηπιοκόμοι 30,9% την αξιολογούν συνολικά χαμηλότερα από τους γονείς 12,7% και τους Νηπιαγωγούς 13,9% οι οποίοι είναι και συνολικά περισσότερο ουδέτεροι (πίνακας 4.2.7). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας και της συγκεκριμένης Πρακτικής ( $p < 0.001$ ).

Πίνακας 4.2.7: Παροχή εποπτικού υλικού στις οικογένειες των παιδιών για τη μετάβαση

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	13,9%	30,9%	12,7%	21,7%
Λίγο σημαντικό	11,3%	21,2%	20,0%	17,0%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	37,1%	22,1%	27,3%	29,0%
Σημαντικό	23,2%	21,2%	23,6%	22,3%
Πολύ σημαντικό	14,4%	4,6%	16,4%	10,1%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

Τέλος τόσο οι εκπαιδευτικοί των δύο προσχολικών βαθμίδων ( Νηπιαγωγοί 53,6% και Βρεφονηπιοκόμοι 44,4%) όσο και οι γονείς 50,9% θεωρούν σημαντική ως πολύ σημαντική την διανομή φυλλαδίων που κατατοπίζουν τις οικογένειες για τη μετάβαση πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (πίνακας 4.2.8).

Πίνακας 4.2.8: Μοίρασμα φυλλαδίων που κατατοπίζουν την οικογένεια για τη μετάβαση

	Ομάδα			
	Νηπιαγωγοί	Βρεφονηπιοκόμοι	Γονείς	
Καθόλου σημαντικό	10,3%	17,1%	18,2%	14,4%
Λίγο σημαντικό	13,4%	13,0%	14,5%	13,3%
Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο	22,7%	25,5%	16,4%	23,2%
Σημαντικό	35,6%	31,0%	29,1%	32,7%
Πολύ σημαντικό	18,0%	13,4%	21,8%	16,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, Τζίμας, 2015-2016

#### 5. Συμπερασματική Συζήτηση

Από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται ότι υπάρχει σύγκλιση στις απόψεις των συμμετεχόντων Βρεφονηπιοκόμων και Νηπιαγωγών τόσο ως προς τις πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζουν πριν την είσοδο του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης όσο και ως προς την αξιολόγηση των συγκεκριμένων πρακτικών. Από τα πορίσματα της μελέτης μας διαπιστώθηκε πως οι Εκπαιδευτικοί και των δύο προσχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης επιβεβαίωσαν ως προς την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης ότι εφαρμόζουν ελάχιστες πρακτικές πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς όπως είναι η προσωπική

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

συζήτηση με τις οικογένειες των παιδιών και η ακρόαση των προβληματισμών τους για τη διαδικασία της μετάβασης. Παρότι βιβλιογραφικά (Kraft-Sayre & Pianta 2000 • NCEDL, 2015 • Brooker, 2016) επιβεβαιώνεται ότι η μετάβαση του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον και οι σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών ενισχύονται με τις επισκέψεις του παιδαγωγού στο σπίτι του παιδιού, με την παροχή πληροφοριών μέσω σημειωμάτων, αποστολής έντυπου υλικού, τηλεφωνικής επικοινωνίας, στην έρευνα μας διαπιστώνεται πως οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας προτιμούν την προσωπική συνάντηση ως αποτελεσματικότερη και εποικοδομητικότερη μορφή επικοινωνίας με το παιδί και την οικογένεια του. Ως προς την αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης τοποθετούνται θετικά (από σημαντικές ως πολύ σημαντικές) για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και αρνητικά (καθόλου σημαντικές ) για εκείνες που δεν εφαρμόζουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι θεωρούν πολύ σημαντική την διανομή φυλλαδίων σχετικών με τη μετάβαση πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς οι παιδαγωγοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, παρόλο που δεν την εφαρμόζουν.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων Βρεφονηπιοκόμων και των Νηπιαγωγών, έρχονται σε αντίθεση με τα πορίσματα ερευνών και διεθνών εκθέσεων (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 • Kraft-Sayre & Pianta, 2000 • La Paro, Kraft-Sayre & Pianta, 2003 • Gill, Winters & Friedman, 2006 • Ferguson McGann & Clark McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger, 2007 • Berlin, Dunning & Dodge 2011) στον τομέα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και φανερώνουν διαφορές ως προς την αντίληψη και την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών. Αυτή η απόκλιση επηρεάζει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι Έλληνες Παιδαγωγοί στις τάξεις τους και μπορεί να αποδοθεί σε παράγοντες, όπως είναι ο εργασιακός χώρος, η μη υποστήριξη από τον διευθυντή και τους συναδέλφους, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η στέρηση γνώσεων αναφορικά με τις στρατηγικές και πρακτικές, η μη ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων και η εκπαιδευτική πολιτική. Οι απόψεις των οικογενειών που αφορούν την αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης πριν την είσοδο του παιδιού τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης καταγράφονται ως θετικές, αφού οι γονείς κατά πλειοψηφία τις αξιολογούν από σημαντικές έως πολύ σημαντικές. Η θετική τους στάση φανερώνει την επιθυμία τους για εμπλοκή στη διαδικασία της μετάβασης και την ανάγκη συνεργασίας με το αντίστοιχο προσχολικό περιβάλλον.

Είναι προφανές ότι απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές (Σακελλαρίου, 2012 ) και θα πρέπει η εκπαιδευτική καινοτομία να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία και όχι ως γεγονός (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2001) προκειμένου να αρχίσει ένας ευρύτερος διάλογος μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην διαδικασία της μετάβασης, ώστε να επιτευχθεί μια συμφωνία για την οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων μετάβασης. Προγράμματα που θα εξασφαλίζουν υψηλή ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας, συνεργασίας, συμμετοχής των δύο πλαϊσίων (οικογένειας –σχολείου) και στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές σε όλες τις εκφάνσεις της διαδικασίας της μετάβασης. Επίσης θα πρέπει να είναι ρεαλιστικά και προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινότητας, στις ανάγκες του παιδιού και στην κουλτούρα της οικογένειας (Kraft-Sayre, Pianta, 2000), με την



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

σύνθεση ομάδας συνεργασίας, τον καθορισμό υπεύθυνου συντονιστή, την δημιουργία χρονοδιαγράμματος για την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης (Kraft-Sayre, Pianta, 2000).

Επομένως κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και η κατάρτιση τόσο των μελλοντικών όσο και των ενεργεία παιδαγωγών (Carle & Samuel, 2006) από τα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, οι θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (Rosenkoetter Schroeder, Rous, Hains, Shaw, & McCormick, 2009) καθώς και η ουσιαστική αλληλεπίδραση, συνεργασία, υποστήριξη, συμβουλευτική, ενεργητική συμμετοχή, συνεχή και ακριβή ενημέρωση της οικογένειας από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για να προσεγγίσουν κατάλληλα τη διαδικασία της μετάβασης (Brofenbrenner, 1979 • Jorde, 1984 • Kagan et al 2010 • Morales, 2015 • Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2015 • Brooker, 2016).

Εξίσου σημαντική είναι η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παροχή φροντίδας και προσχολικής αγωγής, η αλλαγή της νομοθεσίας για την προσχολική αγωγή, η χρηματική ενίσχυση ερευνών, η πραγματοποίηση και στην Ελλάδα περαιτέρω έρευνας, προκειμένου να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις, εισηγήσεις, ουσιαστικές αλλαγές στις στρατηγικές πρακτικές της μετάβασης για παιδιά ηλικίας από 0 έως 6 ετών. Οι Παιδαγωγοί και οι αρμόδιοι για τη χάραξη πολιτικής πρέπει να κατανοήσουν τις συνέπειες των αλλαγών που βιώνουν τα παιδιά και οι οικογένειες τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης και να προσφέρουν ένα προσχολικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, φιλικό προς το παιδί, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει με αυτοπεποίθηση τις νέες εμπειρίες, τις νέες προκλήσεις, τις νέες αλλαγές, να αισθανθούν τα παιδιά «κατάλληλα» στο νέο περιβάλλον, να έχουν αίσθηση της ευημερίας ως συνολική κατάσταση και να έχουν την αίσθηση του ανήκειν (Broström, 2002). Τέλος είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι «Οι μεταβάσεις είναι πολύ σημαντικές για να τις αφήνουμε στην τύχη τους» (Daniel, 1998).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Γουργιώτου, Ε. (2008). Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο « *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο-Εισηγήσεις*» του Κεντρικού Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Στελεχών της Εκπαίδευσης. 24-1-2008, Αθήνα
- Κιτσαράς, Γ.(1997). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- MacIver, 1990
- Μπατσούτα, Μ. (2008). *Απόψεις και δράσεις νηπιαγωγών για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό*. 22<sup>η</sup> περιφέρεια Αθήνας (υπό δημοσίευση).
- Ντολιοπούλου, 2010
- Σακελλαρίου, Μ. (2007). Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας Γονέων – Νηπιαγωγών. Οι απόψεις των γονέων, *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*, 2.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ., 2014. Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο ,ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής: *Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 15-17 Μαΐου 2015(υπό έκδοση)
- Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. (2014). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) Παιδιών με Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη, ως Εργαλείο Αξιολόγησης για μια Επιτυχημένη Μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Στα Πρακτικά του Δ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής», Αθήνα.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2001). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ. 304/13-03-2003, Τ. Β'). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Akhter, M., Sarkar, R. K., Kibria, G. & Das, H. K. (2012). *Transitioning from Home to ECCE Program, from ECCE Program/Home to Primary School. A Desk Review of Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood*
- [Berlin](#), L. J., [Dunning](#), R. D. and [Dodge](#), K. A. (2011). Enhancing the Transition to Kindergarten: A Randomized Trial to Test the Efficacy of the “Stars” Summer Kindergarten Orientation Program. *Early Child Research*, 26(2), 247–254.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds), *Transitions in the Early Years*. London: RoutledgeFalmer.
- Carle, U. & Samuel, A. (2006). *Fruhes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*. Bremen: Universität.
- Daniel, J. (1998). A modern mother’s place is wherever her children are: facilitating infant and toddler mothers’ transitions in child care. *Young Children*, Nov: 4-12.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- Epstein, J. L. (1996). Advances in family, community, and school partnerships. *New Communities*, 12, 5-13
- Ferguson McGann & Clark McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger, 2007
- Germino-Hausken, E., & Rathbun., A. H. (2001). *How are transition-to-Kindergarten activities associated with parent involvement during Kindergarten?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. ED452951
- Gill, S., Winters, D. & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3).
- Hedge, A.V., & Cassidy, D.J. (2009a). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Jorde, P. (1984). *Transitions: The Influence of Parent's Attitudes and Behaviors on the Adjustment of Two Year Olds to a New School Experience*. ERIC. ED 252307
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 147-158.
- Liu, H.C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. PhD Dissertation Thesis, Texas, TX: University of Texas.
- Morales, A. (2015). Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. *Journal of International Education Research – First Quarter*, 11( 1), 51-56
- Pianta, R., Cox, M. , Taylor, L. ,& Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school : Results of a national survey. *The Elementary school Journal*, 100 (1), 71-86
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool, and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Development Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. (Technical Report #5). Retrieved from University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center website:

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

[http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC\\_Papers\\_and\\_Reports/Technical\\_Report\\_5.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_5.sflb.ashx)

- Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Papers in Early Childhood Development 48*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. *Early Years*, 22, 51-68.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ελλάδα

Μπέση Μαρίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας, υπ. διδάκτωρ ΠΤΝ Ιωαννίνων, Ελλάδα

**Περίληψη:** Η μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο σηματοδοτεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, που έχει σημαντικές προεκτάσεις τόσο στο ίδιο το παιδί και την μελλοντική πορεία του όσο και στους ενήλικες του περιβάλλοντός του (γονείς, εκπαιδευτικοί). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη διδακτική τους παρέμβαση. Συνεπώς, είναι χρήσιμο να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών για το σημαντικό ζήτημα της μετάβασης, καθώς ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μετάβαση μπορεί να προσφέρει στοιχεία για μεγαλύτερη κατανόηση του θέματος, αλλά και για προβληματισμό. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχε αντιπροσωπευτικό δείγμα 1602 εκπαιδευτικών (γυναίκες: 80,3%) από όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων το 48,9% ήταν νηπιαγωγοί, 39,6% ήταν δάσκαλοι και 11,5% ήταν διευθυντές Δημοτικών Σχολείων. Αξιολογήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με (α) τις προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση, (β) τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στη μετάβαση, (γ), τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση και, τέλος, (δ) τη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δεξιότητες του παιδιού (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) είναι πολύ σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβασή του, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τους νηπιαγωγούς να συμφωνούν περισσότερο με τη συγκεκριμένη άποψη. Επίσης, οι γυναίκες απέδιδαν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ, οι άνδρες απέδιδαν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο. Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, βρέθηκε ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών με έως 5 έτη διδακτικής υπηρεσίας που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο απαιτείται η συνεργασία με τους γονείς/ κηδεμόνες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης*

#### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η περίοδος κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Η περίοδος αυτή σηματοδοτεί ιδιαίτερα έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, εκθέτοντάς το σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών), στις οποίες καλείται να απαντήσει βάσει καθορισμένων προδιαγραφών. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί και η οικογένειά του καλείται να προσαρμοστεί σε νέους ρόλους, ταυτότητες και προσδοκίες, νέες αλληλεπιδράσεις και νέες σχέσεις.

Το παιδί εντάσσεται σε μεγαλύτερη ομάδα, αλλάζουν οι συνήθειες και οι απαιτήσεις που έχουν οι σημαντικοί άλλοι από αυτό. Οι γονείς, πλέον, έχουν πιο ενεργό ρόλο και αλλάζουν οι προσδοκίες, αλλά και οι απαιτήσεις για όλους (Clarke & Sharpe, 2003. Einarsdottir, 2007, 2010). Για κάποιους ερευνητές η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη πρόκληση για τα παιδιά, μέσα από την οποία θα μεγαλώσουν και θα μάθουν να είναι πιο ευέλικτα, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση στη συνέχεια της ζωής τους και στη μόρφωσή τους (Einarsdottir, 2010).

Η μετάβαση είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία αλλαγής και δεν αναφέρεται στο ότι απλά το παιδί μεταβαίνει από το ένα κτίριο (νηπιαγωγείο) στο άλλο (δημοτικό σχολείο). Καλείται να αντιμετωπίσει πολλές νέες απαιτήσεις, να ανταποκριθεί στις νέες ακαδημαϊκές προκλήσεις, να μάθει το νέο σχολείο και τις προσδοκίες του νέου δασκάλου, να κερδίσει την αποδοχή στη νέα ομάδα συνομηλίκων (Margetts, 2004. Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ιδιαίτερα η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο επηρεάζει σημαντικά τις μελλοντικές εμπειρίες του παιδιού, γιατί τα πρώτα παιδικά χρόνια έχουν σημαντική επίδραση στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, και την ευημερία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

#### **1α. Η έννοια της μετάβασης**

Η μετάβαση είναι ένα πέρασμα από μία θέση, κατάσταση, τύπο ή επίπεδο δραστηριότητας σε ένα άλλο (O'Dell & Eisenberg, 1989). Θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως φάση που σηματοδοτεί το πέρασμα από κάτι παλιό και οικείο, σε κάτι νέο και άγνωστο (Quick, Fetsch & Rupured, 2011).

Η μετάβαση ορίζεται ως το ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών. Βασικό γνώρισμα κάθε διαδικασίας μετάβασης είναι η συναίσθηση της αλλαγής που βιώνει το άτομο. Με τον τρόπο αυτό διεγείρονται οι μηχανισμοί προσαρμογής και αντίδρασης στα εμπόδια που προκαλούν τη διατάραξη των ισορροπιών στο περιβάλλον, με επιπτώσεις λιγότερο ή περισσότερο έντονες στη ζωή του ατόμου (Τοκμακίδου, 2010).

Η εκπαιδευτική μετάβαση είναι η διαδικασία αλλαγής του περιβάλλοντος και η προσαρμογή των σχέσεων που βιώνουν τα παιδιά από τη μια φάση εκπαίδευσης στην άλλη, όπως είναι από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Brostrom, 2002. Fabian & Dunlop, 2007).

Οι Griebel & Niesel (2002) ορίζουν τη μετάβαση ως «μια δυναμική διαδικασία, μεγάλου χρονικού διαστήματος, η οποία αρχίζει από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή δεύτερου σχολικού έτους, όταν το κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνιστεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας. Σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο, η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώσει θετική στάση προς το σχολείο, όταν απολαμβάνει τη διαδικασία αγωγής και μάθησης ως ενεργό μέλος της ομάδας των συμμαθητών και συμμαθητριών του και όταν είναι σε θέση να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας» (Αλευριάδου κ. ά., 2008).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### 1β. Η επιτυχής μετάβαση

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απασχολεί πολλές χώρες του κόσμου, γιατί παίζει μεσολαβητικό ρόλο στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού, με στόχο την εναρμόνιση του περάσματος από την προσχολική στη σχολική ζωή και τη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, όπως οι προσδοκίες για το νέο περιβάλλον όσον αφορά το πρόγραμμά του, οι ώρες παραμονής, η πειθαρχία, το μέγεθος της τάξης, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των παιδιών, οι προσδοκίες των γονιών, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και την οικογένεια (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000).

Έχει γίνει προσπάθεια να γίνει αντιληπτό τι είναι αυτό που συμβάλλει στην πιο επιτυχημένη μετάβαση (Pianta & Cox, 1999) και έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα που αποσκοπούν στην εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών. Κυρίαρχο θεωρείται το οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο προωθεί τη σύνδεση μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, που σκοπό έχουν την εξασφάλιση της συνέχειας στη μάθηση ανάμεσα στην οικογένεια, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, όπως και την εμπλοκή εξωσχολικών παραγόντων (κοινότητα, κοινωνικές υπηρεσίες, κυβέρνηση) (Γουργιώτου, 2007-2008).

Έχουν επίσης επισημανθεί οι αρχές που πρέπει να ακολουθούνται για το ξεπέρασμα των δυσκολιών. Η αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, η αρχή της ελεύθερης επιλογής, η αρχή της συνεργατικότητας και η αρχή της συνέχειας (Κιτσαράς, 1988). Η αρχή της συνεργατικότητας περιλαμβάνει τη συνεργασία νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, τη συνεργασία με τους γονείς και τη συνεργασία με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης. Η αρχή της συνέχειας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες αποτελεί προϋπόθεση της ομαλής ανάπτυξης του νηπίου. Η συνέχεια και η σταθερότητα στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής θεωρήθηκε ότι εμποδίζει τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2011).

Διάφοροι ερευνητές έχουν αναπτύξει λίστες με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται και συνίστανται για μια επιτυχή μετάβαση. Η μετάβαση του παιδιού επηρεάζεται από τις δεξιότητες που αναπτύσσει και πριν από το σχολείο, που σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα από το σπίτι, τα χαρακτηριστικά της τάξης του νηπιαγωγείου και τις σχέσεις με τους συμμαθητές του (Maxwell & Eller, 1994). Οι επιτυχείς μεταβάσεις συμβαίνουν όταν τα παιδιά είναι καλά προετοιμασμένα για το τι πρέπει να αναμένουν και είναι ενθουσιασμένα για τη μάθηση που θα αποκτήσουν,



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

καθώς επίσης και οι γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι και στο σχολείο (National PTA & National Head Start Association, 1999).

Η επιτυχής μετάβαση περιλαμβάνει δραστηριότητες και εκδηλώσεις που έχουν σχεδιαστεί για να ξεπεραστεί η ασυνέχεια που μπορεί να διαταράξει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, τη συνεργασία και την οικοδόμηση σχέσεων (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Η βέλτιστη μετάβαση για τα παιδιά είναι εκείνη που υποστηρίζεται από πρακτικές που είναι εξατομικευμένες και εμπλέκουν το παιδί και την οικογένεια.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι αυτή που υποστηρίζει την προσαρμογή των παιδιών σε περιόδους μετάβασης. Υπάρχουν παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Όταν τα παιδιά λαμβάνουν θετικά αξιολόγηση, τότε πιστεύουν στις ικανότητές τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ή των αλλαγών (Jindal-Snape & Miller, 2008). Προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται επίσης, η στενή σχέση με έναν υποστηρικτικό ενήλικα, η αυτοεκτίμηση, οι επιτυχίες σχολικές επιδόσεις, η ικανότητα του ατόμου να εντάσσει εμπειρίες στο σύστημα πεποιθήσεων και να βγαίνει το παιδί κερδισμένο από μια στρεσογόνο κατάσταση.

Το πλαίσιο της ανθεκτικότητας βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι σχολικές κοινότητες μπορούν να αποτελέσουν έναν από τους πιο ισχυρούς εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά, ώστε να αντιμετωπίζουν ανθεκτικά τις σχολικές μεταβάσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Bailey & Baines, 2012).

Το παιδί πρέπει επίσης να είναι σχολικά έτοιμο, σωματικά και πνευματικά ώριμο, έχοντας αναπτύξει με επιτυχία ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες (Marjanovic Umek, Kranjc & Bajc, 2008. Κυριακοπούλου, 2009), που θα το βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις. Το σχολικό πλαίσιο μάθησης απαιτεί συγκεκριμένες γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές και αυτορρυθμιστικές ικανότητες και στάσεις, αυξημένη αυτοπεποίθηση και δυνατότητες αυτορύθμισης της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς και ανταπόκρισης σε πολυπλοκότερους ρόλους, θετικές στάσεις προς τη μάθηση και τη γνώση και γενικές γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2014).

Αναγνωρίζοντας λοιπόν ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι διαφορετικά από τα παραδοσιακά του δημοτικού σχολείου, αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των προγραμμάτων μετάβασης. Επίσης, αν και είναι γνωστό ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης σχετίζονται μεταξύ τους, οι κατευθυντήριες γραμμές τους δεν είναι δεσμευτικές (Dockett, Perry, & Howard, 2000). Δεν υπάρχει καμία αίσθηση ότι όλα τα σχολεία θα πρέπει να έχουν το ίδιο πρόγραμμα μετάβασης. Αντίθετα η προσδοκία είναι ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

για να εφαρμόσουν τις διαφορετικές κατευθύνσεις, προσαρμόζοντάς τες στις δικές τους ανάγκες και συνθήκες.

Η έρευνα έχει αναδείξει πέντε βασικές αρχές για την επιτυχία μιας διαδικασίας σχεδιασμού μετάβασης: α) την επικέντρωση στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και στις ανάγκες της οικογένειας, β) τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας, εκπαιδευτικών και σχεδιαστών του προγράμματος, γ) την ευαισθητοποίηση στην πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα του παιδιού και της οικογένειας, δ) τους σαφείς ορισμούς των διαδικασιών, ρόλων και ευθυνών και του χρονοδιαγράμματος για όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης και ε) την ευελιξία και ανταποκρισιμότητα στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων όλων των παραπάνω (Γουργιώτου 2007-2008).

## **2. ΕΡΕΥΝΑ**

### **2α. Προβληματική της έρευνας**

Η μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο σηματοδοτεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, που έχει σημαντικές προεκτάσεις τόσο στο ίδιο το παιδί και την μελλοντική πορεία του όσο και στους ενήλικες του περιβάλλοντός του (γονείς, εκπαιδευτικοί). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη διδακτική τους παρέμβαση. Συνεπώς, είναι χρήσιμο να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών για το σημαντικό ζήτημα της μετάβασης, καθώς ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μετάβαση μπορεί να προσφέρει στοιχεία για μεγαλύτερη κατανόηση του θέματος, αλλά και για προβληματισμό.

### **2β. Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Αξιολογούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

1. τις προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση
2. τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στη μετάβαση,
3. τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

4. τη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- ✓ Φύλο
- ✓ Έτη διδακτικής υπηρεσίας
- ✓ Βασικές σπουδές
- ✓ Θέση υπηρεσίας
- ✓ Περιοχή του σχολείου

#### **2γ. Μέθοδος της έρευνας**

Συμμετέχοντες: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1602 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, 315 άνδρες (18,7%) & 1287 γυναίκες (80,3%). Από αυτούς το 48,9% είναι Νηπιαγωγοί, το 39,6% Δάσκαλοι και το 11,5% Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων.

Το 60% του δείγματος υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών, το 25% ημιαστικών και το 15% σε σχολικές μονάδες αγροτικών περιοχών.

Από πλευράς εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 34,30% του δείγματος έχει 11-20 έτη διδακτικής υπηρεσίας, το 27,80% έχει 21-30 έτη προϋπηρεσία, το 21,30% έχει 6-10 έτη υπηρεσίας, το 10,90% μέχρι 5 έτη υπηρεσίας και το 5,60% έχει πάνω από 30 έτη διδακτική υπηρεσία.

Ακόμη, το 42% του δείγματος έχουν σπουδές τετραετούς φοίτησης και το 58% είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων.

#### Απόκτηση και ανάλυση δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων με πέντε επιλογές απαντήσεων.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 πραγματοποιήθηκε μια εκτεταμένη έρευνα στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι της Α΄ και Β΄ τάξης, καθώς και διευθυντές Δημοτικών Σχολείων σε όλη τη χώρα, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων με πέντε επιλογές απαντήσεων, που διανεμήθηκε στις 13 διοικητικές περιφέρειες της Ελλάδας.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με μόνο κριτήριο το ενδιαφέρον των θεμάτων που διαπραγματεύονταν. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τη ερευνήτρια σε παιδαγωγικές συναντήσεις και αξιολογούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Συγκεκριμένα, αξιολογούνται οι απόψεις τους σχετικά με:

- I. τις προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση [3 ερ.]
- II. τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στη μετάβαση [7 ερ.],
- III. τα προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση [11 ερ.]
- IV. τη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο [14 ερ.]

### **3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3α. Προϋποθέσεις για την επιτυχημένη μετάβαση**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου τα παιδιά να έχουν επιτυχημένη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δεξιότητες του παιδιού (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) είναι πολύ σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβασή του. Συγκεκριμένα, περίπου επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς (70,8%) θεωρούν ότι οι δεξιότητες των παιδιών αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση που πρέπει να ικανοποιείται. Ακόμη, αποδίδουν σχετικά υψηλά επίπεδα σημαντικότητας στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα και αντιλήψεις που έχει το παιδί για το σχολείο, με το 24,5% των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι αποτελούν τη σημαντικότερη προϋπόθεση επιτυχούς μετάβασης. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών αποτελούν σημαντική προϋπόθεση επιτυχημένης μετάβασης.

Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) των παιδιών, σε σύγκριση με τους άνδρες [ $F(df=1, N=1602) = 9,11, p = 0,003$ ], ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τις γυναίκες [ $F(df=1, N=1602) = 4,05, p = 0,044$ ].

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) των παιδιών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών [ $F(df=1, N=1602) = 5,38, p = 0,020$ ].

Σημειώνουμε ακόμη ότι οι διευθυντές Δημοτικού Σχολείου αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ( $p < 0,001$ ) και τους δασκάλους ( $p = 0,015$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 8,97, p < 0,001$ ]. Από την άλλη οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ( $p = 0,015$ ) και τους διευθυντές Δημοτικού σχολείου ( $p < 0,001$ ). Επιπλέον, οι διευθυντές Δημοτικού Σχολείου αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών, σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ( $p = 0,032$ ) [ $F(df=1, N=1602) = 10,94, p < 0,001$ ].

### **3β. Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στη μετάβαση**

Ζητήθηκε ακόμη από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Από τις απαντήσεις τους βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.) είναι πολύ βοηθητικές για την επιτυχημένη μετάβασή του. Αποδίδουν επίσης σχετικά υψηλά επίπεδα σημαντικότητας στις δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα αποδοχής κ.ά.). Αντίθετα μέτριες σε σημαντικότητα τις δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο και που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.), ενώ αποδίδουν χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας στις δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική κ.ά.), τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά, καθώς θεωρούν ότι δεν βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά στην μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Σε σχέση με τον παράγοντα του φύλου, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στο βοηθητικό ρόλο των δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, τήρηση κανόνων, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά.), σε σύγκριση με τους άνδρες [ $F(1, N = 1602) = 8,01, p = 0,005$ ], ενώ αντίθετα οι άνδρες αποδίδουν μεγαλύτερη

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο, συγκριτικά με τις γυναίκες [ $F(1, N = 1602) = 8,97, p = 0,002$ ].

Αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας οι δάσκαλοι αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ( $p < 0,001$ ) και τους διευθυντές Δημοτικού Σχολείου ( $p = 0,001$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 24,42, p < 0,001$ ]. Επίσης οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ( $p < 0,001$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 9,98, p < 0,001$ ], όπως και οι δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ( $p = 0,040$ ) και τους Διευθυντές ( $p = 0,028$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 3,37, p = 0,024$ ].

Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης, συγκριτικά με τους δασκάλους ( $p < 0,001$ ) και τους διευθυντές Δημοτικών Σχολείων ( $p < 0,001$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 11,27, p < 0,001$ ].

Τέλος, οι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά, συγκριτικά με τους δασκάλους ( $p = 0,042$ ) και τους νηπιαγωγούς ( $p = 0,002$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 7,10, p = 0,001$ ].

Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς αστικών ( $p < 0,001$ ) και ημιαστικών περιοχών ( $p < 0,001$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 3,97, p = 0,020$ ]. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές αποδίδουν μικρότερη σπουδαιότητα στον ρόλο που επιτελούν οι δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς αστικών ( $p = 0,031$ ) και αγροτικών περιοχών ( $p = 0,025$ ) [ $F(df=2, N=1602) = 4,20, p = 0,015$ ].

### **3γ. Προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση**

Στην ερώτηση ποια θεωρούν προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνουμε ότι σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (74%) αναφέρουν ότι για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, χρειάζεται να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων). Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι τόσο ο έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός (55,1%) όσο και η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης (51,9%) συνιστούν προαπαιτούμενα για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση των στόχων και των αποφάσεων ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας περιοχής (46,5%), η πρόβλεψη προγράμματος μετάβασης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (45,6%) και η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (45,1%) είναι απαραίτητα για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Όσον αφορά το φύλο, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (76%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, συγκριτικά με τους άνδρες (65,7%) [ $\chi^2(df=1, N=1602) = 13,88, p < 0,001$ ]. Επίσης είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (53,8%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο απαιτείται η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης, συγκριτικά με τους άνδρες (44,1%) [ $\chi^2(df=1, N=1602) = 9,42, p = 0,002$ ].

Συγκριτικά με τα χρόνια υπηρεσίας, Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με 21-30 έτη (68,8%) και πάνω από 30 έτη (70%) διδακτικής υπηρεσίας συμφωνούν λιγότερο με το ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, συγκριτικά με τους εκπ/κούς με έως 5 έτη (77,1%), 6-10 έτη (75,4%) και 11-20 έτη (76,9%) διδακτικής υπηρεσίας [ $\chi^2(df=4, N=1602) = 10,58, p = 0,032$ ].

Σημειώνεται επίσης ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (75,2%) που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές (65,5%) [ $\chi^2(df=1, N=1602) = 8,74, p = 0,003$ ].

Τέλος, σύμφωνα με τη θέση υπηρεσίας, διαπιστώνεται ότι το 62,5% των διευθυντών θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, ενώ είναι μεγαλύτερα τα αντίστοιχα ποσοστά των νηπιαγωγών (76,5%) και των δασκάλων (74,1%) που θεωρούν το ίδιο [ $\chi^2(df=2, N=1602) = 15,25, p < 0,001$ ]. Επίσης, το 59,2% των νηπιαγωγών θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών απαιτείται η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης, ενώ είναι μικρότερα τα αντίστοιχα

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ποσοστά των δασκάλων (43,8%) και των διευθυντών (48,4%) που θεωρούν το ίδιο [ $\chi^2(df=2, N=1602) = 34,04, p < 0,001$ ].

#### **3δ. Συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στις απόψεις τους για τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τα προγράμματα μετάβασης. Στην συντριπτική πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο είναι βοηθητικά για τα παιδιά.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι συνολικά περισσότεροι από τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στην αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση και στις στάσεις απέναντι στο σχολείο. Συνολικά σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους και στις κοινωνικές δεξιότητές τους

Επίσης, σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, ενώ περίπου επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στη συμπεριφορά των παιδιών, στην αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπιση του σχολικού συστήματος, στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και στις στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς

Ακόμη, σχεδόν δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση, περισσότεροι από τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στην ενσυναίσθηση (κατανόηση των αισθημάτων των άλλων) των παιδιών.

Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα ζωής των παιδιών και στις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων και περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν θετικά στη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, οικογενειακά γεγονότα, εκδηλώσεις, κλπ).

Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης στην αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση των παιδιών, σε σύγκριση με τους άνδρες [ $F(1, N = 1602) = 6,83, p = 0,009$ ]. Επίσης οι γυναίκες



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς [ $F(1, N = 1602) = 4,14, p = 0,042$ ].

Συγκριτικά με τη θέση υπηρεσίας, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μικρότερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ( $p < 0,001$ ) και τους διευθυντές Δημοτικών Σχολείων ( $p = 0,002$ ) [ $F(2, N = 1602) = 10,62, p < 0,001$ ]. Επίσης οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μικρότερη συμβολή στις σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, συγκριτικά με τους διευθυντές Δημοτικών Σχολείων ( $p = 0,048$ ) [ $F(2, N = 1602) = 4,71, p = 0,009$ ]. Ενώ οι διευθυντές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ( $p = 0,036$ ) [ $F(2, N = 1602) = 4,11, p = 0,017$ ].

Με βάση τις σπουδές, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν [ $F(1, N = 1602) = 4,46, p = 0,035$ ]. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μεγαλύτερη συμβολή στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών [ $F(1, N = 1602) = 7,66, p = 0,006$ ].

Τέλος, αναφορικά με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας θεωρούν ότι τα προγράμματα μετάβασης έχουν μικρότερη συμβολή στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη ( $p = 0,024$ ), με 6-10 έτη ( $p = 0,025$ ) και με 10-20 έτη ( $p = 0,011$ ) [ $F(4, N = 1602) = 2,50, p = 0,041$ ].

#### 4. ΚΥΡΙΟΤΕΡΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μετάβαση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αναγνωρίζει τη σημαντικότητά της στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών στην επόμενη σχολική βαθμίδα, αλλά και τη συμβολή της στη μάθηση και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Σακελλαρίου 2014).

Τα ευρήματα από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου φαίνεται να συμφωνούν με τις διεθνείς έρευνες για θέματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως σημαντικότερη προϋπόθεση για τη μετάβαση, την ικανότητα να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς,

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

επικοινωνίας). Αν και είναι λίγο υψηλότερο το ποσοστό των νηπιαγωγών σε σύγκριση με αυτό των δασκάλων, που δηλώνουν ως πρωταρχικής σημασίας τις κοινωνικές δεξιότητες, ωστόσο είναι ξεκάθαρη η άποψη όλων. Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο που βοηθούν στο ξεκίνημα του σχολείου με θετικό τρόπο (Docket & Perry, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν επίσης πολύ σημαντικές τις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Στην κατηγορία αυτή φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία από τους νηπιαγωγούς, αφού ένα σημαντικό ποσοστό τις θεωρούν δεξιότητες πρωταρχικής σημασίας. Τέλος ταυτίζονται απόλυτα στην άποψη ότι η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι το λιγότερο σημαντικό κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, συμφωνώντας με διεθνείς έρευνες (PNC Financial Services, 2007).

Αναλυτικότερα συγκρίνοντας τα δεδομένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις δεξιότητες των παιδιών (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών.

Επίσης οι διευθυντές αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις γενικότερες στάσεις, αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο, ενώ οι δάσκαλοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000b). Ίσως αυτό να οφείλεται στην πίεση που νιώθουν οι δάσκαλοι να ανταπεξέλθουν στο καθαρά μαθησιακό κομμάτι σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Από την άλλη φαίνεται ότι τους διευθυντές απασχολεί πρώτιστα το κλίμα που θα διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα.

Τέλος από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις δεξιότητες των παιδιών (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Προκύπτει λοιπόν ότι οι επιπλέον γνώσεις και σπουδές διευρύνουν το πνεύμα των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τις απόψεις για την αποστολή του σχολείου, πέρα από τον ακαδημαϊκό του χαρακτήρα.

Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως η συνεργασία, η τήρηση κανόνων, το να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους κ.ά. είναι αυτές που βοηθούν περισσότερο στην επιτυχημένη μετάβαση (Dockett & Perry, 2004. 2005. Fabian, 2002. Margetts, 2005). Επίσης αρκετά σημαντικές θεωρούν τις δραστηριότητες που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη, όπως αυτές που ενισχύουν την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη, την ενσυναίσθηση, τα

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

συναίσθημα αποδοχής των παιδιών κ.ά.. (Dockett & Perry, 2004. Fabian, 2002. Rimm-Kaufman et al. 2000b). Σημειώνουμε ότι τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενο ερώτημα της έρευνας, το οποίο εδώ αναλύεται διεξοδικότερα από τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, δηλώνουν μέτριες σε σημαντικότητα τις δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο και που έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το Δημοτικό Σχολείο (επισκέψεις, κοινές γιορτές κ.ά.) (Brooker, 2016. Σακελλαρίου, 2014). Εδώ τα ποσοστά αφορούν περισσότερο τις απαντήσεις νηπιαγωγών, οι οποίες έχουν ως συνηθισμένη πρακτική την επίσκεψη και τη γνωριμία των νήπιων με το δημοτικό σχολείο στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας για τη μετάβαση στις δραστηριότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές τέχνης, όπως τη ζωγραφική, το θέατρο κ.ά., τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά. Σημειώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί είναι εκείνοι που αποδίδουν μικρότερη σημασία στις δραστηριότητες που αφορούν διάφορες μορφές τέχνης, ίσως γιατί αυτές αποτελούν καθημερινότητα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές δεν τις θεωρούν εξίσου σημαντικές με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Θα περίμενε κανείς ότι στις περιοχές αυτές θα θεωρούνταν περισσότερο σημαντικές τέτοιου είδους δραστηριότητες, αφού τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να τις υλοποιήσουν ούτε και στις απογευματινές τους δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν μάλλον μεγαλύτερη σημασία στον να ολοκληρωθούν οι καθαρά γραμματικές υποχρεώσεις, αφού τα σχολεία εκεί είναι μικρότερα με ανύπαρκτους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός όλων των εμπλεκόμενων στη μετάβαση, εκπαιδευτικών – παιδιών – γονέων – διαδραματίζει πρώτιστο ρόλο στη επιτυχία της (Dockett & Perry, 2001). Διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές είναι αυτοί που σε μεγαλύτερο ποσοστό έχουν αυτή την άποψη. Ίσως γιατί είναι αυτοί που αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες.

Ο έγκαιρος και συστηματικός σχεδιασμός και προγραμματισμός αναφέρεται σαν η αμέσως σημαντικότερη προϋπόθεση, ενώ η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης ακολουθεί με σημαντικά ποσοστά επιλογής (Brooker, 2016). Υπογραμμίζεται εδώ ότι ο αριθμός των γυναικών και των νηπιαγωγών είναι αρκετά μεγαλύτερο σε σύγκριση με αυτό των δασκάλων και των διευθυντών που πιστεύουν ότι η αναγνώριση της σημαντικότητας της μετάβασης είναι απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Θεωρούμε ότι σε αυτό έπαιξε καθοριστικό ρόλο η ενημέρωση και η συμμετοχή τους στο καινοτόμο πρόγραμμα «Διευκολύνοντας την Ομαλή Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό» (έργο του ΕΠΕΑΕΚ II), που απευθύνθηκε μονομερώς

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

στους νηπιαγωγούς με σκοπό την ενίσχυση του ρόλου και της προσφοράς του νηπιαγωγείου, καθώς και της σύνδεσής του με το δημοτικό σχολείο. Η παράλειψη της εμπλοκής των δασκάλων ίσως διαφαίνεται στα σαφώς μικρότερα ποσοστά τους στην άποψή τους για τη σημαντικότητα της μετάβασης.

Επίσης φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των γυναικών που θεωρούν ότι για μια πετυχημένη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο απαιτείται διαφοροποίηση των στόχων και των αποφάσεων ανάλογα με τους μαθητές και συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (La Paro et al., 2000). Αντίθετα, οι άντρες εκπαιδευτικοί, περισσότερο πρακτικοί, αποδίδουν μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή της εξασφάλισης ειδικής χρηματοδότησης και πόρων.

Όσον αφορά τη συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης, φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση απόψεων όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και διευθυντές, συμφωνούν ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των παιδιών, στις στάσεις απέναντι στη μάθηση και το σχολείο, στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και γενικά στην ποιότητα ζωής των παιδιών. Η διαφορά που διαπιστώθηκε στα ποσοστά ανταπόκρισης σε σχέση με τη συμβολή τους σε επιμέρους ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, οφείλεται ίσως στη μικρή συνεργασία που υπάρχει μεταξύ τους, στην μη αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μετάβασης και στη διαφορετική οπτική με την οποία βλέπουν όσα συμβαίνουν στην εκπαίδευση, που ίσως εξέλειπαν αν υπήρχε ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους στο πλαίσιο ενός προγράμματος μετάβασης.

Ενθαρρυντικό είναι ωστόσο το γεγονός ότι φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση απόψεων όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις προτεραιότητες κατάκτησης από τα παιδιά κατά τη μετάβαση, αλλά και για τα οφέλη που προκύπτουν από τα προγράμματα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Γιατί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά βιώνουν μια ομαλή μετάβαση θα έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στις μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και τη συνολική τους εξέλιξη (Margetts, 2005. Dockett & Perry, 2004. Σακελλαρίου, 2014).

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε, & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΥΕΠ-ΚΠΣ, Πατάκης.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Bailey, S., & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 29 (1), 47-63.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Brostrom, S., (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52-63). London and New York: Routledge Farmer.
- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of Children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Educational Research Journal. Themed Monograph Series*, 1, 15-23.
- Γουργιώτου, Ε. (2007-2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://nip-oloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=21>.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005), Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (2). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>
- Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice* (pp. 74-910. London: McGraw-Hill.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 18(2), 163-180.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. London: David Fulton Publishers.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early*

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

*Childhood Development*, No. 42. The Netherlands: Bermand van Leer Foundation.

Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.

Κιτσαράς, Γ. (1988). *Προσχολική Παιδαγωγική* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: εκδ. ιδίου.

Κυριακοπούλου, Α. (2009). Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αδυναμίες και προβλήματα. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 17-29.

La Paro, K.M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten Teachers' Reported Use of Kindergarten to First Grade Transition Practices, *The Elementary School Journal*, 101 (1), 63-78.

Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviours associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 12(2), 75-85.

Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.

Marjanovic Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., & Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.

Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.

Maxwell, K. L., & Eller, S. K. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young Children*, 49(6), 56-63.

National PTA & National Head Start Association (1999). *Continuity for Success: Transition planning guide*. Alexandria, VA.

O'Dell, F. L., & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important transitions. *The School Counselor*, 36(4), 286-292.

Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookers.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul H. Brookers.
- PNC Financial Services (2007) PNC Study of Early Education. Home and Classroom: Views of Parents and Teachers Retrieved from the WWW August 2007 at: [https://www.pnc.com/webapp/unsec/requester?resource=/WCM/Resources/file/Eb2e184e2dbef9/PNCWhitePaper\\_ParentTeacherFindings.pdf](https://www.pnc.com/webapp/unsec/requester?resource=/WCM/Resources/file/Eb2e184e2dbef9/PNCWhitePaper_ParentTeacherFindings.pdf)
- Quick, S., Fetsch, R. J., & Rupured, M. (2011). *Transitions and Changes: Practical Strategies*. Colorado State University Extension.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000a). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M.(2000b). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Σακελλαρίου, Μ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Sakellariou, M., & Sivropoulou, I. (2010). Family and Kindergarten Cooperation within the Framework of Children's Transition from Kindergarten to Primary School. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5. <http://www.SocialSciences-Journal.com>, ISSN 1833-1882.
- Τοκμακίδου, Ε. (2010). Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 27-39.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**2<sup>η</sup> Ενότητα**  
**Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων**



- Η κατανόηση του ρόλου της αξιολόγησης και των εξετάσεων στο σχολείο
- Ο στοχασμός και η συζήτηση γύρω από έννοιες που αποτελούν σημαντικό κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων
- Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα συχνά υπογραμμίζουν τη σημασία εισαγωγής του αντικειμένου των πιθανοτήτων από την πρωτοσχολική εκπαίδευση
- Το ιδεολογικό/πολιτικό περιεχόμενο των στάσεων, των αντιλήψεων και των προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς που προτείνονται στις επίσημες προδιαγραφές

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες  
Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Η συνεισφορά των Pierre Bourdieu και Michel Foucault για την κατανόηση του ρόλου της αξιολόγησης και των εξετάσεων στο σχολείο

Αναστάσιος Λιάμπας, Επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ με αντικείμενο την Παιδαγωγική

**Περίληψη:** Στην εργασία περιγράφονται και αναλύονται οι θέσεις των Bourdieu και Foucault για την αξιολόγηση και τις εξετάσεις. Για τον Bourdieu με τις εξετάσεις οι κοινωνικές ανισότητες μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές, νομιμοποιούνται ως τέτοιες και αναπαράγονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή τους και στην άμβλυνση των συνεπειών τους υπέρ των κοινωνικά μη ευνοημένων μαθητών. Για τον Foucault η εξέταση είναι τεχνική πειθαρχικής εξουσίας που κανονικοποιεί τους μαθητές, τους συμμορφώνει να υπακούουν σε συστήματα ιδεών και πρακτικών με σκοπό να γίνουν περισσότερο χρήσιμοι, παραγωγικοί και ορθολογιστές στην υπηρεσία της οικονομικής δραστηριότητας και των παραγωγικών σχέσεων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να αποκαλύψει τον ρόλο και τα αποτελέσματά της στους μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** έξη, εξέταση, αξιολόγηση, πειθαρχική εξουσία, πολιτισμικό κεφάλαιο, εκπαιδευτικός, αναπαραγωγή, Λόγος, παιχνίδια στρατηγικής

#### Εισαγωγή

Στο έργο του ο Bourdieu κατανοεί τη συγκρότηση του υποκειμένου μέσω της κοινωνικής του πρακτικής, μελετώντας τη διαμόρφωση της υποκειμενικής του εμπειρίας κάτω την επίδραση του πολιτισμικού του κεφαλαίου (Smith, 2006). Προνομιακός χώρος μελετών γι' αυτό τον σκοπό, όπως φαίνεται στα δύο βιβλία του με τον Passeron: Οι Κληρονόμοι (1964) (Bourdieu & Passeron, 1993) και Η αναπαραγωγή (1970) (Bourdieu & Passeron, 2014) είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, όπως διαπιστώνει, ενώ διακηρύσσει ότι είναι δημοκρατικό και ανοικτό σε όλους, στην πραγματικότητα λειτουργεί αυστηρά προς όφελος των οικονομικά και πολιτισμικά ευνοημένων. Αποκρύπτει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας σε βάρος των μη ευνοημένων, μέσω της νομιμοποίησής της από μια μακρόσυρτη διαδικασία αξιολογήσεων και εξετάσεων στην κούρσα για επιδόσεις και σχολικούς τίτλους.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Η έννοια κλειδί στη μελέτη του είναι η έξη (habitus). Πρόκειται για ένα «σύστημα διαρκών και μεταθέσιμων διαθέσεων» διακριτών και διακριτικών αρχών (Bourdieu, 2006: 88), προτιμήσεων, σταθερών αντιληπτικών δομών και σχημάτων δράσης που προσανατολίζουν την πρακτική και την κοσμοαντίληψη του υποκειμένου (Bourdieu, 2000). Η έξη ενεργοποιείται χωρίς απαραίτητα να υπάρχει από το υποκείμενο συνειδητή επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων και ρητός έλεγχος των διεργασιών που απαιτούνται για την επίτευξή τους (Bourdieu, 2016). Οι διαθέσεις της συγκροτούνται με βάση τη θέση του στο κοινωνικό πεδίο, η οποία καθορίζεται από τη δομή του κεφαλαίου (πολιτισμικού & οικονομικού) που κατέχει εντός του δικτύου των αντικειμενικών σχέσεων που υφίστανται στο πεδίο. Είναι εξαιρετικά ευέλικτες, πολύσημες και πολυθετικές και κατά την κοινωνική πρακτική παίρνουν συγκεκριμένη μορφή, ανάλογα με την κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκεται το υποκείμενο να ενεργεί (Μουζέλης, 1995).

Ο Foucault τοποθετεί στο επίκεντρο της θεώρησής του την εξουσία, ως ένα πυκνό και διάχυτο δίκτυο σχέσεων εξουσίας που διαπερνά κάθε διανθρώπινη αλληλεπίδραση (Φουκό, 1991). Ειδικότερα, εξετάζει τη συγκρότηση του υποκειμένου από την πειθαρχική εξουσία, τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του τόσο ως αυτόβουλου όντος όσο και ως υποταγμένου στον άλλο. Στο βιβλίο Πειθαρχία και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής (1977) (Φουκό, 1989) αναφέρεται στη συμβολή του σχολείου στη δημιουργία προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς μέσω τεχνικών εκπαίδευσης που επενεργούν στο ανθρώπινο σώμα. Περιγράφει και εξηγεί την εκπαιδευτική έξη (Hunter, 1996) που παράγεται από την άσκηση της πειθαρχικής εξουσίας στο σχολείο πάνω στον μαθητή.

Για τον Foucault η πειθαρχική εξουσία αρθρώνεται στον Λόγο. Στην περίπτωση του σχολείου ο Λόγος είναι το πλήθος των στοιχείων που διατάσσονται περίξ και εντός του (π.χ. τεχνολογίες έλεγχου και επιτήρησης, εξέταση, παιδαγωγικές σχέσεις, χειρονομίες, σωματικές τεχνικές, διδακτικές πρακτικές, πανοπτικές κατασκευές και αρχιτεκτονικές δομές, τήρηση αρχείων, ιεραρχία, κανονισμός κ.ά.) και τα οποία συγκροτούν το μορφικό πλαίσιο μέσω του οποίου το αντιλαμβανόμαστε. Δηλαδή, ο Λόγος προσδιορίζει τη μοναδικότητα του σχολείου ως ιστορικού μορφώματος (Βεν, 2011).

Εκτός από τα σχολεία, πειθαρχική εξουσία ασκείται και σ' άλλα ιδρύματα/θεσμούς, όπως φυλακές, νοσοκομεία, εργοστάσια, είτε εξατομικευμένα είτε συλλογικά. Το χαρακτηριστικό που συνδέει όλους τους μηχανισμούς άσκησης πειθαρχικής εξουσίας, είναι ότι το άτομο εκπαιδύεται, διαφορίζεται και ομογενοποιείται. Μαθαίνει να εξετάζει, ελέγχει, επανεξετάζει και επανελέγχει τον εαυτό του ως δρών, σκεπτόμενο και συναισθανόμενο υποκείμενο (Popkewitz & Brennan, 1998).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Pierre Bourdieu: Πολιτισμικό κεφάλαιο, αξιολόγηση και εξετάσεις. Σύμφωνα με τον Bourdieu η πνευματική κληρονομιά που προσφέρει η οικογένεια στους γόνους της, συγκεκριμένα το πολιτισμικό της κεφάλαιο (που αποτελεί πτυχή της 'διευρυμένης' έξης) είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολείο. Μεταβιβάζεται μέσα στην οικογένεια αλλά και εκτός αυτής σε εστίες μόρφωσης και πολιτισμού, διαμέσου της παροχής μιας παιδείας ανοικτών οριζόντων και βασικών αρχών, έχοντας χαρακτήρα αντι-σχολικό και ελεύθερο (Μπουρντιέ, 1999). Ειδικότερα, μέσα στην οικογένεια είναι το πλούσιο γλωσσικό βίωμα, με τη χρήση και την εσωτερικεύσή του. Είναι το μορφωσιογόνο περιβάλλον με την παράδοσή του, το εκφραστικό στυλ, το καλό γούστο και την καλαισθησία, τα πνευματικά προνόμια και τα πολιτισμικά του αγαθά που ωσμωτικά περνούν στους γόνους της και η καλλιέργεια της πεποίθησης για την προσωπική αξία (Μπουρντιέ, 1966). Είναι οι τρόποι διανοητικής εργασίας και συνήθειες που αξιοποιούνται άμεσα για σχολική απόδοση (Μπουρντιέ, 2004), όπως και η πληροφόρηση και ο σχεδιασμός μακρόπνοων στρατηγικών για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία με σκοπό τη διατήρηση και επαύξηση του κοινωνικού status (Bourdieu, 2000). Αναφορικά με την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας σε βάρος των μαθητών από μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις (π.χ. παιδιά αγροτών, εργατών, μικροϋπαλλήλων) οι οποίοι δεν κατέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που το σχολείο αναγνωρίζει και επιβραβεύει, έχει αποδειχθεί ότι ορισμένοι, σαν ενός είδους αυτοαπόρριψη, δεν εγγράφονται καν στο σχολείο. Άλλοι φοιτούν περιστασιακά ή εγκαταλείπουν πρόωρα ... ή «εξορίζονται» σ' ένα δίκτυο δεύτερης επιλογής και υποδεέστερων εκπαιδευτικών διαδρομών (τεχνική εκπαίδευση, πρόωμη επαγγελματική εξειδίκευση), σαν απόρριψη εξ αναβολής, όπου προετοιμάζονται για τα υποαμειβόμενα και επισφαλή επαγγέλματα. Κι όσοι ύστερα από την υπερεπιλογή, διαμέσου των διαρκών αξιολογήσεων και εξετάσεων του σχολείου, κατορθώσουν να «επιβιώσουν», είναι πολύ λιγότεροι συγκριτικά με τους μαθητές από τη μεσαία και ανώτερη τάξη (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2012; Liambas & Tourtouras, 2007). Αυτοί, με εφόδια τη θέληση, την επιμονή και την αντοχή τους, αγωνίζονται να υπερβούν το ταξικό τους πεπρωμένο για να πετύχουν προσωπικά κατορθώματα, κάτι που για τους κληρονόμους του πολιτισμικού κεφαλαίου γίνεται με ευκολία, αφού η επιτυχία είναι δεδομένη. Το σχολείο με την τυπική ισότητα που επιβάλλει, ενισχύει στην πράξη την ανισότητα, γιατί επιχειρεί να εκπαιδεύσει επί ίσοις όροις μαθητές με άνιση πολιτισμική κληρονομιά (Μπουρντιέ, 1966). Οι αρνητικές αξιολογήσεις επηρεάζουν και στιγματίζουν τα κοινωνικά προσδιορισμένα θύματα των σχολικών ετυμηγοριών, προδιαγράφοντας τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Perrenoud, 1997). Κι αυτό, επειδή τα εγκλωβίζουν στον φαύλο κύκλο της αποτυχίας που, επιπλέον, έχει δραματικά αποτελέσματα στον συναισθηματικό τους κόσμο, τόσο στον ψυχισμό τους (χαμηλό αυτοσυναίσθημα, αυτοϋποτίμηση, παραίτηση, απελπισία, άγχος με ψυχολογικές συνέπειες) όσο και στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους (Μπουρντιέ, 2004).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Επομένως, οι αξιολογήσεις και οι εξετάσεις αναπαράγουν το σύστημα των κοινωνικών σηματοδοτήσεων που καθορίζουν τη «σημαντική» ή «ασήμαντη» παρουσία του μαθητή, δεν είναι απλά μια τεχνική διαδικασία αλλά μια κοινωνική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Bourdieu οι εξετάσεις (Bourdieu & Passeron, 2014):

Διασφαλίζουν με τον δημόσιο χαρακτήρα τους ή με την ανωνυμία τους την τυπική ισότητα των μαθητών, αλλά συγκαλύπτουν την υπόγεια δράση των πραγματικών κοινωνικών ανισοτήτων και την αναπαραγωγή τους.

«Αναμεταφράζουν» με βάση πολλαπλούς κώδικες τις κοινωνικές ανισότητες σε σχολικές και «φυσικοποιούν» τις ικανότητες των μαθητών, δίνοντας τη δυνατότητα στους «εκλεκτούς» από ένα μικρό αριθμό υποψηφίων να αντιλαμβάνονται ότι στην επιλογή τους μια προσωπική αξία ή ένα «ταλέντο» τους, είναι που συνέβαλε να προτιμηθούν σε σχέση με άλλους.

Υποθάλπουν τον ταξικό χαρακτήρα του σχολείου (ιδιαίτερα οι προφορικές), όταν ο διδάσκοντας χρησιμοποιεί άρρητα, συγκεχυμένα, αλλά και μονοδιάστατα κριτήρια βαθμολόγησης, όπως ημισυνειδητά ή ασυνειδητά κριτήρια που απορρέουν από μια συντηρητική κοινωνική αντίληψη π.χ. ο τρόπος εμφάνισης, έκφρασης και συμπεριφοράς του μαθητή, ή η αποκλειστική χρήση της κοινωνικής νόρμας αναφοράς.

συνεισφέρουν Είναι εργαλεία διανοητικής και ηθικής ενσωμάτωσης και εμπέδωσης της αξίας της κυρίαρχης κουλτούρας.

Η πρωτοκαθεδρία τους στο σχολείο επηρεάζει τη διανοητική εργασία, τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης, καθώς και την παιδαγωγική του λειτουργία, επιπλέον, οι διάφοροι τύποι τους διαμορφώνουν τα επίσημα μοτίβα επικοινωνίας.

Δικαιολογούν στους κατόχους των ίδιων τίτλων σπουδών την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης σ' ένα επάγγελμα και δικαιώνουν κοινωνικές διακρίσεις, δεδομένου ότι οι τίτλοι δεν εγγυώνται μόνο ικανότητες, είναι και πιστοποιητικά κοινωνικής κινητικότητας (Bourdieu, 2000).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Ακόμη, σύμφωνα με τον Bourdieu, στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αναπαράγει τις κοινωνικές ιεραρχίες (είτε με τη μορφή ιεραρχιών τίτλων και αξιωμάτων, είτε γνωστικών κλάδων και σχολικών ιδρυμάτων) οφείλεται και η σχετική του αυτονομία. Όμως, εξαιτίας αυτής της αυτονομίας μπορούν να «αναμεταφράζονται» και να επανερμηνεύονται κάθε στιγμή οι εξωτερικές απαιτήσεις σε συνδυασμό με μια ορισμένη αντίληψη ή παράδοση που επικρατεί εντός του, με αποτέλεσμα να τροποποιείται η υφιστάμενη «σχολική νομιμότητα» (Bourdieu & Passeron, 2014).

Επομένως, η εσωτερική λειτουργία και ζωή του σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από τη δύναμη των εξωτερικών καταναγκασμών της κοινωνικής δομής (οικονομικών, πολιτιστικών), αλλά και από την αντίσταση που μπορεί να προβληθεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, κι εδώ, έχει κρίσιμη σημασία η κοινωνική πρακτική των εκπαιδευτικών του.

Εξετάσεις/αξιολόγηση, σχολείο και αντίσταση εκπαιδευτικών χρειάζεται αντικατάσταση της ανάλυσης των εξετάσεων αποκλειστικά από τη σκοπιά της θεωρίας της αξιολόγησης ... από μια συστηματική μελέτη των μηχανισμών απόρριψης ... για την κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαίωνιση της δομής των ταξικών σχέσεων (Bourdieu & Passeron, 2014: 219)

Αφετηρία για τη μελέτη των μηχανισμών απόρριψης αποτελεί η μελέτη: Οι Κληρονόμοι (1964) (Bourdieu & Passeron, 1993). Σ' αυτή αναφέρεται η ανάγκη εγκαθίδρυσης μιας ορθολογικής παιδαγωγικής από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο. Η εκπαίδευση με τη μεθοδική και συστηματική εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής θα στοχεύει στην εξουδετέρωση των κοινωνικών παραγόντων που δημιουργούν τη μορφωτική ανισότητα. Συγκεκριμένα, η ορθολογική παιδαγωγική θα γίνει η απαρχή για τον πραγματικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, καθώς θα υποστηρίζει τους μαθητές των λαϊκών τάξεων που δεν κατέχουν τις μορφωτικές πρακτικές, ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις της νόμιμης σχολικής κουλτούρας, αλλά και αυτές που η κοινωνία τις θεωρεί περισσότερο αξιόλογες και δεν διδάσκονται μέχρι τώρα στο σχολείο, ώστε να τις μαθαίνουν όσο το δυνατόν βαθύτερα και πληρέστερα. Στην ορθολογική παιδαγωγική δεν χωράν λεκτικοί εξορκισμοί, π.χ. περί προσαρμογής της διδασκαλίας στους λιγότερο προικισμένους, αλλά η συνειδητοποίηση ότι πρόκειται για τους λιγότερο προνομιούχους, λόγω κοινωνικής καταγωγής. Ή ακόμη, της αποτυχίας κάποιου μαθητή ως κοινωνικού συμβάντος, αλλά η συνειδητοποίηση της αποτυχίας του μαθητή - μέλους μη προνομιούχου κοινωνικής τάξης.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Όμως, οι εκπαιδευτικοί συμβαίνει να βρίσκουν στο σχολείο μέσα που τους αποπροσανατολίζουν: α) από το να στοχαστούν κριτικά το έργο τους και τη στάση τους, τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο κι ως μέλη μιας καλλιεργημένης τάξης και β) από την ανάγκη διαμόρφωσης συνθηκών για ουσιαστική μάθηση και δημοκρατία στην τάξη. Εγκλωβίζονται σε μια εργαλειακή εκπαιδευτική διαδικασία και δεν συνειδητοποιούν τη νομιμοποιητική αυθεντία του σχολείου που διπλασιάζει την κοινωνική ανισότητα εις βάρος των λαϊκών τάξεων. Γιατί, μέσα από τις πρακτικές και τους ορισμούς που επιβάλλει, όχι μόνο αποτυγχάνουν, αλλά και στιγματίζονται οι γόνιμοι τους, συγκροτούν ταυτότητες που καθιστούν αθέατες για τους ίδιους τις διαδρομές που διαμορφώνουν τη μοίρα τους, με αποτέλεσμα να αποδέχονται τη διαιώνιση της αδικίας που υφίστανται.

Σύμφωνα με τον Bourdieu χρειάζεται βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι δυνατό, επειδή η έξη τους, που δημιουργείται και διαιωνίζεται στη βάση δομών και πρακτικών της κοινωνικής τους καταγωγής, μπορεί και μετασχηματίζεται (εντός κάποιων ορίων) λόγω της διπλής σχέσης της (ως δομημένης και δομούσας) με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν (Bourdieu, 2016). Έτσι, για παράδειγμα, η περιγραφή εκ μέρους τους των κοινωνικών διαφορών και των σχολικών ανισοτήτων που αυτές συνεπάγονται, μπορεί να γίνει πράξη αμφισβήτησης της νόμιμης σχολικής κουλτούρας αλλά και συνειδητοποίησής τους, επειδή κατ' αυτόν τον τρόπο απογυμνώνουν το πολιτισμικό προνόμιο και ακυρώνουν την απολογητική ιδεολογία των προνομιούχων τάξεων ότι οι επιτυχίες τους αντανακλούν προσωπικά χαρίσματα των γόνων τους.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ακόμη, η απλή διαπίστωση ότι η σχολική κουλτούρα είναι ταξική δεν αρκεί. Επειδή αυτή εμπεριέχει, μεταξύ άλλων, πολλαπλές ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, προτιμήσεις, αξίες (όπως δεξιοτεχνία στη γραφή, τεχνικές διανοητικής εργασίας, λεκτική δεξιοτεχνία, ρητορική δεινότητα, πνευματικά ενδιαφέροντα κ.ά.), οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θεωρούν δεδομένη την κατοχή τους από τους μαθητές των λαϊκών τάξεων. Χρειάζεται να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να τις αναπτύξουν με εξάσκηση και με κατάλληλα μέσα στο πλαίσιο μιας μεθοδικής μαθητείας και αυθεντικής παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για ένα επίπονο κατόρθωμα (Bourdieu & Passeron, 1993) για το οποίο χωρίς τυπολατρία και διδασκισμός, αλλά με σοβαρότητα, ουσία και γνώση του αντικειμένου, ειλικρινή και ανώτερα συναισθήματα «με πάθος και πίστη» μπορούν να συνεισφέρουν (Μπουρντιέ, 2004: 122). Επιπλέον, χρειάζεται να είναι γνώστες των τύπων αξιολόγησης, να εξηγούν στους μαθητές τα κριτήρια και τις τεχνικές αξιολόγησης, να λαμβάνουν πρόνοιες για την αντιστάθμιση της κοινωνικής μειονεξίας, ιδιαίτερα στις προφορικές εξετάσεις, χωρίς να αγνοούν τη βαρύτητα των κοινωνικών διαφορών (Bourdieu & Passeron, 2014).

Ύστερα από μια εικοσαετία, ο Bourdieu στην Έκθεση του Κολλεγίου της Γαλλίας (1984) για το εκπαιδευτικό σύστημα (Μπουρντιέ, 2004), εμβαθύνει στις παραπάνω θέσεις. Με σκοπό τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, ώστε να μη συμβάλλει στην αύξηση των κοινωνικών διαφορών αλλά στην άμβλυνση και τον περιορισμό τους, καταλήγει στις εξής προτάσεις.

#### **α. προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς**

1. Χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ποιες μορφές επιτυχίας αναγνωρίζει το σχολείο κι ακόμη, χρειάζεται να υπάρχει ποικιλία και άλλων αναγνωρισμένων μορφών, ώστε να μην οδηγούνται να κρίνουν ένα συγκεκριμένο είδος ικανοτήτων, ακολουθώντας την παραδεδεγμένη, φορμαλιστική και γραφειοκρατική λογική στην αξιολόγηση. Αυτό θα διαφοροποιούσε το είδος των επιδόσεων, τις απαιτήσεις τους γι' αυτές και θα αύξανε το κύρος της κρίσης τους, καθώς θα διευρύνονταν οι ευκαιρίες επιτυχίας και των πιο αδύναμων. Αφού, θα προωθούνταν η ανάδειξη και ανάπτυξη των προσωπικών κλίσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Επιπλέον, θα δημιουργούνταν προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπλουτίσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και μελέτης με νέες προσεγγίσεις.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

2. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν τα όρια εγκυρότητας των ετυμηγοριών τους, δεδομένου ότι με την παραδοσιακή αξιολόγηση κρίνουν μια πολύ περιορισμένη και καθορισμένη επίδοση, αλλά και τις επιπτώσεις των αμετάκλητων αρνητικών κρίσεών τους πάνω στον ψυχισμό και τη σταδιοδρομία των μαθητών.

#### **β. προτάσεις για τη φιλοσοφία και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος**

1. Η πολλαπλότητα των αναγνωρισμένων μορφών επιτυχίας να συνδέεται με τον εμπλουτισμό του σχολείου με πολλές ισοδύναμες κατευθύνσεις και με ελευθερία στην επιλογή ή στη μετακίνηση του μαθητή από τη μία στην άλλη, ώστε να μπορεί να βρει τον δικό του τρόπο και περιοχή επιτυχίας.

2. Αναίρεση των παραδοσιακών λογικών περί κατωτερότητας ορισμένων κατευθύνσεων με λήψη κατάλληλων μέτρων που θα αποτιμώνται συστηματικά, π.χ. παροχή χώρων και υποδομών, μέσων και εξοπλισμού, επαρκούς αριθμού προσωπικού.

3. Η αξιολόγηση ικανοτήτων να έχει χαρακτήρα συμβουλευτικού προσανατολισμού και ο σχολικός τίτλος να μην αποτελεί έσχατη εγγύηση κατοχής τους, αλλά να συνδυάζεται με παραγωγή έργου και με επιδόσεις που έχουν πραγματικό νόημα για τις σπουδές.

4. Προαγωγή της μάθησης με αξιοποίηση της ανακάλυψης τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη και η παραγωγή έργου να προσμετράται στην αξιολόγηση.

5. Συνεχής έλεγχος γνώσεων και τελική αξιολόγηση πάνω στην ικανότητα μεταβίβασης, την εφαρμογή της γνώσης/ικανότητας σε περιοχές διαφορετικές από εκείνες που αποκτήθηκε.

6. Συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών βάσει κοινών στόχων και έργων στη σχολική κοινότητα ή τάξη και ανταγωνισμός μεταξύ διαφορετικών σχολείων (ή τάξεών τους) για την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, άμιλλας και κινήτρου μεταξύ των μαθητών κάθε σχολείου.



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Michel Foucault

Πειθαρχική εξουσία: Σύμφωνα με τον Foucault η εξουσία είναι σχεσιακή. Πρόκειται για ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε δρώντες, εν προκειμένω, «δράσεων που επάγουν η μία την άλλη και που απαντούν η μία στην άλλη» (Φουκό, 1991: 88). Δεν αντιλαμβάνεται την πειθαρχική εξουσία ως υπακοή σε διαταγή άλλου ή εντολή. Αντίθετα, θεωρεί ότι ασκείται σχεδόν ψηλαφητά επί του σώματος. Σαν «πανοπτικό» βλέμμα που επιτηρεί αδιάκοπα και αποτελεσματικά. Δεν πρόκειται για φανερή άσκηση και εκδήλωση βίας, που ενεργοποιεί αντιδράσεις με σκοπό την παύση και την απόσυρσή της, ούτε είναι η ύπουλη δράση για εξασφάλιση συναίνεσης, αλλά είναι η δράση πάνω στο πεδίο δράσης των άλλων. Είναι μοριακή και σαν ένας αδιόρατος μηχανισμός ελέγχει και τις πιο λεπτές πτυχές της ύπαρξης του ατόμου, το οποίο την εσωτερικεύει στο πλαίσιο παιχνιδιών στρατηγικής (Δοξιάδης, 2015; Macherey, 2013). Στα παιχνίδια στρατηγικής το άτομο έχει ένα ορισμένο βαθμό ελευθερίας και δυνατότητες αντίστασης, υπεκφυγής ή διαφυγής, αντιστροφής, απάντησης, δυνατών επινοήσεων και παραγωγής αποτελεσμάτων (Φουκό, 1991).

Σύμφωνα με τον Foucault οι σχέσεις εξουσίας που κυκλοφορούν σε πλαίσιο ελευθερίας στα παιχνίδια στρατηγικής είναι ευμετάβλητες και επιτρέπουν τη συμμόρφωση αλλά και την αντίσταση (Φουκό, 2008: 385). Αντίθετα, η αντίσταση συμβαίνει πολύ πιο δύσκολα στις περιπτώσεις κυριαρχίας, όπου οι σχέσεις εξουσίας δεν κινούνται σε πλαίσιο ελευθερίας, είναι μονίμως άνισες, παγιωμένες, αυθαίρετες, αντιπαραγωγικές και καθηλώνουν (Φουκό, 1991).

Με τα παιχνίδια στρατηγικής το άτομο καθυποτάσσεται, δηλαδή κατασκευάζεται ως υποκείμενο εξ ολοκλήρου από την αρχή (Φουκό, 2008). Εδώ, η πειθαρχική εξουσία ενεργοποιεί την εργασιακή δύναμη η οποία του ανήκει, τη διαπερνά ενδόμυχα και την κανονικοποιεί. Είναι μια δευτερογενής, βαθειά, αδιόρατη διεργασία χωρίς να γίνεται αντικείμενο της συνείδησης, καθώς έχει τον χαρακτήρα του φυσικού κι είναι προσαρμοσμένη στη δεδομένη πραγματικότητα. Η πειθαρχική εξουσία κατακτά την ουσία της εργασιακής δύναμης του ατόμου και την αναδημιουργεί σε παραγωγική (Macherey, 2013). Συμμορφώνει τη διαγωγή του στη βάση αυτονόητων κατευθυντήριων αρχών, δημιουργώντας συνήθειες και προσλαμβάνουσες που δεν υπόκεινται σε στοχασμό και συζήτηση (γιατί, εκ των πραγμάτων, αυτές είναι έτσι όπως είναι) και, ακόμη, δεν επιδέχονται αποστασιοποίηση. Επενεργεί στο «εσώτερο μέρος του τρόπου που δομείται η ζωή και η υποκειμενικότητα» (Read, 2013:2). Από αυτή τη βιοεξουσία/βιοπολιτική παράγεται το κυβερνήσιμο και παραγωγικό υποκείμενο. Το «ενεργό οικονομικό υποκείμενο» που προσδένεται στην παραγωγική εργασία (Foucault, 2012: 208).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

με ποιο τρόπο μπορεί να επιτηρηθεί κάποιος, με ποιον τρόπο μπορεί να ελεγχθεί η διαγωγή του, η συμπεριφορά του, οι κλίσεις του, με ποιον τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η επίδοσή του, να πολλαπλασιαστούν οι ικανότητές του, με ποιον τρόπο μπορεί να τοποθετηθεί στην θέση όπου θα είναι περισσότερο χρήσιμος; Ίδού κατ' εμέ τι είναι η πειθαρχία (Foucault στο Macherey, 2013: 54)

#### Πειθαρχικές σχέσεις εξουσίας και κανονικοποιητικός Λόγος σχολείου

Ειδικότερα, για το σχολείο οι σχέσεις εξουσίας που «κυκλοφορούν» εντός του, αρθρώνονται σε ένα αριθμό σημείων, τα οποία αποκαλύπτουν τα στοιχεία του κανονικοποιητικού του Λόγου και προσδιορίζουν τις μορφές εξουσίας ή τις στρατηγικές της (δηλαδή, τα μέσα άσκησής της). Τα σημεία αυτά είναι: 1) το σύστημα διαφοροποιήσεων το οποίο προσφέρει τον χώρο, λόγω της καταστατικής θέσης ή προνομίων των ατόμων, για δράση πάνω στη δράση των άλλων (π.χ. γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών) 2) οι τύποι αντικειμενικών σκοπών που επιδιώκουν όσοι ασκούν δράση πάνω στη δράση άλλων (π.χ. διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού για εμπέδωση της παιδαγωγικής του αυθεντίας στους μαθητές) 3) οι εργαλειακές τροπικότητες, λόγω του τρόπου άσκησης της εξουσίας (π.χ. με εξέταση, με αποτελέσματα ομιλίας, με σχολαστικές ρυθμίσεις, με δραστηριότητες, με χωρική διευθέτηση, με συναντήσεις προσώπων που έχουν συγκεκριμένη λειτουργία ή θέση ιεραρχίας κλπ.) 4) οι μορφές θεσμοποίησης με τις κλειστές δομές, τα φαινόμενα συνήθειας ή τα συστήματά του (π.χ. συντηρητικό σχολείο με παραδοσιακές παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, στολή ντυσίματος, πυραμιδοειδής ιεραρχία και αυταρχικός κανονισμός) 5) οι βαθμοί εξορθολογισμού, επειδή οι σχέσεις εξουσίας παράγουν αντιστάσεις, μεταβάλλονται κι οι ίδιες (π.χ. παράγονται εκλεπτύσεις, μετασχηματισμοί, τροποποιήσεις των σχέσεων εξουσίας) (Φουκό, 1991: 95-96).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Foucault η άσκηση της πειθαρχικής εξουσίας δημιουργεί στο άτομο μια ψυχική ταυτότητα, δηλαδή σφραγίζει ανεξίτηλα την καρδιά, το θυμικό, τη θέληση, το σθένος, τη σκέψη του. Ότι θα περιγράφαμε ως επίδραση στο εσωτερικό του, ως τα βάθη του Εγώ του, την ψυχή του. Δηλαδή, αντιλαμβάνεται την ψυχή ως εργαλείο της εξουσίας που διαρκώς και με επαναληπτικότητα (κι όχι άπαξ) διαμορφώνεται (Φουκώ, 1989). Και, καθώς θεωρεί την πειθαρχική εξουσία ως παραγωγική, δεδομένου ότι ενεργοποιεί τους φορείς εργασιακής δύναμης, δομώντας το πεδίο ενδεχόμενης δράσης τους όπου έρχονται να λάβουν θέση (Φουκώ, 1991), εν τέλει, για τον Foucault, είναι το υποκείμενο ως κτήμα του συστήματος εξουσίας που «αυτο-κατασκευάζεται», καλλιεργεί και ενεργοποιεί το σώμα του ως παραγωγική δύναμη.

Εξέταση/αξιολόγηση: Τεχνολογία επιτήρησης και ελέγχου

Σύμφωνα με τον Foucault η εξέταση στο σχολείο είναι τεχνολογία πειθαρχικής εξουσίας με την οποία η ιεραρχική παρατήρηση και ο κανονικοποιητικός Λόγος παράγουν αποτελέσματα πάνω στους μαθητές (Φουκώ, 1989) που κατανέμονται στο πεδίο άσκησής της και «ολοποιούνται» σαν μια μάζα, υποβάλλονται σε συμμόρφωση στη νόρμα και ομογενοποιούνται.

Ταυτόχρονα όμως, με την εξέταση ασκείται έλεγχος στον καθένα που βρίσκεται στο πεδίο της. Τον διακρίνει, τον εξατομικεύει, τον μετατρέπει σε περίπτωση, σε αντικείμενο γνώσης, σε αντικείμενο προς χρήση. Οι ατομικές υπάρξεις διαφορίζονται και κατηγοριοποιούνται. Κατανέμονται σε κανονιστικούς κοινωνικούς χώρους, π.χ. μεταξύ κανονικότητας/παραβατικότητας, φυσιολογικού/παθολογικού ... επιμέλειας/αδιαφορίας, επιτυχίας/αποτυχίας κ.ά., βάσει κλιμάκων και κατηγοριών εξέτασης/αξιολόγησης της συμπεριφοράς και της μάθησης.

Η εξέταση ως εξατομικευμένος έλεγχος πραγματοποιείται με:

α) την επιτήρηση που αντικειμενικοποιεί,

καθιστά γνωστά και ορατά τα δεδομένα της εργασίας και της υπόστασης του ατόμου

β) την κανονιστική κρίση που ποσοτικοποιεί,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

καταγράφει σε αρχεία συμπεριφορές, ικανότητες, αποδίδει με όρους ποσοτικούς επιδόσεις για να ιεραρχηθούν, να ταξινομηθούν, να μετρηθούν και να σταθμιστούν βάσει της αξίας τους, εν τέλει, «τα ίδια τα άτομα κι όχι οι πράξεις τους» (Φουκώ, 1989:240). Έτσι, παράγονται οι ταυτότητες των καλών οι οποίοι ανταμείβονται με υψηλούς βαθμούς ή θέσεις και των κακών που τιμωρούνται με χαμηλούς βαθμούς με υποβιβασμό, απόρριψη, αποκλεισμό. Απόρροια της ορθολογικής αυτής εξουσίας είναι ένα «μικροσύστημα ποινών», ώστε και η πιο λεπτή παράβαση του κανόνα να κολάζεται, πλήττοντας ηθικά τον μαθητή με σκοπό να εξαναγκαστεί να διορθωθεί.

Συνεπώς, το σχολείο ως μηχανισμός άσκησης πειθαρχικής εξουσίας, με την εξέταση αντικειμενικοποιεί και υποκειμενικοποιεί τον μαθητή, δημιουργεί τον μετρήσιμο άνθρωπο: αυτόν που γνωρίζει να αυτο - τοποθετείται εκεί που είναι πιο χρήσιμος και παραγωγικός. Από την άλλη, συσσωρεύει πληροφορίες για τον καθένα, δημιουργεί αρχεία, διευκολύνει την ανταλλαγή τους και την παραγωγή γνώσης. Επιπλέον, η εξουσία εδώ (ανα) συγκροτεί το πεδίο της Παιδαγωγικής επιστήμης.

Εξέταση/αξιολόγηση, σχολείο και αντίσταση εκπαιδευτικού

Ο Foucault μιλώντας για τους κοινωνικούς λειτουργούς (social workers) που εργάζονται στον ποινικό θεσμό (φυλακή) αναφέρεται στη στράτευσή τους σε αγώνα για να την αλλαγή του. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η αλλαγή δεν έρχεται απλά με την εφαρμογή ενός μεταρρυθμιστικού σχεδίου που «έχει βρει τον δρόμο του στα κεφάλια» τους, αλλά όταν όσοι βιώνουν τη συγκεκριμένη πραγματικότητα «έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους, συναντούν αδιέξοδα, προβλήματα και αδυνατότητες, έχουν διέλθει από συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Όταν η κριτική πραγματοποιείται στο πραγματικό κι όχι όταν οι μεταρρυθμιστές έχουν πραγματοποιήσει τα ιδανικά τους ...» (Foucault,1980:114-115). Συνεπώς, η κριτική των κοινωνικών λειτουργών δεν ασκείται απλά με προτάσεις, εν είδει συμπεράσματος, αλλά «είναι ό.τι πρέπει να γίνει». Συνυφαίνεται με την ίδια τη δράση, είναι δράση «για όσους συγκρούονται, αρνούνται και αντιστέκονται», πρόκειται για «διαδικασίες σύγκρουσης και αντιπαραθέσης, απόπειρες άρνησης» (Foucault,1980: 114).

Ακολουθώντας την παραπάνω θεώρηση του Foucault και παραλληλίζοντας το σχολείο με τον ποινικό θεσμό, καθώς ο ίδιος το τοποθετεί στους μηχανισμούς άσκησης πειθαρχικής εξουσίας και τους εκπαιδευτικούς με τους κοινωνικούς λειτουργούς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να στρατεύονται σε ένα αδιάλειπτο αγώνα για να αλλάξουν το σχολείο.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Αναφερόμενος στον σχολικό θεσμό και στα παιχνίδια αλήθειας που μπορεί να λάβουν χώρα στο πλαίσιο των παιχνιδιών στρατηγικής (Φουκώ, 2008) επισημαίνει ότι εκεί γίνεται επεξεργασία των σχέσεων εξουσίας, προκαλούνται μετασχηματισμοί και τοποθετούνται νέοι αντικειμενικοί σκοποί. Γιατί ο κανονικοποιητικός Λόγος της εξουσίας με τον οποίο διαμορφώνεται το υποκείμενο, επιτρέπει την εκφορά ενός Λόγου που κατονομάζει, δίνει δυνατότητες αντίστασης, ανασηματοδότησης και, συνεπώς, «απο-συγκρότησής» του. Έτσι, η οργάνωση της επικοινωνίας στην τάξη από τον εκπαιδευτικό με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει και να δράσει μετασχηματιστικά πάνω στον κανονικοποιητικό Λόγο του σχολείου.

Επομένως, επειδή η συγκρότηση του υποκειμένου εξαρτάται από την «επαναληπτικότητα» της παραγωγής των ταυτοτήτων του, υπάρχει δυνατότητα για περισσότερη ελευθερία στις σχέσεις με τους άλλους. Κι αυτό μπορεί να γίνει εφικτό με βάση ένα Λόγο που οι παραλλαγές του αντιμάχονται φαινόμενα κυριαρχίας με σκοπό την αποφυγή ή την αντιστροφή τους.

να επινοήσουμε τις κατευθυντήριες αρχές δικαίου, τις τεχνικές διαχείρισης, την ηθική, το ήθος, την πρακτική εαυτού που θα μας επιτρέψουν ... να παίξουμε με τον ελάχιστο δυνατό βαθμό κυριαρχίας (Φουκώ, 2008: 383).

Μελετώντας το παράδειγμά της δράσης του Foucault ως ειδικού διανοούμενου (Βεν, 2011: 145,228, Foucault, 2016: 21) και τις ειδικότερες τοποθετήσεις του στις κατά καιρούς συνεντεύξεις του, μπορούμε να συνάγουμε τις δυνατότητες που ανοίγονται από την παρέμβαση και δράση του εκπαιδευτικού με σκοπό την αντίσταση και τη διεύρυνση των σχέσεων ελευθερίας κατά την εξέταση και αξιολόγηση στο σχολείο. Συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός:

α. αφοσιώνεται σε δράσεις για να αλλάξει το σχολείο, κατονομάζει, κρίνει, υποδεικνύει, καταθέτει προτάσεις, εφαρμόζει, ασκεί πίεση στο δίκτυο της θεσμικής ενημέρωσης και δίνει έναν αγώνα που μετατρέπεται σε συνειδητό ένα στόχο που ήταν για τους μαθητές μη ειπωμένος, κρυμμένος, ασυνείδητος (Φουκώ, 2008)

β. «προβληματοποιεί» τις εστίες εξουσίας, αναλύει και περιγράφει στους μαθητές τις πτυχές της πειθαρχικής εξουσίας στο σχολείο, δηλαδή εκθέτει την αρχαιολογία των Λόγων του (Βεν, 2011) τα μέσα και τις συνθήκες άσκησής της (π.χ. εξετάσεις, σχολικές ετυμηγορίες, εγκυρότητα σχολικών κρίσεων, ανταγωνισμός, ιεραρχίες, αρχιτεκτονική δομή κ.ά.) το σύστημα σκέψης που σχηματίζεται στο εσωτερικό του, που το διαπερνά και το επιβάλλει

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

γ. διδάσκει στον μαθητή ό,τι δεν γνωρίζει για την ίδια του την κατάσταση «τον μαθαίνει, του μεταδίδει γνώσεις, του διδάσκει τεχνικές» (Φουκώ, 2008: 384) για να μπορέσει να σταθεί σε απόσταση από τον εαυτό του κι από το δικό του παρόν, να σκεφτεί διαφορετικά, να «προβληματοποιεί», να μιλά, να αντιστέκεται και να δρα.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον

- Bourdieu, προέχουν η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου της αξιολόγησης και των εξετάσεων στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας σε βάρος εκείνων των μαθητών οι οποίοι δεν κατέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που το σχολείο αναγνωρίζει και επιβραβεύει, καθώς και η αλλαγή της παιδαγωγικής τους πράξης. Με την εφαρμογή, παράλληλα, της ορθολογικής παιδαγωγικής, μπορούν να περιορίσουν τη συμβολή του σχολείου στη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών.
- Foucault, όταν ο εκπαιδευτικός σκέφτεται και δρα πάνω στις αντιστάσεις που δημιουργούνται από την άσκηση της πειθαρχικής εξουσίας, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να την κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στην τεχνολογία της, που είναι η εξέταση. Όταν τους φανερώνει τα στοιχεία του κανονικοποιητικού Λόγου του σχολείου στα οποία αρθρώνεται η εξουσία και δια μέσου των οποίων κυκλοφορεί, ώστε να συγκροτούνται σε παραγωγικά και χρήσιμα υποκείμενα για τις ανάγκες της αγοράς, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις να οικοδομήσουν οι μαθητές ένα Λόγο αντίστασης. Να ανασυγκροτήσουν τις ταυτότητές τους και να διευρύνουν τα όρια της ελευθερίας τους.

#### **Βιβλιογραφία**

Βεν, Π. (2011). Φουκώ. Η σκέψη του, η προσωπικότητά του. Αθήνα: Εστία.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1993). Οι κληρονόμοι. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). Η αναπαραγωγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (2000). Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης. Αθήνα: Πλέθρον.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Bourdieu, P. (2006). Η αίσθηση της πρακτικής. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bourdieu, P. (2016). Πασκαλιανοί διαλογισμοί. Αθήνα: Πατάκης.

Δοξιάδης, Κ. (2015). Ο Foucault της φιλοσοφίας και της αριστεράς. Αθήνα: Νήσος.

Λιάμπας, Τ. & Τουρτούρας, Χ. (2012). Δραστηριότητεςσχόλης, εξωσχολική μάθηση και απασχόληση για τον μαθητή της Γ' λυκείου στο φάσμα του καθημερινού εξωσχολικού χρόνου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 138, 141-172.

Macherey, P. (2013). Φουκώ και Μαρξ. Αθήνα: Εκτός Γραμμής.

Μουζέλης, Ν. (1995). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Pierre Bourdieu. *Κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Μπουρντιέ, Π. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπουρντιέ, Π. (1999). Κείμενα κοινωνιολογίας. Αθήνα: Στάχυ.

Μπουρντιέ, Π. (2004). Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Αθήνα: Νήσος.

Φουκώ, Μ. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας. Αθήνα: Ύψιλον.

Φουκώ, Μ. (2008). Το μάτι της εξουσίας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φουκώ, Μ. (1989). Πειθαρχία και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής. Αθήνα: Ράππας.

Foucault, M. (2012). Η γέννηση της βιοπολιτικής. Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2016). Για την εξουσία και την ταξική πάλη. Αθήνα: Εκτός Γραμμής

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 43, 31-38.

Read, J. (2013). Αντίσταση στο παρόν: προς μια κριτική του νεοφιλελευθερισμού. Εκτός Γραμμής, τ. 32. (ανακτήθηκε 21-10-14, [http://ektosgrammis.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1937:2013-09-08-13-21-43&catid=104:theory&Itemid=515](http://ektosgrammis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1937:2013-09-08-13-21-43&catid=104:theory&Itemid=515)).

Smith, P. (2006). Πολιτισμική Θεωρία. Αθήνα: Κριτική.

Foucault, M. (1980). Questions of method: An interview with Michel Foucault. In K. Baynes, J. Bohman & T. Mc Carthy (Eds.), (1987), After Philosophy. End or transformation (pp. 100-117). Cambridge: The MIT Press.

Hunter, I. (1996). Assembling the school. In A. Barry, T. Osborn & N. Rose (Eds.), Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government (pp. 143-166). London: UCL, Press.

Liambas A. & Tourtouras C. (2007). The cultural capital of students at the Greek Secondary Education. The case of Common/Comprehensive Lyceums (E.L.) and the Secondary Technical and Vocational Schools (T.E.E.). Paper presented to the 2nd Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference: Theory, Identity and Learning. Faculty of Humanities – School of Education, University of Manchester, 10th - 11th September 2007.

Popkewitz, T. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and social epistemology of school practices. In T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), Foucault's challenge. Discourse, knowledge, and power in education. New York: Teacher's College, Columbia University.



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Διερεύνηση και συζήτηση σημαντικών εννοιών στα αναλυτικά προγράμματα: Μια φαινομενολογική, ουμανιστική και διυποκειμενική προσέγγιση

Νικολέττα Χριστοδούλου, Augusta University, ΗΠΑ

Σούλα Φιλίππου, Frederick University, Κύπρος

Χριστούλα Ευσταθίου, Frederick University, Κύπρος

Θάλεια Ιωάννου, Frederick University, Κύπρος

#### **Σύντομη Περίληψη**

Με έμπνευση τρεις ταινίες, στόχος μας σε αυτή την εργασία είναι ο στοχασμός και η συζήτηση γύρω από έννοιες που αποτελούν σημαντικό κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων όπως είναι η ατομικότητα, η ομαδικότητα, η ατομική και η συλλογική προσπάθεια, οι δυνατότητες και οι στόχοι του ατόμου και ποιος τα καθορίζει, η αυτοαντίληψη, η ηθική εργασία, και η σημασία της πορείας του ατόμου από μια (αυτο)βιογραφική προοπτική. Σε αυτή την θεωρητική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, επιλέξαμε έννοιες σχετικές με τη φύση του ανθρώπου οι οποίες αναδεικνύουν κοινά στοιχεία των ατόμων, καθώς και την μοναδικότητα και την διαφορετικότητά τους. Πρόκειται για έννοιες οι οποίες πολλές φορές μένουν έξω από τις κυρίαρχες συζητήσεις για τα αναλυτικά προγράμματα. Το ερώτημα που θέτουμε είναι, 'ποιο είναι το νόημα αυτών των εννοιών στην καθημερινή ζωή και πώς γίνονται αντιληπτές στον σχολικό χώρο;' Σε μια εποχή που οι τάσεις των σχεδιασμών των αναλυτικών προγραμμάτων επικεντρώνονται σε δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, που άλλοτε ονομάζονται επίπεδα, στόχοι και μαθησιακοί στόχοι και δοκιμάζονται μέσα από τυποποιημένες εξετάσεις, θέση μας είναι ότι είναι σημαντικό να μην απομακρύνουμε την εστίασή μας από το άτομο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ντοκυμαντέρ, Ταινίες, Αναλυτικά Προγράμματα, Ατομικότητα, Ομαδικότητα, Ατομική – Συλλογική Προσπάθεια, Δυνατότητες, Στόχοι, Άτομο, Αυτοαντίληψη, Ηθική Εργασία, Αξιόλογη Εμπειρία, Αυτοβιογραφία, Currere, Μάθηση, Διδασκαλία, Κριτική – Δημόσια Παιδαγωγική, Zoom In – Zoom Out, Θεωρία – Πράξη, Στοχασμός, Ψυχαναλυτική – Υπαρξιακή – Κριτική Σκοπιά, Φαινομενολογική – Ερμηνευτική – Ουμανιστική (Ανθρωπιστική) – Διυποκειμενική Προσέγγιση

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Εισαγωγή και Θεωρητικό Πλαίσιο

Με αφορμή το ντοκυμαντέρ *Life in a Day* (2011) και τις ταινίες *Everest* (2015) και *The Walk* (2015), οι οποίες ανατέθηκαν για μια εργασία στο μεταπτυχιακό μάθημα αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία (Χριστοδούλου, 2015α), προέκυψαν πολλές συζητήσεις γύρω από κεντρικές έννοιες και προβληματισμός για την αξία και τη θέση που έχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον σχολικό χώρο. Οι έννοιες της ατομικότητας και της ομαδικότητας όπως παρουσιάζονται στις τρεις ταινίες, θεωρήθηκαν συμβολικές για το τι πρέπει να προωθεί η θεωρία και η πράξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, προβάλλονται και άλλες έννοιες που έχουν σημαντική θέση στα αναλυτικά προγράμματα και στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η ατομική και η συλλογική προσπάθεια, οι δυνατότητες και οι στόχοι του ατόμου και ποιος τα καθορίζει, η αυτοαντίληψη, η ηθική εργασία, και η σημασία της πορείας του ατόμου από μια (αυτο)βιογραφική προοπτική (Χριστοδούλου, 2015β).

Σε μια εποχή που οι τάσεις των σχεδιασμών των αναλυτικών προγραμμάτων επικεντρώνονται σε δείκτες επιτυχίας και επάρκειας (ΥΠΠ, 2010), που άλλοτε ονομάζονται επίπεδα ή (μαθησιακοί) στόχοι και δοκιμάζονται μέσα από τυποποιημένες εξετάσεις (Kumashiro, 2015· Ravitch, 2010· Pinar, 2004), συχνά σημαντικές έννοιες, όπως οι παραπάνω, παραβλέπονται στις σημαντικότερες συζητήσεις σχετικά με το τι πρέπει να μαθαίνει ο μαθητής στο σχολείο, τι έχει αξία και για ποιον (Schubert et al., 2002· Pinar, 1994· Dewey, 1938· Eisner, 1985· Ayers, 2004)—ερωτήματα που αρχικά έθεσε ο Herbert Spencer (1859). Στις παραπάνω έννοιες έχουν εστιάσει θεωρητικοί της εκπαίδευσης, και άλλων συναφών τομέων, όπως οι John Dewey, William Ayers, Abraham Maslow, Carl Rogers, Elliot Eisner και Albert Bandura. Αν θεωρήσουμε ότι αυτές οι έννοιες είναι σημαντικές για την ανάδειξη της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου, τότε υποβαθμίζοντάς τις ή στρέφοντας την εστίασή μας μακριά από αυτές και από το ποιοι είναι οι μαθητές μας και η φύση του ανθρώπου, δημιουργούμε ένα καταπιεστικό περιβάλλον για αυτούς.

Μεγάλοι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής συζήτησαν την καταδυνάστευση που υφίστανται οι μαθητές μέσα από προγράμματα και μορφές διδασκαλίας που στόχο έχουν να αποταμιεύσουν γνώση στα κεφάλια των μαθητών (Freire, 1970/1986). Τέτοια συστήματα μετατρέπουν τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες πληροφοριών και, μη αφήνοντας χώρο για διάλογο και ανάδειξη της προσωπικότητάς τους, συμβάλλουν στη δημιουργία καταπιεσμένων ανθρώπων. Από μια υπαρξιακή-ψυχολογική οπτική γωνία, τονίζεται η σημασία της τοποθέτησης του ατόμου σε κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης (Illeris, 1999, 2007· Jarvis, 2006· Jarvis & Parker, 2005). Συγκεκριμένα τονίζεται η σημασία του να μαθαίνουμε

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

τον εαυτό μας, αφού αυτός είναι η απαρχή της μάθησης και της νοηματοδότησης του κόσμου μας (Jarvis, 2006, 2009).

Μια κριτική τοποθέτηση έναντι στα ζητήματα της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα κάνει η κριτική παιδαγωγική, δείχνει ότι η εκπαίδευση έχει εισέλθει σε μια νεοφιλελεύθερη κατάσταση που συσχετίζει το σχολείο με την αγορά εργασίας και κοινωνικά κατασκευάσματα που απομακρύνουν την εστίασή μας από το άτομο (Giroux, 2002). Το άτομο υφίσταται καθημερινό βομβαρδισμό μηνυμάτων και μέσω της προπαγάνδας γίνεται έρμαιο των μεγάλων συμφερόντων. Τηρώντας μια παθητική και μη κριτική στάση σε αυτά, το άτομο χάνει την ατομικότητά του, ή, αλλιώς, τον εαυτό του. Στο ίδιο πλαίσιο, πολλοί έχουν συνδέσει επίσης τη χρήση της γλώσσας με προπαγάνδα που εξυπηρετεί πολιτικές σκοπιμότητες (Chomsky, 2004· Orwell, 2010). Ο τρόπος χρήσης της γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο στα αναλυτικά προγράμματα (Doll, 2012· Pinar, 2012· Edgerton, 1995), αφού ως μέσο μεταφοράς νοήματος «συμβάλλει στη διαμόρφωση και τον σχηματισμό εμπειριών, παραδοχών και προκαταλήψεων» (Christodoulou, 2015, σ. 325). Επιπλέον, οι ταινίες συχνά χαρακτηρίζονται ως δημοφιλής κουλτούρα, αλλά και μια μορφή κριτικής και δημόσιας παιδαγωγικής (Storey, 2006· Jenkins, 2009· Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010), αφού σε αυτές ενυπάρχουν μηνύματα και συμβολικά και μεταφορικά στοιχεία που συχνά επιδρούν και επηρεάζουν στάσεις και συμπεριφορές (Giroux, 2002, 2004, 2008· Giroux & Pollock, 2010· Carpenter & Sourdout, 2010).

Στην μετά-τον-επαναπροσδιορισμό εποχή των αναλυτικών προγραμμάτων (Gough, 2000· Malewski, 2010· Miller, 2005· Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995), όπου προωθούνται στοιχεία όπως η αυτοκατανόηση, η αλληλοκατανόηση, το συγκεκριμένο, το ατομικό, το συλλογικό και η συμμετοχή στην αλλαγή (Pacheco, 2012· Pinar, 2009· Edgerton, 1995· Hansen, Burdick-Shepherd, Cammarano, & Obelleiro, 2009· Carson, 2009), η θεώρηση των παραπάνω ζητημάτων είναι σημαντική. Είναι ακόμα σημαντικότερη στις μέρες μας που τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν στην δημιουργία του ατόμου που θα συνεισφέρει στο κοινό καλό, στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας, μεταξύ άλλων, συχνά, όμως, ξεχνώντας ότι το άτομο πρέπει επίσης να είναι στο επίκεντρο της διδακτικής-μαθησιακής προσπάθειας. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στη μελέτη της αυτοβιογραφίας του ατόμου, η οποία γίνεται από το ίδιο το άτομο, μέσα από μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων, γνωστή ως *currere* (Pinar, 1975). Βάσει αυτής, το άτομο αρχικά ανατρέχει σε στιγμές και γεγονότα του παρελθόντος (οπισθοδρομικό) και με διορατικότητα που απορρέει από αυτά, στοιχειοθετεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς και ηθικών αξιών ως προς τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει μια μελλοντική κατάσταση (προοδευτικό). Ακολούθως, βιώνοντας μια παροντική κατάσταση ως παρελθόν αλλά και ως μέλλον (αναλυτικό) καταφέρνει να κατανοήσει τη θέση, τον ρόλο και τη δράση του στον κόσμο (συνθετικό). Το άτομο εισέρχεται,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

δηλαδή, σε μια κατάσταση αυτοβιογραφικού στοχασμού, απαραίτητο για τη νοηματοδότηση των εμπειριών του.

Θεωρώντας ότι τη μεγαλύτερη αξία έχει η γνώση που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και να προσαρμοστεί στο κοινωνικό πλαίσιο, η μέθοδος *currere* αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια σύνδεσης του αναλυτικού προγράμματος με το άτομο. Συγκεκριμένα, μας επιτρέπει να δούμε δυσαρμονίες μεταξύ του εαυτού μας και του περιβάλλοντος και να αντιληφθούμε την εσωτερική πάλη που βιώνουμε προσπαθώντας να καταλάβουμε τον εαυτό μας και τη θέση μας στον κόσμο. Η διεργασία προσαρμογής μας στο κοινωνικό πλαίσιο—δηλαδή η προσπάθεια να φέρουμε το κοινωνικό νόημα εντός του εαυτού μας—συχνά προκαλεί δυσαρμονία μεταξύ του έσω και έξω κόσμου μας—εντός και εκτός του εαυτού μας—η οποία μπορεί να επιλυθεί μέσα από τη διεργασία νοηματοδότησης των εμπειριών μας. Η προσαρμογή μας εξαρτάται από την συμμόρφωσή μας ή μη με το κοινωνικό πλαίσιο. Η διεργασία συμφωνίας ή διαφωνίας στην οποία μπαίνουμε στην προσπάθειά μας να αποδώσουμε νόημα αναδεικνύει την ατομικότητά μας (Jarvis, 2009): ποιο είμαστε, η ιδιοσυγκρασία μας, τα εγγενή μας χαρακτηριστικά και ο τρόπος με τον οποίο διαφοροποιούμαστε από τους συνανθρώπους μας.

Η μάθηση επέρχεται στην προσπάθειά μας να δώσουμε απάντηση στα ερωτήματα που δημιουργούνται όταν εισερχόμαστε σε μια κατάσταση δυσαρμονίας, η οποία επιλύεται με τη νοηματοδότηση της εμπειρίας. Ωστόσο, καμιά εμπειρία δεν έχει προαποφασισμένη αξία, αφού μια εμπειρία που προσφέρει επιβράβευση και ικανοποίηση σε κάποιον, μπορεί να είναι επιζήμια για κάποιον άλλον (Dewey, 1938). Η αξιολογή εμπειρία ενέχει το στοιχείο της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης και μπορεί να εμπνεύσει το άτομο και να του κεντρίσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε μια κατάσταση—συχνά βασίζεται στη δημιουργία άβολων συναισθημάτων (Christodoulou, 2016). Η ενασχόληση με θέματα που μπορεί να προκαλέσουν έμπνευση και συμμετοχή στην τάξη μπορεί να μετατραπεί σε πολύτιμη εμπειρία και ισχυρή παιδαγωγική για όλους τους μαθητές (Christodoulou, 2016).

Σε αυτή την θεωρητική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, στηρίζουμε την άποψή μας σε θεωρίες που χρησιμοποιούν μια ψυχαναλυτική-υπαρξιακή-κριτική σκοπιά στο θέμα της μάθησης, της διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων. Υιοθετώντας μια φαινομενολογική, ερμηνευτική, ουμανιστική (ανθρωπιστική), διποκειμενική προσέγγιση εστιάζουμε στο κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν ή να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που αναδεικνύουν το άτομο, τις δυνατότητες, τη συλλογικότητα και τη μοναδικότητά του. Θέτουμε, λοιπόν, τα παρακάτω ερωτήματα: Ποιο είναι το νόημα της ατομικότητας, της ομαδικότητας, της ατομικής και συλλογικής προσπάθειας, των δυνατοτήτων και των στόχων του ατόμου, της αυτοαντίληψης, της ηθικής εργασίας, και της μελέτης της (αυτο)βιογραφίας του

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ατόμου στην καθημερινή ζωή και πώς γίνονται αντιληπτές στον σχολικό χώρο; Πώς αυτές οι έννοιες ενσαρκώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις διάφορες ρυθμίσεις για ικανοποίηση των αναγκών (π.χ. κοινωνικών-εργασιακών-οικονομικών-τοπικών-οικουμενικών) που το σχολείο καλείται να εξυπηρετήσει; Πώς αυτά που οι μαθητές βιώνουν στο σχολείο μπορούν να μετατραπούν σε αξιολογη εμπειρία (Dewey, 1938), αυτοαντίληψη (Maslow, 1962· Rogers, 1961), αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1994) και δημιουργικότητα (Robinson, 2001);

Ξεφεύγοντας από συζητήσεις εστιασμένες σε παραδοσιακές και συμπεριφοριστικές στάσεις ως προς τη φύση της γνώσης, του ατόμου και των ικανοτήτων, η παρακάτω συζήτηση επικεντρώνεται στο άτομο και την ευτυχία του (Maslow, 1962· Rogers, 1961). Σημείο αναφοράς και συζήτησης είναι συμβολικές έννοιες στις ταινίες και πώς ενσαρκώνονται και προωθούνται στο σχολείο. Ισχυρό στοιχείο τους είναι η υποκειμενικότητα και το βιωματικό, εμπειρικό, (αυτο)βιογραφικό στοιχείο. Καθώς καταπιανόμαστε με το άτομο και τις δυνατότητές του, δημιουργούμε ένα θεωρητικό πλαίσιο-παράθυρο για να προβληματιστούμε για τον ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων σε αυτό. Επίσης, γίνεται συζήτηση για το τι σημαίνουν όλα αυτά για τους εκπαιδευτικούς και τη συνεισφορά τέτοιων συζητήσεων στην διαμόρφωση της διδακτικής τους θεωρίας και πράξης.

#### **The Walk, Everest, Life in a Day**

Η ταινία *The Walk* είναι ηαντοβιογραφική εξιστόρηση του Philippe Petit, Γάλλου σχοινοβάτη που είχε θέσει ως στόχο ζωής να σχοινοβατήσει μεταξύ των δίδυμων πύργων στην Αμερική, σε ύψος εκατόν δέκα ορόφων, χωρίς καμιά προστασία. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή ξετυλίγει το χρονικό της διαδρομής του από το ξεκίνημά του στην παιδική του ηλικία όπου έμαθε να ελέγχει το κέντρο βάρους του μέχρι και την πραγματοποίηση του ονείρου του. Κατόπιν επίπονης πνευματικής και σωματικής εξάσκησης και με τη βοήθεια των συνεργατών του, σχοινοβατεί στις 7 Αυγούστου 1974 πάνω από το κενό για σαράντα-πέντε λεπτά, κάνοντας οκτώ διαδρομές μεταξύ των δίδυμων πύργων. Ο Petit αντιλήφθηκε την κρισιμότητα του εγχειρήματός του ως ένα κίνητρο για τη ζωή και όχι ως ένα βήμα προς το θάνατο.

Η ταινία *Everest* δείχνει την ιστορία δύο ομάδων ορειβατών, οι οποίες το 1996 επιχείρησαν να ανέβουν στο Έβερεστ. Στο τελευταίο στάδιο της αναρρίχησης, πλήττονται από φονική χιονοθύελλα. Στην ταινία παρουσιάζονται άνθρωποι από όλο τον πλανήτη, να εκπαιδεύονται για μήνες σε σκληρές συνθήκες και να δοκιμάζουν τις αντοχές και τα όρια τους σε μια αναμέτρηση με τη φύση. Άνθρωποι διαφορετικοί μεταξύ τους που ο καθένας βρέθηκε εκεί για τους δικούς του λόγους: κάποιος γιατί έψαχνε να βρει το βαθύτερο νόημα στη ζωή του, άλλος γιατί έπασχε από κατάθλιψη

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

και πίστευε ότι η αναρρίχηση είναι η διέξοδος του, άλλος γιατί ήθελε να πετύχει κάτι σημαντικό στη ζωή του και άλλοι γιατί ήθελαν να βάλουν λίγη δράση στην τακτοποιημένη τους ζωή. Κοινός τους στόχος η κατάκτηση της κορυφής του Everest. Παρότι ένα εγχείρημα ζωής και θανάτου, οι όποιοι κίνδυνοι εγκυμονούσαν δεν είχαν σημασία, αφού το ίδιο το εγχείρημα ήταν για αυτούς ζωή.

Το ντοκιμαντέρ *Life in a Day* καταγράφηκε στη ζωή στη γη στις 24 Ιουλίου 2010, προβάλλοντας σκηνές από την καθημερινότητα διαφορετικών ανθρώπων από όλες τις γωνιές της γης που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για τις ανάγκες του ντοκιμαντέρ. Πρόκειται για ένα ντοκουμέντο της διαφορετικότητας των ανθρώπων, της ιδιοσυγκρασίας, της ατομικότητας και της μοναδικότητάς τους, καθώς, ταυτόχρονα, αναδεικνύει την κοινή τους φύση, συναισθήματα, φόβους, ανάγκες, αδυναμίες και δυνατότητες. Σε αυτό το ντοκουμέντο ζωής φαίνεται ότι η ζωή είναι μια πορεία που απαιτεί ατομική και συλλογική προσπάθεια: πώς ο κάθε άνθρωπος τα βγάζει πέρα μόνος του και πώς, συνάμα, χρειάζεται τους άλλους.

#### Μεθοδολογία

Οι παραπάνω ταινίες αποτέλεσαν το έναυσμα για τον προβληματισμό μας, αρχικά σε ατομικό επίπεδο και ακολούθως σε ομαδική συζήτηση. Στη φάση του ατομικού αναστοχασμού και της ομαδικής συζήτησης εστίασαμε στο πώς οι έννοιες «παίζουν», ενσαρκώνονται και πραγματώνονται στην ταινία, πώς η καθεμιά από εμάς τις αντιλαμβάνεται, και πώς «συνομιλούν» οι αναστοχασμοί μας μεταξύ τους, σε μια διακειμενική προσέγγιση των αναστοχαστικών μας κειμένων. Υιοθετώντας κριτική-αφηγηματική ανάλυση οι υπό εξέταση έννοιες αναλύθηκαν βάσει του πώς αναφέρονται μέσα από τις ταινίες. Στον ατομικό στοχασμό συλλογιστήκαμε πώς οι αρχικές έννοιες που προέκυψαν από μια αρχική θέαση, αλλά και άλλες που ενδεχομένως να αναφύονταν σε μετέπειτα θεάσεις, κατανοούνται σε ατομικό επίπεδο και πόσο βάθος ή νόημα αποκτούν στην ταινία.

Ακολούθως, οι έννοιες αναλύθηκαν μέσα από ομαδική συζήτηση με προοπτική το πλαίσιο του σχολείου και διερευνήθηκε το νόημα, οι διαστάσεις και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται ή κατανοούνται στις σύγχρονες τάσεις ανάπτυξης προγραμμάτων. Υιοθετώντας τη μέθοδο της διαβούλευσης (Christodoulou, 2010) προσδιόρισαμε τις έννοιες έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία στο τι ψάχναμε και ακολούθως εστίασαμε στο πώς οι έννοιες αυτές ενσαρκώνονται και προωθούνται στο σχολείο: τι σημαίνουν όλα αυτά για τους εκπαιδευτικούς και τη συνεισφορά τέτοιων συζητήσεων στη διαμόρφωση της διδακτικής τους θεωρίας και πράξης; και πώς αυτά που οι μαθητές βιώνουν στο σχολείο μπορούν να μετατραπούν σε αξιολογη εμπειρία, αυτοαντίληψη και δημιουργικότητα.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Για την προσέγγιση των εννοιών στις τρεις ταινίες υιοθετήθηκε η τεχνική *zooming in* και *zooming out* (Christodoulou, 2015, 2016; Kanter, 2011). Εμπνευσμένη από το δυναμικό μοντέλο που εισηγήθηκε η Kanter (2011) για να βοηθηθούν ηγετικά στελέχη εταιρειών να διευρύνουν την εμβέλεια όρασής τους και να δημιουργήσουν συνθήκες που επιτρέπουν την επιτυχία των άλλων, η Christodoulou (2016) μετέφερε αυτό το μοντέλο σε ένα κοινωνικό-εκπαιδευτικό-φιλοσοφικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, η Christodoulou (2016) δείχνει πώς κάποιες έννοιες είναι σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και πώς μοιάζουν όταν μεταφερθούν σε ένα άλλο, με μια μικροσκοπική και μακροσκοπική εστίαση και προοπτική—καθώς, δηλαδή, μεγεθύνουμε/εστιάζουμε (*zooming in*) και ταυτόχρονα σμικρύνουμε/απομακρυνόμαστε (*zooming out*) από την εικόνα, όπως ακριβώς θα κάναμε και με έναν φωτογραφικό φακό. Αυτό γίνεται κατορθωτό μέσω μιας διαδικασίας μεταβίβασης και φαντασίας (δες *transference* και *fantasy* στην ψυχολογία). Τοιούτοτρόπως, κινούμαστε από τη μεγάλη στη μικρότερη εικόνα και αντίστροφα.

Η ‘μεγέθυνση’ και η ‘απομάκρυνση’ σε αυτό το πλαίσιο αφορά το να δει κανείς τη μικρότερη εικόνα του πώς ο καθένας είναι στον κόσμο, αλλά και την μεγαλύτερη εικόνα για το πώς οι ατομικές ενέργειες του καθενός «παίζουν» στον κόσμο, αντίστοιχα, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παρέμβασης και διαμεσολάβησης, καθώς και το ρόλο τους σε επίπεδο ανθρώπου, κοινωνίας, και οικουμενικότητας. Πρόκειται για ένα δυναμικό μοντέλο. Από τη μια μας επιτρέπει να εστιάσουμε εντός και εκτός συγκεκριμένων γεγονότων στη ζωή των ατόμων στην μεγαλύτερη εικόνα, που είναι το ευρύτερο όραμά τους, οι κινητήριες δυνάμεις και ο ρόλος τους στον κόσμο. Από την άλλη, κάνοντας συνδέσεις με τις ταινίες και με τον συμβολισμό που χρησιμοποιείται σε αυτές, μας επιτρέπει να δούμε πώς ορισμένα πράγματα είναι στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην εκπαίδευση, στο σχολείο και στην κοινωνία. Εκλαμβάνοντας τις ξεχωριστές πράξεις των ανθρώπων στις ταινίες ως τη μεγαλύτερη εικόνα που μας επιτρέπει να στοχαστούμε, εστιάζουμε, έπειτα, στις αναφορές του αναλυτικού προγράμματος και στην σχολική και διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών για να εξετάσουμε πιο συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Επιπλέον, μελετήσαμε νέα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της Κυπριακής Δημοκρατίας (ΥΠΠ, 2010) για να δούμε τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες αναφέρονται και ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η εφαρμογή των υπό μελέτη εννοιών στην πράξη μελετήθηκε μέσα από μικροέρευνα, εστιάζοντας στο πώς τις αντιλαμβάνονται και τις εφαρμόζουν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί και πώς τις υποστηρίζουν οι διευθυντές/διευθύντριές τους. Η συλλογή στοιχείων έγινε τον Μάρτιο του 2016 με δομημένο ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε έξι ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το δείγμα ήταν στοχευμένο και βολικό (Boudah, 2011). Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και οι απαντήσεις ανώνυμες και εμπιστευτικές. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δεκαέξι εκπαιδευτικούς σχολείων της Κυπριακής Δημοκρατίας.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Απαντήθηκε από τους δέκα, ηλικίας 37-55 ετών, τρεις άντρες εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, δύο γυναίκες διευθύντριες δημοτικής και πέντε γυναίκες εκπαιδευτικούς, μία δημοτικής και τέσσερις μέσης εκπαίδευσης και από τις τέσσερις επαρχίες της Κύπρου, δύο σε ιδιωτικό και οχτώ σε δημόσιο, έξι σε αστικά σχολεία και τέσσερις σε χωριά. Το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε πρώτα πιλοτικά με εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στην έρευνα και βελτιώθηκε ως προς την σαφήνεια των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις έπρεπε να απαντηθούν εις βάθος, είτε σε μορφή συνέντευξης είτε σε μορφή γραπτής απάντησης, με αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα από την πρακτική τους.

Από την ποιοτική ανάλυση των ατομικών στοχασμών και της ομαδικής συζήτησης, προέκυψαν τα κύρια θέματα που ανταποκρίνονταν στα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Η ορθότητα των αναδυόμενων θεματικών ενοτήτων ελέγχθηκε από όλα τα μέλη της ομάδας υιοθετώντας τη μέθοδο της τριγωνοποίησης παρατηρητή (Bogdan & Biklen, 2006· Cohen & Manion, 2000· Denzin, 2006· Rothbauer, 2008), βάσει της οποίας χρησιμοποιήθηκαν περισσότεροι του ενός παρατηρητή κατά τη διάρκεια της ανάλυσης ως ένας τρόπος εξασφάλισης της εγκυρότητας. Κατά τις ομαδικές συζητήσεις, μέσα από αναδυόμενη μεθοδολογία (Denzin & Lincoln, 2005· Kincheloe & McLaren, 2005· Robson, 2002· Wright, 2009), καθορίστηκαν αναζητήματα στις ταινίες και πώς οι ερμηνείες και οι φακοί των ερευνητριών κατά τους ατομικούς τους αναστοχασμούς θα μπορούσαν να ενημερώσουν την αναζήτησή τους γενικά, αλλά και ειδικά κατά τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

#### **Ο Συμβολισμός στις Ταινίες**

*Ατομικότητα – Ομαδικότητα – Ατομική και Συλλογική Προσπάθεια – Δυνατότητες και Στόχοι του Ατόμου – Αυτοαντίληψη – Ηθική Εργασία – (Αυτο)βιογραφία*

Οι τρεις ταινίες συμβολίζουν το πώς πρέπει να είναι το σχολείο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ιδέα ότι με στήριξη και ηθική εργασία μπορούμε να πετύχουμε τους στόχους μας ήταν ηχηρή στις ταινίες. Η ομαδικότητα είναι μια μορφή στήριξης του ατόμου. Στο *The Walk* εργάστηκαν όλοι μαζί αλλά και ανεξάρτητα για να στηρίξουν το όνειρο του ενός. Στο *Everest* στηρίζοντας ο ένας τον άλλον κατάφεραν να φτάσουν στην κορυφή. Στο *Life in a Day* η έννοια της στήριξης φάνηκε μέσα από όλες τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Η ηθική εργασία ενσαρκώθηκε μέσα από την σκληρή δουλειά που επέδειξαν οι ήρωες και στις τρεις ταινίες: εντιμότητα, υπευθυνότητα, έμφαση στην ποιότητα των σχέσεων και της δέσμευσης στην κάθε δραστηριότητα, η αυτοπειθαρχία και η αίσθηση της ομαδικής εργασίας ήταν σημαντικά για την επίτευξη των στόχων τους.



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Στις ταινίες *The Walk* και *Everest* η εστίαση είναι στο άτομο και το όνειρό του, με την δεύτερη να εστιάζει περισσότερο στις καταστάσεις που πλαισιώνουν τη ζωή του ατόμου. Στο *Life in a Day* η εστίαση είναι στη φύση της κοινωνίας και στο άτομο μέσα στην κοινωνία η ατομικότητά του μπορεί να χαθεί ή να αναδειχθεί μέσα σε αυτήν. Στο *Life in a Day* το κάθε άτομο νοηματοδοτούσε τις εμπειρίες και τα βιώματά του βάσει του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζούσε. Τα κοινωνικά κατασκευάσματα επηρέαζαν το τι και πώς τα άτομα σκέφτονταν και έπρατταν μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Η προσπάθεια να αποδώσουν νόημα στις εμπειρίες τους αναδείκνυε την ατομικότητά τους, ειδικότερα στις περιπτώσεις όπου διαφωνούσαν με το κοινωνικό σύνολο. Στο *The Walk* η ανάδειξη της ατομικότητας του Petit έγινε όταν επέλεξε να αγνοήσει τον νόμο που απαγόρευε την σχοινοβάσια σε ουρανοξύστες. Στο *Everest* η ατομικότητα των ορειβατών διαφάνηκε μέσα από την αυτοβιογραφική τους αναδρομή, τους στόχους και τις επιδιώξεις τους.

#### ***Προσωπικά Όνειρα και Επιδιώξεις – Αναζήτηση της Ευτυχίας – Όρια και Αντοχές – Καθορισμός Στόχων – Σχέση Χώρου-Χρόνου και Ατομικών-Συλλογικών Στόχων***

Τα προσωπικά όνειρα και οι επιδιώξεις των ατόμων είναι σημαντικά στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην ταινία *Everest* το όνειρο και η επιδίωξη του καθενός ήταν να φτάσουν στην υψηλότερη κορυφή. Αυτό έγινε με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και μέσα από συγκεκριμένη εκπαίδευση. Η συνύπαρξη, η ομαδικότητα, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια ήταν σημαντικά. Στο *The Walk* το όνειρο ήταν καταρχήν ατομικό και ακολούθως έγινε ομαδικό. Στο *Life in a Day* άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο και κουλτούρα επιδίωκαν την προσωπική και οικογενειακή ευτυχία, την αγάπη και την επιβίωση. Σε όλες τις προσπάθειες, μικρές ή μεγάλες, διαφαίνεται η αναζήτηση της ευτυχίας.

Στις ταινίες φαίνεται τα άτομα να δοκιμάζουν τα όρια και τις αντοχές τους. Η εκπαίδευση, η σκληρή δουλειά και η αυτοπειθαρχία αυξάνει σε πολλές περιπτώσεις τις δυνατότητες, τα όρια και τις αντοχές με αποτέλεσμα να πετύχουν κάτι που αλλιώς θα ήταν άπιαστο: στο *The Walk* να σχοινοβατήσει μεταξύ δύο ουρανοξυστών, στο *Everest* να φτάσουν στην κορυφή, στο *Life in a Day* ο ποδηλάτης να κάνει τον γύρο του κόσμου, ο πατέρας να μεγαλώσει το παιδί του και η κοπέλα να αντέξει την απόσταση μακριά από τον σύντροφό της που υπηρετεί στο στρατό σε εμπόλεμη περιοχή.

Στο *Everest* βλέπουμε πώς τα άτομα είναι συχνά παγιδευμένα στην πραγματικότητά τους. Μέσα από διαρκείς αναδρομές στο παρελθόν και αυτοβιογραφική ανάλυση, η σκέψη όλων ανατρέχει σε όλα αυτά που έπρεπε να αφήσουν πίσω προκειμένου να κυνηγήσουν το όνειρό τους. Στο *Life in a Day*

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

βλέπουμε τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει η πραγματικότητα και πώς τα άτομα μπορούν να σπάσουν αυτούς τους περιορισμούς και να προεκτείνουν τα όρια στην ζωή τους μέσα από την δική τους προσπάθεια, όνειρα, επιδιώξεις και αυτοπεποίθηση. Μας δείχνει πώς το άτομο είναι, πρέπει να είναι και θα μπορούσε να είναι μέσα στον κόσμο. Οι δυνατότητες και οι στόχοι του ατόμου καθορίζονται, περιορίζονται, προωθούνται και προεκτείνονται από το κοινωνικό πλαίσιο αλλά και από την αυτοαντίληψη του ατόμου.

Οι στόχοι μας πολλές φορές καθορίζονται από εμάς τους ίδιους, από άλλους, από την κοινωνία και από τη ζωή. Στην ταινία *The Walk* ο νόμος, και σε κάποιο βαθμό το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, θέτει περιορισμούς στους στόχους του Petit. Μένοντας, όμως, πιστός στον αρχικό του στόχο και με σκληρή και ηθική προσπάθεια πετυχαίνει. Στο *Everest* υπάρχει ο αρχικός ατομικός στόχος, αλλά οι στόχοι καθορίζονται περαιτέρω στο πλαίσιο ασφάλειας και εκπαίδευσης που αποφασίζεται από τους εκπαιδευτές, αλλά και από εξωτερικούς ισχυρούς παράγοντες όπως τα καιρικά φαινόμενα. Στο *Life in a Day* οι στόχοι καθορίζονται από την κοινωνία (π.χ. τι επιτρέπεται και τι όχι), από τη ζωή (π.χ. επιβίωση, ζωή, θάνατος) και από το άτομο (π.χ. ποδηλάτης). Σε όλες τις ταινίες φαίνεται ότι όταν οι προσωπικοί στόχοι είναι εκτός του αποδεκτού κοινωνικού, ή άλλου, πλαισίου πρέπει να υπάρξει σκληρή δουλειά για να εκπληρωθεί ο στόχος. Σε αυτή την περίπτωση μια ενδεχόμενη επιτυχία μπορεί να διευρύνει το κοινωνικό πλαίσιο, αφού πολλές φορές το παράδειγμα και η επιτυχία του ενός αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους υπόλοιπους. Στο *Everest* φαίνεται πώς σε μια ηθική προσπάθεια, η ατομικότητα είναι υπό του κοινού καλού και του συμφέροντος της ομάδας. Ταυτόχρονα, η ομάδα δεν πρέπει να μπαίνει εμπόδιο στην πραγματοποίηση των προσωπικών στόχων. Στο *Everest* βλέπουμε έναν εκπαιδευτή ευαίσθητο και ευάλωτο που στο τέλος πεθαίνει για το καλό των άλλων και κάποιους ορειβάτες ατομικιστές να βάζουν τη ζωή όλων, συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους, σε κίνδυνο. Αυτή η δυναμική απαιτεί μια ισορροπία ανάμεσα στην ατομική και ομαδική προσπάθεια.

Στο *Life in a Day* βλέπουμε ομαδική εργασία (π.χ. βοσκοί, κυνηγοί, ψαράδες) και ατομική εργασία (ποδηλάτης, δημοσιογράφος από το Αφγανιστάν, γυναίκα που κάνει σπονδές κλπ.). Όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο, το οποίο συχνά θέτει η κοινωνία ή η ζωή. Οι ατομικοί και οι συλλογικοί στόχοι συνυπάρχουν σε αυτό το πλαίσιο οπότε και συχνά αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοκαθορίζονται. Στο *Everest* η σχέση μεταξύ του χρόνου-χώρου και των ατομικών-συλλογικών στόχων είναι φανερή. Για παράδειγμα, ο καιρός δεν επέτρεψε στην πραγματοποίηση των ατομικών ή συλλογικών στόχων. Οι στόχοι έπρεπε να αναθεωρηθούν ή να αναβληθούν μέχρι ο χρόνος, ο χώρος και οι περιστάσεις να είναι κατάλληλα και να το επιτρέψουν.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Οι παραπάνω έννοιες είναι σημαντικές στην καθημερινή ζωή, προκειμένου να πετύχουμε μικρούς ή μεγάλους στόχους, ατομικά ή συλλογικά. Πως όμως οι έννοιες αυτές προωθούνται και παρουσιάζονται στα αναλυτικά προγράμματα;

#### **Οι Έννοιες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Οι διάφορες έννοιες που διερευνούμε μπορεί να μην αναφέρονται άμεσα ή με τις ίδιες λέξεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, μπορούμε όμως να τις δούμε να εμπερικλείονται στις διάφορες αναφορές που γίνονται. Η κατηγοριοποίηση που γίνεται παρακάτω είναι αυθαίρετη, αφού συχνά οι έννοιες εμπίπτουν σε περισσότερες από μια κατηγορίες.

Η αναγνώριση της ατομικότητας, της μοναδικότητας και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή/μαθήτριας είναι διάχυτη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αναφέρεται ότι στόχος είναι το κάθε παιδί να συμμετέχει σε δημοκρατικό διάλογο για τις αποφάσεις που το αφορούν, σε ένα σχολείο δημοκρατικό και ανθρώπινο και το οποίο στοχεύει σε δημοκρατικούς και δημιουργικούς πολίτες. Το σχολείο σέβεται την παιδική ηλικία και αξιοποιεί και διευρύνει με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών. Η μάθηση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην ενεργή και δημιουργική συμμετοχή του στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία είναι θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή και η εκπαίδευση οργανώνεται με αφετηρία την κάθε μαθήτρια/μαθητή ξεχωριστά.

Η ομαδικότητα είναι επίσης εμφανής. Γίνεται αναφορά στην καλλιέργεια της ικανότητας για συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών που προέρχονται από ποικίλες πολυπολιτισμικές κοινότητες και στην διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι αναφορές παραπέμπουν στη δημιουργία ατόμων που επιδιώκουν τα όνειρά τους, αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τους στόχους τους και εμπλέκονται σε ηθική εργασία. Αναφέρεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού, η συννοικοδόμηση της σχολικής κοινότητας και η πολυφωνική κοινότητα στην οποία δεν υποβαθμίζεται καμιά φωνή. Επιπλέον, εμφανής είναι η κριτική προσέγγιση στις αναφορές για τη δημιουργία κριτικά εγγράμματων εκπαιδευτικών και μαθητών, πολιτών που μαθαίνουν να μην αποδέχονται τον κόσμο που τους περιβάλλει ως δεδομένο αλλά τον βλέπουν ως πεδίο για τη διαπραγμάτευση ποικίλων σχέσεων εξουσίας, και την ενθάρρυνση πρακτικών που οδηγούν σταδιακά σε κοινωνικές αλλαγές.

Επίσης, διαφαίνεται η ανάγκη υιοθέτησης μιας αυτοβιογραφικής προσέγγισης και βελτίωσης της αυτοαντίληψης των μαθητών. Γίνεται αναφορά στην ανάγκη εμπλοκής των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς, στη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των ιδιομορφιών τους, στο σεβασμό του προσώπου κάθε παιδιού, στην αφοσίωση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στον

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

σεβασμό όλων των εθνικοτήτων και κουλτούρων ανάμεσα στους μαθητές και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ιδιαίτερης ταυτότητας των παιδιών με διαφορετική καταγωγή. Με τις παραπάνω αναφορές το αναλυτικό πρόγραμμα δημιουργεί ένα πλαίσιο προβληματισμού σχετικά με τις υπο-εξέταση-έννοιες. Πώς, όμως, όλα τα παραπάνω γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς;

#### Κατά τους Εκπαιδευτικούς...

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είπαν ότι θέλουν οι μαθητές τους να αποκτήσουν απαραίτητες γνώσεις και να διαμορφώσουν ένα ηθικό χαρακτήρα. Στο ερώτημα πώς βλέπουν τους μαθητές τους, τόνισαν την έμπνευση και τη σχέση με τους μαθητές τους: «Οι μαθητές μου είναι άτομα ξεχωριστά και αποτελούν για μένα πηγή έμπνευσης» (Μαρίνα<sup>4</sup>), είναι «λες και είναι η δεύτερή μας οικογένεια» (Γεωργία) και «τους μαθητές μου τους βλέπω σε ένα πλαίσιο ζωντανής σχέσης-κλειδί, που θα με βοηθήσουν να ξεκλειδώσω όλα τα θετικά τους στοιχεία για δράση και συμμετοχή» (Ιωάννα).

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημαντικότητα της εξυπηρέτησης των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο. Όπως ανέφερε η Ελένη, «προσπαθώ να εξυπηρετήσω τις ανάγκες των μαθητών μου γιατί αυτοί είναι οι ενδιαφερόμενοι». Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Στόχος, είπαν, είναι να καλυφθεί τόσο η απαιτούμενη ύλη του προγράμματος όσο και οι ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημαντικότητα τόσο της συνεργατικής όσο και της ατομικής προσπάθειας, υποστηρίζοντας ότι καμία από τις δύο δεν πρέπει να παραλείπεται. Σύμφωνα με αυτούς, συνεργατική προσπάθεια είναι όταν εκπαιδευτικός και μαθητές ενεργούν ταυτόχρονα στην μαθησιακή διαδικασία. Ατομική προσπάθεια, είπαν, είναι η ενέργεια του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο Κωνσταντίνος είπε ότι υιοθετεί τόσο τη συνεργατική όσο και την ατομική εργασία, γιατί, «εκεί που ο ένας μένει πίσω παροτρύνεται από τον άλλον». Αναφορικά με την ατομική προσπάθεια η Γεωργία δήλωσε ότι την υιοθετεί ώστε, «ο κάθε μαθητής όπως και οι μεγάλοι να μπορέσουν να φτάσουν σε πιο καλά αποτελέσματα».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες των τριών-πέντε ατόμων, όπου αυτό προσφέρεται—π.χ. χρήση της μεθόδου project και της συνεργατικής μάθησης—και όπου χρειάζεται παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία και ατομική εργασία. Και οι δύο μέθοδοι, είπαν,

---

<sup>4</sup>Όλα τα ονόματα των εκπαιδευτικών είναι ψευδώνυμα.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

αναβαθμίζουν την διδασκαλία. Ο Κωνσταντίνος δήλωσε ότι, «στην τάξη μου προωθώ και τις δύο έννοιες, εκεί όπου είναι εφικτό και πρόσφορο. Θεωρώ πως και οι δύο αναβαθμίζουν την διδασκαλία». Η Αμαλία είπε, «θέτω προβληματισμούς στα παιδιά είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο».

Σχετικά με τις έννοιες της ατομικότητας και της ομαδικότητας, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι μέσα από την ατομικότητα, ο κάθε μαθητής πρέπει να σέβεται τον εαυτό του και τους συμμαθητές του και τοιουτοτρόπως οριοθετείται η έννοια της ομαδικότητας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την 'ατομικότητα' ως το να εργάζεται ο μαθητής μόνος του, την 'ομαδικότητα' να εργάζεται σε ομάδα, την 'ανεξαρτησία' να νιώθει ότι μπορεί να τα καταφέρει μόνος του και την 'αλληλεξάρτηση' να εξαρτάται ο ένας από τον άλλο για την εξερεύνηση της γνώσης. Ενδεικτικά, για την ανεξαρτησία αναφέρθηκε ότι «ο μαθητής [πρέπει] να νοιώθει ότι μπορεί να τα καταφέρει μόνος του» (Κωνσταντίνος) και ότι «κανένας δεν μπορεί να ζήσει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του χωρίς να στηριχτεί έστω και λίγο σε κάποιον» (Ιωάννα). Σχετικά με την αυτοαντίληψη αναφέρθηκε ότι «...εξαρτάται και από την εικόνα των άλλων και την αξιολόγησή τους για το συγκεκριμένο άτομο» (Αμαλία).

Αξιολογή εμπειρία ορίστηκε ως αυτή «που επιφέρει οφέλη στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συνεργασία τους» (Κωνσταντίνος). Πρόκειται για μια σχέση αλληλένδετη που στα πλαίσια του μαθήματος εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να συζητούν θέματα που τους αφορούν, να διοργανώνουν δραστηριότητες εκτός σχολείου και να αποκομίζουν τα απαραίτητα οφέλη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Ελένη τόνισε, «προσπαθώ να δημιουργήσω εμπειρίες που αξίζουν το κόπο δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να προβληματιστούν, να δοκιμάσουν, να πειραματιστούν, να κάνουν λάθη, να τα εντοπίσουν, να αναθεωρήσουν και να μάθουν μέσα από τα λάθη τους».

#### **Καταληκτικά Σχόλια**

Παρότι η έρευνα δεν μπορεί να γενικευτεί λόγω του σχεδιασμού της, δημιουργεί περιθώρια για προβληματισμό για το τι συμβαίνει στην πράξη και για το χάσμα που υπάρχει τόσο μεταξύ θεωρίας και πράξης στο εκπαιδευτικό έργο όσο και μεταξύ σχολικής και πραγματικής ζωής. Η έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη για εκπαιδευτικές συζητήσεις και στοχασμό γύρω από αυτά τα θέματα τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο. Αυτοί οι στοχασμοί δημιουργούν το πλαίσιο που καθοδηγεί την πράξη των εκπαιδευτικών, ανάγκη η οποία τονίστηκε πολλές φορές από θεωρητικούς των αναλυτικών προγραμμάτων (Doll, 2012· Pinar, 2012· Quinn & Christodoulou, in press· Walker, 1990). Συνάμα, δημιουργείται μια προσωπική, αλλά βασισμένη σε λογικές υποθέσεις (Ladd & Brubacher, 1956) θεωρία

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

που αγκαλιάζει αυτές τις έννοιες. Μέσα από θεωρητικές συζητήσεις και τα φιλοσοφικά ερωτήματα των εκπαιδευτικών, και έχοντας κατά νου αυθεντικές, πραγματικές συνθήκες ζωής, μπορεί να προκύψει ενόραση για το πώς αυτές οι πολύ θεωρητικές και αφηρημένες, αλλά βαθιές έννοιες μοιάζουν στην πράξη και πώς μπορεί να κατανοηθούν και να οριστούν.

Στην προκειμένη έρευναφάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις έννοιες σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο ενώ κάποιοι και σε πιο θεωρητικό. Οι μισοί, όμως, από τους εκπαιδευτικούς στους οποίους δόθηκε το ερωτηματολόγιο δεν συμμετείχαν, γιατί οι ερωτήσεις ήταν θεωρητικές-φιλοσοφικές και απαιτούσαν πολύ χρόνο για να απαντηθούν. Η έλλειψη χρόνου όταν το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εξετάσεις είναι πειστικά καθιστά τον εις βάθος στοχασμό δύσκολο. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετεί μια γλώσσα που αναφέρεται στους υπό-εξετάση-όρους, αλλά το εύρος, το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής τους δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Έτσι, η εφαρμογή στην πράξη αυτών των σημαντικών εννοιών είναι αόριστη, υποκειμενική και αφημένη στα χέρια των εκπαιδευτικών που έχουν τον χρόνο και την δυνατότητα να στοχαστούν εις βάθος και να διαχειριστούν τον χρόνο τους για να καλύψουν όχι μόνο την ύλη αλλά και το άτομο.

Το ερώτημα κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες και στάσεις ζωής μέσα από την ανάδειξη της ατομικότητας, της ομαδικότητας, της ατομικής και συλλογικής προσπάθειας, των δυνατοτήτων και των στόχων, της αυτοαντίληψης, της ηθικής εργασίας και της (αυτο)βιογραφίας τους πρέπει να συνεχίσει να τίθεται. Επίσης πρέπει να συνεχίσουμε να προβληματιζόμαστε σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτά που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο μπορούν να μετατραπούν σε αξιόλογη εμπειρία, αυτοαντίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα. Θεωρώντας ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία και όχι μόνο οι βαθμοί στις εξετάσεις και ότι υπάρχει γιατί υπάρχει το άτομο και ο «εαυτός», είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πώς τα παραπάνω μετατρέπονται σε δεξιότητες ζωής, ενώ η έλλειψή τους, ενδεχομένως, σε μονόδρομες και ανεκπλήρωτες καταστάσεις και ζωές.

#### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ayers, W. (2004). *Teaching toward Freedom: Moral commitment and ethical action in the classroom*. Boston, MA: Beacon Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Boudah, D. J. (2011). *Conducting educational research: Guide to completing a major project*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Carpenter, B. A., & Sourdout, L. A. (2010). What are you watching?: Considering film and television as visual culture pedagogy. In J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.), *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* (pp. 444-455). New York, NY: Routledge.
- Carson, T. R. (2009). Internationalizing curriculum: Globalization and the worldliness of curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 145-158.
- Chomsky, N. (2004). *Language and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Christodoulou, N. (2010). Deliberative curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 277-279). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Christodoulou, N. (2015). Contested language, memory, and oral history as curriculum questions: A tale from Cyprus. *European Journal of Curriculum Studies*, 2(2), 324-345.  
<http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/95>
- Christodoulou, N. (2016). *Examining loss, silence, and pain as curricular concerns*. Paper presented at the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS) annual Conference, April 5-8, George Washington University, Washington, DC, USA.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods in education* (5th edition). Routledge.
- Denzin, N. (2006). *Sociological methods: A sourcebook* (5th edition). Aldine Transaction.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Doll, W. (2012). *Pragmatism, post-modernism, and complexity theory: The "fascinating imaginative realm" of William E. Doll, Jr.* NY: Routledge.
- Edgerton, S. H. (1995). Re-membering the mother tongue(s): Toni Morrison, Julie Dash and the language of pedagogy. *Cultural Studies*, 9(2), 338-363.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Eisner, E. W. (Ed.). (1985). *Learning and teaching the ways of knowing*. Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum. (Original work published 1970)
- Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the movies: Film and the culture of politics*. Massachusetts, USA:Blackwell Press.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A. (2008, March-April). Hollywood film as public pedagogy: Education in the crossfire. *Afterimage*, 35(5), <https://www.questia.com/library/journal/1G1-178704624/hollywood-film-as-public-pedagogy-education-in-the>
- Giroux, H. A., & Pollock, G. (2010). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Gough, N. (2000). Locating curriculum studies in the global village. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 329-342.
- Hansen, D. T., Burdick-Shepherd, S., Cammarano, C., & Obelleiro, G. (2009). Education, values, and valuing in cosmopolitan perspective. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 587-612.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York, NY: Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης...με τα λόγια των δημιουργών τους* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society* (Volume I). New York, NY: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: Μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης...με τα λόγια των δημιουργών τους* (σς. 38-54) (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P., & Parker, S. (Eds.). (2005). *Human learning: A holistic approach*. London: Routledge.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Jenkins, H. (with Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J.). (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kanter, R. M. (2011). Managing yourself: Zoom in, zoom out. *Business Harvard Review*, March. Retrieved from <https://hbr.org/2011/03/managing-yourself-zoom-in-zoom-out>
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks CA: Sage.
- Kumashiro, K. K. (2015). *Review of proposed 2015 federal teacher preparation regulations*. National Education Policy Center <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-proposed-teacher-preparation>
- Ladd, E. T., & Brubacher, J. S. (1956, July 2). *Philosophical foundations of the curriculum: A report prepared at the request of the Secretariat of Unesco*. Paris: International Advisory Committee on the School Curriculum, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Malewski, E. (2010). A way of knowing in the future of curriculum studies. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook. The next moment* (pp. 534-539). New York, NY: Routledge.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. New York, NY: Van Nostrand.
- Miller, J. (2005). *Sounds of silence breaking: Women, autobiography, curriculum*. New York, NY: Peter Lang.
- Nicholson, W., Beaufoy, S. (Producers), & Kormákur, B. (Director). (2015). *Everest* (Motion picture). USA: Universal.
- Orwell, G. (2010). *Politics and the English language and other essays*. Benediction Classics. (Original work published 1946)
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, -18.
- Pinar, W. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. (1975). *The method of "currere."* Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, April, Washington, D. C., USA.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Pinar, W. F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. New York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2012). Introduction. In D. Trueit (Ed.), *Pragmatism, post-modernism and complexity theory: The “fascinating imaginative realm” of William E. Doll, Jr.* (pp. 1-10). NY: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Quinn, M., & Christodoulou, N. (in press). Making manifestos in absentia: Of a world without curriculum theory. In N. Ng-A-Fook, A. Ibrahim, W. F. Pinar, B. Smith, & C. Hebert (Eds.), *Understanding the tasks of curriculum theorists: A global manifesto*.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great Americal school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex, England: Capstone Publishing.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford, Blackwell.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rothbauer, P. (2008). Triangulation. In L. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 892-894). Sage Publications.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (Eds.). (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York, NY: Routledge.
- Schubert, W. H., Lopez-Schubert, A. L., Thomas, T. P., & Carroll, W. M. (2002). *Curriculum books: The first hundred years* (2<sup>nd</sup> Ed.). NY: Peter Lang.
- Scott, R. (Producer), & Macdonald, K. (Director). (2011). *Life in a day* (Motion picture). UK: Scott Free Productions.
- Spencer, H. (1859, July). What knowledge is of most worth? *Westminster Review*.
- Storey, J. (2006). *Cultural theory and popular culture: A reader* (3rd ed.). Essex, England: Pearson.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Wright, H. (2009, December). Using an 'emergent design' to study adult education. *Educate*, 62-73.

