

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ:

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ
ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΠΛΕΤΣΑ ΜΑΡΙΛΕΝΑ
ΑΜ: 20629**

Επιβλέπουσα:
Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας

Μέλη:
Γεωργιτσογιάννη Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

Περίληψη	5
Κεφάλαιο 1: Γνωστική Ανάπτυξη Κατά Τη Νηπιακή Ηλικία	7
1.1 Γνωστικές Δεξιότητες	7
1.2 Θεωρίες Μάθησης	9
1.2.1 Συμπεριφοριστικές Θεωρίες:	9
1.2.1.1 Κλασσική Εξαρτημένη Θεωρία	10
1.2.1.2 Η Συντελεστική Θεωρία Μάθησης	11
1.2.2 Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης	13
1.2.3 Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες Μάθησης, Με Κύριο Εκπρόσωπο Τον Bandura	18
1.3 Η Θεωρία Του Piaget Και Η Εφαρμογή Της Στη Διδασκαλία	19
Κεφάλαιο 2: Τα Μέσα Βιωματικής Μάθησης Στη Νηπιακή Ηλικία	25
2.1 Παιχνίδια	25
2.1.1 Παιχνίδια Γνωριμίας	26
2.1.2 Παιχνίδια Φαντασίας	28
2.1.3 Παιχνίδια Μορφοποίησης	30
2.2 Παιχνίδια Ρόλων	31
2.2.1 Θεατρικό Παιχνίδι	31
2.2.2 Ο Ρόλος Του Εμπνευστή	34
2.2.3 Τεχνικές Ανάπτυξης Και Επεξεργασίας	35
2.2.3.1. Σωματική Έκφραση	35
2.2.3.2 Αυτοσχεδιασμοί	36
2.2.3.3 Εκμετάλλευση Του Τυχαίου	37
2.2.3.4 Τα Κύρια Κωμικά Στοιχεία	37
2.2.3.5 Δημιουργία Περιβάλλοντος Δράσης	38
2.2.3.6 Μάσκα – Κούκλα	38
2.2.3.7 Οπτικοακουστικά Ερεθίσματα	31
2.2.3.8 Παντομίμα	39
2.2.3.9 Αποστασιοποίηση	39
2.2.4 Συμπερασματικά	40
2.3 Δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής	41
2.4 Μουσικές Δραστηριότητες	45

2.5 Σκόπιμες Κινητικές Δραστηριότητες	47
2.6 Παραμύθι	49
2.6.1 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Του Παραμυθιακού Λόγου	50
2.6.2 Η Παιδαγωγική Και Διδακτική Αξιοποίηση Του Παραμυθιού	53
2.6.3 Κοινωνική Και Πολιτισμική Διάσταση Του Παραμυθιού-Διαπολιτισμικότητα	55
2.6.4 Η Αφομοιωτική Δύναμη Του Λαϊκού Παραμυθιού	56
2.6.5 Το Ελληνικό Έντεχνο Παραμύθι Επιστημονικής Φαντασίας	57
2.6.5.1 Χαρακτηριστικά Παραμυθιού Επιστημονικής Φαντασίας	58
2.6.6 Συμπερασματικά	61
2.7 Μύθοι	62
2.7.1 Σχέση Του Μύθου Με Το Παραμύθι	65
2.7.2 Μύθος Και Εικαστικές Δραστηριότητες	67
2.7.3 Συμπερασματικά	67
2.8 Παροιμίες Και Ιδιωτισμοί	68
2.9 Τα Αινίγματα	69
2.10 Θρύλοι Και Παραδόσεις	69
2.10.1 Σύγχρονοι Θρύλοι-Αστικοί Θρύλοι	70
2.11 Το Θέατρο Σκιών	70
2.12 Έθιμα-Διαπολιτισμική Αξιοποίηση	71
2.13 Μουσειακή Αγωγή	72
2.13.1 Ιστορικές Προσεγγίσεις	72
2.13.2 Σήμερα	73
2.13.3 Μουσείο Ανοιχτό Στο Παιδί	74
2.13.4 Στόχοι Και Σκοποί	76
2.13.5 Εμπύχωση Και Εμπυχωτές Στο Μουσείο	77
2.13.6 Οργάνωση- Λειτουργία- Προγράμματα	78
2.13.7 Παιδικά Εργαστήρια Μέσα Στα Μουσεία	80
2.13.8 Η Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα	81
2.13.9 Συμπερασματικά	81
2.14 Ο Κύκλος Των Συζητήσεων	83
2.14.1 Στόχοι Του Κύκλου Των Συζητήσεων	85
2.14.2 Φαντασιώσεις-Ιδέες	85
2.14.3 Γνώμες Και Απόψεις	86
2.14.4 Ικανότητες Και Δεξιότητες	87
Κεφάλαιο 3: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Επικοινωνίας Στη Νηπιακή Ηλικία	89

3.1 Η Έννοια Και Η Σπουδαιότητα Της Έκφρασης Και Της Εκφραστικότητας Στη Διαπροσωπική Επικοινωνία	89
3.2 Τρόποι Έκφρασης – Δίαυλοι Επικοινωνίας Στον Άνθρωπο	90
3.3 Η Έκφραση Στα Νήπια	91
3.4 Παιδαγωγική Επικοινωνία Στο Νηπιαγωγείο	92
3.5 Η Επίδραση Της Εκφραστικής Ικανότητας Των Νηπιαγωγών Στην Επικοινωνία Τους Με Τα Νήπια	97
3.6 Σύνδεση Μη Λεκτικής Συμπεριφοράς Και Προβλημάτων Επικοινωνίας	99
3.7 Ελληνικό Σχολείο Και Επικοινωνία	102
3.8 Προτείνοντας Κάποιες Αρχές Μιας Επικοινωνιακής «Υγιεινής» Στο Νηπιαγωγείο	103
Σκοπός Της Εργασίας	106
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος	107
4.1 Συμμετέχοντες	107
4.2 Ερευνητικά Εργαλεία	107
4.3 Διαδικασία	109
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	111
5.1 Περιγραφικά	111
5.2 Συσχετίσεις	116
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα	120
Βιβλιογραφία	122
Παράρτημα 1	125
Παράρτημα 2	143

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λέγοντας γνωστική ανάπτυξη εννοείται η ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων, οι οποίες το καθιστούν πιθανό για κάποιον να ξέρει κάτι. Η βιωματική μάθηση από την άλλη έχει να κάνει με την επίτευξη της μάθησης από το παιδί με βιωματικό τρόπο όπως για παράδειγμα είναι τα παιχνίδια, οι συζητήσεις, τα θεατρικά παιχνίδια, το κουκλοθέατρο, η παντομίμα, ο χορός, η μουσική. Είναι επίσης, η διήγηση θρύλων, μύθων, παραμυθιών και οι συζητήσεις για τη σχέση τους με την πραγματική ζωή, όπως επίσης συγκαταλέγονται οι επισκέψεις σε μουσεία και εκθέσεις ζωγραφικής.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στη βιωματική μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία, πληροφορίες σχετικά με τα μέσα βιωματικής μάθησης όπως επίσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στη νηπιακή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τη γνωστική ανάπτυξη, έγινε περιγραφή των γνωστικών δεξιοτήτων, οι πιο σημαντικές από τις οποίες είναι η συγκέντρωση, η αντίληψη, η μνήμη και η λογική σκέψη. Στη συνέχεια έγινε αναφορά στις θεωρίες μάθησης με σημαντικότερες τις συμπεριφοριστικές με κυριότερους εκπροσώπους τους Pavlov, Watson, Skinner, τις γνωστικές θεωρίες μάθησης με κύριους εκπροσώπους τους Piaget, Bruner, Vygotsky, Gagne, Ausubel και τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης με κύριο εκπρόσωπο τον Bandura. Αναγράφεται, τέλος, η εφαρμογή της θεωρίας του Piaget στη διδασκαλία.

Σε ότι αφορά τα μέσα της βιωματικής μάθησης, έγινε εκτενής αναφορά στα παιχνίδια και τις κατηγοριοποιήσεις τους στο νηπιαγωγείο, στα θεατρικά παιχνίδια-παιχνίδια ρόλων, στις δραστηριότητες αισθητικής αγωγής όπως επίσης στις μουσικές και τις σκόπιμες κινητικές δραστηριότητες. Αναφέρθηκε επίσης το παραμύθι και η διάκρισή του από το παραμύθι επιστημονικής φαντασίας, οι μύθοι και η σχέση τους με τα παραμύθια και τις εικαστικές δραστηριότητες, οι παροιμίες και ιδιωτισμοί, τα αινίγματα, οι θρύλοι και οι παραδόσεις, το θέατρο σκιών. Τέλος, δε θα μπορούσαν να μη συμπεριληφθούν τα έθιμα και η διαπολιτισμική αξιοποίησή τους, η μουσειακή αγωγή και ο κύκλος των συζητήσεων.

Επιπρόσθετα, σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στη νηπιακή ηλικία, έγινε αναφορά στην έννοια και σπουδαιότητα της έκφρασης κι εκφραστικότητας στη διαπροσωπική επικοινωνία όπως επίσης στους διαύλους

επικοινωνίας. Αναφέρθηκε, ακόμη, η έκφραση στα νήπια και η παιδαγωγική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο, καθώς επίσης και η σημαντικότερη επίδραση της εκφραστικής ικανότητας των νηπιαγωγών στην επικοινωνία τους με τα νήπια. Έγινε, τέλος, προσπάθεια σύνδεσης της μη λεκτικής συμπεριφοράς και των προβλημάτων επικοινωνίας, του Ελληνικού σχολείου και της σχέσης του με την επικοινωνία, ενώ προτάθηκαν επίσης και κάποιες αρχές μιας επικοινωνιακής "υγιεινής" στο νηπιαγωγείο για τη βελτίωση της κατάστασης που επικρατεί.

Σχετικά με το ερευνητικό μέρος της εργασίας, σκοπός ήταν να βρεθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ της βιωματικής μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης, ως επικοινωνική ικανότητα ακρόασης στη νηπιακή ηλικία. Στην έρευνα συμμετείχαν 43 παιδιά (16 αγόρια και 27 κορίτσια) προσχολικής ηλικίας (44-62 μηνών) από νηπιαγωγεία της Αθήνας και των Ιωαννίνων, οι νηπιαγωγοί τους καθώς και 43 γονείς (37μητέρες και 6 πατέρες). Στα παιδιά έγινε το Listening Skills Test (LIST) (Loyd et al. 2001) με το οποίο μετρήθηκε η αναγνώριση μηνύματος, η κατανόηση μηνύματος, η κατανόηση οδηγιών, η κατανόηση λεκτικού μηνύματος καθώς και το σύνολο των τεσσάρων παραπάνω βαθμών. Στους γονείς και νηπιαγωγούς δόθηκαν προς συμπλήρωση ερωτηματολόγια τα οποία περιλάμβαναν τα δημογραφικά τους στοιχεία και ερωτήσεις σχετικά με τις ευκαιρίες που παρέχονταν στα παιδιά για βιωματική μάθηση στο σπίτι και στο σχολείο αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αναγνώριση μηνύματος, η κατανόηση μηνύματος, η κατανόηση οδηγιών, η κατανόηση λεκτικού μηνύματος και η τελική βαθμολογία των τεσσάρων παραπάνω, σχετίζονται με συγκεκριμένες ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με συμμετοχή του παιδιού σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και την ανάληψη πρωτοβουλιών στην τάξη, όπως αντίστοιχα και στο σπίτι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι γνωστικές δεξιότητες αναφέρονται σε εκείνες τις δεξιότητες που το καθιστούν πιθανό για κάποιον να ξέρει κάτι. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει τίποτα που οποιοσδήποτε άνθρωπος ξέρει ή μπορεί να κάνει, χωρίς να το έχει μάθει (Φράγκος, 1973). Αυτό αποκλείει φυσικά τις φυσικές λειτουργίες των σωμάτων, όπως η αναπνοή, καθώς επίσης και τις αντανακλάσεις, παραδείγματος χάρη το ακούσιο κλείσιμο του ματιού όταν το πλησιάζει ένα αντικείμενο. Επομένως, όλες οι γνωστικές δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν.

Οι σημαντικότερες γνωστικές δεξιότητες είναι οι ακόλουθες:

Συγκέντρωση

Αρχικά, ο όρος ‘προσοχή’ πρέπει να διακριθεί από τη ‘συγκέντρωση’. Το να δώσει κάποιος προσοχή είναι μια λειτουργία η οποία δεν πρέπει να διδαχθεί, επειδή είναι μόνο ένα εφήμερο περιστατικό. Η προσοχή μετατοπίζεται συνήθως πολύ γρήγορα από ένα αντικείμενο ή ένα πράγμα στο επόμενο. Το παιδί πρέπει πρώτα να διδαχθεί για να στρέψει την προσοχή του σε κάτι και για να κρατήσει την προσοχή του σε αυτό το κάτι για κάποιο χρονικό διάστημα. Όταν ένα πρόσωπο στρέφει την προσοχή του για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα, τότε αναφέρεται ως συγκέντρωση (Bigge, 1999). Η συγκέντρωση είναι μια πράξη που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτόματα, καθώς είναι μια γνωστική ικανότητα, η οποία πρέπει να διδαχθεί, με αποτέλεσμα η ικανότητα κάποιου σε αυτή να μπορεί να βελτιωθεί με συνεχή πρακτική. Η δυνατότητα να συγκεντρωθεί ένα άτομο και να ανταποκριθεί σε έναν στόχο για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο είναι ουσιαστική για να λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες και να ολοκληρώσει ορισμένες δραστηριότητες.

Αντίληψη

Οι όροι επεξεργασία και αντίληψη χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά. Προτού ο άνθρωπος μπορέσει να μάθει κάτι, πρέπει να πραγματοποιηθεί η αντίληψη, δηλαδή πρέπει να γίνει ‘ενήμερη’ τουλάχιστον μια από τις αισθήσεις. Συνήθως κάποιος πρέπει να ακούσει ή να δει, ενώ στη συνέχεια πρέπει να ερμηνεύσει ότι έχει δει ή έχει ακούσει. Στην ουσία, η αντίληψη σημαίνει την ερμηνεία. Φυσικά, η έλλειψη εμπειρίας μπορεί να αναγκάσει ένα πρόσωπο να παρερμηνεύσει τι έχει δει ή έχει

ακούσει, όπως άλλωστε υποστήριζε και ο Kant λέγοντας: «Βλέπουμε τα πράγματα όχι όπως είναι αλλά όπως είμαστε» (αναφ. στο Φράγκος, 1977). Επομένως, το άτομο πρέπει να ερμηνεύσει τα αισθητήρια φαινόμενα, και αυτό μπορεί μόνο να γίνει βάσει της προηγούμενης εμπειρίας των ίδιων, παρόμοιων ή σχετικών φαινομένων. Η αντιληπτική δυνατότητα, λοιπόν, είναι μια γνωστική ικανότητα που μπορεί να βελτιωθεί παρά πολύ μέσω της πρακτικής και της εμπειρίας.

Μνήμη

Είναι η ικανότητα του ανθρώπου να ανακαλέσει πληροφορίες του πρόσφατου ή μακρινού παρελθόντος. Μερικές σημαντικές κατηγορίες μνήμης είναι:

Δεκτική μνήμη: Αναφέρεται στη δυνατότητα να σημειωθούν τα φυσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός δεδομένου ερεθίσματος για να είναι σε θέση κάποιος να το αναγνωρίσει σε έναν πιο πρόσφατο χρόνο.

Διαδοχική μνήμη: Αναφέρεται στη δυνατότητα να υπενθυμιστούν τα ερεθίσματα κατά τη σειρά τους.

Rote μνήμη: Αναφέρεται στη δυνατότητα να μαθευτούν ορισμένες πληροφορίες ως σχέδιο συνήθειας, όπως το αλφάβητο, το σύστημα αριθμού, οι πίνακες πολλαπλασιασμού, οι κανόνες συλλαβισμού, οι γραμματικοί κανόνες και άλλα.

Βραχυπρόθεσμη μνήμη: Η βραχυπρόθεσμη μνήμη διαρκεί από μερικά δευτερόλεπτα έως λίγα λεπτά. Το ακριβές χρονικό διάστημα μπορεί να ποικίλει κάπως. Όταν προσπαθεί κάποιος να θυμηθεί έναν αριθμό τηλεφώνου που ακούστηκε μερικά δευτερόλεπτα νωρίτερα, το όνομα ενός προσώπου που εισήχθη μόλις ή την ουσία των παρατηρήσεων που έγιναν από έναν δάσκαλο, καλεί τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Χρειάζεται αυτό το είδος μνήμης για να διατηρηθούν οι ιδέες και οι σκέψεις κατά το γράψιμο μιας επιστολής, δεδομένου ότι πρέπει να είναι σε θέση κάποιος να λάβει την τελευταία πρόταση υπόψη προκειμένου να συνθέσει την επόμενη. Χρήσιμο αυτό το είδος μνήμης είναι επίσης για την επίλυση προβλημάτων (Βακάλη-Μάνιου, 1995).

Μακροπρόθεσμη μνήμη: Αναφέρεται στη δυνατότητα να ανακτηθούν οι πληροφορίες των πραγμάτων που έχουν μαθευτεί στο παρελθόν.

Λογική σκέψη

Η λογική σκέψη δεν είναι μια μαγική διαδικασία ή ένα θέμα γενετικής χρηματοδότησης, αλλά μια μαθημένη διανοητική διαδικασία, στην οποία κάποιος προσπαθεί να διαλογιστεί για να καταλήξει με συνέπεια σε ένα συμπέρασμα.

Η βάση όλης της λογικής σκέψης είναι η διαδοχική σκέψη. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τη λήψη των σημαντικών ιδεών, γεγονότων και συμπερασμάτων που

περιλαμβάνονται σε ένα πρόβλημα και την τακτοποίηση τους. Για να σκεφτεί λογικά κάποιος, πρέπει να σκεφτεί σε βήματα. Εάν δεν καταλαβαίνει μια ορισμένη έννοια, ένα γεγονός ή μια διαδικασία, δεν μπορεί ποτέ να ελπίζει να καταλάβει τα υπόλοιπα που έρχονται αργότερα, τα οποία εξαρτώνται από αυτό. Για παράδειγμα, για να κατανοήσει τις απλές εξισώσεις στην άλγεβρα απαιτείται η κατανόηση των επιμέρους μελών τους.

Έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη κατάρτιση στις λογικές διαδικασίες σκέψης μπορεί να καταστήσει τους ανθρώπους 'εξυπνότερους' (Vygotsky, 1986). Η λογική σκέψη επιτρέπει σε ένα παιδί να απορρίψει τις γρήγορες και εύκολες απαντήσεις, όπως «δεν ξέρω» ή «αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο», με το να το εξουσιοδοτήσει να μπορεί να ερευνήσει βαθύτερα στις διαδικασίες σκέψης του και να καταλάβει καλύτερα τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για να φθάσει σε μια λύση.

1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ως μάθηση θεωρείται η νοητική διεργασία με την οποία το άτομο αποκτά νέες δεξιότητες και γνώσεις. Το τι μαθαίνει ο άνθρωπος προέρχεται από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες και συμπεριλαμβάνει και τα εξής (Φλουρής, 1984):

-Κανόνες

-Κώδικες

-Γνώσεις

-Πληροφορίες

-Στάσεις. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η γνωστική λειτουργία, η συναισθηματική λειτουργία και η συμπεριφορά. Για να αλλάξει μία στάση πρέπει να ελεγχθούν και τα τρία.

-Συμπεριφορές

-Επίλυση προβλημάτων

Το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος είναι το αντικείμενο της ψυχολογίας της μάθησης με τις θεωρίες που προτείνει, οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες, με κύριους εκπροσώπους τους Pavlov, Watson, Skinner.
2. Γνωστικές θεωρίες μάθησης, με εκπροσώπους τους Piaget, Brunner, Vygotsky, Ausubel, Gagne.
3. Κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης, με κύριο εκπρόσωπο τον Bandura.

1.2.1 Συμπεριφοριστικές Θεωρίες:

Για τους συμπεριφοριστές η μάθηση είναι αλλαγή συμπεριφοράς. Η κεντρική ιδέα είναι πως υπάρχει μια εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα, που μαθαίνουμε να τη γνωρίζουμε με τις αισθήσεις μας. Υπάρχει μάθηση, όταν το άτομο δίνει μια απάντηση σωστή (εκφράζει δηλαδή μια αναμενόμενη συμπεριφορά) σε ένα δεδομένο ερέθισμα. Οι συμπεριφορές είναι καθορισμένες από τους περιβαλλοντικούς όρους, γιατί οι συμπεριφοριστές θεωρούν ότι ο άνθρωπος είναι ένα παθητικό ον και αρκεί να χειριστεί τις περιβαλλοντικές συνθήκες, για να έχει και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επομένως, τα βασικά συστατικά αυτής της θεωρίας μάθησης είναι το ερέθισμα και η αντίδραση κατά το εξής σχήμα:

Ερέθισμα ---->Αντίδραση

Υπάρχουν δύο συστηματικές συμπεριφοριστικές τάσεις:

- α. Η κλασσική εξαρτημένη θεωρία με κύριους εκπροσώπους τους Pavlov και Watson.
- β. Η συνελεστική θεωρία μάθησης, με κύριο εκπρόσωπο τον Skinner.

1.2.1.1 Κλασσική εξαρτημένη θεωρία

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος έχει να κάνει με τις συνεξαρτήσεις φυσικών και ουδέτερων ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, το να συνεξαρτήσει ένας μαθητής το σχολείο με ευχάριστες καταστάσεις (φυσικό ερέθισμα). Το μάθημα αυτό καθ' αυτό (το γνωστικό δηλαδή αντικείμενο) είναι ένα ουδέτερο ερέθισμα. Ο δάσκαλος, παρά τις συναισθηματικές του εξάρσεις είναι φυσικό ερέθισμα.

Α. Κλασσική Εξαρτημένη Θεωρία (Pavlov)

Ο Pavlov (αναφ. στο Bigge, 1999) υποκατέστησε την τροφή ενός σκύλου με τον ήχο ενός κουδουνιού. Έτσι το σκυλί έβγαζε σάλιο μόλις χτύπαγε το κουδούνι. Αυτό που έκανε ήταν το εξής: αντικατέστησε μέσω πολλών τοποχρονικών συνεξαρτήσεων το φυσικό ερέθισμα με ένα ουδέτερο. Η φυσική αντίδραση αποδόθηκε στο εξαρτημένο ερέθισμα (από την τροφή), και ονομάζεται πλέον εξαρτημένη αντίδραση. Το ουδέτερο ερέθισμα που μετατρέπεται σε εξαρτημένο πρέπει να είναι διακριτό και ξεκάθαρο.

Οι αρχές της εξαρτημένης μάθησης (με τη βοήθεια των οποίων γίνονται οι αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα φυσικά-τροφή και τα ουδέτερα-κουδούνι ερεθίσματα δημιουργώντας εξαρτημένες αντιδράσεις), είναι:

1. Ενίσχυση του δεσμού των δύο ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, όταν ο/η εκπαιδευτικός χτυπάει το θρανίο για να κάνουν ησυχία τα παιδιά, πρέπει

παράλληλα να το επισημαίνει και λεκτικά, ή με άλλη ήδη εξαρτημένη έκφραση του προσώπου (Η αντίθετη διαδικασία ονομάζεται απόσβεση)

2. Αυθόρμητη επαναφορά ή επανεμφάνιση της αντίδρασης
3. Γενίκευση των εξαρτημένων ερεθισμάτων, που είναι η μεταφορά των συνεξαρτήσεων από τη μια κατάσταση της ζωής στην άλλη. Αν κάποιος δηλαδή καεί από το σπίρτο θα αποφύγει να αγγίξει την σόμπα
4. Διάκριση, όταν το ερέθισμα δεν είναι διακριτό, δεν ξεχωρίζει δηλαδή καθαρά από τον 'θόρυβο' του περιβάλλοντος, τότε δημιουργείται πειραματική νεύρωση
5. Τοποχρονική σύζευξη, η διαδικασία με την οποία συνδέονται δύο ερεθίσματα με συνεχείς επαναλήψεις
6. Πειραματική νεύρωση, είναι η κατάσταση που τα ερεθίσματα δεν είναι ξεκάθαρα και το πειραματόζωο παθαίνει σύγχυση

Κάνοντας μια κριτική στη θεωρία του Pavlov (αναφ. στο Bigge, 1999), θα μπορούσε να καταλήξει κάποιος στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Ο συμπεριφορισμός έχει ως πρότυπο το βιοφυσιολογικό υπόβαθρο και γι' αυτό έχει μετρήσιμα χαρακτηριστικά
2. Η μάθηση είναι παθητική και η σημασία δίνεται στο ερέθισμα και όχι στην αντίδραση
3. Η μάθηση είναι κατώτερης μορφής και γι' αυτό περιορισμένης αξίας (Bigge, 1999).

B. Το Πρότυπο Μίμησης Του Watson

Το αντικείμενο του συμπεριφορισμού είναι η μελέτη της έκδηλης συμπεριφοράς αλλά και της άδηλης-συμβολικής, με την ελεγχόμενη ετεροπαρατήρηση. Ο Watson (αναφ. στο Δήμου, 1984) ακολούθησε τον Pavlov αλλά προσπάθησε να παρέμβει θεραπευτικά στην αντιμετώπιση και την αλλαγή των συμπεριφορών.

Οι αρχές του Watson (αναφ. στο Δήμου, 1984) συνοψίζονται στα εξής:

1. Η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης κατά το πρότυπο του Pavlov
2. Τα συναισθήματα αποτελούν κληρονομημένες αντιδράσεις που παρουσιάζονται με σταθερότητα, κανονικότητα και με την ίδια διάταξη

Ο Watson (Βρατσάλης, 1996) κατηγορήθηκε ότι δημιουργούσε φοβίες σε παιδιά για να κάνει πειράματα. Για να αντιμετωπίσει λοιπόν θεραπευτικά τις φοβίες, πήρε παιδιά που είχαν ήδη δημιουργημένες φοβίες και πάνω σε αυτά πειραματίστηκε.

Επειδή οι διάφορες συναισθηματικές και συγκινησιακές καταστάσεις πολλές φορές αποβαίνουν δυσάρεστες για τους ανθρώπους, επινόησε τις εξής τεχνικές απευαισθητοποίησης και απεξάρτησης:

Απόσβεση

Στόχος είναι να μην ενδυναμωθεί ο δεσμός του εξαρτημένου ερεθίσματος με το φυσικό ερέθισμα, που δημιουργήσε τη φοβία. Η τεχνική θεωρείται αμφίβολης αξίας γιατί ο κύριος μοχλός της είναι ο χρόνος και δεν μπορεί πάντα να 'κοπούν' τα ερεθίσματα.

Αντιεξάρτηση

Συνεξαρτάται το φοβικά εξαρτημένο ερέθισμα με καινούριο φυσικό ερέθισμα που έχει ευχάριστα αποτελέσματα. Έτσι καταστρέφεται η φοβία και η παλιά συνεξάρτηση.

1.2.1.2 Η συντελεστική θεωρία μάθησης

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της θεωρίας είναι η ενίσχυση, για παράδειγμα γίνεται κάποιος φιλικός όταν το περιβάλλον είναι φιλικό. Ενώ και ο Skinner είναι ένας από τους κλασσικούς συμπεριφοριστές, εν τούτοις η θεωρία του πάει πολύ πιο μακριά από εκείνες των ιδρυτών της (Bigge, 1999). Η κύρια διαφοροποίησή του είναι ότι δίνει μεγαλύτερη σημασία στην συμπεριφορά από ότι στο ερέθισμα. Επισημαίνει δηλαδή ότι η συμπεριφορά είναι συνυφασμένη με τις συνέπειες. Με άλλα λόγια ο Skinner θεωρεί ότι πρώτα εκδηλώνεται η συμπεριφορά και μετά ενισχύεται ενώ ο Pavlov στην Κλασσική Εξαρτημένη Θεωρία, συνεξαρτά κάτι που έγινε με το αποτέλεσμα του. Σχηματικά:

Κλασσική Εξαρτημένη Θεωρία = S ---> R

Συντελεστική Θεωρία Μάθησης = R ---> S

Ο Skinner (αναφ. στο Βρατσάλης, 1996) διακρίνει δύο μορφές συμπεριφοράς σε κάθε ζωντανό οργανισμό για να συνδυάσει τις δύο απόψεις:

1. Την αντανακλαστική συμπεριφορά, που αποτελεί άμεση αντίδραση στα φυσικοχημικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και έχει να κάνει με κατώτερες λειτουργίες.
2. Την ενεργό ή συντελεστική συμπεριφορά, που δεν έχει άμεση σχέση με τα ερεθίσματα, αλλά αντίθετα επιδρά στο εξωτερικό περιβάλλον.

Με την πρώτη ο οργανισμός αντιδρά στο περιβάλλον ενώ με την δεύτερη επιδρά σε αυτό. Τα κίνητρα εδώ είναι απαραίτητα και η εξάρτηση γίνεται σε επίπεδο βούλησης και όχι αυτόνομης νευροφυτικής αντίδρασης.

Για να αποδείξει την θεωρία του έφτιαξε ένα κουτί για ποντίκια όπου αυτά έβρισκαν πρώτα τυχαία το δρόμο τους και μετά το επαναλάμβαναν και εκπαίδευσε περιστέρια να ραμφίζουν το κέντρο ενός κύκλου για να αποκτούν την τροφή τους.

Για την θεωρία του Skinner (αναφ. στο Βρατσάλης, 1996) η ενίσχυση παίζει τεράστιο ρόλο στην ζωή του ανθρώπου. Οι ενισχυτές μπορεί να είναι θετικοί: η παρουσία τους αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης ορισμένης αντίδρασης όπως για παράδειγμα υλικοί, κοινωνικοί, ή και αρνητικοί: η εξάλειψή τους αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης μιας αντίδρασης, όπως για παράδειγμα μορφές αποστέρησης και αποφυγής δυσάρεστων ή αποστροφικών καταστάσεων.

Μορφές Συντελεστικής Μάθησης

1. Η θετική ενίσχυση, το ερέθισμα δηλαδή που αυξάνει την πιθανότητα να επανεμφανιστεί μια συμπεριφορά, για παράδειγμα ο βαθμός ή το μπράβο στο σχολείο.
2. Η αρνητική ενίσχυση, το κίνητρο που όταν απομακρυνθεί αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί μια αντίδραση. Αυτού του είδους η ενίσχυση που δεν είναι τιμωρία, έχει ως αποτέλεσμα την αντίδραση που προσπαθεί να διαφύγει ή να αποφύγει μια δυσάρεστη κατάσταση. Για παράδειγμα, το γρήγορο βάδισμα στη θέα ενός λυκόσκυλου ή αντί να διαβάζει κάποιος ασχολείται με άλλες δουλειές.
3. Η άμεση τιμωρία είναι η προσθήκη ενός δυσάρεστου γεγονότος μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, για παράδειγμα η επιτίμηση και η σφαλιάρα όταν κάποιο παιδί βρίσει.
4. Η έμμεση τιμωρία είναι η απομάκρυνση ενός ευχάριστου ερεθίσματος μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος δεν αφήνει το παιδί να βγει διάλειμμα αν κάνει κάποια ζημιά.
5. Η απόσβεση, γίνεται όταν μια συμπεριφορά δεν ακολουθείται ούτε από δυσάρεστες ούτε από ευχάριστες συνέπειες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την διακοπή της, για παράδειγμα, ο δάσκαλος δεν στρέφει το κεφάλι και δεν υποτιμά τον μαθητή που ενοχλεί, με αποτέλεσμα να πάψει να το κάνει.

1.2.2 Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης

Και στις θεωρίες αυτές διατηρούνται το ερέθισμα και η αντίδραση, ως βασικά χαρακτηριστικά, προστίθεται όμως τώρα και ένας τρίτος παράγοντας, ο ανθρώπινος οργανισμός. Έτσι το προηγούμενο σχήμα γίνεται: Ερέθισμα → Οργανισμός → Αντίδραση.

Δηλαδή, ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση μεσολαβεί ο άνθρωπος και εξετάζονται οι εσωτερικές γνωστικές του διεργασίες όπως είναι η αντίληψη, η κρίση, η μνήμη, η κωδικοποίηση, η προσοχή, η κατηγοριοποίηση.

Κατά τη δεκαετία του '50, όσοι υποστηρίζουν τις γνωστικές απόψεις, έχουν μια νέα προσέγγιση για να εξηγήσουν τη μάθηση, που είναι η επεξεργασία της πληροφορίας. Οι οπαδοί αυτής της θεωρίας ενδιαφέρονται για το τι γίνεται μέσα στο κεφάλι του ατόμου που μαθαίνει (αντίληψη, μνήμη, αναπαραστάσεις, λύση προβλημάτων). Οι πληροφορίες έρχονται απέξω και μέσω των αισθήσεων, αποθηκεύονται αρχικά στην βραχυπρόθεσμη και στη συνέχεια στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Ο άνθρωπος είναι ενεργητικός κάτοχος της πληροφορίας και η μάθηση ορίζεται σαν αλλαγή μέσα στις νοητικές δομές του ατόμου.

Οι οπαδοί των γνωστικών θεωριών μελετούν τις μεθόδους, στρατηγικές και τους κανόνες, που ακολουθούνται από το ανθρώπινο μυαλό σε ορισμένες καταστάσεις ιδιαίτερα, όταν λύνονται προβλήματα κατά τη διάρκεια της μάθησης, της ανάγνωσης και της συγκράτησης στοιχείων της πληροφορίας. Στόχος τους είναι να κατανοήσουν και να αναπαραγάγουν τις ποικίλες διανοητικές διαδικασίες, που βασίζονται στη δραστηριότητα του χειρισμού της πληροφορίας.

Τελευταία αναπτύχθηκε μια νέα γνωστική θεωρία, με το όνομα Σύστημα Επεξεργασίας Πληροφοριών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου παρομοιάζονται με εκείνες του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Α) Σύστημα Επεξεργασίας Πληροφοριών

Στον οργανισμό εισέρχονται ποικίλα ερεθίσματα και γίνεται η πρώτη αισθητηριακή συγκράτηση μέσω των αισθητηριακών υποδοχέων (μάτια, αυτιά). Στη συνέχεια το ερέθισμα περνάει στην βραχυπρόθεσμη μνήμη για 20 δευτερόλεπτα περίπου. Αν τύχει περαιτέρω επεξεργασίας, καταχωρείται στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Όσο καλύτερα ταξινομούνται τα ερεθίσματα στην μνήμη αυτή, τόσο ευκολότερα ανασύρονται ως αναμνήσεις.

Η μνήμη κατηγοριοποιείται και διαφορετικά: Ως ενεργός μνήμη. Αυτή είναι τα προσωπικά βιώματα, άμεσα ή έμμεσα, που επιδρούν στον τρόπο μάθησης. Όλες αυτές οι διεργασίες επισκιάζονται από τις προσδοκίες και τον εκτελεστικό έλεγχο.

Στις προσδοκίες συμπεριλαμβάνονται και το συναίσθημα και τα κίνητρα, τα οποία όπως είναι φυσικό ελέγχουν τις ανθρώπινες αντιδράσεις σε οποιοδήποτε εξωτερικό ερέθισμα.

B) Η Γνωστική Εξελικτική Θεωρία Του J. Piaget

Κατατάσσεται στους αναπτυξιακούς ψυχολόγους αφού κύριο έργο του υπήρξε η μελέτη της ψυχοπνευματικής εξέλιξης του παιδιού και του εφήβου. Δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη μάθηση αλλά οι θέσεις που διατύπωσε έχουν σχέση με τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης. Το έργο του Piaget (αναφ. στο Bigge, 1999) έχει τεράστιο αντίκτυπο όχι μόνο στη διδακτική μεθοδολογία αλλά σε όλες τις επιστήμες που ασχολούνται με την εξέλιξη του ανθρώπου και ιδιαίτερα με τη γνωστική ανάπτυξή του.

Νοητική ανάπτυξη σημαίνει απόκτηση από το άτομο νέων γνωστικών ικανοτήτων που δεν υπήρχαν πριν. Η απόκτηση των ικανοτήτων αυτών δε γίνεται με την ποσοτική αύξηση προηγούμενων δεξιοτήτων, αλλά με την ποιοτική αλλαγή της δομής της σκέψης.

Οι νοητικές δομές, οι οργανωμένες δηλαδή ιδιότητες της σκέψης, σχηματίζονται στο άτομο στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Κεντρική θέση στη θεωρία του Piaget (αναφ. στο Δήμου, 1984) κατέχει η έννοια σχήμα που αποτελεί και το κύριο συστατικό στοιχείο της νοητικής δομής. Σχήμα, λοιπόν, είναι η προσαρμογή που έχει επιτευχθεί σε ορισμένη κατάσταση ως αποτέλεσμα μιας ολόκληρης σειράς δραστηριοτήτων. Τα σχήματα αποτελούν ένα είδος μικρών ή μεγάλων μονάδων επίγνωσης και επικοινωνίας του οργανισμού με το περιβάλλον του. Είναι διαφορετικά σε κάθε ηλικία και επομένως και ο τρόπος σκέψης του παιδιού διαφέρει ριζικά από εκείνον του ενήλικα. Τα πρώτα σχήματα του ατόμου σχετίζονται με τα αντανακλαστικά που υπάρχουν σε αυτό μόλις γεννηθεί (θηλασμός, κίνηση ματιών και χεριών, αναπνοή), αποτελούν τη βάση για την αρχική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, ενώ μετατρέπονται προοδευτικά σε πολύπλοκους νοητικούς συλλογισμούς. Η κατάκτηση ενός πλέγματος σχημάτων υποδηλώνει ότι έχει πραγματοποιηθεί δομική αλλαγή στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, υπάρχει δηλαδή μετάβαση σε άλλο νοητικό στάδιο.