Zemeckis, R., Browne, C. (Producer), & Zemeckis, R. (Director). (2015) *The walk* (Motion picture). USA: Sony.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ). (2010). *Αναλυτικά προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης* (Τόμος Α & Τόμος Β). Λευκωσία, Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.  
[http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/programmata\\_spoudon.html](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html)

Χριστοδούλου, Ν. (2015α) *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία: Διάγραμμα μαθήματος DLEDU 602*. Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Frederick.

Χριστοδούλου, Ν. (2015β). *Κατανοώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα, Ελλάδα: Γρηγόρης.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

**Ο μαθηματικός γραμματισμός των νηπιαγωγών- Η ανάπτυξη της πιθανολογικής σκέψης στο νηπιαγωγείο.**

**Μαρία Άντζελα Σιακαλλή**, Νηπιαγωγός στην Προσχολική Εκπαίδευση Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Κωνσταντίνος Ζαχάρος**, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

#### **Εισαγωγικά**

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα συχνά υπογραμμίζουν τη σημασία εισαγωγής του αντικειμένου των πιθανοτήτων σε μικρές σχολικές βαθμίδες, ήδη από την πρωτοσχολική εκπαίδευση (N.C.T.M. 2000). Η τάση αυτή προσμετράει τη χρησιμότητα του εν λόγω αντικειμένου, όπως για παράδειγμα, είναι η κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της καθημερινής ζωής, η συνεισφορά σε άλλες επιστημονικές περιοχές, η ανάπτυξη της ικανότητας αιτιολόγησης στη λήψη απόφαση κ.ά. Επίσης, η εισαγωγή των πιθανοτήτων σε μικρές σχολικές βαθμίδες βασίζεται στην σύγχρονη ερευνητική δραστηριότητα που τεκμηριώνει επιστημονικά την ικανότητα πρόσληψης των κατανόησης πιθανολογικών φαινομένων από τους μικρούς μαθητές, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι αυτά αναπτύσσονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που τους προσδίδει νόημα για τους μικρούς μαθητές και είναι προσαρμοσμένα στις γνωστικές τους ικανότητες (Antonopoulos and Zacharos 2013; Batanero et al. 2011; Batanero and Diaz 2012; Franklin et al. 2005; Jones 2005).

#### **Θεωρητικές επισημάνσεις**

Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης αισθάνονται συχνά φοβία όταν καλούνται να διδάξουν αντικείμενα που απαιτούν μαθηματικές γνώσεις και νιώθουν γενικά περισσότερο άνεση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως, για παράδειγμα είναι τα γλωσσικά μαθήματα (Copley 2004). Η διδασκαλία των εννοιών που εντάσσονται στην περιοχή των μαθηματικών εννοιών θεωρείται γι' αυτούς ένα δύσκολο αντικείμενο και μια άγνωστη επιστημονική περιοχή και συχνά αγνοούν ουσιώδεις μαθηματικές διαδικασίες, όπως του συλλογισμού ή της επίλυσης προβλήματος.

Επίσης, έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν καλούνται να ακολουθήσουν δοκιμασμένες μεθόδους διδασκαλίας και οικεία γνωστικά αντικείμενα, παρά στις περιπτώσεις καινοτόμων

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

προσεγγίσεων και στην εισαγωγή νέων επιστημονικών αντικειμένων (Fullan 1991; Ghaiith and Shaaban 1999; Kyriakides 2005).

Η διδασκαλία των πιθανοτήτων έχει εισαχθεί σχετικά πρόσφατα στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης, και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει αντιφάσεις που αποδίδονται στη διάκριση μεταξύ της διαισθητικής προσέγγισης του θέματος των πιθανοτήτων και της μαθηματικής τυποποίησης (Borovcnik and Peard 1996).

Οι έρευνες που αναφέρονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των πιθανοτήτων, αν και χρησιμοποιούν μικρά δείγματα και είναι περιορισμένης έκτασης, εν τούτοις δίνουν χρήσιμες ιδέες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Πολλοί συγγραφείς ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν πιθανότητες δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένοι για αυτό το έργο (Batanero and Diaz 2012; Begg and Edwards 1999; Franklin and Mewborn 2006; Borim and Coutinho 2008; Chick and Pierce 2008). Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, ούτε γνωρίζουν διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία των πιθανοτήτων. Επίσης τα σχολικά βιβλία και οι οδηγίες που συνοδεύουν τα αναλυτικά προγράμματα δεν δίνουν επαρκείς πληροφορίες για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου (Batanero and Diaz 2012).

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι οι διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για τις πιθανολογικές έννοιες εξαρτώνται από τη γνώση του αντικειμένου των πιθανοτήτων (Ball et al. 2001). Συχνά παρατηρείται ότι εν ενεργεία ή υποψήφιοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, έχουν ελλειπείς γνώσεις για βασικές πιθανολογικές έννοιες (Begg, and Edwards 1999).

#### **Πεποιθήσεις διδακτικής αυτεπάρκειας**

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με την ιεράρχηση της σπουδαιότητας διδακτικών αντικειμένων και τους στόχους της διδασκαλίας, γεγονός που αντανακλάται στην εκπαίδευση που παρέχουν στους μαθητές τους (Grootenboer and Hemmings 2007; Williams, and Nisbet 2014; Zacharos et al. 2007). Ειδικότερα οι στάσεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών απέναντι στα μαθηματικά και ειδικότερα στο αντικείμενο των πιθανοτήτων, έχει παρατηρηθεί ότι επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Williams, and Nisbet 2014).

Η τροποποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών μέσω της διδασκαλίας δεν είναι εύκολη αφού, βασίζονται σε αντιλήψεις που είναι βαθιά ριζωμένες και έχουν την τάση να αντιστέκονται σε απόπειρες αλλαγών (Watson et. al. 2004). Από την άλλη

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

όμως, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της μάθησης και της εμπειρίας, καθώς και μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, ενισχύουν τη γνώση και τη αυτοπεποίθησή τους και μετασχηματίζουν τις αρνητικές στάσεις τους για το αντικείμενο των πιθανοτήτων (Williams, and Nisbet 2014). Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με πιθανολογικό περιεχόμενο προσφέρει τα αναγκαία εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι η ενίσχυση της αυτονομίας τους, ευκαιρίες για επιτυχή ανταπόκριση στο έργο που αναλαμβάνουν, καθώς και ανάπτυξη των ευκαιριών συνεργασίας (Jones et al. 2011).

Αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν μια συνάφεια στις αντιλήψεις επάρκειας των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διδάσκουν και την επίδοση των μαθητών τους (Ashton and Webb 1986, Chester and Beaudin 1996; Soodak and Podell 1996; Philippou and Christou 1998). Η εισαγωγή κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών έδειξε τη βελτίωση των στάσεων προς τα μαθηματικά, καθώς και τη βελτίωση των πεποιθήσεων διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας (Philippou and Christou 1998). Ειδικότερα για τη διδασκαλία των πιθανοτήτων, επισημαίνεται (Batanero and Diaz, 2012) ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους οφείλει να δίνει έμφαση και να εμβαθύνει στις έννοιες των πιθανοτήτων που απαντώνται στο σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό συνεισφέρει στην τροποποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην τροποποίηση ή/και ενίσχυση των αντιλήψεών τους διδακτικής αυτεπάρκειας.

#### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εισαγάγει και να αξιολογήσει την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, στο αντικείμενο των πιθανοτήτων. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να διερευνηθούν εδώ είναι τα εξής:

1. Ποιες οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων ανάπτυξης πιθανολογικής σκέψης στο νηπιαγωγείο; Συγκεκριμένα, κρίνουν ότι το διδακτικό αντικείμενο των πιθανοτήτων πρέπει να αποτελεί μέρος τους αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας των μαθηματικών εννοιών;
2. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην εξοικείωσή τους με τις στοιχειώδεις πιθανολογικές έννοιες, καθώς και η εμπλοκή τους σε διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων με πιθανολογικό περιεχόμενο, μπορεί να διαφοροποιήσει τις απόψεις τους

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

σχετικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων ανάπτυξης πιθανολογικής σκέψης στο νηπιαγωγείο και να τροποποιήσει τις αρχικές αντιλήψεις τους διδακτικής επάρκειας;

#### Η μέθοδος

#### Ο σχεδιασμός

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις (Πίνακας 1). Κατά την πρώτη φάση οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν σχετικά με τους σκοπούς του προγράμματος και τον τρόπο υλοποίησής του και συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Επίσης παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις βασικές πιθανολογικές έννοιες. Τέλος παρακολούθησαν πρακτικά παραδείγματα του τρόπου εισαγωγής βασικών πιθανολογικών εννοιών σε τάξεις νηπιαγωγείου. Κατά τη δεύτερη φάση η κάθε συμμετέχουσα οργάνωσε και εφάρμοσε πιθανολογικές δραστηριότητες στην τάξη της. Να σημειώσουμε, ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων πιθανολογικού περιεχομένου εδώ ακολουθεί διαδικασίες αντίστοιχες με αυτές που απαντώνται στην επίλυση προβλήματος. Συγκεκριμένα, η πορεία που ακολουθείται περιλαμβάνει τα στάδια της πρόβλεψης, του σχεδιασμού της πορείας επίλυσης, του πειράματος, της καταγραφής των ευρημάτων και των συμπερασμάτων (Shiakalli and Zacharos 2014; Shiakalli and Zacharos 2012). Κατά τη φάση αυτή κάθε συμμετέχουσα είχε τη δυνατότητα συνάντησης με τους ερευνητές με στόχο τη συζήτηση σε θέματα σχεδιασμού των δραστηριοτήτων, αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, επανασχεδιασμό και επανεφορμολογία τους όταν κρινόταν αναγκαίο. Κατά την τέταρτη φάση όλες οι συμμετέχουσες συναντήθηκαν ξανά για να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες που εφάρμοσαν στην τάξη τους και να συζητήσουν στην ολομέλεια θέματα σχετικά με αναστοχασμό της όλης διαδικασίας. Τέλος συμπλήρωσαν το τελικό ερωτηματολόγιο (ίδιο με το αρχικό ερωτηματολόγιο).

Πίνακας 1: Η εφαρμογή του προγράμματος

Φάση	Χρονοδιάγραμμα	Περιγραφή
Φάση 1	11-18 Νοεμβρίου 2013 (δύο τρίωρες συναντήσεις)	Συμπλήρωση αρχικού ερωτηματολογίου Μαθηματικά σεμινάρια σχετικά με: - βασικές πιθανολογικές έννοιες - πρακτικά παραδείγματα εισαγωγής

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

		πιθανολογικών εννοιών στο νηπιαγωγείο.
Φάση 2	18 Νοεμβρίου 2013- 8 Φεβρουαρίου, 2014 (ατομικές συναντήσεις μεταξύ νηπιαγωγών και ερευνητών)	Σχεδιασμός και εφαρμογή πιθανολογικών δραστηριοτήτων στην τάξη της κάθε συμμετέχουσας.
Φάση 3	November 18, 2013- February 8, 2014 (δύο τρίωρες συναντήσεις)	Παρουσίαση δραστηριοτήτων από κάθε συμμετέχουσα στην ολομέλεια, συζήτηση και αναστοχασμός. Συμπλήρωση τελικού ερωτηματολογίου.

### **Το ερωτηματολόγιο**

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε εισαγωγικά, αλλά και μετά την επιμόρφωση. Το ερωτηματολόγιο ήταν το ίδιο και στις δύο περιπτώσεις, με μόνη διαφοροποίηση τις εισαγωγικές ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου που σχετιζόταν με το επαγγελματικό και επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η σύγκριση των απαντήσεων, πριν και μετά, έδωσε τη δυνατότητα αξιολόγησης της συνεισφοράς του σεμιναρίου.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ήδη σταθμισμένα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικής έρευνας (TIMSS, 2007) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Περιείχε τρεις ενότητες ερωτήσεων (βλέπε στο Παράρτημα): Στην πρώτη ενότητα (ερωτήσεις Α1 έως Α5) αντλήθηκαν πληροφορίες για το επιστημονικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο σεμινάριο, με τη δεύτερη και τρίτη ενότητα (ερωτήσεις Β1-Β4 και Γ1- Γ9 αντίστοιχα) διερευνώνται οι αντιλήψεις διδακτικής αυτεπάρκειας σχετικά με το αντικείμενο των πιθανοτήτων, καθώς και οι αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας του αντικειμένου των πιθανοτήτων. Η ενότητα Β των ερωτήσεων περιέχει ερωτήσεις ημιανοικτού τύπου, προκειμένου να αντληθούν πρόσθετες πληροφορίες, ποιοτικού χαρακτήρα, για τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών. Η ενότητα των ερωτήσεων Γ περιέχει κλειστού τύπου ερωτήσεις παρόμοιας στόχευσης μ' αυτές της Β ενότητας, και η εισαγωγή τους στο ερωτηματολόγιο έγινε προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός συνέπειας στις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

### **Το δείγμα της έρευνας**

Στο σεμινάριο συμμετείχαν δεκαοκτώ νηπιαγωγοί που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση, με έτη υπηρεσίας που κυμαίνονται από τέσσερα έως και τριάντα έτη και



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μέσο όρο  $M=15,8$  χρόνια υπηρεσίας ( $SD=6,2$ ). Οι δέκα από αυτές δήλωσαν ότι είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της εκπαίδευσης.

Επίσης, 14 νηπιαγωγοί συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα μαθηματικής εκπαίδευσης. 11 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι έχουν γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο των πιθανοτήτων.

#### **Αποτελέσματα**

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος οκτώ εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αγνοούσαν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για το συγκεκριμένο αντικείμενο (ερώτηση A5 του ερωτηματολογίου). Να σημειώσουμε ότι, η διδασκαλία του αντικείμενου των πιθανοτήτων εντάσσεται στην ενότητα διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών και οι στόχοι διδασκαλίας, όπως προσδιορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι «Τα παιδιά να ταξινομούν ένα γεγονός ως βέβαιο, πιθανόν, ή αδύνατο να συμβεί» (Αναλυτικά Προγράμματα για Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2010, σ. 129). Η πλειονότητα όσων επιχείρησαν να περιγράψουν τους στόχους διδασκαλίας των πιθανοτήτων, έδωσαν περιγραφές γενικές και ασαφείς. Για παράδειγμα, ως στόχοι περιγράφονται η «Ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης», η «Ανάπτυξη της πιθανολογικής σκέψης», οι μαθητές «Να προβληματίζονται για τις πιθανές λύσεις ενός προβλήματος», ενώ σε άλλες περιπτώσεις συγχέονται οι στόχοι της μάθησης με τις προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές. Μόνο σε τέσσερεις περιπτώσεις οι στόχοι περιγράφονται με σχετική σαφήνεια και αντιστοιχούν στα πραγματικά αιτούμενα του αναλυτικού προγράμματος.

#### **Αισθήματα διδακτικής αυτεπάρκειας (Ερωτήσεις B1 και B2)**

Στην ερώτηση B1 («Θεωρείτε ότι έχετε επαρκείς γνώσεις στο αντικείμενο των πιθανοτήτων για να διδάξετε στο νηπιαγωγείο;») οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν όλες τους (και οι 18) ανεπαρκείς για τη διδασκαλία των πιθανοτήτων.

Οι αντιλήψεις διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία των πιθανολογικών εννοιών, που διερευνώνται με την ερώτηση B2 («Πώς αισθάνεστε ως εκπαιδευτικός που καλείται να οργανώσει και αναπτύξει δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο, στον τομέα των πιθανοτήτων»), διαπιστώνονται τα εξής:

Η συμμετοχή στο σεμινάριο φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, αφού εννέα απ' αυτές δηλώνουν πρόθυμες να διδάξουν το συγκεκριμένο αντικείμενο μετά την ολοκλήρωση του κύκλου της επιμόρφωσης. Έτσι, δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν θετικά την συγκεκριμένη πρόκληση. Η η προοπτική της εμπλοκής τους σε μια επιμορφωτική διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (π.χ. Y7:

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

«Είναι πρόκληση να οργανώσω δραστηριότητες σε ένα θέμα το οποίο θα είναι καινούριο για εμένα και τα παιδιά».), ενώ σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. Υ9) η ενασχόληση με νέα διδακτικά αντικείμενα κρίνεται ως «μια ευκαιρία γιατί θα εξελιχθώ ως εκπαιδευτικός, θα εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και τις εμπειρίες μου».

Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται με δηλώσεις ευχαρίστησης (δύο εκπαιδευτικοί) και διάθεση να ανταποκριθούν στην πρόκληση για τη διδασκαλία του νέου αντικειμένου, γεγονός που προσλαμβάνεται ως δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης (επτά εκπαιδευτικοί). Ενδεικτική είναι η δήλωση της νηπιαγωγού που παρατίθεται (Υ14: Πρώτο Απόσπασμα).

*Πρώτο Απόσπασμα. Η επιμόρφωση ως δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης*

*Υ14:* Γενικά είμαι θετική στο να εφαρμόζω δραστηριότητες στην τάξη σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς. Το γεγονός ότι αποκτώ το θεωρητικό υπόβαθρο, έχω αλληλεπίδραση με άλλες συναδέλφους, παίρνω ανατροφοδότηση, με βοηθούν να νοιώσω αυτοπεποίθηση για να οργανώσω και να εφαρμόσω δραστηριότητες που θα έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα για τα παιδιά

Όμως, οκτώ από τις εκπαιδευτικούς εξακολουθούν να δηλώνουν ανεπαρκείς για τη διδασκαλία του εν λόγω αντικειμένου και άγχος στην προοπτική διδασκαλίας του, όπως στην επόμενη περίπτωση (Υ11, Δεύτερο Απόσπασμα).

*Δεύτερο Απόσπασμα. Δήλωση άγχους και διδακτικής ανεπάρκειας στην προοπτική διδασκαλίας πιθανολογικών εννοιών*

*Υ11:* Είμαι λίγο διχασμένη και αγχωμένη γιατί τα παιδιά είναι 3-4 ετών. Επίσης δεν έχω τις γνώσεις για να αναπτύξω δραστηριότητες πιθανοτήτων και μου προκαλεί άγχος η ιδέα.

Τέλος, σε μια περίπτωση (Υ18) εκφράζονται ανάμεικτα συναισθήματα (Τρίτο Απόσπασμα):

*Τρίτο Απόσπασμα. Έκφραση ανάμεικτων συναισθημάτων*

*Υ18:* (Στην προοπτική διδασκαλίας πιθανοτήτων αισθάνεται) Ενθουσιασμό αλλά και **άγχος** και ανασφάλεια μαζί.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **Η συνεισφορά του προγράμματος**

Μετά το σεμινάριο όλες οι νηπιαγωγοί έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν τους στόχους του προγράμματος διδασκαλίας πιθανοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση (ερώτηση A5), όπως στην περίπτωση του υποκειμένου Υ5 που εισαγωγικά δήλωσε ότι τους αγνοεί.

*Τέταρτο Απόσπασμα. Γνώση των εκπαιδευτικών στόχων διδασκαλίας των πιθανοτήτων*

Υ5. Τα παιδιά να χρησιμοποιούν σωστά πιθανολογικές εκφράσεις αν ένα γεγονός συμβαίνει πάντα, μερικές φορές, ποτέ, να ορίζουν το δειγματικό χώρο σε πείραμα τύχης, να πραγματοποιούν πειράματα μίας φάσης και να κάνουν πρόβλεψη, καταγραφή και ερμηνεία δεδομένων, να βγάζουν συμπεράσματα και να αναγνωρίζουν πότε ένα γεγονός/παιγνίδι είναι δίκαιο ή άδικο.

#### **Τροποποίηση αισθημάτων διδακτικής αυτεπάρκειας(ερωτήσεις B1 και B2)**

Σχετικά με τις αντιλήψεις διδακτικής αυτεπάρκειας των νηπιαγωγών στο αντικείμενο των πιθανοτήτων (ερώτηση B1), διαπιστώθηκε διαφοροποίηση μετά την επιμόρφωση που είναι στατιστικά σημαντική (McNemar Test ,  $p < 0,001$ ), αφού πριν την επιμόρφωση δήλωσαν όλες τους ότι δεν έχουν επάρκεια γνώσεων, ενώ μετά ότι νοιώθουν επαρκείς.

Παρόμοια, τροποποίηση των αισθημάτων διδακτικής αυτεπάρκειας παρατηρείται και στις απαντήσεις στην ερώτηση B2, αφού όλες οι νηπιαγωγοί νοιώθουν αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία των πιθανοτήτων. Το άγχος που δηλώνεται εισαγωγικά από κάποιες νηπιαγωγούς (9 νηπιαγωγούς) δείχνει να υποχωρεί όπως στις περιπτώσεις του επόμενου Αποσπάσματος.

*Πέμπτο Απόσπασμα. Τροποποίηση αισθημάτων διδακτικής επάρκειας*

Υ7. Νοιώθω ότι τώρα έχω επαρκείς γνώσεις ώστε να οργανώσω και να αναπτύξω πιθανολογικές δραστηριότητες. Είναι ένας νέος και ενδιαφέρον τομέας για εμένα μέσα από τον οποίο τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν πολλές μαθηματικές δεξιότητες. Η εμπειρία μου έδειξε ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ θετικά σε πιθανολογικές δραστηριότητες και αυτό μου δίνει κίνητρο να συνεχίσω με πιθανότητες και στο μέλλον

Υ14. Στην αρχή είχα αρκετό άγχος. Στη συνέχεια δοκιμάζοντας δραστηριότητες στην τάξη μου και έχοντας συνεχή επικοινωνία με μια εκ των

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

εισηγητών ένοιωσα περισσότερη ασφάλεια. Στο τέλος ένοιωθα πολύ καλά με τη δουλειά που έγινε στην τάξη μου

*Y18.* Νοιώθω πρώτα από όλα ότι έχει ξεκαθαρίσει το μυαλό μου το περιεχόμενο του θέματος (ομολογώ πως προηγουμένως νόμιζα ότι οργάνωνα δραστηριότητες πιθανοτήτων ενώ δεν ήταν έτσι τελικά). Δεν αισθάνομαι πια άγχος για την οργάνωση και εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων. Χρειάζομαι όμως περισσότερες εμπειρίες και βλέπω ότι κάποιες φορές δυσκολεύομαι στη διαμόρφωση των ειδικών στόχων των μαθημάτων. Είναι γι' αυτό που θεωρώ σημαντικό να συνεχιστεί αυτή η επιμόρφωση.

#### **Κλειστού τύπου ερωτήσεις (Ερωτήσεις Γ1-Γ9)**

##### ***Αντιλήψεις διδακτικής επάρκειας (ερωτήσεις Γ1 έως Γ4)***

Οι νηπιαγωγοί μετά το σεμινάριο δηλώνουν λιγότερο αγχωμένες στο ενδεχόμενο να διδάξουν δραστηριότητες πιθανολογικού περιεχομένου (ερώτηση Γ1). Από τις 12 νηπιαγωγούς που δήλωσαν αγχωμένες ή επιφυλακτικές πριν την επιμόρφωση, μετά την επιμόρφωση οι 11 απ' αυτές δήλωσαν ότι δεν διακατέχονται πια από συναισθήματα άγχους. Η διαφοροποίηση αυτή αξιολογείται ως στατιστικά σημαντική (Wilcoxon,  $p < 0,001$ ).

Παράλληλα, ενώ 15 από τις 16 νηπιαγωγούς ήταν επιφυλακτικές ή αρνητικές στο ενδεχόμενο να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες με πιθανότητες πριν την επιμόρφωση (ερώτηση Γ2), μετά την επιμόρφωση τροποποιήθηκε η στάση τους σε στατικά σημαντικά βαθμό (Wilcoxon,  $p < 0,001$ ).

Επίσης, μετά την επιμόρφωση δήλωσαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό (Wilcoxon,  $p < 0,001$ ), απ' ότι πριν την επιμόρφωση, ότι θα μπορούσαν να αντλήσουν παραδείγματα από την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου και να αναπτύξουν δραστηριότητες πιθανοτήτων (ερώτηση Γ3). Συγκεκριμένα και οι 13 νηπιαγωγοί που εξέφρασαν επιφυλάξεις ή αδυναμία πριν την επιμόρφωση, μετά δηλώνουν ότι νιώθουν ικανές.

Τέλος, μετά την επιμόρφωση δηλώνεται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, απ' ότι πριν (Wilcoxon,  $p < 0,001$ ), ότι θα νοιώθουν ικανές να οργανώσουν δραστηριότητες πιθανοτήτων για οποιαδήποτε θεματική ενότητα του νηπιαγωγείου (ερώτηση Γ4). Συγκεκριμένα, και οι 14 νηπιαγωγοί που ήταν διστακτικές ή δήλωσαν αδυναμία πριν την επιμόρφωση, μετά δηλώνουν αυτοπεποίθηση και ικανές να αντεπεξέλθουν στο συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Συνοπτικά οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις Γ1 έως Γ4 πριν και μετά το σεμινάριο παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Πίνακας 2.** Συναισθήματα διδακτικής αυτεπάρκειας και αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διδασκαλία των πιθανοτήτων.

		Διαφορών (01)		Διαφορών (02)		Ουδέτερο (03)		Συμφωνών (04)		Συμφωνών (05)	
		Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Γ. 1	Η ιδέα της ανάπτυξης δραστηριοτήτων στον τομέα των πιθανοτήτων μου προκαλεί άγχος	1	6	6	10	5		3	2	3	
Γ. 2	Νοιώθω αυτοπεποίθηση όταν σχεδιάζω και εφαρμόζω δραστηριότητες πιθανοτήτων στο νηπιαγωγείο.	4	1	5		7	1	2	14		2
Γ. 3	Νοιώθω ότι μπορώ μέσα από περιστασιακά σχόλια των παιδιών να αναπτύξω δραστηριότητες πιθανοτήτων	3		4		6		5	14		4
Γ.	Θα μπορούσα	4		2		8		4	10		8

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

4	να οργανώσω δραστηριότητες πιθανοτήτων για οποιαδήποτε θεματική ενότητα του νηπιαγωγείου										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Συμπεράσματα και Συζήτηση**

Σχετικά με τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος διακατέχονται σε μεγάλο βαθμό από συναισθήματα διδακτικής ανεπάρκειας σχετικά με το αντικείμενο των πιθανοτήτων που καλούνται να διδάξουν στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Συχνά διακατέχονται από συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας όταν καλούνται να διδάξουν ή διδάσκουν το αντικείμενο των πιθανοτήτων. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στις απαντήσεις στην ερώτηση Β1 (Δεύτερο Απόσπασμα). Η προοπτική ένταξης του συγκεκριμένου αντικειμένου στη διδασκαλία προκαλεί συναισθήματα άγχους σε αρκετές νηπιαγωγούς (7 νηπιαγωγοί, ερώτηση Γ1), που συχνά συνοδεύονται από αμφιβολίες για τη διδακτική τους επάρκεια (Δεύτερο Απόσπασμα). Συναισθήματα άγχους απαντώνται ακόμη και στις λίγες περιπτώσεις νηπιαγωγών που είχαν υλοποιήσει δραστηριότητες πιθανοτήτων (ερώτηση Γ2). Επίσης, ενώ με τη συμμετοχή τους οι εκπαιδευτικοί στο σεμινάριο φαίνεται να προσβλέπουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πρώτο Απόσπασμα), η προοπτική της διδασκαλίας του αντικειμένου των πιθανοτήτων τους δημιουργεί ανάμικτα συναισθήματα (Τρίτο Απόσπασμα).

Συναισθήματα διδακτικής επάρκειας για τη διδασκαλία γενικότερα μαθηματικών εννοιών εκφράστηκαν μόνο από δέκα νηπιαγωγούς, γεγονός που υποδηλώνει το ενδεχόμενο ύπαρξης ενός γενικότερου προβλήματος με τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν το αντικείμενο των μαθηματικών στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Zacharos et al. 2006).

Η συμμετοχή των νηπιαγωγών σε θεωρητικά σεμινάρια παρουσίασης του σχολικού αντικειμένου των πιθανοτήτων και η εμπλοκή τους σε εργαστήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων με πιθανολογικό περιεχόμενο, καθώς και η υλοποίηση δραστηριοτήτων με αντίστοιχο περιεχόμενο, συνεισφέρουν σημαντικά στην τροποποίηση των συναισθημάτων διδακτικής ανεπάρκειας των νηπιαγωγών του δείγματός μας, καθώς και τις διδακτικές τους πρακτικές και συνεπώς το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα απαντάται καταφατικά. Να σημειωθεί ότι, ακόμη και η προοπτική συμμετοχής στο επιμορφωτικό σεμινάριο συνεισφέρει στην τροποποίηση

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

των αντιλήψεων διδακτικής αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών του δείγματος (Τέταρτο Απόσπασμα).

Αναλυτικότερα η συμμετοχή στο πρόγραμμα επιμόρφωσης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος να ενημερωθούν για τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου (Τέταρτο Απόσπασμα).

Επίσης, διαπιστώθηκε τροποποίηση των αντιλήψεων διδακτικής αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών του δείγματος και μάλιστα σε όλες τις περιπτώσεις η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική (ερωτήσεις Β1-Β2 και Γ1-Γ4). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, μια βελτίωση της εικόνας που έχουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί για τη διδακτική τους επάρκεια (Πέμπτο Απόσπασμα).

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις δείχνουν να βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες που μνημονεύονται στο θεωρητικό μέρος, όπου υπογραμμίζεται η συνεισφορά της επιμόρφωσης στην τροποποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικά προς τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους (Philippou and Christou 1998), καθώς και ειδικότερα προς το αντικείμενο των πιθανοτήτων (Williams and Nisbet 2014; Batanero and Diaz 2012).

#### **Περιορισμοί και προοπτικές**

Βέβαια, η πειραματική διαδικασία που αξιοποιήθηκε εδώ είναι οιοσδήποτε, αφού δεν χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου και η συγκρότηση της πειραματικής ομάδας βασίστηκε σε δείγμα βολικό μη πιθανοτήτων, με μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Συνεπώς, τα ευρήματα δεν προσφέρονται για γενικεύσεις, αλλά μάλλον για ενίσχυση των τάσεων που εντοπίζονται σε παρόμοιες έρευνες που μνημονεύονται προηγούμενα, καθώς και στο θεωρητικό μέρος.

#### **Σκέψεις για την μαθηματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.**

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μέρος μιας προσπάθειας διερεύνησης τρόπων ενίσχυσης της καλλιέργειας εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε θέματα μαθηματικής παιδείας. Ειδικότερα στην περίπτωση της παρούσας έρευνας πρόθεσή μας ήταν η επιμόρφωση στις έννοιες των πιθανοτήτων που περιέχεται ως διδακτικό αντικείμενο στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο της Κύπρου. Σκοπός μας ήταν να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, γεγονός που μας προσφέρει ένα πλαίσιο διαλόγου μέσα στο οποίο τα προγράμματα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθηματικής παιδείας να τεθούν στο προσκήνιο και με τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα μαθηματικής εκπαίδευσης, οφείλει, κατά την άποψή μας, να προσμετρά τουλάχιστον τις επόμενες πτυχές:

Αρχικά, στο είδος του μετασχηματισμού που οφείλει να υφίσταται η γνώση που προέρχεται από την έρευνα της διδακτικής των μαθηματικών και πρόκειται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας ατόμων που εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος διδακτικός μετασχηματισμός οφείλει, κατά την άποψή μας, να βασίζεται στο επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, καθώς και στις επαγγελματικές ικανότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία των μαθηματικών στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Παράλληλα, να παρέχεται σε ένα πλαίσιο ενίσχυσης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της μαθηματικής εκπαίδευσης, που σημαίνει προσπάθεια άντλησης των μαθηματικών περιεχομένων μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες που εμφανίζονται στο νηπιαγωγείο, καθώς και την ένταξη των μαθηματικών δραστηριοτήτων σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων τέτοιο που να τους προσδίδει νόημα, ώστε να προσδοκούμε σε μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Τέλος, η έρευνα δείχνει (Copley 2004) ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης με άλλους εκπαιδευτικούς, όπου στο σχεδιασμό μαθηματικών δραστηριοτήτων εμφανίζεται μια ποικιλία προσεγγίσεων, μετριάζει την διστακτικότητά τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Κατά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταφέρονται εμπειρίες που συχνά απαλύνουν το άγχος τους σχετικά με τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, και διαπιστώνουν ότι οι φόβοι και οι ανησυχίες τους δεν είναι δικό τους αποκλειστικό «προνόμιο», αλλά και των συναδέλφων τους.

#### Βιβλιογραφία

Antonopoulos, K. and Zacharos, K. (2013). Probability constructs in preschool education and how they are taught. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 575-589.

Ashton, P. and Webb, R. (1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. Longman, Inc.: White Plains, NY. Babai, R., Brecher, T., Stavy, R., and Tirosh, D. (2006). Intuitive interference in probabilistic reasoning. *International Journal of Science Education*, 28(4), 627-639.

Ball, D. L., Lubienski, S. T. and Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 433-456). Washington, DC: American Educational Research Association.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Batanero, C., Arteaga, P., Serrano, L., and Ruiz, B. (2014). Prospective Primary School Teachers' Perception of Randomness. In E. J. Chernoff, and B. Sriraman (Eds), *Probabilistic Thinking. Presenting Plural Perspectives* (345-366). Springer: Dordrecht/Heidelberg/New York/London.
- Batanero, C., and Diaz, C. (2012). Training school teachers to teach probability: reflections and challenges. *Chilean Journal of Statistics*, 3(1), 3-13.
- Begg, A., and Edwards, R.(1999). Teachers' ideas about teaching statistics. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Melbourne, Australia.
- Borim, C., Coutinho, C. (2008). Reasoning about variation of a univariate distribution: a study with secondary mathematics teachers. In C. Batanero, G. Burrill, C. Reading, A. Rossman (Eds.), *Joint ICMI/IASE Study: Teaching Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education. Proceedings of the ICMI Study 18 and 2008 IASE Round Table Conference, ICMI and IASE, Monterrey*. [http://www.ugr.es/~icmi/iase\\_study](http://www.ugr.es/~icmi/iase_study).
- Borovcnik, M. and Peard, R. (1996). Probability. In: Bishop, A. J. et al. (eds.). *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 239-288). Dordrecht: Kluwer.
- Chester, M. D., and Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, (1), 233-257.
- Chick, H. L., and Pierce, R. (2008a). Teaching statistics at the primary school level: Beliefs, affordances, and pedagogical content knowledge. In C. Batanero, G. Burrill, C. Reading and A. Rossman (Eds.) *Joint ICMI/IASE study: Teaching statistics in School mathematics. Challenges for teaching and teacher education. Proceedings of the ICMI Study 18 and 2008 IASE round table conference*. Mexico: ICMI/IASE.
- Copley, J. V. (2004), The Early Childhood Collaborative: A Professional Development Model to Communicate and Implement, in D. H. Clements and J. Sarama (Eds.) *Engaging Young Children in Mathematics, Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Franklin, C., and Mewborn, D. (2006). The Statistical Education of Grades Pre-K-12 Teachers: A Shared Responsibility. In G. Burrill and P. Elliot (Eds.), *Thinking and reasoning with data and chance: 2006 NCTM Sixty-eighth Yearbook* (pp. 335-344). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D.S., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., Scheaffer, R. (2005). *A Curriculum Framework for K-12 Statistics Education. GAISE Report*. American Statistical Association. (<http://www.amstat.org/education/gaise>).
- Fullan, G. M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Cassell.
- Ghaith G. M. and Shaaban, K. (1999). The Relationship Between Perception of Teaching Concerns, Teacher Efficacy, and Selected Teacher Characteristics *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 488-496

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Grootenboer, P., and Hemmings, B. (2007). Mathematics performance and the role played by affective and background factors. *Mathematics Education Research Journal*, 19(3), 3–20.
- Jones, G. (2005). Introduction. In Jones, G., (ed.), *Exploring Probability in School: Challenges for Teaching and Learning*. Springer, New York, pp. 1-12.
- Jones, B., Uribe-Flórez, L., and Wilkins, J. (2011). Motivating students with manipulatives: using self-determination theory to intrinsically motivate students. In D. Brahier and W. Speer (Eds.), *Motivation and disposition: pathways to learning mathematics, 73rd yearbook*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98 (5), 281-298.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author. Online: <http://standards.nctm.org/>.
- Philippou, G. N., & Christou, C. (1998). The Effects of a Preparatory Mathematics Program in Changing Prospective Teachers` Attitudes toward Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 189-206.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Shaughnessy, J., M. (1992). ‘Research in probability and statistics: Reflections and directions’, in D. A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillan, New York, 465–494.
- Shiakalli, M. A and Zacharos, K. (2014). Building meaning through problem solving practices: the case of four-year olds. *Journal of mathematical behavior*. 35, 58-73.
- Shiakalli M. A and Zacharos. K . (2012) “The contribution of external representations in pre-school mathematical problem solving”. *International Journal of Early Years Education*. 20:4 (315-331).
- TIMSS (2007). *International version of the background questionnaires – Population 2*. Retrieved from [http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG1\\_Sup2.pdf#page=93](http://timss.bc.edu/timss1995i/database/UG1_Sup2.pdf#page=93)
- Watson, J.M., Caney, A., and Kelly, B.A. (2004). Beliefs about chance in the middle years: Longitudinal change. In I. Putt, R. Faragher, and M. McLean (Eds.), *Mathematics education for the third millennium: Towards 2010: Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Townsville* (Vol. 2, pp. 581-588). Sydney, NSW: MERGA.
- Williams, A., and Nisbet, S. (2014). Primary School Students’ Attitudes To and Beliefs About Probability. In Egan J. Chernoff \_ Bharath Sriraman (Eds.). *Probabilistic Thinking. Presenting Plural Perspectives* (683-708), Springer, Germany and USA.
- Zacharos, K., Koliopoulos, D., Dokimaki, M. and Kassoumi, H. (2007). Attitudes and Beliefs of Prospective Early Childhood Education Teachers towards Mathematics and its Instruction. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 305-318.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Αναλυτικά προγράμματα για Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας (2010).

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ  
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**A. Επιστημονική και επαγγελματική κατάσταση**

A.1 Έτη υπηρεσίας: .....

A.2 Σπουδές

Μεταπτυχιακό  (01) Τομέας

.....

Δεύτερο Πτυχίο  (02) Τομέας:

.....

Διδακτορικό  (03) Τομέας :

.....

Άλλο

(04) Διευκρινίστε: .....

A3. (α) Έχετε λάβει μέρος σε οπουδήποτε είδους επιμόρφωση για το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο;

Ναι  (01) Όχι  (00)

(β) σε περίπτωση που έχετε λάβει μέρος σε οποιοδήποτε είδους επιμόρφωση, στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο, ποιος ήταν ο φορέας και ποιο το θέμα/τα θέματα

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού  (01)

Θέμα/Θέματα:.....

.....

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  (02)

Θέμα/Θέματα.....

.....

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα  (03)

Θέμα/Θέματα:.....

.....

ΟΜΕΡ  (04)

Θέμα/Θέματα:.....

.....

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Άλλο

(05)

Θέμα:.....  
.....

A.4 (α) Έχετε γνώσεις (έστω κάποιες γνώσεις) σχετικά με το αντικείμενο των πιθανοτήτων;

Ναι  (01)

Όχι  (0)

(β) αν έχετε γνώσεις, πού τις αποκτήσατε;

Ως μαθήτρια στο σχολείο  (01)

Ως φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο  (2)

Άλλο  (03) Διευκρινίστε .....

A.5. Υποθέστε ότι θα εφαρμόσετε δραστηριότητες πιθανοτήτων κατά τη φετινή σχολική χρονιά στην τάξη σας. Ποιοι θεωρείτε ότι πρέπει να είναι οι γενικοί στόχοι σας;

-----  
-----

**B. Αντιλήψεις για το αντικείμενο των πιθανοτήτων και αντιλήψεις διδακτικής αυτεπάρκειας**

**Αντιλήψεις διδακτικής αυτεπάρκειας**

B1. Θεωρείτε ότι έχετε επαρκείς γνώσεις από το αντικείμενο των πιθανοτήτων για να διδάξετε στο νηπιαγωγείο;

Ναι  (00)

Όχι  (1)

B.2 Πώς αισθάνεστε ως εκπαιδευτικός που καλείται να οργανώσει και αναπτύξει δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο, στον τομέα των πιθανοτήτων;

-----  
-----

**Αντιλήψεις για το αντικείμενο των πιθανοτήτων**

B.3. Έχετε υλοποιήσει δραστηριότητες με πιθανότητες στην τάξη σας;

Ναι

(01) Περιγράψτε την εμπειρία σας

-----

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Όχι

(00)

Γιατί;

B.4. (α) Θεωρείτε ότι θέματα από τον τομέα των πιθανοτήτων είναι χρήσιμο να εισάγονται στο νηπιαγωγείο;

Ναι  (00)  
(03)

Όχι  (01)

Δεν γνωρίζω

(β) ) Γιατί; \_\_\_\_\_

**Γ. Αντιλήψεις για τη διδασκαλία των πιθανοτήτων (Γ1-Γ5) και αντιλήψεις διδακτικής αυτεπάρκειας (Γ6-Γ9)**

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερο	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Γ1	Η ιδέα της ανάπτυξης δραστηριοτήτων στον τομέα των πιθανοτήτων μου προκαλεί άγχος					
Γ2	Νοιώθω αυτοπεποίθηση όταν σχεδιάζω και εφαρμόζω δραστηριότητες πιθανοτήτων στο νηπιαγωγείο.					
Γ3	Νοιώθω ότι μπορώ μέσα από περιστασιακά σχόλια των παιδιών να αναπτύξω δραστηριότητες πιθανοτήτων					
Γ4	Θα μπορούσα να οργανώσω δραστηριότητες πιθανοτήτων για οποιαδήποτε θεματική ενότητα του νηπιαγωγείου					
Γ5	Οι πιθανότητες είναι ενδιαφέρουσες για τα παιδιά					
Γ6	Οι πιθανότητες προσφέρουν στην ανάπτυξη της γενικότερης μαθηματικής σκέψης					
Γ7	Η ανάπτυξη της πιθανολογικής σκέψης στο νηπιαγωγείο είναι σημαντική					
Γ8	Η ενασχόληση με τον τομέα των πιθανοτήτων στο νηπιαγωγείο είναι					

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

8	εξίσου σημαντική όσο και η ενασχόληση με τους τομείς της γεωμετρίας, της μέτρησης, των αριθμών και των υπολογισμών.					
Γ 9	Είναι δύσκολο να αναπτυχθεί ποικιλία δραστηριοτήτων για τον τομέα των πιθανοτήτων στο νηπιαγωγείο					

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τις ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται στο TIMSS<sup>5</sup> - Trends in International Mathematics and Science Study

---

<sup>5</sup> <http://nces.ed.gov/timss/>

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **Η Εργασία και το Παιχνίδι σε Ομάδες στο Νηπιαγωγείο και η Πολιτική Κοινωνικοποίηση των Νηπίων**

**Μαυρογιώργου Άννα Καλλιόπη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα**

***Περίληψη :** Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης. Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε το ιδεολογικό/πολιτικό περιεχόμενο των στάσεων, των αντιλήψεων και των προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς, που προτείνονται στις επίσημες προδιαγραφές, που οριοθετούν μόνο δύο από τα πεδία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο: την εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες. Η ανίχνευση αυτή θα στηριχθεί στο ισχύον κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δηλαδή στο ΔΕΠΠΣ και στον αντίστοιχο Οδηγό Νηπιαγωγού.*

***Λέξεις Κλειδιά :** πολιτική κοινωνικοποίηση νηπίων, πειθαρχία, ΔΕΠΠΣ, νεοφιλελεύθερα προτάγματα.*

#### **Το πλαίσιο της έρευνας**

Ζούμε σε μια εποχή που οι χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι κυβερνήσεις τους έχουν αιφνιδιαστεί από τις άτακτες, μαζικές, όσο και ανθρωποκτόνες μετακινήσεις προσφύγων και μεταναστών, που αναζητούν καταφύγιο, προστασία και άσυλο, μπροστά στην ανείπωτη βία των πολέμων και των διωγμών, που βιώνουν στις χώρες τους. Η εκπαίδευση δε μπορεί να μένει ανεπηρέαστη από τις δραματικές κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιπτώσεις, που έχει η προσφυγική και μεταναστευτική αυτή τραγωδία. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι και πάλι στο προσκήνιο. Δεν είναι τυχαίο ότι οι πρόσφατες πρωτοβουλίες Κοινοτικών Οργάνων έχουν θέσει ως προτεραιότητα του Πλαισίου Δράσης για το 2020, ανάμεσα σε άλλα, την καλλιέργεια κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των νέων, τη συστηματική προώθηση των δημοκρατικών αξιών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων, της κοινωνικής συνοχής, της μη διάκρισης, της αναγνώρισης του άλλου και της ενεργού «πολιτειότητας» (European Union Education Ministers, 2015).

Τόσο η γενικότερη μεταναστευτική κρίση, όσο και η ανθρωπιστική κρίση και η κρίση χρέους και λιτότητας, που μαστίζει τη χώρα μας, κάνουν περισσότερο ορατή από ποτέ την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού. Ο θεσμός του νηπιαγωγείου και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται σε αυτό για τα νήπια αποτελούν ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο σχετικών αναζητήσεων. Άλλωστε, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, που έχει η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Κοινοτήτων, η προσχολική εκπαίδευση έχει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης σε όλη τη διά βίου μαθησιακή πορεία. Ρητά τονίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση έχει τα μεγαλύτερα οφέλη όσον αφορά στις επιδόσεις και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Τα κράτη- μέλη θα πρέπει να επενδύσουν περισσότερους πόρους στην προσχολική εκπαίδευση, ως αποτελεσματικό μέσο για τη διαμόρφωση της βάσης για περαιτέρω μάθηση, αποτρέποντας την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και αυξάνοντας την ισότητα ως προς τα αποτελέσματα (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006).

Το σχολείο, γενικά, και το νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα, αποτελεί, πέραν των άλλων, τον πρώτο σημαντικό σταθμό, μετά την οικογένεια, πολιτικής κοινωνικοποίησης, καθώς ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του επιδρά καθοριστικά στην εγχάραξη και διαμόρφωση πολιτικών προτύπων, στάσεων και αξιών. Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, το κανονιστικό πλαίσιο, οι κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στα νήπια και ανάμεσα στα νήπια και στις νηπιαγωγούς, η οργάνωση του σχολικού χώρου και σχολικού χρόνου, οι σχολικές πρακτικές, ρουτίνες, γιορτές και η σχολική ζωή στο σύνολό της, συμβάλλουν καθοριστικά στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών (Καρακατσάνη, 2003, Μπιτσάκη & Τσαγγάρη, 2000, Πανταζής, 1975).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μία πολυσύνθετη και πολυδιάστατη κοινωνικο-πολιτική διαδικασία. Συνιστά μέρος της ευρύτερης διαδικασίας κοινωνικοποίησης και αναφέρεται κυρίως στις κυρίαρχες στάσεις, αξίες, αντιλήψεις, αρχές, στους κανόνες πολιτικής συμπεριφοράς, στα πρότυπα πολίτη και στον πολιτικό προσανατολισμό του ατόμου (Παπαναούμ Τζίκα, 1989, Παντελίδου - Μαλούτα, 1987). Η παιδική ηλικία αποτελεί ιδιαίτερα εύπλαστη, γόνιμη, δεκτική και καθοριστική περίοδο για την εγχάραξη των επιθυμητών για το εκπαιδευτικό σύστημα κυρίαρχων προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς. Μετά την οικογένεια, καθώς τα νήπια καλούνται σε υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, δέχονται και εκτίθενται σε αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε πρώιμη πολιτική κοινωνικοποίηση, η οποία και συντελείται με τη συνολική οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων, τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τη μορφή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε το ιδεολογικό/πολιτικό περιεχόμενο των κυρίαρχων στάσεων, αντιλήψεων και προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς, που προβάλλονται μέσα από τις επίσημες προδιαγραφές, που οριοθετούν την εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες.



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Μέθοδος έρευνας

Αντικείμενο μελέτης και έρευνας είναι το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δηλαδή το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002) και ο αντίστοιχος Οδηγός Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2006). Θα εφαρμόσουμε την τεχνική ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των επίσημων κειμένων, που οριοθετούν την οργάνωση των προβλεπόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η ανάλυση περιεχομένου που υιοθετούμε στις αναζητήσεις μας αντιμετωπίζει αυτά τα κείμενα ως ιδεολογικά κείμενα που έχουν συνταχθεί σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Η «ανάγνωση» και η «αποσύνταξη» τους εστιάζεται τόσο στη διαδικασία σύνταξης τους, όσο και στις κοινωνικές, πολιτικό-ιδεολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις που απορρέουν από τις επιλογές που εμπεριέχουν. Η άλλη «ανάγνωση» τους διευκολύνεται γιατί τα ίδια τα κείμενα εμπεριέχουν και την κριτική τους. Τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής εμπεριέχουν ανακολουθίες, αντιφάσεις, αποσιωπήσεις διαστρεβλώσεις, παραλείψεις, κ.ά., τις οποίες χρησιμοποιούμε ως δείκτες μιας άλλης «ανάγνωσης». Όταν ένα κείμενο που αναφέρεται π.χ. στη συμμετοχή του νηπίου, υπονοεί ίσες ευκαιρίες από την άποψη κοινωνικής προέλευσης και φύλου, προϋποθέτει μια κοινωνία όπου όλα τα άτομα έχουν τις ίδιες υλικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις συμμετοχής, σε ισότιμη βάση. Μια τέτοια κοινωνία, ωστόσο, δεν υπάρχει παρά μόνο στη φιλελεύθερη ιδεολογία που υποβαστώνει το ίδιο το κείμενο. Η αποσύνταξη και η άλλη «ανάγνωση» ενός τέτοιου κειμένου αρχίζει με επισήμανση της παντελούς απουσίας αναφορών σε ένα κοινωνικό σύστημα που προσδιορίζεται από βασικές δομικές ανισότητες στην κατανομή προνομίων και εξουσίας.

Τα κείμενα αυτά παρουσιάζουν ενδιαφέρον από την άποψη των οργανωτικών και θεσμικών διευθετήσεων για τον εκσυγχρονισμό των σχετικών πολιτικών. Είναι, όμως χαρακτηριστική η απουσία του κοινωνικού. Τα κείμενα αυτά εμπεριέχουν μια ρητορική. Τα προβλήματα, ωστόσο, δεν είναι υπόθεση διακηρύξεων, αλλά είναι πραγματικά. Το κεντρικό ζήτημα δεν είναι η διακήρυξη των προθέσεων ή των πολιτικών επιλογών και κανονιστικών ρυθμίσεων, όσο η αντίφαση του οργανωτικού με το κοινωνικό. Η εφαρμογή τους προσδιορίζεται δραστικά από την εισβολή του κοινωνικού στον κόσμο των προθέσεων, δηλαδή από τα κοινωνικά εμπόδια, τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή των σχετικών προτάσεων. Είναι αυτό που, σε τελευταία ανάλυση, φέρνει στο προσκήνιο την «άλλη ανάγνωση», με την εφαρμογή της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου. (Μαυρογιώργος, 1993).

Υιοθετούμε τη θεωρία της διευρυμένης αναπαραγωγής, που αντιμετωπίζει το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που, στο πλαίσιο της σχετικής του αυτονομίας, συμβάλλει με ειδικό τρόπο στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων (Αλτουσέρ, 1983, Apple, 1986, Apple, 1993). Παράλληλα με την ιδεολογική του λειτουργία, το σχολείο αντιμετωπίζεται και ως

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μηχανισμός, που προωθεί, εγχαράσσει και νομιμοποιεί στους μαθητές/τριες κυρίαρχες πολιτικές νόρμες, κανόνες, αξίες και πρότυπα πολίτη, που συμβάλλουν στην παγίωση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, στοιχείο που συγκροτεί την πολιτική λειτουργία του σχολείου. (Μαυρογιώργος, 1995, Μπιτσάκη & Τσαγγάρη, 2000, Βασιλειάδης, 2015). Το νηπιαγωγείο, αν και είναι η πρώτη βαθμίδα θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά αναφορικά με τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί, σε μια κοινωνία που προσδιορίζεται από την άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι θα αποπειραθούμε να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε ενδείξεις και διαδικασίες στη μορφή οργάνωσης και διευθέτησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που συγκροτούν ένα πλέγμα κοινωνικού ελέγχου, εγχάραξης και επιτήρησης των νηπίων στην υπόθεση της πολιτικής τους κοινωνικοποίησης.

Βασική ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι η προβαλλόμενη από τα επίσημα κείμενα θεμελίωση και οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αναφορικά με την εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες, δε συνιστά απλώς μία παιδαγωγική και οργανωτική επιλογή. Σε συνδυασμό με αυτό, οι προδιαγραφές οργάνωσης και διευθέτησης της εργασίας και του παιχνιδιού των νηπίων σε ομάδες εγγράφουν, προβάλλουν και προωθούν κυρίαρχα πρότυπα πολιτικής κοινωνικοποίησης.

Τα θεματικά πεδία που συγκροτούν και τις κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου που υιοθετήσαμε στην έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Διάκριση της εργασίας από το παιχνίδι
- Συγκρότηση των ομάδων
- Σκοποί και κριτήρια συγκρότησης των ομάδων
- Σχέσεις των μελών των ομάδων

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε την ιδεολογική/πολιτική διάσταση της εργασίας και του παιχνιδιού των νηπίων σε ομάδες εστιάζοντας σε ευρήματα που αφορούν κυρίως στις παραπάνω «θεματικές κατηγορίες» ανάλυσης:

#### **Ευρήματα**

##### ***Η εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες : η απουσία του πολιτικού***

Στο ΔΕΠΠΣ και στον Οδηγό της Νηπιαγωγού προτείνεται η εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες. Η όλη θεμελίωση και επιχειρηματολογία στηρίζεται κυρίως σε

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

επιστημολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές αναλύσεις, που στοχεύουν να αναδείξουν την ευεργετική επίδραση της λειτουργίας της ομάδας στην ανάπτυξη των νηπίων. Σε συνδυασμό με αυτό προτείνονται μία σειρά από τεχνικές και πρακτικές για τη συγκρότηση, τη σύνθεση και τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων.

Στην όλη σχετική θεωρητική τεκμηρίωση και επιχειρηματολογία του Οδηγού δε γίνονται νύξεις ή αναφορές και συσχετίσεις για τον πολιτικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της λειτουργίας της ομάδας. Αυτό, σε τελευταία ανάλυση, σημαίνει ότι έχουμε ένα είδος υποβάθμισης και αναγωγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών από κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα σε παιδαγωγικά και ψυχολογικά. Είναι, ακριβώς, αυτό, που όπως τονίσαμε προηγουμένως, μας βοηθάει να συγκροτήσουμε την «άλλη ανάγνωση» η οποία εμπεριέχει και την πολιτική διάσταση.

#### ***Διάκριση εργασίας και παιχνιδιού : Ταύτιση και διάκριση***

Το πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εισάγει ρητά, ενωρίς, στην προσχολική εκπαίδευση τη διάκριση εργασίας- παιχνιδιού/μη εργασίας, αν και την ίδια στιγμή αντιμετωπίζει, με το σύνολο των προδιαγραφών, και το παιχνίδι ως μια μορφή παιγνιώδους εργασίας, ως μια σχολειοποιημένη δραστηριότητα, σε αντιπαράθεση με την καθαυτό εργασία, που σηματοδοτεί υποχρέωση, μόχθο και κόπο. Όταν το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως εργασιακή δραστηριότητα, αποκτούν νόημα και οι προβλεπόμενες ανάπαυλες/διαλείμματα μη-εργασίας. Σε επίπεδο διακηρύξεων και προδιαγραφών, εργασία και παιχνίδι αντιμετωπίζονται ισότιμα και υπόκεινται σε αντίστοιχα μέσα κοινωνικής πειθαρχίας. Αντικειμενικά, ωστόσο, μέσα από τις προβλεπόμενες ρυθμίσεις και τα οργανωτικά πλαίσια, φορτίζεται ιδεολογικά η ιεραρχική σχέση εργασίας και παιχνιδιού: η εργασία είναι κεντρική αξία της κοινωνίας και γι αυτό καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό του σχολικού χρόνου και της ενέργειας των νηπίων. Έτσι, έμμεσα εγγράφεται η ηθικολογία του εργατικού, φιλόπονου και «ευσυνείδητου» νηπίου, σε αντίθεση με τον τεμπέλη και τον άτακτο.

Η εργασιακή δραστηριότητα των νηπίων, κάτω από την καθοδήγηση της νηπιαγωγού, απορροφά το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού χρόνου, έχει υποχρεωτικό/αναγκαστικό χαρακτήρα και αποτελεί τον άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι άλλες δραστηριότητες. Έτσι, ενώ τα νήπια και γενικώς τα ανήλικα παιδιά, προστατεύονται με νόμο από την εξαθλίωση της παιδικής εργασίας στις διάφορες επιχειρήσεις, δεν προστατεύονται από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, που σχεδιάζονται ως «εργασία» στο νηπιαγωγείο. Μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εργασίας και παιχνιδιού τα νήπια συμμετέχουν σε διαδικασίες, που οριοθετούν την αίσθηση του χώρου και του χρόνου, στο πλαίσιο των οποίων τα νήπια

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

εκτίθενται σταδιακά και «αθόρυβα» σε αρχές αυτοπειθάρχησης και αυτοελέγχου, που περιορίζουν στο ελάχιστο την προσφυγή στην επιβολή, την τιμωρία ή την καταστολή.

Η καθιέρωση υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης συνεπιφέρει τη φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο από καθήκον και υποχρέωση. Αυτό καθιστά και τη συμμετοχή τους στις σχεδιαζόμενες και προγραμματισμένες δραστηριότητες εργασίας και παιχνιδιού καταναγκαστική. Έτσι, τα νήπια εκτίθενται σε αντιλήψεις και πρακτικές διευθετήσεις, που προβάλλουν την εργασία ως καθήκον και κοινωνική υποχρέωση, κάτω από την επίβλεψη του επιτηρητή/επιστάτη νηπιαγωγού. Ο ελεύθερος χρόνος των νηπίων αποκτά, έτσι, το νόημα του δικαιώματος στησχόλη, στα οργανωμένα διαλείμματα ή εκτός νηπιαγωγείου ή του διευρυμένου ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Με αυτού του είδους τις πρακτικές ευνοούνται οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση επαγγελματικής συνείδησης με όρους που βρίσκονται σε σχέση αντιστοιχίας με την καπιταλιστική οργάνωση της εργασίας (Bowles & Gintis, 1976). Ακόμη και στο νηπιαγωγείο, κυριαρχεί το πρότυπο του εργατικού νηπίου και του μελλοντικού εργατικού πολίτη. Είναι σαφές ότι όλοι οι παραπάνω ισχυρισμοί είναι το αποτέλεσμα της «άλλης ανάγνωσης», που προκύπτει με την ανάδειξη άρρητων και σιωπηλών προεκτάσεων, που παρουσιάζει η προτεινόμενη οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο σε μια ταξική κοινωνία. Είναι αυτό που, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, συγκροτεί το «σιωπηλό», «άδηλο», «άγραφο», «παράλληλο» πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα (Jackson, 1968, Apple, 1986, Μαυρογιώργος Γ., 1983).

#### ***Συγκρότηση των ομάδων : ο αυθορμητισμός και το δικαίωμα επιλογής υπό αίρεση***

Στα μικρά παιδιά, κατά κανόνα, αρέσει να παίζουν, να “διαβάζουν”, να ζωγραφίζουν, να συζητάνε σε ομάδες. Η αίσθηση του “ανήκειν” σε μία ομάδα παρέχει στα νήπια ευκαιρίες και δυνατότητες για δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματική ασφάλεια και σιγουριά, τονώνει την αυτοπεποίθησή και αυτοεκτίμησή τους και γενικότερα συμβάλει αποφασιστικά τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους (Αυγητίδου, 1997). Σήμερα, γνωρίζουμε από τις έρευνες των νευροεπιστημόνων ότι ήδη στις πρώτες οικογενειακές δομές των κνηγών και συλλεκτών το αίσθημα της ενότητας και του «ανήκειν» ήταν ανεπτυγμένο από φόβο απέναντι σε εξωτερικούς εχθρούς κι από την αναγκαιότητα να κνηγούν ομαδικά για να εξελιχθεί βαθμιαία σ έναν πολύ πιο στέρεο δεσμό και να φτάσει και στην αγάπη (Huther, 2008).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού αναγνωρίζεται και αναφέρεται ρητά η αυθόρμητη ανάγκη και επιθυμία των νηπίων για σχηματισμό ομάδων. Η αυθόρμητη συγκρότηση των ομάδων από τα ίδια τα νήπια προβλέπεται και είναι επιτρεπτή στη διάρκεια του ελεύθερου τους χρόνου στο νηπιαγωγείο. Όπως χαρακτηριστικά διαβάζουμε :

Στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά...πολλές φορές στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου σχηματίζουν με αυθόρμητο τρόπο ομάδες για να παίξουν, για να "διαβάσουν" κάποιο βιβλίο, για να μοιραστούν μυστικά, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα...(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 75).

Ωστόσο, η αυθόρμητη αυτή τάση και ανάγκη των νηπίων για σχηματισμό ομάδων, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, υπόκειται σε περιοριστικό ρυθμιστικό πλαίσιο, ελέγχεται και κανονικοποιείται. Δηλαδή, η αυθόρμητη ανάγκη του παιδιού για δράση σε ομάδες αξιοποιείται συστηματικά για την άτυπη θέσπιση στο νηπιαγωγείο διάφορων μορφών τυπικού και άτυπου ελέγχου, επιτήρησης, κανονικοποίησης, καθώς και πολιτικών σχέσεων εξουσίας/υποταγής. Δηλαδή, δεν επινοείται αυθαίρετα κάποια τεχνική εξωτερική διευθέτηση για συγκρότηση ομάδων. Αξιοποιείται η προ υπάρχουσα τάση που έχουν τα νήπια για ομαδική έκφραση και ενσωματώνεται στο πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όπως ρητά τονίζεται, η νηπιαγωγός καλείται να "αξιοποιήσει" την αυθόρμητη αυτή τάση και ανάγκη των παιδιών για σχηματισμό ομάδων και να την "τοποθετήσει σε ένα περισσότερο οργανωμένο πλαίσιο" (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006:77). Η νηπιαγωγός, δηλαδή, καλείται να προσεταιριστεί τη συγκεκριμένη αυθόρμητη ανάγκη και να της δώσει τα οργανωτικά εκείνα χαρακτηριστικά, που είναι συμβατά με τη γενικότερη κοινωνική λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, της καθαυτό δηλαδή εργασίας των νηπίων, η νηπιαγωγός, έχοντας την εξουσία του "ειδικού" και την εξουσία της "παρέμβασης", καλείται να ορίζει και να συγκροτεί η ίδια τις όποιες ομάδες των νηπίων. Η εξουσία και το δικαίωμα της νηπιαγωγού στη συγκρότηση των ομάδων στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, προβλέπονται ρητά και φαίνονται να είναι αδιαπραγμάτευτα. Διαβάζουμε :

Αν η εκπαιδευτικός παρατηρήσει ...θα συγκεντρώσει πολύτιμες πληροφορίες τις οποίες θα μπορεί να αξιοποιήσει για την καλύτερη λειτουργία των ομάδων που θα θελήσει να συγκροτήσει με δική της παρέμβαση στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων... (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 76).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ενώ στις οργανωμένες δραστηριότητες το δικαίωμα της νηπιαγωγού να συγκροτεί η ίδια τις ομάδες των νηπίων ορίζεται ρητά, στο παιχνίδι των νηπίων στις γωνιές ή στην αυλή προβάλλεται η αντίληψη του αυθορμητισμού και του δικαιώματος συμμετοχής των νηπίων στη διαδικασία συγκρότησης των ομάδων τους. Διαβάζουμε:

Ένας άλλος τρόπος σχηματισμού ομάδων είναι τα παιδιά να επιλέγουν αυθόρμητα τις γωνιές στις οποίες θα ήθελαν να παίζουν...(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 78).

Μπορούν να αφήνονται να επιλέγουν με αυθόρμητο τρόπο το φίλο που θα ήθελαν να παίξουν μαζί του (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 79).

Το παιχνίδι όμως στις γωνιές δραστηριοτήτων, όπως έχουμε δείξει σε προηγούμενη μελέτη μας, διέπεται από ένα λεπτομερειακό και εξονυχιστικό κανονιστικό πλαίσιο (Μαυρογιώργου, 2006). Τα νήπια, παρά τον επικαλούμενο αυθορμητισμό στις γωνιές δραστηριοτήτων, υπόκεινται σε ένα σύνολο κανόνων, όρων και περιορισμών αναφορικά με το σε ποια γωνιά μπορούν να παίζουν, πόσα και ποια παιδιά επιτρέπεται να παίζουν σε κάθε γωνιά, τον τρόπο χρήσης και λειτουργίας της κάθε γωνιάς κλπ. (Μαυρογιώργου, 2006, Τσίγκρα, 2014).

Ειδικά για το σχηματισμό ομάδων στις γωνιές προβλέπεται και προτείνεται ένα κανονιστικό πλαίσιο καταγραφής και δήλωσης των ονομάτων των νηπίων στον αντίστοιχο πίνακα πληροφόρησης. Έτσι, λοιπόν, ενώ ένα νήπιο μπορεί να επιλέξει "αυθόρμητα" να παίξει με το φίλο του στη γωνιά με το οικοδομικό, μπορεί να διαπιστώσει ότι η καρτέλα με το όνομα του φίλου του δεν υπάρχει στο καλάθι, που σημαίνει ότι κάποιος άλλος παιδί τον έχει επιλέξει ως συνεργάτη και θα πρέπει να κάνει κάποια άλλη επιλογή.

Επομένως, η επίκληση του αυθορμητισμού, του δικαιώματος επιλογής και της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στο σχηματισμό των ομάδων τους για το παιχνίδι τους δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι απελευθερώνει τα νήπια από τους περιορισμούς των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ενώ στην πραγματικότητα τα επανεντάσσει σε ένα άλλο εξίσου περιοριστικό κανονιστικό ρυθμιστικό πλαίσιο (Μακρυνιώτη, 2014). Ουσιαστικά, δηλαδή, πρόκειται για έναν αυθορμητισμό απογυμνωμένο από συναισθήματα ελευθερίας και χαράς και για μία ετεροπροσδιορισμένη συμμετοχή απογυμνωμένη από την άσκηση του δικαιώματος επιλογής.

Ακόμα και στο παιχνίδι των νηπίων, παρά το ιδεολόγημα του αυθορμητισμού και το πρόσχημα του δικαιώματος της επιλογής, η νηπιαγωγός καλείται και έχει το δικαίωμα να "παρεμβαίνει με διακριτικό τρόπο στο σχηματισμό των

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ομάδων'' με κύριο μέλημα την κανονικοποίηση, τη ρύθμιση και την τυποποίηση στη συγκρότηση και τη λειτουργία της ομάδας :

Επειδή συμβαίνει να συγκεντρώνονται πολλά παιδιά σε κάποιες γωνιές, η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όπου χρειάζεται για να τα βοηθάει να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 78).

Συμπερασματικά, τόσο στην εργασία, όσο και στο παιχνίδι των νηπίων η συγκρότησή των ομάδων προτείνεται να είναι, κατά κανόνα, υπόθεση της νηπιαγωγού. Η παρέμβαση της νηπιαγωγού στη συγκρότηση των ομάδων, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, βασίζεται και θεμελιώνεται σε ένα σύνολο παιδαγωγικών όρων και κριτηρίων αποδοτικότητας/αποτελεσματικότητας. Η νηπιαγωγός έχει το δικαίωμα, ως ο ''ειδικός'' και ως πρόσωπο εξουσίας, να παρεμβαίνει και να αποφασίζει ποια νήπια θα εργαστούν/παίξουν με ποια νήπια, για πόση διάρκεια, με ποιους στόχους κλπ. Με την επίκληση, δηλαδή, της παιδαγωγικής παρέμβασης της νηπιαγωγού, νομιμοποιούνται και καθιερώνονται ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στα νήπια, που, στο μακροεπίπεδο της σχέσης σχολείου –κοινωνίας, ευνοούν τις προϋποθέσεις για αποδοχή και νομιμοποίηση των πολιτικών κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας. Αυτό που κυρίως καλλιεργείται με τις κανονιστικές ρυθμίσεις και διευθετήσεις γύρω από τη συγκρότηση των ομάδων είναι η υπακοή στην εξουσία και η αποδοχή ότι η εξουσία έχει το δικαίωμα και τη νομιμότητα να κρίνει και να αποφασίζει για τους άλλους. Με άλλα λόγια, δηλαδή, καλλιεργούνται και προωθούνται στάσεις, αξίες και συνειδήσεις πολιτικής παθητικότητας απέναντι στην εξουσία, που μακροπρόθεσμα ευνοούν την προβολή ενός προτύπου πολίτη, του οποίου η κοινωνική και κυρίως η πολιτική του δράση δε θα αποτελεί κίνδυνο για τη διατήρηση και την αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικοπολιτικού συστήματος (Μπιτσάκη & Τσαγγάρη, 2000).

#### ***Σύνθεση των ομάδων : η νηπιαγωγός καταγράφει, αξιολογεί και συνθέτει***

Η νηπιαγωγός δεν έχει τον πρώτο λόγο μόνο στη συγκρότηση των ομάδων, αλλά και στην ενδεδειγμένη σύνθεση των ομάδων. Στον Οδηγό προτείνονται ενδεικτικές παράμετροι και κριτήρια για τη συγκρότηση των ομάδων ''που θα πρέπει να συνεκτιμά η εκπαιδευτικός προκειμένου να κάνει επιτυχείς παρεμβάσεις για τη συγκρότηση των ομάδων'' (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 81). Τα κριτήρια που προτείνονται έχουν να κάνουν με το μέγεθος της ομάδας, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, το φύλο και τις φιλίες τους, το χαρακτήρα και τις συμπεριφορές τους. Στο σύνολό τους αναφέρονται σε κριτήρια αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Η

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

απόδοση και η αποτελεσματικότητα των νηπίων φαίνεται να αποχτάει ιδιαίτερη προτεραιότητα. Διαβάζουμε :

...όταν κρίνει (η νηπιαγωγός) ότι θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια για τη συγκρότησή τους αυτές θα μπορούσαν να είναι πιο αποδοτικές για τα παιδιά...(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 77).

Άλλοτε πάλι επιδιώκει να συνεργαστούν παιδιά, που έχουν ικανότητες που μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν για ένα καλύτερο αποτέλεσμα...(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 77).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο κριτηρίων, προτάσεων και παραμέτρων, που σχετίζονται κυρίως με τις προσωπικές ικανότητες, δεξιότητες, συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά των νηπίων. Διαβάζουμε :

π.χ. ένα συνεσταλμένο παιδί, που δύσκολα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα λειτουργήσει καλύτερα σε μία ομάδα που το ενθαρρύνει και του αφήνει το περιθώριο αυτενέργειας απ' ό,τι σε μια ομάδα με παιδιά που αρέσκονται να μονοπωλούν ηγετικούς ρόλους...'' (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 77).

Με αυτόν τον τρόπο προβάλλεται η αντίληψη ότι η απόδοση και η αποτελεσματικότητα, η επιτυχία και η αποτυχία είναι θέμα ατομικών και προσωπικών ικανοτήτων, χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, έξω και πέρα από τις υλικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις, μεταφράζοντας τα κοινωνικά προνόμια και κεκτημένα σε φυσικά προνόμια και χαρίσματα (Νικολούδης, 2011). Έτσι, ευνοούνται οι προϋποθέσεις για την εγχάραξη της γνωστής αστικής αντίληψης για την ονομαζόμενη ''σφραγίδα της δωρεάς'' (Νούτσος, 1982), και την ιδεολογία της ''ενοχής τους θύματος'' (Μαυρογιώργος, 1995).

Επιπρόσθετα, τα εν λόγω κριτήρια και οι παράμετροι, πέρα του ότι αναγάγουν τα κοινωνικά προνόμια σε φυσικά προνόμια και χαρίσματα, συμπυκνώνουν και τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού.

Τα κριτήρια και οι παράμετροι που προτείνονται για τη συγκρότηση των ομάδων δεν είναι βέβαια γνωστά στα νήπια. Αυτά, θα λέγαμε, κατά προτεραιότητα, αφορούν στις νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί, δηλαδή, καλούνται να ενστερνιστούν τα τεχνοκρατικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας και στη συνέχεια, με τη διαμεσολάβησή τους, να εκθέσουν τα νήπια σε αυτά. Τα νήπια είναι απλά εκείνα που αναμένεται να υποστούν την αξιολόγηση των ''ατομικών'' τους χαρακτηριστικών, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και συμπεριφορών και στη



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

συνέχεια να κατανεμηθούν στην αντίστοιχη ομάδα, προκειμένου να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητάς τους.

Η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνδυάζει τις αρχές της ιεραρχικής επιτήρησης και της κανονιστικής κρίσης και κύρωσης, νομιμοποιεί χαρακτηρισμούς, κατανομές, ταξινομήσεις μεταξύ ατόμων με λίγο πολύ παρόμοιες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας (Φουκώ, 1989, Μακρυνιώτη, 2014, Μαυρογιώργος Γ., 1993).

Συμπερασματικά, τα νήπια χωρίζονται σε ομάδες στη βάση μιας αξιολόγησης των "ατομικών" τους χαρακτηριστικών, δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Μιας αξιολόγησης που ξεχωρίζει, ρυθμίζει, κανονικοποιεί, ιεραρχεί, κατατάσσει και κατ' επέκταση νομιμοποιεί τις κατανομές των νηπίων στις ποικίλες ομάδες. Οι ομάδες των νηπίων στη βάση αυτής της αξιολόγησης και με προτάγματα, όπως τη μεγιστοποίηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητάς τους, δεν έχουν σταθερή σύνθεση. Τα νήπια αλλάζουν συχνά ομάδες και αναγκάζονται να χωρίζονται από τους πιο στενούς τους φίλους. Η βασική τους επιθυμία και το δικαίωμα στη χαρά, στην απόλαυση, στον ενθουσιασμό του να είσαι στην ίδια ομάδα με τους/τις κολλητούς/τες υποτιμάται και παραμερίζεται στο βωμό της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας. Οι αρχές οργάνωσης συγκρότησης των ομάδων, σύμφωνα με όσα προβλέπονται, δεν υπακούουν τόσο στην ύπαρξη της επιθυμίας, της ευχαρίστησης, του πάθους, των αναγκών, αλλά προβάλλουν και προωθούν, ανάμεσα στα άλλα, κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες αξίες, όπως την απόδοση και την αποτελεσματικότητα της εργασίας και της επίδοσης.

Το νηπιαγωγείο, ως εκπαιδευτικός θεσμός, δε μπορεί να νοηθεί αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, εντός του οποίου λειτουργεί. Η στροφή προς τον πολιτικό και οικονομικό νέο-φιλελευθερισμό με προτάγματα, όπως αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, δε μπορεί παρά να αντανakλά και στη συνολική κοινωνική-πολιτική λειτουργία του νηπιαγωγείου. Με αυτού του είδους τις διευθετήσεις και τις οριοθετήσεις τα νήπια υποβάλλονται σε ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων, που ευνοούν τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση προτύπου πολίτη, ενάρτετου, που προτάσσει αρχές, όπως απόδοση και αποτελεσματικότητα, έναντι των προσωπικών του ενδιαφερόντων και αναγκών. Πολίτη υπάκουου, με σεβασμό της υπάρχουσας κοινωνικής ιεραρχίας, με συμμορφωτική στάση απέναντι στην εξουσία, στον πολιτικό, στον προϊστάμενο, έτοιμου να αποδεχτεί τη θέση του στο πλαίσιο της κοινωνικής ιεραρχίας.

Τα νήπια από τα πρώτα κιόλας βήματά της σχολικής τους ζωής συνοδεύονται από την κυρίαρχη και εδραιωμένη αντίληψη ότι "το σχολείο είναι καλό και

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

προς όφελος των παιδιών''. Επομένως, ό,τι κάνουν οι κυρίες/ιοι στην τάξη και στο σχολείο δε μπορεί παρά να είναι για καλό και προς όφελός τους. Στο βαθμό που τα παιδιά οικοδομούν αυτήν την αντίληψη, ευνοείται η γενίκευση αυτής της αντίληψης, ότι δηλαδή, η εξουσία λειτουργεί δίκαια και υπηρετεί το κοινό συμφέρον (Haller & Thorson, 1970). Με άλλα λόγια, ευνοείται και προωθείται η εγχάραξη πολιτικών στάσεων και αξιών συναίνεσης, εμπιστοσύνης στα πρόσωπα εξουσίας, αναγωγής των πολιτικών των κυβερνήσεων σε κάτι αδιαπραγμάτευτο και ακλόνητο.

#### ***Οι σχέσεις των μελών των ομάδων : ο ατομικός ανταγωνισμός***

Στον Οδηγό της νηπιαγωγού προβάλλεται η ισότιμη συμμετοχή, η συνεργασία και η δημοκρατική λειτουργία των ομάδων. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη των ομάδων ή και ανάμεσα στις ομάδες, ως στάση, αξία και αρχή, προτείνεται να εκλείπει. Διαβάζουμε :

...τα παιδιά στρατεύουν τις δυνάμεις τους για τον κοινό σκοπό, όπως και όσο μπορεί το καθένα, και δεν αφήνονται περιθώρια ανταγωνισμών του τύπου «ποιος βγήκε πρώτος» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 83).

Προκειμένου δε να επιτευχθεί κλίμα συνεργασίας και δημοκρατικής λειτουργίας των ομάδων προτείνονται μία σειρά πρακτικών (π.χ. κοινός στόχος των ομάδων, κοινές αποφάσεις κλπ), ανάμεσα στους οποίους κεντρική θέση κατέχει η υιοθέτηση κανόνων λειτουργίας των ομάδων. Οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων μαζί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τον Οδηγό, ευνοούν τις προϋποθέσεις για την ισότιμη και δημοκρατική λειτουργία των ομάδων. Διαβάζουμε :

Όλα τα παιδιά θα παίρνουν με τη σειρά το λόγο για να πουν την άποψη τους, θα συμφωνούν μεταξύ τους για τον τρόπο που θα δουλέψουν ή που θα παίξουν, σεβόμενα το ένα το άλλο, θα μοιράζουν τους ρόλους έτσι που να συμφωνούν όλοι και να είναι ευχαριστημένοι κλπ. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 83).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον Οδηγό στην ενεργό συμμετοχή των ίδιων των νηπίων στη διαδικασία θέσπισης κανόνων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων :

...η εκπαιδευτικός προτείνει να σκεφτούν και να αποφασίσουν όλοι μαζί με ποιο τρόπο θα λειτουργούν οι ομάδες τους για να μπορούν να είναι όλοι ευχαριστημένοι (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 83).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Οι κανόνες επαναπροσδιορίζονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ξανασυζητούνται και αναδιατυπώνονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Με άλλα λόγια, κανόνες υπάρχουν πάντα και μάλιστα προβλέπεται να διατυπώνονται και γραπτώς προκειμένου τα νήπια 'να τους θυμούνται καλύτερα' (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 84).

Πίσω από τις επίσημες αυτές διακηρύξεις ουσιαστικά διαγράφεται αφενός η παιδαγωγική ιδεολογία της «νέας αγωγής» σύμφωνα με την οποία η πολιτική δημοκρατία μαθαίνεται στο σχολείο και αφετέρου η κλασική αστική ιδεολογία σύμφωνα με την οποία η πολιτική δημοκρατία είναι κοινή συμφωνία ατόμων ελεύθερων και ίσων μεταξύ τους (Νούτσος, 1982).

Το νηπιαγωγείο, ως εκπαιδευτικός θεσμός, δε λειτουργεί σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό κενό, που σημαίνει ότι η κοινωνική ανισότητα, η κυρίαρχη ιδεολογία του ανταγωνισμού και του ατομικισμού, δε μπορεί να κρατηθεί εύκολα έξω από τους τοίχους του νηπιαγωγείου. Η επιθυμία για διάκριση, πρωτιά, ηγετικό ρόλο και η επιδίωξη της νίκης, που στο σύνολό τους συγκροτούν την κυρίαρχη ιδεολογία του ανταγωνισμού, προβάλλονται και προωθούνται στον Οδηγό, με προνομιακό επίπεδο εστίασης το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες (Μαυρογιώργου, 2006). Διαβάζουμε:

Οι μυθικές χώρες (τρεις παίχτες)...Νικητής είναι αυτός που θα μπορέσει να βάλει πρώτος το πόνι του στη χώρα που του αντιστοιχεί» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 210).

Να ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε παιχνίδια – αγώνες... και να προσπαθούν να νικήσουν... (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002: 32).

Επομένως, το παιχνίδι, ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο και εργαλείο μάθησης, παρά τη ρητορική για απουσία ανταγωνισμού και με την επίφαση της παιδικής και αθώας δραστηριότητας, αποτελεί προνομιακό μέσο για την εγχάραξη και υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων δεξιοτήτων, στάσεων και αρχών ανταγωνιστικότητας, πρωτιάς και διάκρισης. Μέσα από αυτές τις πρακτικές δημιουργούνται μακροπρόθεσμα οι προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να εγγράψουν τις κυρίαρχες αυτές στάσεις και αξίες στη συνείδησή τους ως συνήθειες και να τις μεταφέρουν και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, το ΔΕΠΠΣ και ο Οδηγός, παρά την επίκληση της συλλογικότητας μέσα από την πρακτική των ομάδων, στην πραγματικότητα προωθεί και προάγει την ατομικότητα. Η συλλογικότητα των ομάδων διασπάται σε μεμονωμένες ατομικές δράσεις με υπερβολική αυτόνομη βαρύτητα (Μακρυνιώτη, 2014). Με άλλα λόγια, τα νήπια να μην χωρίζονται σε ομάδες με κοινό στόχο (π.χ. κατασκευή κολάζ), αλλά το κάθε

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

νήπιο εργάζεται κατά κανόνα ατομικά (π.χ. ζωγραφίζει και κόβει το δικό του σχέδιο, κολλάει το δικό του σχέδιο στο κολλάζ κλπ). Διαβάζουμε :

Η Άννα ανέλαβε να γράψει τον κανόνα, όπως τον συμφώνησαν.... Ο Πέτρος ζωγράφισε τα παιδιά της ομάδας... (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 84).

Ουσιαστικά, δηλαδή, μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης των δραστηριοτήτων, επιχειρείται το "πάντρεμα" δύο αντιτιθέμενων τάσεων, της συλλογικότητας με τον ατομικισμό, της καλλιέργειας της αίσθησης του "μαζί" με την ατομικότητα. Όσο σημαντική μπορεί να είναι η αίσθηση του "ανήκειν" σε μία ομάδα, αλλά τόσο σημαντική είναι και η ενίσχυση του ατομικισμού και της εξατομίκευσης (Μακρυνιώτη, 2014).

#### **Συμπερασματικά**

Στη σύγχρονη εποχή της μνημονιακής πολιτικής, της καπιταλιστικής κρίσης, της πολιτικής απαξίωσης και αδιαφορίας είναι "επένδυση" η προετοιμασία των νηπίων για το αξίωμα και την ιδιότητα του πολίτη. Τα τελευταία χρόνια έρευνες στο χώρο της πολιτικής κοινωνιολογίας, το κίνημα και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, δίνουν έμφαση στην έννοια "παιδί – πολίτης" και έχουν συμβάλλει σημαντικά, ώστε να θεωρείται το παιδί ως πολίτης με δικαιώματα, δεξιότητες και ικανότητες (Μπαλτάς Χ., 2016).

Η συμβολή του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση και εγχάραξη προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς, πολιτικών στάσεων και αρχών είναι καθοριστική. Το ερώτημα, ωστόσο, που τίθεται είναι τι πρότυπο πολίτη θέλουμε. Το ερώτημα για τον τύπο πολίτη που θέλουμε, είναι ιδεολογικό-πολιτικό και άρρηκτα συνδεδεμένο με το τι νηπιαγωγείο υπάρχει και τι νηπιαγωγείο οραματιζόμαστε, σε τι είδους εκπαιδευτικές πρακτικές υποβάλλονται τα νήπια, σε ποιες κοινωνικές σχέσεις εκτίθενται, σε τι μορφές δράσης ενισχύονται κλπ.

Όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνάς μας, η εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες, προβάλλουν και προωθούν κυρίαρχες στάσεις, αντιλήψεις, πρότυπα και κανόνες πολιτικής συμπεριφοράς, που αφενός ευνοούν τη διαμόρφωση προτύπου πολίτη ενάρετου, υπάκουου, με σεβασμό της υπάρχουσας κοινωνικής ιεραρχίας, με εμπιστοσύνη απέναντι στην εξουσία, με τάση για απόσυρση από τη διεκδίκηση και χρήση των δικαιωμάτων, και αφετέρου συνδέονται με κυρίαρχα νέο-φιλελεύθερα προτάγματα, όπως την επιδίωξη της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, του ατομικισμού και του ανταγωνισμού.

Δε μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στα επίσημα κανονιστικά κείμενα υπάρχουν αρκετές αναφορές για την ενεργό συμμετοχή των νηπίων

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, στην οργάνωση του χώρου, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, για τον ενθαρρυντικό και βοηθητικό (έναντι του εξουσιαστικού) ρόλο της νηπιαγωγού, για ισότιμη συνεργασία κλπ. Όσο όμως οι θεωρητικές παραδοχές των επίσημων κειμένων αντιμετωπίζουν το νηπιαγωγείο ως ένα θεσμό ουδέτερο, που λειτουργεί σε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό κενό και όσο στηρίζονται στην αγνόηση της διαφοράς και των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, δε μπορεί παρά να συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομών και σχέσεων εξουσίας.

Κλείνοντας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το ότι στη σύγχρονη πολιτική κρίση και κατάρρευση των δημοκρατικών αξιών το νηπιαγωγείο προβάλλει και προωθεί την εργασία και το παιχνίδι των νηπίων σε ομάδες. Άλλωστε, σύμφωνα με το άρθρο 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, τα παιδιά κάτω των 18 έχουν το δικαίωμα να διαλέγουν τους φίλους του και να συμμετέχουν ή να φτιάχνουν ομάδες, στο βαθμό που δεν βλάπτονται άλλοι (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989). Η δυναμική των ομάδων συνδέεται με αυτό που στο πλαίσιο της πολιτικής επιστήμης αποκαλείται "συλλογική δράση". (Μπαλτάς, 2013). Η συγκρότηση ομάδων, η αίσθηση του "ανήκειν" σε ομάδες είτε για παιδαγωγικούς, είτε για λειτουργικούς σκοπούς, είτε για εργασία, είτε για παιχνίδι, ευνοεί τις προϋποθέσεις μακροπρόθεσμα για συλλογική διεκδίκηση δικαιωμάτων, για ουσιαστική συμμετοχή στα κοινά, για δημοκρατική άσκηση και έλεγχο της εξουσίας, για περιορισμό της πολιτικής αυθαιρεσίας. Αρκεί στην πρόμη αυτή φάση της πολιτικής κοινωνικοποίησης, στις πρώτες προσπάθειες και διαδικασίες συγκρότησης των ομάδων στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί να μην μεταδίδουν τις έννοιες της δημοκρατικής συνεργασίας, του δικαιώματος, της ενεργούς συμμετοχής σε μία αντιφατική σχολική καθημερινότητα. Με άλλα λόγια, να ακούγεται η φωνή των ίδιων των νηπίων, να μην καταστρατηγείται το δικαίωμα τους στην επιλογή, στην ενεργό συμμετοχή, στη χαρά, στο παιχνίδι!

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. (Φ. Κοκαβέσης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Haller, E., & Thorson, S. (1970). The political Socialization of Children and the Structure of the Elementary School. *Interchange* , 1 (3), σσ. 45-55.
- Huther, G. (2008). *Η εξέλιξη της αγάπης*. (Μ. Κολοκοτσά, Μεταφρ.) Αθήνα: Πολύτροπον.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ministers, E. U. (2015). Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. *Informal Meeting of European Union Education Ministers*. Paris.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις* (δ΄ έκδοση εκδ.). (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλειάδης, Κ. (2015). *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο Σύγχρονο πολυποτισμικό περιβάλλον : Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (Διδακτορική Διατριβή εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και Πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοινοτήτων, Ε. Ε. (2006). *Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Βρυξέλες.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2014). *Μικροί μάγεις στη μικρή οθόνη. Παίζοντας με τη γνώση, την απόλαυση και τον κοινωνικό έλεγχο*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983, Σεπτέμβριος Οκτώβριος). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (13), σσ. 74-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995). *Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο*. Διάθεσιμο στην ιστοσελίδα : <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html> .
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργου, Α. Κ. (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο* (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ. εκδ.). Ιωάννινα: Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία.
- Μπαλτάς, Χ. (2013). Βάζοντας την πολιτική μέσα στο σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Αυγή* (Παιδεία & Κοινωνία, 81), 7-9.
- Μπαλτάς, Χ. (2016). Ιδιότητα του Πολίτη και Παιδική Ηλικία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Η Αυγή , Παιδεία & Κοινωνία* (104), 5-6.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Μπιτσάκη, Τ., & Τσαγγάρη, Σ. (2000). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Συγκρότηση του Πολιτικού Υποκειμένου στο Καπιταλιστικό Σύστημα*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Νικολούδης, Δ. (2011, Οκτώβριος Δεκέμβριος). Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. *Θέσεις* (117).
- Νούτσος, Χ. (1982). Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* (3), σσ. 55-64.
- Πανταζής, Τ. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γέννηση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελίδου - Μαλούτα, Μ. (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στις αρχές της εφηβείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*. Αθήνα: λεξίτυπον.
- ΥΠΕΠΘ, & Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, & Π.Ι. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (Κ. Χατζηδήμου, & Ι. Ράλλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**3<sup>η</sup> Ενότητα**

**Ανάπτυξη Δημιουργικής Σκέψης και Διδακτικές  
Προσεγγίσεις**



- Η ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και την «αίσθηση του ανήκειν» σε όλους τους μαθητές
- Γλώσσα και Ευχερής Ανάγνωση στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου
- Η αναπαράσταση του χορού στα βιβλία της γλώσσας
- Η γνωστική ανάπτυξη στην επίλυση προβλημάτων σε дуάδες ή ατομικά, σε μαθητές έκτης δημοτικού με τη χρήση του αριθμητικού γρίφου Sudoku.
- Μοντελοποίηση στις Φυσικές Επιστήμες

**3<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες  
Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**



3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

### Constructivist strategies that foster preschoolers' engagement.

Sakellariou Maria, Tsiara Efthimia, Gessiou Georgia, University of Ioannina, School of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, Greece

**Abstract:** According to the International Center for Leadership in Education, student engagement is a learning objective for the 21st century, since it is close related to the development of desired behaviors and the "sense of belonging" to all students. Research shows a significant correlation between high levels of engagement and achievement as measured through direct observations and interviews with and questionnaires to children and teachers (DiPema, Lei, & Reid, 2007; Jablon & Wilkinson, 2006; Solvie, 2001; Skinner & Belmont, 2003; 1993). At the same time, children's engagement –even in kindergarten- has been recognized as a reliable predictor of school completion (Ling & Barnett, 2013 ; Skinner & Pitzer 2012; Ladd & Dinella, 2009; Jablon & Wilkinson, 2006 ; Anderson, 2004) and an indicator to understanding and preventing high dropout rates (Fredricks & Mccolskey, 2012 ; Hart; Stewart, & Jimerson, 2011; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Despite its advantages in the learning process, the concept of student engagement remains vague (Appleton et. al, 2008). The ambiguity in its conceptual definition is reflected in the choice of instructional strategies as well, since there is no common ground regarding the categorization of teaching strategies, which contribute to engagement. Each researcher selects a certain number of general strategies or micro-strategies searching their impact on students' engagement. General teaching strategies are related to the increase of engagement, since they are implemented through specific steps and consequent inherent structure, in which students are involved. Nevertheless, with regards to micro-strategies, only a number of these have been proved effective in enhancing students' engagement (Lunenburg & Irby, 2011; Haski & Barnett, 2010; Worthington, 2008; Godfrey, 2003 ; Herald, 1989;).

Through the literature review, another concern arises. Researches reveal that teachers can understand when one of the students is engaged or when he/she is just standing passive and indifferent (Worthington, 2008). However they do not regularly use certain strategies to help students engage (Jablon & Wilkinson, 2006). According to Sakellariou (2012) the above practices correspond to successful pedagogical "recipes", which are the result of experimentation, lack of objectives and often do not have a general application.

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

*The above concerns and contradictions in the literature review are the main issues of the present paper. Initially we attempt to provide a conceptual clarification of the term “engagement”. Additionally, based on research studies, this paper depicts a comprehensive collection of constructivist strategies that share the common asset, of their contribution to student engagement. Furthermore, several researchers’ views on how teacher’s choices in instructional strategies can influence student’s engagement are presented.*

**Keywords:** *engagement, constructive teaching strategies, general strategies, micro-strategies*

### **Introduction: Engagement in learning process**

**T**hrough the literature review its being revealed that the concept of engagement and its various facets have been occasionally subject of research interest. Even though, children’s engagement has been studied more extensively in the elementary and middle school years (Roorda, Koomen, Split, & Oort, 2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) where it has been repeatedly linked with children’s academic achievement (e.g. DiPema, Lei, & Reid, 2007; Jablon & Wilkinson, 2006 ; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Skinner & Belmont, 2003; 1993; Solvie, 2001), it has been shown that children’s early engagement (first grade) indicates school readiness skills (Williford et al.2013) and predicts later achievement, as well (Ling & Barnett, 2013 ; Skinner & Pitzer 2012; Ladd & Dinella, 2009 ; Jablon & Wilkinson, 2006 ; Anderson, 2004; Klem & Connell, 2003).

At the same time, engagement has been recognized as an indicator to understanding and preventing the dropout rates (Fredricks & Mccolskey, 2012; Hart,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Stewart, & Jimerson, 2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Research data shows that students with low engagement levels can not only demonstrate indifference to the learning process or disruptive behavior and poor performance, but also truancy or dropout (Ling & Barnett, 2013; Hart, Stewart, & Jimerson, 2011; Jablon & Wilkinson, 2006; Anderson et al, 2004; Klem & Connell, 2003). According to the National Association of School Psychologists, school completion is crucially depended on how students are involved in the educational process (Anderson et, al, 2004).

#### **Conceptual framework**

According to the International Center for Leadership in Education, student engagement is a learning objective for the 21st century, since it is close related to the development of desired behaviors and the "sense of belonging" to all students. Despite its impact on the learning process, the concept of engagement remains unclear (Appleton et. al, 2008). Many researchers recognize that they face difficulties to define its key- features (Findlay, 2013; Irby & Lunedbury, 2011; Harper and Quaye, 2009). For instance, researchers identify engagement as the willingness, the conscious effort that a student exhibits as well as the time on task (Chapman, 2003; Pellett, 2005). Others researchers believe that engagement is more than the time on task (Anderson, et. al. 2004). According to Irby & Lunedbury (2011) engaged students focus on the activities, maintaining constant eye contact with the teacher and respond to stimuli of the teacher and the group. Moreover, Skinner & Pitzer (2012) consider the concept of engagement as the action, the activation that involves purpose and emotions. Engaged students do not simply spend time on learning activities, but they work diligently, being aware of the learning purpose and believing in the value of such an activation (Jablon & Wilkinson, 2006). This activation is observable during the interaction of a student with the academic work. Trowler highlights that:

«Engagement is more than involvement, -it requires feelings and sense-making as well as activity. Acting without feeling engaged is just involvement or even compliance; feeling engaged without acting is dissociation » (Trowler, 2010 p.5).

Much of the research examining children's school-based engagement uses Fredricks and colleagues' (2004) conceptualization, which defines engagement as a multidimensional construct that consists of children's capacity to interact with different aspects of the school environment including teacher, peers, and activities.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

This definition considers the child's connection to the classroom environment behaviorally, cognitively and emotionally (including both positive and negative feelings toward teachers, peers and activities) (Fredricks et al., 2004; Skinner, Kinndermann, & Furrer, 2009). Thus, engagement can be viewed as a construct consisting of the interrelations among behavior, cognition, and emotion, which provides a more nuanced representation of the child in comparison to examining a single engagement component such as attention to task (Jablon & Wilkinson, 2006; Anderson et al, 2004; Brewster & Fager 2000).

#### **How does the teacher influence student engagement?**

The teacher's role is crucial to foster the engagement of all students, not only the self-regulated ones that they already enjoy learning outcomes and success, but also students at- risks. The teacher can use a variety of teaching strategies or make correlations with data from many teaching strategies. In order to use a strategy and adapt it to teaching, teacher has to take decisions according to his/her personal teaching style and take into consideration the learning needs of his/her students. There isn't a best way and teaching, nor a supreme strategy. When a teacher has a wide repertoire of strategies, he/she can effectively approach students with different styles, attract their attention and interest and finally engage them all in the learning process (Jacobsen et al, 2009).

Worthington (2008) identifies that teachers have relevant experience in strategies use. Through her observations in kindergarten classes, she revealed that teachers use a variety of strategies in different frequencies and even make combinations of strategies, in order to increase their students' levels of engagement. Jablon & Wilkinson (2006) agree that teachers do apply various strategies to motivate students and involve them in the educational process. However they argue that most of the teachers do not realize when they use strategies to enhance student engagement. In other words, teachers can understand when one of the students is engaged or when he/she is just standing passive and indifferent. However, they do not consistently use certain strategies to help students engage, they only use them randomly. According to Sakellariou (2012) the above practices correspond to successful pedagogical "recipes", which are the result of experimentation, lack of objectives and often do not have a general application. She argues that the non - experienced teachers are driven to use these "pedagogical recipes", since they do not have the theoretical background, or the experience, even the time to get prepared in order to face effectively problem that comes out in their classroom. They are not aware if these practices can be

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

effective or not. They even make experimentations as “suggested” by the expert teachers to do so, in order to find their teaching way and style. As Sakellariou highlights:

“These pedagogical “recipes” are developed without scientific proof and instructional-theoretical base. They might be used as a teaching aid, in order to help teachers cope with some difficult situations in preschool classes, but they can’t offer pedagogically effective solutions to every problem that arises” (Sakellariou, 2012, p.19).

Furthermore, Niemi (2007) indicates that teachers fail to use the appropriate strategies that engage all students and challenge students’ thought, since they have the dominant role controlling the learning process and teaching time. As a result, as Coodlad (2004) points out, students do not have many opportunities to engage in discussions, to raise their preferences and present their proposals, to analyze critically and creatively and -according to Bruner- go beyond the information given. In other words, the practices used are teacher-centered.

Haski & Barnett (2010) argue that teachers show lack of ownership or interest in the instructional strategies. Through their intervention in 3 preschool classes, they observed that teachers were more likely to implement new strategies, when they felt adequately supported. Based on their finding they demonstrate the need to provide instructional support and training for teachers in order to increase knowledge and implementation of effective instructional strategies that, in turn, will enhance instructional variables such as student engagement and opportunities to practice academic skills.

This ambiguity in research findings presented above seems also to be reflected in the instructional strategies that are chose and used. More research is needed in order to define effective strategies on student engagement. In the literature it is clear enough that there isn’t a comprehensive collection, nor a categorization of teaching strategies that contribute to students’ engagement. Each researcher selects one or more general or alternative strategies trying to find out their impact on students’ engagement. This paper attempts to provide an insight of the above research and literature gap, presenting findings with regards to a range of learner-centered teaching strategies that have been identified to foster student engagement.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

*General teaching strategies*

Which teaching strategies do the teachers use? Can these instructional strategies be associated with students' engagement? The answers can be given through the principles of constructivism. According to Eggen & Kauchak, (2004) when the teacher uses a range of learner-centered teaching strategies, she/ he can engage and guide students to discover relationships between the information given and finally construct knowledge. In constructivism, learning is the result of negotiations, as students and teacher jointly decide on the learning experiences. The teacher determines general principles and learning goals, but students with their proposals, their interests, their abilities define learning activities and outcomes, as well. These are practices that help student construct new information over the existed knowledge (Sakellariou, 2012; Woolfolk, 2007).

Following the literature review we will present various current research studies which examine the effectiveness of some constructivism strategies in students' engagement in the learning process. The first general teaching strategy that this paper will introduce is the **collaborative learning strategy**. Ling & Barnett (2013) indicate that when students are engaged on group work and the classroom functions as a "group of groups", engagement level are increased, while undesirable behaviours such as indifference or disengagement are reduced (Ling & Barnett, 2013). The researchers, through their intervention in kindergarten classes, found out that this strategy influenced teachers' "positive attention" during the learning process, since they mostly intervened to compliment a positive behaviour, rather than to condemn a disruptive one. According to Jacobsen et al, 2009, through collaborative learning, students have more opportunities to be engaged, since they can express their personal opinions and explore different ideas, experiences and thinking strategies. Within a collaborative learning environment, the notions of acceptance, reciprocity and empathy are being promoted, while conflicts and indiscipline cases are being minimized (Wright & McCurdy, 2012; George & Childs, 2012). Participating in school groups each member realizes that is equal and influences the group's function, thus he/she is motivated to participate (Sakellariou, 2012 ; Leflot, et al, 2010). Through collaborative actions even the weak students or those who have significant learning problems can be activated, since it seems that they can perform better in diverse cooperative groups (Woolfolk, 2004 ; Slavin 2004 ; Matsangouras, 2002).

In addition, another categorization of teaching strategies that are related to student engagement are the **exploratory learning strategies**, namely a) guided discovery, b)

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

inquiry and c) problem solving (Jacobsen et al, 2009).

**The strategy of guided discovery** encourages those who do not usually participate, to join the discussion and make comments without fearing being wrong. Teacher organizes the learning process defining a central concept that will be under discussion and discovery. Then he/ she asks general and unfocused questions thus enabling engagement to all students, considering that all answers are acceptable. As soon as the first comments and answers will be delivered, teacher continues with more focused questions in order to guide students to discover gradually the main concept. Students are involved in uncertain and controversial situations and are encouraged to use the information given, to analyze them and draw their conclusions using alternative inductive and deductive thinking (Woolfolk, 2004). Therefore, student engagement is strongly promoted, as they are involved in an active process of data (Jacobsen et al, 2009; Breeches @ Breeches, 2011).

Moreover, **inquiry** is close related to high students' engagement. The teacher challenges students to make observations, to formulate hypotheses; to experiment using suitable equipment; to risk solutions and proposals; to verify their findings. The learning process can take place within or outside the school space, where students learn through their contact with the experts or professionals Sakellariou, 2012). The classroom can be altered into a laboratory. Thus, students have the opportunity to develop their research profile and a scientific way of thinking and working (Kalantzis & Cope, 2012; Jacobsen et al, 2009; Woolfolk, 2004; Barnes et al, 2003).

**Problem solving** is a general teaching strategy that allows students to experience open-research situations. Students take responsibility for solving a problem by the following steps: Identify, Define, Explore, Act, Look back & Learn (*I.D.E.A.L.* according to Brandsford Stein, 1993). Specifically, when the resolution process is in team work, students have the opportunity to discover the diversity in thinking and practice together, interacting and exchanging solving strategies (Sakellariou, 2012; Woolfolk 2007 ; Eggen & Kauchak, 2004). This strategy's feature is the engagement of students, who take responsibility for investigating a problem, thus they literally learn through action (Jacobsen et.al, 2009).

Bragg (2005) conducted a study to examine the effect of problem solving strategy on student engagement. He conducted systematic observations of 6 classrooms of

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

which the 4 were experimental. Students in the experimental groups were involved in problem-solving processes, while the two control groups were involved in traditional teaching. Two experienced teachers conducted biology lessons with a total of 150 students who were working in groups. The researcher through observations sought to quantify the amount of time students were focused on the educational activities (time on- task), the time when students were distracted (off- task) and the time needed to complete a task. Additionally, the researcher conducted six interviews with students to explore their engagement.

Interestingly the research findings revealed that there was no difference in the engagement levels between students who attended the “problem-solving” and those who attended “traditional teaching” classes. Bragg (2005) attributes these findings to the fact that while teachers had experience with this strategy, students were not familiar with the problem-solving process, a significant factor that influenced their engagement. However, it is worth mentioning that even if the researcher measured the engagement of students in the biology lesson, it is argued that there is no difference in the engagement in problem solving, in other subjects as well. Upon this, Niemi (2007), draws criticism since engagement demonstrated by students may vary from one discipline/subject to another, depending on the chosen teaching strategy. More research is needed in order to make it clear, if problem solving situations facilitate student engagement over various subjects.

In summary, these exploratory learning strategies described above and more specifically guided discovery, inquiry and problem solving encourage students’ interest and ameliorate the learning process, resulting to more effective learning (Matsagouras 2002, p. 506). When teachers use these teaching strategies, they increase interaction opportunities in the classroom, and engagement levels, as well (Eggen & Kauchak, 2004; Jacobsen et al, 2009). Future research could confirm their impact on student engagement especially in preschool education, where research is limited.

#### ***Micro- strategies***

Apart from the general teaching strategies described above, educators and researchers make use of micro-strategies or alternative teaching strategies as referred to Niemi and Teel, Debruin-Parecki and Covington (1998). These strategies, (e.g. using gestures) are not implemented in consequent steps. They can be integrated into general strategies to enrich teacher’s instructional repertoire. Some researchers use them either separately to determine their influence on students’ engagement, or in



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

combination with other strategies (Haski & Barnett, 2010; Jacobsen et al, 2009; Worthington, 2008; Niemi, 2007 ; Teel, Debruin-Parecki and Covington, 1998).

Among a wide range of available micro-strategies or practices that teachers can use to activate and engage the greatest possible number of students in the learning process are **question micro-strategies** (Henniger, 2004; Mcmillan, 2004 ; Brualdi, 1998 as set in Jacobsen, 2009 p 285). More specifically:

- **The strategy of indications.** The teacher based on a student's wrong answer, directs at him/her asking a series of simple questions, so as to provide additional information and feedback and guide him to reach the correct answer. This procedure may help students to come up to ideas that previously couldn't hence they are actively involved and construct knowledge on their own (Lunenburg & Irby, 2011; Jacobsen et al, 2009; Worthington (2008); DeBruin-Parecki, 2008; Tabors, 2008; Greenberg & Rodriguez, 2007).
- **The strategy of redirecting.** The teacher poses an open question (eg description, comparison) which is open to many answers, asking students to submit their preferences. The teacher does not comment on the answers, but remains neutral to all, giving the chance to all students- not only to those who usually have a more active role- to negotiate. This increases student's quantitative participation and promotes a high level of interaction and engagement (Lunenburg & Irby, 2011; Jacobsen et al, 2009; Worthington, 2008; Tabors, 2008; Greenberg & Rodriguez, 2007).
- **Providing wait time.** The waiting time, meaning the interval between the teachers' question and students' response, has been proven to be connected with engaging discussions. When students have the time to think, to analyze, synthesize, etc., can be involved in the learning process and come up to qualitative responses (Worthington, 2008; Woolfolk, 2007, p. 450 Mary Budd Rowe, 1986).

In addition to question micro-strategies, Haski & Barnett (2010) propose two **response micro-strategies** that contribute to student engagement: “the use of response cards” and “the choral responding”. Through their intervention and observations in 3 preschool classrooms, the researcher investigated how teacher instructional support and feedback increase student engagement and learning opportunities in early literacy instruction. The instructional support was intensified over three phases. The last stage involved a comparison of two instructional techniques: choral responding and response cards in terms of their relative effects on

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

student engagement and practice opportunities. Due to ceiling effects, these two micro-strategies have been proven equally effective in students' activation and in creating learning opportunities. The use of the response card strategy have some advantages since allows for physical movement which may benefit students with attention and focus difficulties. Response cards also provide non-verbal students with the opportunity to participate in group instruction and offer responses. The response card strategy is more easily tailored to students that may have special needs. These findings, as set out by Haski & Barnett (2010), seem to agree with previous studies (Berrong et al, 2007; Randolph, 2007; Godfrey, 2003).

Furthermore, other practices that the teacher can use in order to encourage students, who usually exhibit short-term attention, and contribute to their engagement are those which involve stimulus variation. These micro-strategies according to Lunenburg & Irby, (2011) are:

- **use of visual representation or manipulatives** in order to offer variety of stimulus and approach various aspects of each learning subject.
- **involvement of all the senses** switching visual, kinaesthetic and verbal stimulus and representations (Lunenburg & Irby, 2011; Kalantzis & Cope, 2012/2000)
- **use of gestures (hand- head- body) or** teacher's movement in the classroom, which requires students' visual and auditory attention.
- **variation in tone of voice**, the speed of speech and use the pause, during which the effectiveness of silence is useful and prepares students for the following stimulus.

**Which other strategies or what combination of strategies are associated with student engagement?**

Worthington, (2008) sharing her interest with regards to what instructional strategies kindergarten teachers use in order to make the learning process more effective, studied how often teachers use six teaching micro- strategies to foster student engagement. The micro-strategies used in her research based on previous surveys (Tabors, 2008 ; Debruin-Parechi, 2008 etc.) were a) using gestures, b) use of visual representations, c) using questions, d) providing waiting time, e) creating context and f) modelling language use through extension & expansion. Worthington studied the frequency in which kindergarten teachers use the six selected teaching strategies while students being in a circle time. Additionally, the relationship between the

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

impacts of each one teaching strategy -separately or in combination with- on preschoolers' engagement was examined.

To explore the above research questions, the researcher conducted systematic observations in 30 kindergarten classrooms. As a research tool of the systematic observation Worthington developed the "Preschool Engagement & Teaching Strategies Assessment" tool, in which the frequency of the teaching strategies used was recorded, as well as the engagement of two students-objectives. In each classroom there were two non-participating experienced observers recorded in the tool, at regular intervals. Whenever the teacher used a micro-strategy, the two researchers were observing for 5 seconds and encoding the engagement of two students - objectives (e.g. if they had constant visual contact with the teacher, if they were interacting, if they were concentrated etc).

The survey results show that kindergarten teachers who were participating used all these six teaching strategies, but at a different frequency. Specifically, the two strategies with the highest incidence (covering 50% of the available time students being in circle time) was the "use of visual representations" and "creating context" strategy. The "modelling language use through extension & expansion" strategy was used more rarely. When teacher participants used gestures combined with "creating context" strategy, students revealed increased engagement level compared with the combined use of other strategies. There also is an expected correlation between the asking question strategy and the provision of waiting time, but not in between other strategies. The combination of these strategies can create new teaching strategies.

Although the selected micro-strategies didn't decisively influence the engagement of students in circle time (since all students exhibited increased level of engagement, throughout the observation period), through Worthington's research the opportunity of observing how often teachers use these strategies, which shows their interest and how familiar they are with them, was given. Naturally several limitations are emerged with respect to this research, since the sample was small. This requires further investigation with additional qualitative research, to the apparent effectiveness of these or other micro-strategies on student engagement. It would be also interesting to be investigated how various combinations between general and micro-strategies can influence student engagement.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

## **Conclusions**

Recent research indicates that teachers have at their disposal a wide repertoire of student-centered strategies, that have been found to affect decisively student engagement and learning process. As Haski & Barnett, (2010) note, the more teachers use instructional strategies, the more students are more engaged in the learning process. For example the exploratory teaching strategies are related to the increase of students' engagement, since they facilitate self-action and discovery learning (Salvaras & Salvara, 2011; Jacobsen et al, 2009 ; Barnes et al, 2003; Matsagouras, 2003). The cooperative learning strategy also creates engagement opportunities for both self-regulated students and students at-risk (Ling & Barnett, 2013).

As clear it is the connection of the general teaching strategies with student engagement, this is not corresponding to all micro-strategies or alternative strategies. Some micro-strategies, have been proven effective in enhancing students' engagement, such as is the use of question and response micro-strategies (Haski & Barnett, 2010; Jacobsen et. al, 2009), while others, even though they do enrich the learning process, they do not decisively influence students' engagement (Lunenburg & Irby, 2011; Worthington, 2008; Godfrey, 2003).

Personal assessment of the literature review is that the general teaching strategies are more engaging, since are implemented through specific steps and have consequent inherent structure, in which students are involved. When students know that on the completion of a learning action is necessary to execute all the steps that govern it, then they are likely to engage in order to carry out all these steps.

Teachers, in order to foster student engagement use both general strategies and micro- strategies, but in different frequency. Some researchers recognize that teachers are familiar with instructional strategies, as they can use each strategy separately or make combinations, while others demonstrate that teacher make experimentations to enhance students' engagement (Sakellariou, 2012; Bragg, 2009; Worthington, 2008; Niemi, 2007; Jablon & Wilkinson, 2006).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Most of the research argues that teachers need more instructional support with regards to teaching strategies. This indicates the necessity of having a consultant to guide, model and help with implementation of new instructional strategies. Therefore, the future research will help them make more explicit the link between strategies and student engagement focusing on teachers' and students' reports and perspectives. Intervention under natural context will make more clear which strategies are engaging in correlation with instructional support and feedback consultation process, in order to provide teachers with new "tools" to foster the learning process.

#### REFERENCES

##### English references

Anderson, A., Cristenson, S. & Lehr, C. (2004) *School completion and student engagement: Information and strategies for educators*. National Association of School Psychologists.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369e386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>.

Bragg, J (2005) *The effects of problem-based learning on student engagement and motivation*. Wake Forest University: Department of Education. (ERIC DocumeReproduction Service No. ED492773)

Brewster, C. & Fager, J. (2000) *Increasing student engagement and motivation: from time on task to homework*. Northwest regional educational laboratory. (Διαθέσιμο στο <http://www.nrel.org/request/oct00/textonly.html> .)

Bruner, J. (1960) *The process of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Calvert, S. , Strong, L., Bonnie, L. & Lizann G. (2005) Control as an Engagement Feature for Young Children's Attention to and Learning of Computer Content Georgetown University. *American Behavioural Scientist*, Vol. 48, No. 5, 578-89, SAGE Publications.

Canan A., Dale, F. & Gülseren S. (2015) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:5, 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036

Chapman, E. (2003) *Assessing Student Engagement Rates*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ED482269.

Curwin, R, L. (2010) *Meeting students where they live: Motivation in urban schools*. Alexandria, USA: ASCD.

Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 193-204.

DeBruin-Parecki, A. (2008). *Effective early literacy practice: Here's how, here's why*. Baltimore: Brookes Publishing.

DiPema JC, Lei P, Reid EE. (2007). Kindergarten predictors of mathematical growth in the primary grades: An investigation using the early childhood longitudinal study - kindergarten cohort. *Journal of Educational Psychology*.; 99(2):369–379.10.1037/0022-0663.99.2.369

Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology- Windows on Classroom*, (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey e.t.c : Pearson.

Findlay L. (2013) *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of*

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

*motivation and engagement in the secondary mathematics classroom.* Honours thesis. Avondale College of Higher Education.

Fredricks J. & Mccolskey W. (2012) *The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments*

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.

Fullarton, S. (2002) Student engagement with school: individual and school-level influences. LSAY Research Reports. *Longitudinal surveys of Australian youth research report*; n.27 [http://research.acer.edu.au/lsay\\_research/31](http://research.acer.edu.au/lsay_research/31)

Furrer, C, & Skinner, E. (2003) Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95 (11), 148-161

George, H. P. & Childs, K. E. (2012). Evaluating implementation of schoolwide behavior supports: Are we doing it well? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56,197-206

Goodlad, J. I. (2004) *A place called school*. New York, New York: McGraw-Hill

Greenberg, R. D., & Rodriguez, J. (Eds.). (2007). *Preschool English learners: principles and practices to promote language, literacy, and learning*. Sacramento: California Department of Education. Harper and Quaye, 2009

Hart, S. , Stewart, K. & Jimerson, S. (2011) The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N):Examining the Preliminary Evidence, University of California Santa Barbara. *Contemporary School Psychology*, 2011, Vol. 15 σ.67-79

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Haski, H & Barnett, D. (2010) *Increasing Student Engagement and Embedded Learning Opportunities in Early Literacy -Instruction at an Urban Preschool through Teacher Instructional Support and Feedback*. A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Cincinnati.

Jablon, J.& Wilkinson, M. (2006) Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning & Success. *Beyond the Journal- Young Children on the Web*.

Jones R., (2008) *Strengthening Student Engagement* International Center for Leadership in Education.

Kalantzis & Cope (2012) *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press, 2nd edition;

Kalantzis & Cope (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge.

Klem, A. & Connell, J. (2003). Relationship matter: linking teacher to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.

Krause, K-L., Mcignis, C., & Welle, C. (2002). *Student engagement: The role of peers in undergraduate student experience*. Paper presented at the SRHE Annual Conference, University of Glasgow & Faculty of Education, University of Melbourne p.10-12.

Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 869-882

Lunenburg, F. & Irby, B. (2011) *Instructional Strategies to Facilitate Learning*.



3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

*International Journal of Educational Leadership Preparation*, Volume 6, Number 4.

National Survey of Student Engagement Annual Report (2006). Accessed [July 2014] from  
[http://nsse.iub.edu/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report/docs/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report.pdf](http://nsse.iub.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf)

Niemi A. (2007). *What are Effective Strategies to Support Student Engagement and Learning?* A Project Submitted to the Faculty of The Evergreen State College In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree Master in Teaching.

North Central Regional Educational Laboratory. Phase II: *Expansion of Learning Opportunities*. Accessed [July 2005] from <http://www.ncrel.org>

Pellett, T. L. (2005). *National Survey of Student Engagement, executive summary*. Minnesota State University. Accessed [October 2006] from [wwwctl.mnscu.edu/programs/leaders/annualreports07/msumankatoannualreport07.doc](http://wwwctl.mnscu.edu/programs/leaders/annualreports07/msumankatoannualreport07.doc)

Roorda DL, Koomen HMY, Spilt JL, Oort FJ. (2011) *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. *Review of Educational Research*; 81(4):493–529.10.3102/0034654311421793

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190e206. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>.

Shaukat S. & Iqbal H. M. (2012) Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management, *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 10, No 2, 82-85

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). *A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom*. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). *Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience*. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.

Solvie A. P. (2001). *The digital whiteboard as a tool in increasing student attention during early literacy instruction*. Morris Area Elementary School Morris, Minnesota. Accessed [August 2006] from <http://www.smarterkids.org/research/index/asp>

Tabors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. 2d ed. Baltimore: Paul H. Brookes.

Taylor, L. & Parsons, J. (2011). *Improving Student Engagement*. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>

Teel, Debruin-Parecki and Covington (1998) *Teaching strategies that honor and motivate inner-city African-American students; a school university collaboration*. *Teaching and teacher education*, 14(5), 479-495.

Trowler, V. (2010) *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy, York.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Yorks, P. M. & Follo, E. J. (1993). *Engagement rates during thematic and traditional instruction*. Oakland University, ERIC : ED 363412.

Wested, A. (2001). *Making Time Count*. Policy Brief. San Francisco. (Accessed [November 2006] from [http://web.wested.org/online\\_pubs/making\\_time\\_count.pdf](http://web.wested.org/online_pubs/making_time_count.pdf))

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2013; 34(6): 299–309. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002. Author manuscript; available in PMC 2015 December 29.

Worthington, E. (2008). *Effective learning environments in preschools*, Iowa State University Digital Repository @ Iowa State University, Graduate Theses and Dissertations. Paper 10534.

Wright, R. A. & McCurdy, B. L. (2012). Class-wide positive behavior support and group contingencies: Examining a positive variation of the good behavior game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 173-180

**Non- English references**

Jacobsen D., Eggen, P. Kauchak, D. (2009) *Μέθοδοι διδασκαλίας: ενίσχυση παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. [Teaching methods: strengthening children from kindergarten to high school.] Επιμέλεια Σακελλαρίου Μ. & Κόνσολας Μ. Αθήνα: Διάδραση, Επανεκδοση Ατραπός.

Ματσαγουράς, Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. [Teaching Strategies: The Critical Thinking in Teaching Practice] Τόμος δεύτερος, Αθήνα, Gutenberg, πέμπτη έκδοση.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Πανταζής, Σ. Χ. & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική: προβληματισμοί – προτάσεις*. [Preschool pedagogy: concerns – suggestions] Αθήνα: Ατραπός

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου : θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. [Introduction to the kindergarten's educational practice: theoretical approaches and teaching applications] Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Σαλβάρα, Μ. & Σαλβάρας Γ. (2011) *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας (σχολική πρακτική) κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας* [Models and teaching strategies (school practice) constructing and using educational 'tools'] Αθήνα: Διάδραση.

Woolfolk, A (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* [Educational psychology] επιμέλεια Εύη Μακρή - Μπότσαρη · μτφρ Μαρία Μπαρπάτση. - 1η έκδ. - Αθήνα : Έλλην,

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Σύγχρονες τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και  
στη Διδασκαλία.**

**Γλώσσα και Ευχερής Ανάγνωση  
στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου:  
Μια νέα θεωρητική σύνθεση**

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ  
ΦΛΩΡΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ  
ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΤΣΙΤΣΑΝΟΥΔΗ-ΜΑΛΛΙΔΗ

#### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία ασχολείται με το κρίσιμο θέμα της ανάπτυξης της λεγόμενης αναγνωστικής ευχέρειας (fluency) από την πλευρά του μαθητή, δηλαδή της καλλιέργειας της ικανότητας ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα, προσωδία και κατανόηση. Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική και θεμελιώδης, διδάσκεται στο σχολείο και διαδραματίζει έναν ουσιώδη και καθοριστικό ρόλο τόσο στη σχολική πορεία του μαθητή όσο και στη μετέπειτα ζωή του. Ως εκ τούτου, παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών, ακόμη και προληπτικά. Στο πλαίσιο της εργασίας, έχουν σχεδιαστεί δύο επιμορφωτικά εργαστήρια για τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης μέσα στη σχολική τάξη.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η ανάγνωση είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα, η οποία κυριαρχεί σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Χρησιμοποιείται καθημερινά στην ανθρώπινη επικοινωνία και διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή καθώς και στη μετέπειτα κοινωνική του ζωή. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου δεν αρκεί η απλή ανάγνωση, αλλά η ευχερής ανάγνωση η οποία προϋποθέτει ταχύτητα και ακρίβεια. Για τον λόγο αυτό, είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στη βελτίωση της ανάγνωσης του κάθε παιδιού, ώστε να εξαλειφθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι περιπτώσεις μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες στο μέλλον. Στο πλαίσιο της εργασίας έχουν σχεδιαστεί δύο εργαστήρια επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης με διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** ανάγνωση, ευχέρεια ανάγνωσης, διδακτικές προσεγγίσεις, αναγνωστικές δυσκολίες.

**2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Από την απαρχή της ιστορίας τους οι άνθρωποι δημιούργησαν έναν κόσμο μνηυμάτων και νοημάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για να ανταλλάξουν αυτά

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τα μηνύματα είναι η ικανότητα του κάθε ατόμου να διαβάζει και να γράφει, δηλαδή η επάρκεια του γραμματισμού. Ωστόσο, δεν επιτυγχάνεται ανάγνωση δίχως γραφή, ούτε γραφή χωρίς ανάγνωση. Μπορεί κανείς, λοιπόν, να αντιληφθεί τη βαρύτητα αυτών των δύο εγκεφαλικών διεργασιών.

Πιθανότατα, όμως, καμιά άλλη δεξιότητα από αυτές που διδάσκονται στο σχολείο δεν είναι τόσο σημαντική και θεμελιώδης όσο η ανάγνωση<sup>6</sup>. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Ταυτόχρονα όμως μπορεί να είναι και μια λειτουργία άμεσης ανάσυρσης της έννοιας (που αναπαριστάνει ο γραπτός κώδικας), χωρίς τη μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης<sup>7</sup>.

Η δραστηριότητα της ανάγνωσης, η οποία πραγματοποιείται μέσω ενός πολυσύνθετου μηχανισμού με βασικές και ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, λειτουργεί ως πύλη στη γνώση καθώς παρέχει πρόσβαση στα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και συμβάλλει στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, η ανάγνωση διαδραματίζει έναν ουσιώδη και καθοριστικό ρόλο τόσο στη σχολική πορεία του μαθητή όσο και στη μετέπειτα ζωή του.

Ωστόσο, πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες. Αυτές οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται, με τέσσερις διαστάσεις της ανάγνωσης: α) την φωνολογική ενημερότητα, β) την αποκωδικοποίηση, γ) την ευχέρεια και δ) την κατανόηση<sup>8</sup>. Παρόλο που οι δύο πρώτες αποτελούν κυρίαρχες και αναγκαίες συνθήκες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, ωστόσο, προσφάτως, έχει διαφανεί ότι πολλοί μαθητές μπορεί να έχουν κατακτήσει τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, αλλά να εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αναγνωστική ευχέρεια ή την ενεργό κατανόηση ή και τα δύο.

Η αναγνωστική ευχέρεια (fluency) η οποία ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης με ακρίβεια και ταχύτητα, αποτελεί ένδειξη της αυτοματοποίησης των αναγνωστικών διεργασιών και λειτουργεί, ουσιαστικά, ως γέφυρα μεταξύ της αποκωδικοποίησης και

---

<sup>6</sup>Constantinidou, M., & Stainthorp, R. (2009). *Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek-speaking children*. *Educational Psychology*, 29(2), 171-186.

<sup>7</sup>Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, Ιδιωτική.

<sup>8</sup>Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). *A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

της κατανόησης<sup>9</sup>. Κατά τον Rasinski<sup>10</sup> η ευχέρεια είναι το διάβασμα με κατανόηση και για κατανόηση, καθώς, επίσης, υποστηρίζει ότι ο βασικός σκοπός της ευχέρειας είναι η κατανόηση της ανάγνωσης. Επίσης, οι Pikulski και Chard<sup>11</sup> περιέγραψαν την ευχέρεια σαν μια γέφυρα με τρεις πυλώνες: αυτοματοποίηση (αναγνώριση λέξεων) → προσωδία → κατανόηση. Η ευχέρεια, λοιπόν, έχει δύο κύρια συστατικά: τον αυτοματισμό -αναγνώριση λέξεων αυτόματα- και την προσωδία. Η αυτοματοποίηση (automaticity) της ανάγνωσης λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνίσταται στη σταδιακή μετάβαση από τους φθόγγους που αντιστοιχούν στα γράμματα, τη συνειδητή αποκωδικοποίηση των λέξεων, έως την απόκτηση μεγαλύτερων ορθογραφικών μονάδων που μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα και αποδοτικά, επιτρέποντας γρήγορη πρόσβαση στο νοητικό λεξικό<sup>12</sup>. Επιπλέον, η αυτοματοποίηση απαιτεί μακροχρόνια εξάσκηση στο αναγνωστικό έργο και θεωρείται ως κύριος στόχος της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Έτσι, λοιπόν, ο Samuels<sup>13</sup> πρότεινε η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση να καθιερωθεί ως ένας τρόπος διδακτικής στρατηγικής για τη βελτίωση του αυτοματισμού.

Η προσωδία (prosody), ένα εξίσου σημαντικό συστατικό της ευχέρειας, αναφέρεται στην εκφραστικότητα του αναγνώστη, όμως εξαιτίας της ποιοτικής του φύσης δυσχεραίνει τη μέτρησή του.

Αντιλαμβανόμενοι τη σημαντικότητα της ανάγνωσης και κατά συνέπεια της ευχέρειας, παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών ακόμη και προληπτικά. Τέτοιες στρατηγικές ποικίλουν τόσο ως προς τη θεωρητική τους θεμελίωση όσο και ως προς τη διδακτική τους μεθοδολογία.

---

<sup>9</sup>Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.

<sup>10</sup>Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65 (8), 516-522.

<sup>11</sup>Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.

<sup>12</sup>Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.

<sup>13</sup>Samuels (1979) Samuels, S.J. & Flor R.F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 107-121.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

**3.1.ΣΕ ΒΑΘΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

Υπάρχουν περιστάσεις όπου είναι αναγκαία η χρήση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ο αναγνώστης αποβλέπει στο να επικοινωνήσει με τους άλλους για να τους πληροφορήσει ή να τους πείσει ή να τους συγκινήσει. Έτσι, διαβάζει κανείς μεγαλόφωνα, όταν θέλει να πληροφορήσει τους άλλους, οι οποίοι δε διαθέτουν το γραπτό κείμενο μπροστά τους, όταν θέλει να μοιραστεί με κάποιους άλλους το θαυμασμό και την αισθητική συγκίνηση που πηγάζει από κάποιο απόσπασμα κειμένου και τέλος, όταν θέλει να διαβάσει κάτι στον εαυτό του, για να προσδώσει στο κείμενο ζωντάνια και να βιώσει την αισθητική ευχαρίστηση που απορρέει από τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου<sup>14</sup>.

Μία ευρέως διαδεδομένη στρατηγική, λοιπόν, είναι η σε βάθος (μεγαλόφωνη) ανάγνωση-επαναλαμβανόμενη, καθοδηγούμενη και ελεγχόμενη ανάγνωση-(repeated, guided and oral reading). Σε αυτή τη στρατηγική, ο μαθητής αναλαμβάνει να διαβάσει κατ' επανάληψη ένα μικρό και με νόημα κείμενο με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με αυτήν, ο μαθητής μπορεί να διαβάσει ένα κείμενο μεγαλόφωνα και με διαφορετικές φωνές κάθε φορά ώστε να μην πλήττει, καθοδηγούμενος από τον δάσκαλό του.

Επίσης, ιδανικές πρακτικές για την ευχέρεια είναι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ποίησης, μονολόγων - διαλόγων, δραματοποιήσεις κειμένων (readers' theater), οι οποίες ταυτόχρονα εξασκούν και βελτιώνουν την προσωδία (εκφραστικότητα) των μαθητών.<sup>15</sup> Η συγκεκριμένη στρατηγική φαίνεται να βελτιώνει όχι μόνο την ευχέρεια αλλά και την κατανόηση<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup>Touyarot Ch., *Lecture et conquete de la langue*, Paris, Ed. Nathan, 1971.

<sup>15</sup>Marcell, B. (December 2011), Putting Fluency on a fitness plan. *The Reading Teacher*, 65, 4.

<sup>16</sup>Homan, P.S., Klesius, J.P. & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### 3.2 ΣΙΩΠΗΡΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στην καθημερινότητα οι περιστάσεις που απαιτούν μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι σχεδόν σπάνιες. Ο ενήλικας αποφεύγει να διαβάσει μεγαλόφωνα στην οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική του ζωή. Συνήθως ο ενήλικος αναγνώστης διαβάσει, σιωπηρά, χωρίς να αρθρώνει ήχους. Στον εργασιακό του χώρο, στο σπίτι, ακόμη και στο δρόμο διαβάσει έντυπα, βιβλία, έγγραφα, εφημερίδες, αγγελίες, ανακοινώσεις, σιωπηρά. Ως εκ τούτου, όταν το παιδί εγκαταλείπει το σχολικό περιβάλλον η ανάγνωσή του γίνεται κυρίως σιωπηρή.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η χρήση της σιωπηρής ανάγνωσης πραγματοποιείται α) όταν οι μαθητές δε θέλουν να ενοχλήσουν τους συμμαθητές τους, β) όταν θέλουν να συλλέξουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες μέσα από ένα κείμενο, γ) όταν είναι κυρίως οπτικοί τύποι και δ) όταν διαβάζουν για προσωπική ευχαρίστηση (π.χ. λογοτεχνικά βιβλία, κόμικς)<sup>17</sup>.

Έτσι, μια ακόμα στρατηγική για την βελτίωση της ευχέρειας, η οποία λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της φιλιανγνωσίας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, είναι η ευρεία ανάγνωση, η οποία μπορεί να είναι και σιωπηρή (silent reading) και επιτυγχάνεται με την ανάγνωση διαφόρων κειμένων που πέφτουν στην αντίληψη του μαθητή σύμφωνα με το ρητό «σταμάτησε ό,τι κάνεις και διάβασε». Αυτή η στρατηγική δεν είναι επαναλαμβανόμενη, όμως συντελεί στην αυτοματοποίηση περισσότερων λέξεων ύστερα από την συχνή οπτική επαφή με αυτές και κατά συνέπεια στην βελτίωση της ευχέρειας.

Μια πρόταση για τη συγκεκριμένη στρατηγική είναι η καθημερινή ανάγνωση μιας σελίδας από βιβλία της αρεσκείας τους που ελκύουν το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας.

Μια άλλη πρόταση, είναι να ξεφυλλίζουν, μια φορά την εβδομάδα, συνήθως μια κυριακάτικη εφημερίδα, διαβάζοντας μόνο τους τίτλους και αν κάποιος τίτλος τους τραβήξει την προσοχή να διαβάσουν το άρθρο που ακολουθεί. Αυτό στοχεύει εν μέρει στην εξοικείωση της ανάγνωσης με κεφαλαία γράμματα (όπου οι λέξεις δεν τονίζονται).

---

<sup>17</sup>Βάμβουκας, Μ. (1992). Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση, Νεοελληνική Παιδεία, αρ.25-26, σ.102-132

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**4.ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ**

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, ότι η ευχέρεια ανάγνωσης είναι μείζονος σημασίας τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, επιχειρήσαμε να σχεδιάσουμε και να δομήσουμε δύο επιμορφωτικά εικοσάλεπτα εργαστήρια για τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ως σκοπό την ανατροφοδότηση διαφόρων αποτελεσματικών στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική και αλληλένδετη με την περαιτέρω διεργασία, την κατανόηση.

4.1 Εργαστήριο Α΄

4.1.1(Κείμενο 1)

**Οι δύο φίλοι**

Ο σκύλος λέει της γάτας:  
«Τα νύχια σου ετοιμάζεις,  
φυσάς και καμπουριάζεις.  
Μα τι έχεις και θυμώνεις;  
Ως πότε οι τσακωμοί;»  
Κι εκείνη: «Μη ζυγώνεις,  
σε σκίζω στη στιγμή!».

«Για στάσου» λέει ο σκύλος  
«δε θέλεις να είμαι φίλος;  
Μιλώ στα σοβαρά»  
και κούναε την ούρα.  
«Τρωγόμαστε βδομάδες,  
παίρνεις και δίνεις ξύλο.  
Ας πάψουν οι καβγάδες  
και δέξου με για φίλο.  
Δε σκέφτηκες κομμάτι,  
πως απ' την γκρίνια αυτή  
θα μείνω μ' ένα μάτι  
θα μείνεις μ' ένα αντί;»

.....  
Λόγο τιμής edώσαν.  
Ήταν εχθροί, φιλιώσαν,  
Ξέχασαν τι έχει γίνει.  
Συντρόφεψαν. Ειρήνη.  
.....

Ζαχαρίας Παπαντωνίου

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Παπαντωνίου, Ζ. Τα χελιδόνια, ποιήματα για παιδιά.

1920. Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού Ομίλου

#### 4.1.2 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ Α΄ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Αρχικά, οι επιμορφούμενοι δημιουργούν ομάδες δύο ατόμων. Στη συνέχεια, δίνεται σε όλους ένα ποίημα του Ζαχαρία Παπαντωνίου «Οι δυο φίλοι», ηλικιακά κατάλληλο για μαθητές πρώτης δημοτικού. Αφού πραγματοποιηθεί μια παρουσίαση του ποιήματος από τον επιμορφωτή, ζητείται από τους επιμορφούμενους να εστιάσουν στη βελτίωση της ευχέρειάς τους. Ακολουθεί μια προεπισκόπηση δύσκολων λέξεων. Εδώ, ο επιμορφωτής εντοπίζει τέσσερις – πέντε δύσκολες λέξεις και τις παρουσιάζει μία – μία στους επιμορφούμενους καλώντας τους να τις διαβάσουν γρήγορα και σωστά. Εν συνεχεία, οι δύο επιμορφούμενοι της κάθε ομάδας διαβάζουν τις στροφές του ποιήματος εναλλάξ για πέντε λεπτά. Το μέλος της κάθε ομάδας που δε διαβάζει, παρακολουθεί και καταγράφει το είδος και τον αριθμό των λανθασμένων λέξεων του άλλου. Έπειτα, ακολουθεί διορθωτική ανατροφοδότηση, ο κάθε επιμορφούμενος παρέχει διορθώσεις στο άλλο μέλος της ομάδας του, σύμφωνα με τις καταγραφές των λαθών που προηγήθηκαν.

Στην πορεία, το κάθε μέλος της ομάδας διαβάζει για πρώτη φορά εξ' ολοκλήρου το ποίημα μεγαλόφωνα με χρονομέτρηση του ενός λεπτού. Με την ολοκλήρωση της χρονομέτρησης παρέχεται διορθωτική ανατροφοδότηση από το άλλο μέλος και ακολουθούν άλλες δύο αναγνώσεις με χρονομέτρηση.

Στο επόμενο στάδιο, για περαιτέρω εξάσκηση και για να μη πλήττουν οι επιμορφούμενοι, τους ζητείται να γίνει ανάγνωση με άλλες πρακτικές, όπως για παράδειγμα, μία ανάγνωση με διάλογο γάτας – σκύλου. Σε αυτήν την περίπτωση μπορούν να το δουλέψουν με την πρακτική των μασκών, ντύνοντάς τους ή βάζοντας το πρόσωπό τους κατάλληλα (προαιρετικά), ώστε ο ένας να κάνει τη γάτα και ο άλλος τον σκύλο. Με αυτόν τον τρόπο, εμπλέκεται και η θεατρικότητα (Readers' Theater), η οποία βοηθά έντονα στην καλλιέργεια της προσωδίας.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### 4.2 Εργαστήριο Β΄

##### 4.2.1(Κείμενο 2)

##### **Δώρα για την Ιωάννα**

Λίγες μέρες μετά ο θείος Παύλος έφτασε φορτωμένος με δώρα για την Ιωάννα.

— Ποιο πακέτο θα ανοίξεις πρώτα; Το κόκκινο ή το πράσινο; ρώτησε ο θείος Παύλος.

— Το κόκκινο, είπε η Ιωάννα. Α! Ο Πινόκιο! Δες πόσο μεγάλη είναι η μύτη του!

— Τον αγόρασα από την Ιταλία, είπε ο θείος Παύλος. Τώρα διάλεξε. Το πράσινο πακέτο ή τη σακούλα;

— Το πράσινο πακέτο, απάντησε η Ιωάννα. Ένα καπέλο! Δεν έχω ξαναδεί τόσο μεγάλο καπέλο!

— Είναι από το Μεξικό, της είπε ο θείος Παύλος.

— Και αυτή η σακούλα τί έχει; Ρώτησε η Ιωάννα.

— Άνοιξε και θα δεις, της απάντησε ο θείος Παύλος.

— Ένα τύμπανο! Φώναξε χαρούμενη η Ιωάννα.

— Ένα τύμπανο από την Αφρική για να παίζεις μουσική, της είπε ο θείος Παύλος γελώντας.

Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, β΄ τεύχος, ΟΕΔΒ, σελ. 34.

##### 4.2.2 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ Β΄ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Αφού χωριστούν ξανά οι επιμορφούμενοι σε ομάδες των δύο ατόμων, αρχικά τους ζητείται να κάνουν μια σιωπηρή ανάγνωση για πέντε λεπτά στο πρώτο κείμενο «Δώρα για την Ιωάννα», ο καθένας μόνος του. Με το πέρας της σιωπηρής ανάγνωσης, ακολουθεί η χρονομέτρηση ενός λεπτού και η υποβολή τριών πραγματολογικών ερωτήσεων.

Και σε αυτή τη διδακτική στρατηγική μπορούμε να υιοθετήσουμε άλλες εναλλακτικές και καινοτόμες πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση από τα δύο μέλη της ομάδας με τη μορφή διαλόγου, ερμηνεύοντας ο ένας τον θείο Παύλο και ο άλλος την Ιωάννα. Απόρροια αυτού είναι η ανάγνωση να γίνεται πιο ζωντανή, παραστατική, βιωματική και όχι ανιαρή.

Μια άλλη εκδοχή που προτείνεται είναι οι αναγνώσεις με διαφορετικές φωνές, δηλαδή τρεις αναγνώσεις από τους επιμορφούμενους με διαφορετικές φωνές κάθε φορά. Για παράδειγμα, την πρώτη φορά πραγματοποιείται η ανάγνωση, με ύφος χαρούμενο, τη δεύτερη φορά με ύφος λυπημένο και απορημένο και την τρίτη φορά με ύφος αγριεμένο και εκδικητικό.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**4.3 Αξιολόγηση**

Με το πέρας των δύο εργαστηρίων, θα διατεθεί ένα εύλογο χρονικό διάστημα (περίπου 15 λεπτά) για συζήτηση και σχολιασμό. Σε αυτό το σημείο, θα ερωτηθούν οι επιμορφούμενοι για τη χρησιμότητα των συγκεκριμένων εργαστηρίων και αν ήταν ενδιαφέροντα. Επίσης, θα ερωτηθούν αν τροφοδοτήθηκαν με καινοτόμες ιδέες στον τομέα της ανάγνωσης και θα πραγματοποιηθεί μια συζήτηση για την απλή αλλά ιδιαίτερα σημαντική χρήση των παραπάνω διδακτικών πρακτικών μέσα στην τάξη.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

## **5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### 5.1 Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ. (1992). Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση, Νεοελληνική Παιδεία, αρ.25-26, σ.102-132

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

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.

### 5.2 Ξενόγλωσση

Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.

Constantinidou, M., & Stainthorp, R. (2009). Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek-speaking children. *Educational Psychology*, 29(2), 171-186.

Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.

Homan, P.S., Klesius, J.P. & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99.

Marcell, B. (2011). Putting fluency on a fitness plan. *The Reading Teacher*, 65 (4), 242-249.

Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.

Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65 (8), 516-522.