Ο κάθε οργανισμός έχει δύο βασικές λειτουργίες, οι οποίες είναι η οργάνωση και η προσαρμογή. Η οργάνωση αναφέρεται στην ικανότητα των ζωντανών όντων να διευθετούν τις σωματικές ή ψυχολογικές τους δυνατότητες σε συναφή συστήματα για

να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η προσαρμογή είναι η ισορροπία ανάμεσα σε δύο συμπληρωματικές διαδικασίες του οργανισμού την αφομοίωση και τη συμμόρφωση και αποτελεί τη συνισταμένη τους. Η αφομοίωση αναφέρεται στη διαδικασία με βάση την οποία ο οργανισμός χρησιμοποιεί μια υπάρχουσα γνωστική δομή ή ικανότητα, για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που συναντά στο περιβάλλον του. Η συμμόρφωση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας οργανισμός τροποποιεί τις προηγούμενες γνωστικές δομές του για να ανταποκριθεί καλύτερα στις νέες απαιτήσεις. Αν το άτομο δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του με τη διαδικασία της αφομοίωσης βρίσκεται σε κατάσταση ανισορροπίας.

Η νοητική ανάπτυξη είναι μια συνεχής μετάπτωση από καταστάσεις ισορροπίας σε καταστάσεις ανισορροπίας. Όταν η ισορροπία αποκαθίσταται το άτομο βρίσκεται σε ανώτερο νοητικό επίπεδο σε σχέση με αυτό στο οποίο βρισκόταν προηγουμένως. Οι μεταπτώσεις αυτές είναι συχνές στις μικρές ηλικίες. Όσο το άτομο πλησιάζει προς την ωριμότητα τόσο οι παραπάνω μεταπτώσεις γίνονται αραιότερες

Ανάλογη διαδικασία είναι και στη σχολική μάθηση. Κατά τη σχολική μάθηση, ο μαθητής ο οποίος έχει μάθει καλά κάτι, βρίσκεται σε σχέση με αυτό σε κατάσταση αφομοίωσης. Όταν τα σχολικά μαθήματα δεν παρουσιάζουν καθόλου νέα στοιχεία για το μαθητή αυτός βρίσκεται σε κατάσταση υπεραφομοίωσης. Όταν αντιμετωπίζει πλήθος νέων αντικειμένων βρίσκεται σε κατάσταση υπερσυμμόρφωσης. Η σχολική μάθηση ευνοείται από τη δημιουργία μέσων καταστάσεων.

Οι 3 βασικές πτυχές της νοητικής ανάπτυξης είναι:

1. Δομή
2. Περιεχόμενο
3. Λειτουργίες της οργάνωσης και της προσαρμογής

Με την ανάπτυξη, η δομή και το περιεχόμενο αλλάζουν, αλλά οι λειτουργίες παραμένουν ίδιες.

Γ) Η Ανακαλυπτική Μάθηση Του J. Bruner

Ο Bruner (Bruner, 1960) υποστηρίζει, ότι όλοι μπορούν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, με κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης καθώς και ανάλογη μεθόδευση της διδασκαλίας. Η ανεύρεση του τρόπου αυτού αποτελεί ένα μεγάλο θέμα της σύγχρονης ψυχολογικής και παιδαγωγικής έρευνας και θέτει εκ νέου την ανάγκη σαφούς καθορισμού των δυνατοτήτων της παιδικής σκέψης. Επομένως,

αν και έχει εμπνευστεί από τον Piaget, τονίζει τις ευκαιρίες μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επομένως την επίσπευση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.

Υποστηρίζει τη μάθηση μέσα από την ανακάλυψη και την διερεύνηση. Άρα, για να υπάρξει μάθηση, ο μαθητής οφείλει να συμμετέχει σε αυτή γι' αυτό και προτείνει τη σπειροειδή μορφή αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία καθώς προχωρεί ανοδικά γυρίζει προς τα πίσω.

Υπάρχουν τρεις διαδικασίες στην πράξη της μάθησης: η πρόσκτηση της πληροφορίας, η μετατροπή της, η αξιολόγησή της ενώ υπάρχουν τέσσερις παιδαγωγικές τεχνικές: η χρήση των αντιθέσεων, η διαμόρφωση υποθέσεων, η συμμετοχή και η αφύπνιση της συνείδησης του μαθητή για να διερευνά και να ανακαλύπτει.

Ο μαθητευόμενος, προκειμένου να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά, οικοδομεί:

Πραξιακές αναπαραστάσεις πρωταρχική μορφή, σχετίζονται με την εκτέλεση δράσεων σύμφωνα με τις λειτουργίες της ψυχοκινητικότητας

Εικονικές αναπαραστάσεις αντιστοιχούν στις δομές του χώρου, σχετικά ανεξάρτητες της δράσης, σχετίζονται με την οπτική αντίληψη (εσωτερικές νοητικές εικόνες)

Συμβολικές αναπαραστάσεις (προτασιακές αναπαραστάσεις) που δεν έχουν εικονική (αναλογική) σχέση με αυτό που αναπαρίσταται (αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών). Κάθε συμβολική αναπαράσταση οικοδομείται κατά κύριο λόγο πολιτισμικά και επιτρέπει στο παιδί την ευρεία χρησιμοποίηση των αντιληπτικών χαρακτηριστικών του κόσμου ώστε να αναπτύξει δραστηριότητες κατηγοριοποίησης και εννοιοποίησης για την καλύτερη επίτευξη των πράξεών του.

4) Η Θεωρία Του L. Vygotsky

Ο Vygotsky (αναφ. στο Βρατσάλης, 1996) παρότι πέθανε νέος, άφησε πίσω του ένα έργο το οποίο στις μέρες μας, όχι μόνο θεωρείται σημαντικότερο, αλλά ακόμη μελετάται και τυγχάνει μεγάλης αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα. Και αυτό γιατί ήταν αυτός που έθεσε το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στη θέση του εξέχοντος πλαισίου όσον αφορά τη μάθηση. Οι δύο διαστάσεις τις οποίες εισήγαγε στην επιστήμη της μελέτης της ανθρώπινης νόησης και των διαδικασιών της μάθησης, είναι η σημασία των κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων που μέσω της γλώσσας εκφράζονται στη διαδικασία της μάθησης και η έννοια της 'ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης'. Για τον Vygotsky (Vygotsky, 1986) η νοητική ανάπτυξη

είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συντελείται. Συνεπώς, δεν είναι τα ατομικά νοητικά εργαλεία που είναι τα πρωτεύοντα στο φαινόμενο της μάθησης, όπως, ιδιαίτερα στην κλασική της μορφή, υποστηρίζει η γνωστική σχολή, αλλά η διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτισμικών εργαλείων και η εσωτερίκευση των σημασιών με τις οποίες αυτά είναι φορτισμένα. Η διαφορά είναι ότι στη μεν θεωρία του Piaget η αλληλεπίδραση ατόμου–κοινωνικού περιβάλλοντος παίζει επικουρικό ρόλο, στο δε κοινωνικό εποικοδομισμό παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, δε διευκολύνει απλώς τη μάθηση, τη δημιουργεί.

Η θεωρία αυτή είναι μια θεωρία ενταγμένη στο επιστημονικό παράδειγμα του εποικοδομισμού, που σημαίνει ότι και σε αυτή, οι γνώσεις θεωρείται ότι ‘χτίζονται’ προοδευτικά και ότι αντί της μιας και μοναδικής έγκυρης γνώσης, υπάρχουν οι αναπαραστάσεις των αντικειμένων στην ανθρώπινη νόηση. Για το Vygotsky (Vygotsky, 1986) γνωστική ανάπτυξη είναι η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες η οποία και συντελείται μέσω της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα με τη διαμεσολάβηση των ‘σημάτων’ που δεν είναι τίποτε άλλο από πολιτισμικά εργαλεία. Ακολουθεί δε η εσωτερίκευση, που είναι η οικειοποίηση ορισμένων νοημάτων, δηλαδή η ατομική πρόσληψη του κοινωνικού γεγονότος, που ακολουθείται από μετασχηματισμό της νοητικής διαδικασίας και τελικά του ίδιου του ατόμου.

Σημαντικότατο πολιτισμικό διαμεσολαβητικό εργαλείο είναι η γλώσσα, καθώς με αυτή το παιδί μαθαίνει να οικοδομεί τη σκέψη του, να κατανοεί τον κόσμο γύρω του και να διαμορφώνει την ίδια του την ταυτότητα. Επιπλέον και το σημαντικότερο, μέσω της γλώσσας μεταβιβάζονται αναπαραστάσεις κοινωνικών δομών και σχέσεων και νοήματα κοινωνικά καθορισμένα, είναι δηλαδή το σημαντικότερο μέσο αναπαράστασης του κόσμου στη νόηση, με αποτέλεσμα η αντίληψη του κόσμου να βασίζεται σε αυτή. Διαμέσου λοιπόν της γλώσσας, το άτομο, παρωθούμενο από κοινωνικά κίνητρα, κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό του περιβάλλον, επηρεάζεται από τα πολιτισμικά του στοιχεία συγκροτώντας τελικά τις νοητικές του δομές.

Κάθε παιδί, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται είναι ικανό να επιτύχει κάποια πράγματα από μόνο του, κατά τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων. Μπορώντας όμως εν δυνάμει να επιτύχει ένα ανώτερο επίπεδο, διαθέτοντας τη Ζώνη

Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA), θα προχωρήσει αν βοηθηθεί γνωστικά από κάποιους, ενήλικες (δάσκαλο, γονέα) ή συνομήλικούς του.

Μία άλλη πολύ σημαντική, στη θεωρία του Vygotsky, έννοια είναι αυτή του Πλαισίου Στήριξης (Vygotsky, 1986) ή ‘πλαισίου στηρίγματος’. Η έννοια αυτή περιέχει όλα αυτά τα οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή για να το στηρίζει και να τον ‘οπλίσει’ με τρόπο τέτοιο που αυτός να καταστεί ικανός να προχωρήσει με σιγουριά πέρα από το σημείο στο οποίο βρίσκεται. Ο δάσκαλος λοιπόν δεν είναι αυτός που απλά παρέχει στο μαθητή ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας τον να αυτοαναπτυχθεί, αλλά είναι ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του.

Ο Vygotsky (αναφ. στο Βρατσάλης, 1996) επικρίθηκε πολύ σε όλη τη ζωή του, καθώς και μετά το θάνατό του. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1930 η σχολή του είχε ηττηθεί από τους αντιπάλους του, που τον επέκριναν για ιδεολογικές εκτροπές, που εκείνη την εποχή ήταν δείγμα μη αφοσίωσης για το Κομμουνιστικό Κόμμα. Ουσιαστικά, όμως, από πολύ νωρίς ανέδειξε το ρόλο που παίζουν οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους, παίρνοντας όμως έναν εντελώς διαφορετικό δρόμο από αυτόν του Piaget και βοηθώντας, μαζί με αυτόν, να συγκροτηθεί τελικά ένα πολύ πιο ολοκληρωμένο σχήμα κατανόησης των διαδικασιών οικοδόμησης της γνώσης.

E) Η Θεωρία Του Gagné

Η καινούρια γνώση συνδέεται με την προηγούμενη και η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλόδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Για να υπάρχει μάθηση πρέπει να υπάρχει αλλαγή στην επίδοση. Σύμφωνα με τον Gagné (Φλουρής & Gagné, 1980) ο μαθητής επηρεάζεται από εξωτερικά (αντίδραση προκαλούμενη από ένα εξωτερικό πρόσωπο, τον εκπαιδευτικό) και εσωτερικά γεγονότα (κίνητρο).

ΣΤ) Η Θεωρία Του Ausubel

Το σημαντικό γι’ αυτόν τον μελετητή είναι οι σχέσεις μεταξύ της γνωστικής δομής, των προθέσεων του μαθητή, του υλικού που πρέπει να κατακτήσει και του τρόπου μετάδοσης των γνώσεων. Υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες γνώσεις καθορίζουν την επιτυχία της μάθησης και είναι ο σημαντικότερος παράγων, ενώ πρώτα είναι η αντίληψη και ύστερα η ανακάλυψη (αναφ. στο Δήμου, 1984). Υπάρχει μάθηση μηχανική και μάθηση με νόημα.

1.2.3 Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες Μάθησης, με κύριο εκπρόσωπο τον Bandura

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η μάθηση γίνεται με την παρατήρηση και μίμηση προτύπων συμπεριφοράς, δηλαδή το παιδί μαθαίνει παρατηρώντας αυτό που συμβαίνει γύρω του. Προσεγγίζει θεωρητικά αρκετά τον συμπεριφορισμό αν και εδώ ο άνθρωπος δεν αντιδρά πλέον μηχανικά αλλά επεξεργάζεται τα δεδομένα μέσα από γνωστικές διαδικασίες.

Το Μοντέλο Των Προτύπων Του Bandura.

Η βασική της φιλοσοφία λέει: "Ο άνθρωπος μαθαίνει περισσότερα πράγματα παρατηρώντας συμπεριφορές προτύπων, παρά στην οικογένεια και το σχολείο" (αναφ. στο Δανάσσης-Αφεντάκης, 2000). Τα πρότυπα της τηλεόρασης είναι φτιαγμένα και επιλεγμένα έτσι ώστε να εξασφαλίζουν την μεγαλύτερη δυνατή πρόσκτηση των στοιχείων που παρουσιάζονται.

Ήδη από το 1960 ο Bandura (αναφ. στο Δανάσσης-Αφεντάκης, 2000) υιοθετεί την τριαδική αμοιβαιότητα των παραγόντων της μάθησης (άτομο- περιβάλλον- συμπεριφορά). Πειράματα σε ποντίκια μέσα σε λαβύρινθο έδειξαν ότι τα πειραματόζωα που παρακολουθούσαν τις προσπάθειες άλλων ποντικίων να βρουν την διέξοδο, παρουσίασαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα όταν ήρθε η σειρά τους.

Η μίμηση περνάει από ένα εσωτερικό πλαίσιο διαδικασιών που κρίνει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί. Γι' αυτό η λέξη μίμηση, επειδή δηλαδή δεν είναι άκριτη και ενστικτική, αντικαταστάθηκε από την λέξη 'modeling' που σημαίνει ένα πιο ευρύ πλαίσιο ψυχολογικών διαδικασιών. Επομένως, υπάρχει η δημιουργία προτύπων.

Τα πρότυπα χρησιμοποιούνται στις εξής περιπτώσεις:

- αντιμετώπιση φοβιών
- απόκτηση νέας συμπεριφοράς
- αναστολή - αποδέσμευση υπάρχουσας συμπεριφοράς
- ενεργοποίηση λανθάνουσας συμπεριφοράς
- επικέντρωση της προσοχής σε στοιχεία του περιβάλλοντος
- συναισθηματική διέγερση.

Κατά την μάθηση με βάση τα πρότυπα υπάρχουν ορισμένες εξωτερικές προϋποθέσεις που επιδρούν στο είδος και στην διάρκειά της. Αυτές είναι:

- A) Τα χαρακτηριστικά του παρατηρητή
- B) Τα χαρακτηριστικά του προτύπου
- Γ) Τα κοινά σημεία προτύπου και παρατηρητή

A) Χαρακτηριστικά Του Παρατηρητή

- Γνωστικές ικανότητες για πρόσληψη και συγκράτηση πληροφοριών
- Επίπεδο άγχους και ανασφάλειας
- Επίπεδο αυτοσυναισθήματος
- Άλλοι ατομικοί - ενδοπροσωπικοί παράγοντες

B) Τα Χαρακτηριστικά Του Προτύπου

- Κοινωνικό γόητρο, υψηλή κοινωνική θέση, τεχνογνωσία, κοινωνική δύναμη, φιλική στοργική διάθεση, μόρφωση
- Ομοιότητα με τον παρατηρητή(φύλο, ηλικία, φυλή, στάσεις, επάγγελμα, ικανότητες-δεξιότητες)
- Ειδικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς του, πλοκή, καθαρότητα, ελκυστικότητα και χρησιμότητα

Τρόποι Επίδειξης Της Συμπεριφοράς Του Προτύπου

- Ζωντανά, πραγματικά, εικονιστικά (συμβολικά)
- Συγκαλυμμένα (φανταστικά - με θύμηση)
- Πρότυπα που επιδεικνύουν σε τέλεια ή ημιτελή μορφή την προς μίμηση συμπεριφορά
- Πολλαπλά/μονομερή
- Σταδιακή/κλιμακωτή επίδειξη
- Οδηγίες, καθοδήγηση, ερμηνευτικά σχόλια, περιλήψεις, εσωτερική επανάληψη και άσκηση
- Ελαχιστοποίηση εξωτερικών ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή.

Σε αντίθεση με τη συμπεριφοριστική μάθηση, η μάθηση μέσω προτύπων καλύπτει πιο σύνθετες μορφές συμπεριφοράς. Περισσότερα μαθαίνει κανείς αλληλεπιδρώντας με τους γύρω του και παρακολουθώντας παρά σε χώρους όπως η οικογένεια ή το σχολείο όπου τα πρότυπα είναι περιορισμένα. Σήμερα ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της τηλεόρασης και των άλλων ΜΜΕ καθίσταται κυρίαρχος. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια προβάλλουν πρότυπα που προβληματίζουν σε μεγάλο βαθμό τους επιστήμονες, αλλά παρ' όλα αυτά εξακολουθούν να παραμένουν ανεξέλεγκτα.

1.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΙΑJET ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ο Piaget (αναφ. στο Bigge, 1999) καθόρισε 4 στάδια από τα οποία διέρχεται η νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από ορισμένες δυνατότητες οι οποίες και καθορίζουν το τι μπορεί να μάθει σε κάθε φάση της ζωής του ο άνθρωπος. Επομένως, σε κάθε στάδιο επιτελούνται νοητικές διεργασίες, η

ολοκλήρωση των οποίων οριοθετεί το τέλος του σταδίου αυτού, το οποίο παραχωρεί τη θέση του στο επόμενο.

Οι 4 περίοδοι της γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget είναι (αναφ. στο Bigge, 1999):

1. Η αισθησιοκινητική περίοδος (0-2 ετών)
2. Η περίοδος της προλογικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (2-7 ετών)
3. Η περίοδος των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7-11 ετών)
4. Η περίοδος των τυπικών λογικών πράξεων ή περίοδος της αφαιρετικής σκέψης (11-15 ετών)

Κάθε μια από τις περιόδους περιλαμβάνει άλλα επιμέρους στάδια που ακολουθούν σταθερή ιεραρχική διαδοχή. Κάθε στάδιο οικοδομείται πάνω στο προηγούμενο, του οποίου οι νοητικές δομές ενσωματώνονται στις δομές του σταδίου που τις διαδέχεται. Οι ηλικίες μπορούν να παρουσιάζουν διακυμάνσεις από άτομο σε άτομο, αλλά όλα τα άτομα περνούν υποχρεωτικά από κάθε στάδιο.

1. Η αισθησιοκινητική περίοδος (0-2 ετών)

Σε αυτό το στάδιο κυριαρχεί

- 1) η απουσία χρήσης συμβόλων
- 2) η νοημοσύνη στηρίζεται σε καθαρά αισθησιοκινητικές δραστηριότητες
- 3) το βρέφος αρχίζει τη ζωή του με έμφυτα αντανακλαστικά τα οποία δημιουργούν τα πρώτα αισθησιοκινητικά σχήματα που τροποποιούνται στη συνέχεια και συνδυάζονται για να σχηματίσουν πιο πολύπλοκες μορφές λογικής συμπεριφοράς.
- 4) κατά την περίοδο αυτή το βρέφος δεν έχει κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων
- 5) βασικές έννοιες όπως ο χρόνος και ο χώρος αναπτύσσονται σιγά-σιγά και ενσωματώνονται στα σχήματα συμπεριφοράς του παιδιού. Οι έννοιες αυτές δημιουργούν το κατάλληλο υπόστρωμα για τη μελλοντική ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δομών.

2. Η περίοδος της προλογικής σκέψης (2-7 ετών)

Η περίοδος αυτή χωρίζεται σε 2 υποπεριόδους:

- α. κυρίως προλογική περίοδος (2-5 ετών)
- β. περίοδος της διαισθητικής σκέψης (5-7 ετών)

Στο στάδιο αυτό:

- 1) το άτομο δεν είναι ακόμα σε θέση να εκτελεί συγκεκριμένες λογικές πράξεις

- 2) υπάρχει η εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας της σκέψης
- 3) το παιδί αποκτά την ικανότητα να μεταχειρίζεται σύμβολα, κυρίως γλωσσικά, όπως για παράδειγμα μπορεί να λέει μπάλα χωρίς να τη βλέπει
- 4) χρησιμοποιεί και οπτικές εικόνες ως σύμβολα που είναι ατελή, τα οποία σύμβολα δίνουν νέες διαστάσεις στις νοητικές ικανότητές του
- 5) το λεξιλόγιο του παιδιού είναι φτωχό και εμπλουτίζεται σταδιακά, ενώ οι λέξεις δεν έχουν σαφή και συγκεκριμένη έννοια για παράδειγμα αποκαλεί μπαμπά κάθε άνδρα
- 6) διευκολύνεται πλέον η επικοινωνία με τους άλλους και γίνεται πηγή νέων γνώσεων και εμπειριών
- 7) σε αυτή την ηλικία τα παιδιά κάνουν λάθη στην ταξινόμηση αντικειμένων. Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των κατηγοριοποιήσεων κάνοντας μορφολογικά αθροίσματα, τα οποία είναι τυχαίες συναθροίσεις συγκεκριμένων πραγμάτων που το παιδί τα συσχετίζει μεταξύ τους με βάση κάποιο δικό του αυθαίρετο κριτήριο και όχι με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους
- 8) χαρακτηριστικό της σκέψης είναι ο μεταγωγικός συλλογισμός, δηλαδή με βάση την αναλογία προχωρεί από το μερικό προς το γενικό χωρίς αυστηρά λογικά κριτήρια
- 9) απουσία της αναστρεψιμότητας η οποία αποτελεί για τον Piaget μία από τις βασικές λογικές πράξεις. Δεν μπορεί να καταλάβει ότι αν $A+B=\Gamma$ τότε και $\Gamma-B=A$, η σκέψη του δηλαδή προχωράει σε μία μόνο κατεύθυνση. Η αναστρεψιμότητα επιτυγχάνεται προς το τέλος της προλογικής σκέψης
- 10) η προσοχή του παιδιού συγκεντρώνεται συνήθως σε μια μόνο διάσταση ή σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των πραγμάτων ή των γεγονότων. Δεν μπορεί να παρακολουθεί την αλληλουχία των γεγονότων καθώς και τους διαδοχικούς μετασχηματισμούς της πραγματικότητας (στατική άποψη της πραγματικότητας)
- 11) τα νήπια εμφανίζουν αδυναμία διατήρησης πολλών φυσικών μεγεθών όπως: ποσότητας όγκου, βάρους
- 12) αδυναμία διατήρησης της έννοιας της αντιστοιχίας δύο σειρών πραγμάτων όταν μεταβληθεί η αρχική κατάσταση
- 13) το παιδί κατέχεται από εγωκεντρισμό. Αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα πάντα με βάση την προσωπική του άποψη και σε αναφορά προς τον εαυτό του

που αποτελεί γι' αυτό το κέντρο του κόσμου. Ο εγωκεντρισμός είναι εμφανής στη γλώσσα και στον τρόπο επικοινωνίας του παιδιού.

Υπάρχουν δύο είδη εγωκεντρισμού:

- α. άμεσος, τα πάντα υποτάσσονται στη θέληση και επιθυμία του ατόμου
- β. έμμεσος, τα εξωτερικά φαινόμενα ερμηνεύονται με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Παραλλαγή του έμμεσου εγωκεντρισμού είναι: ο ανιμισμός (απόδοση ψυχής στα άψυχα πράγματα) και ο ανθρωπομορφισμός (απόδοση ανθρωπίνων ιδιοτήτων σε μη ανθρώπινα όντα). Ο εγωκεντρισμός υποχωρεί σταδιακά και τη θέση του παίρνει η αντικειμενική αντιμετώπιση του κόσμου.

3. Η περίοδος των συγκεκριμένων πράξεων (7-11 ετών)

Η σκέψη του παιδιού κατά τη φάση αυτή είναι σε θέση:

- 1) για ολοκλήρωση συγκεκριμένων λογικών πράξεων. Λογικές πράξεις κατά τον Piaget είναι: «οι αναστρέψιμες εσωτερικοποιημένες στη σκέψη ενέργειες» (αναφ. στο Bigge, 1999). Οι ενέργειες αυτές έχουν οργανωθεί σε ολοκληρωμένα λογικά συστήματα που επιτρέπουν στο παιδί να επιλύει απλά και συγκεκριμένα λογικά προβλήματα.
- 2) να προβαίνει σε συνενώσεις επιμέρους συγκεκριμένων πραγμάτων ή ομάδων πραγμάτων $A+B=\Gamma$ (για παράδειγμα όλοι οι άνδρες + όλες οι γυναίκες = όλοι οι άνθρωποι)
- 3) να ακολουθεί πορεία αντίστροφη από εκείνη που ακολούθησε για να καταλήξει σε κάποιο λογικό συμπέρασμα (αναστρεψιμότητα)
- 4) να κάνει συνδυασμούς και συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων πραγμάτων κατά ποικίλους τρόπους χωρίς να μεταβάλλει το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτούς (συνδιαστικότητα ή προσαιρετιστικότητα), για παράδειγμα αν $A+(B+\Gamma)=\Delta$ τότε και $(A+B)+\Gamma=\Delta$
- 5) να αντιλαμβάνεται ότι αν μια συγκεκριμένη λογική πράξη συνδυαστεί με την αντίθετή της, αυτό οδηγεί στην ακύρωση της, για παράδειγμα $A-A=0$, όλοι οι άνθρωποι – όλοι οι άνθρωποι = κανείς άνθρωπος
- 6) να καταλαβαίνει ότι η πρόσθεση ενός αριθμητικού συνόλου στον εαυτό του οδηγεί σύμφωνα με την αρχή της συνένωσης σε νέο αριθμητικό σύνολο ($A+A=2A$). Αντίθετα, αν ένα ποιοτικό στοιχείο επαναλαμβάνεται προστιθέμενο στον εαυτό του ουδεμία διαφοροποίηση προκαλείται (ταυτολογία)

- 7) η ολοκλήρωση των λειτουργιών αυτών επιτρέπει κατά την περίοδο αυτή να επιλύει προβλήματα που σχετίζονται με την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση συγκεκριμένων αντικειμένων καθώς και με τη διατήρηση της ύλης
- 8) χάρη στις παραπάνω λογικές λειτουργίες το άτομο μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα: τις στοιχειώδεις μαθηματικές έννοιες, το χώρο, το χρόνο και την αιτιότητα
- 9) στην ηλικιακή φάση των συγκεκριμένων λειτουργιών οι συλλογισμοί του ατόμου εξακολουθούν να έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν αποτελούν τμήμα ενός ενιαίου συνόλου. Κατά συνέπεια, στην φάση αυτή δεν μπορούν να διδαχθούν μαθήματα που η κατανόησή τους απαιτεί αφηρημένη σκέψη
- 10) το παιδί γίνεται λιγότερο εγωκεντρικό και κάνει προσπάθειες να κατανοήσει τα άλλα άτομα και να καταστήσει γνωστά στους άλλους τα αισθήματα και τις ιδέες του.

4. Η περίοδος των τυπικών λογικών πράξεων (11-15 ετών)

- 1) ο έφηβος αποκτά την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης, σχηματίζει υποθέσεις καθώς και εναλλακτικές υποθέσεις κατά την αντιμετώπιση ορισμένου προβλήματος
- 2) ελέγχει τα δεδομένα με βάση καθεμία από τις υποθέσεις για να πάρει την κατάλληλη απόφαση
- 3) το άτομο αποκτά την ικανότητα να στοχάζεται και να συλλαμβάνει έννοιες των φυσικών επιστημών και των ανώτερων μαθηματικών
- 4) κάνει αναφορές στο μέλλον και είναι ικανό να σχεδιάζει ποικίλες μελλοντικές ανακατατάξεις και κοινωνικές αλλαγές, δημιουργεί θεωρίες
- 5) ξεκινώντας από δεδομένα της καθημερινής του εμπειρίας προσπαθεί να εξηγήσει λογικά όσα συμβαίνουν γύρω του και τα οποία βλέπει συνήθως με κριτική διάθεση.

Οι απόψεις του Piaget (Γιαννακάκη, 2000) για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου συντέλεσαν στη ριζική αναθεώρηση των σχολικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων τη δεκαετία του '80 (κυρίως για τα βιβλία του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού). Μέχρι και σήμερα, υπάρχει μια νέα αντίληψη για τη δομή του αναλυτικού προγράμματος (ΑΠ), αφήνοντας περιθώρια στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει πρωτοβουλίες, ενώ ο προσδιορισμός του σταδίου στο οποίο βρίσκονται οι

μαθητές των διαφόρων σχολικών τάξεων αποτελεί βασικό μέλημα των συντακτών των ΑΠ και των σχολικών βιβλίων, ώστε να κατανεμηθούν τα μαθήματα και η ύλη που διδάσκονται ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών της αντίστοιχης ηλικίας.

Είναι επίσης σημαντικό, να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία η σκέψη του παιδιού μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο και να προσδιορίσουν το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης του κάθε μαθητή προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους. Κάθε εκπαιδευτικός που επιθυμεί να στηρίζει τη διδασκαλία του στη θεωρία του Piaget οφείλει να εξετάζει: τι, πως και σε ποιόν θα το διδάξει.

Η διδασκαλία στην οποία ο μαθητής παραμένει απλός θεατής όσο καλά οργανωμένη και να είναι η ύλη δεν οδηγεί σε μόνιμη και ουσιαστική μάθηση, επομένως υπάρχει ανάγκη για μια διδασκαλία που στηρίζεται στην ενεργητική συνεργασία διδασκόντων και διδασκόμενων και στη δημιουργική σύμπραξή τους με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Άλλωστε ο Piaget έλεγε: «ο άνθρωπος δε μαθαίνει να κολυμπά με το να βλέπει τους άλλους να κολυμπούν» (αναφ. στο Γιαννακάκη, 2000). Γίνεται αντιληπτό πλέον πως ο δάσκαλος δεν έχει τον κύριο ρόλο και ο μαθητής δεν περιορίζεται σε παθητική αποδοχή των όσων ακούει.

Ορισμένοι ισχυρίζονται ότι η προσέγγιση του Piaget στερείται κοινωνικής προοπτικής, αγνόησε δηλαδή το ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση των γνωστικών δομών, το κοινωνικό περιβάλλον (Δανάσσης-Αφεντάκης, 2000). Υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η αποτυχία των παιδιών κατά την εκτέλεση διαφόρων πειραμάτων δεν οφείλεται μόνο σε γνωστικούς περιορισμούς της σκέψης του παιδιού αλλά και σε άλλους λόγους όπως:

1. ο βαθμός οικειότητας του παιδιού με το γενικότερο πλαίσιο που πραγματοποιείται ο έλεγχος
2. ο επικοινωνιακός κώδικας μεταξύ πειραματιστή και εξεταζόμενου
3. η προσοχή την οποία το παιδί αποδίδει στις πληροφορίες που του παρέχονται
4. τα κίνητρα που έχει για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο που καλείται να εκτελέσει.

Αυτό φαίνεται άλλωστε και από το γεγονός ότι το ποσοστό των παιδιών που αποτύγχαναν σε δοκιμασίες διατήρησης της ποσότητας, οι οποίες διεξάγονταν σύμφωνα με την τεχνική του Piaget, μειώθηκε αισθητά, όταν η εκτέλεση των ίδιων διαδικασιών έπαιρνε χαρακτήρα παιχνιδιού (Δανάσσης-Αφεντάκης, 2000). Επίσης παρατηρήθηκε ότι η αναδιατύπωση των εντολών προς το παιδί έτσι ώστε να είναι πιο κατανοητές από αυτό, μειώνει τα ποσοστά αποτυχίας.

Παρά την κριτική, για την πειραματική διαδικασία που υιοθέτησε ο Piaget, η θεωρία του συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πιο σημαντικές που διατυπώθηκαν μέχρι σήμερα για τη γνωστική εξέλιξη του ανθρώπου. Πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες τη συμπληρώνουν απλώς, χωρίς να ανατρέπουν τα βασικά της σημεία. Τονίζουν την έμφαση που πρέπει να δίνεται στο ευρύτερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο το παιδί καλείται να εκτελέσει ή να μάθει κάτι, και ιδιαίτερα, στον τρόπο επικοινωνίας μαζί του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΜΕΣΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.1 ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Για το παιχνίδι που αποτελεί απαραίτητο μέσο ομαλής ανάπτυξης του νηπίου, όπως και κάθε παιδιού μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν γίνει χιλιάδες επισημάνσεις ήδη από την εποχή της κλασσικής ελληνικής αρχαιότητας. Ο Πλάτωνας συμβούλευε τους γονείς να αφήνουν το παιδί να διασκεδάζει έως τα 6 του χρόνια, προσανατολίζοντάς το ταυτόχρονα, σε παιχνίδια συναφή με τη μελλοντική του απασχόληση, έτσι ώστε ο μελλοντικός αρχιτέκτονας, για παράδειγμα, να συνήθιζε το χτίσιμο. Ο Αριστοτέλης συμβούλευε τους γονείς να βρίσκουν για τα παιδιά τους όσο το δυνατόν πιο πρωτότυπα παιχνίδια, γιατί αλλιώς θα χαλούσαν πολλά χρήσιμα αντικείμενα στο σπίτι (Kolobova & Ozereckaja, 1993).

Τα νήπια επικοινωνούν με τον καλύτερο τρόπο όταν εκφράζουν κι αναπαριστούν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους ενασχολούμενα κυρίως με το συμβολικό παιχνίδι, που κάνει την εμφάνισή του τον ίδιο σχεδόν χρόνο με την ομιλία, αλλά δρα ανεξάρτητα από αυτήν. Παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης τους, σαν πηγή ατομικών αναπαραστάσεων (γνωστικών και συναισθηματικών συγχρόνως) και αναπαραστατικής σχηματοποίησης εξίσου ατομικής (Piaget, 1986). Ενώ παίζουν, μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους/τις νηπιαγωγούς, να λύνουν τις συγκρούσεις τους και να αποκτούν μια αίσθηση ικανότητας, ασφάλειας και σιγουριάς που μόνο το παιχνίδι επιτρέπει. Συμμετέχοντας στο παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, δεξιότητες που αναμφίβολα επιδρούν θετικά στη βελτίωση των γλωσσικών και συνεπώς των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων.

Τα παιδιά έχουν τη δύναμη, προκειμένου να παίζουν, να μετατρέψουν οποιοδήποτε υλικό σε παιχνίδι, αγνοώντας ή παραγνωρίζοντας ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις και το βαθμό επικινδυνότητάς του. Όπως η τροφή, ο ύπνος και οι καλές συνθήκες υγιεινής αποτελούν βασικούς παράγοντες ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών του παιδιού, έτσι και το παιχνίδι αποτελεί την πηγή ενέργειας για την ομαλή πνευματική, κοινωνική και άρα επικοινωνιακή του λειτουργία. Προσδιορίζοντας το παιχνίδι και οριοθετώντας το, ως προς τις ανθρώπινες δραστηριότητες, ο Huizinga (αναφ. στο Γερμανός, 1993) από τους σημαντικότερους μελετητές του, αναφέρει πως: «Είναι μια

ελεύθερη πράξη βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά, παρ' όλα αυτά ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει, μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα, που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή, σταθερά όρια τόπου και χρόνου, αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις, οι οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζουν με μεταμφιέσεις τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο. Όλα αυτά ισχύουν, δεδομένου ότι πρώτα από όλα κάθε παιχνίδι είναι μια εκούσια δραστηριότητα. Κάθε εκ των 'έξω' παρέμβαση (για παράδειγμα παιχνίδια που απαιτούν τη διεξαγωγή μιας εντελώς συγκεκριμένης πράξης) καταστρέφει το εσωτερικό κίνητρο και το μετατρέπει σε εξωτερικό: το παιδί παίζει για να αρέσει στους μεγάλους, επειδή, καθώς βρίσκεται σε εξάρτηση από το ενδιαφέρον τους, φοβάται την κριτική και την τιμωρία.

Είναι αδιανόητο να μεγαλώσει φυσιολογικά οποιοδήποτε παιδί χωρίς παιχνίδι. Υπό την έννοια αυτή, το παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια θεμελιώδης, βιολογική πλέον λειτουργία, την οποία κανένα παιδί δε χορταίνει ποτέ. Γι' αυτό ειδικά στο χώρο του νηπιαγωγείου, έχει προβλεφθεί να παρέχεται καθημερινά στο νήπιο η δυνατότητα του ελεύθερου παιχνιδιού, ευθύς αμέσως μετά την άφιξή του, παίζοντας κατά το χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων με διάφορα παιδαγωγικά υλικά, τα οποία λειτουργούν στην περίπτωση αυτή ως εκφραστικά-επικοινωνιακά μέσα. Αυτό γίνεται σε οργανωμένο χώρο, όπου ασχολείται συνήθως με τα ξύλινα τουβλάκια ή άλλα παιδαγωγικά υλικά με τα οποία δημιουργεί διάφορες κατασκευές, δοκιμάζοντας δεκάδες συνδυασμούς των υλικών, σε μια διαρκή διαδικασία των εκτιμήσεων, συγκρίσεων μεγεθών και χρωμάτων, ώσπου να δημιουργήσει, τελικά, μια κατασκευή η οποία, με τη δύναμη της δημιουργικής του φαντασίας, ονοματοποιείται ή σχεδόν ταυτοποιείται με ελάχιστα περιθώρια αμφισβήτησης.

Κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο νηπιαγωγείο, καθ' όλη τη σχολική χρονιά, το νήπιο έχει αφενός καθημερινά τη δυνατότητα να ασχολείται με ελεύθερες, παιγνιώδεις δραστηριότητες και αφετέρου να καταπιάνεται ή να εμπλέκεται σε μια μεγάλη σειρά παιδαγωγικά κατάλληλων δραστηριοτήτων που οργανώνονται από τον/τη νηπιαγωγό προκειμένου να συμμετάσχει σε αυτές. Άλλοτε πρόκειται για δραστηριότητες με κύριο στόχο τη χαρά του παιχνιδιού ή την αποκόμιση εμπειριών που αποσκοπούν στην υποβοήθηση των νηπίων να ανακαλύψουν ή να αποκαλύψουν τους εαυτούς τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους κι άλλοτε για γνωστικού περιεχομένου δραστηριότητες που πραγματώνονται διαμέσου του διδακτικού

παιχνιδιού (Σμαραγδά-Τσιάντζη, 1997). Το είδος αυτό αποτελεί μια εξέχουσα δραστηριότητα εφόσον καλλιεργεί την αμοιβαιότητα και τη μέριμνα του ενός για τον άλλο κι ένα κλίμα γνήσιας ευγένειας. Παράλληλα, η αυτοσυγκέντρωση, η αυτοέκφραση και η επικοινωνία, ως στοιχεία αναπόσπαστα της διδακτικής διαδικασίας, δημιουργούν ευκαιρίες εκτόνωσης ήρεμης ενέργειας, μέσα από την οποία το παιδί ζει και ωριμάζει συναισθηματικά στο πλαίσιο της ηθικής του ανάπτυξης.

2.1.1 Παιχνίδια Γνωριμίας

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούμε απέναντι σε ένα άλλο πρόσωπο εξαρτάται από το πώς βλέπουμε το πρόσωπο αυτό. Δηλαδή,

1. από αυτό που αντιλαμβανόμαστε βάσει της εξωτερικής του εμφάνισης και
2. από τα συμπεράσματα που εξάγουμε από αυτήν, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις επιδιώξεις, τις γνώμες, τις ικανότητες, τα συναισθήματα του συγκεκριμένου ατόμου (Σταμάτης, 1967).

Για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε το συνομιλητή μας κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, έχουμε ανάγκη από γνώσεις σχετικά με το συγκεκριμένο άνθρωπο και τη συμπεριφορά του. Δεν αρκεί να ακούσουμε μόνο τα λόγια του. Γενικά, προσλαμβάνουμε αυτόματα και πολλές επιπλέον πληροφορίες από την έκφραση του προσώπου του, τη στάση του σώματός του, τις πληροφορίες που μας δίνει τις οποίες και λαμβάνουμε υπ' όψη μας κατά την απάντησή μας.

Το να μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί ένα άλλο πρόσωπο προϋποθέτει μια ολόκληρη σειρά ικανοτήτων, τις οποίες το παιδί κατακτά σταδιακά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Οι συλλογιστικές, γλωσσικές και αντιληπτικές αυτές ικανότητες βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους.

Η πιο πρώιμη διαφοροποίηση μεταξύ προσώπων, που είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε ένα παιδί, είναι αυτή μεταξύ οικείων και μη οικείων προσώπων. Το επόμενο βήμα είναι να μάθει το παιδί να διακρίνει και να αναγνωρίζει τα διάφορα πρόσωπα αναφοράς του. Στην ηλικία των 3 με 4 χρόνων το παιδί αναγνωρίζει ήδη τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών της εξωτερικής τους εμφάνισης: το φύλο, την ηλικία, το ύψος, την ενδυμασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθίστανται συνεχώς λεπτομερειακότερα και ακριβέστερα. Ενώ τα τετράχρονα παιδιά προσανατολίζονται, για παράδειγμα, με γνώμονα το ύψος, τα παιδιά των 5 χρόνων δύνανται ήδη να διαπιστώσουν ηλικιακές διαφορές βάσει των χαρακτηριστικών του προσώπου. Τα παιδιά των 3 έως 4 χρόνων διακρίνουν το φύλο

από την ενδυμασία και τα μαλλιά, ενώ αυτά των 5 ή 6 χρόνων βάσει των πρωτευόντων χαρακτηριστικών του εκάστοτε φύλου (Σταμάτης, 1967). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας εκλεπτύνονται, λοιπόν, σταθερά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, βάσει των οποίων τα παιδιά αναγνωρίζουν διάφορα πρόσωπα.

Τα παιχνίδια γνωριμίας, έχουν ως σημείο αναφοράς τους την αντίληψη των προσώπων καθώς και την αλληλογνωριμία. Έχει διαπιστωθεί ότι όσο διεξοδικότερα μπορούσαν τα παιδιά να παρατηρούν τους συντρόφους των παιχνιδιών τους, τόσο πιο αγαπητά ήταν τα ίδια και τόσο περισσότερο καταλάβαιναν το ένα το άλλο (Σταμάτης, 1967).

Εξαιτίας της ιδιαίτερης σημασίας η οποία δίνεται στην αισθητηριακή αντίληψη, τα παιχνίδια αυτά έχουν σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατάλληλα για την παρώθηση κι εκλέπτυνση όλων των αισθήσεων (οσμής, γεύσης, ακοής, όρασης, αφής) και όχι μόνο μίας από αυτές, για παράδειγμα, της όρασης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη μεταφορά των εμπειριών των παιδιών και σε άλλες καταστάσεις.

Η ευαισθησία απέναντι σε διάφορες κοινωνικές συναρτήσεις δε δύναται να αναπτυχθεί δίχως παρώθηση της λειτουργίας των μεμονωμένων αισθήσεων. Όπως έδειξε, για παράδειγμα, μια άλλη έρευνα, παιδιά που αντιλαμβάνονται τα άλλα παιδιά εντονότερα και ακριβέστερα αναπτύσσουν επίσης και καλύτερες σχέσεις μαζί τους (Σταμάτης, 1967).

Όλα τα παιχνίδια αυτού του τύπου, ενισχύουν την αντίληψη των λεπτομερειών (ανάπτυξη ενός αναλυτικού αντιληπτικού στυλ). Πρόκειται για λεπτομέρειες που αντιστοιχούν στο να μάθει το παιδί να συλλαμβάνει, να κατονομάζει και να περιγράφει τα χαρακτηριστικά αυτά, που παρωθούν την ανάπτυξη του σχηματισμού εννοιών και σημασιών.

Μέσω ενός πλήθους εντυπώσεων προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και καθώς επίκεντρο αποτελεί πάντα το περιβάλλον τους, μαθαίνουν να το γνωρίζουν και αυτό. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν ότι άλλα παιδιά είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικές εμπειρίες και να αντιλαμβάνονται διαφορετικές πλευρές του ίδιου αντικειμένου ή ότι το περιβάλλον τους είναι διαφορετικό. Γνωρίζοντας σχετικά με την ύπαρξη τέτοιου είδους διαφορών, μαθαίνουν ταυτόχρονα να καταλαβαίνουν τα άλλα παιδιά και τις έννοιες και τις σημασίες που εκείνα έχουν σχηματίσει, έστω και αν αυτές απέχουν κατά τι από τις δικές τους.

Τέλος, πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι μέσω των διαδικασιών αυτών διευρύνεται σταθερά και το λεξιλόγιο των παιδιών. Ορισμένες πλευρές των εμπειριών

αναπαρίστανται μέσω ουσιαστικών, άλλες μέσω επιθέτων και ρημάτων. Σιγά-σιγά το παιδί μαθαίνει να μιλάει χρησιμοποιώντας προτάσεις (κατάκτηση του συντακτικού και της γραμματικής) και είναι έτσι σε θέση να διερευνά με τις ερωτήσεις του το περιβάλλον του με όλο και μεγαλύτερη ακρίβεια, να το περιγράφει, να διηγείται και να κάνει σχέδια.

Τα παιχνίδια αυτά λοιπόν προσφέρουν στα παιδιά από τη μια μεριά την ευκαιρία να διερευνήσουν ενεργητικά το περιβάλλον τους και από την άλλη να μοιραστούν την εμπειρία τους αυτή με άλλα παιδιά, συνεννοούμενα μεταξύ τους δια της χρήσης της γλώσσας.

2.1.2 Παιχνίδια Φαντασίας

Η φαντασία, όχι μόνο βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την εξέλιξη της γλώσσας και της σκέψης, αλλά είναι επίσης και πολύ σημαντική για την ψυχική υγεία του παιδιού. Οι περισσότερες γνώσεις σχετικά με το θέμα προέχονται από την περιοχή της παιδικής ψυχοθεραπείας. Κατά τον Freud (αναφ. στο Χρυσafiδης & Νούσια, 2000) το παιχνίδι αποτελεί τη χαρακτηριστική για το παιδί ενασχόληση της φαντασίας, που είναι γι' αυτό τόσο σημαντική, όσο το όνειρο για τον ενήλικα. Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί στο να ανταπεξέρχεται στις εντάσεις. Η στενή σχέση μεταξύ κοινωνικής και ψυχικής κατάστασης και των παιδικών εμπειριών γίνεται επίσης ιδιαίτερα εμφανής στις φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού. Εδώ το παιδί μπορεί να σκηνοθετήσει το ίδιο γεγονότα και βιώματα παρόμοια με εκείνα των οποίων στην πραγματικότητα δεν είναι παρά ένας παθητικός κι ανήμπορος να αντιδράσει αποδέκτης, θέτοντας έτσι υπό έλεγχο ό,τι προηγουμένως του φαινόταν επικίνδυνο και απειλητικό. Στο παιχνίδι δύναται το παιδί να αναλάβει ενεργητική δράση, να αλλάξει διάφορα πράγματα, να δώσει έκφραση στα συναισθήματά του και να ανταπεξέλθει στην κάποτε τραυματική πραγματικότητα.

Η φαντασία δύναται να προσφέρει στον άνθρωπο υπηρεσίες τόσο ως μια δυνατότητα απόσυρσης από την πραγματικότητα, όσο και ως τρόπος πρόσβασης σε αυτή. Μια έρευνα του Singer (αναφ. στο Χρυσafiδης & Νούσια, 2000) έδειξε ότι παιδιά με τάση για ιδιαίτερα έντονα και πλούσια φανταστικά βιώματα έχουν τη δυνατότητα να ξεπερνούν παίζοντας ευκολότερα διάφορες βλαπτικές εμπειρίες. Είναι δυνατόν επίσης να παίζουν μαζί και περισσότερα παιδιά, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται ως προς τις ανάγκες τους. Το παιχνίδι μπορεί να επιτελέσει τη θεραπευτική αυτή λειτουργία του, μόνον εφόσον το παιδί δύναται να επιλέγει το ίδιο το θέμα και την εξέλιξή του. Επίσης, ο τρόπος αυτός αντιπαράθεσης με την

πραγματικότητα έχει ως προϋπόθεσή του ένα κλίμα ζεστασιάς, ασφάλειας κι ενθάρρυνσης. Μόνον εφόσον τα παιδιά δύνανται να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ιδέες τους, μπορούν να αντιληφθούν τη δυνατότητα για δημιουργική σκέψη και δράση.

Κριτική ή αρνητική στάση του περιβάλλοντος έχει βλαπτική επίδραση πάνω στα παιδιά. Εφόσον, οι διάφορες αποκλίνουσες ή πρωτότυπες ιδέες κρίνονται μόνο με γνώμονα την πρακτικότητα ή την ωφελιμότητά τους, οι αντίστοιχες ικανότητες είναι καταδικασμένες σε μααρασμό. Έτσι αφαιρείται από τα παιδιά ήδη από τα πρώτα τους χρόνια ένα σημαντικό απόθεμα σε εκφραστική ικανότητα, δράση και πρωτοβουλία. Μια έλλειψη, για την οποία παραπονούνται σήμερα πολλοί ενήλικες. Τα παιδιά αποδέχονται πολύ γρήγορα διάφορες κρίσεις σχετικά με το περιβάλλον τους. Η φαντασία υποβαθμίζεται σε κάτι το μη πρακτικό και ως εκ τούτου δίχως αξία. Αρχίζει να εξαπλώνεται μια ατμόσφαιρα προσαρμογής και παραίτησης. Μπροστά σε ένα περιορισμένο κόσμο παραστάσεων κι εμπειριών η φαντασία ως προϋπόθεση παραγωγικής σκέψης και νέων ιδεών χάνεται.

Τα παιχνίδια φαντασίας αποσκοπούν στο να παροτρύνουν τα παιδιά σε φανταστικό παιχνίδι. Σημασία εδώ έχει η γλωσσική-επικοινωνιακή πλευρά των φανταστικών παιχνιδιών. Αυτό αποδεικνύεται από το εξής πείραμα του Freyberg (αναφ. στο Χρυσυφίδης & Νούσια, 2000), όπου ζήτησαν από μια ομάδα παιδιών να παίξουν διάφορες σκηνές ποικίλου περιεχομένου με κούκλες από καθαριστήρες πίπας, ενώ την ίδια ώρα μια άλλη ομάδα παιδιών ασχολούνταν με παιχνίδια συναρμολόγησης. Και στις δύο περιπτώσεις η ατμόσφαιρα που επικρατούσε χαρακτηριζόταν από ζεστασιά κι ενθάρρυνση. Διαπιστώθηκε εντούτοις ότι η ομάδα των συμβολικών παιχνιδιών επιδείκνυε παίζοντας περισσότερη φαντασία και συγκέντρωση απ' ότι η άλλη. Τα παιδιά της ομάδας αυτής εξέφρασαν περισσότερα θετικά συναισθήματα, ενώ η γλωσσική επικοινωνία τους παρουσίασε βελτίωση: μιλούσαν χρησιμοποιώντας μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις, αντιδρούσαν πιο ευαίσθητα, αυθόρμητα και δημιουργικά.

Τα παιχνίδια αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν επίσης και ως 'κατευθυνόμενη φαντασία'. Σε αντίθεση με την απολύτως ελεύθερη φαντασία, τα παιχνίδια αυτά λειτουργούν ως ερεθίσματα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να μοιραστούν τις ιδέες τους με άλλους, των οποίων τις ιδέες και τις αντιλήψεις στη συνέχεια θα ακούσουν και τα ίδια και κατ' αυτό τον τρόπο θα γνωρίσουν και θα κατανοήσουν.

2.1.3 Παιχνίδια Μορφοποίησης

Κατά τον Russell (αναφ. στο Νασιάκου, 1986), ο όρος παιχνίδι μορφοποίησης περιγράφει μια δημιουργική δραστηριότητα, κατά την οποία από αρχικά ουδέτερα υλικά (πλαστελίνη, χαρτί, χρώματα) σχηματίζεται μια αναγνωρίσιμη μορφή. Τέτοια μορφή μπορεί να αποτελεί μια εικόνα, μια μελωδία, ένας πύργος από άμμο ή ένα παζλ. Εάν το χρησιμοποιούμε υλικό αποτελείται από εκ των προτέρων δεδομένα τμήματα, όπως τα τμήματα ενός παζλ, το παιχνίδι μπορεί να ονομαστεί κατασκευαστικό. Ότι κατασκευάζει το παιδί κατά το παιχνίδι αυτό μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο πρωτότυπο. Εκείνο το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι, περισσότερο η ίδια η δημιουργική διαδικασία και λιγότερο το προϊόν της.

Δεν είναι πολλά γνωστά σχετικά με το ρόλο των διαμορφωτικών παιχνιδιών. Εικάζεται ότι υπηρετούν κατά κύριο λόγο την εκτόνωση και την έκφραση. Σε κάθε περίπτωση το από κοινού παιχνίδι μορφοποίησης αποτελεί έναυσμα για το σχεδιασμό μιας πράξης, για συμφωνίες σχετικά με τη διεξαγωγή της και το προϊόν που θα προκύψει. Κατά το παιχνίδι αυτό, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να εκφράζουν τις ιδέες τους με τη βοήθεια υλικού καθώς επίσης και να ανακοινώνουν τις σκέψεις τους σε άλλα παιδιά και να συνεννοούνται μεταξύ τους. Ο από κοινού σχεδιασμός απαιτεί από τα παιδιά να προσπαθούν να ακούσουν το ένα το άλλο, να αποδέχονται διάφορες ξένες γνώμες και να εκφράζουν τις απόψεις τους κατά τρόπο κατανοητό. Με άλλα λόγια απαιτεί από αυτά να παρουσιάσουν ένα θέμα, βρίσκοντας παράλληλα και τους κατάλληλους τρόπους συνεργασίας, που θα επιτρέψουν να καταστεί δυνατή η μετατροπή των επιθυμιών και σχεδίων τους σε πράξη. Έχει σημασία να δίνεται προσοχή σε κάθε ιδέα και το κάθε παιδί να παροτρύνεται να συμμετέχει ενεργά.

Αλλά και το μοναχικό παιχνίδι, κατά το οποίο το παιδί είναι δημιουργικά δραστήριο κτίζοντας, συναρμολογώντας, ζωγραφίζοντας κάτι, προσφέρει την ευκαιρία για μια σύντομη συζήτηση. Ερωτήσεις που εκφράζουν ενδιαφέρον το κινητοποιούν να διηγηθεί κάτι σχετικά με την κατασκευή του, και να περιγράψει τι αναπαριστά με αυτή.

Επειδή η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί ελεύθερα μόνον εφόσον δεν αναχαιτιστεί πρόωρα εξαιτίας της άσκησης κριτικής, έχει σημασία να επικρατεί μια ατμόσφαιρα καλής θέλησης, στο πλαίσιο της οποίας κάθε ιδέα και μορφή έκφρασης είναι σημαντική και βρίσκει αναγνώριση.

Στη σημερινή κοινωνία, η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος λαμβάνει συχνά χώρα δίχως να παίρνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών. Αυτός είναι και ο λόγος για τον

οποίο κατά τα παιχνίδια αυτά παροτρύνονται να δώσουν έκφραση στην άποψή τους. Θέτοντας ερωτήσεις μπορεί η νηπιαγωγός να ενθαρρύνει τα παιδιά να διευκρινίσουν και να περιγράψουν τα σχέδιά τους ή το προϊόν της εργασίας τους, κάνοντάς τους ταυτόχρονα μικρές υποδείξεις σχετικά με διάφορες σημαντικές λεπτομέρειες.

2.2 ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανθρώπων αποτελεί η επινόηση και η ενσάρκωση διαφόρων ρόλων, μια ικανότητα η οποία κορυφώνεται με το θέατρο και τα θεατρικά δρώμενα. Το θέατρο, υποστηρίζει ο Leenhardt (αναφ. στο Τρούλης, 1991), είναι η τέχνη να ζωγραφίζει κάποιος την πραγματικότητα παίζοντας μαζί της, να δείχνει στην όραση και στην ακοή την πραγματικότητα με το λόγο και την κίνηση. Είναι η τέχνη να δείχνει τη ζωή, χωρίς να τη ζει, να παίρνει τη θέση για μερικές στιγμές προσώπων των οποίων η ύπαρξη δεν είναι παρά φανταστική.

Οι άνθρωποι, αξιοποιώντας το φυσικό χάρισμα της ενσάρκωσης ρόλων και της μίμησης, ανέπτυξαν την τέχνη του δράματος, της υποκριτικής, με όλες της τις εκφάνσεις είτε σαν θέατρο, που συνδυάζει λόγο και πράξη, είτε σαν παντομίμα, που απαιτεί εκφραστικότητα κινήσεων άνευ λόγου, είτε σαν κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών, στα οποία οι κούκλες ή οι φιγούρες αναλαμβάνουν αντίστοιχα θεατρική δράση στο προσκήνιο, υποστηριζόμενες από αθέατους παίκτες, οι οποίοι δανείζουν κάθε φορά τη φωνή τους με ποικίλα φωνητικά μοτίβα. Κατάφεραν, έτσι, να αναπτύξουν ένα μοναδικό τρόπο επικοινωνίας σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, μη παραλειπόμενης της σωματικής υπόστασης, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση που επιτυγχάνεται τόσο μεταξύ των άμεσα συμμετεχόντων, υποκριτών ή ηθοποιών, όσο και μεταξύ των έμμεσα συμμετεχόντων, των θεατών, που καθίστανται αναπόφευκτα κοινωνοί των τεκταινομένων στα δρώμενα.

2.2.1 Θεατρικό Παιγνίδι

Το θέατρο δεν ξεκίνησε γιατί κάποιος αποφάσισε να γράψει ένα έργο. Γεννήθηκε, όταν οι άνθρωποι ανακάλυψαν την ανάγκη να επικοινωνήσουν, μέσα από ένα ρόλο, με ένα άλλο πρόσωπο, πνεύμα ή θεό. Μια ψυχή, έναν κόσμο διαφορετικό από εκείνον όπου ζούσαν. Να κάνουν κοντινό το απόμακρο και απόμακρο το κοντινό (φόβους, άγχη, κινδύνους). Ύστερα από αυτά γεννήθηκε η ανάγκη να συγκροτηθούν κείμενα, ώστε να συνδεθούν μεταξύ τους κάποιοι ρόλοι και να δημιουργηθεί ένα έργο με δεδομένες μορφές και λύσεις.

Ο σκοπός του θεάτρου, λοιπόν, είναι να υπηρετεί κάποιες ανάγκες του ανθρώπου. Το θέατρο, όμως, δεν είναι ένα προϊόν που μπορούν να το αγοράζουν όσοι μπορούν να το πληρώσουν. Να πηγαίνουν σε αυτό εκείνοι που μπορούν να καταβάλουν χρήματα. Το θέατρο πρέπει να μπει στην καθημερινή παιδευτική διαδικασία με έναν τρόπο όπου τα παιδιά-ηθοποιοί και τα παιδιά-θεατές διαλύονται οι μεν στους δε, μέσα στη συλλογική δημιουργία.

Θεατρική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δεν μπορεί να γίνει παρά μέσα από μηχανισμούς οικείους για το παιδί, μέσα από μια άμεση και αναγκαία δραστηριότητα, όπως είναι το παιχνίδι. Με μια μορφή, λοιπόν, θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να βοηθηθεί το παιδί να προσεγγίσει τη θεατρική πράξη.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ‘δημιουργικό συμβάν’ που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Δεν υπάρχει ακριβής κώδικας που να καθορίζει τι ακριβώς μπορεί να είναι ένα δημιουργικό συμβάν. Μια φυσική λειτουργία για την οποία είναι γνωστά πολύ λίγα, η παρατήρηση, το ακαθόριστο. Δεν είναι σε θέση κάποιος να ξέρει από ποια κατεύθυνση θα έρθει. Μπορεί να είναι ένα ερέθισμα που ξεπετιέται ξαφνικά από την παρατήρηση ενός λουλουδιού, από ένα τυχαίο γεγονός. Από την ευαισθησία κάποιου στον άνεμο, από την ελευθερία του να αφεθεί σε κάποια παρόρμηση, όποτε έρθει. Όταν η φαντασία απελευθερωθεί, όταν η ευαισθητοποίηση αυξηθεί, όταν το μυαλό και η καρδιά ανοίξουν, αυτή η παρόρμηση μετατρέπεται σε δημιουργία. Το πνεύμα, η ψυχή και το σώμα του παιδιού είναι έτοιμα να αντηχήσουν τους ήχους και τα ερεθίσματα που δέχτηκαν. Στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του, να βγαίνει έξω από τους κατεστημένους τρόπους συμπεριφοράς, που του καθηλώνουν και του δεσμεύουν τη φαντασία. Βλέπει να προχωράει στη ‘μεταμόρφωση’ ορισμένων προσώπων και καταστάσεων και στη δημιουργία, χωρίς έντονους ανταγωνισμούς, συλλογικά και μέσα σε ένα χώρο όπου η συμπεριφορά του δε γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης, κριτικής και απόρριψης.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια προπαρασκευή του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο, μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του, επικοινωνίας και καλλιέργειας (κατανόησης) των ανθρωπίνων σχέσεων. Είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσει ο άνθρωπος και μέσα από τα αισθήματά του. Σήμερα οι άνθρωποι επικοινωνούν με πολλά μέσα: το λόγο, την εικόνα, τις λέξεις, τα συνθήματα. Δυσκολεύονται όμως να επικοινωνήσουν με τα αισθήματά τους. Να τα εκδηλώσουν. Το παιδί, που αποτελεί μια ανεξάρτητη προσωπικότητα, ανακαλύπτει παίζοντας, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, ένα ρόλο, διαλέγοντας έτσι, έμμεσα, τον τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης

που του ταιριάζει. Μέσα από τη σύμβαση του παιχνιδιού τα παιδιά, έστω κι έτσι έχουν τη δυνατότητα μιας διεξόδου. Να αναπλάσουν και να ανασυνθέσουν την καθημερινότητα. Να κάνουν μια δική τους παρέμβαση.

Αναλυτικότερα, το θεατρικό παιχνίδι λειτουργώντας σαν εμπειρικό εργαλείο βοηθάει το παιδί να λειτουργεί και να εκφράζεται (Κουρετζής, 1991):

1. καταργώντας τη σχέση επιτυχία-αποτυχία
2. να ενδιαφέρεται για την ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων
3. να ενθαρρύνεται στην έρευνα, παρατήρηση, αυτοσυγκέντρωση
4. να οδηγείται σε λύσεις προσωπικές
5. να βιώνει τις γνώσεις και να βελτιώνει το λεξιλόγιο του
6. να εκπληρώνει την επιθυμία του για δράση και δημιουργία, επικοινωνία και αποδοχή μέσα από τη διαδικασία της δυναμικής της ομάδας
7. παίζοντας ένα δρώμενο να εκτονώνεται και να βρίσκει πολλές δυνατότητες για απόλαυση και χαρά, που ανανεώνουν και πραγματώνουν κάτι από το 'είναι' του
8. συνεργαζόμενο, πλησιάζει ουσιαστικά τους άλλους, όχι ανταγωνιστικά ή αξιολογικά, αλλά μέσα από τις διαδικασίες μιας συλλογικής δημιουργικής πράξης
9. με την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης και τη δυναμική που εξασκεί η ομάδα αποδέχεται όρια και περιορισμούς που δεν του θέτουν αυταρχικά κάποιοι ενήλικες, αλλά που την ανάγκη τους ανακαλύπτει και εφαρμόζει το ίδιο το παιδί
10. η τάξη μετατρέπεται σε ομάδα
11. ενθαρρύνεται να ανακαλύψει ικανότητες και εμπειρίες τις οποίες, στο κοινό παίξιμο με την ομάδα, θα τις αναπτύξει. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη θα μάθει πώς να αντιμετωπίζει μια σειρά από συναισθήματα και πώς να πλησιάζει τους άλλους μέσα από αυτά
12. το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος να δει ο δάσκαλος, πίσω από το μαθητή, το παιδί. Γνωρίζοντας το παιδί, ίσως μπορέσει, να βοηθήσει καλύτερα το μαθητή. Ενδόμυχες επιθυμίες των παιδιών αλλά και προβλήματα μπορούν να εκφραστούν μέσα στο θεατρικό παιχνίδι με τους ανάλογους ρόλους, που μόνο του το παιδί ανακαλύπτει, ή στις ομάδες ρόλων, όπου αυτόβουλα εντάσσεται

13. το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να τοποθετηθεί μέσα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με διπλή ιδιότητα:

- την ιδιότητα που έχει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για εξωτερίκευση, προσφέροντας σε εκείνον που ενδιαφέρεται για την ψυχολογική ανίχνευση του παιδιού ένα εργαλείο για να συλλέξει τα στοιχεία που αναζητάει
- ταυτόχρονα, το θεατρικό παιχνίδι ενεργεί σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου, των εντάσεων, της επιθετικότητας. Η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα στο θεατρικό παιχνίδι χαλαρώνει, απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του παιδιού και προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις.

Εκείνος που αποφασίζει να το εφαρμόσει, αναγνωρίζει την επίδραση που εξασκεί όχι μόνο στα παιδιά αλλά και γενικότερα στην παιδαγωγική πρακτική και στη βελτίωση των μαθησιακών κι εκφραστικών προβλημάτων.

2.2.2 Ο ρόλος του εμψυχωτή

Η ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμψυχωτής. Ο/Η νηπιαγωγός αλλάζει ρόλο και από φορέας μιας γνωστικής ύλης μετατρέπεται σε εμψυχωτή παιδιών και ίσως σε παίκτη. Υπάρχουν τρεις τύποι εμψυχωτών και ανάλογοι τύποι θεατρικών παιχνιδιών (Κουρετζής, 1991):

α. ο εμψυχωτής κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά.

β. ο εμψυχωτής κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά.

γ. τα παιδιά κάνουν θεατρικό παιχνίδι και ο εμψυχωτής συμμετέχει (αν εκείνα θέλουν) ή τα βοηθάει (αν του ζητήσουν βοήθεια). Μετατρέπεται, δηλαδή, σε θεατή των δρώμενων.

Πέρα από σπουδές, γνώσεις ή πρακτικές, βασική προϋπόθεση για να παίζει κάποιος το ρόλο του εμψυχωτή είναι να μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, να απελευθερωθεί από έμφυτες συστολές και από το πλήθος των ψυχοσωματικών αναστολών των ενηλίκων και ιδίως εκείνων που παράγουν διδακτικό έργο. Να μπορεί να σταθεί στα παιδιά ενώπιος ενωπίω. Χαλαρός και γαλήνιος. Ενθουσιώδης κι ενθαρρυντικός. Και προπαντός οικείος και ανθρώπινος. Χωρίς επισημότητες και διδαχές, συστάσεις και εντολές, να μπορεί με τη στάση, την αίσθηση και τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα, να της δώσει κίνητρα.

Πριν αποφασίσει να παίζει με τα παιδιά ένα θεατρικό παιχνίδι, πρέπει πρώτα να έχει καταφέρει να δημιουργήσει μια ουσιαστική σχέση, ένα βαθμό ικανοποιητικής

επικοινωνίας με την ομάδα, και των μελών της ομάδας μεταξύ τους. Χωρίς να έχει επιτευχθεί ένας βασικός, έστω, βαθμός επικοινωνίας των μελών, χωρίς να έχει συγκροτηθεί ομάδα, το θεατρικό παιχνίδι δε θα μπορεί να απογειωθεί.

Ο εμπυχωτής δρα σε πολλά επίπεδα. Τα παρακάτω τρία είναι τα πιο βασικά (Κουρετζής, 1991):

α. *Παιδαγωγικά*: Επινολεί τρόπους, ώστε τα παιδιά να αφεθούν να ανακαλύψουν και να επινολήσουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και της χρήσης των αντικειμένων.

β. *Θεατρικά*: Τα βοηθάει να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Να κάνουν μια προβολή καταστάσεων με προσωπικό τρόπο. Να παίζουν με τη μάσκα-πρόσωπο, τη φωνή και το σώμα.

γ. *Ψυχολογικά*: Παρά το γεγονός ότι ο/η νηπιαγωγός-εμπυχωτής δεν είναι ψυχολόγος, με τη δημιουργική του παρουσία δίνει στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας. Αυτό τα βοηθάει να εκφραστούν αβίαστα, να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά.

Η φαντασία και η εφευρετικότητα, η δυνατότητα να εκμεταλλεύεται το τυχαίο και το απρόοπτο είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο εμπυχωτής. Ένας ευαίσθητος δέκτης που όλα τα καταγράφει και όλα τα παρατηρεί, που ρυθμίζει με έμμεσο τρόπο, τη ροή και το πλαίσιο δράσης, που αποφεύγει όσο μπορεί τα προκατασκευασμένα, τις πολυχρησιμοποιημένες φράσεις και τα πολλά λόγια.

Η πορεία που πρέπει να ακολουθήσει είναι ο δρόμος της προοδευτικής διείσδυσης. Από τα επιφανειακά στρώματα, από τα καθημερινά γεγονότα, από τα πράγματα που φαίνονται, από τα θέματα που απασχολούν την ομάδα και τον περίγυρο προχωράει σε βαθύτερα στρώματα που αγγίζουν το υποσυνείδητο, τις πιο βαθιές και μύχιες καταστάσεις του παιδιού.

Εκείνο που έχει σημασία είναι ότι όσο περισσότερο μπορεί ο εμπυχωτής να ξεχάσει ή να υπερβεί τη 'μάσκα' που φέρει, τόσο περισσότερο απελευθερωμένος γίνεται και βυθίζεται σε περιοχές τέτοιες, που μπορεί να αντλήσει άπειρα στοιχεία για τα παιδιά και τότε αυτά μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του και να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας. Κάπως έτσι αρχίζει να λειτουργεί η δυναμική της αλληλεπίδρασης, η δυναμική της ομάδας.

2.2.3 Τεχνικές Ανάπτυξης Και Επεξεργασίας

Οι βασικές τεχνικές είναι οι παρακάτω (Κουρετζής, 1991):

α. σωματική έκφραση

- β. αυτοσχεδιασμοί
- γ. εκμετάλλευση του τυχαίου
- δ. τα κύρια κωμικά στοιχεία
- ε. δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
- στ. μάσκα-κούκλα (προσωποποίηση-αποπροσωποποίηση)
- ζ. οπτικοακουστικά ερεθίσματα
- η. παντομίμα
- θ. αποστασιοποίηση.

Οι κύριοι άξονες επάνω στους οποίους αναπτύσσονται αυτές οι τεχνικές είναι:

1. απελευθέρωση της φαντασίας
2. αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας
3. ευαισθητοποίηση
4. παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση-χαλάρωση).

Δεν μπορεί να αναπτυχθεί ένα θεατρικό παιχνίδι, αν δεν υπάρξει πρώτα:

- δυνατότητα επικοινωνίας και σχέσης εμπυχωτή-παιδιών
- αίσθημα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης του παιδιού προς την ομάδα.

2.2.3.1. Σωματική έκφραση

Για να μπορέσει το παιδί να περάσει σε μια διαδικασία έκφρασης και ενεργοποίησης, πρέπει να έχει επιτευχθεί ένας βαθμός ευαισθητοποίησης. Κύρια πηγή ευαισθητοποίησης είναι το σώμα του παιδιού. Αυτό που ονομάζεται σωματική έκφραση μέσα στο θεατρικό παιχνίδι περνάει μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες και διάφορες φόρμες κίνησης.

Στη διάρκεια αυτής της σωματικής αυτοέκφρασης το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει μύχια συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορεί πάντα με το λόγο να εκφράσει. Με τη σωματική έκφραση το παιδί σχηματοποιεί τα σύμβολα και δηλώνει σκέψεις και συναισθήματα.

Για να μπορεί ένα νήπιο να εκφραστεί με το σώμα του, πρέπει να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα μέσα στο χώρο. Δηλαδή:

- να έχει αίσθηση του χώρου
- να αισθάνεται άνετα όλα του τα μέλη
- να μπορεί να ζει και να εκφράζει καταστάσεις κι αισθήματα με τα μέλη του
- να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα των αντικειμένων και του ίδιου του κορμιού
- να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει επινοήσει και επιλέξει.

Το σώμα είναι ένα μέσο, ένας αγωγός παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου κι επικοινωνίας. Όργανο κατανόησης των άλλων και του εαυτού μας. Η κίνηση, που είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης, μετατρέπεται σε δήλωση. Μια τέτοια δήλωση είναι ικανή να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας. Άλλοτε, ακόμα και με την ακινησία ή με μια χειρονομία, μπορούν να προκληθούν άπειρα σήματα και να υπάρξει επικοινωνία.

2.2.3.2 Αυτοσχεδιασμοί

Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού σκοπεύουν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να φτάσουν να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίζουν με αυτές, με τους άλλους. Αυτοσχεδιάζοντας, ασκείται και πλαταίνει η φαντασία, η σχέση με το σώμα, διαμορφώνεται ένας καινούριος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας με την ομάδα. Ταυτόχρονα, ερεθίζεται η ικανότητα της προσοχής, της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης.

Υπάρχουν (Κουρετζής, 1991):

- κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί
- ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί
- αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί
- σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί.

α. Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί

Αποτελούνται από ένα συγκεκριμένο θέμα που παράγεται από τον εμψυχωτή. Δίνεται σαν μια ορισμένη δραστηριότητα (πολλές φορές και σαν ερέθισμα) που τα παιδιά εκτελούν ατομικά ή συλλογικά.

β. Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί

Τα παιδιά μόνα τους ή σε ομάδες ανακαλύπτουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν. Ένας ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μπορεί να προέλθει και από την υπέρβαση ενός κατευθυνόμενου που τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να υπερβούν ή να τον κατευθύνουν σε άλλα σημεία.