Samuels, S.J. & Flor R.F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 107-121.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΧΟΡΟΥ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟ 1891 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ**

**Ζάραγκας Χαρίλαος Κ.Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν.Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει, να αναδείξει και να ερμηνεύσει τόσο τις εικονικές όσο και τις κειμενικές αναπαραστάσεις του χορού στα αναγνωστικά βιβλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου για τη χρονική περίοδο 1891 έως σήμερα. Επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής και κριτικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία διατηρώντας τα θετικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην εις βάθος διερεύνηση του υλικού και στην περαιτέρω ποιοτική - ερμηνευτική αξιοποίησή τους. Επιλέχθηκαν και ελέχθησαν για τη μονάδα καταγραφής (χορός) ως πηγές δεδομένων 40 αναγνωστικά βιβλία, 18 τετράδια εργασιών και 5 ανθολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο δημοτικό σχολείο από το 1891 έως και σήμερα. Συμπερασματικά, οι αναπαραστάσεις του χορού δείχνουν την προσωπική, κοινωνική, παραγωγική, εκφραστική, και αισθαντική λειτουργία των ατόμων. Ο ρόλος του χορού είναι πολλαπλός, άλλοτε ως εκφραστής παιγνιώδους, παραγωγικής δραστηριότητας και των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης της διασκέδασης, της ανεμελιάς και άλλοτε ως λυτρωτής και συνάμα ψυχοθεραπευτικό μέσο για την αποφόρτιση συναισθημάτων. Επίσης, εμφανίζεται ως διδακτικό μέσο για τη διαπολιτισμική προσέγγιση κατά των φυλετικών διακρίσεων των παιδιών στην εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** χορός, εικόνα, βιβλίο της Γλώσσας

**Εισαγωγή**

Ο χορός είναι μορφή Τέχνης που επιδρά στον άνθρωπο συγκινησιακά, εκφράζει τις ψυχολογικές καταστάσεις του και σηματοδοτεί την πολιτισμική διαχρονικότητα των κοινωνικών ομάδων μέσα στις οποίες εντάσσεται το άτομο ως μονάδα του συνόλου (Τυροβολά, 2005). Χορός είναι μια από τις δημιουργικές εκφράσεις του ανθρώπου, μια τέχνη συγκινησιακού χαρακτήρα, κατά την οποία δημιουργήματα και δημιουργός ταυτίζονται μέσα από τις ρυθμικές κινήσεις του ανθρώπινου σώματος (Ζωγράφου, 1990:5138). Ο χορός όμως αποτελεί και μορφή ευχάριστης φυσικής δραστηριότητας με την κινητοποίηση μεγάλων νευρομυϊκών ομάδων (Corbin, Lindsey, & Welk, 2001: 43). Η παιδαγωγική αξία του χορού φαίνεται να είναι αναγνωρισμένη από την αρχαιότητα διότι αποτελούσε βασικό στοιχείο εκπαίδευσης της νεολαίας κάθε πόλης – κράτους (Χρυσάφης, 1965). Πλήθος ερευνητών (Παυλίδου, 2012 · Βενετσάνου, 2010 · Agdiniotis, et al., 2009 · Lorenzo –Lasa et al., 2007 · Zachopoulou, Tsapakidou & Derri, 2004 · Μπουρνέλλη, 2002 · Werner et al., 1992 · Ross & Butterled, 1989) τονίζουν τη σημασία στην εκπαίδευση μέσω του χορού για την προαγωγή της κινητικής ανάπτυξης, της κοινωνικότητας, της δημιουργικότητας και της συναισθηματικότητας των παιδιών, καθώς επίσης και της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Γκικόσος, 2000).

Το αναγνωστικό ήταν το βιβλίο της ανάγνωσης, ενός μαθήματος που εντάσσονταν μέσα στο ευρύτερο μάθημα «Ελληνική γλώσσα» και διδάσκονταν



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

αυτόνομα σε ξεχωριστή ώρα κάθε μέρα. Ήταν το κατεξοχήν βιβλίο του δημοτικού σχολείου με ευρύτερες μορφωτικές επιδιώξεις, κυρίως γνωστικές και φρονηματιστικές (Βουγιούκας, 1990). Το πρώτο παιδικό βιβλίο με εικόνες δημοσιεύτηκε στη Νυρεμβέργη του Comenius το 1657 και έφερε τίτλο: «*Orbis Sensualium Pictus*» (Κιτσαράς, 1990). Στο δημοτικό τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (το μάθημα «*Η Γλώσσα μου*» καταλαμβάνει το 36% του συνόλου των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος) και σ' όλους είναι γνωστή η επίδραση του συγκεκριμένου μαθήματος στην ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών (Λούβρου, 1994: 45 · Καϊσερόγλου, 2011: 78).

Τα αναγνωστικά βιβλία λειτουργούν ως εργαλεία γνώσης αλλά και ως ιδεολογικά όργανα, δηλαδή μεταβιβάζουν τις γνώσεις, τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί η κοινωνία και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς που το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση το πολιτικοκοινωνικό φιλοδοξεί να μεταδώσει (Φραγκουδάκη, 1979: 11-13).

Ο ρόλος του σχολείου -μέσω των βιβλίων και των διδασκόντων- είναι να παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις, να μεταδίδει πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, απόψεις και νόρμες, μεταφέροντας τα παιδιά απ' την αγκαλιά της οικογένειας ομαλά στο ευρύτερο περιβάλλον εντάσσοντάς τα στην κοινωνία και λειτουργώντας παράλληλα ως φορέας κοινωνικοποίησης (Καϊσερόγλου, 2011: 79). Το αναγνωστικό βιβλίο είναι βασικό κοινωνικοποιητικό εργαλείο στα χέρια γονέων και εκπαιδευτικών και συμβάλλει σε μια συγκεκριμένη μορφή διά βίου άσκησης και αθλητικής - αγωνιστικής διαμόρφωσης. Το περιεχόμενό του, και ιδιαίτερα οι ιδέες και εικόνες που προβάλλονται μέσα από αυτό, εκτιμάται ότι δρουν καταλυτικά και καθοριστικά στη διαμόρφωση του ρόλου της φυσικής, αθλητικής, παιγνιώδους και αγωνιστικής δραστηριότητας καθώς επίσης και των στάσεων, αντιλήψεων και προσδοκιών των μαθητών.

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο μαθαίνει και εσωτερικεύει τους κανόνες και τους τρόπους συμπεριφοράς του πολιτισμού του, ιδίως κατά την παιδική ηλικία αλλά και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του (Matsumoto, 2015: 440). Η κοινωνικοποίηση αφορά την εκμάθηση και την κατάκτηση των κανόνων των στάσεων, των αξιών, καθώς και των συστημάτων πεποιθήσεων της κοινωνικής και πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο. Μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο αποκτά επιπλέον τις ιδιαίτερες δεξιότητες που χρειάζεται στην καθημερινή του ζωή και για την επιτέλεση των πολιτισμικών και οικονομικών λειτουργιών της κοινωνίας του (Matsumoto, 2015: 440).

Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1979, 11-13), τα αναγνωστικά βιβλία λειτουργούν ως εργαλεία γνώσης αλλά και ως ιδεολογικά όργανα, δηλαδή μεταβιβάζουν τις γνώσεις, τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί η κοινωνία και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς που το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση το πολιτικοκοινωνικό φιλοδοξεί να μεταδώσει. Τα παιδιά στη συνέχεια αφομοιώνουν τις αξίες που προβάλλονται μέσα από τα αναγνωστικά κείμενα ευκολότερα από τα άλλα μέσα, καθώς τους προβάλλονται με τρόπο έμμεσο, εξουδετερώνοντας έτσι τη δυνατότητα κριτικής αντίστασης (Φραγκουδάκη, 1987).

Το αναγνωστικό βιβλίο όπως και το κάθε σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί σύνθετες λειτουργίες και οι ακριβείς λειτουργίες που επιτελούνται είναι κάθε φορά διαφορετικές και εξαρτώνται από τις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας και

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

μάθησης. Συγκεκριμένα αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία, καθορίζει τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν και τις διδακτικές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν καθοδηγώντας πλήρως τον εκπαιδευτικό στις επιλογές του (Κατσαρού, 2008: 105). Το σχολικό εγχειρίδιο δημιουργεί εκπαιδευτική θεωρία και επηρεάζει έντονα τη μαθησιακή διαδικασία και τις παιδαγωγικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Το σχολικό εγχειρίδιο συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, αποτελεί μέσο διάδοσης κουλτούρας, αξιών και στάσεων και επιτελεί σημαντική κοινωνικοποιητική λειτουργία (Φραγκουδάκη, 1978 · Κατσαρού, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια είναι φορείς ιδεολογίας και μέσα για την «εσωτερικευση» αξιών και την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων. Συχνά στα σχολικά εγχειρίδια, πέρα από το τυπικό περιεχόμενο που υλοποιεί το ΑΠ, υπάρχει και κάποιο άτυπο που το πλαισιώνει, ανάλογο του παραπρογράμματος, και που μπορεί να αποτελεί και το κυρίαρχο από την πλευρά της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του βιβλίου (Κουζέλης, 1990: 17 στο Κατσαρού, 2008: 107). Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια είναι δυνατόν να περιέχουν ιδεολογικά και πολιτικά μηνύματα, τα οποία δηλώνονται άμεσα ή έμμεσα (ρητά ή άρρητα μέσα από το λόγο ή από την εικόνα) και έχουν ως στόχο να κοινωνικοποιήσουν αναλόγως τους αποδέκτες τους (Μπονίδης, 2004: 127 στο Κατσαρού, 2008: 107).

#### **Θεωρητικό υπόβαθρο της κατανόησης κειμένου**

Σύμφωνα με τη θεωρία του δομητισμού, η κατασκευή του νοήματος ενός κειμένου από έναν αναγνώστη, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης χαρακτηριστικών που ανάγονται τόσο στο ίδιο το κείμενο (όπως: τύπος κειμένου, σκοπός, στόχος αναγνωστικής δραστηριότητας, σημασιολογικές δομές) όσο και στον αναγνώστη (όπως: γλώσσα, γνώσεις για τον κόσμο, γνωστικές ικανότητες, γνωστικά σχήματα). Οι θεωρίες επεξεργασίας της πληροφορίας κατά τη διαδικασία ανάγνωσης ενός κειμένου επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης, και στην κατασκευή της νοητικής αναπαράστασης (λεκτικής και εικονικής), δηλαδή, της κατάστασης που μνημονεύεται στο κείμενο.

Η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου (σύμφωνα με τον Kintsch, 1988, στη Βάμβουκα, 2011:8) μπορεί να διαχωριστεί σε τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει διαφορετικά είδη γνώσεων, διαδικασιών και αναπαραστάσεων, όπως την επιφανειακή και σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου, την κατασκευή της μικροδομής και μακροδομής, καθώς επίσης και τη νοητική αναπαράσταση και αλληλεπίδραση του περιεχομένου με τις προγενέστερες γνώσεις του υποκειμένου.

Ο μαθητής όταν διαβάζει τα αναγνωστικά κείμενα στην ουσία επικοινωνεί – ακούει αφουγκράζεται το συγγραφέα και συλλαμβάνει το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου. Σύμφωνα με την Βάμβουκα (2011: 12) δεν αντιλαμβάνεται όμως και τον τόνο με τον οποίο έχει λεχθεί το κείμενο. Ο Γκότοβος (1997: 59), αναφέρει ότι κάθε επικοινωνία είναι αναπόφευκτη και προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία (Yalom, Leszcz, 2006: 208)<sup>18</sup>. Στο πλαίσιο της επικοινωνίας δύο ατόμων δημιουργείται η κοινωνική σχέση με χαρακτηριστικό την εξέλιξη της επικοινωνίας. Αυτή η σχέση

---

<sup>18</sup> Ο όρος «μεταεπικοινωνία» στην επικοινωνία δύο ατόμων δηλώνει ένα μήνυμα για τη φύση της σχέσης ανάμεσα σε δύο ανθρώπους που επικοινωνούν.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

στην επικοινωνία είναι το βασικό ερμηνευτικό κλειδί για την δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας, το περιεχόμενο της δηλαδή. Η σχέση λοιπόν καθορίζει το περιεχόμενο, έτσι ώστε σε μια επικοινωνία η πρώτη να αποτελεί μια μετά-επικοινωνία. Προφανώς σε αυτό το σημείο γίνεται λόγος για τη σχέση. Ο αναγνώστης οφείλει να δοκιμάσει να ανασυστήσει τη στάση αυτού που έχει γράψει το κείμενο, να το ερμηνεύσει πιστά βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Με την έννοια αυτή, η κατανόηση είναι μια κατεξοχήν δεξιότητα ερμηνείας. Η ερμηνεία του κειμένου είναι μια διαδικασία στοχασμού πάνω στη σημασία του. Οι πληροφορίες ενός κειμένου δε δίνονται όλες ρητά. Ένα σημαντικό μέρος τους αφήνεται άρρητο, είτε γιατί ο συγγραφέας θεωρεί ότι είναι ήδη γνωστές στον αναγνώστη και, επομένως, μπορεί εύκολα να τις αναδομήσει, είτε γιατί προσδοκά ότι ο αναγνώστης θα μπορέσει να τις δομήσει συμπερασματικά συσχετίζοντας τις γνώσεις που αποσπά από το κείμενο.

**Πίνακας 1:** συνοπτικής παρουσίασης της διαδικασίας κατανόησης κειμένου σύμφωνα με τον Kintsch (1988).

1 <sup>ο</sup> ΕΠΙΠΕΔΟ Κατασκευή της επιφανειακής δομής του κειμένου	3 <sup>ο</sup> ΕΠΙΠΕΔΟ Κατασκευή διανοητικού μοντέλου <i>Υπερκείμενη Επεξεργασία</i>
<u>Αντιληπτικές διεργασίες</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Νοητικό λεξικό</li><li>• Αναγνώριση και ταυτοποίηση λέξεων</li><li>• Αποκωδικοποίηση</li><li>• Επιμέρους επεξεργασία λέξεων σε επίπεδο φράσεων με βάση τη συντακτική τους λειτουργία</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Βαθιά κατανόηση του κειμένου, η οποία απορρέει από συσχετισμούς, συμπεράσματα και συλλογισμούς ανάμεσα και πέρα από τις γραμμές του κειμένου.</li><li>• Σταδιακή ενσωμάτωση των κειμενικών στοιχείων στις γνώσεις του αναγνώστη, ο οποίος τελικά οδηγείται σε κρίσεις, επεκτάσεις και γενικεύσεις γύρω από το περιεχόμενο και το θέμα του κειμένου.</li></ul>
Προσωρινός χαρακτήρας στη μνήμη	
<b>2<sup>ο</sup> ΕΠΙΠΕΔΟ</b> <u>Σημασιολογική αναπαράσταση κειμένου</u> <u>Μικροδομικό πεδίο</u> Σχετίζεται με τη συνοχή των προτάσεων και περιγράφει την κατά λέξη σημασία του κειμένου  <u>Μακροδομικό πεδίο</u> Περιέχει προτάσεις πιο γενικές, οι οποίες δηλώνουν το ουσιαστικό του κειμένου και συνιστά την περίληψή του	<ul style="list-style-type: none"><li>• Πληροφορίες του κειμένου συσχετίση και αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη (γνωστικό υπόβαθρο, προαποκτημένες γνώσεις γνωστικά σχήματα: γενικές γνώσεις για την οργάνωση του κόσμου, λογικές σχέσεις για γεγονότα και πρόσωπα του κειμένου, πληροφορίες για το χωροχρόνο και γενικότερα για το περιεχόμενο του κειμένου και γνώσεις για τη δομή και το είδος του κειμένου)</li></ul>
<b>Γνωστικό σχήμα (Schema):</b> νοητική αναπαράσταση εξωτερικών γεγονότων που σύμφωνα με τον Piaget (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1989: 302), αποτελούν τα πρότυπα πράξεων ή νοητικά στοιχεία τα οποία βοηθούν το παιδί να αποκτήσει και να οργανώσει τις γνώσεις του για τον εξωτερικό κόσμο. Τα γνωστικά στοιχεία προέρχονται από την ενσωμάτωση απλούστερων στοιχείων σε ένα διευρυμένο και πολυσύνθετο σύνολο. Το «γνωστικό σχήμα» επιτελεί δύο λειτουργίες: α) μπορεί να χρησιμοποιείται για την ερμηνεία πληροφοριών του κειμένου, και β) επιτρέπει την ένταξη ενός αριθμού πληροφοριακών στοιχείων σε μια πιο γενική σημασία, η οποία το συνοψίζει (Blanc, 2006 · Rossi 2009).	

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Το σύνολο των γνώσεων που μεταφέρονται από ένα κείμενο συνιστά τη σημασιολογική βάση του, η οποία αποτελείται από τη ρητή και την άρρητη βάση του.

Η δραστηριότητα κατανόησης απαιτεί από τον αναγνώστη να μπορεί να συναγάγει τους άρρητους και αφανείς δεσμούς μεταξύ των προτάσεων, να συλλογίζεται και να συμπεραίνει και κρίνεται αναγκαία, γιατί ο συγγραφέας ποτέ δεν περιγράφει μια κατάσταση πολύ λεπτομερώς, αλλά αφήνει στον αναγνώστη του το έργο της συμπλήρωσης των κενών, δηλαδή να προσθέτει τις πληροφορίες που δεν είναι σαφώς και ρητώς γραμμένες στο κείμενο, με βάση τις προσωπικές εμπειρίες και τις γνώσεις του. Για να κατανοεί, συνεπώς, το κείμενο, θα πρέπει να μπορεί να συνάγει επαγωγικά και απαγωγικά τις άδηλες, άρρητες, ατύπωτες πληροφορίες και να διακρίνει: αυτό που είναι προϋποτιθέμενο/προϋπόθεση, αυτό που είναι υπονοούμενο/έμμεσο/καλυμμένο και αυτό που είναι συνεπαγόμενο/συνεπαγωγή (Βάμβουκα, 2011: 14).

#### **Η εικόνα στο βιβλίο**

Η εικόνα ως σημείο αναφοράς χαρακτηρίζεται από το σημαίνον ή επίπεδο έκφρασης και το σημαινόμενο ή επίπεδο περιεχομένου. Μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων υπάρχει βαθύτατη κι ουσιώδης σχέση. Το σημαίνον έχει υλική υπόσταση και κατέχει μεσολαβητικό ρόλο για λογαριασμό του σημαινόμενου. Το σημαινόμενο έχει άυλη υπόσταση κι αναφέρεται στα νοήματα - μηνύματα, που ανασύρονται από την επαφή με το πρώτο. Η εικόνα με βάση την κοινωνικοσημειωτική θεωρία είναι μη γλωσσικό σημειωτικό σύστημα και έχει μορφή επικοινωνιακής δράσης που αναπτύσσεται πάντοτε σε ορισμένο κοινωνικό συγκείμενο (Kress, Gunther, 2009).

Η συμβολή της εικόνας είναι σημαντική στην πορεία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η παρουσία της εικονικής αναπαράστασης δημιουργεί ερεθίσματα, που απευθύνονται τόσο στη νόηση και τις γνωσιολογικές λειτουργίες του μαθητή, όσο και στις αισθήσεις και στο συναισθηματικό του κόσμο (Κουστουράκης, 1992), στην καλλιέργεια της παιδικής φαντασίας, στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, τη διευκόλυνση στην επεξεργασία του θέματος, στην καλλιέργεια καλαισθητικών συναισθημάτων, στην εξοικονόμηση χρόνου, σκέψης και προσπάθειας στη διδασκαλία (Ζευκίλης, 1990).

#### **Ανασκόπησης ερευνητικής αρθρογραφίας**

Οι παιδικές χαρές παρουσιάζονται στα αναγνωστικά σαν έργα κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας και ως τα μέσα εκείνα που προάγουν μία αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά (Πρόσκολη, 1990).

Ο εκπαιδευτικός και το έργο του ανταποκρίνονται στη σύγχρονη Παιδαγωγική επιστήμη και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της ελληνικής πραγματικότητας, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από τα αναγνωστικά (Αχλīs, Λόππα-Γκουνταρούλη, 1987).

Ο εκπαιδευτικός και το έργο του ανταποκρίνονται στη σύγχρονη Παιδαγωγική επιστήμη και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της ελληνικής πραγματικότητας, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από τα αναγνωστικά (Αχλīs, Λόππα-Γκουνταρούλη, 1987).

Έρευνες στα αναγνωστικά του δημοτικού με θεματική την εικόνα της γυναίκας πραγματοποίησε η Κανταρτζή (1991).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Τη θεματική με τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων ερεύνησε η Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (1987:229 - 248), η Κανταρτζή (2003), η Φρειδερίκου (1995).

Η Γεωργίου – Νίλσεν (1980) διαπραγματεύτηκε τη θεματική της οικογένειας.

Η σύγχρονη ζωή στις διάφορες εκφάνσεις με την τεχνοκρατία και με τους κινδύνους που εγκυμονεί (Χαρωνίτης, 1985).

Η παιδική λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Παπαμανώλης, 1994).

#### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση, η καταγραφή και ερμηνευτική ανάλυση των αναπαραστάσεων (κειμένων και εικόνων) σχετικά με τη χορευτική δραστηριότητα στα αναγνωστικά βιβλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου για τη χρονική περίοδο 1891 έως σήμερα (2017).

Το ερευνητικό ερώτημα είναι ποιες είναι οι διάφορες μορφές της χορευτικής δραστηριότητας και σε ποιες χρονικές περιόδους αυτές εμφανίζονται στα αναγνωστικά κείμενα;

#### Μεθοδολογία της έρευνας

##### Δείγμα – Πηγές δεδομένων

Με βάση το θέμα, το σκοπό και τις υποθέσεις της έρευνας επιλέχθηκαν ως πηγές τα αναγνωστικά βιβλία «Γλώσσα» και τα συνοδευτικά «Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού», «Τετράδια Εργασιών» του Δημοτικού Σχολείου των τάξεων Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' από το 1891 έως σήμερα.

**Πίνακας 2:** συχνοτήτων και αντίστοιχων ποσοστών του δείγματος των αναγνωστικών κειμένων της έρευνας κατηγοριοποιημένο κατά αναγνωστικά βιβλία, τετράδια εργασιών και ανθολόγια.

ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ		ΤΕΤΡΑΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ		ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ	
	f	%	f	%	f	%
A	12	19,00	4	6,00	1	1,5
B	10	16,00	3	5,00		
Γ	4	6,00	3	5,00		
Δ	7	11,00	3	5,00	1	1,5
E	3	5,00	3	5,00	1	1,5
ΣΤ	4	6,00	2	3,00	2	3,00
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>63,50</b>	<b>18</b>	<b>28,50</b>	<b>5</b>	<b>8,00</b>
			<b>N=63, 100,00%</b>			

#### Διαδικασία

Επιλέχτηκε ο συνδυασμός δύο ερευνητικών μεθόδων, της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιείται σε παρόμοιες έρευνες (Αχλίας, 1983 · Προσκόλλη, 1990 · Λόππα-Γκουνταρούλη, 1992 · Καϊσερόγλου, 2011) και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Schnell, Hill & Esser, 2014: 398) και η κριτική ανάλυση λόγου (Schnell, Hill & Esser, 2014: 399), η οποία αξιοποιείται πρωτίστως για την ανίχνευση της ιδεολογίας και μελετά τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά συμφραζόμενα, ιδιαίτερα στην αλληλεπίδραση ή στο διάλογο μεταξύ ομιλητών, αλλά και σε κάθε άλλου είδους «λόγο».

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διατηρώντας τα θετικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην εις βάθος διερεύνηση του υλικού και στην περαιτέρω ποιοτική - ερμηνευτική αξιοποίησή τους (Schnell, Hill & Esser, 2014: 401). Μονάδα καταγραφής ήταν οι λέξεις και οι εικόνες: χορός, χορευτική δραστηριότητα. Σε πρώτο επίπεδο επιχειρείται η γνωστική ανάγνωση η οποία παράγει γνωστικό λόγο και μας δίνει μια γνωστική πληροφόρηση και όχι τόσο συγκινησιακή και αισθητική. Η εργασία με τις λέξεις και τις εικόνες χρήζεται αναγκαία. Για κάθε λέξη ή εικόνα του κειμένου που βρίσκαμε, καταγράφονταν η «λεξική και εικονική σημασία», το σημασιακό πεδίο της εν λόγω λέξης ή εικόνας, δηλαδή, σημειώνονταν η κυριολεκτική και μεταφορική της χρήση, όπως αυτές καταγράφηκαν σε κάθε έγκυρο λεξικό (Παπασταϊκούδης, 1988). Στη συνέχεια εντοπίζουμε πια από τις λεξικές σημασίες χρησιμοποιείται από τον συγγραφέα ή τον εικονογράφο στο κείμενο και βέβαια στη συγκεκριμένη θέση της με τα συμφραζόμενα. Έτσι λοιπόν, έρχονται στην επιφάνεια τα σημασιακά στοιχεία του αναγνώσματος. Σε ένα δεύτερο επίπεδο της κειμενοδιφικής ανάλυσης που είναι η ερμηνευτική ανάγνωση και αξιοποίηση διαπιστώνουμε τις βασικές θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται στα αναγνωστικά κείμενα όπου βέβαια η σύνταξή τους σε κύριες ή δευτερεύουσες είναι δηλωτικές. Με τη βοήθεια της γνωστικής ανάγνωσης και των διεξοδικών παρατηρήσεων οι οποίες διέπονται από μια μορφή ιεράρχησης προχωρούμε στη διατύπωση σκέψεων, εντυπώσεων, απόψεων και συμπερασμάτων γενικευτικού ή ειδικού χαρακτήρα. Αυτή η διεργασία σύμφωνα με τον Παπασταϊκούδη, (1988) παράγει νέα γνώση που αφορά το βάθος των κειμένων των αναγνωστικών βιβλίων.

#### Αποτελέσματα της έρευνας



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία



*Κρινολούλουδα*. Αναγνωστικό της Β΄ τάξης Δημοτικού. Βιβλίο του 1934, διδασκόταν ακόμα την περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου έως και το 1950

«...Γέμιζε τα χέρια της, την ποδιά της, το καλαθάκι της κι ύστερα τα σκόρπιζε κάτω και με χορούς, με πηδήματα, με γέλια και χαρές.....»

- Κεφάλαιο με τίτλο: «Ο χορός», (σελ. 5 και 23 κείμενο) από το αναγνωστικό βιβλίο «*Το ραζακί σταφύλι*» για τη Δ΄ τάξη (σχολική χρονιά, 1932 - 1933) του Καρκαβίτσα Α., και εικονογράφηση του Γερμενή Β.
- Στο κεφάλαιο με τίτλο: «*Βραδινή προσευχή – έμφαση στο χορό*» (σελ. 158, κείμενο) από το αλφαβητάριο «*Τα παιδάκια*» για την Α΄ και Β΄ τάξη (σχολικές χρονιές 1932 – 1939) των Ιμβριώτη Ρ., Δούκα Δ., και Δεληπέτρου Δ. και εικονογράφηση των Κεφαλληνού Γ., Καλμούχου Τ.
- Στο κεφάλαιο με τίτλο: «*Ο χορός*», (σελ. 149, κείμενο και εικόνα) από το αναγνωστικό «*Η χαρά του παιδιού*» για τη Β΄ τάξη (σχολική χρονιά 1934) της Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου και εικονογράφηση του Αγγελόπουλου Μ.
- Στο κεφάλαιο με τίτλο: «*Χορός – τα ευζωνάκια χορεύουν*», (σελ. 72 - 73, κείμενο και εικόνα), στο κεφάλαιο «*Τα κορίτσια χορεύουν*», (σελ. 115, εικόνα και κείμενο), από το αλφαβητάριο «*τα καλά παιδιά*» για την Α΄ τάξη (σχολική χρονιά 1949) του Γεραντώνη Ε., και εικονογράφηση του Γραμματικόπουλου Κ.
- Στο κεφάλαιο με τίτλο: «*Ο Θανάσης Πέτροβας – χορός τραγούδι*», (σελ. 30 - 34 κείμενο και εικόνα) από το αναγνωστικό βιβλίο «*Ομορφος κόσμος*» για τη ΣΤ΄ τάξη (σχολική χρονιά, 1952) με εικονογράφηση του Βώττη Α.
- Στο κεφάλαιο με τίτλο: «*Τα παιδιά χορεύουν*», (σελ. 82- 83, κείμενο και εικόνα) από το αλφαβητάριο για την Α΄ και Β΄ τάξη (σχολικές χρονιές 1955 – 1969) των Γιαννέλη Ι., Σακκά Γ., και εικονογράφηση Γραμματόπουλου Π.
- Στο κεφάλαιο με τίτλο: «*Χορός τραγούδι*», (σελ. 132 - 133, κείμενο και εικόνα) από το βιβλίο «*Η γλώσσα μου για την πρώτη δημοτικού*» για την Α΄ τάξη (σχολική χρονιά 1982 - 2003) των Βελαλίδη Α., Καλαπανίδα Κ., Κανάκη Ν., και εικονογράφηση των Μωραΐτη Ε., Βουγιούκα Α., Μελά Δ.
- Στην εικόνα «*χορός*», (σελ. 49), από το Β΄ τεύχος της γλώσσας για την Α΄ τάξη (σχολική χρονιά 2016), στο ποίημα με τίτλο: «*Αν όλα τα παιδιά της γης – διαπολιτισμικός χορός*» (σελ. 77)
- Στην εικόνα «*διαπολιτισμικός χορός*», (σελ. 77), από το Α΄ τεύχος της γλώσσας για τη Β΄ τάξη (σχολική χρονιά 2016).

**Πίνακας 3:** ποσοτικών αναφορών κειμένων και εικόνων σχετικά με το χορό στα βιβλία της γλώσσας

ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄
---------------------	----	----	----	----	----	-----

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

Χορός

5

5

-

1

1

1

### Χορεύουν

Σήμερα οι μεγάλες μαθήτριες του σχολείου μας,  
έστησαν χορό κάτω στην αυλή.  
Τον σέρνει η Ευρυδική, μια μεγάλη μαθήτρια.  
Στη μέση στέκει η δασκάλα μας, η κυρία Ευανθία,  
και μας λέει να χορεύουμε όλα τα παιδιά.  
Εμείς τα μικρότερα μαζευόμαστε γύρω-γύρω και κοιτάζουμε.  
Όμως επειδή στενεύουμε τον κύκλο η Ευτυχία, η φιλενάδα  
της Ευρυδικής, όλο και μας κάνει νόημα να αραιώσουμε.  
Μα τα παιδιά τίποτε δεν βλέπουν· χαζεύουν καθώς κοιτάζουν  
τους άλλους να χορεύουν και είναι ευχαριστημένα.  
Μα σε λίγο κάτω στο υπόστεγο δεύτερος χορός στήθηκε.  
Τον σέρνει η Ευτέρπη, μια μαθήτρια της δεύτερης τάξης,  
που της αρέσει πολύ να χορεύει.  
Τώρα τα μικρά παιδιά άφησαν τα μεγάλα και μαζεύτηκαν γύρω  
από τον χορό των μικρών.

### Η Ευτυχία

Τα παιδιά χορεύουν. Χορεύουν στον πεύκο.  
Χορεύει και η Ευτυχία. Πρώτη σέρνει το χορό.  
Όλα μαζί τραγουδούν:  
«Χαίρεται ο πεύκος το βουνό  
και η ρεματιά τη λεύκα,  
με το λευκό της το κορμί  
και τα ασημένια φύλλα».

### Τα κορίτσια χορεύουν

-Κυρία! Εμείς ξέρουμε κι άλλο τραγουδάκι για το χελιδόνι,  
που το χορεύουμε, λένε τα κορίτσια.

-Εμπρός να το χορέψετε, να το μάθουν και τ' αγόρια.

Τα κορίτσια αρχίζουν:

Όλα όλα σηκωθείτε,  
όλα κάτω κατεβείτε,  
για να παίξουμε παιδιά,  
στ' ανθισμένα τα κλαδιά.

Πάει, έλιωσε το χιόνι  
κι ήρθε πάλι χελιδόνι  
και γλυκά γλυκά λαλεί  
κι όλους έξω μας καλεί.



Ντίννν!

Τό κουδουνάκι  
του σχολείου!  
Καλεί τὰ  
παιδιά σὲ διά-  
λειμμα. Ὁ Ρήγας  
τρέχει πρώτος  
γιὰ κουλόφια.  
Κοντὰ του ὁ Ἄν-  
τώνης καὶ ὁ Νάν-  
τας. Ἀγοράζουν  
ἀπὸ τὸ Μπαράμπα  
Ντίννο καὶ τρώγουν.

Κατόπιν πιάνονται καὶ παίζουν.  
Ὁ Ρήγας γίνεται ἀρνάκι καὶ ὁ  
Νάντας λύκος. Ὁ τόπος γύρω

βουίζει ἀπὸ τὰ γέλια.  
Ντίνννν!.. πάλι τὸ κουδουνάκι.  
Μπαίνουν τώρα ἡσυχὰ στὴν τάξη.



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### **Ο χορός ο πηδητός**

Έφυγαν τα παιδιά από το σπίτι της κυρά-Θυμιούλας,  
μα δε διαλύθηκαν. Χώθηκαν αμέσως στη γειτονική αυλή  
της κυρίας Βεργή. Εκεί σε λίγο το έστρωσαν στο χορό.  
Η γιαγιά Βασίλω από το σπίτι, τους ακούει τώρα καθαρά  
και το τραγούδι το χορευτικό και τα δυνατά τα βήματα  
των παιδιών. Χορεύουν τον πηδητό και τραγουδούν μαζί  
αυτό το τραγουδάκι:

Στο χορό τον πηδητό  
το χεράκι σου κρατώ.  
Μια εκεί, μια εδώ,  
πως μ' αρέσει να πηδώ!  
Μια εδώ, μια εκεί  
και μια γύρα ταχτική!

Όποιος θέλει ας γελά,  
ο χορός κρατεί καλά.  
Μια εκεί, μια εδώ,  
πως μ' αρέσει να πηδώ!  
Μια εδώ, μια εκεί  
και μια γύρα ταχτική!

Τι τραγούδι, τι χαρά!  
Έλ' ακόμα μια φορά!  
Μια εκεί, μια εδώ,  
πως μ' αρέσει να πηδώ!  
Μια εδώ, μια εκεί  
και μια γύρα ταχτική!

Άλλη μια παρακαλώ  
το χορό μας τον καλό.  
Μια εκεί, μια εδώ,  
πως μ' αρέσει να πηδώ!  
Μια εδώ, μια εκεί  
και μια γύρα ταχτική!  
*Αλεξ. Κατακουζηνός*



#### **Συζήτηση, συμπεράσματα**

Ο χορός είναι μια εμπειρία, μια δημιουργική δραστηριότητα που ο καθένας μέσα από αυτή μπορεί να εκφράσει την προσωπική του στάση και ερμηνεία για τη ζωή (Ζωγράφου, 1990, τ. 9: 5138).

Ο χορός αποτελεί μια από τις κυριότερες εκφράσεις της κοινωνικής, της διαπολιτισμικής, της θρησκευτικής πρακτικής αλλά και της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών. Χρησιμοποιείται και σαν μέσο διαπαιδαγώγησης. Τα αναγνωστικά κείμενα έρχονται να δείξουν μένα πολύ ωραίο και επιδέξιο τρόπο, ότι μέσα στην εκπαίδευση δεν υπάρχει μόνο ο νοησιαρχικός μονόδρομος, η εκπαίδευση μόνο για την απόκτηση της γνώσης, αλλά και η καλλιέργεια των αισθημάτων μέσα από διαδικασίες όπως είναι ο χορός, το παιχνίδι και η εκπλήρωση της επιθυμίας μέσω της εκτέλεσης δραστηριότητας που θέλει και αποζητά το παιδί.

Οι αναπαραστάσεις του χορού δείχνουν την προσωπική, κοινωνική, παραγωγική, εκφραστική, και αισθαντική λειτουργία των ατόμων.

Ο ρόλος του χορού είναι πολλαπλός, άλλοτε ως εκφραστής παιγνιώδους παραγωγικής δραστηριότητας και των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης της διασκέδασης, της ανεμελιάς και άλλοτε ως λυτρωτής και συνάμα ως ψυχοθεραπευτικό μέσο για την αποφόρτιση συναισθημάτων.

Επίσης, εμφανίζεται ως διδακτικό μέσο για τη διαπολιτισμική προσέγγιση κατά των φυλετικών διακρίσεων των παιδιών στην εκπαίδευση.

Το αναγνωστικό βιβλίο, το αλφαβητάριο ή το βιβλίο για το μάθημα της γλώσσας, ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, καταδεικνύουν μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες τους για τη φυσική δραστηριότητα και το παιχνίδι τις διδακτικές αρχές της Παιδαγωγικής του ανοικτού σχολείου όπως είναι η αυτενέργεια, η αυτόβουλη συμμετοχή, η εποπτεία, του βιωματικού προσανατολισμού ή από τη ζωή με τη ζωή, η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων (Παππάς, 2000, σελ: 264 – 266).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Παρότι οι διδακτικές αρχές που θεωρούνται προϋπόθεση για τη μάθηση, σύμφωνα με τον Παππά (2000:264), στο παραδοσιακό σχολείο είχαν υποταχθεί στο μονόλογο του εκπαιδευτικού, που με τη διδασκαλία του μπορούσε να αλλοιώσει κάθε διδακτική και παιδαγωγική διάσταση στην αγωγή και τη μάθηση. Παρατηρούμε μέσα από τα αναγνωστικά κείμενα της εποχής ότι αυτές οι διδακτικές αρχές του ανοικτού σχολείου βρίσκουν εφαρμογή.

Η λογοτεχνία και η εικονική αναπαράσταση μέσα από τα αναγνωστικά κείμενα του δημοτικού σχολείου πέρα από την αισθητική, συμβάλλει στην γενικότερη αγωγή και ιδιαίτερα του νέου και του μικρού παιδιού, καθώς είναι φορέας και κοινωνικών αξιών και πολιτισμικών. Ασκεί επίδραση τόσο στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο του νεαρού αναγνώστη, όσο και στο νοητικό. Του δίνει χαρά και ευχαρίστηση, τον εξοικειώνει με την κοινωνική πραγματικότητα του προβάλλει πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και στην εξέλιξη του σε άτομο δημιουργικό και κοινωνικό.

Η κοινωνιοποιητική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας είναι δεδομένη, και παρουσιάζει πολλές κατευθύνσεις στη χρονική περίοδο που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στη χρονική περίοδο (1891 – 1974) το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας αποσκοπούσε στην πολιτισμική μεταβίβαση και στο πλαίσιο αυτό είχε σημαντική εθνική αποστολή. Στις μέρες μας όμως, έχει αλλάξει ο προσανατολισμός του, έχει δηλαδή στραφεί στις ανάγκες του πλουραλιστικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των νεωτεριστικών και μετανεωτεριστικών σύγχρονων κοινωνιών όπως αυτές παρουσιάζονται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας (Β' και Γ' τάξη) και είναι η εξουδετέρωση προκαταλήψεων ανάμεσα σε λαούς και κοινωνικές ομάδες μέσα από το χορό. Όμως, φαίνεται ότι σε κάθε εποχή η κοινωνικοποίηση που επιχειρείται από το αναγνωστικό σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της γλώσσας αποβλέπει άλλοτε στη συντήρηση και άλλοτε στη βελτίωση αλλά και στη μακροπρόθεσμη αλλαγή του κοινωνικού συστήματος.

#### Βιβλιογραφία

- Agdiniotis I., Pollatou E., Zisi V., Gerodimos V., Giagoudaki T. (2009). Relationship between rhythmic ability and type of motor activities in preschool children». *European Psychomotricity Journal*, 2(1), 24-34.
- Blanc, N. (2006). *Le concept de representation en psychologie*. Paris: In Press.
- Corbin, C., Lindsey, R., & Welk, G. (2001). Άσκηση Ευρωστία Υγεία. Επιμ.: Β. Κλεισούρας. Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης, Αθήνα.
- Kintsch, W. (1988). "The use of knowledge in discourse, Processing: a construction - integration model", *Psychological Review*, 95,163-182.
- Kress, Gunther (2009). "Foreword", In P. Knapp & M. Watkins, *Genre-Text-Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: University of NSW Press.
- Lorenzo –Lasa, R., Ideshi, R & Ideshi, S. (2007). Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. *Early Childhood Education Journal*, 35 (1): 25-31.
- Matsumoto, D. (2015). *Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge*. Εκδ.: Πεδίο, Αθήνα.
- Ross, A., & Butterled, S. (1989). The Effects of Dance Movement Education Curriculum on Selected Psychomotor skills of Children in Grades K-8. *Research in Rural Education*, 691): 51 – 56.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Rossi, J.P. (2009). *Psychologie de la comprehension du langage*. Bruxelles: De Boeck.
- Schnell, R., Hill, P., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι Εμπειρικής Κοινωνικής Έρευνας*. Επιμ.: Γ. Γκιόσος, Ν. Ναγόπουλος, Εκδ.: Προπομπός, Αθήνα.
- Werner, P., Sweeting, T., Woods, A., & Jones, L. (1992). Developmentally Appropriate Dance for Children. *Journal of Physical Education, recreation and Dance*, 63, (6): 40 – 53.
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Επ. Γ., Ζέρβας, Εκδ. Άγρα, Αθήνα.
- Zachoroulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The Effects of Developmentally Appropriate Music and movement Program on Motor Performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (4): 631 – 642.
- Άχλης, Ν., & Λόππα -Γκουνταρούλη, Ε. (1987). Ο εκπαιδευτικός και το έργο τουμέσα από τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 34, σελ.: 46- 54.
- Βάμβουκα, Ι. (2011). Η σύλληψη των άρρητων πληροφοριών ενός κειμένου κατά τη διαδικασία της βαθιάς κατανόησής του. *Παιδαγωγικής Επιθεώρηση, Διάδραση*, 51, σελ.: 7 – 24.
- Βελαλίδης Α. Καλαπανίδας Κ. Κανάκης Ν. (1982) – (2003). *Η γλώσσα μου για την πρώτη δημοτικού*, εικονογράφηση: Μωραΐτη Ε., Βουγιούκα Α., & Μελά Δ., Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Βενετσάνου, Φ., & Λεβέντης, Χρ. (2010). *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθλότυπο, Αθήνα.
- Βουγιούκας, Α. (1990). Αναγνωστικά - Αναγνωστικά Ελληνικά, Στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τόμος 1, σελ.: 309 – 317.
- Γεραντώνης Επαμεινώνδας, (1949). *Αλφαβητάριο*, Τα καλά παιδιά, εικονογράφηση Γραμματικόπουλος Κ., Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Γιαννέλης, Ι., & Σακκάς Γ. (1955) & (1969). *Αλφαβητάριον*, εικονογράφηση Π. Γραμματόπουλος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Γκιόσος, Ι. (2000). *Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία*, εκδ.: Προπομπός, Αθήνα
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1987). Τα Στερεότυπα για τους Ρόλους των Δύο Φύλων στα Εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». *Φιλολογος*, 49, σελ.: 229 – 248.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (1952). *Όμορφος Κόσμος, Αναγνωστικό της ΣΤ' Δημοτικού*, εικονογράφηση Βώττη Α., (ΔΟΕ), Αθήνα.
- Ζευκιλής, Αρ. (1990). Εικόνα στη διδασκαλία, Στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τόμος 3, σελ.: 1656 – '57.
- Ζωγράφου, Ε. (1990). Χορός, Στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τόμος 9, σελ.: 5138.
- Ιμβριώτη Ρόζα, Δεληπέτρου Δ. & Δούκα Δ. (1932). *Ο κόσμος του παιδιού αναγνωστικό για τη Β' τάξη*, εικονογράφηση Στέρης Γ. Εκδ. οίκος Ι. Σιδέρη, Αθήνα.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Καϊσέρολου, Ν. (2011). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και Στερεότυπα, στα Αναγνωστικά «Η γλώσσα μου» του δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος, 164, σελ.: 78 -99.
- Κανταζρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας, Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Κανταζρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 75, σελ.: 30 -34.
- Κανταζρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη Κ., Σπανέλλη Τ., & Τσιαγκάνη Θ. (2016). *Γλώσσα Α (πρώτο & δεύτερο τεύχος), Δημοτικού «Γράμματα λέξεις, ιστορίες» Α, Β & Γ τεύχος*, εικονογράφηση Βαρβαρούση Λ., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Καρκαβίτσα Α., Έλατος Ν. (1932). *Το Ραζακί Σταφύλι, Αναγνωστικό Δ' δημοτικού*, εικονογράφηση Γερμενής Β., Εκδ. Βιβλιοπωλείο «ΕΣΤΙΑ», Δημ. Κολλάρος, Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. (2008). Το χολικό εγχειρίδιο ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιστήμες Αγωγής πρώην Σχολείο και Ζωή*, Παν. Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., τεύχος 4, σελ.: 105 – 122.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1990). Εικονογραφημένα βιβλία και έντυπα, *Στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τόμος 3, σελ.: 1658 – ‘59.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου Μυρσίνη, (1934). *Η χαρά του παιδιού*, Αναγνωστικό Β' δημοτικού, εικονογράφηση Αγγελόπουλος Μ., Βιβλιοπωλείο «ΕΣΤΙΑ» Κολλάρος Δημ., Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (1990) Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο». Στο *Σχολικό βιβλίο*, Πρακτικά διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών, Αθήνα, Πατάκης, 14-21.
- Κουστουράκης, Γ. (1992). Η Εικόνα στα Εγχειρίδια του Μαθήματος της Αγωγής ης Ε' Δημοτικού: Γνωστική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, σελ.: 40 – 50.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1992). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, 62,55-73.
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών “η γλώσσα μου” του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*, 32,45-61.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2002), *ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για Παιδιά*. Αθήνα.
- Παπαμανώλης, Κ. (1994). Η παιδική λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα.
- Παπασταϊκούδης, Ν. (1988). *Κειμενοδιφική Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Παππάς, Α. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη – Τόμος πρώτος με έμφαση στην Παιδαγωγική και Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και Ρυθμική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση από τη Θεωρία στην Πράξη*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Πρόσκολη, Α. (1990). Ιδεολογικό Περιεχόμενο των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου όπως διαμορφώνεται μέσα από οικονομικές κοινωνικές και πολιτικές απόψεις και αναφορές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 50, σελ.: 53 – 64.
- Τυροβολά, Β. (2005). *Ελληνικοί παραδοσιακοί Χορευτικοί Ρυθμοί*, Εκδ.: Gutenberg, Αθήνα, σελ.: 11.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, *Αθήνα, Θεμέλιο*.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία, Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι, Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρωνίτης, Β. (1985). *Η τεχνοκρατία στα αναγνωστικά του δημοτικού*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα τεύχος 23, σελ.: 99 – 101.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (1989). *Σύντομο Ερμηνευτικό λεξικό Ψυχολογικών Όρων*. Δωδώνη, Ιωάννινα.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος σε Μαθητές Στ' Δημοτικού: Η  
Επίδραση της Γνωστικής Ανάπτυξης**

Μαρία Ελευθερίου, Πανεπιστήμιο Frederick

*Περίληψη:* Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση που έχει η γνωστική ανάπτυξη στην επίλυση προβλημάτων σε δυάδες ή ατομικά, σε μαθητές έκτης δημοτικού με τη χρήση του αριθμητικού γρίφου Sudoku. Δεκατρείς τάξεις έκτης δημοτικού θα συμπληρώσουν το εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης Group Assessment of Logical Thinking (GALT), που κατασκευάστηκε από τους Roadrangka, Yeany, και Padilla (1983). Στη συνέχεια, 60 μαθητές θα επιλύσουν ατομικά τον γρίφο Sudoku, ενώ 160 μαθητές θα λύσουν τον γρίφο σε δυάδες. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να ανακαλύψει τον αποτελεσματικότερο τρόπο συγκρότησης των ομάδων, ώστε να επιτυγχάνονται ψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

**Λέξεις – κλειδιά:** Συνεργατική μάθηση, επίλυση προβλήματος, Sudoku, γνωστική ανάπτυξη, ζώνη επικείμενης ανάπτυξης

### **Εισαγωγή**

Η συνεργατική μάθηση είναι ένα θέμα που απασχόλησε και απασχολεί πολλούς ερευνητές διεθνώς. Έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές ότι η ενασχόληση των μαθητών όλων των σχολικών βαθμίδων, από το νηπιαγωγείο ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε ομάδες επιφέρει υψηλές σχολικές επιδόσεις (π.χ., Johnson, Skon&Johnson, 1980), αλλά και θετικά αποτελέσματα σε συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (π.χ., Schmitz&Winskel, 2008). Υπάρχουν, όμως, και οι έρευνες που έδειξαν ότι, η ομαδική εργασία δεν επιφέρει κανένα ουσιαστικό όφελος στους μαθητές (π.χ., Samuelsson, 2010), ή ότι μόνο μια μερίδα μαθητών επωφελείται από αυτή τη μέθοδο μάθησης (π.χ., Sears, &Reagin, 2013).

Η πληθώρα των ερευνών γύρω από τη συνεργατική μάθηση χρησιμοποιεί διάφορα ερευνητικά εργαλεία και μεθοδολογίες, και αποδίδει την επιτυχία ή μη της συνεργασίας κυρίως στα χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως είναι το φύλο και η γνωστική ικανότητα, ο αριθμός των ατόμων στην ομάδα και η φύση των προβλημάτων που χρησιμοποιούνται. Ωστόσο, αυτές οι μεταβλητές αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο που είναι σχεδόν αδύνατο να διαπιστωθεί αιτιώδης σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών (π.χ., μέγεθος και σύνθεση ομάδας, φύση του προβλήματος, μέσα επικοινωνίας) και των επιδράσεων (θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα) της συνεργασίας (Dillenbourg, Baker, Blaye&O'Malley, 1995).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Η παρούσα έρευνα θα βασιστεί σε δύο θεωρίες, η μία του Piaget και η άλλη του Vygotsky για τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αντίστοιχα, οι οποίες θα βοηθήσουν στην κατανόηση της επιτυχημένης συνεργατικής επίλυσης προβλήματος.

#### **Θεωρητικό Υπόβαθρο**

##### **Συνεργατική Μάθηση**

Η έρευνα για τη συνεργατική μάθηση είναι μία από τις μεγαλύτερες επιτυχίες στην ιστορία της εκπαιδευτικής έρευνας (Slavin, 1995). Σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999), η συνεργασία είναι ένα «κοινωνικό συμβόλαιο» που έμμεσα υποδηλώνει ότι οι μαθητές που συνεργάζονται συνεισφέρουν στην επίλυση ενός προβλήματος. Κατά τους Morell, Buxeda, Orengo και Sánchez (2001), συνεργατική μάθηση είναι η δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται σε σταθερές ομάδες, σε δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, έχοντας αλληλεξάρτηση και στηρίζοντας ο ένας τον άλλο, για να επιτύχουν τον σκοπό αυτό. Προσθέτοντας, ο Cohen (1994) αναφέρει ότι συνεργατική μάθηση είναι η μάθηση που επιτυγχάνεται, όταν μαθητές εργάζονται μαζί σε μια ομάδα αρκετά μικρή, ώστε το κάθε άτομο να μπορεί να συμμετέχει σε ένα συλλογικό έργο που τους έχει ανατεθεί.

Βραχυπρόθεσμα, η συνεργατική μάθηση, κατά τους Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner και Paas (2010), θα οδηγήσει τα μέλη της ομάδας να προσπαθούν να επιλύσουν ένα πρόβλημα μαζί, μακροπρόθεσμα, όμως, είναι πολύ σημαντικό τα μέλη να μάθουν κάτι από την κοινή προσπάθεια. Ο Mumford (2010) αναφέρει ότι οι ομάδες χρησιμοποιούνται συνήθως ως παιδαγωγική μέθοδος για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μιας ομαδικής εργασίας, όπως η ηγεσία, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων

Σύμφωνα με τον Panitz (1999), η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) ορίζεται ως ένα σύνολο διεργασιών που βοηθούν τα άτομα να αλληλεπιδράσουν, ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος ή να αναπτύξουν ένα τελικό προϊόν, το οποίο έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο. Η μάθηση αυτή είναι πιο καθοδηγούμενη και ελέγχεται στενά από τον δάσκαλο για σκοπούς έντονης και άμεσης διδασκαλίας (Cohen, 1994), είναι δηλαδή δασκαλοκεντρική, σε αντίθεση με την ομαδοσυνεργατική μάθηση (collaborative learning) η οποία είναι περισσότερο μαθητοκεντρική (Oxford & Nyikos, 1997; Panitz, 1999). Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια συντονισμένη δραστηριότητα, αποτέλεσμα συνεχούς προσπάθειας για οικοδόμηση και διατήρηση κοινής αντίληψης για το πρόβλημα (McInnerney & Roberts, 2004; Oxford & Nyikos, 1997; Roschelle & Teasley, 1995).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Πρόβλημα – Επίλυση προβλήματος

Ως πρόβλημα ορίζεται μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο επιδιώκει έναν σκοπό, ο οποίος επιτυγχάνεται δύσκολα λόγω της παρεμβολής διαφόρων εμποδίων (Πόρποδας, 1999). Ως ενδεικτικά παραδείγματα προβλημάτων μπορούν να θεωρηθούν η απάντηση σε μια ερώτηση, η λύση ενός αριθμητικού προβλήματος, η τοποθέτηση ενός αντικειμένου στη σωστή θέση ή ακόμα και η ανάγνωση ενός βιβλίου. Για να επιτευχθεί η επίλυση του προβλήματος απαιτείται η λειτουργία μιας σειράς γνωστικών λειτουργιών.

Σύμφωνα με τους Qin, Johnson και Johnson (1995), η επίλυση προβλήματος ορίζεται ως μια γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει τον σχηματισμό μιας αρχικής αναπαράστασης του προβλήματος (η εξωτερική αναπαράσταση του προβλήματος κωδικοποιείται σε μια εσωτερική αναπαράσταση), τον δυναμικό σχεδιασμό ενεργειών (στρατηγικές και διαδικασίες επίλυσης) και την εκτέλεση του προβλήματος και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τον Adeyemi (2008), η επίλυση προβλήματος περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες κατά τη διάρκεια μίας έρευνας, στην προσπάθεια να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της προβληματικής κατάστασης και του αναμενόμενου στόχου. Η στρατηγική επίλυσης προβλήματος περιλαμβάνει δράσεις που κάνει ο μαθητής, ώστε να πετύχει τον αναμενόμενο στόχο, όταν αντικρύζει μια προβληματική κατάσταση. Η επίλυση προβλήματος, δηλαδή, είναι η ενασχόληση με ένα πρόβλημα που ο τρόπος επίλυσής του δεν είναι γνωστός από πριν. Σύμφωνα με τους Serrano, Cantú και Vila (2003), όταν κάποιος έρχεται αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, από τη μία χρειάζεται να γνωρίζει τους κανόνες και από την άλλη, πρέπει να έχει την ικανότητα να τους χρησιμοποιεί, για να πετύχει τη μεταφορά της γνώσης.

Ο Lopez (1984) γράφει ότι η επίλυση προβλήματος περιλαμβάνει την αντίληψη ότι ο κόσμος που θα θέλαμε να ζούμε διαφέρει από τον κόσμο που ζούμε και γίνεται προσπάθεια να αλλάξει ο κόσμος προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Ο Blasi (1995) αναφέρει ότι η επίλυση προβλήματος είναι η αναζήτηση μέσα σε έναν προβληματικό χώρο, ώστε να βρεθεί μια λύση, η οποία ξεκινά από μια αρχική κατάσταση και οδηγεί στον στόχο. Και οι δύο ερευνητές, δηλαδή, περιγράφουν την επίλυση προβλήματος ως μια διαδικασία η οποία μετακινείται από την προβληματική κατάσταση στην επιθυμητή κατάσταση, στον στόχο.

Η επίλυση προβλήματος, σύμφωνα με τους Serrano, Cantú και Vila (2003), περιλαμβάνεται ανάμεσα στις νοητικές δεξιότητες και συγκεκριμένα, είναι μια από τις ανώτερες και πιο περίπλοκες δεξιότητες του ανθρώπου. Η επίλυση προβλήματος δεν περιλαμβάνει μόνο ανώτερες νοητικές διαδικασίες, αλλά και απλούστερες διαδικασίες, όπως είναι η μνήμη, η προσοχή, η αναπαράσταση και η κατανόηση. Σε αυτά συμφωνούν και οι Cai και Lester (2005), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επίλυση



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

προβλήματος είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία το άτομο συμμετέχει σε μια ποικιλία γνωστικών δράσεων, που κάθε μια από αυτές τις δράσεις απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και δράσεις που δεν εμφανίζονται στην καθημερινότητα ως ρουτίνα.

Η επίλυση προβλήματος βασίζεται στην παρουσίαση ανοιχτών και ενδεικτικών καταστάσεων που απαιτούν από τους μαθητές να δράσουν ενεργά και να προσπαθήσουν να βρουν τις δικές τους απαντήσεις και κατ' επέκταση τη δική τους γνώση. Η Ε.Π είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα εξωτερικά στοιχεία, δηλαδή τα προβλήματα που πρέπει να λυθούν, είναι αλληλένδετα με τα στοιχεία που υπάρχουν ήδη, όπως είναι η μνήμη, οι απλοί και πολύπλοκοι κανόνες κ.λπ.. Αυτά τα στοιχεία ονομάζονται διανοητικές δεξιότητες, οι οποίες λαμβάνουν από αυτή την αλληλεπίδραση την κατάλληλη λύση για το πρόβλημα και με τον τρόπο αυτό αλλάζει η διανοητική ικανότητα του ατόμου, αφού μόλις λυθεί το πρόβλημα, το άτομο αποκτά υψηλότερο διανοητικό επίπεδο (Serrano, Cantú&Vila, 2003).

#### **Sudoku**

Το Sudoku είναι ένας γρίφος που εφευρέθηκε στην Ελβετία τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά αναπτύχθηκε και διαδόθηκε από την Ιαπωνία τις τελευταίες δεκαετίες, απ' όπου προήλθε και το όνομά του, που σημαίνει «Τοποθεσία αριθμών» (Jain&Shakher, 2014). Η ομορφιά του Sudoku είναι διττή και έγκειται στο ότι δε χρειάζεται να γνωρίζει κανείς κάποια συγκεκριμένη γλώσσα ή να έχει κάποια ιδιαίτερη γνώση για να το λύσει. Στόχος είναι να συμπληρωθούν όλα τα κουτάκια σε ένα πίνακα (9 x 9), ώστε κάθε στήλη, κάθε σειρά και κάθε κουτάκι 3 x 3 να περιέχουν όλα τα ψηφία από το 1 μέχρι το 9 (Nestler, Echtler, Dippon, &Klinker, 2008). Μερικά κουτάκια είναι ήδη συμπληρωμένα, ώστε να υπάρχει μόνο μία δυνατή λύση, που προκύπτει με τη λογική και τον αποκλεισμό, χωρίς καμιά ανάγκη για εικασίες.

Το Sudoku μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρόβλημα ικανοποίησης περιορισμών (Manter&Koljonen, 2007·Moon, Gunther&Kupin, 2009). Η πρόκληση του Sudoku, όπως και άλλων γρίφων λογικής σκέψης που είναι σωστά κατασκευασμένοι, δεν έγκειται μόνο στην εύρεση λύσης, αλλά ο στόχος τους είναι να βρεθεί μια μοναδική λύση, χωρίς να χρειαστεί να τη μαντέψουν (Simonis, 2005).

Το Sudoku φαίνεται ότι είναι ένας πολύ δημοφιλής και εθιστικός γρίφος, διότι μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον και έχει πολύ απλούς κανόνες (Manter&Koljonen, 2007·Santos-García&Palomino, 2007). Επιπλέον, εγείρει την περιέργεια των μαθητών να το λύσουν και να μάθουν περισσότερα, ενώ επιλύοντας τον γρίφο το άτομο σκέφτεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες επεκτείνοντας το όριο της νοημοσύνης και διευρύνοντας την ικανότητα σκέψης (Vaishnav, 2015).

Οι οδηγίες που συνοδεύουν το Sudoku, σύμφωνα με τον Hayes (2006) και τους Santos-García και Palomino (2007), καθησυχάζουν τους λύτες που είναι ντροπαλοί

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

με τα μαθηματικά, γιατί αναφέρουν ότι δε χρειάζονται μαθηματικά για να λυθεί ο γρίφος, δηλαδή, δε χρειάζεται αριθμητική. Ένας λύτης δεν προσθέτει, ούτε καν μετρά. Για την ακρίβεια, τα σύμβολα στα κουτιά δεν είναι απαραίτητο να είναι αριθμοί, αλλά μπορούν να είναι γράμματα, χρώματα ή ακόμα και φρούτα. Άρα, λοιπόν, η επίλυση του γρίφου δεν είναι ένα δοκίμιο που εξετάζει τις ικανότητες στην αριθμητική. Δεν είναι, δηλαδή, ένα μαθηματικό ή αριθμητικό παζλ, γιατί οι αριθμητικές σχέσεις μεταξύ των αριθμών δεν είναι καθόλου σχετικές (Santos-García&Palomino, 2007).

Πολλοί κατασκευαστές γρίφων τούς διακρίνουν σε αυτούς που μπορούν να επιλυθούν «μόνο με τη λογική» και εκείνων που απαιτούν «δοκιμή και λάθος». Όσοι λύνουν με τη λογική, δε γράφουν τον αριθμό στο κουτί – στόχο μέχρι να μπορούν να αποδείξουν ότι μόνο ο αριθμός αυτός μπορεί να εμφανιστεί σε αυτή τη θέση. Στη μέθοδο «δοκιμή και λάθος» οι λύτες εικάζουν την απάντηση, δηλαδή, συμπληρώνουν διστακτικά έναν αριθμό, διερευνούν τις συνέπειες και εάν είναι απαραίτητο πηγαίνουν πίσω, αφαιρώντας την επιλογή τους και προσπαθούν με κάποιον άλλο αριθμό. Η μέθοδος κατά την οποία ο λύτης πηγαίνει πίσω μπορεί να θεωρηθεί ως μια λογική λειτουργία, αφού αποδεικνύει μια επαγωγική μέθοδο. Αν καταχωρηθεί σωστά ένας αριθμός σε ένα κουτί και τελικά διαπιστωθεί ότι σε κάποιο άλλο κουτί έχει τοποθετηθεί λάθος αριθμός, τότε ανακαλύπτεται μια λογική σχέση μεταξύ των κουτιών (Hayes, 2006). Γι' αυτό, ο Berthier (2007) συμπεραίνει ότι οι εν λόγω γρίφοι απαιτούν ένα συγκεκριμένο συνδυασμό τεχνικών των νευρώνων του εγκεφάλου.

Σύμφωνα με τους LouisLee, Goodwin και Johnson-Laird (2008), το Sudoku είναι ένας γρίφος αφαιρετικής σκέψης και η λύση του εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να βγάζει σωστά συμπεράσματα διά της επαγωγικής μεθόδου. Με βάση την έρευνα των Sun, Wang και Chan (2011), το Sudoku μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, όταν αυτό λύνεται με βοήθεια. Η έρευνα περιλάμβανε μαθητές έκτης δημοτικού, στους οποίους ζητήθηκε να λύσουν ατομικά γρίφους Sudoku με υποβοήθηση από ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι με την υποβοήθηση αυξήθηκαν τα αποτελέσματα της επίλυσης και μειώθηκε η απογοήτευση που ένιωθαν οι μαθητές από τα επαναλαμβανόμενα λάθη.

Ο Cinan (2010) αναφέρει ότι τόσο οι έμπειροι λύτες όσο και οι άπειροι λύτες του Sudoku, χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο του αποκλεισμού εξίσου καλά, ώστε να επιλύσουν τον γρίφο. Ο ερευνητής συμφωνεί με τους LouisLeeetal. (2008), ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αυτή την τακτική λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων από άλλες τεχνικές. Με βάση τον αποκλεισμό, οι λύτες επικεντρώνονται στο κουτάκι για το οποίο ψάχνουν τον αριθμό (κουτί – στόχος) και αποκλείουν τους αριθμούς που

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

βρίσκονται στην ίδια σειρά, στην ίδια στήλη και στο ίδιο 3x3 κουτί. Αντίθετα, στην τακτική της ένταξης, ο λύτης πρέπει να εστιάζει και να βγάζει συμπεράσματα σχετικά με σειρές και στήλες εκτός του κουτιού – στόχου.

Με την πρώτη ματιά το Sudoku φαίνεται να είναι ένα παιχνίδι αποκλειστικά για έναν μόνο παίκτη. Στην πραγματικότητα όμως, αυτό δεν είναι αλήθεια γιατί υπάρχουν διευρυμένες δυνατότητες για συνεργατική επίλυσή του. Ο γρίφος μπορεί να λυθεί συλλογικά αναθέτοντας έναν ή περισσότερους αριθμούς σε κάθε παίκτη, κυρίως λόγω της έμμεσης εξάρτησης των αριθμών από το 1 ως το 9. Αυτή η υποδιαίρεση του συνόλου του γρίφου διευκολύνει τη συνεργατική επίλυση χρησιμοποιώντας ως εννέα παίκτες (Nestler, Echtler, Dippon, & Klinker, 2008).

Τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται στο Sudoku είναι παρόμοια με αυτά άλλων γρίφων. Η επίλυση ενός γρίφου μπορεί να είναι μια επίπονη διαδικασία που αρχικά χρειάζεται τεράστια υπομονή και το μυαλό πρέπει να είναι εκπαιδευμένο και πειθαρχημένο, ώστε να σκέφτεται από διάφορες οπτικές γωνίες (Vaishnav, 2015).

#### **Γνωστική Ανάπτυξη**

Σύμφωνα με τον Piaget (1985), η γνώση οικοδομείται μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γνωστικών σχημάτων ενός ατόμου και τις εμπειρίες του από το περιβάλλον. Η γνώση είναι δραστηριότητα, επομένως το άτομο μαθαίνει όχι μόνο καθώς αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα του φυσικού κόσμου καθαυτά (π.χ., το παιδί παρατηρεί το περιβάλλον), αλλά και από τις συντονισμένες πράξεις του πάνω σε αυτά (π.χ. επιλύει προβλήματα), προκειμένου να κατανοήσει τον κόσμο. Ο όρος γνωστική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), αναφέρεται στις μεταβολές που συμβαίνουν στις γνωστικές αυτές ικανότητες (οικοδόμηση γνώσης των προσώπων, των πραγμάτων και του κόσμου) με την πάροδο της ηλικίας.

#### **Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης**

Κατά τον Vygotsky (2012), η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι η περιοχή μεταξύ του πραγματικού επιπέδου στο οποίο βρίσκεται μαθησιακά ο μαθητής και του επιπέδου που είναι δυνατόν να φτάσει. Ο μαθητής φτάνει σε αυτό το επίπεδο με την επίλυση προβλήματος υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα και με τη συνεργασία ικανότερων συνομηλίκων. Η συστηματική υποβοήθηση (scaffolding) είναι αυτή που βοηθά τον μαθητή να οικοδομήσει γνώσεις που εμπίπτουν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Όμως, παρατηρείται ασυμμετρία στη συνεργασία, αφού οι ικανότεροι θα βοηθούν τους λιγότερο ικανούς.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Στην παρούσα έρευνα, το ενδιαφέρον κινείται στη συστηματική υποβοήθηση, αλλά ελαφρά διαφοροποιημένη, δηλαδή, στη συνεργασία όχι μόνο με ικανότερους συνομήλικες, αλλά και με άτομα της ίδιας ικανότητας. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, όπως έδειξε η έρευνα των Fernández, Wegerif, Mercer και Rojas-Drummond (2002).

#### **Η παρούσα έρευνα**

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση που έχει η γνωστική ανάπτυξη στην επίλυση προβλημάτων σε δυάδες ή ατομικά. Συγκεκριμένα, θα μελετηθούν τέσσερα διαφορετικά είδη δυάδων σύμφωνα με το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης (ψηλό – ψηλό, ψηλό – χαμηλό, μέτριο – μέτριο και χαμηλό – χαμηλό) και τρία διαφορετικά είδη μονάδων (ψηλό, μέτριο, χαμηλό) Στ' Δημοτικού. Επίσης, στοχεύει στη σύγκριση δυάδων και μονάδων με βάση την ατομική ικανότητα επίλυσης προβλήματος. Τέλος, επιδιώκεται η εύρεση δεικτών που θα προβλέπουν την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, όπως είναι το φύλο, η γνωστική ανάπτυξη, το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας.

#### **Μέθοδος**

##### **Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δεκατρία τμήματα έκτης δημοτικού από μια πόλη της Κύπρου. Τόσο τα τμήματα όσο και η πόλη επιλέγηκαν σκόπιμα για λόγους διευκόλυνσης της έρευνας.

##### **Εργαλεία**

##### **Group Assessment of Logical Thinking (GALT)**

Το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών θα μετρηθεί με το Group Assessment of Logical Thinking (GALT), που κατασκευάστηκε από τους Roadrangka, Yeany, και Padilla (1983). Το GALT μετρά έξι σημεία λογικής σκέψης, που περιλαμβάνουν τέσσερις ερωτήσεις για μέτρηση της διατήρησης, δύο ερωτήσεις για συσχέτιση συλλογισμού, έξι ερωτήσεις για αναλογικό συλλογισμό, τέσσερις ερωτήσεις για έλεγχο μεταβλητών, δύο ερωτήσεις για πιθανολογικό συλλογισμό και τρεις ερωτήσεις για συνδυαστικό συλλογισμό. Οι Roadrangka κ.ά. (1983) πρότειναν τη δημιουργία ενός συντομότερου δοκιμίου επιλέγοντας δύο ασκήσεις από την κάθε υποκλίμακα. Η πρότασή τους, η οποία θα χρησιμοποιηθεί σ' αυτή την έρευνα, περιλαμβάνει 12 ασκήσεις από τις έξι υποκλίμακες. Οι απαντήσεις στο GALT, εκτός από τις ασκήσεις συνδυασμού, θεωρούνται σωστές εάν τόσο η απάντηση όσο και η αιτιολόγηση είναι σωστές. Στις ασκήσεις συνδυασμού τα παιδιά πρέπει να δείξουν τους σωστούς

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

συνδυασμούς, χωρίς να κάνουν περισσότερα από δύο λάθη ή παραλείψεις. Για να θεωρηθούν ότι βρίσκονται στο στάδιο συγκεκριμένων λειτουργιών πρέπει να βαθμολογηθούν από το 0 – 4. Για το μεταβατικό στάδιο πρέπει να έχουν βαθμολογία 5 – 7 και για το στάδιο της λογικής σκέψης πρέπει να βαθμολογηθούν από το 8 – 12 (Roadrangka κ.ά., 1983).

Το εργαλείο χρησιμοποιεί απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, ακόμα και για τις απαντήσεις αιτιολόγησης, καθώς και πραγματικές εικόνες σε κάθε ένα από τα σημεία που μετρά. Είναι κατάλληλο για μαθητές ηλικίας έκτης δημοτικού και άνω και μπορεί να συμπληρωθεί από τους μαθητές μόνο σε μια διδακτική περίοδο. Τέλος, έχει επαρκή εγκυρότητα και αξιοπιστία για να διακρίνει τους μαθητές στα στάδια συγκεκριμένων λειτουργιών, μεταβατικό και λογικής σκέψης.

#### Sudoku

Ο γρίφος που επιλέγηκε είναι ένας πίνακας 6 x 6 (Σχ. 1), με έξι κουτιά των 3 x 2 μικρότερων κουτιών, τα οποία πρέπει να περιέχουν όλα τα ψηφία από το 1 μέχρι το 6. Ο γρίφος που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα έχει συμπληρωμένα 12 τετραγωνάκια, κατάλληλος αριθμός για παιδιά ηλικίας από 10 ετών, όπως αναφέρουν οι Sun, Wang και Chan (2011).

5					1
	1			5	
		4	3		
		2	5		
	6			4	
2					5

Σχήμα 1: Αριθμητικός γρίφος Sudoku

#### Διαδικασία έρευνας

##### Προστασία Δεδομένων και Συμμετεχόντων Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία χρειάζεται γραπτή άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, η οποία απαιτεί γνωμάτευση από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ). Η αίτηση συμπληρώνεται ηλεκτρονικά στη σελίδα του ΚΕΕΑ αναφέροντας το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας,

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ώστε να διασφαλιστεί ότι η διεξαγωγή της έρευνας θα γίνεται με σεβασμό σε βασικές αρχές ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας.

Επιπλέον, θα δοθεί έντυπο ενημέρωσης στους γονείς των μαθητών που θα λάβουν μέρος στην έρευνα (Δες Παράρτημα Ι), για να γνωστοποιηθεί σε αυτούς η συμμετοχή των παιδιών τους, καθώς επίσης θα έχουν την επιλογή να μη συγκατατίθενται στη συμμετοχή τους. Τονίζεται στους γονείς ότι η συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα θα είναι καθαρά εθελοντική. Το παιδί θα έχει το δικαίωμα να αποσυρθεί από την έρευνα όποτε και εφόσον το επιθυμήσει. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μείνουν εντελώς εμπιστευτικά και καμιά πληροφορία σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους δε θα δημοσιοποιηθεί παρά μόνο αν προηγηθεί γραπτώς η έγκρισή τους.

#### **Πιλοτική Έρευνα**

Αρχικά, θα διεξαχθεί πιλοτική έρευνα σε ένα τμήμα έκτης δημοτικού για το GALT, ώστε να ελεγχθούν τυχόν δυσκολίες λόγω της μετάφρασης του εργαλείου, άγνωστες λέξεις ή δυσκολίες ως προς τη σύνταξη. Στη συνέχεια, θα γίνει πιλοτική έρευνα για τον γρίφο Sudoku. Θα επιλεγούν τρεις μαθητές (ένας από κάθε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης) και θα δημιουργηθούν τέσσερις δυάδες (χαμηλό – χαμηλό, μέτριο – μέτριο, ψηλό – ψηλό και χαμηλό – ψηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης). Οι μαθητές που θα λάβουν μέρος θα επιλεγούν τυχαία και δε θα συμπεριληφθούν στην κύρια έρευνα. Ο γρίφος θα χορηγηθεί σε μία διδακτική περίοδο που θα επιλεγεί από τον/τη δάσκαλο/ δασκάλα του τμήματος. Κατά την πιλοτική έρευνα, οι μαθητές τόσο στην ομαδική διερεύνηση, όσο και στην ατομική θα προσπαθήσουν να επιλύσουν το πρόβλημα. Θα δοθεί όσος χρόνος χρειάζεται, όμως, όχι πέραν της μίας διδακτικής περιόδου (40 λεπτά), για να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Σε όλους τους μαθητές θα δοθούν οδηγίες για την επίλυση του γρίφου, ενώ στις δυάδες θα τονιστεί ότι πρέπει να συνεργάζονται και με ποιο ακριβώς τρόπο θα το κάνουν. Η ερευνήτρια θα παρατηρήσει τις δυσκολίες που τυχόν να δημιουργηθούν κατά την επίλυση μέσω παρατήρησης, τον χρόνο που θα χρειαστούν οι μαθητές και ό,τι άλλο μπορεί να φανεί χρήσιμο, ώστε να επιτύχει η κύρια έρευνα.

Οι συνεντεύξεις θα οπτικογραφηθούν έτσι ώστε όχι μόνο να καταγραφούν όσα συζητούν οι μαθητές, αλλά και να σημειωθούν οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις. Οι οπτικογραφημένες συνεντεύξεις Sudoku θα απο-βιντεογραφηθούν και θα εφαρμοστεί η μέθοδος σταθερής σύγκρισης (constantcomparativemethod), ώστε να αναπτυχθούν ρήτρες για τη δημιουργία κλειδας παρατήρησης που θα χρησιμοποιηθεί στην κύρια έρευνα.

#### **Κύρια έρευνα**

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Θα χορηγηθεί το GALT σε όλα τα τμήματα της έκτης δημοτικού, καθώς και ένα φύλλο συμπλήρωσης δημογραφικών στοιχείων. Η χορήγηση θα γίνει από την ίδια την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου που θα θεωρηθεί κατάλληλη από τον/ τη δάσκαλο/ δασκάλα του τμήματος. Κατά τη χορήγηση, θα αναφερθεί επιγραμματικά ο σκοπός της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του δοκιμίου δε θα ξεπεράσει τη μία διδακτική περίοδο. Ακολούθως, θα βαθμολογηθούν τα δοκίμια και θα συγκροτηθούν οι ομάδες με βάση το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης που μετρήθηκε με το GALT.

#### **Αναλύσεις δεδομένων έρευνας**

Για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων τύπων με την ομαδική ικανότητα επίλυσης προβλήματος και τις επιμέρους ρήτρες που τη συναποτελούν, θα γίνει ανάλυση πολλαπλών διασπορών (MANOVA). Για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τύπων με την ατομική ικανότητα επίλυσης προβλήματος και τις ρήτρες που τη συναποτελούν, θα γίνει ανάλυση πολλαπλών διασπορών (MANOVA). Για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του τύπου (χαμηλό, μέτριο, ψηλό, χαμηλό – χαμηλό, μέτριο – μέτριο, ψηλό – ψηλό και ψηλό – χαμηλό) με την ατομική ικανότητα επίλυσης προβλήματος και των κοινών επιμέρους μεταβλητών, θα γίνει ανάλυση πολλαπλών διασπορών (MANOVA). Για να προβλεφθεί η ατομική ικανότητα επίλυσης προβλήματος θα γίνει ανάλυση παλινδρόμησης. Αρχικά, θα γίνει υπολογισμός των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών: ατομική ικανότητα επίλυσης προβλήματος, επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, φύλο, μόρφωση πατέρα και μόρφωση μητέρας, ώστε να επιλεγθούν οι μεταβλητές που έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, για να εισαχθούν στο μοντέλο.

#### **Υποθέσεις της έρευνας**

Οι απαντήσεις που αναμένεται να δώσουν τα ερωτήματα της έρευνας είναι, αρχικά, αν η ομαδική εργασία, δηλαδή, η συνεργατική επίλυση προβλήματος, επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα από την ατομική εργασία. Στη συνέχεια, αν η συνεργασία έχει θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να φανεί ο καλύτερος συνδυασμός δυάδων που θα έχουν υψηλότερη βαθμολογία. Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Vygotsky (2012) για τη συστηματική υποβοήθηση, αναμένεται ότι οι δυάδες που αποτελούνται από ένα άτομο υψηλού επιπέδου και ένα άτομο χαμηλού επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης θα έχουν υψηλότερα αποτελέσματα, συγκριτικά με τις ομοιογενείς δυάδες (ατόμων με υψηλή ή ατόμων με χαμηλή γνωστική ανάπτυξη).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Αντίθετα, αν ο αριθμητικός γρίφος επιλύεται ατομικά σε ψηλότερο βαθμό, τότε αναμένεται τα άτομα με ψηλότερο γνωστικό επίπεδο να είναι αυτά που παίρνουν την υψηλότερη βαθμολογία. Τέλος, θα εντοπιστούν πιθανοί δείχτες που θα προβλέπουν την ατομική ικανότητα επίλυσης προβλήματος θεωρώντας ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας θα σχετίζεται με υψηλές ικανότητες επίλυσης προβλήματος.

#### **Περιορισμοί Έρευνας**

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας είναι το γεγονός ότι δε θα ληφθεί υπόψη το φύλο στη συγκρότηση των ομάδων. Αυτή η μεταβλητή ενδέχεται να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας, γιατί το φύλο μπορεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη συνεργατική επίλυση προβλήματος και το ένα φύλο να είναι καλύτερο από το άλλο είτε όταν εργάζεται ατομικά είτε όταν εργάζεται σε δυνάδες.

Ακόμα, η επιλογή του αριθμητικού γρίφου Sudoku αποτελεί ακόμα ένα περιορισμό, γιατί ο εν λόγω γρίφος δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη έρευνα στη μελέτη της συνεργατικής επίλυσης προβλήματος. Είναι πιθανό, λοιπόν, να μην επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δηλαδή να μη δώσει σε ικανοποιητικό βαθμό την αποτελεσματικότητα και τον βαθμό της συνεργασίας των μαθητών.

#### **Σημασία Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα θεωρείται, σημαντική, γιατί θα προσπαθήσει να συμβάλει στην παγκόσμια ερευνητική προσπάθεια μελέτης της συνεργατικής επίλυσης προβλήματος προτείνοντας έναν διαφορετικό τρόπο σύνθεσης των ομάδων, έτσι ώστε να μειωθεί το γνωστικό φορτίο που προκαλείται πολλές φορές κατά την επίλυση προβλημάτων, ώστε να αυξηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επίσης, η έρευνα αυτή είναι αναγκαία και για εκπαιδευτικούς λόγους. Για να γίνει κατανοητή η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας, πρέπει να σταθεί κανείς στα όσα αναφέρουν τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού για τη συνεργατική μάθηση. Τα προτεινόμενα αναλυτικά προγράμματα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2011· 2012α & 2012β) αναφέρουν ότι τα μαθήματα παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να επιλύουν με συνεργατικό τρόπο προβλήματα, να εκφράζουν τις ιδέες τους με δημιουργικό τρόπο και να ανταποκρίνονται στις ιδέες των συμμαθητών τους. Επίσης, αναφέρει ότι οι μαθητές θα πρέπει να εργάζονται συνεργατικά για τη διερεύνηση εννοιών και θεμάτων, αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις και αναλαμβάνοντας κοινές ευθύνες με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους, έτσι ώστε να καλλιεργούν αξίες, όπως η ισότητα, η συλλογικότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και η ισότητα μεταξύ των δύο φύλων.



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Ακόμα, γίνεται λόγος και για οργάνωση του σχεδίου δράσης για τη σχολική χρονιά, με τρόπο ώστε να διαμορφώνεται στην τάξη –συστηματικά και από νωρίς– μια κουλτούρα συνεργασίας, στην οποία όλα τα παιδιά να μπορούν να εμπλέκονται σε ελεύθερο διάλογο με άλλα παιδιά και με εκπαιδευτικούς, ισότιμα και μέσα σε πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού.

Θεωρητικά, το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού τονίζει, ή μάλλον υπερτονίζει, τη χρήση συνεργατικών δραστηριοτήτων και την αξία της συνεργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, να τροποποιηθούν οι δραστηριότητες των βιβλίων, με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η ομαδική εργασία. Υπάρχει, όμως, ασυμβατότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στην πράξη, ελάχιστες φορές χρησιμοποιείται η συνεργατική μάθηση και όσες φορές επιχειρείται, συνήθως δεν επιφέρει τα μέγιστα για τους μαθητές αποτελέσματα. Πώς, όμως, θα μπορέσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να εφαρμόσει αποτελεσματικά τους στόχους και τις δραστηριότητες στην πράξη; Αυτό θα προσπαθήσει να εξηγήσει η παρούσα έρευνα, καθώς θα προσπαθήσει να καλύψει το κενό της βιβλιογραφίας, όσον αφορά τον αποτελεσματικότερο τρόπο εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης. Η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης να συγκροτούν με τέτοιο τρόπο τις ομάδες, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και οι δικοί τους στόχοι για ψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, προϋπηρεσιακής ή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

#### Αναφορές

- Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708.
- Berthier, D. (2007). *The Hidden Logic of Sudoku* (p. 76). Raleigh, NC: Lulu. com.
- Blasi, G. L. (1995). What lawyers know: Lawyering expertise, cognitive science, and the functions of theory. *Journal of Legal Education*, 45(3), 313-397.
- Cai, J., & Lester, F. K. (2005). Solution representations and pedagogical representations in Chinese and US classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3), 221-237.
- Cinan, S. (2010). Mental steps in Sudoku: Exclusion and inclusion tactics. *TURK PSIKOLOJI DERGISI*, 25(66), 42-56.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic. Αναλήφθηκε από <http://books.google.com.cy/>
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by “collaborative learning”? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (σσ. 1-19). Pergamon: Oxford.
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. 189-211. Oxford: Elsevier.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2002). Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2/1), 40-54.
- Hayes, B. (2006). Unwed Numbers The mathematics of Sudoku, a puzzle that boasts" No math required!. *American Scientist*, 94(1), 12-15.
- Jain, S., & Shaker, C. (2014). Mathematical and C Programming Approach for Sudoku Game. *Journal of Game Theory*, 3(1), 1-6.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. A., & Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22(2), 139-154.
- Johnson, D. W., Skon, L., & Johnson, R. (1980). Effects of cooperative, competitive, and individualistic conditions on children's problem-solving performance. *American Educational Research Journal*, 17(1), 83-93.
- Lopez, G. P. (1984). Lay Lawyering. *UCLA L. Rev.*, 32, 1.
- Louis Lee, N. Y., Goodwin, G. P., & Johnson-Laird, P. N. (2008). The psychological puzzle of Sudoku. *Thinking & Reasoning*, 14(4), 342-364.
- Manter, T., & Koljonen, J. (2007, September). Solving, rating and generating Sudoku puzzles with GA. In *Evolutionary Computation, 2007. CEC 2007. IEEE Congress on* (pp. 1382-1389). IEEE.
- McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Collaborative or cooperative learning. *Online collaborative learning: Theory and practice*, 203-214.
- Moon, T. K., Gunther, J. H., & Kupin, J. J. (2009). Sinkhorn solves sudoku. *Information Theory, IEEE Transactions on*, 55(4), 1741-1746.
- Morell, L., Buxeda, R., Orengo, M., & Sánchez, A. (2001). After so much effort: Is faculty using cooperative learning in the classroom? *Journal of Engineering Education*, 90(3), 357-362.
- Mumford, T. V. (2010). Just Teams: The Relationship Between Team Roles, Fairness and Performance. *Journal of the Academy of Business Education*, 11.
- Nestler, S., Echtler, F., Dippon, A., & Klinker, G. (2008, May). Collaborative problem solving on mobile hand-held devices and stationary multi-touch interfaces. In *Workshop on designing multi-touch interaction techniques for coupled public and private displays (PPD 08)*.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1997). Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 81(4), 440-442.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Αναλήφθηκε από <http://files.eric.ed.gov/>
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία* (Τόμος 3). Αθήνα.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structure*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.
- Roadrangka, V., Yeany, R. H., & Padilla, M. J. (1983, April). The construction of a group assessment of logical thinking (GALT). *In the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Dallas, Texas, April* (pp. 5-8).
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *In Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer Berlin Heidelberg.
- Santos-García, G., & Palomino, M. (2007). Solving Sudoku puzzles with rewriting rules. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science*, 176(4), 79-93.
- Schmitz, M. J., & Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 581-596.
- Sears, D. A., & Reagin, J. M. (2013). Individual versus collaborative problem solving: divergent outcomes depending on task complexity. *Instructional Science*, 41(6), 1153-1172.
- Serrano, M. T. E., Cantú, A. G., & Vila, I. M. (2003). Problem-solving: Evaluative study of three pedagogical approaches in Mexican Schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 79-96.
- Simonis, H. (2005, October). Sudoku as a constraint problem. *In CP Workshop on modeling and reformulating Constraint Satisfaction Problems* (Vol. 12, pp. 13-27).
- Slavin, R. E. (1995). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University*.
- Sun, C. T., Wang, D. Y., & Chan, H. L. (2011). How digital scaffolds in games direct problem-solving behaviors. *Computers & Education*, 57(3), 2118-2125.
- Vaishnav, H. (2015). Learning a Language-en route Puzzles and Games. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(2), 550-559.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Αναλήφθηκε από <https://books.google.com.cy/>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών*. Αναλήφθηκε από

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/mathimatika/analytika\\_programmata.htm](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/mathimatika/analytika_programmata.htm)

1

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012α). *Εκτενές πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών*. Αναλήφθηκε από

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/fysikes\\_epistimes/analytika\\_programmata.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/fysikes_epistimes/analytika_programmata.html)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012β). *Ιστορία – Θεωρητικό πλαίσιο*. Αναλήφθηκε από

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/istoria/analytiko\\_programma.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/istoria/analytiko_programma.html)

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Η προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης στις Φυσικές  
Επιστήμες μέσα από την αξιοποίηση μύθων**

Δρ Ανδρεανή Μπαίτελμαν, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κύπρος  
baytel@ucy.ac.cy

***Περίληψη:** Στην παρούσα εργασία προτείνεται η αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, στην προσχολική και σχολική ηλικία. Ειδικότερα, προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο αξιοποίησης μύθων της ελληνικής μυθολογίας για την προώθηση δεξιοτήτων μοντελοποίησης, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε διάφορα σχολεία της Κύπρου κατά τις σχολικές χρονιές 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Στην εργασία αυτή, επιπρόσθετα, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα μοντελοποίησης του μύθου του Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη, όπως οικοδομήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας στη δημοτική εκπαίδευση. Η διδακτική αυτή πρόταση αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και τελική αξιολόγηση, με αρκετά καλά αποτελέσματα.*

**Keywords:** Δημοτική εκπαίδευση, Μοντελοποίηση, Μύθος, Φυσικές Επιστήμες

**Εισαγωγή**

Η ανάγκη ενσωμάτωσης της διδασκαλίας και μάθησης δεξιοτήτων μοντελοποίησης στα εκσυγχρονισμένα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης έχει τονισθεί από αρκετούς ερευνητές και παιδαγωγούς (Dusch et al., 2007). Επιπρόσθετα, διάφοροι ερευνητές (Gilbert, 1991) υποστηρίζουν ότι η μοντελοποίηση αποτελεί ένα μέσο προώθησης του επιστημονικού γραμματισμού, συνεισφέροντας στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης, της επιστημολογικής επάρκειας, καθώς και συλλογιστικών δεξιοτήτων, όπως κριτικής και δημιουργικής σκέψης, μεταγνώσης κ.λπ. των μαθητών. Στις Φυσικές Επιστήμες, η ικανότητα της μοντελοποίησης αφορά, αφενός, στη διαδικασία κατασκευής και χρήσης επιστημονικών μοντέλων, με σκοπό την οικοδόμηση εξηγήσεων και προβλέψεων όσον αφορά πολύπλοκα συστήματα ή φυσικά φαινόμενα (Gilbert, Boulter, & Rutherford, 1998), και, αφετέρου, σε μεταγνωστικές δεξιότητες για τη μοντελοποίηση. Ως επιστημονικά μοντέλα ορίζονται ένα σύνολο αναπαραστάσεων, καθώς και συλλογιστικών δομών, οι οποίες διαθέτουν δυνατότητες επεξήγησης των συστημάτων ή των φυσικών φαινομένων που αναπαρίστανται, καθώς και προβλεπτικές ικανότητες (Schwarz & White, 2005). Παρόλο όμως το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ικανότητα της μοντελοποίησης (Louca et al., 2011), η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και εργαλείων αξιολόγησής της έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή της αξιοποίησής της στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (Schwarz et al., 2009).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, στην παρούσα εργασία προτείνεται η αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

των διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, στην προσχολική και σχολική ηλικία. Ειδικότερα, προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο αξιοποίησης μύθων της ελληνικής μυθολογίας για την προώθηση δεξιοτήτων μοντελοποίησης, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε διάφορα σχολεία της Κύπρου κατά τις σχολικές χρονιές 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Μπάιτελμαν, 2014; 2015; 2016). Επιπρόσθετα, στην εργασία αυτή, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα μοντελοποίησης του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη*, όπως σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας στη δημοτική εκπαίδευση. Η διδακτική αυτή πρόταση αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των μαθητών και με τελική αξιολόγηση, με πολύ καλά αποτελέσματα.

#### Θεωρητικό πλαίσιο

Οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να ερμηνεύσουν τα διάφορα φυσικά φαινόμενα, να κάνουν προβλέψεις για τη συμπεριφορά διαφόρων συστημάτων, αλλά και για να παρέμβουν πάνω σε αυτά, δημιουργούν πραγματικά ή συμβολικά κατασκευάσματα, τα οποία μιμούνται ή αναπαριστούν μοτίβα ή πτυχές των φαινομένων ή των συστημάτων αυτών. Τα κατασκευάσματα αυτά ονομάζονται μοντέλα (Ράπτης & Ράπτης, 2002).

Ειδικότερα στις Φυσικές Επιστήμες, ένα μοντέλο αποτελεί μια μονάδα δομημένης γνώσης, η οποία χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει ένα μοτίβο που παρατηρείται σε διάφορα φυσικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, είναι μία εξωτερική αναπαράσταση ενός μοτίβου φυσικού φαινομένου, η οποία παρέχει έναν μηχανισμό επεξήγησης του φαινομένου. Επιπρόσθετα, ένα μοντέλο έχει προβλεπτική ικανότητα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διενέργεια προβλέψεων σε σχέση με τη μελλοντική συμπεριφορά του φαινομένου (Halloun, 2007).

Η σημασία και ο ρόλος των μοντέλων και της μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες έχει τονισθεί από αρκετούς ερευνητές, υποστηρίζοντας ότι η επινόηση, η οικοδόμηση και η αξιοποίηση των μοντέλων στην επιστήμη είναι σύμφυτη με την ίδια τη λειτουργία της επιστήμης (Gilbert, 1991). Ο Matthews (2007, σελ. 647) στην προσπάθειά του να τονίσει τον θεμελιώδη ρόλο της μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες αναφέρει ότι *είναι δύσκολο να σκεφτεί κανείς την επιστήμη χωρίς μοντέλα*. Επιπλέον, οι Duschl, Schweingruber, και Shouse (2007) υποστηρίζουν ότι η επιστήμη είναι και πρέπει να προσεγγίζεται ως διαδικασία οικοδόμησης θεωριών και μοντέλων. Αυτή η προσέγγιση για τη φύση της επιστήμης, δυνητικά, οδηγεί στην κατανόηση της ανάπτυξης και επικύρωσης της επιστημονικής γνώσης ως ανθρώπινο οικοδόμημα και ως μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, διάφοροι ερευνητές (Constantinou, 1999) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα της μοντελοποίησης αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη μεταφέρσιμων συλλογιστικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Στη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώνεται ότι στην υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης (Gobert &

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Buckley, 2000; Lehrer & Schauble, 2000; Raghavan & Glaser, 1995). Ειδικότερα, υποδεικνύεται ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να εστιάζουν στην ανάγκη για οικοδόμηση και αξιοποίηση ποικίλων μορφών μοντέλων (φυσικά ή εικονικά μοντέλα, λεκτικά μοντέλα, σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις κ.λπ.), στον αναστοχασμό, στη βελτίωση και στην αποκωδικοποίηση μοντέλων, καθώς και στην ανάπτυξη ματαγνωστικών δεξιοτήτων όσον αφορά στη φύση των μοντέλων και στη διαδικασία της μοντελοποίησης.

#### ***Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες και Μυθολογία***

Συνήθως, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της μυθολογίας στον χώρο της προ-δημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης συνδέονται, κυρίως, με τη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας, με την αισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο σήμερα, υπάρχουν αρκετά λογοτεχνικά βιβλία τα οποία συνεισφέρουν, πέραν της γλωσσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς και της αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών, και σε άλλους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος όπως είναι οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.λπ. (Γιαννικοπούλου & Πρεβεζάνου, 2010). Για παράδειγμα, διάφορα κείμενα και δραστηριότητες που αφορούν στη λογοτεχνία και τη μυθολογία μπορούν να αξιοποιηθούν και να μετασχηματιστούν, παρέχοντας ευκαιρίες για μια διαθεματική και διερευνητική προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης.

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι πολλές ιστορίες, παραμύθια και μύθοι βασίζονται στη μαγεία της επιστήμης, συνδυάζοντας τη φαντασία με τη γνώση, τη λογοτεχνία με τις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά. Το γεγονός αυτό τις καθιστά δυναμικά εκπαιδευτικά εργαλεία για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση διαφόρων ιστοριών ή μύθων που αφορούν διάφορα φυσικά φαινόμενα, και η διεξαγωγή διερευνητικών πειραματικών διαδικασιών για αποτελεσματικότερη εννοιολογική κατανόηση (κατανόηση ιδεών, αρχών, εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών) των σχετικών φαινομένων που διαπραγματεύεται μια αφήγηση μπορούν να αποτελέσουν ένα ενδεδειγμένο μέσο διδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν πηγές μυστηρίου, θαυμασμού και προβληματισμού, δυναμικά, ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών για διερεύνηση και μάθηση.

Επιπλέον, αρκετοί μύθοι μπορούν να μετασχηματισθούν διδακτικά, να μοντελοποιηθούν στη βάση των φυσικών φαινομένων που αναδύονται μέσα από τον κάθε μύθο, και να μελετηθούν, στοχεύοντας στην αποτελεσματικότερη εννοιολογική κατανόηση του φυσικού φαινομένου από τα παιδιά, καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης. Επιπλέον, στο πλαίσιο του μετασχηματισμού και της μοντελοποίησης ενός μύθου, η ενεργός εμπλοκή των παιδιών στην αναπαράσταση μοτίβων των φυσικών φαινομένων, η προσπάθεια επινόησης μηχανισμών λειτουργίας τους, η διατύπωση προβλέψεων, η αξιολόγηση και η βελτίωση των μοντέλων, καθώς και ο αναστοχασμός για τη φύση και τον ρόλο των μοντέλων στην επιστήμη, δυναμικά, επιτρέπει στην προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας (κατανόηση της φύσης της επιστήμης και για το πώς αναπτύσσεται και εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση), καθώς και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Nicolau & Constantinou, 2014) των μαθητών.

Παραδείγματα μύθων της ελληνικής μυθολογίας, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση μαθησιακών στόχων που αφορούν στη

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μοντελοποίηση στις Φυσικές Επιστήμες, είναι διάφοροι μύθοι του Αισώπου όπως το μυρμήγκι και το περιστέρι για τη μελέτη του φυσικού φαινομένου της πλευσης και της βύθισης των σωμάτων, το ελάφι και το αμπέλι για τη μελέτη των τροφικών σχέσεων των οργανισμών, μύθοι της ελληνικής μυθολογίας, όπως ο μύθος του Ίκαρου και του Δαίδαλου για τη μελέτη θεμάτων που αφορούν στη θερμότητα και στο φυσικό φαινόμενο της τήξης και πήξης, ο μύθος του Ασκού του Αιόλου για τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην ενέργεια, ο μύθος του Προμηθέα για τη μελέτη της ικανότητας αναγέννησης του ήπατος, ο μύθος του Σίσυφου για τη μελέτη της βαρύτητας, κ.λπ.(Μπάιτελμαν, 2014).

#### **Προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο για την αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στην προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες**

Στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για εκπαιδευτικούς των Φυσικών Επιστημών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, κατά τις σχολικές χρονιές 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016, (Μπάιτελμαν, 2014; Μπάιτελμαν 2015; Μπάιτελμαν 2016), μεταξύ άλλων επιμορφωτικών δράσεων, σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα διδακτικό μοντέλο, με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών, έχοντας πάντοτε επίγνωση των πολλαπλών περιορισμών που διέπουν τη διδακτική πράξη (χρονικοί περιορισμοί, υπερβολική διδακτική ύλη, κ.λπ.). Οι συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ακόλουθων προαιρετικών σεμιναρίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου: (α). Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό - ΓΨ06.021, (β) Τρόποι ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης - ΓΨ06.033.

Ένας από τους κύριους στόχους των παραπάνω προαιρετικών σεμιναρίων ήταν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και ο κριτικός αναστοχασμός για την εκπαιδευτική πρακτική, με έμφαση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε δημιουργούς και συν-δημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου, καθώς και ένα παράδειγμα μοντελοποίησης του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη*, όπως οικοδομήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας στη δημοτική εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία ως μύθος ορίζεται η αφήγηση που αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης μυθικής παράδοσης και η οποία συνδέει με τρόπο σχηματικό πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα ή και τα δύο, προκειμένου να ερμηνεύσει ένα φυσικό φαινόμενο, μια θρησκευτική ή κοινωνική πρακτική (Μπαμπινιώτης, 1998).

#### **Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικού μοντέλου**

Η βασική θεωρητική αρχή που θεμελιώνει την όλη επιμορφωτική προσπάθεια που έλαβε χώρα για την αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στην προώθηση της μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες είναι η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων για κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και για ενεργοποίηση των κινήτρων των παιδιών για μάθηση στις



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Φυσικές Επιστήμες, με έμφαση στην προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, αλλά και την αισθητική απόλαυση και συναισθηματική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία

Συγκεκριμένα, το διδακτικό μοντέλο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των συγκεκριμένων επιμορφωτικών δράσεων αξιοποιεί μύθους της ελληνικής μυθολογίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την προώθηση της μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες, με έμφαση στην ικανότητα της μοντελοποίησης. Οι βασικές αρχές σχεδιασμού του σχετικού διδακτικού μοντέλου στηρίζονται στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού (Vygotsky, 1978). Ειδικότερα, με βάση το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργά σε στοχευμένες δραστηριότητες για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης και να εργαστούν εξατομικευμένα και ομαδο-συνεργατικά για την οικοδόμηση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να εστιάζει, κυρίως, στην προώθηση διαδικασιών που προωθούν την εννοιολογική αλλαγή και κατανόηση αρχών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών, καθώς και την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων για θέματα μοντέλων και μοντελοποίησης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα διάφορα μέρη του διδακτικού μοντέλου, το οποίο προτείνεται για σχεδιασμό και ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, με την αξιοποίηση των μύθων, όπως αυτό έχει προκύψει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τον διδακτικό σχεδιασμό και τις διδακτικές εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν από έμπειρους εκπαιδευτικούς των Φυσικών Επιστημών κατά τη διάρκεια των σχολικών χρονιών 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου.

#### ***Μέρη διδακτικού μοντέλου***

Μέρος 1ο: Διατύπωση και ιεράρχηση μαθησιακών επιδιώξεων και επιμέρους μαθησιακών στόχων για τη διδακτική πρόταση: Μαθησιακές επιδιώξεις όπως η προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, της επιστημολογικής επάρκειας (κατανόηση της φύσης και του ρόλου των μοντέλων στην ανάπτυξη και επικύρωση της επιστημονικής γνώσης), η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης ή η ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτήτων και θετικών στάσεων για τις Φυσικές Επιστήμες, η αισθητική απόλαυση και η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία μπορούν να στηριχθούν μερικώς ή και πλήρως από την αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στη διδακτική διαδικασία των Φυσικών Επιστημών.

Μέρος 2ο: Επιλογή του κατάλληλου μύθου από την ελληνική μυθολογία, ο οποίος να μπορεί να αξιοποιηθεί ως μαθησιακό εργαλείο και να στηρίξει τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος: Σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους, μπορεί να επιλεγούν ένα ή περισσότερα μοτίβα ενός φυσικού φαινομένου που αναδύεται από κάποιο μύθο, τα οποία θα πρέπει να αξιοποιηθούν στοχευμένα για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, καθώς και των άλλων μαθησιακών στόχων.

Μέρος 3ο: Διδακτικός μετασχηματισμός του μύθου και ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης. Ο μύθος που θα επιλεγεί μπορεί αρχικά να αξιοποιηθεί ως αφορμή του μαθήματος και στη συνέχεια οι μαθητές εργαζόμενοι εξατομικευμένα και ομαδοσυνεργατικά να

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

εστιάζουν σε συγκεκριμένο μέρος του μύθου, το οποίο αφορά σε συγκεκριμένο μοτίβο του υπό μελέτη φυσικού φαινομένου, το οποίο θα μοντελοποιηθεί. Για τον σκοπό αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναπτυχθεί υποστηρικτικό υλικό για τις ακόλουθες δραστηριότητες: (α) Έκφραση των αρχικών εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για το φαινόμενο που θα μελετηθεί, καθώς και για τη φύση και τη σημασία των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι οι αρχικές ιδέες των μαθητών, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, θα πρέπει να αναδομηθούν μέσω του μηχανισμού της εννοιολογικής αλλαγής. (β) Εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στους όρους του μύθου, τους όρους του φυσικού φαινομένου και του μοντέλου. (γ) Αναστοχασμός για τα υλικά, τον σχεδιασμό και την πορεία κατασκευής μοντέλων σε σχέση με το φυσικό φαινόμενο που θα μελετηθεί. Συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο, οι μαθητές θα ήταν χρήσιμο να κληθούν να αναστοχαστούν και να προτείνουν αντικείμενα/υλικά τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την κατασκευή ενός μοντέλου που θα μπορούσε να περιγράψει και να εξηγήσει το υπό μελέτη φαινόμενο. Αναστοχασμός των μαθητών για τις μεταβλητές, διαδικασίες και τις σχέσεις που θα αναπαριστήσουν στο μοντέλο τους, καθώς και για την πορεία που θα ακολουθήσουν στην οικοδόμηση του μοντέλου τους. (δ) Κατασκευή μοντέλου του υπό μελέτη φυσικού φαινομένου. (ε) Σύγκριση δύο ή περισσότερων μοντέλων του ίδιου φαινομένου και αιτιολόγηση για το ποιο είναι το καλύτερο μοντέλο ως προς τη σαφήνεια με την οποία καλύπτει τα διάφορα μοτίβα του υπό μελέτη φυσικού φαινομένου. (στ) Ερμηνεία του φυσικού φαινομένου και διεξαγωγή προβλέψεων, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα έντυπου κωδικοποίησης μοντέλου, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές για την κωδικοποίηση του μοντέλου τους.

Πίνακας 1: Έντυπο κωδικοποίησης μοντέλου

<i>Έντυπο κωδικοποίησης μοντέλου</i>	
<b>1.</b>	Όνομα μοντέλου:
<b>2.</b>	Κατασκευαστής μοντέλου (όνομα ομάδας/μαθητή)
<b>3.</b>	<b>Φαινόμενο που αναπαριστά το μοντέλο</b>
<b>4.</b>	<b>Εντοπισμός αντιστοιχιών</b> ανάμεσα στους όρους του μύθου, τους όρους του φυσικού φαινομένου και του προτεινόμενου μοντέλου.
<b>5.</b>	<b>Αναπαράσταση φαινομένου:</b> Στοιχεία/μέρη του μοντέλου: Αντικείμενα/υλικά που αξιοποιούνται για την κατασκευή του μοντέλου: Μεταβλητές: Διαδικασίες/ σχέσεις που αναπαριστούνται
<b>6.</b>	<b>Εξήγηση φαινομένου:</b> Πώς το μοντέλο εξηγεί το φαινόμενο που αναπαριστάται;
<b>7.</b>	<b>Πρόβλεψη για το φαινόμενο:</b> Μπορεί κάποιος να κάνει προβλέψεις για το φαινόμενο, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο μοντέλο;

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

	Παραδείγματα προβλέψεων:	
<b>8.</b>	<b>Σύγκριση μοντέλων / Βελτίωση μοντέλων</b>	

Πηγή: Προσαρμογή από Νικολάου (2010)

Μέρος 4ο: Εφαρμογή διδακτικής πρότασης: Για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, προτείνεται όπως οι μαθητές εργάζονται στην αρχή κάθε δραστηριότητας εξατομικευμένα, στη συνέχεια συνεργατικά στην ομάδα τους και να ολοκληρώνεται η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνεται, κυρίως, στη διατύπωση εύστοχων αναστοχαστικών ερωτήσεων, που θα στοχεύουν στην προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης του υπό μελέτη φαινομένου, της εννοιολογικής αλλαγής, της ανάπτυξης δεξιοτήτων κατασκευής και χρήσης των μοντέλων, αλλά και επιστημολογικής κατανόησης της φύσης των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη. Η αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική, τελική αξιολόγηση) των μαθητών θα ήταν χρήσιμο να γίνεται με διάφορους τρόπους, επιτρέποντας τον αναστοχασμό και τη μεταγνώση. Γενικότερα, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται ως αναστοχαζόμενοι ερευνητές για να οικοδομήσουν θεωρίες και επιστημονική γνώση, και όχι ως παθητικοί καταναλωτές της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

Μέρος 5ο: Αυτο-αξιολόγηση και Ετερο-αξιολόγηση των μοντέλων των μαθητών με δομημένα φύλλα αξιολόγησης όπως αυτό που παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, όπου οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα σχόλια τους όσον αφορά στην αναπαράσταση του φαινομένου, το πώς το μοντέλο εξηγεί το φαινόμενο και το κατά πόσο το μοντέλο επιτρέπει προβλέψεις. Επίσης, θα πρέπει να αξιολογηθεί η ικανότητα των μαθητών να αναζητούν δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη σχέση ανάμεσα στο μοντέλο και το υπό μελέτη φαινόμενο, ούτως ώστε να μπορούν να επικυρώνουν το μοντέλο τους.

Πίνακας 2: Έντυπο αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης μοντέλου

<i>Έντυπο αξιολόγησης μοντέλου</i>		
<b>1.</b>	Όνομα μοντέλου:	
<b>2.</b>	Κατασκευαστής μοντέλου (όνομα ομάδας/ μαθητή)	
<b>3.</b>	<b>Υπάρχουν σωστές αντιστοιχίες μεταξύ μύθου, μοντέλου και φυσικού φαινομένου;</b>	
<b>4.</b>	<b>Το μοντέλο αναπαριστά το υπό μελέτη φαινόμενο;</b>	
<b>5.</b>	<b>Είναι σωστή η αναπαράσταση φαινομένου/μοτίβου φαινομένου;</b> Αντικείμενα/υλικά που αξιοποιούνται για την κατασκευή του μοντέλου, οι διαδικασίες/ σχέσεις που αναπαριστούνται	
<b>6.</b>	<b>Εξηγεί το μοντέλο το υπό μελέτη φαινόμενο;</b> (Πώς το μοντέλο εξηγεί το φαινόμενο που αναπαριστάται;)	

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

<b>7.</b>	<b>Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο για να γίνουν προβλέψεις για το φαινόμενο/μοτίβο φαινομένου:</b> (Μπορεί κάποιος να κάνει προβλέψεις χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο μοντέλο;)	
<b>8.</b>	<b>Μπορεί να επικυρωθεί το μοντέλο;</b> (Ποια δεδομένα υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στο μοντέλο και το υπό μελέτη φαινόμενο;)	

Πηγή: Προσαρμογή από Νικολάου (2010)

Το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση των μοντέλων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών για τη μοντελοποίηση: Οι μεταγνωστικές αυτές ικανότητες αφορούν στην αναγνώριση των σταδίων της διαδικασίας της μοντελοποίησης, στην αναγνώριση των μοντέλων ως ανθρώπινα δημιουργήματα που στηρίζονται σε επιστημονικές αρχές, καθώς και στην αναγνώριση του ρόλου των μοντέλων για την εξήγηση και κατανόηση των φυσικών φαινομένων και την ανάπτυξη και επικύρωση της επιστημονικής γνώσης.

**Παράδειγμα μαθησιακού περιβάλλοντος για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης μέσα από την αξιοποίηση μύθων**

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα μαθησιακού περιβάλλοντος για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, με την αξιοποίηση του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη*. Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον αφορά στην ενότητα της διδασκαλίας της Ενέργειας στη Στ΄ τάξη δημοτικής εκπαίδευσης, με βάση τα προγράμματα σπουδών της Κυπριακής Δημοκρατίας. Η ενέργεια αποτελεί μια πυρηνική έννοια στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών και αποτελεί βασική μαθησιακή επιδίωξη (AAAS, 1993; NRC, 2012; Saderholm & Tretter, 2008), ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλη όμως τη μεγάλη σημασία της διδασκαλίας και μάθησης της ενέργειας, η υφιστάμενη ερευνητική βιβλιογραφία καταδεικνύει την ελλιπή εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για την ενέργεια (Driver & Warrington, 1985; Duit, 1984; Solomon, 1992; Liu & McKeough, 2005). Η αξιοποίηση του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη* και η μοντελοποίηση πτυχών που αφορούν στην ενέργεια και στις μετατροπές της, μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και για εννοιολογική κατανόηση ζητημάτων που αφορούν στην ενέργεια, καθώς και για ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης.

Ειδικότερα, με βάση τα προγράμματα σπουδών της Στ΄ τάξης της δημοτικής εκπαίδευσης των αναθεωρημένων Αναλυτικών Προγραμμάτων της Κύπρου, στην Ενότητα Ενέργεια η κατανόηση της διατήρησης και των μετατροπών της ενέργειας αποτελεί ένα σημαντικό μαθησιακό στόχο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016). Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν το φαινόμενο της διατήρησης της ενέργειας και να περιγράφουν διάφορες μορφές και μετατροπές της ενέργειας.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

***Βήματα σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακού περιβάλλοντος***

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα βήματα ανάπτυξης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στη βάση του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη*, το οποίο στοχεύει αφενός στην εννοιολογική κατανόηση της διατήρησης και των μετατροπών της ενέργειας, και αφετέρου στην ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης. Το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον αναπτύχθηκε σύμφωνα με το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο που έχει ήδη περιγραφεί πιο πάνω. Τα βήματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Διατύπωση και ιεράρχηση μαθησιακών επιδιώξεων και επιμέρους μαθησιακών στόχων για τη διδακτική πρόταση: Οι μαθησιακές επιδιώξεις του συγκεκριμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως αυτό αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στη Στ' τάξη δημοτικής εκπαίδευσης, ήταν οι ακόλουθες:

(α). Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες μοντελοποίησης: Οι δεξιότητες αυτές αφορούν αφενός στην κατασκευή και χρήση επιστημονικών μοντέλων που αφορούν στο φαινόμενο της διατήρησης της ενέργειας και των μετατροπών της ενέργειας σε διάφορες μορφές, και αφετέρου σε μεταγνωστικές δεξιότητες για τη μοντελοποίηση. Οι μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες αφορούν στην περιγραφή των σταδίων της μοντελοποίησης, και στην κατανόηση της φύσης των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη, καθώς και στην επιστημολογική κατανόηση του ρόλου και της σημασίας τους στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.

(β). Οι μαθητές να αναπτύξουν εννοιολογική κατανόηση για τα ακόλουθα θέματα: Διατήρηση ενέργειας και μετατροπές της ενέργειας σε διάφορες μορφές.

(γ). Αισθητική απόλαυση και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

2. Επιλογή του κατάλληλου μύθου, ο οποίος, δυνητικά, στηρίζει τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος. Για το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον επιλέγηκε ο μύθος του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη*. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε το ακόλουθο τμήμα του σχετικού μύθου:

*«...Ο Οδυσσέας με τους συντρόφους του πήγε στην Αιολία, όπου ο Αίολος τούς φιλοξένησε έναν μήνα. Όταν ζήτησε τη βοήθεια του Αιόλου για να αναχωρήσει, αυτός έκλεισε όλους τους ανέμους σε ένα ασκί και άφησε μόνο τον ούριο Ζέφυρο να πνέει ευνοϊκά γι' αυτούς. Με τη βοήθεια του Ζέφυρου, ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του έφτασαν πολύ κοντά στην Ιθάκη. Αλλά κάποια στιγμή που ο Οδυσσέας αποκοιμήθηκε, οι σύντροφοί του άνοιξαν το ασκί, νομίζοντας ότι έχει χρυσάφι, και άφησαν ελεύθερους όλους τους ανέμους ... Η θαλασσοταραχή που ακολούθησε προκάλεσε μεγάλες ζημιές στο καράβι του Οδυσσέα και είχε ως αποτέλεσμα να χάσει τον προσανατολισμό του, επιμηκύνοντας το ταξίδι της επιστροφής στην Ιθάκη...».*

3. Ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού για την προώθηση των μαθησιακών επιδιώξεων. Το υποστηρικτικό υλικό αφορούσε στην εννοιολογική κατανόηση για τη διατήρηση της ενέργειας, και τις μετατροπές της ενέργειας σε διάφορες μορφές. Επιπλέον, με βάση το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο που παρουσιάστηκε προηγουμένως, αναπτύχθηκε υποστηρικτικό υλικό για την προώθηση των διαφόρων συνιστώσων της μοντελοποίησης. Οι επιμέρους δραστηριότητες του σχετικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού αφορούσαν στα εξής:

(α). Εντοπισμός αρχικών/εναλλακτικών ιδεών για θέματα που αφορούν στη διατήρηση, μορφές και μετατροπές της ενέργειας, καθώς και για τη φύση των

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη. Οι εναλλακτικές αυτές ιδέες αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με απώτερο στόχο την εννοιολογική αλλαγή και κατανόηση των υπό μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην ενέργεια και στη μοντελοποίηση.

(β). Ψηφιακή αφήγηση του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη*.

(γ). Αναπαράσταση του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη* και οικοδόμηση μοντέλων για τη διατήρηση και τις μετατροπές της ενέργειας: Εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στους όρους του μύθου (π.χ. Ασκός του Αιόλου, άνεμος, καράβια του Οδυσσέα, Θάλασσα, σύντροφοι Οδυσσέα), τους όρους του φυσικού φαινομένου και του μοντέλου. Εντοπισμός μεταβλητών, διαδικασιών και σχέσεων μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του μοντέλου και του υπό μελέτη φαινομένου.

(δ). Διατύπωση εξηγήσεων για τη διατήρηση της ενέργειας και για τις μετατροπές της ενέργειας σε διαφορές μορφές.

(ε). Διατύπωση προβλέψεων για τα υπό μελέτη φαινόμενα, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

(στ). Σύγκριση μεταξύ προτεινόμενων μοντέλων. Αξιολόγηση και βελτίωση μοντέλων και επικύρωση μοντέλων με βάση νέα δεδομένα.

(ζ). Αναστοχασμός για τη διαδικασία της μοντελοποίησης (αναγνώριση σταδίων της διαδικασίας της μοντελοποίησης) και για τη φύση και τον ρόλο των μοντέλων στην επιστήμη.

4. Εφαρμογή διδακτικής πρότασης και αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

#### **Εφαρμογή διδακτικής πρότασης**

Με βάση το μαθησιακό περιβάλλον που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης και της εννοιολογικής κατανόησης για τη διατήρηση και τις μετατροπές της ενέργειας, εφαρμόστηκαν διδακτικές προτάσεις με μαθητές της Στ΄ τάξης δημοτικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται σχετική διδακτική πρόταση, η οποία διεξήχθη σε τέσσερις φάσεις ως ακολούθως:

Στην πρώτη φάση, παρουσιάστηκε ο μύθος του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη* μέσω ψηφιακής αφήγησης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο μέρος που ο Αίολος έκλεισε όλους τους ανέμους σε ένα ασκί και άφησε μόνο τον ούριο Ζέφυρο να πνέει ευνοϊκά γι' τον Οδυσσέα και τους συντρόφους του, καθώς και στο μέρος που οι σύντροφοι του Οδυσσέα άνοιξαν τον ασκό, νομίζοντας ότι έχει χρυσάφι, και άφησαν ελεύθερους όλους τους ανέμους, οπότε ακολούθησε θαλασσοταραχή, η οποία προκάλεσε μεγάλες ζημιές στο καράβι του Οδυσσέα. Με την ολοκλήρωση της αφήγησης, οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν υποθέσεις για τον λόγο που δημιουργήθηκε η θαλασσοταραχή και προκλήθηκαν ζημιές στο καράβι του Οδυσσέα, για τις μετατροπές και τις μορφές της ενέργειας.

Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας που αφορούσε στις αρχικές ιδέες τους για τη διατήρηση και τις μετατροπές της ενέργειας, καθώς και για τη φύση και τον ρόλο των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη.

Στην τρίτη φάση, οι μαθητές με βάση ειδικό έντυπο για κωδικοποίηση μοντέλου, όπως αυτό που παρατίθεται στον Πίνακα 1, κλήθηκαν να μοντελοποιήσουν το μέρος

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

του μύθου του *Ασκού του Αιόλου* που αφορά στις μετατροπές της ενέργειας. Οι μαθητές, αρχικά, πρότειναν αντιστοιχίες μεταξύ του μύθου, του προτεινόμενου μοντέλου και του φαινομένου των μετατροπών της ενέργειας. Ακολούθως, πρότειναν υλικά, διαδικασίες και σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών του προτεινόμενου μοντέλου και συμπλήρωσαν τα μέρη 1-5 του σχετικού εντύπου (Πίνακας 1). Στη συνέχεια, ακολούθησε η οικοδόμηση των μοντέλων των μαθητών. Η κάθε ομάδα μαθητών έφτιαξε ένα χάρτινο караβάκι (καράβι του Οδυσσέα) και χρησιμοποίησε μια μεγάλη λεκάνη με νερό (θάλασσα). Επίσης, οι μαθητές χρησιμοποίησαν μπαλόνια (ασκοί) για να φυλακίσουν τους ανέμους μέσα σε ασκούς. Στη συνέχεια μέσα στη λεκάνη που ήταν γεμάτη με νερό τοποθέτησαν το χάρτινο караβάκι τους και άλλα μικρά και μεγάλα караβάκια και έκανα τις παρατηρήσεις τους. Ακολούθως, οι μαθητές (σύντροφοι του Οδυσσέα), ως κύριοι των ανέμων, άνοιξαν τους ασκούς τους και άφησαν τα караβάκια να μετακινηθούν. Πειραματίστηκαν με την κίνηση των караβιών τους, αφήνοντάς τα να κινηθούν άλλοτε γρήγορα και άλλοτε πιο αργά, χρησιμοποιώντας μικρότερα και μεγαλύτερα μπαλόνια, ανοίγοντας τα μπαλόνια αργά ή πιο γρήγορα, κ.λπ.. Οι μαθητές στη συνέχεια συμπλήρωσαν το μέρος 6 του εντύπου κωδικοποίησης του μοντέλου (Πίνακας 1). Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση αναστοχαστικών και υποστηρικτικών ερωτήσεων ενθάρρυνε τον αναστοχασμό των μαθητών για τις μετατροπές και τη διατήρηση της ενέργειας, με απώτερο στόχο την αναδόμηση των αρχικών ιδεών των μαθητών και την εννοιολογική κατανόηση των συγκεκριμένων ζητημάτων. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν προβλέψεις για τα υπό μελέτη φαινόμενα, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως *τι θα συμβεί αν χρησιμοποιηθούν караβάκια διαφόρων μεγεθών (μέγεθος), αν χρησιμοποιηθούν διαφορετικά μέσα για τη δημιουργία του άνεμου, κ.λπ.*, συμπληρώνοντας το μέρος 7 και 8 του σχετικού εντύπου κωδικοποίησης μοντέλου (Πίνακας 1).

Στην τέταρτη φάση, οι μαθητές αυτό-αξιολόγησαν και ετερο-αξιολόγησαν τα μοντέλα τους, έκαναν σχετικές συγκρίσεις, αλλαγές και βελτιώσεις στα μοντέλα τους. Για την αξιολόγηση των μοντέλων, οι μαθητές αξιοποίησαν έντυπο αξιολόγησης, όπως αυτό που παρατίθεται στον Πίνακα 2 της εργασίας αυτής. Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με γραπτή τελική αξιολόγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός αξιολόγησε την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για θέματα διατήρησης και μετατροπών της ενέργειας, την οικοδόμηση και χρήση των μοντέλων των μαθητών, καθώς και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών για την μοντελοποίηση: Οι μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες αφορούσαν στην αναγνώριση των σταδίων της διαδικασίας της μοντελοποίησης, στην αναγνώριση των μοντέλων ως ανθρώπινα δημιουργήματα που στηρίζονται σε επιστημονικές αρχές, καθώς και στην αναγνώριση του ρόλου των μοντέλων για την εξήγηση και κατανόηση των φυσικών φαινομένων και την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης.

#### Επίλογος

Στην παρούσα εργασία προτάθηκε η αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση των διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, στην προσχολική και σχολική ηλικία. Ειδικότερα, προτάθηκε ένα διδακτικό μοντέλο αξιοποίησης μύθων της ελληνικής μυθολογίας για την προώθηση δεξιοτήτων μοντελοποίησης, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε σχολεία της Κύπρου κατά τις σχολικές χρονιές 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Στην εργασία αυτή, επιπρόσθετα, παρουσιάστηκε ένα παράδειγμα μοντελοποίησης του μύθου του *Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη* από την ελληνική μυθολογία, όπως οικοδομήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας στη δημοτική εκπαίδευση. Η διδακτική αυτή πρόταση αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και τελικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, καθώς και άλλων ανάλογων διδακτικών προτάσεων που εφαρμόστηκαν, υποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση των διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, στην προσχολική και σχολική ηλικία, αποτελεί μια αποτελεσματική εναλλακτική διδακτική προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες, με έμφαση στην ικανότητα της μοντελοποίησης.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γιαννικοπούλου, Α. & Πρεβεζάνου, Β. (2010). *Λογοτεχνία και Φυσικές Επιστήμες - Διαθεματικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδ. Παπαδόπουλος.
- Μπαίτελμαν, Α. (2014). Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό – Προαιρετικό σεμινάριο επιμόρφωσης ΓΨ06.021, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπαίτελμαν, Α. (2014). Προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης 2013-14: Το παράδειγμα ενός διαθεματικού - διατημηματικού σεμιναρίου. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 16 (1), 58-65.
- Μπαίτελμαν, Α. (2015). Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό – Προαιρετικό σεμινάριο επιμόρφωσης ΓΨ06.021, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπαίτελμαν, Α. (2016). Τρόποι ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης - Προαιρετικό σεμινάριο επιμόρφωσης ΓΨ06.033, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Νικολάου, Χ. (2010). *Συνεργασία και μοντελοποίηση σε μαθησιακά περιβάλλοντα*. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία. ISBN 978-9963-689-84-2
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002) «Δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης: η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας». *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, (περιοδική έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης) τ. 1, σσ 159-175, Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016) *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- AAAS (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: American Association for the Advancement of Science.
- Constantinou, C. P. (1999). The Cocoa Microworld as an Environment for Developing Modeling Skills in Physical Science. *International Journal of Continuing Education and Life-Long Learning*, 9(2), 201-213.
- Driver, R., & Warrington, L. (1985). Students' use of the principle of energy conservation in problem situations. *Physics Education*, 20(2), 171-176.
- Duit, R. (1984). Learning the energy concept in school: Empirical results from The Philippines and West Germany. *Physics Education*, 19(1), 59-65.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Gilbert, J., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998b). Models in Explanations, Part 2: Whose Voice, Whose Ears? *International Journal of Science Education*, 20(2), 187-203.
- Gilbert, S. (1991). Model Building and a Definition of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 73-79.
- Gobert, D. J., & Buckley, C. B. (2000). Introduction to Model-based Teaching and Learning in Science Education. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891-894.
- Halloun, I. (2007). Mediated Modeling in Science Education. *Science and Education*, 16, 653-697.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2000). Developing Model-Based Reasoning in Mathematics and Science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 39-48.
- Liu, X., & McKeough, A. (2005). Developmental growth in students' concept of energy: Analysis of selected items from TIMSS database. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 493-517.
- Louca, L., Zacharia, Z., Michael, M., Constantinou, C. (2011). Objects, entities, behaviors and interactions: A typology of student-constructed computer-based models of physical phenomena. *Journal of Educational Computing Research*, 44(2), 173-201.
- Matthews, M. R. (2007). Models in Science and in Science Education: An Introduction. *Science and Education*, 16, 647-652.
- Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2014). Assessment of the modeling competence: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review* 13, 52-73.
- NRC (2012). *A framework for K-12 Science education: practices, crosscutting concepts, and core Ideas*. Washington: The National Academies Press.
- Raghavan, K., & Glaser, R. (1995). Model-Based Analysis and Reasoning in Science: The MARS Curriculum. *Science Education*, 79(1), 37-61.
- Schwarz, C. & White, B. (2005). Metamodeling Knowledge: Developing Students' Understanding of Scientific Modeling. *Cognition and Instruction*, 23(2), 165-205.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Schwarz, C., & White, B. (2005). Metamodeling Knowledge: Developing Students' Understanding of Scientific Modeling. *Cognition and Instruction*, 23(2), 165–205.
- Schwarz, C., Reiser, B., Davis, E., Kenyon, L., Acher, A., Fortus, D. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling. Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 632-654.
- Solomon, J. (1992). *Getting to know about energy: In school and in society*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard Press.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**4<sup>η</sup> Ενότητα**  
**Ανάγκες και Προοπτικές Ανάπτυξης Νέων Εκπαιδευτικών  
Προγραμμάτων**



- Η έρευνα PISA στη Γερμανία και οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών στα γερμανικά Ομόσπονδα Κρατίδια
- The Effect of Teaching on Epistemic Cognition of 6<sup>th</sup> Grade Students: An Intervention Program in Science Education
- οι εμπειρίες των φοιτητών από τη συμμετοχή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωσή των εμπειριών

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες  
Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Η έρευνα PISA στη Γερμανία και οι σχολικές επιδόσεις των  
μαθητών στα γερμανικά Ομόσπονδα Κρατίδια- Μια συγκριτική  
προσέγγιση**

Γιαγκουνίδης Παναγιώτης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.

Στα πλαίσια αυτής της εισήγησης θα παρουσιαστούν τα ευρήματα των ερευνών PISA συγκριτικά με την PISA-E, που δημιουργήθηκε αποκλειστικά από τις γερμανικές εκπαιδευτικές αρχές προκειμένου να εντοπιστούν τα αίτια των μη ικανοποιητικών επιδόσεων των μαθητών το έτος 2000. Η έρευνα PISA-E προσπάθησε να αποκαλύψει όψεις των αλλαγών στις μαθητικές επιδόσεις και τη συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού υπόβαθρου των μαθητών και του μαθησιακού περιβάλλοντός τους. Η ανάλυση των αιτιών είναι αναγκαία για τη συγκριτική μελέτη των γερμανικών εκπαιδευτικών συστημάτων συγκριτικά με τις χώρες που έχουν τα <<πρωτεία>> στην εκπαίδευση, όπως η Φινλανδία, η Ν.Κορέα, η Ιαπωνία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατιδίων της Γερμανίας, όπου διαπιστώνεται η ανάγκη μεταρρυθμίσεων και η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και οι νέες δυνατότητες επιμορφωτικών προγραμμάτων και στήριξης Γερμανών εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί με τους μαθητές από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και ιδιαίτερα με αυτούς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γιατί η Γερμανία έχει σαν στόχο στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο, να μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλον και ιδιαίτερα αυτήν την εποχή των οικονομικών προκλήσεων και επιχειρηματικών καινοτομιών.

In the context of this paper, will be presented the findings of the PISA survey compared to the PISA-E, created exclusively by German education authorities in order to identify the causes of pupils' unsatisfactory performance in 2000. The PISA-E study aimed to reveal aspects of changes in student performance and the relationship between students' family background and their learning environment.

The analysis of the causes is necessary for the comparative study of the German education system compared with countries that have the << excellence >> in education, such as Finland, S. Korea, Japan. Particularly interesting is the comparative approach of the educational policies of the German states, where there is need to reform and establish an effective learning environment, as well as new possibilities of

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

training programs and support for German teachers to become more effective with students from disadvantaged sections of society and especially those with an immigrant background, why Germany aims in a globalized world, to learn from each other and especially at this time of economic challenges and business innovations.

**Key words:** International survey PISA, PISA-E survey (supplementary conducted in German states), comparative approach of the students' performance in German states, formulation of an effective learning environment especially for students from disadvantaged backgrounds.

**Λέξεις – κλειδιά:** Διεθνής Έρευνα PISA, Έρευνα PISA-E (συμπληρωματική διεξήχθη στα γερμανικά κρατίδια), συγκριτική προσέγγιση των επιδόσεων των μαθητών στα γερμανικά κρατίδια, διαμόρφωση αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος ιδιαίτερα για τους μαθητές από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

#### **Εισαγωγικά**

Η διεθνής έρευνα PISA (2000) έφερε στο φως της δημοσιότητας τις αδυναμίες του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PISA (2000) η Γερμανία κατατάχθηκε στην εικοστή πρώτη θέση όσον αφορά τον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου και στην εικοστή θέση όσον αφορά τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (βλεπε πίνακα 1) (PISA Studien Wikipedia).

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Ο εγγραμματισμός των 15χρονων στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες

Χώρα	Μέσος όρος
1 Κορέα	552
2 Ιαπωνία	550
3 Φινλανδία	538
4 Μ.Βρετανία	532
5 Καναδάς	529
6 Ν. Ζηλανδία	528
7 Αυστραλία	528
8 Αυστρία	519
9 Ιρλανδία	513
10 Σουηδία	512
11 Τσεχία	511
12 Γαλία	500
13 Νορβηγία	500
<b>OE</b> ΟΟΣΑ -Μέσος Όρος	<b>500</b>
14 Ηνωμένα Έθνη	499
15 Ουγγαρία	496
16 Ισλανδία	496
17 Βέλγιο	496
18 Σουηδία	496
19 Ισπανία	491
20 Γερμανία	487
21 Πολωνία	483
22 Δανία	481
23 Ιταλία	478
24 Λιχτενστάιν	476
25 Ελλάδα	461
26 Ρωσία	460
27 Λετονία	460
28 Πορτογαλία	459
29 Λουξεμβούργο	443
30 Μεξικό	422
31 Βραζιλία	375

Ο εγγραμματισμός των 15χρονων στη κατανόηση κειμένου

Χώρα	Μέσος όρος
1 Φινλανδία	546
2 Καναδάς	534
3 Ν. Ζηλανδία	529
4 Αυστραλία	528
5 Ιρλανδία	527
6 Κορέα	525
7 Μ. Βρετανία	523
8 Ιαπωνία	522
9 Σουηδία	516
10 Αυστρία	507
11 Βέλγιο	507
12 Ισλανδία	507
13 Νορβηγία	505
14 Γαλλία	505
15 Ηνωμένα Έθνη	504
<b>OE</b> ΟΟΣΑ-Μέσος όρος	<b>500</b>
16 Δανία	497
17 Σουηδία	494
18 Ισπανία	493
19 Τσεχία	492
20 Ιταλία	487
21 Γερμανία	484
22 Λιχτενστάιν	483
23 Ουγγαρία	480
24 Πολωνία	479
25 Ελλάδα	474
26 Πορτογαλία	470
27 Ρωσία	462
28 Λετονία	458
29 Λουξεμβούργο	441
30 Μεξικό	422
31 Βραζιλία	396

ΠΗΓΗ: Stanat u.a., 2008: 8

Η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών ήταν τόσο μεγάλη ανάμεσα στους «καλούς» και στους «αδύνατους» μαθητές, όσο σε καμία άλλη χώρα που συμμετείχε στην έρευνα. Μόνο οι μαθητές των γερμανικών Γυμνασίων μπόρεσαν να επιτύχουν το μέσο όρο των επιδόσεων των χωρών του ΟΟΣΑ και μόνο το 9% των μαθητών είχε τη δυνατότητα της επιτυχίας στην ανώτατη βαθμίδα κατάταξης. Κάθε τέταρτος μαθητής είχε πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση και το 10% δεν είχε τη δυνατότητα κατανόησης κειμένου. Το 13% δεν είχε επαρκείς γνώσεις γι' αυτό και κατατάχτηκε στη βαθμίδα I (επαρκώς).

Όλες οι διεθνείς έρευνες PISA που διενεργήθηκαν μέχρι σήμερα έδειξαν ότι οι σχολικές επιδόσεις είναι συνάρτηση του κοινωνικού στρώματος που ανήκει η οικογένεια του μαθητή. Κατά συνέπεια το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς επηρεάζει κατά το πλείστον

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

την επιλογή των μαθητών για τη φοίτησή τους σ' ένα δευτεροβάθμιο σχολείο (το Κύριο σχολείο – Hauptschule, το Πρακτικό σχολείο- Realschule και το Γυμνάσιο- Gymnasium). Ως εκ τούτου τα παιδιά των γονέων με ακαδημαϊκή μόρφωση φοιτούν στο Γυμνάσιο συγκριτικά με τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων παρόλο που διαθέτουν την ίδια αναγνωστική ικανότητα. Το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας στη Γερμανία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα απ' ότι στις Η.Π.Α. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν μεγάλες δυσκολίες με τη γερμανική γλώσσα (Landeszentrale fuer politische Bildung..., 2010).

Η ήδη παρουσιαζόμενη κατάσταση της εκπαίδευσης στη Γερμανία προβλημάτισε τους Γερμανούς πολιτικούς και ειδήμονες της εκπαίδευσης, οι οποίοι αντέδρασαν άμεσα. Η Μόνιμη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας της Γερμανίας (Kultusministerkonferenz –KMK) έδωσε την εντολή να διεξαχθεί μια νέα έρευνα, η λεγόμενη PISA-E (Ergänzung- συμπληρωματική ή αλλιώς εθνική συμπληρωματική έρευνα), υπό την καθοδήγηση και την επιστημονική επιμέλεια του Max Plank Institut (Ινστιτούτου) του Βερολίνου. Η έρευνα PISA- E είναι ένα συνεργατικό projekt της διεθνούς συνεργασίας των διαφόρων επιστημονικών φορέων υπό τη διεύθυνση του Australien Council for Educational Resaerch ( ACER). Το γερμανικό τμήμα συνεργάστηκε και συνεργάζεται ακόμη με την επιτροπή εξασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση της Μονίμου Επιτροπής των Υπουργών Παιδείας καθώς και με τη γραμματεία του ΟΟΣΑ στο Παρίσι (Stanat u.a.,2002:6).

Στη διεθνή έρευνα PISA συμμετείχαν το 2000, 5000 μαθητές και μαθήτριες από 219 σχολεία της γερμανικής επικράτειας. Στην έρευνα PISA-E συμμετείχαν τα προαναφερθέντα σχολεία καθώς και άλλα 1241 σε σύνολο 66575 μαθητών που αριθμεί 33809 ηλικίας 15 ετών καθώς και 33766 που φοιτούν στην 9<sup>η</sup> τάξη ( Baumert u.a, 2002:7) καθώς και μαθητές των Γυμνασίων ηλικίας 15 ετών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δημοσιεύθηκαν ξεχωριστά (PISA –E-Bundeslander im Vergleich).Στόχος της έρευνας δεν ήταν να διαπιστωθούν οι γνώσεις και οι ικανότητες των δεκαεπτάχρονων όσον αφορά το τι έμαθαν στο σχολείο, αλλά κατά πόσον έχουν την ικανότητα αυτά που έμαθαν να τα υλοποιήσουν στην καθημερινότητα. Δεν εξετάστηκαν οι μαθητές κατά πόσο μπορούν ν' αποστηθίσουν τη διδακτέα ύλη, αλλά αναλύθηκε κατά πόσον αυτά που έμαθαν μπορούν να τα εφαρμόσουν στη λύση προβλημάτων της καθημερινότητας. Στην προκειμένη έρευνα στόχος ήταν να έχουν περισσότερα στοιχεία από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ανά κρατίδιο για να είναι δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στα κρατίδια (Siegert, 2008:15), αλλά και να αναλυθούν οι παράγοντες διαμόρφωσης και επιρροής για την έκβαση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα να διαπιστωθεί η επιρροή των εξωτερικών παραγόντων λ. χ. το εκπαιδευτικό σύστημα του κάθε κρατιδίου, το αναλυτικό πρόγραμμα, η σύνθεση της κάθε τάξης ( αγόρια, κορίτσια, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα) και το οικογενειακό υπόβαθρο του κάθε μαθητή (κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ο εξοπλισμός του νοικοκυριού) (PISA- E -Wikipedia). Οι έρευνες δεν εξέτασαν συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα των εθνικών ερευνών PISA-E, οι οποίες διεξήχθησαν τα έτη 2000,2003 και 2006, όπου αξιολογήθηκαν η ικανότητα κατανόησης κειμένου και ο

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

εγγραμματισμός των μαθητών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Αντικείμενο της έρευνας ήταν ακόμη κατά πόσον η κοινωνική τάξη επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών.

#### **2.1 Ο εγγραμματισμός της κατανόησης κειμένου**

Στα ομόσπονδα κρατίδια οι επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά τον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου ήταν συγκριτικά με τις χώρες του ΟΟΣΑ, οι οποίες κατείχαν τις πρώτες θέσεις, πολύ χαμηλές. Η αναγνωστική ικανότητα ή η ικανότητα κατανόησης κειμένου διαβαθμίστηκε σε πέντε βαθμίδες:

- I. μαθητές με μεγάλες δυσκολίες ανάγνωσης (Ρίσκο μαθητές- Risikoschueler),
- II. μαθητές οι οποίοι μπορούν να διαβάσουν, να γράψουν και να κατανοήσουν κείμενα επαρκώς,
- III. μαθητές, οι οποίοι μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από τα κείμενα και να τα αξιολογήσουν,
- IV. μαθητές οι οποίοι κατανοούν τις δυσκολίες ενός κειμένου ανεξάρτητα αν δεν είναι ευκολοκατανόητα και
- V. μαθητές οι οποίοι κατανοούν άγνωστα κείμενα και αντλούν σε βάθος πληροφορίες και μπορούν να τις επεξεργαστούν (PISA Studie 2012).

Η διεθνής έρευνα PISA κατέγραψε το υψηλό ποσοστό μαθητών από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, τα οποία είχαν πολλές δυσκολίες στον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου και αφορούσε το 25%. Απ' αυτό το ποσοστό το 13% κατάφερε να ενταχθεί στην βαθμίδα I εγγραμματισμού κατανόησης κειμένου που σημαίνει ότι οι μαθητές είχαν επιτυχία μόνο σε γνωστά κείμενα κι αυτό με πολλές αναγνωστικές δυσκολίες. Απ' αυτούς τους μαθητές μόλις το 10% μπόρεσε να επιτύχει να ενταχθεί στην βαθμίδα I εγγραμματισμού κατανόησης κειμένου που σημαίνει ότι οι μαθητές είχαν επιτυχίες μόνο σε γνωστά κείμενα κι αυτό με πολλές αναγνωστικές δυσκολίες. Απ' αυτούς τους μαθητές μόλις το 10% μπόρεσε να επιτύχει να ενταχθεί στη βαθμίδα I αναγνωστικής ικανότητας, με άλλα λόγια μόνο το ¼ αυτών των μαθητών δύναται να διαβάσει ( μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 18%) και να κατανοήσει ένα απλό αναγνωστικό κείμενο. Αυτοί οι μαθητές χαρακτηρίστηκαν σαν «ρίσκο μαθητές» ( δεν μπορούν μόνοι τους να διαβάσουν και να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Στις χώρες Φινλανδία, Αυστραλία, Καναδά, Ιαπωνία και Σουηδία αυτή η ομάδα μαθητών αναλογεί λιγότερο από 15%). Οι μισοί από τους μαθητές που κατατάχθηκαν σε αυτή τη βαθμίδα είναι παιδιά που γεννήθηκαν στη Γερμανία καθώς και οι γονείς τους και στην οικογένεια ομιλούν γερμανικά. Στην ανώτερη βαθμίδα εγγραμματισμού κατανόησης κειμένου κατατάχθηκε μόνο το 9% των μαθητών. Αυτό το ποσοστό ήταν συγκρίσιμο με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ και αντιστοιχεί των χωρών Δανία, Γαλλία, Αυστρία, Ισλανδία και Ελβετία.