γ. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί

Προβάλλονται από τα παιδιά με τη μορφή, πολλές φορές, μιας στάσης, στη διάρκεια ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί κάτω από διάφορες συνθήκες και ύστερα από τυχαία ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παράγοντες μπορούν να παραχθούν και στη διάρκεια των άλλων αυτοσχεδιασμών που προαναφέρθηκαν.

δ. Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί

Είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας κάποιων σταθερών επιλογών. Η σκηνική πραγμάτωση, είναι το αποτέλεσμα ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς.

Είναι δύσκολο να καθοριστεί η σειρά με την οποία εμφανίζονται ή πρέπει να δίνονται αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί. Πολλές φορές τα παιδιά ξεκινώντας από κάτι συγκεκριμένο αναπαράγουν κάτι άλλο. Ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, δηλαδή, μπορεί να συμπεριλάβει στη διάρκειά του και στοιχεία από τα άλλα είδη αυτοσχεδιασμών.

Η διεύρυνση της σχέσης του παιδιού με τα αντικείμενα, οι μάσκες και η επίδραση της μάσκας στη συμπεριφορά του, καθώς και διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν πηγές παραγωγής διαφόρων αυτοσχεδιασμών με ποικίλο και σύνθετο χαρακτήρα.

2.2.3.3 Εκμετάλλευση του τυχαίου

Είναι η δυνατότητα από ένα τυχαίο γεγονός, ένα απρόοπτο, ένα απλό περιστατικό, μια κίνηση, μια φράση να παραχθεί μια κατάσταση. Να δοθεί, δηλαδή, ένα ερέθισμα που θα πάρει διάφορες μορφές και έκταση. Είναι η δυνατότητα του εμψυχωτή να συλλαμβάνει, να αξιοποιεί και να εκμεταλλεύεται τις διάφορες ορατές έως ανεπαίσθητες ψυχικές διακυμάνσεις και τάσεις της ομάδας.

2.2.3.4 Τα κύρια κωμικά στοιχεία

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούμε συχνά τα δυο κύρια κωμικά στοιχεία: υπερβολή-αντίθεση (το παιχνίδι των παρεξηγήσεων, κωμωδία των παρεξηγήσεων). Χαρακτηριστικά δείγματα των στοιχείων αυτών που παράγουν κωμικές καταστάσεις ή βάζουν σε λειτουργία κάποιους μηχανισμούς γέλιου είναι ο Χοντρός-Λιγνός, ένας γίγας στο πλάι ενός νάνου, κάποιος γελάει και δίπλα του ένας άλλος κλαίει.

Σίγουρα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς που οφείλονται τα γέλια των παιδιών βλέποντας έναν κλόουν. Στα υπερβολικά στοιχεία της συμπεριφοράς του. Σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ανθρώπους, ο κλόουν κινείται, εκφράζεται, κάνει κόλπα, καταναλώνει μια υπερβολική σωματική ενέργεια που στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες φαίνεται υπερβολική και ανώφελη.

Τα κύρια κωμικά στοιχεία παράγουν γόνιμα ερεθίσματα, γιατί συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι με εκείνες τις περιοχές του ασυνείδητου, όπου έχουν την έδρα τους οι αρχέτυπες εικόνες.

2.2.3.5 Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης

Με τη βοήθεια διαφόρων υλικών διαμορφώνεται ένα περιβάλλον μέσα στην τάξη, σε κάποια αίθουσα του σχολείου ή ακόμα, και στο ύπαιθρο. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι φανταστικό ή να αναπαριστάνει ένα συγκεκριμένο υπαρκτό χώρο. Φυσικά, θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει και σε ένα ήδη διαμορφωμένο περιβάλλον, φυσικό ή τεχνητό: στο δάσος, σε ένα μουσείο, σε έκθεση ζωγραφικής ή γλυπτικής, σε αρχαιολογικούς χώρους και άλλου.

Το περιβάλλον (αν δεν είναι εκ των προτέρων δομημένο) μπορεί να διαμορφωθεί από τον/τη νηπιαγωγό(αν θέλει να δημιουργήσει ένα απρόοπτο συμβάν ή μια έκπληξη στα παιδιά, για να τους δώσει μια αφορμή για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού). Μπορεί, όμως, να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον μαζί με τα παιδιά ή τα παιδιά μόνα τους να διαμορφώσουν το περιβάλλον που θέλουν.

Όταν δημιουργηθεί με κάποιο τρόπο ένα περιβάλλον, η λειτουργικότητα του αρχίζει να παράγει στα παιδιά πλήθος ερεθισμάτων που καθορίζουν την κίνηση και τη συμπεριφορά τους στο χώρο.

2.2.3.6 Μάσκα - Κούκλα

Η μάσκα είναι ένα μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας. Έχει σχέση με την έκφραση ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων, γι' αυτό η επίδραση της μάσκας-κούκλας είναι καθοριστική της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά και η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει και καθορίζει τη μορφή της μάσκας-κούκλας, επάνω στην οποία αποτυπώνει στοιχεία υποσυνείδητων καταστάσεων.

Η μάσκα είναι ένα παράθυρο που ανοίγει, για να φανεί ένα πρόσωπο. Γι' αυτό τα παιδιά κατασκευάζουν μάσκες αινιγματικές, μάσκες που έχουν αποτυπώσει μια στιγμή ποιητικής έκφρασης, μάσκες αχαλίνωτης φαντασίας, μελαγχολικού ύφους ή αποτύπωσης ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων. Η σημασιολογική λειτουργία της μάσκας είναι βαθύτατη, επεκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα και είναι συνδεδεμένη με βασικές λειτουργίες και υπαρξιακές ανησυχίες του παιδιού.

Σαν τεχνική αναπαραγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού, εκτός από την εικαστική δημιουργία που τους προσφέρει, τους δίνει άπειρες ευκαιρίες και ερεθίσματα, για να εκφράσουν μέσα από αυτά τις εμπειρίες και τα προβλήματά τους. Μετά από τη διαδικασία κατασκευής, τα παιδιά είναι σε θέση να παίζουν ένα θεατρικό παιχνίδι. Φορώντας τις μάσκες που κατασκεύασαν, ανακαλύπτουν τη λειτουργικότητά τους, κι αυτό, σίγουρα, δε θα αφήσει ανεπηρέαστη τη σκηνική τους συμπεριφορά.

2.2.3.7 Οπτικοακουστικά ερεθίσματα

Τα ερεθίσματα αυτά είναι ευκαιρίες να οδηγήσουν το παιδί σε ένα ψηλάφισμα, να το φέρουν μπροστά στο απρόοπτο και στο τυχαίο. Να του προκαλέσουν τη χαρά της αυτοανακάλυψης και όχι να το κατευθύνουν σε μια καθορισμένη δράση. Αυτό το ψηλάφισμα μπορεί να έχει έναν καθαρά αισθησιοκινητικό χαρακτήρα, να πάρει τη μορφή μιας έκφρασης ή να συσσωρευθεί στη σκέψη του παιδιού, να μεταβληθεί ή να του προκαλέσει κάποια αίσθηση. Ιδιαίτερα τα παιχνίδια με το φως και τη σκιά είναι ένα μέσο για την ανακάλυψη της σωματικής του εικόνας, τον έλεγχο των κινήσεων και την εν γένει ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Ύστερα από ορισμένες διαδικασίες, η λειτουργία αυτή βοηθάει το παιδί να κάνει επιλογές, να βρίσκει λύσεις και να αναπαράγει.

2.2.3.8 Παντομίμα

Με τη λέξη παντομίμα εννοείται η τέχνη να αναπαριστά κανείς δίχως λόγια διάφορα συναισθήματα, πράξεις και σκέψεις. Την ικανότητα αυτή τη διαθέτει κάθε άνθρωπος, διότι κάθε γλωσσικό μήνυμα συνοδεύεται και από σωματική έκφραση: έκφραση του προσώπου (μιμική), χειρονομίες, σωματική στάση. Συχνά τέτοιου είδους σήματα είναι ασυνείδητα, όμως, τα παιδιά διαθέτουν ως προς το σημείο αυτό ένα ιδιαίτερα λεπτό αισθητήριο, γιατί αντιλαμβάνονται τέτοιου είδους μηνύματα και αντιδρούν σε αυτά, πολύ πριν αρχίσουν να μιλούν. Στρέφονται, για παράδειγμα, με εμπιστοσύνη σε κάποιον που χαμογελάει ή τρομάζουν μπροστά σε ένα σκοτεινό βλέμμα.

Μέσω του καναλιού αυτού τα παιδιά συμμετέχουν ήδη από πολύ νωρίς στη ζωή των ενηλίκων. Σιγά-σιγά μαθαίνουν ότι με τις διάφορες εκφράσεις του προσώπου, με τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος είναι συνδεδεμένες ορισμένες λέξεις. Προκαλεί λοιπόν μεγάλη σύγχυση στο παιδί η συνάντηση με πρόσωπα που η έκφραση του προσώπου τους και οι χειρονομίες τους δε συμφωνούν με αυτά που λένε.

Η παντομίμα είναι μια τεχνική παρούσα σε κάθε φάση του θεατρικού παιχνιδιού, αφού αυτό δεν ξεκινάει από ένα κείμενο, για να δημιουργήσει σκηνική δράση. Στην παντομίμα υπάρχει λόγος μόνο που ο λόγος δεν είναι εκφωνούμενος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το παιδί εκφράζει συναισθήματα με κινήσεις, όχι για να αναπληρώσει το λόγο, αλλά για να τον πλουτίσει. Να ανακαλύψει την αίσθηση και τους χυμούς που περιέχουν όχι μόνο οι λέξεις και τα νοήματα, αλλά και τα υπόλοιπα στοιχεία που περιβάλλουν τη ζωή μας: η φύση, τα σώματα της οργανωμένης ύλης, τα αντικείμενα, τα ζώα και οι άνθρωποι. Η παντομίμα δεν είναι μια φλυαρία χειρονομιών, ούτε

γκριμάτσα. Δίνει τη δυνατότητα σε όλο το σώμα να κάνει άμεσα και σαφή τα αισθήματα και τις παρορμήσεις. Να εκφράσει το παιδί αυτό που αποτελεί ένα βαθύ βίωμα, συγκίνηση, κάποιο καίριο και ουσιαστικό κομμάτι της ύπαρξης του.

Για να χρησιμοποιηθεί η παντομίμα στο θεατρικό παιχνίδι, δε χρειάζεται να γίνει κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία. Τα παιδιά την επιβάλλουν σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, με φανταστικά πρόσωπα, σε ένα φανταστικό κόσμο είναι αυτά που προετοιμάζουν και εισάγουν το παιδί στην έννοια της παντομίμας.

Μια διευκρίνιση που πρέπει να παρατεθεί είναι ότι, άλλο πράγμα είναι ο μίμος και άλλο ο παντόμιμος. Ο μίμος εκφράζει μια κατάσταση, μιμείται κάποιον, περιγράφει ή ‘αφηγείται’ χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που του παρέχει μόνο μια περιοχή του σώματος: το πρόσωπο. Άσχετα αν στη διαδικασία αυτή συμμετέχει και το υπόλοιπο σώμα, το πρόσωπο είναι εκείνο μέσα από το οποίο ο μίμος διαχέει, εκπέμπει τα σήματα του στους άλλους. Και είναι εύλογο. Στο πρόσωπο είναι συγκεντρωμένα τα περισσότερα όργανα του ανθρώπινου σώματος, μέσα από τα οποία ο άνθρωπος έμαθε να επικοινωνεί και μάλιστα μερικά από αυτά, όπως τα μάτια, το βλέμμα, είναι όργανα μαζί με τη φωνή, τον ήχο, ισχυρής εμβέλειας, καθαρών και ευκρινών σηματοδοτήσεων, συγκινησιακών ερεθισμών και περιοχή όπου λειτουργεί ένας πλούσιος σημασιοδοτικός κώδικας, σε πολλαπλές κλίμακες και αντανakλάσεις.

Αντίθετα, ο παντόμιμος διοχετεύει την έκφραση, μεταβάλλει τα πεδία, δεν τα εντοπίζει, τα συγκροτεί και τα εκπέμπει με όλο του το σώμα. Η μίμηση απλώνεται παντού, παντομίμα.

Χαρακτηριστικό δείγμα (αξεπέραστου, ίσως, στην εποχή μας) μίμου ο Μαρσέλ Μαρσό. Αντίστοιχο δείγμα παντόμιμου ο Τσάρλυ Τσάπλιν (Κουρετζής, 1991).

2.2.3.9 Αποστασιοποίηση

Η αποστασιοποίηση στο θεατρικό παιχνίδι εκφράζεται με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο ρόλο. Εάν έχει τη δυνατότητα, σε οποιαδήποτε φάση του θεατρικού παιχνιδιού, να βγει έξω από το ρόλο, να σταθεί κριτικά απέναντί του, καθώς και στους ρόλους που παίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να τον τροποποιήσει, να μεταβεί από ένα επίπεδο σε ένα άλλο, να προσθέσει ή να αφαιρέσει στοιχεία, ακόμα και να τον εγκαταλείψει και να συνεχίσει το θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτοντας κάποιον άλλο.

Ο βιωματικός χρόνος καταργεί τον ιστορικό χρόνο και το παιδί έχει τη δυνατότητα απομυθοποίησης που, πολλές φορές, μεταβάλλεται σε μια νέα μυθοποίηση ή

μυθοπλασία, για να την αποδιαρθρώσει πάλι, αν οι ανάγκες του το επιβάλλουν. Το ίδιο συμβαίνει με την ηρωοποίηση ή αποηρωοποίηση ενός ήρωα που το παιδί μόνο του επέλεξε να παραστήσει.

2.2.4 Συμπερασματικά

Παρόλο που το θεατρικό παιχνίδι και γενικά το θέατρο αποτελούν την κοίτη όπου συναντώνται και λειτουργούν αρμονικά, δημιουργώντας ένα πεδίο σύνθεσης, όλες οι επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες, η ένταξή του στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, τις προηγούμενες δεκαετίες είχε παραμεληθεί. Βέβαια αυτό έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Ήδη στα νηπιαγωγεία όλης σχεδόν της χώρας το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται με κάποιο τρόπο.

Από αυτούς που εφαρμόζουν το θεατρικό παιχνίδι, οι περισσότεροι το είχαν γνωρίσει σε κάποια σεμινάρια. Γίνονται τέτοια σεμινάρια σε πολλές περιοχές της χώρας από το 1982 και μετά, με πρωτοβουλία σχολικών συμβούλων, συλλόγων δασκάλων και νηπιαγωγών, ΝΕΛΕ αλλά και άλλων φορέων. Μετά τη συστηματική (όπως δήλωσαν) εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, παρατηρήθηκε μια θετική επίδραση κι ευαισθητοποίηση στη συμπεριφορά των παιδιών, κυρίως στη μουσική και εικαστική τους έκφραση αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις, όπως επίσης και στην ψυχολογία του δασκάλου-εμψυχωτή, σε συνδυασμό με τη σχέση του και την κατανόηση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά. Έτσι, το θεατρικό παιχνίδι θα έλεγε κάποιος ότι αρχίζει να γίνεται και στην Ελλάδα μια πραγματικότητα (Κουρετζής, 1991).

2.3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στο γενικό όρο εικαστικά περιλαμβάνονται όλες οι καλλιτεχνικές μορφές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου με τη δημιουργία εικονικών συμβολισμών και την εμφάνιση ποικίλου σκοποθετικού περιεχομένου, το οποίο συγκεκριμενοποιείται από μορφές τέχνης. Όπως επισημαίνει η Chapman (1993) η τέχνη έχει νόημα για τα παιδιά μόνο όταν τη βιώνουν ως βασική μορφή έκφρασης και ως ανταπόκριση στη ζωή. Αυτοί οι δύο τρόποι, υπογραμμίζει, η έκφραση και η ανταπόκριση, είναι αλληλένδετοι και απαραίτητοι για το σχεδιασμό των επιδιώξεων που αποσκοπούν στην προσωπική πλήρωση, στη μελέτη της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και στη μελέτη των κοινωνικών στοιχείων της τέχνης.

Μια εικαστική σύλληψη μπορεί να παρουσιαστεί αναπαριστώμενη ως δυσδιάστατη ή τρισδιάστατη. Η δυνατότητα αυτή αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα

του ανθρώπινου είδους, που επινόησε από τα πρώτα στάδια ολοκλήρωσης της διανοητικής του ανάπτυξης. Έτσι είναι γνωστή, ήδη από τις σπηλαιογραφίες η ζωγραφική τάση του ανθρώπου που μετεξελίχθηκε, διερχόμενη από ποικίλες φάσεις, στη ζωγραφική τέχνη και στη γλυπτική, η οποία αναπαριστά τρισδιάστατα θέματα του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Ο άνθρωπος, επιδρώντας στον υλικό κόσμο και δανειζόμενος, επιλεκτικά, τμήματά του, επιχειρεί ανέκαθεν, υποσυνείδητα, τον κατακερματισμό και στη συνέχεια την ανασύνθεσή του με τα έργα του, αφού προηγουμένως τον έχει εμποτίσει με τα ‘μαγικά φίλτρα’ της προσωπικής του αντίληψης και του συναισθήματός του κι αφού του έχει προσάψει ένα αποκλειστικά προσωπικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται να κινείται μεταξύ του υπαρκτού και του ιδεατού, παρέχοντας στον ψυχισμό του μια ασφαλή δοκό ισορροπίας, με απώτερους στόχους την επιτυχία ομαλής εσωτερικής αποσυμπίεσης και την αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία. Το γεγονός αυτό της αναπαράστασης του εξωτερικού ή του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μπορεί να περιγραφεί από άλλη σκοπιά και ως ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, η οποία βρίσκει κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας γνήσια έκφραση, καθώς αποτελεί για τα νήπια ένα παιχνίδι. Το παιδί ξέρει πολύ καλά ότι αυτό που κάνει ή αυτό που λέει είναι «στα ψέματα» κι όχι «στ’ αλήθεια» κι ας το χαίρεται σαν αληθινό. (Νασιάκου, 1986).

Τα παιδιά αρέσκονται κατ’ εξοχήν στη μαγεία των εικαστικών κι επιχειρούν με ζήλο να εισχωρήσουν στα μυστήρια του περιβάλλοντος κόσμου, τον οποίο βιάζονται να γνωρίσουν, εκδηλώνοντας πείσμονα προσπάθεια να αποσυνθέσουν και να αναδομήσουν τα συστατικά του, πάντα υπό το πρίσμα του συμβολισμού. Μέσα από τα εικαστικά, καλύπτουν την ανάγκη τους να επικοινωνήσουν και να αυτοεκφραστούν. Όλα τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν εικαστικά. Σε αντίθετη περίπτωση, η αδυναμία τους οφείλεται μάλλον σε επίκτητες αναστολές που δημιουργήθηκαν από το κοινωνικό τους περιβάλλον ή από αντιπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ενηλίκων.

Τα παιδιά, ήδη πριν πάνε στο σχολείο, αρέσκονται στη δημιουργία του άσκοπου σκαριφήματος, που συνίσταται ουσιαστικά στο μοντζούρωμα του χαρτιού με τη δημιουργία γραμμών χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, κάτι που θα αντιστραφεί μεταγενέστερα. Με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, ανακαλύπτουν τον εντυπωσιακό κόσμο των χρωμάτων και επιχειρούν την αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου συνδυάζοντας το σκόπιμο σχεδιασμό με τον πλούτο και την

ομορφιά των χρωμάτων. Προσπαθούν να προσεγγίσουν την πραγματικότητα, όπως την αντιλαμβάνονται, επιζητώντας μια ήσσοнос αξίας αρμονία στο προσωπικό τους μέτρο, αφού ο κυρίαρχος στόχος τους είναι η ικανοποίηση των προσωπικών τους αντιλήψεων, συναισθημάτων και βιωμάτων μέσα από μια ακατάσχετη επιθυμία αυτοέκφρασης, που αποτελεί ουσιαστικά το σπουδαιότερο όχημα μετάβασης προς ένα φανταστικό για τους ενηλίκους, ρεαλιστικό όμως για αυτά χώρο, ο οποίος συνηθίζεται λιτά να περιγράφεται ως 'ο κόσμος των παιδιών'. Πολλοί ειδικοί της ψυχολογίας, αναφέρει η Σμαραγδά-Τσιάντζη (1997), ονομάζουν την προσχολική περίοδο της ανάπτυξης της παιδικής ζωγραφιάς «περίοδο των σχημάτων» και φρονούν ότι το παιδί ζωγραφίζει όχι αυτό που βλέπει αλλά αυτό που ξέρει για τα αντικείμενα, σε μια προσπάθεια να εκφραστεί για να επικοινωνήσει.

Καθοριστικό παράγοντα συμβολής στην τελική ζωγραφική έκφραση των γνωστικών βιωμάτων του παιδιού αποτελεί η φαντασία του, καθώς, σύμφωνα με τη Montessori (1980), «Η ανθρώπινη συνείδηση έρχεται σε αυτόν τον κόσμο σαν μια φλογισμένη μπάλα φαντασίας. Γι' αυτό δεν πρέπει μόνο να δοθεί στο παιδί να καταλάβει ή ακόμη να αναγκαστεί το παιδί να απομνημονεύσει, αλλά να ενθουσιαστεί ως το βαθύτερο, τον εσωτερικό πυρήνα του, να ενισχυθεί στην ωρίμανσή του τη διανοητική, τη συναισθηματική καθώς και τη σωματική. Και γι' αυτό πρέπει να προσφέρονται υψηλές ιδέες στο ανθρώπινο πνεύμα που είναι πάντα έτοιμο να τις δεχτεί ζητώντας όλο και περισσότερα».

Χρησιμοποιώντας μεγάλη ποικιλία υλικών, τα παιδιά, με την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού αλλά παράλληλα και με παιδαγωγική ελευθερία, όπως ακριβώς δρα και κάθε ενήλικος που δημιουργεί έργα υψηλής αισθητικής, δημιουργούν τα προσωπικά τους έργα, αξιοποιώντας τις τεχνικές της ζωγραφικής με ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, κηρομπογιές, της πλαστικής με πηλό ή πλαστελίνη, του κολλάζ με χαρτί, πέτρες, αποξηραμένα φύλλα, ξύλα, καρπούς, κουμπιά, της χαρτοκοπτικής. Με τα έργα αυτά μπορούν να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να αυτοεκφραστούν και να επικοινωνήσουν, να νιώσουν τη χαρά της νέας δημιουργίας στα πλαίσια μιας ανεπιτήδευτης και πηγαίας δημιουργικότητας, η οποία αποτελεί ζητούμενο που επιχειρείται να κατακτηθεί στη σύγχρονη παιδαγωγική, ακόμη και μέσα από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται έξω από το χώρο του νηπιαγωγείου, τα οποία βασίζονται στην αυτενέργεια του παιδιού, επειδή αναγνωρίζεται το γεγονός πως ειδικά το παιδί νηπιακής ηλικίας αφομοιώνει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα περισσότερο με την αφή παρά με την όραση και την ακοή (Χουρδάκη, 1992).

Ουσιαστική βοήθεια για αυτενεργό δράση μπορεί να προσφερθεί στα νήπια, αν οργανωθεί κατάλληλα η γωνιά των εικαστικών σε ένα φωτεινό μέρος, κοντά σε βρύση, αν υπάρχει στην αίθουσα. Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να βρουν σε αυτή τη γωνιά όλα τα υλικά που χρειάζονται για τις εικαστικές τους δραστηριότητες, γιατί χαίρονται και αποδίδουν περισσότερο όταν τα υλικά και τα εργαλεία που θα χρειαστούν μπορούν να τα δουν, να τα αγγίζουν και να τα διαλέξουν μόνα τους. Αποκομίζοντας εμπειρία από τέτοια αισθητικά ερεθίσματα μέσα από δραστηριότητες των εικαστικών, τα νήπια οξύνουν τις ευαισθησίες τους κι αυξάνουν την καλή επικοινωνιακή τους διάθεση για το φυσικό κόσμο. Όπως ακριβώς κάποιος καλλιτέχνης προτιμά να εργάζεται ζωγραφίζοντας και κάποιος άλλος αισθάνεται καλύτερα να εκφράζεται σμιλεύοντας το λίθο ως γλύπτης, έτσι και τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους και επικοινωνούν ευκολότερα αυτοσχεδιάζοντας με ορισμένα υλικά μέσα. Υπάρχει για κάθε παιδί ένα προσφιλές υλικό, το οποίο χρησιμοποιεί εκτιμώντας ότι με αυτό μπορεί να εκφραστεί κι έμμεσα να επικοινωνήσει αποτελεσματικά διαμέσου του έργου του.

Τα εικαστικά είναι έμπρακτα παιδαγωγικά κι εφαρμοσμένη ψυχολογία. Εφαρμόζουν την αρχή της εποπτείας στην πράξη ασκώντας το μάτι, το αυτί και το χέρι. Διεγείρουν ταυτόχρονα τις αισθήσεις της όρασης, της ακοής και της αφής, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την τρίπτυχη, αρμονική, ισομερή ανάπτυξη του παιδιού αναφορικά με το πνεύμα, το σώμα και κυρίως την ψυχή, εφόσον η καλλιτεχνική έκφραση του παιδιού πρέπει να αποβλέπει πρωταρχικά στην ψυχική του εκτόνωση.

Στη ζωγραφική εκφράζεται καθαρά η ασυνείδητη αιτία των ψυχικών συγκρούσεων των παιδιών: ζήλια, απογοήτευση, δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις και συγκρούσεις, γι' αυτό, η προσεκτική ερμηνεία των σχεδίων προσφέρει πολύτιμες υποδείξεις για τη θεραπεία συναισθηματικών προβλημάτων. Έτσι, ειδικοί, όπως οι Davido, Glapin, Coch, Osterrieth και άλλοι (αναφ. στο Τρούλης, 1991), προτείνουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος: (α) τη χρησιμοποίηση του χώρου (θέση του ιχνογραφήματος στο χαρτί), (β) το περίγραμμα (γραμμές που καθορίζουν τις μορφές), (γ) το χρώμα και (δ) το περιεχόμενο. Ειδικά για τα χρώματα παρουσίασαν ερευνητικά πορίσματα τα οποία επισημαίνουν την ιδιαίτερη σημασία στην επιλογή των χρωμάτων από ψυχολογική άποψη, καθώς αυτή μπορεί να υποδηλώσει τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Η πλειονότητα των παιδιών προτιμά χρώματα έντονα και ζεστά, ενώ τα παιδιά που έχουν εσωτερικό

έλεγχο διαλέγουν ψυχρά χρώματα τα οποία όμως, μαρτυρούν την παρουσία συναισθηματικών προβλημάτων.

Κάθε εικαστικό έργο των παιδιών αποκτά μοναδική αξία για αυτά και φαίνεται να αποτελεί, κυριολεκτικά, κομμάτι του εαυτού τους, καθώς δεν επιτρέπουν σε κανέναν να το προσβάλει ή να το διεκδικήσει. Συχνά, μάλιστα, αντιδρούν με βιαιότητα αν κανείς προσπαθήσει να τους το πάρει ή να το χαλάσει. Επιτρέπουν μόνο στους τρίτους να το θαυμάσουν ή να το επαινέσουν και συχνά το χαρίζουν οικιοθελώς σε αγαπημένα τους πρόσωπα. Τα εικαστικά που αποτελούν, όπως προαναφέρθηκε, μια από τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ορθά καταλαμβάνουν εξέχουσα θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα, επειδή επιφέρουν πολλαπλές ωφέλειες σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των μικρών καλλιτεχνών που έμφυτα οδηγούνται προς τις σπουδαίες και γνήσιες μη λεκτικές, επί το πλείστον, μορφές δημιουργικής αυτοέκφρασης (Ξανθάκου, 1998^a), οι οποίες ενίοτε υποδηλώνουν επικοινωνιακές σκοπιμότητες.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι τα αναπτυξιακά στάδια καλλιτεχνικής έκφρασης των παιδιών αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ζωγραφικής τους γενικότερα. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν μια αρκετά προβλέψιμη σειρά σταδίων ανάπτυξης των εικαστικών τους ικανοτήτων, βοηθά τους εκπαιδευτικούς ή άλλους ειδικούς (ψυχολόγους, θεραπευτές) να εκτιμήσουν διαγνωστικά τα σχέδιά τους. Το σημαντικό που πρέπει να θυμάται κανείς είναι ότι η καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι μια αυστηρά κάθετη διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Και ακριβώς επειδή επιδρούν πολλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων η συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη, η πρόοδος ή η παλινδρόμηση στο στυλ ζωγραφικής μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας ή πολλών από αυτές τις επιδράσεις. Τα παιδιά τα οποία αισθάνονται μεγάλη συναισθηματική πίεση, παρουσιάζουν συχνές διακυμάνσεις στις αναπτυξιακές πλευρές των σχεδίων τους.

Τέλος, η ζωγραφική και γενικότερα η εικαστική έκφραση αποτελούν επαρκή δείκτη της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς κινούνται από την εγωκεντρική οπτική προς τη σταδιακή συνείδηση του εαυτού τους ως μέρους ενός ευρύτερου επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Υπό αυτή την έννοια, οι αναπτυξιακές πλευρές της παιδικής ζωγραφικής δείχνουν πολύ περισσότερα από τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων και τη νοητική πρόοδο των παιδιών. Η ζωγραφική δεν αντικατοπτρίζει μόνο τον ψυχισμό των ίδιων των παιδιών αλλά και την αναδυόμενη ανάπτυξη των

διαπροσωπικών τους σχέσεων, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο βλέπουν, αντιλαμβάνονται, αντιδρούν και τελικά επικοινωνούν.

2.4 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η μουσική, τις περισσότερες φορές, συνδέεται συνειρμικά με στιγμές ευθυμίας και χαράς και στοχεύει στη διασκέδαση του ανθρώπου ή στην εκτόνωση της συναισθηματικής του φόρτισης και στη διεύρυνση των επικοινωνιακών του δυνατοτήτων. Για το λόγο αυτό, σχεδόν πάντα, προσελκύει κάθε άνθρωπο. Κατά την ορφική αντίληψη μάλιστα, η μουσική προσελκύει ακόμη και τα ζώα. Η μουσική συνίσταται στην αρμονική σύνθεση ήχων με ποικίλους και πρωτότυπους κάθε φορά συνδυασμούς. Ουσιαστικά, πρόκειται για το παιχνίδι των ήχων που δεν ερεθίζει μόνο το αισθητήριο όργανο της ακοής, αλλά πολύ περισσότερο ευαισθητοποιεί την ψυχική ιδιοσυστασία και υποβάλλει τον εγκέφαλο σε διαρκή αναζήτηση νέων μουσικών δρόμων, που απαιτούν, αντίστοιχα, νέα μέτρα, ρυθμούς και αναλογίες. Όλα αυτά αναπόφευκτα προκάλεσαν και εστίασαν το ενδιαφέρον στη μουσική, επειδή οι άνθρωποι αρέσκονται από τη φύση τους στην περιπετειώδη αναζήτηση του νέου, του πολύπλοκου και του μυστηριωδώς ωραίου, το οποίο μπορεί ακόμη και να τους υποβάλει παιγνιωδώς σε εκστατικές καταστάσεις. Για τους λόγους αυτούς, δεν είναι βέβαια τυχαίο ότι η μουσική εισήχθησε ως αναπόσπαστο τμήμα σε κάθε τελετουργική ιεροπραξία και σε κάθε γιορταστική εκδήλωση του ανθρώπου ανά τους αιώνες. Δεν είναι, επίσης, τυχαίο το γεγονός ότι στην αρχαία ελληνική εκπαίδευση η διδασκαλία της μουσικής καταλάμβανε πρωτεύουσα θέση. Η μουσική βοηθά στην ανάπτυξη και των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων, πέρα από τις θετικές της επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο, καθώς με τη μουσική εξισορροπείται η λειτουργία των κέντρων του εγκεφάλου που ελέγχουν τη λογική και τη διαίσθηση.

Από τα πρώτα στάδια της ζωής του ο άνθρωπος, τόσο στο ενδομητρικό όσο και στο εξωμητρικό περιβάλλον, γίνεται αποδέκτης πληθώρας ηχητικών και άλλων πληροφοριών. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το έμβρυο αντιλαμβάνεται και στοιχειωδώς διακρίνει τους ήχους, εστιάζοντας ωστόσο στη μητρική φωνή (Σταμάτης, 1967). Μετά τη γέννησή του τα μέλη της οικογένειάς του, και ιδίως η μητέρα, το συνηθίζουν σε επαναλαμβανόμενες ηχητικές ή μουσικές φράσεις που συνδυάζονται με κορυφαίες βιολογικές αναγκαιότητες, όπως για παράδειγμα τη διατροφή, τον ύπνο, το παιχνίδι. Έτσι, τα φυσιολογικά παιδιά από πολύ νωρίς μαθαίνουν να αρέσκονται στη μουσική που αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες

μορφές έκφρασης του ανθρώπινου είδους, η οποία έλκει την καταγωγή της στην έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία και έκφραση.

Μουσική μπορεί να υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας του παιδιού, την ώρα του παιχνιδιού, του ντυσίματος, του μπάνιου. Τα παιδιά συνθέτουν στο παιχνίδι τους τραγούδια, ποιήματα, μελωδίες, χορούς. Η μουσική σε αυτή την ηλικία αποτελεί μια τέχνη που απαιτεί αυτενέργεια. Το μικρό παιδί έχει την ευκαιρία της προσωπικής του συμμετοχής αφήνοντας ελεύθερο τον εαυτό του ή δοκιμάζοντας διάφορους τρόπους έκφρασης, χωρίς να δέχεται καταπίεση ή κριτική.

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και ιδίως στο χώρο του νηπιαγωγείου, η μουσική ως παιχνίδι φαίνεται να καταλαμβάνει ιδιαίτερη θέση, καθώς ως κύριες λειτουργίες της έχει την επικοινωνία με τους άλλους και τη συμμετοχή στις δραστηριότητες (κοινωνικοποιητική διαδικασία), την απελευθέρωση του συναισθήματος, την ενεργοποίηση της εκφραστικής ικανότητας και της δημιουργικής φαντασίας, την εξάσκηση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (προσοχής, συγκέντρωσης, συντονισμού), την οργάνωση των ανώτερων λειτουργιών της σκέψης, όπως είναι η ανάλυση και η μεταγνωστική ικανότητα που οδηγεί στην αυτογνωσία, στον αυτοέλεγχο και στην αυτορύθμιση, δεξιότητες που με τη σειρά τους συντελούν τόσο στην ανάπτυξη κι εναρμόνιση του γνωστικού όσο και του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα. Η μουσική, καθώς, είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά με άλλες δραστηριότητες, τείνει να αποτελέσει καθημερινή σχεδόν ενασχόληση των παιδιών που την απολαμβάνουν και τη χαίρονται, αφενός αποτελεί γι' αυτά μια γνώριμη μορφή έκφρασης και αφετέρου τα διεγείρει ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοσωματικά, ωθώντας τα σε εμπλουτισμένες μορφές εκφραστικότητας, τις οποίες επινοούν ή ανακαλύπτουν μέσα από αδιάκοπες ψυχοπλαστικές διαδικασίες και συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ολοκληρωτικά.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πόσο σημαντικός είναι ο εμψυχωτικός ρόλος των νηπιαγωγών επειδή πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα της εργασίας τους η καθοδήγηση των παιδιών προς τις καθαυτές μουσικές δραστηριότητες. Παράλληλα, δραστηριότητες που εντάσσονται σε άλλους τομείς, πρέπει να συνδυάζονται με μουσικά παιχνίδια. Στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης, εκτιμάται ότι τα παιδιά θα αντιληφθούν τις πολλαπλές επιδράσεις και τις δυνατότητες της μουσικής, θα αποκτήσουν πληρέστερη αντίληψη του κόσμου, θα διευρύνουν την αισθητική εμπειρία τους και θα αναπτύξουν τις ικανότητες έκφρασης με τα εργαλεία και τα μέσα που προσφέρουν ως συγκοινωνούντα δοχεία η μουσική και οι άλλοι τρόποι

έκφρασης του ανθρώπινου πνεύματος, προάγοντας παράλληλα και τις επικοινωνιακές τους

δεξιότητες. Η δημιουργική δραστηριότητα της μουσικής θα βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει καλύτερα τον εσωτερικό του κόσμο και τότε είναι σίγουρο ότι θα κατανοήσει καλύτερα τον εξωτερικό, όταν του δοθεί η ευκαιρία να εκφραστεί χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, τη ρυθμική του ζωντάνια, τον πλούσιο συναισθηματικό του κόσμο. Για την υλοποίηση των προαναφερθέντων σκοπών υπάρχει σε όλα σχεδόν τα νηπιαγωγεία μικρή συλλογή απλών, κρουστών, κυρίως, μουσικών οργάνων και άλλων μέσων για τα μουσικά παιχνίδια, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούνται συστηματικά και να εμπλουτίζονται διαρκώς με τη μέριμνα των αρμόδιων πολιτειακών φορέων, των συλλόγων γονέων και των εκπαιδευτικών.

2.5 ΣΚΟΠΙΜΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Με τον όρο σκόπιμες κινητικές δραστηριότητες εννοείται κάθε οργανωμένη κινητική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση και υλοποιείται για συγκεκριμένο αγωγικό σκοπό, στο πλαίσιο μιας καλά μελετημένης και συστηματοποιημένης καθοδήγησης της παιδικής δραστηριοποίησης (Σμαραγδά-Τσιάντζη, 1997). Τέτοιες είναι οι παιγνιώδεις ψυχοκινητικές δράσεις και ο χορός. Τα παιδιά είναι φύσει κινητικά όντα κι επιδιώκουν συνεχώς να κινούνται στο πλαίσιο επίτευξης κάποιου συγκεκριμένου επικοινωνιακού στόχου. Σπάνια παραμένουν ακίνητα. Εφόσον συμβεί αυτό, παρατηρείται μόνο για μικρή χρονική διάρκεια, αλλά και πάλι αν πρόκειται για τη συμμετοχή τους σε σχετική δραστηριότητα. Αρέσκονται, γενικά, σε κάθε μορφής κίνηση, αλλά εντυπωσιάζονται από τη ρυθμικά επαναλαμβανόμενη. Το γεγονός αυτό ώθησε τους παιδαγωγούς στη μελέτη της κινητικής τάσης των παιδιών και στη δημιουργία κινητικών δραστηριοτήτων ενταγμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου.

Η κίνηση, βασικό συστατικό του φαινομένου της ζωής, λειτουργεί στον άνθρωπο και ως βασικός μοχλός επικοινωνίας, υπό την έννοια ότι με τις διάφορες κινήσεις του σώματος και των μελών του μπορούν να εκφραστούν σκέψεις και συναισθήματα. Επιπλέον, η κίνηση μπορεί να αποτελέσει μέσο παρατήρησης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, δεδομένου ότι η συστηματική παρατήρηση της κινητικής συμπεριφοράς οδηγεί σε διαπιστώσεις για τη δραστηριότητα, τη δημιουργική δύναμη, το θάρρος, την αυτοεκτίμηση και άλλες ικανότητες που αντικατοπτρίζονται στις κινήσεις κάθε παιδιού (Ander, 1990). Η

ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων για το λόγο αυτό κατέχει εξέχουσα θέση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπως εξάλλου και κατά την αρχαιότητα, όταν οι Έλληνες θεωρούσαν πως η ηθική και πνευματική προετοιμασία επιτυγχάνεται καλύτερα σε ένα γερό κορμί, το οποίο πρέπει να αναπτύσσεται ελεύθερα και πολύπλευρα, έτσι που το άτομο να φτάνει σε μια αρμονική τελείωση του σώματος και της ψυχής (Kolobova & Ozereckaja, 1993).

Στο νηπιαγωγείο μπορεί να παρασχεθούν οι δυνατότητες για κίνηση μέσα από αντίστοιχα κινητικά παιχνίδια, που θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν γενικά σε αλτικά, δρομικά και παιχνίδια δύναμης, ισορροπίας και ακρίβειας. Όλα αυτά, συνδυασμένα με τη συμμετοχικότητα των παιδιών στο παιχνίδι, που οδηγεί στη συνεργασία, την κοινωνικοποίηση και πρωτίστως την αναγνώριση του εαυτού και του άλλου για ανάπτυξη επικοινωνιακών σκοπιμοτήτων, αποτελούν θεμελιώδεις εκφάνσεις της εκφραστικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Ο ρυθμός, συνήθως, συνδυάζεται με την κίνηση στη ρυθμική γυμναστική αλλά και στο χορό. Τα παιδιά απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε ρυθμικές κινητικές δραστηριότητες, τις οποίες εκλαμβάνουν πάντοτε σαν ευχάριστο παιχνίδι με όσα μέσα διαθέτει το σχολείο και η ευρηματικότητα των νηπιαγωγών. Ο συντονισμός των αντίστοιχων κινήσεων μεταξύ των παιδιών, αν και ζητούμενο ως ένα βαθμό, δε φαίνεται να τα απασχολεί ιδιαίτερα. Αυτά χαίρονται να λαμβάνουν μέρος απλά και μόνο χάριν της ενεργής τους συμμετοχής και για να εκφράσουν με τον τρόπο αυτό τις ατομικές τους επιτεύξεις και ιδιαιτερότητες, σε έναν αδιάκοπο αγώνα κατάκτησης του ρόλου που εκτιμούν ότι τους αρμόζει στην ομάδα των συνομηλίκων-συμπαικτών τους, εμφανίζοντας αρχικά ανεξέλεγκτο αυθορμητισμό, ο οποίος μετατρέπεται σταδιακά σε ενσυνείδητα πειθαρχημένη επικοινωνιακή δραστηριότητα (Lombardi, 1986).

Σύμφωνα με την Robinson (αναφ. στο Τρούλης, 1991) ο χορός είναι μια πλούσια γλώσσα, πλουσιότερη από τον έναρθρο λόγο που αφήνει πολύ χώρο στη φαντασία του θεατή για να την ερμηνεύσει. Είναι μια οργάνωση των κινήσεων, έξω από λειτουργική ανάγκη χρησιμότητας με σκοπό την τέρψη και την έκφραση, μέσω των μη λεκτικών σημάτων της οποίας οι άνθρωποι συχνά μπορούν να ανταλλάσσουν σκοπίμως μηνύματα, δηλαδή να επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο χορός θεωρείται ως η αρχαιότερη των τεχνών, μια φυσική δραστηριότητα η οποία προκαλεί φυσιολογικά φαινόμενα, όπως κυκλοφορία του αίματος, οξυγόνωση και μάλαξη των οργάνων, διεγερτικά ή χαλαρωτικά αποτελέσματα, καλή φυσική κατάσταση των αρθρώσεων,

της καρδιάς και άλλα. Συνδέεται επίσης με τις γενετικά προγραμματισμένες συμπεριφορές, οι οποίες, αποκομμένες από την αρχική τους λειτουργία με στόχο την επικοινωνία, χρησιμεύουν ως υπόβαθρο σε μια κινητήρια αρχαϊκή γλώσσα, παρούσα στα ζώα αλλά και στον άνθρωπο είτε για να συνοδεύσει την ομιλία ως γλώσσα του σώματος είτε για να την υποκαταστήσει. Ο χορός απαρτίζει μια εντελώς πλήρη γλώσσα, δηλαδή φέρει, όπως και οι λέξεις, την ικανότητα του συμβολισμού. Όταν αξιοποιείται ως μέσο ψυχικής αποφόρτισης και σωματικής άσκησης, τότε μετατρέπεται σε χοροθεραπεία.

Αν το κάθε παιδί στη διάρκεια της σχολικής του ζωής είχε τη δυνατότητα να διδαχθεί το χορό σαν μια τέχνη δημιουργική, η θετική επίδραση για την υπόλοιπη ζωή του θα ήταν πολύ μεγάλη. Κάθε ανθρώπινο πλάσμα δικαιούται να δοκιμάσει τη ρυθμική αίσθηση μιας ελεύθερης, ελεγχόμενης και συνάμα εκφραστικής κίνησης μέσα από την οποία γνωρίζει μια επιπλέον έκφραση, μια νέα πτυχή της ζωής. Η κινητική, δημιουργική έκφραση είναι για τα παιδιά μια από τις μεγαλύτερες πηγές απελευθέρωσης ενέργειας. Η κίνηση ως δημιουργική έκφραση παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού, γιατί το βοηθά να αποκτήσει θετική προσωπική εικόνα και γνώση του εαυτού του. Το παιδί συγκεντρώνεται στον εαυτό του, ανακαλύπτει το σώμα του, τις σκέψεις του, τη φαντασία του. Ταυτόχρονα, μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη των κινητικών κι εκφραστικών του ικανοτήτων, επιτυγχάνεται η αρμονική σωματική του διάπλαση και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δυνατοτήτων. Ως πρώτος στόχος, λοιπόν, του δημιουργικού χορού μπορεί να τεθεί η επικοινωνία μέσα από την κίνηση, πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού με τον εαυτό του και κυρίως με τους άλλους, η ανακάλυψη και έκφραση των κινητικών του ικανοτήτων και γενικότερα να στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ενισχύοντας τη θετική του αυτοαντίληψη με μέσο το σώμα και τις κινήσεις του.

2.6 ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Με την εμφάνιση του σκεπτόμενου-κοινωνικού ανθρώπου δημιουργούνται και τα παραμύθια. Παλαιότερα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, συνήθως, επινοούσαν φανταστικές καταστάσεις τις οποίες ‘έπλεκαν’ με πραγματικά γεγονότα, δημιουργώντας για τον κεντρικό ήρωα δραματικές συνθήκες μέσα από τις οποίες φιλτραριζόταν η λογική και κορυφώνονταν οι συναισθηματικές εντάσεις, σε ένα ηθικοδιδακτικό πλαίσιο που οδηγούσε σε λύση ανάλογη με τον επιθυμητό, διδακτικό

στόχο. Η μυθολογία-μυθοπλασία αποτελούσε ανέκαθεν μια αγαπητή δραστηριότητα για τον άνθρωπο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται με την ανά τον κόσμο διατύπωση μυθολογιών που στόχευαν αφενός στην ερμηνεία των φυσικών φαινομένων και αφετέρου στη διδασκαλία τους σε νεαρά άτομα. Με την ανάπτυξη των επιστημών οι μυθολογίες τέθηκαν στο περιθώριο της γνώσης και παρέμειναν ως απλοϊκές κι ευχάριστες μορφές αφηγηματικού λόγου. Με την πάροδο του χρόνου οι μυθολογίες έδωσαν τη θέση τους στα έπη, στους θρύλους και μετέπειτα στα παραμύθια, που αφηγούνται ουσιαστικά τις περιπέτειες και τα κατορθώματα της ζωής ενός κεντρικού ήρωα, περικλείοντας συχνά αλληγορικά στοιχεία.

Παραμύθια ακούνε και διαβάζουνε οι άνθρωποι με ευχαρίστηση. Ο παραμυθάς, ο οποίος συνήθως στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία δεν είναι άλλος από τον παππού, τη γιαγιά ή τον/την παιδαγωγό, μεριμνά ώστε η αφήγηση του να είναι λεπτομερής, συναρπαστική και παραστατική, να περιλαμβάνει δραματικά στοιχεία που να δημιουργούν ψυχικές μεταπτώσεις στον ακροατή-παιδί, να δημιουργεί έντονη πλοκή μέσα από την οποία να περνά ηθικά στοιχεία και τέλος, με την υπερθεμάτιση των αρετών του ήρωα να καταλήγει στην ηθική του δικαίωση, που ουσιαστικά ισοδυναμεί με την ηθική δικαίωση και του ακροατή-παιδιού.

Η ανατρεπτική και μη συμβατική δομή του παραμυθιού ανταποκρίνεται στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του Νηπιαγωγείου. Ο μαγικός κόσμος του παραμυθιού προσφέρει στο ακροατήριό του τη δυνατότητα να ανακαλύψει μια καινούργια πηγή χαράς κι ευχαρίστησης. Μετά την πάροδο ενός ικανού χρονικού διαστήματος αφήγησης, τα παιδιά οργανωμένα σε αφηγηματική κοινότητα, μέσω ενός δικού τους μηχανισμού προσέγγισης συνειδητοποιούν τη δομή του παραμυθιού. Αντιλαμβάνονται τις λειτουργίες των δρώντων προσώπων, απολαμβάνουν την υπερβολή και το απίθανο, ενώ, αρέσκονται στην επανάληψη και την μαγική μεταμόρφωση. Εντυπωσιάζονται από τις ιδέες των ηρώων για τον τρόπο λύσης των δύσκολων καταστάσεων και παρατηρούν την αλλαγή στάσης κάποιων προσώπων, καθώς και τους λόγους για τους οποίους αυτό συμβαίνει. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι τα παραμύθια δεν είναι διόλου τόσο απλές και μονοσήμαντες ιστορίες, όπως μπορεί κανείς να νομίσει με την πρώτη ματιά.

2.6.1 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Του Παραμυθιακού Λόγου

1) Πρώτα απ' όλα αξίζει να αναφερθούν μερικές σταθερές φράσεις όπως είναι ο τύπος άνοιγμα και κλείσιμο "μια φορά κι έναν καιρό" και "ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα". Αυτές οι εκφράσεις δείχνουν το κατώτατο όριο μεταξύ της

πραγματικότητας και του αφηγηματικού κόσμου και αντίστροφα. Έτσι και οι δύο ανήκουν στην αφηγηματική συμφωνία που κάθε συγγραφέας συνάπτει με το ακροατήριο του.

2) Μαζί με αυτούς τους τελετουργικούς τύπους, τα παραμύθια κάνουν εκτενή χρήση των επαναλήψεων, των εκφράσεων και των γεγονότων. Αυτή η συνεκτική δομή είναι όχι μόνο χρήσιμη για να καταστήσει το κείμενο ευκολότερο για το ακροατήριο να καταλάβει, αλλά είναι προπάντων ένα ίχνος που η προφορική παράδοση έχει αφήσει στη λογοτεχνική ιστορία.

Η επανάληψη είναι από τα αγαπημένα χαρακτηριστικά των παιδιών. Τους αρέσει όταν τα επεισόδια επαναλαμβάνονται αυτολεξεί, γιατί ξέρουν τι θα ακούσουν. Όταν μάλιστα η επανάληψη περιορίζεται σε μια φράση ή ένα δίστιχο ή τετράστιχο, καθίσταται αυτόματα παιχνίδι λόγου και η τάξη μετατρέπεται αυθόρμητα σε χορωδία. Το στοιχείο αυτό μπορεί να έχει ιδιαιτέρως θετικά αποτελέσματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τους εντυπωσιάζει ιδιαίτερα, και τους προσφέρει τη δυνατότητα να γνωρίζουν και εκείνα το επεισόδιο ή τη φράση που επαναλαμβάνεται, γεγονός που προσδίδει χαρά γιατί νοιώθουν επιβεβαίωση που μπορούν να παρακολουθήσουν κάτι στον ίδιο ρυθμό με τα άλλα παιδιά.

4) Οι περιττές δομές είναι ακόμα ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά γνώρισμα των γραπτών παραμυθιών και εκτελούν μια λειτουργία που είναι σχεδόν ίδια με αυτές των προφορικών αφηγημάτων: επιτρέπουν στους παραλήπτες να δεθούν με τον αφηγηματικό κόσμο του παραμυθιού.

5) Περιλαμβάνουν την απουσία λεπτομερών περιγραφών. Οι άνθρωποι και τα αντικείμενα περιγράφονται συνήθως μέσω μιας ενιαίας ιδιότητας, για να επιτύχουν τη σημασιολογική σαφήνεια και τη μοναδικότητα και να αποφύγουν τις ψυχολογικές περιπλοκές. Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα έχει κληρονομηθεί πάλι από την προφορική λαϊκή παράδοση όπου η δράση επικράτησε της περιγραφής, κάτι που απαντά στο ψυχισμό του σημερινού παιδιού.

6) Οι χρονικές και χωρικές διαστάσεις είναι είτε εξαλειμμένες είτε υπερβάλλουσες, μερικές φορές ο κόσμος του παραμυθιού δεν προσδιορίζεται και τα γεγονότα πραγματοποιούνται σε ένα ακαθόριστο πουθενά, σε έναν απροσδιόριστο χρόνο. Πολλές φορές κατά την αφήγηση παρέχονται κάποιες χωρικές ή χρονικές πληροφορίες, οι οποίες είναι εν τούτοις απροσδιόριστες: μπορεί να διανύονται για παράδειγμα υπερβολικές αποστάσεις (περπάτησε για τις εκατοντάδες των μιλίων) και παραμυθένιος χρόνος (εκατό έτη). Οι χρόνοι είναι ταξινομημένοι σε δύο κατηγορίες,

τη ρετροσπεκτίβα, που δείχνει το παρελθόν, και την προοπτική, η οποία δείχνει το μέλλον.

7) Όσον αφορά το περιεχόμενο των παραμυθιών πρέπει να παρατηρηθεί ότι είναι εξαιρετικά συχνό τα συνηθισμένα αντικείμενα να συνυπάρχουν με υπερφυσικά. Όταν τα καθημερινά αντικείμενα παρεμβάλλονται σε έναν φανταστικό κόσμο χάνουν την πραγματική φύση τους για να εγκαταστήσουν τη δυναμική του αφηγήματος.

8) Στο παραμύθι υπάρχει σαφής διαχωρισμός του καλού και του κακού. Οι ήρωες και οι ηρωίδες βρίσκονται μπροστά σε μεγάλες προκλήσεις και επικίνδυνες καταστάσεις, που θα πρέπει να τις ξεπεράσουν. Κι όμως οι δυσκολίες ξεπερνιούνται, οι κακοί τιμωρούνται, οι καλοί αμείβονται.

Συνήθως τα παιδιά ταυτίζονται με τον κεντρικό ήρωα, συμπάσχουν με αυτόν κι απολαμβάνουν τη χαρά των επιτυχιών του. Ο ήρωας, τις πιο πολλές φορές, μάχεται το κακό και το άδικο κι επιβραβεύεται επιτυγχάνοντας το στόχο του. Το μοτίβο αυτό, παρεμφερές με εκείνο των αρχαίων τραγωδιών, οδηγεί στην κάθαρση των ακροατών-παιδιών, που με τα μάτια της ψυχής τους διέρχονται από δραματικές συγκυρίες, ώσπου τελικά φτάνουν σε αίσια έκβαση. Επειδή τα παιδιά σκέφτονται με εικόνες και ζουν σε έναν κόσμο που όλα είναι ζωντανά, για τούτο δεν υπάρχουν ούτε όρια, ούτε περιορισμοί, ούτε φυσικές νομοτέλειες στη σκέψη τους. Όλα είναι δυνατά ακόμα και το αδύνατο. Τα παραμύθια ενθουσιάζουν και θέλγουν τα παιδιά, τα οποία μάλιστα βρίσκουν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες μορφές που προκαλούν φόβο και σκηνές που κρύβουν μυστήριο και ανατριχίλα.

9) Οι λαμπρές εικόνες του παλατιού, του ήλιου, των αστεριών που δίνουν και το χαρακτήρα του παραμυθιού, προκαλούν στον ακροατή ή τον αναγνώστη, τον παιδικό κατεξοχήν, το αίσθημα, ότι κάτι υψηλό, λαμπερό υπάρχει ή μπορεί να υπάρξει και στη ζωή του καθενός. Όμως, το ωραίο, υψηλό, ευγενές, που απεικονίζουν οι παραμυθιακές φιγούρες, δεν υπάρχει απλώς, αλλά ανάλογα με τις περιστάσεις, είναι σε κίνδυνο, απειλείται κι έχει ανάγκη από προστασία και βοήθεια.

10) Ο δράκοντας του παραμυθιού είναι μια πανάρχαια εικόνα του κακού. Έτσι απέναντί του δεν υπάρχει τίποτα άλλο, παρά η πάλη: νικιέται, εξουδετερώνεται με την πάλη. Αλλά δεν είναι και κάθε αρπαχτικό θηρίο του παραμυθιού κακό. Δεν είναι ανάγκη κάθε θηρίο να εξουδετερωθεί, γράφει ο Luthi (1976) περνώντας σε μιαν άλλη παρατήρηση. Το άγριο θηρίο μπορεί και να αλλάξει, να μεταμορφωθεί. Το ευρωπαϊκό παραμύθι επανειλημμένα μας διηγείται, πώς το άγριο θηρίο, αν ο

άνθρωπος το συμπονέσει αντί να το κυνηγήσει, μπορεί να γίνει βοηθός του, αντί να γίνει θανάσιμη απειλή του.

Υπάρχει λοιπόν μια μεταμόρφωση του κακού: οι αντίπαλοι γίνονται βοηθοί, αν κάποιος τους φερθεί σωστά η καταστροφική δύναμη δεν είναι απαραίτητο να καταστραφεί, μπορεί να αλλάξει, να γίνει δύναμη βοήθειας και αυτό το μάθημα της σύνεσης είναι ζωντανό με τις εικόνες του παραμυθιού και το παιδί όχι μόνο μπορεί να το καταλάβει, αλλά και να το αφομοιώσει. Μόνο με εικόνες μπορεί να περάσει μια τέτοια θεώρηση της ζωής στον κόσμο της ευαισθησίας και των βιωμάτων του παιδιού.

11) Τα παραμύθια παριστάνουν, με εικόνες που εντυπώνονται, εσωτερικές διαδικασίες. Με εικόνες ο ακροατής των παραμυθιών συλλαμβάνει την εσωτερική πραγματικότητα. Τα παραμύθια δεν επαληθεύονται ως προς τα εξωτερικά, αλλά ως προς τα εσωτερικά δεδομένα: ο δράκοντας δεν υπάρχει εξωτερικά, ως πλάσμα πραγματικό, υπάρχει εσωτερικά, ως ψυχικό πρόβλημα. Δεν είναι ρεαλιστικά, δεν αντικαθρεφτίζουν ή δεν αντικαθρεφτίζουν μόνο εξωτερικά καθορισμένη πραγματικότητα, αλλά πραγματικότητα εσωτερική. Όμως, κι αν δεν δίνουν πραγματικότητα, δίνουν αλήθεια, σημειώνει ο Luthi (1976).

12) Οι άνθρωποι του παραμυθιού δεν έχουν απλώς μια συναισθηματική σχέση με τη φύση, είναι σε μια ζωντανή επαφή μαζί της, δέχονται τα δώρα της, και σε αυτά αντικαθρεφτίζεται η γεμάτη ευγνωμοσύνη σύνδεση τους με τα άστρα, τα λουλούδια, τα ζώα, τη θάλασσα. Ο Luthi (1976) ονομάζει το παραμύθι ποίηση, που προσπαθεί να συμπεριλάβει όλα τα πράγματα. Έτσι δεν λείπουν, δίπλα στις λαμπερές φιγούρες, και οι αφανείς. Όπως στον κόσμο των πραγματικών ανθρώπων, υπάρχουν κι εδώ άνθρωποι βαλμένοι στο περιθώριο. Έτσι εμφανίζεται, μέσα στη λάμψη του παραμυθιού, απρόοπτα, πολλές φορές, το ασήμαντο πράγμα. Πίσω από τέτοια παραδείγματα δεν κρύβεται μόνο μια τάση αγωγής στη μετριοφροσύνη και τη μετριοπάθεια (το παραμύθι δεν είναι, γενικά, από πρόθεση ηθικοδιδασκικό), τα παραδείγματα αυτά προέρχονται από μιαν ευρύτερη ανάγκη. Δίπλα στο μεγάλο και στο υψηλό πρέπει να υπάρχει το μικρό και το άσημο. Έτσι, δίνεται στο λαϊκό παραμύθι η ανθρώπινη πείρα του διχασμού που υπάρχει ανάμεσα στο 'φαίνεσθαι' και το 'είναι'.

13) Ο κόσμος των εικόνων, στον οποίο εισάγει το παραμύθι τους ακροατές ή τους αναγνώστες του, και σήμερα κυρίως τα παιδιά, είναι τροφή της φαντασίας. Μια από τις πρώτες και τις πρωταρχικές επιδόσεις και δυνατότητες της τέχνης, είναι να παίρνει

τα πράγματα που υπάρχουν σε μια μη εποπτεύσιμη πραγματικότητα και να τα κάνει ορατά. Αυτό το κατορθώνει το παραμύθι με σπάνια καθαρότητα. Απομονώνει πρόσωπα και ζώα, δέντρα και οικοδομήματα, πράγματα και υπερβατικές δυνάμεις και τα φέρνει μπροστά στα μάτια του ακροατή. Το λαϊκό παραμύθι, που του αρέσει να στέλνει τους ήρωες του σε μακρινές πορείες ή ταξίδια μέσα από πολλά βασίλεια, χαρίζει στον ακροατή του έναν πλούσιο και μαζί, ωστόσο, στο σωστό μέτρο περιορισμένο αριθμό δυνατών εικόνων χωρίς να χρειάζεται να πάει ο ίδιος στο ταξίδι, περνούν οι εικόνες αυτές μπρος από την εσωτερική όρασή του. Το ότι δεν είναι τυχαίες εικόνες αλλά προσεχτικά διαλεγμένες, βαλμένες η μια δίπλα στην άλλη και, βέβαια, γεμάτες από σημασία, αυτό ανήκει στις ιδιαίτερες αξίες του παραμυθιού. Οι εικόνες του προσφέρουν στο παιδί ένα είδος μύησης στην ουσία της ύπαρξης.

14) Όποιο και αν είναι το περιεχόμενο του παραμυθιού, υπάρχει αίσια έκβαση της ιστορίας, η οποία εμμέσως υποδεικνύει στο παιδί την προσδοκία της αίσιας έκβασης των προσωπικών του εσωτερικών συγκρούσεων. Η ταύτιση του παιδιού με τα ανδραγαθήματα του ήρωα του παραμυθιού του επιτρέπει να αντισταθμίσει πιθανές μειονεξίες του, να ικανοποιήσει τις φαντασιώσεις μεγαλείου και να αποδεχτεί την εικόνα του σώματος του. Έτσι, λοιπόν, από τη στιγμή που ο ήρωας του παραμυθιού θα αποκτήσει, μετά από πολλά κατορθώματα, την πραγματική του ταυτότητα, αποκτά συνάμα και την επίγνωση των ορίων του σώματός του. Το παιδί, ταυτιζόμενο με αυτά τα όρια, αποκτά και τα όρια της προσωπικής σωματικής αναφοράς του.

15) Τα παραμύθια και οι λαϊκές παραδόσεις έχουν ως πρακτικό σκοπό, τόσο την ευχαρίστηση, όσο και μία παιδαγωγική λειτουργία. Περιπέτειες, ανακαλύψεις, δοκιμασίες, μαγικά μέσα, ανδραγαθήματα συγκροτούν έναν ολόκληρο φανταστικό κόσμο του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η κυριαρχία της οικογένειας. Οι ιστορίες των παραμυθιών έχουν ρεαλιστικό κι απρόσωπο χαρακτήρα, ο οποίος προσιδιάζει στο κάθε υποκείμενο, δηλαδή στις ασυνείδητες επιθυμίες και φαντασιώσεις του καθενός.

Πολλές φορές τίθεται η ερώτηση αν το παραμύθι είναι άγριο. Σύμφωνα με το Luthi (1976), η μάγισσα και ο δράκος είναι εικόνες του κακού. Στο επίπεδο της φαντασίας πραγματοποιείται, μέσα στον ακροατή του παραμυθιού, μια αναμέτρηση με το κακό. Το κακό πρέπει να ηττηθεί. Για μια πιο λεπτή διάκριση, ανάμεσα στο κακό και τον κακό, το παιδί δεν είναι ώριμο ακόμα, ωριμάζει πάντως σιγά-σιγά, και ως προς αυτό, και πιο γενικά ως προς το να κάνει λεπτότερες διακρίσεις. Ότι το παραμύθι, δίπλα στις απόλυτα κακές μορφές, δράκο, ανθρωποφάγα πλάσματα, μάγισσα και κακές

μητρίες, βάζει και άγρια θηρία, που είναι δυνατό να μην εξοντωθούν αλλά, αντίθετα, να τα κερδίσει κανείς ως βοηθούς, ή και να μεταμορφωθούν σε εξαιρετικούς ανθρώπους, ανοίγει στο παιδί το δρόμο για μια πιο εκλεπτυσμένη θεώρηση.

2.6.2 Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού

Αν για τον ώριμο ακροατή το παραμύθι αποτελεί τρόπο διαφυγής για το παιδί είναι απόλυτη ανάγκη της ψυχής του, μέσο έκφρασης της αυτοαντίληψής του και προσδιορισμού της ταυτότητάς του. Θέλει να μάθει, να γνωρίσει να κατανοήσει, να κατακτήσει το περιβάλλον του. Καθώς η λογική κι εφευρετικότητα του παιδιού είναι ελεύθερη, αδέσμευτη, το παραμύθι ασκεί τόσο έντονη επίδραση ώστε η μαγική φράση «μια φορά κι έναν καιρό» να αιχμαλωτίζει και τιθασεύει την παιδική ορμή με αποτέλεσμα να παραδίδονται στην αφήγηση.

Εισάγει το παιδί στο πραγματικό κόσμο μέσα από το δρόμο του φανταστικού κι ενισχύει την ανάπτυξη της φαντασίας, μέσα από τα έντονα γεγονότα της διήγησης και της αναδιήγησης του παραμυθιού, εφόσον το εννοιολογικό περιεχόμενό του ανταποκρίνεται στις διανοητικές ικανότητες, στο πνευματικό επίπεδο και την κριτική ικανότητα της ηλικίας που απευθύνεται.

Η μορφωτική του αξία είναι πολύ μεγάλη, εξαιτίας της ποικιλίας του περιεχομένου του, το οποίο μπορεί να φέρει το παιδί σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και να δημιουργήσει στη παιδική σκέψη προβληματισμούς και συσχετισμούς ισχυρούς, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται για να προσφερθεί η μάθηση των επιστημονικών εννοιών ή αξιών, με παιγνιώδη τρόπο και όχι παιδικό. Ανάλογη είναι και η συμβολή του στη γλωσσική καλλιέργεια και την ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας, μέσα από τους μηχανισμούς του ενδιαφέροντος, της μνήμης, του συναισθηματικού βιώματος.

Το παραμύθι συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, η οποία δεν είναι έμφυτη ιδιότητα αλλά επίκτητη και καλλιεργείται όταν ο έντυπος λόγος γίνεται οικείος στο άτομο από την πιο νεαρή του ηλικία. Ο δάσκαλος, κατά μεγάλο ποσοστό, εκτός από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των ανηλίκων, βοηθά στη δημιουργία αγαπητικής συνύπαρξης των παιδιών με το βιβλίο αρκεί να μην παραδίνει τους μαθητές σε ωφελμιστική κυρίως ανάγνωση, αλλά να διαθέτει την ψυχή του γενναιόδωρα στην προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου.

Επίσης το παραμύθι καλλιεργεί την αισθητική αντίληψη του παιδιού και διαμορφώνει θετικές αξίες και στάσεις μέσα από την ταύτιση ή την απόρριψη των ηρώων - προτύπων που προβάλλει. Τα παραμύθια διδάσκουν κι εμπνέουν, όχι μόνο

με την ηθική και την αυταπάρνηση, βασικά χαρακτηριστικά της δομής τους, αλλά με την ίδια την εσωτερική έννοια της ζωής που αποπνέουν. Χάρη σε αυτά μπορούν να ανακληθούν ιδέες ή ακόμα και να εφευρεθούν ολοκαίνουργες.

Επιβιώνει το παραμύθι επειδή μπορεί να μιλήσει σε οποιονδήποτε, να διαβαστεί σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, ανοίγοντας έτσι πολλά παρακινητικά θέματα στη συζήτηση. Με τη διαχρονική παιδαγωγική του αξία λαμβάνει υπόψη του τον μεταβατικό και δυναμικό, χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας που βρίσκεται σταθερά προσανατολισμένος στην πορεία του προς το μέλλον. Δεν ανήκει μόνο στο παρελθόν ούτε μόνο στα παιδιά. Είναι συνδεδεμένο με τη ζωή ολόκληρου του λαού, κάποτε μάλιστα αποτελεί και την πιο γνήσια έκφραση του.

Έχει εκτός από τη λογοτεχνική και σημαντική πολιτισμική αξία. Ιδιαίτερα το ελληνικό λαϊκό παραμύθι συντείνει στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς εκτός από την απόλαυση και την διασκέδασή του, ως λογοτεχνικού κειμένου, μέσα από τη γνωριμία του με τις εκφράσεις, τους χώρους, τις συνήθειες, τις σκέψεις των ηρώων του, προσφέρεται για γνωριμία με το παρελθόν και τους ανθρώπους που τα συνέθεσαν.

Βοηθά το παιδί να ανακαλύπτει ουσιαστικά τον εαυτό του μέσα από την ενεργητική ακρόαση, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών του δυνάμεων. Στόχος είναι να αναπτυχθεί η ευαισθησία των μαθητών στην κειμενική καταλληλότητα και την επικοινωνιακή αποδοτικότητα.

2.6.3 Κοινωνική και πολιτισμική διάσταση του παραμυθιού-Διαπολιτισμικότητα

Το παραμύθι αναπαριστά τον τρόπο συνάντησης των συλλογικών πολιτισμικών περιεχόντων μιας κοινότητας. Αυτή η κοινότητα συγκροτείται με βάση την από κοινού συσσώρευση των εσωτερικών εικόνων. Η πολιτισμική διάσταση της θεματολογίας του παραμυθιού συγκροτείται από τα συναισθήματα και τον τρόπο επικοινωνίας που υιοθετεί η κοινότητα. Τα πρόσωπα της κοινότητας στα παραμύθια δεν είναι αμφιθυμικά, καλά και κακά, όπως είναι όλοι στην πραγματικότητα, αλλά είτε καλά είτε κακά. Η ανάγνωση ενός παραμυθιού επαναδραστηριοποιεί την παιδική συγκίνηση, η οποία στηρίζεται στα αρχαϊκά περιέχοντα της ομάδας. Έτσι, λοιπόν, το παραμύθι αναπαριστά την κοινωνική και πολιτισμική νοοτροπία ή ακόμα καλύτερα, την ομαδική κουλτούρα μιας συλλογικής κοινότητας. Μπορεί και αφομοιώνει πλήθος στοιχείων, που σχετίζονται με τη γεωγραφία του τόπου, την οικονομική ζωή του, τα ήθη και τα έθιμα του, τη γλώσσα του και κάθε όψη της ζωής του.

Η διαπολιτισμικότητα, είναι ένα αίτημα που καθίσταται εμφανέστερο τα τελευταία χρόνια και που, συνήθως, ταυτίζεται με τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον πολιτισμικά διαφορετικό. Αφορά το δικαίωμα του άλλου να υπάρχει ισότιμα σε όλα τα επίπεδα, ανεξάρτητα από την εθνική και θρησκευτική προέλευση.

Όμως, η εξοικείωση στο διαφορετικό, εκτός από τα μέτρα εργασιακής και θεσμικής ένταξης, χρειάζεται και τη γνωριμία με τους άλλους μέσω του πολιτισμού, ώστε να διαμορφωθεί η κουλτούρα της ανοχής και της συνύπαρξης. Για να γίνει αυτό, προϋπόθεση αποτελεί η εξάλειψη της φοβικής συμπεριφοράς απέναντι στο διαφορετικό, καθώς και της νεοεξελικτικής στάσης απέναντι στο μη δυτικό πολιτισμό.

Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση, είναι η αφήγηση που θα βοηθήσει στην αποδοχή του άλλου και της διαφορετικότητάς του. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται να γνωρίσουν οι μαθητές τους άλλους, αλλά κυρίως τον εαυτό τους. Είναι γνωστό, ότι η στάση προς το έτερο έχει στενή σχέση με τον εαυτό, την ταυτότητα και την αντίληψη που έχει γι' αυτή το υποκείμενο της φοβικής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αφήγηση παραμυθιών από τον αφηγητή-εκπαιδευτικό, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κυρίως από τους τόπους καταγωγής των μαθητών. Στη περίπτωση αυτή το παιδί έρχεται σε επαφή με άλλους τρόπους σκέψης, κοσμοαντίληψης και τρόπους αντιμετώπισης της ζωής.

2.6.4 Η αφομοιωτική δύναμη του λαϊκού παραμυθιού

Η παρουσία των ίδιων παραμυθιών σε πολλές χώρες και ηπείρους της Γης, με διαφορετικά πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, δικαιολογημένα, επιτρέπει στο παραμύθι να χαρακτηριστεί ως ένα εθνολογικό είδος.

Βέβαια, ένα παραμύθι δε μπορεί να εκφέρεται με όμοιο τρόπο σε οποιοδήποτε πολιτισμικό περιβάλλον. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, τότε οι εθνικές ιδιαιτερότητες δε θα είχαν σημασία στην αφήγηση των παραμυθιών και όλοι οι παραμυθάδες της Γης θα αφηγούνταν τις ίδιες ιστορίες αδιαφοροποίητα.

Όμως, παρά το γεγονός ότι οι ίδιες αφηγήσεις μπορούν να διαπιστωθούν σε πολλές χώρες της Γης, εντούτοις δυο παραλλαγές του ίδιου παραμυθιού δεν μπορεί ποτέ να είναι ίδιες σε δυο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Λουκάτος (1985) αναφέρει: «Τα παραμύθια της κάθε χώρας είναι συνήθως παραλλαγές από το μεγάλο κόσμο των παγκόσμιων παραμυθιών, αλλά διατηρούν το εθνικό χρώμα τους, στη γλώσσα, στα στοιχεία ζωής, στα πρόσθετα φανταστικά μοτίβα και στον τρόπο της

αφήγησης». Ενώ ο Μερακλής (2002) αναφέρει: «Κάθε λαός και κάθε τόπος δίνει στα κοινά και τα όμοια και κάτι ιδιαίτερα δικό του».

Μέσω της αφομοιωτικής αυτής διαδικασίας, στο λαϊκό παραμύθι συντελούνται μεταβολές που αποσκοπούν στην ένταξη του στα χωροχρονικά και πολιτισμικά πλαίσια του τόπου όπου λέγεται. Όμως κάποια βασικά χαρακτηριστικά κάθε παραμυθιού κάποτε αποκρυσταλλώνονται. Έτσι τα πιο διαδομένα παραμύθια έχουν την τάση να λέγονται με παρόμοιο τρόπο σε έναν τόπο. Η τοπική διάσταση που αποκτούν μέσω της αφομοίωσης των τοπικών χαρακτηριστικών, δίνει μια νέα ανθεκτικότητα και δυσκαμψία στο παραμύθι. Αυτό μπορεί να φανεί αν συγκρίνει κανείς τις παραλλαγές των δημοφιλών παραμυθιών ενός τόπου. Σε αυτή τη δυσκαμψία βοηθά και το γεγονός, που επισημαίνει η Καπλάνογλου (2002), ότι «για πολλούς από τους πληροφορητές η αφήγηση παραμυθιών είναι μια πράξη μνήμης απέναντι στους προγόνους τους, από τους οποίους έχουν ακούσει τις ιστορίες. Από αυτή την άποψη προσπαθούν να αναπαράγουν με πιστότητα το παραμύθι που τους έχει παραδοθεί».

Πάντα βέβαια υπάρχει η ελευθερία στον κάθε αφηγητή να σφραγίσει τις αφηγήσεις του με την προσωπικότητά του. Μεγάλες μεταβολές στον τρόπο ζωής ενός τόπου αποτελούν αφορμή για μια νέα μετάπλαση του λαϊκού παραμυθιού, καθώς το παραμύθι, αν και κινείται στο χώρο της φαντασίας, αντλεί στοιχεία από την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα των ανθρώπων.

Ο χώρος της προφορικότητας λοιπόν, όπου λέγεται το λαϊκό παραμύθι, ενώ είναι κατά βάσει χώρος συντήρησης, παρέχει τελικά πολλές δυνατότητες στους αφηγητές να προσαρμόσουν τα παραμύθια, που έφτασαν σε αυτούς, στα βιώματα τους.

2.6.5 Το Ελληνικό Έντεχνο Παραμύθι Επιστημονικής Φαντασίας

Το παραμύθι επιστημονικής φαντασίας ως υποκατηγορία του παραμυθιού, έχει απασχολήσει τους συγγραφείς, όπως αποδεικνύει η έστω και περιορισμένη παραγωγή του. Τα διαστημικά ταξίδια στα παραμύθια αυτά συχνά οφείλονται σε διαβάσματα σχετικών κειμένων από τα παιδιά, γεγονός το οποίο δηλώνει ότι αποτελεί συγγραφικό τέχνασμα για να υπάρξει ομαλότερη μετάβαση από το ρεαλισμό στην επιστημονική φαντασία.

Αν θέλει κανείς να αναζητήσει τις απαρχές του παραμυθιού αυτού είναι βέβαιο ότι θα σταματήσει στον Αντώνιο Διογένη ή στο Λουκιανό το Σαμοσατέα, οι οποίοι είναι και οι σπερματικά εισηγητές γενικότερα της επιστημονικής φαντασίας με τα ‘Υπέρ Θούλην άπιστα’ ο πρώτος και την ‘Άληθινή ιστορία’ και τον ‘Ίκαρομένιππο’ ο

δεύτερος. Πρόκειται ουσιαστικά για έντεχνα εκτενή παραμύθια. Τα κείμενα μάλιστα του Λουκιανού σατιρίζουν τα ως την εποχή του γραφόμενα, τα οποία και χαρακτηρίζει τερατουργήματα.

Από τότε έως πριν περίπου τριάντα χρόνια, δε φαίνεται να επισημαίνεται πουθενά η παρουσία παρεμφερών παραμυθιών. Εμφανίζεται όμως ξανά με την αρχή της άνθησης της παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα και σε μια περίοδο που ιστορικά στην ανθρωπότητα παρουσιάζεται ένας έντονος προβληματισμός για το διάστημα, δηλώνεται η επιθυμία του ανθρώπου να εξερευνήσει τον κοσμικό χώρο και αρχίζουν τα διαστημικά ταξίδια. Ιστορικές επομένως συγκυρίες ευνοούν τη συγγραφή και παραμυθιών επιστημονικής φαντασίας με βασικότερο κίνητρο την τέρψη κι ελάχιστα ένα προϋδεασμό των παιδιών.

Αν μέσα στα λαϊκά παραμύθια εγκλείονται οι μνήμες, η συνείδηση και τα όνειρα ή τα πάθη ενός λαού και αποκαλύπτουν την εθνική του υπόσταση, το παραμύθι επιστημονικής φαντασίας αποκαλύπτει τον ενδόμυχο πόθο του ανθρώπου να τοποθετηθεί σωστότερα μέσα στο χώρο, να προεκταθεί μέσα στο χρόνο, να έρθει σε επαφή με άλλους κόσμους που πιστεύει ότι υπάρχουν και ότι είναι πιο προηγμένοι από τον κόσμο που ζει, πέρα από την τέρψη και τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα. Στα παραμύθια αυτά κακές μητριές, νεράιδες ή δράκοι αντικαθίστανται από φιλικούς εξωγήινους. Αν και οι συγγραφείς που γράφουν για παιδιά μελετούν τη λαϊκή λογοτεχνία, το παραμύθι αυτό δε φαίνεται να τροφοδοτείται από το αντίστοιχο λαϊκό ως προς τα βασικά δομικά στοιχεία (λόγου χάρη, κατάκτηση της ηρωικής ιδιότητας) επειδή ακριβώς οι συγγραφείς είναι επηρεασμένοι από την τεχνολογία και πολλά μαγικά στοιχεία υποκαθίστανται από τα επιτεύγματα της τεχνολογικής ανάπτυξης του ανθρώπου.

Σήμερα, που η τεχνολογία έχει εισβάλει στην καθημερινή ζωή και οι συζητήσεις, οι υποψίες και οι αναζητήσεις για ζωή στο διάστημα έχουν πάρει σημαντικές διαστάσεις είναι απόλυτα φυσικό να υπάρχει μια προσαρμογή στα καινούρια πολιτισμικά δεδομένα. Γι' αυτό και σκοπός παρεμφερών παραμυθιών είναι αφενός να τέρψει τα παιδιά μεταφέροντας τα σε κόσμους φαντασιακούς αντικείμενο εξερεύνησης των επιστημόνων και αφετέρου να τα ενημερώσει έμμεσα για τους στόχους του ανθρώπου και τις προσπάθειες του να ορίσει το χώρο του, να ανακαλύψει τις δυνατότητές του και να χαρτογραφήσει αδρομερώς όσα υποπτεύεται ότι τεκταίνονται στον κοσμικό χώρο. Έτσι, μέσα από το παραμύθι αυτό, όπως και γενικότερα την επιστημονική φαντασία, ο συγγραφέας επιδιώκει να οριοθετήσει μια πραγματικότητα, η οποία

τοποθετείται στο χώρο της φαντασίας και αποκαλύπτεται σταδιακά από τα ευρήματα της επιστήμης.

2.6.5.1 Χαρακτηριστικά παραμυθιού επιστημονικής φαντασίας

1) Στη συντριπτική τους πλειονότητα τα παραμύθια αυτά υιοθετούν το λεκτικό τρόπο αρχής του μαγικού παραμυθιού: «Μια φορά κι έναν καιρό...», «Κάποτε...», τοποθετώντας έτσι το χρόνο σε μια αόριστη ροή του, η οποία κάποτε ακινητοποιείται. Η ακινητοποίηση αυτή ή η διαφορετική ροή του σε άλλους χώρους αποτελεί βασικό γνώρισμα της επιστημονικής φαντασίας, η οποία πηγάζει από τη σχέση της με τη Φυσική και την Αστροφυσική. Ωστόσο, δεν απουσιάζει και ο μελλοντικός χρονικός προσδιορισμός, βασική συνισταμένη της επιστημονικής φαντασίας, γενικότερα. Αν η αρχή των παραμυθιών αυτών ταυτίζεται περίπου με την αντίστοιχη του λαϊκού παραμυθιού, το τέλος του διαφοροποιείται αισθητά και εναρμονίζεται πλήρως με την περιπέτεια των μικρών ηρώων που αγωνίζονται να πείσουν τους γονείς τους για την περιπέτεια τους και ότι αυτό που έζησαν δεν ήταν φαντασία ή όνειρο.

2) Οι γήινοι ήρωες είναι πάντα επώνυμοι, χωρίς συμβολισμούς, όπως συμβαίνει στα υπόλοιπα παραμύθια, καθόλου πολύπλοκοι ή παράδοξοι και συχνά δεν αντιλαμβάνονται ότι τα όντα, με τα οποία έρχονται σε επαφή δεν ανήκουν στο είδος τους. Αυτό βέβαια εξυπηρετεί και τη συμφιλίωση των δύο κόσμων, του ρεαλιστικού με το φανταστικό. Η συμφιλίωση αυτή διευκολύνει και τους ενηλίκους, οι οποίοι τρέφουν και για τον ίδιο τον εαυτό τους την ιδέα για μια πιθανότητα ύπαρξης ζωής σε άλλους πλανήτες, την οποία μάλιστα ενδόμυχα επιθυμούν φιλική, επειδή φοβούνται μια εχθρική επιβουλή, φόβοι που αντικατοπτρίζονται σε ελάχιστα κείμενα της ελληνικής παιδικής επιστημονικής φαντασίας. Απεικονίζονται φιλικά πάντα το περιβάλλον και τα εξωγήινα όντα, στο όνομα μιας ωραιοποίησης, την οποία ο επώνυμος συγγραφέας επιδιώκει, για να δώσει ένα κόσμο καλύτερο στα παιδιά. Τα φιλικά αισθήματα των εξωγήινων οφείλονται κυρίως στην ανάγκη που αισθάνεται ο ίδιος ο συγγραφέας να αποφύγει κάθε τερατομορφία, δυσμορφία ή τερατογένεση, για να μην τρομάξει το παιδί και να περάσει μηνύματα ομορφιάς, αγάπης, συντροφικότητας, αρμονικής συνύπαρξης. Για το λόγο αυτό, εφόσον υπάρχει τερατομορφία τα ίδια τα εξωγήινα όντα ενημερώνουν σχετικά τα παιδιά, για να μην τρομάξουν, διευκρινίζοντας ότι κάνουν μόνο το καλό. Συχνά, ισχυρίζονται ότι είναι άνθρωποι και αυτοί, απλώς είναι ντυμένοι την ενδυμασία του πλανήτη τους.

3) Οι συγγραφείς μέσα από τα κείμενα αυτά αποσκοπούν να καλλιεργήσουν αισθήματα κοινωνικότητας, συνεργατικότητας, αποδεκτικότητας κι αρμονικής

συνύπαρξης των όντων που γεμίζουν και κοσμούν το αστρικό διάστημα, αφού οι ‘άλλοι’ εκλαμβάνονται ως όμοιοί τους και τα πορτρέτα τους είναι περιγραμματικά. Τελικά, οι όμοιοι άλλοι αποδεικνύονται πραγματικά αλλιώτικοι.

4) Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μετάβαση από τον ένα χώρο στον άλλο, είναι τα διαστημικά οχήματα, τα οποία κινούνται με ταχύτητα που έχουν σπάσει το φράγμα του φωτός (άλλο στοιχείο μελλοντισμού που απασχολεί την επιστημονική φαντασία, όπως και τους επιστήμονες). Τα διαστημόπλοια αυτά περιγράφονται, όπως ακριβώς έχουν ενσταλαχθεί στο συγγραφέα μέσα από σχετικές περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων ή δημοσιογράφων ως μπάλα συνήθως φωτισμένη. Απηχούν επομένως τα παραμύθια αυτά λαϊκές πεποιθήσεις που αποτελούν κράμα στοιχείων λαϊκού παραμυθιού και διαδόσεων, οι οποίες στηρίζονται σε επιστημονικές υποθέσεις.

5) Η περιγραφή του χώρου είναι ανάλογη με τις προθέσεις του συγγραφέα, και αποβλέπει να τοποθετήσει το παιδί σε ένα χώρο ευρύτερο από αυτόν που βιώνει. Ο χώρος είναι είτε γήινος είτε κοσμικός-οι άλλοι πλανήτες. Μπορεί να είναι τα κράσπεδα μιας μικρής πόλης, μια αγροτική περιοχή, μια έρημος, που αποτελεί τον αφετηριακό και τερματικό χώρο του παραμυθιού. Ο χώρος μετάβασης είναι ο αστρικός και χαρακτηρίζεται για την πολυχρωμία και τα φωτεινά του χρώματα με συστατικά εδαφικά στοιχεία όσα ευχαριστούν και ικανοποιούν οπτικά και γευστικά τα παιδιά. Χωρίς να αναφέρονται συνήθως λεπτομέρειες, ο χώρος περιγράφεται σχετικά ικανοποιητικά, επειδή ο σύγχρονος παραμυθογράφος θέλει να τονίσει τη σημασία του για τα παιδιά-επισκέπτες, απεικονίζει ωστόσο ενδόμυχες επιθυμίες σχετικές με την επιθυμητή σύσταση και όψη του τοπίου.

Υπάρχουν βέβαια και παραμύθια, στα οποία το τοπίο είναι σκληρό και αφιλόξενο, ξερότοπος, βουνά ηφαίστεια με κρατήρες, έρημοι, άμμος, γεωγραφικά χαρακτηριστικά, τα οποία αντικατοπτρίζουν τη γήινη εκδοχή του χώρου, γεγονός που αποδεικνύει ότι ο συγγραφέας δεν έχει καταφέρει να απαλλαγεί από τη βίωση του γήινου τοπίου. Πολύ σπάνια είναι εχθρικό. Όλες αυτές οι εκδοχές του χώρου προφανώς οφείλονται στις αντιθετικές πληροφορίες που διαχέονται στην ανθρωπότητα είτε από επιστήμονες, που προσπαθούν να χαρτογραφήσουν τον εξωγήινο χώρο είτε από συγγραφείς επιστημονικής φαντασίας και ανάλογα κινηματογραφικά έργα.

6) Με ελάχιστες εξαιρέσεις, απουσιάζει η δοκιμασία του ήρωα που αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ιστορίας που αφηγείται το παραμύθι.

7) Στα παραμύθια αυτά οι σχέσεις με τους γονείς βιώνονται κατά τρόπο φανταστικό. Διακρίνονται για τη δημοκρατικότητα και την ελευθερία τους, την ισότητα και την κατανόηση παιδιών και γονέων.

8) Η γήινη κουλτούρα μεταφέρεται και στον αστρικό χώρο, εκτείνεται από τους γήινους θεσμούς έως τον εντοπισμό θρησκευτικών στοιχείων, που εκδηλώνονται με την προσευχή κυρίως ή την απομάκρυνση από το δρόμο του Θεού, υπακούοντας έτσι στη χριστιανική αντίληψη του προπατορικού αμαρτήματος και της Κόλασης, λόγω απώλειας του θρησκευτικού προσανατολισμού.

9) Η περιγραφή των χαρακτήρων είναι κατά κανόνα λιτή με ελάχιστα περιγραφικά προσδιοριστικά της εξωτερικής τους εμφάνισης ή των εσωτερικών τους χαρισμάτων, ενώ δεν απαντώνται άλλα γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού, όπως οι ακραίες κοινωνικές καταστάσεις ή ατομικά χαρακτηριστικά. Οι ήρωες είναι χαρακτήρες επίπεδοι, χωρίς υπόσταση και εσωτερική ζωή. Δίνουν την εντύπωση ότι στερούνται κάθε σχέση με το παρελθόν και το μέλλον και ζουν τη παρούσα κατάσταση μόνο. Εντοπίζεται επομένως μια επιπεδότητα. Λόγω της συντομίας των κειμένων αυτών, οι ήρωες σπάνια υφίστανται μεταβολή, τουλάχιστον εσωτερική.

10) Αποφεύγονται οι επαναλήψεις, οι οποίες συναντώνται στο λαϊκό παραμύθι, όπως ακριβώς και στο λόγιο. Σπάνια η αφήγηση είναι επαναληπτική. Ο συγγραφέας δηλαδή διηγείται ό,τι ζουν τα παιδιά, αποστασιοποιημένος από την περιπέτεια, ενώ η αναδιήγησή της αποσιωπάται και υπονοείται.

11) Είναι απαλλαγμένα από κάθε μορφή βίας που είναι δυνατόν να υπάρχει σε άλλα παραμύθια, επειδή σκοπεύουν να περιγράψουν ένα κόσμο καλύτερο από όποιο βιώνουν τα παιδιά, ενώ δεν ανιχνεύονται στοιχεία χιούμορ.

12) Ωστόσο, τα κείμενα αυτά, όπως και κάθε κείμενο, υποκρύπτουν και μια ιδεολογία, που αγωνίζεται να επιβάλλει την ύπαρξη άλλων κόσμων. Πρόκειται απλώς για μια περιρρέουσα κουλτούρα, που εκπορεύεται από την ιδεολογία αυτή, αλλά καταργεί τα σύνορα μιας γραμματικής του ρατσισμού, εφόσον οι έτεροι εκλαμβάνονται ως όμοιοι, για να οδεύσει ο μελλοντικός κόσμος των παιδιών σε ένα μυθικό όραμα της ανθρώπινης ζωής.

Ο ρόλος των παραμυθιών αυτών στη γενικότερη πνευματική και ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Συνιστούν ένα ισχυρό μέσο ψυχαγωγίας αλλά και διαπαιδαγώγησης, συνδυάζοντας τις δύο αντιμαχόμενες απόψεις για την παιδική λογοτεχνία, που αναφέρονται στην αισθητή λειτουργία ή στον παιδαγωγικό στόχο της. Φέρνει σε επαφή με νέα στοιχεία του τεχνολογικού

πολιτισμού και τον προϋδεάζει με γνώσεις για τον ευρύτερο κοσμικό χώρο, καθώς συνειδητοποιούν την ταυτότητα των καινούριων φίλων τους. Το παραμύθι επομένως επιστημονικής φαντασίας δεν μπορεί παρά να απεικονίζει ένα παιδικό πολιτισμό στη σύγχρονη εποχή, εφόσον εστιάζεται σε συγκεκριμένες πολιτισμικά καταστάσεις και σχέσεις, με άλλα όντα, τα οποία στη συνείδηση του ανθρώπου διακρίνονται για τη διαφορετικότητά τους. Γι' αυτό και τα παριστάνει με διάφορες μορφές, σπάνια όμως τερατόμορφα. Επισημαίνεται με τον τρόπο αυτό μια υπέρβαση της ταυτότητας και μια τάση για ομογενοποίηση της ετερότητας. Παράλληλα, αναπτύσσει την αισιοδοξία του παιδιού και την πίστη ότι υπάρχουν και άλλα όντα με καλές διαθέσεις που αποτελούν ένα ισχυρό αντίδοτο απέναντι στη σκληρή πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά. Από την άποψη αυτή ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και του ενσταλάζει αισθήματα ασφάλειας.

2.6.6 Συμπερασματικά

Όμως τους τελευταίους αιώνες το κοινό του παραμυθιού άλλαξε. Το παραμύθι έπαψε να απευθύνεται σε μεγάλους κι έγινε παιδικό ακρόαμα. Η δυσκαμψία του παραμυθιού παρουσιάζεται όταν θέματα που απευθύνονταν σε μεγάλους, συχνά ακατάλληλα για παιδιά, όπως σκηνές με απίστευτη σκληρότητα, εμφανίζονται να αντέχουν στη μεταβολή του ακροατηρίου του παραμυθιού.

Ωστόσο, τα παιδιά αρέσκονται στην ακρόαση μικρών ιστοριών και παραμυθιών, γι' αυτό και το παραμύθι αποτελεί σπουδαίο παιδαγωγικό μέσο, το οποίο, βέβαια, ενδυναμώνεται ανάλογα με την αφηγηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Έχουν ανάγκη από έναν δικό τους φαντασιακό κόσμο στον οποίο καταφεύγουν είτε γιατί προσπαθούν να καταλάβουν την πραγματικότητα είτε γιατί ευελπιστούν να ξεφύγουν από αυτήν. Το παραμύθι αποδεσμεύει τις διανοητικές δυνάμεις: τους επιτρέπει να αναπτυχθούν δίχως τους καταναγκασμούς της πραγματικότητας, απελευθερώνει από το άμεσο παρόν με τη δυνατότητα που παρέχει στο παιδί να απομακρυνθεί από αυτό με κάθε ασφάλεια. Χάρη σε αυτό είναι που η πραγματικότητα παρουσιάζεται σαν κάτι βέβαιο και σταθερό, κάτι που το παιδί το διακρίνει σαφώς, που το κατέχει και το καταλαβαίνει.

Με την προϊούσα αστικοποίηση των αγροτικών κοινωνιών ο γνήσιος, ο φυσιολογικός 'βιότοπος' του παραμυθιού, που επί αιώνες ήταν η οικογένεια, μετατοπίστηκε και δοκίμασε την τύχη του στο σχολείο. Ενώ στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977, γράφει ο Αναγνωστόπουλος (1997), θεωρήθηκε «πηγή γλωσσικού υλικού για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, την άσκηση των

μαθητών στη συντακτική δομή της γλώσσας και την εφαρμογή της προφορικής έκφρασης» εντούτοις, λίγα χρόνια αργότερα, το 1982 υποβαθμίστηκε ο παιδαγωγικός του ρόλος στο σχολείο. Και συνεχίζει: «το θέμα ανακινήθηκε από τον καθηγητή Μερακλή στις αρχές της δεκαετίας του '90 και από τότε πυκνώνουν οι φωνές για μια σωστή αξιοποίηση του παραμυθιού στο χώρο του σχολείου. Αξιοποίηση που αφορά στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, τη σύνθετη και πολλαπλή καλλιέργεια: γλωσσική, γνωσιακή, εικονογραφική, δραματική, ρυθμική, χειροτεχνική».

Σήμερα, το παραμύθι έχει σημαντική θέση στο πρόγραμμα του σχολείου, όπου η ανάγνωση-αφήγηση αποτελεί μια από τις πιο προσφιλείς δραστηριότητες στη καθημερινή διδακτική πράξη. Η δραστηριότητα αυτή καθώς το παιδί μεταβαίνει από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο περιορίζεται σημαντικά και εξαφανίζεται σχεδόν από τις μεγαλύτερες τάξεις.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται μια σοβαρή κι ευπρόσδεκτη προσπάθεια που καταβάλλεται για αυτονόμηση του παραμυθιού μέσα στην τάξη, επειδή με την αυτοτέλεια και σφαιρικότητα που το διακρίνει, χορηγεί ποικιλία δυνατοτήτων για ανάπτυξη της αισθητικής αντίληψης των παιδιών και δημιουργεί το απαραίτητο πλαίσιο για αυτενέργεια και συμμετοχή σε πολλαπλές δραστηριότητες.

Οπωσδήποτε δε θα πρέπει να παραληφθεί η συμβολή των νέων τεχνολογιών και της τηλεόρασης στην παρατηρούμενη παγκοσμιοποιημένη επαναδραστηριοποίηση του παραμυθιού που φτάνει στο κάθε σπίτι μέσω της μικρής οθόνης ή με τα DVD. Ήδη, από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ο κινηματογράφος άρχισε να κατακτά το κοινό με ταινίες που είχαν ως υπόθεση γνωστά παραμύθια και θρύλους. Το 1917, με το γύρισμα της «Ωραίας κοιμωμένης», γίνεται το παγκόσμιο ντεμπούτο του παραμυθιού στη μεγάλη οθόνη. Το 1920 ο θρυλικός Walt Disney (αναφ. στο Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995) γυρίζει μικρά φιλμ με κινούμενα σχέδια, που στηρίζονται σε παραμύθια. Με την παγκόσμια επιτυχία του «Η χιονάτη και οι επτά νάνοι» (1937) κάνει το παραμύθι αγαπημένο παιδί της Έβδομης Τέχνης. Τα τελευταία υψηλής τεχνολογίας κινηματογραφικά έργα, με τα εκπληκτικά χρώματα, την προσεγμένη συνοδευτική μουσική υπόκρουση και τις καλλιτεχνικά άψογες φιγούρες έχουν συναρπάσει εκατομμύρια μικρών και μεγάλων παιδιών.

2.7 ΜΥΘΟΙ

Πολλά ειπώθηκαν και γράφτηκαν για τα ζώα στη σχέση τους με τον άνθρωπο. Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μύθοι ζώων, οι οποίοι μέσα από τη

μεταμφίεση και την προσέγγιση του ανθρώπου προς το ζώο, προσπάθησαν να παρουσιάσουν ανθρώπινα ελαττώματα και να καταλήξουν σε κάποια ηθικά διδάγματα. Ολόκληρος ο λαϊκός πολιτισμός, όχι μόνο ο ελληνικός, βρίθει από ιστορίες, παραδόσεις και μύθους ζώων.

Οι μύθοι ζώων είναι εξάλλου ένα από τα παλαιότερα είδη ιστοριών. Γραπτές εκδοχές προφορικών μύθων με ζώα διαπιστώνονται στη σουμερική λογοτεχνία (3000 π.Χ.) και τους παραδοσιακούς ινδικούς μύθους ζώων (βρίσκονται στην Παντασάντρα σε σουμερικές σφηνοειδείς γραφές). Παρόμοιο υλικό είναι γνωστό και στην Κίνα, υιοθετημένο ίσως από Ινδούς Βουδιστές, για θρησκευτικούς σκοπούς, και την Ιαπωνία. Οι μύθοι αυτοί, που είναι διαδεδομένοι σε όλη τη Μέση Ανατολή, την Ευρώπη καθώς και την Ινδία, είχαν γενικώς αποδοθεί στον βραχμάνο φιλόσοφο Bidpai, τον μυθικό Ινδό ομόλογο του Αισώπου, ο οποίος λέγεται ότι έζησε γύρω στα 500 π.Χ. (Αγγελοπούλου, 1994).

Μύθοι ζώων υπάρχουν στον Ησίοδο, τον Αρχίλοχο, τον Ηρόδοτο και σε πολλούς αρχαίους Έλληνες ποιητές και συγγραφείς. Ο Αριστοτέλης θεωρούσε το μύθο ζώων σημαντικότερο για τις δημόσιες συζητήσεις από τα πραγματικά παραδείγματα του παρελθόντος, καθώς μπορούσε να προσαρμόζεται ή και να επινοείται ακόμα ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Υπάρχουν αρκετοί μεμονωμένοι μύθοι που διανθίζουν το έργο πολλών αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. Ωστόσο η πρώτη συλλογή αυτοτελών μύθων έγινε (στα λατινικά) από τον Δημήτριο τον Φαληρέα και χρονολογείται γύρω στο 300 π.Χ. (Αγγελοπούλου, 1994).

Οι περισσότεροι μύθοι ζώων που παραδόθηκαν από την αρχαιότητα φέρουν το όνομα του Αισώπου, καθώς στο πρόσωπο του αποδόθηκαν και προϋπάρχοντες μύθοι. Είναι μια θρυλική μορφή, που ίσως έζησε τον 6ο π.Χ. αιώνα. κατά την παράδοση. Υπήρξε ένας κατεξοχήν λαϊκός ήρωας, που ήταν κατά κανόνα άσχημος αλλά με τον τρόπο αυτό ξεχώριζε περισσότερο η εξυπνάδα του. Είναι πιθανό, να ήταν στην εποχή του ένας άνθρωπος που ξεχώριζε για τη δυσμορφία του αλλά και την ευστροφία του. Η αιτία της τερατοποίησης της μορφής του, πρέπει να αναζητηθεί μάλλον και στη λαϊκή δοξασία, που αρέσκεται να αποδίδει πάντα λεπτότητα πνεύματος στους αδικημένους από τη φύση σε αντιστάθμισμα της κακής τους μοίρας, που τους φέρθηκε τόσο σκληρά.

Κατά τον Μερακλή (1987), ο Αίσωπος εκλαμβάνεται ως ο εκπρόσωπος μιας κοσμοθεωρίας ριζικά αντιτιθέμενης στην κοσμοθεωρία των ηρωικών (αριστοκρατικών) τάξεων και ως η ενσάρκωση μιας πρακτικής αντίληψης για τη ζωή,

μιας αγροτικής εξυπνάδας και οξύνοιας. Έτσι και ο μύθος αποδείχθηκε, με τη συντομία, την απλότητα και την καθαρότητά του, ως το ανάγνωσμα που ταίριαζε σε πλατύτατα λαϊκά στρώματα. Κατά τον Κακριδή (1987) εξάλλου, Αίσωπο είχαν ονομάσει οι Έλληνες τον τύπο του θυμόσοφου αγράμματος, που κατήσχυνε τους σοφούς και γύρω από το πρόσωπό του συγκέντρωναν με το πέρασμα του χρόνου και πλήθος, άσχετων με αυτόν, ιστοριών. Ο λαός γυρεύει να σατιρίσει και λίγο τους βασιλιάδες και σοφούς του, για τους οποίους καμαρώνει, να τους κατεβάσει προσωρινά από το ψηλό βάθρο όπου ο ίδιος τους έχει ανεβάσει. Θέλει να δείξει ότι και οι μεγάλοι έχουν τις αδυναμίες τους, ότι το άνθος της αρετής και της εξυπνάδας φυτρώνει και μέσα στον απλό λαό. Πλάθει, λοιπόν, ιστορίες όπου η λαϊκή θυμοσοφία, αυτή που ο κοινός άνθρωπος κερδίζει παλεύοντας στη ζωή, στέκει συχνά πιο πάνω από τη σοφία του γραφείου και των σκονισμένων βιβλίων.

Στους μύθους του Αισώπου, τα ζώα έχουν την πρωτοκαθεδρία, αλλά όχι και την αποκλειστικότητα, υπάρχουν και τα φυτά, τα ποτάμια και άλλα. Ίσως στους μύθους του υπάρχουν και ίχνη από τα κατάλοιπα της λατρείας, της θρησκευτικής σχέσης του ανθρώπου προς τη φύση, τα ζώα και τα αντικείμενα.

Οι μύθοι του είχαν ως φαινομενικό σκοπό να καταδείξουν την ανοησία και την αδυναμία των ανθρώπων. Κατά τον 1ο αιώνα μ.Χ., οι γραπτές εκδοχές των προγενέστερων και προφορικών διαδοσμένων αισώπειων μύθων άρχισαν να αποκτούν ένα συμπερασματικό παροιμιακό ηθικό δίδαγμα (ή επιμύθιο), το οποίο εκφραζόταν με σαφήνεια στο τέλος της αφήγησης και είχε ως στόχο να προβάλλει το παιδαγωγικό μήνυμα της ιστορίας. Το πλαίσιο αυτό κατάστασης-συμβάντος-αποτελέσματος επαναλαμβάνεται συχνά στα μικρά σκιαγραφήματα ή μύθους, που αναφέρθηκαν για πρώτη φορά τον 8ο π.Χ. αιώνα από τον Ησίοδο ως ιστορίες που δίδασκαν ένα μάθημα (Κακριδής, 1987).

Οι μύθοι του Αισώπου, με το σύντομο και ηθοπλαστικό τους περιεχόμενο, που απέκτησαν, τουλάχιστον, σε μεταγενέστερο χρόνο, χρησιμοποιήθηκαν για αιώνες σε διάφορες ρητορικές σχολές ως μέσο εξάσκησης των μαθητών στον γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και ως ασκήσεις (προγυμνάσματα) που θα βοηθούσαν τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο των ενηλίκων. Ο Πλάτων (Κακριδής, 1987), ο οποίος συμπεριέλαβε αρκετό λαϊκό υλικό στα έργα του για να τους δώσει μεγαλύτερο χρώμα, τους παραχωρεί μια ιδιαίτερη θέση μέσα στην 'Πολιτεία' του.

Κατά τον Perry (αναφ. στο Μερακλής, 1987), προκειμένου ένας μύθος ζώων να θεωρηθεί αισώπειος, όχι μόνο γιατί ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη συλλογή ή έχει αποδοθεί στον Αίσωπο, πρέπει να συνδυάζει τρία στοιχεία:

1. να ανήκει εμφανώς και σκοπίμως στη σφαίρα της φαντασίας,
2. να εκφέρεται, όπως η παροιμία, σε γνωμικό αόριστο, παρουσιάζοντας όμως μία συγκεκριμένη πράξη που έλαβε χώρα άπαξ και
3. να εκφωνείται όχι ως μια απλή ιστορία, αλλά να διαθέτει σκοπό ηθικό, παραινετικό ή και προσωπικό.

Στον ευρωπαϊκό πολιτισμικό χώρο, εκτός από τον Αίσωπο, μύθους έγραψαν και άλλοι χαρισματικοί συγγραφείς (αναφ. στο Κακριδής, 1987), όπως ο Γάλλος Jean de la Fontaine (1621-1695), οι Γερμανοί Martin Luther (1483-1546), Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), Wilhelm Busch (1832-1905), ο «Ρώσος Αίσωπος» Iwan Krylow (1768-1844) και ο Τσέχος Franz Kafka (1883-1924).

Οι μύθοι δεν έπαψαν να δημιουργούνται, όπως γίνεται φανερό από το γεγονός ότι σύγχρονοι λογοτέχνες ασχολούνται με τη δημιουργία και σύνθεση νέων μύθων, όπως ο Berthold Brecht (1898-1956), Wolfdietrich Schnurre (1920-1989) και άλλοι. Στη δεκαετία του 1950 οι μύθοι χρωστούν τη λογοτεχνική αναβίωσή τους στον Αμερικανό μυθοπλάστη James Thurber (1920), που προέβη σε ανάλογη λογοτεχνική επεξεργασία τους με κριτική-πολιτισμική προδιάθεση, κάνοντας συνδυασμό κλασσικών μύθων με την κρίση που διέρχεται η σύγχρονη οικονομία (αναφ. στο Κακριδής, 1987).

Μεγάλη άνθηση στον ελληνικό χώρο γνώρισε ο αισώπειος ιδιαίτερα μύθος τον 19ο αιώνα, καθώς θεωρήθηκε καταλληλότερο παιδαγωγικό μέσο, ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες και τις πολιτισμικές ανάγκες της χώρας. Πολλοί συγγραφείς, ανάμεσα στους οποίους και ο Αδαμάντιος Κοραΐς, επιχείρησαν να διασκεύασουν και να τροποποιήσουν παλαιότερους μύθους ζώων (Αγγελοπούλου, 1994).

Συνοψίζοντας, οι μύθοι είναι βραχείες κι ευχάριστες αλληγορικές αφηγήσεις με διδακτικό περιεχόμενο, γραμμένες σε πεζό ή σε ποιητικό λόγο. Προσεγγίζουν το θέμα με σκωπτικό τρόπο, με ειρωνική, δηκτική προδιάθεση καθώς και με μια βραχύτητα που θυμίζει επιγραμματικό λόγο. Ασκοούν κοινωνική κριτική που συνήθως περιλαμβάνεται σε ένα επιμύθιο, σε ένα προς παραδειγματισμό ηθικό δίδαγμα δηλαδή, το οποίο οι ακροατές ή οι αναγνώστες μπορεί να χρησιμοποιήσουν επιχειρηματολογώντας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις την προσωπική τους εμπειρία. Βασικό χαρακτηριστικό των μύθων είναι η αλληγορία, η οποία πραγματοποιείται

μέσω των ζώων. Τα ζώα ήδη στους μύθους του Αισώπου μιλούν, σκέπτονται και, γενικώς, συμπεριφέρονται όπως οι άνθρωποι, προσφέροντας τη δυνατότητα παιδευτικής εφαρμογής τους. Έτσι το αφηγηματικό υλικό των μύθων ζώων έχει ξαναπαρουσιασθεί και αποτυπωθεί σε διαφορετικές ιστορικές εποχές για να ξεχωρίσει και να καταδείξει συγκεκριμένες ανθρώπινες αστοχίες.

Μέσα από την μακραίωνη εξέλιξη τους οι μύθοι ζώων, ως ξεχωριστό είδος, ακολούθησαν δύο κυρίως κατευθύνσεις: η πρώτη περνούσε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, με καθαρά ηθικοπαιδαγωγικό στόχο μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, ενώ η δεύτερη αποτέλεσε έδαφος για λογοτεχνικές διασκευές που είχαν ως στόχο κυρίως να τέρψουν. Πολλές φορές μάλιστα παρατηρήθηκε κάποια αντιπαλότητα ανάμεσα στις δύο αυτές κατευθύνσεις, καθώς οι διάφοροι μυθογράφοι διασκεύαζαν τους μύθους σύμφωνα με τη διαρκώς μεταβαλλόμενη προσωπική τους ηθική. Μέσα από αυτούς, τα παιδιά μπορούν να εξάγουν μόνα τους τα συμπεράσματά τους και να οδηγούνται σε γνώση προερχόμενη από τη δική τους αναζήτηση. Βασικό στοιχείο τους είναι η προάσπιση της ελεύθερης και κριτικής σκέψης. Ο Andler το 1912 (αναφ. στο Yannicopoulou, 1993) είχε εκφράσει την άποψη, ότι οι μύθοι ζώων είναι κατάλληλοι για τα παιδιά αφού αυτά εξοικειωθούν με τα παραμύθια και προτού έρθουν σε επαφή με την Αγία Γραφή και τα Ομηρικά Έπη, ακολουθώντας μια λογική και προοδευτική σειρά: πρώτα, τα παραμύθια, όπου το ηθικό δίδαγμα είναι ακόμα ανακατεμένο με άλλα στοιχεία, έπειτα μια ηθική αξία που αυτοπαρουσιάζεται και τέλος ο συνδυασμός ανάλογων αξιών.

2.7.1 Σχέση του μύθου με το παραμύθι

Όσον αφορά τη σχέση των μύθων ζώων με τα παραμύθια, παρατηρείται ότι είναι δυο είδη, που όχι μόνο βρίσκονται αρκετά κοντά ως προς τη λειτουργία και το μηχανισμό τους, αλλά αρκετά συχνά μοιάζουν ακόμα και ως προς τη μορφή και τα μοτίβα τους. Σκόπιμη επομένως κρίνεται και η εξέταση μερικών διαφορών και ομοιοτήτων τους:

- 1) Βασικός σκοπός των μύθων είναι να διδάσκουν μέσα από επεισόδια της ζωής των ζώων και να παρέχουν στους ανθρώπους μια δόση γήινης σοφίας, που θα τους βοηθήσει να ζήσουν πιο αρμονικά. Τα παραμύθια, από την άλλη, περιέχουν στο βάθος βασικούς ηθικούς κανόνες που διέπουν ολόκληρο το σύμπαν και ισχύουν ανεξαρτήτως για κάθε περίπτωση.
- 2) Οι πρωταγωνιστές των μύθων είναι πλάσματα κοινά, καθημερινά και είναι πιο ευνόητη η ταύτιση με αυτά, αντίθετα, οι ήρωες των παραμυθιών, είναι

άνθρωποι πάνω από το μέτριο, ζουν συχνά σε παλάτια και διαθέτουν ακόμα και μαγικές δυνάμεις.