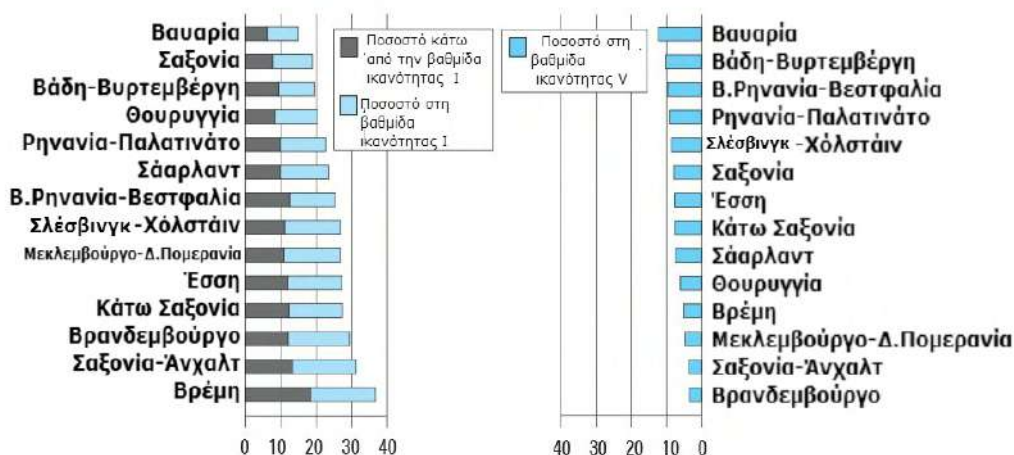
Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA-E έδειξαν ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των κρατιδίων που κατέχουν τις πρώτες θέσεις και αυτών που κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις, κάτι που δεν συναντάται στα υπόλοιπα κράτη που συμμετείχαν στην έρευνα PISA. Η διαφορά μεταξύ του 5% των μαθητών που ήταν στην πρώτη θέση και του 5% των μαθητών που



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

κατατάχθηκαν στη τελευταία θέση ήταν τεράστια. Αυτή η διαφορά επιβεβαιώνει και το αποτέλεσμα της διεθνούς έρευνας PISA. Η έρευνα PISA-E και η διεθνής PISA έχουν ακόμη ένα κοινό σημείο αναφοράς ότι σε όλα τα κράτη διαπιστώθηκε ένα μεγάλο ποσοστό με «ρίσκο» μαθητές που καταχωρήθηκαν στη βαθμίδα I (επαρκώς) ή κάτω από αυτή λ.χ. στα κρατίδια του Brandenburg, του Sachsen – Anhalt και της Βρέμης το ποσοστό αυτών των μαθητών ανέρχεται στο 25%. Ανεξάρτητα αν λάβει κανείς υπόψη και αυτά τα παιδιά των οποίων οι γονείς γεννήθηκαν στη Γερμανία, το ποσοστό των «ρίσκο» μαθητών παραμένει παρ' όλα αυτά υψηλό, δηλαδή κυμαίνεται πάνω από το 15%. Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφονται τα ποσοστά των μαθητών ανάλογα με τη διαβάθμισή τους στις βαθμίδες εγγραμματοσμού κατανόησης κειμένου(αναγνωστική ικανότητα) ανά κρατίδιο στην έρευνα PISA-E. Μόνο ένα μικρό περίπλοκα κείμενα και αυτοί είναι μαθητές στα σχολεία των κρατιδίων Brandenburg, Sachsen ποσοστό μαθητών μπόρεσαν να έχουν πολύ καλές επιδόσεις ( βαθμίδα ικανότητας V) όσον αφορά -Anhalt και Mecklenburg-Vorpommern. Μόνο το 5% των μαθητών κατάφεραν να έχουν άριστες επιδόσεις στον εγγραμματοσμό κατανόησης κειμένου στα προαναφερθέντα κρατίδια. .

**ΓΡΑΦΗΜΑ1** .Ποσοστό μαθητών/τριών οι οποίοι/ες κατατάχθηκαν στη βαθμίδα ικανότητας I ή κάτω από αυτή και ποσοστό μαθητών που κατατάχθηκαν στη βαθμίδα ικανότητας εγγραμματοσμού κειμένου κατανόησης



ΠΗΓΗ: Stanat u. a., 2002:17

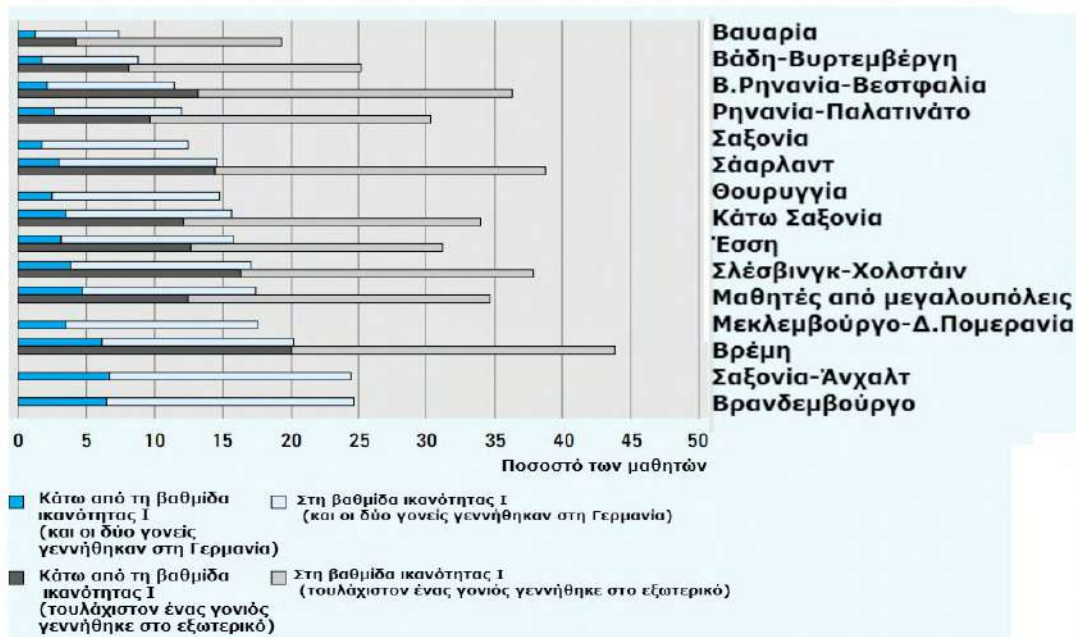
Κατά τον Stanat οι επιδόσεις των μαθητών στον εγγραμματοσμό κατανόησης κειμένου εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες. Στη Γερμανία υπάρχει μια συνάρτηση μεταξύ των αναγνωστικών συνηθειών και του εγγραμματοσμού κατανόησης κειμένων. Το 42% των νέων δηλώνει ότι δε διαβάζει από χόμπι και αν εξειδικεύσουμε το ποσοστό αυτό διαπιστώνεται ότι το 55% των αγοριών δεν ενδιαφέρεται να διαβάσει διάφορα βιβλία( Stanat u. a. ,2002:10).

Η έρευνα PISA- E παρουσίασε μια άλλη ακόμη διάσταση του προβλήματος με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δηλ. τη συνάρτηση των επιδόσεών τους με το τόπο γέννησης των

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

γονέων ή αν και οι δυο γεννήθηκαν στη Γερμανία, τη χρήση της γερμανικής γλώσσας στο σπίτι και εκτός σπιτιού και από το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας, αλλά και από τη βοήθεια εκ μέρους του σχολείου. Στο γράφημα 2 καταγράφεται η διαφορά επιδόσεων των μαθητών στον εγγραμματισμό κειμένου ή αναγνωστικής ικανότητας ανάλογα με τον τόπο γέννησης του γονέα. Οι διαφορές είναι εμφανείς και από κρατίδιο σε κρατίδιο (Stanat u.a., 2002:21)

**ΓΡΑΦΗΜΑ 2 :** Επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ανά κρατίδιο

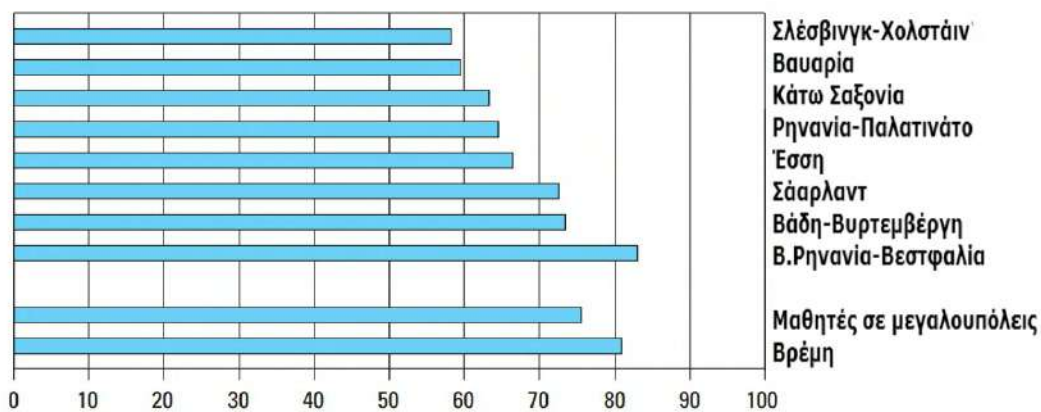


ΠΗΓΗ: Baumert u.a.,2002:21.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ των παιδιών με ή άνευ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφονται συγκριτικά τα ποσοστά των διαφορών των 15χρονων από διάφορα κρατίδια, όσον αφορά στον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 3:** Ποσοστά διαφορών που καταγράφονται από τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με ή άνευ μεταναστευτικό υπόβαθρο ανά κρατίδιο

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία



ΠΗΓΗ : Stanat u.a.,2002:21

#### 2.2 Ο εγγραμματισμός στα μαθηματικά

Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA-E όσον αφορά τον εγγραμματισμό στα μαθηματικά είναι παρόμοια με αυτά της κατανόησης κειμένου. Οι επιδόσεις των μαθητών είναι κάτω από το επίπεδο της διεθνούς έρευνας PISA. Αυτό ισχύει και για τα κρατίδια της Βαυαρίας και της Βάδης-Βυρτεμβέργης. Οι επιδόσεις των μαθητών άνευ μεταναστευτικού υπόβαθρου διέφεραν από κρατίδιο σε κρατίδιο. Το ποσοστό των μαθητών που κατείχαν τις μαθηματικές ικανότητες και ήταν στο επίπεδο I (βασικό επίπεδο) και κάτω απ' αυτό ήταν το 25%, αυτό ισχύει για τα 10 από τα 14 κρατίδια πού συμμετείχαν στην έρευνα. Το ποσοστό των μαθητών πού είχαν επιτυχία στην βαθμίδα V ήταν παρόμοιο μ' αυτό στη διεθνή έρευνα PISA. Αυτό το ποσοστό αφορά τους μαθητές πού φοιτούν στα σχολεία των κρατιδίων Βαυαρίας , Βάδης-Βυρτεμβέργης και Σλέσβινγκ-Χόλστάιν. Ο πίνακας 1 μας δείχνει την θέση του κάθε ομόσπονδου κρατιδίου συγκριτικά με τις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στην έρευνα PISA 2000 (Stanat u. a. , 2002:18) (Βλέπε. σ. 1).

#### 2.3 Ο εγγραμματισμός στις φυσικές επιστήμες

Οι επιδόσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα PISA-E όσον αφορά στον εγγραμματισμό στις φυσικές επιστήμες δεν ήταν και τόσο ιδιαίτερες συγκριτικά με τις επιδόσεις άλλων χωρών του ΟΟΣΑ (βλέπε πίνακα 1).

Ανάμεσα στα διάφορα κρατίδια υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών. Οι επιδόσεις των μαθητών ορισμένων κρατιδίων ήταν στο ίδιο επίπεδο μ' αυτό που προέκυψε από τη διεθνή έρευνα PISA (2000). Σε γενικές γραμμές οι επιδόσεις των μαθητών της Γερμανίας ήταν κάτω από το επίπεδο των μαθητών των χωρών που πρώτευαν στη διεθνή έρευνα PISA (2000). Στην αρνητική εικόνα των επιδόσεων των μαθητών σε ορισμένα κρατίδια έχει συμβάλει ο μαθητικός πληθυσμός με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως λ. χ. στη Βρέμη (Stanat u. a., 2002:19).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### 2.4 Κοινωνική τάξη και επιδόσεις μαθητών

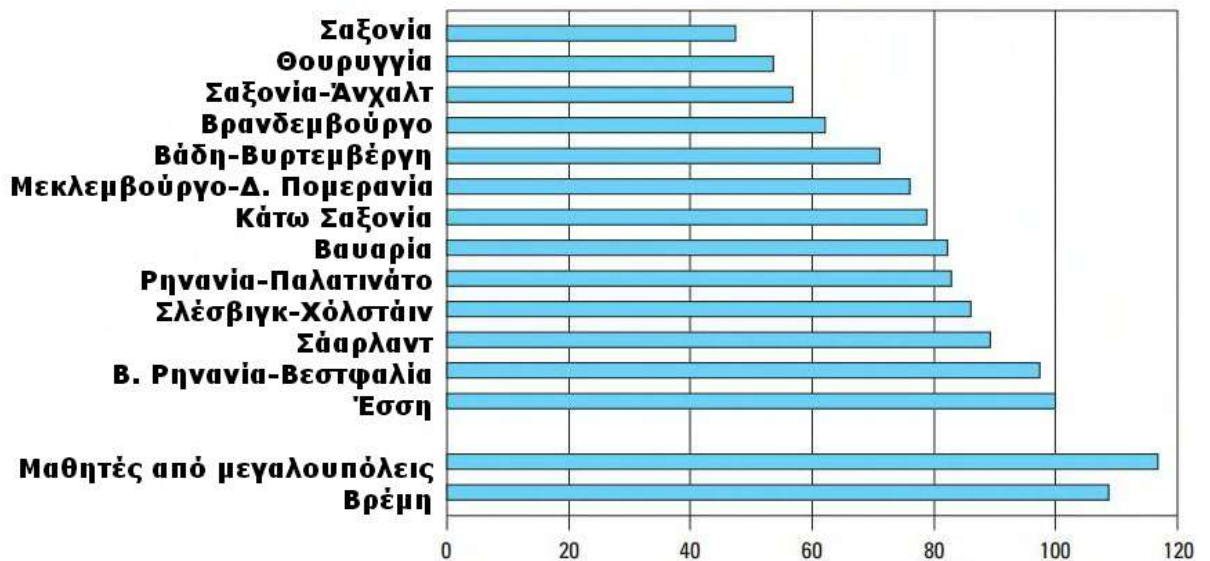
Μέσω των ερευνών PISA-E και των διεθνών ερευνών PISA διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συνάρτηση μεταξύ του σχολείου που φοιτά ένας μαθητής και του κοινωνικού στρώματος της οικογένειάς του. Το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας είναι πιο έντονο στην πρώην Δυτική Γερμανία. Η φοίτηση των παιδιών σε ένα Γυμνάσιο της πρώην Ανατολικής Γερμανίας δεν εξαρτάται τόσο πολύ από το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας, ενώ στην πρώην Δυτική Γερμανία η κατάσταση είναι αντίστροφη, ιδιαίτερα στα κρατίδια της Βαυαρίας της Ρηνανίας Παλατινάτου και του Σλέσβινγκ-Χολστάιν (Stanat, 2002:19). Το κοινωνικό στρώμα που προέρχονται οι μαθητές επηρεάζει τις επιδόσεις τους αν συγκριθούν οι βασικές γνωστικές ικανότητες και ο εγγραμματισμός κατανόησης κειμένου. Αυτές οι διαφορές είναι ιδιαίτερα εμφανείς στα κρατίδια της Βαυαρίας, Ρηνανίας-Παλατινάτου, Σλέσβινγκ Χολστάιν και της Κάτω Σαξονίας. Οι δυνατότητες φοίτησης σε ένα Γυμνάσιο στα προαναφερόμενα ομόσπονδα κρατίδια για ένα παιδί από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι τέσσερις με έξι φορές περισσότερες απ' ό,τι για ένα παιδί από την εργατική τάξη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA-E έδειξε ότι υπάρχει μια μεγάλη συνάρτηση μεταξύ της κοινωνικής τάξης που προέρχεται ο μαθητής και της αναγνωστικής ικανότητας. Συγκριτικά με τη διεθνή έρευνα PISA που διεξήχθη, διαπιστώθηκαν ανάλογα αποτελέσματα. Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφονται οι διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών από τα ανώτατα/ανώτερα κοινωνικά στρώματα και των μαθητών από τις εργατικές οικογένειες (Stanat u.a. 2002:20).

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών διαπιστώνουμε ότι είναι σχεδόν ίδιες και στα τρία μαθήματα ανά κρατίδιο. Υπάρχει μια εξήγηση ότι μια σειρά από διαφορετικούς παράγοντες: οικονομικοί, πολιτιστικοί και θεσμικοί είναι υπεύθυνοι για τη διαφορά των επιδόσεων των μαθητών ανάμεσα στα διάφορα κρατίδια(Stanat, 2002:23).

Η φοίτηση των παιδιών σε ένα Γυμνάσιο στην πρώην Ανατολική Γερμανία δεν εξαρτάται τόσο πολύ από το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας, ενώ στην πρώην Δυτική Γερμανία η κατάσταση είναι αντίστροφη, ιδιαίτερα στα κρατίδια της Βαυαρίας, της Ρηνανίας Παλατινάτου και του Σλέσβινγκ-Χολστάιν (Stanat, 2002:19).

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

**ΓΡΑΦΗΜΑ 4.** Διαφορές επιδόσεων μαθητών από τα ανώτατα / ανώτερα κοινωνικά στρώματα και από εργατικές οικογένειες σε %



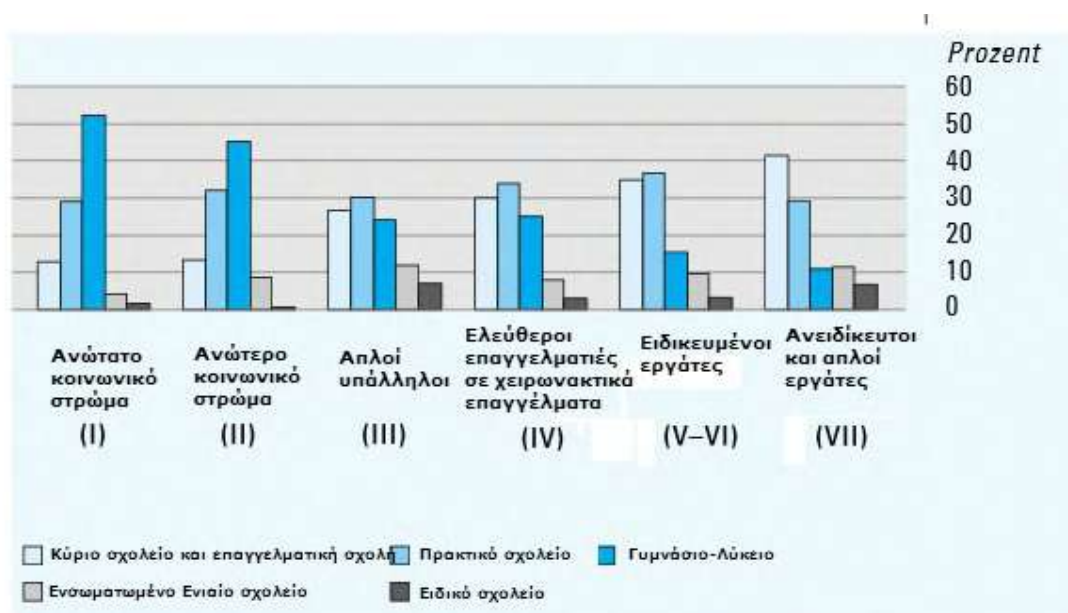
ΠΗΓΗ: Stanat u.a., 2002: 20

Η έρευνα PISA-E κατέγραψε ένα ενδιαφέρον εύρημα το οποίο παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα: το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια αντιστοιχεί στο 50% και είναι γόνοι οικογενειών από τα ανώτατα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, το 10% των μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια είναι παιδιά εργατών. Ενδιαφέρον είναι ότι μόνο το 10% των μαθητών του Κυρίου σχολείου είναι παιδιά των ανώτατων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ το 40% των μαθητών προέρχονται από εργατικές οικογένειες: Στο Πρακτικό σχολείο τα ποσοστά των μαθητών από τα προαναφερόμενα κοινωνικά στρώματα είναι περίπου τα ίδια.

Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφονται τα ποσοστά των μαθητών από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα και το επάγγελμα των γονέων, οι οποίοι φοιτούν στα δευτεροβάθμια σχολεία και τις επαγγελματικές σχολές σύμφωνα με την έρευνα PISA-E.

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Κοινωνικό στρώμα των μαθητών στα δευτεροβάθμια σχολεία.



ΠΗΓΗ: Baumert u.a., 2002:51

Η κοινωνική καταγωγή (το κοινωνικό στρώμα) είναι επίσης αποφασιστική για τις επιδόσεις των μαθητών στην αναγνωστική ικανότητα. Οι έφηβοι διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων έχουν και διαφορετικές επιδόσεις στον εγγραμματισμό του κειμένου. Οι μαθητές από τα ανώτατα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα απ' ότι τα παιδιά από γονείς που είναι απλοί υπάλληλοι και εργάτες, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας PISA. Οι μαθητές από την εργατική τάξη δεν μπόρεσαν να υπερβούν την αναγνωστική ικανότητα I (Baumert u. a.,2002:52). Δεν είναι μόνο το κοινωνικό στρώμα που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και το κοινωνικό και οικονομικό στάτους των γονέων. Όπως ήδη διαπιστώθηκε οι μαθητές του κρατιδίου της Βρέμης έχουν τις πιο χαμηλές επιδόσεις γιατί οι γονείς τους ζουν από τα επιδόματα της Κοινωνικής πρόνοιας και ως εκ τούτου δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά λόγω οικονομικών αδυναμιών (PISA-E-Bundesländer im Vergleich,2015). Οι επιδόσεις των γυμνασιόπαιδων της 9<sup>ης</sup> τάξης όσον αφορά τις ικανότητες

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τους στον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες είναι σχεδόν οι ίδιες. Ο μέσος όρος του επιπέδου επιδόσεων είναι σχεδόν ίδιος. Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες ανά κρατίδιο, όπου ενδιαφέρον είναι ότι οι διαφορές των μέσων όρων αντιστοιχούν με προβάδισμα ενός ή και ενάμιση χρόνου.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2.** Μέσες τιμές επιδόσεων των μαθητών των γυμνασίων της 9<sup>ης</sup> τάξης στα τρία μαθήματα ανά κρατίδιο.

Εγγραμματισμός στη κατανόηση κειμένου			Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά			Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες		
Κρατίδια	Μέσος όρος σπάνταρ Λαθών	*	Κρατίδια	Μέσος όρος σπάνταρ Λαθών	*	Κρατίδια	Μέσος όρος σπάνταρ Λαθών	*
<b>Βαυαρία</b>	593 (3,7)	180	<b>Βαυαρία</b>	599 (4,7)	210	<b>Σαξονία-Άνχαλτ</b>	551 (3,8)	203
<b>Σλέσβινγκ-Χόλσταϊν</b>	584 (4,2)	186	<b>Σλέσβινγκ-Χόλσταϊν</b>	590 (4,6)	207	<b>Βρέμη</b>	551 (7,7)	245
<b>Κάτω Σαξονία</b>	584 (3,4)	190	<b>Μεκλεμβούργο-Δ. Πομερανία</b>	577 (2,3)	195	<b>Βρανδεμβούργο</b>	554 (4,0)	242
<b>Ρηνανία-Παλατινάτο</b>	582 (3,5)	187	<b>Βάδη-Βυρτεμβέργη</b>	576 (6,1)	212	<b>Αμβούργο</b>	559 (5,7)	249
<b>Βάδη-Βυρτεμβέργη</b>	582 (2,8)	188	<b>Σαξονία</b>	576 (3,7)	203	<b>Έσση</b>	561 (4,8)	229
<b>Σαξονία</b>	582 (3,2)	193	<b>Κάτω Σαξονία</b>	575 (5,1)	206	<b>Β.Ρηνανία-Βεσφαλία</b>	569 (4,5)	237
<b>Β.Ρηνανία-Βεσφαλία</b>	581 (3,5)	195	<b>Θουρυγγία</b>	574 (5,1)	218	<b>Σάαρλαντ</b>	572 (4,9)	217
<b>Θουρυγγία</b>	571 (3,8)	189	<b>Σάαρλαντ</b>	572 (4,7)	204	<b>Ρηνανία-Παλατινάτο</b>	573 (4,8)	219
<b>Σάαρλαντ</b>	570 (3,6)	183	<b>Ρηνανία-Παλατινάτο</b>	570 (4,3)	201	<b>Βερολίνο</b>	574 (7,4)	246
<b>Έσση</b>	568 (4,4)	202	<b>Έσση</b>	568 (4,8)	208	<b>Μεκλεμβούργο-Δ. Πομερανία</b>	577 (5,5)	239
<b>Βερολίνο</b>	568 (4,0)	205	<b>Β.Ρηνανία-Βεσφαλία</b>	567 (5,7)	211	<b>Θουρυγγία</b>	579 (4,2)	217
<b>Β.Ρηνανία-Παλατινάτο</b>	566 (3,5)	195	<b>Βερολίνο</b>	565 (8,1)	246	<b>Κάτω Σαξονία</b>	579 (6,2)	235
<b>Αμβούργο</b>	563 (7,0)	218	<b>Σαξονία-Άνχαλτ</b>	561 (4,0)	208	<b>Σαξονία</b>	582 (3,8)	223
<b>Σαξονία-Άνχαλτ</b>	553 (3,0)	180	<b>Αμβούργο</b>	552 (6,8)	238	<b>Βαυαρία</b>	587 (5,9)	215
<b>Βρανδεμβούργο</b>	552 (2,5)	190	<b>Βρανδεμβούργο</b>	550 (3,1)	198	<b>Βάδη-Βυρτεμβέργη</b>	588 (4,2)	233
<b>Βρέμη</b>	547 (5,5)	221	<b>Βρέμη</b>	547 (5,7)	255	<b>Σλέσβινγκ-Χόλσταϊν</b>	595 (5,9)	235

\* Διαφορά επιδόσεων μεταξύ του 5 των "αδύνατων" μαθητών και του 5 των πολύ "καλών" μαθητών.

ΠΗΓΗ: Stanat u.a.,2002:23

Η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών είναι ακόμη πιο δραματική σ' αυτά τα κρατίδια που κυβερνά το χριστιανοδημοκρατικό/ ή το χριστιανοσοσιαλιστικό-CDU/CSU-κόμμα, γιατί αυτά τα κόμματα δίνουν προτεραιότητα στην « αρχή για υψηλές επιδόσεις και επιλογή/διαχωρισμό των μαθητών». Όπως ήδη έχει επιβεβαιωθεί, τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων στην πλειοψηφία τους δεν πετυχαίνουν να φοιτήσουν στο Γυμνάσιο, αλλά στα άλλα δευτεροβάθμια σχολεία, τα οποία είναι κατώτερα στα μάτια της κοινωνίας, τους λείπει το ανάλογο προφίλ και Prestige (γότηρο) και οδηγούν σε μια επαγγελματική κατάρτιση. Αντιθέτως τα κρατίδια όπου κυβερνούν οι σοσιαλδημοκράτες και οι πράσινοι έχουν σαν στόχο τη μόρφωση της πλατιάς μάζας των κοινωνικών στρωμάτων γι' αυτό και προωθούν το Ενιαίο

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

σχολείο ή το σχολείο της Κοινότητας. Πάντως η πολιτική η οποία αποβλέπει στη μόρφωση των παιδιών στο Ενιαίο σχολείο ή το σχολείο της Κοινότητας έδειξε διεθνώς ότι μ' αυτό το τρόπο προωθούνται οι επιδόσεις των μαθητών. Το σχολικό έργο υποβοηθείται από σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς (όπ. π.) .

**ΓΡΑΦΗΜΑ 6.** Σύγκριση των ομόσπονδων κρατιδίων στο μάθημα των μαθηματικών σύμφωνα με την έρευνα PISA

Αριθμητική σειρά κατάταξης	Κρατίδιο	Μονάδες	Κυβερνητικό σχήμα
1.	Σαξονία	523	Χριστιανοδημοκρατικό / Σοσιαλδημοκρατικό
2	Βαυαρία	522	Χριστιανοσοσιαλιστικό / Φιλελευθεροι
3.	Βάδη-Βυρτεμβέργη	516	Χριστιανοδημοκρατικό / Φιλελευθεροι
4.	Θουρυγγία	509	Χριστιανοδημοκρατικό
5.	Μεκλεμβούργο-Δ.Πομερανία	500	Σοσιαλδημοκρατικό / Χριστιανοδημοκρατικό
6.	Βρανδεμβούργο	500	Σοσιαλδημοκρατικό
7.	Ρηνανία-Παλατινάτο	500	Χριστιανοδημοκρατικό
8.	Έσση	500	Χριστιανοδημοκρατικό
9.	Σαξονία-Άνχαλτ	499	Χριστιανοδημοκρατικό / Σοσιαλδημοκρατικό
10.	Σάαρλαντ	498	Χριστιανοδημοκρατικό
11.	Σλέσβιχ-Χολστάιν	497	Χριστιανοδημοκρατικό / Σοσιαλδημοκρατικό
12.	Βερολίνο	495	Σοσιαλδημοκρατικό / ΠρασινΟι-Οικολογοι
13.	Β.Ρηνανία-Βεστφαλία	493	Χριστιανοδημοκρατικό / Φιλελεύθεροι
14.	Κάτω Σαξονία	489	Χριστιανοδημοκρατικό / Φιλελεύθεροι
15	Αμβούργο	488	Χριστιανοδημοκρατικό / Πράσινοι-Οικολόγοι
16.	Βρέμη	478	Σοσιαλδημοκρατικό / Πράσινοι-Οικολόγοι
		<b>Μέσος όρος : 504</b>	

ΠΗΓΗ: PISA Studie Bundeslaender 2014

Μια άλλη παράμετρος της συνάρτησης κοινωνικής τάξης-επάγγελμα γονέων και σχολικές επιδόσεις διαπιστώθηκε με την έρευνα PISA (2003). Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος είναι σε πολύ πλεονεκτική θέση συγκριτικά με τους



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μαθητές των οποίων οι γονείς είναι ειδικευμένοι εργάτες και μπορούν να έχουν περισσότερες πιθανότητες κατά τέσσερις φορές να εγγραφούν στο Γυμνάσιο, ενώ στη Βαυαρία οι πιθανότητες αυξάνονται κατά επτά φορές ανεξάρτητα αν οι μαθητές έχουν την ίδια ικανότητα στη κατανόηση κειμένου και στα μαθηματικά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA έδειξε ότι η κατάσταση των παιδιών από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι ακόμη πιο δραματική λ. χ. τα παιδιά των γονέων με ακαδημαϊκή μόρφωση έχουν έξι φορές περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσουν σ' ένα Γυμνάσιο, ενώ στο κρατίδιο Sachsen- Anhalt οι πιθανότητες είναι εννιά φορές. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA, επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα των ερευνών IGLU και της LAU.

Ενδιαφέρον είναι ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα κρατίδια της πρώην Δυτικής και Ανατολικής Γερμανίας, όσον αφορά τις δυνατότητες και πιθανότητες φοίτησης των παιδιών από γονείς με ακαδημαϊκή μόρφωση και ειδικευμένους εργάτες . Η έρευνα PISA-E κατέδειξε ότι στην πρώην Δυτική Γερμανία τα παιδιά με γονείς με ακαδημαϊκή μόρφωση και γενικά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος έχουν 7,26 φορές πιθανότητες να εγγραφούν σ' ένα Γυμνάσιο, ενώ τα παιδιά των ειδικευμένων εργατών έχουν 4,20 φορές πιθανότητες. Στην πρώην Ανατολική Γερμανία η σχολική ανισότητα δεν είναι τόσο μεγάλη. Οι πιθανότητες φοίτησης σ' ένα Γυμνάσιο για τα παιδιά γονέων με ακαδημαϊκή μορφωση είναι κατά 3,89 περισσότερες φορές απ' ότι τα παιδιά των ειδικευμένων εργατών. Η κοινωνική καταγωγή επηρεάζει τις πιθανότητες φοίτησης σ' ένα Γυμνάσιο ειδικά σε πόλεις με πληθυσμό άνω των 300.000 κατοίκων, όπου η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μειώνεται όσον αφορά τις πιθανότητες φοίτησης των παιδιών των οποίων οι γονείς είναι ειδικευμένοι εργάτες είναι κατά 14,36 φορές λιγότερες απ' ότι των παιδιών που οι γονείς έχουν ακαδημαϊκή μόρφωση (PISA-E-Wikipedia,2015:1).

### **3. Τα αποτελέσματα των ερευνών PISA**

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων PISA-E έδειξε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά τις επιδόσεις των μαθητών ανάμεσα στα κρατίδια του Βορρά και του Νότου.

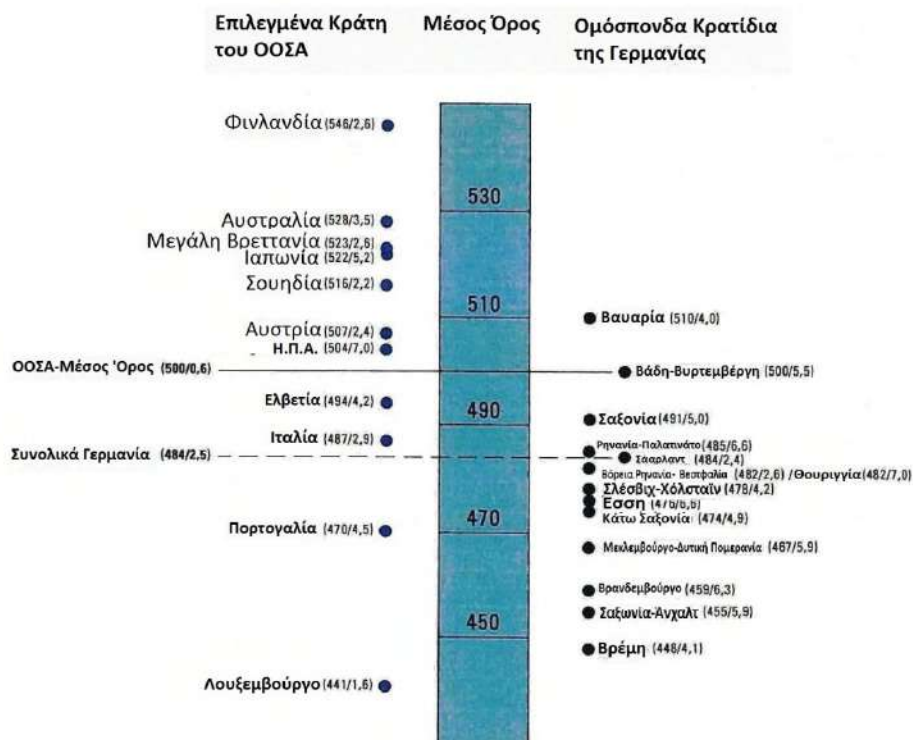
Η Βαυαρία έχει τα πρωτεία στην αναγνωστική ικανότητα, στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά ακολουθεί η Βάδη-Βυρτεμβέργη και η Σαξονία. Όσον αφορά την αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας PISA για τους μαθητές των γυμνασίων τα πρωτεία τα έχει και πάλι το κρατίδιο της Βαυαρίας, όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα και τα μαθηματικά, ενώ το κρατίδιο του Schleswig- Holstein είχε τα πρωτεία στις φυσικές επιστήμες, ενώ στην αναγνωστική ικανότητα και στα μαθηματικά καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση. Η διαφορά στις επιδόσεις των κρατιδίων της Βαυαρίας και της Βρέμης έγκειται στις 62 μονάδες. Οι Βαυαρέζοι μαθητές με τις επιδόσεις τους πλησιάζουν τις επιδόσεις των Σουηδών. Η Βαυαρία κατατάσσεται σε διεθνές επίπεδο στις πρώτες θέσεις. Πρώτη είναι η Φινλανδία , ακολουθεί η Μεγάλη Βρετανία, η Ιαπωνία και η Σουηδία ο μέσος όρος των επιδόσεων στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι 500 μονάδες. Άρα η Βαυαρία είναι και πάνω από το μεσο ορο των χωρών-κρατών που

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

συμμετείχαν στη διεθνή έρευνα PISA (2000). Οι επιδόσεις των μαθητών από τη Βάδη-Βυρτεμβέργη και τη Σαξονία είναι μόλις κατά 1/3 χαμηλότερες από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ(βλέπε Πίνακα 1)

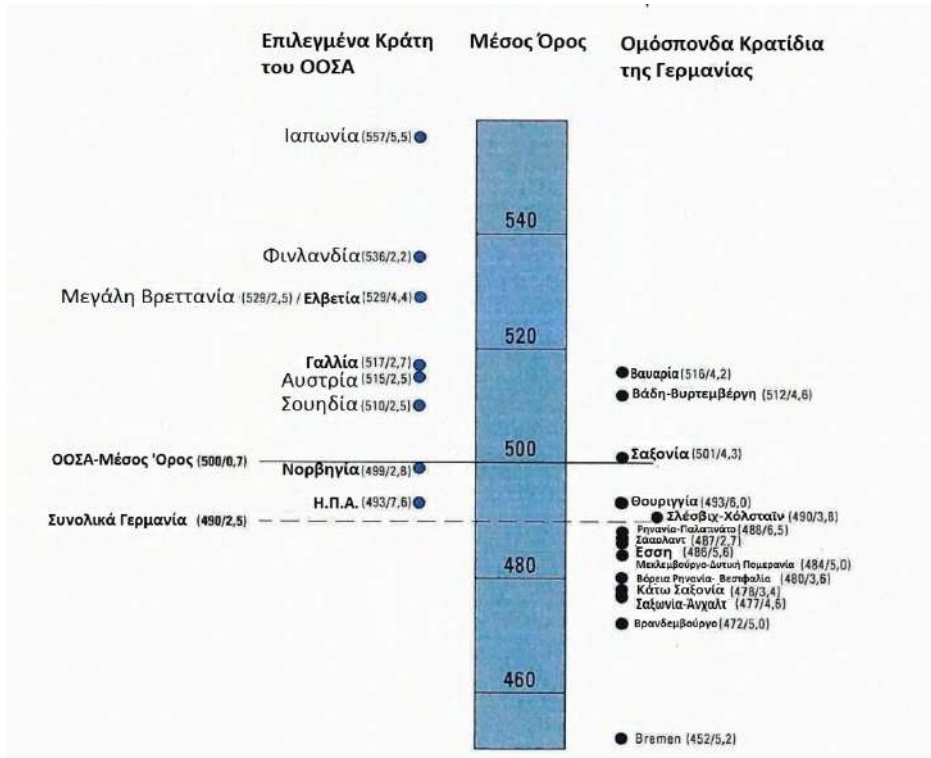
**ΓΡΑΦΗΜΑ 7.** Οι επιδόσεις των μαθητών των γερμανικών κρατιδίων συγκριτικά με τις χώρες που έχουν τα πρωτεία στην εκπαίδευση (στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες).

#### Εγγραμματισμός στη κατανόηση κειμένου

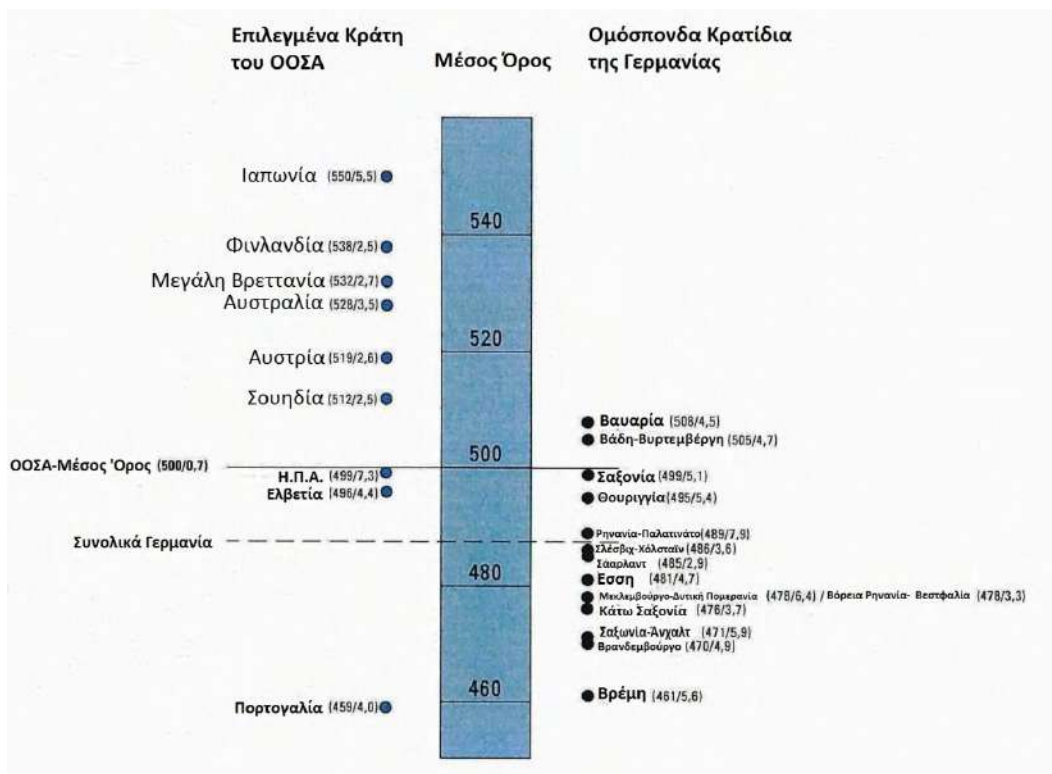


#### Εγγραμματισμός στα μαθηματικά

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία



### Εγγραμματισμός στις φυσικές επιστήμες



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

ΠΗΓΗ : Baumert u.a., 2002:17,27 και 37

. Στα υπόλοιπα κράτιδια διαπιστώθηκαν διαφορες στις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα και αποδεικνύουν το διαφορετικό επίπεδο διδασκαλίας τους και τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών τους. Εδώ αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η Φινλανδία, η Ιαπωνία και ο Καναδάς έχουν ομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς γι' αυτό και οι επιδόσεις των μαθητών εκτός των άλλων παραγόντων είναι πρωτοποριακές.

Η έρευνα PISA-E μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατιδίων της Γερμανίας μας έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τους λόγους που οδήγησαν στα αρνητικά αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PISA (2000) όχι μόνο όσον αφορά τον εγγραμματισμό στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, αλλά διερευνήθηκαν και οι λόγοι για τη σχολική ανισότητα ή την έλλειψη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών οι οποίοι μπορούν να αναζητηθούν στην οικογένεια ,στον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών και στο σχολείο. Μόνο μια ακριβής εικόνα της εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να απαντήσουν στις προκλήσεις του μέλλοντος και σίγουρα αυτό που ενδιαφέρει όλους δεν είναι η αποστήθιση γνώσεων, αλλά αν οι μαθητές έχουν τις βασικές ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις. Τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι κατά πόσον οι νέοι έχουν αυτές τις ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και κατά πόσον το σχολείο επηρεάζεται από την κοινωνική ανισότητα. Η ανάλυση των παραγόντων που χαρακτηρίζουν τη σχολική ανισότητα συνδέονται με το σχολικό και το εξωσχολικό μαθησιακό περιβάλλον και τις συνθήκες ζωής.

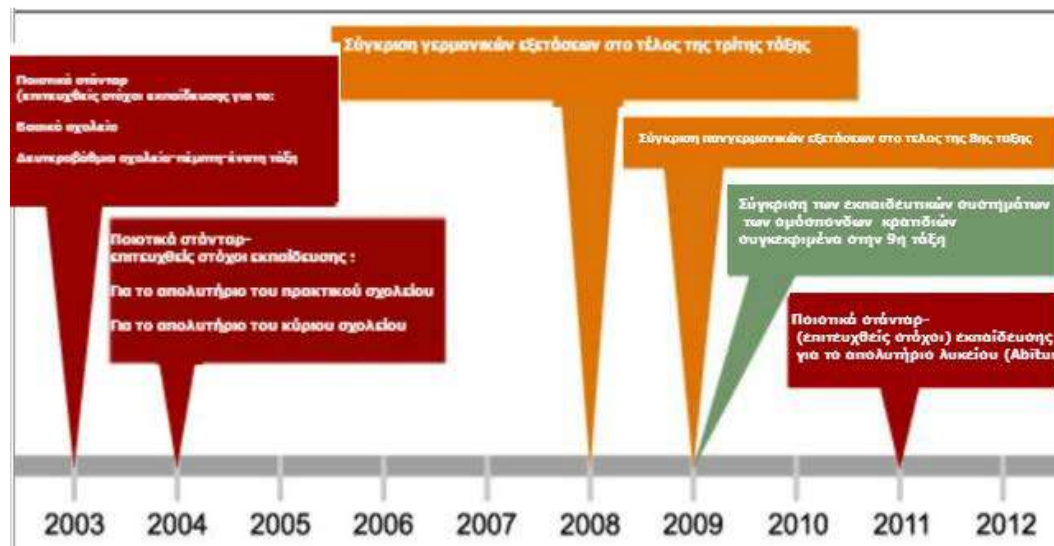
### **3.1 Μέτρα για την αντιμετώπιση των ελλειπών επιδόσεων των μαθητών**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA-E (2002) προβλημάτισε τον πολιτικό και τον εκπαιδευτικό κόσμο τους γονείς και τους φορείς που έχουν σχέση με την εκπαίδευση. Ελήφθησαν ανάλογα μέτρα για να αντιμετωπιστεί και να βελτιωθεί η κατάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων των ομόσπονδων κρατιδίων με στόχο την ανάγκη μεταρρυθμίσεων και τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού ποιοτικού περιβάλλοντος. Τα Υπουργεία Παιδείας των κρατιδίων αποφάσισαν τη λήψη μιας σειράς μέτρων, όπως καταγράφονται στο ακόλουθο γράφημα, κατά χρονολογική σειρά.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Μεταρρυθμίσεις μετά την πρώτη έρευνα PISA

#### Μεταρρυθμίσεις μετά την πρώτη έρευνα Pisa



ΠΗΓΗ: PISA Studie 2014

Για το Βασικό σχολείο προτάθηκαν βασικά στάνταρ (επιτευχθείς στόχοι) στο τέλος της 3<sup>ης</sup> τάξης και συγκεκριμένα στα μαθήματα: γερμανική γλώσσα και μαθηματικά. Για το Κύριο σχολείο προτάθηκαν ποιοτικά στάνταρ στο τέλος της 9<sup>ης</sup> τάξης για τα μαθήματα: γερμανική γλώσσα, μαθηματικά και πρώτη ξένη γλώσσα, ενώ για το Πρακτικό σχολείο προβλέπονται για τα μαθήματα: γερμανική γλώσσα, μαθηματικά, πρώτη ξένη γλώσσα, βιολογία, χημεία, φυσική.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων σε γερμανικό επίπεδο στο τέλος της 3<sup>ης</sup> και 8<sup>ης</sup> τάξης είναι μια καλή βοήθεια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για να διαπιστώσουν το επίπεδο των επιδόσεων της τάξης τους και παράλληλα του σχολείου τους αν και θα πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις και να δοκιμαστούν/εφαρμοστούν νέοι μέθοδοι διδασκαλίας.

Από το 2009 ανέλαβε το Ινστιτούτο για την ανάπτυξη της ποιότητας (Qualitaetsentwicklung) στην εκπαίδευση με έδρα το Βερολίνο (IQB) την πρωτοβουλία σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατιδίων (οπ. π.,2014).

Εκτός των προαναφερόμενων μέτρων που καταγράφονται στο γράφημα ελήφθησαν κι άλλα μέτρα, όπως:

- ✓ Προώθηση προγραμμάτων εγγραμματισμού κατανόησης κειμένου
- ✓ Προώθηση της προσχολικής αγωγής για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα γι' αυτά με μεταναστευτικό υπόβαθρο
- ✓ Ίδρυση ολόημερων σχολείων και

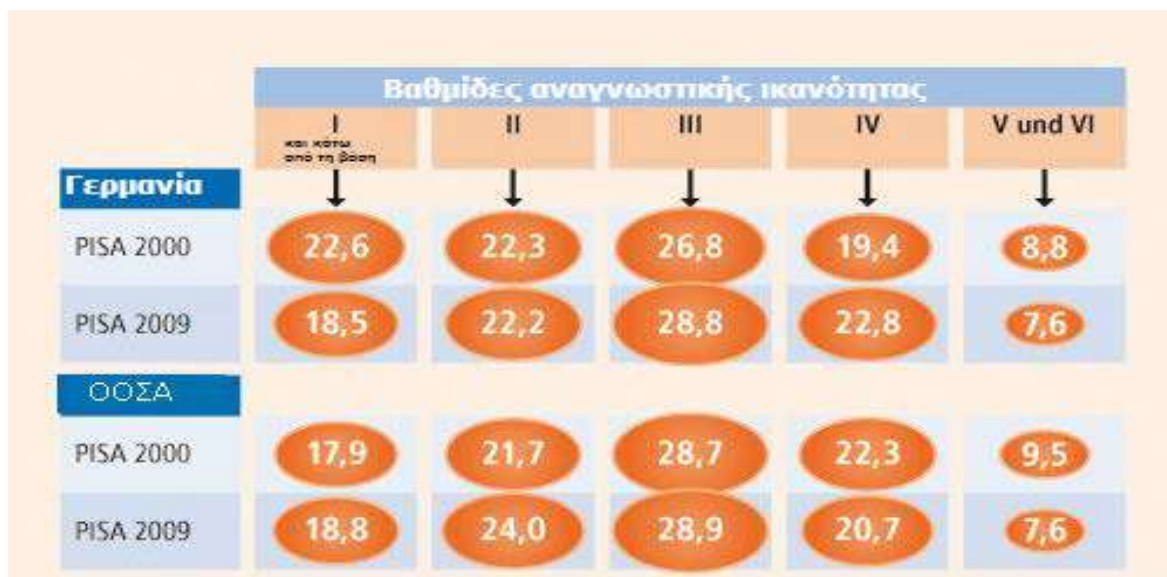
### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### ✓ Γενναιόδωρη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

Η λήψη και η υλοποίηση των ανωτέρων μέτρων έχει συμβάλει στην αλλαγή του προφίλ του σχολείου σταδιακά όπως διαπιστώθηκε από το 2000 μέχρι και το 2012 μέσω των διεθνών ερευνών PISA. Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφεται η πρόοδος των μαθητών στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες από την πρώτη διεθνή έρευνα PISA το 2000 μέχρι και την έρευνα PISA που διεξήχθη το 2009.

Οι προσπάθειες εκ μέρους των κρατιδίων για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, προφανώς ήταν επιτυχείς.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 9.** Βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των 15χρονων



**ΠΗΓΗ:** PISA Studie 2012

Τα αποτελέσματα των ερευνών PISA-E έδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν και να γίνουν ανταγωνιστικές των χωρών που είχαν τα πρωτεία στις διεθνείς έρευνες PISA, λ. χ. το έτος 2006 ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών της Γερμανίας ήταν 516 μονάδες που σημαίνει ότι είναι πάνω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Αυτή η βελτίωση οφείλεται εκτός των άλλων στις εντατικές προσπάθειες ενισχυτικής διδασκαλίας και διδασκαλίας της γερμανικής σαν δεύτερη γλώσσα από το νηπιαγωγείο, βελτίωσαν το προφίλ των παιδιών από εργατικές οικογένειες και αυξήθηκε η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών με αποτέλεσμα το 20% των μαθητών να φοιτούν στα γυμνάσια των κρατιδίων της Θουριγγίας και του Sachsen – Anhalt ενώ στην Βαυαρία το ποσοστό ανέρχεται στο 8%. Βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα διαπιστώθηκε και στα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

κρατίδιο της Ρηνανίας- Παλατινάτου, Β. Ρηνανίας- Βεσφαλίας και Κάτω Σαξονίας (Leffers und Fueller,2008).

Οι βελτιώσεις των επιδόσεων στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες είναι αξιοσημείωτες, όπως καταγράφονται και στο ακόλουθο γράφημα και κατατάσσονται στις χώρες που έχουν τα πρωτεία στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα εντυπωσιακές είναι οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι στον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου έδειξαν μια σταθερή βελτίωση συγκριτικά με τα περασμένα έτη, σύμφωνα με τον Klieme από το γερμανικό Ινστιτούτο για διεθνή παιδαγωγική έρευνα . Οι επιδόσεις αυτών των παιδιών ήταν θεαματικές και ως εκ τούτου ο εκπρόσωπος τύπου της διεθνούς έρευνας PISA τόνισε ότι « όχι, οι καλοί έγιναν καλύτεροι, αλλά οι δυνατοί βελτιώθηκαν αισθητά». Το ποσοστό των αδυνάτων μαθητών από 22,6% μειώθηκε στο 18,5%. Κατά τον Klieme η διαφορά επιδόσεων μεταξύ καλών μαθητών και αδυνάτων όσον αφορά τον εγγραμματισμό κατανόησης κειμένου δεν ήταν σε κανένα άλλο κράτος του ΟΟΣΑ τόσο εμφανής, όσο στη Γερμανία. Παρ' όλα αυτά οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο υστερούν κατά 40 μονάδες των συνομήλικων τους άνευ μεταναστευτικού υποβάθρου το οποίο αντιστοιχεί με τις επιδόσεις ενός σχολικού έτους δηλαδή υστερούν κατά ένα σχολικό έτος οι αλλοδαποί μαθητές από τους Γερμανούς (Ferber, 2010). Διαφορά επιδόσεων παρατηρείται και στις φυσικές επιστήμες, όπως καταγράφονται στα ακόλουθα γραφήματα.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 10:** Οι επιδόσεις των μαθητών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο ανά κρατίδιο

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Ομοσπονδιακό κρατίδιο	Μονάδες (Μαθητές δίχως μεταναστευτικό υπόβαθρο)
Βαυαρία	528
Βάδη-Βυρτεμβέργη	527
Σαξονία	509
Ρηνανία-Παλατινάτο	508
Σλέσβιγκ-Χολστάιν	506
Θουρυγγία	505
Β.Ρηνανία-Βεσφαλία	504
Έσση	504
Κάτω Σαξονία	501
ΟΟΣΑ-Μέσος Όρος	<b>500</b>
Σάαρλαντ	497
Βρέμη	493
Μεκλεμβούργο-Δ.Πομερανία	492
Σαξονία-Άνχαλτ	478
Βρανδεμβούργο	473

ΠΗΓΗ: PISA- E- Wikipedia, 2015

**ΓΡΑΦΗΜΑ 11.** Οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (συμμετοχή ομόσπονδων κρατιδίων στα οποία οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αριθμούν πάνω από το 10%)

Ομοσπονδιακό κρατίδιο	Μονάδες (Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (μόνο κρατίδια στα οποία συμμετέχουν πάνω από 10 % μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο)	15χρονοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο ανα κρατίδιο (σε ποσοστά %)
ΟΟΣΑ -Μέσος Όρος	500	
Βαυαρία	479	20,5 %
Σάαρλαντ	463	18,5 %
Ρηνανία-Παλατινάτο	459	25,6 %
Βάδη-Βυρτεμβέργη	456	27,7 %
Σλέσβιγκ-Χολστάιν	445	14,3 %
Έσση	444	33,5 %
Β.Ρηνανία-Βεσφαλία	438	30,7 %
Κάτω Σαξονία	428	19,6 %
Βρέμη	418	39,9 %



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ΠΗΓΗ: PISA- E- Wikipedia, 2015

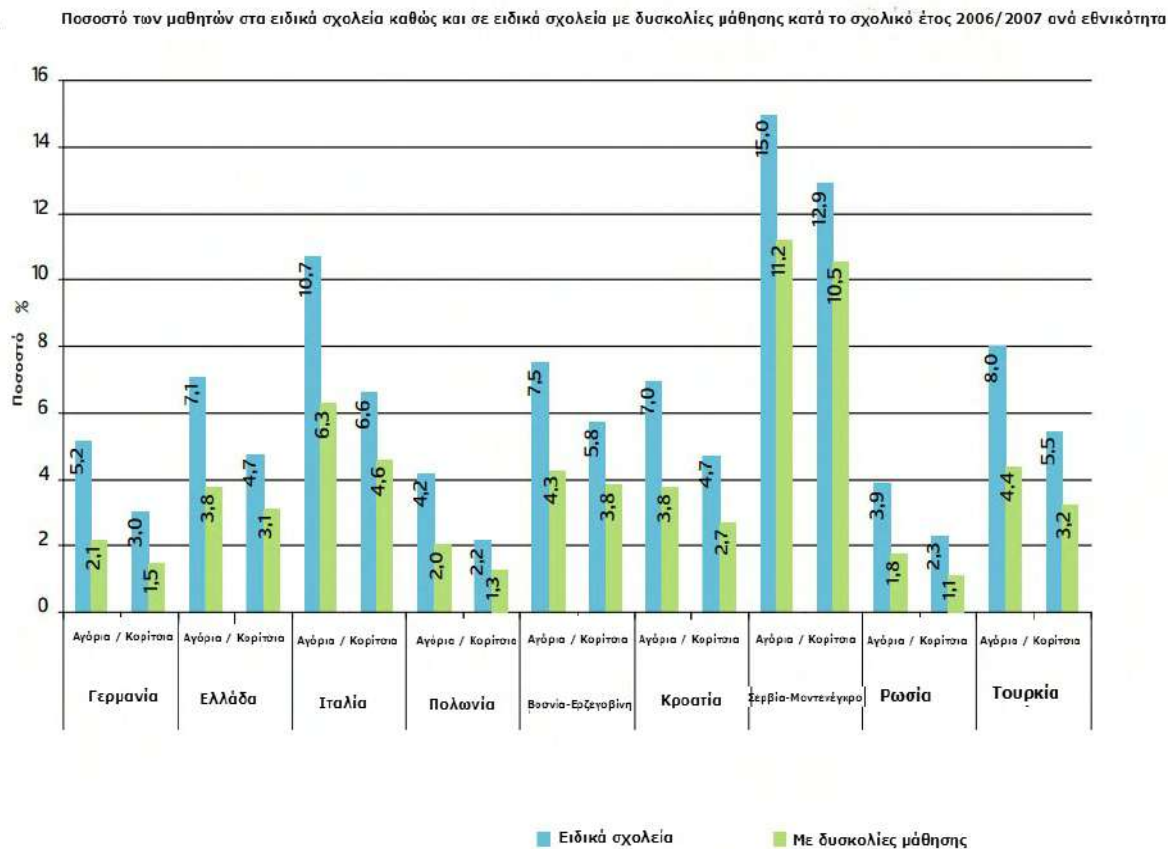
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι δεν επαρκεί ένα δίωρο μάθημα στις φυσικές επιστήμες. Στα κρατίδια της Σαξονίας, της Σαξονίας Ανχάλτ και της Θουριγγίας οι μαθητές παρακολουθούν περισσότερες από τέσσερις ώρες μάθημα εβδομαδιαίως στις φυσικές επιστήμες. Σίγουρα δεν αρκούν μόνο οι πολλές ώρες διδασκαλίας για τις επιτυχείς επιδόσεις των μαθητών, αλλά και η μορφή διδασκαλίας για τις επιτυχείς επιδόσεις των μαθητών, αλλά και η μορφή διδασκαλίας. Στα κρατίδια της Βαυαρίας, Μεκλεμβουργο-Δ.Πομερανία, Σαξονία Ανχάλτ και της Θουριγγίας τα οποία υπερέχουν από τα άλλα κρατίδια κατά 20 – 50 μονάδες, το μάθημα των φυσικών επιστημών δεν δίνει βαρύτητα μόνο στα πειράματα και την έρευνα αλλά ιδιαίτερα σε μια διδασκαλία εκ μέρους του εκπαιδευτικού ο οποίος προϋποθέτει υψηλές γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές (Schmoll,2008).

Οι Γερμανοί συνειδητοποίησαν επίσης ότι η έλλειψη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν είναι το πρόβλημα μόνο του Βασικού δημοτικού σχολείου , αλλά το πρόβλημα ανάγεται στην προσχολική ηλικία. Διαπιστώθηκε ότι μόνο το 47% των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο φοιτούν στα νηπιαγωγεία. Αντιθέτως είναι υψηλότερο το ποσοστό των παιδιών χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο το οποίο φοιτά σ' ένα νηπιαγωγείο, αυτό ανέρχεται στο 61%. Αυτή η κατάσταση προβληματίσε και προβληματίζει ακόμη την πολιτική και τις εκπαιδευτικές αρχές, γιατί όταν τα παιδιά πρόκειται να φοιτήσουν στο σχολείο τότε διαπιστώνονται οι δυσκολίες μάθησης, οι οποίες οφείλονται βασικά στην έλλειψη γλωσσικών γνώσεων και δεν έχουν τη σχολική ετοιμότητα/ ωριμότητα, όπως αυτά πού έχουν ήδη φοιτήσει σ' ένα νηπιαγωγείο. Για τα παιδιά πού είναι ήδη στο νηπιαγωγείο προτάθηκαν και υλοποιούνται προγράμματα εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της διδασκαλίας της γερμανικής σαν δεύτερη γλώσσα από νηπιαγωγούς πού σπουδάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους το μάθημα «διδασκαλία της γερμανικής σαν δεύτερη γλώσσα» (Die Welt, 2010).

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο υποβοηθά την κοινωνική και την σχολική ένταξη των παιδιών και είναι ζωτικής σημασίας για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και για ένα πετυχημένο μέλλον. Ειδικά όσον αφορά τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο μεγαλώνουν συνήθως σ' ένα μονογλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον και μαθαίνουν λίγες γερμανικές λέξεις με το επακόλουθο φοίτησης αργότερα στα ειδικά σχολεία για δυσκολίες μάθησης. Βέβαια αυτό δεν ισχύει για όλους τους αλλοδαπούς, λ. χ. μόνο το 3,9% των αγοριών και το 2,3% των κοριτσιών φοιτούν σ' ένα ειδικό σχολείο, ενώ μόνο το 1,8% των αγοριών και το 1,1% των κοριτσιών στη Ρωσία φοιτά σ' ένα ειδικό σχολείο για δυσκολίες μάθησης και από την Πολωνία είναι παρόμοια τα ποσοστά όπως καταγράφονται στο ακόλουθο γράφημα (Siegert, 2008:31).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

**ΓΡΑΦΗΜΑ 12.** Ποσοστό των μαθητών στα ειδικά σχολεία καθώς και σε ειδικά σχολεία με δυσκολίες μάθησης κατά το σχολικό έτος 2006/2007 ανά εθνικότητα.



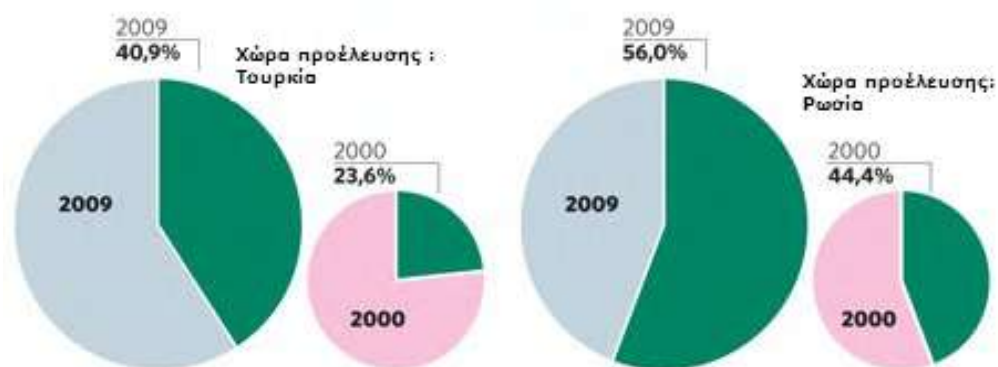
ΠΗΓΗ: Siegert, 2002:31

Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφεται ενδεικτικά το ποσοστό ομιλίας της γερμανικής γλώσσας σε τουρκικές και σε ρωσικές οικογένειες και η διαφορά των ποσοστών ανάμεσα στα έτη 2000 και 2009 όπου διακρίνουμε όσον αυτό είναι δυνατό την ανάλυση της συχνότητας ομιλίας στη γερμανική γλώσσα, εκ μέρους των οικογενειών όσον αυτό είναι δυνατό. Οι ρωσικές οικογένειες υπερτερούν από τις τουρκικές γιατί δεν είναι καθαρά ρωσικές οικογένειες, αλλά τα μέλη των οικογενειών είναι γερμανοί υπήκοοι οι οποίοι εκδιώχθηκαν επί εποχής Στάλιν και κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου ήταν αιχμάλωτοι πολέμου και παρέμειναν στην πρωην Σοβιετική Ένωση. Με την ενοποίηση της Γερμανίας αυτοί οι άνθρωποι επέστρεψαν στα πατρίδα εδάφη τους και ως εκ τούτου είναι Γερμανοί.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

**ΓΡΑΦΗΜΑ 13.** Η χρήση της γερμανικής γλώσσας εκ μέρους των 15χρονων στην οικογένειά τους (τουρκική και ρωσική)

Η χρήση της γερμανικής γλώσσας εκ μέρους των 15χρονων στην οικογένειά τους (τουρκική και ρωσική)



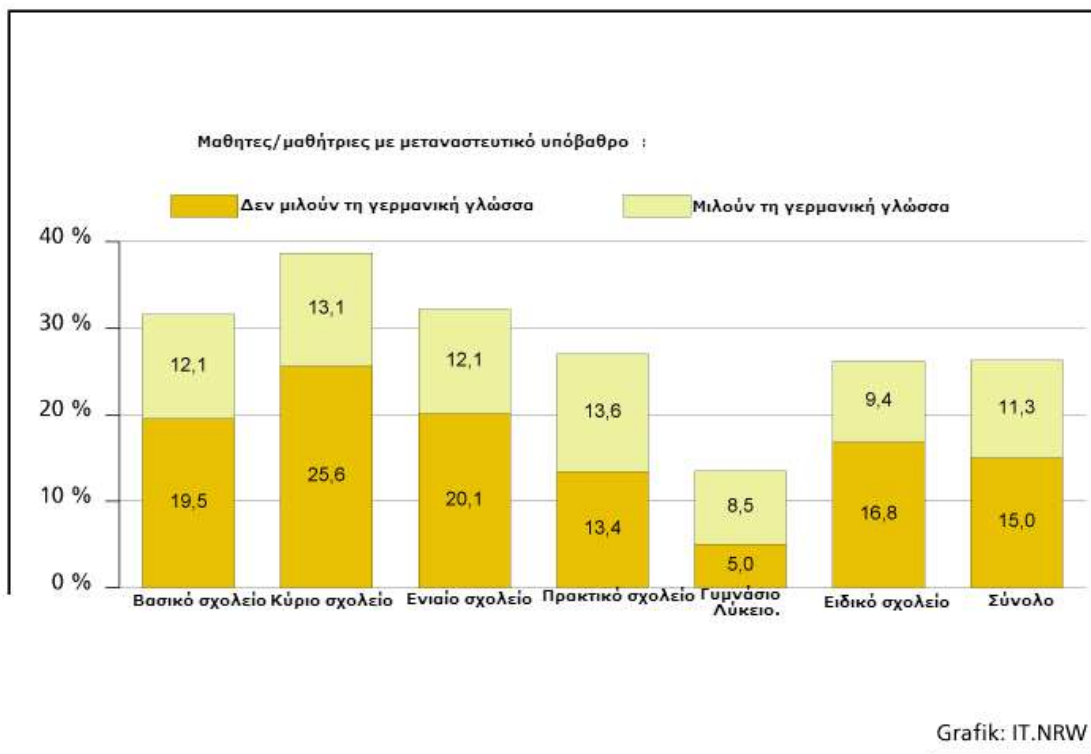
ΠΗΓΗ: PISA Studie 2012

Αντιθέτως τα γερμανόπουλα είναι σε πλεονεκτική θέση γνωρίζουν και μιλούν σχεδόν 900 λέξεις προτού φοιτήσουν σ' ένα νηπιαγωγείο και σ' αυτό μαθαίνουν αλλες 2500 λέξεις . Σύμφωνα με την έρευνα PISA το 70% των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο φοιτά στα γερμανικά σχολεία και μόνο το 50% κατανοεί άλλα αναγνωστικά κείμενα. Η κατάσταση αυτή οφείλεται κατά τον Loos στην έλλειψη γνώσης της μητρικής γλώσσας η οποία με την σειρά της αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας (Grauenman, 2004: 164- 165) και όχι μόνο το ελλιπές λεξιλόγιο αποτελεί ανασταλτικό χαρακτήρα για την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, αλλά και στην οικογένεια του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν ομιλείται η γερμανική γλώσσα όπως καταγράφεται στο ακόλουθο γράφημα σύμφωνα με την έρευνα του κρατιδίου της Ρηνανίας- Βεσφαλίας. Όπως διαπιστώνεται από την έρευνα το 19,5% των μαθητών που φοιτούν στο βασικό σχολείο δεν ομιλεί στο σπίτι τη γερμανική γλώσσα, το 25,6% των μαθητών που φοιτούν στο Κύριο σχολείο δεν κάνει χρήση της γλώσσας υποδοχής (γερμανικής) στο οικογενειακό του περιβάλλον. Οι μαθητές που φοιτούν σε ένα Πρακτικό σχολείο το 13,4% από αυτούς δεν ομιλεί στο σπίτι γερμανικά, ενώ το 20,1% των μαθητών που φοιτούν στο ενιαίο σχολείο δεν ομιλεί τη γερμανική γλώσσα με τους γονείς του. Ενδιαφέρον

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

είναι ότι το 5% των μαθητών του Γυμνασίου και το 16,8% που φοιτούν στα Ειδικά σχολεία δεν ομιλούν με τους γονείς τους τη γερμανική γλώσσα. Η έρευνα έδειξε ότι η γνώση της γερμανικής γλώσσας είναι το βασικότερο κριτήριο για τη φοίτηση στο Γυμνάσιο και αυτή επιβεβαιώνεται από μία ανάλογη έρευνα της Ομοσπονδιακής Υπηρεσίας για τη μετανάστευση και τους πρόσφυγες του 2008 (Information und Technik Nordrhein- Westfalen, 2012). Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι η θετική στάση των γονέων είναι προϋπόθεση για την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας εκ μέρους των παιδιών. Η ύπαρξη της συναισθηματικής μορφωτικής απόστασης (affektive Bildungsdistanz) εκ μέρους των γονέων αποτελεί ένα μεγάλο εμπόδιο για τη συμμετοχή των παιδιών για τις προσχολικές και σχολικές προσπάθειες για την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας (Giagounidis, 1976:187).

**ΓΡΑΦΗΜΑ 14.** Ποσοστά μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι οποίοι μιλούν/ δε μιλούν τη γερμανική γλώσσα κατά το σχολικό έτος 2010-2011



**ΠΗΓΗ:** Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2012

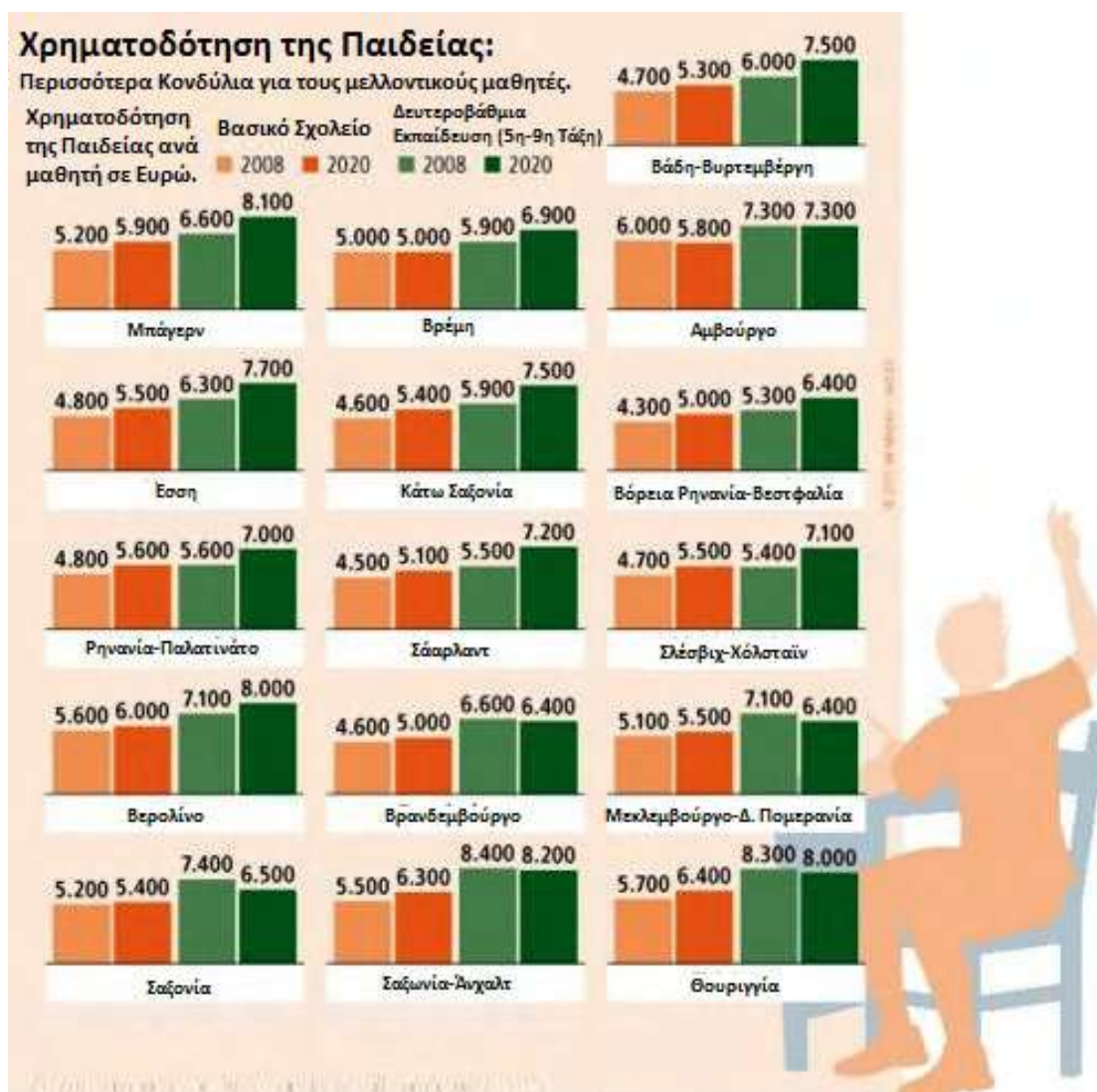
Στις προσπάθειες των γερμανικών Υπουργείων Παιδείας συμπεριλαμβάνεται και ο «σχεδιασμός ενός προγράμματος για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις». Το πρόγραμμα αυτό υποβλήθηκε από τη Μόνιμη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας (KMK) μετά από 9ετή

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

καθυστέρηση από τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της διεθνούς έρευνας PISA (2000). Το πρόγραμμα αυτό προέβλεπε τη φοίτηση των παιδιών στα Ολοήμερα σχολεία και το συντονισμό εκ μέρους των Υπουργείων Παιδείας για ένα Εθνικό Απολυτήριο Λυκείου( Abitur), το οποίο θα εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 2016-2017 ( Landeszentrale fuer politische Bildung in Baden-Wuerttemberg).

Η συντονιστική επιτροπή της έρευνας PISA πρότεινε στη γερμανική κυβέρνηση γενναϊόδωρη χρηματοδότηση της παιδείας. Η προτροπή αυτή δεν πέρασε απαρατήρητη. Το γερμανικό κράτος/ τα γερμανικά ομόσπονδα κρατίδια επενδύουν στην εκπαίδευση όπως καταγράφηκε στο ακόλουθο γράφημα όπου διαπιστώνεται σταδιακή και μόνιμη αύξηση των δαπανών.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 15.** Χρηματοδότηση της παιδείας από το 2008 μέχρι και το 2020 ανά κρατίδιο

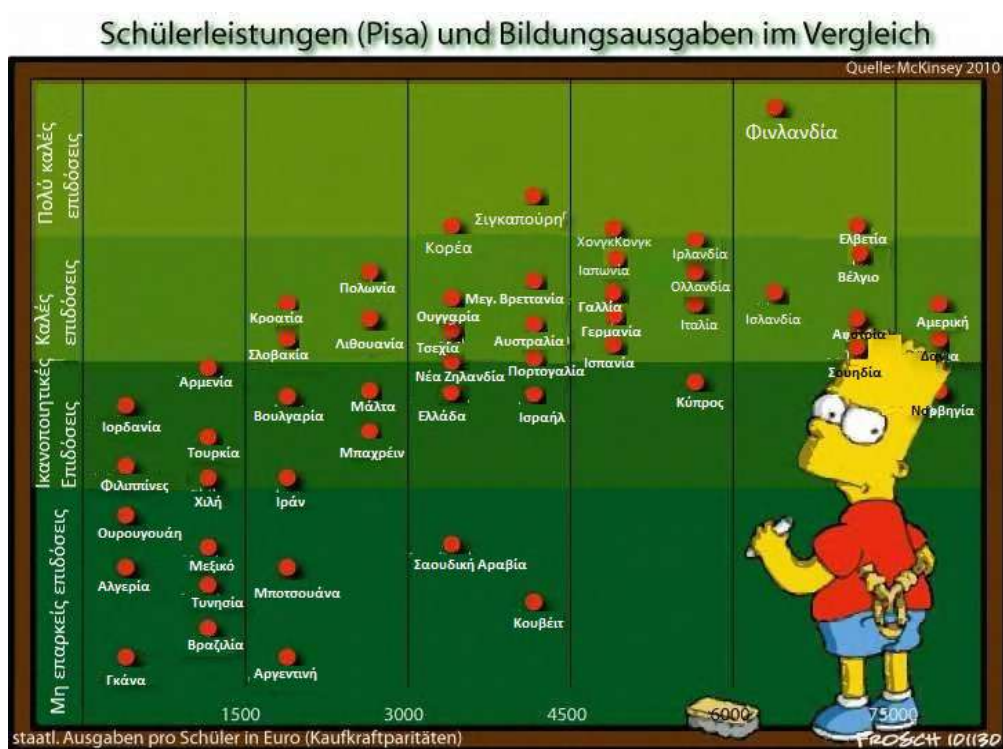


### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ΠΗΓΗ: Bildungsausgaben Deutschland- Bildungsausgaben: Fuer kuenftige Schueler ist mehr da

Οι παρατηρήσεις των εκπροσώπων της έρευνας PISA για περισσότερη χρηματοδότηση δεν είναι τυχαίες αλλά βασίζονται στο γεγονός ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι συνάρτηση των επενδύσεων για την παιδεία εκ μέρους των κρατών. Στο ακόλουθο γράφημα καταγράφεται η συνάρτηση των σχολικών επιδόσεων οι οποίες είναι ανάλογες με την χρηματοδότηση εκ μέρους των κρατών για την εκπαίδευση του κάθε μαθητή.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 16.** Οι επιδόσεις των μαθητών αναλογούν με την χρηματοδότηση της παιδείας



ΠΗΓΗ: Bildungsausgaben Deutschland-Schuelerleistungen(PISA) und Bildungsausgaben im Vergleich

Ενδιαφέρον είναι ότι η συνάρτηση χρηματοδότησης της Παιδείας και των επιδόσεων των μαθητών επαληθεύτηκε ακόμη μία φορά σύμφωνα με τα τελευταία συγκριτικά ερευνητικά δεδομένα της έρευνας PISA τα οποία δημοσιεύτηκαν το Φεβρουάριο του 2016 όσον αφορά τους λεγόμενους «αδύνατους» μαθητές (πρόκειται γι' αυτούς που δεν πέτυχαν τη βάση επιδόσεων σύμφωνα με την έρευνα PISA), όπου έγινε ειδική αξιολόγηση των επιδόσεων των «αδύνατων» μαθητών όσον αφορά τον εγγραμματισμό στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες ανάμεσα στα έτη 2003 και 2012 και των επιδόσεων των μαθητών από τις

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

χώρες του ΟΟΣΑ και διαπιστώθηκαν αισθητές βελτιώσεις. Σύμφωνα με την έρευνα PISA το έτος 2012, το 18% των 15 χρόνων δεν είχε καλές επιδόσεις στα μαθηματικά, ενώ στις χώρες του ΟΟΣΑ το ποσοστό ανήρχετο στο 23%. Ανάλογη ήταν και η εικόνα στον εγγραμματοισμό κατανόησης κειμένου, όπου το 14% των μαθητών από τα γερμανικά σχολεία δεν πέτυχε τη βάση, ενώ στις χώρες του ΟΟΣΑ το ποσοστό ανήρχετο στο 18%. Η σύγκριση των επιδόσεων των «αδυνάτων» μαθητών ανάμεσα στα έτη 2003 και 2012 όσον αφορά τον εγγραμματοισμό: κατανόησης κειμένου βελτιώθηκε κατά 8% και στα μαθηματικά κατά 4% ενώ στις φυσικές επιστήμες δεν διαπιστώθηκε καμιά διαφορά (Deutschland today, 2016).

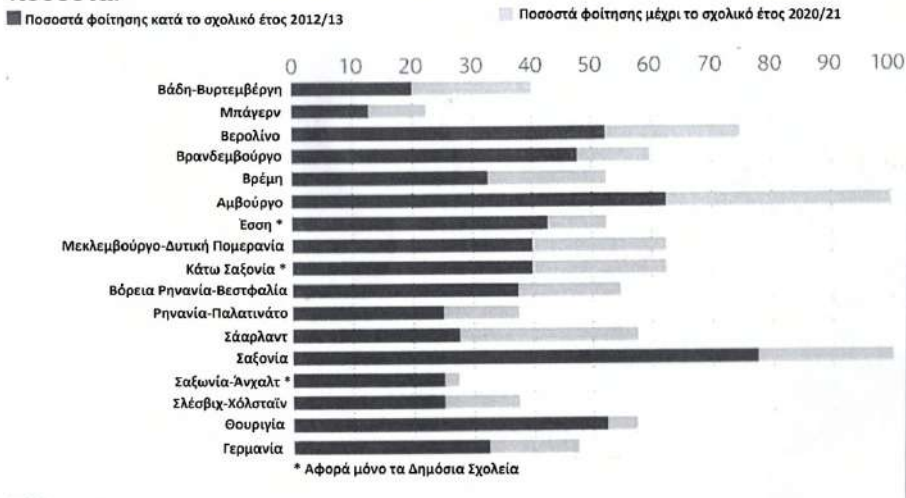
Οι ειδήμονες της διεθνούς έρευνας PISA πρότειναν ακόμη την επέκταση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου σε όλη τη γερμανική επικράτεια. Οι προτάσεις αυτές των ειδημόνων της PISA δεν αγνοήθηκαν. Η Μόνιμη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας (KMK) έλαβε υπόψη αυτή την πρόταση και πρότεινε την ίδρυση Ολοήμερων σχολείων σε όλα τα γερμανικά κρατίδια. Τα Υπουργεία Παιδείας των κρατιδίων και οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά σ' αυτή την πρόταση και συμφώνησαν για την επέκταση των Ολοήμερων σχολείων σε όλη τη Γερμανία, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι επιδόσεις των παιδιών των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά και να εξυπηρετηθούν και οι εργαζόμενοι γονείς. Με αυτό το σκεπτικό έχει αρχίσει να επεκτείνεται σταθερά ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου, βέβαια με διαφορετικό ρυθμό επέκτασης λόγω της διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατιδίων λ.χ. στη Σαξονία το 80% των παιδιών φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία, ενώ στη Βαυαρία μόνο το 11% ή στη Β. Ρηνανία- Βεστφαλία το 34,8% (Zeit online, 2013). Συνολικά, το σχολικό έτος 2012/ 13 φοιτούσαν 2,4 εκατ. μαθητές (το 1/3 των μαθητών) στα Ολοήμερα σχολεία. Το γράφημα 16 μας δείχνει τα ποσοστά μαθητών που φοιτούν στα Ολοήμερα σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) και τη σταδιακή εξέλιξή τους από το 2012 μέχρι το 2020.

#### **ΓΡΑΦΗΜΑ 17.** Ολοήμερα σχολεία

Εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού σε Ολοήμερα σχολεία μέχρι το σχολικό έτος 2020/21 ανά γερμανικό κρατίδιο

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Υπολογισμός συμμετοχής στα ολοήμερα σχολεία μέχρι το 2020/21 σε ποσοστά.



ΠΗΓΗ: Ganztagschulen- so entwickelt sich die Ganztagsschulbeteiligung

#### Αντί Επιλόγου

Η παρουσίαση των ευρημάτων των διεθνών ερευνών PISA και της εθνικής συμπληρωματικής έρευνας PISA- Ε όσον αφορά την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών που διδάσκονται στα γερμανικά ομόσπονδα κρατίδια οδήγησαν σε προβληματισμό της κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των γονέων, αλλά και των ειδημόνων της εκπαίδευσης και των πολιτικών κύκλων, οι οποίοι με τη σειρά τους έλαβαν ανάλογα αντισταθμιστικά μέτρα για τη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων και της ψυχοκοινωνικής φροντίδας των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Η λήψη των μέτρων εκ μέρους των Υπουργείων Παιδείας δεν περιορίστηκε μόνο στους μαθητές, αλλά συμπεριέλαβε και τους εκπαιδευτικούς με ανάλογα επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως η «σύγκριση της γερμανικής γλώσσας με τις γλώσσες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο» και «η διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερη γλώσσα».

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που μας παραπέμπουν στη διαφορετική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών εκ μέρους των διαφορετικών πολιτικών των ομόσπονδων κρατιδίων. Αυτή η διαφορετική πολιτική είναι άδικη, όταν μαθητές σε άλλα κρατίδια απολαμβάνουν μια άλλη καλύτερη μόρφωση συγκριτικά με άλλα παιδιά που φοιτούν λ.χ. στο κρατίδιο της Βρέμης και η μόρφωσή τους υστερεί κατά πολύ. Αυτή η «διάκριση» αποτελεί πρόβλημα ισονομίας και



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

απαγόρευσης των ίδιων συνθηκών ζωής. Γι' αυτό γίνονται προτάσεις να αναλάβει η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση τον τομέα της εκπαίδευσης/ παιδείας. Αυτή η αλλαγή δεν είναι εύκολη να πραγματοποιηθεί, λόγω του ότι χρειάζεται την ψήφο των 2/3 των βουλευτών του γερμανικού κοινοβουλίου, αλλά επίσης και ιστορικοί λόγοι εμποδίζουν την πραγματοποίηση ενός τέτοιου οράματος. Από την άλλη πλευρά επιχειρηματολογείται, ότι αν δεν υπήρχαν οι διαφορές εκπαιδευτικές πολιτικές των ομοσπονδών κρατιδίων δεν θα έρχονταν στην επιφάνεια μέσω της έρευνας PISA και PISA-E οι διαφορές μεταξύ των κρατιδίων, αλλά και δεν θα κατατάσσονταν τα ομόσπονδα κρατίδια του Νότου λ.χ. η Σαξονία, η Βαυαρία και η Βάδη- Βυρτεμβέργη ανάμεσα στα κράτη που έχουν τα σκήπτρα στην εκπαίδευση λ.χ. Καναδάς, Ν. Κορέα (Kraus, 2011: 90).

Ο συσχετισμός των σχολικών επιδόσεων και της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης καθιστά ένα μέρος των μαθητών «θύματα» της ελλιπούς χρηματοδότησης. Οι διαφορές αυτές σηματοδοτούν τα διαφορετικά κοινωνικά, θεσμικά και πολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό γίνεσθαι και αυτά είναι που επηρεάζουν την ποιότητα των μαθησιακών περιβαλλόντων εντός και εκτός του σχολείου (Baumert, 2002: 79).

Άκρως ενδιαφέρον είναι ότι παρόλα τα τρωτά σημεία που είχε το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ελήφθησαν πρωτοβουλίες εκ μέρους των Υπουργείων Παιδείας των ομόσπονδων κρατιδίων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (οι οποίες ήσαν έργο μακράς πνοής, το οποίο πέτυχε κατόπιν ευρέων συναινέσεων εκ μέρους όλων των ενδιαφερόντων φορέων), οι οποίες όπως έδειξε και η συγκριτική προσέγγιση των ερευνών PISA και IGLU μεταξύ των ετών 2000 και 2012 βελτιώθηκαν αισθητά οι επιδόσεις των μαθητών.

#### Βιβλιογραφία

- Baumert, J. u. a., (2002). Pisa 2000-Die Laender der Bundesrepublik im Vergleich. Zusammenfassung zentrale Befunde. Max-Plank Institut fuer Bildungsforschung : Berlin.
- Bildungsausgaben Deutschland- Bildungsausgaben : Fuer kuenftige Schueler ist mehr da.  
<https://www.google.gr/search?q=bildungsausgaben+deutschland&espn=2&biw=1280&bih=709&tbn=isch&tbo>.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Bildungsausgaben Deutschland (εικόνες για Bildungsausgaben Deutschland). <https://www.google.gr/search?a=bildungsausgaben+deutschland&epv=2lbiw>.
- Der Tagesspiegel (2014). Ganztagschulen in Deutschland- Fuenf Millionen Schueler fehlen Plätze. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/ganztagschulen-in-deutschland-fuer-millionen-schueler-fehlen-plaetze/10144508.html>,3-7-2014.
- Deutschland today,2016. OECD mahnt aber weitere Anstrengungen an-Anteil sehr leistungsschwacher Schueler in Deutschland gesunken. <https://www.dtoday.de/startseite/politik-artikel,-Anteil-sehr-leistungsschwaecher-Schueler-in-Deutschland-gesunken-arid,466326.html>,10.02.2016.
- Die Welt, (2010). Auslaendische Kinder sind selten in Kitas. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article6723016/AuslaendischeKinder-sind-seltener-in-Kitas.html>.
- Ferber ,M. (2010). Pisa- es reicht nur zur Note drei. <https://www.stimmt.de/news/webreporter/diesunddas/2010/dezember/art-1977-12418>, 8-12-2010.
- Ganztagschulen-Entwicklung der Ganztagschulplaetze, Ganztagschule (εικόνες για ganztagschule) <https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=ganztagschule>.
- Giagounidis, P. (1976). Affektive Bildungsdistanz griechischer Gastarbeiter zur deutschen Schule und deren Einstellungen zur Gastgesellschaft? (Diplomarbeit). Tuebingen/Reutlingen.
- Grauenmann,P.(2004). Sprachfoerderung in der Kita. Integration und Chancengleichheit fuer auslaendische Kinder, Kita aktuell ND-Norddeutschland,7/8,164-165.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2012-Bildungsbeteiligung von Schuelerinnen und Schuelern mit Zuwanderungsgeschichte. In: Statistik Kompakt, 3/2012.<https://www.it.nrw.de/statistik/querschnittveroeffentlichungen/statistik-kompakt/Archiv-2012/ausgabe-3-2012/index.html>.
- Landeszentrale fuer politische Bildung in Baden- Wuerttemberg (2010). (PISA IGLU OECD – Jahresberichte und Ländervergleich der KMK – Bildungs – Standards). <https://www.lpb-bw.de/pisa/html> .
- Leffers, J. und Fuller, Ch. (2008). Pisa Laendervergleich Sachsens Schulen draengen an die Weltspitze [www.spiegel.de/Schulspiegel/wissen/pisa-](http://www.spiegel.de/Schulspiegel/wissen/pisa-)

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

landervergleich-sachsens-schulen-draegen an-die weltspitze -a- 1591040  
html,17-11-2008

- PISA-E- Bundeslaender im Vergleich (2015). wissen.de Artikel, <https://www.wissen.de/pisa-e-bundeslaender-im-vergleich>, 1-6-2015.
- PISA-E-Wikipedia (2015). <https://de.wikipedia.org/wiki/PISA-E>, 11-8-2015 και 31-12-2015.
- PISA Studie (2014). ( Εικόνες για PISA studie 2014). <https://www.google.gr/search?pisa+studie+2014&espv=2&biw=1042&bih>
- PISA Studie 2012, (2011) (Einwanderkinder holen auf nicht nur bei PISA) . <https://www.news4teachers.de/2011/07/eiwanderer-holen-auf-nicht-nur-beipisa/>, 23-6-2011
- PISA Studie Bundesländer 2014( Εικόνες για PISA Studie Bundesländer 2014). <https://www.google.gr/webhqsourceid=chrome-instantundion=189espv2&ie=UTF=-8=/9=pisastudie%20bundeslaender>
- Schmoll H (2008) Pisa Studie- Mehr Unterricht in Naturwissenschaften nötig / <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/pisa-studie-mehr-Unterricht-in-naturwissenschaften-noetig1724197.html>, 18-11-2008.
- Siegert, M. (2008).Schulische Bildung von Migranten in Deutschland, Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Fluechtlinge, Bundesamt für Migration und Fluechtlinge: Nürnberg.
- Stanat u. a., (2002) Pisa 2000: Die Studie im Überblick, Grundlagen, Methoden und Ergebnisse , Max-Plank-Institut für Bildungsforschung : Berlin
- Zeit online, 2013. Zu wenig Ganztagschulen in Deutschland . <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2013-08/studie-ganztagschule-entwicklung> , 4-8-2013.

## The Effect of Teaching on Epistemic Cognition of 6th Grade Students: An Intervention Program in Science Education

Kalia Ioannou, Frederick University, Cyprus

**Abstract:** *The present study explores the effect of different type of teaching on “epistemic cognition” of 6<sup>th</sup> grade students through an “intervention program” in the context of “Science Education”. Nine intact 6<sup>th</sup> grade classes will complete paper-and-pencil instruments to measure their epistemological understanding and “cognitive ability”. Twelve of these students will participate also in an individual semi-structured interview, where they will be asked about the effectiveness of the intervention program. Students’ epistemological understanding will be assessed using a short version of Schommer’s questionnaire for students (Schommer, Mau, Brookhart & Hutter, 2000). Student’s cognitive ability will be assessed through the Raven’s Progressive Matrices (Raven, 1998). The present study aspires to find which of the main approaches is more effective for the development of students’ epistemic cognition and if cognitive ability can predict “epistemic cognition”.*

**Keywords:** *Epistemic Cognition, Cognitive Ability, Intervention Program, Science Education*

### Introduction

**T**he present study explores the effect of different type of teaching on epistemic cognition (EC), which concerns how people acquire, understand, justify, change, and use knowledge (Greene, Sandoval, & Bråten, 2016), in the context of science education. Previous studies showed that intervention programs are associated with the development of EC (Iordanou & Constantinou, 2014; Kienues, Bromme, & Stahl, 2008). The present study addresses the question of how the type of approach affects differently the development EC of young children, by extending previous research that examined the relation between EC and intervention programs in adults.

In particular, Valanides & Angeli (2005) examined the possible effects of teaching on 108 first- and second-year university students' epistemological development, who were randomly assigned into three training sessions. EC was measured in terms of the difference between subjects’ performance on a pre- and post-test. The results analyses showed that there was effect on students' EC after instruction. Kienhues et al. (2008) investigated the potential for influencing epistemological beliefs through a short instructional intervention. The sample was 58 students at a German university. The treatment effect was assessed by

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

comparing pre- and post-instructional scores. According to the results, students that had naïve EC receiving the epistemic instruction changed towards a more mature view.

Theoretical Background

#### *Epistemic Cognition*

#### **Review of Epistemic Approaches and Models**

Psychological research on EC began in the mid- 1950s, and in the decades since there have been three simultaneous and intersecting lines of research. Led by the initial work of Perry (1970), that trying to understand how students interpreted pluralistic educational experiences, he constructed a theory of EC in college students, most researchers in the field have posited models that are to some degree structural, developmental sequences.

One group of researchers has been largely interested in how individuals interpret their educational experiences (Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Taruleet, 1986; Perry, 1970). Perry (1970) pioneered these endeavors with a sample that was almost entirely male; in response, Belenky et al. investigated "women's ways of knowing" with an exclusively female sample. Magolda intrigued by gender implications of these two lines of research, chose to investigate similar concerns with both men and women. A second group of researchers have been interested in how epistemological assumptions influence thinking and reasoning processes, focusing on reflective judgment (King & Kitchener, 1994) and skills of argumentation (Kuhn, 1991). The theories and models differ somewhat depending on the focus of the inquiry and the populations studied, but there have been some points of convergence about what individuals believe knowledge is and how it is they know. The third and most recent line of work has taken the approach that epistemological ideas are a system of beliefs that may be more or less independent rather than reflecting a coherent developmental structure (Schommer, 1990).

#### *Main Epistemic Models*

The developmental (Kuhn, 1991) and the multidimensional model (Schommer, 1990) are considered as the two main models of EC. According to the developmental model (Kuhn, 1991), the development of EC proceeds through three stages. At the first level, the Absolutist level, knowledge is viewed as an objective entity, as located in the external world and knowable with certainty. At the second level, the Multiplist level, the source of knowledge relocates from the known object to the knowing subject, hence individuals become aware of the uncertain, subjective nature of knowing. This awareness comes to assume such proportions, that it overpowers and obliterates any objective standard that could serve as a basis for comparison or evaluation of

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

conflicting claims. Because claims are subjective opinions freely chosen by their holders and everyone has a right to their opinion, all opinions are equally right. At the third level, the Evaluativist level, the objective dimension of knowledge is reintegrated with the subjective dimension of knowledge, by acknowledging uncertainty without forsaking evaluation (Hofer & Pintrich, 1997). Schommer (1990) states that EC is quite complicated to get locked into a single dimension.

According to the multidimensional model (Schommer, 1990), EC is a result of four factors. The factors are fixed ability, quick learning, simple knowledge, and certain knowledge. In this model, each of the four factors is viewed as a continuum, from naïve to more mature EC. Schraw, Bendixen, & Dunkle (2002) also argued: "About 30 years after the initial effort of Perry, researchers continue to study various aspects of epistemological beliefs. Each researcher (or group of researchers) focused on different parts whenever epistemology "(p. 348). This position shows the complexity of the issue.

***The Development of Epistemic Cognition***

Previous research has shown that EC exerts a positive influence on students' learning outcomes. Except that the brief interventions applied to students (Kienhues et al., 2008; Valanides & Angeli, 2008), Brownlee, Purdie, and Boulton-Lewis (2001) assessing the value of the learning environment in the development of EC, implemented a one-year program in 29 students (prospective teachers). The researchers asked participants to reflect on calendars content of educational psychology course, contrasting it with the EC. Students were placed in the experimental group and involved in the project, were asked about their perceptions, the beginning and end of the program. Those who were placed in the control group were asked to simply fill out written statements for the EC, at the beginning and end of the program. The EBQ questionnaire of Schommer (1990) was given as pre- and post-test to both groups. The results of quantitative and qualitative analysis of the data showed that the group was involved in the program showed improvement of EC. Chen and Chang (2008) implemented a program by examining its effect on 105 middle-school students (12 -13 years old). The students were divided into two groups, experimental and control group. Both groups participated in seven chapters of a course. The experimental group followed the method and strategies designed to improve EC. The results showed that the program was helpful in improving the students' EA (Chen & Chang, 2008).

Besides the use of quantitative data to evaluate the effectiveness of teaching the development of EA, there are studies that used qualitative methods (Kittleson, 2010; Smith, Maclin, Houghton, & Hennessey 2000). Smith et al. (2000) used individual interviews to evaluate the effect of experiences for Science in elementary students' EC. The sample was two equal groups, who had received continuous elementary education in Science. The first group was taught through a more constructivist

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

approach and the other by a more traditional. The results showed improvement in elementary school children's EC. The positive impact of EC on students' outcomes gives a clear educational relevance to studies on the development of methods for promoting a change in epistemological beliefs.

***Epistemic Cognition and Cognitive Ability***

Many researchers support the relationship between EC and cognitive processes (Hofer, 1994; Schommer & Dunnell, 1997). The system of one's perceptions determine how it chooses to approach a problem, what techniques will be used and which will avoid, to what extent will endeavor so. In other words, EC operates as a filter, i.e. people who have more mature EC (e.g. that knowledge is relative) are likely to engage in personal reflection and analysis on the understanding and use of knowledge (Hofer & Pintrich, 1997), have greater perseverance when dealing with difficult learning projects (Schommer, 1990) and in general to orient their thinking in line with their beliefs (Schommer-Aikins, 2002).

There is research evidence supporting the relationship between epistemological development and cognitive ability. The number of these studies is certainly smaller than that of research studying the relationship between EC and other variables. Schommer and Dunnell (1997) examined the EC of highly intelligent students. Sixty-nine high school students were selected through a test IQ test, among other subjects, as the most "gifted" to the investigation. According to the survey, the more the students felt confident knowledge and learning fast, the more simplistic and absolute solutions offered to the problems given their (Schommer & Dunnell, 1997). Weinstock (2006) found a statistically significant difference in cognitive ability of students with different levels of epistemological beliefs. Specifically, students with more mature concepts presented a higher level of cognitive ability than students with less mature epistemological beliefs. The small number of such investigations makes the need for carrying out more research to study the relationship between cognitive and EC.

***The Importance of Epistemic Cognition***

In the past decades, the issue of EC was considered particularly important, leading many researchers to export various models. Today, the study of EC necessary as the age of information, the trend of globalization and the new ways of communication have changed the life of people. Scientifically educated citizens, able to respond to the rapid changes of the time, who can overcome by the required skills of the 21st century. EC is one of these skills. EC is closely related to education, as more educated

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

people have, potentially, more mature EC (Bendixen, Schraw, & Dunkle, 1998). Subsequently, the role of education and, more specifically of teaching, to the assist of EC is very important for growing skills of the 21st century (Magolda 2004; Bendixen, 2002; Bendixen & Rule, 2004; Valanides & Angeli, 2005).

### **The Present Study**

The present study extends current literature by examining the development of elementary students' EC through different type of teaching and if cognitive ability can be predictor of EC in the context of science education. The novelty of the present study is that examines a younger population than previous studies (Valanides & Angeli, 2008), it compares the effectiveness of teaching through different type of approach that has not been investigated yet, and it examines cognitive ability as a predictor of EC, a variable that has not been examined a lot. Unlike previous work which focused on adults, used short intervention programs and did not compare the effectiveness of different type of teaching (multidimensional or developmental approach) in students' EC (Kienhues et al., 2008) the present study examines elementary school students using a long-term (7 lessons) intervention program. In addition, the present study examines cognitive ability as a predictor, a variable that has not been examined widely and seems to have strong correlation with EC (Schommer & Dunnell, 1997; Weinstock, 2006). The research questions of the study are: (1) Does the type of teaching (based on multidimensional or developmental approach) effects the development of EC? and (2) Does students' cognitive ability predict elementary students' EC?.

In Study 1, nine intact 6<sup>th</sup> grade classes complete paper-and-pencil instruments to measure their epistemic cognition (EC) and cognitive ability, to examine possible changes in EC and possible relation between EC and cognitive ability. Three of the intact classes will be randomly put in the control group that will have courses in science education, three of them will be randomly put in the experimental group 1 following the multidimensional approach and three of them will be randomly put in the experimental group 2 following the developmental approach. The important role of the control group in comparisons is underlined by many other researchers (Kienhues et al., 2008, Brownlee et al., 2001). In Study 2, twelve of these students, who participated in study 1, participate in an individual semi-structured interview, where they are asked about the effectiveness of the intervention program. Students' EC is assessed using the short version of Schommer's questionnaire for young students (Schommer et al., 2000) and through individual semi-structured interviews. Students' cognitive ability is assessed through the Raven's Progressive Matrices (Raven, 1998).

Method

#### ***Participants***



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

The sample of Study1 will include nine intact 6<sup>th</sup> grade classes from three primary schools selected randomly in a town in Cyprus. The town is selected purposefully as it is where the researcher lives and works. Every class in primary schools in Cyprus consists average 22-25 students. The mean age of the students is 12 years old. The sample of Study 2 will include 12 students of the same sample.

#### ***Instruments***

##### **Epistemic Cognition Questionnaire**

Schommer has developed a questionnaire consisting of 63 short statements that characterize EC. These are stated in either the negative or the positive extreme on the questionnaire, and participants rate the statements on a Likert scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Two or more subsets of items were written for each of the five proposed dimensions; some of these came directly from Perry's Checklist of Educational Values (CLEV), and others were adapted by Schoenfeld (1983, 1985), Dweck and Leggett (1988), and others. These were reviewed and categorized into 12 subsets by three educational psychologists prior to the piloting of the questionnaire with undergraduates (Schommer, 1990). Factor analysis was performed in this and subsequent studies and has typically yielded four factors, which, stated from a naive perspective, are Fixed Ability, Quick Learning, Simple Knowledge, and Certain Knowledge. However, it is important to point out that the factor analysis reported in these studies was conducted by using the 12 subsets of items as variables, not the 63 items themselves.

Some years later, Schommer et al., (2000) developed a short version of the questionnaire for young students and middle-school children. This questionnaire will be used to examine students' EC before and after the intervention program (pre- and post-test) in the present study. The Schommer et al.'s questionnaire (2000) is a self-report questionnaire that includes 29 items on the four factors of EC according to Schommer's multidimensional model (1990): stability of knowledge, structure of knowledge, ability of learning and speed of learning. Students will be instructed to respond to the items on a 5-point Likert scale (1 = not at all true of me to 5 = very true of me) in terms of their EC.

##### **Raven's Progressive Matrices**

The "Raven's Progressive Matrices" is a reliable research tool, which is used worldwide for the assessment of general cognitive ability of children and adults. It is a non-verbal test, as the problems are presented in the form of geometric shapes. The test is considered as free of cultural influences because of its non-linguistic form (Raven, 1998). It is made of 60 multiple choice questions, listed in order of difficulty. In each question, the participant will be asked to identify the missing element that

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

completes a pattern. Many patterns are presented in the form of a 6×6, 4×4, 3×3, or 2×2 matrix.

**Individual Semi-structured Interview**

The interview includes two parts. In the first part, the students will be asked questions that identify their EC. For example, “Do you believe that if scientists try hard, they will find the truth for everything?”. In the second part of the interview, the students will be asked to say their beliefs for the intervention program. For example, “Did you find the teaching helpful for you?”. The interviews will be recorded by the researcher. Constant comparative analysis method will be used for the analysis of the interviews. The total duration of the interview is 15-20 minutes. Six of the participants that will take part to the interview will be randomly selected from the experimental group 1 and six of the participants for the interview will be randomly selected from experimental group 2.

***Long-term Intervention***

**Teaching Science Education (Control Group)**

The duration of teaching science education for the control group is 14 teaching periods (7 courses of eighty minutes each). The first is an introduction course about the concepts that will be discussed in the next courses. Next will be courses informing students about the solar system, buoyancy, climate change, energy saving modes and the pyramids of Giza. The last is a review course. It is a summary of the issues discussed at previous courses and the researcher any questions will be answered. All the courses will be in a traditional way of teaching, using lecture and slide show. The courses have been developed by the researcher. The teaching will be also achieved by the researcher.

**Intervention Based on Multidimensional Approach (Experimental Group 1)**

The intervention for the experimental group 1 follows the multidimensional model, which was developed by Schommer (1990). The duration of the intervention for the control group is 14 teaching periods (7 courses of eighty minutes each). The first course introduces students to the concepts with which to deal. The second focus on the certainty of knowledge. Students will have the opportunity to come into contact with the views previously existed on specific topics and their comparison with those that are now accepted, such as the geocentric and the heliocentric system, communication and media transport, without of course compromising the value of prior knowledge and its contribution to knowledge that exists today. The third course has to do with the structure of knowledge. Students will be informed that knowledge is organized and that one concept is associated with the other. For example, is not

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

enough for the aircraft and ship manufacturers to have knowledge only on the construction and design of an airplane or ship, but they should have knowledge of the buoyancy. The fourth course has to do with the source of knowledge, namely the role of authority in the process of knowledge. For example, if two scientists have different opinions for an issue, which is the most accurate way to find the truth. The fifth course is about the ability of learning, i.e. whether learning is an innate skill or not. For example, “if someone was born clever, does not need to try hard to get well at school?”. The sixth course has to do with the speed of learning, i.e if time plays an important role in the construction of knowledge. For example, “only good students can solve a difficult problem?”. The last is a review course. It is a summary of all the issues discussed at previous courses and any questions will be answered. All the courses will be in a constructivist way of teaching, using scenarios and discussion. The courses have been developed by the researcher. The teaching will be also achieved by the researcher.

#### **Intervention Based on Developmental Approach (Experimental Group 2)**

The intervention for the experimental group 2 follows the developmental model (Kuhn, 1991). The duration of the intervention for the experimental group 2 is 14 teaching periods (7 courses of eighty minutes each). The first is an introduction course about the concepts that will be discussed in the next courses. In the second course, the students will get informed about general controversial issues without conclusive findings. The third course will focus on the causes of climate change, the fourth on the building of the pyramids, the fifth on the disappearance of dinosaurs and the sixth on the validity of media. All the courses will present different views of scientists around these specific topics. Students will be asked to identify the accuracy of existing views on particular issues and whether there are ways in which one might become more confident on these issues. The last is a summary of all the issues discussed at previous courses and any questions will be answered. All the courses will be in a constructivist way of teaching, using scenarios and discussion. The courses have been developed by the researcher. The teaching will be also achieved by the researcher.

#### ***Process of the research***

##### **Pilot Study**

The pilot study is conducted in order to be identified any weaknesses to the basic research tool of the study. One intact 6<sup>th</sup> grade class will be randomly selected to take part to the pilot study. The EC questionnaire (Schommer et al., 2000) will be given to all the students of the classroom so that the researcher can examine the validity and reliability of the questionnaire. The class will not be taken into account to the final sample of the research.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

### **Study 1**

The Study 1 includes three phases. At the first phase, Raven's Progressive Matrices (Raven, 1998) will be given to all the students (control, experimental group 1 and experimental 2) in order to assess their cognitive ability. EC questionnaire (Schommer, et al., 2000) will be also given to all the students (control, experimental group 1 and experimental 2) as a pre-test in order to assess their EC before the intervention. At the second phase, the three classes of the control group will follow the course of science education, the three classes of the experimental group will follow the intervention based on the multidimensional approach and the experimental will follow the intervention based on the developmental approach. At the third phase, EC questionnaire (Schommer, et al., 2000) will be also given to all the students (control, experimental group 1 and experimental 2) as a post-test in order to assess in changes in their EC after the intervention.

### **Study 2**

To gain a better understanding of possible differences after the two different types of intervention, in Study 2 the effectiveness of intervention is examined through 12 participants, of the sample used in Study 1. The selection of the children who will participate in the individual interviews will be based on their EC, in order to investigate whether students with different EC have different gain from the intervention. Specifically, six of the students will be randomly selected from the experimental group 1 (three with less mature naïve and three with more mature EC) and three students will be randomly selected from the experimental group 2 (three with naïve and three with more mature EC). Their answers will be recorded step-by-step, using audio recording. The answers will be transcribed, analysed and coded by the researcher.

### ***Hypotheses of the Study***

What is expected from this research is to identify possible changes in students' EC after the intervention. It is also expected to examine the effectiveness of two dominant approaches and to identify whether there are differences between the changes in the EC of students who attended different kind of intervention. Further, the present research aims to identify the possible relationship between the EC of students and their cognitive ability, since high levels of cognitive ability is associated with more mature EC.

### ***Protection of Participants' Rights***

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Before the study, the researcher will take a written authorization from the Educational Research and Evaluation Center. Next, the researcher will give an informative letter to the headmasters of the schools that will participate to the study about the purpose and methodology of the study. The teachers will give that to the parents of the students informing them about the activities of the research. The newsletter will be returned to the researcher, through which parents will indicate whether or not they wish their child to participate in the process. The informative letter underlines that their participation will be purely voluntary, that would have the right to withdraw at any time they desire, that the results of the study will remain completely confidential and that no information will be disclosed only if preceded by writing their approval.

#### ***Limitations of the Study***

One of the limitations of the study is that the sample of the study comes from one of the towns of Cyprus. This fact may cause difficulties to the generalization of the results. Still, applying instructional interventions based on two dominant approaches is still a limitation, since the present design has not been used in previous research in the study of EC, so the comparison of the results with other research findings may be difficult.

#### ***Educational Implications of the Study***

The present study aims to assist in helping the EC of students, which is so important for forming citizens capable of meeting the needs of the 21st century. If the results of the study confirm the benefits that may result from the long-term intervention, then the results will be communicated to the Ministry of Education and Culture, and propose radical changes in Curriculum for ways and practices that could be implemented in the teaching of science education that will help in the development of EC of elementary school students. Through these changes, the Ministry of Education and Culture will be able to achieve the aims that has set, through the Indicators of Success and Adequacy, for the improvement of learning outcomes. Moreover, as teachers are an integral and essential part of primary education, they must be able to assess the EC of their students. They must be aware of the importance of EC and the different levels of EC. According to the literature, the EC of the teachers can mature through appropriate training programs (Buehl & Alexander, 2001; Hofer, 2001).

#### **REFERENCES**

- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self-voice and mind*. New York: Basic Books.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning, *Journal of Psychology*, 13 (2), 187–200.
- Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191–208). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69–80.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education* 6 (2), 247-268.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Psychology Review*, 13 (4), 385-418.
- Chen, C., & Chang, C. (2008). The effect of a teaching program on changing students' epistemological beliefs and learning. *The International Journal of Learning* 15(3), 161-167.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Greene, J.A., Sandoval, W.A., & Bråten, I. (2016). An introduction to epistemic cognition. In J.A. Greene, W.A. Sandoval, & I. Bråten, (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 1-15). New York: Routledge.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and transfer, *Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-383.
- Hofer, B. K., Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning and Instruction*, 34, 42-57.
- Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 545–565.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kittleson, J. M. (2010). Epistemological beliefs of third-grade students in an investigation-rich classroom. *Science Education*, 95(6), 1026-1048.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Raven, J. C., Raven, J. E. & Court, J. H. (1998). Progressive matrices. Oxford, England, Oxford Psychologists Press.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. San Diego, CA: Academic Press.
- Schoenfeld, A. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of "well taught" mathematics classes. *Educational Psychologist*, 23, 145-166.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M., Mau, W., Brookhart, S., & Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94, 120-127.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M., & Dunnel, P. (1997). The potential influence of epistemological beliefs on gifted underachievers. *Roeper Review*, 19, 153-156.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI). In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith C, Maclin D, Houghton C, Hennessey MG. (2000). Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. *Cognition and Instruction*, 18(3), 349-422.
- Valanides, N., & Angeli, C. (2005). Effects of instruction on changes in epistemological beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2005), 314-330.
- Weinstock, M. (2006). Psychological Research and the Epistemological Approach to Argumentation. *Informal Logic*, 26 (2), 103-120.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ  
ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

Όλγα Τζαφέα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Οι διαδικασίες μετασχηματισμού της μάθησης που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών τοποθετούν τη συζήτηση για την αναβάθμισή της στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται τα δεδομένα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν οι εμπειρίες των φοιτητών από τη συμμετοχή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωσή των εμπειριών. Παρουσιάζονται δεδομένα από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα, συσχετίσεις με κοινωνικές μεταβλητές, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών και την κοινωνική τους τάξη, η οποία επιβεβαιώνει την ύπαρξη και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η κοινωνική τάξη και οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες καθορίζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών και συνεπώς αναδεικνύουν ένα πρόβλημα που φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού του τρόπου που δομούνται και οργανώνονται τα προγράμματα σπουδών και της γνώσης που προσφέρουν τα ελληνικά πανεπιστήμια.

**Λέξεις-κλειδιά:** προγράμματα σπουδών, ανώτατη εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, πολιτισμικό κεφάλαιο, μάθηση

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το θέμα της μάθησης στο πανεπιστήμιο και των νέων μορφών που λαμβάνει στο πλαίσιο της ανάπτυξης της νέας κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών, διεθνώς, από τη δεκαετία του 1970. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζουν μάλιστα αύξηση μετά τη δεκαετία του 1990, η οποία εντείνεται συνεχώς, καθώς έρχεται στο προσκήνιο η συζήτηση για τη



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

γνώση που προσφέρει η ανώτατη εκπαίδευση (Sarakinioiti, Tsatsaroni&Stamelos, 2011). Για παράδειγμα, η Σαρακινιώτη μελετά τις αλλαγές στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και παρουσιάζει την προβληματική για τη σχέση των ευρωπαϊκών πολιτικών με τις πολιτικές των κρατών μελών. Ένα από τα βασικά ευρήματά της είναι ότι, παρότι στην Ελλάδα οι ικανότητες δεν αποτελούν το βασικό ζητούμενο για την ανώτατη εκπαίδευση, οι αλλαγές που καταγράφονται στις αρχές αναδιοργάνωσης της εκπαιδευτικής γνώσης δημιουργούν τις συνθήκες για την επίσημη είσοδο τους στην ανώτατη εκπαίδευση. «Οι σημαντικότερες από τις αλλαγές αυτές είναι η διάδοση της ιδέας της διεπιστημονικότητας και των προοδευτικών παιδαγωγικών πρόσκτησης της γνώσης, αλλά με νοήματα που παραπέμπουν στην ικανότητα «επίλυσης προβλημάτων», στη (αυτό)-ρύθμιση με προσανατολισμό προς συγκεκριμένα πλαίσια (επαγγελματικής) πρακτικής, στη δια βίου μάθηση και στην επιτελεσματικότητα» (Σαρακινιώτη, 2012:3). Πολλές μελέτες, επίσης, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007α, 2007β). Συγκεκριμένα, δίνουν έμφαση στις υπηρεσίες που προσφέρονται από τα ιδρύματα μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον ώστε να ενεργοποιήσουν τις γνωστικές ικανότητες και το ενδιαφέρον για μάθηση (Crozier&Reay, 2011). Οι καθημερινές συναναστροφές κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, η αλληλεπίδραση με τους καθηγητές, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαδικασίες που επιτυγχάνεται η μάθηση, η τεχνολογική υποδομή συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση.

Συγκεκριμένα, από τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι σχέσεις των φοιτητών με τους καθηγητές είναι σημαντικοί παράγοντες που προσδιορίζουν το επίπεδο της μάθησης. Ωστόσο, πρόσφατα ο Padgett και οι συνάδελφοί του βρήκαν ότι ακόμη και αν το πανεπιστήμιο παρέχει σημαντικές υπηρεσίες, όπως η πληρότητα και συνοχή, η ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, για τη γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη των φοιτητών, δεν επωφελούνται όλοι με τον ίδιο τρόπο (Padgett et al., 2010). Δηλαδή, ακόμη και αν οι εμπειρίες των φοιτητών είναι ίδιες, δεν είναι ίδια τα εσωτερικά και εξωτερικά οφέλη από τη μάθηση. Μια εξήγηση για την παραπάνω άποψη θα μπορούσε να είναι ότι τα διαφορετικά μαθησιακά και γνωστικά αποτελέσματα προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές για τη μάθηση και που επηρεάζουν την ενσωμάτωση στο μαθησιακό περιβάλλον (Hocking et al., 2007) αλλά και συντελούν στην κατασκευή καταλλήλων ή μη προτύπων μαθησιακής συμπεριφοράς (Dibben, 2006).

Μια δεύτερη εξήγηση υποστηρίζει ότι ο διαφορετικός τρόπος που οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τα ζητήματα της μάθησης στο πανεπιστήμιο σχετίζονται

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Singh, 2011· Clayton, Crozier&Reay, 2010· Crozier&Reay, 2011). Αυτές σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν το ενδιαφέρον για τις σπουδές και την παρακίνηση για μάθηση. Μια έρευνα που έγινε σε 750 πρωτοετείς φοιτητές αποκάλυψε ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές είναι η έλλειψη προσανατολισμού και η απουσία ενδιαφέροντος για μάθηση, αλλά και η έλλειψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων (Richardson, 2003).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων γίνεται πιο σημαντικό και αξίζει να εξετασθεί και να ερμηνευθεί. Προς την κατεύθυνση αυτή η θεωρία του Bourdieu αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο, αφού υποστηρίζει ότι οι ανισότητες στη μάθηση έχουν την προέλευσή τους στο υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των φοιτητών και συνδέονται, σε μεγάλο βαθμό, με το ταξικό και οικογενειακό τους έθος (Bourdieu, 1993, 2002, 2014). Αυτό που αποδεικνύει, με τη θεωρία του, ο Bourdieu είναι πώς η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει τη γνώση, αλλά να δρα ως μηχανισμός επιλογής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανεξαρτησία της εκπαίδευσης είναι μερική, αφού δεν πρόκειται για ένα αυτόνομο σύστημα μετάδοσης ιδεών. Ο αναπαραγωγικός και επιλεκτικός ρόλος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται, κατά τη θεώρηση του Bourdieu, από το γεγονός ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα αξιών και χρησιμεύει ως ένας «φυσικός» δείκτης της ικανότητας των μαθητών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, αλλά η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν να έχουν ίση πρόσβαση στις υψηλές μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι ανώτερες τάξεις κυριαρχούν στην εκπαίδευση, γιατί παρέχουν στα παιδιά τους το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν και η ίδια απαιτεί, με συνέπεια την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Μπουρντιέ, 1994α, 1994β). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντική η επίδραση που ασκεί η κοινωνική τάξη στη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών. Για παράδειγμα, σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ανταποκρίνονται σε μικρότερο βαθμό στις διαδικασίες και τις απαιτήσεις της μάθησης, δεν έχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους (Padgettetal., 2010· Cantwell&Scevak, 2004).

Στο πλαίσιο της μελέτης για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι αν συμβαίνει κάτι ανάλογο στους φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων. Δεν έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες, ώστε να αναδειχθούν οι κοινωνικές ανισότητες στις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση. Από αυτή τη σκοπιά, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στόχος της έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος μίας μεγαλύτερης ερευνητικής προσπάθειας, είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες των φοιτητών από τη μάθηση στο Πανεπιστήμιο και η επίδραση που ασκεί σε αυτές η κοινωνική τάξη. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι: ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο; Η έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχουν ανισότητες στις αντιλήψεις για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο, οι οποίες εντοπίζονται στην πρόσβαση και συντηρούνται καθόλη τη διάρκεια των σπουδών. Η υπόθεση βασίζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu που αναφέρεται στους έμμεσους και άορατους μηχανισμούς που ενεργοποιούν τις διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής στο πανεπιστήμιο (Φραγκουδάκη, 1985:162).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά το έτος 2015, στο οποίο, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ εισήχθησαν 11.327 φοιτητές ενώ ο αριθμός των φοιτητών πέραν από τα κανονικά εξάμηνα σπουδών ήταν 9.178. Το αρχικό δείγμα που συγκεντρώθηκε αποτελούνταν από 700 τελειόφοιτους (n=700) από τις περισσότερες σχολές και τα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τελικά, όμως, χρησιμοποιήθηκε το 88.4% των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων (n=619). Η έρευνα διεξήχθη κατά το έτος 2015, και συγκεκριμένα κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015 και το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016. Ως προς την κατανομή του δείγματος κατά φύλο οι 365, ποσοστό 59,4%, είναι φοιτήτριες και οι 249, ποσοστό 40,6%, φοιτητές. Η κατανομή ως προς τον επιστημονικό κλάδο φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1).

*Γράφημα 1: Κατανομή των φοιτητών ανά επιστημονικό κλάδο*

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**



Ως προς την κατανομή του δείγματος σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας τα δεδομένα παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

*Πίνακας 1: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων*

ή Κατηγορία	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
<b>Ia, Ib, II, IIIa<sup>19</sup></b>	36.4%	49.9%
<b>IIIb, IV,V,VI</b>	63.6%	50.1%
Σύνολο	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Η κατανομή του δείγματος σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το τμήμα φοίτησης παρουσιάζεται στον πίνακα 2.

*Πίνακας 2: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων*

<sup>19</sup>Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται το σχήμα με έξι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες (CASMINeducationalclassification), όπως περιγράφονται στο βιβλίο της Σιάνου-Κύργιου Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (2006:101)

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	14.6%	10.1%
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	42.2%	41.7%
Πτυχιούχος ΑΕΙ, ΤΕΙ, κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος	43.2%	48.2%
Σύνολο	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία του δείγματος, ποσοστό 53.7% προέρχεται από οικογένειες με εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1500 και 3000 ευρώ. Το 29,6% προέρχεται από οικογένεια με μηνιαίο εισόδημα μικρότερο των 1500 ευρώ. Από την άλλη πλευρά, το 12.5% προέρχεται από οικογένεια με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 3001 ευρώ.

Για τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων επιλέχθηκε η ποσοτική και η ποιοτική μεθοδολογία, με απώτερο στόχο τη συνδυαστική αξιοποίηση των δεδομένων, μέσω της τριγωνοποίησης (Singleton&Straits, 2010). Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέρχονται τόσο από την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων όσο και από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Η τριγωνοποίηση, δηλαδή «η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohenetal., 2007:189) είναι σημαντική γιατί εξασφαλίζει «επαλήθευση» των ευρημάτων της καθεμίας μεθόδου χωριστά με τη συνδυαστική αξιοποίηση των δεδομένων από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα.

## ΑΝΑΛΥΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται στη συνέχεια προκύπτουν από τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στους φοιτητές κατά τη διάρκεια τόσο της ποσοτικής μεθοδολογίας συλλογής δεδομένων (συμπλήρωση ερωτηματολογίων) όσο και κατά τη διάρκεια της ποιοτικής (ερωτήματα οδηγού συνέντευξης). Αυτά είναι:

(1) Σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η με την πληρότητα και τη συνοχή του προγράμματος σπουδών;

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

(2) Σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η με την ευελιξία του προγράμματος σπουδών;

Μια γενική διαπίστωση από τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας (βασισμένες στην κλίμακα Likert Πάρα πολύ:5, Πολύ:4, Ουδέτερος/η:3, Λίγο:2, Καθόλου:1) είναι ότι οι περισσότεροι φοιτητές δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα προγράμματα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, ένα υψηλό ποσοστό από το σύνολο των φοιτητών του δείγματος, 69.4%, θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησε, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, είχε την αναγκαία πληρότητα και συνοχή. Το περιεχόμενό του ήταν επαρκές για τη μάθηση, για να αποκτήσουν ένα κατάλληλο «σώμα» γνώσης για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος. Μια μειοψηφία, το 17.5%, δηλώνει το αντίθετο, ενώ το 23.2% δεν εκφράζει άποψη, ούτε θετική ούτε αρνητική.

Σε σχέση με την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και, ειδικότερα, την ευελιξία που διασφαλίζει την ανανέωση του περιεχομένου των γνώσεων και την προσαρμογή τους στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας τα δεδομένα της έρευνας παρέχουν διαφορετικές ενδείξεις. Η ευελιξία, ως όρος που χρησιμοποιείται συχνά τις τελευταίες δεκαετίες, αναφέρεται στο βαθμό που η οργάνωση των σπουδών είναι προσαρμοσμένη στα «ευέλικτα περιβάλλοντα» μάθησης και στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ευέλικτο ωράριο παραδόσεων, βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης, ύλη οργανωμένη σύμφωνα με το σύγχρονο τρόπο παραγωγής και αφομοίωσης της γνώσης. Επίσης, στην ευελιξία που απαιτούν από το εργατικό δυναμικό οι σύγχρονες αγορές εργασίας της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προκύπτει ότι μόνο το 30% των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί ότι η οργάνωση του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησε χαρακτηριζόταν από ευελιξία. Το μεγαλύτερο ποσοστό, το 46.8%, σχεδόν ο ένας στους δύο, διαφωνεί, θεωρεί δηλαδή ότι το πρόγραμμα σπουδών δε είχε την αναγκαία ευελιξία για την ανανέωση των μαθημάτων και των γνώσεων, ήταν προσκολλημένο στα παραδοσιακά πρότυπα. Περιελάμβανε ένα σύνολο γνώσεων πολλές φορές ξεπερασμένο σε σχέση με τις εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο και στην αγορά εργασίας.

Η θετική άποψη για την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών εκφράζεται και από ένα αριθμό φοιτητών που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, πολύ μικρότερο, όμως, αναλογικά με αυτούς που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα από τη συνέντευξη ενός φοιτητή του τμήματος Μαθηματικού που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη:

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

*«Από το πανεπιστήμιο και από τη σχολή είμαι πολύ ικανοποιημένος, γιατί είχε πολύ καλό πρόγραμμα σπουδών. Είχε δομή και οργάνωση, ενώ από τον Σεπτέμβριο μήνα βγαίνει το πρόγραμμα για όλη την χρονιά και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Σε άλλες σχολές βγαίνει μια εβδομάδα πριν».*

Η επόμενη μαρτυρία ενός φοιτητή του τμήματος Πληροφορικής με γονείς που ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένος από το πρόγραμμα σπουδών. Αναφέρει ακόμη κάτι σημαντικό, που παραπέμπει στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, η οποία αναφέρεται στη σημασία της ώσμωσης των παιδιών από μορφωμένους γονείς με την κυρίαρχη κουλτούρα και τις αξίες της εκπαίδευσης και την εξοικείωσή του με το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Αναφέρει συγκεκριμένα:

*«Είμαι ευχαριστημένος από το πρόγραμμα σπουδών και από την οργάνωση της ύλης αλλά και από το περιεχόμενο των μαθημάτων και τα εργαστήρια. Βοηθήθηκα από την οικογένειά μου και με τη δική μου προσπάθεια κατάφερα να κατανοήσω καλύτερα το νόημα της επιστήμης και σε αυτό με βοήθησε το ότι ήξερα να διαβάζω».*

Στις συνεντεύξεις, όμως, σε αντίθεση με τις θετικές αντιλήψεις για την πληρότητα και τη συνοχή των προγραμμάτων, οι περισσότεροι φοιτητές επισημαίνουν συχνά ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα τόσο ως προς το περιεχόμενο, τη συνοχή όσο και ως προς την ευελιξία. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε επιμέρους ζητήματα, όπως η απουσία της αναγκαίας οργάνωσης και ευελιξίας για την ανανέωση του περιεχομένου και την προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια του τμήματος Ιστορικού- Αρχαιολογικού από χαμηλή κοινωνική τάξη:

*«Νιώθω ότι δεν έμαθα τίποτα. Το πρόγραμμα σπουδών είχε ενδιαφέροντα μαθήματα, αλλά δεν ήταν καλά οργανωμένο. Θα ήθελα να είχε περισσότερη συνοχή και να ήταν περισσότερο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των φοιτητών και πιο προοδευτικό σε σχέση με το περιεχόμενο των γνώσεων που σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ξεπερασμένες και ελάχιστα χρήσιμες νομίζω».*

Παρόμοιες αντιλήψεις από φοιτητή του τμήματος Φυσικής, που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη, εκφράζει τις γενικότερες αντιρρήσεις και αμφισβητήσεις των φοιτητών για το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, που θεωρούν ότι θα έπρεπε να είναι λιγότερο θεωρητικό και περισσότερο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας:

*«Θα ήθελα στη σχολή μου το περιεχόμενο των μαθημάτων να ήταν πιο πρακτικό, τα εργαστήρια με περισσότερη πράξη, προσαρμοσμένη σε ό,τι απαιτεί η αγορά».*

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

*εργασίας. Έτσι όπως ήταν τώρα πρέπει να το ψάχνεις μόνη σου. Η ύλη, έτσι, φαίνεται ανοργάνωτη».*

Κάποιοι φοιτητές του τμήματος Φιλολογίας, επίσης, από τα χαμηλά και τα μεσαία, αντίστοιχα, κοινωνικά στρώματα αναφέρονται σε μια άλλη διάσταση των προγραμμάτων σπουδών που δεν καλύπτει τις προσδοκίες τους, δηλαδή τη διαρκή ανανέωση του περιεχομένου τους, την αποτελεσματική μετάδοση των γνώσεων, ώστε να τους προετοιμάζουν για την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας.

*«Δεν είμαι ευχαριστημένος από την σχολή, από το πρόγραμμα σπουδών, από τους καθηγητές, από το περιεχόμενο των μαθημάτων, γιατί προσφέρουν ξεπερασμένες γνώσεις που δεν χρειάζονται στην αγορά εργασίας γίνονται τα ίδια μαθήματα εδώ και πολλά χρόνια, ενώ η επιστήμη έχει προχωρήσει».*

*«Παρακολουθούσα τα μαθήματα. Είμαι ευχαριστημένη με βάση το δέκα, 6-7 από τη σχολή. Η εκπαίδευση θα μπορούσε να ήταν και καλύτερη, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα προγράμματα σπουδών τα οποία περιείχαν υλικό που δεν ήταν προσαρμοσμένο κατάλληλα στο σύγχρονο τρόπο που πρέπει μαθαίνουμε».*

Ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις προκύπτουν και από τις συγκρίσεις των απαντήσεων με τις μεταβλητές του φύλου και της κοινωνικής τάξης των φοιτητών. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφορές, όχι πολύ σημαντικές ανάμεσα στα φύλα. Οι άνδρες θεωρούν συχνότερα σε σύγκριση με τις γυναίκες ότι η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών διασφαλίζει την αναγκαία ευελιξία, ώστε να προσφέρουν γνώσεις προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις των φοιτητών, ποσοστό 31.7% έναντι 28.9% αντίστοιχα ( $\chi^2(2)=3,86, p>.005$ ). Δεν παρουσιάστηκαν ανάλογες διαφορές στις αντιλήψεις σε σχέση με την πληρότητα και συνοχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ( $\chi^2(2)=0,30, p>.005$ ). Η διαφορά αυτή ενδεχομένως να έχει σχέση με τη κατανομή των φοιτητών κατά φύλο στα τμήματα, ανάμεσα στα οποία υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ως προς τα πρότυπα οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών.

Ωστόσο, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών είναι ουσιαστικός προσδιοριστικός και διαφοροποιητικός παράγοντας. Όσοι φοιτητές προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα συχνότερα αμφισβητούν τα προγράμματα σπουδών, δείχνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την πληρότητα και τη συνοχή αλλά και από την ευελιξία τους. Αυτή η διαπίστωση προκύπτει και από την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με τη βηματική μέθοδο (stepwise multiple linear regression), με την οποία εξετάστηκε κατά πόσο το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων, και το μηνιαίο εισόδημα) επηρεάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών. Διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για την πληρότητα και συνοχή των



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

προγραμμάτων σπουδών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συνάφεια με το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας ( $p=.000$ ). Σε σημαντικό βαθμό, επίσης, επηρεάζονται και από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ( $p=.040$ ), δηλαδή οι φοιτητές που προέρχονται κυρίως από γονείς με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα και έχουν μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης εκφράζουν συχνότερα θετικότερες απόψεις για την οργάνωση των προγράμματος σπουδών, ιδιαίτερα σε σχέση με την πληρότητα και συνοχή τους. Επιπλέον, η αντίληψη τους για την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το εισόδημα της οικογένειας ( $p=.003$ ) και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας ( $p=.011$ ), ενώ μεγαλύτερη είναι η επιρροή που ασκεί το εισόδημα της οικογένειας.

Οι διαφορές αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι η κοινωνική τάξη διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών στο πανεπιστήμιο και ειδικότερα σε σχέση με τη μάθηση, την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και την καλλιέργεια των αναγκαίων δεξιοτήτων που διασφαλίζουν την ένταξη στην αγορά εργασίας. Οι διαφορές αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες ως προς τις γνώσεις που προσδοκούν να αποκτήσουν και τη μάθηση που αναμένουν να τους προσφέρει το πανεπιστήμιο. Επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές από υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και συνεπώς παρουσιάζουν αποικλίσεις στο βαθμό ικανοποίησης από την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών σε σχέση με όσους προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες.

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά και προσδιορίζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για την πληρότητα, συνοχή και ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών είναι οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, η επίδραση της κοινωνικής τάξης είναι εξαιρετικά σημαντική εφόσον τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις κατά τη διάρκεια της σχολικής τους διαδρομής. Αυτές, βέβαια, βρίσκονται στις μαθησιακές εμπειρίες των προηγούμενων βαθμίδων της εκπαίδευσης και της επίδοσης στο πανεπιστήμιο, όπως επίσης είναι στενή η σχέση ανάμεσα στην επίδοση στο σχολείο και την κοινωνική καταγωγή (Vignoles&Crawford, 2009).

Τα ευρήματα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων δείχνουν ότι οι φοιτητές που είχαν καλύτερη επίδοση στο Λύκειο (βαθμός πρόσβασης πάνω από 16.500 μόρια), δηλώνουν συχνότερα ότι είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την πληρότητα και τη συνοχή των προγραμμάτων σπουδών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φοιτητής του τμήματος Πληροφορικής:

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

*«Είμαι ευχαριστημένος από την σχολή, έχει πολύ καλό πρόγραμμα σπουδών. Τον Σεπτέμβριο μήνα βγαίνει το πρόγραμμα για όλη την χρονία και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Υπάρχει συνοχή ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων και τα εργαστήρια».*

Αντίθετα, οι φοιτητές των οποίων η επίδοση δεν ήταν υψηλή στις προηγούμενες βαθμίδες διατυπώνουν συχνότερα την άποψη ότι η οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν δεν καλύπτουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες των φοιτητών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο φοιτήτριες των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας με μόρια πρόσβασης 14.500 και 14.000 μόρια αντίστοιχα:

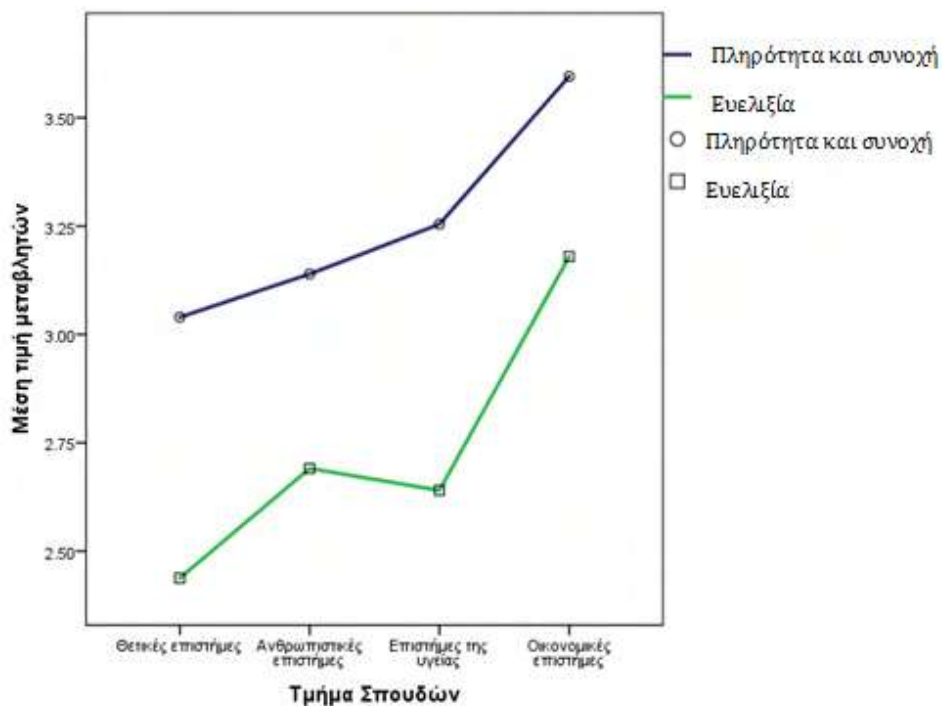
*«Όταν μπήκα στη σχολή περίμενα καλύτερα πράγματα, δηλαδή καλύτερους και πιο οργανωμένους καθηγητές, γενικά καλύτερη οργάνωση. Έζησα αρνητικές εμπειρίες. Τα προγράμματα σπουδών θα ήθελα να είναι διαφορετικά. Όχι ότι δεν πέρασα τα μαθήματα, απλά αν ήταν αλλιώς θα είχα αποκομίσει περισσότερες γνώσεις».*

*«Δεν είμαι ικανοποιημένη. Επίσης, δεν υπάρχει καλό οργανωτικό επίπεδο, δεν με βοηθούν να μάθω, μπερδεύομαι περισσότερο. Δεν υπάρχει καλή οργάνωση, όπως σε όλο το δημόσιο».*

Μια εξήγηση για τις διαφορές αυτές μπορεί να δοθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι οι θετικές εμπειρίες στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η υψηλή επίδοση προεξοφλούν θετικές εμπειρίες και υψηλή επίδοση στο πανεπιστήμιο. Η υψηλή επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, κατά συνέπεια, επηρεάζει και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών. Αυτό πιστοποιείται από τα δεδομένα μετά τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τα τμήματα που σπουδάζουν οι φοιτητές, στα οποία, όπως προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα, είναι διαφορετική η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού ως προς το φύλο, την κοινωνική τάξη, την επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από τις συγκρίσεις με τα τμήματα προκύπτουν, πράγματι, πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, οι φοιτητές που δηλώνουν συχνότερα ότι το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από πληρότητα και συνοχή προέρχονται από το τμήμα οικονομικών επιστημών ( $M=3.6$ ,  $SD=0.70$ ). Είναι πολύ μικρότερο το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών από τα τμήματα των θετικών επιστημών ( $M=3.04$ ,  $SD=1.36$ ). Παρομοίως, όσοι δηλώνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από ευελιξία σε υψηλότερο ποσοστό είναι φοιτητές που φοιτούν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών ( $M=3.19$ ,  $SD=1.02$ ) και σε μικρότερο ποσοστό, φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών ( $M=2.45$ ,  $SD=1.26$ ), όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία



Γράφημα 2: Προγράμματα σπουδών και τμήμα

Μία εξήγηση των διαφορών αυτών μπορεί να δοθεί αν ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράγοντες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά των επιστημονικών κλάδων, το περιεχόμενο των μαθημάτων σε συνδυασμό με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνολικά, από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων προκύπτουν ενδείξεις ότι οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος, δύο στους τρεις, θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησαν χαρακτηρίζεται από πληρότητα και συνοχή. Αντίθετα, μόνο ο ένας στους τρεις θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών διακρίνεται από ευελιξία περιλαμβάνοντας παραδόσεις κατάλληλα προσαρμοσμένες στην ύλη των μαθημάτων.

Όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες πώς η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών έχει την αναγκαία ευελιξία, ώστε να είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των φοιτητών. Δεν παρουσιάστηκαν ανάλογες διαφορές στις αντιλήψεις σε σχέση με την πληρότητα και συνοχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.

Από τις συγκρίσεις με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας όπως επίσης και το εισόδημα της οικογένειας, διαφοροποιούν τις εκτιμήσεις των φοιτητών για τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών. Όσοι έχουν μητέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα είναι σε μικρότερο ποσοστό ικανοποιημένοι από την πληρότητα και τη συνοχή αλλά και από την ευελιξία του προγράμματος σπουδών. Επίσης, οι φοιτητές που δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό ότι το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από πληρότητα και συνοχή είναι φοιτητές που σπουδάζουν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών και σε μικρότερο ποσοστό, φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών. Αυτή η διαφοροποίηση παρέχει ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις για τα προγράμματα σπουδών και συνεπώς τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων στο πανεπιστήμιο δεν είναι ίδιες. Είναι ένδειξη ότι δε διαθέτουν όλοι οι φοιτητές τις ίδιες πολιτισμικές «νόρμες», με βάση τις οποίες αποτιμούν τις γνώσεις που τους προσφέρει το πανεπιστήμιο και τα οφέλη που προσδοκούν να αποκομίσουν από τις σπουδές. Με άλλα λόγια, οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών από τις μαθησιακές διαδικασίες στο πανεπιστήμιο. Οι διαφοροποιήσεις επίσης, από τις αντιλήψεις των φοιτητών για την οργάνωση κι την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών φαίνεται ότι βρίσκονται σε συνάφεια και με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους διαδρομής που αποτελούν το μαθησιακό τους υπόβαθρο και συνδέονται άμεσα με την κοινωνική τους προέλευση.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν σαφείς ενδείξεις ότι οι φοιτητές του δείγματος δεν έχουν θετική άποψη για την πληρότητα και συνοχή των προγραμμάτων σπουδών. Επισημαίνουν ότι δεν έχουν την αναγκαία ευελιξία, δεν ανανεώνουν το περιεχόμενό τους για την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Με λίγα λόγια, αναδεικνύουν ένα πρόβλημα που φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού του τρόπου που δομούνται και οργανώνονται τα προγράμματα σπουδών και της γνώσης που προσφέρουν τα ελληνικά πανεπιστήμια. Πρόκειται για ένα θέμα που είχε τονισθεί σε προηγούμενες σχετικές μελέτες, παρότι αυτές ήταν περιορισμένες. Ήδη από το 2000, είχε τονιστεί από τους Μαυρογιώργο και Σιάνου-Κύργιου, ότι «η σύνδεση του πανεπιστημίου με την οικονομική ανάπτυξη και της επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων με την παρεχόμενη εκπαίδευση φέρνει, καθυστερημένα σε σύγκριση με άλλες χώρες, στο προσκήνιο το αίτημα της ανασυγκρότησης των προγραμμάτων σπουδών» (Μαυρογιώργος & Σιάνου-Κύργιου, 2000:10). Έτσι μπορεί να επιτευχθεί ο αναπροσανατολισμός του περιεχομένου της εκπαίδευσης και τα αναγκαία μέτρα για τη σύζευξη του ουμανιστικού χαρακτήρα του πανεπιστημίου με τον προσανατολισμό του προς την οικονομία. Επίσης, ο αναπροσανατολισμός, καθίσταται αναγκαίος λόγω της κρίσης που διέρχονται παραδοσιακοί επιστημονικοί κλάδοι και της ανάγκης για νέους τρόπους μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, των νέων ερμηνευτικών μοντέλων και των θεωρητικών εργαλείων.

Οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν αναγκαία την αλλαγή των γνωστικών αντικειμένων και επιβάλλουν τον επανακαθορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις, τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες και τις συνθήκες στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, ο Κουλαιδής (2007) σε ένα άρθρο του με τον τίτλο *Πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών και οικονομία: Τυπολογία πρακτικών* οργανώνει ένα τυπολογικό σχήμα για την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων στην προσπάθεια του να πετύχει αυτή τη σύζευξη. Η προβληματική του ξεκινάει με το σύνθετο και αναπάντητο συχνά ερώτημα, αν πρέπει τα προγράμματα σπουδών να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κοινωνικές και επιστημολογικές αρχές και ως εκ τούτου να προσαρμόζονται στο «παράδειγμα» του Humboldt, ή να στηρίζονται στο σύγχρονο φιλελεύθερο «παράδειγμα», ώστε να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, να προσφέρουν την εργαλειακή γνώση που αυτή απαιτεί. Η δυσκολία στο να δοθεί μια λύση σε αυτό το ερώτημα προέρχεται αφενός από το γεγονός ότι πρόκειται για δύο πολύ διαφορετικές ρητορικές η σύνδεση, των οποίων είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Κουλαιδής «θα πρέπει να συμφωνήσουμε ποια είναι τα όρια ανάμεσα στην επιστημολογική και την εργαλειακή γνώση» αλλά και θα πρέπει «να έχουμε τη δυνατότητα να προβλέψουμε τις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε βάθος χρόνου μιας δεκαετίας τουλάχιστον» (Κουλαιδής, 2007:285).

#### BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1993). *Οικληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cantwell, R. H., & Scevak, J. J. (2004). Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 131-145.

Clayton, J., Crozier, G., & Reay, D. (2010). The socio cultural and learning experiences of working class students in higher education. In David, M., Bathmaker, A. M., Crozier, G., Davis, P., Ertl, H., Fuller, A., ...& Reay, D. (Eds.) *Improving learning by widening participation in higher education*. London: Routledge, 62-74.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφραση Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Crozier, G., & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145 – 155. [L]  
[SEP]

Crozier, G., & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145 – 155.

Dibben, N. (2006). The socio-cultural and learning experiences of music students in a British University Music Department. *British Journal of Music Education*, 23(1), 91–116.

Hockings, C., Cooke, S., & Bowl, M. (2007). ‘Academic engagement’ within a widening participation context—a 3D analysis. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 721-733.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Padgett, R. D., Goodman, K. M., Johnson, M. P., Saichaie, K., Umbach, P. D., &Pascarella, E. T. (2010). The impact of college student socialization, social class, and race on need for cognition. *New Directions for Institutional Research*, 2010(145), 99-111.

Richardson, D. (2003). The transition to degree level study. *Higher Education Academy*[http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resource\\_database/id506\\_transition\\_to\\_degree\\_level\\_study.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resource_database/id506_transition_to_degree_level_study.pdf) Accessed, 21(09).

Sarakinioti, A., Tsatsaroni, A., &Stamelos, G. (2011). Changing knowledge in higher education. *Knowledge and Identity: Concepts and application in Bernstein's sociology*, 69-89.

Singh, G. (2011). *Black and minority ethnic (BME) students' participation in higher education: Improving retention and success: A synthesis of research evidence*. Higher Education Academy, York, viewed 06 Feb 2017, <[http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/ethnicity/BME\\_synthesis\\_FI\\_NAL.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/ethnicity/BME_synthesis_FI_NAL.pdf)>.

Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2010). *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.

Vingoles, A., & Crawford C. (2009). The importance of prior educational experiences. In Bathmaker, D., M., Crozier, A.M., Davis, G., P., Ertl, H., Fuller, A., Hayward, G., Heath, S., Hockings, C., Parry, G., *et al*, (eds), *Improving Learning by Widening Participation in Higher Education*. London: Routledge, 47-62.

Κουλαϊδής, Β., (2007), Πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών και οικονομία: Τυπολογία πρακτικών. Στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης και Γ. Πανούσης (επ.), *Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Παπαζήσης, 281-292.

Μαυρογιώργος, Γ., & Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2000). Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Στο Μπασαντής, Δ., (επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 175-204.

Μπουρντιέ Π. (1994β). Το κοινωνικό κεφάλαιο [Προσωρινές σημειώσεις] (Μτφρ. Π. Γεωργίου & Θ. Ψυχογιός). Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Παρουσίαση-Επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 91-95.

Μπουρντιέ, Π. (1994α). Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου (Ε. Σταματοπούλου, Μετφρ.). Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Παρουσίαση-Επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 75-84.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Σαρακινιώτη, Α. (2012). Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών ανώτατης εκπαίδευσης: το παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή) Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσατσαρώνη, Α., & Κούρου, Μ.(2007α). Προγράμματα σπουδών-Δημιουργική και Κριτική σκέψη: όροι και προϋποθέσεις. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα:ΟΕΠΕΚ, 61-76.

Τσατσαρώνη, Α., & Κούρου, Μ.(2007β). Παραγωγική Μάθηση και Παιδαγωγικές: Δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών, Πρακτικές σπουδών-Δημιουργική και Κριτική σκέψη: όροι και προϋποθέσεις. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα:ΟΕΠΕΚ, 77-94.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**5<sup>η</sup> Ενότητα**

**Διαφοροποίηση Διδασκαλίας και Μάθησης – Αποτελεσματική  
Διδασκαλία**



- Η αξιοποίηση της εναλλακτικής διδακτικής δυνατότητας της «Θεωρίας Δραστηριότητας»
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς τη Συνεκπαίδευση
- Βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- Παρεμβατική Διδακτική Αντιμετώπιση Σχολικού Εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο
- Η αντίληψη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των κωφών βαρήκοων παιδιών

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Εφαρμοστική λειτουργικότητα της «Θεωρίας της  
Δραστηριότητας» στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης  
Διδασκαλίας**

**Δρ Ιωάννης Φύκαρης**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Γεωργία Παπασπύρου**, Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Πολυξένη Μήτση**, Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**1. Εισαγωγή**

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η αξιοποίηση της εναλλακτικής διδακτικής δυνατότητας της «Θεωρίας Δραστηριότητας», η οποία μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Ειδικότερα, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία έχει τη δυναμική ανάπτυξης πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του κάθε μαθητή, της ουσιαστικής συμμετοχής του στη διδακτική διαδικασία στην προσπάθεια του να οικοδομήσει νέα γνώση. Προς την επίτευξη αυτή λαμβάνονται υπόψη το εμπειρικό δυναμικό του κάθε μαθητή. Έτσι επιχειρείται ο κάθε μαθητής με διαφοροποιημένο τρόπο να προσεγγίσει τη γνώση, παρακινούμενος προς την επίτευξη γνωσιακής αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικής αλλαγής. Στη βάση αυτή σκοπό της παρούσας δημοσίευσης αποτελεί η ανάδειξη παραδειγματικής εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, που να δομείται στη βάση της «Θεωρίας της Δραστηριότητας», μέσω του μετασχηματισμού βασικών εννοιών του περιεχομένου μάθησης.

**2. Οριοθέτηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Ο κοινωνικός και πολιτισμικός πλουραλισμός της σύγχρονης πραγματικότητας ανέδειξε επιτακτικότερα από ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν στον χώρο της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, της διδακτικής διαδικασίας, τη διαφορετικότητα του εμπειρικού και γνωσιακού δυναμικού του κάθε μαθητή, αναιρώντας την αντίληψη περί «μέσου όρου» μαθητών (Tomlinson, 2010). Από την άλλη πλευρά, ολοένα και περισσότερο διαφαίνεται ότι ο μονοδιάστατος και τυποποιημένος τρόπος μιας παραδοσιακής θεώρησης της διδασκαλίας καθίσταται ανεπαρκής για την ικανοποίηση των σύγχρονων διδακτικών αναγκών (Koutselini & Persianis, 2001). Στην προσπάθεια αντιμετώπισης της εξέλιξης αυτής η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική διδακτική ανταπόκριση, δεδομένου ότι προσανατολίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του κάθε μαθητή, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ του, ενώ στοχεύει στην εξασφάλιση εκείνης της ποιότητας των διδακτικών καταστάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα εμπλέκονται ενεργητικά, θα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

αισθάνονται ασφαλείς και θα ενεργοποιούνται προς την οικοδόμηση της γνώσης. (Fykaris & Mitsi, 2013).

Η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» είναι εκείνο το διδακτικό πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η προσαρμογή της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ενδοατομικές και διατομικές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2004). Είναι, ουσιαστικά, η αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, προκειμένου να καθίσταται ικανοποιητική σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις απαιτήσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2010:27-28). Για την επίτευξη αυτή απαιτείται ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, σαφής καθορισμός των στόχων και των κριτηρίων διαφοροποίησης των μαθητικών αναγκών και διαρκής αξιολόγησή της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008), μέσα από καταστάσεις διαρκούς στοχασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού (Φύκαρης, 2014).

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν αποτελεί διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο, αλλά είναι περισσότερο τρόπος σκέψης, που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο δομικής οργάνωσης της διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 2009, Tomlinson, 2010).

Για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διδακτική πορεία, που να μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα της πολυπλοκότητας και του διαφορετικού βαθμού μάθησης των μαθητών. Είναι, όμως, δυνατόν να διατυπωθούν οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει τη διδασκαλία του στα ουσιώδη σημεία του διδακτικού αντικειμένου, τα οποία αφενός είναι χρήσιμα για τους μαθητές του και, αφετέρου προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με τη δυναμική τους (Κανάκης, 2001). Κατά την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ενθαρρύνονται σχέσεις υγιούς συνεργασίας. Επιπροσθέτως, προωθείται τόσο η ατομική όσο και η ομαδική εργασία, ενώ εφαρμόζονται ευέλικτα μαθησιακά σχήματα και ποικίλες διδακτικές στρατηγικές (Tomlinson, 2010).

Σημείο που πρέπει να τονισθεί στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι ότι «Διαφοροποίηση» δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή. Ούτε πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων. Η έμφαση δίνεται στον ευέλικτο σχεδιασμό, ενώ η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών και αναστοχασμού επί του διδακτικώς πρακταίου, προκειμένου να υλοποιούνται οι απαιτούμενες κάθε φορά προσαρμογές και αναπροσαρμογές (Καραγεώργου, 2008).

Για τον σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ακολουθούνται τα ακόλουθα βήματα: 1<sup>ο</sup> : Γνωρίζουμε τους μαθητές, 2<sup>ο</sup>: Λαμβάνουμε υπόψη διαφορές

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*διδασκτικές στρατηγικές, 3<sup>ο</sup>: Διαλέγουμε διάφορες διδασκτικές δραστηριότητες και 4<sup>ο</sup>: Επιλέγουμε τρόπους αξιολόγησης της προόδου* (Αργυρόπουλος, 2011). Αυτό το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ότι περισσότερο από ό,τι στην παραδοσιακό τύπου διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μελετήσει και να γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις ικανότητες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002, Tomlinson, 2010). Βασική του επιδίωξη πρέπει να είναι η ενεργοποίηση της προσοχής των μαθητών, η παροχή ερεθισμάτων για ανάκληση χρήσιμων γνώσεων, η αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων κωδικοποίησης, η ανατροφοδότηση (Φλουρής, 2005), η ενίσχυση της αλληλεπικοινωνίας και η παροχή της δυνατότητας αυτό-αξιολόγησης (Φύκαρης, 2013).

Είναι, επίσης, σημαντικό να ληφθούν υπόψη και οι εξής παράμετροι: α) προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα συνέχισης της ομαλής ροής της διδασκαλίας. β) Χρήση πολλαπλών διδασκτικών εγχειριδίων για κάθε γνωστικό αντικείμενο. γ) Δημιουργία και συνεχής ενημέρωση αξιολογητικού portfolio προόδου για κάθε μαθητή, ώστε να αξιολογείται η ατομική πρόοδος και εξέλιξη κάθε μαθητή, χωρίς να υπόκειται σε διαδικασία σύγκρισης με τα υπόλοιπα μέλη της μαθητικής ομάδας.

Στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας απαιτείται η μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, για να έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης κίνησης στον χώρο και μεγαλύτερης δράσης στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι απαραίτητη, ακόμη, η τακτική ενημέρωση των γονέων για τους λόγους, τις ωφέλειες αλλά και τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές η διαφοροποίηση ως διδασκτική προσέγγιση (Tomlinson, 2010).

Στο προαναφερθέν πλαίσιο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και η ανάγκη δραστηριοποίησής του, με χαρακτηριστικά ευελιξίας και εναλλακτικότητας (Φύκαρης, 2010). Η τάση αυτή είναι ιδιαίτερης σημασίας, με δεδομένο ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν αποτελεί a priori κανονιστικού χαρακτήρα διαδικασία, αλλά μια πολυσύνθετη διδασκτική πρακτική. Ειδικότερα, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης. Επιπλέον, μέσω αυτής επιτυγχάνονται συνεχής και δημιουργική διαμαθητική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Ακόμη, διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013). Οι μαθητές ασκούνται στην αυτοδύναμη εργασία και επικοινωνούν μεταξύ τους με σύνεση, αισθήματα σεβασμού και αλληλοβοήθειας (Φύκαρης, 2014). Η αναζήτηση της αλήθειας αλλά και η ανακάλυψή της επιτυγχάνεται από τον ίδιο τον μαθητή μέσα από τη δική του δυναμική, με την αρωγή του εκπαιδευτικού όπου αυτή απαιτείται αλλά και την προσπάθεια της αντικειμενικής τεκμηρίωσης των υποκειμενικών του απόψεων. Οι νεοκατακτηθείσες

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

έννοιες κατασκευάζονται μέσω νοητικών διεργασιών, με την ενίσχυση του συναισθήματος αλλά και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Η νέα πραγματικότητα είναι απόρροια ανακατασκευής των εξωτερικών συνθηκών και αξιοποίησης των διαθέσιμων νοητικών δομών μέσω μια διαδικασίας επεξεργασίας των δεδομένων σε κάθε προκύπτουσα περίπτωση προκειμένου να καθίσταται κατανοητή και αξιοποιήσιμη (Φύκαρης, 2012).

Γενικά, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας (Kim, 2005). Δημιουργεί προϋποθέσεις αυτόνομης και υπεύθυνης συμμετοχής του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, δίνοντας χαρακτήρα περισσότερο «προσανατολισμού», παρά «ελέγχου» και «περιορισμού» (Craib, 1998). Συμβάλλει επίσης, στην άρση των ανισοτήτων, αμβλύνοντας τις εντάσεις και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Δεν παρέχονται σε όλους τους μαθητές οι ίδιες ευκαιρίες, αλλά στον καθένα εκείνες οι ευκαιρίες που του είναι απαραίτητες για την πρόοδο και την εξέλιξή του. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν καλύτερα την πρόοδο των μαθητών τους, να παρέχουν βοήθεια, όταν καταστεί ανάγκη και να προβαίνουν στις απαιτούμενες προσαρμογές της διδασκαλίας, λειτουργώντας ως βοηθοί και έμμεσοι καθοδηγητές των μαθητών (Φύκαρης, 2010).

#### **3. Ανάδειξη δομικών χαρακτηριστικών της «Θεωρίας Δραστηριότητας» στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

##### *3.1 Θεωρητική πλαισίωση της Θεωρίας της Δραστηριότητας*

Η έννοια της «διαφοροποίησης» θεμελιώνεται στη «Θεωρία του Δομισμού» της μάθησης (constructivism), η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή, καθώς και από τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/και εμπλουτισμού τους μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Piaget, 1964).

Στην ίδια κατεύθυνση, η «Θεωρία της Δραστηριότητας» (Theory of Activity) παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο μελέτης και κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του τρόπου με τον οποίο η εμπειρία και η γνώση, ως στοιχεία που δομούν το πλαίσιο των διδακτικών δραστηριοτήτων, μεσολαβούν αλληλεπιδραστικά μεταξύ του μαθητή και του ευρύτερου περιβάλλοντός του, δημιουργώντας περισσότερες ευκαιρίες κατανόησής του (Taylor, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση ενέχει κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη του μαθητή σε δύο πεδία. Το πρώτο πεδίο είναι το κοινωνικό, που περιλαμβάνει όλα τα πολιτισμικά στοιχεία που

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

επηρεάζουν την πορεία των ανθρώπων και αποτυπώνονται στις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ το δεύτερο αφορά στο ψυχολογικό, που πραγματώνεται μέσα στον ίδιο τον μαθητή ως μία ενδοψυχική διεργασία κατανόησης και αλλαγής των νοητικών λειτουργιών (Vygotsky, 1981, Κολιάδης 2007).

Η «Θεωρία της Δραστηριότητας» αναγνωρίζει δύο είδη θεμελιωδών λειτουργιών που παρατηρούνται σε κάθε επίπεδο ανθρώπινης δραστηριότητας: α) την εσωτερίκευση που σχετίζεται με την αναπαραγωγή της γνώσης και, ειδικότερα, με την κατάρτιση και κοινωνικοποίηση των μαθητών στο πλαίσιο πραγμάτωσης μίας δραστηριότητας και β) την εξωτερίκευση που νοείται ως φορέας νέων εργαλείων που μετασχηματίζουν την ευρύτερη κουλτούρα και τα πρότυπα των δραστηριοτήτων, μέσω της ανάδυσης πρωτίστως, μεμονωμένων καινοτομιών και δευτερευόντως στρατηγικών λύσεων (Engeström & Miettinen, 2003, Stamoulis & Plakitsi, 2011).

Η «Θεωρία της Δραστηριότητας» έχει περιγραφεί ως μία ευέλικτη και αναπτυσσόμενη κοινωνικό-πολιτισμική θεώρηση, που εκλαμβάνει τη μάθηση ως αποτέλεσμα της κοινωνικής συμμετοχής κι αλληλεπίδρασης, περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε νέες γνωστικές πλαισιώσεις, μέσα από τη συμμετοχή τους σε σχολικές τάξεις (κοινότητες) που μοιράζονται ίδιους στόχους (Campbell, et al, 2014). Η μάθηση φέρει ολιστικό χαρακτήρα, καθιστώντας ελαστικά τα όρια μεταξύ του μαθητή, της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκονται: α) η ενεργός συμμετοχή του ατόμου (μαθητή), β) η κατάκτηση της μάθησης και η αλλαγή (υπό τη μορφή της γνώσης, της λεκτικής ανάπτυξης και της διαμόρφωσης ταυτότητας), γ) η αναγνώριση του μαθητή ως πλήρες και ισότιμο μέλος της κοινότητας.

Η θεώρηση του Vygotsky, αναφορικά με την προσανατολισμένη δραστηριότητα προς τα αντικείμενα η οποία διαμεσολαβείται από τα πολιτιστικά εργαλεία και σημάδια, αποτέλεσε το αρχικό πλαίσιο διαμόρφωσης της «Θεωρίας της Δραστηριότητας». Οι Leont'ev & Luria διαμορφώνουν το δεύτερο στάδιο της «Θεωρίας της Δραστηριότητας», εμβαθύνοντας περισσότερο στη συλλογική δραστηριότητα, σε αντίθεση με την έμφαση που προσδίδει ο Vygotsky στην ατομική πράξη. Το τρίτο στάδιο διαμορφώνεται από τον Engeström, ο οποίος περιλαμβάνει αλληλοεπιδρώντα συστήματα δραστηριότητας, προσφέροντας συγκεκριμένα εννοιολογικά εργαλεία (Stamouli, Plakitsi, 2011).

#### *1.2 Δόμηση της Θεωρίας της Δραστηριότητας*

Η μάθηση αποτελεί ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία είναι πρωτίστως κοινωνικά τοποθετημένη. Η «Θεωρία της Δραστηριότητας» υποστηρίζει ότι η γνώση των προγενεστέρων γενεών, που είναι εμφανείς σε αντικείμενα, νόρμες, αξίες και άλλες όψεις της κουλτούρας διαμεσολαβούν στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις με τον κόσμο (Lompscher, 2006), με αποτέλεσμα τη μεταβολή και την αναπαραγωγή των συνθηκών διαβίωσης. Στο πλαίσιο αυτό, η «Θεωρία της Δραστηριότητας» εξετάζει

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τόσο την ιστορία των συστημάτων και τις σχέσεις ανάμεσα στα διαμεσολαβούμενα υλικά, όσο και τον καταμερισμό της εργασίας, των πολιτιστικών νορμών και κανόνων.

Με αναφορά τα παραπάνω, η έννοια της «δραστηριότητας» συνιστά ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χαρακτηριστικό της ανθρωπίνης ύπαρξης, που στοχεύει σε σκόπιμες αλλαγές του άμεσου ή έμμεσου περιβάλλοντος γενικότερα του ατόμου και, ειδικότερα, στη διδακτική αναφορά, του μαθητή. Οι αλλαγές αυτές επιτυγχάνονται μέσω των μετασχηματισμών των αρχικών ατομικών αντιλήψεων «περί του» και «για τον» κόσμο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια εσωτερική δυναμική αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης του ατόμου (Davydov, 2003).

Ως εκ τούτου, η «δραστηριότητα» ενεργοποιεί και προάγει: την προσαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις νέες καταστάσεις, τη σύλληψη των προβλημάτων που εμπεριέχονται στις ήδη κατεκτημένες γνώσεις και συνθήκες, τον επαναπροσδιορισμό της σημασίας ενός αντικειμένου, την κατανόηση της δομής ενός αντικειμένου, τον εναλλακτικό τρόπο δράσης ή/και απόρριψης των στερεοτύπων και την επίλυση των προβλημάτων (Ντιμίτριεφ & Στεπάνοφ, 1989: 1332)

Για τον Vygotsky (1978) η «δραστηριότητα» συνιστά την υλική, πρακτική, κοινωνική και συνεργατική διαδικασία, που στοχεύει στην αλλαγή του κόσμου και αποτελεί τη βάση της ανθρωπίνης ζωής και της σχέσης της με τον κόσμο.

Από την άλλη πλευρά, η «διαμεσολάβηση» αποτελεί τον μηχανισμό μέσω του οποίου οι κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες μετασχηματίζονται σε εσωτερικές διανοητικές λειτουργίες (Stamouli, Plakitsi, 2011). Πηγές και φορείς της διαμεσολάβησης μπορούν να είναι υλικά εργαλεία, συστήματα συμβόλων ή έτερες συμπεριφορές.

Αντίστοιχα, η χρήση των εργαλείων και των σημείων προς την κατάκτηση των αντικειμενικών στόχων, επιτρέπει στο άτομο να πραγματώνει *διαμεσολαβούμενη πράξη* μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών λειτουργιών, και το βοηθάει σύμφωνα με τον Κολιάδη (2007): α) να εξελίσσεται και να διαμορφώνει συμπεριφορά ανώτερου επιπέδου και β) να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του σε μελλοντικές πιθανές παρόμοιες καταστάσεις. Υπό αυτή την έννοια, η δραστηριότητα που κατευθύνεται προς ένα αντικείμενο, δεν αποτελεί αποκλειστικά και μόνο παρόρμηση του ανθρώπινου ενστίκτου, αλλά συνιστά προϊόν των κινήτρων.

Ο Leont'ev (1978: 156) ανέπτυξε περαιτέρω τη συμβολή των κινήτρων ως «*προϊόντα των ατομικών προθέσεων*», μέσα από την ανάδειξη της κοινωνικής τους προέλευσης τονίζοντας ότι «*τα κίνητρα συνιστούν μία σύνθετη ψυχολογική διαδικασία που αναδύουν τις ανθρώπινες ανάγκες όπως αυτές μορφοποιούνται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εξωτερικό του περιβάλλον*». Ως εκ τούτου, η «δραστηριότητα» εμπεριέχει συγκεκριμένους στόχους και εφορμά από ένα κίνητρο,



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

το οποίο αποτελεί το εξαγόμενο της αντίφρασης που φέρει το άτομο με το περιβάλλον του και της επιθυμίας του να προσεγγίσει συγκεκριμένα αντικείμενα (Engeström, 2003, Park 2015).

Ο Engeström (1999) εμπλουτίζει τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» εισάγοντας το «μοντέλο της ανάλυσης του συστήματος των δραστηριοτήτων», μέσω της ανάδειξης εννοιολογικών εργαλείων. Για τον Engeström, το «σύστημα των δραστηριοτήτων» αποτελεί «το μέσο του αντιληπτικού προσδιορισμού των κοινωνικών και υλικών πηγών, καθώς και των συλλογικών κινήτρων, που αλληλεπιδρούν με τα άτομα ή τις διάφορες κοινωνικές ομάδες προκειμένου να καταστούν ορατά τα αντικείμενα και περαιτέρω να κατακτηθούν» (Engeström, 2003: 167). Η δημιουργική δυναμική της δραστηριότητας βασίζεται στον συνεχή και αέναο επαναπροσδιορισμό και την αδιάλειπτη οικοδόμηση από το άτομο της ίδιας της έννοιας του αντικειμένου.

Τα βασικά στοιχεία που δομούν ένα σύστημα δραστηριοτήτων είναι: τα υποκείμενα, το αντικείμενο, τα διαμεσολαβούμενα εργαλεία, οι κανόνες, η κοινότητα και ο καταμερισμός της εργασίας.

Ως «υποκείμενα» ορίζονται τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων που εμπλέκονται στη δραστηριότητα. Το «αντικείμενο» αφορά την επιρροή των κινήτρων που κρύβονται πίσω από τη συμμετοχή του υποκειμένου στη δραστηριότητα. Το άτομο (υποκείμενο) και το αντικείμενο δεν υπάρχουν ξεχωριστά το ένα από το άλλο, αλλά «πλαισιώνουν» αλληλεπιδραστικά την ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία παίρνει μορφή και σχήμα από τη δυναμική του κινήτρου (Engeström, 2003, Park 2015). Περαιτέρω, η μάθηση και η συνειδητή δραστηριότητα είναι αλληλεπιδραστικές και αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες και εφορμούν και οι δύο από το στοιχείο εκείνο, που λειτουργεί ως κίνητρο της όλης διαδικασίας (Zhang, 2014, Taylor, 2014). Το «αντικείμενο» αποτελεί δημιούργημα της συλλογικής δράσης και στοιχείο του πολιτιστικού, κοινωνικού και ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα άτομα οικειοποιούνται τα γνωστικά προϊόντα, με τα οποία αλληλεπιδρούν, μεταβάλλοντας τόσο τον περίγυρό τους, όσο και τον ίδιο τον εαυτό τους (Ματσαγγούρας, 1998, Campbell et al 2014). Τα «διαμεσολαβούμενα εργαλεία» αποτελούν σύμβολα, σημάδια και αντιληπτική κατανόηση και κατέχουν τον ρόλο των φυσικών και ψυχολογικών εργαλείων που διαμεσολαβούν μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου (Campbell et al 2014). Η «κοινότητα» (community) είναι η κοινωνική ή/και πολιτισμική ομάδα μέσα στην οποία ζει το υποκείμενο. Δομείται από ρητούς «κανόνες» και κοινωνικές φόρμες, που συντονίζουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε αυτήν. Η «κατανομή εργασίας» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι τιθέμενοι στόχοι και οι ευθύνες είναι μοιρασμένοι ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο σύστημα της δραστηριότητας. Επιπλέον, το σύστημα δύναται να αλλάζει, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις αλλαγές που φέρουν οι νέες ανάγκες και τα εκάστοτε κίνητρα (Engeström, 1999).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*3.3. Η μεταγνωστική συμβολή της «Θεωρίας της Δραστηριότητας» στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.*

Υπό το θεωρητικό πρίσμα της «Θεωρίας της Δραστηριότητας», η σχολική μάθηση λειτουργεί ως ένας συγκεκριμένος ιστορικός τύπος μάθησης, η δυναμική του οποίου δεν βρίσκεται αποκλειστικά και μόνο μέσα στο στενό σχολικό μαθησιακό περιβάλλον. Η μάθηση καθίσταται αποτελεσματική μόνο όταν «οι μαθησιακές συνθήκες αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές αλλαγές» (Miettinen, 2003: 87) και η κοινωνική αλληλεπίδραση που εφαρμόζεται στη σχολική τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί, διαμεσολαβούν και αναπροσαρμόζουν συνεχώς τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και τη δική τους λειτουργικότητα, χωρία να τα θεωρούν δεδομένα και σταθερά, διότι οι γνώσεις που κατέχουν μεταβάλλονται στη διάρκεια εφαρμογής των επιμέρους δραστηριοτήτων. Επίσης, οι μαθητές έχοντας εξασφαλίσει συνθήκες που προάγουν την ενεργό συμμετοχή τους, διευρύνουν τόσο το ενδοαταομικό επίπεδο ανάπτυξης, μέσω της κατάκτησης γνώσεων όσο και το εν δυνάμει επίπεδο στο οποίο μπορούν να πλησιάσουν (Κολιάδης, 2007).

Ταυτόχρονα, απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον των συνομηλίκων του, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ποιοτική μελλοντική συνύπαρξή του (Gumpel & Golan, 2000). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και, ειδικότερα, της διδακτικής διαδικασίας απαιτείται ο σχεδιασμός και η υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών ενεργειών και δράσεων (Kress & Elias, 2006). Η ανάπτυξη στους μαθητές κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ενισχύει τη θετική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητή και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η «Θεωρία της Δραστηριότητας» ως εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας υποκινεί τον εκπαιδευτικό να εντοπίζει το επίπεδο των ατομικών γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή και εν συνεχεία το επίπεδο των γνώσεων που μπορεί να αναπτύξει. Επιπλέον, πλαισιώνει τη διδακτική διαδικασία με την παροχή στήριξης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος υιοθετεί έναν καθοδηγητικό ρόλο, ανάλογα με το υπόβαθρο ικανοτήτων και γνώσεων του κάθε μαθητή. Έτσι, το περιεχόμενο της μάθησης διαφοροποιείται σε σχέση με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις έννοιες, τη μεθοδολογία και τα υλικά που επιλέγει να συμπεριλάβει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του, ενώ αποφεύγεται η μονομέρεια της εφαρμογής μιας μεθόδου και αξιοποιούνται ευέλικτες εναλλακτικές και καινοτόμες διδακτικές αρχές, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτιστοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων του διδακτικού περιεχομένου.

Υπό αυτή την έννοια η «Θεωρία της Δραστηριότητας» προσφέρει πληθώρα διαλεκτικών διαδικασιών μετασχηματισμών, εντάσσοντας τα κοινωνικά στοιχεία στα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ήδη ατομικά κερτημένα, επιδιώκει την ενεργοποίηση της προσοχής των μαθητών, την παροχή ερεθισμάτων για ανάκληση χρήσιμων γνώσεων, την αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων κωδικοποίησης, την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση της αλληλεπικοινωνίας και την παροχή της δυνατότητας αυτό-αξιολόγησης.

#### Σχηματική παρουσίαση της Θεωρίας Δραστηριότητας



Εν τέλει, η «Θεωρία της Δραστηριότητας» αποτελεί μια κοινωνιογνωστική θεωρία της οποίας η εφαρμοστική λειτουργικότητα στη διδακτική διαδικασία αναδύει κοινωνικοσυναισθηματικά ζητήματα και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για κατανόηση, για ανάπτυξη ενσυναίσθησης και για ενεργό κοινωνική δράση. Για το λόγο αυτό η εφαρμογή της «Θεωρίας της Δραστηριότητας» σε διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας στη διδασκαλία κοινωνιογνωστικών μαθημάτων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό αρωγό στον επαναπροσδιορισμό της ατομικής προσέγγισης της γνώσης, μέσω της συλλογικής ενεργοποίησης και την επίτευξη του μετασχηματισμού της αρχικής γνώσης σε ένα πολυεπίπεδα διευρυμένο γνωστικό και γνωσιακό πλαίσιο.

#### 4. Εφαρμογή της «Θεωρίας Δραστηριότητας» στο λειτουργικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας: Παρουσίαση διδακτικής εφαρμογής

Στο υποκεφάλαιο αυτό της εισήγησης παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της «Θεωρίας Δραστηριότητας» στο λειτουργικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, με κύρια επιδίωξη την ανάδειξη της εναλλακτικότητας του τρόπου σκέψης και δραστηριοποίησης του κάθε μαθητή.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

**ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ TOMLINSON<sup>20</sup>**

<b>ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<b>ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b>		
<i>Λειτουργικές Δυνατότητες</i>	<b>1<sup>ο</sup> επίπεδο:</b> <i>Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου</i>	<b>2<sup>ο</sup> επίπεδο:</b> <i>Διαδικασία Εμβάθυνσης</i>	<b>3<sup>ο</sup> επίπεδο: Επίτευξη</b> <i>Μαθησιακού Αποτελέσματος</i>
<b>Μαθησιακή Ετοιμότητα</b>	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και ανατροφοδότηση
<b>Κλίσεις και Τάσεις</b>	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
<b>Μαθησιακή Δυναμική</b>	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

<sup>20</sup> Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2<sup>ed</sup> ed.)*: NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Τάξη εφαρμογής της διδασκαλίας:** Στ' Δημοτικού

**Θέμα-αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης:** *«Γνωρίζοντας το έργο του Σαλβαδόρ Νταλί»*

**Διάρκεια εφαρμογής:** 2 διδακτικά δίωρα

**Βασικές έννοιες του διδακτικού αντικειμένου:** η τεχνοτροπία, η επιλογή της θεματικής των έργων και τα βασικά χαρακτηριστικά της τέχνης του Σαλβαδόρ Νταλί.

**Σκοπός της διδασκαλίας**

Οι μαθητές να προσεγγίσουν την τεχνοτροπία στο έργο του Σαλβαδόρ Νταλί.

**Επιμέρους στόχοι:**

**Γνωστικοί**

Οι μαθητές να:

- αντιληφθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της τέχνης του Σαλβαδόρ Νταλί.
- διακρίνουν τα έργα του Σαλβαδόρ Νταλί

**Συναισθηματικός**

- καλλιεργήσουν την αισθητική τους ικανότητα

**Χρονική διάρκεια:** Ένα διδακτικό 2ωρο

**Υλικοτεχνική υποδομή**

Θρανία τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο που να ευνοούν την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας, Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα, χαρτί του μέτρου, μολύβια, κηρομπογιές, χαρτόνια σε μέγεθος Α4, φύλλο εργασίας, σημειωματάριο.

**Μεθοδολογία**

Θα εφαρμοστεί η μέθοδος εργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας με στοιχεία ερωτηματικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας και επίδειξης αντικειμένων, προωθώντας τη Θεωρία της Δραστηριότητας. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας η δραστηριότητα του υποκειμένου εμπεριέχει συνιστώσες ψυχικές, σωματικές και μια συνιστώσα artefact (υλική ή γνωστική) η οποία μεσολαβεί. Η

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ανθρώπινη δράση είναι συλλογική και διαμεσολαβείται από πολιτισμικά σύμβολα, λέξεις και εργαλεία, τα οποία επιδρούν στις δραστηριότητες του παιδιού.

#### **Πρώτη φάση: Προετοιμασία τάξης για διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών**

Οι μαθητές κάθονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Το έναυσμα διερεύνησης της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών γίνεται με ερωτήσεις, που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαλόγου με αφορμή τα δεδομένα των ερωτήσεων αυτών προκειμένου να επιτευχθεί η εστίαση στο θέμα της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Οι εικόνες των έργων τέχνης του Σαλβαδόρ Νταλί λειτουργούν ως προκαταβολικοί οργανωτές και προετοιμάζουν τους μαθητές για όσα πρόκειται να διδαχτούν στη συνέχεια. Δίνονται εξηγήσεις-κατευθύνσεις για τη διαδικασία, που θα ακολουθηθεί, και διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι. Μοιράζονται τα φύλλα εργασίας με οδηγίες προς όλες τις ομάδες αλλά και οδηγίες, που αφορούν την κάθε ομάδα χωριστά.

#### **Δεύτερη φάση: Επεξεργασία στο πλαίσιο των ομάδων**

Στο πλαίσιο εφαρμογής της *Θεωρίας της Δραστηριότητας* οι μαθητές εντός των ομάδων τους καταθέτουν τις γνώσεις, εμπειρίες και γνώμες τους για το θέμα και αντιπροσωπεύουν την «έκφραση ατομικής γνώσης». Οι μαθητές προσεγγίζουν, με βάση τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες τους, το νόημα του κάθε πίνακα, επιδιώκοντας να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα του πίνακα. Ακολούθως δίνεται σε κάθε ομάδα μαθητών: α) φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής και β) ένα έντυπο με βασικές πληροφορίες για τη ζωή, την τέχνη και την τεχνική του Σαλβαδόρ Νταλί. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ισοδύναμες από άποψη λειτουργικότητας ομάδες και τους προβάλλονται σε βίντεο οι ακόλουθοι διάσημοι πίνακες ζωγραφικής του Νταλί. Κρατούν σημειώσεις, που μπορούν να φανούν χρήσιμες στη συνέχεια της διδακτικής διαδικασίας. Παρατηρούν τις εικόνες που βλέπουν με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα, και προσέχουν τις επιμέρους λεπτομέρειες που αφορούν στο βίντεο που θα προβληθεί και σχετίζεται με τα έργα του Σαλβαδόρ Νταλί. Όπου είναι απαραίτητο, κρατούν σημειώσεις στο σημειωματάριό τους, για να τις χρησιμοποιήσουν αργότερα στην εργασία της ομάδας τους.

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία



Εικόνα 1. Εμφάνιση προσώπου και φρουτιέρας  
μνήμης (1931)



Εικόνα 2. Η εμμονή της

στην παραλία (1938)



Εικόνα 3. Η μεταμόρφωση του Ναρκίσσου (1936-37)

Ακολούθως κάθε ομάδα αναλαμβάνει την ακόλουθη δραστηριότητα:

**Ομάδα 1:** Στην 1<sup>η</sup> ομάδα ανατίθεται ένας πίνακας του Σαλβαδόρ Νταλί και ζητείται η δημιουργία ενός κειμένου και ενός ποιήματος ή τραγουδιού το οποίο θα εκφράζει τα αναδυόμενα συναισθήματα των μαθητών παρατηρώντας και ανταλλάσσοντας απόψεις για το εικονιζόμενο θέμα.

**Ομάδα 2:** Η 2<sup>η</sup> ομάδα κατασκευάζει πάνω σε επίπεδα κομμάτια πλαστελίνης στοιχεία που εμπεριέχονται στο έργο τέχνης που τους ανατέθηκε.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

**Ομάδα 3:** Αναζητώντας σε έντυπες πηγές αλλά και στο διαδίκτυο και άλλα έργα τέχνης διάσημων ζωγράφων εκπροσώπων του σουρεαλισμού οι μαθητές της 3<sup>ης</sup> ομάδας καταγράφουν ομοιότητες και διαφορές με τα έργα του Σαλβαδόρ Νταλί.

**Ομάδα 4:** Στην 4<sup>η</sup> ομάδα οι μαθητές προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα έργο τέχνης σύνθεση των έργων του Σαλβαδόρ Νταλί και να δώσουν το δικό τους τίτλο.

**Ομάδα 5:** Σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές της 5<sup>ης</sup> ομάδας ετοιμάζουν ένα κολάζ από τα έργα του Σαλβαδόρ Νταλί και συνθέτουν ένα κείμενο με τις βασικές πληροφορίες που αφορούν τη ζωή και το έργο του μεγάλου ζωγράφου.

Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για τον διάσημο ζωγράφο και τα έργα του και στον διαδικτυακό τόπο [https://el.wikipedia.org/wiki/Σαλβαδόρ\\_Νταλί](https://el.wikipedia.org/wiki/Σαλβαδόρ_Νταλί).

Σε όλη τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών στις ομάδες τους ο εκπαιδευτικός περιφέρεται ανάμεσα στις ομάδες, παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών τους, τις υποστηρίζει και παρέχει έμμεση καθοδήγηση στις προσπάθειές τους.

#### **Τρίτη φάση: Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη**

Όταν οι ομάδες εργασίας ολοκληρώσουν το έργο τους, παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα-δημιουργήματά τους, αναφέρονται στις τυχόν δυσκολίες, που αντιμετώπισαν, και εκφράζουν τα συναισθήματά τους για την εμπειρία, που βίωσαν. Κατόπιν, προωθείται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δια-ομαδική συζήτηση και διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα για την τέχνη του Σαλβαδόρ Νταλί. Αναπτύσσεται διαλογική συζήτηση, όπου οι μαθητές παίρνουν θέση για το θέμα ανταλλάσσοντας και εναλλάσσοντας απόψεις μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται το δεύτερο βήμα της Θεωρίας της Δραστηριότητας, κατά το οποίο η «ατομική γνώση συμβάλλει στη συλλογική διερεύνηση». Τα τελικά προϊόντα της εργασίας των δυο ομάδων αναρτώνται σε εμφανή σημεία της αίθουσας.

#### **Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση**

Κατά την αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των διδακτικών στόχων. Για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία η αξιολόγηση γίνεται με βάση τις σημειώσεις, που κρατά ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία, που τους ανατέθηκε, το βαθμό συνεργατικότητας ανάμεσά τους, καθώς



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

και αναφορικά με τα αποτελέσματα της ομαδικής τους δουλειάς. Επιπλέον, η έκθεση των δημιουργημάτων τους σε κάποιο χώρο του σχολείου μπορεί να αποτελέσει μια ακόμη μορφή αξιολόγησης της δουλειάς τους. Η κατάληξη του δεύτερου βήματος είναι η «ανάδυση της νέας γνώσης». Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των έργων του Σαλβαδόρ Νταλί και αντιλαμβάνονται το μήνυμα που απεικονίζεται στους πίνακες του διάσημου ζωγράφου.

#### **5.Επίλογος**

Επιλογικά επισημαίνεται ότι η εφαρμογή εναλλακτικών δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν και αξιοποιούν τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών στοχεύει στην ποιότητα της αποκτηθείσας γνώσης που αποκομίστηκε κατά τη διδασκαλία.. Στην παρούσα εισήγηση διαφαίνεται ότι η «Θεωρία της Δραστηριότητας» επιχειρεί τον συγκερασμό των διαφοροποιημένων ατομικών προσεγγίσεων των μαθητών για οποιοδήποτε ζήτημα, το οποίο μέσω συλλογικών διεργασιών και νέων γνωσιακών προσεγγίσεων, επιφέρει τον μετασχηματισμό της αρχικής γνώσης του κάθε μαθητή. Η παραπάνω προσέγγιση μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, αξιοποιώντας το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις ικανότητες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν ένα διευρυμένο γνωσιακό πλαίσιο μέσω της συλλογικής ενεργοποίησης και της κοινωνικοσυναισθηματικής αλληλεπίδρασής τους. Η μετάβαση από την τυποποιημένη παραδοσιακή διδακτική στη διαφοροποιημένη, από τη ρουτίνα στην ευελιξία και από την παθητική καθοδήγηση στον στοχασμό και τον αναστοχασμού απαιτούν την ενεργοποίηση μιας εναλλακτικής θεώρησης ισχυροποιημένης από τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της Διδακτικής, αλλά και τις προκύπτουσες κοινωνικές απαιτήσεις, με έμφαση στην αξία της ατομικότητας, αλλά και της οικοδόμησης της γνώσης, μέσω της διερευνητικής διαδικασίας της μάθησης και της σφαιρικής προσέγγισης των κοινωνικοπολιτικών δεδομένων προκειμένου, να επαναπροσδιορίσουν εποικοδομητικά τη συλλογική προοπτική.

#### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

1. Craib, I. (1998). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία* (μτφρ. Μαρία Τζιαντζή & Παρασκευή Λέκκα). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

2. Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
3. Κολιάδης Ε. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη* τόμος Γ. Αθήνα: χο.
4. Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
5. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο
6. Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία: χο.
7. Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
8. Ματσαγγούρας Η.Γ. (1998). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*, τόμος Β, Στρατηγικές Διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.
9. Ντιμίτριεφ Γκ.Ντ. & Στεπάνοφ Σ.Σ. (1989). Λήμμα: «.....». Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό. Τόμος .....Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ.
10. Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικές προσεγγίσεις& εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
11. Ράντζου Ε. Μ., Μαντζανάρης Κ. & Φύκαρης Ι. (2012). «*Διδακτικός σχεδιασμός του Μαθήματος των Θρησκευτικών με βάση τη «Θεωρία Δραστηριότητας»*». Περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 55, Σελ. 71-85.
12. Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης & Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
13. Φλουρής, Γ.(2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
14. Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
15. Φύκαρης, Ι. (2012). «*Η λειτουργικότητα και η δυναμική της διαφοροποίησης στη διδακτική διαδικασία και ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού*». Στο συλλογικό τόμο με γενικό τίτλο: *Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις και καινοτόμα προγράμματα προσχολικής παιδαγωγικής* (επιμ.: Μαρία Σακελλαρίου) του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων (υπό έκδοση στις εκδόσεις Επίκεντρο).

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

16. Φύκαρης, Ι. (2013). «Η νοηματοδότηση της 'διαφοροποίησης' στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας». Στον συλλογικό τόμο με γενικό τίτλο: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (επιμ: Σουζάνα Παντελιάδου & Διαμάντω Φιλιππάτου). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
17. Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

**Ξενόγλωσση**

1. Anika B.A. (2012). Activity theory as a framework for investigating District-Classroom system interactions and their influences on technology integration. *JRTE*. Vol. 44. No. 4. Pp. 335-356.
2. Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72. Pp. 261-278.
3. Campbell C., MacPherson S. Sawkins T (2014). «Preparing students for education, work and community: Activity theory in Task-based curriculum design». *TESL Canada Journal*. Vol. 31. No. 8. Pp. 68-92.
4. Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning. A Guide for educators of Adults* (2ed). Higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Davydov V. (2003). The content and unsolved problem of activity theory in *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge. UK. Cambridge University Press.
6. Engestrom Y. (2003) Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of Knowledge creation in practice, in *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge. UK. Cambridge University Press.
7. Engestrom Y. (1987). *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
8. Fisher R. (2012). «Teaching writing: a situated dynamic». *British Educational Research Journal*. Vol. 38. No 2. Pp 299-317.
9. Fykaris, I. & Mitsi, P. (2013). «The dynamic of differentiated teaching as a contemporary instructive prospect». Proceedings of University of Babeş Bolyai με θέμα: Proceedings of the International Conference on Education, Reflection and Development (17/18May 2013), Cluj-Napoca, Romania.
10. Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*, pp. 255-274. New York: Routledge.
11. Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). Differentiation and opportunity in restructured schools. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document No. ED 386 828)
  12. Gumpel, T. P., & Golan, H. (2000). «Teaching game-playing social skills using a self monitoring treatment package». *Psychology in the Schools*. Vol. 37. Pp. 253-261.
  13. Hall, T. (2002). *Differentiated instruction, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum*, Retrieved 28/07/2012 from [http://www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_diffinstruc.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html)
  14. Kim, J. (2005). *The effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept and Learning Strategies*, Asia Pacific Education Review,6,(1), 7-19
  15. Koutselini, M. & Persianis, P. (2001). «Theory - practice divide in teacher education and the role of the traditional values». *Teaching in Higher Education*. Vol. 5. No 4. Pp. 37- 49.
  16. Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). «School based social and emotional learning programs». In Renninger, K. & Sigel, I. (Eds.): *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 592-618). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
  17. Leont'ev A.N. (1978) *Activity consciousness and personality*. Englewood Cliffs, N J, Prentice Hall.
  18. McCombs, B. (2003). «A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform». *Theory Into Practice*. Vol. 42. No 2. Pp. 93-101.
  19. Miettinen R. (2003). *Transcending traditional school learning: Teacher's work and networks of learning in Perspectives on Activity Theory*. Cambridge. UK. Cambridge University Press.
  20. Park, Y. (2015). «Understanding Synchronous Computer-Mediated Classroom discussion through Cultural Historical Activity Theory». *TOJET*. Vol. 14. No 2. Pp 219-228.
  21. Piaget, J. (1964). «Cognitive development in children. Development and learning». *Journal of research in science teaching*. Vol. 2. No 3. Pp. 176-186.
  22. Stetsenko A.(2008). «From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project». *Cultural Studies of Science Education* Vol. 3. Pp. 471-491.
  23. Taylor A. (2014). «Community service-learning and cultural-historical activity theory». *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 44. No 1. Pp. 9-107.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

24. Tomlinson, C. (2005). «Grading and differentiation: Paradox or good practice?». *Theory into Practice*. Vol. 44. No. 3. Pp. 262-269.
25. Triscari, J. & Swartz, A. (2007). «Transformation Through Collaboration». In Cranton, P. & Taylor, E. (Eds.): *7<sup>th</sup> International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 316-320). Albuquerque, New Mexico.
26. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
27. Zhang J (2014) «Activity Theory as a framework for designing the model of college English listening». *International Education Studies*. Vol. 7. No. 5. Pp 49-54.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων  
Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης )ως προς τη Συνεκπαίδευση (InclusiveEducation)**

Αλευριάδου Αναστασία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα

Σολομωνίδου Σοφία, Ειδική Παιδαγωγός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,  
Ελλάδα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση) αποτελεί μια σύγχρονη πολιτική τακτική, η οποία κερδίζει έδαφος σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Για το λόγο αυτό οι έρευνες και οι εκπαιδευτικές προσπάθειες προσανατολίζονται προς την εφαρμογή της τόσο στο χώρο της Πρωτοβάθμιας όσο και στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ελλάδα ακολουθεί με αργούς ρυθμούς τις διεθνείς αυτές εκπαιδευτικές τάσεις, στην προσπάθειά της να παράσχει εκπαίδευση και σε κατηγορίες ατόμων, που παραδοσιακά αποκλείονταν από το θεσμό και να κατοχυρώσει την ισότητα της πρόσβασης και τη δικαιοσύνη της παροχής για όλα ανεξαιρέτως τα άτομα. Το παρόν άρθρο διερευνά απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσο αφορά τα τμήματα ένταξης (εφεξής Τ.Ε.) και την παράλληλη στήριξη (εφεξής Π.Σ.), δύο από τις μορφές που μπορεί να έχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η μεθοδολογία που ακολουθείται για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η χρήση ερωτηματολογίων όπου οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να συγκρίνουν τα δύο πλαίσια συνεκπαίδευσης, αυτό των Τ.Ε. και αυτό της Π.Σ. ανάλογα με το βαθμό αναπηρίας του παιδιού. Καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ακολουθώντας τα διεθνή ρεύματα, ενδιαφέρονται για την ίση πρόσβαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Και τα δύο πλαίσια εμφανίζονται εξίσου σημαντικά και αποτελεσματικά όσο αφορά την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, άτομα με αναπηρίες, Ελλάδα

### **Εισαγωγή**

Η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση την κουλτούρα κάθε εποχής. Έτσι, κατά τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα και τις αρχές του εικοστού, η περιθωριοποίηση και ο

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

στιγματισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν μερικά από τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας. (Tomlinson, 1982). Αργότερα και μέχρι τη δεκαετία του 1960, οι κοινωνικές στάσεις προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από τον οίκτο και την προσπάθεια περίθαλψης και προστασίας. Σ' αυτή τη χρονική περίοδο κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο που κατηγοριοποιεί τα άτομα με αναπηρία με βάση την ανεπάρκεια ή τη δυσλειτουργία (π.χ. εγκεφαλική δυσλειτουργία, προβλήματα λόγου, ακοής, όρασης κ.λπ.). Το μοντέλο αυτό οδήγησε στην περιθωριοποίηση και τον ιδρυματισμό (institutionalization) των ατόμων με ειδικές ανάγκες, την κοινωνική απόρριψή τους, την παροχή ξεχωριστής εκπαίδευσης και το φυσικό αποκλεισμό τους από την κοινωνία με αποτέλεσμα την έλλειψη δυνατότητας εύρεσης εργασίας (Biklen, 1988).

Αρχικά, στις Η.Π.Α. το 1960 και μετέπειτα και σε άλλες χώρες, διατυπώθηκε έντονη κριτική από επιστήμονες του κλάδου της ειδικής αγωγής για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Dunn, 1968). Έτσι, αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, που ακολουθούσαν τον διαχωρισμό της γενικής από την ειδική αγωγή και τονίστηκε η αναγκαιότητα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Στέφα, 2000). Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη, η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά. Στόχος είναι, σύμφωνα με την αρχή της ομαλοποίησης (normalization) τα άτομα με αναπηρία, να τοποθετούνται στο βαθμό που είναι δυνατόν, με τους συνομηλίκους τους στην ίδια τάξη, ώστε να αρχίζει πιο ομαλά η ένταξή τους αρχικά στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τις αρχές της ομαλοποίησης, η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αντίστοιχες με εκείνες των άλλων μαθητών, των μαθητών δηλαδή χωρίς ειδικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Το μοντέλο της ένταξης προϋπέθετε το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, έχοντας ως βασικό κριτήριο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, καθώς επίσης συγκεκριμένους και εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους για κάθε παιδί ξεχωριστά (Γενά, 1997, Σούλης, 2002). Επίσης, η ένταξη συχνά αποτελούσε αυτοσκοπό και όχι μέσο για την βελτίωση των όρων της ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1997). Η αναποτελεσματικότητα λοιπόν του θεσμού της ένταξης οδήγησε στη σχηματοποίηση μιας νέας τάσης, της συνεκπαίδευσης (inclusive education).

Οι εκφραστές της συνεκπαίδευσης (Stainback & Stainback, 1990) θεωρούν πως η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση, στο σχολείο της γειτονιάς τους. Σκοπός της συνεκπαίδευσης δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, αλλά να τους καταστήσει ικανούς να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία θα τους αξιολογεί, θα τους ισχυροποιεί και θα αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους παράλληλα (Stainback & Stainback,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

1994). Σύμφωνα με την Διακήρυξη από το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το οποίο έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας προέκυψε ότι:

1. Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες.

3. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

4. Όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των δυσκολιών τους, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο. Η πολιτική της συνεκπαίδευσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση κατά του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης (UNESCO, 1994).

#### Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα αρχίζει να γίνεται λόγος για τη σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μετά τη μεταπολίτευση. Στο Σύνταγμα του 1974 και στο άρθρο 16 αναφέρεται ότι και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες *«δικαιούνται δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια»*. Η προετοιμασία για την υλοποίηση του θεσμού της σχολικής ένταξης περιλάμβανε ενέργειες που ξεκίνησαν με το Ν. 1143 / 1981 *«Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»*. Όμως, ο νόμος κατηγοριοποιούσε τους μαθητές σε φυσιολογικούς και αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού, με αποτέλεσμα να έχει δικαιολογημένα δεχθεί πολλές επικρίσεις (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000α).

Με το Ν. 1566 /1986 τα πράγματα άλλαξαν. Καταργήθηκε ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και γίνονταν αναφορές στη συστέγαση των ειδικών και των γενικών σχολείων, στη θεσμοθέτηση του προγράμματος της ειδικής τάξης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, στη λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών με την πρόσληψη από το ΥΠΕΠΘ σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών και άλλων ειδικών, καθώς και στην πειραματική εφαρμογή της πλήρους σχολικής ένταξης. Ο Ν. 1566 χαρακτηρίζει τα μέχρι τότε γνωστά ως *«αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα»* ως άτομα με ειδικές ανάγκες, ενθαρρύνει την ένταξή τους στο γενικό σχολείο και αναγνωρίζει το δικαίωμα και τη δυνατότητά τους να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία». Ωστόσο, αναγνωρίζει την ένταξη ως σκοπό της ειδικής και όχι και της γενικής αγωγής και δεν προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Πολυχρονοπούλου, 1999). Παρόλα αυτά όμως ακόμη και αυτές οι μεμονωμένες προσπάθειες αντιμετωπίστηκαν πρόχειρα και με



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

βραχυπρόθεσμη προοπτική, με ελλιπή υποστήριξη από το Υπουργείο, πολλά και μεγάλα προβλήματα εντός της τάξης στην υλοποίηση των προγραμμάτων ένταξης μεγάλα και χωρίς τα αποτελέσματα από αυτά τα πρωτοποριακά προγράμματα να γίνουν γνωστά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, ακόμα και στις ειδικές τάξεις υπήρξαν σοβαρές ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές και παροχές (Παντελιάδου, 1995. Λαμπροπούλου, 1996). Αυτές οι ελλείψεις οδήγησαν πολλούς μαθητές, ακόμα και χωρίς σοβαρές ειδικές ανάγκες, στα ειδικά σχολεία. Τα ειδικά σχολεία, όμως, αντιμετώπιζαν επίσης σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα (Λαμπροπούλου, 1997).

Το 1988 ψηφίστηκαν δύο νέοι Νόμοι: ο Ν. 1771, ο οποίος αναφερόταν στο σύστημα εισαγωγής των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ο Νόμος 1824, ο οποίος θεσμοθετούσε την ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες μάθησης. Το 2000 ψηφίστηκε ο Ν. 2817/2000, ο οποίος προωθεί την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Kalyva et al., 2007). Στο Νόμο αυτό γίνεται ιδιαίτερα αναφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Θεσμοθετείται η λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).

Ο Ν.2817/2000 μετονομάζει τις Ειδικές Τάξεις σε Τμήματα Ένταξης χωρίς όμως να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες που είχαν και έχουν και να πάρει τα απαραίτητα μέτρα για την απρόσκοπτη λειτουργία τους, μιας και λειτουργούσαν και λειτουργούν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Ιδρύονται επιπλέον νέα Τμήματα Ένταξης χωρίς να έχει υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, ούτε σχεδιασμός νέων καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, δεν διασφαλίζεται το πιο απλό και ίσως και αυτονόητο, δηλαδή η δημιουργία κατάλληλων διαμορφωμένων χώρων. Αργότερα με το Π.Δ. 1319/τ.Γ/10.10.2002 παρέχεται η δυνατότητα στον ειδικό παιδαγωγό να υποστηρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης και για πρώτη φορά αναφέρεται η από κοινού συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο τη λειτουργία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Σούλης, 2008).

Ο τελευταίος Ν. 3699 /2008 (αρ. 2) που αφορά την οργάνωση και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρεται στην αντίστοιχη, προς τις δυνατότητες των μαθητών, ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και στην αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Όλα αυτά έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις κοινωνικές υποδομές και υπηρεσίες.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Απόψεις Εκπαιδευτικών Για τη Συνεκπαίδευση

Η παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης τόσο σε τμήματα ένταξης όσο και σε τάξεις παράλληλης στήριξης έχει διερευνηθεί ευρέως από την ακαδημαϊκή κοινότητα (D'Alonzo, et al., 1997; Λιοδάκης, 1998; Παπαγεωργίου & Κυπριωτάκης, 1999; Salend & Garrick Duhaney, 1999; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β; Kochhar et al., 2000; Jones et al., 2002; Avramidis & Norwick, 2002; Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005; Hammeken, 2007; Hehir, T. & Katzman L., 2012; Brownell et al., 2012; Rapp, Wh., & Arndt, K., 2012; Beninghof 2012). Πολλοί είναι οι ερευνητές που τίθενται υπέρ της συνεκπαίδευσης ( Ζώνιου-Σιδέρη, 2000. Salend & Garrick Duhaney, 1999. Hammeken, 2007. Hehir, T. & Katzman L., 2012. D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997. Avramidis & Norwick, 2002 ) αλλά αρκετοί και αυτοί που κρατούν αρνητική στάση ως προς την εφαρμογή της (Shanker, 1995; Fuchs & Fuchs, 1994; Hornby, 1999; Kauffman, 1999).

Επίσης, έχουν παράλληλα μελετηθεί και οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση (D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997; Greenwood & Fraench, 2000; Watkins 2003; Scruggs & Mastropieri, 2004; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Lindsay, 2007; Watkins, 2007; Racap & Kaczmarek, 2010). Σύμφωνα με έρευνες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης (Watkins 2003, Watkins 2007).

Στον ελλαδικό χώρο, η έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Από τη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και, ταυτόχρονα, ως ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία. Ωστόσο, περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι θεωρούσαν πως η συνεκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες και πως δεν θα συμβάλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία. Η θετική στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2002). Επιπροσθέτως, η έρευνα της Κουτρούμπα και των συνεργατών της σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση καταγράφει μια θετική στάση σε 52,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παράλληλα, στην έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) όπου συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων μιας περιφέρειας της Βόρειας Ελλάδας, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Θεωρούσαν ότι τα

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς τους όπως όλα τα παιδιά και ότι αυτό είναι εφικτό. Επίσης, έκριναν, ότι η συνεκπαίδευση θα ωφελήσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως προς τη γνωστική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Επιφυλάξεις, ωστόσο, εκφράστηκαν σχετικά με τα πρακτικά ζητήματα που θα προκύψουν αν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη.

Δεν λείπουν όμως και οι έρευνες που παρουσιάζουν αρνητική τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Μελέτη που διεξήχθη στην Τουρκία από τους Racar & Kaczmarek, (2010) σε 194 δασκάλους δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης έδειξε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε ό,τι αφορά τη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης αρνητική στάση σχετικά με τη συνεκπαίδευση καταγράφηκε σε μελέτη που απευθύνθηκε σε 72 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης της Σερβίας (Kalyva et al., 2007). Ανάλογη στάση παρουσίαζαν στην πλειονότητά τους οι Παλαιστίνιοι και Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι οι επιφυλάξεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί προς την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, αφορούσαν συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας και όχι το σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lifshitz et al., 2004).

Γίνεται λοιπόν φανερό πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλουν. Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην διαμόρφωση αντιφατικών ως προς τη συνεκπαίδευση απόψεων; Ο Αβραμίδης και ο Norwich μέσα από ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1984-2000 αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και τη συνεκπαίδευση, προσδιόρισαν ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί, είτε με τον εκπαιδευτικό ή το εκπαιδευτικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την επιμόρφωσή τους, από τη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν την εκπαίδευση, καθώς και από τη διαθεσιμότητα των πόρων, τη στήριξη που οι ίδιοι δέχονται και τη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς (Avramidis & Norwich, 2002).

#### **Η παρούσα έρευνα**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έγινε με στόχο να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται είτε σε τμήματα ένταξης είτε στην παράλληλης στήριξη, όσο αφορά τη συνεκπαίδευση. Παρόμοια έρευνα δεν έχει διεξαχθεί σε καμιά ευρωπαϊκή χώρα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας, με αποτέλεσμα τα ευρήματα αυτής (έρευνας) να μη μπορούν να συγκριθούν άμεσα με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης και των Τ.Ε. αντίστοιχα ως μοντέλων συνεκπαίδευσης;

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα δύο πλαίσια συνεκπαίδευσης (παράλληλη στήριξη και Τ.Ε.) εξαρτώνται από την αναπηρία του παιδιού ή όχι;

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν εξοικείωση του ειδικού παιδαγωγού με το αναλυτικό πρόγραμμα;

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης συνηγορούν υπέρ της τροποποίησης του Α.Π προκειμένου να συνυπάρξουν στην ίδια τάξη μαθητές με και χωρίς αναπηρία;

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, προκειμένου, αυτά να είναι πετυχημένα, απαιτούν τη συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού;

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, προκειμένου, αυτά να είναι πετυχημένα, πρέπει να επικρατεί η άποψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε περίπτωση διαφωνίας;

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, προκειμένου, αυτά να είναι πετυχημένα, πρέπει να βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών;

#### Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από συνολικά 119 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που την τρέχουσα χρονιά εργάζονται είτε στην παράλληλη στήριξη είτε σε Τμήματα Ένταξης σε σχολεία της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα σε σχολεία των νομών Φλώρινας, Κοζάνης, Καστοριάς, Γρεβενών και Θεσσαλονίκης. Από αυτό το δείγμα, οι 95 ήταν γυναίκες και οι 24 άντρες. Τα περιγραφικά στοιχεία του αναφέρονται στο πίνακα 1.1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1: ΔΕΙΓΜΑ ΈΡΕΥΝΑΣ ΑΝΑ ΤΟΠΟ, ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Περιοχή Εργασίας		Φύλο	Σύνολο		
			Άνδρας	Γυναίκα	
Θεσσαλονίκη	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	1	18	19
		Παράλληλη	8	27	35
		Στήριξη			

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

	Σύνολο		9	45	54
Κοζάνη	Χώρος	Τμήμα Ένταξης	2	13	15
	Εργασίας	Παράλληλη	1	7	8
		Στήριξη			
	Σύνολο		3	20	23
Φλώρινα	Χώρος	Τμήμα Ένταξης	8	4	12
	Εργασίας	Παράλληλη	1	8	9
		Στήριξη			
	Σύνολο		9	12	21
Καστοριά	Χώρος	Τμήμα Ένταξης	2	8	10
	Εργασίας	Παράλληλη	0	4	4
		Στήριξη			
	Σύνολο		2	12	14
Γρεβενά	Χώρος	Τμήμα Ένταξης	1	3	4
	Εργασίας	Παράλληλη	0	3	3
		Στήριξη			
	Σύνολο		1	6	7
Σύνολο	Χώρος	Τμήμα Ένταξης	14	46	60
	Εργασίας	Παράλληλη	10	49	59
		Στήριξη			
	Σύνολο		24	95	119

**Εργαλείο και Διαδικασία της έρευνας**

Το εργαλείο διαμέσου του οποίου συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας συνίσταται σε ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι οποίοι και δεν συμμετείχαν στην κύρια έρευνα, οπότε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με βάση το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach (1951) στο σύνολο του είναι  $\alpha = 0,972$  υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική σταθερότητα ανάμεσα στα ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε αρχικά μια εισαγωγή στην οποία δίνονταν εξηγήσεις για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Έπειτα, ακολουθούσαν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο των ερωτώμενων, ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς Τ.Ε. ή εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη, στα χρόνια υπηρεσίας τους αλλά και στο επίπεδο των σπουδών τους καθώς και στη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολούθησαν 13 ερωτήσεις όπου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τα δύο πλαίσια διδασκαλίας, αυτό της παράλληλης στήριξης και αυτό του Τ.Ε. όσο αφορά την αποτελεσματικότητά τους στις διάφορες αναπηρίες που εμφανίζει το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

διαβάσουν τις ερωτήσεις και να επιλέξουν μία απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε μια από τις δηλώσεις που δίνονταν σε κάθε ερώτηση για κάθε πλαίσιο. Οι απαντήσεις ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 5 όπου το 1=Καθόλου, το 2= Λίγο, το 3= Αρκετά, το 4= Πολύ και το 5= Πάρα Πολύ. Ο λόγος που επιλέχθηκε η κλίμακα Likert είναι γιατί θεωρείται ως ο πιο διαδεδομένος τύπος κλίμακας για τη μέτρηση των στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων μεγάλων ομάδων σήμερα (Φίλιας, 1998).

#### **Αποτελέσματα Έρευνας**

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξαν τα παρακάτω αποτελέσματα ανά ερώτηση:

Αποτελεσματικότητα Πλαισίου Διδασκαλίας για την κάλυψη των στόχων του ΑΠ.  
Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα τμήματα ένταξης είναι πιο αποτελεσματικά για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, ενώ η παράλληλη στήριξη είναι αρκετά πιο ικανοποιητική στην περίπτωση των τυφλών παιδιών, όπως και σε αυτή των κωφών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι τα Τ.Ε. είναι αρκετά επαρκή για την κάλυψη των στόχων του ΑΠ ενώ η ΠΣ είναι πολύ ή πάρα πολύ αποτελεσματική για τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες. Όσον αφορά τις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες η διασπορά των απαντήσεων είναι πολύ μεγαλύτερη χωρίς να διαφαίνεται κάποια κυρίαρχη τάση, αν εξαιρέσει κανείς το γεγονός ότι γενικά φαίνονται ικανοποιημένοι και από τα δύο πλαίσια. Η εικόνα αυτή τείνει υπέρ του ΤΕ όσον αφορά τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως συγκεκριμένες όσον αφορά τα παιδιά με τύφλωση και με κώφωση ή βαρηκοΐα, αφού ναι μεν θεωρούν αρκετά ικανοποιητικό το πλαίσιο των ΤΕ, θεωρούν όμως συνολικά περισσότερο αποτελεσματική τη ΠΣ. Για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς θεωρείται ότι και τα δύο πλαίσια είναι αρκετά ικανοποιητικά και επομένως μπορούν να υπηρετήσουν το εκάστοτε ΑΠ, ενώ αντιθέτως η μεγαλύτερη διασπορά και διακύμανση απαντήσεων φαίνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, όπου ο ίδιος αριθμός που θεωρεί τα δύο πλαίσια ανεπαρκή αντιστοιχεί σε ίδιο αριθμό ατόμων που τα θεωρούν επαρκή.

Πλαίσιο Διδασκαλίας και βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό τομέα

Στην περίπτωση του αυτισμού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παράλληλη στήριξη πιο αποτελεσματική στη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από ότι τα τμήματα ένταξης, ενώ μια παρόμοια τάση ανιχνεύεται και στην περίπτωση της τύφλωσης και

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

της κόφωσης. Από την άλλη, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών φαίνεται να βελτιώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα τμήματα ένταξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες παρατηρείται ότι υπάρχει μια σχετική τάση ικανοποίησης από τα τμήματα ένταξης με ένα σημαντικό όμως αριθμό εκπαιδευτικών να το θεωρεί λίγο ικανοποιητικό για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους, ενώ η ΠΣ φαίνεται να συγκεντρώνει περισσότερες θετικές κρίσεις. Για τις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες το σκηνικό φαίνεται να είναι ισορροπημένο ανάμεσα στα δύο πλαίσια στο βαθμό ικανοποίησης, ενώ τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση φαίνεται ότι κατά τους εκπαιδευτικούς επωφελούνται τόσο από τα ΤΕ όσο και από την ΠΣ όχι όμως στο μέγιστο βαθμό. Για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχει μια αμφίσημη τάση και για τα δύο πλαίσια καθώς η πλειονότητα εκφράσει τη σχετική ικανοποίησή της, υπάρχει όμως ένας σεβαστός αριθμός ατόμων που τα θεωρεί ως λίγο ικανοποιητικά. Τέλος μεγαλύτερες τιμές ουδέτερων απόψεων φαίνεται να συγκεντρώνουν τα δύο πλαίσια όσον αφορά τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι και από τα δύο πλαίσια σε μεγάλο βαθμό με έναν ικανό αριθμό ατόμων όμως να εκφράζει μικρότερο βαθμό ικανοποίησης και έναν εξίσου ικανό αριθμό να εκφράζει μεγαλύτερη ικανοποίηση.

**Αποτελεσματικότητα Πλαισίου Διδασκαλίας ως προς την τόνωση αυτοεκτίμησης των παιδιών**

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησής τους. Η έρευνα υποδεικνύει ότι σε όλες τις μορφές αναπηρίας υπάρχει μια τάση μεγαλύτερης ανάδειξης της παράλληλης στήριξης ως ικανότερου μηχανισμού τόνωσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι και οι δύο μορφές παρέμβασης φαίνεται να λειτουργούν θετικά ως προς την τόνωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών για όλες τις κατηγορίες αναπηριών. Μεγαλύτερη αμφισημία αποτελεσμάτων φαίνεται να υπάρχει για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, όπου ο βαθμός ικανοποίησης φαίνεται να διαμοιράζεται ισόποσα τόσο στα ΤΕ όσο και στην ΠΣ αλλά και τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Επί του συνόλου διακρίνεται μια τάση σχετικά μεγαλύτερης ικανοποίησης από την ΠΣ χωρίς όμως αυτή να είναι εύκολα διακριτή.

**Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων**

Η έρευνα υποδεικνύει το επίπεδο εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Με μια σχετική ισορροπία τα τμήματα ένταξης φαίνεται να δίνουν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης στα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και με αυτισμό, σε όλες

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

τις άλλες αναπηρίες όμως κυριαρχεί η παράλληλη στήριξη ως ικανότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την προστασία από το στιγματισμό

Όσον αφορά το στιγματισμό, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στα δύο πλαίσια διδασκαλίας καθώς έχουν μια σχετικά θετική στάση απέναντι στην προστασία που αυτά προσφέρουν απέναντι στα παιδιά με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας. Υπάρχει μια εντονότερη ικανοποίηση από τα τμήματα ένταξης για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες ενώ μια ανάλογη τάση υπάρχει για την παράλληλη στήριξη αυτή τη φορά στα παιδιά με τύφλωση. Για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες φαίνεται ότι υπάρχει μια μέση κατάσταση με τους εκπαιδευτικούς να είναι αρκετά ικανοποιημένοι τόσο από την ΠΣ όσο και από τα ΤΕ χωρίς όμως να είναι στο μέγιστο βαθμό, ενώ στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν πολύ πιο ουδέτερες απόψεις. Η ίδια ουδετερότητα επικρατεί και για τα δύο πλαίσια τόσο για τη νοητική καθυστέρηση όσο και για τον αυτισμό αυτή τη φορά όμως όσον αφορά το πλαίσιο των ΤΕ, ενώ φαίνεται να είναι πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην ΠΣ. Γενικότερα όμως, διαφαίνεται ότι κανένα από τα δύο πλαίσια διδασκαλίας δεν φαίνεται να μπορεί να προστατεύσει αρκούντως ικανοποιητικά τα παιδιά από το στιγματισμό.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης όσον αφορά τη σχέση τους με τους συνομηλίκους τους

Η ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους των παιδιών με οποιαδήποτε αναπηρία φαίνεται να επικουρείται κατά μεγάλο ποσοστό από την παράλληλη στήριξη και όχι τόσο από τα τμήματα ένταξης.. Γίνεται φανερό επομένως ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους συνεπικουρείται σημαντικά από το πλαίσιο της ΠΣ για όλες τις αναπηρίες, ενώ τα ΤΕ φαίνεται να μην μπορούν να ικανοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στον τομέα αυτό.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς τη βίωση της αποτυχίας αρνητικά σε μεγαλύτερο βαθμό (συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσομένους μαθητές)

Η βίωση της αποτυχίας δεν φαίνεται να καλύπτεται αποτελεσματικά από κανένα πλαίσιο διδασκαλίας με τα τμήματα ένταξης να αποτυγχάνουν σημαντικά για τα παιδιά με αυτισμό και με πολλαπλές αναπηρίες. Η παράλληλη στήριξη υποδηλώνεται ότι προσφέρει καλύτερο περιβάλλον για τη βίωση της αποτυχίας για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, όμως στο σύνολό τους και τα δύο πλαίσια λειτουργούν με μικρή επιτυχία για τη βίωση της αποτυχίας. Γίνεται φανερό ότι η τάση των εκπαιδευτικών είναι να επιλέγουν είτε ουδέτερες είτε αρνητικές τιμές για την δυνατότητα των πλαισίων διδασκαλίας να προσφέρουν γόνιμο περιβάλλον για τη βίωση της αποτυχίας



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

με τις μικρότερες δυνατές συνέπειες, καθώς οι μέγιστες τιμές και για τα δύο πλαίσια για το σύνολο των αναπηριών συγκεντρώνονται στην ουδέτερη απάντηση «αρκετά», ενώ αμέσως μετά ακολουθούν επί το πλείστο αρνητικές τάσεις.

**Αποτελεσματικότητα του πλαισίου διδασκαλίας ως προς τη βίωση της κοροϊδίας**  
Το τμήμα ένταξης φαίνεται να αποτυγχάνει να ενδυναμώσει τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και με κώφωση και βαρηκοΐα απέναντι στη βίωση της κοροϊδίας, χωρίς όμως αυτό να δίνει στην παράλληλη στήριξη πολύ μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από την παράλληλη στήριξη, ενώ στις υπόλοιπες αναπηρίες οι απόψεις είναι περισσότερο διαμοιρασμένες. Επομένως, δεν διαφαίνεται μια ιδιαίτερη τάση των εκπαιδευτικών προς το ένα ή το άλλο πλαίσιο .

**Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την εντονότερη βίωση του ρατσισμού**

Η παράλληλη στήριξη φαίνεται να προστατεύει περισσότερο τα παιδιά με αυτισμό και με πολλαπλές αναπηρίες από την εντονότερη βίωση του ρατσισμού απέναντί τους. Από την άλλη, και τα δύο πλαίσια δεν φαίνεται να ικανοποιούν σε αυτόν το τομέα τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Διαφαίνεται μια τάση μεγαλύτερη ικανοποίησης από την παράλληλη στήριξη για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες και ακόμα περισσότερο για τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, όπως και με αυτισμό.

**Αποτελεσματικότητα πλαισίου ως προς τη μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του συμμαθητή με ειδικές ανάγκες**

Εκτός από τις περιπτώσεις των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να προάγουν πολύ περισσότερο την παράλληλη στήριξη όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της ως προς τη μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητά τους. Για τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες και με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες η τάση αυτή είναι πιο μετριασμένη πάλι όμως προς την πλευρά της παράλληλης στήριξης και όχι των τμημάτων ένταξης. Ανάλογα ποσοστά αποφυγής ξεκάθαρης θέσης σε μικρότερο όμως βαθμό φαίνεται να επιλέγουν ειδικά απέναντι στα ΤΕ και για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και πολλαπλές αναπηρίες, όπου αντίστοιχα παρατηρούνται μεγαλύτερες τιμές ικανοποίησης από την ΠΣ.

**Αποτελεσματικότητα πλαισίου ως προς την άρση των προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων από πλευράς παιδιών χωρίς εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες**

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Σε όλες τις περιπτώσεις αναπηρίας, η παράλληλη στήριξη φαίνεται να κερδίζει κατά μεγάλο ποσοστό την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την άρση των προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Βέβαια, για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, το τμήμα ένταξης ως πλαίσιο διδασκαλίας φαίνεται ότι έχει να προσφέρει δυνατότητες άρσης της προκατάληψης και των αρνητικών στάσεων, με ανάλογη τάση και στα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

**Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την καταλληλότητα του εξοπλισμού στη διδασκαλία**

Ο παραπάνω πίνακας υποδηλώνει μια μεγάλη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στην καταλληλότητα τόσο των τμημάτων ένταξης όσο και της παράλληλης στήριξης όσον αφορά τον εξοπλισμό των τάξεων. Αν εξαιρέσουμε το σχετικό βαθμό ικανοποίησης από τα τμήματα ένταξης για τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, τα υπόλοιπα ποσοστά υποδεικνύουν την ανεπάρκεια εξοπλισμού που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί που θα μπορούσε να λειτουργήσει επικουρικά στη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

**Σωστή αναλογία μαθητών που εκπαιδεύονται μέσα στην ίδια τάξη**

Μεγάλο μέρος λοιπόν των ερωτηθέντων θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει αναλογία ανάμεσα στους μαθητές ενός τμήματος συνεκπαίδευσης (περίπου 65%). Το ακριβές ποσοστό όμως δεν είναι σταθερό και κάθε εκπαιδευτικός προτείνει μια δική του αναλογία, γεγονός που υποδεικνύει μια σχετική σύγχυση στο θέμα. Κάθε εκπαιδευτικός πρότεινε και διαφορετική αναλογία μαθητών με και χωρίς αναπηρία, γεγονός που υπονοεί μια σχετική άγνοια της νομοθεσίας (Γ6/102357/01-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1319/τ. Β΄) που αναφέρει ότι το ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες μπορεί να ανέλθει στο 1/10 του συνόλου της τάξης.

**Εξοικείωση ειδικού παιδαγωγού με το αναλυτικό πρόγραμμα**

Από τη έρευνα γίνεται φανερό ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν σε συντριπτικό ποσοστό αναγκαία τη γνώση του ΑΠ από τον ειδικό παιδαγωγό, καθώς το 71,2% θεωρεί απαραίτητη την εξοικείωση του πολύ έως πάρα πολύ.

**Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος**

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δείχνουν συνηγορούν με την ανάγκη κατάλληλης τροποποίησης του ΑΠ ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις για την εκπαίδευση παιδιών χωρίς και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον τη θεωρούν αναγκαία πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 58,1%.

**Συνεργασία ειδικού γενικού εκπαιδευτικού**

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Και εδώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί απαραίτητη τη συνεργασία με ποσοστό 94% να επιλέγει πολύ ή πάρα πολύ.

**Διαχείριση διαφορών γενικού– ειδικού εκπαιδευτικού**

Παρατηρήθηκε ότι η γενικότερη τάση των ερωτηθέντων είναι να συνηγορήσουν προς την εφαρμογή όλων των προσεγγίσεων.

**Συνεργασία εκπαιδευτικών –γονέων**

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη μελέτη στο σπίτι είτε πρόκειται για παιδιά με αναπηρία είτε όχι. Το ίδιο ισχύει και για το χειρισμό συμπεριφορών με την ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων να διαφαίνεται πολύ ισχυρή (85,9% και 66,7% αντίστοιχα). Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο κοινωνικοποίησης των παιδιών καταγράφεται ως ιδιαίτερα σημαντική (88,6% και 71,8% αντίστοιχα). Το ίδιο ισχύει και για τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις των παιδιών με αναπηρία με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να τη θεωρεί απαραίτητη (71,1%) ενώ για τα παιδιά χωρίς αναπηρία το 47% τη θεωρεί σημαντική με τους υπόλοιπους να μην δίνουν ιδιαίτερο βάρος. Τέλος, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται ως πολύ σημαντική και για τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (82,4% και 68,4%).

**Έννοια συνεκπαίδευσης**

Έξι μόνο από τους 60 εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην παράλληλη στήριξη και οι οποίοι δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας δεν απάντησαν στην ερώτηση Νο.25 η οποία είναι ανοιχτού τύπου και στην οποία οι ερωτηθέντες θα έπρεπε να αναφέρουν τις 5 πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη συνεκπαίδευση. Οι λέξεις λοιπόν αφού καταγράφηκαν, ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: θετικές (αυτές που ήταν θετικά φορτισμένες) και αρνητικές (αυτές που ήταν αρνητικά φορτισμένες). Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πως οι θετικές λέξεις είναι κατά πολύ περισσότερες από τις αρνητικές.

Οι θετικές λέξεις λοιπόν που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι οι λέξεις συνεργασία, ένταξη, ισότητα, κοινωνικοποίηση, αποδοχή, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλληλοβοήθεια, ενδιαφέρον και η λέξη κουλτούρα, η οποία αν και εμφανίζεται μια μόνο φορά αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικά από την ερευνήτρια οπότε και θα σχολιαστεί. Από την άλλη οι πιο συχνά εμφανιζόμενες αλλά αρνητικά φορτισμένες λέξεις είναι δυσκολία, προσπάθεια και υπομονή.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **Συζήτηση**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να υποστηρίζουν ένα μόνο πλαίσιο συνεκπαίδευσης. Σε συγκεκριμένα σημεία και υποκατηγορίες αναπηριών διαφαίνονται τάσεις υποστήριξης του ενός ή του άλλου πλαισίου, χωρίς όμως η τάση αυτή να γενικεύεται στο σύνολό της. Είναι γεγονός παρόλα αυτά, ότι η συνολική στάση τους απέναντι και στα δύο πλαίσια, τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη, κρίνεται ως θετική. Όπως προκύπτει, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες όλων των ερευνών τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης όποια μορφή και να έχει αυτή. Είτε πρόκειται για τμήμα ένταξης είτε για παράλληλη στήριξη, καταγράφεται θετική στάση για την συνεκπαίδευση υπό προϋποθέσεις που διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε έρευνα και τον σκοπό της. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα έρευνα η οποία παρόλο που αδυνατεί να καταγράψει μια σαφή υποστήριξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου συνεκπαίδευσης, δείχνει καθαρά ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην ίδια τη συνεκπαίδευση.

#### **Βιβλιογραφία**

- Γενά, Α., (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (επιμ/μετ.), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, ( σσ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α., (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – προϋποθέσεις- προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (επιμ/μετ.), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, (σσ. 246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000α). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους , (σσ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά Προγράμματα. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2013, από: [www.special education.gr](http://www.special education.gr)
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ., (2005). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα– Κριτική θεώρηση. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2012, από: [www.special education.gr](http://www.special education.gr)
- Λαμπροπούλου, Β., (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 93, 60-69.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Λιοδάκης, Δ. (1998). Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών μέσα στο Γενικό σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 3, 16-25.
- Παπαγεωργίου, Γ. Κ. & Κυπριωτάκης, Α., (1999). Κοινοτική Πρωτοβουλία. Απασχόληση - Άξονας HORIZON. Πρόγραμμα «Λυσίας». Εγχειρίδιο Επαγγελματικού Προσανατολισμού Κατάρτισης- Στήριξης. Ηράκλειο: Οργανισμός Ανάπτυξης Ανατολικής Κρήτης (Ο.Α.Ν.Α.Κ.) & Εταιρεία Στήριξης Α.μ.Ε.Α. «Άγιος Τίτος».
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90,87 - 103.
- Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 71-74.
- Σούλης, Σ., (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τζουριάδου, Μ., (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο παιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2000). Νομοσχέδιο για την Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου, 2013 από: [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_home.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_home.htm)
- Φίλιας, Β., (1996). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg
- Avramidis, E. & Kalyva, E., (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramides, E. & Norwich, B., (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Biklen, D., (1988). The myth of clinical judgement. *Journal of Special Issues*, 44, 127-140.
- Brownell, T.M., Smith, J.S., Crockett, B., J. & Griffin, C. C., (2012). *Inclusive Instruction. Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M., (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42 (1), 4-11.
- Dunn, M., (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S., (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Jones, N. M., Thorn, R. C., Chow, P. & Wilde, C., (2002). Equifinality: Parents' and students' attitudes towards a student – centered approach to integration. *Education*, 122 (3), 624-635.
- Hammeken, A.P., (2007). *The Teacher's Guide to Inclusive Education. 750 Strategies for Success! A Guide for All Educators*. USA.: Peytral Publications, Inc.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Hehir, T. & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley Publishers.
- Heiman, T., (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-103.
- Hornby, G., (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all?. *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Kalyva, E., Georgiadi, M. & Tsakiris, V., (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Education*, 22 (3), 295-305.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V., (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In W., Stainback, & S., Stainback, (Eds.). *Inclusion: a guide for educators*, (pp. 3-15). Baltimore: P.H. Brookes Pub
- Kauffman, J. M., (1999). Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32 (4), 244-254.
- Kochhar, C. A., West, L. L. & Taymans, J. M., (2000). *Successful Inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice – Hall.
- Mittler, P., (2000). Working Towards Inclusive Education: social contexts. London: David Fulton. In J., Corbett (2001). Teaching approaches which support inclusive education, a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In H., Daniels, (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press
- Rakap, S, Kaczmarek, L (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, .25(1).59-75
- Rapp.H.W., & Arndt, L. K., (2012). *Teaching Everyone. An Introduction to Inclusive Education*. USA: Paul, H. Brookes Publishing.
- Richardson, V., (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach:. In J., Sricula, (ed). *Handbook of research on teacher education*, (pp.102-119) New York: Macmillan
- Salend, S. J. & Garrick D.L. M., (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. In D., Mitchell, (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, (pp. 379-400). New York: Routledge Falmer.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52 (4), 18-21.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). Support networks for inclusive schooling: Independent integrated education. Baltimore: Paul H. Brookes.

Tomlinson, S., (1982). A Sociology of Special Education. London: Routledge Kegan & Paul.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain: UN.

UNESCO (1982). Convention of the Rights of the Child. New York: UN

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A., (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 10(4-5).

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

Η αποτυχία στο σχεδιασμό αποτελεί σχεδιασμό της αποτυχίας:  
Πέντε βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής  
διαφοροποιημένης διδασκαλίας<sup>21</sup>

Βαλιαντή Σταυρούλα & Νεοφύτου Λεύκιος  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

*«If you fail to plan, then you plan to fail»*

*Harvey Mackay, αμερικανός συγγραφέας*

### Περίληψη

Η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί ίσως το πιο πολυσυζητημένο θέμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές διαχρονικά. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει πια δώσει αρκετές πληροφορίες που οδηγούν στον καθορισμό βασικών χαρακτηριστικών μια αποτελεσματικής διδασκαλίας (π.χ. Hattie, 2009, 2013; Creemers, & Kyriakides, 2013). Πλείστα από τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας εμπεριέχονται στη φιλοσοφία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, με έμφαση στο πως τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές (Valiandes, 2015; Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Αναγνωρίζοντας τη σημασία του σχεδιασμού σε ένα εγχείρημα όπως η αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που στόχο έχει την επιτυχία και πρόοδο όλων των μαθητών και του κάθε μαθητή ξεχωριστά, είναι σημαντικό να διασαφηνιστούν και να οριοθετηθούν οι άξονες και η πορεία σχεδιασμού της. Η προσπάθεια αυτή στηρίζεται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και στο πώς οι διαστάσεις αλληλοπληροφορούνται και αλληλοσυμπληρώνονται ώστε να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός ως επιστήμονας να σχεδιάζει τη διδασκαλία του στη βάση σωστά πληροφορημένων και θαρραλέων, πολλές φορές, αποφάσεων. Οι άξονες και οι αρχές σχεδιασμού που θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν διεξοδικότερα μέσα από το παρόν άρθρο αποτελούν προϊόν βιβλιογραφικής επιστημονικής μελέτης διεθνών

---

<sup>21</sup> Βιβλιογραφική αναφορά: Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2016, Απρίλιος). *Η αποτυχία στο σχεδιασμό είναι η σχεδιασμός της αποτυχίας: Πέντε βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. Παρουσίαση στο 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. 23-24 Απριλίου 2016.



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ερευνητικών δεδομένων και πρακτικής εφαρμογής αρκετών ετών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Subban, 2006 ; Tomlinson, 2001; Κουτσελίνη, 2008; Βαλιαντή, 2010; Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

**Λέξεις κλειδιά:** Σχεδιασμός διδασκαλίας, διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αποτελεσματική διδασκαλία

#### **Εισαγωγή**

Τα λόγια του Αμερικανού συγγραφέα Harvey Mackay τονίζουν emphaticά την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα ενός άρτιου σχεδιασμού, ο οποίος μπορεί να διασφαλίσει την επιτυχία. Για τον πρόεδρο της Αμερικής Ντουάιτ Αϊζενχάουερ «Η διαδικασία του σχεδιασμού είναι το παν». «Λόγιζε προ έργου» υποστηρίζει ο Πυθαγόρας και «Μελέτα τον παν» προτρέπει ο αρχαίος σοφός Περίανδρος. Ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας σε σύγχρονες τάξεις μικτής ικανότητας, μικτής εθνικότητας και κουλτούρας, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, εμπειρίες, μαθησιακό προφίλ και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν μπορεί παρά να αποτελεί μια πρόκληση. Η ανάγκη για μελέτη όλων αυτών των διαστάσεων, προκύπτει από την αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών και τη δυνατότητα δυναμικής και ευέλικτης προσαρμογής της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να προκύψει μέσα από λογισμό για το έργο και την πρόνοια για τις πιθανές αδυναμίες, δυσκολίες ή και ιδιαιτερότητες του σχεδιασμού αυτού. Στη διαδικασία του σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αλλά και της εκτέλεσης της κατέχει συνεπώς εξέχοντα ρόλο ο εκπαιδευτικός (Benjamin, 2006) ο οποίος καλείται να μελετήσει (περιεχόμενο, ανάγκες μαθητών), να σχεδιάζει την πορεία και τις δραστηριότητες και να αξιολογήσει (Theroux, 2004) ώστε να μπορεί να επανασχεδιάζει.

Με βάση τη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, για το σχεδιασμό της διαφοροποίησης προτείνεται η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων, ως μια πορεία ρυθμιζόμενης μετάβασης με μικρά αλλά σταθερά βήματα, από το γνωστό στο άγνωστο, από τις προαπαιτούμενες στις βασικές και τις μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες. Παράλληλα, προτείνεται η εφαρμογή της διαβάθμισης των δραστηριοτήτων, ως δυνατότητα οριζόντιας διαφοροποίησης, που δίνει τη

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εργαστούν για την επίτευξη του ιδίου στόχου μέσα από δραστηριότητες διαφορετικού βαθμού δυσκολίας οι οποίες ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Τόσο η ιεράρχηση όσο και η διαβάθμιση εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών για προσαρμογή της εργασίας τους στο δικό τους ρυθμό εργασίας και μάθησης. Η ιεράρχηση επιτρέπει την ασύγχρονη εργασία των μαθητών, μέσω των καλά οργανωμένων εργασιών, με μικρό βαθμό δυσκολίας από τη μία στην άλλη και την σταδιακή και αβίαστη εισαγωγή της νέας γνώσης, ενώ η διαβάθμιση, επιτρέπει την κλιμακωτή διαχείριση του νοητικού φορτίου μιας εργασίας προσαρμόζοντας την (π.χ. βαθμός συνθετότητας, βαθμός δυσκολίας, αριθμός βημάτων) στο ρυθμό εργασίας, στην ετοιμότητα και άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Η κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί άλλο ένα θεμέλιο λίθο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στη βάση της οποίας γίνεται η εισαγωγή μιας ρουτίνας εργασίας όπου ο μαθητής έχει την ευκαιρία να εργαστεί ατομικά να ανασύρει και να επεξεργαστεί την υφιστάμενη γνώση του και στη συνέχεια να συνεργαστεί με την ομάδα για έλεγχο, εμπλουτισμό και διόρθωση της εργασίας του (Βαλιαντή, 2014). Παρότι οι τέσσερις αυτοί άξονες (ιεράρχηση, διαβάθμιση, ασύγχρονη και ρουτίνα εργασίας μαθητών) αποτελούν καίρια και απαραίτητα στοιχεία που μπορούν να προδιαγράψουν την πορεία της διδασκαλίας, εντούτοις ο δυναμικός χαρακτήρας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγκειται στη συνεχή αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών και την ανατροφοδότηση (Hattie & Timperley, 2007) που μπορεί πολλές φορές να οδηγήσει τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή μέσα από άλλα μονοπάτια. Μονοπάτια, τα οποία ο εκπαιδευτικός που έχει σχεδιάσει τη διδασκαλία μετά από μελέτη και προσμέτρηση όλων των παραγόντων, έχει προνοήσει και μπορεί να διαχειριστεί άμεσα και με επιτυχία. Ο σχεδιασμός μιας τέτοιας διδασκαλίας αποτελεί μια νέα ολοκληρωμένη και συνειδητή εργασία προγραμματισμού που δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό όλες εκείνες τις αποτελεσματικές πρακτικές και τεχνικές που έχει στη διδακτική του φαρέτρα. Η αρχή φαντάζει δύσκολη, η πράξη όμως έδειξε ότι ο σχεδιασμός αυτός ανταμείβει τον εκπαιδευτικό και σταδιακά η

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

διαδικασία του σχεδιασμού γίνεται όλο και πιο εύκολη, πιο γρήγορη και πιο επιτυχημένη (Βαλιαντή, 2015).

#### **Σχεδιασμός της Διδασκαλίας : Από το γραμμικό στο δυναμικό – διαλεκτικό μοντέλο**

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αφορά τις συστηματικές και καλά οργανωμένες ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ενεργοποίησης των μαθητών με στόχο την κατάκτηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων (Ματσαγούρας, 2001; Φλουρής – Κασσωτάκης, 2006; Reigeluth & Carr-Chellman, 2009; Goodyear & Fang, 2009). Σε ένα διδακτικό σχεδιασμό περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της διδασκαλίας, ο τρόπος οργάνωσης της τάξης, τα μέσα και τα υλικά, οι δραστηριότητες καθώς και οι μέθοδοι και πηγές αξιολόγησης. Από τη δεκαετία του '50 οπότε και καθιερώθηκε ο διδακτικός σχεδιασμός μέχρι και σήμερα έχουν παρουσιαστεί και χρησιμοποιούνται αρκετά διδακτικά μοντέλα, τα οποία μπορούν να διαχωριστούν ανάλογα με τη θεωρία μάθησης στην οποία στηρίζονται σε παραδοσιακά γνωστικά μοντέλα και τα σύγχρονα κονστρουβιστικά.

Οι εκπαιδευτικοί για δεκαετίες τώρα ακολουθούν κυρίως το μοντέλο σχεδιασμού της διδασκαλίας του Tyler (1949), όπου η διδασκαλία είναι αυστηρά και γραμμικά δομημένη αρχίζοντας από τον καθορισμό των στόχων, οι οποίοι είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι και ποσοτικά μετρίσιμοι. Στους στόχους αυτούς στηρίζεται αυστηρά η επιλογή του περιεχόμενου καθώς και οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα επιδιωχθεί η ικανοποίηση των στόχων και τέλος καθορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης των στόχων. Η θετικιστική αυτή άποψη για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία στηρίζεται στην μία και «αντικειμενική» αλήθεια την οποία θα πρέπει να γνωρίσουν οι μαθητές. Η αυστηρή γραμμική δόμηση της διδασκαλίας στη βάση του τεχνοκρατικού και παραδοσιακού αυτού μοντέλου δεν αφήνει περιθώρια για αυτενέργεια του εκπαιδευτικού ή των μαθητών, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε και απομάκρυνση από την ικανοποίηση των στόχων, οι οποίοι προέρχονται από ένα υλοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα. Πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο σχεδιασμού της διδασκαλίας πιθανότατα γιατί με αυτό

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

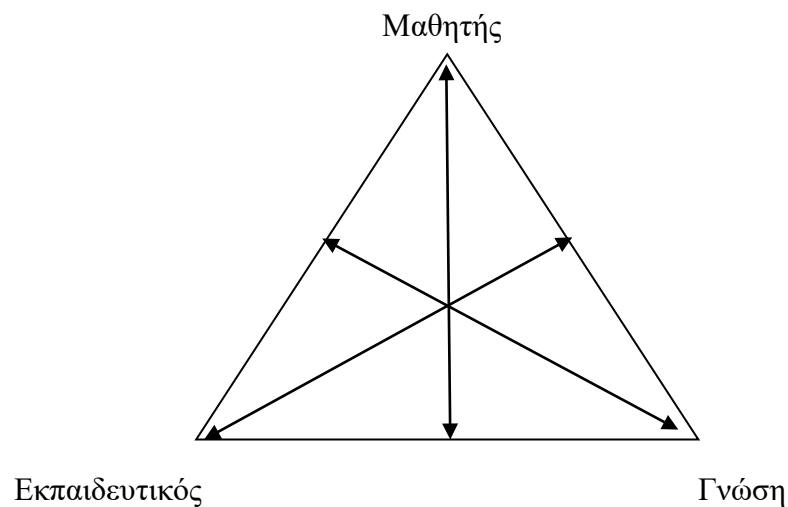
έχουν διδαχθεί οι ίδιοι, αυτό έχουν διδαχθεί στις παιδαγωγικές σχολές αλλά και αυτό τους προσφέρει ασφάλεια (John ,2006).

Οι Stenhouse (1975) και Egan (1997) επικρίνοντας το κυρίαρχο μοντέλο του Tyler, στη βάση του ότι αυτό αδυνατεί να ανταποκριθεί στη συνθετικότητα και η πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης, προτείνουν τη στροφή σε εναλλακτικά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού πιο «φυσικά» και «οργανικά», ώστε να υφίσταται η δυνατότητα ευέλικτης προσαρμογής της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός κόσμος μετά τη κριτική του τεχνοκρατικού/ γνωσιολογικού μοντέλου που θεωρεί τη διδασκαλία ως μεταφορά έτοιμης γνώσης, στρέφεται στο σχεδιασμό διδασκαλίας στη βάση του Κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος, όπου η γνώση δεν θεωρείται στατική και αυστηρώς προκαθορισμένη, αλλά αποτέλεσμα μιας πορείας διερεύνησης, ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης του κάθε μαθητή ξεχωριστά με την νέα γνώση. Στο κέντρο βρίσκεται η πορεία και η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης του κάθε μαθητή που τον οδηγεί στην κατανόηση του κόσμου και τη δημιουργία της δικής του αλήθειας.

Ένα τέτοιο μοντέλο μπορεί να είναι το «αλληλοεπιδραστικό μοντέλο» Διάγραμμα 1 (interactional Model – John, 2006) στη βάση του οποίου η μάθηση προκύπτει μέσα από τη διαδικασία αλληλεπιδράσεων του τριγώνου μαθητή, εκπαιδευτικού και γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο διευκολύνονται και αξιοποιούνται όλων των μορφών οι διαντιδράσεις με στόχο την πάρα πέρα ανάπτυξη των μαθητών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, υπάρχουν μεν στόχοι, όπως και στο τεχνοκρατικό μοντέλο, αλλά η πορεία της διδασκαλίας μπορεί δυναμικά, ευέλικτα με προσαρμογές και πρόνοιες από τον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες που θα προκύψουν. Η διαδικασία κατέχει στο μοντέλο αυτό πρωτεύοντα ρόλο, καθώς επιτρέπει στο μαθητή την ικανοποίηση των προσωπικών του στόχων μέσα από ευκαιρίες για διερεύνηση, επαναφορά και έλεγχο της προϋπάρχουσας γνώσης αλλά και αναδόμηση και ανακατασκευή της γνώσης που οδηγεί στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή του (Beck & Kosnik, 2014).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Διάγραμμα 1 : Η διδασκαλία και μάθηση μέσα από τη διαδικασία αλληλεπιδράσεων



Η πολυδιάστατη και πολυσύνθετη διδασκαλία μπορεί σε ένα τέτοιο μοντέλο να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τις προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα φέρουν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι κατ' ουσία αυστηρά προκαθορισμένα αλλά ούτε και μπορούν να είναι τα ίδια για όλους τους μαθητές. Η πορεία οικοδόμησης της γνώσης είναι διαφορετική για κάθε μαθητή αλλά και για κάθε κοινότητα μάθησης, στην οποία οι αντιδράσεις αλλάζουν και χαράσσουν διαφορετικούς, λιγότερο ή περισσότερο εμπλουτισμένους μαθησιακούς δρόμους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει εκπτώσεις στη βασική γνώση που κάθε μαθητής με το πέρας του μαθήματος πρέπει να κατακτήσει. Στο μοντέλο των αντιδράσεων που στηρίζεται στη θεωρία μάθησης του κονστρουβισμού βρίσκει εφαρμογή ο σχεδιασμός της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Η ανάγκη για ένα μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας που να επιτρέπει την ευέλικτη προσαρμογή, ταιριάζει απόλυτα με τη θέση ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει ως αφετηρία το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, αντί να στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, το

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson, 2003:177).

#### **Η φιλοσοφία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί την απάντηση στις προκλήσεις των σύγχρονων τάξεων ως μέσο παροχής κοινωνικής δικαιοσύνης (Gamoran & Weinstein, 1995) με την παροχή ευκαιριών εργασίας και μάθησης προς όλους τους μαθητές (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου 2009 ; Valiandes, 2015). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία 'αποτελεί μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών για ισότητα σε τάξεις μεικτής ικανότητας και είναι ένα από τα ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη' (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου 2009, σελ. 2). Η παραδοχή της πραγματικότητας των σύγχρονων τάξεων μικτής ικανότητας παράλληλα με τα συνεχόμενα αυξανόμενα ποσοστά σχολικής αποτυχίας αποτελούν τη βάση και την αναγκαιότητα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Οι μαθητές και η διαφορετικότητα τους (ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ, ρυθμός μάθησης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενδιαφέροντα, θρησκεία, κουλτούρα) αποτελούν κεντρικό άξονα βάσει του οποίου προγραμματίζεται, σχεδιάζεται και υλοποιείται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson, 2014; Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί θετική, ουσιαστική και έμπρακτη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Tomlinson & Allan, 2001).

Κλειδί για την εφαρμογή της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται, κόντρα στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που στοχεύουν στη μεταφορά της γνώσης κυρίως στο μέσο επίπεδο της τάξης, να διδάξει ανταποκρινόμενος στις πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του δημιουργώντας ευκαιρίες (McLaughlin & Talbert, 1993) και παρέχοντας κίνητρα για εργασία και μάθηση για όλους. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός δεν έχει κανένα μαγικό ραβδί μπορεί στοχευμένα, συστηματικά και προσχεδιασμένα να διευκολύνει την οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε ιδιαιτερότητες τους (Koutselini & Valiande, 2010). Κατά

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

συνέπεια, στόχος της διαφοροποίησης δεν είναι η κατάκτηση του ίδιου στόχου, στο ίδιο επίπεδο και στον ίδιο βαθμό, αλλά η πρόοδος και η μετακίνηση του κάθε μαθητή από την αφετηρία του σε ένα ανώτερο μαθησιακό επίπεδο.

“Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί τη θεωρία της διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία πρέπει να ποικίλει και το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται σύμφωνα με τους διαφορετικούς μαθητές μιας τάξης ” (σελ.2) (Tomlinson, 2014). Αποτελεί ουσιαστικά μια καινοτόμα και συνεχή αναστοχαστική διαδικασία αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης που δεν μπορεί όμως να στηριχθεί σε έτοιμες «συνταγές» και διδακτικά σενάρια. Ο διδακτικός σχεδιασμός, όπως και η επιλογή των διδακτικών πρακτικών μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να γίνουν μόνο από τον εκπαιδευτικό συνειδητά και με προσοχή με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Hall, 2002; Valiande & Koutselini, 2008, 2009; Valiandes, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία και πράξη της διαφοροποίησης, η διδακτική διαδικασία μετατρέπεται σε «μαθησιακή διαδικασία» όπου η έμφαση βρίσκεται στη διάδραση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή, τη γνώση και τον εκπαιδευτικό σε ένα ανοικτό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Κουτσελίνη, 2008). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον διευκολύνεται η οικοδόμηση της γνώσης του κάθε μαθητή μέσα από τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη που θα οδηγήσει στην ακαδημαϊκή τους βελτίωση (Koutselini & Gagatsis, 2003) και ενδυναμώνει τη ικανότητα τους για κατανόηση.

Παρόλο που πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν και πιστεύουν στην αναγκαιότητα και στην αξία της διαφοροποίησης, λίγοι είναι αυτοί που πραγματικά την εφαρμόζουν συστηματικά, προγραμματισμένα, στοχευμένα και συνεπώς αποτελεσματικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στις ελλείψεις γνώσεις και παρανοήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά τη φιλοσοφία της διαφοροποίησης αλλά και με τις διδακτικές πρακτικές της (Βαλιαντή, 2015; Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Blozowich, 2001; Brimijoin, 2002; Johnsen, 2003; Joseph et al. 2013; Tomlinson, 2001;). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση, σταδιακά και στοχευμένα να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση και ταυτόχρονα να γίνουν και

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ίδιοι κοινωνοί της συνεχούς ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας των διδακτικών τους πρακτικών, καθώς μέσα από τη πορεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν μαθαίνουν μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία απαιτητική διδακτική στρατηγική (Antoniou, Kyriakides, Cremeers, 2011) λόγω της συνθετότητας, η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών διδακτικών του εκπαιδευτικού (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2006· Κουτσελίνη, 2008; Valiandes, 2015). Κατά συνέπεια η διδακτική επάρκεια και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα τους για σχεδιασμό αλλά κυρίως για εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010.; Valiandes, 2015 ; Valiandes & Neophytou, 2017).

#### **Ο σχεδιασμός της διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Ας σκεφτούμε μια συμφωνική ορχήστρα με όλες τις διαφορετικές ομάδες οργάνων κρουστά, πνευστά, κρουστά, μεγάλα, μικρά, κάποια που βγάζουν απαλό ήχο και κάποια που σε ξεκουφαίνουν, κάποια που βγάζουν ψιλό ήχο και άλλα που ο ήχος τους μοιάζει με βρυχηθμό του λιονταριού ή του ελέφαντα. Πώς άραγε καταφέρνει ο μαέστρος να κάνει όλα αυτά τα διαφορετικά όργανα να παίζουν ο κάθε ένας κάτι διαφορετικό και όμως όλοι να υλοποιούν το στόχο τους που είναι η εκτέλεση ενός συγκεκριμένου μουσικού κομματιού; Η απάντηση είναι απλή. Το κάθε όργανο έχει τη δική του παρτιτούρα (μουσικό δρόμο), ο οποίος είναι γραμμένος από τον μαέστρο σύμφωνα με τις δικές του ικανότητες αλλά και την ετοιμότητα, στην προκειμένη περίπτωση τη δεξιότητα. Κάποια όργανα παρότι ερμηνεύουν το ίδιο μουσικό κομμάτι έχουν παρτιτούρα όπου οι νότες έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και έτσι απαιτείται αργότερος ρυθμός στην εκτέλεση τους, ενώ άλλα, εκτελούν παρτιτούρα με νότες μικρότερης αξίας που όταν ερμηνεύονται μοιάζουν να τρέχουν σε ένα δικό τους δρόμο. Ο μαέστρος για να γράψει τις παρτιτούρες για κάθε όργανο γνωρίζει πολύ καλά α) το μουσικό κομμάτι και β) άριστη γνώση των οργάνων της ορχήστρας του: τι μπορεί να ερμηνεύσει κάθε μουσικό όργανο, τη χροιά του κάθε οργάνου, τις ιδιαιτερότητες αναφορικά με το παίξιμο του κάθε οργάνου κ.ά.. Η ορχήστρα ξεκινά να παίζει με το σινιάλο του μαέστρου και με βάση τις οδηγίες του παρόλο που κάθε



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

όργανο έχει την δική του παρτιτούρα. Ακόμα όμως και μετά από τις πρώτες οδηγίες ο μαέστρος βρίσκεται εκεί σε επαγρύπνηση. Καθοδηγεί το κάθε όργανο ή τις ανάλογες ομάδες οργάνων πότε, που και πως θα εκτελέσουν το κάθε μέρος της παρτιτούρας. Η αποτελεσματικότητα του μαέστρου έγκειται στην ετοιμότητα και τη ικανότητά του, τόσο προληπτικά όσο και κατά τη διάρκεια της παράστασης, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε οργάνου και σύμφωνα πάντοτε με το μουσικό κομμάτι που ερμηνεύουν. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ακούσει τη γλυκιά μελωδία της «ορχήστρας», μιας ορχήστρας χωρίς τις παραφωνίες της αποτυχίας, της ματαίωσης και των ανικανοποίητων προσδοκιών που προκαλούν ενδεχόμενα αρνητικά συναισθήματα, θα πρέπει να γνωρίσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τους μαθητές του και να σχεδιάσει τέτοιες διδασκαλίες όπου όλοι να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά και να αρμονικά σε ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας και θετικής εσωτερικής διέγερσης.

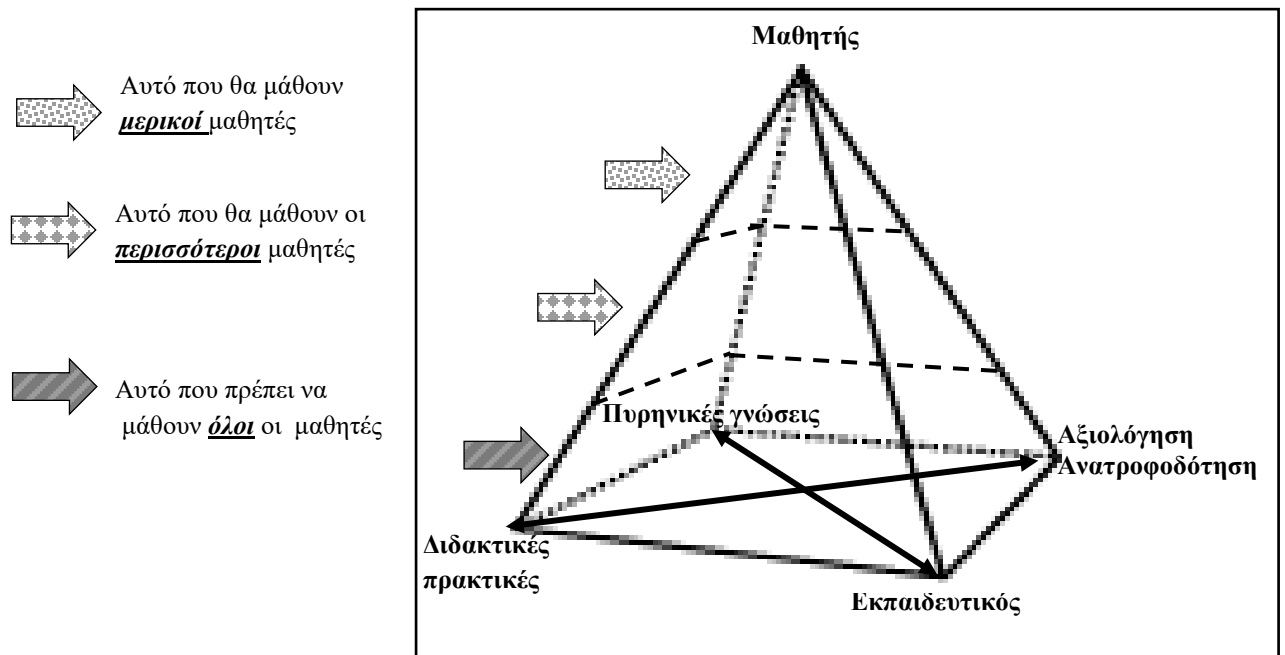
Ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να αρχίσει λαμβάνοντας υπόψη όλους τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Για την κατανόηση των βασικών παραγόντων και διαστάσεων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προτείνεται η Πυραμίδα σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Πυραμίδα σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας υπάρχουν 5 βασικοί παράγοντες ή διαστάσεις που λαμβάνονται υπόψη πριν το σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά και κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας: (α) οι βασικές πυρηνικές γνώσεις, (β) ο εκπαιδευτικός, (γ) διδακτικές πρακτικές, (δ) η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και τέλος (ε) ο μαθητής, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας. Η πυραμίδα βρίσκεται στο πλαίσιο της τάξης που επιδρά και επηρεάζει και τους πέντε αυτούς παράγοντες.

Οι 4 πρώτες βασικές διαστάσεις του σχεδιασμού της διδασκαλίας (οι βασικές πυρηνικές γνώσεις, οι διδακτικές πρακτικές, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση και ο εκπαιδευτικός) βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον μαθητή. Αυτό προκαλεί ανάλογες αλλαγές και προσαρμογές σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους ώστε να

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ανταποκρίνονται στις ποικίλες και διαφοροποιημένες ανάγκες των διαφορετικών ομάδων μέσα από ένα μαθησιακό κύκλο (Least, 2014).

Διάγραμμα 2: Πυραμίδα σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας



#### Προγραμματισμός Πορείας Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση δεν μπορεί να συμβεί τυχαία αλλά ούτε και με πρόχειρους σχεδιασμούς. Απαιτεί δε, συστηματικό προγραμματισμό της διδακτικής πράξης (Sands & Baker, 2004; Tomlinson and Imbeau, 2010, Κουτσελίνη, 2008). Ο συστηματικός προγραμματισμός, η οργάνωση και η σωστή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης αποτελεί ένα από τους σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν στόχος είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να ανταποκριθεί στην γκάμα των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Clark & Callow, 1998; Tomlinson, 2003; Κουτσελίνη, 2008; Valiandes, 2015). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες του γνωστικού αντικείμενου που θα διδάξουν, ώστε να μπορούν να ελέγξουν στη συνέχεια τις

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να προχωρήσουν στη συνέχεια στον ανάλογο προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο να συνδέσουν οι μαθητές τις προϋπάρχουσες τους γνώσεις και δεξιότητες με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες.

Η αρχή ενός καλού οικοδομήματος είναι σίγουρα ένα καλά μελετημένο αρχιτεκτονικό σχέδιο. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στη περίπτωση της διδασκαλίας. Μήπως θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε το ίδιο αρχιτεκτονικό σχέδιο σε οποιαδήποτε τοποθεσία; Η απάντηση φυσικά είναι αρνητική. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και στην περίπτωση της διδασκαλίας (Hadjisoteriou, Neophytou & Angelides, 2014). Έτοιμες συνταγές διδασκαλίας δεν μπορούν να εφαρμοστούν και να αναμένουμε ότι θα έχουν την ίδια επιτυχία και τα ίδια αποτελέσματα.

Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι όπως και οι μαθητές του μοναδικός και συνεπώς έχει του διδακτικό στυλ, σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να σχεδιάσει τη διδασκαλία. Δεν υπάρχει μία και μοναδική οδός για τη διδασκαλία και σίγουρα δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι υπάρχει μία μόνο οδός για τη διαφοροποίηση μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας. Αυτό που μπορεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό της διδακτικής του πορείας είναι η απάντηση τεσσάρων βασικών ερωτημάτων:

#### **Ερωτήματα που θα πρέπει να απαντήσει ο εκπαιδευτικός πριν το σχεδιασμό της**

*Τι θα πρέπει οι μαθητές μου να μάθουν ;  
Ποιους μαθητές θα διδάσκω;  
Πώς θα αξιολογήσω αυτό που θα διδάξω;  
Πώς θα διδάξω ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν ;*

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός για να σχεδιάσει τη διδασκαλία του λαμβάνει υπόψη του τους μαθητές τους οποίους θα διδάξει και στηρίζεται στις πληροφορίες που έχει για την ετοιμότητα τους, το μαθησιακό τους προφίλ, της συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες αλλά και στα ενδιαφέροντά τους. Για να μπορέσει ο σχεδιασμός να είναι λειτουργικά εφαρμόσιμος, τόσο αναφορικά με το χρόνο που απαιτείται για την προετοιμασία του μαθήματος όσο και για το πώς θα μεταφερθεί στην πράξη, δεν αναμένεται ούτε και είναι εφικτό, να είναι εξατομικευμένος για κάθε μαθητή. Ούτε

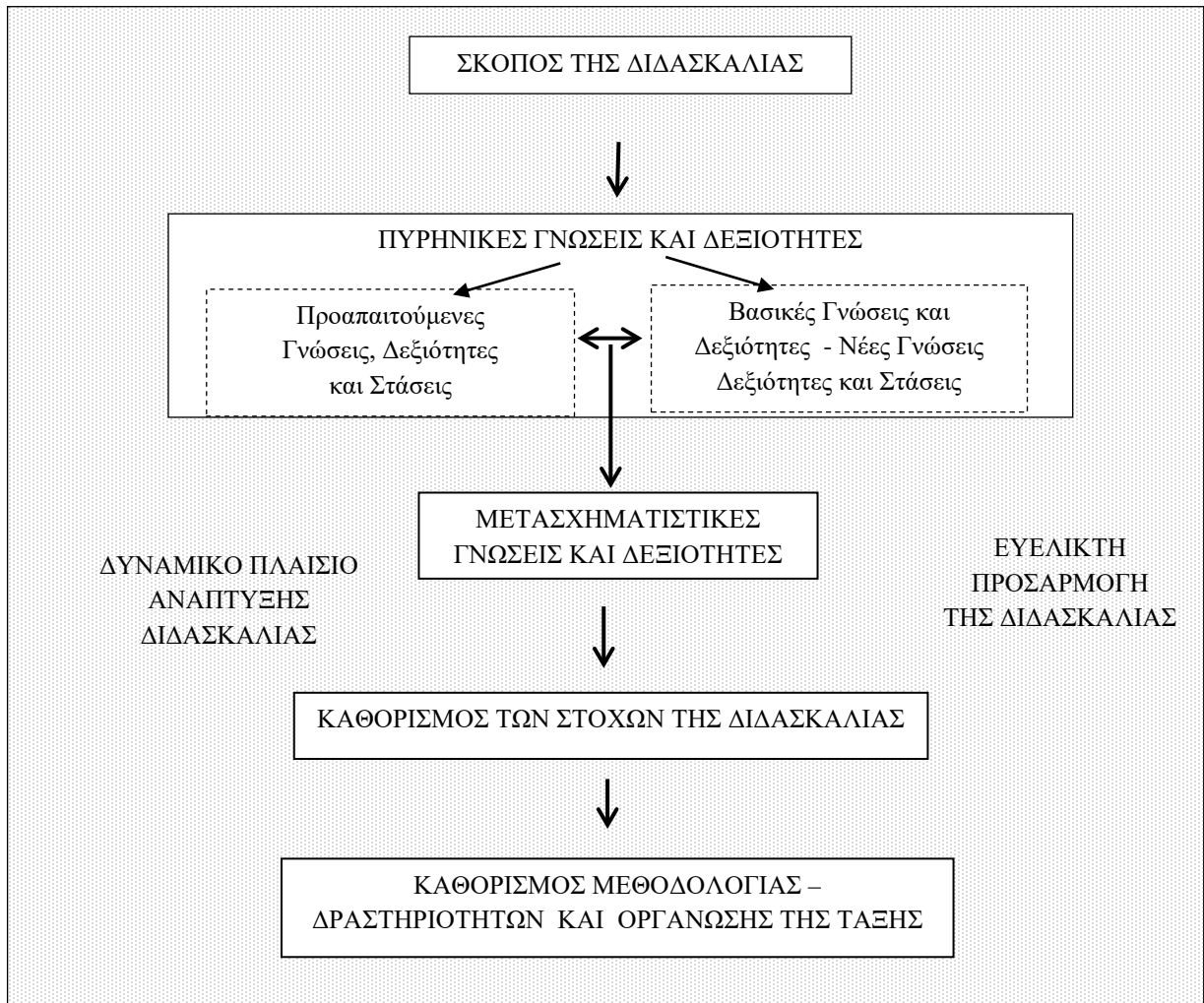
### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

και είναι λειτουργικό όλες οι δραστηριότητες να είναι αυστηρά διαφοροποιημένες. Αντίθετα αναμένεται για λόγους προγραμματισμού και σχεδιασμού της διδασκαλίας να γίνει ένας προκαταρκτικός «διαχωρισμός» των μαθητών με βάση το επίπεδο ετοιμότητάς τους, σε τρεις ομάδες όπου στην μία θα ανήκουν οι μαθητές που βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο της τάξης, στη δεύτερη θα ανήκουν μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο της τάξης και στην τρίτη μαθητές που βρίσκονται αρκετά πιο πάνω από το επίπεδο της τάξης. Στη βάση αυτή, όπως θα διαφανεί και πιο κάτω, προνοούνται τέτοιες δραστηριότητες που να μπορούν να εργαστούν όλοι οι μαθητές σε δραστηριότητες που θα έχουν για τον κάθε ένα ουσιαστικό μαθησιακό κέρδος. Αντίστοιχα, λαμβάνονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και σε διαφορετικές δραστηριότητες άλλης μορφής ομαδοποιήσεις των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα ή και το μαθησιακό τους προφίλ (ευέλικτη ομαδοποίηση) μέσα από την πρόνοια δραστηριοτήτων διαφορετικών μορφών και διαφορετικών θεματικών.

Η Κουτσελίνη (2006), αναλύοντας εκτενέστερα τις διαδικασίες σχεδιασμού της διαφοροποίησης και με βάση δοκιμές που έγιναν σε τάξεις μικτής ικανότητας στην Κύπρο, υποστηρίζει την ύπαρξη βασικών σταδίων για την προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αρχίζει με τον καθορισμό του **σκοπού της ενότητας** από τον οποίο πηγάζουν και καθορίζονται οι **πυρηνικές γνώσεις** (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, στρατηγικές). Ο σκοπός είναι αυτός που αποκρυσταλλώνει το τι θα πρέπει όλοι οι μαθητές να πάρουν από το συγκεκριμένο μάθημα. Στη συνέχεια ιεραρχούνται οι γνώσεις με βάση το μάθημα της ημέρας σε **βασικές** (του μαθήματος της ημέρας) και σε **προαπαιτούμενες** (αυτές που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση των βασικών) και σε **μετασχηματιστικές** (αυτές που προχωρούν πέρα από τις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις και απευθύνονται κυρίως στους χαρισματικούς ή προχωρημένους μαθητές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα). Με βάση τον καθορισμό των πυρηνικών, βασικών, προαπαιτούμενων και μετασχηματιστικών γνώσεων, καθορίζονται οι στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίοι καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή και ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και στην οριζόντια ανάλυσή τους για ικανοποίηση των τρόπων σκέψης (Κουτσελίνη 2006, σελ. 87) (Διάγραμμα 3).

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

Διάγραμμα 3 : Προετοιμασία σχεδιασμού διαφοροποίησης διδασκαλίας



Προσαρμογή από Κουτσελίνη Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας- Μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄. Σειρά: Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Η πιο πάνω διαδικασία προετοιμασίας αποτελεί το θεμέλιο λίθο κάθε διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η απόκλιση ή παραγνώριση ιδιαίτερα των πρώτων βασικών σταδίων της προετοιμασίας, που αφορούν κυρίως το βασικό σκοπό του μαθήματος και τις πυρηνικές του γνώσεις, δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε αποτελέσματα που δεν ανταποκρίνονται στο βασικό σκοπό και δεν οδηγούν τους μαθητές στα μονοπάτια της κατάκτησης βασικής γνώσης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Αναλυτική παρουσίαση Βημάτων Σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας

##### 1. Καθορισμός Σκοπού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι άριστος γνώστης του γνωστικού αντικειμένου και του περιεχομένου που θα διδάξει και γνωρίζει πολύ καλά τους μαθητές του, αρχίζει το σχεδιασμό του μαθήματος θέτοντας το γενικό σκοπό του μαθήματος (Διάγραμμα 4), αυτού δηλαδή που αποτυπώνει τι θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Η σημαντικότητα στον καθορισμό του σκοπού της διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι βάσει αυτού καθορίζονται οι βασικές γνώσεις ενώ προδιαγράφονται ταυτόχρονα οι στόχοι του μαθήματος. Παράλληλα, η εστίαση στο συγκεκριμένο σκοπό δεν αφήνει περιθώρια παρεκτροπής από αυτόν μέσα από δραστηριότητες των εγχειριδίων που ενδεχομένως να μην εξυπηρετούν το σκοπό αυτό.

Θα μπορούσε να πει κανείς, ότι ο σκοπός της διδασκαλίας αποτελεί τη ραχοκοκαλιά του σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όχι μόνο γιατί βοηθά στο όπως αναφέρθηκε πιο πάνω αλλά γιατί βοηθά τον εκπαιδευτικό να είναι συνεπής και εστιασμένος σε αυτό που θέλει να επιτύχει ενώ ταυτόχρονα καθοδηγεί τη διαμορφωτική αλλά και την τελική αξιολόγηση που αποτελεί καίρια πηγή πληροφόρησης για δυναμική διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός με τον καθορισμό του σκοπού ξέρει εκ των προτέρων τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές με το τέλος της διδασκαλίας και κατά συνέπεια γνωρίζει επ' ακριβώς τι είναι αυτό που θα αξιολογήσει, πάντα σε ρεαλιστική βάση αλλά με υψηλές προσδοκίες για όλους.

##### 2. Καθορισμός Προαπαιτούμενων, Βασικών και Μετασχηματιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων

Μετά τον καθορισμό του σκοπού σειρά έχει ο καθορισμός των “βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων” που αφορούν όλους τους μαθητές αλλά επίσης και ο καθορισμός των “μετασχηματιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων” που αφορούν τους μαθητές που θα μπορέσουν εύκολα και γρήγορα να κατακτήσουν τις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες, μαθητές δηλαδή που η επίδοσή τους υπερβαίνει το μέσο όρο και κατά συνέπεια είτε απλά ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους είτε είναι ταλαντούχοι ή

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

προικισμένοι. Πέραν τούτων, λαμβάνονται υπόψη και οι «προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες», εκείνες δηλαδή που οπωσδήποτε ο μαθητής πρέπει να κατέχει για να μπορέσει να εργαστεί και να οικοδομήσει τη νέα γνώση.

Στον προγραμματισμό της διδασκαλίας (Διάγραμμα.3) λαμβάνεται πρόνοια και καθορίζονται επακριβώς τόσο οι προαπαιτούμενες όσο και οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Αν θεωρήσουμε ότι για να μπορέσει ο μαθητής να οικοδομήσει τη νέα γνώση θα πρέπει να κατέχει την προαπαιτούμενη σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση, η επαναφορά αλλά και η διόρθωση τυχών παρανοήσεων που αφορούν την προαπαιτούμενη γνώση. Πολλές είναι οι φορές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προαπαιτούμενες είναι ταυτόχρονα και προϋπάρχουσες, ότι δηλαδή οι μαθητές τις κατέχουν από προηγούμενες διδασκαλίες. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο εκτός και αν η διδασκαλία αυτή προηγήθηκε και αξιολογήθηκε μόλις το προηγούμενο μάθημα με τρόπο που πραγματικά διασφαλίζει το επίπεδο κατάκτησης της συγκεκριμένης γνώσης από τους μαθητές.

Οι βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες είναι αυτές που θα οδηγήσουν στον ακριβή καθορισμό των στόχων του μαθήματος, οι οποίοι θα πρέπει να πηγάζουν και συμφωνούν με τον σκοπό του μαθήματος. Η συμφωνία σκοπού και στόχων καθοδηγεί αλλά και προστατεύει το εκπαιδευτικό από τον καθορισμό πλειάδας στόχων που δεν εξυπηρετούν τον σκοπό, δεν μπορούν να επιτευχθούν αλλά και απομακρύνουν από την επίτευξη του σκοπού.

Πέρα από τις προαπαιτούμενες και βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες, που ουσιαστικά θα πρέπει να κατακτηθούν από όλους τους μαθητές θα πρέπει να καθοριστούν οι μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες προχωρούν πέρα από τις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις και απευθύνονται κυρίως στους χαρισματικούς ή προικισμένους μαθητές σε σχέση με το Α.Π. Μετασχηματιστικές γνώσεις είναι αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσελίνη, 2008) είναι αυτές που υπερβαίνουν την απλή εφαρμογή της νέας γνώσης και ζητούν από τους μαθητές να αναλύσουν κάτι στα συστατικά του μέρη, να εξαγάγουν κανόνες, να γενικεύσουν και να αξιολογήσουν (Νεοφύτου & Βαλιαντή,

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

2015). Για τον μετασχηματισμό της γνώσης χρειάζεται υψηλός βαθμός πρόκλησης που αφορά στην ενεργοποίηση ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων όπως η αξιολόγηση, η ανάλυση, η σύνθεση και οδηγεί το μαθητή στην βαθύτερη κατανόηση της νέας γνώσης, την αξιοποίηση της για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων καθώς και την εφαρμογή της σε άλλο πλαίσιο. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις δυνατότητες αλλά και τα όρια των μαθητών αυτών ώστε η πρόκληση για μετασχηματισμό της γνώσης να είναι τέτοια που οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν και να διαχειριστούν το νοητικό φορτίο που αυτή απαιτεί. Το αντίθετο θα έχει αρνητικά αποτελέσματα τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, μιας και ο εκπαιδευτικός δεν θα έχει το χρόνο να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να εργαστούν και να ξεπεράσουν τα νοητικά εμπόδια που θα αντιμετωπίσουν, ενώ θα δημιουργηθεί σε αυτούς αρνητική διάθεση για οποιαδήποτε δραστηριότητα κληθούν να διεκπεραιώσουν στο μέλλον.

Οι πιο πάνω γνώσεις και δεξιότητες, καθορίζονται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κατά συνέπεια δεν αφορούν όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί να αποκτήσουν οι μαθητές αλλά εστιάζουν στην «αξιόλογη γνώση», όπως αυτή έχει προσδιοριστεί από την Πολιτεία μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Έχοντας αυτό υπόψη, οι εκπαιδευτικοί δεν αφήνονται να αναζητούν τι θα επιλέξουν να διδάξουν ή τι θα αφήσουν πίσω, υποβαλλόμενοι σε μια διαδικασία αναζήτησης που μπορεί να είναι αφάνταστα αγχωτική για πολλούς ευσυνείδητους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στην προσπάθειά τους να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές τους, δυσκολεύονται να οριοθετήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Επιπλέον, η επιλογή της γνώσης δεν αφήνεται στον οποιοδήποτε συντάκτη σχολικού εγχειριδίου. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τι θα πρέπει να διδαχθεί, στη βάση του κατά πόσον αυτό έχει επιλεγεί και θεωρηθεί ως «αξιόλογη γνώση» από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η αξιόλογη γνώση αποτελείται από πυρηνικές γνώσεις. Οι πυρηνικές γνώσεις είναι αυτές που είναι ουσιαστικές και απαραίτητες για την κατανόηση του υπό διδασκαλία φαινομένου. Το επίθετο πυρηνικές (από το ουσιαστικό πυρήνας) παραπέμπει ακριβώς στο μέγεθος αλλά και στην σπουδαιότητα που οι γνώσεις αυτές κατέχουν. Ο πυρήνας αποτελεί το νοηματικό κέντρο, την ουσία, την καρδιά ενός ζητήματος. Ως τέτοιος, δεν μπορεί να είναι υπερμεγέθης, ούτε να εμπεριέχει άχρηστες και ανούσιες



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

πληροφορίες. Γι' αυτό οι πυρηνικές γνώσεις είναι οι γνώσεις που όχι μόνο βοηθούν στην κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου, χωρίς να εμπεριέχουν πολλές πληροφορίες που αποπροσανατολίζουν, αλλά επίσης έχουν εγγενή αξία που τους επιτρέπει να μεταφέρονται, να γενικεύονται και γενικά να αποτελούν εργαλείο κατανόησης του κόσμου.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται σ' αυτές τις ουσιώδεις (Tomlinson και Alan, 2000), αξιολογές πυρηνικές γνώσεις (Κουτσελίνη, 2008; Βαλιαντή, 2010, 2015) και φροντίζει ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εργαστούν και να τις κατακτήσουν. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός, με βάση το ΑΠ, προγραμματίζει να διδάξει ότι είναι λειτουργικό και χρήσιμο για τους συγκεκριμένους μαθητές, τη δεδομένη στιγμή δίνοντας σε όλους την ευκαιρία να κατακτήσουν τη βασική γνώση και σε αυτούς που ξεχωρίζουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού της.

Είναι σημαντικό όπως οι όποιες δραστηριότητες αναπτύσσονται, είτε αυτές αφορούν στη βασική ή την προαπαιτούμενη ή την μετασχηματιστική γνώση, να είναι ενδιαφέρουσες και, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, ανοικτές ώστε οι μαθητές να μπορούν να έχουν επιλογές για το πώς και με τι θα εργαστούν. Ειδικότερα, όταν καθορίζονται και σχεδιάζονται οι δραστηριότητες που προωθούν τον μετασχηματισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατά νου ότι αυτές είναι εργασίες πέρα από αυτό που θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής, συνεπώς θα πρέπει οι εργασίες αυτές να μην έχουν χαρακτήρα διαδικαστικό ή διεκπεραιωτικό. Προτείνεται, τέτοιες εργασίες να έχουν δημιουργικό, παιγνιώδη χαρακτήρα, να αφορούν επίλυση προβλημάτων τα οποία να έχουν νόημα για τους μαθητές. Η εναλλαγή και η ποικιλία των δραστηριοτήτων αυτών, τόσο ως προς τη μορφή και το είδος τους όσο και προς τα μέσα και τον τρόπο εργασίας, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ενεργοποίηση και τη μάθησή τους.

#### **3. Σχεδιασμός Πορείας Διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εργασίας**

Δεν είναι καθόλου τυχαίο που οι Carolan και Guinn (2007) υποστηρίζουν ότι «ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μέσα από τον οποίο διευκολύνεται η δημιουργία πολλαπλών μαθησιακών οδών για την κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές αποτελεί θεμέλιο λίθο της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 45). Συνεπώς με βάση το σκοπό και τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ των μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει ποιες τεχνικές, ποιες στρατηγικές διδασκαλίας, ποια μέσα και ποιες δραστηριότητες θα χρησιμοποιήσει ώστε όλοι οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και να κατακτήσουν τις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες. Θα πρέπει όμως ακόμα και κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του ότι η πορεία της διδασκαλίας, αν και προγραμματίζεται και σχεδιάζεται εκ των προτέρων, θα πρέπει να έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται και να διαμορφώνεται ανάλογα με τις αντιδράσεις των μαθητών σε δραστηριότητες ελέγχου των προαπαιτούμενων αλλά και των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Καταρχήν προτείνεται ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων από τις προαπαιτούμενες στις βασικές και από το απλό στο σύνθετο. Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων μπορεί να ονομαστεί και «κάθετη διαφοροποίηση» με δεδομένο ότι αφορά στο σύνολο της μίας πορείας που αρχίζει από το απλό, το γνωστό και μέσα από οργανωμένα βήματα ο μαθητής προχωρεί μέχρι το σημείο που ο ίδιος μπορεί να φτάσει. Στο διάγραμμα 4 φαίνεται ξεκάθαρα η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων όπου οι αρχικές 3 δραστηριότητες αφορούν δραστηριότητες επαναφοράς της προαπαιτούμενης γνώσης μέσα από ιδεοθύελλα, μικρές διερευνήσεις, προβλήματα που χρειάζονται πολύ λίγο χρόνο εργασίας και είναι εύκολες στον έλεγχο τους από τον εκπαιδευτικό. Ως δραστηριότητες επαναφοράς και ελέγχου των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα και με γνωστικό αντικείμενο ανοικτού και κλειστού τύπου εργασίες, ενώ μπορεί οι δραστηριότητες αυτές να είναι διαβαθμισμένες ή και διαφοροποιημένες. Δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επαναφορά και αξιολόγηση της προαπαιτούμενης γνώσης είναι το δελτίο εισόδου, η τρίλιζα, τα post it.

Πέρα από το αρχικό στάδιο της διδασκαλίας είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί ότι η ιεραρχημένη πορεία διδασκαλίας που θα σχεδιάσει και θα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

εφαρμόσει, του δίνει τη δυνατότητα με διαφορετικές κάθε φορά μεθόδους (τρόπους-δραστηριότητες) να προβαίνει σε διάγνωση του επιπέδου κατάκτησης της προαπαιτούμενης γνώσης και σταδιακά να ελέγχει το επίπεδο κατάκτησης της νέας γνώσης, προσαρμόζοντας έτσι ανάλογα το επίπεδο και τον χρόνο εργασίας των μαθητών σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Η έμφαση που δίνεται από τον εκπαιδευτικό στις πυρηνικές γνώσεις, οι οποίες επανέρχονται και ελέγχονται συστηματικά, δίνει την ευκαιρία στους αδύνατους μαθητές να τις κατακτήσουν και στους πιο καλούς μαθητές να επαναφέρουν τις γνώσεις αυτές και να τις χρησιμοποιήσουν. Οι πυρηνικές γνώσεις μέσα από τη διαδικασία αυτή αποκτούν μονιμότητα και γίνονται κτήμα των μαθητών, δημιουργώντας ένα γερό οικοδόμημα για άλλες νέες γνώσεις που θα ακολουθήσουν.

Για τη λειτουργική και συστηματική εφαρμογή της διαφοροποίησης θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι τόσο ο ιεραρχημένος σχεδιασμός της διαφοροποίησης όσο και η ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση και διάγνωση του επιπέδου των μαθητών. Για το σκοπό αυτό θα αξιοποιηθούν κατά πρώτο λόγο, οι δραστηριότητες οι οποίες δίνονται από τα σχολικά εγχειρίδια και από τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας τις δραστηριότητες που θα αξιοποιηθούν, από ποιους μαθητές και σε ποιο σημείο της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες αυτές θα ιεραρχηθούν και σε κάποιες από αυτές πιθανότατα να χρειαστεί να γίνουν αλλαγές και προσαρμογές ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών. Για την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων του εγχειριδίου, και όχι μόνο, ο εκπαιδευτικός πρέπει έχει τέτοιες διδακτικές δεξιότητες ώστε να μπορεί με ευελιξία να αξιοποιεί τις δυνατότητες που του προσφέρει αυτή τη φορά η **διαβάθμιση των δραστηριοτήτων**.

Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων αναφέρεται στη διαβάθμιση που μπορεί να υπάρχει σε σχέση με τον ίδιο στόχο αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Δηλαδή μπορεί όλοι οι μαθητές να εφαρμόζουν δεξιότητες ανάλυσης και σύνθεσης, άλλοι όμως πιο απλές και άλλοι πιο σύνθετες (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Ουσιαστικά όταν αναφερόμαστε στη διαβάθμιση αναφερόμαστε στην «οριζόντια διαφοροποίηση», η οποία επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να εργαστούν για την κατάκτηση του ίδιου στόχου μέσα από διαβαθμισμένης δυσκολίας, σύνθεσης και πολυπλοκότητας

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

εργασίες. Τις πλείστες φορές οι διαβαθμισμένες εργασίες αποτελούν την ίδια εργασία απλοποιημένη και με λιγότερο νοητικό φορτίο για τους αδύνατους μαθητές και με προσθήκη και περαιτέρω πρόκλησης και με ανώτερο νοητικό φορτίο για τους πιο ικανούς.

Πρέπει επίσης να γίνει σαφές ότι δεν αποκλείουμε κανέναν μαθητή από τις πιο σύνθετες δραστηριότητες, αν στην πορεία διαπιστωθεί ότι το επίπεδο ετοιμότητας του επιτρέπει να προχωρήσει περισσότερο. Αντιστοίχως, επιστρέφουμε σε πιο απλές ασκήσεις αν διαπιστώσουμε ότι κάποιος από τους μαθητές που θεωρούσαμε ότι θα ήταν περισσότερο έτοιμος, μας δείξει ότι χρειάζεται ενίσχυση σε βασικότερες/απλούστερες δεξιότητες (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η διαφοροποίηση αποτελεί συνεπώς μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται όμως στη δυνατότητα που της προσδίδει ο ευέλικτος προγραμματισμός της (Orlich et al., 2012· Tomlinson, 2001).

Κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας λαμβάνονται πρόνοιες για δραστηριότητες εμπέδωσης και εξάσκησης ή ακόμα και για μετασχηματισμό της γνώσης και αυτές εισάγονται εμβόλιμα στη διδασκαλία υπό την μορφή δραστηριοτήτων αγκυροβολίας. Η αξία των εργασιών αγκυροβολίας έγκειται στην μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης των μαθητών «επί το έργον» σε δραστηριότητες που έχουν για τον κάθε μαθητή προσθετική μαθησιακή αξία και νόημα.

Επίσης ο εκπαιδευτικός προνοεί για τα μέσα και τα υλικά που θα χρειαστούν στη διδασκαλία καθώς και οργανώνει την πρόσβαση των μαθητών σε αυτά ώστε να μην υπάρχει σημαντική απώλεια διδακτικού χρόνου και τη διάσπαση προσοχής των μαθητών από τις εναλλαγές που πιθανόν να υπάρχουν. Οι ρουτίνες αξιοποίησης και χρήσης των μέσων και των υλικών, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποίησης, διδάσκονται στους μαθητές και αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συστηματικά: χρήση του τετραδίου ασκήσεων, λογισμικά υπολογιστών, αξιοποίηση νοητικών στηριγμάτων, λειτουργική αξιοποίηση των εποπτικών μέσων, προσωπικός πίνακας, υλικά μαθηματικών κ.ά..

Σημαντικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή και προσαρμογή της διδασκαλίας αποτελεί και η πρόνοια για νοητικά στηρίγματα, που μπορούν να στηρίξουν την επαναφορά

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

των προαπαιτούμενων πυρηνικών γνώσεων ή να αποτελέσουν εφαλτήριο για την επέκταση με βάση την νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει καλά τους μαθητές τους είναι σε θέση να γνωρίζει σε ποιο σημείο και ποιοι μαθητές θα χρειαστούν στήριξη, κάτι που πιθανόν ο ίδιος να μην μπορεί να τους προσφέρει τη συγκεκριμένη στιγμή αλλά θα μπορούν να την πάρουν μέσα από ένα νοητικό στήριγμα το οποίο θα έχουν στη διάθεση τους. Μέσα από την αξιοποίηση των νοητικών στηριγμάτων που μπορούν να πάρουν πολλαπλές μορφές (σελιδοδείκτες, καρτέλες, βοηθήματα, εποπτικά, τετράδιο κ.ά.) ο μαθητής μπορεί να εργαστεί ενώ παράλληλα μπορεί να αποκτήσει δεξιότητες ατομικής εργασίας και μάθησης χωρίς την ανάγκη συνεχούς στήριξης από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός απελευθερώνεται έτσι ώστε να προσφέρει βοήθεια και στήριξη εκεί και όπου πραγματικά είναι αναγκαία, μεγιστοποιώντας μέσα από την εξατομικευμένη βοήθεια τη δυνατότητα μάθησης και ανάπτυξης όλων των μαθητών.

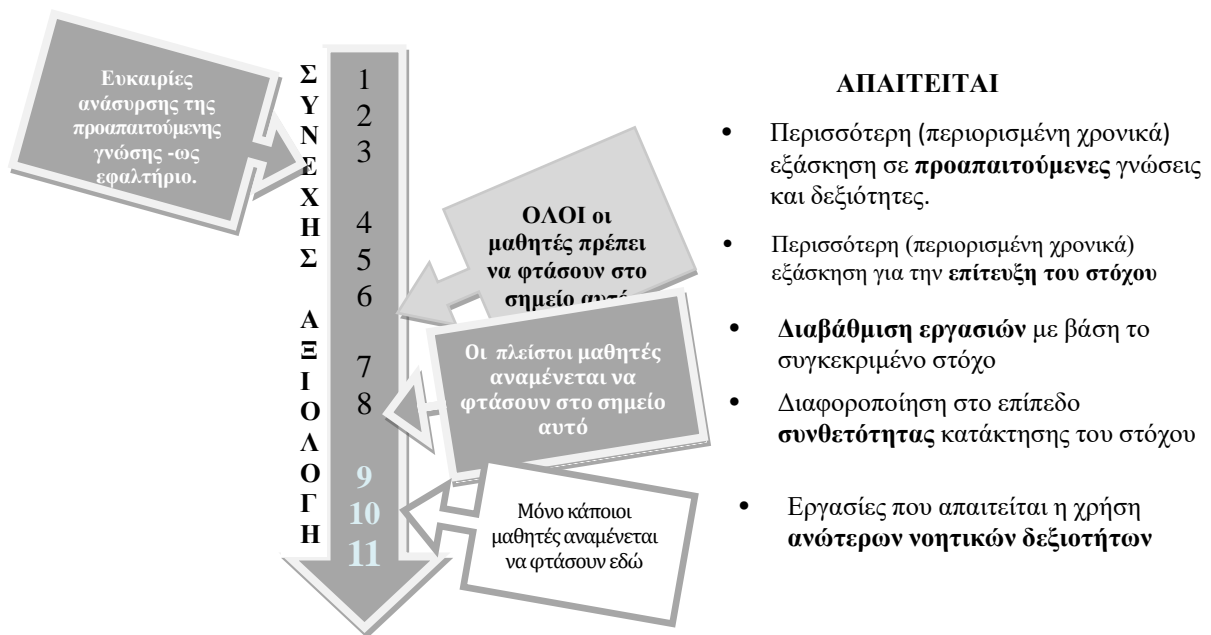
#### 4. Δυναμική προσαρμογή στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρότι όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω έχει ένα αρκετό στέρεο και συγκεκριμένο σχεδιασμό αυτό όμως δεν σημαίνει με κανένα τρόπο ότι ο σχεδιασμός αυτός δεν μπορεί ή δεν πρέπει να τύχει αλλαγών και προσαρμογών και κατά τη διδασκαλία. Το επίπεδο και οι ανάγκες των μαθητών καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό σε προσαρμογές και αλλαγές της διδασκαλίας άλλοτε για επαναδιδασκαλία στην ολομέλεια και άλλοτε για διδασκαλία σε μικρή ομάδα μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στην επόμενη δραστηριότητα. Κατά τη διδασκαλία σε μικρή ομάδα μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες τον μικρό αριθμό μαθητών που δεν έχουν κατακτήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις ή συναντούν δυσκολίες στη νέα γνώση. Στις περιπτώσεις όπου αρκετοί από τους μαθητές (60% πλέον) δεν κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, με βάση τις διαγνωσμένες ελλείψεις και τις παρανοήσεις των μαθητών η σύντομη επαναδιδασκαλία μέσα από δραστηριότητες που οδηγούν τους μαθητές σε γνωστικές συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην οικοδόμηση νέας γνώσης ή και στην διόρθωση των παρανοήσεων. Συνεπώς ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί ουσιαστικά ένα άρτιο «οδηγό διδασκαλίας» στον οποίο

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

μάλιστα μπορούμε να προνοήσουμε και επιλογές που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε δυναμικά όταν και εφόσον χρειαστεί στη διδασκαλία μας.

Διάγραμμα 4: Όταν η καρδιά της διαφοροποίησης κτυπά – Δυναμική πορεία προσαρμογής της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017)



Ένα βασικό χαρακτηριστικό της εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, που διασφαλίζει και ενισχύει το δυναμικό της χαρακτήρα, είναι η **ασύγχρονη εργασία** των μαθητών, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας και μάθησής τους εξασφαλίζοντας τη συνεχή και ουσιαστική ενεργοποίηση τους σε δραστηριότητες ανάλογες με το επίπεδό τους.

Οι μαθητές μπορούν να αρχίσουν να εργάζονται είτε από την ίδια αρχική δραστηριότητα ή να έχουν διαφορετική αφετηρία ανάλογη με το δικό τους βαθμό ετοιμότητας. Ακόμα και αν όλοι οι μαθητές όμως αρχίσουν από την ίδια δραστηριότητα αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι δεν θα ολοκληρώνουν όλοι ταυτόχρονα, είτε λόγω ρυθμού εργασίας είτε λόγω ετοιμότητας. Στην περίπτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι μαθητές που ολοκληρώνουν με επιτυχία τις

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

δραστηριότητες τους μπορούν να συνεχίσουν να εργάζονται στις επόμενες ιεραρχημένες δραστηριότητες, δίνοντας έτσι το χρόνο που χρειάζονται οι υπόλοιποι μαθητές να εργαστούν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Η ευελιξία και η δυνατότητα να εργαστούν οι μαθητές ασύγχρονα είναι συνεπώς επωφελής για όλους τους μαθητές, αφού και οι περισσότερο έτοιμοι μαθητές, μπορούν με γρήγορους ρυθμούς να περάσουν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει, να εργαστούν σε δραστηριότητες εμπέδωσης και εξάσκησης με μεγαλύτερο βαθμό πρόκλησης (Διάγραμμα 4 – Ασκήσεις 7 και 8) ή και να ασχοληθούν με δραστηριότητες εμπλουτισμού ή και μετασχηματισμού της νέας γνώσης (8, 10, 11).

Η ασύγχρονη εργασία των μαθητών δεν αποτελεί πρόβλημα όταν ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας θέτει συνειδητά τους στόχους που θα πρέπει να επιτύχουν όλοι οι μαθητές και σε ποιο σημείο θα μπορούσαν να προχωρήσουν παρά πέρα κάποιοι μαθητές (Βαλιαντή, 2010). Επιπλέον, η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων επιτρέπει πρακτικά στον εκπαιδευτικό να αναθέτει τις ιεραρχικά επόμενες δραστηριότητες σε μαθητές ή να προνοεί τα νοητικά στηρίγματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αυτόνομα στο νοητικό φορτίο που απαιτεί η κάθε δραστηριότητα.

Η ασύγχρονη εργασία των μαθητών επί το έργον, ουσιαστικά μεγιστοποιεί το χρόνο που έχουν οι μαθητές να εργάζονται σε δραστηριότητες που έχουν για αυτούς νόημα και που μπορούν να τους οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης. Παράλληλα όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που δοκίμασαν την ασύγχρονη εργασία στη διδασκαλία τους μειώθηκαν ουσιαστικά τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη λόγω του ότι οι μαθητές δεν έχουν κενό χρόνο ή χρόνο αναμονής μιας και εμπλέκονται συνεχώς σε δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να εργαστούν και έχουν νόημα για αυτούς (Βαλιαντή, 2010).

Ένα άλλο βασικό συστατικό στοιχείο της πράξης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η εναλλαγή τριών βασικών μορφών εργασίας των μαθητών: ατομική εργασία, εργασία στην ομάδα και εργασία στην ολομέλεια (Διάγραμμα 5). Με αυτή ακριβώς τη σειρά οι τρεις αυτές μορφές εργασίας μπορούν να ανατροφοδοτούν τη σκέψη και τις νοητικές διεργασίες του μαθητή, ώστε να οδηγηθεί

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

στην οικοδόμηση της γνώσης. Είναι σημαντικό ένας προβληματισμός να έχει αφετηρία τον ίδιο τον μαθητή ώστε να μπορέσει να αναζητήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει για να αναλύσει και να προβληματιστεί επί του θέματος. Η ατομική εργασία του μαθητή του δίνει την ευκαιρία να συνδιαλεχθεί με τον εαυτό του, να ανακαλύψει τι γνωρίζει και τι όχι, να δημιουργήσει νοητικές συνδέσεις και να εντοπίσει νοητικά κενά για το θέμα που εξετάζει. Η ενεργοποίησή του σε προσωπικό επίπεδο τον φέρνει αντιμέτωπο με το πρόβλημα και του δημιουργεί κίνητρο για να συμμετέχει σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με το θέμα ή το πρόβλημα τόσο στη πλαίσιο της ομάδας όσο και στην ολομέλεια.

Στο κέντρο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας βρίσκεται αναμφίβολα η συνεργατική εργασία και μάθηση, η οποία αποτελεί την καρδιά του κοινωνικού οικοδομισμού και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για ουσιαστική διάδραση. Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, η συνεργατική εργασία δίνει την ευκαιρία στο μαθητή αφού έχει εργαστεί για εύλογο χρονικό διάστημα ατομικά βασισμένος στις δικές του γνώσεις και δεξιότητες να μοιραστεί στη συνέχεια με την ομάδα του (3-4 μαθητές) ή με τον συμμαθητή του τις σκέψεις και τις απόψεις του, να ακούσει τις σκέψεις και τις απόψεις του συμμαθητή του και μέσα από τον διάλογο και την επιχειρηματολογία να καταλήξουν μαζί σε ένα αποτέλεσμα, χωρίς να αποκλείεται η διαφωνία, νοούμενου ότι στηρίζεται με ανάλογα επιχειρήματα οικοδομώντας έτσι τη γνώση (Gold & Ernest, 1999; Gredler, 1997). Ο έλεγχος της εργασίας του μαθητή στα πλαίσια της ομάδας οδηγεί στην αξιολόγηση της εργασίας του και στη δυνατότητά του να αναστοχαστεί και να αναθεωρήσει τα αποτελέσματά του κάτω από προϋποθέσεις και μέσα από τη διαδικασία αυτή να οικοδομήσει τη γνώση ή τη δεξιότητα (Holt & Willard-Holt, 2000).

Τόσο η ατομική όσο και η συνεργατική εργασία των μαθητών είναι σύντομη, ουσιαστική, καθημερινή και επαναλαμβανόμενη, ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ατομικά και συνεργατικά, να κρατούν σημειώσεις και να τεκμηριώνουν την άποψή τους στην ομάδα με βάση στοιχεία. Οι ομάδες των μαθητών καλό είναι να είναι μικτές και να εναλλάσσονται στο πλαίσιο της ευέλικτης ομαδοποίησης (flexible grouping), για την κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης τους. Κατά τη διάρκεια της ατομικής και ομαδικής εργασίας των μαθητών ο

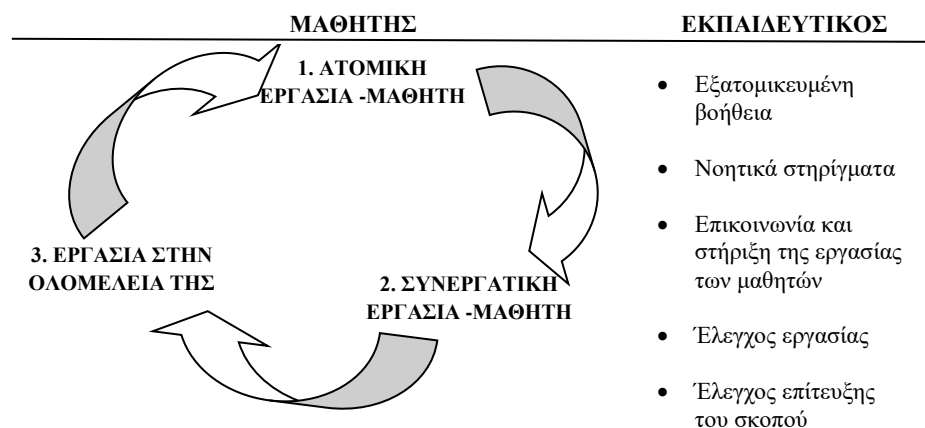


### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

εκπαιδευτικός βρίσκεται κοντά στους μαθητές προσφέροντας τους νοητικά στηρίγματα και ανοίγοντας δρόμους για νέα στοιχεία και επιπλέον προβληματισμούς. Τα τελικά αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας παρουσιάζονται στην ολομέλεια από τους μαθητές και αλληλοσυμπληρώνονται επικοινωνιακά οι απαντήσεις και τα ευρήματα των μαθητών.

Το σχήμα της πρακτικής αυτής εφαρμογής όπου την ατομική εργασία, ακολουθεί η εργασία στην ομάδα και στη συνέχεια η εργασία στην ολομέλεια, αποτελεί μια διδακτική ρουτίνα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που δίνει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να εργαστούν ατομικά, να συνεργαστούν και να φτάσουν στο αποτέλεσμα. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να έχει επαφή με τους μαθητές του και να τους προσφέρει ουσιαστική εξατομικευμένη βοήθεια, νοητικά στηρίγματα και ταυτόχρονα να γνωρίζει το επίπεδο, τις αδυναμίες, την πρόοδο και τα προβλήματα του κάθε μαθητή. Η πορεία της διδακτικής πρακτικής έχει μικρή διάρκεια και επαναλαμβάνεται κυκλικά αρκετές φορές σε μια μόνο διδασκαλία.

*Διάγραμμα 5 : Κυκλική διδακτική πρακτική της εργασίας των μαθητών στην τάξη  
(Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017)*



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Επίλογος

Όπως φαίνεται από την παρουσίαση όλων των πιο πάνω πρακτικών, ο πρωταγωνιστικός ρόλος ανήκει στους μαθητές. Οι μαθητές στο πλαίσιο της διαφοροποίησης είναι αυτοί που πρέπει να ενεργοποιηθούν και να εργαστούν ποικιλοτρόπως σε ένα περιβάλλον ευχάριστο και άνετο όπου προσφέρονται πολλαπλές επιλογές ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους (Santangelo & Tomlinson, 2009). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Γίνεται ο αθέατος «ήρωας» λαμβάνοντας ένα ρόλο συντονιστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο άρτιος σχεδιασμός της διδασκαλίας στη βάση της πραγματικότητας της εκάστοτε τάξης, όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά πιο πάνω προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες ενεργοποίησης και μάθησης για όλους τους μαθητές χωρίς να αφήνει πολλά περιθώρια για αποτυχία. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον άρτιο σχεδιασμό και εφαρμογή της διαφοροποίησης αποτελεί ο ενστερνισμός και η προσήλωση του εκπαιδευτικού στη φιλοσοφία της διαφοροποίησης αλλά και ο εμπλουτισμός του ρεπερτορίου των διδακτικών του δεξιοτήτων και πρακτικών που του δίνουν τη δυνατότητα να σχεδιάζει αλλά και να προσαρμόζει τη διδακτική πράξη ευέλικτα και δυναμικά. Η πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης δεν είναι εύκολη ούτε μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μια μέρα στην άλλη. Χρειάζεται να γίνει σταδιακή εισαγωγή της στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, θα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επαγρύπνηση για παρακολούθηση των αλλαγών που συντελούνται στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, με στόχο πάντα τη μεγιστοποίηση της μάθησης για όλους τους μαθητές.

#### Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Αποτελεσματική και Λειτουργική Εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη, σσ. 419-451. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Βαλιαντή, Σ. (2010). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία*.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009). Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας- μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ιωάννινα*.
- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 325 -357.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Η Κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο ΕΠΑ (2009). Τιμής Ένεκεν Μ.Ι.Μαραθεύτη, σ. 277-303
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).
- Ματσαγγούρας, Η.Γ (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*.
- Φλουρής, Γ. & Κασσωτάκης, Μ., (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα: Γρηγόρης

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Αγγλική Βιβλιογραφία**

- Antoniou, P., Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2011). Investigating the Effectiveness of a Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 13-42.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2014). *Growing as a teacher: Goals and pathways of ongoing teacher learning*. Springer.
- Benjamin, W. (2006). The Storyteller: Reflections on the. *The novel: an anthology of criticism and theory, 1900-2000*, 361.
- Clark, C., & Callow, R. (1998). Educating able children. *Resource issues and process for teachers (London, David Fulton Publishers)*.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2013). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge.
- Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2009). Understanding instructional theory. *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*, 3, 3-26.
- Egan, K. (1997). The arts as the basics of education. *Childhood Education*, 73(6), 341-345.
- Gold, B., & Ernest, P. (1999). REVIEWS-Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics. *American Mathematical Monthly*, 106(4), 373.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice*. Prentice Hall.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995, August). Differentiation and opportunity in restructured schools. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Washington, DC.
- Guarino, J. (2005). One Size does not fit all: standards- based differentiation. *National Staff Development Council*, 26(4), 14-18. Retrieved from [www.nsdc.org](http://www.nsdc.org)
- Goodyear, P., & Fang, Dai Fei. 2009. Patterns and Pattern Languages in Educational Design. Στο L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, 167-187. Hershey & London: Information Science Reference, IGI Global.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramscook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in the teacher education setting: Successes and challenges. *International journal of higher education*, 2(3), 28-40.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Hajisoteriou, C., Neophytou, L., & Angelides, P. (2015). The perceptions of high-level officers in Cyprus about intercultural education and their underlying assumptions. *Curriculum Journal*, 26(1), 115-136.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Holt, D. G., & Willard-Holt, C. (2000). Let's get real: Students solving authentic corporate problems. *Phi Delta Kappan*, 82(3), 243
- Koutselini, M., & Gagatsis, A. (2003). Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics. *World Studies in Education*, 4, 45-66.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Least, S. K. (2014). Differentiated Instruction: Its effect on proximal development.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2009). Understanding instructional theory. *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*, 3, 3-26.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Riley, T. L. (2004). Qualitative differentiation for gifted and talented students. *Gifted and talented: New Zealand perspectives*, 2, 345-369.
- Sands, D. I., & Barker, H. B. (2004). Organized chaos: Modeling differentiated instruction for preservice teachers. *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry & Reflective Practice*, 19(1), 26-49.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Publishers.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Theroux, P. (2004). Strategies for Differentiating, Updated 20 June, 2004, Retrieved June 29, 2008 from <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Valiandes, St. & Neophytou, L. (2015). Teachers' professional development for Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: Investigating the impact of development program on teachers' professional learning and students'

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

achievement. Manuscript accepted for publication, *Teacher Development*  
(Taylor and Francis).

## Εκφοβισμός σε μαθητές με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Παρεμβατική Διδακτική Αντιμετώπιση στο Νηπιαγωγείο

*Δρ. Αικατερίνη Π. Σταύρου, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής*

### Περίληψη

Σε μια εποχή όπου το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή ενδοσχολικής βίας τείνει να πάρει τα χαρακτηριστικά πανδημίας, αναδύονται προϋπάρχοντα προβλήματα σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρίες ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με δράστες συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, οι φορείς που είναι αρμόδιοι και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία χρήζουν άμεση ανάγκη ολοκληρωμένης ενημέρωσης για τη πρόληψη, ανίχνευση-αναγνώριση και αντιμετώπιση του ζητήματος. Στη παρούσα μελέτη διαπραγματευόμαστε το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος ασκείται σε βάρος των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις πολυπρόσωπες διαστάσεις του. Εστιάζουμε στη θέση αυτών των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα σκιαγραφώντας το προφίλ τους και, τις διαφοροποιήσεις της έντασης εμφάνισης του φαινομένου ανάλογα με την αναπηρία ή με τη χαρισματικότητα και τις επιπτώσεις τους. Και τέλος, παρουσιάζουμε παρεμβατικούς τρόπους μέσω της διδασκαλίας για την πρόληψη και αντιμετώπιση του ζητήματος, με κατεύθυνση τη κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή των μαθητών στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, μέσω της Αφήγησης. Και ταυτόχρονα, τονίζουμε αποτελεσματικούς δόδους επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων προσώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική και οργανωμένη ενημέρωση.

*Λέξεις- κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, αναπηρία, κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, διδακτική παρέμβαση-σενάριο διδασκαλίας, Νηπιαγωγείο*

### 1. Εισαγωγή

Με τον όρο «σχολικό εκφοβισμό» ή σχολική βία, ξενόγλωσσα ως bullying, εννοούμε μια διαταραχή της διαγωγής, σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5,2013) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA). Πρόκειται για πράξεις κοινωνικής παθογένειας, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους τόσο στο οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο αλλά και στο σχολικό



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

περιβάλλον. Ο ορισμός της βίας σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O., 1997): *«Βία είναι η εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επέλευση ή την αυξημένη πιθανότητα επέλευσης, τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης»*. Στη συνέχεια, το 2004 ο W.H.O. δημοσίευσε τα αποτελέσματα της έρευνας για τη συμπεριφορά υγείας των μαθητών- H.S.B.C. (Health Behaviour in School-aged Children) και στο κεφάλαιο με θέμα «σχολικός εκφοβισμός, φυσική σύγκρουση και θυματοποίηση» οι συγγραφείς χαρακτηρίζουν το σχολικό εκφοβισμό σαν θέμα υγείας που «πραγματικά υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα».

Σύμφωνα με τους Olweus (1999) ; Limber & Alley (2006), ο εκφοβισμός είναι η μακροχρόνια σωματική ή ψυχολογική βία που ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπίσει τον εαυτό του στη συγκεκριμένη κατάσταση. Ο Rigby (2008b) ορίζει τον εκφοβισμό *«ως τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς η επιθετική συμπεριφορά του δράστη είναι η ευχαρίστηση από την άσκηση κυριαρχίας»*.

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί οι οποίοι απαντούν στην ποικιλία των πολιτισμικών, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών κάθε περιβάλλοντος όπου ζει και αναπτύσσεται ένα παιδί. Συνεπώς, ο εκφοβισμός που συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον ονομάζεται σχολικός εκφοβισμός ή σχολική βία, το οποίο ως φαινόμενο πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον με θύματα τα παιδιά και εμπεριέχει το φαινόμενο της βίας. Διαχωρίζεται δε σε δύο είδη: 1) τις άμεσες – ανοικτές μορφές βίας, όπου πρόκειται για τη σωματική και τη λεκτική κακοποίηση και 2) την έμμεση- σχεσιακή βία, όπου πρόκειται για την ψυχολογική- συναισθηματική κακοποίηση. Ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει συνήθως μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας και ιδιαίτερα της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.

Έχουν διαμορφωθεί διάφορες θεωρίες γύρω από την επιθετικότητα και χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: σ' αυτές που αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (Ψυχανάλυση, Εθολογία) και σ' αυτές που θεωρούν ότι η επιθετικότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά προϊόν κοινωνικών παρεμβάσεων (υπόθεση: «Επιθετικότητα-Ματαιώση»). Ο Lorenz ως εκπρόσωπος της Εθολογίας, τονίζει τη σημασία του επιθετικού ενστίκτου στην προσπάθεια του ατόμου για επιβίωση, και θεωρεί πως η επιθετικότητα εμφανίζεται ως εσωτερική ετοιμότητα που εκδηλώνεται όχι μόνο σε περιπτώσεις αντίδρασης, δηλαδή όταν απειλείται η ασφάλεια του ατόμου, αλλά και ως ζωτική ανάγκη (Lorenz, K. 1966).

Ωστόσο, διαμετρικά αντίθετες είναι οι αντιλήψεις των θεωριών που ανάγουν τα αίτια της επιθετικότητας όχι σε βιολογικούς, αλλά σε κοινωνικούς παράγοντες. Η ομάδα του Πανεπιστημίου του Yale αντιμετωπίζει την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα βίωσης

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

κοινωνικών καταστάσεων που οδηγούν το άτομο σε ματαίωση, σε διακοπή δηλαδή, μιας εμπρόθετης δράσης, μιας προσπάθειας επίτευξης κάποιου σημαντικού για το άτομο στόχου, (Dollard, et al., 1939).

Αντίστοιχα, η θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης» αποδίδει τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς σε καταστάσεις και πρότυπα του κοινωνικού περίγυρου. Η επιθετικότητα, όπως και άλλες μορφές συμπεριφοράς, είναι αποτέλεσμα αξιών, αμοιβών, ποινών και προτύπων στα οποία είναι εκτεθειμένο το άτομο. Ο ανωτέρω ισχυρισμός απαντάται όπως προαναφέρθηκε στη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (*Social Learning Theory*, Bandura 1973). Ο εκφοβισμός και η επιθετικότητα αντίστοιχα, ερμηνεύονται σύμφωνα με τον Bandura (1986) από το κοινωνικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο επιθετικότητας (*social- interactional model of aggression*), όπου βασίζονται στην κοινωνική εμπειρία των παιδιών καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται μέσα από τις εμπειρίες τους στα κοινωνικά πλαίσια.

Στο φαινόμενο ωστόσο, του σχολικού εκφοβισμού εμπλέκει δύο κατηγορίες μαθητών, **τους θύτες και τα θύματα**. Εν γένει, τα παιδιά- θύματα παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα μοναξιάς, φόβου και νευρικότητας, καθώς και αδυναμία επίλυσης προβλημάτων και ανάληψης ευθυνών, καταθλιπτικές συμπεριφορές, συναισθηματικές διαταραχές και, συνήθως χαμηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης και πολλές απουσίες. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν (Τσιαντής, 2008; Lee, 2006) πως τα παιδιά- θύματα δεν έχουν καλό ύπνο, φοβούνται τόσο ώστε να κλαίνε, να τραυλίζουν. Επιπρόσθετα, χάνουν τα προσωπικά πράγματά τους, τους λείπουν βιβλία και τετράδια ή πολλά από αυτά είναι σκισμένα και κατεστραμμένα. Μελλοντικά ωστόσο, αδυνατούν να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις και να επιδείξουν συνέπεια στον κοινωνικό τους ρόλο ή να έχουν ομαλή σεξουαλική ζωή (Γιαβοζολιάς, 2007).

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει ασφαλώς αρνητικές συνέπειες σε όλα τα παιδιά και δη στα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς γνωρίζουμε από την Ψυχολογία πως το κατάφλι της ψυχικής ανθεκτικότητας ιδιαίτερα του παιδιού με αναπηρία ή και με ε.ε.α., είναι πολύ χαμηλό και αντίστοιχα μικρή είναι η αντίστασή του στη θυματοποίηση. Εξηγείται η εύκολη θυματοποίηση καθώς η κατηγορία αυτών των παιδιών παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα σε θέματα αυτοεκτίμησης, γεγονός που τα καθιστά ιδιαιτέρως ευάλωτα σε θέματα εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε σχολεία της χώρας μας το έτος 2014, έδειξε πως το 10% του συνόλου των μαθητών πέφτουν θύματα ενδοσχολικής βίας από συνομηλίκους τους ή παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Εντούτοις, τα παιδιά με αναπηρία ή και με ε.ε.α. που πέφτουν θύματα αποκλεισμού και εκφοβισμού είναι τουλάχιστον διπλάσια σε αριθμό από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Οι μαθητές με αναπηρίες ή και με ε.ε.α. πλέον, ενσωματώνονται στις τάξεις του τυπικού σχολείου και συνεκπαιδεύονται με μαθητές με τυπική ανάπτυξη, γεγονός που

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους χωρίς όμως να έχει αποκλείσει τις κοινωνικές διακρίσεις που εξακολουθούν να υφίστανται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, οπότε αυξάνονται οι πιθανότητες τα παιδιά με ε.ε.α. να απομονωθούν κοινωνικά σε μια γενική τάξη. Τα παιδιά αυτά θεωρείται ότι έχουν μειωμένη ενσυναίσθηση, απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους καθώς απουσιάζει η επικοινωνιακή τους ικανότητα και αποκλείονται επί τη βάση των ιδιαίτερων συμπεριφορικών, ομιλητικών και σωματικών χαρακτηριστικών τους. Επομένως, κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν και κατ' επέκταση να επηρεαστεί αρνητικά η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Δράστες είναι οι συμμαθητές τους και κατά ένα έμμεσο τρόπο οι εκπαιδευτικοί. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η αναφορά μας ως θύτες γίνεται υπό την έννοια της αδιαφορίας ή της ανοχής σε μια βίαιη συμπεριφορά αλλά και η έλλειψη ανάληψης και υλοποίησης προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή κοινότητα. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ως αντιπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας κι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν ελλιπή ενημέρωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού που σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζει τα όρια της αδιαφορίας. Επιπλέον, παρουσιάζουν ευθυνοφοβία και πελαγώνουν από τη γραφειοκρατία, πάσχουν από την απουσία ενός καθοδηγητή για τα κοινωνικοσυναισθηματικά ζητήματα καθώς και για ζητήματα ειδικής παιδαγωγικής που ολοένα αυξάνονται. Ωστόσο, οι παράγοντες του περιβάλλοντος όπως η στάση, οι συνήθειες και η συμπεριφορά και το σχολικό κλίμα εν γένει των ενηλίκων (δηλαδή των δασκάλων και των διευθυντών σχολείων), διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του βαθμού στον οποίο θα εκδηλωθούν τα προβλήματα σε μια ευρύτερη ομάδα, όπως η σχολική αίθουσα ή ολόκληρο το σχολείο (Olweus, 1993).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σε επίπεδο διεθνούς κλίμακας, αντικείμενο διαρκώς εντεινόμενης μελέτης και ενασχόλησης και παραγωγής πολιτικών για την πρόληψη και αντιμετώπισή του. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη του φαινομένου, περιλαμβάνουν συζητήσεις, παρουσιάσεις ή/και βιωματικές δραστηριότητες και έχουν συνήθως ως συντονιστές/εμπυχωτές ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες ή εκπαιδευτικούς.

#### **2. Οι μαθητές με αναπηρία ή και με ε.ε.α. ως θύματα σχολικού εκφοβισμού στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης**

Στην παρούσα μελέτη, εστιάζουμε στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως θύματα σχολικού εκφοβισμού στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Πρόκειται για μια ομάδα παιδιών που παρουσιάζει υψηλό κίνδυνο θυματοποίησης, καθώς ξεχωρίζουν λόγω της ιδιαιτερότητάς τους ( Sharp & Smith, 1994 ; Rose, C.A., et al, 2011 και Flynt & Morton, 2007). Ακριβώς, λόγω του

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

γεγονότος ότι δεν τυγχάνουν εκτίμησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους, τα οδηγεί να καθίστανται συχνά στόχοι εκφοβισμού (Perler & Craig, 2009 ; Dubin, 2007). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα το ποσοστό των παιδιών-θυμάτων με αναπηρία κυμαίνεται μεταξύ 22%- 70% . Τα δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία συνηγορούν πως οι μαθητές με αναπηρία ή και με ε.ε.α. διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εκφοβισμού στα γενικά σχολεία όπου φοιτούν μαζί με μαθητές με τυπική ανάπτυξη (Nabuzka & Smith, 1993 ; Dawkins, 1996 ; Yude et al, 1998 ; Rose et al, 2011).

Ποιοί όμως είναι οι μαθητές με αναπηρία και ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Οι μαθητές με αναπηρία και ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές δυσκολίες, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές λόγου και ομιλίας, διάφορα Σύνδρομα όπως η ΔΕΠ-Υ, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και οι χαρισματικοί μαθητές.

Όλες οι παραπάνω κατηγορίες μαθητών είναι ευάλωτες σε θέματα εκφοβισμού, ωστόσο, παρατηρούμε πως ορισμένες ομάδες έχουν μεγάλη συχνότητα θυματοποίησης, είτε φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής (τμήματα ένταξης ή δέχονται παράλληλη στήριξη), είτε φοιτούν σε ειδικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε). Στις τελευταίες, η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία ή και με ε.ε.α. δεν προστατεύει αυτά τα παιδιά από τη θυματοποίηση, αφού το ποσοστό θυματοποίησής τους είναι διπλάσιο από οποιαδήποτε υποομάδα που πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού, έστω και αν τα ποσοστά των μαθητών με δυσκολίες που θυματοποιούνται είναι πολύ μεγαλύτερα από αυτά των συμμαθητών τους στα σχολεία της γενικής αγωγής (Martlew & Hodson, 1991 ; Sabornie, 1994).

Έτσι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα στόχοι εκφοβισμού γίνονται συχνά οι μαθητές με σωματικές αναπηρίες και οι μαθητές με κοινωνικό -συναισθηματικά προβλήματα (Sullivan & Knutson, 2000, Child Health Alert, 2006 & Health Resources and Services Administration, 2004). Επιπρόσθετα, οι μαθητές που βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για εκφοβισμό καθώς επίσης και θυματοποίηση σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους είναι: οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Carlson, Flennerly & Kral, 2005 ; Lipsett, 2007 ; Misha, 2003), οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ) (Unnever & Cornell, 2003), οι μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, όπως ο τραυλισμός (Knox & Conti- Ramsden, 2003; Langevin et al., 1998), οι μαθητές με ήπιες αισθητηριακές δυσκολίες όπως βαρηκοΐα (hitney et al., 1994), οι μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές- φάσμα του αυτισμού, (Kennedy Krieger Institute, 2013 ; Anderson, C., 2012 ; NAS, 2006). Επιπλέον, οι χαρισματικοί μαθητές (οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία ή και με ε.ε.α.) στην πλειονότητά τους είναι θύματα εκφοβισμού, λόγω της υψηλής αντιληπτικής τους ικανότητας, λόγω του ότι διαφέρουν τα ενδιαφέροντα και οι δραστηριότητες τους από τα

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

υπόλοιπα παιδιά, λόγω του ότι κάνουν ερωτήσεις μέσα στην τάξη επειδή θέλουν να μάθουν και γιατί δεν καλύπτονται από όσα ακούν.

#### **3. Η ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

Όσον αφορά την πορεία της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία, διαπιστώνεται ότι από την ηλικία των τριών ετών το παιδί μπορεί να αντιληφθεί μια ορισμένη κατάσταση που βιώνει ένα άλλο άτομο και διακρίνει αν το άτομο αυτό αισθάνεται χαρούμενο ή λυπημένο. Οι αλλαγές αυτές στην ενσυναίσθηση οφείλονται κυρίως στη γνωστική ικανότητα των παιδιών να διαφοροποιήσουν τον εαυτό τους από τους άλλους και να ανταποκρίνονται σε λεκτικά και μη λεκτικά σήματα για τα συναισθήματα των άλλων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αρχίζουν, επίσης να κατανοούν ότι τα συναισθήματα ρυθμίζονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, δηλαδή από την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια αρχίζουν να κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες, δηλαδή μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες έκφρασης των συναισθημάτων τους. Συνεπώς τα μηνύματα είναι σαφώς πιο εύκολα να φτάσουν στους αποδέκτες, να τους συγκινήσουν και να διεγείρουν τη φαντασία τους (Σταύρου, Αικ., 2012).

Επιπλέον, οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο στην προσχολική ηλικία. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας μαθαίνει σταδιακά να έχει ανοχή στην απογοήτευση, δηλαδή να μην αναστατώνεται σε τέτοιο βαθμό που να χάνει τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Επίσης, τα νήπια μαθαίνουν σταδιακά να καταπιέζουν την έκφραση των συναισθημάτων τους, ίσως μέσω της εσωτερίκευσης των κανόνων συμπεριφοράς του περιβάλλοντος. Μεγαλώνοντας, τα παιδιά 6-12 ετών γνωρίζουν πότε, πού και σε ποιόν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξωτερίκευση ή στην απόκρυψη των συναισθημάτων είναι η αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων, η μορφή της σχέσης που έχουν με το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρούν και οι κοινωνικές νόρμες (Saarni, 2000).

Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη που αναπόδραστα σχηματίζει το κάθε άτομο για τον εαυτό του καθορίζεται από το ρόλο που του δίνει η κοινωνία και από τη γνώμη και στάση που διαμορφώνουν απέναντί του τα πρόσωπα της κοινωνίας. Εξαρτάται, κοντολογίς, από την κοινωνική του θέση. Η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του δεν είναι, κατά την έννοια αυτή, ένα ατομικό αλλά ένα κοινωνικό προϊόν (Chancerel J.L., 1987 στο Τσαούσης 1985. Κατά συνέπεια *"η αναπηρία παράγεται και αναπαράγεται κοινωνικά"* (Κυπριωτάκης, Α. στο Τάφα, Ε., 1998).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία καθορίζεται από τις πρώτες σχέσεις, από την οικογένειά του και από το ευρύτερο περιβάλλον του, όπως το σχολείο. Αναλυτικότερα, οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με αναπηρία ή και με ε.ε.α. περιλαμβάνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις καθώς και την αποδοχή του παιδιού από τους συνομήλικους του καθώς και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την εκτέλεση καθηκόντων (Gresham, στο Δόικου, 2002). Τη σημαντικότητα και την επιρροή των πρώτων σχέσεων του παιδιού με την οικογένειά του και των στάσεων των γονέων απέναντί του στην οικοδόμηση της αυτοεικόνας του τονίζουν ο Vygotsky και ο Warren (2004). Παράλληλα, σημαντικό ρόλο παίζουν οι αλληλεπιδραστικές επαφές των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Επομένως, η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα του παιδιού με αναπηρία ή και με ε.ε.α. αναπτύσσεται και μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης ενταγμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκπαίδευση των γονέων.

#### 4. Παρέμβαση- Σενάριο διδασκαλίας

**Ο σκοπός** της παρέμβασής μας είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στα νήπια με μαθητών με αναπηρία ή και με ε.ε.α. Για να επιτύχουμε το σκοπό μας κατευθυνόμαστε και στοχεύουμε στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των μαθητών με αναπηρία ή και με ε.ε.α. και παράλληλα των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, καθώς η αναπηρία εντοπίζεται στις σχέσεις της με τους κοινωνικούς κανόνες, στο επίπεδο των κοινωνικών δομών. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι μας είναι τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να διαμορφώσουν αρνητική στάση έναντι του εκφοβισμού, να βοηθηθούν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές, να κατανοήσουν ότι η οπτική του ατόμου ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι σημαντικός παράγοντας για την επίλυσή τους και να ενισχύσουν τη σχέση με τους συμμαθητές τους.

Όλη η διαδικασία της παρέμβασής μας θεμελιώνεται στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των νηπίων, γιατί μέσω των συναισθημάτων κατευθύνεται η προσοχή των παιδιών και διευκολύνεται η μάθηση των προσδοκώμενων συμπεριφορών. Η αφήγηση είναι **το εργαλείο** που αξιοποιούμε λόγω της ιδιότητά της να κινητοποιεί τη συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού. Μέσω της αφήγησης το παιδί προετοιμάζεται για τη ζωή και για το σκοπό αυτό μεταχειρίζεται τη γλώσσα του παιδιού, το δρόμο της ψυχής του, η οποία αποτελεί τη βάση της διαδικασίας της σκέψης του, καθότι «ο τρόπος σκέψης του παιδιού είναι ψυχοκρατικός» (Μπέτελχάιμ, Μ.1995).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **Μεθοδολογία**

Στηριγμένοι στα επιστημονικά και παρεμβαίνουμε με τη διδακτική μας πρόταση, με την Παιδαγωγική της Αφήγησης και στις δύο κατευθύνσεις (τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας). **Ως προς την πλευρά των παιδιών με αναπηρία- θυμάτων** επεμβαίνουμε μέσω της αφήγησης με στόχο, με ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής τους επάρκειας μέσα από την αναβαθμίδα: ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, αναγνώριση συναισθημάτων και αναγκών, της λήψης αποφάσεων, της αυτοδιαχείρισης και της ικανότητας δημιουργίας και διαχείρισης προσωπικών σχέσεων.

Παράλληλα, ως **προς την πλευρά των παιδιών-θυτών** επεμβαίνουμε μέσω της αφήγησης με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επίγνωσης, η οποία περιλαμβάνει ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την αντίληψη της οπτικής του άλλου (στην προκειμένη περίπτωση του παιδιού-θύματος), την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και τον αυτοέλεγχο.

Η παρέμβαση μας καταθέτει ένα σενάριο διδασκαλίας με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ζητήματος με κατεύθυνση τη κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή των μαθητών με αναπηρία ή και με ε.ε.α. και παράλληλα, των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Η προσχολική αγωγή θεωρείται μείζονος σημασίας για την έγκαιρη εκπαίδευση (δηλαδή των πρώιμων χρόνων του παιδιού), την ανάπτυξη και την ζωή του.

Το εργαλείο που αξιοποιούμε είναι η αφήγηση και εργαζόμαστε με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Τα λογοτεχνικά κείμενα που αξιοποιούμε εγκιβωτίζουν σχέσεις παιδιών με αναπηρία σε διάφορα περιβάλλοντα και αναφέρονται άλλοτε καθαρά ή άλλοτε πιθανά σε φαινόμενα εκφοβισμού και βίας (ταπείνωσης, εξευτελισμού, αδιαφορίας, κ.α.) εναντίον τους. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, (παραμύθι, ποίημα ή μικρή ιστορία) παίρνουμε το έναυσμα για να πυροδοτήσουμε τη βιωματική δράση, η οποία αποτελεί το δεύτερο στάδιο της παρέμβασης, μέσω της δραματοποίησης. Η λογοτεχνία είναι εξαιρετικό εργαλείο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθά το παιδί να αποκτήσει θετικά συναισθήματα προς τους ανθρώπους και ειδικότερα αυτούς που έχουν κάποια αναπηρία. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το λογοτεχνικό κείμενο ενισχύει τα θετικά συναισθήματα του παιδιού συμπόνια, φιλαλληλία (αλτρουισμό) προς τους συνανθρώπους του και έτσι διατηρεί στενή και ζεστή σχέση μαζί τους, αλλάζοντας ταυτόχρονα τη συμπεριφορά του.

Το σενάριο διδασκαλίας προτείνεται, για τη βαθμίδα της προσχολικής ηλικίας και για κάθε σχολείο όπου φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή και με ε.ε.α.

#### **Βασικές τεχνικές διδασκαλίας**

Πρωτίστως, οι βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων μας είναι:

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει πρωτίστως να φροντίζει για το σχολικό κλίμα με τις κάτωθι παιδαγωγικές ενέργειες:

Να καλλιεργεί στα παιδιά τη σιγουριά πως πάντα θα έχουν στήριξη όποτε τη χρειαστούν. Να δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο για όλους, όπου υπάρχει στάση αποδοχής και κλίμα εμπιστοσύνης – ζεστασιάς.

Να παροτρύνει τα παιδιά, ως ομάδα προσωπικής ανάπτυξης να διαμορφώσουν τις δικές τους απαντήσεις και απόψεις. Η θεωρία έπεται της βιωματικής εμπειρίας.

Να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει τα παιδιά για τις απαντήσεις τους με θετικό τρόπο.

Να επιδιώκει ισότιμη αλληλεπίδραση και να σέβεται τον ρυθμό και τον τρόπο σκέψης του κάθε παιδιού με ή χωρίς αναπηρία.

Η πολύ καλή γνώση των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων μαθητών εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, καθώς και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εργαστεί ως εμπυχωτής/διευκολυντής και η προηγούμενη εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι απαραίτητα στοιχεία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, Keen & Georgescu, 2014).

Συγκεκριμένα, στην παρέμβαση μας αξιοποιούνται **η αφήγηση, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση με τη δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων.**

**Τα βήματα-στάδια** που ακολουθούμε είναι τα εξής δύο:

α) Ο εκπαιδευτικός αφηγείται το λογοτεχνικό κείμενο (μικρή ιστορία, παραμύθι, ποίημα).

β) Ακολουθεί η βιωματική εμπλοκή των νηπίων με τη δραματοποίηση- παιχνίδι ρόλων.

#### **Στο πρώτο στάδιο**

Ο/Η εκπαιδευτικός αφηγείται τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα στην ομάδα όλων των νηπίων.

Κατά την αφηγηματική πορεία συντελούνται δύο σημαντικές λειτουργίες: α) το ψυχολογικό φαινόμενο της «**προβολής**», όπου το αδύναμο, ελλιπές, ελαττωματικό και δυναστευόμενο άτομο (το άτομο που μπορεί να υπέστη εκφοβισμό), μετατίθεται φανταστικά στη θέση του ήρωα και έτσι ξεπερνά και λυτρώνεται από τα προβλήματά του. Σύμφωνα με τον Bettelheim, B., (1995), αν το παιδί έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, άποψη που την προβάλλει στην άποψη των άλλων για το ίδιο και, φοβάται ότι ποτέ δε θα γίνει κάτι, η ιστορία δείχνει ότι έχει κιόλας αρχίσει τη διαδικασία αναγνώρισης των δυνατοτήτων του και συνεπώς η διαδικασία αυτοανάπτυξης του.

β) Ταυτόχρονα, τα νήπια με τυπική ανάπτυξη κατά την αφηγηματική πορεία, κινητοποιούνται συναισθηματικά με θετικά αισθήματα απέναντι στον ήρωα της



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ιστορίας που είναι ανάπηρος και φαινομενικά αδύνατος και ανίσχυρος. Το αποτέλεσμα είναι η άμβλυση των αρνητικών στερεότυπων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στην αναπηρία, με την γνώση των προβλημάτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών με αναπηρία ή και με ε.ε.α., και με την ευαισθητοποίηση και τον σεβασμό απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματά τους και με την ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής.

Αυτές οι λειτουργίες, σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), που συμβαίνουν με την αφήγηση ερμηνεύονται ως μια ψυχολογική-διαπροσωπική διεργασία μέσα από τη συμβολοποιητική λειτουργία των ηρώων της ιστορίας και η οποία, εμφανίζεται ενδοψυχολογικά στο καθένα μέσα από την εσωτερικοποίηση και την οικειοποίηση της ιστορίας, που τελικά επιδρά επαναδομητικά για τη θεώρηση της συμπεριφοράς του .

#### Δεύτερο στάδιο

Η βιωματική εμπλοκή των νηπίων μέσω της δραματοποίησης- παιγνίδι ρόλων που βασίζεται πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο. Πρόκειται για την εφαρμογή ενός είδους ψυχοδράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η δραματοποίηση γίνεται σε δύο φάσεις για κάθε παιδί, ώστε όλα τα νήπια να συμμετέχουν υποδύομενα το ρόλο του ήρωα- αναπήρου και του αντιήρωα. Στην πρώτη φάση το νήπιο υποδύεται τον ανάπηρο – ήρωα και αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τη σημασία της αλλαγής στην οπτική. Η διαφορετικότητά του ήρωα τελικά μετατρέπεται σε πλεονέκτημα και αποβαίνει ο νικητής. Ωστόσο, στη δεύτερη φάση το νήπιο υποδύεται τον αντιήρωα που είναι απειλητικός και κακός και φαινομενικά δείχνει ισχυρός αλλά αποδεικνύεται ανίσχυρος και είναι αυτός που στο τέλος ξεσκεπάζεται και μένει μόνος του. Η βία και η κακία τελικά οδηγούν στην ντροπή και στην απομόνωση. Τα νήπια με αναπηρία ή και με ε.ε.α. υποδύονται όπως και τα νήπια με τυπική ανάπτυξη και τους δύο ρόλους αντίστοιχα και βιώνουν παράλληλα τη θέση και τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε δρώντος προσώπου και κατά αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ενσυναίσθησή τους.

Θα επιχειρήσουμε να δώσουμε **ένα παράδειγμα** της προτεινόμενης διδακτικής μας παρέμβασης, χρησιμοποιώντας το λογοτεχνικό βιβλίο και συγκεκριμένα το διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Γουτού- Γουπατού».

**Α)** Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασής μας αφηγούμαστε (ακολουθώντας τις τεχνικές της αφήγησης) την ιστορία μας. Ωστόσο, τροποποιούμε στη νεοελληνική τη γλώσσα του διηγήματος ώστε να γίνει κατανοητό στα παιδιά. Το διήγημα «Γουτού- Γουπατού» που σημαίνει «του Χριστού, του Αι- Βασιλιού» μέσα από τα χείλη ενός παιδιού με σοβαρό πρόβλημα ομιλίας ως συνοδή αναπηρία στη νοητική υστέρηση και τις σωματικές και κινητικές αναπηρίες. Πρόκειται για τον ήρωα της ιστορίας, τον

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Μανώλη το Ταπίο, δηλαδή το χταπόδι, που είναι το περίγελο στο χωριό του, λόγω των αναπηριών του, ωστόσο «*το' λεγε η καρδιά του μια φορά*». Και γράφει χαρακτηριστικά: «*Ο Μανώλης άλλη στοργή δεν είχε στον κόσμο από την μητέρα του. Αυτή ήταν γριά και αυτός είχε μεγαλώσει πολύ.(...) Θεωρούσε τον εαυτό του ως άχρηστο. Εξαιρουμένης της γλώσσας μόνο το μισό του ήταν υγιές. Το δεξί πόδι σερνόταν μετά το αριστερό, δεν κινούνταν ελεύθερα. Το δεξί του χέρι αν και χονδρό και δυσανάλογο και σχεδόν παράλυτο φαινομενικά είχε τεράστια δύναμη. Έμοιαζε με μέγγενη ή με δόντια ταυρόσκυλου. (...) Ήταν χωλός και κυλλός και μογιγάλος. Ήταν ο Μανωλιός το Ταπίο*».

Ωστόσο, ο Μανώλης ο Ταπός, είναι εκείνος που με τη συνοδία του κάτω χωριού αναλαμβάνει ως αρχηγός τη δράση της ιστορίας και αποδεικνύεται ο ήρωας- νικητής.

Η δομή της ιστορίας ακολουθεί την δομή της παραμυθοειδούς αφήγησης κατά τον V.Propp (Μορφολογική θεωρία).

Ο ήρωας ο Μανώλης ο Ταπός, την παραμονή το απόγευμα του Αι- Βασιλιού, πηγαίνει με πέντε έξι άλλα παιδιά να πούνε τα κάλαντα στην επάνω γειτονιά. Εκεί, είναι το κρυσφύγετο της συμμορίας του «*το φουσάτο*» του φοβερού Μήτρου του Τσηλότατου, ο οποίος ήταν αναγνωρισμένος ηγεμόνας της επάνω ενορίας όπου βασίλευε και αρχηγός των μαγκών της άνω ενορίας και όλου του χωριού. Συναμα ήταν ψηλός όσο και ο βράχος όπου είχε το θρόνο του και η μορφή του ήταν αγριωπή και αποτρόπαια. Η δράση αρχίζει όταν οι συμμορίτες του Τσηλοτάτου που φυλάνε караούλι στα πόστα τους στην άνω ενορία, αντελήφθησαν τον Ταπώ με την ομάδα του που λέγανε στα μαγαζιά και τα σπίτια τα κάλαντα και μαζεύανε λεφτά ανεβαίνοντας πάντα με το φόβο, καθώς «*ο Μήτρος ο Τσηλότατος με το φουσάτο του αν και μικρός ακόμα τον είχε καταρημάξει τον πτωχό τον Ταπώ, μαζί με τους προστατευόμενούς του*». Βάζοντας στόχο να τους κλέψουν τα λεφτά, τους παρακολουθούσαν μέχρι να «*ψωμώσουν*» και, ήρθε η στιγμή της σύγκρουσης όπου ο Τσηλότατος ήρθε αντιμέτωπος με τον Ταπώ, η μάχη άρχισε (ο άθλος κατά τον Propp). Και εκεί που δεν υπήρχε καμία ελπίδα να σωθεί από τα χέρια του αντιήρωα (Τσηλοτάτου), ήρθε η βοήθεια καθώς ξεγλίστησε από τα χέρια ενός μάγκα και ήρθε ένα από τα παιδιά της ομάδας του, ο Βαγγέλης (ο βοηθός είναι ένα από τα δρώντα πρόσωπα στη θεωρία του Propp) ο οποίος «*εννοούσε καλώς την γλώσσα του Μανώλη και εθυμήθηκε τα λόγια και τις χειρονομίες του προβλεπτικού Ταπώ: - Άα γης Τότατο μάμι μίμι, έα ντα χέι τοάο χέι. Τουτέστιν, άμα ιδής τον Τσηλότατο να κοντεύει να με κάνει ψοφίμι, έλα κοντά να μου βάλεις το χέρι αυτό (το αριστερό) εις τον καρπό του άλλου χεριού (του δεξιού)*».

Ασφαλώς, ο Ταπός νίκησε (τελική νίκη του ήρωα- έκβαση της παραμυθοειδούς αφήγησης κατά τη θεωρία του Propp), «*η συνοδία από την κάτω ενορία ανεθάρρησε. – Μπράβο, Μανώλη! Μπράβο!*». Οι μάγκες εξαφανίστηκαν, εκτός από ένα που αγαπούσε τον Τσηλότατο ως αδερφό και για να τον σώσει από τον βέβαιο θάνατο χρησιμοποίησε δόλο και είπε στον Μανώλη το Ταπίο πως πέθανε η μάνα του που

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τόσο αγαπούσε και ήταν η μόνη που είχε στον κόσμο. Ο Ταπός τον πίστεψε προς τη στιγμή και έτσι γλίτωσε ο Μήτρος ο Τσηλοτάτος. Και τράπηκε σε φυγή μαζί με τη συμμορία του (φυγή του αντήρωα).

«Ο Μανώλης μετά της συνοδείας του κατέβηκαν προς την ενορία τους. Όλα τα παιδιά ήταν υπερήφανα και καμαρωμένα. Αυτή τη χρονιά εξήλθαν νικητές από τον αγώνα. Ο Μανώλης ήταν ντροπιασμένες που πίστεψε τον ψεύτη. « – Δεν πειράζει, τον παρηγόρησε ο Βαγγέλης, (...) καλύτερα που σε γέλασε παρά να 'σου το 'λεγε αλήθεια και να λες πάλι όπως την άλλη φορά που κινδύνεψε να πεθάνει η μάνα σου: Πα μένη, πάντα μένη, που σημαίνει: Πάει η καημένη! πανταπάει, κατακαημένη!»

**Β)** Στο δεύτερο στάδιο κάθε νήπιο της ομάδας, τόσο τα νήπια με αναπηρία ή και με ε.ε.α. όσο και τα νήπια με τυπική ανάπτυξη, με τη σειρά που προτείνει ο Εκπαιδευτικός αναλαμβάνουν να υποδυθούν αρχικά το ρόλο του Μανωλιού του Ταπόη και στη συνέχεια το ρόλο του Μήτρου του Τσηλοτάτου. Τα υπόλοιπα παιδιά αναλαμβάνουν τους επικουρικούς ρόλους των δύο παρατάξεων, της συνοδίας του Ταπόη και της συμμορίας του Τσηλοτάτου.

#### 4. Αναστοχασμός

Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες της Παιδαγωγικής της Αφήγησης, αναμένεται τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να διαμορφώσουν αρνητική στάση έναντι του εκφοβισμού, να βοηθηθούν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές, να κατανοήσουν ότι η οπτική του ατόμου ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι σημαντικός παράγοντας για την επίλυσή τους και να ενισχύσουν τη σχέση με τους συμμαθητές τους. Η διδασκαλία διαφοροποιείται ώστε να αποκρίνεται στις δυνατότητες κάθε παιδιού (και ειδικότερα στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα, στο στυλ μάθησης και στις κλίσεις), ώστε όλα τα παιδιά να επωφεληθούν από τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητριάδου, 2014).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σε διεθνή κλίμακα επίπεδο αντικείμενο διαρκώς εντεινόμενης μελέτης και ενασχόλησης σε επίπεδο παραγωγής πολιτικών για την πρόληψη και αντιμετώπισή του. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη του φαινομένου, περιλαμβάνουν συζητήσεις, παρουσιάσεις ή/και βιωματικές δραστηριότητες και έχουν συνήθως ως συντονιστές/εμπνευστές ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες ή εκπαιδευτικούς.

Ασφαλώς μετά τις διαστάσεις που έχει πάρει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εν γένει και, παράλληλα με τη διαρκή αύξηση ορισμένων ομάδων παιδιών με αναπηρία (όπως τα παιδιά με Δ.Α.Δ. και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), αναπτύχθηκαν στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου και οργανώθηκαν συστηματικές πολιτικές δράσης για την εθελοντική ενημέρωση των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων. Ωστόσο, απαιτείται συστημική και συστηματική προσέγγιση

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

κάθε απόχρωσης του σχολικού εκφοβισμού με μηχανισμούς ενημέρωσης-επιμόρφωσης, εφαρμογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης- αναθεώρησής της από όλα τα ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επομένως απαιτείται αποτελεσματικές δίοδοι επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων προσώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και ουσιαστική και οργανωμένη ενημέρωση και πρόληψη. Παράλληλα με την πρότασή- σενάριο διδασκαλίας μας, θεωρούμε πως πρέπει να υπάρχει μια πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες από την πλευρά του σχολείου (ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή ενίσχυση), διαρκής και σταθερή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, συνεργασία μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, επαρκής εποπτεία μαθητών εκτός τάξης, πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών με ιδιαιτερότητες και τους αναγνωρίζει ένα ρόλο και μια ταυτότητα και, διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών για φαινόμενα βίας και αποκλεισμού.

Ως κατακλείδα θα παραθέσουμε ένα ποίημα σχετικό με το ζήτημα του εκφοβισμού, (Καρνωτάκης, Κ.Γ., "Παιδικό" από τη συλλογή *Ποιήματα και πεζά*. Επιμέλεια Γ.Π. Σαββίδης. Εστία: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη. Εκδ. Ερμής 1972:78).

*Τώρα η βραδιά,*

*γλυκιά που φτάνει*

*θα μου γλυκάνει*

*και την καρδιά.*

*Γ' αστέρια εκεί*

*θα δω, θα νιώσω*

*οι άνθρωποι πόσο*

*είναι κακοί.*

*Κλαίοντας θα πω:*

*“Άστρα μου, αστράκια,*

*τ’άλλα τα παιδάκια*

*θα τ’αγαπώ.*

*”Ας με χτυπούν*

*πάντα κι ακόμα.*

*Θα’μαι το χόμα*

*που το πατούν.*

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

*Αστρα, καθώς  
άστρο και κρίνο,  
έτσι θα γίνω  
τώρα καλός”.*

## **5. Βιβλιογραφία**

- Αναγνωστοπούλου, 2001 *Η ομαδική εργασία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Anderson, C. (2012). *IAN RESEARCH REPORT: BULLYING AND CHILDREN WITH ASD*, Interactive Autism Network.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων-Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία», Λευκωσία, 6-7 Ιουνίου 2008*.
- Bandura, (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Βαστάκη, Μ. (2010). «*Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία*». Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Τεύχος 12. Σελ.121-135.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998,β'έκδοση) *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bettelheim, Br. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Γλάρος, Αθήνα.
- Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612
- Δημητριάδου, (2014). *Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής*. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, σσ.201-218.Θεσσαλονίκη:Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων Μαθητών (ΕΣΠΑ).

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Δόικου, Μ.(2002). *Δυσλεξία-Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dollard, et al., (1939). *The hypothesis suggests that the failure to obtain a desired or expected goal leads to aggressive behavior. Frustration and aggression*. Yale University Press, New Haven, ISBN 0-313-22201-0.
- DSM-5, (2013). *The new edition of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association.
- Dubin, N. (2007). Asperger Syndrome and Bullying: strategies and solutions. London: Jessica Kingsley. *Education and Skills Committee (2007)*. 'Bullying', Special Children, No. 177, (March/April).
- Γιαβοζολιάς, Α.(2007). «Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση: ειδικά χαρακτηριστικά κι αντιμετώπιση», διάλεξη στη σειρά Εργαστήρια-Σεμινάρια και Διαλέξεις, ΣΣΝ. ([dide-anatol.att.sch.gr/symneon/html/seminars\\_08/sxol\\_ekfov.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/symneon/html/seminars_08/sxol_ekfov.pdf)).
- Catalano και Hawkins, 1995, Predictors of youth violence. *U.S. Department of Justice Office of Justice Programs Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*.
- Carlson, E. J., Flannery, M. C., & Kral, M. S. (2005). Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning disabilities and their non-disabled peers. Online Submission, (*ERIC Document Reproduction Service No. ED490374*)
- Flynt & Morton, 2007 Bullying Prevention and Students with Disabilities, *National Forum of Special Education Journal*, Volume 19, Number 1, 2007.
- Greimas J. Algirdas (2005) επιμ. Καψωμένος, Ερ. μτφρ. Παρίσης, Γ. *Δομική σημασιολογία .Αναζήτηση μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Gresham (1986). Conceptual issues in the assessment of children's social skills. Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Health Resources and Services Administration, (2004). *Bullying among children and youth with disabilities and special needs*. Retrieved from [http://stopbullyingnow.hrsa.gov/HHS\\_PSA/pdfs/SBN\\_Tip\\_24.pdf](http://stopbullyingnow.hrsa.gov/HHS_PSA/pdfs/SBN_Tip_24.pdf).
- Κανατσούλη, Μ.(2001). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Καρυωτάκης, Κ.Γ. (1972). *Παιδικό. στο Ποιήματα και πεζά*. Επιμέλεια: Γ.Π. Σαββίδης. Εκδ. Ερμής. Εστία: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, σ. 78.
- Karp M., Holmes P., Tauvon B. K., (2002). *Το Ψυχόδραμα: θεωρία και Πρακτική*. Επιμέλεια: Ζωγράφου Λία, Μετάφραση: Πενταράκη Αλεξάνδρα. Θεσσαλονίκη, Εκδ. University Press.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Knox & Conti- Ramsden, (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *Int J Lang Commun Disord.* 2003 Jan-Mar;38(1):1-12. PMID: 12569033.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Langevin, M., et al (1998). "Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.
- Lee, C. (2006). Exploring teacher's definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 61–75.
- Limber, S. P.& Alley, R. (2006). Bullying issues in schools: Legal issues for school personnel. In S. M. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Sage.
- Lipsett, A. (2007). Eight of out 10 disabled children bullied, report finds. Retrieved from <http://education.guardian.co.uk/print/0,330043766-110908,00.htm>.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Toronto, ON, Canada: Bantam.
- Martlew, M. & Hodson, J.(1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teacher's attitudes. *British Journal of Educational Psychology*,61, 355-372.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Misha, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 1-15.
- Nabuzoka, D. & Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning disabilities. *Journal of Child PSYCHOLOGY*.
- NAS, (2006)- (National Autistic Society): *Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools*. N. Humphrey.
- National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, (2001).
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D.; Limber, S.; Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention. Book nine - Bullying Prevention Program*. Boulder, University of Colorado.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμέλεια: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Παπαδάτος, Γ. (2010). Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Παπαδιαμάντης, Αλ.(1982). *Άπαντα, Δεύτερος τόμος, κριτική έκδοση* Τριανταφυλλόπουλος, Ν. Δ.. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- Pepler & Craig, (2009). Approach to bullying and victimization, *Journal of Canadian Family Physician*. Canada: vol. 55 no. 4 356-360.
- Propp, V.I. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρως και άλλα κείμενα.* (Μτφρ. Παρίση, Αρ.) Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου. Μ. Καρδαμίτσα.
- Rigby (2008b). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School.* Blackwell Publishing.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114–130. doi:10.1177/0741932510361247
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Baron & J.D.A. Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace.* (pp. 68-91). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Sabornie, E.J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Σαββίδης, Γ.Π.(1972). *Ποιήματα και πεζά επιμέλεια* Εστία: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Εκδ. Ερμής.
- Σαγιά, Σ. & Μαγνήσαλης, Σ., αναδύθηκε από το Διαδίκτυο από τη δ/ση: [http://www.autismhellas.gr/files/el/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3\\_%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%97.pdf](http://www.autismhellas.gr/files/el/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%97.pdf).
- Σακελλαρίου,Χ. (1995) *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του.* Αθήνα: Πατάκης ISBN 960-360-500-X,
- Sullivan, P. & Knutson, J. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24 (10), 1257-1273.
- Smith, P.K. & Sharp, S.(1994). *School bullying: insights and perspectives.* Routledge, London EC4P 4EE. ISBN 0-415-103738.
- Σταύρου, Αικ., (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* ΕΚΤ –



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Αρχείο διδακτορικών διατριβών, DOI: 10.12681/eadd/28463  
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/28463>.

Τάφα, Ε. (1998) Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαούσης, Κ. (1985). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιαντής, Ι. (2008). *Ενδοσχολική βία*. 11<sup>ο</sup> Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα.

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.

Vygotsky, L.S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol.4. The history of development of higher mental functions. (M. Hall, Trans; R.W. Rieber, Ed.). New York: Plenum Press.

Whitney, I., P. K. Smith and D. Thompson. 1994. "Bullying and children with special educational needs", (pp. 213-240) in P.K. Smith and S. Sharp (eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

WHO, (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study : international report from the 2001/2001 survey*. Edited by: Currie, C., Roberts, C., Morgan, A. Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. and Rasmussen, V.B. *Health Policy for Children and Adolescents*, No. 4.

Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peers problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 533-541.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Η αντίληψη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των κωφών  
βαρήκοων παιδιών σε σχέση με τα παιδιά του τυπικού  
πληθυσμού μέσα στο νηπιαγωγείο.**

**Γκατζόγια Δήμητρα, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Ν Ιωαννίνων**

**Εισαγωγικά**

Η ανατομία του αυτιού. Το όργανο της ακοής μπορούμε πρακτικά να το διακρίνουμε σε περιφερικό και κεντρικό τμήμα. Από το περιφερικό τμήμα ο ήχος μεταδίδεται μέσω ενός ηλεκτροχημικού σήματος στο κεντρικό και στη συνέχεια στο ακουστικό νεύρο και στον εγκεφαλικό φλοιό.

- Το περιφερικό τμήμα περιλαμβάνει το έξω αυτί, το μέσο αυτί και το έσω αυτί. Επίσης την αιθουσαία και κοχλιακή μοίρα του στατικοακουστικού νεύρου.
- Το κεντρικό τμήμα περιλαμβάνει την κεντρική ακουστική οδό, τα υποφλοιώδη και φλοιώδη ακουστικά κέντρα και την κεντρική αιθουσαία οδό.

Η λειτουργία του περιφερικού τμήματος αφορά τη μεταφορά του ήχου στο εσωτερικό αυτί όπου ξεκινά και η αντίληψη του ήχου. Το έξω και μέσω αυτί είναι η περιοχή μεταφοράς του ήχου, ενώ το έσω αυτί με το ακουστικό νεύρο και τα εγκεφαλικά κέντρα αποτελούν τις περιοχές αντίληψης και διεργασίας του ήχου.

Ορισμός :

Οι δύο διαταραχές της ακοής είναι η κώφωση και η βαρηκοΐα. Κωφοί ονομάζονται τα άτομα στα οποία δεν λειτουργεί η αίσθηση της ακοής. Γεννήθηκαν με ελάχιστη ακοή ή με ολοκληρωτική απουσία της ακουστικής αίσθησης ή την έχασαν κατά τη βρεφική ηλικία (2ο έτος), πριν δηλαδή εσωτερικεύσουν τα γλωσσικά τους πρότυπα. Μέσα στα παιδιά αυτά δεν έχει συντελεσθεί η οργάνωση 20 του ενδιαθέτου λόγου. Τα άτομα τα οποία έχουν γεννηθεί με κώφωση χαρακτηρίζονται ως εκ γενετής κωφοί, ενώ τα άτομα με επίκτητη κώφωση γεννήθηκαν με φυσιολογική ακοή, έφθασαν σε μια ηλικία στην οποία είχαν μάθει να μιλούν και να κατανοούν την ομιλία των άλλων, αλλά αργότερα έχασαν την ακοή τους λόγω ασθένειας ή ατυχήματος. Βαρήκοοι ή άτομα με μειωμένη ακουστική αίσθηση: Είναι άτομα με ασθενή ακουστική οξύτητα. Η αισθητηριακή δυσλειτουργία των ατόμων αυτών διορθώνεται συνήθως με τη βοήθεια ακουστικού. (Κρουσταλάκης Γ., 2005)

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **2. Αιτίες κώφωση/βαρηκοΐας:**

Κληρονομικά αίτια: Η κληρονομική βαρηκοΐα – κώφωση οφείλεται σε γενετικές ανωμαλίες, για τις οποίες ευθύνονται γονίδια ή γονιδιακές μεταλλάξεις που συμβαίνουν είτε τυχαία είτε από την επίδραση εξωγενών παραγόντων. ([www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr)) Ο εκφυλισμός του ακουστικού νεύρου ή ωτοσκλήρυνση, σε οποιαδήποτε ηλικία και η κακή κατασκευή του ακουστικού οργάνου, μπορούν να οδηγήσουν σε κώφωση. Επίσης παρατηρείται το φαινόμενο μεταβίβασης της κώφωσης από τους γονείς στα παιδιά, με μεγαλύτερη μάλιστα συχνότητα, όταν είναι κωφοί και οι δύο γονείς. (Κυπριωτάκης, Α., 2000)

Επίκτητα αίτια: Τα επίκτητα αίτια χωρίζονται σε προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά αίτια.

Προγεννητικά αίτια: Η βαρηκοΐα – κώφωση οφείλεται στην επίδραση εξωγενών παραγόντων κατά την ενδομήτρια ζωή. Κατά τους πρώτους τρεις ή τέσσερις μήνες της εγκυμοσύνης, δηλαδή κατά την διάρκεια του σταδίου ανάπτυξης του κοιλία, η μητέρα είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στην ερυθρά και στην ιλαρά. ([www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr)) Όσον αφορά την ερυθρά, ο ιός μπορεί να εισχωρήσει από τον πλακούντα και να μολύνει τα αναπτυσσόμενα κύτταρα και τις δομές του εμβρύου, σκοτώνοντας ή ακρωτηριάζοντας το αγέννητο παιδί. Ο ιός μπορεί να σκοτώσει τα αναπτυσσόμενα κύτταρα ή να επιτεθεί στον ιστό του ματιού, του αυτιού και σε άλλα όργανα. (Mooges, F.D., 2007)

#### **3. Η γλωσσική ιδιαιτερότητα των κωφών**

Εξαιτίας του ακουστικού τους ελλείμματος τα κωφά/βαρήκοα παιδιά αποκτούν δυσκολία στα εξής: φραγμούς στην επικοινωνία γι αυτό η εκπαίδευση πρέπει να αρχίζει πολύ νωρίς με την χρήση ακουστικών βοηθημάτων ώστε να αποκτήσουν σύστημα ολικής επικοινωνίας. Ωστόσο πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη το σύστημα που θα ακολουθηθεί η ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου (Kuder, 2003).

#### **4. Παρενέργειες στα κωφά/βαρήκοα παιδιά προσχολικής ηλικίας:**

Τα εμποδίζει να εξελίξουν τις κινητικές και κοινωνικές ικανότητες μέσα από το παιχνίδι Αυτό έχει ως αποτέλεσμα διαταραχές στην συμπεριφορά τους . Αυτό συνεπάγεται με άγχος, συναισθηματική ανωριμότητα, υπερκινητικότητα. Έχουν δυσκολίες κατανόησης ερωτήσεων ή απαντήσεων. Δυσκολίες στην αίσθηση χρονικής διάρκειας. Δυσκολίες ρυθμού και στην ισορροπία (Litowitz, 1987).

Συνήθως η τυπική εκπαίδευση των παιδιών αρχίζει στα 5 χρόνια.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Τα κωφά/βαρήκοα ξεκινούν νωρίτερα ανάλογα με την ηλικία εμφάνισης και διάγνωσης της νόσου. Βασικός στόχος είναι να αποκτήσει το παιδί “γλώσσα”

Βασικό Κριτήριο για σωστή εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων παιδιών είναι:

1)είδος βαρηκοΐας/κώφωσης, 2)καλλιέργεια ακουστικών υπολειμμάτων, 3) η νοημοσύνη, 4) ψυχοσωματικές νόσοι, 5) αίτια ακουστικής βλάβης, 6)η προγλωσσική ή μεταγλωσσική ακουστική βλάβη ( Cormann, 1996) .

Η ενσωμάτωση και η συνεκπαίδευση κωφών/βαρήκοων παιδιών με ακούοντα παιδιά θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή για να μην αναπτυχθούν αισθήματα ανεπάρκειας/κατωτερότητας. Η ενσωμάτωση θεωρείται πετυχημένη/αποτελεσματική δημιουργεί αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης (Cormann,1996).

#### **5. Ασκήσεις ή παιχνίδια ισορροπίας σε κωφά /βαρήκοα παιδιά:**

- Βάδισμα πάνω σε χαμηλούς πάγκους
- Πέρασμα κάτω από καρέκλες ή πάγκους
- Βάδισμα με τα τέσσερα πάνω από χαμηλούς πάγκους
- Κουτσό με το ένα πόδι
- Ισορροπίες σε ένα πόδι
- Αλματάκια πάνω ή μέσα από στεφάνια
- Ισορροπία με κλειστά μάτια

(Moores, 1996)

Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δικαιούνται και μπορούν να κατακτήσουν τους ίδιους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από προγράμματα προσαρμοσμένα, όπου χρειάζεται, στις ανάγκες τους (Moores,2007).

Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, δεν είναι ομοιογενής πληθυσμός. Γι αυτό Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη :

- η ατομικότητα
- τα ενδιαφέροντα
- οι ανάγκες του
- οι κοινωνικές αξίες
- τα πολιτισμικά αγαθά
- οι πολιτισμικές συνιστώσες που θέτει η κώφωση
- οι προσδοκίες των γονέων

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

(Moores,2007)

#### 6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού:

Ο/Η νηπιαγωγός που διδάσκει σε κωφά/βαρήκοα παιδιά πρέπει:

- να γνωρίζει Ε.Ν.Γ
- να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά κ' αμφίδρομα
- να είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τις οικογένειές τους
- να είναι ευρηματικός, ευέλικτος
- να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά.

Το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα που έχει και προφορική γλώσσα. Τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη και ο εκπαιδευτικός απέναντί τους στο ίδιο ύψος. Το πρόσωπό του είναι πλούσιο εκφραστικά και πολλές φορές η ομιλία του συνοδεύεται με Νοήματα. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο να αντλούν τα παιδιά ευχαρίστηση από αυτή την επικοινωνία (Κυπριωτάκης, 2000).

#### 7. Ακουστική εκπαίδευση

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία: ψηφιακά ακουστικά, κοχλιακά εμφυτεύματα τα οποία δίνουν έμφαση στον τομέα της ακουστικής εκπαίδευσης και στοχεύει στην καλλιέργεια της χρήσης της υπολειμματικής ακοής και την καλύτερη αξιοποίηση των ακουστικών ή του εμφυτεύματος .

Με την ακουστική εκπαίδευση, το παιδί ενθαρρύνεται:

- να εντείνει την προσοχή του για να προσέξει διάφορους ήχους
- να μάθει να τους διακρίνει μεταξύ τους
- να αναγνωρίζει τις πηγές τους
- τα βασικά χαρακτηριστικά τους
- να κατανοεί από το ακουστικό κανάλι, λέξεις, εντολές, φράσεις

Ο εκπαιδευτικός έχει υπόψη του ότι στην πρώτη φράση, η πηγή ήχου είναι ορατή. Την κρύβει αργότερα, όταν είναι σίγουρος ότι το παιδί έχει κατακτήσει τους κανόνες παιχνιδιού. Όταν ο στόχος είναι η ανίχνευση ήχου, ο εκπαιδευτικός όταν καλύπτει το στόμα του, είναι καλό να χρησιμοποιεί χαρτόνι κι όχι χαρτί και να τοποθετείται στην κορυφή της μύτης κάτω από τα μάτια και όχι πάνω από το στόμα. Τα παιδιά προειδοποιούνται όταν πρόκειται να αρχίσει οποιαδήποτε δραστηριότητα

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

με μειωμένο οπτικό ερέθισμα που θα στοχεύει στην εξάσκηση της ακοής (Stinson & Antia, 1999).

#### **8. Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός**

Τα προγράμματα για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που αφορούν τη Φυσική Αγωγή είναι τα ίδια με τα ακούοντα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πως ο αθλητισμός έχει ιδιαίτερη θέση στην κοινωνία των κωφών. Φροντίζει να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα και ορολογία της Ε.Ν.Γ., που χρησιμοποιείται στα δημοφιλή παιχνίδια αλλά και τα σπορ. Επίσης, συνοδεύει τα παιδιά και παρακολουθούν αθλητικούς αγώνες στους οποίους συμμετέχει ομάδα κωφών. Αυτό έχει θετικά αποτελέσματα καθώς τα εν λόγω παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για: αλληλεπίδραση, κοινωνικές επαφές, αποκτούν δεξιότητες και βοηθούν την τους κοινωνική ένταξη (Auxter, D., Pyfer, J. & Huetting, 1997).

#### **9. Το παιχνίδι – Βασική δραστηριότητα στην προσχολική ηλικία**

Η λέξη παιχνίδι προέρχεται από τις λέξεις παις, παίζω, παιδεία. Υπογραμμίζει το πόσο αυτή η λέξη έχει σχέση με το παιδί, τη διασκέδαση, την πνευματική καλλιέργεια, την εκπαίδευση του παιδιού. Το παιχνίδι είναι η παγκόσμια γλώσσα των παιδιών. Μέσω αυτού εκφράζονται: σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, διαχειρίζονται την πραγματικότητα, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν προβλήματα, πειραματίζονται, αξιοποιούν την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους (David, Gallahue, 2002).

Το παιχνίδι είναι μία έννοια που δύσκολα μπορεί να οριστεί. Δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός, ούτε μία και μοναδική θεωρία που να μπορεί να εξηγήσει το ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού (Rubin, 1980)..

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιχνίδι ως συμπεριφορά έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- 1) Να δείχνει θετικό συναίσθημα – ψυχαγωγικό χαρακτήρα
- 2) Να μην είναι κυριολεκτική – πεζή
- 3) Να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών
- 4) Να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα
- 5) Να παρέχει ικανοποίηση και ευχαρίστηση
- 6) Να έχει νόημα για το παιδί
- 7) Να προϋποθέτει εσωτερική κινητοποίηση. Δεν πρέπει να επιβάλλεται στον παίκτη αλλά να γίνεται θεληματικά (Αυγητήδου, 2001)

Το παιχνίδι ανέκαθεν συνδέθηκε με την προσχολική εκπαίδευση ως θεμελιώδες παιδαγωγικό μέγεθος στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

έργο σπουδαίων παιδαγωγών, όπως ο Jacque Rousseau, οJohn Dewey, η Maria Montessori, οFriedrich Froebel, η Margaret Mac Millan.

Πολλές μελέτες στα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής εστιάζουν στη θέση του παιχνιδιού. Στο αναλυτικό πρόγραμμα η θέση του παιχνιδιού αναδύει μια προβληματική, γύρω από το ρόλο, το σκοπό, την αξία του, καθώς και τη σχέση του με τη μάθηση και διδασκαλία (Κουρμπέτης, 2008).

Το παιχνίδι λειτουργεί ολιστικά, ως ένας μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης αφού ως δραστηριότητα:

- ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα
- δίνει τη δυνατότητα για νέες συνδέσεις και σχέσεις, μεταξύ, ιδεών, εμπειριών, ικανοτήτων και γνώσεων
- διευκολύνει τη μάθηση εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες
- επιτρέπει στα παιδιά να δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους.

Το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών και αγαπημένη τους δραστηριότητα μέσα στο νηπιαγωγείο. Το παιχνίδι μπορεί να χωριστεί σε τρεις τύπους: κοινωνικό παιχνίδι (Social play), μη κοινωνικό παιχνίδι (non – social play), παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους (freeplay).

Το παιχνίδι του παιδιού, όσο απλό κι αν φαίνεται με την πρώτη ματιά, περιέχει έναν ολόκληρο κόσμο. Έναν κόσμο γεμάτο σημασίες, λειτουργίες και γεγονότα (Henderson,1991).

## **10. Επικοινωνία**

Ο όρος επικοινωνία σε σύγχρονα πλαίσια ήρθε για πρώτη φορά στο προσκήνιο, στις αρχές της δεκαετίας του 1940 από τον επιστήμονα Claude Shannon. Ο όρος επικοινωνία παρουσιάστηκε με ευρεία έννοια, ώστε να περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους ένα μυαλό μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο. Περιλαμβάνει όχι μόνο το γραπτό και τον προφορικό λόγο, αλλά τη μουσική, ζωγραφική, θέατρο, χορό – όλη την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η επικοινωνία ως όρος πολύπλευρος με πλούσια ιστορία, είναι μια έννοια συνυφασμένη με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς θεωρείται «ο μηχανισμός μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις».

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **11. Σχολείο και η σημασία της επικοινωνίας**

Το σχολείο πρέπει να παρέχει ένα περιβάλλον πραγματικής επικοινωνίας για όλους. Απαραίτητη είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο η γλώσσα κατακτάται από το παιδί μέσω της επικοινωνίας. Το σύστημα επικοινωνίας πρέπει να είναι ενιαίο και πλούσιο για όσους αποτελούν το περιβάλλον του σχολείου (Lamproulou & Padeliaou, 1995) .

Το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, έτσι ώστε να αναπτύσσεται τόσο η γλώσσα όσο και η σκέψη. Η επικοινωνία δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στους μαθητές να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης, που κανένα από τα μέλη δε θα μπορούσε, εκτός ομάδας να υπερβεί και να αναπτύξει. Η προσωπικότητα του κάθε μαθητή καλλιεργείται μέσα στο σύνολο όταν οι γλωσσικές δραστηριότητες προσεγγίζουν, την ίδια τη ζωή, γιατί τότε μόνο ενεργοποιείται η ανθρώπινη ολότητα του νου, της ψυχής και του σώματος. Η προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων δίνει στο μαθητή πολλαπλά ερεθίσματα( Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999) .

#### **12. Παιχνίδι και επικοινωνία για το κωφό/βαρήκοο παιδί**

Η επικοινωνία είναι ένα σημαντικό κομμάτι της επαφής, αλλά δεν είναι ανάγκη να στηρίζεται μόνο στην ομιλία και την ακοή. Επικοινωνία σημαίνει να στέλνεις ένα μήνυμα και να το λαμβάνει κάποιος άλλος.

Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά είναι οπτικά και μπορούν εύκολα να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους. Δεν μπορούν όμως να αντιληφθούν τους ήχους του περιβάλλοντος και, κυρίως, να παρακολουθήσουν τις διάφορες συνομιλίες ανθρώπων τριγύρω τους. Έτσι, χάνουν αρκετές πληροφορίες, γνώσεις, εμπειρίες που τα ακούοντα παιδιά αποκτούν με τη συζήτηση (Λαμπροπούλου, 2006).

Η ανάγκη των κωφών/βαρήκοων παιδιών για επικοινωνία, δηλαδή για πρόσληψη και μετάδοση πληροφοριών δε διαφέρει από εκείνη των άλλων παιδιών, απλά διαφοροποιούνται οι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούν. Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά επικοινωνούν είτε με τη νοηματική γλώσσα, είτε προφορικά είτε και με συνδυασμό και των δύο.

Η ανάγκη της γλωσσικής επικοινωνίας και η αυθόρμητη εκδήλωση του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βοηθάει αποφασιστικά στην αύξηση του λεξιλογίου. Μεγάλη είναι η αξία του παιχνιδιού ως κοινωνικοποιητικού και επικοινωνιακού μέσου.

Η αλληλεπίδραση, λοιπόν των κωφών/βαρήκοων παιδιών με τους ακούοντες συνομηλίκους τους, σε ένα νηπιαγωγείο, αποτελεί σημαντικό συστατικό για την



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών. Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που δίνει την ευκαιρία στο κωφό/βαρήκοο παιδί, μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες του παιχνιδιού να αναπτύξει φιλίες αλλά και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον επικοινωνίας με τους ακούοντες μαθητές του.

Σύμφωνα με τις Kata και Schery (2006) για να υποστηριχτούν σωστά τα παιδιά με προβλήματα ακοής χρειάζεται να γίνουν γνωστά διάφορα στοιχεία όπως:

- η φύση της αισθητηριακής διαταραχής
- η επίδρασή της στη γλώσσα
- ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού σαν μέλος μιας παρεμβατικής ομάδας
- το εύρος των ικανοτήτων επικοινωνίας και γενικές στρατηγικές για την υποστήριξη του κωφού στην καθημερινότητά του.

Η έγκυρη παρέμβαση δεν εγγυάται ότι θα υποστηρίξει τις γλωσσικές και τις κοινωνικές δεξιότητες. Σίγουρα πάντως, τα παιδιά που έχουν δεχτεί παρέμβαση σε πολύ μικρή ηλικία παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων από εκείνα που δε δέχτηκαν, όπως έχει υποστηριχτεί κι από άλλους ερευνητές (Calderon&Naidu, 2000, Uashinaga–Hano, 2000).

Ο Hopper (1988), αναφέρει ότι τα κωφά παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν άγχος, ανωριμότητα και υπερκινητικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και άλλες ψυχικές διαταραχές, οι οποίες έχουν σχέση με τη μειωμένη κινητικότητα στο παιχνίδι τους και με τη μικρή κοινωνικότητα που αναπτύσσουν μέσα από αυτό, εξαιτίας της αισθητηριακής διαταραχής.

Επίσης, ο Φωτιάδης και οι συνεργάτες του (2005) διατυπώνουν την άποψη ότι η ενασχόληση με την άθληση και τα σπορ, δεν αποτελούν απλά συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες για τα κωφά/βαρήκοα άτομα, αλλά δημιουργούν ένα θεσμό με στόχο τις κοινωνικές αξίες που απορρέουν από τη συμμετοχή αυτή (προσωπική ευχαρίστηση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και κοινωνικότητας κ.ά.).

Σε έρευνά τους, οι Harper και Huie (1985 στο Lewis, 1998), παρατήρησαν μία τάξη παιδιών προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγείο για ένα σχολικό έτος και διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους το μοναχικό παιχνίδι μειωνόταν σταδιακά, ενώ αυξανόταν το συνεργατικό παιχνίδι. Οι ίδιοι συμπέραναν ότι η μετάβασή τους από το ένα άκρο στο άλλο εξαρτάται από το βιβλίο οικειότητας με τους “συμπαίκτες” όσο και από τη νοητική ικανότητα.

Σύμφωνα με τους Rubinkai Coplan (2005) αναφέρουν ότι οι λόγοι που τα παιδιά καταφεύγουν στο μη –κοινωνικό παιχνίδι μπορεί να είναι η απόρριψη από τους συμμαθητές τους, η κατάθλιψη, η μοναχικότητα αλλά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Οι Lory – Schiff(1997) αναφέρουν ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν παίζουν συχνά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και κυρίως με τα ακούοντα παιδιά λόγω της έλλειψης επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Luckey και Fabes (2005) , οι ακούοντες μαθητές πολλές φορές απορρίπτουν τους κωφούς/βαρήκοους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να αισθάνονται έντονα τη διαφορετικότητα.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλα ακούοντα παιδιά λόγω έλλειψης επικοινωνίας, αφού η τελευταία είναι ένα βασικό κομμάτι για τη δημιουργία και διατήρηση μιας σχέσης.

Στην έρευνά τους οι Minett, Clark και Wilson (1994) εξέτασαν το παιχνίδι και την επικοινωνία των κωφών/βαρήκοων παιδιών με τα ακούοντα παιδιά όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτή, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν περισσότερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ όλων των παιδιών ανεξάρτητα της ακουστικής τους κατάστασης.

#### Είδη παιχνιδιού

##### *Κοινωνικό παιχνίδι*

- 1) μοναχικό παιχνίδι (Solitary play): το παιδί παίζει μόνο του αλληλεπιδρώντας λίγο ή καθόλου με τα πρόσωπα που είναι γύρω του.
- 2) παράλληλο παιχνίδι (parallel play): το παιδί φαίνεται να συμμετέχει σε ένα κοινό παιχνίδι, καθώς παίζουν με το ίδιο αντικείμενο. Στην πραγματικότητα όμως δεν αλληλεπιδρούν παρά μόνο για να μιμηθούν το ένα τις δραστηριότητες του άλλου.
- 3) συνεργατικό παιχνίδι (group play): οι συμμετέχοντες συμφωνούν από κοινού για τους στόχους της δραστηριότητας και κάνουν καταμερισμό ρόλων ( Lyon,1997).

##### *Μη κοινωνικό παιχνίδι*

- 1) μη απασχολούμενη συμπεριφορά (unoccupied behavior): το παιδί φαίνεται να μη κάνει τίποτα, αλλά απασχολεί τον εαυτό του παρατηρώντας οτιδήποτε συμβαίνει που έχει στιγμιαίο ενδιαφέρον.
- 2) παιχνίδι παρατήρησης (on look erbehavior): το παιδί απλώς παρατηρεί άλλα παιδιά να παίζουν, χωρίς να συμμετέχει.
- 3) μετάβαση (transition): το παιδί ετοιμάζεται να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα, ή μετακινείται από τη μία σε κάποια άλλη.
- 4) αλληλεπίδραση με έναν ενήλικα (adult involvement): το παιδί επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με το δάσκαλο ή δασκάλα.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Για τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ κωφών/βαρήκοων παιδιών με ακούοντα μέσα ή έξω από τη τάξη χρησιμοποιείται κυρίως η “κατηγοριοποίηση συζήτησης” (conversation category), (Rubin, 1990) (Minnett, Clark και Wilson, 1994).

Η κατηγοριοποίηση αυτή περιλαμβάνει:

- 1) εκφράσεις προσώπου (facial expression)
- 2) γλώσσα του σώματος (body language)
- 3) χειρονομίες (gesture)
- 4) νοηματική γλώσσα (sing language)
- 5) λόγος – ομιλία (speech)

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

- Ποιο είναι το είδος παιχνιδιού που χρησιμοποιούν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά στο σχολείο ακουόντων όταν παίζουν μόνα τους, με κωφά/βαρήκοα ή/και με ακούοντα παιδιά μέσα ή έξω από τη τάξη.
- Ο τρόπος επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μεταξύ τους ή/και με τα ακούοντα παιδιά μέσα ή έξω από την τάξη.

Μέσα στην τάξη παρατηρείται ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως το συνεργατικό παιχνίδι και με τις δύο κατηγορίες παιδιών, χρησιμοποιώντας κυρίως “συμπαίχτες” του ίδιου φύλου. Ενώ σε μικρότερο ποσοστό τα κωφά/βαρήκοα παιδιά χρησιμοποιούν το μοναχικό παιχνίδι (ζωγραφική) και το παιχνίδι παρατήρησης.

#### **13. Τρόπος επικοινωνίας κωφών/βαρήκοων παιδιών μέσα στην τάξη**

Η πλειοψηφία των κωφών/βαρήκοων παιδιών όταν επικοινωνούν μεταξύ τους χρησιμοποιούν την νοηματική γλώσσα. Όταν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά επικοινωνούν με τα ακούοντα παιδιά, μπορεί να χρησιμοποιήσουν την ομιλία τους (αν έχουν κάνει λογοθεραπεία) ,τις εκφράσεις προσώπου (χαμόγελο, δυσαρέσκεια, βλέμμα), τη γλώσσα του σώματος (χάιδεμα, παλαμάκια), χειρονομίες ως ένας τρόπος επικοινωνίας, αντί της νοηματικής. Όταν τα ακούοντα παιδιά απευθύνονται στους κωφούς/βαρήκοους συμμαθητές τους, υπάρχει μια διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο επικοινωνίας τους, καθώς μιλάνε αργά, οι εκφράσεις προσώπου τους είναι έντονες και οι χειρονομίες καθαρές .Τις περισσότερες φορές υπάρχει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ κωφών/βαρήκοων παιδιών με ακούοντα παιδιά. Ιδίως τα παιδιά τα οποία έχουν ξεκινήσει την εκπαίδευση από μικρή ηλικία και έχουν αναπτύξει γλώσσα, χρησιμοποιούν κυρίως τα ομαδικά παιχνίδια της τάξης τους και ενσωματώνονται στην παρέα με τους ακούοντες μαθητές ( Λαμπροπούλου κ.α. 2003).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Το είδος του κοινωνικού παιχνιδιού των κωφών/βαρήκοων παιδιών έξω από την τάξη είναι κυρίως:

- το συνεργατικό με τα κωφά/βαρήκοα παιδιά
- η παρατήρηση σε ότι είναι ενδιαφέρον
- το μοναχικό παιχνίδι π.χ. με κούκλες
- αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό
- θετική αλληλεπίδραση με τα ακούοντα παιδιά
- μη απασχολούμενη συμπεριφορά

Η επικοινωνία των κωφών/βαρήκοων παιδιών έξω από την τάξη: χρησιμοποιούν την ομιλία, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα σώματος, νοηματική γλώσσα την οποία δεν χρησιμοποιούν με τα ακούοντα παιδιά ( Τσιναρέλης, 2005).

Συμπερασματικά, το παιχνίδι και η επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη, κωφών/βαρήκοων και ακούοντων παιδιών είναι η εξής. Υπάρχει αλληλεπίδραση μόνο μέσα στην τάξη ενώ έξω υπάρχει αλληλεπίδραση παιδιών της ίδιας ακουστικής κατάστασης. Η συνύπαρξη κωφών/βαρήκοων και ακούοντων παιδιών μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα καθώς τα εν λόγω παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για: αλληλεπίδραση κοινωνικές επαφές αποκτούν δεξιότητες κοινωνική ένταξη.

#### **Βιβλιογραφία**

##### Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις Τυπωθήτω. Αθήνα.

Κουρμπέτης Β.(2008). « Σημειώσεις Εκπαίδευσης Κωφών», Αθήνα.

Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο*, ΣΤ΄ έκδοση. Αθήνα:

Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λαμπροπούλου Β., Χατζηκακού Κ., Βλάχου Γ.,(2003) « Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών – βαρήκοων μαθητών στο σχολείο με ακούοντες μαθητές» Πάτρα.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Τσιναρέλης Γ., (2005). «Γλώσσα και επικοινωνία . Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία». Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Ξενόγλωσση

Andrews, M.L. (1999). *Manual of voice treatment: Pediatrics through geriatrics*. New York: Singular Thomson Learning.

Auxter, D., Pyfer, J. & Huetting, C. (1997). *Principles and methods of adapted physical education and recreation* (8th ed.). St Louis: Mosby.

Berent, G. (1995). *An assessment of syntactic capabilities*. In: Strong M. (Ed.), *Language Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copmann, K. S. (1996). *The Audiological Assesment*. In: Schwartz S. (Ed.), *Choices in Deafness; A parent's Guide to Communication Options*. New York: Woodbine House.

David L., Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά* (Μτφ. Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παπά). Θεσ/νίκη: University Studio Press.

Densham, J. (1995). *Deafness, Children and the Family; A Guide to Professional Practice*. London: Arena

Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. London: Pearson Education.

Lampropoulou, V. & Padeliadu, S. (1995). *Inclusive Education: The Greek Experience*. In C.O' Hanlon (ed.), *Inclusive Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.

Ling, D. (1976). *Speech and the Hearing – Impaired Child: Theory and Practice*. Washington: The Alexander Bell Association for the Deaf.

Litowitz, B. (1987). *Language and the Young Deaf Child*. In: Mindel E. & Vernon M. (Eds.), *They Grow in Silence; Understanding Deaf Children and Adults*. Boston: College University Press.

Luckey, A. J. & Fabes, R. A. (2005). *Understanding Nonsocial Play in Early Childhood*. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 67-72.

Lyon, M. (1997). *Symbolic Play and Language Development in Young Deaf Children*. *Deafness and Education*, 21 (2), 10-19.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Moore, F. D. (1996). *Educating the deaf; Psychology, Principles, and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Moore, D.F. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Minnett, A., Clark, K. & Wilson, G. (1994). Play Behavior and Communication between Deaf and Hard of Hearing Children and their Hearing Peers in an Integrated Preschool. *American Annals of the Deaf*, 139 (4), 420-429.

Rubin, K.H (1980). *Children's Play*. San Francisco: Jossey Bass.

Paul, V. P. (2001). *Language and Deafness*. Canada: Singular Thomson Learning.

Stemple, C. J. (2000). *Voice Therapy: Clinical Studies*. London: Singular Thomson Learning.

Stinson, M. & Antia, S. (1999). Considerations in Educating Deaf and Hard of Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 163-173.

[www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr)

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**6<sup>η</sup> Ενότητα  
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**



- Το προσφυγικό ζήτημα και η ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας των μαθητών καθώς και έναν διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης
- Πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική αφύπνιση μέσα από το παιχνίδι
- Η αξιοποίηση των πολιτισμικών εκφωνημάτων σε τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες  
Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

**Πρόσφυγες. Το ταξίδι τους έως την ελληνική γη: Ένα Project με  
μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού**

Βαβίτσας Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

Νικολάου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα

Παλαιολόγου Νεκταρία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα

Χριστοφή Μάρθα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

***Περίληψη:** Η εργασία αυτή παρουσιάζει τη διδασκαλία με τη μέθοδο του Project, μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού, σε ένα σχολείο του Νομού Ιωαννίνων, στην Ελλάδα. Το Project πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του συγγραφέα, που προβλέπεται από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός του Project ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα και να αναπτύξουν την ενσυναισθητική τους ικανότητα, καθώς κι έναν διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης. Μέσα από τις διάφορες «φάσεις» του Project, το τελικό αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν η δημιουργία ενός Λευκώματος – Ημερολογίου, το οποίο αποτελείται από γραπτές ιστορίες που συνέταξαν οι ίδιοι μαθητές, ο καθένας ατομικά, αφηγούμενοι τη διαδρομή που φανταζόντουσαν ότι διανύουν οι πρόσφυγες από τη χώρα τους έως και την Ελλάδα. Τέλος, οι ιστορίες των μαθητών αξιολογήθηκαν με την τεχνική αξιολόγησης ενός μη σταθμισμένου τεστ το οποίο έχει την ονομασία «το δοκίμιο», και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν άκρως ενθαρρυντικά.*

***Λέξεις κλειδιά:** πρόσφυγες, Project, ενσυναισθητική ικανότητα, διαπολιτισμικός τρόπος σκέψης*

### **Εισαγωγή**

Το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας που υφίσταται σε συνδυασμό με την εδραίωση της παγκοσμιοποιημένης αγοράς, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα του ανθρώπου επιδρώντας σε όλους τους τομείς της ζωής του. Οι ιμπεριαλιστικοί ανταγωνισμοί ανάμεσα στα μεγάλα κράτη και η με κάθε τρόπο προσπάθεια για αναζήτηση όσο το δυνατόν περισσότερου κέρδους, καθιστά τον κόσμο ένα πεδίο ισχυρών οικονομικών αλλά και πολεμικών συγκρούσεων.



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Αυτές οι πολεμικές συγκρούσεις είναι που συμβάλλουν στη δημιουργία προσφυγικών πληθυσμών, οι οποίοι, μην έχοντας τη δυνατότητα να παραμείνουν στις χώρες τους, αναγκάζονται σε φυγή. Αυτή η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών (Γκόβαρης, 2004: 11). Είναι, λοιπόν, σαφές ότι στο κοινωνικό πεδίο δημιουργείται μία πρόκληση η οποία απαιτεί και την ανάλογη αντιμετώπιση.

#### **Θεωρητικό Μέρος**

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο κοινωνικο-πολιτικό πεδίο δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον χώρο του σχολείου. Το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα αλλά και κομμάτι της κοινωνίας, ως οργανισμός που έχει την ευθύνη της ανάπτυξης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, κι όχι άβουλων όντων, έχει την υποχρέωση και το ηθικό καθήκον να διαπαιδαγωγήσει τους νέους ανθρώπους με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους εφοδιάσει με πνεύμα κριτικό και με διάθεση, θέληση και πείσμα για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας, της οποίας, σε λίγα χρόνια, θα αναδυθούν ως βασικά και ενεργητικά μέλη.

Το προσφυγικό θέμα, ιδιαίτερα στη χώρα μας, την Ελλάδα, η οποία είναι χώρα υποδοχής χιλιάδων προσφύγων, ως το εξωτερικό σύνορο της Ευρώπης και ο συνδετικός της κρίκος με τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής, έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις. Ο χαμός εκατοντάδων ανθρώπων, και ιδιαιτέρως μικρών παιδιών, στη θάλασσα του Αιγαίου, είναι ένα ζήτημα με το οποίο θα πρέπει να έρθουν σε επαφή οι μαθητές σχολικής ηλικίας, έτσι ώστε να γνωρίσουν τι συμβαίνει στον κόσμο, για ποιον λόγο και, κυρίως, τη στάση που πρέπει να έχουμε ως άνθρωποι, πρωτίστως, αλλά και ως Έλληνες και φορείς του Ελληνισμού –με τις προσφυγικές μας μνήμες να είναι ακόμη σχετικά πρόσφατες. Επομένως, είναι σαφές ότι πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο και πολύ μεγάλης σημασίας. Επίσης, το προσφυγικό ζήτημα εκτείνεται και πέραν της μετακίνησης, υπό πραγματικά αντίξοες συνθήκες, χιλιάδων ανθρώπων έως τη χώρα υποδοχής. Ανακύπτουν επιπλέον ζητήματα συνύπαρξης ανάμεσα στον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής και των προσφυγικών πληθυσμών. Τα μέλη της κοινωνίας της χώρας υποδοχής θα πρέπει να είναι προετοιμασμένα, ενημερωμένα και να έχουν καλή διάθεση απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους, τους πρόσφυγες, προκειμένου να βοηθήσουν στην όσο το δυνατόν ομαλότερη ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό. Ο σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας (Project) ήταν αφενός μεν η κατανόηση από τους μαθητές των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, η εκμετάλλευση που υφίστανται από άλλους ανθρώπους, η αξία της βοήθειας στον συνάνθρωπό μας αυτές τις στιγμές, αφετέρου

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

δε η ανάπτυξη μιας δομημένης διαπολιτισμικής σκέψης και γνώσης έτσι ώστε να είναι σε θέση να συνυπάρξουν αρμονικά με τους πρόσφυγες και να έχουν στο μυαλό τους ότι ανάμεσα στους πρόσφυγες βρίσκονται και παιδιά της ηλικίας τους, τα οποία, ενδεχομένως, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να βρίσκονται εντός της σχολικής τους αίθουσας.

Όπως αναφέρει ο Νικολάου (2009: 220): «Ένα project είναι μία σε βάθος έρευνα ενός θέματος για το οποίο αξίζει κανείς να μάθει περισσότερα». Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο επιλέχθηκε το project, καθώς αποτελεί μία σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Kilpatrick, 1935). Επιπλέον, ο βιωματικός χαρακτήρας που μπορεί να λάβει ένα σχέδιο εργασίας (Project), δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε άμεση επαφή με θέματα τα οποία είναι πρωτόγνωρα γι' αυτούς, να χρησιμοποιήσουν όλες τις αισθήσεις τους και τις ικανότητές τους, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, καθώς δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Νικολάου, 2009: 222). Γι' αυτό ο Kilpatrick (1925) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα πρέπει να θεμελιώνεται στην έννοια «ανασυγκρότηση της εμπειρίας» του Dewey.

Επιπλέον,

ένα project εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και μπορεί να συνδεθεί με την ύλη του κάθε μαθήματος, όχι μόνο της συγκεκριμένης τάξης, αλλά και των προηγούμενων και, διερευνητικά, των επόμενων τάξεων (Νικολάου, 2005: 342). Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι «τα σχέδια εργασίας παρέχουν σε μικρότερους και μεγαλύτερους μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν το σχολείο με το εξωτερικό περιβάλλον και να συσχετίσουν τις δραστηριότητές τους με τη ζωή έξω από το σχολικό χώρο» (Νικολάου, 2005: 339).

Σε ό,τι αφορά, τώρα, το σχολείο όπου υλοποιήθηκε το σχέδιο εργασίας *Πρόσφυγες: Το ταξίδι τους έως την ελληνική γη* πρόκειται για το 27<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο της επαρχιακής πόλης των Ιωαννίνων και φιλοξενεί περίπου 350 παιδιά. Είναι ένα σχολείο στο οποίο η διαχείριση της ετερότητας είναι ενταγμένη στην καθημερινή πρακτική και κουλτούρα της σχολικής μονάδας καθώς λαμβάνουν χώρα ποικίλες στρατηγικές οι οποίες εφαρμόζονται τόσο από τη διεύθυνση όσο και από το διδακτικό προσωπικό, καθώς ανάμεσα στους μαθητές υπάρχουν παιδιά «διαφορετικά». Λόγω του ότι η πόλη των Ιωαννίνων συνορεύει με την Αλβανία, τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα των δεκαετιών του 1990 και του 2000 αύξησαν το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, κυρίως αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον, στο σχολείο φοιτούν δύο μαθητές αφρικανικής καταγωγής, ένας μαθητής με προβλήματα όρασης και μία μαθήτρια με κινητικά προβλήματα.

Η τάξη με τη συνεργασία της οποίας υλοποιήθηκε το project ήταν η Ε' Δημοτικού, η οποία αποτελείται από 18 μαθητές, οι 17 εκ των οποίων συμμετείχαν κανονικά στο σχολικό πρόγραμμα, και ο ένας μαθητής λάμβανε τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης, λόγω προβλημάτων όρασης, και δεν συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Τα θρανία ήταν σε σχήμα «Π» με

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

την έδρα του δασκάλου να βρίσκεται στο δεξί άκρο της αίθουσας. Στην αίθουσα υπήρχε βιβλιοθήκη και ο χάρτης της Ελλάδας.

#### Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης που προβλέπεται από το Π.Μ.Σ «Επιστήμες της Αγωγής» για το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, πραγματοποιήθηκε πρακτική άσκηση με σκοπό τη διενέργεια του Project με θέμα: «Πρόσφυγες: Η διαδρομή τους έως την ελληνική γη». Η διάρκεια του Project προσέγγισε τους δύο ημερολογιακούς μήνες, καθώς μεσολάβησε και η διακοπή για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Η πρακτική άσκηση ξεκίνησε με μία εβδομάδα παρακολούθησης των μαθητών της τάξης στις 18 Νοεμβρίου 2015 και ολοκληρώθηκε με τις διδασκαλίες, για το σκοπό του Project, στις 15 Ιανουαρίου 2016. Οι συνολικές ώρες διδασκαλίας ήταν δώδεκα (12) και πραγματοποιήθηκαν: έντεκα (11) στη σχολική αίθουσα και μία (1) στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.

Από την πρώτη στιγμή, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το ότι πρόκειται να γίνει ένα Project, το οποίο θα έχει κάποια σχέση με το προσφυγικό ζήτημα, το οποίο είναι και πολύ επίκαιρο. Οι μαθητές έδειξαν να ενθουσιάζονται με την ιδέα του Project, γενικότερα, αλλά και με το να ασχοληθούν με τους πρόσφυγες, ειδικότερα. Ξεκίνησε μία συζήτηση με τους μαθητές της τάξης, προκειμένου να γίνει μία εισαγωγή στο θέμα και να εξοικειωθούν με την έννοια του *πρόσφυγα*, τις διακρίσεις που περιέχει ο συγκεκριμένος όρος (πολιτικός, πρόσφυγας πολέμου, κ.λπ.), καθώς επίσης και η προσπάθεια να διακριθούν από τους μαθητές οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης». Όλα αυτά με τους μαθητές χωρισμένους σε 3 ομάδες των 4 ατόμων και 1 ομάδα των 5 ατόμων.

Από τη στιγμή που έγινε αυτή η εισαγωγή, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ένα μικρό δοκίμιο προκειμένου να διερευνηθούν οι αρχικές αναπαραστάσεις τους και, γενικότερα, η στάση τους απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα, αλλά και στους πρόσφυγες. Η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης –η οποία χρησιμοποιήθηκε και για την τελική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών- ανήκει στα μη σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης και έχει την ονομασία «το δοκίμιο» (Τριλιανός, 2004: 123-129).

Με τη χρήση της τεχνικής αξιολόγησης του «δοκίμιου» επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας (project), οι οποίοι στόχοι ήταν οι εξής:

- i. Η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής, αλληλεγγύης και επικοινωνίας με τους πρόσφυγες, αλλά και γενικότερα με τον διαφορετικό «Άλλο», και η απομάκρυνση από ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές.
- ii. Η ενθάρρυνση της αυτοέκφρασης και του θετικού αυτοσυναίσθηματος μέσα από την ομάδα και από την αποδοχή της ομαδικής εργασίας.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- iii. Η εξοικείωση των μαθητών με τις ομαδικές και συνεργατικές μορφές εργασίας.
- iv. Η αξιοποίηση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών μέσα από τους κανόνες του Project, έτσι ώστε η ιδέα να καταλήγει σε συγκεκριμένο προϊόν.
- v. Η εκτίμηση του διαφορετικού και η πρόσληψή του ως προσθετική κι όχι ως αφαιρετική διαδικασία, και η αναγνώριση των κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών.
- vi. Η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, καθώς και η ολόπλευρη χρησιμοποίηση της προσωπικότητάς τους (πνευματική, ψυχολογική, κινητική) μέσα από το θεατρικό παιχνίδι κ.λπ.
- vii. Ο περιορισμός του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και σύλληψης των εξελίξεων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.
- viii. Η ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας των μαθητών.

Έπειτα από τη συγγραφή του μικρού «δοκιμίου», στο οποίο εξέφρασαν τις απόψεις τους για το προσφυγικό ζήτημα και τους πρόσφυγες όπου έγινε η προσπάθεια να σκιαγραφήσουν τα συναισθήματά τους σαν να ήταν οι ίδιοι οι μαθητές στη θέση των προσφύγων, ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των ομάδων προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις για τα όσα εκφράστηκαν μέσα στην κάθε ομάδα.

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να ερευνήσουν και να εντοπίσουν στο διαδίκτυο, σε βιβλία, σε περιοδικά κ.λπ. εικόνες και κείμενα όπου απεικονίζονται και καταγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στις χώρες τους, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν για να βρεθούν στην Ευρώπη, περνώντας πρώτα από την ελληνική γη. Την παραπάνω εργασία, κατά την οποία εμπλούτισαν τις αναπαραστάσεις τους για το προσφυγικό ζήτημα και για τους πρόσφυγες, οι μαθητές κλήθηκαν να την πραγματοποιήσουν στο σπίτι τους.

Έπειτα, κι έχοντας διαμορφώσει οι μαθητές μια πρώτη εικόνα από την έρευνα που έκαναν στο σπίτι τους, έγινε προβολή οπτικού υλικού στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, όπου οι μαθητές αντίκρισαν τη διαδρομή των προσφύγων και των προσφυγόπουλων προς την προσφυγιά, καθώς επίσης και την «κανονική» ζωή που είχαν οι πρόσφυγες προτού ξεσπάσει ο πόλεμος και ο αναγκαστικός ξεριζωμός τους. Έπειτα τα κείμενα και το οπτικό υλικό που συνέλλεξαν οι μαθητές κατά την έρευνά τους διαβάστηκαν στην τάξη, παρουσιάστηκε το οπτικό υλικό (εικόνες από βομβαρδισμένα σπίτια, εικόνες από πρόσφυγες μέσα σε βάρκες στο Αιγαίο κ.λπ.) και ακολούθησε συζήτηση πάνω στα ευρήματα των μαθητών, καθώς επίσης εντοπίστηκαν και αποσαφηνίστηκαν οι παραλείψεις και οι ασάφειες.

Με την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας προχωρήσαμε στην επόμενη, στο θεατρικό παιχνίδι. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες [τρεις (3) των τεσσάρων (4) ατόμων και μία (1) των πέντε (5) ατόμων] αναπαριστούν τις φάσεις που περνά μια

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

οικογένεια προσφύγων έως ότου να φτάσει στην Ελλάδα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδρομή των προσφύγων χωρίστηκε σε τέσσερις (4) ενδεικτικές φάσεις, προκειμένου η κάθε ομάδα να αναπαραστήσει από μία φάση: η πρώτη φάση περιελάμβανε την κατάσταση στη χώρα των προσφύγων, η δεύτερη φάση τη διαδρομή των προσφύγων μέχρι τα μικρασιατικά παράλια, η τρίτη φάση τη διαδικασία μετάβασης από την Τουρκία στην Ελλάδα, μέσα από τη θάλασσα του Αιγαίου, και η τέταρτη και τελευταία φάση περιελάμβανε την αντιμετώπιση που είχαν οι πρόσφυγες στη χώρα μας και την έκφραση των σκέψεών τους για το αν θα παρέμεναν στην Ελλάδα ή όχι. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να αποφασίσουν για την εξέλιξη του θεατρικού έργου. Ο μόνος «περιορισμός», απολύτως αναγκαίος όμως, ήταν να έχουν στον νου τους τα όρια της φάσης στην οποία υπάγονταν.

Με συνεχή αλλαγή της δομής των ομάδων, για να συνεργαστούν ως μέλη της ίδιας ομάδας όλοι οι μαθητές μεταξύ τους, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ως ιστορία το θεατρικό έργο το οποίο δημιούργησαν. Είχαν το δικαίωμα να αλλάξουν τη ροή των γεγονότων, καθώς είχε αλλάξει και η σύνθεση των ομάδων, με τον «περιορισμό» και πάλι να είναι ο ίδιος: η τήρηση των προκαθορισμένων φάσεων. Στο τέλος, οι μαθητές διάβασαν τις σπονδυλωτές τους ιστορίες, και το αποτέλεσμα ήταν μια ολοκληρωμένη ιστορία με την διαδρομή των προσφύγων από τη χώρα τους μέχρι και την Ελλάδα. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο στην περίπτωση του θεατρικού όσο και σε αυτή της γραπτής ομαδικής ιστορίας η κάθε ομάδα «πέρασε» από όλες τις «φάσεις» της ιστορίας.

Τελειώνοντας και αυτή τη δραστηριότητα, αποφασίστηκε από κοινού με τους μαθητές η δημιουργία ενός Λευκώματος – Ημερολογίου, όπου περιλήφθηκαν οι ιστορίες που έγραψε ο κάθε μαθητής μόνος του, με τους μαθητές να βρίσκονται στη θέση ενός προσφυγόπουλου ή να διηγούνται την ιστορία ενός προσφυγόπουλου, που αναγκάστηκε να αφήσει τη χώρα του και να φύγει για να σώσει τη ζωή του. Καθορίστηκαν τα τεχνικά ζητήματα (έκταση, δομή κ.λπ.) και οι μαθητές ήταν έτοιμοι να προχωρήσουν στην ολοκλήρωση του project.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας (project), αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια του Project. Μετά το τέλος κάθε μαθήματος γινόντουσαν στοχευμένες ερωτήσεις στους μαθητές, που αφορούσαν τα όσα είχαν συζητηθεί στο συγκεκριμένο μάθημα και, όσο προχωρούσαν τα μαθήματα, έγινε η προσπάθεια να συνδεθεί η νέα γνώση με όσα διδάχθηκαν οι μαθητές σε προηγούμενα μαθήματα. Η τελική εξέταση, όμως, πραγματοποιήθηκε από τις εκθέσεις – «δοκίμια» που κατέθεσαν ατομικά οι μαθητές και αποτέλεσαν το Λεύκωμα – Ημερολόγιο. Με τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης του «δοκίμιου» κατέστη δυνατό: α) να γίνει κατανοητό εάν οι μαθητές είχαν κατανοήσει τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος του προσφυγικού, δηλαδή εάν έχουν κατανοήσει το προσφυγικό φαινόμενο ως το αποτέλεσμα μιας αιτίας, π.χ. πόλεμος, β) να εξεταστούν τα επιχειρήματά τους, γ) να εξεταστεί ο τρόπος με τον

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

οποίο παρήγαγαν, οργάνωσαν και εξέφρασαν τα όσα ειπώθηκαν στα μαθήματα, καθώς επίσης και τις ιδέες τους, δ) να εξεταστεί το κατά πόσον οι μαθητές ήταν σε θέση να διαμορφώσουν βάσιμες υποθέσεις, ε) να διαπιστωθεί εάν αυτές οι υποθέσεις τους οδηγούνταν σε έγκυρα συμπεράσματα, και στ) να εξεταστεί το κατά πόσον μπορούσαν να δημιουργήσουν πρωτότυπες μορφές ιστοριών.

#### **Ευρήματα και Συζήτηση**

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είμαστε πολύ ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι τόσο από την εξέλιξη και τα αποτελέσματα, όσο και από τη γενικότερη συμμετοχή στο σχέδιο εργασίας (Project). Οι μαθητές, από την πρώτη στιγμή, «αγκάλιασαν» αυτήν την προσπάθεια και έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό. Συμμετείχαν όλοι –γεγονός το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό-, ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν και αυτό φάνηκε και στο τελικό αποτέλεσμα. Επί του προκειμένου, και σύμφωνα με τα «δοκίμια» τα οποία συνέταξαν οι ίδιοι οι μαθητές, παρατηρήθηκε αρκετά μεγάλη μεταβολή τόσο ως προς την αρχική τους στάση τους όσο και ως προς τις αναπαραστάσεις τους απέναντι στους πρόσφυγες και στο προσφυγικό ζήτημα γενικότερα. Οι μαθητές, μέσα από τη συνεργασία τους στο θεατρικό παιχνίδι, στη σύνταξη των αρχικών-ομαδικών «δοκιμίων» αλλά και το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν, ανέπτυξαν τη συνεργατική τους διάθεση, αλληλοβοηθήθηκαν, σε περιπτώσεις που κάποιο μέλος της ομάδας τους συναντούσε κάποιο πρόβλημα, και ανέπτυξαν ένα πνεύμα αλληλεγγύης με ολόπλευρη αξιοποίηση της προσωπικότητάς τους, γεγονός το οποίο θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό διότι «η καλλιέργεια της νόησης και του συναισθήματος δίνει λύσεις για τη διαπολιτισμικότητα» (Πορτελάνος, 2010: 209).

Επιπλέον, οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη και στάση κατανοώντας πως η πραγματική γνώση των γεγονότων απαιτεί βαθιά συνδυαστική σκέψη και, κυρίως, διάθεση για αμφισβήτηση της πραγματικότητας και όχι άκριτη αποδοχή της όπως κι αν αυτή παρουσιάζεται, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ερευνητικής τους ικανότητας. Διαφοροποίησαν τις στάσεις τους απέναντι σε πράγματα και καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω τους, θέτοντας ως στόχο να γίνουν οι ίδιοι, οι άνθρωποι που θα αλλάξουν τον σύγχρονο κόσμο, τον οποίο θα δομήσουν προς μια κατεύθυνση όπου προτεραιότητα θα έχει ο άνθρωπος και όχι το αδυσώπητο κυνήγι του κέρδους, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις υπεριοριστικές επεμβάσεις, τους πολέμους, τη δυστυχία και την προσφυγιά.

Επίσης, οι μαθητές εκτίμησαν τις αξίες της ζωής και της ειρήνης, και ανέπτυξαν ένα πνεύμα το οποίο θα αγωνίζεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα βρίσκεται απέναντι σε κάθε είδους βία. Κάτι τέτοιο επετεύχθη με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, η οποία ήταν εμφανής στις εκθέσεις-«δοκίμια» όλων, καθώς κατάφεραν να μπουν στη θέση των προσφύγων, να «δουν» τον κόσμο με τα μάτια τους. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Project απαντήθηκαν οι ερωτήσεις

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τους, οι απορίες τους, γεγονός το οποίο υποδηλώνει και την ευτυχή κατάληξη του project.

#### Συμπεράσματα

Κλείνοντας αυτή την εργασία θα μπορούσαμε να πούμε ότι είμαστε ικανοποιημένοι για δύο –κυρίως- λόγους: Πρώτον, γιατί καταφέραμε να διενεργήσουμε ένα project το οποίο είχε εξ αρχής τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών και, επιπλέον, καταφέραμε να πετύχουμε τους στόχους που είχαμε θέσει και, δεύτερον, διότι «ανακαλύψαμε» ένα ισχυρό εργαλείο στην προσπάθειά μας να αναπτύξουμε βιωματικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές θα εργάζονται ομαδικά αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα, τόσο τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους όσο και τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, την ικανότητα συνεργασίας τους, καθώς, επίσης, και την αλληλεγγύη τους. Το σχολείο σήμερα με τις παρούσες κοινωνικοπολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, αποτελεί χώρο όπου συντίθεται το διαφορετικό, αλλά αποτελεί και κοινότητα δράσης μαθητών και εκπαιδευτικών (Πορτελάνος, 2013: 163). Γι' αυτόν τον λόγο, δραστηριότητες όπως το project θα πρέπει να αξιοποιούνται, καθώς μας παρέχει τη δυνατότητα να εργαστούμε προς τις προαναφερθείσες κατευθύνσεις παρέχοντάς μας, παράλληλα, την απαιτούμενη ευχέρεια ώστε να συνδυάσουμε και όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, κ.λπ.). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι η αξιοποίηση του σχεδίου εργασίας (project) για τη διενέργεια ζητημάτων τα οποία άπτονται της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμη. Σε ό,τι αφορά, όμως, τη γενίκευση των προτάσεών μας, η δυνατότητα που μας δίνεται είναι περιορισμένη, καθώς το δείγμα των μαθητών ήταν μικρό και υλοποιήθηκε σε ένα μόνο τμήμα της Ε' δημοτικού. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να εκφράσουμε την αμέριστη συμπαράταξή μας με τέτοιες δραστηριότητες καθώς, κατά τη γνώμη μας, μόνο θετικά μπορούν να συμβάλουν κατά την παιδαγωγική διαδικασία.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.

Kilpatrick, W. H. (1935). Die projekt-methode. In P. Petersen (Ed.), *Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick* (pp.161-179). Weimar: Böhlau.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές* (7<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο* (9<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πορτελάνος, Σ. (2010). *Διαπολιτισμική και Διαθεματική Διδακτική*. Αθήνα: Έννοια.

Πορτελάνος, Σ. (2013). *Ηθική και Παιδεία*. Αθήνα: Έννοια.

Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας* (Τομ. Β). Αθήνα: Αθήνα 2008.

### Πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική αφύπνιση μέσα από το παιχνίδι: προτάσεις και προεκτάσεις

Ελένη Γρίβα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΤΔΕ, Ελλάδα

Κλειώ Σέμογλου, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα

**Περίληψη:** Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστούν προτάσεις για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της αλληλόδρασης και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά 'πολύχρωμο' πλαίσιο. Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν και να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και άλλα γλωσσικά ακούσματα, και να αφυπνιστούν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα σε ένα ευχάριστο, πολύαισθητηριακό και δημιουργικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, προτείνονται ποικίλες δραστηριότητες, αξιοποιούνται παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο, μύθοι και παραμύθια από άλλους πολιτισμούς, για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής αφύπνισης των μαθητών, καθώς και την επίγνωση της πολιτειότητας. Έννοιες όπως η ετερότητα, η επαφή και η διάδραση γλωσσών και πολιτισμών, η γλωσσική και πολιτισμική 'αμοιβαιότητα', η δημιουργική έκφραση, η επικοινωνία και αλληλόδραση παρουσιάζονται με στόχο να αξιοποιηθούν στη διδακτική πρακτική. Γίνεται αναφορά σε δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια, τα οποία έχουν εφαρμοστεί από την ερευνητική μας ομάδα, που ενισχύουν τη λεκτική και εξωλεκτική συμπεριφορά,



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

*δραστηριότητες και επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, μέσω του οποίου δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να εκφραστούν δημιουργικά. Σε αυτό το προτεινόμενο παιγνιώδες και δημιουργικό περιβάλλον παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε άλλες γλώσσες, αλλά και να καλλιεργήσουν την πολυπολιτισμική επίγνωση, την ανεκτικότητα σε άλλους πολιτισμούς και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους ως 'πολίτες'.*

*Λέξεις-κλειδιά: πολυγλωσσία, πολυπολιτισμική αφύπνιση, μαθητές δημοτικού, παιχνίδι, επικοινωνία*

#### **Εισαγωγή**

Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί συναπάντημα γλωσσών και πολιτισμών με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, είναι αναγκαία η καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης των μαθητών της πλειονοτικής κουλτούρας σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Δηλαδή, το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίγνωσης όχι μόνο του κυριάρχου πολιτισμού, αλλά και του πολιτισμικού κεφαλαίου άλλων λαών και της γλωσσικής ποικιλότητας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν οι μαθητές τη δυναμική αλληλεπίδραση που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στους πολιτισμούς και τις γλώσσες, να είναι πιο 'ανοιχτοί' σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, και να σέβονται άλλους τρόπους ζωής, άλλες πεποιθήσεις, και διαφορετικά έθιμα. Με άλλα λόγια, απώτερος στόχος στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής κατανόησης και «διαπολιτισμικής επικοινωνίας», δηλ η ανάπτυξη της ικανότητας ενός ατόμου να 'κατανοεί' διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς (Council of Europe, 2001, σ.168), αλλά και η καλλιέργεια της 'γλωσσικής ή πολιτισμικής αμοιβαιότητας'. Σύμφωνα με την πρακτική της πολιτισμικής αμοιβαιότητας, όσο πιο πολύ διαποτίζεται ένας μαθητής με μεταταναστευτικό προφίλ με τον πολιτισμό της χώρας που τον έχει υποδεχτεί, τόσο πιο πολύ θα μπορέσει να τη διαποτιστεί με το δικό μας, και όσο πιο πολύ τα άτομα από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα νιώθουν ότι ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής τους γίνεται αντικείμενο σεβασμού, τόσο πιο ανοιχτοί θα είναι στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Οι Byram και Zarate (1994, σ. 15) νοηματοδοτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα/επικοινωνία ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων, ενταγμένων σε ένα τετραμερές πλαίσιο 'γνώσης': α) γνώση του 'εγώ' και του 'άλλου', β) γνώση του 'πώς να καταλάβεις' γ) γνώση του 'πώς να μάθεις' και δ) γνώση του 'πώς να είναι' , δηλαδή των συμπεριφορών για τη σχετικοποίηση του 'εαυτού' και την αποτίμηση του 'άλλου'. Δηλαδή, περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κατανόησης, από την πλευρά των

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

μαθητών, της δική τους γλώσσα (εξ) και του πολιτισμό (εξ) σε σχέση με μια άλλη γλώσσα και ένα άλλο πολιτισμό. Από αυτή την προσέγγιση διαφαίνεται πως σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι μαθητές αναπτύσσουν μια στοχαστική στάση προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό, και γενικά αντιλαμβάνονται τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός τους υπάρχει και ερμηνεύεται σε όλο τον κόσμο αλλά και βρίσκεται σε επαφή και 'αλληλόδραση' με άλλους πολιτισμούς (Liddicoat et al, 2003 στο Si Thang Kiet Ho, 2009). Επειδή η κατανόηση/επίγνωση του 'δικού τους' και του 'άλλου' πολιτισμού πρέπει να ξεκινήσει με την κατανόηση της καθημερινής ζωής (Barer-Stein, 1988), η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων για τυπικές εμπειρίες της ζωής αποτελούν σημαντικές πτυχές της καλλιέργειας της πολιτισμικής/πολυπολιτισμικής κατανόησης. Η κατανόηση του δικού μας και των άλλων πολιτισμών πρέπει να ξεκινήσει με την κατανόηση της καθημερινής ζωής και συνθηκών (Barer-Stein, 1988).

Η διδασκαλία μέσα από μια 'διαπολιτισμική προοπτική' σχετίζεται με την καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης της 'πολιτισμικά δομημένης' κοσμοθεωρίας των μαθητών και των συμπεριφορών τους, καθώς και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και στάσεων για την κατανόηση και την επιτυχή αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Δηλαδή, συνεπάγεται την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με στόχο την καλλιέργεια της 'διαπολιτισμικής πολιτειότητας' (intercultural citizenship) ή αλλιώς 'παγκόσμιας/κοσμοπολίτικης πολιτειότητας' (global / cosmopolitan citizenship) (βλ. Porto, 2015). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές παρωθούνται να 'ερευνούν' τον πολιτισμό και την επικοινωνία ως δύο αλληλοσχετιζόμενες, δυναμικές, συνεχώς μεταβαλλόμενες διαδικασίες, με τον πολιτισμό να γίνεται αντιληπτός ως ένα σύμφυρμα των εμπειριών που μεταφέρει το κάθε άτομο σε ένα επικοινωνιακό γεγονός, δηλ. της κοινωνικής, της εθνικής αλλά και της διεθνούς εμπειρίας του. (Humphrey, 1993).

Ως βασικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που καλλιεργεί την πολυπολιτισμική επίγνωση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διαπολιτισμική επικοινωνία /αλληλεπίδραση προσδιορίζονται οι εξής:

- να καλλιεργηθεί η κατανόηση από την πλευρά του μαθητή του δικού του πολιτισμού,
- να υιοθετηθούν στρατηγικές για τη βελτίωση της καθημερινής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της μεγιστοποίησης της πολιτισμικής ευαισθησίας (βλ Corbett, 2003),
- να εντοπιστούν προβλήματα επικοινωνίας που πηγάζουν από τις διαπολιτισμικές μεταβλητές της αλληλεπίδρασης,
- να αποφευχθούν παρεξηγήσεις/παρερμηνείες με βάση τις πολιτισμικές διαφορές,
- να προσδιοριστεί η σχέση του πολιτισμού και της επικοινωνίας ως αλληλοσχετιζόμενες διεργασίες (Kramch, 2003).

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Για τον σκοπό αυτό προτείνεται η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να: α) παρατηρήσουν πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές, β) αναστοχαστούν για το τι σημαίνει η πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία ενός ατόμου για τον ίδιο, πώς κάποιος αντιδρά στη διαφορετικότητα, πώς σκέφτεται για την πολυμορφία, πώς αισθάνεται για τη διαφορετικότητα, γ) αναλύσουν και να προβληματιστούν σχετικά με την επικοινωνία τους, και να αναγνωρίσουν ευκαιρίες για αλληλόδραση και οικοδόμηση σχέσεων, δ) αλληλεπιδρούν με βάση την ατομική εμπειρία τους για τη διαφορετικότητα, αλλά και να είναι σε θέση να την αναδιαμορφώσουν σε απάντηση προς τους 'άλλους'.

#### **Παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης**

##### *Στοχοθεσία*

Στη συγκεκριμένη εργασία, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου μέσα από το οποίο καλλιεργείται η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η δημιουργική έκφραση των μαθητών, αλλά και η σημασία του ως μέσου για να αφυπνιστούν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα σε ένα 'αυθεντικό' και 'φιλικό' περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλόδρασης.

Γίνεται αναφορά σε παιχνίδια και δραστηριότητες από διάφορες πειραματικές εφαρμογές της ερευνητικής μας ομάδας, όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, με στόχο να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδα, να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν και να επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα και καθημερινές καταστάσεις. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν με την ετερότητα, και να ευαισθητοποιούν στο δίπολο «εμείς» και οι «άλλοι», αλλά και να αντιληφθούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως 'ενεργοί πολίτες', καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων (βλ. και Griva & Chostelidou, υπό δημοσίευση). Αυτό διαδραματίστηκε σε ένα παρωθητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου κεντρίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών για άλλους πολιτισμούς και γλώσσες. Ακόμη, οι μαθητές διασκέδασαν μαθαίνοντας να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν, να επικοινωνούν λεκτικά/εξωλεκτικά παίζοντας, να εκφράζονται δημιουργικά, να εκτιμούν 'άλλες' γλώσσες και 'ξένους' πολιτισμούς, να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων.

##### *Το εκπαιδευτικό υλικό*

Το εκπαιδευτικό υλικό μας απευθύνεται σε μαθητές πρωτοσχολικής και σχολικής ηλικίας. Πρόκειται για ποικίλο και ευέλικτο υλικό που έχει σχεδιαστεί από την ερευνητική μας ομάδα (του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας) και έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε διάφορα δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Φλώρινας (για τα πιλοτικά προγράμματα βλ Γρίβα, Σέμογλου & Παντελή, 2014). Όλα τα προγράμματα οργανώθηκαν γύρω από το μοντέλο 6E (Γρίβα & Σέμογλου, 2013) που είχε εφαρμοστεί προηγουμένως με επιτυχία σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας σε μαθητές ηλικίας 6-7 ετών (στο Γρίβα & Σέμογλου, 2015). Οι έξι βασικές συνιστώσες του μοντέλου 6E είναι: ενεργοποίηση, εξερεύνηση, έκφραση, επικοινωνία, επίλυση προβλήματος, ευχαρίστηση.

Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι κατάλληλο, να εφαρμοστεί σε: α) ένα παιγνιώδες και δραστηριοκεντρικό πλαίσιο μάθησης (Willis, 1996), όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και αναζητούν την ανεύρεση λύσεων μέσα από τη συνεργασία, την αλληλόδραση και την συναπόφαση, β) ένα 'φιλόξενο' περιβάλλον μάθησης που αντανακλά τον σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, γ) ένα περιβάλλον δί/πολύγλωσσου έντυπου λόγου όπου γίνεται εμπλουτισμός του χώρου της τάξης με ερεθίσματα γραπτού λόγου (από διάφορες γλώσσες και ποικίλους πολιτισμούς). Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκαν και αναλύθηκαν έννοιες όπως η ετερότητα, η γλωσσική και πολιτισμική κατανόηση, η δημιουργική έκφραση, η επικοινωνία, συνεργασία και αλληλόδραση.

Σε ένα τέτοιο επικοινωνιακό και πολιτισμικά αλληλοδραστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες, υποστηρίζεται η εμπλοκή τους σε φυσική επικοινωνία μέσα στην τάξη και ενισχύεται η δημιουργική τους έκφραση και δημιουργικότητα (βλ. και Porter-Ladousse, 1987· Jacobs, 1988). Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται και να επικοινωνούν λεκτικά και εξωλεκτικά, να δείχνουν πρωτοτυπία στην εύρεση λύσεων και όλα αυτά λαμβάνουν χώρα σε ένα ευχάριστο και 'αυθεντικό' εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2015).

Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας παρουσιάζουμε ενδεικτικά τρία παιχνίδια και αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικές δραστηριότητες από αυτές τις πιλοτικές εφαρμογές στις παρακάτω τρεις ενότητες:

- *Παίζοντας επικοινωνώ και δημιουργώ*
- *Παίζοντας 'επικοινωνώ' με άλλους πολιτισμούς*
- *Παίζοντας μαθαίνω για την ετερότητα/ πολιτειότητα*

Μέσα από την αξιοποίηση των παιχνιδιών στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να αλληλοδράσουν, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, να συνεργαστούν και να συναποφασίσουν, καθώς και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Γρίβα & Σέμογλου, 2015· Kim, 2005). Άλλωστε, το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας και απαραίτητη συνιστώσα της σωματικής, κινητικής, γνωστικής, κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Εφαρμόζονται δραστηριότητες, παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο, παραμύθια από άλλους πολιτισμούς, για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής αφύπνισης των παιδιών

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μέσα σε ένα και δημιουργικό περιβάλλον ‘φυσικής’ επικοινωνίας, όπου δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν και να αφυπνιστούν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα σε ένα ευχάριστο, δημιουργικό και διασκεδαστικό περιβάλλον (βλ. και Griva & Chostelidou, 2012).

Πρόκειται για δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαφή και διάδραση γλωσσών και πολιτισμών, όπως α) διαθεματικές-δημιουργικές δραστηριότητες (τραγούδια, ζωγραφική, αποσπάσματα από video...), β) παιχνίδια αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate), όπου τα παιδιά προβληματίζονται για την επαφή και αλληλεπίδραση γλωσσών/πολιτισμών, ώστε να ανατραπούν οι απόψεις για ‘ανώτερες/οι’ και ‘κατώτερες/οι’ γλώσσες/πολιτισμοί, γ) αντιπαραβολική σύγκριση γλωσσικών τύπων (ετυμολογία- μορφολογία κλπ) μέσα από παιχνίδια, δ) αλληλοδραστικές δραστηριότητες, ε) προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων και κινητικά παιχνίδια από όλο τον κόσμο, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό εργαλείο δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά στη διαπολιτισμική μάθηση, να «ζήσουν την εμπειρία» άλλων πολιτισμών και να αναστοχαστούν στις πολιτισμικές διαφορές, αλλά και να συμπεριφέρονται στους ‘εκπροσώπους άλλων πολιτισμών’ χωρίς προκαταλήψεις.

#### **1<sup>η</sup> Θεματική ενότητα: Παίζοντας επικοινωνώ και δημιουργώ**

Η πρώτη θεματική ενότητα σχετίζεται με δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν, να αλληλοδράσουν, να συνεργαστούν και να συναποφασίσουν, να πειραματιστούν, να εκφραστούν δημιουργικά. Απώτερος στόχος είναι η ‘ανακάλυψη’ των νέων πληροφοριών και δεδομένων από τους ίδιους, η ελεύθερη έκφραση, η αξιοποίηση ιδεών από διάφορα και διαφορετικά γνωστικά πεδία και ο συνδυασμός τους σε ένα νέο διαθεματικό πλαίσιο που ευνοεί την ενεργοποίηση της φαντασίας και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (βλ. Griva, Semoglou & Paparantazi, 2010). Άλλωστε οι μαθητές αυτής της ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να συνομιλήσουν, να εκφραστούν ελεύθερα και να αυτενεργήσουν.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται διάφοροι ερευνητές (βλ. Lave & Wenger, 1991), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι ‘μια πράξη ενός μόνο προσώπου’, αλλά συντελείται μέσα από την αλληλόδραση σε ένα συμμετοχικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. Επίσης, είναι σημαντικό κατά την επιλογή και εφαρμογή των δραστηριοτήτων θα πρέπει ληφθεί υπόψη ότι «η κινητοποίηση των παιδιών για μάθηση μπορούν να ενισχυθεί μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες» (Wong, 2008, σ. 94), καθώς αυτού του είδους οι δραστηριότητες

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ενεργοποιούν τη φαντασία των μαθητών και να τους παρέχουν κίνητρα για 'πειραματισμό', 'ανακάλυψη' και δράση.

Οι μαθητές σχεδιάζουν, παίζουν, χορεύουν, τραγουδούν, εκφράζονται αυθόρμητα με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Επιπλέον, αντλούν ιδέες από διαφορετικά γνωστικά πεδία και να τις συνδυάζουν δημιουργικά σε ένα εντελώς νέο πλαίσιο (βλπ. Griva, Semoglou & Paparantazi, 2010). Ανάμεσα σε αυτά τα παιχνίδια συγκαταλέγονται: α) τα παιχνίδια *προσομοίωσης* είτε φυσικής προσομοίωσης, ή διαδικαστικής αλλά και καταστασιακής προσομοίωσης (βλ. Γρίβα & Σέμογλου, 2015). β) τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία συνδυάζουν στοιχεία λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, αξιολογούν τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, δημιουργούν ένα ρεαλιστικό πλαίσιο επικοινωνίας στην τάξη (Desiatona, 2009; Maley & Duff, 2005).