- 3) Τα παραμύθια ολοκληρώνονται κατά κανόνα με το θρίαμβο του καλού επί του κακού, την ανταμοιβή του ενάρετου ήρωα και την τιμωρία των φαύλων. Οι μύθοι, όμως, διδάσκουν μέσα από την ίδια τη ζωή, μέσα από έναν κόσμο γεμάτο εκμεταλλευτές και ψεύτικους φίλους, όπου η καλοσύνη λίγες φορές ανταμείβεται, ενώ η κακία συχνά πληρώνεται με το ίδιο νόμισμα. Πολλές φορές επικρατεί το δίκιο του ισχυρότερου. Θαύματα δεν συμβαίνουν ο καθένας πρέπει να φροντίζει για τον εαυτό του. Υψηλές αρετές όπως αυτοθυσία, αυταπάρνηση δεν έχουν θέση στον κόσμο που απεικονίζουν οι μύθοι ζώων, δηλαδή τον πραγματικό, χωρίς καμία τάση εξωραϊσμού και εξιδανίκευσης, ώστε να διδάσκουν στο κοινό τους να φυλάγεται από την απειλή των ισχυρών.
- 4) Οι μύθοι νουθετούν και προτρέπουν προς τη σοφή κατανόηση του κοινωνικού γίνεσθαι, ενώ τα παραμύθια, χωρίς να αγνοούν τη διάθεση παροχής συμβουλών, στέκονται με κριτικό κυρίως μάτι απέναντι στα κοινωνικά και ατομικά φαινόμενα.
- 5) Στους μύθους εξυμνούνται αρετές όπως η φιλία, η αυτογνωσία, η μετριοφροσύνη, ο σεβασμός για τη ζωή, η ευγνωμοσύνη, ενώ καταδικάζονται ελαττώματα όπως ο κομπασμός, η ματαιοδοξία, η αγνωμοσύνη, η απληστία.
- 6) Θα μπορούσε να πει κανείς ότι, παρόλο που και το παραμύθι είναι μια εκδοχή της πραγματικότητας, η οποία εκφράζεται όμως με συμβολισμούς ως επί το πλείστον, ο μύθος, είναι η δίχως σύμβολα έκφραση της πραγματικότητας, είναι πραγματικά και πραγματιστικά ρεαλιστικός.

Επειδή η εξωτερική και εσωτερική δομή των μύθων έχει ομοιότητα με τα παραμύθια, ενδείκνυται για πολλαπλές σχολικές δραστηριότητες της ίδιας μορφής. Εκτός από τη γενική γλωσσική επεξεργασία, με τη δραματοποίηση επιτυγχάνεται παραγωγή λόγου (γραφτού, προφορικού) ενώ, ταυτόχρονα, παρακινούνται τα παιδιά να εκφραστούν καλλιτεχνικά, ζωγραφίζοντας εικόνες και σκηνές από το περιεχόμενο του μύθου.

2.7.2 Μύθος και εικαστικές δραστηριότητες

Επειδή η δομή των μύθων είναι απλή, τα επεισόδια συνδέονται χρονικά και τοπικά χωρίς εννοιολογικά άλματα, οι θεματικοί πυρήνες διαγράφονται με ευκρίνεια, η δράση χαρακτηρίζεται από βραχείς κι εναλλασσόμενους διαλόγους, η πλοκή είναι

σχεδόν γραμμική και το σκηνικό δεν είναι στατικό αλλά ούτε και πολύπλοκο, για τούτο προσφέρονται για θεατρική παιδεία και για εικαστικές δραστηριότητες.

Στους μύθους, επειδή:

- (α) οι κεντρικοί ήρωες της υπόθεσης είναι κατά κύριο λόγο ζώα που έχουν σαφώς διατυπωμένες ιδιότητες (για παράδειγμα, η αλεπού είναι πονηρή), οι οποίες επαναλαμβάνονται στερεοτυπικά σε όλες τις περιπτώσεις,
- (β) τα ζώα ενεργούν και μιλούν όπως οι άνθρωποι,
- (γ) σκοπός τους είναι η νουθεσία και η διασκέδαση των ακροατών/αναγνωστών,
- (δ) υπάρχει οικονομία λόγου με σύντομους διαλόγους και
- (ε) τελειώνουν με κάποιο δίδαγμα,

μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει με ευκολία τα επιμέρους δομικά στοιχεία τους, να τα επεξεργαστεί δημιουργικά μέσα στην τάξη, ώστε κατόπιν με ανασύνθεση ή τροποποίηση να πετύχει γλωσσικούς, θεατρικούς, εικαστικούς και λοιπούς παιδαγωγικούς στόχους.

2.7.3 Συμπερασματικά

Πολλοί μύθοι με την πάροδο των χρόνων συμπυκνώθηκαν σε παροιμιακό λόγο, τους παροιμιόμυθους, όπως για παράδειγμα η φράση «όσα δε φτάνει η αλεπού τα κάνει κρεμαστάρια», που είναι σύμπτυξη σε μια πρόταση του γνωστού αισώπειου μύθου της «αλεπούς με τα σταφύλια» και προϋποθέτουν πολύ καλή γνώση της γλώσσας και του πολιτισμικού περιβάλλοντός τους από τον ομιλητή, ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθεί το περιεχόμενο μιας ανάλογης σε παροιμιακό λόγο κωδικοποιημένης πρότασης.

Οι μύθοι αυτοί διαβάζονται σήμερα κυρίως για λόγους ψυχαγωγικούς, χωρίς ωστόσο να χάνουν και την παιδαγωγική τους διάσταση, καθώς τα διδάγματά τους είναι παγκόσμιας εμβέλειας και ισχύουν για κάθε λαό, πολιτισμό και εποχή, προερχόμενα από την ίδια τη ζωή και την εμπειρική σοφία που χρειάζεται για την επιβίωση. Εξάλλου, οι αναρίθμητες παραλλαγές και ποικιλίες των αισώπειων μύθων από όλα τα μέρη του κόσμου, καθώς και η ομοιότητά τους με το λαϊκό παραμύθι, συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι μύθοι αυτοί έχουν τις ρίζες τους στην απανταχού λαϊκή λογοτεχνία.

Τέλος, οι μύθοι θα μπορούσαν κάλλιστα να χρησιμοποιηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια πολυπολιτισμικής συνείδησης και σεβασμού της ετερότητας του άλλου. Επειδή, σε αρκετές τάξεις φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, μπορούν να συγκεντρωθούν αντίστοιχοι μύθοι από τις χώρες προέλευσης των

παιδιών, να αντιπαραβληθούν μεταξύ τους και να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά. Με την επαφή και γνωριμία με στοιχεία από τον πολιτισμό άλλων λαών, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ειρηνική συνύπαρξη των μελών της μικροκοινωνίας του σχολείου, αποφεύγεται η απόρριψη, περιορίζονται οι συγκρούσεις και έτσι, τελικά, δίνεται σε όλα τα παιδιά η δυνατότητα για σχολική επιτυχία.

2.8 ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΣΜΟΙ

Οι παροιμίες «είναι σοφά κληρονομήματα των αιώνων, που με φραστική συντήρηση παραδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη, διδάσκοντας την εμπειρία τους και δίνοντας έτοιμους τύπους αλληγορίας και παρομοίωσης, που χρειάζεται για να στηρίζουν ή να τεκμηριώνουν το λαϊκό λόγο» (Αναγνωστόπουλος, 1999). Ως εμπειρικά προϊόντα που προέρχονται από τη μακραίωνη συλλογική ζωή ενός λαού, με την αλληγορική, τη μεταφορική σημασία τους καθώς και με τον εξελικτικά αναλλοίωτο σε γλωσσικό επίπεδο λόγο, προϋποθέτουν άρτια γνώση της γλώσσας από τους χρήστες της. Μόνο ένας χρόνιος ομιλητής μιας γλώσσας είναι σε θέση να αντιληφθεί το βάθος του νοήματος και να κάνει ορθή χρήση μιας παροιμίας, στην κατάλληλη στιγμή του λόγου του, επειδή ως αμετάβλητες γλωσσικές εκφράσεις κρύβουν κάποια πολύτιμη εμπειρία από τις ιστορικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, πολιτικές και γλωσσικές εξελικτικές φάσεις του κάθε λαού.

Από την άλλη πλευρά, τώρα, οι ιδιωτισμοί της ελληνικής γλώσσας, που ομολογουμένως απαντώνται σε υψηλό ποσοστό και αποτελούν επιπρόσθετο στοιχείο δυσκολίας για τη σωστή κατάκτησή της, πρέπει να ανάγονται στο γλωσσικό περιβάλλον για να αποκτήσουν συγκεκριμένη λειτουργία και να γίνουν κατανοητές.

Ο συνειρμικός παροιμιακός λόγος και οι ιδιωτισμοί βρίσκουν ευρεία χρήση στην επικοινωνιακή στρατηγική των μέσων μαζικής ενημέρωσης και στις διαφημίσεις, είτε με την κυριολεκτική είτε με τη μεταφορική σημασία τους αλλά και με τη σκωπτική προσαρμογή σε σύγχρονες καταστάσεις.

Στη σχολική πράξη η διδασκαλία και επεξεργασία των παροιμιών και των ιδιωματικών προτάσεων οφείλει να γίνεται πάντα σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα και ο εντοπισμός τους να είναι έργο των μαθητών μέσω μιας δημιουργικής-ανακαλυπτικής διαδικασίας. Επίσης, μέσα σε πολυεθνικές τάξεις υπάρχουν περεταίρω δυνατότητες αξιοποίησης παροιμιών και ιδιωματικών εκφράσεων με συλλογές ή, όπου καθίσταται δυνατό, με αντιπαραβολές

2.9 ΤΑ ΑΙΝΙΓΜΑΤΑ

Τα αινίγματα αποτελούν για τη σχολική πράξη «πολύτιμο όργανο παιγνιώδους πνευματικής δοκιμασίας» (Αλεξιάδης, 1975), επειδή απαιτούν οξυδέρκεια εκ μέρους των παιδιών για να βρουν τη λύση ενός πάρα πολύ κωδικοποιημένου και πολλές φορές παραπλανητικού λόγου. Είναι αρχαικό λαϊκό κείμενο, αποτελούν σημαντικά τεκμήρια για την οικονομική, πολιτισμική και κοινωνική έρευνα του παρελθόντος ενός λαού, επειδή αντλούν τα θέματα και τα σύμβολά τους από τη σφαίρα των εμπειριών των ανθρώπων, κρύβουν μέσα τους στοιχεία από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ανταποκρίνονται στον υλικό βίο ενός λαού μιας ορισμένης χρονικής περιόδου και αντανακλούν σωρεία εθίμων. Η ευρεία χρήση των αινιγμάτων έχει ατονήσει, επειδή με τις κοινωνικές αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες και τον εξαστισμό που ακολούθησε, περιορίστηκε και η λειτουργικότητά τους.

Όσον αφορά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των αινιγμάτων μέσα στην τάξη, πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή, επειδή το κωδικοποιημένο περιεχόμενό τους με τον ισχυρό μεταφορικό και αλληγορικό λόγο δεν ανταποκρίνεται πάντα στο σύγχρονο, τεχνολογικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το προσεγγίσουν εννοιολογικά. Για παράδειγμα, το αίνιγμα: «από πάνω σαν τηγάνι, από κάτω σαν βαμβάκι. Τι είναι;-Το χελιδόνι». Τα παιδιά αδυνατούν να ταυτίσουν το τηγάνι με το μαύρο χρώμα που ζητά το αίνιγμα. Η γνώση προϋποθέτει αγροτική κοινωνία με φωτιά στο τζάκι και μαυρισμένα τηγάνια από τους καπνούς, γεγονός που δεν ανταποκρίνεται στην προσωπική τους εμπειρία με τις σύγχρονες ηλεκτρικές κουζίνες και τα ανάλογα σκεύη με αστραφτερό μεταλλικό χρώμα.

Η χρήση του αινίγματος για διδακτικούς σκοπούς μπορεί να αρχίσει από απλά ερωτήματα, να επεκταθεί σε πιο σύνθετα αινίγματα, να συμπεριλάβει αριθμητικά προβλήματα σε αινιγματική μορφή και να καταλήξει στη σύγχρονη γραπτή εξέλιξή του, το σταυρόλεξο.

2.10 ΘΡΥΛΟΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΣΕΙΣ

Οι θρύλοι και οι παραδόσεις, με τη μυστηριακή ατμόσφαιρα που δημιουργούσαν στους ανθρώπους, ασκούσαν πάντα μια γοητεία σαγηνεύοντας ιδιαίτερα τα νεαρά άτομα. Επειδή αυτές οι φανταστικές διηγήσεις πήγαζαν, κατά κύριο λόγο, από το χώρο των δεισιδαιμονικών αντιλήψεων των κατοίκων μιας περιοχής και

εκλαμβάνονταν ως αληθινά συμβάντα, ενδείκνυνται για πολλαπλή και πολυθεματική χρήση μέσα στην τάξη και χορηγούν την κατάλληλη ύλη για δημιουργικές σχολικές δραστηριότητες.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές, στηριζόμενοι στο γοητευτικό κόσμο των παραδόσεων, ανιχνεύουν την τοπική τους ιστορία, πληροφορούνται για την ψυχοσύνθεση των παλαιότερων κατοικιών της πόλης ή του χωριού τους και μέσω των θρύλων μαθαίνουν για ιστορικά πρόσωπα που στο παρελθόν διαδραμάτισαν κάποιο ρόλο στη δημιουργία των τοπικών παραδόσεων.

Συνήθως οι θρύλοι και οι παραδόσεις προσφέρονται για ποικιλία εσωσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Επειδή μάλιστα κεντρίζουν τη φαντασία, η οποιαδήποτε επεξεργασία τους δε διαφέρει από τους τρόπους και τις μεθόδους αξιοποίησης των παραμυθιών και των μύθων. Επιπλέον, οι μαθήτριες και οι μαθητές θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν το γραπτό και προφορικό λόγο με δημιουργικά συμπληρώματα των θρύλων, με διάφορα επεισόδια, δηλαδή της δικής τους δημιουργικής φαντασίας, να ενισχύσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητες και να παρουσιάσουν δημόσια το τελικό προϊόν των δραστηριοτήτων τους.

Η ενασχόληση με τους θρύλους και παραδόσεις οδηγεί στην ψύχραιμη αντιμετώπιση του παρελθόντος και σε μια χωρίς προκαταλήψεις και απορριπτική προδιάθεση προσέγγιση ενός ανεπανάληπτου πολιτισμικού αγαθού. Τα παιδιά, όχι μόνο ερευνούν, ανακαλύπτουν και ψυχαγωγούνται, αλλά πρωτίστως μαθαίνουν να αγαπούν τον τοπικό λαϊκό πολιτισμό.

2.10.1 Σύγχρονοι Θρύλοι-Αστικοί Θρύλοι

Οι αστικοί θρύλοι είναι μια σύγχρονη λαογραφική αφηγηματική μορφή, που διαδίδεται συνήθως με τον προφορικό λόγο. Το περιεχόμενό τους, ανάλογα με την πειστικότητα και την ποιότητα, μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα μιας μικρής αφήγησης η οποία, μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει το διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), παγκοσμιοποιείται. Μερικοί, μάλιστα, αστικοί θρύλοι γίνονται θέμα σε δελτία ειδήσεων των τηλεοπτικών σταθμών, οπότε αποκτούν πειστικότητα και έτσι επιτυγχάνεται η ευρύτερη και ταχεία διάδοσή τους.

Οι σύγχρονοι αστικοί θρύλοι παρουσιάζουν την ίδια δομή με τους παραδοσιακούς θρύλους:

- Είναι ανώνυμοι, καθώς η ανίχνευση της αρχικής πηγής μέσω του διαδικτύου είναι πολύ δύσκολη διαδικασία,
- είναι δεμένοι πάντα με κάποιο γεωγραφικό χώρο, γνωστό στους αποδέκτες

- στηρίζονται σε υποκειμενικά βιώματα των δημιουργών τους
- συνδυάζουν το φανταστικό με την πραγματικότητα, το υπερφυσικό με τη λογική και κατά βάθος περιέχουν κάποιο ηθικό δίδαγμα ή σε κρυμμένη μορφή μήνυμα για ενδεχόμενους κινδύνους.

2.11 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικές εφαρμογές μέσα στο σχολείο παρουσιάζει το λαϊκό θέατρο σκιών με την αναβίωση του Καραγκιόζη, διότι δίνει αφορμή για πολύπλευρες δραστηριότητες με δυνατότητες ανίχνευσης της πρόσφατης ιστορίας της Ελλάδας.

Η πολιτισμική αξία του λαϊκού θεάτρου σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έγκειται στην ιδιότητα του Καραγκιόζη να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ιστορικές και κοινωνικές καταστάσεις. Ο λαϊκός ήρωας της σκιάς μεταμορφώνεται σε διαχρονική, σύγχρονη και πάντα επίκαιρη μορφή. Συναντάται στη Ελλάδα όλων των εποχών, συντροφεύει το Μέγα Αλέξανδρο στις μάχες, γίνεται αστροναύτης και μεταναστεύει στη Γερμανία.

Με τη δημιουργική ενασχόληση με τις θεατρικές παραστάσεις του Καραγκιόζη, οι μαθήτριες και οι μαθητές πληροφορούνται για την ιστορία του θεάτρου σκιών, αντιλαμβάνονται τη διαχρονική σημασία που έχει η μορφή του κεντρικού ήρωα να ευρίσκεται παντού και πάντα, να σχετίζεται με διάφορα γεγονότα και πρόσωπα. Επίσης, με παιγνιώδη τρόπο και μέσα στο ευχάριστο περιβάλλον που δημιουργεί η θεατρική παράσταση, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προβεί με τους μαθητές του σε μια πρώτη προσεκτική προσέγγιση τοπικών ελληνικών γλωσσικών ιδιωμάτων, εκμεταλλευόμενος τον ιδιοματικό λόγο των πρωταγωνιστών.

Φαίνεται ότι ο κακόσχημος ήρωας της σκιάς με το λαϊκό του λόγο και με την αθυροστομία της αλήθειας που τον χαρακτηρίζει, συγκινεί εκ νέου τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη την προσπάθεια που καταβάλλεται εκ μέρους Ελλήνων επιστημόνων κι ερευνητών του λαϊκού πολιτισμού, ο Καραγκιόζης να επιστρέψει στο σχολείο (Αναγνωστόπουλος, 2003).

2.12 ΕΘΙΜΑ-ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Σημαντικές πηγές, οι οποίες από την ίδια τη φύση τους χορηγούν ύλη και κατάλληλα θέματα για εκπαιδευτικές εφαρμογές και ποικίλες άλλες δραστηριότητες, είναι τα έθιμα και η σύγκρουση των πολιτισμών (Μπενέκος, 2006). Επειδή οι

διαφορετικοί πολιτισμικοί κύκλοι των μειονοτήτων, που έχουν εγκατασταθεί στη χώρα, έχουν διαμορφωμένα δικά τους ανεξάρτητα έθιμα, μπορεί να γίνει χρήση αυτής της ετερότητας με απώτερο στόχο μια εποικοδομητική συζήτηση με αναφορά σε αυτές τις ιδιαιτερότητες.

Δημιουργικές δραστηριότητες κι ενασχόληση με θέματα που σχετίζονται με τα έθιμα και την πολιτισμική παράδοση των παιδιών που προέρχονται από άλλους πολιτισμικούς κύκλους, ήτοι παραμύθια, μύθοι, παραδόσεις, θρύλοι, χοροί, τραγούδια, γιορτές (κοινές και διαφορετικές) από τον εορταστικό ετήσιο κύκλο, γαστρονομία, βοηθούν όλα τα παιδιά να συνειδητοποιούν ομοιότητες, ετερότητες και ιδιομορφίες των πολιτισμών. Οδηγούνται στην αποδοχή του πολιτισμικά διαφορετικού και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, σημαντικών παραγόντων για ειρηνική συμβίωση μέσα και έξω από την τάξη. Τα παιδιά της μείζονος κοινωνίας εξοικειώνονται με το διαφορετικό και τα παιδιά των μειονοτήτων, ζώντας σε περιβάλλον αποδοχής, διευκολύνονται στην προσπάθειά τους για ενσωμάτωση στη νέα κοινωνία, βασική προϋπόθεση για μελλοντική σχολική ή επαγγελματική επιτυχία.

Με την παιγνιώδη και καλλιτεχνική προσέγγιση θεμάτων που πηγάζουν από τις ελληνικές παραδόσεις και σχετίζονται με γεγονότα, πρόσωπα, φαινόμενα και θρύλους από το λαϊκό πολιτισμό, τα παιδιά ανιχνεύουν τις δικές τους πολιτισμικές ρίζες, πληροφορούνται ακόμη και για άτομα που διαδραμάτισαν κάποιο ρόλο στη δημιουργία παραδόσεων κι ενημερώνονται για την ψυχοσύνθεση των παλαιότερων κατοίκων της περιοχής.

Ο πλούτος του λαϊκού πολιτισμού σε παραδόσεις, δοξασίες, ήθη και έθιμα, παροιμίες και γλωσσικές εκφράσεις είναι τεράστιος και παραμένει ακένωτη πηγή από την οποία πάντα μπορούν να αντληθούν εθνοπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία, κατάλληλα επεξεργασμένα, βρίσκουν εφαρμογές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανοίξουν μέσα στην τάξη δρόμους ονείρου και μαγικής φαντασίας, να εμπλουτίσουν το παιδαγωγικό τοπίο με ζωντάνια και να διδάξουν πολιτισμό.

2.13 ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

Από τους πιο παλιούς χώρους μορφωτικής κι αισθητικής καλλιέργειας, το μουσείο παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση του αισθητικού κόσμου των ανθρώπων και ειδικότερα των παιδιών. Αν επιχειρούσε κάποιος να του δώσει έναν

ορισμό, αυτός θα μπορούσε να είναι: «Μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοιχτό στο κοινό, που αποκτά, διατηρεί, ερευνά, επικοινωνεί κι εκθέτει για σκοπούς μελέτης, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας υλικό-μαρτυρία του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του» (Άλκηστις, 1996).

2.13.1 Ιστορικές προσεγγίσεις

Το μουσείο είναι ένας θεσμός αρκετά πρόσφατος στη σημερινή του μορφή, αλλά παράλληλα και αρκετά παλιός. Στην αρχαιότητα το «Μουσείον» αποτελούσε το χώρο που ήταν αφιερωμένος στις μούσες. Στους Ρωμαίους, το «Μουσείον» είναι ο χώρος ο αφιερωμένος στις φιλοσοφικές συζητήσεις και όχι ένας χώρος στην υπηρεσία της τέχνης.

Η πρώτη συλλογή έργων τέχνης γίνεται στην Αρχαία Ελλάδα μέσα στους ναούς, όπου συγκεντρώνονται τα διάφορα καλλιτεχνήματα των δωρητών. Με την Ιταλική Αναγέννηση το μουσείο αποκτά τη σημερινή του μορφή, γίνεται δηλαδή χώρος όπου συγκεντρώνονται τα έργα τέχνης. Οι Ιταλοί ξαναστρέφονται προς την αρχαιότητα, ενώ οι μεγάλες αριστοκρατικές και αστικές οικογένειες στολίζουν τα παλάτια τους με αντικείμενα τέχνης παλαιότερα ή σύγχρονα. Η πρώτη οργανωμένη έκθεση έργων τέχνης γίνεται στα 1540, ενώ κατά το 17^ο αιώνα το εμπόριο έργων τέχνης έχει ήδη αρχίσει να οργανώνεται.

Από το 16^ο αιώνα, τα έργα τέχνης συγκεντρώνονται σε δυο διαφορετικούς χώρους, τις διάφορες αίθουσες ή τις galleries. Η gallery είναι ένας χώρος μεγάλων διαστάσεων, μακρόστενος, που χρησιμεύει ως αίθουσα γιορτών, διακοσμημένη με χλιδή, όπου τα έργα τέχνης αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της όλης διακόσμησης. Η αίθουσα αντίθετα είναι ένα δωμάτιο σε σχήμα τετραγώνου, εδώ τα διάφορα αντικείμενα βρίσκονται τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο με μοναδικό σκοπό την όσο το δυνατό μεγαλύτερη συγκέντρωσή τους. Τα μουσεία και οι galleries που ήταν ανοιχτές στο κοινό, είχαν πάντοτε ιδιωτικό χαρακτήρα, ενώ το κοινό που συχνάζε σε αυτά ήταν πολύ περιορισμένο, αφού επρόκειτο κυρίως για τους ευγενείς και το περιβάλλον τους.

Με τη Γαλλική Επανάσταση τα πράγματα αλλάζουν ολοκληρωτικά: ένας σημαντικός αριθμός έργων που προέρχονταν από τη βασιλική συλλογή, την εκκλησία και τους διάφορους αριστοκράτες, μεταβιβάζεται στη δικαιοδοσία του Έθνους, ενώ δημιουργείται η περίφημη «Επιτροπή Δημόσιας Παιδείας», που εκτός των άλλων είχε

και σαν αποστολή τη διαφύλαξη των εθνικών μνημείων και των διαφόρων έργων τέχνης.

Ο 19^{ος} αιώνας αποτελεί για τα μουσεία, κυρίως τα αρχαιολογικά, μια μεγάλη εποχή: το μουσείο γίνεται τώρα ο ναός όπου φυλάγονται οι μνήμες της ανθρώπινης ιστορίας. Ως το 1937 φιλοξενούν μόνο τα μεγάλα έργα τέχνης, η κυβέρνηση όμως του Λαϊκού Μετώπου στη Γαλλία αρχίζει να δίνει ορισμένο βάρος και σε έργα τέχνης λαϊκής προέλευσης.

Ύστερα από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο τα Μουσεία αναδιοργανώνονται τόσο στη Γαλλία όσο και στην Ελλάδα με βάση ένα νέο διοικητικό σχέδιο. Σιγά-σιγά το μουσείο αρχίζει να αντικαθιστά το εργαστήρι του δασκάλου, ζωγράφου ή γλύπτη, εκεί όπου ο μελλοντικός καλλιτέχνης αρχίζει τα πρώτα του βήματα και αποκτά τις πρώτες του γνώσεις.

Μέσα στο χώρο του μουσείου το κοινό βρισκόταν μπροστά σε συσσωρευμένα καλλιτεχνικά έργα (πίνακες, γλυπτά) χωρίς καμιά επεξήγηση και διευκρίνιση. Έτσι οι επισκέπτες του ανήκαν σχεδόν αποκλειστικά στις ανώτερες και καλλιεργημένες τάξεις, επρόκειτο δηλαδή για ανθρώπους που είχαν στενούς δεσμούς με την τέχνη. Κατά τις τελευταίες μόλις δεκαετίες η πολιτική των μουσείων αλλάζει κι αναπτύσσονται οι οργανωμένες επισκέψεις για το ευρύ κοινό.

2.13.2 Σήμερα

Το μουσείο είναι ένας θεσμός που συνδέεται οργανικά με τη νεωτερικότητα: με τη δημιουργία της βιομηχανικής κοινωνίας, τη συγκρότηση εθνικών ταυτοτήτων των κρατών, την εδραίωση του πολιτικού φιλελευθερισμού, αλλά και την εκκοσμίκευση, τον εκδημοκρατισμό και τη μαζοποίηση της κουλτούρας.

Το σύγχρονο μουσείο των πολυπολιτισμικών μεταμοντέρνων κοινωνιών δεν είναι πια αποκλειστικά και μόνο ο ναός της εθνικής ιδέας και της υψηλής τέχνης. Επομένως, ως θεσμός διαρκώς μεταβαλλόμενος στη βάση της διαφοροποίησης του εκάστοτε κοινωνικού, ιστορικού, πολιτισμικού και επιστημολογικού πλαισίου, καλείται στη σύγχρονη εποχή να ενημερώσει το κοινό του γι' αυτόν ακριβώς το χαρακτήρα του και να μην προβαίνει σε ηγεμονικές παραθέσεις της 'μίας και μοναδικής αλήθειας' για το παρελθόν και το παρόν. Πολύ περισσότερο, μάλιστα, επειδή το μουσείο εξακολουθεί να παραμένει στη συνείδηση του κοινού ο φορέας που 'γνωρίζει' και που δικαιωματικά προσδίδει αξία στα πολιτισμικά μορφώματα, οφείλει να προτείνει αναγνώσεις και όχι να διατυπώνει αδιαμφισβήτητες αλήθειες.

2.13.3 Μουσείο ανοιχτό στο παιδί

Οι αγγλοσαξονικές χώρες ασχολήθηκαν για πρώτη φορά με την εξοικείωση των νέων με αυτούς τους χώρους δημιουργώντας μουσεία για παιδιά. Το πρώτο δημιουργήθηκε το 1885 στο Μπρούκλιν (Children's Museum) και το μεγαλύτερο μέρος των συλλογών του ήταν σχετικό με τη φυσική ιστορία, την εθνογραφία και τις επιστήμες (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985). Στην Ευρώπη, αντίθετα, έγινε προσπάθεια όχι τόσο να ιδρυθούν νέα μουσεία για τα παιδιά όσο να γίνουν κυρίως προσιτά στα παιδιά τα υπάρχοντα μουσεία για τους μεγάλους.

Στην Αγγλία, κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου το Μουσείο Βικτώρια και Αλβέρτου (Victoria and Albert Museum), δημιούργησε ένα εργαστήρι για παιδιά, τα οποία εμπνέονταν από το μουσείο και δημιουργούσαν (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985). Οι δραστηριότητες όμως αυτού του τμήματος σταμάτησαν με το τέλος του πολέμου. Το 1920 δημιουργείται στη Χάγη το Μουσείο της Εκπαίδευσης το οποίο λειτουργούσε σε συνεργασία με τα σχολεία, με ατομικές πρωτοβουλίες και στη συνέχεια με τη δημιουργία παιδαγωγικών επιτροπών, ιδρύονται σιγά-σιγά στα μουσεία, τμήματα ανοιχτά στα παιδιά τις Η.Π.Α., στη Σκανδιναβία, στην Ολλανδία, στο Βέλγιο και λίγο αργότερα στη Γαλλία.

Στη Γαλλία, συγκεκριμένα, οι πρώτες προσπάθειες αγωγής αυτού του είδους από το χώρο του μουσείου ξεκινούν γύρω στα 1949, αλλά σε πολύ μικρό βαθμό καθώς εκείνη την εποχή υπήρχε ακόμη ένα γιγαντιαίο χάσμα ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο, που λίγο-λίγο σήμερα τείνει να εκλείψει.

Στην Ελλάδα μια τέτοια προσπάθεια για τη δημιουργία τμημάτων στα μουσεία για τα παιδιά είναι εντελώς πρόσφατη. Τα αίτια της καθυστέρησης στην ανάπτυξη της μουσειακής εκπαίδευσης ανιχνεύονται στους εξής παράγοντες:

- 1) στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που απέκλειε το φιλελεύθερο τρόπο λειτουργίας του δημόσιου σχολείου και την άσκηση της διδασκαλίας εκτός της σχολικής τάξης,
- 2) στο παγιωμένο σύστημα λειτουργίας των δύο θεσμών: του μουσείου και του σχολείου, με βάση παραδοσιακούς και δύσκαμπτους κανόνες, στον πολιτιστικό συγκεντρωτισμό, που άφησε μεγάλες μάζες του πληθυσμού έξω από τα πολιτιστικά δρώμενα.

Θα πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι, παρά τις εγγενείς δυσκολίες που αντιμετώπιζε η καθιέρωση της Μουσειακής Αγωγής, στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 και στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων πολλά ελληνικά μουσεία άρχισαν να εκσυγχρονίζονται, να εγκαταλείπουν τη μονοσήμαντη παράταξη των έργων και να

υιοθετούν νέες ερμηνευτικές θεωρίες ως βάση για την οργάνωση των μουσειακών θέσεων και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολεία και ομάδες παιδιών.

Η παιδαγωγική έρευνα έχει ασχοληθεί ήδη από τη δεκαετία του '30 με το ζήτημα της αντίδρασης παιδιών μικρής ηλικίας (3-9 ετών) κατά την επαφή τους με έργα τέχνης (Κόκκινος 2002). Αρκετές από τις σχετικές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η επαφή με την τέχνη πρέπει να ξεκινά μετά το 10ο έτος της ηλικίας, υποστηρίζοντας πως τα μικρότερα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν αισθητικά κριτήρια και πως τα παιδιά των μικρών ηλικιών, μην έχοντας το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις κρίσεις άλλων ανθρώπων για την τέχνη. Νεότερες, ωστόσο, εμπειρικές μελέτες πιστοποιούν τη δυνατότητα των παιδιών, ακόμα και αυτών της προσχολικής ηλικίας, να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την τέχνη, όχι μόνο τη δική τους και των συμμαθητών τους, αλλά και την τέχνη άλλων ανθρώπων (Κόκκινος, 2002). Στην Ελλάδα, την άποψη αυτή αποδέχεται και το Παιδαγωγικό ινστιτούτο που προβλέπει να μάθουν ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου να βλέπουν, να κωδικοποιούν και να απολαμβάνουν την τέχνη άλλων και όχι μόνο να παράγουν δικά τους έργα.

Η προσέγγιση της τέχνης δε χρειάζεται να βασισθεί σε μια γραμμική χρονολογική χαρτογράφηση, η οποία είναι και κουραστική για τις μικρές ηλικίες και, σίγουρα, μονοσήμαντη. Μια παγιωμένη πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία μόνο η παραστατική τέχνη είναι κατάλληλη για τις μικρές ηλικίες, θεωρείται, σήμερα, από πολλούς ξεπερασμένη και αντιεπιστημονική, αφού διάφορες εμπειρικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί δεν έχουν οδηγήσει σε έναν κανόνα που να προσφέρεται για καθολική χρήση. Αντίθετα, η ποικιλία και η διαφορετικότητα των συμπερασμάτων βεβαιώνουν πως δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο είδος καλλιτεχνικής δημιουργίας, το οποίο να διεκδικεί αποκλειστικότητα στις προτιμήσεις των παιδιών των πρώτων σχολικών χρόνων. Από τις ίδιες έρευνες διαπιστώνεται, επίσης, ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης των έργων από τα παιδιά (Κόκκινος, 2002).

Ταυτόχρονα, είναι ουσιαστικό η γνωριμία με την Ιστορία της Τέχνης να μην βασίζεται σε μια εθνοκεντρική προσέγγιση ούτε και να εξαντλείται στη δυτική τέχνη. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι δυνατόν να διδάξει κανείς στα παιδιά την τέχνη όλων των πολιτισμών. Είναι, ωστόσο, δυνατόν η διδασκαλία κεφαλαίων από την Ιστορία της Τέχνης να διαπνέεται από μια διαπολιτισμική ματιά και να μην προβάλλονται ως

μοναδικά κριτήρια αξιολόγησης της καλλιτεχνικής δημιουργίας αυτά που έχουν διαμορφωθεί κατά τα νεότερα χρόνια από τον δυτικό, λεγόμενο, κόσμο.

Γενικά επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν από τις αντιδράσεις των ενηλίκων. Όταν οι διδάσκοντες, οι μουσειοπαιδαγωγοί και, γενικά, όσοι αναλαμβάνουν το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στα παιδιά και τα έργα τέχνης μεταφέρουν προσωπικές εκτιμήσεις και γνώσεις γύρω από το φαινόμενο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, τότε και οι αισθητικές κρίσεις των παιδιών θα χαρακτηρίζονται από τις απόψεις των δασκάλων τους. Είναι καθοριστικό, λοιπόν, να μην παρουσιάζεται στα παιδιά μόνο ό,τι μπορεί να θεωρεί ο καθένας καλή τέχνη. Κριτήρια θα πρέπει να είναι η παιδαγωγική αξία των κεφαλαίων της Ιστορίας της Τέχνης που προσεγγίζονται και η διασφάλιση μιας ανοικτής και παράλληλα κριτικής στάσης.

2.13.4 Στόχοι και σκοποί

Τα μουσεία απευθύνονταν, ως πρόσφατα, ουσιαστικά σε μια μειοψηφία ανθρώπων μυημένων στην τέχνη και σε μεγάλο σχετικά βαθμό ευνοημένων από την οικογένεια και το χρήμα. Η τέχνη όμως είναι και πρέπει να είναι ένα σημαντικό μέσο για τη δημιουργία και την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Γι' αυτό δεν μπορεί να είναι προνόμιο μιας μόνο μικρής μειοψηφίας ανθρώπων αλλά πρέπει να γίνει κτήμα όλου του πληθυσμού.