Για την επίτευξη των παραπάνω, δημιουργήθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων με γενικό τίτλο «*Ας γίνουμε*». Οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να αναλάβουν ρόλους και ιδιότητες και μέσω αυτών να αλληλοδράσουν, να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Έτσι, οι μαθητές έλαβαν μέρος σε δραστηριότητες καλλιτεχνικές και δημιουργικές (όπως, *ας γίνουμε...* ζωγράφοι, γλύπτες, αρχιτέκτονες, οικολόγοι, συγγραφείς κτλ), συνεργάστηκαν, έμαθαν, διασκέδασαν εκπληρώνοντας κάθε συνιστώσα του μοντέλου 6E, το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω (Γρίβα & Σέμογλου, 2013 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2015). Στη συνέχεια, περιγράφεται αναλυτικά μία δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να κωδικοποιήσουν και να αποκωδικοποιήσουν ένα μυστικό μήνυμα!

**Ενδεικτική δραστηριότητα:** *Ας γίνουμε... μυστικοί πράκτορες*

Τάξη: Γ' – Δ'

Χώρος/Διάταξη: Στην τάξη, εταιρικά ή σε μικρές ομάδες

Στόχοι: - να ανταλλάξουν απόψεις, να συνεργαστούν και να συναποφασίσουν

- να ενισχύσουν στρατηγικές λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας
- να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους
- να βελτιώσουν τη λεπτή κινητικότητα

Διαδικασία: Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι δημιουργεί έναν χάρτινο χρωματιστό δίσκο που περιλαμβάνει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου και έναν άλλο λίγο μικρότερο, διαφορετικού χρώματος, ο οποίος περιλαμβάνει σύμβολα και σχέδια, αντιστοιχώντας ένα σύμβολο ή σχέδιο για κάθε γράμμα. Το ένα μέλος κάθε ομάδας ετοιμάζει ένα... μυστικό μήνυμα και το ζευγάρι του καλείται να το ανακαλύψει! Κάθε μήνυμα μπορεί να εντάσσεται σε μια ξεχωριστή θεματική ενότητα.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Αξιολόγηση: Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ κατά την κατασκευή του 'κώδικα'. Συνεργάστηκαν σε ζευγάρια και συναποφάσισαν για τα σχέδια και σύμβολα που θα χρησιμοποιούσαν. Πρότειναν ιδιαίτερα σύμβολα και πρόσθεσαν έναν συνδετήρα στη μέση, ώστε ο δίσκος να μπορεί να γυρίζει και να αλλάζει με αυτόν τον τρόπο η κωδικοποίηση. Τα μηνύματα που αντάλλασσαν ήταν ιδιαίτερα ευφάνταστα και δημιουργικά. Αξιοσημείωτη ήταν η ορθογραφική ορθότητα, ακόμη και εκείνων των μαθητών που θεωρούνταν πιο 'αδύνατοι'. Τελικά, ένας κοινός 'κώδικας' χρησιμοποιήθηκε από όλη την τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ μας εντυπωσίασε το γεγονός ότι η ιδέα αυτή ακολουθήθηκε και από άλλους μεγαλύτερους μαθητές που δε συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

#### 2<sup>η</sup> Θεματική ενότητα: Παίζοντας 'επικοινωνώ' με άλλους πολιτισμούς

Σε αυτή την ενότητα, γίνεται αναφορά σε παιχνίδια και δραστηριότητες που ενισχύουν τη λεκτική και εξωλεκτική έκφραση και συμπεριφορά. Η γνώση του μη-λεκτικού συστήματος κωδίκων ενός πολιτισμού διαφορετικού από του δικού μας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη δημιουργία/καθιέρωση μιας σχέσης επικοινωνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον. Άλλωστε, οι τρόποι που οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν, οι λεκτικές και μη λεκτικές λειτουργίες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό και από τον πολιτισμό (Klorpf & Park, 1982). Η ανάπτυξη της *πολιτισμικής επίγνωσης* και των *διαπολιτισμικών δεξιοτήτων* είναι απαραίτητες μεταβλητές για την κατανόηση και τη συνεργασία με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς αποτελούν βασικές συνιστώσες για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας (Council of Europe, 2001).

Ως βασικός σκοπός τίθεται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με στόχο να αναπτύξουν πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση, και να αντιληφθούν την αξία άλλων γλωσσών και πολιτισμών. Ως επιμέρους στόχοι αυτής της ενότητας ορίζονται οι εξής:

- να διακρίνουν τις σχέσεις μεταξύ του δικού τους και των άλλων πολιτισμών,
- να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του «άλλου» πολιτισμού,
- να αποκτήσουν ενδιαφέρον και να ευαισθητοποιηθούν στο 'διαφορετικό',
- να αντιληφθούν τον δικό τους πολιτισμό μέσα από την οπτική των άλλων ανθρώπων.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Αξιοποιούνται δημιουργικές ιδέες, κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, παραδοσιακοί χοροί και παραδοσιακά παιχνίδια και παραμύθια από όλο τον κόσμο (Griva, Chostelidou & Semoglou, 2015), δραστηριότητες και επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, που δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να αντιληφθούν ότι η λεκτική επικοινωνία ενισχύεται με μη λεκτικές νύξεις μέσω της έκφρασης ενός συναισθήματος και του στυλ ομιλίας, καθώς και της χρήσης επιτονικών στοιχείων, του ρυθμού και άλλων προσωδιακών χαρακτηριστικών, τα οποία μπορεί να διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο επιχειρείται οι μαθητές να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς ως ίσους, ώστε α) να αποτρέψουν την εξάπλωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, β) να έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να σέβονται άλλους τρόπους ζωής, άλλες πεποιθήσεις και έθιμα, γ) να κατανοήσουν τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους πολιτισμούς και τις γλώσσες και να είναι πιο 'ανοιχτοί' σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, δηλαδή να καλλιεργήσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και τον σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλότητα με στόχο μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν παραμύθια και παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο και οι μαθητές μέσα από τη γνωριμία τους με άλλες χώρες και πολιτισμούς προσπαθούσαν να βρουν ομοιότητες και διαφορές, αντιστοιχίες και αναντιστοιχίες με τη δική τους. Έτσι, διαβάσαμε παραμύθια και γνωρίσαμε τη χώρα προέλευσής τους, όπως «Οι δύο φίλοι» ένα παραμύθι από τη Νιγηρία, και βρήκαμε παρόμοια στοιχεία με τον μύθο του Αισώπου «Ο ποντικός του αγρού και ο ποντικός της πόλης», χορέψαμε παραδοσιακούς χορούς και συζητήσαμε για τις ομοιότητες και διαφορές που παρατηρούσαμε, παίξαμε παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο εντοπίζοντας κάθε φορά ένα αντίστοιχο παιχνίδι από τη χώρα μας, όπως το «Cheetahs – Cheetals» από την Ινδία και το ελληνικό «Περιστέρια – Πελαργοί». Ακόμη, τροποποιήσαμε παιχνίδια με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτονταν σε κάθε ενότητα. Στη συνέχεια, περιγράφονται αναλυτικά η παραλλαγή σε ένα παραδοσιακό παιχνίδι που στην Ελλάδα το συναντάμε και με την ονομασία «χώρες». Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ενότητας προτείναμε να παίζουμε χαιρετώντας με την ίδια λέξη σε διάφορες άλλες γλώσσες. Κάθε μαθητής/τρια επέλεγε μία χώρα και έπρεπε να βρει και τον αντίστοιχο χαιρετισμό, π.χ. «Hola» για την Ισπανία, «Jsnarot» για την Ουγγαρία κ.ο.κ.

**Ενδεικτική δραστηριότητα:** Καλή ώρα... σ' άλλη χώρα

Τάξη: Δ' – Ε'

Χώρος/Διάταξη: Στην αυλή, όλοι μαζί σε κύκλο

- Στόχοι:
- να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς
  - να ενισχύσουν τις στρατηγικές λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας
  - να βελτιώσουν μνημονικές στρατηγικές



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα άλλων πολιτισμών
- να καλλιεργήσουν την ταχύτητα, τον χρόνο αντίδρασης

Διαδικασία: Για το παιχνίδι αυτό χρειαζόμαστε μία μπάλα και πολύ καλή μνήμη. Αφού επαναλάβουμε τις λέξεις και τις χώρες για να τις θυμόμαστε το παιχνίδι αρχίζει! Ένα από τα παιδιά πετάει την μπάλα ψηλά φωνάζοντας το όνομα μιας χώρας που έχουν διαλέξει τα υπόλοιπα παιδιά ή τη λέξη που την αντιπροσωπεύει. Το παιδί που έχει το όνομα αυτής της χώρας, τρέχει να πιάσει την μπάλα πριν αυτή πέσει στο έδαφος. Εάν την πιάσει στον αέρα, το παιχνίδι συνεχίζεται κανονικά, δηλαδή την πετάει και πάλι φωνάζοντας μία άλλη χώρα. Εάν, όμως, δεν προλάβει να πιάσει την μπάλα πριν πέσει στο έδαφος, τα υπόλοιπα παιδιά τρέχουν όσο πιο μακριά μπορούν μέχρι να την πιάσει και να φωνάζει «1,2,3 στοπ». Τότε όλοι μένουν ακίνητοι και το παιδί με την μπάλα σημαδεύει όποιο θέλει ή είναι πιο κοντά. Εάν το πετύχει με την μπάλα, εκείνο πρέπει να αναφέρει ένα χαρακτηριστικό της χώρας που έχει επιλέξει (π.χ. ένα μνημείο, ένα φαγητό, έναν χορό) και να συνεχίσει το παιχνίδι παίρνοντας την μπάλα. Εάν δεν το πετύχει τότε πρέπει αυτό να πει ένα χαρακτηριστικό της χώρας του και το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο. Μετράμε πόντους για κάθε σωστή απάντηση,

Αξιολόγηση: Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις λέξεις που ήξεραν και στη συνέχεια, συνεργάστηκαν για να βρουν κι άλλες. Ήταν εντυπωσιακό, το γεγονός ότι σκέφτηκαν να ψάξουν στο διαδίκτυο ή να αναζητήσουν κάποιο γνωστό τους άτομο που μπορεί να τους βοηθήσει. Αφού, επανέλαβαν τις λέξεις μερικές φορές το παιχνίδι άρχισε! Πολύ γρήγορα όλοι εξοικειώθηκαν με το νέο λεξιλόγιο και ακόμη και οι πιο εσωστρεφείς μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Το παιχνίδι παίχτηκε και ως παραλλαγή χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο μιας μόνο χώρας.

### **3<sup>η</sup> Θεματική ενότητα: Παίζοντας μαθαίνω για την ετερότητα/ πολιτειότητα**

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στο θέμα της πολιτειότητας και των δικαιωμάτων των μαθητών της πλειονοτικής κουλτούρας και των συνομήλικων τους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αλλά και άλλων 'ευπαθών' κοινωνικών ομάδων.

Ως βασικός σκοπός τίθεται, και σε αυτήν την ενότητα, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όπου τους παρέχεται η ευκαιρία για «επικοινωνία σε αληθοφανείς καταστάσεις» (Gower, Phillips & Walters, 1995). Έτσι, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών και απόψεων, και αυτοσχεδιάζουν για να παρουσιάσουν τα 'δικαιώματα' και τις 'υποχρεώσεις' του σύγχρονου πολίτη. Μέσα από τη συμμετοχή

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τους σε αυτές τις δημιουργικές δραστηριότητες, επιδιώχθηκε να δοθούν ευκαιρίες για γλωσσική εξάσκηση και επικοινωνία σε ένα υποστηρικτικό, ευχάριστο και ταυτόχρονα γεμάτο 'προκλήσεις' πλαίσιο (den Branden et al., 2009· Maley & Duff, 2005), όπου μπορούν να ψάχνουν συνεργατικά για λύσεις σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως 'ενεργοί πολίτες', καθώς και με τα δικαιώματα 'ευπαθών' κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων.

Ως επιμέρους στόχοι αυτής της ενότητας ορίζονται οι εξής:

- Επίγνωση της πολιτειότητας, υποστηρίζοντας την ποικιλομορφία, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προώθηση της ισότητας.
- Επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους.
- Εξοικείωση με τις έννοιες της ισότητας, συμμετοχής, επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης.
- Επίγνωση της πολιτισμικής και ιστορικής κληρονομιάς τους, και αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας.
- Αναγνώριση, ανοχή και σεβασμός στη διαφορετικότητα.
- Απόκτηση υπεύθυνης συμπεριφοράς, και συμμετοχή για τη δημιουργία ασφαλούς κοινωνικού περιβάλλοντος.

Με γνώμονα τους παραπάνω στόχους, διαμορφώθηκαν δραστηριότητες και παιχνίδια που έφεραν τα παιδιά σε επαφή με περίπλοκες και πολύσημες έννοιες και καταστάσεις. Στις δραστηριότητες της ενότητας αυτής, που περιλάμβαναν συζητήσεις, κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate), οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να παίξουν με το 'διαφορετικό', να οργανώσουν ομάδες, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν λεκτικά και εξωλεκτικά. Στο πλαίσιο αυτό, περιγράφεται το παιχνίδι «*Τα δικαιώματα... στην πράξη*». Πρόκειται για ένα παιχνίδι δημιουργικής κινητικής έκφρασης, όπου οι μαθητές καλούνται να ξαναδιαβάσουν τα 'δικαιώματα του παιδιού', όπως έχουν αναγραφεί στη χάρτα και στη συνέχεια, να προσπαθήσουν να τα αναπαράγουν αξιοποιώντας εξωλεκτικούς μηχανισμούς.

***Ενδεικτική δραστηριότητα: Τα δικαιώματα... στην πράξη***

Τάξη: Ε' – Στ'

Χώρος/Διάταξη: Στην τάξη, όλοι μαζί ή σε μικρές ομάδες

Στόχοι: - ευαισθητοποιηθούν και να γνωρίσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους

- να ενισχύσουν την εξωλεκτική τους επικοινωνία
- να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους
- να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαφορετικότητας
- να καλλιεργήσουν τη δημιουργική κινητική τους έκφραση

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Διαδικασία: Πρώτα, ζητήσαμε από τα παιδιά να αντιγράψουν σε ξεχωριστά χαρτάκια κάθε ένα από τα δικαιώματα των παιδιών, όπως αυτά αναγράφονται στη χάρτα. Στη συνέχεια, ένα – ένα τα παιδιά (ή μια μικρή ομάδα) διαλέγουν τυχαία, ένα από τα χαρτάκια και χωρίς να το δουν οι υπόλοιποι, προσπαθούν μόνο με κινήσεις (με παντομίμα) να δείξουν τι γράφει το χαρτί τους. Όποιο από τα παιδιά (ή η ομάδα) που μαντεύει πιο γρήγορα ποιο από τα δικαιώματα αναπαρίσταται, συνεχίζει με ένα άλλο χαρτί.

Αξιολόγηση: Οι μαθητές προτίμησαν να παίξουν όλοι μαζί. Αντέγραψαν κάθε ένα από τα δικαιώματα σε ξεχωριστό χαρτί, αφού προηγήθηκε σχετική συζήτηση. Για παράδειγμα, ο μαθητής Π. δεν μπορούσε να κατανοήσει γιατί δεν είναι αυτονόητα κάποια δικαιώματα, όπως για παράδειγμα «Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ταυτότητα, δηλαδή σε ένα όνομα, επώνυμο και ιθαγένεια». Μετά τη μακροσκελή συζήτηση που επέφερε απορίες όπως η παραπάνω, οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και επέδειξαν δημιουργικότητα, αλλά και σεβασμό σε κάθε περίπτωση.

#### **Επιλογικός σχολιασμός**

Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία έγινε μια αναστοχαστική παρουσίαση και αναφορά στον ρόλο που μπορεί να παίξει το παιχνίδι και οι επικοινωνιακές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης για την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και πολιτισμικής επίγνωσης, καθώς και στην ανάπτυξη της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Άλλωστε, η καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντες, αυξάνει την ανοχή τους στη διαφορετικότητα, συμβάλει στην πολιτισμική συμπάθεια και ευαισθησία (Tomlinson & Masuhara, 2004), τους δίνει τη δυνατότητα να 'διερευνούν' και να συγκρίνουν πολιτισμούς.

Με τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς μέσα σε ένα διασκεδαστικό και παρωθητικό περιβάλλον. Επιπλέον, σε ορισμένες δραστηριότητες, αξιοποιώντας δημιουργικά τη διαδικασία της εναλλαγής και μίξης κωδίκων, οι μαθητές ήταν σε θέση να αλληλοδράσουν σε διάφορα πλουραλιστικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Τα αποτελέσματα από τις εφαρμογές των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και κινητικών παιχνιδιών έδειξαν τη θετική επίδραση που είχαν στην: α) καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους στην παγκόσμια πολιτειότητα, β) στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τη μεγιστοποίηση της πολιτισμικής ευαισθησίας (βλ Corbett, 2003), μετατρέποντας την τάξη του γλωσσικού μαθήματος σε ένα "ευαίσθητο περιβάλλον μάθησης» (Porto,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

2010: 47) που στόχευε στην αποδοχή της ποικιλομορφίας ‘καταλύοντας’ διακρίσεις και στερεότυπα.

Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, την παντομίμα και τα παιχνίδια αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate), οι μαθητές διαπραγματεύονταν απόψεις και τα στερεότυπα και εξέφραζαν λεκτικά ή εξωλεκτικά τις απόψεις τους σχετικά με την πολυμορφία σε ένα ρεαλιστικό περιβάλλον μάθησης (βλ. και Naves, 2009 ), όπου καλλιέργησαν δεξιότητες και ικανότητες για να «να ερμηνεύσουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές, τις δικές τους και των ‘άλλων’» (Byram, 2006, σ. 12). Επιπλέον κατανόησαν θέματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη και την διαφορετικότητα και απέκτησαν επίγνωση διαφόρων πολιτισμικών αξιών και την ευαισθητοποίηση των παγκόσμιων ανισοτήτων.

Τα παιχνίδια δημιούργησαν ένα φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας για τους μαθητές, όπου τους δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουν και να κατανοήσουν άλλες ‘οπτικές’, να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους ‘παίκτες’, και να ανταλλάξουν ιδέες για τους άλλους πολιτισμούς και να αναστοχαστούν στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον, και να καλλιεργήσουν την ανοχή στη διαφορετικότητα και το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς και διαφορετικές πραγματικότητες. Τα συναισθήματα των μαθητών, όπως το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση ήταν άμεσα συνδεδεμένα με τα θετικά αποτελέσματα στην επεξεργασία των νέων πληροφοριών και την αυθόρμητη απόκρισή τους για επικοινωνία και δημιουργική συμμετοχή στις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες προωθήθηκαν θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία και υποστηρίχθηκαν οι αρχές της αμοιβαιότητας και συνεργασίας.

Έτσι, μέσα σε ένα κλίμα συν-εργασίας, συν-απόφασης και συν-δημιουργίας, οι μαθητές παίζοντας και διασκεδάζοντας αντιληφθήκαν τον δικό τους ρόλο ως ‘παγκόσμιοι πολίτες’ και απέκτησαν σεβασμό στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα. Από την άλλη, επικοινωνώντας αυθόρμητα σε φυσικό περιβάλλον κατανόησαν τις ευθύνες, υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους ως ‘ενεργοί πολίτες’.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barer-Stein, T. (1988). Experiencing the Unfamiliar: Culture Adaptation and Culture Shock As Aspects of a Process of Learning *Canadian Ethics Studies*, 20(2), 71-91.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to Language Teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Den Branden, K.V., Bygate, M. & Norris, J. (2009). *Task-based Language Teaching*. Amsterdam: J. Benjamins Publications Company.
- Desiatova, L. (2009). Using Different Forms of Drama in the EFL Classroom, *Humanising Language Teaching*, 11(4). <http://www.hltnmag.co.uk/aug09/sart07.htm>
- Gower, R., Phillips, D. & Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Macmillan Education.
- Griva E., Semoglou, K. & Papapantazi, S. (2010). Scrapbooking' primary school students' ideas and thoughts: gender differences in a creative way of writing in a second/foreign language. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference on Education. *Research and Training Institute of East Aegean*, INEAG, 440-448.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer & D. Foulker (Eds.), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges* (pp. 83-104). N.Y: Nova Science publishers inc.
- Griva, E. & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness and feasibility of a game-based project for early foreign language learning. *English Language Teaching*, 5(9), 33-44.
- Griva, E., Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015). 'Our Neighbouring Countries': Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners. In A. Akbarov (Eds.), *The practice of foreign language teaching: theories and applications* (pp.174-184). Cambridge Scholars Publishing.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (in press, January 2017). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. In E. Griva & A. Deligianni (Eds). *RPLT Special Issue on CLIL*. Hellenic Open University.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. & Παντελή, Π. (2014). 'Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ': η εφαρμογή του μοντέλου 6E σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. *Πρακτικά 13<sup>ου</sup> Παγκόσμιου Συνέδριου «Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(ς)κλήσεις: από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση*.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015). Ξενη γλωσσα και παιχνιδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Humphrey, D. (1993). Culture as a noun, Culture as a verb, National culture or Individual culture, which Approach? In D. Killick & M. Parry (Eds.), *Languages for Cross-cultural Capability, Promoting the Discipline: Marking Boundaries Crossing Borders*. Leeds Metropolitan University.
- Jacobs, J.W. (1988). Euripides Media: A Psychodynamic Model of Severe Divorce Pathology. *American Journal of Psychotherapy*, 42 (2), 308-319.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Kim, K. (2005). *Learning from each other: Creativity in East Asian and American education. Creativity Research Journal, 17(4), 337-347.***
- Klopf, D.W. & Park, M. (1982). *Cross-cultural communication: An introduction to the fundamentals*. Seoul: Hanshin Publishing Co.
- Kramch, C. (2003). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Porter Ladousse, G. (1987). *Role Play. Oxford: Oxford University Press.***
- Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-raising Proposal. *ELT Journal, 64(1)*, 45-53.
- Porto, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 3 (2)*, 9-29.
- Si Thang Kiet Ho (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Journal of Foreign Language Teaching, 6 (1)*, 63-76.
- Tomlinson, B. & Musuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *MET, 13(1)*, 1-7.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.
- Wong, V. (2008). Promoting children's creativity through teaching and learning in Hong Kong. In A. Craft, T. Cremin & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 93-101). Stoke-on-Trent; Sterling, VA: Trentham.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάξεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία

Τα πολιτισμικά εκφωνήματα στον ελληνικό τύπο και η  
αξιοποίησή τους σε τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών

Μάνη Αναστασία

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Μ.Δ.Ε. Διδακτική των Γλωσσών  
και Γλωσσική Επικοινωνία, Ελλάδα [sasara\\_a1@hotmail.com](mailto:sasara_a1@hotmail.com)

Τσιτσανούδη - Μαλλίδη Νικολέττα

Επίκουρη Καθηγήτρια Ελληνικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας Παιδαγωγικού  
τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων, Δημοσιογράφος, Ελλάδα [nitsi@cc.uoi.gr](mailto:nitsi@cc.uoi.gr)

**Περίληψη:** Αντικείμενο της παρούσας μελέτης συνιστούν τα πολιτισμικά εκφωνήματα στον εβδομαδιαίο έντυπο ελληνικό τύπο. Οι δημοσιογράφοι και οι συντάκτες «...διανθίζουν τα κείμενά τους με συγκινησιακά φορτισμένες δομές...» (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011: 387) με αποτέλεσμα την περαιτέρω θελκτικότητα του τύπου μέσω των ευρημάτων λόγου. Η καθημερινή γλώσσα βρίθεται από λέξεις, εκφράσεις, λαϊκές ρήσεις, αξίες και εικόνες και είναι κυρίως φολκλορικής φύσης. Τα πολιτισμικά εκφωνήματα ή οι παγιωμένες εκφράσεις και τα λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα (Galisson, 1994, 1999) ταξινομούνται σε θεματικές ενότητες με γνώμονα την πολιτισμική τους αδιαφάνεια και αντικατοπτρίζουν την κουλτούρα ενός λαού, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των φυσικών ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας τα συμμερίζεται. Αντιθέτως, ο ξένος ομιλητής αντιμετωπίζει τροχοπέδη εξαιτίας της σημασιολογικής αδιαφάνειας κατά τη διαδικασία της εκμάθησης, αφού εγκλωβίζεται σε μια γλωσσική και εννοιολογική οδύσσεια μη κατέχοντας την πολιτισμική γνώση, ενώ παράλληλα αδυνατεί να αποκωδικοποιήσει και τελικά να κατανοήσει τη σημασία των εκφωνημάτων. Ο εξοστρακισμός των πολιτισμικών εκφωνημάτων από τη γλωσσοδιδασκτική είναι γεγονός, καθώς τα πολιτισμικά εκφωνήματα δεν αποτελούν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας ούτε είναι μέρος της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Η διδακτική αξία, συνεπώς, που έχει η μελέτη των πολιτισμικών εκφωνημάτων, βάσει της δυναμικότητάς τους στον τύπο, είναι τέτοια, ώστε κρίνεται απαραίτητη για την αντιστοίχιση του Άλλου πολιτισμού με τον δικό μας προκειμένου να διαλυθεί το περίεργο και το συγκεχυμένο της φαινομενικής σκίασης ως προς την έννοια και τη χρήση τους. Τα πολιτισμικά εκφωνήματα αξιοποιούνται μέσω προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ως διάυλος διαπολιτισμικής εξοικείωσης, σε τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολιτισμικά εκφωνήματα, γλωσσοδιδασκτική, αλλόγλωσσοι μαθητές



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Εισαγωγή στα πολιτισμικά εκφωνήματα

Τα πολιτισμικά εκφωνήματα αποτελούν το αντικείμενο της έρευνάς μας και κρίνεται απαραίτητη διάκριση ανάμεσα στα πολιτισμικά και στα πολιτιστικά στοιχεία που εμπεριέχονται σε μια γλώσσα και πραγματώνονται μέσω των παγιώσεων. Αναφορικά με τα πολιτισμικά στοιχεία δύναται να ειπωθεί πως εμφανίζονται σε έναν χώρο πολυποίκιλο (στη δική μας περίπτωση σε δημοσιογραφικούς τίτλους), μη εύκολα περιγράψιμο και δυσδιάκριτο για τον φυσικό ομιλητή. Έχουν άρρηκτα συνδεδεμένη σχέση με την καθημερινότητα των ομιλητών σχετικά με τα κοινά, το οικογενειακό περιβάλλον, την παρέα και τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής. Σχετίζονται με διαφορετικές θεματικές ενότητες και κατατάσσονται σε κατηγορίες. Τέτοιου είδους πληροφορίες διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα καθώς διατυπώνονται γλωσσικά με διαφορετικό τρόπο.

Σε αντίθεση, στα πολιτιστικά στοιχεία μιας χώρας της οποίας η γλώσσα κατακτάται περιλαμβάνονται πληροφορίες για τον ιστορικό πολιτισμό, τα ιστορικά γεγονότα, τα πνευματικά επιτεύγματα, τα αξιοθέατα, όπως άλλωστε και γενικότερες λεπτομέρειες για τη συμβολή της χώρας σε παγκόσμιο επίπεδο. Βέβαια, το γεγονός πως αποκλείονται από την έρευνά μας λόγω του ότι δε φέρουν πολιτισμικό φορτίο δε σημαίνει πως είναι μικρότερης σπουδαιότητας για κάποιον αλλόγλωσσο που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα και μάλιστα την ελληνική ως ξένη. Ωστόσο, παρατηρείται πως τα πολιτισμικά εκφωνήματα εδραιώνονται στις μνήμες των ομιλητών και έτσι αξίζουν περαιτέρω μελέτης.

Τα πολιτισμικά στοιχεία, λοιπόν, συνιστούν το αυτονόητο και αναπόσπαστο πολιτισμικό κομμάτι της εθνικής γλώσσας για τον φυσικό ομιλητή (τόσο για εγγράμματους, όσο και αγράμματους). Αυτό πραγματώνεται μέσω της γλώσσας και ιδιαίτερα μέσω των συναποτελούμενων λέξεων μιας φράσης, του λεγόμενου πολιτισμικού εκφωνήματος. Ακόμη, εξίσου σπουδαία θεωρείται και η αλληλοκατανόηση των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, καθώς και των ιδεών μέσω του πολιτισμικού αυτού διαύλου.

Ως εκ τούτου, η φρασεολογία μιας γλώσσας περικλείει παγιωμένες εκφράσεις, ιδιωτισμούς, μόνιμα λεκτικά σύνολα ή συντάγματα, όπως λόγου χάρη παροιμίες, γνωμικά, λαϊκές ρήσεις τα οποία θεωρούνται σημαντικά λόγω του πολιτισμικού, ντόπιου στοιχείου που προσφέρουν. Πρόκειται για γνωστές φράσεις, συνθήματα, σλόγκαν, κ.ά. που αποτελούν κοινή πολιτισμική γνώση της πλειοψηφίας (70% τουλάχιστον) των ομιλητών μιας γλώσσας. Διευκρινίζεται πως δε συμπεριλαμβάνονται ιδιόλεκτα, προσωπικές υποδηλώσεις, νεολογισμοί και χρονόλεκτα, καθώς δε συνιστούν κοινοκτημοσύνη με την έννοια της διαχρονικότητας στις μνήμες της γλωσσικής κοινότητας και της πλειοψηφίας των ομιλητών.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **Σκοπός της έρευνας**

Τα πολιτισμικά εκφωνήματα αποτελούν αδιαμφισβήτητα έναν φορέα πολιτισμού της γλώσσας κάθε λαού, αφού φέρουν ‘πολιτισμικό φορτίο’ και εμφανίζονται μέσα σε καθημερινές περιστάσεις λόγου και εκφράζουν συγκεκριμένο κάθε φορά νόημα. Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδειχθεί η αξία τους για την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα μέσω της αποπαγίωσής τους. Άλλωστε, η δυνατότητα άπειρων αποπαγίωσεων αποτελούν πηγή ανανέωσης και δημιουργικότητας (Mejri, 1997: 90). Επιπρόσθετα, τα λογοπαίγνια αναδεικνύουν τη σημασία της στερεοτυπικότητας στις γλώσσες (Gross, 1996: 90, Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006: 73,76,78).

Συνεπώς, τα πολιτισμικά εκφωνήματα δύνανται να αξιοποιηθούν διδακτικά σε τάξεις προς όφελος των ξένων ομιλητών-αλλόγλωσσων μαθητών. Το ΚΕΠΑ «υποστηρίζει την αρχή ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνίσταται στην απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με βάση τον πλουραλισμό, την παραλλαγή, τη διαφοροποίηση» (Farina - Gravanis, 2010: 87).

Επιμέρους στόχοι της έρευνας συνιστούν οι εξής:

- Να εντοπιστούν τα εκφωνήματα στον ελληνικό τύπο
- Να μελετηθούν τα ευρήματα
- Να κατηγοριοποιηθούν
- Να αναλυθούν λεξικογραφικά
- Να εστιάσουμε στους τρόπους πρόσληψης των πολιτισμικών εκφωνημάτων από φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές
- Να σχεδιαστούν πρωτότυπες διδακτικές προτάσεις
- Να συμπεριληφθούν τα εκφωνήματα σε διδακτικές δραστηριότητες
- Να προωθηθεί μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία εκμάθησης των εκφωνημάτων
- Να αναπτυχθούν δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου
- Να αναπτυχθεί η διαμεσολάβηση
- Να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική δεξιότητα.

#### **Χαρακτηριστικά των πολιτισμικών εκφωνημάτων**

Κύριο χαρακτηριστικό των πολιτισμικών εκφωνημάτων είναι το γεγονός ότι η γνώση τους έγκειται σε μια κατανόηση του πολιτισμικού φορτίου της έκφρασης (Galisson, 1991:128) που ο ομιλητής αποκτά μέσω της καθημερινής τριβής κατά τρόπο δύσκολα περιγράψιμο, ανιχνεύσιμο και ορατό. Η πολιτισμική γνώση δεν είναι ανάλογη με το μορφωτικό επίπεδο των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας και συνεπώς η υποκειμενικότητα που πηγάζει από τη διαφορετική ιδιοσυγκρασία, τον χαρακτήρα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

των μελών της κάθε γλωσσικής κοινότητας και τα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά δεν αναστέλλει την κοινή βάση που μοιράζονται τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας (Κουρδής, 2005: 3). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Fiske «η προφορική κουλτούρα είναι ενεργή και συμμετοχική, καθώς λόγου του ότι οι συμβάσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την κοινωνική κατάσταση μίας κοινότητας όλα τα μέλη συμμετέχουν στην παραγωγή και μεταφορά του νοήματος» (1988: 61).

Οι παγιωμένες εκφράσεις λειτουργούν στον λόγο ως ένα ενιαίο, αδιάσπαστο σύνολο και το ότι είναι παγιωμένες τονίζεται πως απομνημονεύονται από τους ομιλητές της γλώσσας (Χιώτη, 2010: 14). Το περιεχόμενο του σημείου, ως ένα επιπλέον σημαινόμενο, θεωρείται να έχει μια επιπρόσθετη σημασία, ενώ παράλληλα το σημαινόμενο θεωρείται ως προτερόχρονο, διότι η εγγραφή του δεύτερου περιεχομένου, του πολιτισμικού φορτίου, χρειάζεται ένα σημείο ήδη διαμορφωμένο σημασιακά για να εναποθέσει την αξία του (Galisson, 1994).

Επιπρόσθετα, κατά τον Galisson το πολιτισμικό φορτίο των λέξεων δεν 'περνά τα γλωσσικά σύνορα' όπως συμβαίνει με τη συμβατική έννοια μιας λέξης (1991). Με άλλα λόγια, ο ξένος ομιλητής μπορεί να πληροφορηθεί και παράλληλα να κατακτήσει την τυπική σημασία μιας λεξικής μονάδας από ένα ελληνικό λεξικό αλλά ως εκεί κυρίως διότι οι παγιωμένες εκφράσεις δεν καταγράφονται συνθετικά με αποτέλεσμα να παραλείπεται το πολιτισμικό φορτίο. Επομένως, δε θα επιτύχει να κατανοήσει το πολιτισμικό φορτίο, ούτε την αξία της λέξης που μέσω μιας αυθαίρετης θεώρησης έχουμε προσδώσει. Μάλιστα, προκύπτει έτσι, πως το πολιτισμικό φορτίο εντοπίζεται να ενυπάρχει περισσότερο στην αξία μιας λεξικής μονάδας και όχι στη σημασία της. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως δε χρειάζονται ειδικές αναφορές ή επιστημονικές γνώσεις σχετικά με μια λέξη καθώς δε συμβάλλουν στην κατάκτηση της πολιτισμικής γνώσης.

Γίνεται σαφές πως το λεξιλόγιο (που νοείται ως μεμονωμένη λέξη και εν συνεχεία συνδυάζεται σε εκφράσεις) είναι που έχει βαρύτητα στο εκάστοτε πολιτισμικό εκφώνημα, καθώς φέρει ακουστική αλλά και γραφική μορφή, σημαίνον, σημαινόμενο και αναφερόμενο. Ενίοτε, «κάποιες λέξεις, συντάγματα εκφράσεις (ιδιοματισμοί, παροιμίες, λαϊκές ρήσεις, κ.ά.) και εκφωνήματα, με την παρουσία συγκεκριμένων λεξικών στοιχείων γίνονται πιο πολιτισμικά από άλλα, διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο που είναι ικανό να ζυπνήσει στις μνήμες των ομιλητών εικόνες συμπληρωματικές εκτός περιγραφόμενου σημαινομένου» (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998: 160). Κάθε λέξη αποτελεί το κέντρο ενός συνειρμικού πεδίου, το οποίο περιβάλλει το σημείο (Bally, 1940: 195-197). Να αναφερθεί, επίσης, πως υπάρχει και «ο εφήμερος παράγοντας, που χαρακτηρίζει τα πολιτισμικά εκφωνήματα με κινηματογραφικό, διαφημιστικό περιεχόμενο ή σχετικό με την επικαιρότητα» (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998: 165).

Όπως προκύπτει, τα πολιτισμικά εκφωνήματα δεν αποτελούν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας, δεν είναι μέρος της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και δε συνιστούν στοχοθεσία της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Το γεγονός αυτό αφορά όλες

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τις γλώσσες και μάλιστα προωθείται περισσότερο το πολιτιστικό κομμάτι έναντι του πολιτισμικού, είτε βάσει εγχειριδίων είτε βάσει αναλυτικών προγραμμάτων.

#### *Λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα*

Χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς ο όρος λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα (Galisson, 1994-1999). Ο όρος παλίμψηστα περιγράφει περγαμινές ή πίνακες ζωγραφικής που επαναχρησιμοποιήθηκαν απαλείφοντας το πρότερο περιεχόμενο και στη συνέχεια επικαλύπτοντάς το με καινούριο, κυρίως χάριν οικονομίας στη γραφική ύλη (κυριολεκτική έννοια). Αναμφίβολα, ο αναγνώστης-αποδέκτης δύναται να προσλάβει και τα πρότερα ίχνη μιας διατύπωσης (παγιωμένης έκφρασης) που σκόπιμα πλέον απαλείφεται μέρος της για να εξυπηρετήσει άλλους λόγους (μεταφορική έννοια).

Στις γλωσσικές αλλαγές που υφίστανται τα παλίμψηστα καταγράφονται οι αντικαταστάσεις ή οι προσθήκες στα αρχικά μέρη του λόγου του πολιτισμικού εκφωνήματος (ουσιαστικού, επιθέτου, ρήματος, επιρρήματος), καθώς και η προσθήκη σημείων στίξης (αποσιωπητικών, εισαγωγικών, ερωτηματικών, κ.ά.). Πρόκειται, λοιπόν, για στοιχεία που περίτεχνα αλλοιώνουν, άλλοτε εν μέρει και άλλοτε ολόκληρη, την αρχική μορφή του εκφωνήματος. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Χατζησαββίδη «η έλλειψη κάποιου όρου της πρότασης (άρρητη έλλειψη) ή η δηλούμενη από το συντάκτη με κάποια σημεία στίξης (ρητή έλλειψη) αποτελεί πολύ συχνά εμφανιζόμενο μορφο-συντακτικό φαινόμενο, προκαλώντας ερμηνεύσιμη τεχνητή ασάφεια στο εκφώνημα»(1997:650).

Επίσης, τα παλίμψηστα δύνανται να παρουσιάζονται και ως πολυτροπικά, με την έννοια ότι πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα με περισσότερες από μία πλαισιώσεις, διαγραφή λεκτικών και μη λεκτικών δεικτών που έχουν ως αποτέλεσμα να εντάσσονται τελικά σε άλλο, από το αρχικό, κειμενικό είδος. Συγκεκριμένα, άλλοι είναι οι δείκτες που αναμένονται να προσφέρονται για παράδειγμα σε μια αγγελία εφημερίδας και άλλοι σε μια διαφήμιση προϊόντος. Όταν, όμως, δημιουργείται μια απρόσμενη αντικατάσταση, τότε ο αναγνώστης-αποδέκτης πρέπει να επιδείξει καλή γνώση των συμβάσεων προκειμένου να επιτύχει την αποκωδικοποίηση. Λόγου χάρη τα χρώματα και η διάταξη των εικόνων ή των γραμμάτων, το μέγεθος της γραμματοσειράς, η ενσωμάτωση παγιωμένων εκφράσεων σε εικόνες, κ.ά. προσδίδουν άλλη διάσταση στο παλίμψηστο, καθιστώντας το προσβάσιμο για νοηματοδότηση στον αναγνώστη-αποδέκτη.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως το λεκτικό παλίμψηστο συνιστά ένα παραποιημένο εκφώνημα, ουσιαστικά αποστατικοποιεί την παγιωμένη έκφραση μέσω αποσημασιολόγησης, εν συνεχεία μέσω επανασημασιολόγησης και τέλος μέσω υπερσημασιολόγησης την τοποθετεί τελικά σε ένα νέο άλλο συγκείμενο. Παρόλο που ενδέχεται να παρουσιάζεται μια φαινομενική σκίαση, όσον αφορά τη νοηματοδότηση του παλίμψηστου, το γεγονός αυτό δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τον φυσικό ομιλητή.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Βέβαια, οφείλουμε να τονίσουμε στο σημείο αυτό, πως η ίδια η φύση της παραποίησης ενός πολιτισμικού εκφωνήματος παίζει ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο ως προς την μετέπειτα νοηματοδότηση. Οι παραποιήσεις πραγματοποιούνται τόσο στον συνταγματικό όσο και στον παραδειγματικό άξονα, επιτείνοντας έτσι την αποκωδικοποίηση του εκφωνήματος. Με άλλα λόγια, προκύπτουν ευφρείς αλλοιώσεις και παράλληλα εμφανίζονται τροποποιήσεις οι οποίες ενδεχομένως δυσχεραίνουν ακόμη και τον φυσικό ομιλητή. Η εν λόγω παραποίηση η οποία συνοδεύεται από ένα αίσθημα έκπληξης, άλλοτε αποσκοπεί σε επίκληση του συναισθήματος, άλλοτε δίνει έμφαση, ενώ βέβαιο είναι το γεγονός πως αναβαθμίζει άρδην τον δημοσιογραφικό λόγο σε συσχέτιση και με την οικονομία της γλώσσας. Εντούτοις, συνιστά εφήμερη γλωσσική κατασκευή, ικανή να προσελκύσει το αναγνωστικό κοινό.

Επιπρόσθετα, τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, αν και διατηρούν μια υποκειμενικότητα, συνεχίζουν να έχουν μια κοινή πολιτισμική βάση διότι τα πολιτισμικά εκφωνήματα, όπως και τα παλίμψηστα, έχουν γίνει κομμάτι της γλώσσας τους και συνάμα του πολιτισμού τους. Έτσι, λοιπόν, ο αυτόχθονας ομιλητής θέτει σε ενέργεια αρχικά έναν μηχανισμό κατανόησης της έκφρασης και εν συνεχεία επανασημασιολόγησής της με βάση το νέο συγκείμενο αντλώντας όλες τις κατάλληλες πολιτισμικές πληροφορίες από την ήδη εντυπωμένη γνώση του.

Ως εκ τούτου, τα λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα αποτέλεσαν πηγή έρευνας και πρόκληση λόγω της δημιουργικής λεκτικής ποικιλίας που προσφέρουν, της αδιαφάνειας σχετικά με προβλήματα ενδογλωσσικής ή εξωγλωσσικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998) και του πλήθους πληροφοριών που παρέχουν σε κοινωνικό επίπεδο

#### **Κατηγορίες πολιτισμικών εκφωνημάτων**

Τα πολιτισμικά εκφωνήματα κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, κυρίως με άξονα την προέλευση και το σημασιολογικό και θεματικό τους πεδίο (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998). Παράλληλα, δύναται να συγκεντρωθούν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης μιας κατηγορίας, ενδεχομένως σχετικά με το χρονικό πλαίσιο εμφάνισης του εκφωνήματος, αλλά και τις γενικότερες εξελίξεις της χώρας της οποίας η γλώσσα μελετάται (για παράδειγμα ορισμένες παγιωμένες εκφράσεις αντικατοπτρίζουν εγχώρια τεχνολογικά επιτεύγματα).

Συγκεκριμένα, στην κατηγορία του θεσμικού πολιτισμού ανήκουν οι τίτλοι και τα παραθέματα λογοτεχνικών, θεατρικών, ποιητικών, μουσικών φιλοσοφικών, καλλιτεχνικών δημιουργημάτων ή ιστορικών γεγονότων και προσώπων, μυθολογικών, γλωσσολογικών και επιστημονικών γνώσεων. Στη συνέχεια, ο εμπειρικός πολιτισμός περιλαμβάνει τους τίτλους και τα παραθέματα κινηματογραφικών ταινιών, τραγουδιών, τηλεοπτικών εκπομπών και τηλεπαιχνιδιών, κινουμένων σχεδίων, πολιτικών λόγων, καθώς επίσης και λέξεις ή εκφράσεις καθημερινής χρήσης (παροιμίες, αρχαίες ρήσεις, συνθήματα, διαφημιστικά

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

μηνύματα, σλόγκαν). Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά στον διασταυρωμένο πολιτισμό, όπου ανήκουν τίτλοι και παραθέματα παιδικών μύθων, λαϊκών τραγουδιών, εκκλησιαστικών και ιστορικών κειμένων.

#### **Πολιτισμικά εκφωνήματα και δημοσιογραφικός λόγος**

Η οικονομία της γλώσσας βρίσκει άμεση εφαρμογή στα εκφωνήματα και για τον λόγο αυτό χρησιμοποιούνται κατά κόρον στον δημοσιογραφικό λόγο. Άλλωστε, για την κατασκευή ενός επιτυχημένου τίτλου, συνυπάρχουν δύο σημειωτικά συστήματα: το γλωσσικό και το χωροθετικό- τυπογραφικό (Reytard, 1975) βάσει των οποίων ο φυσικός ομιλητής αντιλαμβάνεται το γλωσσικό μήνυμα ενδογλωσσικά. Οι τίτλοι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος ενός άρθρου, οποιαδήποτε προσπάθεια μετάφρασης και αποκωδικοποίησής τους περνάει μέσα από την ανάγνωση του κύριου άρθρου (Tsitsa&Anastassiadi, 2001: 149).

Συγκεκριμένα, οι δημοσιογραφικοί τίτλοι, και πόσο μάλλον όταν συνιστούν πολιτισμικά εκφωνήματα, κυρίως στις εφημερίδες, αλλά και εν γένει στον τύπο (έντυπο και ηλεκτρονικό), έχουν τη δική τους ρητορική που εκφράζεται με ιδιαίτερα μορφοσυντακτικά σχήματα και σχήματα λόγου. Ακόμη, παρατηρείται *«υπερ-χρήση στοιχείων από τη λαϊκή και λαϊκότροπη γλώσσα στον χώρο των ΜΜΕ»* (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2013: 42). Ως εκ τούτου, οι τίτλοι χαρακτηρίζονται από *«πολυλειτουργικότητα(κατευθυντική, επιλεκτική, δελεαστική, περιληπτική, ενισχυτική λειτουργία) και είναι ένα κείμενο εξαιρετικών γλωσσικών και νοητικών απαιτήσεων»*(Χατζησσαβίδης, 1997: 646-647).

Μάλιστα, η σημασία των παγιωμένων εκφράσεων δεν περιορίζεται στα νοήματα που υποβάλλει μόνον η γλώσσα, αλλά ορίζεται επιπλέον από το λεκτικό και γλωσσικό συγκείμενο και από τις εξωγλωσσικές παραμέτρους που αφορούν τον εκφωνητή και συνεκφωνητή του μηνύματος, τον αναγνώστη-αποδέκτη, καθώς και από τις συνθήκες εκφοράς και τα υπονοούμενα (εν προκειμένω 'το κλείσιμο του ματιού' από μεριάς του συντάκτη στον αναγνώστη-αποδέκτη του δημοσιογραφικού τίτλου). Να διευκρινιστεί πως μέρος του προς μετάφραση ή αποκωδικοποίηση γλωσσικού μηνύματος δεν είναι μόνο το γλωσσικό μήνυμα, αλλά και τα σημεία στίξης που το συνοδεύουν και που ο Χατζησσαβίδης (1997: 646) χαρακτηρίζει ως σημειολογικές συμβάσεις.

#### **Η έρευνα στον ελληνικό τύπο**

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε το 2011 στον ελληνικό τύπο (ηλεκτρονικό και συμβατικό) ευρείας κυκλοφορίας. Συνιστά μία μικρή, σε έκταση, έρευνα πολιτισμικών εκφωνημάτων στην ελληνική γλώσσα. Τα ευρήματα της έρευνας είναι στο σύνολο δεκαεπτά πολιτισμικά εκφωνήματα, εκ των οποίων δεκατρία αποτελούν παγιωμένες εκφράσεις και τέσσερα αποτελούν λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα. Πιο συγκεκριμένα, τα πολιτισμικά εκφωνήματα είναι τα εξής:

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- *‘Κάνουν τον σταυρό τους’* (‘RealNews’ της Κυριακής 4<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2011, σελ.5  
ένθετο ‘RealSports’, τεύχος 159, εμπειρικός πολιτισμός: αθλητισμός)
  - *‘Να και ένας που τους τα είπε έξω από τα δόντια!’* (‘Πρώτο Θέμα’ της Κυριακής 18<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2011, σελ.10 (ένθετο ‘BusinessStories’, τεύχος 356, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Θα φάμε τα μουστάκια μας’* (‘Πρώτο Θέμα’ της Κυριακής 4<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2011, σελ.5  
ένθετο ‘Ολα’, τεύχος 354, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτισμός)
  - *‘Σκάσε και... κολύμπα’* (‘Το Ποντίκι’ της Πέμπτης 28<sup>ης</sup> Ιουλίου 2011 πρωτοσέλιδο, φύλλο 1666, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Βγάζω το φίδι από την τρύπα και μου ζητούν τα ρέστα’* (‘Το Βήμα’ της Κυριακής 25<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2011 σελ. Α4-5, αριθμός 16224, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Θα τα βρουν μαστούνια’* (‘Το Ποντίκι’ της Πέμπτης 18<sup>ης</sup> Αυγούστου 2011 πρωτοσέλιδο, φύλλο 1669, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Άλλος πηδάει, άλλος πληρώνει’* (‘Το Ποντίκι’ της Πέμπτης 4<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2010 πρωτοσέλιδο, φύλλο 1589, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Άρον άρον περικοπές σε συντάξεις και όρια’* (‘Το Βήμα’ της Πέμπτης 15<sup>ης</sup> Απριλίου 2010 πρωτοσέλιδο, αριθμός 15930, διασταυρωμένος πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Δεν βγάζω την ουρά μου απ’ έξω’* (‘Realnews’, ένθετο ‘Realsports’ της Κυριακής 16<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2011 σελ. 6, αριθμός φύλλου 152, εμπειρικός πολιτισμός: αθλητισμός)
  - *‘Ούτε μιλάει ούτε λαλάει’* (‘στο Καρφί’ του Σαββατοκύριακου της 31<sup>ης</sup> Ιουλίου 2010 πρωτοσέλιδο, αριθμός φύλλου 477, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)
  - *‘Για να κάνεις μια δουλειά στην Ελλάδα, πρέπει να σου βγει το λάδι’* (περιοδικό GK της εφημερίδας ‘Καθημερινή’ της Κυριακής 5<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2010, σελ. 030GK, τεύχος 37, εμπειρικός πολιτισμός: οικονομία)
  - *‘Η κρίση πήρε τα βουνά’* (‘Realnews’, ένθετο ‘Reallife’, της Κυριακής 22<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 2012 σελ. 2, αριθμός φύλλου 166, εμπειρικός πολιτισμός: οικονομία)
  - *‘Δώσαμε... δώσαμε...’* (‘στο Καρφί’ του Σαββατοκύριακου της 23<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2010 πρωτοσέλιδο, αριθμός φύλλου 458, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική και οικονομία)
- Ενώ, λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα συνιστούν τα ακόλουθα ευρήματα:

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- *‘Δώσε τόκο στην οργή’* (‘Πρώτο Θέμα’ της Κυριακής 13<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2011 σελ.16

ένθετο ‘Όλα’, τεύχος 351, θεσμικός πολιτισμός: πολιτισμός)

- *‘Μερικοί το προτιμούν χρυσό’* (ένθετο ‘ΒΗΜΑdompa’ της εφημερίδας ‘Το Βήμα’, τεύχος

117, σελ. D-72, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτισμός)

- *‘Δεν πετάει ο γάιδαρος’* (‘Το Ποντίκι’ της Πέμπτης 14<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2010, πρωτοσέλιδο,

φύλλο 1625, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτική)

- *‘Η παπάς ή ζευγάς. Το άλλο δίλημμα της Ν.Δ.’* (‘Realnews’ της Κυριακής 16<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2011 σελ. 24, αριθμός φύλλου 152, εμπειρικός πολιτισμός: πολιτισμός)

Η διαδικασία για την ανάλυση των εκφωνημάτων περιλαμβάνει την προσεκτική ανάγνωση και αποδελτίωση του δημοσιογραφικού άρθρου-πολυτροπικού κειμένου (καθώς τα περισσότερα προσέφεραν συναφείς φωτογραφίες) που συνοδεύει ο κάθε φορά τίτλος καθώς και περαιτέρω έρευνα σε ετυμολογικά λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, κ.ά.. Ακολουθώς, βάσει της μηχανής αναζήτησης Googleμπορέσαμε να διαπιστώσουμε την εμφάνιση αλλά και χρήση των λημμάτων σε αντιπαράθεση με τις παγιωμένες εκφράσεις. Ακόμη, ελληνικά λεξικά χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αναλυθούν λεξικογραφικά και να διαπιστωθεί η ύπαρξη των εκφράσεων και η απόδοσή τους. Συνώνυμες ή και αντώνυμες εκφράσεις βρέθηκαν υποδηλώνοντας έτσι την ευρεία ή μη χρήση των εκφωνημάτων.

Εντούτοις, όσον αφορά στους τρόπους πρόσληψης των εκφράσεων από φυσικούς ομιλητές, λήφθηκε υπόψη η κοινή πολιτισμική γνώση, που ουσιαστικά είναι εντυπωμένη καθώς οικειοποιούμαστε του νοήματος στον καθημερινό, κυρίως, προφορικό λόγο. Δυστυχώς, ούτε μέσω της λεκτικοποίησης μπορέσαμε να εξασφαλίσουμε την κατανόηση και ένταξη των εκφωνημάτων στην ελληνική γλώσσα από αλλόγλωσσους μαθητές. Όπως είναι φυσικό, η συνθετική παγίωση των εκφράσεων δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη μη βιωματική μάθηση ενός αλλόγλωσσου μαθητή σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, δύναται να ειπωθεί πως οι ανωτέρω παγιωμένες εκφράσεις που επιλέχθηκαν κρίνονται ως οι πιο εύκολες, βάσει της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους, για αξιοποίηση σε τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών.

#### **Χαρακτηριστικά αλλόγλωσσων μαθητών**

Πρόκειται είτε για παιδιά μεταναστών, είτε για μέλη μειονοτικών και εθνοτικών ομάδων με πρώτη γλώσσα άλλη από αυτή του σχολείου. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές διακρίνονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καταγωγή και έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες, άλλη θρησκεία, διαφορετικό γλωσσικό σύστημα, είναι δίγλωσσοι, πολύγλωσσοι, κ.ά.. Επομένως, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες, ούτε κοινές γνώσεις, πεποιθήσεις, ενδιαφέροντα, κίνητρα, μαθησιακά στυλ αλλά και νοημοσύνες ανεπτυγμένες στον ίδιο βαθμό.



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ενδεχομένως, το μόνο κοινό χαρακτηριστικό συνιστά το ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας, εφόσον γίνεται λόγος για μαθητές που φοιτούν σε ελληνικό σχολείο. Εξάλλου, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό επίπεδο και οι επιθυμίες των μαθητών καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία και γενικότερα τη μεθοδολογία (Μήτσης, 1996: 162).

Το εγχώριο προσφέρεται για μάθηση στον ξένο ομιλητή δίχως όμως να καταρρίπτονται τα γλωσσικά σύνορα, με αποτέλεσμα να παρατηρείται επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών χρηστών. Με άλλα λόγια, προκύπτει πως η φρασεολογία και τα λεκτικά στερεότυπα αντιστέκονται στη μετάφραση. Κατά την εκμάθηση των ελληνικών εμφανίζεται σημασιολογική αδιαφάνεια καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές δε συμμερίζονται την κοινή γνώση των εκφωνημάτων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να επιστρατεύουν στρατηγικές προκειμένου να αρθούν τα σημασιολογικά εμπόδια και τελικά να κατορθώσουν να κατανοήσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Η ‘παραξενιά’ του κάθε γλωσσικού συστήματος δεν εξευγενίζεται και είναι σαφές πως τα σκοτεινά σημεία της παγίωσης παραμένουν. Καθόλου απίθανο θεωρείται το γεγονός της παραμόρφωσης μίας τέτοιας παγιωμένης έκφρασης, η οποία θα έχει τελικά καταλήξει να παρουσιάζει άλλες εκτός τις πολιτισμικού περιεχομένου υποδηλώσεις. Επίσης, η εκάστοτε έκφραση δεν γίνεται αντιληπτή συνθετικά και ο μαθητής αναλώνεται σε ανάλυση των επιμέρους όρων καθώς δεν κατέχει τη συμβατική της χρήση. Ακόμη και αν συμβουλευτεί τα ελληνικά λεξικά, όπως προαναφέρθηκε, δε θα μπορέσει να κατακτήσει τις περιστάσεις εκείνες στις οποίες ο φυσικός ομιλητής τις εντάσσει επιτυχώς.

Η ανάγκη για κοινωνική ένταξη, συνύπαρξη πολιτισμών και γλωσσών θεωρείται η κινητήρια δύναμη της συμμετοχής των μαθητών σε μία τάξη που βιώνουν την αίσθηση του ανήκειν και μάλιστα με αφορμή τη γλωσσική διδασκαλία. Εξάλλου, η ανάπτυξη συνολικής προσωπικότητας σε συνδυασμό με την έννοια ταυτότητας είναι πρωτεύουσας σημασίας για τους ίδιους τους αλλόγλωσσους μαθητές μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι ίδιοι κουβαλούν τη δική τους ‘γλωσσική-πολιτισμική βαλίτσα’.

#### **Γλωσσοδιδασκτικές τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών**

Το εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο καλείται να συμβάλει στην αναπροσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών και των μεθόδων διδασκαλίας βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και μάλιστα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Αυτό ισχύει ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, ενώ έχει ως άξονα την μαθητοκεντρική διδασκαλία. Στην προκειμένη περίπτωση, το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην εκμάθηση και διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού, της ελληνικής γλώσσας (όπου και θα ενταχθούν διδακτικά τα πολιτισμικά εκφωνήματα).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης η επικοινωνιακή ικανότητα ενός μαθητή δεν περιορίζεται μόνο μέσω της ομιλίας, αλλά διακρίνεται περαιτέρω σε συντακτική, γραμματική, κοινωνιογλωσσική και στρατηγική ικανότητα (Oxford, 1990). Η επικοινωνιακή ικανότητα διακρίνεται στη:

- συντακτική
- γραμματική
- κοινωνιογλωσσική
- στρατηγική (Canale&Swain, 1980, Oxford, 1990). Η μερική επικοινωνιακή δεξιότητα

δεν αποσκοπεί στην άριστη γνώση και χρήση οποιασδήποτε γλώσσας, παρά νοείται ως ένα επίπεδο γνώσης με βάση το οποίο ο χρήστης μπορεί να συνεννοηθεί, να επικοινωνήσει και να καταλάβει κάποιον άλλο χρήστη διαφορετικής γλώσσας. Οι χρήστες μιας γλώσσας θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το πολιτιστικό κλίμα που ο καθένας εκφράζει μέσω της γλώσσας του (Τοκατλίδου, 2003: 139-140). Στις διαπολιτισμικές δεξιότητες περιλαμβάνονται:

- η ικανότητα να συσχετίζει ο μαθητής τον πολιτισμό προέλευσης με τον ξένο πολιτισμό, με τον Άλλο
- η πολιτισμική ευαισθησία και η ικανότητα να εντοπίζει και να χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών για την επαφή του με άτομα από άλλους πολιτισμούς
- η ικανότητα να επιτελεί τον ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στη δική του και την ξένη κουλτούρα και να χειρίζεται αποτελεσματικά διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και καταστάσεις σύγκρουσης
- η ικανότητα να υπερβαίνει στερεοτυπικές σχέσεις (ΚΕΠΑ, 2001: 53, 122).

Άλλωστε, η διαπολιτισμική γνώση ανοίγει τις πόρτες της ανθρώπινης επικοινωνίας η οποία δεν επικεντρώνεται μόνο στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Συμεωνίδου – Χριστίδου, 1997: 30). Η προσοχή που δίνεται σε πολιτισμικές ταυτότητες αλλά και στην ετερότητα υπερισχύουν έναντι της τυποποίησης και της ομοιομορφίας (Byram&Hu, 2013: 199).

Η αξιοποίηση των εκφωνημάτων δύναται να πραγματοποιηθεί με διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους. Τα πολιτισμικά εκφωνήματα ως γλωσσικό εισαγόμενο δύναται να αφορούν τόσο στην εκμάθηση όσο και στην αξιολόγηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, παρουσιάζεται διδακτική πρόταση αξιοποιώντας και παράλληλα ενσωματώνοντας τα πολιτισμικά εκφωνήματα των εφημερίδων. Πιο συγκεκριμένα, προχωρούμε στον σχεδιασμό πρωτότυπων δραστηριοτήτων, ημι-αυθεντικού υλικού προκειμένου να πραγματοποιηθεί η βέλτιστη δυνατή πρόσκτηση γνώσεων. Σαφώς, εδώ παρατίθεται ένα δείγμα και, ως εκ τούτου, οι προτάσεις μας δεν είναι εξαντλητικές. Η στοχοθεσία διακρίνεται σε τρία επίπεδα για τους μαθητές, όπως φαίνεται και παρακάτω:

Σε επίπεδο γνώσεων:

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- Να γνωρίζουν ότι η αντιστοιχία περιεχομένου κάθε παγιωμένης έκφρασης είναι ιδιαίτερη για κάθε γλώσσα και δεν μπορεί να εφαρμοστεί μηχανικά σε άλλες γλώσσες.
- Να κατανοούν την αξία των πολιτισμικών εκφωνημάτων με την έννοια ότι συνιστούν πάγιο νόημα (το οποίο κατά πάσα πιθανότητα δε σχετίζεται με τους επιμέρους όρους).
- Να αναγνωρίζουν το σημασιολογικό πεδίο των εκάστοτε εκφωνημάτων κατηγοριοποιώντας τα σύμφωνα με τη θεματική τους.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να μπορούν να εντάξουν ένα εκφώνημα στο σωστό συγκείμενο.
- Να μπορούν να παράγουν το σωστό συγκείμενο για ένα εκφώνημα.
- Να μπορούν να δημιουργούν συσχετισμούς μεταξύ των εκφωνημάτων και άλλων συναφών εκφράσεων.
- Να μπορούν να βγάζουν συμπεράσματα, όσον αφορά τη σύνταξη ή τη μορφολογία από την παρατήρηση τακτικών εμφανίσεων ενός στοιχείου μέσα στα εκφωνήματα της Ελληνικής γλώσσας.
- Να ανατρέχουν σε λεξικά και άλλου είδους πηγές προκειμένου να γίνει ανάλυση ενός εκφωνήματος σε μία άγνωστη για εκείνους γλώσσα.
- Να ανατρέχουν σε λεξικά και άλλου είδους πηγές προκειμένου να γίνει ανάλυση ενός εκφωνήματος σε μία άγνωστη για εκείνους γλώσσα.
- Να συγκρίνουν πολιτισμικά εκφωνήματα στην Ελληνική γλώσσα με τη δική τους γλώσσα (εάν υπάρχει τέτοια δυνατότητα).
- Να μπορούν επιτυχώς να αποδελτιώνουν ένα δημοσιογραφικό άρθρο το οποίο τιτλοφορείται με ένα εκφώνημα.
- Να μπορούν να αντλούν πληροφορίες σχετικά με την παγίωση μέσω της διασημειωτικής (εάν δηλαδή προσφέρεται εικόνα ή και φωτογραφία στην οποία περιλαμβάνεται το πολιτισμικό εκφώνημα).

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να αντιλαμβάνονται τις γλώσσες και τους πολιτισμούς όχι ως κλειστούς κόσμους, αλλά ως κόσμους που μοιράζονται ή και ανταλλάσσουν στοιχεία.
- Να προβληματιστούν σχετικά με τα εμπόδια κατανόησης ενός εκφωνήματος (π.χ. το άγχος, η δυσκολία συγκέντρωσης λόγω άγνωστου λεξιλογίου κυρίως στον προφορικό λόγο, κ.ά.).
- Να αντιληφθούν το πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στο οποίο υιοθετούνται οι παγιωμένες εκφράσεις (π.χ. αν πρόκειται για εκφράσεις που υποδηλώνουν διαφωνία, προσβολή, είναι λαϊκές ρήσεις ή μη, κ.ά.).
- Να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν την ισχύ ή και τη χρήση και χρησιμότητα ορισμένων πολιτισμικών εκφωνημάτων.

Η έμμεση μικροδιδασκαλία, λοιπόν, των εκφωνημάτων: ‘Να και ένας που τους τα είπε έξω από τα δόντια!’ και ‘Θα φάμε τα μουστάκια μας’ συνιστά τη διδακτική

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

πρόταση της μελέτης αυτής. Ο τίτλος του εν λόγω μαθήματος ορίζεται 'Το ζήτημα της διαφωνίας'. Επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα πολιτισμικά εκφωνήματα με αφορμή το ποίημα 'Νέοι της Σιδώνας (400 μ. Χ.)' του Καβάφη. Μάλιστα, στη διδασκαλία συμπεριλαμβάνεται και το επιτύμβιο επίγραμμα του Αισχύλου, έτσι ώστε να υπάρξει μία ολοκληρωμένη προσέγγιση για το εν λόγω ζήτημα.

Επίγραμμα Αισχύλου

Αισχύλον Ευφορίωνος Αθηναίων τόδε κεύθει  
μνήμα καταφθίμενον πυροφόροιο Γέλα•  
άλκην δ' ευδόκιμον Μαραθώνιον άλσος άνείποι  
και βαθυχαιτήεις Μήδος επιστάμενος.

(Αυτό το μνήμα σκεπάζει τον Αισχύλο, το γιο του Ευφορίωνα, Αθηναίο που πέθανε στη σιτοφόρα Γέλα, για την ευδόκιμη ανδρεία του μπορεί να μιλήσει το άλσος του Μαραθώνα και ο Πέρσης με την πυκνή χαιτή, που τη γνώρισε καλά)

Κωνσταντίνος Καβάφης «Νέοι της Σιδώνας (400 μ.Χ.)»

Ο ηθοποιός που έφεραν για να τούς διασκεδάσει  
απήγγειλε και μερικά επιγράμματα εκλεκτά.

Η αίθουσα άνοιγε στον κήπο επάνω  
κ' είχε μιαν ελαφρά ευωδία ανθέων  
5 που ενώνονταν με τα μυρωδικά  
των πέντε αρωματισμένων Σιδωνίων νέων.

Διαβάσθηκαν Μελέαργος, και Κριναγόρας, και Ριανός.  
Μα σαν απήγγειλεν ο ηθοποιός,  
"Αισχύλον Ευφορίωνος Αθηναίων τόδε κεύθει"  
10 (τονίζοντας ίσως υπέρ το δέον  
το "άλκην δ' ευδόκιμον", το "Μαραθώνιον άλσος")  
πετάχθηκεν ευθύς ένα παιδί ζωηρό,  
φανατικό για γράμματα, και φώναξε

"Α δεν μ' αρέσει το τετράστιχον αυτό.  
15 Εκφράσεις τοιούτου είδους μοιάζουν κάπως σαν λιποψυχίες  
Δώσε - κηρύττω - στο έργον σου όλην την δύναμί σου  
όλην την μέριμνα, και πάλι το έργον σου θυμήσου  
μες στην δοκιμασίαν, ή όταν η ώρα σου πια γέρνει.  
Έτσι από σένα περιμένω κι απαιτώ.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

20 Κι όχι από το νου σου ολότελα να βγάλεις  
της Τραγωδίας τον Λόγο τον λαμπρό-  
τι Αγαμέμνονα, τι Προμηθέα θαυμαστό,  
τι Ορέστου, τι Κασσάνδρας παρουσίες,  
τι Επτά επί Θήβας - και για μνήμη σου να βάλεις  
25 μ ό ν ο που μες στων στρατιωτών τες τάξεις, τον σωρό  
πολέμησες και συ τον Δάτι και τον Αρταφέρνη." (Κωνσταντίνος  
Καβάφης, 1920)

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που υιοθετούνται είναι η συζήτηση, οιερωταπαντήσεις, η εισήγηση, η ιδεοθύελλα καθώς και ομάδες εργασίας. Επίσης, τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι τα φύλλα εργασίας, τετράδια, βιβλία, ένα ελληνικό λεξικό και ο πίνακας. Η διδασκαλία δύναται να πραγματοποιηθεί σε μία διδακτική ώρα.

Το μάθημα ξεκινάει με κάποιες εισαγωγικές λεπτομέρειες, όπως λόγου χάρη ότι ο Καβάφης είναι ένας εκ των πλέον γνωστών παγκοσμίως Ελλήνων ποιητών, ο οποίος μάλιστα διακρίνεται για τη στροφή που έκανε στην ελληνική ποίηση με τον πεζολογικό του στίχο, ο Παλαμάς δε θεωρούσε τον Καβάφη ποιητή και τον καταρράκωνε σε δημοσιεύσεις της εποχής, κ.ά.. Όπως είναι εύληπτο, ηεστίαση στο περιεχόμενο του ποιήματος με θέμα τη διαφωνία είναι το ζητούμενο. Στη συνέχεια, τίθενται κάποια ερωτήματα: ποιος υπερασπίζεται τι, τι υπηρετεί ο Αισχύλος, τι αντιπροσωπεύει ο νέος, γιατί υφίσταται η διαφωνία εξαρχής, κ.ά..

Τα αποκόμματα των εφημερίδων, ως αυθεντικό υλικό παρουσιάζονται στην τάξη. Έτσι, πραγματοποιείται και η ένταξη των πολιτισμικών εκφωνημάτων 'Να και ένας που τους τα είπε έξω από τα δόντια!' και 'Θα φάμε τα μουστάκια μας'. Παρέχονται ορισμένες συνώνυμες εκφράσεις, όπως για παράδειγμα 'τα είπε χύμα', 'τα είπε χύμα και τσουβαλάτα', 'πλακωθήκαμε στο ξύλο', 'έφαγε μάπες', 'έφαγε μπουκέτο', κ.ά.. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται η γνώση των εκφράσεων άμεσα και μάλιστα αρκετά επεξηγηματικά.

Ζητείται ένα παιχνίδι-ρόλων ως μέσο εξοικείωσης με το εν λόγω ποίημα. Επιπλέον, γλωσσικές ασκήσεις παραγωγής γραπτού αλλά και προφορικού λόγου δύνανται να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, διανέμεται μίαμετασχηματίζουσα άσκηση-μελέτη περίπτωσης (παραγωγής γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο). Η οδηγία είναι η εξής: 'Υποθέστε ότι συμβαίνει ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα και είστε ο ένας εκ των δύο οδηγών. Να γράψετε δύο διαφορετικά κείμενα αναπαράστασης του συμβάντος (έκτασης περίπου μίας σελίδας το καθένα) που να συνδυάζουν αφήγηση/περιγραφή και διάλογο. Στο ένα να κυριαρχεί το πολιτισμένο και ήρεμο ύφος, ενώ στο άλλο να χρησιμοποιηθούν οι παγιωμένες εκφράσεις, καθώς κυριαρχεί η διαφωνία'.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η κατεξοχήν ιδιότητα των παγιωμένων εκφράσεων να επιτρέπουν στον φυσικό ομιλητή γλωσσικές πραγματώσεις και να ανασύρουν μνήμες ενισχύεται περαιτέρω μέσω των δημοσιογραφικών τίτλων, όπως άλλωστε διαπιστώθηκε ευθύς εξαρχής. Προκύπτει, λοιπόν, πως κάθε άλλο παρά κούφιας λέξεις δεν είναι και μάλιστα αφαιρώντας το μεταφορικό τους ντύσιμο (Παπανούτσος, 2002) αποκτούμε πρόσβαση σε κοινή πολιτισμική γνώση.

Σαφώς, απαιτείται ιδιαίτερη ικανότητα ούτως ώστε να μεταβιβαστεί η αυτονόητη γνώση των κοινών τόπων και να ανοιχθεί ένα νέο 'διδασκτικό παράθυρο' με πρόσβαση σε άλλα συγκείμενα, ενώ παράλληλα να αναβαθμίζεται έτσι ο δημοσιογραφικός λόγος. Επιπρόσθετα, η δημιουργία ενός λεκτικού παλίμψηστου απαιτεί αρκετά καλή πρότερη γνώση των συνταγμάτων και μεγάλη δόση εφευρετικότητας και ευφυΐας από μεριάς των αρθρογράφων και συντακτών προκειμένου να τραβήξουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη-αποδέκτη. Με βάση την ανάλυσή μας, διαπιστώθηκε πως αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντοτε. Εξάλλου, *«κατά τη διαδικασία της δημοσιογραφικής επικοινωνίας, ο λόγος απευθύνεται στο κοινό, χωρίς να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη η ατομική καλλιέργεια του καθενός αποδέκτη ούτε και το γλωσσικό του υπόβαθρο»* (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2009: 3). Αντιθέτως, τόσο η παγίωση 'Δώσε τόπο στην οργή' όσο και το λεκτικό παλίμψηστο 'Δώσε τόκο στην οργή' χαίρουν ευρύτερης αποδοχής και γλωσσικής χρήσης.

Ακόμη, η τυπολογία και η κατηγορία στην οποία κατατάσσονται τα εκφωνήματα επηρεάζουν το κύρος και την εικόνα που έχουν οι αναγνώστες-αποδέκτες για συγκεκριμένες εφημερίδες. Ανεξαρτήτως αυτού, κάθε φυσικός ομιλητής έχει την ευχέρεια και το προνόμιο να αντιλαμβάνεται το 'οικείο' της παγιωμένης έκφρασης εφόσον αποτελεί ενεργό μέλος της γλωσσικής κοινότητας. Θέτοντας σε ενέργεια μία σειρά μηχανισμών ο ομιλητής δύναται να εμβαθύνει στο εκάστοτε νόημα ενός τίτλου ή άρθρου και να νοηματοδοτεί την παγιωμένη έκφραση. Βέβαια, σύμφωνα με την έρευνά μας, άλλες παγιώσεις είναι πιο αναγνωρίσιμες και άλλες όχι τόσο συχνές, ενώ άλλες καταγράφονται και άλλες δεν παραμένουν στη μνήμη των ομιλητών.

Αν και το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο τείνει να διαμορφώνει ένα περιβάλλον όπου οι εκφράσεις ενδέχεται να ποικίλλουν, άλλες να εκπίπτουν και άλλες να παραμένουν αναλλοίωτες με το πέρασ του χρόνου, εμείς θεωρούμε πως μία έρευνα ακόμη και μικρής σε έκταση, όπως άλλωστε η δική μας, δύναται να αποκαλύψει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με την κοινή γνώση.

Με βάση την έρευνά μας προκύπτει πως δεκαπέντε εκ των συνολικά δεκαεπτά πολιτισμικών εκφωνημάτων εντάσσονται στον εμπειρικό πολιτισμό (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1998). Οκτώ παγιώσεις ανήκουν στο πεδίο της πολιτικής, δύο στον αθλητισμό και δύο στην οικονομία. Επίσης, ένα εκφώνημα αποτελεί τίτλο κινηματογραφικής ταινίας, ένα ανήκει στον πολιτισμό (με την ευρύτερη έννοια) και ένα περιλαμβάνει θέματα που άπτονται τόσο της πολιτικής όσο και της οικονομίας. Ακόμη, τα υπόλοιπα δύο εκ των δεκαεπτά εκφωνημάτων που μελετήθηκαν

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

εντάσσονται το ένα στον διασταυρωμένο πολιτισμό (με πεδίο την πολιτική) και το άλλο στον θεσμικό πολιτισμό (με πεδίο τον ευρύτερο πολιτισμό).

Παράλληλα, συνάγεται πως το συχνότερο σε εμφάνιση πεδίο προκύπτει ότι είναι η πολιτική. Οι εφημερίδες, λοιπόν, φαίνεται πως δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτό το πεδίο το οποίο έχει προφανώς μεγαλύτερη απήχηση σε μία σημαντική μερίδα του αναγνωστικού κοινού. Έτσι, δεν είναι καθόλου τυχαία η χρήση τέτοιων καθημερινών εκφράσεων στους δημοσιογραφικούς τίτλους.

Αναφορικά με τα παραπονημένα εκφωνήματα θεωρείται πως μόνο το 'Δώσε τόκο στην οργή' (συγκριτικά με τα άλλα) είναι τόσο ισχυρό ώστε να καταφέρνει να ξαφνιάζει τον αναγνώστη-αποδέκτη. Επιπλέον, παρατηρείται πως τρία εκ των τεσσάρων λεκτικών παλίμψηστων ανήκουν στον εμπειρικό πολιτισμό. Υπάρχει, ωστόσο, διαφοροποίηση σχετικά με το πεδίο καθώς μόνο δύο εκ των τεσσάρων άπτονται της πολιτικής.

Ενδεχομένως, μία πιο ευρεία έρευνα όχι μόνο σε έντυπα μεγάλης κυκλοφορίας, αλλά και στον τοπικό τύπο να προσδώσει περισσότερα στοιχεία για τα συντάγματα και τα λεκτικά παλίμψηστα ιδιαίτερα αν πρόκειται να καταταχθούν σε εντελώς διαφορετικά σημασιολογικά πεδία και να ανήκουν σε λιγότερο συχνά περιβάλλοντα. Ακόμη, πιο ενδιαφέρουσα κρίνεται μία έρευνα που θα έδινε βαρύτητα σε γλωσσικά δάνεια εντός πολιτισμικών εκφωνημάτων, κάτι με το οποίο δεν ασχολήθηκε η παρούσα έρευνα.

Δεδομένης της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας η οποία επιτάσσει προσαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου στις ανάγκες των αλλόγλωσσων πληθυσμών προτείνεται θεματικήνότητα προς εκμάθηση αλλά και αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ιδιαίτερα χρηστικές για τον ξένο ομιλητή και προάγουν τη διαπολιτισμικότητα. Πραγματοποιείται, έτσι, το 'άνοιγμα νέου διδακτικού παραθύρου' σε αυτονόητη γνώση των κοινών τόπων της ελληνικής γλώσσας-κουλτούρας. Η διδακτική των πολιτισμικών εκφωνημάτων φέρνει τον μαθητή πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα μιας και τη βιώνει καθημερινά και επιτρέπουν για γνώση, καθώς και μεταγνώση της ελληνικής γλώσσας. Η ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μετα-επικοινωνιακών δεξιοτήτων των αλλόγλωσσων μαθητών επιτυγχάνεται και παράλληλα προωθείται η πρόσβαση σε νοσηματοδότηση ανεπίσημων γλωσσικών δομών σε επίσημο περιβάλλον εκμάθησης.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Α. Ευθυμίου. (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Εκδόσεις Πατάκης, Αθήνα.

Καβάφης, Π. Κ. (1920). *Νέοι της Σιδώνος 400 μ.Χ.*

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Στρασβούργο: Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Σ. Ευσταθιάδης & Α. Τσαγγαλίδης). Προσβάσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf).

Κουρδής, Ε. (2005). 'Λεκτικά πολιτισμικά παλίμψηστα στον ελληνικό τύπο. Συγχρονική και διαχρονική μελέτη σημασιολογικών πεδίων και συχνότητας εμφάνισής τους'. In: *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics*, University of York.

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπανούτσος Ε. Π. (2002). Οι κούφιεσ λέξεισ. Στο: *Τσιρόπουλοσ (επιμ.). Τα δοκίμια των Ελλήνων*, 164-169. Αθήνα: Μέγασ Αστρολάβοσ-Ευθύνη (διασκευή).

Συμεωνίδου- Χριστίδου, Τ. (1997). 'Στην αναζήτηση μιασ διαπολιτισμικήσ διάστασησ μέσα από το λεξιλόγιο'. Στο: *Γλωσσικήσ εφαρμογήσ*. Α.Π.Θ. Τεύχοσ 3ο.

Συμεωνίδου- Χριστίδου, Τ. (1998). *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*, Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεισ Πατάκη.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2009). Εξουσιαστικήσ και συνεργατικήσ σχέσεισ. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδοσ, Τομέασ Παιδαγωγικήσ Φιλοσοφικήσ Σχολήσ Α.Π.Θ, τ. 47, 7-24.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). 'Η υπαγωγή τησ υψηλήσ προφορικότητησ στον όρο 'εικονική ευμένεια''. Στο: *8th Conference «Hellenic Language and Terminology»*. [http://www.eleto.gr/download/Conferences/8th%20Conference/Papers/8th\\_28-02\\_TsitsanoudiNikoleta\\_Paper2\\_V02.pdf](http://www.eleto.gr/download/Conferences/8th%20Conference/Papers/8th_28-02_TsitsanoudiNikoleta_Paper2_V02.pdf).

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2013). 'Χαρακτηριστικά του δημόσιου λόγου σε απεικονίσεισ τησ οικονομικήσ κρίσησ στην Ελλάδα'. Στο: *Γλωσσολογία/Glossologia*. Τομέασ Γλωσσολογίασ Πανεπιστημίου Αθηνών, τ.21. <http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/3.Tsitsanoudi-Mallidi.pdf>.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Χατζησαββίδης, Σ. (1997). 'Η ρητορική των τίτλων στον ελληνικό δημοσιογραφικό λόγο'. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της 17ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 22-24 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη.

Χιώτη, Α. (2010). *Οι παγιωμένες εκφράσεις της Νέας Ελληνικής: Ιστορική διάσταση, ταξινόμηση και στερεοτυπικότητα*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη.

Bally, C. (1940). 'L'arbitraire du signe, Valeur et signification'. In: *Le Français Moderne*, Tome VII.

Byram, M. & Hu, A. (2013). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, 2nd Edition, Routledge.

Canale, M., & Swain, M. (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. In: *Applied Linguistics*, Vol. 1, Issue 1. p.p. 1-47.

Farina-Gravanis, L. (2010). *Du Français pour l' étranger a la didactologie des langues-cultures. Une evolution disciplinaireetconceptuelle*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Fiske, J. (1988). 'TV: Re-situating the popular in the people'. In: *Continuum*, 1:2, 56-66, <http://dx.doi.org/10.1080/10304318809359337>.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE International.

Galisson, R. (1994). 'Les palimpsests verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables'. Στο: *Apprentissage des langues pour la vie active et communication interculturelle*, LINGUA II, Laboratoire de Didactique des Langues, Université Aristote de Thessalonique.

Galisson, R. (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par une autre lexicologie. In: *ELA 116, Paris : Didier Erudition*.

Gross G. (1996). *Les expressions figées en français- Noms composés et autres locutions*, Paris: Ophrys.

Mejri S. (1997). *Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Tunis : Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Oxford, L. R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle&Heinle Publishers.

Peytard, J. (1975). 'Lecture(s) d'une airescriptive: la page de journal'. In: *Langue Francaise* 28.

Tsitsa, M. & Anastasiadi M. Ch. (2001). 'Acceder la traduction de la culture par l'entremise des palimpsestes verbo-culturels (PVC)'. In: *Cahiers de Lexicologie* 78, Paris: Honore Champion.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**7<sup>η</sup> Ενότητα**  
**Χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση**



- «Αποσυναρμολογώντας» τα Τηλεοπτικά προϊόντα: Προτάσεις Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης
- Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ως μουσειακό αφήγημα και η νέο-τεχνολογική της ανάπτυξη και προβολή
- Δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου
- Η συμβολή της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο και η εφαρμογή τεχνικών συνεργατικής μάθησης

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**«Αποσυναρμολογώντας» τα τηλεοπτικά προϊόντα: Προτάσεις  
φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής  
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Ιωαννίνων**

**Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη**, Επίκ. Καθηγήτρια,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Σχολής Επιστημών Αγωγής,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σε συνεργασία με τις φοιτήτριες του Π.Τ.Ν.,  
**Ε. Καραγιάννη και Α. Σαραμπάκου.**

*nitsi@cc.uoi.gr*

### **Περίληψη**

Με δεδομένη τη *συνύφανση* των μέσων ενημέρωσης με την καθημερινότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία και την ανάγκη για μετάβαση από την παραδοσιακή πρόσληψη των μιντιακών προγραμμάτων σε παραγωγικές επικοινωνιακές δραστηριότητες που αποσκοπούν σε μία δημιουργική μετέπειτα χρήση τους, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και συζητούνται ενδεικτικές προτάσεις φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας οι οποίες στοχεύουν:

- α. στην εμπλοκή των παιδιών στη συζήτηση για τον ρόλο των ΜΜΕ και συμμετοχή τους σε ομάδες επεξεργασίας και «αποσυναρμολόγησης» των μιντιακών προϊόντων,
- β. στην έναρξη της συγκρότησης πρώιμων πρακτικών γραμματισμού των ΜΜΕ από την (πρωτο)σχολική ηλικία,
- δ. στη σύνδεση των γνώσεων και δεξιοτήτων με τις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας και οικεία γεγονότα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντικό υλικό στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.

Οι προτάσεις αυτές διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος «Ελληνική Γλώσσα και ΜΜΕ: Εκπαιδευτικές εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο» που πρωτοδιδάχθηκε το 2006 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και σήμερα διδάσκεται στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μολονότι αναγνωρίζεται ότι οι προτάσεις αυτές μπορούν στο μέλλον να εξελιχθούν και να βελτιωθούν, η στόχευση της εργασίας αφορά στην καταρχήν κινητοποίηση των φοιτητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συγκρότησης μιας ενεργητικής θέσης απέναντι στον ιμπεριαλισμό των ΜΜΕ τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις συνθήκες των μαθητών από πολύ μικρή ηλικία. Επιπλέον, επιδιώκεται ο εγκαίνιασμος μιας νεότερης συζήτησης για την ενσωμάτωση και ένταξη των (νέων) μέσων στη σχολική πραγματικότητα, τη δημιουργική αξιοποίηση, αμφισβήτηση ακόμη και την υπέρβαση των

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

στεγανών τους από τους έμφυλους συντελεστές του σχολείου. Άλλωστε οι φωνές που συντάσσονται με αυτό που ονομάζεται πλέον *επαναστατική κριτική παιδαγωγική* ως απάντηση στη χειραγώγηση της κριτικής παιδαγωγικής πυκνώνουν, όπως εντείνονται και οι ανησυχίες για τη διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίες θα αμφισβητούν τον πυρήνα εκπαιδευτικών πρακτικών που συντηρούν τις ισχύουσες δομές της εξουσίας, όπως είναι και τα μίντια.

Λέξεις κλειδιά: μίντια, γλώσσα των μέσων ενημέρωσης, γλωσσικά μαθήματα, συνεργατικές σχέσεις

#### **Abstract**

Given the interweaving of the media with the children's daily lives from the very early age and the need for a transition from the traditional recruiting of media programs to productive communicational activities aimed at a creative use thereafter, in the present paper indicative student's proposals are presented and discussed. Students come from Early Childhood Education Department and Department of Preschool Education of Universities of Ioannina and Thessaly. These proposals aim at:

- a. the involvement of children in the discussion of the media roles and student's participation in processing groups that disassemble media products,
- b. the beginning of designing media literacy practices from the first school age,
- c. the connection of knowledge and skills to real life situations and familiar events that can function as authentic language material.

These proposals came within the framework of the course "Greek Language and Media: Educational applications in Kindergarten" which first was taught in 2006 at the University of Thessaly. The lesson is now being taught in the Early Childhood Education Department of University of Ioannina.

Although it is recognized that these proposals could be developed and improved in the future, the targeting of the paper is to mobilize students and tomorrow teachers towards the establishment of an active position against media imperialism which affect educational process and student's habit from the early age.

Moreover, the beginning of a modern discussion about integration of (new) media in school reality, creative development, controversy, even overcoming the barriers by human school factors is being sought. Besides, the voices that express what is now called *revolutionary critical pedagogy* as a response to the critical pedagogy manipulation thicken. At the same time, concerns about alternatives proposals expressed by teachers that challenge the core of the educational practices maintaining existing structures of power, such as the media, are coming up.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

**Keywords:** media, media language, language lessons, cooperative relations

#### 1.Εισαγωγή

Η παιδική και νηπιακή ηλικία δεν βρίσκεται στο απυρόβλητο των ποικίλων ιδεολογικά και διαφημιστικά επιβαρυσμένων μηνυμάτων που μεταδίδονται από τα σύγχρονα τηλεοπτικά μέσα επικοινωνίας. Η προστασία από είδη λόγου και εικόνας που (εξ)υπηρετούν συγκεκριμένες βλέψεις δεν μπορεί παρά να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη διαρκώς ανανεωόμενων εφαρμογών γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα. Η κατάθεση και εφαρμογή προτάσεων για τη μύηση των παιδιών στην κριτική ανάγνωση του λόγου και της εικόνας των ΜΜΕ μπορούν να προετοιμάσουν από νωρίς τους μαθητές για τον μακρύ δρόμο προς την αποκάλυψη των λειτουργιών των ΜΜΕ (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011).

Ο προβληματισμός σχετικά με τη δύναμη των μέσων να επιβάλλουν στάσεις και συμπεριφορές και η σύνδεση της αγοράς των προϊόντων με την ευρηματικότητα ή και τη δολιότητα των διαφημιστών σε έναν απροκάλυπτα εμπορευματοποιημένο κόσμο παραπέμπουν στην ανάγκη για διαρκή αναζήτηση και διαμόρφωση ευφάνταστων καλών πρακτικών, για τις οποίες όμως προαπαιτείται μια σχετικά καλή γνώση του μέσου από την πλευρά των ίδιων εκπαιδευτικών παράλληλα με τη διαθεσιμότητα για συστηματική ενασχόληση. Η όλη συζήτηση που θα ακολουθήσει μπορεί να ενταχθεί από ιδεολογικής πλευράς στη λεγόμενη κριτική παιδαγωγική, καθώς ουσιαστικά τίθενται ευθέως ή λανθάνουν σημαντικά κατά την κρίση μας ερωτήματα, όπως ποιος επωφελείται από εκπαιδευτικούς μηχανισμούς οι οποίοι (απο)δέχονται το status quo και ποια είναι η σχέση μεταξύ των υπαρχουσών παιδαγωγικών πρακτικών και της εκπαίδευσης ευρύτερα με τη διαδικασία αναπαραγωγής του συστήματος της κυρίαρχης τάξης, έτσι όπως αυτή κατά κανόνα υπηρετείται από τα μίντια. Κοντολογίς, η εργασία κινείται στο πλαίσιο της συγκρότησης *μια παιδαγωγικής της αμφισβήτησης ή και της αντίστασης* εφόσον υιοθετήσουμε τον τίτλο του βιβλίου των McLaren και Farahmandpur (2015) που αναφέρεται σε μοντέλα, παραδείγματα και ερμηνείες για εκπαιδευτικούς και φοιτητές που επιχειρούν να αντισταθούν σε μία απροκάλυπτη επίθεση των επιχειρηματικών συμφερόντων και της επιρροής τους στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η Γεωργακοπούλου (2009: 40-48) η *συνύφανση* – με την έννοια της ενασχόλησης – των ΜΜΕ με τη σχολική μέρα μπορεί να συμπεριλαμβάνει *χρήση, αναπαράσταση, αλλά και συνομιλιακή επεξεργασία*. Ουσιαστικά τίθεται επί τάπητος η πρόκληση της ανάπτυξης δημιουργικών και παραγωγικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με αφορμή ή και αφετηρία τα μίντια. Ή ίδια αναφέρεται στις *εξιστορήσεις της πλοκής* μιας τηλεοπτικής σειράς, στις *αναπαραστάσεις του λόγου των χαρακτήρων* αλλά και στις *συν-κατασκευές αφηγηματικών σεναρίων*. Επιπλέον, προχωρά ένα βήμα ακόμη θέτοντας το ερώτημα κατά πόσον θα μπορούσε να ανοιχτεί η σχολική εκπαίδευση στα νέα Μέσα με την ένταξη των τελευταίων ακόμη και στο κανονικό ωράριο του σχολείου.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η ακαδημαϊκή ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν την κοινωνιογλωσσολογική μελέτη των μέσων σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, την ανάπτυξη των κοινωνικών και γλωσσικών ταυτοτήτων των μαθητών και ασφαλώς την ενδυνάμωσή τους στην κατεύθυνση της μετεξέλιξής τους σε ενεργούς διαμορφωτές (*performers*) της επικοινωνίας (Κωνσταντινίδου, 2006). Και αυτό δεν θα μπορούσε παρά να σχετίζεται με δυναμικούς τρόπους διδασκαλίας μέσα στην τάξη και να βρίσκεται σε συνάρτηση με την ενίσχυση των συνεργατικών και προσθετικών σχέσεων (Cummins, 2002). Επιπλέον, αξιοποιείται – και πάντως σε καμία περίπτωση δεν αγνοείται – η προηγούμενη και συνήθως «βαριά» τηλεοπτική εμπειρία την οποία φέρουν τα παιδιά ως «αποσκευή» από το σπίτι στο σχολείο (Tsitsanoudis – Mallidis, 2014).

Μία ουσιαστική πρακτική εγκάρδιωσης του δέκτη και ενθάρρυνσής του ως εν δυνάμει συνδημιουργού της επικοινωνίας, στο πλαίσιο της «ανάδρασης», είναι η ενίσχυση της προβολής των ρόλων που αναλαμβάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο μιας σχολικής ή και εξωσχολικής δραστηριότητας, η ενθάρρυνση της *έναρξης της επικοινωνιακής πρωτοβουλίας* από την πλευρά τους (Πεπολής, 1974) και η συχνότερη ενασχόληση με *αυθεντικό γλωσσικό υλικό* (Μήτσης, 2004: 198, 230) το οποίο μπορούν να φέρουν στο σχολείο τα παιδιά.

#### **2.Η έννοια της «αποσυναρμολόγησης»**

Η παρούσα μετατυπογραφική εποχή και οι εξελισσόμενες ανάγκες που δημιουργεί αποσταθεροποιούν παραδοσιακές αντιλήψεις που αφορούν στους τρόπους της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Αυτό το οποίο σήμερα, ανάμεσα σε άλλα, απαιτείται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό δεν είναι παρά η διαρκής και συστηματική αναθεώρηση παλιών και σταθεροποιημένων θέσεων και αντιλήψεων για την ανάγνωση και τη γραφή (Semali, 2001). Με δεδομένο μάλιστα ότι η τρέχουσα ψηφιακή εποχή μεταβάλλει την ταχύτητα, την αξία και την ευρύτητα της πληροφορίας και της επικοινωνίας, σε σχέση με την εκπαίδευση, προκύπτει το διακύβευμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων, με την ενσωμάτωση μιας σειράς νέων μετατυπογραφικών γραμματισμών. Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετά είδη από αυτούς τους γραμματισμούς υπάγονται ή σχετίζονται με τον λεγόμενο *πληροφορικό γραμματισμό (information literacy)*. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία επιστάμενη αξιοποίηση των λεγόμενων *ηλεκτρονικών κειμένων (text corpora)* και ανάλυσή τους ως αρχεία αυθεντικού υλικού. Τα σώματα κειμένων έχουν αξιοποιηθεί από τους γλωσσολόγους για την περιγραφή και ανάλυση των γραμματικών, τη μελέτη της κατάκτησης των γλωσσών, τη διαμόρφωση θεωριών περιγραφής γλωσσών, στη συγγραφή λεξικών και γραμματικών (Μιχάλης, 2013: 240-262)

Ο εκμοντερνισμός του σχολείου και ο συντονισμός του με τις νέες, ενίοτε και ριζοσπαστικές, μεθόδους διάχυσης της γνώσης που ευρέως σήμερα χρησιμοποιούνται θεωρείται επιβεβλημένος, στο βαθμό μάλιστα που οι άλλοτε κραταιές

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

δασκαλοκεντρικές και γραφοκεντρικές μέθοδοι ελέγχονται ως απομακρυσμένες από τις παρούσες απαιτήσεις. Η εκμάθηση και η συνοικείωση των μαθητών με ορισμένα από τα πλέον χαρακτηριστικά είδη των μετατυπογραφικών γραμματισμών είναι εφικτό να ξεκινά ακόμη και από πολύ μικρές ηλικίες, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι η αποτελεσματικότητα των ποικίλων προγραμμάτων μεγαλώνει όταν η εφαρμογή τους ξεκινά νωρίς. Με άλλα λόγια, τα παιδιά του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση, εφόσον εκπαιδεύονται, να αντιμετωπίζουν, λόγω χάρη, ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας και τα εκπεμπόμενα μηνύματά του κατά τον τρόπο με τον οποίο περιεργάζονται ένα καινούργιο παιχνίδι: προηγείται το κοίταγμα με προσήλωση, ακολουθεί το άγγιγμα και ο ψηλαφισμός, η *αποσυναρμολόγηση*, η πιθανή κατανόηση της λειτουργίας του και ίσως στο τέλος η απόπειρα επανασυναρμολόγησης. Αν προσπαθούσαμε να «μεταφράσουμε» και να αναγάγουμε μια τέτοιου είδους διαδικασία στο πεδίο των *media*, θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για τη διαδικασία της αρχικής παρακολούθησης, την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και τελικά την κριτική «ανάγνωσή» τους (Κωνσταντινίδου, 2006).

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η έννοια του γραμματισμού δεν έχει για όλους την ίδια σημασία. Σε γενικές πάντως γραμμές ορίζεται ως ένα πλέγμα ρητών και υπόρρητων ιδεολογικών θέσεων στη βάση των οποίων σχεδιάζονται εκπαιδευτικές πολιτικές και οργανώνονται σχολικά προγράμματα. Και τελικά μέσα από αυτά συγκροτείται κάθε φορά ο λόγος του δασκάλου. Επίσης, σύμφωνα με τις εξελίξεις των τελευταίων χρόνων στον τομέα της έρευνας του γραμματισμού, ο γραμματισμός πρέπει να γίνεται νοητός εντός των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική και όχι ως ένα ουδέτερο πακέτο δεξιοτήτων που είναι αποσυνδεδεμένο από τα συμφραζόμενα (Baynham, 2000).

Τέλος, ως *αναδυόμενο γραμματισμό (emerging literacy)* ορίζουμε το σύνολο των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνυματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων που εκδηλώνεται πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Παπούλια- Τζελέπη, 2001).

#### **3.1. Το προφίλ των σχεδιαστών των προτάσεων**

Η παρούσα εργασία δεν στοχεύει στην παροχή ολοκληρωμένων προτάσεων/παρεμβάσεων για την αποσυναρμολόγηση και κριτική κυρίως ανάλυση των προϊόντων των μέσων ενημέρωσης, με έμφαση στη γλώσσα. Κυρίως επιδιώκεται η κινητοποίηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών για μία δημιουργική αναζήτηση και κατάθεση προτάσεων οι οποίες θα προκύπτουν από ένα μεθοδολογικό πλαίσιο σχετικώς οικείο στους φοιτητές, έτσι μάλιστα όπως αυτό οργανώνεται από:



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- καθημερινές πρακτικές στο εργαστήριο,
- πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών σε Νηπιαγωγεία,
- βιωματικές δράσεις που οργανώνονται και πραγματοποιούνται στους χώρους του Πανεπιστημίου, αλλά και έξω από αυτούς, και
- συμμετοχή των φοιτητών σε μία σειρά σεμιναρίων, ημερίδων και συμποσίων που οργανώνονται στο πλαίσιο του μαθήματός τους.<sup>22</sup>

Οι συγκεκριμένοι φοιτητές έχουν ήδη εξοικειωθεί στο πλαίσιο του μαθήματος «Ελληνική Γλώσσα και ΜΜΕ» το οποίο διδάσκεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με μια σειρά από έννοιες όπως *Κριτική Ανάλυση Λόγου* (Fairclough, 2003), *στάση εικονικής ευμένειας* (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006), *ιδεολογική λειτουργία του δημοσιογραφικού λόγου, εμπορευματική λειτουργία* (Χατζησαββίδης, 2000), αλλά και ανάπτυξη συνεργατικών και εξουσιαστικών σχέσεων, ανατροφοδότηση του λόγου του δασκάλου (Cummins ό.π., Χατζησαββίδης, ό.π.) κ.ά. Έχουν εμπλακεί σε σκόπιμο σχεδιασμό και οργάνωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για παιδιά του Νηπιαγωγείου και τις έχουν παρουσιάσει όχι μόνον στο αμφιθέατρο, αλλά και στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Αντιλαμβάνονται ότι οι επικοινωνιακές δραστηριότητες με έμφαση μάλιστα στα γλωσσικά μαθήματα επιτυγχάνουν τον σκοπό τους όταν αναλαμβάνονται από τους μαθητές ως παραγωγική απασχόληση και όχι σαν επιβεβλημένη υποχρέωση.

**Επιπλέον, το μάθημα στο οποίο συμμετέχουν συγκαταλέγεται στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα – Ανάπτυξη ψηφιακών μαθημάτων» στο πλαίσιο των οποίων οι φοιτητές συμμετέχουν σε ανοιχτές παρουσιάσεις οι οποίες και μαγνητοσκοπούνται και ανεβαίνουν στο διαδίκτυο, γεγονός που σηματοδοτεί μία εξωστρέφεια και μία αντίστοιχη ευθύνη για τους συμμετέχοντες.<sup>23</sup>**

---

<sup>22</sup> Μία από τις χαρακτηριστικές δράσεις ήταν και το Θερινό Πανεπιστήμιο «Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ» που διοργάνωσαν το καλοκαίρι του 2015 το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και η Ένωση Ευρωπαίων Δημοσιογράφων. Το πρόγραμμα λειτούργησε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Γραφείων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα. Στο επίπεδο των guest lectures του προγράμματος συνέδραμε το Κέντρο Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Harvard στην Ελλάδα.

<sup>23</sup> Τα μαθήματα είναι διαθέσιμα μέσω του συστήματος ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης του Ιδρύματος <http://ecourse.uoi.gr> ενώ το έργο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το Υπουργείο Παιδείας και μέσω του ΕΣΠΑ.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **3.2 Το επιστημολογικό πλαίσιο**

Το επιστημολογικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι φοιτητές σε συνεργασία με τη διδάσκουσα στοχεύει στην ικανοποίηση ή τουλάχιστον την προσαρμογή σε συγκεκριμένους στόχους. Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει κατά τον σχεδιασμό ή και συγκρότηση των προτάσεων που σχετίζονται με τα τηλεοπτικά κυρίως προϊόντα είναι ο εφοδιασμός των παιδιών με συγκεκριμένες δεξιότητες ανάγνωσης, πρόσληψης και ανάλυσης των μιντιακών προϊόντων. Συγκεκριμένα τα παιδιά:

1.Εισάγονται με εκλαϊκευμένο τρόπο στις στοιχειώδεις λειτουργίες του λόγου, με έμφαση στις *sine qua non* λειτουργίες, όπως είναι η επικοινωνιακή, αλλά και τις δευτερογενείς, όπως η εξουσιαστική. Παράλληλα, διδάσκονται μέσα από τις πορείες γλωσσικής αγωγής τα διάφορα είδη των τεχνητών διαύλων, με σκοπό να κατανοήσουν ότι δεν ευνοούν όλοι τους την άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία.

2.Εξοικειώνονται με την περιγραφή, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των περιεχομένων από χαρακτηριστικά είδη *κοινωνικού λόγου (discourse)*.

3.Διδάσκονται τη διάκριση της γλώσσας της δημοσιογραφίας, της πολιτικής επικοινωνίας, της διαφήμισης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη συλλογή μικρών κειμένων, τα οποία τα παιδιά καλούνται να διαχωρίσουν και να σχολιάσουν στην αίθουσα.

4.Ενθαρρύνονται για την ανάπτυξη εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας, όπως είναι ο σχεδιασμός με τη βοήθεια του δασκάλου μιας ιστοσελίδας για το σχολείο τους, η παρουσίαση μιας εκπομπής σε έναν σταθμό, η δημιουργία μιας ενημερωτικής ταινίας μικρού μήκους με θέμα το περιβάλλον, τα ίδια τα παιδιά και τις επιθυμίες τους κ.ά.

#### **4. Εκπαιδευτικές προτάσεις για τα παιδιά του νηπιαγωγείου**

##### **4.1.Μικροκατηγορίες προτάσεων**

Ακολουθούν δέκα προτάσεις που σχεδίασαν και υλοποίησαν φοιτήτριες του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.<sup>24</sup> Πρόκειται για προτάσεις:

-εισαγωγικού τύπου,

---

<sup>24</sup> Ορισμένες προτάσεις παρουσιάστηκαν στο αμφιθέατρο στο πλαίσιο του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου της Προσχολικής Παιδαγωγικής, *Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, «Κάρολος Παπούλιας» 15-17/5.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

-άμεσης εμπλοκής του παιδιού σε επικοινωνιακό συμβάν με έμφαση ένα μιντιακό γεγονός,

-με γλωσσικό προσανατολισμό,

-σύνδεσης με τη σχολική ρουτίνα των μαθητών,

-σύνδεσης με την εξωσχολική ζωή των μαθητών,

-ψυχαγωγικού τύπου α. σε με έμφαση στη γλώσσα και β. με έμφαση στην εικόνα ή το μικροθέαμα,

-με γονεϊκή συμμετοχή.

Τους τίτλους των προτάσεων έδωσαν οι ίδιοι φοιτητές, ενώ το συγκεκριμένο απόσπασμα του κειμένου ελάχιστα διαμεσολαβείται, παρεκτός σε ό,τι αφορά στη σχετική κατηγοριοποίηση των ιδεών και του περιεχομένου. Οι μικροκατηγορίες αυτές μένει να εξελιχθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας στην πράξη και στο πλαίσιο της εφαρμογής μέσα από εργασίες των φοιτητών ή άλλες πρωτοβουλίες, μπορούν δε να αποτελέσουν μία βάση για ανίχνευση και άλλων καλών πρακτικών σχετικών με τη δημιουργική αξιοποίηση του λεγόμενου *αυθεντικού υλικού* (Μήτσης, ό.π.) που παρέχουν τα ΜΜΕ.

#### **4.2. Οι ιδέες, οι προτάσεις**

Η νηπιαγωγός της τάξης σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ικανότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται σε διάστημα δύο εβδομάδων<sup>25</sup> και παρακάτω περιγράφονται σε μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου.

##### **4.2.1. Εισαγωγικού τύπου**

###### 1<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Μαθαίνουμε για τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας»

Στόχος: Να γίνει μια εισαγωγή στα παιδιά για τα ΜΜΕ με ευχάριστο και όχι ανιαρό τρόπο, ώστε να ακολουθήσουν τα πρώτα βήματα για μία κριτική ανάγνωση.

Μέθοδος: κουκλοθέατρο

Υλικά: δύο κούκλες-χαρακτήρες

Πορεία διδασκαλίας:

---

<sup>25</sup> Υιοθετείται η εκτίμηση του χρόνου από πλευράς των προτεινόντων φοιτητών.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Η νηπιαγωγός, χρησιμοποιώντας δύο από τους αγαπημένους ήρωες των παιδιών σε κούκλες-χαρακτήρες, αναπαριστά τον διάλογο των δύο ηρώων για τα ΜΜΕ στη γωνιά του κουκλοθεάτρου. Οι δύο ήρωες στον διάλογό τους αναφέρουν ότι η τηλεόραση, οι εφημερίδες και τα περιοδικά ονομάζονται Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας και έχουν ως στόχο να ενημερώνουν και να ψυχαγωγούν. Στη συνέχεια, μιλούν για τις διαφημίσεις και το στοιχείο της υπερβολής, και παραθέτουν κάποια παραδείγματα οικείων διαφημίσεων στα παιδιά. Στο τέλος, ο ένας ήρωας απευθυνόμενος στον άλλον αφηγείται μια ιστορία με τα ΜΜΕ, η οποία δεν μάλλον δεν είχε αίσιο τέλος. Η ιστορία είναι η εξής: «Μια φορά κι έναν καιρό, στο σπιτάκι μου το μικρό, ήρθαν άγρια ζωάκια και μου φάγαν τα κηπάκια. Σκέφτηκα λοιπόν κι εγώ το πρόβλημά μου να το πω, να φωνάξω τα κανάλια λύση γρήγορη να βρω. Τα κανάλια τότε ήρθαν, στο Δελτίο αμέσως βγήκαν, έδειξαν το πρόβλημά μου και μου πέσαν τα μαλλιά μου. Είπαν πράγματα τρελά, ψεύτικα κι υπερβολικά! Και το πιο φρικτό ποιο ήταν; Ότι λύση δεν μου βρήκαν. Έτσι, τα άγρια ζωάκια έφαγαν όλα τα φρουτάκια, τα λάχανά μου μού μαδήσαν και κηπάκι δεν μ' αφήσαν. Ο δεύτερος άλλος ήρωας παίρνει τότε τον λόγο και κλείνει τον διάλογο λέγοντας στα παιδιά: «Γι' αυτό παιδάκια μου μην πιστεύετε οτιδήποτε σας λένε. Ούτε να πιστεύετε ό,τι σας δείχνουν. Δεν είναι πάντοτε όλα αληθινά». Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη.

#### 4.2.2. Άμεσης εμπλοκής του παιδιού σε επικοινωνιακό συμβάν

##### 2<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Μικροί ρεπόρτερ»

Στόχος: Να αναλάβουν τα παιδιά πρωταγωνιστικό ρόλο ως προς την δημιουργία και την παρουσίαση μιας τηλεοπτικής εκπομπής.

Μέθοδος: Παιχνίδι ρόλων

##### Πορεία διδασκαλίας:

Τα νήπια μαζί με την νηπιαγωγό αποφασίζουν να αναπαραστήσουν μια τηλεοπτική εκπομπή. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδων των τριών ατόμων. Το ένα παιδί υποδύεται τον κεντρικό παρουσιαστή, το άλλο έναν συμπαρουσιαστή και το τρίτο παιδί, παριστάνει τον καλεσμένο. Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν έναν διάλογο μεταξύ τους για τη καθημερινότητα στο σχολείο, στην οικογένεια κ.λπ. Ο παρουσιαστής και ο δημοσιογράφος θέτουν ερωτήματα και ο καλεσμένος απαντά. Ένα τέταρτο παιδί υποδύεται τον εικονολήπτη. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διασκεδάσουν, να συζητήσουν, να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα ΜΜΕ και να αναπαραστήσουν/ εφαρμόσουν όσα είδαν κατά την επίσκεψή τους σε τηλεοπτική εκπομπή, η οποία έχει προηγηθεί. Παράλληλα, με παιγνιώδη τρόπο, δύνανται να εξοικειωθούν με τη διαδικασία των ερωταπαντήσεων και φυσικά να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες απαιτήσεις μιας

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

επικοινωνιακής περίπτωσης. Η αναπαράσταση της «εκπομπής» βιντεοσκοπείται/μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τα παιδιά ακούνε τη συζήτηση που έγινε μεταξύ τους και τη σχολιάζουν μέσα στη τάξη.

#### 3<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Ένας δημοσιογράφος στην τάξη μας!»

Στόχος: Να γνωρίσουν τα παιδιά με τον διαμεσολαβητή της ενημέρωσης και να διατυπώσουν σχετικές ερωτήσεις.

Μέθοδος: Συζήτηση

#### Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός, ύστερα από τις συζητήσεις της με τα νήπια για τα ΜΜΕ, θεωρεί ωφέλιμο να μιλήσει μαζί τους για το επάγγελμα του δημοσιογράφου. Αρχικά, ρωτά τα παιδιά αν γνωρίζουν τι σημαίνει δημοσιογράφος και ποιο ακριβώς είναι το επάγγελμά του, πιστεύουν πως όσα λέει ένας δημοσιογράφος είναι πάντα αληθή κ.λπ. Καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών σε ένα χαρτί και τις ερωτήσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη συζήτηση. Ακολούθως, τους ανακοινώνει πως την επόμενη ημέρα θα έρθει στην τάξη ένας δημοσιογράφος της περιοχής για να απαντήσει στα ερωτήματά τους και τα παροτρύνει να του διατυπώσουν τις απορίες τους σχετικά με το συγκεκριμένο επάγγελμα.

#### 4<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Θεατές πίσω από το πλατό!»

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά ή και να υποψιαστούν ότι μια εκπομπή ή ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα είναι δυνατόν να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν το τελικό προϊόν.

Μέθοδος: Εκπαιδευτική επίσκεψη

#### Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι οι εντυπώσεις που προκαλεί μια αλληλουχία εικόνων ή μια σειρά πλάνων μπορεί να εξαρτώνται από τη γωνία λήψης ή το «μοντάζ» που πιθανόν έχει προηγηθεί. Στη συνέχεια, αφού πάρει την άδεια από τους γονείς των παιδιών, οργανώνει μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα τηλεοπτικό κανάλι της πόλης. Καθ' όλη τη διάρκεια ενός τηλεοπτικού προγράμματος ή μιας εκπομπής, η τάξη στο παρασκήνιο παρακολουθεί την οργάνωση-σχεδιασμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα νήπια μπορούν να δουν πως πολλά από τα όσα εκτυλίσσονται σε μία εκπομπή δεν είναι απαραίτητα «αυθόρμητο», αλλά προσχεδιασμένα. Μπορούν να παρατηρήσουν το ακουστικό που φορούν οι παρουσιαστές, τις συνομιλίες των διαλειμμάτων, τους

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

τυπικούς χαιρετισμούς «στον αέρα», τις παρατηρήσεις του αρχισυντάκτη, τις παρεμβάσεις του στο αντί των παρουσιαστών κ.λπ.

#### **4.2.3. Με γλωσσικό προσανατολισμό**

##### 5<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Εξετάζοντας τα άρθρα»

Στόχος: Να καλλιεργηθεί η κριτική ματιά των παιδιών σε θέματα όπως η αξιοπιστία του κειμένου, το κύρος του γράφοντα, το στοιχείο του αδέσμευτου της εφημερίδας κ.ά.

Μέθοδος: Συζήτηση, παρατήρηση

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός ή και τα ίδια τα παιδιά μετά από παρότρυνση, φέρνουν στο νηπιαγωγείο δύο σελίδες από δύο διαφορετικές εφημερίδες. Στις σελίδες αυτές περιγράφονται οι δηλώσεις ενός πολιτικού της χώρας μας για το ίδιο θέμα (λ.χ. για την παιδεία). Τα σχόλια είναι τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες, διαβάζει στην καθεμιά το κάθε άρθρο και αναφέρεται στις διαφορές. Ακολουθεί συζήτηση για τις διαφορετικές παρουσιάσεις του ίδιου γεγονότος, τους λόγους για τους οποίους μπορεί να συμβαίνει αυτό, ανάλογα με τα συμφέροντα και τις σκοπιμότητες, τη στόχευση και την ιδεολογία των ανθρώπων που σχεδιάζουν και συντάσσουν τα δημοσιογραφικά κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώνονται με την περιγραφή, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των περιεχομένων.

#### **4.2.4.Σύνδεσης με τη σχολική ρουτίνα των μαθητών**

##### 6<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Το κολάζ των ΜΜΕ»

Στόχος: Να εμβαθύνουν σε έννοιες των ΜΜΕ, να κατανοήσουν τους διαφορετικούς ρόλους που μπορεί να αναλαμβάνει ένα μέσο ενημέρωσης.

Μέθοδος: Συζήτηση, κατασκευή

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός κάθεται με τα παιδιά στην *παρεούλα* και κάνει μαζί τους μια συζήτηση για τον ρόλο και τις σκοπιμότητες που μερικές φορές υπηρετούν τα μίντια. Με απλά λόγια αναφέρεται στις έννοιες της ενημέρωσης, της ψυχαγωγίας και της παραπληροφόρησης. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά τρεις καρτέλες.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Η μια απεικονίζει έναν άνθρωπο να διαβάζει μια εικόνα με λόγια σε έναν άλλο άνθρωπο, η άλλη απεικονίζει τον ίδιο άνθρωπο να έχει μπροστά του μια εικόνα αλλά να τη μεταφέρει διαφορετικά στον απέναντί του και μια τρίτη καρτέλα απεικονίζει δύο ανθρώπους να συζητούν και να γελούν μαζί. Η κάθε καρτέλα αντιστοιχεί σε κάθε μία από τις τρεις έννοιες που έμαθαν τα παιδιά. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τριών-τεσσάρων. Η κάθε ομάδα παίρνει μια καρτέλα. Την παρατηρεί και εξηγεί σε όλη την υπόλοιπη τάξη σε ποια λέξη αναφέρεται. Το ίδιο κάνουν και οι τρεις ομάδες. Στο τέλος, κολλάνε τις καρτέλες σε ένα λευκό χαρτόνι και δίπλα από την κάθε εικόνα γράφονται οι λέξεις *ενημέρωση, παραπληροφόρηση και ψυχαγωγία*, σύμφωνα με τις επιλογές των παιδιών. Το κολάζ των ΜΜΕ αναρτάται στον πίνακα της τάξης.

#### **4.2.4.Σύνδεσης με την εξωσχολική ζωή των μαθητών**

##### 7<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Σήματα καταλληλότητας»

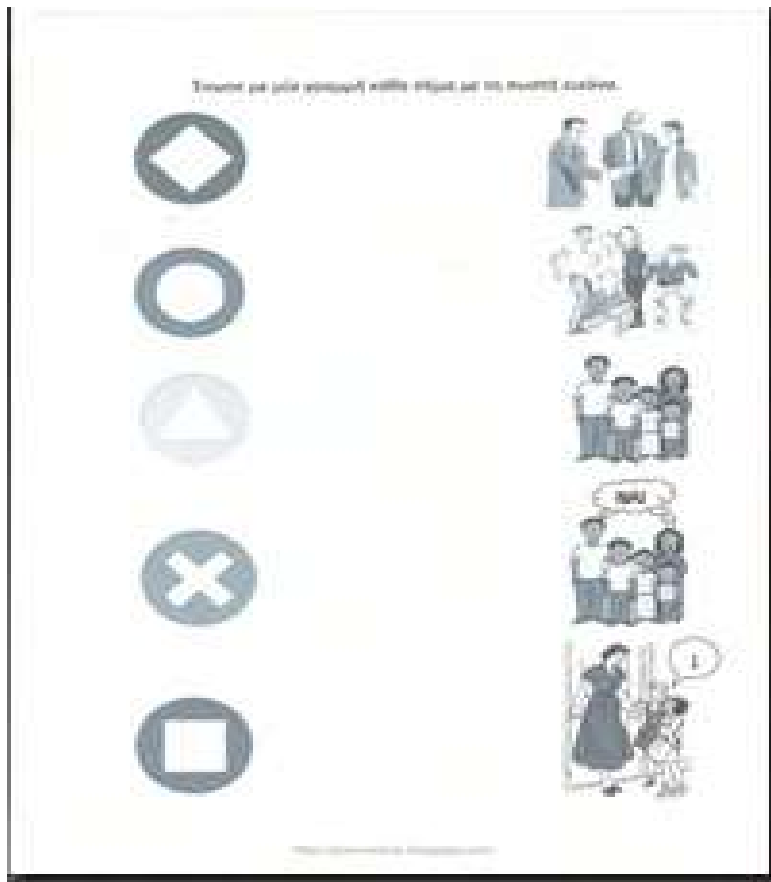
Στόχος: Να είναι τα παιδιά σε θέση να αναγνωρίζουν τη σημασία των σημάτων της τηλεόρασης και κατά συνέπεια, αν επιτρέπεται να παρακολουθήσουν ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα ή όχι.

Μέθοδος: Συζήτηση.

Πορεία διδασκαλίας:

Η εκπαιδευτικός αρχικά κάνει μια συζήτηση με τα παιδιά με στόχο να τους εξηγήσει ότι δεν θα πρέπει να παρακολουθούν αδιάκριτα όλα τα τηλεοπτικά προγράμματα, διότι πολλά από αυτά χαρακτηρίζονται από τη βία κ.λπ. Η συζήτηση δίνει το έναυσμα στην νηπιαγωγό να δείξει και να εξηγήσει τα σήματα καταλληλότητας στα παιδιά, με την παρότρυνση να παίξουν με αυτά (λ.χ. φύλλα εργασίας, κολάζ και παιχνίδια ρόλων/αναπαράστασης, όπου το κάθε παιδί αναπαριστά ένα σημάκι καταλληλότητας).

3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία



Φύλο εργασίας: Ένωσε με μια γραμμή κάθε σήμα με τη σωστή εικόνα.

#### 4.2.5. Ψυχαγωγικού τύπου

α. με έμφαση στη γλώσσα

##### 8<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Το ψυχαγωγικό μας παραμύθι»

Στόχος: Να συνθέσουν τα παιδιά το δικό τους παραμύθι για τα ΜΜΕ, να ψυχαγωγηθούν και να αρχίσουν να σκέπτονται ότι υπάρχουν κάποιοι λόγοι για οτιδήποτε προβάλλεται στην τηλεόραση για παράδειγμα μέσα από συγκεκριμένες αλληλουχίες εικόνων.

Μέθοδος: Συζήτηση, διάλογος, κατασκευή.

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στη γωνιά της ενημέρωσης και τους προτείνει να δημιουργήσουν όλοι μαζί ένα παραμύθι για τα ΜΜΕ. Τα παιδιά



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

καλούνται να ζωγραφίσουν σε λευκές κόλλες Α4 τις διάφορες φάσεις του παραμυθιού. Μέσω διαλόγου και συνεργασίας, τα παιδιά συζητούν και αποφασίζουν την ιστορία του παραμυθιού και αναλαμβάνουν να ζωγραφίσει το κάθε παιδί ένα στάδιο της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος). Στο τέλος, κάθονται όλοι και κολλούν τις εικόνες σε ένα μικρό κενό βιβλίο που έχει φτιάξει η δασκάλα. Πάνω από τις εικόνες, υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό τα στάδια της ιστορίας και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν το δικό τους παραμύθι για τα μίντια, το οποίο τοποθετούν στη βιβλιοθήκη της τάξης τους, αφού του δώσουν τίτλο και το διακοσμήσουν όπως εκείνα επιθυμούν.

β. με έμφαση στην εικόνα ή το μικροθέαμα

#### 9<sup>η</sup> πρόταση:

Τίτλος: «Όχι πολλή τηλεόραση!»

Στόχος: Να ψυχαγωγηθούν τα παιδιά και να εισαχθούν με ομαλό τρόπο στη μαθησιακή ενότητα που αναλύουμε.

Μέθοδος: κουκλοθέατρο

Υλικά: Κούκλες-χαρακτήρες

Περιγραφή δραστηριότητας:

*Κ.:* Καλημέρα όλη μέρα, ήρθαμε όλοι εδώ πέρα,  
να περάσουμε ωραία, σαν ανοίξει η αυλαία.

Ανοίγει η αυλαία και εμφανίζεται η Κουδουνέλα.

*Καλημέρα παιδιά, τι κάνετε; Μήπως είδατε το Φιογκάκη;*

*Δεν ξέρω πού είναι! Κοντοστέκεται και δεν μιλάει.*

*Νομίζω ότι ακούω κάποιον να κλαίει...Σσςς... Μη μιλάτε!*

Ακούγεται ένα κλάμα από μέσα από τη σκηνή.

*Είναι ο Φιογκάκης. Μα γιατί κλαίει; Φιογκάκη, Φιογκάκη, έλα εδώ!*

*Φ.:* Τι θέλεις Κουδουνέλα; Άσε με που είμαι στενοχωρημένος

*Κ.:* «Μα γιατί είσαι στενοχωρημένος; Δε θα μου πεις; Φίλοι σου είμαστε κι εγώ και τα παιδιά.

*Φ.:* Αχ! Με βλέπουν τα παιδιά που κλαίω! Συγχωρέστε με!

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

*Κ.: Έλα τώρα, μη μας κρατάς σε αγωνία. Πες μας τι έχεις*

*Φ.: Η μαμά μου, μου έκλεισε την τηλεόραση και μου είπε, ότι δεν θα ζαναδώ! Κλαίει δυνατότερα.*

*Κ.: Αυτό ήταν; Και ανησύχησα!*

*Φ. Γιατί λίγο σου φαίνεται; Εμένα μου αρέσει πολύ να βλέπω τηλεόραση!*

*Κ.: Και σε ποιον δεν αρέσει; Μα κάνουμε λάθος, γιατί βλέπουμε πολύ. Κι εμένα η μαμά μου, μου λέει να μη βλέπω πολύ, αλλά δεν έβαλα τα κλάματα.*

*Φ.: Εμένα, δε μου είπε να μη βλέπω πολύ, αλλά ότι δε θα βλέπω καθόλου.*

*Κ.: Μάλλον για να στα είπε αυτά, θα ήσουν συνέχεια κολλημένος στην τηλεόραση.*

*Φ.: Εγώ φταίω; Μου αρέσουν πολλές παιδικές εκπομπές.*

*Κ.: Μόνο παιδικές εκπομπές;*

*Φ.: Και εκπομπές για μεγάλους... και...*

*Κ.: ...και;...*

*Φ.: ... και εκπομπές μαγειρικής και τηλεπαιχνίδια και ταινίες... Όλα. Μου αρέσουν όλα! Και θέλω να τα βλέπω όλα! Τηλεόραση μ' αρέσει να κοιτάζω εγώ πολύ. Δεν αφήνω να μη βλέπω, εκπομπή για εκπομπή. Παιδικά, πολεμικά, σόου και αθλητικά. Θέλω να 'μαι όλη την ώρα κολλημένος στην T.V.! Τραγουδάει.*

*Κ.: Και μετά απορείς, που η μαμά σου δεν σε αφήνει να δεις τηλεόραση. Αν σε αφήσει, εσύ όλη μέρα θα βλέπεις και δεν θα κάνεις τίποτε άλλο. Ούτε παιχνίδι, ούτε φίλους, ούτε σχολείο... Τι νομίζεις, ότι είναι η τηλεόραση; Ένα χαζοκούτι!<sup>26</sup>*

#### 4.2.6. Με γονεϊκή συμμετοχή

##### 10<sup>η</sup> πρόταση

Τίτλος: «Συνάντηση και συζήτηση με τους γονείς για ΜΜΕ»

Στόχος: Να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς για τις επιδράσεις που έχουν τα ΜΜΕ στη ζωή των παιδιών.

Μέθοδος: Συζήτηση.

Πορεία διδασκαλίας:

---

<sup>26</sup> Λόγω μεγάλης έκτασης του κειμένου, παρουσιάζεται μόνον ένα απόσπασμα. Το πλήρες κείμενο το έχουν στη διάθεσή τους οι συγγραφείς του άρθρου.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια απογευματινή συνάντηση με τους γονείς των νηπίων με σκοπό να συζητήσουν για τα ΜΜΕ, τις λειτουργίες τους, τα οφέλη τους αλλά και τους κινδύνους που κρύβουν. Η πρωτοβουλία περιλαμβάνει και ανοιχτό διάλογο. Καλούνται τα τοπικά ΜΜΕ να καλύψουν την εκδήλωση. Επιλέγεται ένας χορηγός επικοινωνίας. Εκτυπώνεται αφίσα και αναρτάται σε κεντρικά σημεία της περιοχής, με προσοχή για την αποφυγή της αμισορύπανσης.

#### **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η έντονη επιβάρυνση των λόγων της δημόσιας σφαίρας και ειδικότερα του λόγων των ΜΜΕ σε ιδεολογικό και εμπορευματικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα του επηρεασμού και της χειραγώγησης της μάζας των παραληπτών, επιβάλλει μία διαρκή δημόσια συζήτηση και αναζήτηση για το θέμα αυτό. Η ενδυνάμωση της εξουσίας και επιρροής των ηλεκτρονικών ΜΜΕ ως συνέπεια της «απελευθερωτικής» ιδιωτικοποίησής τους τα κατέστησε κέντρα ιδιωτικής εξουσίας. Η δυναμική της άμεσης σχέσης των ιδιωτικών μέσων με την κοινωνία παρεμβάλλεται στη σχέση της πολιτικής εξουσίας με τον λαό και την κοινωνία και τελικά την αποδυναμώνει. Πυρήνας του προβληματισμού της εργασίας αυτής που εκπονήθηκε μαζί με τους φοιτητές μας ήταν η αποκάλυψη της εξουσιαστικής λειτουργίας των ΜΜΕ με όργανό τη γλώσσα και στόχο την κατασκευή της συναίνεσης.

Η συνειδητοποίηση της διαρκούς ανάγκης για εμβάθυνση του γραμματισμού των μέσων μαζικής επικοινωνίας δεν είναι παρά ένα πρώτο και απαραίτητο βήμα και μπορεί να συσχετιστεί με την καλλιέργεια της επικοινωνιακής προσέγγισης μέσα στη σχολική τάξη. Άλλωστε δημοσιογράφοι και εκπαιδευτικοί έχουν αμφότεροι την κρίσιμη ευθύνη της διαχείρισης της εξουσιαστικής λειτουργίας του λόγου τους. Ο λόγος με χαρακτηριστικά καταναγκασμού συχνά επιβάλλει στον αποδέκτη τη σιωπή και είναι αξιολογικός χωρίς να επιτρέπει την ανατροφοδότηση που θα σηματοδοτούσε και την απελευθέρωση από τα στεγανά της τάξης ή της μιντιακής ιεραρχίας, αντίστοιχα.

Σε σχέση με το παιδί και την παιδική ηλικία που μας ενδιαφέρει, η στόχευση θα μπορούσε να αφορά δύο τουλάχιστον επίπεδα, από τη μια τον έλεγχο και μετριασμό της εξουσίας των ΜΜΕ, μέσα από τη διαμόρφωση ενεργών επιτελεστών της επικοινωνίας από τα νηπιακά ήδη χρόνια, και από την άλλη, τη δημιουργική ένταξη των μέσων επικοινωνίας, ή μερίδας αυτών, στη σχολική καθημερινότητα, με την άντληση αυθεντικού υλικού και την υιοθέτηση καλών επικοινωνιακών πρακτικών στην τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι με καταγιστικές ταχύτητες αναδυόμενες τεχνολογίες εντείνουν την ανάγκη καλλιέργειας και νέων μετατυπογραφικών γραμματισμών, η ανάδειξη των δυνατοτήτων της ένταξης του μηντιακού γραμματισμού στην

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

καθημερινή προσχολική και πρωτοσχολική διαδικασία καθίσταται τουλάχιστον επιτακτική. Κι όσο κι αν κανείς επιμένει στην ύπαρξη ενός, έστω και ισχνού, παιδευτικού ρόλου των ΜΜΕ, παράλληλου με τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, η λειτουργία των επικρατέστερων φορέων της ηλεκτρονικής επικοινωνίας ως επιχειρήσεων σε συνθήκες ελεύθερης αγοράς ανάγει ως προέχον κριτήριο των παραγωγών τους το επιχειρηματικό κέρδος. Κι αυτό καθιστά την ευθύνη των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών ακόμη μεγαλύτερη.

Η μετατυπογραφική εποχή και οι ανάγκες της έχουν αποσταθεροποιήσει πολλές από τις παλαιές και παγιωμένες αντιλήψεις, γεγονός που απαιτεί από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό όχι μία γενική και απροσδιόριστη αναθεώρηση, αλλά καλά σχεδιασμένες και εμπνευσμένες πρακτικές που θα καθιστούν το αγαθό της μάθησης γοητευτικό και συναρπαστικό. Η αναζήτηση νέων στρατηγικών μάθησης, η συνέχιση και ο εμπλουτισμός των ήδη υπάρχουσών συστηματικών και επιστημονικά τεκμηριωμένων διδακτικών προσεγγίσεων, με έμφαση στη γλώσσα, ευνοεί τη διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας μιας επικοινωνιακής εκπαίδευσης που θα μπορούσε να ικανοποιεί ακόμη και το αίτημα μιας προσχολικής παιδαγωγικής της τηλεόρασης και των ΜΜΕ.

Εξάλλου, επανειλημμένα ομολογείται ότι η γλώσσα των νηπίων και των παιδιών του δημοτικού σχολείου επηρεάζεται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή η γλώσσα των ΜΜΕ εμφανίζει για τους ειδικούς ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, τόσο για τη γενικότερη γλωσσική και κατ' επέκταση ιδεολογική επίδραση που ασκεί όσο και για την παιδευτική του αξία και τον βαθμό της συμβολής του στον τομέα της γλωσσικής καλλιέργειας και κοινωνικοποίησης των νέων.

Επομένως, η υποστήριξη με θέρμη της έννοιας και της εφαρμογής της επικοινωνιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης της πολυτροπικής γλώσσας των ΜΜΕ και την ευρύτερη ενσωμάτωση του πολυμεσικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία (Νάκας, 2011), έρχεται ως μια φυσική απόρροια να απασχολήσει σε ερευνητικό και επιστημονικό επίπεδο. Η εξέταση του συσχετισμού του γραμματισμού των ΜΜΕ με τη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να γίνει στη βάση των αρχών της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα και της πρόκλησης του ενδιαφέροντος του μαθητή μέσω του λεγόμενου αυθεντικού υλικού που αντλείται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, αλλά φιλτράρεται και «αναδομείται» στην τάξη. Τα κείμενα των ΜΜΕ επιλέγονται, παρουσιάζονται, αποσυναρμολογούνται και συναρμολογούνται με τη συμμετοχή των παιδιών που καλούνται να μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν ερμητικά κλειστούς κώδικες και να κωδικοποιούν νέα δικά τους μηνύματα – απάντηση στον πληθωρισμό των λόγων της συχνά επιβαρυσμένης δημόσιας σφαίρας. Κι αυτή τη διαδικασία δεν μπορεί παρά να

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ξεκινά από την παιδική ηλικία. Σε αυτή άλλωστε την ηλικία επενδύει πολλά και η διαφημιστική ευρηματικότητα ή και δολιότητα.

Η κατάθεση των προτάσεων είναι ασφαλώς επιβεβλημένη. Η εστίαση αφορά στις διάφορες μορφές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων. Πρόκειται για δραστηριότητες τις οποίες ο διδάσκων μπορεί να συντονίσει και να οργανώσει αποτελεσματικότερα μέσα στην τάξη εφόσον και ο ίδιος διαθέτει επαρκείς γνώσεις ακόμη και για τις αθέατες όψεις των ΜΜΕ και ασφαλώς είναι εξοικειωμένος με τις βασικές αρχές του γραμματισμού τους. Αυτή βέβαια η εξοικείωση προϋποθέτει έναν διαρκή αγώνα, συστηματική παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων και φυσικά ψυχική διαθεσιμότητα και βούληση για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τα στοιχειώδη και τα προβλεπόμενα.

#### ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baynham, M. (2002), *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γεωργακοπούλου, Α. (2009). «Εθνογραφική Κοινωνιογλωσσολογία και (Νέα) Μίντια: Προβληματισμοί από τη μελέτη ενός αγγλικού σχολείου». *Ζητήματα Επικοινωνίας*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ, τ. 9, 40-48.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2000), *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κούρτη, Ε. (2004), «Εκπαίδευση και τηλεόραση». Στο Λεβεντάκος, Δ. (επιμ.), *Τηλεόραση και Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα, Εικόν, 113-133.
- Κωνσταντινίδου, Χ. (2006), «Το ζήτημα της αγωγής στα ΜΜΕ σε ιστορική προοπτική. Από τον παθητικό αποδέκτη στον ενεργό επιτελεστή ». *Ζητήματα Επικοινωνίας*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ, τ. 4, 18-40.
- Mc Laren P. & Farahmandpur, R. (2015). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης*. Επιμ. Κ. Σκορδούλης. Αθήνα: Τόπος.
- Μήτσης, Ν. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μιχάλης, Αθ. (2013). «Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της γραμματικής: Μεθοδολογικές αρχές και πρακτική εφαρμογή». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Νάκας, Αθ. (2011). Πρόλογος στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης, 4-8.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.) (2013). *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), *Ανάδυση του γραμματισμού*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πεπονής, Αν. (1974). *Η Μεγάλη Επικοινωνία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011), *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο – Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την προσχολική ηλικία*, Αθήνα, Λιβάνης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος*. Αθήνα: Gutenberg.

*Ξενόγλωσση*

- Buckingham, D. (2003), *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London and New York: Routledge.
- Semali, L. (2001), “Defining new literacies in curricular practice”. Στο *Reading Online*, 5, 4, [www.readingonline.org](http://www.readingonline.org).
- Tsitsanoudis-Mallidis, N. (2010), “Resurgent literacy and mass media in Greece”. Στο *International Journal of Instructional Media*, University of Connecticut, U.S.A., 37#3, 281-290.
- Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2014). Educational/Class material for Comparative Cultural Studies 2014 – Harvard Summer School, SAKAI (electronic resource maintained by the Harvard Center for Hellenic Studies, CHS). <http://sakai.chs.harvard.edu/access/content/group/31ac81cd-1416-4f01-9e96-e0cd9b00e2b7/Courses/Guest%20Lecture%20-%20prof.%20Tsitsanoudis%20-%20Mallidis%20-%20Language%20representations%20of%20greek%20financial%20crisis%20in%20media%20and%20internet%20texts/%CE%A4ITLE%20AND%20ABSTRACT%20OF%20THE%20LECTURE.pdf> και <http://www.comparative-cultures-seminar.org/faculty/>.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

**Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ως μουσειακό αφήγημα και η  
νεο-τεχνολογική της ανάπτυξη και προβολή στο Μουσείο της  
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης<sup>27</sup>**

**Αντώνης Χουρδάκης,  
Γιάννης Ιερωνυμάκης**

### **Περίληψη**

Στην ανακοίνωση αυτή θα μας απασχολήσει η ενεργητική συμμετοχή του/της επισκέπτη/τριας στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε χώρους πολιτισμού, και συγκεκριμένα στο Μουσείο της Εκπαίδευσης (Xeniseum) του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΜΤΕ-Χ). Με βάση τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής ο όρος συμμετοχικότητα συμπεριλαμβάνει την πολιτισμική/μουσειακή εμπειρία σαν μια εμπειρία που επανα-νοηματοδοτείται σε ένα δυναμικό πλαίσιο διαδραστικής και διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο μουσείο και τον επισκέπτη. Μέσα από τη σχέση αυτή προκύπτει μια διαφορετική ιστορική μάθηση και εμπειρία, χειραφετική (emancipatory) και ταυτόχρονα αντιπληκτική (non-boring) (χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον, κριτική συνείδηση και δράση για έναν προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό). Τα εκθέματα προσεγγίζονται σαν μαθησιακά αντι-κείμενα που διευκολύνουν και κάνουν θελκτική και κριτική τη μάθηση, και το παραδοσιακό μουσειακό παράδειγμα μετασχηματίζεται σε ένα δυναμικό πολιτισμικό-μουσειακό κοινωνικό μήνυμα. Οι προϋποθέσεις και οι προκλήσεις της ανάπτυξης του μουσείου σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, παράλληλα με το φυσικό, καθώς επίσης και η θεωρία μαζί με τη μεθοδολογία που μπορεί να υιοθετηθεί, κατά την οποία το κοινό εμπλέκεται ενεργά και ευχάριστα σε όλες σχεδόν τις μουσειακές λειτουργίες, συνιστά ένα επιστημονικό διερώτημα, μέσω του οποίου θα επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε την ερμηνευτική μας πρόταση.

---

<sup>27</sup> Το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Επαγγέλματος (ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε.) – Μουσείο της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης είχε συμμετάσχει στις εργασίες του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής: «Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία» του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, του Πανεπιστημίου της Κύπρου (Λευκωσία, 23 – 24 Απριλίου 2016), με θέμα το «Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» που μέχρι τότε υλοποιούσε. Η τελική εισήγηση που κατατέθηκε στα Πρακτικά συμπεριέλαβε πλέον το τρέχον Έργο που υλοποιεί το Μουσείο από τον Ιούνιο του 2018 και αφορά την «Επαυξημένη εμπειρία με νέα ψηφιακά συστήματα για τον εκπαιδευτικό τουρισμό στα Μουσεία». Το παρόν έργο συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και εθνικούς πόρους μέσω του Ε.Π. Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα & Καινοτομία (ΕΠΑνΕΚ) (κωδικός έργου: Τ1ΕΔΚ-04930).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Λέξεις κλειδιά

Μουσείο της Εκπαίδευσης, θεωρίες μάθησης, καινοτόμες ψηφιακές εφαρμογές, ενεργοποίηση μνήμης, επισκεψιμότητα, εκπαιδευτικός τουρισμός, εκπαιδευτική πολιτιστική κληρονομιά, δημοκρατική συμμετοχή, πολιτισμική επικοινωνία.

#### Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιασθεί η θεωρητική και μεθοδολογική τεκμηρίωση της ανάπτυξης καινοτόμων ψηφιακών εφαρμογών στο Μουσείο της Εκπαίδευσης (Xeniseum) του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΜτΕ-Χ), με βάση ορισμένες αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας/μουσειοπαιδαγωγικής, στο πλαίσιο της *Ενιαίας Δράσης Κρατικών Ενισχύσεων Έρευνας, Τεχνολογικής Ανάπτυξης & Καινοτομίας: «Ερευνώ – Δημιουργώ – Καινοτομώ»*.

Σκοπός της πειραματικής αυτής μελέτης είναι να εξεταστεί η διεύρυνση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες στην ενίσχυση και στον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας και μάθησης με τρόπο ευχάριστο, και στην προώθηση μιας κριτικής στάσης των επισκεπτών/τριών απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά, μέσα από τα σχολικά εκθέματα του Μουσείου. Την μαθησιακή αυτή μέθοδο θα ονομάζαμε με έναν νεολογισμό που δημιουργήθηκε από τους αγγλικούς όρους, «learn» και «entertainment», «learntainment» (ψυχαγωγική μάθηση), ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί στην Ν. Ιταλία (Laterza), σε μια διαδραστική και πολυμεσική ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια που επεξεργάστηκε ο Umberto Eco<sup>28</sup>, και σε ένα πρόγραμμα για την ηλεκτρονική δια βίου μάθηση, στο οποίο συμμετείχαν έξι χώρες, δύο από την Ευρώπη και τέσσερις από την Ασία<sup>29</sup> (Kim, 2010).

Ως συμπεριληπτική έννοια και μέθοδος μάθησης στην προσέγγισή μας αφορά στον τρόπο διεπαφής (interface) των επισκεπτών/τριών με την εκπαιδευτική πολιτιστική κληρονομιά, μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας, η οποία αfortiori επιδιώκει να είναι πιο χειραφετική (emancipatory), αντιπληκτική (non-boring) και ελκυστική (attractive), διαδραστική (interactive) και βιωματική (experiential), επιτρέποντάς μας αφενός μεν να τους διευκολύνουμε να ανασύρουν μνήμες και βιώματα από την σχολική τους βιογραφία, και αφετέρου να τους διεγείρουμε να αναπτύξουν με εναλλακτικό τρόπο την κριτική ιστορική σκέψη τους και την πολιτισμική τους επικοινωνία και ικανότητα, ώστε να προβληματιστούν γύρω από το «συμβατικό» μουσείο και τη «συμβατική» γνώση που παρέχει. Ταυτόχρονα, όμως, με αφορμή το ψηφιακό μουσειακό επίτευγμα, να κατανοήσουν την ανάγκη

<sup>28</sup><https://it.paperblog.com/learntainment-1387165/>

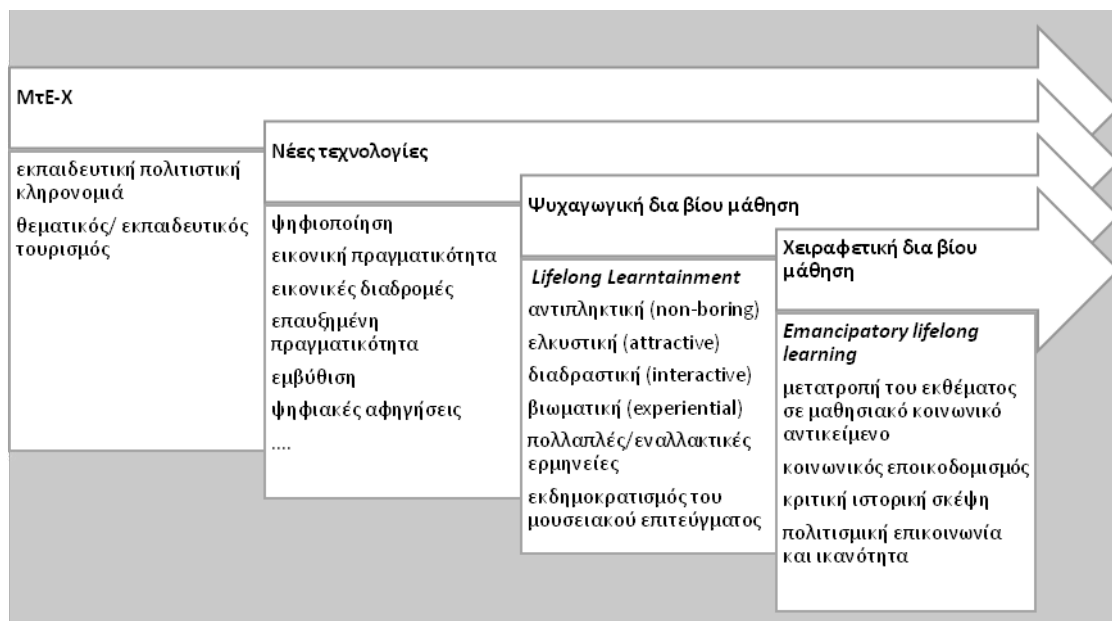
<sup>29</sup>Ο ήδη χρησιμοποιούμενος αγγλόφωνος νεολογισμός («edutainment»), επειδή περιέχει τον όρο «εκπαίδευση», παραπέμπει σε έναν εκπαιδευτικό φορμαλισμό.



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

μετάβασής μας από την «κοινωνία της γνώσης» σε μια «κοινωνία της σκέψης» του ίδιου του (οικο-)συστήματος μάθησης στο μουσείο.

Στο παρακάτω σχήμα αποτυπώνεται η διασύνδεση του ΜτΕ-Χ ως οργανισμού πολιτιστικής/ εκπαιδευτικής κληρονομιάς με τις νέες τεχνολογίες σε σχέση με τη μαθησιακή εμπειρία των επισκεπτών και τον τρόπο επιτέλεσής της, σύμφωνα με το παράδειγμα που επιχειρούμε στο μουσείο, το οποίο αντιλαμβανόμαστε τόσο ως κοινωνικό συγκείμενο στην οικοδόμηση και κατανόηση της γνώσης (κατά Vygotsky), όσο και ως πραξιακή, εικονική και συμβολική αναπαραστασιακή οντότητα (κατά Bruner, όπως αναλύεται και από τον Matsumoto, 2017: 135-136).



Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η ψηφιοποίηση στην πρωτοβουλία διατήρησης και διάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και της ενθάρρυνσης και ανάπτυξης του θεματικού τουρισμού (στην περίπτωση μας, του εκπαιδευτικού) αναγνωρίστηκε στο σχέδιο δράσης eEurope 2002 της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συνοψίζεται από το DigiCult 2003 (DigitalHeritage and DigitalContent): «Η ψηφιοποίηση συμβάλλει στη συντήρηση και διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των επιστημονικών πόρων, δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενθάρρυνση του τουρισμού και παρέχει τρόπους βελτίωσης της πρόσβασης των πολιτών στην κληρονομιά τους» (Hadžić, 2004: 74). Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι Borowiecki και Navarrete: «Η ψηφιοποίηση και η δημοσίευση ηλεκτρονικών συλλογών μπορεί να επιτρέψει την πρόσβαση στο περιεχόμενο σε ολόκληρο τον κόσμο και, ως εκ τούτου, να απελευθερώσει έναν αναξιοποίητο πλούτο γνώσης» (2017: 227). Άλλωστε, ο πολιτισμός είναι ένας από τους στρατηγικούς πυλώνες του τουρισμού στην προσέλκυση επισκεπτών ακόμη και σε λιγότερο γνωστά και περιφερειακά μέρη, ενώ τμήμα της ψηφιακής πολιτιστικής κληρονομιάς που είναι ενδεχομένως χρήσιμη στον τουριστικό τομέα δεν έχει ακόμη ψηφιοποιηθεί (Caffo, 2014: 1). Μια τέτοια

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

διάσταση οδηγεί στην υιοθέτηση νέων ιδεών που υπερβαίνουν τις πολιτιστικές-δημιουργικές βιομηχανίες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ένα περιβάλλον πλούσιο σε πολιτιστικό περιεχόμενο, που τροφοδοτείται από τις συλλογές οργανισμών πολιτιστικής κληρονομιάς, ενισχύει τον σχηματισμό «πολιτιστικού σφυγμού» που είναι ζωτικής σημασίας για τις λεγόμενες πολιτιστικές και δημιουργικές πόλεις (Lee&Rodríguez-Pose, 2014).

Μέχρι στιγμής, όμως, δεν είναι γνωστός ο βαθμός στον οποίο οι οργανισμοί αυτοί είναι σε θέση να καινοτομούν, υιοθετώντας την ψηφιακή τεχνολογία και αυξάνοντας την πρόσβαση στις συλλογές τους μέσω του ιστοτόπου τους (Hadžić, 2004). Εντούτοις, υποστηρίζεται ότι η ψηφιοποίηση και η δημοσίευση συλλογών πολιτιστικής κληρονομιάς στο διαδίκτυο μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρώτη ένδειξη της ικανότητας του οργανισμού να καινοτομεί, αναφορικά με τις νέες υπηρεσίες πληροφόρησης, και να δημιουργεί νέα προστιθέμενη αξία στις συλλογές του, επεκτείνοντας τις κατηγορίες του κοινού του (Borowiecki&Navarrete, 2017: 227-246).

Η δική μας, ωστόσο, πρόταση, βασισμένη σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotsky (όπως αναλύεται από τους Kozulin, et al., 2003), και των επιφυλάξεων που έχει διατυπώσει ο D. Shemilt για την επιτυχία του, αναφορικά με τον ιστορικό αλφαριθμητισμό και την δημιουργία δεξιοτήτων στην νοηματοδότηση του παρόντος από το παρελθόν (Κόκκινος, 2018, 786), του περιβάλλοντος ελεύθερης επιλογής και χειραφετικής μάθησης, σχεδιάζεται να υλοποιηθεί με: (α) την ψηφιοποίηση εκθεμάτων του μουσείου από την ιστορία του σχολικού πολιτισμού, και (β) την αξιοποίηση σύγχρονων συστημάτων διαχείρισής τους, μέσω της εικονικής περιήγησης (VR) και περιβαλλόντων εμπύθισης (AR). Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι θα συμβάλει μεν στην αύξηση της επισκεψιμότητας του Μουσείου (φυσικής ή ψηφιακής), καθώς ανταποκρίνεται με σύγχρονο τρόπο στις πολιτιστικές ανάγκες των επισκεπτών, παράλληλα όμως μέσα από τις πολυμεσικές εφαρμογές οι επισκέπτες/τριες θα διαδράσουν, προσκαλούμενοι να ανασύρουν μνήμες και εμπειρίες (ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένες), να προβούν σε εναλλακτικές και διαφορετικές ερμηνείες, να δημιουργήσουν διαδραστικές αφηγήσεις με τα μουσειακά σχολικά εκθέματα και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με την εκπαιδευτική πολιτισμική κληρονομιά. Στην προσέγγισή μας αυτή, το έκθεμα μετασχηματίζεται σε κοινωνικό «αντι-κείμενο»/social object, που απελευθερώνει πολλές ιστορίες και θέτει προβληματισμούς κοινωνικοπολιτικού ενδιαφέροντος (Ioannidis, et al.: 2013).

Μέσα από την ψηφιοποίηση των συλλογών μας θα επιχειρήσουμε να απαντηθεί το διερωτώμενο προς τη μουσειακή πρόσληψη και εμπειρία που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε στους επισκέπτες μας - άρα και το βασικό διερωτώμενο, τι καθορίζει την ικανότητά μας ως νέου οργανισμού να καινοτομήσουμε (Borowiecki&Navarrete, 2017: 228), σε ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης και ψυχαγωγίας και κάτω από «νεφελώδεις συνθήκες», όπως επισημαίνει και ο G. Siemens (2004). Επιπλέον, πώς ο μουσειακός χώρος θα διευρυνθεί υπερβαίνοντας τα φυσικά, συμβατικά και

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

κατασκευασμένα του όρια, σκέψη την οποία προηγουμένως είτε δεν μπορούσαμε, είτε δεν είχαμε διανοηθεί να κάνουμε (Parry&Sawyer, 2005).

Επομένως, προκειμένου να κατανοηθούν τα στοιχεία που συνθέτουν τις λειτουργίες ενός ψηφιακού θεματικού μουσείου σήμερα, θα πρέπει να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη φυσική και την εικονική διάσταση του μουσείου, ως προς το να διερευνά και να επικοινωνεί την απτή και άυλη εκπαιδευτική κληρονομιά μιας κοινότητας (Panciroli, etal., 2017: 1), για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πολιτιστικού τουρισμού, την ευαισθητοποίηση και την ενθάρρυνση των επισκεπτών του. Από αυτή την άποψη, η διαδικασία ερμηνείας του σχολικού πολιτισμού, στην οποία χρησιμοποιείται η ψηφιοποιημένη εκπαιδευτική κληρονομιά, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη ότι η προσέλευση στον κυβερνοχώρο, όπως διαπιστώνεται, είναι πολύ μεγαλύτερη απ' ό, τι στο φυσικό χώρο ορισμένων μουσείων. Το διαδίκτυο προσφέρει δυνατότητες που έχουν σχετικά μικρό κόστος μέσω ψηφιακών εργαλείων που πολύ εύκολα προσαρμόζονται στις προσωπικές ανάγκες του χρήστη (Hadžić, 2004).

#### **1. Ο επισκέπτης του μουσείου ως ενεργό υποκείμενο (ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό)**

Η απάντηση στο ερώτημα «πώς μαθαίνουμε σε ένα μουσείο», τόσο ως διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα, είναι σημαντική με την έννοια ότι από αυτή θα προκύψει η «ταυτότητα» του μουσείου και κατ' επέκταση η θέση και ο ρόλος του επισκέπτη μέσα σε αυτό.

Στην προοπτική αυτή συχνά αντιπαρατίθενται δύο βασικές επιστημολογικές θεωρήσεις, η «ρεαλιστική» και η «ιδεαλιστική», με τη μεν πρώτη να αποδίδει ενδιαφέρον σε αυτό καθαυτό το μήνυμα που πρόκειται να προσλάβει ο επισκέπτης, ως μη ειδήμων, και τη δεύτερη να εστιάζει στο άτομο, που γνωρίζει και έχει ενδιαφέροντα, διερωτάται, διερευνά, ανακαλύπτει, συγκρούεται εσωτερικά, αλληλοεπιδρά με τα εκθέματα-αντικείμενα, αποδίδει νόημα (ατομικό και κοινωνικό) στην εμπειρία του και οδηγείται στην ευχαρίστηση. Κατ' αυτό τον τρόπο ο ερμηνευτικός του κύκλος «συμπαρασύρει» την ίδια τη μουσειακή έκθεση, η οποία θα πρέπει να επανα-προσδιοριστεί και ανα-σημασιοδοτηθεί (Black, 2009). Στην προοπτική αυτής της ανα-σημασιοδότησης, σύμφωνα με τους Osborne και Κόκκινο, για να κατανοηθεί η φύση της ιστορικής ερμηνείας στο μουσείο, ανάμεσα σε άλλα, θα «πρέπει να υπάρξει υπέρβαση του διπολικού ζεύγματος 'δηλωτική και διαδικαστική γνώση'», η υποδοχή πολυφωνικών, περιεκτικών και σφαιρικών αφηγήσεων και μια νέα εκτίμηση των ιστορικών γεγονότων «για να αρθρωθεί ο νέος κανόνας του ιστορικού αλφαριθμητισμού» (Κόκκινος, 2018: 781-782).

Το ΜτΕ-Χτου Πανεπιστημίου Κρήτης είναι σαφώς προσανατολισμένο στο ιδεαλιστικό επιστημολογικό παράδειγμα. Η κονστρουκτιβιστική και ανακαλυπτική θεώρηση (Hein, 1998), με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993),

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

συνεπικουρούμενη από το πολιτιστικό μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο το κοινό ενός μουσείου είναι ανομοιογενές, αποτελούμενο από επιμέρους ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά, μορφωτικά γνωρίσματα (Hooper-Greenhill, 1999), αλλά και από το μοντέλο διαδραστικής μουσειακής εμπειρίας (Falk & Dierking, 2012), αποτελούν τα κύρια ερμηνευτικά σχήματα που επιδιώκουμε να εφαρμόσουμε στην πειραματική προσέγγιση της μουσειακής μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσουμε στη θεωρητική μας οπτική τις ακόλουθες δεσμεύσεις:

- α. Ο/η επισκέπτης/τρια καλείται να συμμετάσχει και να επενεργήσει στο μουσείο που αρχίζει να μετασχηματίζεται πλέον σε ένα ανοιχτό και συμμετοχικό περιβάλλον που διευκολύνει τη διανοητική και συναισθηματική του πρόσβαση ή εμπλοκή στις σχολικές μουσειακές συλλογές του, συσχετίζοντάς τις με την καθημερινότητά του, τις προσωπικές του ερμηνείες, την τέρψη και την έμπνευσή του (Simon 2010). Η έμφαση δίνεται στην «εμπειρία» (κατά το πνεύμα του J. Dewey), στο βίωμα και στη διεύρυνσή τους (Bertrand & Valois, 2000).
- β. Η μουσειακή μάθηση επιτυγχάνεται διαδραστικά (Falk & Dierking, 2012), αυτόβουλα και ευχάριστα και συνδέεται με τη λεγόμενη χειραφετική μάθηση. Η μάθηση, όμως, όσο γίνεται άνετη και αντιπληκτική, άλλο τόσο πρέπει να διαθέτει προσιτή, κοινωνική και πολιτισμική αξία. Πρόκειται για ένα αντισυμβατικό είδος μαθησιακής διαδικασίας με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον (Habermas, 1972: 198), που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ένα διαλεκτικό οπτικοποιημένο υλικό, από αφηγηματικά και παιγνιώδη χαρακτηριστικά και από πιο άτυπα, μη φορμαλιστικά συλ. απεύθυνσης (Hammond & Collins, 1991, Addis, 2005, Ioannidis, et al., 2013: 421), με βάση την τριπλή διάκριση των γνωσιακών ενδιαφερόντων σε τεχνικά (δράση), πρακτικά (διάδραση) και χειραφετικά (στοχασμός, κριτική και κοινωνική αλληλεπίδραση).
- γ. Μέσα από μια διαβίωση μαθησιακή εμπειρία το άτομο δομεί τα δικά του προσωπικά νοήματα και προσδίδει τη δική του «αλήθεια» στα πράγματα (Hooper-Greenhill, 2007: 35), οδηγούμενο στην αυτοπραγμάτωση και στον αναστοχασμό των γνώσεων και εμπειριών του, μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του. Χωρίς ωστόσο να εγκλωβίζεται στον προσωπικό μετασχηματισμό του, στοχεύει έστω και μακροπρόθεσμα, και σε έναν κοινωνικό μετασχηματισμό. Η μουσειακή λοιπόν μάθηση ενέχει κοινωνικό χαρακτήρα με την έννοια της επικοινωνίας της δράσης και της σκέψης των επισκεπτών μεταξύ τους και αυτών με το μουσείο ως κοινότητα διαβίωσης μάθησης και εμπειρίας.
- δ. Ο επισκέπτης/χρήστης επανερμηνεύει τα εκθέματα-αντικείμενα στον χρονοτόπο της μουσειακής αφήγησης, διαταράσσοντας με τον τρόπο αυτό προϋπάρχουσες ή εδραιωμένες ηγεμονικές σχέσεις μέσα στο μουσείο, όσον αφορά την «μαθησιακή» διαδικασία στη σχέση κοινωνίας-μουσείου, σύμφωνα με το χειραφετικό μοντέλο μάθησης των Hammond και Collins: αυτοδιαχείριση (έλεγχος εργασιών), αυτο-παρακολούθηση (γνωστική ευθύνη), και κίνητρο. Δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε τη μία διάσταση χωρίς να εξετάζουμε ταυτόχρονα τις άλλες (1991: 31, κ. εξ.).
- ε. Η ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς είναι μια διαδικασία επικοινωνίας που έχει σημαντικό ρόλο στην παροχή ποιοτικής εμπειρίας των επισκεπτών,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- διευκολύνοντας τις βιώσιμες ροές τους. Οι εμπλουτισμένες ομάδες πληροφοριών(στο περιβάλλον αυτό είναι σημαντικό να διακρίνει κανείς τι είναι σημαντικό και τι όχι, και αν η νέα πληροφορία αλλάζει το πεδίο της δράσης του) μέσω της ψηφιοποιημένης πολιτιστικής κληρονομιάς βελτιστοποιούν την κατανόηση των επισκεπτώνσε σημαντικά χαρακτηριστικά της σχολικής κληρονομιάς και συνειδητοποιούντην ανάγκη προστασίαςτης (Hadžić, 2004: 77).
- ζ. Σε κοινωνικό επίπεδο θα θέλαμε να προκύψειαβίαστα ένας διάλογος για την ενδυνάμωση της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της αλληλεγγύης, και η ανάδυση μιας νέας αντίληψης για τον δημόσιο χώρο και το κοινό αγαθό.

Είναι γνωστό ότι σε τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, όπως το σχολείο, εφαρμόζεται κυρίως μια παιδαγωγική της πρόσληψηςσε ότι αφορά τα μορφωτικά περιεχόμενα, η οποία είναι από τη φύση της «διδασκικοκεντρική» και συμπεριφορική, πλην κάποιων εξαιρέσεων. Η ίδια παιδαγωγική θεώρηση συχνά εφαρμόζεται και σε μη τυπικά περιβάλλοντα, όπως σεένα μουσείο, που απλώς εκθέτει στον επισκέπτη το πολιτισμικό περιεχόμενό του ή όταν τον καθοδηγεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να τον «ξεναγήσει» (η «ξενάγηση» σαν όρος παραπέμπει στον παραδοσιακό τρόπο επίσκεψης). Αντίθετα, σύμφωνα με την παιδαγωγική του Ιστού 0.2που τείνει να είναι αυτο-κατευθυνόμενη (Anastasiadis&Kotsidis, 2013), η μάθηση εντός του μουσείουοφείλει πλέον να είναι αλληλεπιδραστική και συνεργατική, ακολουθώντας το παρακάτω σχήμα:

δημιουργία →δημιουργία και ανάκλαση→δημιουργία, ανάκλαση και διαμοίραση (ERC, 2018: 3)
---

Επομένως, απέναντι στην παραδοσιακή «εκθεσιοκεντρική» αντίληψη του μουσείου αναπτύσσεταιια σύγχρονη«επισκεπτοκεντρική». Στην πρώτη περίπτωση, η μουσειακή έκθεση είναι γραμμική και προδιαγεγραμμένη, ενώ η αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τα εκθέματα (και όχι αντικείμενα) απουσιάζει, η επικοινωνία μεταξύ τους είναι μονόπλευρη (Desvallees&Mairess, 2014),καιπρωθείται μια προκαθορισμένη συμπεριφορά εκ μέρους του (Tayloreταλ., 2008).Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, την επισκεπτοκεντρική, ο επισκέπτηςέχει ένα ενεργό ρόλο: καθορίζει ο ίδιος τη διαδρομή του στο χώρο και επικοινωνεί με τον δικό του τρόπο πολλαπλές ερμηνείες και «αλήθειες» με τα εκθέματα- αντι-κείμενα, καθώς «συνομιλεί» με αυτά(Hein 2012). Στο σημείο αυτό, όπως αναφέρει ηWitcomb (2012: 497), η διάδραση του επισκέπτη με το μουσείο είναι «διαλογική», με πολλαπλές θεωρήσεις της πραγματικότητας. Είναι μάλιστα το ίδιο το υποκείμενο εκείνο που κατασκευάζει και νοηματοδοτείτην αλήθεια, και μ' αυτόν τον τρόπο δια-μεσολαβεί ανάμεσα στο μουσείο και το πολιτισμικό ή μορφωτικό του περιεχόμενο.

Υπό την έννοια αυτή το μουσείο από παραδοσιακό εκπαιδευτικό - τυπικό ή ακαδημαϊκό - περιβάλλον μετατρέπεταισε παιδαγωγικό/διαδραστικό περιβάλλον,σε ένα οικοσύστημα μάθησης (ανοικτό, σύνθετο, προσαρμοστικό,

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

αιεφόρο, με κοινωνικό και διαπολιτισμικό ορίζοντα) που καλείται, στο μέτρο που μπορεί, να συμβάλει στην προώθηση μιας πραγματικής εκπαιδευτικής δημοκρατίας και αλλαγής στο χώρο του σχολείου (Lundgaard&Jensen, 2013).

## **2. Οι νέες τεχνολογίες στο ΜτΕ-Χ ως πρόκληση και ανατροπή**

Οι νέες τεχνολογίες και οι συνακόλουθες διαδικασίες μάθησης - αισθητικές, ενσώματες, επιτελεστικές - που συνοδεύουν τη χρήση τους, επιδιώκουν ουσιαστικά να επιτευχθεί μια «ερμηνευτική συνάντηση» του επισκέπτη με τα μορφωτικά περιεχόμενα του μουσείου, προκαλώντας το ενδιαφέρον του και κινητοποιώντας τον να θέτει ερωτήματα και να επιζητά απαντήσεις (Νικονάνου, 2015: 52-53, Black 2009).

Το ψηφιακό διαδραστικό έκθεμα-αντικείμενο στοχεύει στη διαμόρφωση μιας δυναμικής εμπειρίας στον επισκέπτη, τον κινητοποιεί να εντρυφήσει στη σχολική μουσειακή συλλογή, συγκρίνοντας ιστορικές εκπαιδευτικές πληροφορίες (ως ενεργητικός κόμβος και όχι σαν αποθήκη γνώσης), αναπτύσσοντας πολιτιστικές δεξιότητες, ανασύροντας σχολικές μνήμες, επιτελώντας παιδαγωγικές δραστηριότητες, συνδυάζοντας την ψυχαγωγία με τη μάθηση (Siemens, 2004, Witcomb, 2012: 495).

Η διάδραση είναι μια σημαντική πτυχή στην επικοινωνία και την κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και οι πολυμεσικές εφαρμογές προσφέρουν πολλές ευκαιρίες. Η 3D απεικόνιση (Virtual Environment) και οι ασύρματες συσκευές (Wireless Appliances) είναι από τις πιο διαδεδομένες. *«Τα τελευταία χρόνια, η εξατομίκευση μέσω των ΤΠΕ έχει γίνει μια σημαντική τάση στον κόσμο των μουσείων, όπου όλο και περισσότερα ιδρύματα την εισάγουν για να συμπληρώσουν τις συλλογές τους και να προσεγγίσουν καλύτερα τους επισκέπτες τους»*, σύμφωνα με την S. Fantoni (Hadžić, 2004: 77), λόγω της εξατομίκευσης και προσαρμοστικότητάς τους για τον πολιτιστικό επισκέπτη ή περιηγητή του μουσείου.

Η αξιοποίηση επομένως τέτοιου είδους χώρο-ευαίσθητων εφαρμογών, για τη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική, οδηγούν στον εμπλουτισμό της χωρικής εμπειρίας του χρήστη, παρέχοντάς του ουσιαστικά ένα νέο πλαίσιο ερμηνείας του ίδιου του μουσείου ως πολιτισμικού οικοσυστήματος.

Κατ' αυτό τον τρόπο, η μουσειακή εμπειρία «εξοπλίζεται» ψηφιακά με περισσότερους και μικτούς μορφωτικούς πόρους - κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί στο πλαίσιο της συμβατικής μουσειακής ξενάγησης -, οι οποίοι είναι δυνατόν να καταστήσουν το μουσείο πιο ελεύθερο και συνάμα ελκυστικό ως φυσικό χώρο και να οδηγήσουν ένα εν δυνάμει περιηγητικό κοινό σε αυτό. Στο δικό μας ερμηνευτικό παράδειγμα, επομένως, η τεχνολογία δε συνιστά απλά και μόνο ένα εργαλείο ή μέσο που θα καταστήσει ελκυστική τη «θέαση» των σχολικών αντικειμένων, αλλά λειτουργεί αντισταθμιστικά σε μια παραδοσιακή περί μουσείου ξεναγική αντίληψη. Μ' αυτήν την έννοια η τεχνολογία μπορεί να σηματοδοτήσει τη

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

μετατόπιση από την παιδαγωγική της «πρόσληψης» στην παιδαγωγική της «διάδρασης», σε μια νέα χειραφετική-μαθησιακή κουλτούρα μέσα στο μουσείο. Με αυτό τον τρόπο η ψηφιακότητα λειτουργεί ανατρεπτικά, εντός μιας συμβατικής έκθεσης, αλλά και ως γέφυρα του κοινού με το ίδιο το μουσείο (Setlhabi, 2008: 2). Σε αυτή την περίπτωση τα ψηφιακά μέσα δε συνδέονται απλώς με την τεχνολογία, αλλά γονιμοποιούν τη σκέψη μας, καθιστώντας μας ικανούς και ικανές να δούμε με έναν χειραφετηκότερο τρόπο τα πράγματα, όπως δεν είχαμε τη δυνατότητα ή δεν είχαμε φανταστεί να τα δούμε πριν.

Η απάντηση σε αυτό το θεωρητικό και πρακτικό ζητούμενο, στο πλαίσιο της πειραματικής εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στο ΜtE-X του Πανεπιστημίου Κρήτης, δεν μπορεί να δοθεί ολοκληρωμένα, καθώς είμαστε ακόμη σε αρχικό στάδιο.

### 3. Εικονικός μουσειακός χώρος: προκλήσεις- περιορισμοί - ερωτήματα

Σύμφωνα με την μουσειοπαιδαγωγική οπτική που υιοθετούμε, η «εικονικότητα» γίνεται ταυτόχρονα αντιληπτή τόσο ως περιεχόμενο όσο και ως διαδικασία, παρέχοντας πολλαπλές-εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης στον/στην επισκέπτη/τρια και διευρύνοντας ουσιαστικά τις μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες του μέσα από την καλλιέργεια πολλαπλών αισθήσεων (Cranny-Francis, 2011). Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος της εργαλειακής χρήσης των νέων τεχνολογιών που ενδέχεται να λειτουργήσουν «σαν δούρειος ίππος, με την έννοια του δελεαστικού διαύλου, του πρόσφορου μέσου», όπως το έχει εκφράσει ο Κόκκινος, αναφερόμενος στις διαπιστώσεις του D. Shemilt για την αναποτελεσματικότητα του παραδείγματος του ενεργητικού πολιτισμικού μετασχηματισμού και του μαθήματος της ιστορίας στις πλουραλιστικές δημοκρατίες (Κόκκινος, 2018: 786-787), με αρνητική συνέπεια μια κατ' επίφαση επισκεπτοκεντρικότητα.

Κύριες προκλήσεις, αλλά και προσδοκίες μας, για την πολιτιστική κληρονομιά στην ψηφιακή εποχή αποτελούν μεταξύ άλλων:

- Η άρση του κατακερματισμού των δραστηριοτήτων και η ανάγκη για έναν ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των κοινοτήτων για αλλαγή νοοτροπίας στη συνεργασία μεταξύ των ανθρωπιστικών/κοινωνικών επιστημόνων και των ειδικών της πληροφορικής. Η ψηφιοποίηση είναι μια ευκαιρία για να προωθηθεί μια νέα κουλτούρα ανταλλαγής, διατομεακών διαλόγων και συνδέσεων (μεταξύ ιστορικών της εκπαίδευσης, μουσειοπαιδαγωγών, πληροφορικών)
- Η σύνδεση της έρευνας με τις ανάγκες της κοινωνίας και των πολιτών. Ο πολιτισμός θεωρείται όλο και περισσότερο το νέο δομικό υλικό (το «τσιμέντο») για τον επαναπροσδιορισμό της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ολοκλήρωσης. Η πολιτιστική κληρονομιά σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του κοινού μας παρελθόντος και στη διατήρηση της μνήμης από τις νέες γενιές.
- Η διαχείριση των δεδομένων και η διαλειτουργικότητά τους έχουν αλλάξει την πολιτιστική κληρονομιά, με τα διεθνή εργαλεία πλοήγησης, κάτι το οποίο αποτελεί πρόσθετη πρόκληση. Τα ανοιχτά δεδομένα (πολιτισμός ανοιχτής πρόσβασης) και η

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

επαναχρησιμοποίησή τους είναι σημαντικά. Όπως έχουν επίσης τεθεί και οι υπερβάσεις των περιορισμών που οφείλονται στις μουσειολογικές προσεγγίσεις που μπορούν να θεωρηθούν ως ξεπερασμένες (Ortelli, etal. 2017: 7-8).

Ένα σημαντικό ερώτημα, το οποίο μας απασχολεί, είναι πώς ο εικονικός μουσειακός χώρος θα καταστεί πεδίο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και όχιμόνοατομικής διάδρασης, δηλαδή πώς θα μεταβούμε από την ατομική «αξιοποίηση» της μουσειακής εμπειρίας στον κοινωνικό/συλλογικόδιαμοιρασμό της (Wahlstedt,etal., 2008). Σε αυτό το πνεύμα, αν δεχόμαστε, τον κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα των ψηφιακών μέσων, μπορεί να επιχειρήσουμε να αποκατασταθεί μια κάποια ισορροπία μέσα από τη διανομή, διάδοση ή καλύτερα διάχυση της γνώσης (Hadžić, 2004). Μέσω των τηλεπικοινωνιών έχουμε τη δυνατότητα ανάπτυξης με τη βοήθεια του υπολογιστή το ίδιο το εικονικό μουσείο να καταστεί μια δια βίου κοινότητα μάθησης σε μια πληθοποριστικού τύπου συγκρότηση νοημάτων και εννοιών. Επί παραδείγματι, οι ψηφιακές αφηγήσεις θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά ως προς τους επισκέπτες. Στο πλαίσιο μιας συνεργατικής εμπειρίας και μάθησης θα λειτουργούν και οι φυσικές ή εικονικές διαδρομές, όπως και οι εφαρμογές για έκφραση απόψεων και τα εργαλεία ψηφιακής συγγραφής και ανταλλαγής ιδεών και υλικού (αποστολή συνδέσμων με emails), κ.λπ. (Γιαννούτσου, κ.ά., 2011: 134).

Για την ψηφιακή περιήγηση εντός του μουσείου τοποθετούνται στο εσωτερικό του κυρίως κινητές συσκευές (tablets ή έξυπνα κινητά) με τις λεγόμενες χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές- περιήγηση του χρήστη στο χώρο, αποκωδικοποίηση ενσωματωμένων πληροφοριών στα αντικείμενα ή στο χώρο με τη μορφή Ετικέτας Γρήγορης Ανταπόκρισης (QR codes: QuickResponseCodes) (Γιαννούτσου, 2015: 226-227). Μέσα από τις παραπάνω εφαρμογές των κινητών συσκευών οι χρήστες συγκεντρώνουν το πληροφοριακό υλικό που τους ενδιαφέρει και μπορούν να προχωρήσουν σε συγκρίσεις, συνδέσεις, συσχετίσεις των ψηφιακών αντικειμένων με τα φυσικά αντικείμενα, διαμοιρασμούς, ή όταν βρεθούν στο κατάλληλο σημείο της έκθεσης, να διαδράσουν με το ψηφιακό αντικείμενο και σε ένα μεταγενέστερο χρόνο να συμβάλλουν στον επανα-σχεδιασμό της ίδιας της έκθεσης αλλά και αυτής της χρήσης του τεχνολογικού εργαλείου/μέσου (Hubard, 2007).

#### 4. Πειραματική εφαρμογή στο ΜτΕ-Χ

Ο τρόπος με τον οποίο διενεργείται η πολιτισμική εμπειρία δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά για δεκαετίες. Ιδιαίτερα οι νέες γενιές φαίνεται να χρειάζονται νέες ελκυστικότητες, νέους τρόπους έκθεσης του πολιτιστικού υλικού, όπως οι πολυτροπικές διεπαφές, τα μικροαισθητηριακά και ευφυή συστήματα. Αυτοί οι νέοι τρόποι μπορούν να τροποποιήσουν το περιοριστικό περιβάλλον των μουσείων, έτσι ώστε ένα έκθεμα, να γίνει ένα ενεργό «αντικείμενο-θέμα», ένα είδος υπερσύνδεσης ικανής να απελευθερώσει γνώσεις, πληροφορίες ή βιώματα (Hadžić, 2004: 78). Η υλοποίηση του Έργου, «Ερευνώ – Δημιουργώ – Καινοτομώ», το οποίο μεταξύ άλλων στοχεύει στην ανάπτυξη και προώθηση του εκπαιδευτικού τουρισμού ή περιηγητισμού (να σημειωθεί ότι ο παγκόσμιος ιστός εισάγει πολλούς



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

περιηγητικούς προορισμούς στην παγκόσμια αγορά της πολιτιστικής κληρονομιάς, καθιστώντας τους περιηγητές ενημερωμένους για τοποθεσίες τις οποίες δεν γνώριζαν πριν), επιτυγχάνεται: α)μέσα στο φυσικό χώρο του Μουσείου και στη Μουσειακή Συλλογή της Βυζαντινολόγου Ελένης Γλύκατζη – Αρβελέρμε την ψηφιοποίηση πολύτιμων τεκμηρίων της ιστορίας της εκπαίδευσης (από τα μέσα του 18ου αιώνα) και την αξιοποίηση συστημάτων διαχείρισής τους με τρόπο καινοτόμο και παιγνιώδη, με βάση εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας, και β)έξω από τους δύο αυτούς χώρους μέσω της ψηφιακής απεικόνισης εικονικών διαδρομών σε σχολεία που συνδέονται μαζί τους.

Ειδικότερα, θα υλοποιηθούν οι παρακάτω δράσεις:

- α. Δημιουργία εικονικού μουσείου με την αξιοποίηση πρωτότυπων καινοτόμων εφαρμογών, σχεδιασμένων να δημιουργούν ψηφιακά υποκατάστατα και να παρουσιάζουν πολυμεσικές αναπαραστάσεις με μουσειακά αντικείμενα σε εικονικές εκθέσεις τόσο εντός όσο και εκτός του ΜΤΕ-Χ (Patel, etal., 2003).
- β.Σύνδεση του μουσείου με εκπαιδευτικά πολιτιστικά μονοπάτια (εικονικά και φυσικά) με βάση εκπαιδευτικό υλικό που θα αναφέρεται σε σημαντικές περιόδους της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης (οθωμανική κυριαρχία, Κρητική Πολιτεία, περίοδος μεσοπολέμου, γερμανική κατοχή).
- γ.Παρουσίαση τουσχολικού περιβάλλοντος στο φυσικό χώρο μέσω επαυξημένης πραγματικότηταςγια την αναπαράσταση επιλεγμένων σχολικών αντικειμένων.Ένα επιλεγμένο σχολικό αντικείμενο αντιπροσωπεύει είτε ένα αποκτημένο αντικείμενο, είτε ένα ψηφιοποιημένο αντικείμενο. Ένα ψηφιοποιημένο αντικείμενο είναι μια «ερμηνεία» του επιλεγμένου σχολικού αντικειμένου που δημιουργήθηκε από την επιστημονική ομάδα του ΜΤΕ-Χ και επιτρέπει στον χρήστη του μουσείου να διαχειρίζεται όλες τις πτυχές της βάσης δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των εικονικών αναπαραστάσεων πολιτιστικών αντικειμένων, εικονικών εκθέσεων και προτύπων απεικόνισης (Patel,etal., 2003).
- ζ.Παιγνιοποίησηαντικειμένων των μουσειακών συλλογών για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των χρηστών και την ενίσχυση της μουσειακής τους εμπειρίας μέσω του βιώματος και της παιγνιώδους μάθησης.
- η. Δημιουργία εικονικού περιβάλλοντος εμπύθισης τουεπισκέπτη. Οι εκθέσεις αποτελούνται τόσο από εικονικές γκαλερί 3D VRML / X3D, όσο και από ιστοσελίδες πολυμέσων 2D, και μπορούν να προσεγγιστούν μέσω ενός προγράμματος περιήγησης στο Web (σε οθόνη αφής στο μουσείο) και μέσω ενός επιτραπέζιου περιβάλλοντος επαυξημένης πραγματικότητας. Προέκτασή του είναι και η δημιουργία διαδραστικών e-books από παλιά σχολικά εγχειρίδια του Μουσείου και η βελτίωση και αναβάθμιση ψηφιοποιημένου παιδαγωγικού υλικού από τεκμήρια του παλιού σχολείου.
- ι. Υιοθέτηση ψηφιακών αφηγήσεων, λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους πόρους, τις τεχνολογικές απαιτήσεις και τη διεπιστημονικότητα. Οι ψηφιακές αφηγήσεις της σχολικής ζωής χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως ψυχαγωγικό μέσο που διεγείρει το ενδιαφέρον και προκαλεί τη συμμετοχή του επισκέπτη. Οι ψηφιακές αφηγήσειςυπερβαίνουν κατά πολύ τη χρήση της ψηφιακής

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

τεχνολογίας. Αποτελούν πραγματικά ένα ισχυρό μέσο προσωπικής έκφρασης, κατανόησης και αυτογνωσίας, εστιάζουν στην βιωμένη εμπειρία και στη μνήμη, και συνδυάζουν την παραδοσιακή προφορική μαρτυρία με τα σύγχρονα εργαλεία Web 2.0.(Γιαλλούση, κ.ά., 2011: 213-220, Ioannidisetal., 2013: 422).

Ένα τέτοιο εικονικό μουσείο θεωρούμε ότι προσφέρει περαιτέρω πλεονεκτήματα, δεδομένου ότι είναι δυνατή ακόμη και η παρουσίαση αντικειμένων, τα οποία κανονικά θα ήταν απρόσιτα, διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας έτσι την online εμπειρία αυτών που περιηγούνται στο εικονικό μουσειακό περιβάλλον (Patel,etal., 2003).

### **5. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών/πολιτισμικών μονοπατιών για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τουρισμού**

Στην πειραματική έρευνα τουΜτΕ-Χ επιχειρείται η σύνδεση του μουσείου με το ευρύτερο πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς του. Ειδικότερα, μέσω παιδαγωγικών περιηγήσεων, συμβατικών και εικονικών, με στόχο την ανάπτυξη και προώθηση του εκπαιδευτικού τουρισμού.Ως γνωστό, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ τουρισμού και πολιτιστικής κληρονομιάς. Αφενός μεν η πολιτιστική κληρονομιά μπορεί να χρησιμεύσει ως αξιοθέατο, αφετέρου δε ο τουρισμός μπορεί να οδηγήσει σε οικονομική και πολιτική στήριξη, όχι με την έννοια της εμπορικής προώθησης της εκπαιδευτικής κληρονομιάς, αλλά της βιώσιμης και αειφόρου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού τουρισμού για την προστασία και διάδοσή του. Έχει υποστηριχθεί,επίσης, ότι ο πολιτιστικός τουρισμός δεν μπορεί πλέον να θεωρείται αποκλειστικά ως τομέας εξειδικευμένου ενδιαφέροντος, αλλά και ως ομπρέλα για διάφορες δραστηριότητες που έχουν πολιτιστικό ενδιαφέρον. Ο G. Richards υποστηρίζει ότι ο πολιτιστικός τουρισμός φαίνεται να αυξάνεται, επειδή όλο και περισσότερα τουριστικά αξιοθέατα ορίζονται πλέον ως «πολιτιστικά», και καθώς ο τουρισμός μεγαλώνει διεθνώς, θα είναι περισσότεροι οι επισκέπτες σε πολιτιστικά αξιοθέατα (Hadžić, 2004).

Τα εκπαιδευτικά μονοπάτια που αναπτύσσονται αφορούν στην ιστορία του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού κατά τη νεότερη περίοδο της ελληνικής ιστορίας και θα παρουσιάσουν την εκπαίδευση των δασκάλων και δασκαλισσών με αναφορές στο ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής και στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό λόγο που καθόρισε την εκπαίδευση τόσων των ίδιων όσο και των μαθητών /τριών τους. Μέσα από μια τέτοια εικονική περιήγηση επιδιώκουμε να αναδείξουμε ιστορικά όψεις της εκπαίδευσης, αλλά και στιγμιότυπα από τη ζωή γυναικών που δεν έχουν μόνο θετικό στίγμα αλλά κυρίως αρνητικό ή τραυματικό.

Για τη χάραξη των εκπαιδευτικών διαδρομών/ μονοπατιών στηριζόμαστε στο μοντέλο της χειραφετικής μάθησης:

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- (α) Αρχικά, κριτική περιήγηση του/ της επισκέπτη/ τριας εντός του ΜτΕ-Χ και στις συλλογές του σε αντικείμενα, τα οποία προέρχονται από τα σχολεία των διαδρομών, όπου και θα καταλήξει η μουσειακή περιήγηση, επιδιώκοντας μέσα από συνεργατικό κλίμα να συνδέουν τις ιδέες και αντιλήψεις τους, τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους με την δράση.
- (β) Σε δεύτερη φάση ο/η χρήστης βγαίνει εκτός μουσείου και περιηγείται στον «χώρο», σύμφωνα με τις ανάγκες του προτεινόμενου σταθμούς (αξιοθέατα), προκειμένου να συνδέσει το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού μονοπατιού με το χωροχρονικό συγκείμενο της περιόδου στην οποία αυτό αναφέρεται (γνωστική ευθύνη) και του κοινωνικού του πλαισίου
- (γ) Σε τρίτη φάση ο/η χρήστης περιηγείται στα σχολεία και επανανοηματοδοτεί τα αντικείμενα που του παρουσιάζονται (κίνητρο), ώστε να οδηγηθεί (αυτοδιαχείριση) σε γενικότερα συμπεράσματα και κρίσεις για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Setlhabi, 2008: 3).

Επιπλέον, η επιλεγμένη σχολική κληρονομιά συνοδεύεται από εμπλουτισμένη κριτική πληροφόρηση, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί εκ νέου αποτελεσματικά για την δημιουργία τουριστικών υπηρεσιών, πολιτιστικών δρομολογίων και να βοηθήσει τους περιηγητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους, απολαμβάνοντας στοχαστικοκριτικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Μάλιστα, το ψηφιοποιημένο υλικό παρέχεται και σε άλλες δύο γλώσσες εκτός από την ελληνική (Caffo, 2014: 5).

## **6. Δημοκρατική συμμετοχή στη μουσειακή εμπειρία**

Η ενεργή/διαδραστική εμπλοκή του υποκειμένου στα μουσειακά δρώμενα ενισχύει τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμικού οργανισμού σε σχέση με τη νοηματοδότηση της πολιτισμικής κληρονομιάς που ex officio διαχειριζόταν ανέκαθεν. Η οικειοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μουσείο που υποστηρίζει τον συμμετοχικό ρόλο του/της επισκέπτη/τριας σε μια «εκ των κάτω» (bottom-up) επανα-νοηματοδότηση της εμπειρίας του/ της αναφορικά με το μαθησιακό αντικείμενο-έκθεμα, κινείται στον αντίποδα μιας «άνωθεν» (from above) εκθεσιοκεντρικής και γραμμικής αντίληψης. Το γεγονός αυτό θα έχει ως συνέπεια την αλλαγή του ρόλου του υποκειμένου μέσα στο μουσείο, το οποίο από απλός «καταναλωτής» αρχίζει να γίνεται συνδιαμορφωτής της μουσειακής εμπειρίας και κουλτούρας.

Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για ένα δημοκρατικό μετασχηματισμό του μουσείου με δεδομένο ότι: α) διασπάται η παραδοσιακή παιδαγωγική σχέση μουσειολόγου – επισκέπτη, β) το μουσείο συνιστά χώρο ελεύθερης μάθησης δια μέσου της σύζευξης της κοινωνικής εμπειρίας του ατόμου και της δυνατότητας ανακάλυψης νέας γνώσης, γ) η απόκτηση μουσειακής εμπειρίας και κατά συνέπεια η δημιουργία δεσμών με το πολιτισμικό αγαθό αφορά ολόένα και μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού (Panciroli, et al., 2017: 4, Hadžić, 2004).

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουμε την ελεύθερη πρόσβαση στα πολιτισμικά του αγαθά, ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, για όλους και όλες, γεγονός που στη βιβλιογραφία καταγράφεται ως πολιτισμικός εκδημοκρατισμός του μουσείου (democratizing culture): το μουσείο θέτει την πολιτισμική του κληρονομιά ενώπιον ενός ανοιχτού διαλόγου, διαπραγματευόμενο την ταυτότητα του και το ρόλο του (Reeve & Wollard, 2006).

#### Επίλογος

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, η χρήση των τεχνολογιών στο μουσείο θέτει τη διαδικασία μετακίνησης/μετατόπισης της μουσειακής συλλογής προς τον/την επισκέπτη/τρια, ή αλλιώς παραπέμπει στην ύπαρξη ενός μουσείου που συλλειτουργεί μαζί με τον/την επισκέπτη/τρια. Ως προς αυτό η τεχνολογία καλείται να διαδραματίσει έναν παιδαγωγικό ρόλο στην ενδυνάμωση και εξωτερίκευση της εμπειρίας του ατόμου στο χώρο του μουσείου, η οποία μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά για το ίδιο.

Όπως επισημαίνουν οι Κόκκινος και Αλεξάκη: «Το σύγχρονο μουσείο δεν μπορεί πλέον να αποτελεί μια περιχαρακωμένη, κλειστή και αυτοτελή οντότητα. Έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα. Είναι ένας θεσμός που μεταβάλλεται διαρκώς και αποτυπώνει τον φιλοσοφικό, ιστορικό και κοινωνιολογικό προβληματισμό. Έγινε έτσι ένα δυναμικό άνοιγμα στο ευρύ κοινό, προκειμένου το μουσείο να συμβάλει στη 'δια βίου' αγωγή και εκπαίδευση και στην προώθηση μιας πλουραλιστικής προοπτικής, λειτουργώντας ως μηχανισμός διαμόρφωσης κουλτούρας και δεξιοτήτων πολιτισμικής κριτικής» (2012: 11).

Με αυτό τον τρόπο η συμβολή των νέων τεχνολογιών είναι δυνατόν να συμβάλλει στην υπέρβαση του «μουσείου-αυθεντίας» και στην απεμπλοκή μας από ιεραρχικές παιδαγωγικές σχέσεις, οι οποίες είναι ιστορικά εδραιωμένες και δύσκολα μετακινούμενες.

#### Βιβλιογραφία

##### Ξένα

Addis, M. (2005). New Technologies and Cultural Consumption – Edutainment Is Born! *European Journal of Marketing*, 39, 7-8, 729-736.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Anastasiadis, P., Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 8, 4, 19-33.
- Bertrand, Y., Valois, P. (2000). John Dewey. In: J. Houssaye (Ed.) (pp. 157-170), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες* (Σ. Κωτίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.
- Borowiecki, K.J., Navarrete, T. (2017). Digitization of heritage Collections as indicator of innovation. *Economics of Innovation and New Technology*, 26, 3, 227-246.
- Caffo, R. (2014). Digital cultural heritage projects: Opportunities and future challenges. *Procedia Computer Science*, 38, 12-17.
- Cranny-Francis, A. (2011). Semefulness: A Social Semiotics of Touch. *Social Semiotics*, 21, 4, 463-481.
- Desvallees, A., Mairesse, F. (2014). *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας* (Σ. Λάππας, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις I.C.O.M. / Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα.
- EuropeanResourceCentre. *Η Παιδαγωγική του Ιστού 2.0 (Web 2.0)* (σσ. 1-27) (Available from: [http://bepipedo2-ekse.cti.gr/moodle-mentep/pluginfile.php/247/mod\\_resource/content/1/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%20web%202.0.pdf](http://bepipedo2-ekse.cti.gr/moodle-mentep/pluginfile.php/247/mod_resource/content/1/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%20web%202.0.pdf), accessed 22/08/2018)
- Falk, J., Dierking, L. (2012). *The Museum Experience Revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Fantoni, S.F. (2002). *Visiting with a personal touch: a guide to personalization in museums*. Maastricht: McLuhan Institute.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann
- Hadžić, O. (2004). Tourism and digitization of cultural heritage. *Preglednacionalnogcentrazadigitalizaciju*, 2004, 5, 74-79.
- Hammond, M., Collins, R. (1991). *Self-directed learning. Critical practice*. London: Kogan Page.
- Hein, G. (2012). Μουσειακή Εκπαίδευση. In: Sh., Macdonald (Ed.) (pp. 471-488) *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Education, Communication and Interpretation: Towards a Critical Pedagogy in Museums. In: E. Hooper-Greenhill (Ed.) (pp. 3-27), *The Educational Role of the Museum* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London & New York: Routledge.
- Hubard, O.M. (2007). Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education. *Art Education*, 60, 4, 17-23.
- Ioannidis, Y., etal., (2013). Oneobjectmanystories:

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Introducing ICT in museums and collections through digital storytelling. In: *Digital Heritage International Congress* (pp. 421-424), 28 Oct. - 1 Nov., Marseille, France (Available from: [http://www.madgik.di.uoa.gr/sites/default/files/digitalheritage2013\\_401\\_ioannidistal\\_1.pdf](http://www.madgik.di.uoa.gr/sites/default/files/digitalheritage2013_401_ioannidistal_1.pdf), accessed 21/08/2018).
- Kim, B. (2010). *e-ASEM White Paper: e-Learning for Lifelong Learning*. South Korea: KNOU press (Available from: [zapdoc.tips\\_e-asem-white-paper-e-learning-for-lifelong-learning.pdf](http://zapdoc.tips_e-asem-white-paper-e-learning-for-lifelong-learning.pdf), accessed 24/8/18).
- Kozulin, A., et al. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, N., Rodriguez-Pose, A. (2014). Innovation in Creative Cities: Evidence from British Small Firms. *Industry and Innovation*, 21, 6, 494-512.
- Lundgaard, I.B., Jensen, J.T. (2013). *Museums: Knowledge, Democracy, Transformation*. Danish Agency for Culture: Styrelsen.
- Matsumoto, K. (2017). A review of Jerome Bruner's educational theory: Its implications for studies in teaching and learning and active learning. *Journal of Nagoya Gakuin University; SOCIAL SCIENCES*, 54, 1, 129-146 (Available from: <http://doi.org/10.15012/00000941>, accessed 25/8/2018)
- Ortelli, F., Emeriau, E., DaL, E. (2017). *Cultural Heritage in the Digital Era*. Brussels: COST Association.
- Panciroli, C., Russo, V., Macaudo, A. (2017). When Technology Meets Art: Museum Paths between Real and Virtual. In: *Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology* (pp. 1-14), 27-28 November, Brixen, Italy (Available from: <http://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/913>, accessed 22/08/2018).
- Parry, R., Sawyer, A. (2005). Space and the Machine. Adaptive Museums, Pervasive Technology and the New Gallery Environment. In: S. Macleod (Ed.) (pp. 39-52), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*. London: Routledge.
- Patel, M., White, M., Walczak, K., Sayd, P. (2003). *Digitization to Presentation: Building Virtual Museum Exhibitions*. In: *Vision, Video and Graphics*, United Kingdom: Bath (Available from: <https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/11197403/paper31.pdf>, accessed 22/08/2018).
- Reeve, J., Woollard, V. (2006). Influences in Museum Practice. In: C. Lang, J. Reeve, V. Woolard (Eds) (pp. 5-18), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*. Ashgate: Surrey.
- Setlhabi, K.G. (2008). Digitization Challenges: What Can We Learn? In: *Annual Conference of CIDOC* (pp. 1-9), 15-18 September, Athens (Available from: [http://network.icom.museum/fileadmin/user\\_upload/minisites/cidoc/ConferencePapers/2008/22\\_papers.pdf](http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/cidoc/ConferencePapers/2008/22_papers.pdf), accessed 17/8/2018).
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (Available from: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, accessed 17/8/2018).
- Simon, N. (2010). The Participatory Museum, Museum 2.0: Santa Cruz (Available from: <http://www.participatorymuseum.org/>, accessed 30/07/2018).
- Taylor, E., Neill, A., Banz, R. (2008). Teaching in Situ: Nonformal Museum Education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 21, 1, 19-36.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

Wahlstedt, A., Pekkola, S., Niemelä, M. (2008). From E-learning Space to E-learning Place. *British Journal of Educational Technology*, 39, 6, 1020-1030.

Witcomb, A. (2012). Διαδραστικότητα: Προχωρώντας πιο πέρα. In: Sh. Macdonald (Ed.) (pp. 489-500), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς

**Ελληνική**

Γιαννούτσου, Ν. (2015). Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην μουσειοπαιδαγωγική. Στο: Ν. Νικονάνου (Επιμ.) (σσ. 225-252), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Γιαννούτσου, Ν., κ.ά. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μία κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4, 1-3, 131-149

Κόκκινος, Γ. (2018). Επίμετρο για τη Διδακτική της Ιστορίας. Τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της ιστορικής μάθησης: άρπαγες ψυχών, νεκρομάντις ή ταξιδευτές του χρόνου; Στο: S.T. Miller (Ed.) (σσ. 767-824), *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία* (Σ. Παπαδάκη, Μετάφρ., Γ. Κόκκινος, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ευγ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: [Μεταίχμιο](#)

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο: Ν. Νικονάνου (Επιμ.) (σσ. 51-86), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

## Δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου και ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση

Νικόλαος Κύργιος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Περίληψη

*Η εισήγηση εστιάζεται στις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου, ένα ζήτημα που απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες την έρευνα, γιατί αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Το ψηφιακό χάσμα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση και οξύνει τις ανισότητες με διάφορους τρόπους και νέες μορφές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται προέρχονται από μια ευρύτερη ποσοτική έρευνα που βασίζεται στη θεωρία του Bourdieu και έγινε σε φοιτητές, με σκοπό να διερευνηθεί, αν υπάρχει ή όχι ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναφέρονται στις δεξιότητες που διαθέτουν για τη χρήση του διαδικτύου σε σχέση με τις σπουδές τους και τη μάθηση. Από την ανάλυση των δεδομένων συμπεραίνεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή των φοιτητών και τις δεξιότητες που διαθέτουν, ώστε να κάνουν σωστή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνει την ύπαρξη ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση, το οποίο συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες και ειδικότερα με το τεχνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο που καθορίζουν τη χρήση του διαδικτύου.*

*Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, ΤΠΕ, διαδίκτυο, δεξιότητες, μάθηση, ψηφιακό χάσμα*

### Εισαγωγή

Το ψηφιακό χάσμα είναι ένα ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο πλήθους ερευνών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, μετά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Ο όρος ψηφιακό χάσμα είναι ασαφής ως προς το περιεχόμενό του. Χρησιμοποιείται με διάφορες σημασίες, γιατί εξετάζεται από διάφορες πλευρές και συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες, για τις οποίες υπάρχουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Αναφέρεται στα άτομα που δε διαθέτουν τις δεξιότητες για να αξιοποιήσουν την τεχνολογία επικοινωνίας μέσω διαδικτύου (Castells 2001). Γενικά, χρησιμοποιείται για να περιγράψει την άνιση κατανομή της πρόσβασης στο διαδίκτυο και είναι ουσιαστικά ένας περιγραφικός ορισμός, ο οποίος αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής ανισότητας. Σύμφωνα με αυτόν, το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στους έχοντες και μη έχοντες τη δυνατότητα πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άνιση κατανομή των πληροφοριών, τη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού. Κατά τον ΟΟΣΑ, ο όρος αναφέρεται «στο χάσμα μεταξύ των ατόμων, των οικογενειών, των επιχειρήσεων και των γεωγραφικών περιοχών σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα όσον αφορά τις ευκαιρίες πρόσβασης στις ΤΠΕ και στη χρήση του διαδικτύου για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων» (OECD, 2001). Για το λόγο αυτό ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το χάσμα όχι μόνο τη φυσική πρόσβαση, αλλά και στις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουν τα άτομα για τη σωστή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου.

Το ψηφιακό χάσμα είναι πολυσύνθετο τεχνικό και κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες. Αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ χρηστών ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου, οι οποίες συνδέονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των χρηστών. Δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων, γιατί



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

παρέχει γνώσεις και δύναμη στους έχοντες τη δυνατότητα άνετης χρήσης του διαδικτύου. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης διευκολύνει τη μάθηση και την υλοποίηση πολλών εκπαιδευτικών σκοπών. Ευνοεί αυτούς που κατέχουν τις δεξιότητες να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο και να αυξήσουν τις ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων τους στην εκπαίδευση, την επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Η ιδέα του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση δεν είναι μονοδιάστατη, έχει στην ουσία δύο διακριτές διαστάσεις. Η μία διάσταση έχει σχέση με το θέμα των ανισοτήτων μεταξύ μαθητών ή φοιτητών ως προς τις ευκαιρίες για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Η άλλη διάσταση έχει σχέση με τις ανισότητες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της σωστής ή όχι χρήσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι παράγοντες που προκαλούν ή αναπαράγουν τις υπάρχουσες ανισότητες σχετίζονται με τα στάδια του ψηφιακού χάσματος. Τα στάδια αυτά σχετίζονται με την πρόσβαση και τη χρήση, καθώς μια αποτελεσματική πρόσβαση στο διαδίκτυο συνεπάγεται και τη σωστή και αποτελεσματική χρήση. Ο Van Dijk υποστηρίζει ότι είναι έξι τα στάδια ψηφιακού χάσματος:

1<sup>ο</sup> στάδιο: η πρόσβαση στο διαδίκτυο, η οποία απαιτεί κάποιο διαθέσιμο εξοπλισμό στο σπίτι και στην εκπαίδευση.

2<sup>ο</sup> στάδιο: η αποτελεσματική πρόσβαση, όταν επιτρέπεται στο άτομο να χρησιμοποιήσει την πρόσβαση στο σπίτι και στην εκπαίδευση.

3<sup>ο</sup> στάδιο: χρήση του διαδικτύου σε οποιαδήποτε μορφή, η οποία μπορεί να έχει ή να μην έχει νόημα, μακροπρόθεσμες ή όχι συνέπειες.

4<sup>ο</sup> στάδιο: δέσμευση για ορθολογική και με νόημα χρήση, εφόσον ο χρήστης έχει έλεγχο στην επιλογή της τεχνολογίας, ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική.

5<sup>ο</sup> στάδιο: Αποτελέσματα με άμεσες, βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις από τη χρήση στην εκπαίδευση.

6<sup>ο</sup> στάδιο: Αποτελέσματα με μακροπρόθεσμες συνέπειες από τη χρήση σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδρομή, την οικονομική και κοινωνική ζωή.

Ο Van Dijk πιστεύει πως η επιτυχία των 6 σταδίων εξαρτάται από το χρόνο για διάφορες δραστηριότητες, τους διαθέσιμους πόρους, κυρίως το εισόδημα, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Van Dijk, 2005 & 2008).

Η επιστημονική συζήτηση για το ψηφιακό χάσμα αρχίζει μετά την τεράστια επέκταση που γνωρίζει το διαδίκτυο μετά τη δεκαετία του 1990 που έχει ως αποτέλεσμα να μεγαλώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων που θέλουν να εξετάσουν τις συνέπειες της χρήσης του διαδικτύου στην κοινωνία και τα άτομα (Wellman 2004). Οι έρευνες προσπαθούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα: τι είναι το διαδίκτυο μετά την τεράστια εξάπλωσή του: είναι ένα μέσο για τη δημιουργία μιας ανοιχτής και ελεύθερης κοινωνίας ή ένας παράγοντας που αναπαράγει και οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες; Μέχρι τη δεκαετία του 2000 κυριαρχεί η άποψη ότι η επέκταση του διαδικτύου και η δυνατότητα πρόσβασης σε όλους, επικοινωνίας μέσω των κοινωνικών δικτύων μπορεί να αποτελέσουν δύναμη για την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή. Η ανοιχτή πρόσβαση σε όλους και το χαμηλό κόστος των Η/Υ και της σύνδεσης στο διαδίκτυο μπορούν να διασφαλίσουν την ισότητα στην εκπαίδευση.

Σταδιακά όμως η άποψη αυτή αμφισβητείται, όταν έρχεται στο προσκήνιο και αρχίζει να χρησιμοποιείται ο όρος "ψηφιακό χάσμα", καθώς είναι πλέον φανερό η μεγάλη σημασία της χρήσης του διαδικτύου και αυξάνουν οι έρευνες που εξετάζουν ποιος έχει πρόσβαση και πώς χρησιμοποιεί το διαδίκτυο. Ο όρος χρησιμοποιείται, επίσης, στις πολιτικές και οικονομικές συζητήσεις που γίνονται για τη χρηματοδότηση των ευρυζωνικών δικτύων και ειδικότερα την αξιοποίησή του διαδικτύου στην εκπαίδευση (Robinson, 2009). Σύμφωνα με σχετικές

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

έρευνες η περιορισμένη χρήση από τους χαμηλής κοινωνικής προέλευσης μαθητές ή φοιτητές περιορίζει τη δυνατότητά τους να αξιοποιήσουν τη μετασχηματιστική δύναμη της διδασκαλίας για τη μείωση των ανισοτήτων και τη βελτίωση της μάθησης. Με βάση τα ευρήματα αυτά δικαιολογείται το γεγονός ότι, ενώ το ψηφιακό χάσμα εντοπίζεται μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών, φυλετικών και γλωσσικών ομάδων, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αναφέρονται πιο συχνά σε κάθε προσπάθεια να γίνουν κατανοητές οι διαφορές στις ψηφιακές δεξιότητες που δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας (Van Deursen & van Dijk, 2011 & 2016). Η άνετη πρόσβαση και η συχνή, σωστή χρήση του διαδικτύου αυξάνει τις ευκαιρίες μάθησης και διευκολύνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Οι ψηφιακές ανισότητες στην εκπαίδευση έχουν, σε κάθε περίπτωση, σοβαρές συνέπειες που εντοπίζονται όχι μόνο κατά την πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά και στους τρόπους που το χρησιμοποιούν για την απόκτηση της γνώσης και τις επιπτώσεις που έχει η χρήση στη μάθηση (Van Dijk, 2005, Van Deursen, Van Dijk & Peters A., (2011).

#### **Η μεθοδολογία της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί, αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές, την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Ανώτερος στόχος είναι να διερευνηθεί, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα, όπως αυτό τεκμηριώνεται από την πιθανή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τις ψηφιακές δεξιότητες, τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου, τις αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Το κύριο ερώτημα είναι, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους προπτυχιακούς φοιτητές, ως προς τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές τους και σε ποιο βαθμό αυτό συνδέεται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα επιμέρους, ερωτήματα, τα οποία αξιοποιούνται στην ανάλυση των δεδομένων που ακολουθούν είναι : 1.Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τις ψηφιακές δεξιότητες για να κάνουν χρήση του διαδικτύου προς όφελος των σπουδών τους; 2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη συχνότητα, τους λόγους χρήσης του διαδικτύου;

Πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης που χρησιμοποιεί την ποσοτική μέθοδο που αποτελεί θεμελιώδη ερευνητική μέθοδο των κοινωνικών επιστημών, αν και έχει αμφισβητηθεί η δυνατότητά της ως μοναδικό εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 1999:14). Η έρευνα έγινε σε 406 φοιτητές που βρίσκονταν στο τελευταίο έτος των σπουδών από Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Κυριαζή, 1999: 122).

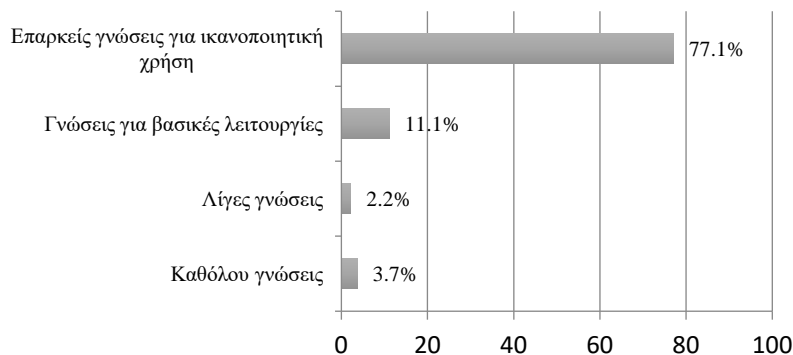
#### **Τα ευρήματα της έρευνας**

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με τον τρόπο απόκτησης των δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου δείχνουν ότι σημαντικό ρόλο, πέρα από την οικογένεια, παίζει το σχολείο και η προσωπική ενασχόληση που μεγαλώνει την εμπειρία των φοιτητών. Στην ερώτηση, αν έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια για το σκοπό αυτό, ποσοστό πολύ υψηλό, 44,8%, απάντησαν ότι οι όποιες γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν για τη χρήση του διαδικτύου αποκτήθηκαν μέσω της καθημερινής ενασχόλησης και τη προσωπικής εμπειρίας τους. Ένα άλλο ποσοστό τις αποδίδει στα μαθήματα πληροφορικής που παρακολούθησαν στο σχολείο, ποσοστό 20,5%. Ποσοστό 33,% τις αποδίδει στην παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης, για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα, με

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

σκοπό να λάβουν την πιστοποίηση που αποτελεί προσόν διορισμού στο δημόσιο τομέα και κριτήριο πρόσληψης στον ιδιωτικό. Η πραγματικότητα αυτή έχει ως συνέπεια οι περισσότεροι να εκτιμούν ότι έχουν αναπτυγμένες τις αναγκαίες για τη χρήση του διαδικτύου δεξιότητες. Αυτό το συμπέρασμα συνάγεται από τις κατανομές των ποσοστών μετά τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σε μια ερώτηση με προδιατυπωμένες απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις για τη χρήση του Η/Υ.

Γράφημα 1: Κατανομή των φοιτητών με βάση τις δεξιότητες για τη χρήση Η/Υ



Από τα δεδομένα φαίνεται ότι μικρό μόνο ποσοστό 3,7% των φοιτητών δεν έχει καθόλου γνώσεις ή έχει λίγες γνώσεις 2,2%. Επίσης, το 11,1% έχει γνώσεις που τους επιτρέπουν να αξιοποιεί τις βασικές του λειτουργίες. Αντίθετα, ποσοστό 77,1% των φοιτητών θεωρεί ότι έχει υψηλό επίπεδο γνώσεων για ικανοποιητική και αποτελεσματική χρήση. Συνεπώς, δεν υπάρχει πρόβλημα χρήσης των Η/Υ για το σύνολο των φοιτητών του δείγματος, που είναι προϋπόθεση για τη χρήση του διαδικτύου. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετική κοινωνική καταγωγή ως προς το εύρος των δεξιοτήτων. Έχουν συχνότερα περιορισμένες δεξιότητες οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και επαρκείς οι προερχόμενοι από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα. Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί το επίπεδο γνώσεων των Η/Υ ( $\text{Chi-Square}= 22.70$ ,  $\text{df}=8$ ,  $p=.004$ ). Αναλυτικότερα, οι προερχόμενοι από μητέρα απόφοιτη ΑΕΙ ή κάτοχο μεταπτυχιακού διπλώματος έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 62.2%, επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες Η/Υ έναντι 32.6% όσων έχουν μητέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 5.2% απόφοιτο δημοτικού ή γυμνασίου. Το φύλο, επίσης, είναι παράγοντας διαφοροποίησης ( $\text{Chi-Square}= 14.52$ ,  $\text{df}=4$ ,  $p=.006$ ). Αυτό σημαίνει ότι από το σύνολο των φοιτητών, 44.8%, που δήλωσαν ότι έχουν αρκετές γνώσεις για ικανοποιητική χρήση το 72.5% είναι γυναίκες. Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από μια ερώτηση ελέγχου με περισσότερες πληροφορίες για τις δεξιότητες χρήσης του Η/Υ, όπως επίσης και για τους λόγους που κάνουν χρήση οι φοιτητές σε σχέση με τις σπουδές τους. Οι περισσότεροι φοιτητές 50.9%, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν άνετα τον Η/Υ, ενώ είναι μικρό το ποσοστό, 7.5%, αυτών που δηλώνουν ότι χρειάζονται συχνά βοήθεια. Επομένως, χρησιμοποιούν συχνά με άνεση τους Η/Υ για τις σπουδές τους.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τους λόγους χρήση του Η/Υ

ΧΡΗΣΗ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Mean (SD)
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στην τάξη	21.5%	23.9%	25.2%	18.8%	10.6%	2.73 (1.28)
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στο εργαστήριο ή στη βιβλιοθήκη	8.2%	7.2%	21.5%	32.1%	31%	3.71 (1.21)
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για να γράφω κείμενα στο Word	5.2%	6.5%	16%	22.7%	49.7%	4.15 (2.34)
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για ηλεκτρονικά μαθήματα	6.5%	8.9%	9.4%	36.7%	39.6%	3.93 (1.99)
Χρησιμοποιώ φύλλα ή βάσεις δεδομένων (Excel ή Microsoft Access)	9.3%	8%	27.2%	24.6%	30.8%	3.60 (1.25)
Αξιοποιώ εφαρμογές παρουσίασης όπως το PowerPoint	6.2%	7.3%	17.6%	32.9%	36%	3.85 (1.17)
Να χρησιμοποιώ multimedia CD-ROM ή DVD, κλπ	11.2%	12%	17.2%	29.9%	29.7%	3.55 (1.32)

Όπως φαίνεται από τις κατανομές των ποσοστών λίγοι φοιτητές, το 10.6%, κάνουν χρήση του Η/Υ στην τάξη. Ένα ποσοστό αρκετά υψηλό, 31%, κάνει χρήση του Η/Υ στη βιβλιοθήκη ή σε κάποιο εργαστήριο του πανεπιστημίου ή για να έχει πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μαθήματα 39,6%. Ένα υψηλό επίσης ποσοστό 49,7 % χρησιμοποιεί συχνά τον Η/Υ να γράφει κείμενα στο Word ή για εφαρμογές παρουσίασης, όπως το PowerPoint, 36% και χρησιμοποιεί φύλλα ή βάσεις δεδομένων ( Excel ή Microsoft Access) 30,8% ή για να χρησιμοποιήσει multimedia CD-ROM ή DVD, ποσοστό 29,7%. Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί τη χρήση του Η/Υ για τα ηλεκτρονικά μαθήματα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (Chi-Square= 24.58, df=8, p=.002). Οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 53.4% ενώ οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 9.5%. Παρόμοια είναι τα ευρήματα για το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (Chi-Square= 29.78, df=10, p=.001). Οι φοιτητές που ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει τη τριτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 53.4% ενώ οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 9.5%. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις συσχετίσεις (Pearson correlation) με το εισόδημα, το επάγγελμα των γονιών και το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Πίνακας 24: Λόγοι χρήσης του Η/Υ και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών

		Εισόδημα	Επάγγελμα μητέρας	Επάγγελμα πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στην τάξη	Pearson Correlation	0.043	-.107	-.068	.111	0.088
	Sig. (2-tailed)	0.405	0.039	0.188	0.034	0.092
	N	377	376	376	364	363
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στο εργαστήριο ή στη βιβλιοθήκη	Pearson Correlation	0.092	-0.099	-0.05	0.103	0.078
	Sig. (2-tailed)	0.076	0.056	0.335	0.05	0.137
	N	377	376	376	364	363
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για να γράφω κείμενα στο Word	Pearson Correlation	-0.011	0.017	0.001	0.052	-0.002
	Sig. (2-tailed)	0.828	0.744	0.983	0.314	0.97
	N	387	386	386	373	373
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για ηλεκτρονικά μαθήματα	Pearson Correlation	0.069	-.160	-0.058	.121	0.055
	Sig. (2-tailed)	0.176	0.002	0.26	0.02	0.291
	N	384	383	383	371	370
Χρησιμοποιώ φύλλα ή βάσεις δεδομένων (Excel ή Microsoft Access)	Pearson Correlation	0.033	-.140	-0.021	0.05	0.024
	Sig. (2-tailed)	0.513	0.006	0.678	0.335	0.641
	N	386	385	385	373	372
Να αξιοποιώ εφαρμογές παρουσίασης όπως το PowerPoint	Pearson Correlation	.174	-.158	-0.08	.221	.217
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.002	0.119	0	0
	N	386	385	385	373	372
Να χρησιμοποιώ	Pearson	0.1	-.180	-0.005	.192	.133

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

multimedia CD-ROM ή DVD, κλπ	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	0.051	0	0.927	0	0.011
	N	384	383	383	370	370

Παρότι δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτά κριτήρια και τρόπος μέτρησης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη χρήση του διαδικτύου, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές διαθέτουν δεξιότητες που αποκτήθηκαν μέσω της καθημερινής ενασχόλησης και της προσωπικής εμπειρίας τους (Deursen & Van Dijk, 2010). Οι ίδιοι μάλιστα εκτιμούν, σε υψηλό ποσοστό ότι έχουν υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων για την ικανοποιητική και αποτελεσματική χρήση. Συνεπώς, δεν υπάρχει πρόβλημα χρήσης των ΤΠΕ για το σύνολο των φοιτητών του δείγματος, που είναι προϋπόθεση για τη χρήση του διαδικτύου. Από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαφοροποιούν το επίπεδο των γνώσεων σε σχέση με τους Η/Υ. Γενικότερα, οι φοιτητές που έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν για διαφορετικούς λόγους τους Η/Υ και έχουν μια διαφορετική αντίληψη για την αξιοποίησή τους. Παρόμοια, όπως είναι αναμενόμενο, είναι τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων για τη χρήση του διαδικτύου.

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος με βάση τις δεξιότητες χρήσης διαδικτύου

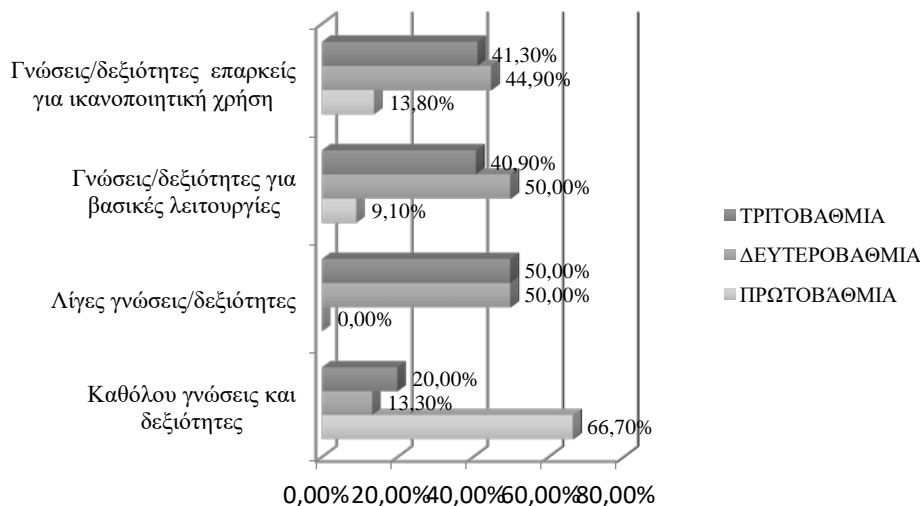
	Συχνότητα N Ποσοστό %	Mean (SD)
Καθόλου γνώσεις και δεξιότητες	10 2.5%	4.35 (0.87)
Λίγες γνώσεις/δεξιότητες	7 1.7%	
Γνώσεις/δεξιότητες για βασικές λειτουργίες	18 4.4%	
Γνώσεις/δεξιότητες επαρκείς για ικανοποιητική χρήση	145 83.4%	
Σύνολο	374 92.1%	
Απουσίες τιμές	32 7.9%	
Γενικό Σύνολο	406 100.0%	

Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό φοιτητών, 2,5%, δε διαθέτει καθόλου γνώσεις και δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου, ενώ 1,7% διαθέτει ελάχιστες γνώσεις, η γνώσεις για βασικές λειτουργίες, 4,4%. Η συντριπτική πλειοψηφία,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

83,4%, δηλώνουν ότι έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να κάνουν ικανοποιητική χρήση του διαδικτύου. Η ανάλυση με  $\chi^2$  έδειξε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί το βαθμό που οι φοιτητές γνωρίζουν και έχουν αναπτύξει δεξιότητες Η/Υ ( $\text{Chi-Square}= 29.78, \text{df}=10, \text{p}=.001$ ). Συγκεκριμένα, τα σχετικά ποσοστά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Γράφημα 2: Σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους Η/Υ



Προκειμένου να συγκεντρωθούν πιο λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και μια ερώτηση ελέγχου, με την οποία καλούνταν οι φοιτητές να δηλώσουν ποια εργαλεία του διαδικτύου ξέρουν να χρησιμοποιούν. Πρόκειται για κοινά εργαλεία ευρέως διαδομένα και χρήσιμα για τους φοιτητές στην καθημερινή τους ζωή. Παρόλα αυτά, όπως θα φανεί στη συνέχεια, δε χρησιμοποιούνται μαζικά και πολύ συχνά από τους χρήστες, όπως για παράδειγμα Skype, Blogger, Twitter.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τη χρήση εργαλείων του διαδικτύου

	Ποσοστό χρήσης % (NAI)	Mean (SD)
email (π.χ. : Gmail, Yahoo, Hotmail)	97.3%	1.04 (0.34)
blogging (π.χ. : Blogger, WordPress)	26.5%	1.73 (0.44)
microblogging (π.χ. : Twitter)	29.4%	1.64 (0.48)
podcasting (π.χ. : iTunes, Miro, Audacity)	87.2%	1.12 (0.33)

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ Wikipedia)	92.7%	1.07 (0.25)
κοινωνικής δικτύωσης (π.χ Facebook)	97.2%	1.02 (0.16)
αρχείων πολυμέσων (π.χ .: YouTube, SlideShare)	83.1%	1.17 (0.37)
Web conferencing (π.χ .: Skype)	36.1%	1.63 (0.48)
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ .: Second Life)	82.2%	1.17 (0.38)
Επεξεργαστή λόγου (π.χ .: Word ή το WordPerfect)	96.3%	1.03 (0.19)

Από το σύνολο του δείγματος ένα υψηλό ποσοστό, 97,3%, χρησιμοποιούν το e-mail, ένα από τα βασικά εργαλεία του διαδικτύου, προφανώς για λόγους γρήγορης και χωρίς κόστος επικοινωνίας με τους καθηγητές, τους συμφοιτητές, τους φίλους και την οικογένειά τους. Παρόμοιο υψηλό ποσοστό, 97,2%, χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία έχουν τεράστια απήχηση στις νέες γενιές και ειδικά τους φοιτητές, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες. Πολύ υψηλό είναι και το ποσοστό, 96,3%, που χρησιμοποιεί τον επεξεργαστή λόγου, ενώ το 92,7% συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου, όπως η Wikipedia που τους προσφέρει τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας. Το ποσοστό μειώνεται στο 87,2% για τη χρήση podcasting (π.χ. .: iTunes, Miro, Audacity), 83,1% για τα αρχεία πολυμέσων, 82,2% επιτραπέζια παιχνίδια, 36,1% web conferencing, π.χ. skype, 29,4% microblogging, όπως το twitter. Τέλος, ένα αναλογικά μικρό ποσοστό χρησιμοποιεί το blogging 26,5%. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές γνωρίζουν και χρησιμοποιούν συχνά ορισμένα από τα εργαλεία του διαδικτύου. Πρόκειται για εργαλεία που τους προσφέρουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας, με την αποστολή μηνυμάτων, ή έμμεσης, τη συμμετοχή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων και τη διασκέδαση, τη χρήση της πλατφόρμας e-course που είναι σχεδόν καθολική, 96, 3%. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα μίας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2012 σε 332 φοιτητές (Τζαφέα & Κύργιος, 2016). Σύμφωνα με τις κατανομές, το 79,9% χρησιμοποιεί το διαδίκτυο καθημερινά για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα, ενώ το 72,4%, χρησιμοποιεί καθημερινά το διαδίκτυο για λόγους ψυχαγωγίας, δηλαδή για την πρόσβαση σε μουσική και σε ταινίες. Αντίθετα, η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι μικρότερη. Αξίζει να επισημανθεί βέβαια ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους φοιτητές, όπως το Facebook, γίνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Από τις συσχετίσεις διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορές, που συνδέονται με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Το φύλο είναι παράγοντας που διαφοροποιεί τον αριθμό των εργαλείων του διαδικτύου που κάνουν χρήση οι φοιτητές, αφού οι γυναίκες χρησιμοποιούν συχνότερα από τους άνδρες τα μέσα επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης, τον επεξεργαστή λόγου, ενώ οι άνδρες podcasting blogging, ε-μιαίλ και επιτραπέζια παιχνίδια, αρχεία πολυμέσων. Το φύλο διαφοροποιεί σημαντικά τη χρήση microblogging όπως είναι,



### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

για παράδειγμα το Twitter (Chi-Square= 6.74, df=1, p=.009). Με άλλα λόγια, οι άνδρες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ποσοστό 44.9% έναντι 31.4%. Επίσης, το φύλο διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και τη χρήση podcasting blogging (Chi-Square= 8.83, df=1, p=.003). Με άλλα λόγια, οι γυναίκες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών, ποσοστό 90.6% έναντι 80%. Το φύλο διαφοροποιεί και τη χρήση συνεργατικών εργαλείων μάθησης (Chi-Square= 5.21, df=1, p=.022). Οι γυναίκες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών, ποσοστό 94.7% έναντι 88.5%. Η εκπαίδευση και το επάγγελμα γονέων είναι επίσης παράγοντες διαφοροποίησης που είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη σε κάθε απόπειρα ερμηνείας του ψηφιακού χάσματος.

Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα

#### ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΑ	Απόφοιτος ΥΕ	Απόφοιτος Λυκείου	Πτυχιούχος ΑΕ
email (π.χ. : Gmail, Yahoo, Hotmail)	16.7%	49.6%	33.7%
blogging (π.χ. : Blogger, WordPress)	10.8%	43%	46.2%
microblogging (π.χ. : Twitter)	13.8%	49.5%	36.7%
podcasting (π.χ. : iTunes, Miro)	13.4%	49.3%	37.3%
συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ. : Wikipedia)	17.5%	49.1%	33.4%
κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook)	16.8%	49%	34.2%
αρχείων πολυμέσων (π.χ. : YouTube, SlideShare)	17.6%	48.7%	33.7%
Web conferencing (π.χ. : Skype)	10.9%	48.1%	41.1%
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. : Second Life)	16%	46.8%	37.2%
Επεξεργαστή λόγου (π.χ. : Word ή το WordPerfect)	17.3%	49.1%	33.7%

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι χρησιμοποιεί συχνότερα τα αρχεία πολυμέσων ποσοστό 17,6% των φοιτητών, ενώ τα συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου το 17,5% και

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

τα εργαλεία επικοινωνίας 16,7% συχνότερα οι έχοντες πατέρα με απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι έχοντες πατέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης χρησιμοποιούν εργαλεία πιο εξελιγμένα στο τομέα των πληροφοριών, της ενημέρωσης και επικοινωνίας blogging (π.χ.: Blogger, WordPress), 46,2%, Web conferencing (π.χ.: Skype) 41,1%. Παρόμοια είναι τα ποσοστά που προέκυψαν από τη συσχέτιση με το επάγγελμα του πατέρα. Το επάγγελμα της μητέρας διαφοροποιεί τη χρήση Web conferencing, όπως για παράδειγμα το Skype (Chi-Square= 7.28, df=1, p=.007). Οι φοιτητές που η μητέρας τους δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατηγορία εργαλείων σε μεγαλύτερο ποσοστό, 70.7% έναντι 29.3%, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας. Επίσης, το επάγγελμα της μητέρας διαφοροποιεί τη χρήση microblogging (Chi-Square= 6.55, df=1, p>.005). Οι φοιτητές που η μητέρας τους δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατηγορία εργαλείων σε μεγαλύτερο ποσοστό, 70.5% έναντι 29.5%, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τη χρήση blogging (Chi-Square= 7.63, df=1, p>.005). Οι φοιτητές που η μητέρας τους δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατηγορία εργαλείων σε μεγαλύτερο ποσοστό, 71.9% έναντι 29.4%.

Πίνακας 5: Κατανομή των φοιτητών με βάση τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου ανάλογα με τον τόπο μόνιμης κατοικίας

Τόπος διαμονής	Πόλη	Χωριό
email (π.χ. : Gmail, Yahoo, Hotmail)	74.8%	25.2%
blogging (π.χ. : Blogger, WordPress)	83.2%	16.8%
microblogging (π.χ. : Twitter)	70.8%	29.2%
podcasting (π.χ. : iTunes, Miro, Audacity)	77.9%	22.1%
Συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ. : Wikipedia)	75%	25%
Κοινωνικής δικτύωσης (π.χ Facebook)	74.3%	25.7%
αρχείων πολυμέσων (π.χ. : YouTube, SlideShare)	75.4%	24.6%
Web conferencing (π.χ. : Skype)	77%	23%
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. : Second Life)	73.3%	26.7%
Επεξεργαστή λόγου (π.χ. : Word ή το WordPerfect)	75.2%	24.8%

Τέλος, σε μειονεκτική θέση βρίσκονται οι φοιτητές που η κατοικία τους βρίσκεται σε αγροτικές περιοχές, στις οποίες είναι δυσκολότερη η πρόσβαση στο διαδίκτυο, πιο περιορισμένη η εμπειρία από τη χρήση του. Τα ποσοστά διαφοροποιούνται επιβεβαιώνοντας ότι συντηρούνται οι γεωγραφικές ανισότητες και η χρήση του διαδικτύου είναι ένας σοβαρός παράγοντας, αν λάβουμε υπόψη τη σημασία της στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των ατόμων. Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι οι φοιτητές που κατοικούν σε αστικά κέντρα χρησιμοποιούν συχνότερα blogging 83,2% podcasting, 77,9%,

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Web conferencing, 77%. Τέλος, το εισόδημα διαφοροποιεί τη χρήση blogging (Chi-Square= 9.90, df=2,  $p>.005$ ).

#### Συμπέρασμα

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν οδηγούν σε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου. Οι περισσότεροι φοιτητές διαθέτουν τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες για την πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου. Υπάρχουν διαφορές που τεκμηριώνουν την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο, τη χρήση και τον αριθμό των εργαλείων του διαδικτύου που αξιοποιούν για τις σπουδές και τη μάθηση. Οι διαφορές στην πρόσβαση και τη χρήση έχουν συνάφεια με το οικονομικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τον τόπο κατοικίας, επιβεβαιώνοντας ότι η κοινωνική προέλευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των ψηφιακών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων. Οι διαφορές στα επίπεδα των ψηφιακών δεξιοτήτων για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου αντανακλούν και αναπαράγουν τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Επηρεάζουν και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν στον παγκόσμιο ιστό για την αναζήτηση γνώσεων και πληροφοριών χρήσιμων για την εκπαίδευση (Gouga and Kamarianos, 2007). Υπάρχει, συνεπώς, στενή σχέση ως προς τις δεξιότητες, τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δηλαδή ψηφιακό χάσμα. Υπάρχουν διαφορές στις εμπειρίες, τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου, τη συχνότητα και τους λόγους, και σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Το ψηφιακό χάσμα πηγάζει από τις κοινωνικές ανισότητες και ειδικότερα από το τεχνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο που καθορίζουν τη χρήση του διαδικτύου. Η θεωρία του Bourdieu χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος (Tondeur et al., 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το ψηφιακό χάσμα ως προς την πρόσβαση και κυρίως τη χρήση του διαδικτύου έχει σχέση με τις δεξιότητες που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση. Έτσι, αναπαράγονται οι ανισότητες και δημιουργούνται νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των ατόμων. Μετά την ταχύτατη επέκταση του διαδικτύου και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση το ψηφιακό χάσμα καθίσταται μια ολοένα και πιο σημαντική έννοια που αξίζει να ερευνηθεί από πολλαπλές πλευρές. Το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στην άνιση πρόσβαση σε μια μορφή πόρων, με άλλα λόγια σε μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu, 1986). Σήμερα, το παραδοσιακό περιεχόμενο της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Bourdieu, φαίνεται ξεπερασμένο. Οι εκπαιδευτικοί συχνά υποθέτουν λανθασμένα ότι όλοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και δείχνουν ελάχιστη κατανόηση στους έχοντες χαμηλές ικανότητες και δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ. Η υποστήριξη όμως και η ενθάρρυνση των παιδιών να χρησιμοποιούν το δίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί ένα μέσο μετάδοσης αξιών της ανώτερης και μεσαίας τάξης που αποτελούν σοβαρό παράγοντα εκπαιδευτικής επιτυχίας (Tondeur et al., 2010: 155).

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bourdieu, P., (1986). The forms of capital. In: Richardson J (ed.) *Handbook of Theory & Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

- Castells, M. (2001). Virtual communities or network society. *The Internet galaxy: reflections on the Internet, business, & society*, 116-136.
- Castells, M. (2001α). The Internet Galaxy: Reactions on the Internet. *Business, & Society*. Oxford University Press, Inc., New York.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- DiMaggio P., E. Hargittai, C. Celeste, S. Shafer, S.. (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review & Agenda for Research on Digital Inequality. In K. Neckerman (ed) *Social Inequality*, 355-400, Russell Sage Foundation, New York.
- Gouga, G. and Kamarianos I. (2007). Exploring the digital gap: technology, culture and society. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society* 3(4): 75-80.
- Robinson, L. (2009). A Taste for the Necessary: A Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society* 12(4): 488-507.
- Jimoyiannis A & Komis V (2007) Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development* 11(2):149-173.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2001). *Understanding the digital divide*. Paris: OECD.
- Τζαφέα Ο., Κύργιος Ν. & Θ. Θάνος (2018). Πολιτισμικό κεφάλαιο και χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση*. (υπό δημοσίευση).
- Tzafea O. & N. Kyrgios (2018). Students experience of ICT in higher education. In *Identity in Times of Crisis, Globalization and Diversity: Practice and research trends*, University of the Peloponnese, University of Patras and CiCea Corinth, GR, Patras GR, and Huddersfield, UK: 363-371.
- Tondeur J., Sinnaeve I., Van Houte V. & Van Braak J. (2010), ICT as cultural capital: The relationship between socioeconomic status & the computer-use profile of young people, *New media & Society*, 13(1) 151-168.
- Tondeur, J., Devos G., Van Houtte M., Van Braak, J., & Valcke M., (2009). Understanding organisational & cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT intergration. *Educational Studies* 35(2): 223-35.
- Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A & Peters A., (2011). Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, & hours online to medium- & content-related Internet skills. *Poetics* 39(2): 125-144.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Internet skills & the digital divide. *New media & society*, 13(6), 893-911.
- Van Dijk, J., & Van Deursen, A., (2009). Inequalities of Digital Skills & How to Overcome Them. In: Ferro E,
- Van Dijk, J. A. G. M. (2008). The digital divide in Europe. *The handbook of Internet politics*.
- Van Dijk, J., (2006). Digital divide research, achievements & shortcomings. *Poetics* 34(4/5): 221-35.
- Van Dijk, J. A., (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage Publications.
- Van Dijk, J., & Hacker. K., (2003). The digital divide as a complex & dynamic phenomenon. *Information Society* 19(4): 315-26.

## Νέες τεχνολογίες και ανάπτυξη προγραμμάτων για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες λόγου και ομιλίας στο νηπιαγωγείο

Ευγενία Ι. Τόκη και Κωνσταντίνος Δ. Δρόσος  
Τμήμα Λογοθεραπείας, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα

### **Περίληψη**

*Η συμβολή της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο και η εφαρμογή τεχνικών συνεργατικής μάθησης είναι καλά-τεκμηριωμένη.*

*Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της χρήσης νέων τεχνολογιών ειδικότερα σε ομαδικές δραστηριότητες μάθησης σε παιδιά με δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία. Παρουσιάζεται το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο με δραστηριότητες που περιελάμβαναν ψηφιακά παιχνίδια, ψηφιακή αφήγηση και πολυμέσα. Οι ενότητες αφορούσαν τη μάθηση αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, την άρθρωση, τη φωνολογική ενημερότητα και διήγηση ιστορίας. Το δείγμα της έρευνας ήταν 28 μαθητές τυπικής ανάπτυξης που παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες στο λόγο ή/και στην ομιλία. Συγκρίνονται τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας που αποτελούνταν από 20 μαθητές που χρησιμοποίησαν ομαδοσυνεργατικά νέες τεχνολογίες και της ομάδας ελέγχου των 8 μαθητών που εργάστηκαν ατομικά χωρίς νέες τεχνολογίες.*

*Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η συνεργασία σε ομάδες σε συνδυασμό με νέες τεχνολογίες ως πηγή ερεθίσματος έχει θετικά αποτελέσματα στη φωνολογική ενημερότητα, στην άρθρωση, στο λεξιλόγιο, στην περιγραφή εικόνας και στη διήγηση ιστορίας αυξάνοντας το κίνητρο συμμετοχής και το μαθησιακό αποτέλεσμα πολυεπίπεδα, δομώντας νέα στίλ μάθησης και δίνοντας νέες μαθησιακές δυνατότητες για τη μετάβαση στη νέα ψηφιακή εποχή. Παράλληλα αναδεικνύεται ο ενισχυτικός ρόλος του λογοθεραπευτή στο πλαίσιο της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.*

**Λέξεις κλειδιά:** *Νέες τεχνολογίες, λογοθεραπεία, ηλεκτρονική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, γνωστική ανάπτυξη, γλωσσική εξέλιξη.*

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

#### **Εισαγωγή**

Οι νέες τεχνολογίες, η χρήση του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων έχει διαφοροποιήσει τον τρόπο εργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων καθώς και των μοντέλων μάθησης και προσέγγισης της γνώσης (Παγγέ, 2008; Toki & Pange, 2009; Garrison et al, 2010).

Ο σύγχρονος άνθρωπος λειτουργεί μέσα σε ένα νέο περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σε μια νέα πραγματικότητα διαμοιρασμού γνώσεων και εμπειριών. Η τεχνολογική εξέλιξη σε συνδυασμό με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγούν σε μία νέα εποχή εκπαίδευσης και ηλεκτρονική μάθησης (Toki & Pange, 2006, Ala-Mutka et al., 2008, Pange et al., 2011, Toki & Pange, 2014; Toki et al, 2014; Drigas et al, 2015).

Οι Νέες Τεχνολογίες εδραιώνονται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση και την μάθηση από απόσταση παρέχοντας πολλά διαφορετικά μέσα με ιδιαίτερη ευελιξία, φορητότητα και χωροχρονική ανεξαρτησία (Toki & Pange, 2009; Toki, 2013). Ειδικότερα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου η χρήση των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο μάθησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας όπως περιγράφεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, 2003) δημιουργώντας ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις της εποχής μας.

Για το σχεδιασμό εποικοδομητικών μαθησιακών προγραμμάτων με τη χρήση νέων τεχνολογιών ο Papert (1993) αναγνωρίζει τη μάθηση ως προϊόν της δόμησης και της αναδόμησης της γνώσης από το ίδιο το παιδί. Στο ίδιο πλαίσιο οι Dodge & Colker (1998) σημειώνουν πως τα παιδιά αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην ενεργή μάθηση όταν εμπλέκονται ενεργά και επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να λύνουν προβλήματα και να διακρίνουν την πληροφορία μέσα από περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα.

Επιπλέον τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού και μέσω της βιωματικής ανακάλυψης. Μιμούνται και επεξεργάζονται, ακολουθούν κανόνες, έρχονται σε επαφή με πρότυπα και εξερευνούν το περιβάλλον με σημαντικότερη δεξιότητα στη μαθησιακή πορεία τη συνεργασία με άλλους και τη λειτουργία ως ομάδα. (Δαφέρμου κ.ά., 2006; Toki & Pange, 2013). Ο Crook (1998) τονίζει ότι οι μαθητές εκφράζουν δημόσια τη σκέψη τους στην ομάδα οδηγώντας τους σε συνεργασία και στη συνειδητοποίηση ιδεών και νέας γνώσης. Η εργασία σε ομάδες στο χώρο του νηπιαγωγείου εκτός της κοινωνικοποίησης και την ανάπτυξης της συνεργασίας των παιδιών μπορεί προσφέρει μαθησιακά στα παιδιά (Γερμανός, 2002). Αρχικά το κάθε παιδί μιμείται στάσεις και πρακτικές που παρατηρεί, επεξεργάζεται αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους και ενήλικες και αργότερα μαθαίνει να επιλέγει το μοτίβο αντιδράσεων, το λεξιλόγιο και την συμπεριφορά που ταιριάζει σε κάθε κοινωνική συνθήκη υιοθετώντας μοντέλα συμπεριφοράς μαθαίνει να σέβεται τα θέλω του άλλου και τα όρια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά μαθαίνουν να

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

χρησιμοποιούν νοητικές και κοινωνικές στρατηγικές για να πραγματοποιήσουν σειρά από ενέργειες αλληλεπιδρώντας, διαπραγματεύοντας και επιχειρηματολογώντας (Duffy, 2003). Η συνθήκη της ομοιογένειας της ομάδας εργασίας δεν αποτελεί πάντα ισχυρό κριτήριο, ιδιαίτερα αν στόχος είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα (Krechevsky, 2002).

Ομάδες με παιδιά διαφορετικών ηλικιών στο νηπιαγωγείο έχει διαπιστωθεί ότι καταγράφουν ευεργετικά αποτελέσματα και για τα μικρότερα και για τα μεγαλύτερα παιδιά (Katz et al., 1990). Τα μικρότερα παιδιά συνεργάζονται και εμπλέκονται σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες και αναδύονται νέες κοινωνικές δεξιότητες και γνώσεις. Στα μεγαλύτερα παιδιά ενισχύεται η υπευθυνότητά και η αυτοπεθαρχία τους καθώς αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους όταν απολαμβάνουν τον θαυμασμό των μικρότερων συμμαθητών τους. Οι ισότιμοι ρόλοι και η τήρηση των κανόνων της ομάδας αφορούν όλους και τηρούνται από όλους.

Στη λογοθεραπεία, η χρήση νέων τεχνολογιών σε προγράμματα θεραπείας και αποκατάστασης είναι αρκετά ανεπτυγμένη (Hedge & Davis, 2005, Gačnik et al, 2014) σε παιδιά και ενήλικους (Toki & Pange, 2010; Brady et al., 2016, Orehovački et al., 2016). Η ομαδική θεραπεία μέσω της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης καταγράφηκε αρχικά από τους Backus & Beasley (1951) με έμφαση στο ότι οι ομάδες δεν πρέπει να διαχωρίζονται ανάλογα με το είδος των συμπτωμάτων, αλλά και στη συνέχεια και από άλλους ερευνητές (Glogowska et al, 2000; Danger & Landreth, 2005; Lawrenes & Butter, 2010; Baron et.al, 2015; Hoff et al., 2016). Σύμφωνα με τη Dwight (2015) επισημαίνεται ότι στην ατομική θεραπεία τα παιδιά εισπράττουν περισσότερο την προσοχή του θεραπευτή αλλά η ομαδική προσέγγιση ανταποκρίνεται περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον. Η δημιουργία ομάδων μπορεί να γίνει με κριτήριο την ηλικία και τις βασικές λειτουργικές ικανότητες δίνοντας τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των θεραπευόμενων εξασφαλίζοντας γρήγορη γενίκευση και χρήση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί-αποκατασταθεί (Lawrenes & Butter, 2010; Waring & Knight, 2013).

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθεί η χρήση των νέων τεχνολογιών στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου για την υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες προφορικού λόγου με έμφαση σε ομαδικές δραστηριότητες μάθησης.

#### **Υλικό και μέθοδος**

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2015-2016 σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο του νομού Ιωαννίνων με την άδεια των γονέων. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν (i) ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό σε δραστηριότητες άρθρωσης, φωνολογικής ενημερότητας, λεξιλογίου και διήγησης ιστορίας, (ii) τεστ αξιολόγησης προφορικού λόγου και ομιλίας και (iii) παρατήρηση.

Το δείγμα ήταν 28 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο με δυσκολίες προφορικού λόγου. Η ηλικία των παιδιών ήταν από 4,2 έως 5,8 ετών.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Αρχικά οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τεστ για το εκφραστικό λεξιλόγιο, τη δομή του λόγου, την ικανότητα περιγραφής και διήγησης, τη φωνολογική ενημερότητα και την άρθρωση. Συγκεκριμένα τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν για το εκφραστικό λεξιλόγιο η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας κ.ά., 2009), για την δομή του λόγου και την ικανότητα περιγραφής το τεστ Εικόνες δράσης - Δοκιμασία πληροφορικής και γραμματικής επάρκειας. (Βογινδρούκας κ.ά., 2011), για τον έλεγχο της φωνολογικής ενημερότητας και των δυσκολιών άρθρωσης το ΜέταΦΩΝ τεστ (τεστ φωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007) που χρησιμοποιεί αναπτυξιακά ορόσημα για την κατάκτηση των φωνημάτων.

Με βάση τα αποτελέσματα των τεστ σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης στους τομείς που εμφανίστηκαν δυσκολίες σε κάθε παιδί και ορίστηκαν οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι μάθησης.

Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν οκτώ (8) μαθητές οι οποίοι δεν ήθελαν να συμμετέχουν σε ομάδα και χρήση νέων τεχνολογιών αλλά σε ατομικό πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αυτό ήταν η κλασική μέθοδος παρέμβασης/μάθησης και περιλάμβανε έντυπο υλικό, βιβλία, κάρτες, γρίφους, ιστορίες και αφήγηση παραμυθιών. Οι υπόλοιποι είκοσι (20) μαθητές, η πειραματική ομάδα, μετά από δική τους επιθυμία χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας των τεσσάρων (4), με κριτήριο τις φιλίες τους και χρησιμοποίησαν στο πρόγραμμά τους ηλεκτρονικό υλικό σε υπολογιστή/ταμπλέτα και λογισμικά ψηφιακής αφήγησης. Στο πρόγραμμα των μαθητών, τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της πειραματικής, περιλαμβάνονταν τρεις θεραπείες την εβδομάδα διάρκειας 20 λεπτών, που υλοποιούνται πριν από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή μετά το τέλος και πάντα σε ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Ο μέγιστος αριθμός θεραπειών ανά τομέα (εκφραστικό λεξιλόγιο, περιγραφή, διήγηση ιστορίας, φωνολογική ενημερότητα και άρθρωση) ήταν οι 72 θεραπείες.

Με παρατήρηση και με καταγραφές από τις ηλεκτρονικές δραστηριότητες διατηρούνταν δεδομένα σχετικά με την μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή με τη λήξη κάθε θεραπείας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Όταν ένας μαθητής ολοκλήρωνε έναν στόχο του προγράμματος καταγράφονταν ο χρόνος κατάκτησης του ατομικού στόχου π.χ. τον τομέα της άρθρωσης, και συνέχιζε να συμμετέχει στην ομάδα ως πρότυπο – βοηθός ακολουθώντας τη ροή του υπόλοιπου προγράμματος κανονικά.

Στη λήξη του προγράμματος μετά από 6 μήνες έγινε επαναξιολόγηση των μαθητών στους ίδιους τομείς με τα ίδια τεστ και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα για κάθε μαθητή.

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούν διαφορά στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση/εκπαίδευση στον τομέα της φωνολογικής ανάπτυξης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, δηλαδή:



### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

- Η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στη φωνολογική ενημερότητα θα καταγράψει καλύτερες επιδόσεις;
- Η πειραματική ομάδα που χρησιμοποίησε στο πρόγραμμά της νέες τεχνολογίες και εργάστηκε ομαδοσυνεργατικά θα έχει ταχύτερη αποκατάσταση των φωνολογικών δεξιοτήτων;

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που τίθενται και αφορούν διαφορά στην επίδοση των μαθητών στον τομέα της άρθρωσης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, είναι:

- Η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στην άρθρωση θα καταγράψει καλύτερες επιδόσεις;
- Η πειραματική ομάδα που χρησιμοποίησε στο πρόγραμμά της νέες τεχνολογίες και εργάστηκε ομαδοσυνεργατικά θα έχει ταχύτερη αποκατάσταση των δεξιοτήτων άρθρωσης;

Αντίστοιχα, οι ερευνητικές ερωτήσεις που τίθενται και αφορούν διαφορά στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση/εκπαίδευση στον τομέα λεξιλογίου μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, είναι:

- Η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στην εκμάθηση λεξιλογίου θα καταγράψει καλύτερες επιδόσεις;

Σχετικά με την περιγραφή που υπολογίζεται το μήκος φράσης, οι ερευνητικές ερωτήσεις που τίθενται και αφορούν τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση/εκπαίδευση στον τομέα αυτό μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, δηλαδή:

- Η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στην περιγραφή και το μήκος φράσης πρότασης θα καταγράψει καλύτερες επιδόσεις,

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που τίθενται και αφορούν τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση/εκπαίδευση στον τομέα της διήγησης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, είναι:

- Η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στη διήγηση ιστορίας θα καταγράψει καλύτερες επιδόσεις;
- Η πειραματική ομάδα που χρησιμοποίησε στο πρόγραμμά της νέες τεχνολογίες και εργάστηκε ομαδοσυνεργατικά θα έχει ταχύτερη αποκατάσταση των δεξιοτήτων διήγησης ιστορίας;

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το SPSS.

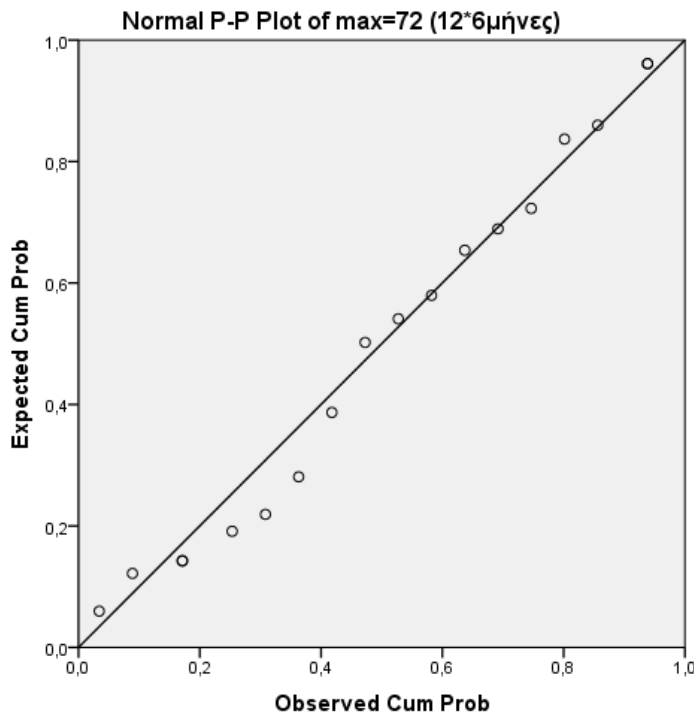
### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

#### Αποτελέσματα - Συζήτηση

28 μαθητές (14 αγόρια και 14 κορίτσια) νηπιαγωγείου στο νομό Ιωαννίνων με προβλήματα στον προφορικό λόγο και την ομιλία πήραν μέρος στην έρευνα. Από αυτά 18 παρουσίασαν δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, 9 από αυτά παρουσίασαν δυσκολίες στην άρθρωση φωνημάτων, 28 παρουσίασαν δυσκολίες στην εκμάθηση λεξιλογίου, 28 στην περιγραφή (μήκος φράσης) και 23 παρουσίασαν δυσκολίες στη διήγηση ιστορίας. Σχετικά με την ηλικία των μαθητών η μέση τιμή ήταν  $M=5,06$  και τυπική απόκλιση  $SD=0,49$ .

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε για το δείγμα της έρευνας ότι:

Η κατανομή των δεδομένων δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή. Σύμφωνα με το Γράφημα 1 ως προς το χρόνο μάθησης της φωνολογικής ενημερότητας, τα σημεία φαίνεται ότι δεν απέχουν πολύ από τη διαγώνιο, επομένως δεν υπάρχει επαρκής λόγος ώστε να μη θεωρήσουμε τα δεδομένα ως κανονικά. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας των δεδομένων μέσω του One Sample K-S η τιμή  $p$  του ελέγχου είναι μεγαλύτερη του επιπέδου σημαντικότητας ( $p=0,541$ ) οπότε ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας. Κατά τον έλεγχο των ποιοτικών μεταβλητών (του χρόνου κατάκτησης φωνολογικής ενημερότητας και είδος θεραπευτικής παρέμβασης) επίσης επιβεβαιώνεται η κανονικότητα των δεδομένων με τιμή του Fisher's ( $p=0,569$ ).



Γράφημα1. Κανονικότητα δεδομένων ως προς το χρόνο μάθησης της φωνολογικής ενημερότητας

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

Πραγματοποιήθηκε Paired samples t test προκειμένου να συγκριθεί η αρχική επίδοση του τεστ Μέταφων για τη φωνολογική ενημερότητα με την τελική επίδοση στο τέλος του προγράμματος μετά την παρέμβαση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς. Τα αποτελέσματα του δείγματος που αφορούν την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M=0,08$ ,  $SD=0,29$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M=0,17$ ,  $SD=0,41$ ); ( $t(17)=-3,83$ ,  $p=.001$ ). Επομένως φαίνεται ότι επαληθεύεται η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στη φωνολογική ενημερότητα κατέγραψε καλύτερες επιδόσεις.

Για να συγκριθεί ο χρόνος κατάκτησης/μάθησης των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας πραγματοποιήθηκε Paired samples t test με την παρέμβαση/μάθηση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς. Τα αποτελέσματα του δείγματος που αφορούν το χρόνο καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το χρόνο κατάκτησης/μάθησης της φωνολογικής ενημερότητας. Για την Πειραματική ομάδα με νέες τεχνολογίες ( $M=49,41$ ,  $SD=9,09$ ) και για την Ομάδα ελέγχου ( $M=63$ ,  $SD=5,21$ ); ( $t(16)=3,36$ ,  $p=.04$ ). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πειραματική ομάδα καταγράφει γρηγορότερη κατάκτηση από την ομάδα ελέγχου για την φωνολογική ενημερότητα.

Πραγματοποιήθηκε Paired samples t test προκειμένου να συγκριθεί η αρχική επίδοση των μαθητών στο τεστ Μέταφων για την αξιολόγηση των δυσκολιών της άρθρωσης με την τελική επίδοση στο τέλος του προγράμματος μετά την παρέμβαση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς. Τα αποτελέσματα του δείγματος που αφορούν την βελτίωση της δυσκολίας της άρθρωσης καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Πειραματικής ομάδας ( $M=0,20$ ,  $SD=0,45$ ) και της Ομάδας ελέγχου ( $M=1,5$ ,  $SD=0,58$ ); ( $t(8)=6,20$ ,  $p=.000$ ). Επομένως φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στη άρθρωση κατέγραψε καλύτερες επιδόσεις.

Για να συγκριθεί ο χρόνος αποκατάστασης των δυσκολιών της άρθρωσης στην παρέμβαση/μάθηση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς πραγματοποιήθηκε επίσης το Paired samples t test. Τα αποτελέσματα του δείγματος καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το χρόνο κατάκτησης/μάθησης των δεξιοτήτων άρθρωσης. Για την Πειραματική ομάδα με νέες τεχνολογίες ( $M=45,4$ ,  $SD=4,72$ ) και για την Ομάδα ελέγχου ( $M=68$ ,  $SD=3,65$ ); ( $t(8)=12,60$ ,  $p=.000$ ). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πειραματική ομάδα καταγράφει ταχύτερη κατάκτηση από την ομάδα ελέγχου στην άρθρωση.

Πραγματοποιήθηκε Paired samples t test προκειμένου να συγκριθεί η αρχική επίδοση του τεστ Εκφραστικού Λεξιλογίου με την τελική επίδοση στο τέλος του

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

προγράμματος μετά την παρέμβαση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς. Τα αποτελέσματα του δείγματος που αφορούν την κατάκτηση του Λεξιλογίου καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M=32,30$ ,  $SD=4,55$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M=30,13$ ,  $SD=3,64$ ); ( $t(27)=38,27$ ,  $p=.000$ ). Επομένως φαίνεται ότι επαληθεύεται ότι η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στην εκμάθηση λεξιλογίου κατέγραψε καλύτερες επιδόσεις.

Η αρχική επίδοση του τεστ Εικόνες Δράσης συγκρίθηκε με την τελική επίδοση στο τέλος του προγράμματος και μετά την παρέμβαση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς με το Paired samples t test. Τα αποτελέσματα του δείγματος που αφορούν την βελτίωση της επίδοσης του μήκους φράσης κατά την περιγραφή εικόνας καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας στην λήξη του προγράμματος ( $M=8,15$ ,  $SD=1,75$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M=7,38$ ,  $SD=0,74$ ); ( $t(27)=25,05$ ,  $p=.000$ ). Επομένως φαίνεται ότι φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες για την υποστήριξη δυσκολιών στην περιγραφή κατέγραψε καλύτερες επιδόσεις.

Για τη σύγκριση της αρχικής επίδοσης των μαθητών στο τεστ Εικόνες Δράσης στη διήγηση ιστορίας, με την τελική επίδοση στο τέλος του προγράμματος μετά την παρέμβαση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς, πραγματοποιήθηκε επίσης Paired samples t test. Τα αποτελέσματα του δείγματος που αφορούν την βελτίωση της ικανότητας διήγησης καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M=0,12$ ,  $SD=0,33$ ) και της Ομάδα ελέγχου ( $M=0,17$ ,  $SD=0,41$ ); ( $t(22)=-5,01$ ,  $p=.000$ ). Επομένως φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ομαδικές δραστηριότητες κατέγραψε καλύτερες επιδόσεις στη διήγηση ιστορίας.

Για να συγκριθεί ο χρόνος κατάκτησης/μάθησης των δεξιοτήτων διήγησης πριν και μετά την παρέμβαση/μάθηση με νέες τεχνολογίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χωρίς, πραγματοποιήθηκε Paired samples t test. Τα αποτελέσματα του δείγματος καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το χρόνο κατάκτησης/μάθησης της διήγησης. Πιο ειδικά για την Πειραματική ομάδα με νέες τεχνολογίες με ομαδοσυνεργασία ( $M=50,76$ ,  $SD=9,40$ ) και για την Ομάδα ελέγχου ( $M=60,67$ ,  $SD=6,56$ ); ( $t(22)=-25,48$ ,  $p=.000$ ). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πειραματική ομάδα καταγράφει γρηγορότερη κατάκτηση της δεξιότητας διήγησης.

Από την παρατήρηση των μαθητών αξίζει να σημειωθεί ότι στις ομαδικές συνεδρίες με τη χρήση νέων τεχνολογιών αναδεικνύεται το παιχνίδι ως πυρήνας του μαθησιακού προγράμματος καθώς οι νέες τεχνολογίες ως πηγή ερεθίσματος προκαλούν εντύπωση στα παιδιά, τα ευχαριστούν, τους εξάπτουν την περιέργεια και την τάση ανακάλυψης παράλληλα ομαδικές δραστηριότητες συνδέονται με την ίδια τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο όπως περιγράφεται στους

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

στόχους του ΔΕΠΣ-ΑΠΣ (2003). Επιπλέον οι μαθητές που επέλεξαν να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά εξάσκησαν δεξιότητες διαρκούς μάθησης μέσω της αιτιολόγησης των σκέψεων και των πράξεων στην ομάδα, έμαθαν να σέβονται τους άλλους και τα θέλω τους, να διορθώνουν τα λάθη τους, να ζητούν βοήθεια και να βοηθούν με τη σειρά τους όποιον χρειάζεται. Δόθηκε η δυνατότητα της ομαδικής θεραπείας με χρήση νέων τεχνολογιών σε μαθητές με ανομοιογενείς δυσκολίες στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης ώστε να ταιριάζει περισσότερο στο εκπαιδευτικό πλάνο της τάξης.

Συνεπώς, υποδεικνύεται ότι η χρήση νέων τεχνολογιών σε μικρές ομάδες μαθητών στο νηπιαγωγείο που είχαν δυσκολίες στον προφορικό λόγο και φαίνεται ότι βοήθησε τους μικρούς μαθητές σε όλους τους γλωσσικούς τομείς που εξετάστηκαν συμβάλλοντας ταχύτερα στη βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και στην κοινωνικοποίηση τους. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, ότι τόσο οι μαθητές που χρησιμοποίησαν νέες τεχνολογίες και ομάδες εργασίας όσο και οι μαθητές που προτίμησαν ατομική θεραπεία κατέγραψαν σημαντική βελτίωση στο σύνολο των δραστηριοτήτων με τη διαφορά στον παράγοντα του χρόνου μάθησης ο οποίος ήταν πολύ καλύτερος για την πειραματική ομάδα.

#### **Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν τη θετική συμβολή των νέων τεχνολογιών σε μικρές ομάδες εργασίας στο νηπιαγωγείο και την ενίσχυση των τομέων της φωνολογίας, της άρθρωσης, του λεξιλογίου, της περιγραφής εικόνας και της διήγησης ιστορίας.

Ταυτόχρονα τεκμηριώνονται τα οφέλη της λειτουργίας μικρών ομάδων στη λογοθεραπεία ειδικά για την προσχολική ηλικία μια και είναι συνηθέστερο να επιλέγονται ατομικές συνεδρίες. Περιορισμοί της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν το μέγεθος του δείγματος, το ηλικιακό φάσμα καθώς και η μελέτη άλλων τομέων που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη. Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την περαιτέρω μελέτη της χρήση νέων τεχνολογιών σε ομάδες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων λόγου και ομιλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία, συνεισφέροντας παράλληλα στην πρόωπη ανίχνευση και παρέμβαση των διαταραχών του προφορικού λόγου.

#### **Βιβλιογραφία**

- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271-282.*
- Backus, O. L., & Beasley, J. (1951). *Speech therapy with children*. Cambridge, MA: Riverside Press.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Baron, C., Hatfield, B., & Georgeadis, A. (2015). Management of communication disorders using family member input, group treatment, and telerehabilitation. *Topics in stroke rehabilitation*.
- Brady, M. C., Kelly, H., Godwin, J., Enderby, P., & Campbell, P. (2016). Speech and language therapy for aphasia following stroke. The Cochrane Library.
- Crook C. (1998). Children as Computer Users: The case of Collaborative Learning. In: *Computers Education*, 30, 3(4), 237-247.
- Danger, S., & Landreth, G. (2005). Child-Centered Group Play Therapy with Children with Speech Difficulties. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 81.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J., (1998). The Creative Curriculum for early childhood, Teaching Strategies Inc., Washington DC.
- Drigas, A., Kokkalia, G., & Lytras, M. D. (2015). Mobile and multimedia learning in preschool education. *Journal of Mobile Multimedia*, 11(1-2), 119-133.
- Duffy, B., (2003). Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στη προσχολική ηλικία. Σαββάλας, Αθήνα.
- Dwight, D., (2015). Βασικές Δεξιότητες Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης (Ε.Ι. Τόκη. Επιμ.Μτφρ) Πάτρα: Γκότσης. ISBN 9789609427494
- Gačnik, M., Cencič, M., & Starcic, A. I. (2014). ICT Supported Therapeutic Practice for People with Speech and Language Disorders. Universal Learning Design, Paris 2014, 69.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*,13(1), 31-36.
- Glogowska, M., Roulstone, S., Enderby, P., & Peters, T. J. (2000). Randomised controlled trial of community based speech and language therapy in preschool children. *BMJ*, 321(7266), 923.
- Hedge, M. N. & Davis D., (2005). Clinical methods and practicum in speech pathology (4<sup>th</sup> ed.) New York, NY: Thomson Delmar Learning.
- Hoff, A. L., Swan, A. J., Mercado, R. J., Kagan, E. R., Crawford, E. A., & Kendall, P. C. (2016). Psychological Therapy With Children and Adolescents: Theory and Practice. *Comprehensive Textbook of Psychotherapy: Theory and Practice*, 267.
- Katz, L.G., Evangelou, D., & Hartman, J.A., (1990). The Case for Mixed – Age Grouping in Early Education, National Association for the Education of Young Children, Washington.
- Krechevsky, M., (2002)."Form, Function and Understanding in Learning Groups: Propositions from the Reggio Classrooms". Project Zero, Making learning visible – children as individual and group learners, Reggio Children, pp. 246-303.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Lawrence, M.N., & Butler, M.B., (2010). Becoming aware of the challenges of helping students learn: An examination of the nature of learning during a service learning experience. *The teacher education Quarterly*, Winter 2010, 155-175.
- Orehovački, T., Vukovac, D. P., & Novosel-Herceg, T. (2016). Educational Artefacts as a Foundation for Development of Remote Speech-Language Therapies. In *Transforming Healthcare Through Information Systems* (pp. 95-109). Springer International Publishing.
- Pange, A. and Pange J. (2011). Is E-learning Based on Learning Theories? A Literature Review, *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 56, 2011.
- Papert S, (1993). *The Children's Machine: Rethinking Schools in the Age of the Computer*, Brighton: The Harvester Press.
- Toki, E. I. (2013). Multimedia technology for speech and language diagnosis and therapy. *Socialinis Darbas*, 12(2), 330.
- Toki, E. I., & Pange, J. (2006). A comparative study of two learning methods: Collaborative learning versus nearest neighbor learning. *EISTA 2006 Proceedings*, 20-23.
- Toki, E. I., & Pange, J. (2013). Social learning theories as tools for learning in an ICT educational system. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(1), 53-55.
- Toki, E. I., & Pange, J. (2014). ICT use in early childhood education: Storytelling. *Tiltai*, 66(1), 183-192.
- Toki, E. I., Zakopoulou, V., & Pange, J. (2014). Preschoolers' Learning Disabilities Assessment: New Perspectives in Computerized Clinical Tools. *Sino-US English Teaching*, 11(6), 401-410.
- Toki, E.I. and Pange, J. (2009). Exploiting the possibility of online courses for speech and language therapy and learning, in Lionarakis, A. (Eds.). *Proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning 27-29 November, 2009-Athens, Greece*. A Publication of the Hellenic Network of Open & Distance Education, vol. D, part B, pp. 270-275, ISBN: 978-960-87597-1-8, ISSN 1792-1007.
- Toki, E.I. and Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 4274–4278, 2010.
- Waring, R., & Knight, R. (2013). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 25-40.
- Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α.Χ., Σιδερίδης Γ.,(2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)*. Γλαύκη.

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

- Βογινδρούκας Ι., Σταυρακάκη Σ, Πρωτόπαπας Α.Χ.,(2011). Εικόνες δράσης (Δοκιμασία πληροφορικής και γραμματικής επάρκειας. Γλαύκη.
- Γερμανός, Δ., (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης- Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Εκδ. Gutenberg.
- Γιαννετοπούλου, Α. Λ, Κιρπότην λ., (2007) *ΜέταΦΩΝ τεστ Τεστ φωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση*. Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ. Διαθέσιμο από: [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/odigos/nipi.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf)
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Διαθέσιμο από [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=367](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367)
- Παγγέ, Τ. (2008). Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Ιωάννινα, Εκδόσεις Θεοδωρίδη.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

## **ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ**

**Αλευριάδου Αναστασία**, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.) στο γνωστικό αντικείμενο «Ειδική Παιδαγωγική - Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη» στο οποίο διδάσκει από το 2000. Το συγγραφικό έργο και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν σε ζητήματα που σχετίζονται με τη γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα αυτών με νοητική καθυστέρηση. Έχει δημοσιεύσει πολλά άρθρα σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Εργασίες της έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογικούς τόμους και έχουν καταγραφεί αρκετές ετεροαναφορές στο έργο της σε ελληνικά και σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

**Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια:** Εργάζεται στο Βρεφονηπιακό σταθμό του Ο.Α.Ε.Δ. ως Νηπιαγωγός με θέση ευθύνης, Αναπληρώτρια Υπεύθυνη. Σπούδασε με υποτροφία από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) στη Σχολή Επαγγελματιών Υγείας – Πρόνοιας στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Συνέχισε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από όπου αποφοίτησε με «Άριστα». Επιμορφώθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – Επικαιροποίηση Γνώσεων Αποφοίτων ΑΕΙ (ΠΕΓΑ) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παράλληλα έχει επιμορφωθεί από το Ινστιτούτο επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) σε θέματα δημόσιας διοίκησης και διοικητικής μεταρρύθμισης. Εκπόνησε Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μετάβασης». Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα μετάβασης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σύγχρονα θέματα προσχολικής εκπαίδευσης.

**Βαβίτσας Θεόδωρος:** Πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μεταπτυχιακός φοιτητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Γερμανός Δημήτρης:** Σπούδασε Αρχιτεκτονική στην Ελλάδα (ΑΠΘ) και συνέχισε στο Παρίσι, με σπουδές στις Επιστήμες της Τέχνης στη Σορβόνη, Université de Paris 1, και την Κοινωνική ψυχολογία στην École des Hautes Études en Sciences Sociales-EHESS, όπου και εκπόνησε την διδακτορική του διατριβή.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Ειδικεύτηκε στην ανθρωπογενή διάσταση του χώρου και στη σχέση της με την εκπαιδευτική αλλαγή. Κυριότερα πεδία της ερευνητικής του δραστηριότητας είναι η σχέση του χώρου με τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και με την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα άλλο πεδίο ειδίκευσής του είναι ο σχεδιασμός σχολικών χώρων προσαρμοσμένων στην εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης.

Το εφαρμοσμένο ερευνητικό του έργο περιλαμβάνει παρεμβάσεις για ανασχεδιασμό του χώρου υφιστάμενων διδακτηρίων σε 83, μέχρι σήμερα, σχολεία στην Ελλάδα και την Κύπρο. Η αξιολόγηση και η ερευνητική αξιοποίηση των παρεμβάσεων αυτών οδήγησε στην διαμόρφωση μιας μεθόδου ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου με παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά και αρχιτεκτονικά κριτήρια, τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου (PSR method).

Το 1989 εκλέχθηκε στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ, στο οποίο σήμερα υπηρετεί ως καθηγητής. Έχει γράψει δύο βιβλία και σειρά άρθρων για θέματα της ειδικότητάς του.

Προσωπικές ιστοσελίδες: <http://www.espacepedagogie.net/>

<http://www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el/userprofile/35>

**Γκλούμπου Αλεξάνδρα:** Σπούδασε νηπιαγωγός στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ. Στο ίδιο τμήμα ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές της σπουδές καθώς και τη διδακτορική της διατριβή. Έχει εργαστεί ως νηπιαγωγός σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και έχει διδάξει σε ΙΕΚ στα τμήματα βρεφονηπιοκομίας και προσχολικής αγωγής. Από το 2001, είναι διορισμένη στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει ειδικευθεί στη συνεργατική μάθηση και στην παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου της τάξης του νηπιαγωγείου. Έχει συμμετέχει σε συνέδρια και έχει συγγράψει άρθρα σχετικά με θέματα της ειδικότητάς της. Έχει συνεργαστεί με τον Δημήτρη Γερμανό σε ερευνητικά προγράμματα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο καθώς και στη διδασκαλία μαθημάτων στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ και στο Διδασκαλείο του ίδιου τμήματος. Έχει οργανώσει εργαστήρια και ημερίδες για φοιτητές και νηπιαγωγούς αναφορικά με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και τη λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής στο νηπιαγωγείο.

**Γρίβα Ελένη:** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στρατηγικές γλωσσικής

**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

ανάπτυξης και επικοινωνίας, τυπικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

**Δρόσος Δ. Κωνσταντίνος:** Μεταπτυχιακός Φοιτητής Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Ηπείρου, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Διεπιστημονική προσέγγιση αναπτυξιακών & επίκτητων διαταραχών επικοινωνίας». Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου, τμήμα Λογοθεραπείας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2005-2014. Ιδιώτης Λογοθεραπευτής από το 2005 – μέχρι σήμερα, μέλος του Συλλόγου Επιστημόνων Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδος. Συγγραφέας παιδικών βιβλίων, Εκδόσεις Βιβλιοδιάπλους

**Eleftheriou Maria:** The author holds a PhD in education from Frederick University, Cyprus. She also holds MSc in theory, practice and teaching evaluation and Bachelor Degree in Primary Education. Her interests are Cooperative Learning, Cooperative Solving Problem, Curriculum of Primary Education and Teaching. She is working as a primary school teacher in public schools in Cyprus.

Email: [m\\_eleftheriou@hotmail.com](mailto:m_eleftheriou@hotmail.com)

**Ζησοπούλου Ελένη:** είναι νηπιαγωγός και διδάκτορας των επιστημών αγωγής του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση και ερευνητική δραστηριότητα σε θέματα διδασκαλίας και εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης και της ενσωμάτωσης του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει επίσης δημοσιεύσει σε περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων. Συμμετείχε σε εργαστήρια και ημερίδες αναφορικά με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και τη λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής στο νηπιαγωγείο. Είναι στη συγγραφική ομάδα των βιβλίων, Το Σχολείο – Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας (1994), Δέκα Δημιουργικά Βήματα για μια Σχολική Παράσταση (1998), Προφορικές Γλωσσικές Δραστηριότητες – Βιβλίο δασκάλου – Βιβλίο μαθητή (2000), Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς (2014).

**Ioannou Kalia:** The author is a PhD candidate in Frederick University, Cyprus. She also holds MSc in Educational Psychology and Bachelor Degree in Primary Education. Her interests are Epistemic Cognition, Curriculum in Science Education and Teaching. She is working as a teacher in public schools in Cyprus. Email: kaliag1@hotmail.com

**Μπάιτελμαν Ανδρεανή:** είναι Βιοχημικός και κάτοχος Διδακτορικού τίτλου και Μάστερ στη Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες του Πανεπιστημίου Κύπρου. Κατέχει,

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

επίσης, Μάστερ στην Κλινική Βιοχημεία του Πανεπιστημίου της Λειψίας, Γερμανίας και Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ιολογία του Πανεπιστημίου Wageningen της Ολλανδίας. Εργάζεται ως Λειτουργός Αναλυτικών Προγραμμάτων Βιολογίας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Επίσης, είναι μέλος της Ερευνητικής Ομάδας Μάθησης στις Φυσικές και Περιβαλλοντικές Επιστήμες του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μπέση Μαρίνα:** Η Μαρίνα Μπέση είναι Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει μετεκπαίδευση στα παιδαγωγικά και μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής. Έχει διατελέσει Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας και Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

**Νικολάου Γεώργιος:** Σπούδασε Επιστήμες της Αγωγής σε Ελλάδα και Γαλλία. Υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δίδαξε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Γαλλία και διετέλεσε Πάρεδρος επί θητεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Από τον Σεπτέμβριο του 2001 έως το Μάιο του 2015 υπηρέτησε ως Μέλος ΔΕΠ με γνωστικό αντικείμενο τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από το Μάιο του 2015 υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει συνεργαστεί με το Ανοικτό και με το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Έχει εκδώσει τρεις μονογραφίες, έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ενώ άρθρα του έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά της Ελλάδας και του εξωτερικού.

**Παλαιολόγου Νεκταρία:** Σπούδασε παιδαγωγικά σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου και εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή. Διετέλεσε μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, όπου και εκπόνησε μεταδιδακτορική έρευνα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το 2006 διδάσκει μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του ΠΔΜ, όπου υπηρετεί ως Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, και από το 2001 έως σήμερα έχει διδάξει σε έξι πανεπιστήμια στην Ελλάδα και σε δύο ευρωπαϊκά. Είναι εκλεγμένο μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Διεθνούς Ένωσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (International Association for Intercultural Education – IAIE). Είναι

### 3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία

επιμελήτρια έκδοσης στη συντακτική επιτροπή του διεθνούς περιοδικού Intercultural Education Journal του εκδοτικού οίκου Taylor and Francis, Routledge και κριτής σε επτά διεθνή περιοδικά. Έχει επιμεληθεί την έκδοση δύο βιβλίων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην αγγλική γλώσσα και είναι συν-συγγραφέας δύο βιβλίων στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, έχει επιμεληθεί την έκδοση δύο ειδικών τευχών σε διεθνή περιοδικά, καθώς και τη μετάφραση και έκδοση στην ελληνική δύο ξενόγλωσσων βιβλίων. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά. Έχει διατελέσει επιστημονική υπεύθυνη σε ερευνητικά προγράμματα (εθνικά και ευρωπαϊκά) τα οποία έχουν υλοποιηθεί από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Συνεργάζεται ως μέλος της επιστημονικής ομάδας σε διεθνείς ομάδες εργασίας, με αντικείμενο τη ΔΕ/ΠΕ, την Εκπαίδευση των Μεταναστών Μαθητών, τη Διαφορετικότητα και την Εκπαίδευση στην Ιδιότητα του Πολίτη, τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και ΤΠΕ για Μετανάστες Μαθητές και Πολυπολιτισμικές Τάξεις, καθώς και ως μέλος της επιστημονικής ομάδας στη διοργάνωση διεθνών επιστημονικών συνεδρίων και σεμιναρίων.

**Σακελλαρίου Μαρία:** Η Μαρία Σακελλαρίου είναι Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών. Έχει διατελέσει επί σειρά ετών μέλος της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είναι μέλος Εθνικών και Διεθνών Ενώσεων και Δικτύων για την Παιδαγωγική Επιστήμη. Σπούδασε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου και ολοκλήρωσε Μεταπτυχιακές και Διδακτορικές Σπουδές με έμφαση στην Παιδαγωγική και στην Προσχολική Εκπαίδευση. Οι σπουδές της περιλαμβάνουν διεθνή σεμινάρια Παιδαγωγικής και Προσχολικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης στην Ελβετία. Δίδαξε ως Επισκέπτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» που υλοποιείται από το ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και το συγγραφικό της έργο επικεντρώνονται σε θέματα Παιδαγωγικής και Προσχολικής / Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις γνωστικές περιοχές της Διδακτικής Μεθοδολογίας και του Σχεδιασμού Προγραμμάτων, της Ποιότητας και Αξιολόγησης Προγραμμάτων, της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, της Κοινωνικής και Ηθικής Μάθησης, της Θρησκευτικής Αγωγής στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας - Κοινότητας. Είναι συγγραφέας, συν-εκδότης και επιμελήτρια 18 βιβλίων-επιστημονικών εγχειριδίων μεταξύ των οποίων: Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου: Θεωρία - Έρευνα - Διδακτικές Προτάσεις (2008), Μέθοδοι Διδασκαλίας. Ενίσχυση της Μάθησης των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο (2009), Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και Προοπτικές (2011), Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές (2012), ο Χώρος ως Παιδαγωγικό Πεδίο σε Προσχολικά Περιβάλλοντα Μάθησης: Σχεδιασμός

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

και Οργάνωση (2014), Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στην Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση. Μάθηση για τη ζωή (2015), Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία. Πολιτική και Διεθνείς Στρατηγικές για ομαλή μετάβαση στη ζωή (2016), Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών:Μια μεθοδολογική Πρόταση (2015), Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συνδέοντας τις δομές με την επιστήμη και την πρακτική (2018), Κοινωνικές Δεξιότητες στην Προσχολική Ηλικία.Υποστήριξη της κοινωνικής και συμπεριφορικής μάθησης (2018). Επίσης, έχει συγγράψει πολυάριθμες ερευνητικές εργασίες και άρθρα σε διεθνή περιοδικά με κριτές και σε συλλογικούς τόμους (<http://earlychildhoodpedagogy.gr> & <http://ecedu.uoi.gr>). Τα τελευταία χρόνια διοργανώνει με επιτυχία το ετήσιο Διεθνές Συμπόσιο (Προ)Σχολικής Παιδαγωγικής (<http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia>),στο οποίο συμμετέχουν ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια, καταξιωμένοι επιστήμονες του εξωτερικού, όπου εξετάζονται τρέχουσες ερευνητικές τάσεις για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την αποτελεσματική διδασκαλία, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών, την διαφοροποιημένη μάθηση, την συμπεριληπτική εκπαίδευση, την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου.. Τέλος, είναι Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. και υπεύθυνη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών, όπου μεταξύ άλλων εφαρμόζει καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως είναι το «Δασικό Νηπιαγωγείο» με την αξιοποίηση της «Παιδαγωγικής του Δάσους» και το Πρόγραμμα «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού», σε συνεργασία πάντα με ερευνητικά δίκτυα και κοινωνικούς φορείς.

**Σέμογλου Κλειώ:** είναι διδάσκουσα στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι διδάκτορας της Ανθρώπινης Απόδοσης και Υγείας του ΤΕΦΑΑ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, στο δημιουργικό παιχνίδι και στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης μέσα από την κίνηση

**Λιάμπας Αναστάσιος:** είναι Επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ με αντικείμενο την Παιδαγωγική. Το διδακτικό, ερευνητικό και συγγραφικό του έργο ανήκει στο χώρο της Παιδαγωγικής Θεωρίας και Πράξης (Κριτική Παιδαγωγική, Απελευθερωτική Αγωγή, Αξιολόγηση Μαθητή, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Διδασκαλία, Ρόλος και Επάγγελμα Εκπαιδευτικού, Σχολική Αποτυχία) καθώς και της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας.

**Πολυξένη Μήτση:** είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει ολοκληρώσει με άριστα τις μεταπτυχιακές σπουδές της με ειδίκευση στην

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Διδακτική-Προγράμματα Σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης, κατέχει δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη Σχολή Επιστημών Αγωγής και στην κατεύθυνση Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Είναι Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με αντικείμενο τη Διδακτική Μεθοδολογία. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη Διδακτική Μεθοδολογία και Ευρύτερα Θέματα Παιδαγωγικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει λάβει μέρος με εισηγήσεις σε πλήθος σεμιναρίων και συνεδρίων πανελληνίως και διεθνώς και έχει δημοσιεύσει άρθρα παιδαγωγικού περιεχομένου σε διεθνή περιοδικά.

**Σολομωνίδου Σοφία**, Ειδική Παιδαγωγός, Msc"Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας:Ειδική Εκπαίδευση - Εγγραμματισμός και Μειονότητες" (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- Φλώρινα), Ποσειδώνος 4, 53100, τηλ.6972600426, mail:sofiasolomonidou@gmail.com

**Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά:** Dr. Spinthourakis, a dual national, was born on 22-12-50 in New York City. She is a 4th generation American on the basis of her maternal heritage (Czech, Slovak, Romanian & Greek) and first generation from her paternal heritage (Greek). Her first language is English, her second Greek and she has a reading knowledge of French and Spanish. She is married, has two sons and lives in Onrya, Patras with her family.

**Στράτη Παναγιώτα:** Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως Νηπιαγωγός και έχει εργαστεί στη γενική και ειδική εκπαίδευση σε Τμήματα Ένταξης, Ειδικά Σχολεία και στην Παράλληλη Στήριξη. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Συνέχισε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από όπου αποφοίτησε με Άριστα. Απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο στη Σχολική Ψυχολογία και τις Μαθησιακές Δυσκολίες στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Φλωρεντίας με θέμα: «La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento» Μετεκπαιδεύτηκε στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Εκπόνησε Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο». Ασχολείται με θέματα Πρώιμης Παρέμβασης, Αναλυτικών Προγραμμάτων, Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, Στρατηγικών Διαχείρισης της τάξης, Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, Συνεκπαίδευσης και Μετάβασης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη.

### **3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία**

**Τζίμας Πέτρος:** γεννήθηκε στα Ιωάννινα. Σπούδασε στο Τμήμα της Πληροφορικής της Σχολής Θετικών Επιστημών και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με ειδίκευση στη θεωρία των υπολογιστών και τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως καθηγητής Πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι υποψήφιος διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Ασχολείται με θέματα νέων τεχνολογιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας καθώς και με εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση.

**Τόκη Ευγενία:** Η Ευγενία Τόκη είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στη Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας του ΤΕΙ Ηπείρου στα Ιωάννινα, με γνωστικό αντικείμενο Εφαρμοσμένη Πληροφορική στην αξιολόγηση διαταραχών προφορικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Είναι Πληροφορικός (BSc, MSc, PhD) και εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή στο ΠΤΝ της Σχολής Έχει δημοσιεύσει βιβλία, περισσότερες από 30 ερευνητικές εργασίες και είναι κριτής σε επιστημονικά περιοδικά. Συμμετείχε σε ερευνητικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην διοργάνωση συνεδρίων, ημερίδων και ειδικών συνεδρίων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα άπτονται της ενσωμάτωσης και χρήσης των Νέων τεχνολογιών και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ιδιαίτερο ερευνητικό της ενδιαφέρον αποτελεί, ο τομέας της αξιολόγησης και αποκατάστασης διαταραχών λόγου με τη χρήση καινοτόμων τεχνολογιών καθώς και θέματα ηλεκτρονικής μάθησης, δια βίου μάθησης, εκπαίδευσης από αποστάση, τηλεπρακτικής κ.ά.

**Φύκαρης Ιωάννης:** Ο Φύκαρης Ιωάννης είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο γνωστικό αντικείμενο «Διδακτική Μεθοδολογία», όπου κινείται και το επιστημονικό και ερευνητικό του ενδιαφέρον. Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος και Διδακτορικού Τίτλου του ίδιου Πανεπιστημίου. Κατέχει, επίσης Ευρωπαϊκό Δίπλωμα στην εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι, ακόμη, πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής του ΑΠΘ. Έχει διδάξει, επίσης, με αυτόνομη διδασκαλία, στα Πανεπιστήμια Δυτικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας, ενώ προηγουμένως άσκησε επί σειρά ετών διδακτικό, διοικητικό και συμβουλευτικό έργο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει συγγράψει έντεκα βιβλία παιδαγωγικού προσανατολισμού, ενώ σειρά άρθρων του έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Επίσης, έχει συμμετάσχει σε πληθώρα συνεδρίων στην Ελλάδα και το εξωτερικό.



**3ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο  
Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη  
Διδασκαλία**

*Χριστοφή Μάρθα:* Πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.