Το μουσείο και ειδικότερα το παιδικό του τμήμα, έχει σαν πρωταρχικό σκοπό την εξοικείωση του παιδιού με την τέχνη και συνεπώς το άνοιγμα του μουσείου σε ένα μεγαλύτερο κοινό. Και τούτο γιατί είναι αυτονόητο ότι αν ο ενήλικος έχει γνωρίσει το δρόμο που οδηγεί στο μουσείο από την παιδική του ηλικία, θα επανέρχεται στον ίδιο χώρο σε όλη του τη ζωή. Επομένως, η εμψύχωση μέσα στο μουσείο αποσκοπεί στο να προκαλέσει και να σταθεροποιήσει στους νέους την επιθυμία να συχνάζουν στα μουσεία με στόχο τόσο την πληροφόρηση και την πολιτιστική τους μόρφωση όσο και την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας. Για τον ειδικότερο αυτό σκοπό λειτουργούν μέσα στο χώρο πάντα του μουσείου, τα εργαστήρια που προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα μιας δημιουργικής δραστηριότητας και έκφρασης. Έτσι, θα προετοιμάσει το νεαρό άνθρωπο, έτσι ώστε να μην έχει την εντύπωση ότι βρίσκεται μπροστά σε έναν κόσμο που του είναι τελείως ξένος.

Κάθε είδος εκθέματος κι ενότητας μουσειακού χώρου προσφέρουν στο μαθητή πολλές ευκαιρίες μελέτης και έρευνας, γι' αυτό και είναι δυνατόν να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για πολλαπλές προσεγγίσεις και αναγνώσεις. Με αυτόν τον

τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα άμεσης επαφής με συγκεκριμένα αντικείμενα και η ευκαιρία σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή πραγματικότητα. Για παράδειγμα, η βελτίωση των γνωστικών δομών ως προς την έννοια του χρόνου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το συσχετισμό της μορφής και του υλικού ενός τεκμηρίου και της εποχής κατά την οποία αυτό χρησιμοποιήθηκε: ένα παλιό, κιτρινωμένο βιβλίο, που συγκρίνεται με ένα σύγχρονο ή με έναν πολύ παλαιότερο, φθαρμένο πάπυρο, δίνει τη δυνατότητα αισθητοποίησης, έστω και έμμεσης, του χρόνου, και επομένως διευκολύνει τη δημιουργία της σχετικής γνωστικής δομής (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985). Ταυτόχρονα, δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, η διαμόρφωση κριτηρίων, η ανάπτυξη τρόπων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, η φαντασία και η περιέργεια ενισχύονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσέγγισης των αντικειμένων.

Η προσφερόμενη στο μουσείο, όπως και σε άλλους εκθεσιακούς χώρους, κάθε μορφής γνώση, καθώς και κάθε άλλο πολιτισμικό προϊόν μπορούν, ξεφεύγοντας από το επίπεδο της απλής θέασης και παρατήρησης, να συνεξετάζονται με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή του τόπου, κινητοποιώντας στη συνείδηση του μαθητή έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος και κυρίως αναπτύσσοντας δεξιότητες προσδιορισμού της ιστορικής εξέλιξης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, υπερβαίνοντας το επίπεδο των απλών επισκεπτών και θεατών, μαθαίνουν να διαλέγονται με τα εκθέματα και μέσα από αυτά με το περιεχόμενο της ζωής της εποχής στην οποία αυτά ανήκουν καθώς και με τους δημιουργούς τους ή τους ανθρώπους που τα χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους ζωή.

Για τους εκπαιδευτικούς, σκοπός του μουσείου είναι να τους δώσει την ευκαιρία να συγκεκριμενοποιήσουν αλλά και να εμπλουτίσουν το μάθημά τους, να γίνει ένα απαραίτητο συμπλήρωμα του έργου τους. Παρ' όλα αυτά χρειάζεται προσπάθεια ώστε το παιδαγωγικό αυτό εργαλείο να γίνει γνωστό και να χρησιμοποιηθεί για να μυήσει και να ενισχύσει το παιδί στην πρακτική της τέχνης, για ένα ευρύτερο άνοιγμα και για μια καλύτερη χρησιμοποίηση του μουσείου από την εκπαίδευση.

Για τον εμψυχωτή, όμως, το μουσείο δε θεωρείται μόνο χώρος διδασκαλίας και πληροφόρησης, αλλά και μέσο αισθητικής δημιουργίας και αγωγής, χώρος μύησης στην καλλιτεχνική ευαισθησία μέσα από την άμεση επαφή με το έργο της τέχνης, και ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού, το οποίο αυτοσχεδιάζει, κινείται, εκφράζεται, μαθαίνει καινούριους τρόπους διοχέτευσης της σκέψης και των συναισθημάτων του.

Το μουσείο αποσκοπεί επίσης και στο να βοηθήσει το σχολείο να ανοιχτεί στον κόσμο. Τα παιδικά εργαστήρια επιδιώκουν να ευνοήσουν την είσοδο του παιδιού στον κόσμο της τέχνης και να του αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά στη μορφωτική αξία των έργων του παρελθόντος, να δώσουν ουσιαστικό περιεχόμενο στις σχολικές επισκέψεις, να πληροφορήσουν μαθητές και δασκάλους όχι μόνο σε ότι αφορά το παρελθόν, αλλά επίσης και στα προβλήματα της σύγχρονης δημιουργίας. Μέσα στο εργαστήριο του μουσείου το παιδί μαθαίνει να επινοεί και να εφευρίσκει και ταυτίζεται με τον τεχνίτη ή τον καλλιτέχνη.

2.13.5 Εμπύχωση και εμπυχωτές στο μουσείο

Η ετυμολογία της λέξης εμπύχωση-animation έχει διπλή σημασία. Στα λατινικά anima σημαίνει δίνω ζωή, κίνηση, ψυχή κι αίσθηση. Ο εμπυχωτής-animateur λοιπόν στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι αυτός που δίνει ψυχή, έννοια στη ζωγραφική, τη γλυπτική και σε όλα τα έργα του μουσείου (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985).

Στη Γαλλία από το 1959 και στην Ελλάδα λίγο αργότερα, το Υπουργείο Πολιτισμού είναι αυτό που αναλαμβάνει την προσπάθεια να κατευθύνει μια μορφωτική και πολιτιστική δράση, προσιτή στο ευρύ κοινό, με κύριο εκφραστή και φορέα της τα μουσεία. Στο Υπουργείο Πολιτισμού έχει ανατεθεί το βασικό μέλημα να καταστήσει προσιτά σε όλο τον κόσμο τα σημαντικότερα έργα της ανθρωπότητας, τα πλούτη του παρελθόντος και τις δημιουργίες του σήμερα.

Αυτή η μορφωτική λειτουργία, από τη στιγμή που πρέπει να διεξάγεται πρώτιστα κοντά στα παιδιά, απαιτεί μια συνεργασία μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, του Υπουργείου Πολιτισμού και της διεύθυνσης των μουσείων θεμελιώνοντας έτσι ένα πλάνο εργασίας και δράσης σε λαϊκή βάση.

Στην Ελλάδα, το ρόλο των εμπυχωτών μπορούν κάλλιστα να αποδώσουν οι λαϊκοί επιμορφωτές, με την προϋπόθεση ότι χρειάζονται γνώσεις ιστορίας της τέχνης και παιδαγωγικής ψυχολογίας από τη μια, και καλλιτεχνική μόρφωση και ικανότητα, από την άλλη. Η εμπύχωση απευθύνεται κυρίως στα παιδιά και ο βασικός ρόλος του εμπυχωτή είναι να βοηθήσει και να συντελέσει στη λύση του μυστηρίου που υπάρχει γύρω από την τέχνη και την ιδέα ότι ο καλλιτέχνης είναι κάτι το μυστηριώδες. Αυτό θα συμβάλει στο να καταργηθούν και να υπερνικηθούν τα εμπόδια που υπάρχουν στην επικοινωνία του καλλιτέχνη με το ευρύ κοινό.

Ο εμπυχωτής αναπτύσσει με ακρίβεια και σαφήνεια το αντικείμενο που εκτίθεται στο μουσείο, δίνοντας όμως πάντοτε ιδιαίτερη προσοχή στο να προσαρμόζεται στο μορφωτικό επίπεδο των ακροατών του, στη συγκεκριμένη δηλαδή περίπτωση των

παιδιών. Ενθαρρύνει και προτρέπει τα παιδιά χωρίς όμως να επεμβαίνει, παρά μόνο για ενίσχυση, χωρίς να επιβάλλει την προσωπική του γνώμη και θεώρηση. Προτείνει θέματα, εμπλουτίζει τη φαντασία και τα διευκολύνει στην εύρεση του απαραίτητου υλικού για τη δική τους δημιουργία.

Για τα παιδιά που ποτέ πριν δεν έχουν επισκεφτεί το χώρο του μουσείου, μια εισαγωγή στην τέχνη πρέπει να γίνεται από τον εμπνευστή. Αυτή η εισαγωγή δεν είναι κάτι το θεωρητικό, ένας θεωρητικός μονόλογος, αλλά μια δημιουργική συζήτηση μπροστά στο έργο τέχνης και στη συνέχεια μέσα στο εργαστήρι μια προσέγγιση της τέχνης (χρησιμοποιούμενο υλικό, τεχνική και άλλα). Επίσης θα πρέπει να υπάρχει κάποια λεπτομερέστερη ανάλυση του σκοπού του μουσείου προς τους γονείς, οι οποίοι δε θεωρούν την επίσκεψη σε αυτό σαν κάτι το σοβαρό, αλλά μόνο σαν θέμα αναψυχής.

2.13.6 Οργάνωση- λειτούργια- προγράμματα

Όλη η οργάνωση του μουσείου γίνεται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, τα οποία δεν έρχονται μόνο τους στο μουσείο, αλλά με πρωτοβουλία των δασκάλων τους. Τα παιδιά αισθάνονται αρκετά ξένα σε αυτό το χώρο τον οποίο δεν έχουν συνηθίσει και στον οποίο έχουν έρθει αφού προηγουμένως έχουν ακούσει εντολές και απειλές για τιμωρία αν αγγίξουν κάτι, αν πειράξουν τα αντικείμενα. Συνήθως, δεν προσαρμόζονται εύκολα στο περιβάλλον του μουσείου θεωρώντας αυτή την επίσκεψη σαν κάτι το υποχρεωτικό.

Από την άλλη πλευρά η επίσκεψή τους εκεί δημιουργεί προβλήματα. Το παραδοσιακό κοινό των μουσείων δε μπορεί ή δεν θέλει να ακούσει το θόρυβο των παιδιών, τα πήγαινε-έλα, τα παιχνίδια τους. Το προσωπικό, επίσης, απαιτεί ησυχία και σιωπή, πράγμα που δεν είναι ούτε φυσιολογικό, αλλά ούτε και τόσο συχνό στα παιδιά. Επιπλέον, ο/η νηπιαγωγός αρχίζει να τα μαλώνει για να κάνουν ησυχία, να μη θορυβούν και να μην ενοχλούν, πράγμα που τελικά τα απομακρύνει από το μουσείο.

Για να αντιμετωπιστούν λοιπόν αυτά τα προβλήματα, μπορεί το μουσείο να διαθέσει μερικές ώρες για το σχολικό κοινό ή ακόμα να παραχωρήσει σε αυτό μια αίθουσα για μια εισαγωγή και γνωριμία των συλλογών που υπάρχουν, χωρίς να ενοχλούνται οι υπόλοιποι επισκέπτες.

Ο εμπνευστής μπορεί αρχικά να κάνει μια εισαγωγή για τα έργα του μουσείου, πάντοτε όμως συζητώντας με τα παιδιά μπροστά στα αντικείμενα. Η συζήτηση αυτή έχει ελεύθερο χαρακτήρα, ενώ έχει καταβληθεί προσπάθεια από την πλευρά του να μην ακολουθεί κάποια προκατασκευασμένα πρότυπα, να προσαρμόζει μάλιστα και να

φτιάχνει το πρόγραμμά του απαντώντας στις ερωτήσεις και στις απαιτήσεις των παιδιών. Αποφεύγει να επεμβαίνει στην παιδική σκέψη για να την κατευθύνει, για να μάθει στα παιδιά τι είναι ωραίο και τι όχι, γιατί λαμβάνει υπόψη του ότι το όλο ζήτημα του ωραίου είναι σε αρκετό βαθμό υποκειμενικό.

Ακολουθώντας ενεργό παιδαγωγική, ξυπνά το ενδιαφέρον του παιδιού, αφήνοντάς το να εκφραστεί μπροστά στο έργο τέχνης. Ο εμπυχωτής πρέπει να αφήνει το παιδί να μιλά και να εκφράζεται με το δικό του λεξιλόγιο. Πρέπει όλοι να μάθουνε πρώτα να ακούνε το παιδί κι έπειτα να χρησιμοποιήσουνε τις σκέψεις του για μια καινούρια παραπέρα ανακάλυψη του παιδικού κόσμου (Κόκκινος, 2002).

Η δημιουργία με βάση τα παραπάνω, ενός αλφαριθμητικού τέχνης προσαρμοσμένου στην ηλικία των παιδιών κρίνεται αναγκαία. Πολύ περισσότερο αφού για το παιδί το όνομα του καλλιτέχνη, η εποχή του ή ακόμα και η χρονολογία του έργου έχουν μηδαμινή σημασία συγκριτικά με τα χρώματα, τις γραμμές και τις μορφές. Δυστυχώς, πολλές φορές το παιδί μέσα στο μουσείο ξεναγείται σε πράγματα άσχετα με τα ενδιαφέροντά του, ενώ αντιμετωπίζει ένα λεξιλόγιο εντελώς εχθρικό και ξένο προς αυτό.

Ένα άλλο σημαντικότατο πρόβλημα που εμφανίζεται και για τους γονείς και για τους δασκάλους, αλλά μερικές φορές και για τους εμπυχωτές του μουσείου είναι κατά πόσο η επίσκεψη σε αυτό το χώρο είναι διασκέδαση ή εκπαίδευση. Αν θεωρηθεί σαν εκπαίδευση πρέπει να τονιστεί ότι πρόκειται για μια όχι τόσο προγραμματισμένη εκπαίδευση από τη στιγμή που δεν έχει εκ των προτέρων σαφώς καθορισμένο πρόγραμμα.

Γενικότερα το μουσείο προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα της άμεσης επαφής με τα έργα τέχνης, πράγμα που μπορεί στη συνέχεια να τα οδηγήσει στο να ‘διαβάζουν’ τη γλώσσα της τέχνης και να βρίσκουν ευχαρίστηση στο θαυμασμό των έργων της. Μπορεί μάλιστα να σημειωθεί ότι, για την καλύτερη οργάνωση της επιμόρφωσης των παιδιών στα μουσεία, καλό θα ήταν τα τελευταία να διέθεταν έντυπα, σημειώσεις, καταλόγους για το νεαρό κοινό καθώς επίσης και διαφάνειες, επεξηγηματικές κάρτες, τα οποία θα μοιράζονταν και στα σχολεία. Σίγουρα όμως το κυριότερο και σπουδαιότερο σημείο παραμένει η υποδοχή του παιδιού στο χώρο αυτό, η οποία πρέπει να είναι θερμή και πρόσχαρη.

2.13.7 Παιδικά εργαστήρια μέσα στα μουσεία

Όταν γίνεται λόγος για εργαστήρι, εννοείται μια ειδική αίθουσα του μουσείου, ιδιαίτερα εξοπλισμένη, μέσα στην οποία γίνεται η μύηση των παιδιών στα μυστικά

της τέχνης. Εδώ μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα διάφορα εργαλεία, να συνδυάζουν τα χρώματα και να σχεδιάζουν με διάφορους τρόπους.

Ο ρόλος του εμπνευστή μέσα στο εργαστήριο είναι να δώσει στα παιδιά τα απαραίτητα κίνητρα για να εκφραστούν, να τα βοηθήσει μαθαίνοντας τους τρόπους έκφρασης, καθώς η παιδική τέχνη είναι κυρίως μια επικοινωνία, είναι η ενσάρκωση των παιδικών συναισθημάτων που μπορεί να ανακαλύψει και στη συνέχεια, αν υπάρχει ανάγκη, να τα βοηθήσει. Ακόμα, σκοπός του εμπνευστή είναι η παρατήρηση των παιδιών και η υποκίνησή τους με κατάλληλες ερωτήσεις στη δημιουργική προσπάθεια, γιατί όπως σημειώνει ο Stern (αναφ. στο Παπαδόπουλος, 1999): «Θέτοντας μια ερώτηση και ωθώντας το παιδί στη δημιουργική προσπάθεια, ο ενήλικος δρα πάνω στις νοητικές του ικανότητες, στη λογική, στη μνήμη του και κατευθύνει, χωρίς ποτέ αυτό να εκδηλωθεί».

Το εργαστήριο έχει σαν στόχο να δώσει μια ώθηση στη δημιουργικότητα και να ξυπνήσει την ευαισθησία. Γίνεται λοιπόν, εύκολα, αντιληπτό ότι η απομόνωση της έννοιας της αποτυχίας είναι βασικός κανόνας. Είναι μια έννοια η οποία ποτέ δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί από τον εμπνευστή (αλλά που χρησιμοποιείται πολλές φορές από τους εκπαιδευτικούς), καθώς η παιδική τέχνη δεν αποσκοπεί κυρίως στο ωραίο, αλλά στη δυνατή έκφραση.

Ο παιδαγωγικός στόχος στο εργαστήριο είναι η ανάπτυξη της ατομικής δουλειάς παράλληλα με τη συλλογική δραστηριότητα. Η φιλική εξάλλου ατμόσφαιρα που κυριαρχεί στο χώρο βοηθά τα παιδιά να γίνουν περισσότερο κοινωνικά. Πριν αρχίσει η δουλειά στο εργαστήριο, ο εμπνευστής συζητά με τα παιδιά προκειμένου αυτά να καταλάβουν το νόημά της. Όσο τα παιδιά δουλεύουν στο εργαστήριο, προσπαθεί να είναι πολύ διακριτικός, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να αφαιρέσει κάθε δυνατότητα πηγαίας έκφρασης του παιδιού επεμβαίνοντας, σε ακατάλληλη στιγμή. Επιπλέον δε βοηθά και δε διευκολύνει την εργασία των παιδιών γιατί πρέπει αυτά να ζουν τις δυσκολίες που συναντούν και να μαθαίνουν να τις υπερνικούν. Αποσκοπώντας λοιπόν στην εξοικείωση του παιδιού με την τέχνη, το εργαστήριο προσφέρεται τόσο σαν χώρος δουλειάς όσο και διασκέδασης.

2.13.8 Η σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα

Στη σύγχρονη εποχή, την κεντρική θέση του κρατικού μουσείου τείνουν να καταλάβουν τα διαρκώς αυξανόμενα ιδιωτικά, τα οποία ιδρύονται και χρηματοδοτούνται από ιδιωτικούς πολιτιστικούς φορείς. Καθώς το σύγχρονο, εκκοσμικευμένο κράτος είναι αναγκασμένο να σέβεται την ιδιαιτερότητα των

πολιτών και να προστατεύει το δικαίωμά τους στη διαφορά, τον παραδοσιακό πλέον ρόλο της εγχάραξης της εθνικής ταυτότητας μέσω των εκθεσιακών συλλογών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναλαμβάνουν, όλο και συχνότερα τελευταία, ιδιωτικά μουσεία.

Επομένως, η έκρηξη του αριθμού των μουσείων στον 20ο αιώνα και η παράλληλη αύξηση των φορέων της λεγόμενης βιομηχανίας του ελεύθερου χρόνου θέτουν επιτακτικά τα ζητήματα της οικονομικής και επικοινωνιακής διαχείρισής τους. Η υιοθέτηση των αρχών του management και από τα μουσεία είναι πλέον απαραίτητη, καθώς επιτρέπει σε αυτά, σε εποχές που, σύμφωνα τουλάχιστον με τους νεοφιλελεύθερους θεωρητικούς και πολιτικούς, οι κρατικοί πόροι δεν περισσεύουν, να ανταπεξέλθουν στις ανταγωνιστικές λογικές της βιομηχανίας της κουλτούρας και της ψυχαγωγίας (Κόκκινος, 2002). Ο εναγκαλισμός, επομένως, του θεσμού του μουσείου με την τουριστική βιομηχανία και τη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου είναι, όχι μόνο δεδομένος, αλλά σε μεγάλο βαθμό ενδεχομένως απαραίτητος για τη διασφάλιση της βιωσιμότητάς του. Για τους λόγους αυτούς τα μουσεία, σήμερα, επιδιώκουν με ποικίλους τρόπους, όπως είναι η ιδιαίτερα επιμελημένη κτιριακή υποδομή, οι πολλαπλές και υψηλού επιπέδου παρεχόμενες υπηρεσίες, οι πρωτότυπες εκθεσιακές προτάσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και η συστηματική προβολή τους στα Μ.Μ.Ε., να πείσουν για τον ψυχαγωγικό και μορφωτικό τους χαρακτήρα, καταλαμβάνοντας μια θέση στην πολιτιστική ζωή της περιοχής τους και της χώρας τους, ή και να αποτελέσουν ζωτικό τμήμα της τουριστικής βιομηχανίας του τόπου τους.

Η ανάγκη, όμως, εκσυγχρονισμού και προσαρμογής του μουσείου στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα δεν θα πρέπει να ερμηνευθεί μονοδιάστατα, στη βάση της βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών με στόχο την αύξηση του αριθμού των επισκεπτών και του χρόνου παραμονής τους στους χώρους του μουσείου, αλλά στην κατεύθυνση της ικανοποίησης του ώριμου αιτήματος να λειτουργήσει το μουσείο ως μηχανισμός διαμόρφωσης κουλτούρας και δεξιοτήτων πολιτισμικής κριτικής.

2.13.9 Συμπερασματικά

Οι σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το μουσείο εξακολουθεί να είναι στην Ελλάδα, «ένα θησαυροφυλάκιο αδρανούς μνήμης, κύριος μοναδικών αντικειμένων, χώρος επίσημος, κόσμος δεδομένος, βασίλειο της σιωπηλής αυθεντίας, ξένο προς την ερώτηση, την ανάλυση, την κριτική» (Κόκκινος, 2002). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του

μουσείου εξακολουθεί να επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της αγάπης για το απaráμιλλο μεγαλείο της ελληνικής αρχαιότητας και στην απόδειξη της διαχρονικής συνέχειας του ελληνισμού. Ο προσανατολισμός αυτός εξηγεί και το ζήτημα της κυριαρχίας των αρχαιολογικών και λαογραφικών μουσείων στη χώρα για πολλά χρόνια.

Προβληματική, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζεται και η σχέση μουσείου και σχολείου. Ο σχετικός διάλογος που μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε στον τόπο μας ενισχύει το συμπέρασμα ότι η Μουσειακή Αγωγή εξακολουθεί να βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακό στάδιο με βασικότερες αδυναμίες τις εξής:

- 1) ο περιστασιακός, αποσπασματικός και συγκυριακός χαρακτήρας της συνεργασίας μουσείου και σχολείου
- 2) η ακατάλληλη υποδομή των μουσείων για την υποδοχή μεγάλου αριθμού σχολείων και μαθητών
- 3) η απουσία κοινού προγράμματος εκπαιδευτικής δράσης και δεσμών ανάμεσα στους φορείς του μουσείου και του σχολείου
- 4) η απουσία εκπαιδευμένων επαγγελματιών
- 5) η ανυπαρξία κατάρτισης σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης των υποψήφιων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα Πανεπιστημιακά τμήματα και η ελλιπής επιμόρφωση όσων συμμετέχουν στη μουσειακή εκπαίδευση.

Η απουσία μιας συγκροτημένης μουσειακής πολιτικής πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από την ταυτόχρονη απουσία μιας συνεκτικής μουσειολογικής θεωρίας, που οφείλεται κατεξοχήν στην αδυναμία των Κοινωνικών Επιστημών να απεγκλωβισθούν από το πλαίσιο του εθνοκεντρικού ιδεολογήματος και του αρχαιολατρικού προσανατολισμού και να διαμορφώσουν μια σύγχρονη μουσειολογική θεωρία. Ο εγκλωβισμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα τα μουσεία να λειτουργούν σταθερά ως κέντρα ερμηνείας της ελληνικής ιστορίας και ενδυνάμωσης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας. Τελικά, η μονολιθική, στατική και στερεότυπη άποψη που προώθησαν για το ιστορικό παρελθόν καθήλωσε τη μουσειακή πρακτική σε συντηρητικά σχήματα κι ευνόησε, ταυτόχρονα, την άσκηση μιας αυθαίρετης μουσειακής τακτικής που επιβίωσε ως σήμερα (Γκαζή, 1999). Μόνιμα χαρακτηριστικά της στον τόπο μας είναι τα εξής: η χρονολογική, ταξινομική, μη πληροφοριακή, μονοσήμαντη, στατική παρουσίαση, ο διδακτισμός και η κυριαρχία του αισθητισμού.

Οι ειδικοί συνιστούν την αλλαγή της στάσης αυτοθαυμασμού, την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης, ενός ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού και μιας πολυπρισματικής ερμηνείας, με σκοπό την πρόκληση διαλόγου για την πολιτιστική και κοινωνική διάσταση του παρελθόντος στο παρόν και στο μέλλον. Οι νέες δυνατότητες του μουσείου προϋποθέτουν κι επιβάλλουν συνάμα και την ανανέωση του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου στην προοπτική της συνεργασίας του με το μουσείο και της οργανικής σύνδεσης της σχολικής με τη μουσειακή εκπαίδευση (Ζαφειράκου, 2000).

Κλείνοντας, πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα ίσως να πρωτοτυπεί με την πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία, τα οποία ως επί το πλείστον πραγματοποιούνται στις μεγάλες πόλεις, ενώ υπάρχει πραγματική δυσκολία να εξασφαλιστεί μια ημερομηνία επίσκεψης εκεί ακόμη και από ένα σχολείο της πρωτεύουσας. Η διαφοροποιημένη στάση του κοινού, το έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, η σχετική δραστηριοποίηση του κράτους και ειδικότερα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ΥΠ.Π.Ο., ο σχεδιασμός πραγματικά αξιόλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δίνουν ελπίδες ότι τα παιδιά του σήμερα, οι πολίτες του αύριο, θα αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στα μουσεία. Με αυτόν τον τρόπο θα μάθουν να ενισχύουν τον εαυτό τους σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίζουν καλύτερα την ιστορία τους, όπως και την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών, να αναζητούν και να αξιολογούν τα σταθερά σημεία της μεταβαλλόμενης σύγχρονης πολιτισμικής ταυτότητας, να προσδιορίζουν το παροντικό νόημα της ιστορικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου.

2.14 Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ

Η συζήτηση είναι το μέσο που ενδείκνυται περισσότερο για την παρώθηση της γλωσσικής επικοινωνίας, για το λόγο αυτό, πέραν των καθημερινών συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο, πρέπει να λαμβάνει χώρα ένας ιδιαίτερος κύκλος συζητήσεων, στο πλαίσιο του οποίου μια σταθερή ομάδα παιδιών συναντιέται κατά το δυνατόν καθημερινά για να συζητήσει ένα συγκεκριμένο θέμα.

Το έναυσμα για τη δημιουργία ενός κύκλου συζητήσεων με παιδιά δόθηκε από το αμερικανικό πρόγραμμα *The magic Circle* (Bessell, 1974). Παιδιά διαφορετικών φυλών και προέλευσης έμαθαν σε ένα ανοιχτό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και φιλικής κατανόησης να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να μοιράζονται με άλλους τις εμπειρίες τους. Η ιδέα αυτή είχε μεγάλη επιτυχία. Το

γεγονός ότι μοιάζει ιδιαίτερα ελκυστική οφείλεται στο ότι εδώ αποτελεί πάνω από όλα αντικείμενο μέριμνας και παρώθησης, πέραν των γλωσσικών-επικοινωνιακών ικανοτήτων, ένα άλλο είδος ανθρωπίνων σχέσεων.

Ο κύκλος των συζητήσεων προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εαυτό τους, να ανακοινώσουν αυτό που τους συμβαίνει και να βιώσουν τον τρόπο με τον οποίο άλλοι άνθρωποι σκέπτονται, δρουν κι αισθάνονται. Η σχέση των παιδιών μεταξύ τους και με την παιδαγωγό πρέπει να καθορίζεται από την ανάγκη όλων των παιδιών για σεβασμό και στοργικό ενδιαφέρον. Εδώ, κοντά στις κοινωνικές κι επικοινωνιακές ικανότητες, ενισχύεται πάνω από όλα το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και η εμπιστοσύνη των παιδιών στον εαυτό τους. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και η μετεπικοινωνία, η συζήτηση δηλαδή σχετικά με ό,τι κατάλαβε κι αισθάνθηκε ο καθένας. Αυτό ισοδυναμεί με την καλύτερη δυνατότητα να βελτιωθεί η αλληλοκατανόηση και να γνωρίσει κανείς άλλους ανθρώπους.

Ο κύκλος των συνομιλητών, αποτελεί μια συναρπαστική μαθησιακή διαδικασία για όλους. Τα παιδιά, στην αρχή μπορεί να αποτείνουν το λόγο κυρίως στην παιδαγωγό, μαθαίνουν όμως σταδιακά να διαμορφώνουν μόνα τους τις συζητήσεις και να απευθύνονται το ένα στο άλλο. Η νηπιαγωγός διευθύνει απλώς τη συζήτηση, παρέχει τις αναγκαίες πληροφορίες κι επίσης παίρνει φυσικά μέρος στη συνομιλία.

Επιστημονικές έρευνες, που είχαν ως θέμα τους τη δημιουργία της εικόνας του εαυτού από το παιδί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, έδειξαν τα εξής (Μπενέκος, 2006):

1. ότι σε παιδιά αυτής της ηλικίας είναι δυνατόν να τεθούν ερωτήματα
2. ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν την ικανότητα να μιλήσουν διαφοροποιημένα για τον εαυτό τους
3. ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να κάνουν την οριοθέτηση μεταξύ των δικών τους απόψεων σχετικά με τον εαυτό τους κι εκείνων της μητέρας τους ή άλλων προσώπων.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι όσο περισσότερο αντιμετωπίζει κανείς τα παιδιά ως ισότιμους συνομιλητές, όσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη δείχνει στην ικανότητά τους να εκφέρουν γνώμη, που θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίλυση ενός προβλήματος, τόσο επιτυχέστερα μαθαίνουν αυτά να δρουν και να αποφασίζουν. Είναι φυσικά αυτονόητο ότι, για να μπορέσουν να έχουν κι αυτά λόγο, είναι απαραίτητες διάφορες πληροφορίες, αιτιολογήσεις και οδηγίες. Ως προς το σημείο αυτό σημαντικό βοήθημα αποτελεί για τα παιδιά η προϊούσα

γλωσσική τους εξέλιξη, ότι δηλαδή δύνανται διαρκώς όλο και καλύτερα να εκφράζονται και να ανακοινώνουν εκείνο που τους συμβαίνει.

Ο κύκλος των συζητήσεων προσφέρει επίσης την ευκαιρία και για τις εξής περαιτέρω σημαντικές εμπειρίες:

-τα παιδιά βιώνουν τον τρόπο με τον οποίο άλλα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν, πότε υπάρχουν συμφωνίες και κοινοί τόποι και πότε διαφορές

-τα παιδιά μπορούν έτσι να γνωρίσουν την οπτική γωνία άλλων ατόμων και να έρθουν στη θέση τους, ενώ παράλληλα οι δικές τους σκέψεις και τα δικά τους συναισθήματα εξακολουθούν να υφίστανται σε πλήρη ισοτιμία.

Θεωρείται ότι η εξέλιξη των παραπάνω κοινωνικών κι επικοινωνιακών ικανοτήτων βρίσκεται σε στενή σχέση με την παρώθηση μιας θετικής αυτοαντίληψης. Διότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών εξαρτάται ακόμη κατά πολύ από την εκτίμηση ή την περιφρόνηση που δείχνουν προς αυτά σημαντικά πρόσωπα αναφοράς. Τα περισσότερα ψυχικά προβλήματα από τα οποία υποφέρουν τόσο τα παιδιά όσο και οι μεγάλοι αποτελούν απόρροια ελλιπούς αυτοεκτίμησης κι αυτοπεποίθησης. Κάθε παιδί ζει καθημερινά καταστάσεις στις οποίες οι ενήλικες είναι δυσανεκτικοί μαζί του. Σε αναλογία με τη συχνότητα και την ένταση τέτοιου είδους καταστάσεων, το παιδί αναπτύσσει μια εικόνα του εαυτού του. Αρχίζει να πιστεύει ότι είναι, αντίστοιχα, έξυπνο ή κουτό, αξιαγάπητο ή ανεπιθύμητο, φιλικό, άσχημο. Ακριβώς η προσχολική ηλικία, κατά την οποία η αυτοεκτίμηση και οι στενά συνυφασμένες με αυτήν πνευματικές και κοινωνικές ικανότητες βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη, αποτελεί την κατάλληλη χρονική στιγμή για να λάβουν χώρα έντονες θετικές εμπειρίες.

Ο κύκλος των συζητήσεων, που προσδίδει τόσο μεγάλη σημασία στην ανάγκη για ενδιαφέρον, προσοχή κι εκτίμηση, αποδέχεται την έκφραση των συναισθημάτων, των σκέψεων και προστατεύει τα παιδιά από κριτική, ειρωνείες και προσβολές, και δύναται να αποτελέσει μια απεριόριστα σημαντική εναλλακτική εμπειρία.

2.14.1 Στόχοι του κύκλου των συζητήσεων

Γενικοί στόχοι:

- 1) παρώθηση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης του παιδιού προς τον εαυτό του
- 2) ανάπτυξη της ικανότητας να γνωρίζει και να καταλαβαίνει κανείς καλύτερα τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους
- 3) αναγνώριση και κατανόηση τόσο της γενικότητας, όσο και της ιδιαιτερότητας των εμπειριών

- 4) ανάπτυξη της υπευθυνότητας του ατόμου για τις πράξεις του.

Ειδικοί στόχοι:

- 1) να μάθει το άτομο να αναγνωρίζει, να εκφράζει, να ανακοινώνει και να θεωρεί κάτι το εντελώς φυσικό: τις σκέψεις και τα συναισθήματά του
- 2) ανάπτυξη κατανόησης κι ενσυναίσθησης για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων και τους λόγους τους
- 3) να μάθει το παιδί να ακούει προσεκτικά τους άλλους
- 4) να μάθει το παιδί να διακρίνει σκέψεις και συναισθήματα βάσει της μιμικής, των χειρονομιών και της γλώσσας
- 5) να μάθει το παιδί να απαντά στα ερεθίσματα που έχει δεχτεί
- 6) μετεπικοινωνία: να μάθει το παιδί να συζητάει σχετικά με την ίδια τη συνομιλία

2.14.2 Φαντασιώσεις-Ιδέες

Η φαντασία παίζει σημαντικό ρόλο στα παιχνίδια. Όμως και για τη φαντασία είναι δυνατόν να συζητήσει κανείς. Εντούτοις, είναι απαραίτητο να μην επιβαρύνει κανείς τα παιδιά με υπαινιγμούς και διαγνώσεις, ακόμη και αν οι επιθυμίες και οι ανάγκες τους είναι εντελώς προφανείς. Κριτικές παρατηρήσεις ή αρνητικές κρίσεις έχουν επιβαρυντική επίδραση και περιορίζουν την πρωτότυπη σκέψη και τις ασυνήθιστες ιδέες, γιατί αυτές δεν μπορούν να αξιολογηθούν με κριτήριο το ρεαλισμό, την ορθότητα και τη χρησιμότητα. Όταν στη δημιουργική εκφραστική ικανότητα και στην πρωτοβουλία δεν αφήνονται διόλου περιθώρια, αφαιρούνται από τα παιδιά σημαντικά συστατικά στοιχεία των νοητικών ικανοτήτων τους και της ικανότητάς τους για δράση. Το μόνο που τους απομένει είναι η προσαρμοσμένη σκέψη, η σκέψη δηλαδή που ακολουθεί μια εκ των προτέρων δεδομένη πορεία, καθώς και η δίχως πρωτοβουλία και ενδιαφέρον παθητικού τύπου δράση.

Ο κύκλος των συζητήσεων, λόγω της ατμόσφαιρας σιγουριάς κι ενθάρρυνσης που επικρατεί σε αυτόν, ενδείκνυται ιδιαίτερα για να υποστηριχθεί η έκφραση σκέψεων και βιωμάτων που εμπεριέχουν φαντασία. Τα παιδιά διασκεδάζουν πολύ με ασυνήθιστες ιδέες. Η παρώθηση της χαράς τους για τις δημιουργικές τους ικανότητες εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για αυτόνομη δημιουργική σκέψη και ανανεωτικές ιδέες.

2.14.3 Γνώμες Και Απόψεις

Πολλοί ενήλικες πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν έχουν ακόμη δική τους γνώμη. Παρ' όλα αυτά έχουν κι ας πρόκειται για μια γνώμη κάποτε τόσο δυσάρεστη, ώστε να τους αφαιρείται το δικαίωμα να την εκφέρουν.

Έστω κι αν τα παιδιά δε διαθέτουν ακόμη τις νοητικές ικανότητες των ενηλίκων, ούτε και διάφορες σημαντικές πληροφορίες και γνώσεις, εντούτοις, θα έπρεπε κανείς να τα παίρνει στα σοβαρά ως συνομιλητές με δικές τους απόψεις. Αυτό συμβαίνει στον κύκλο των συζητήσεων, όπου ο καθένας ενδιαφέρεται για τις γνώμες και τις απόψεις των άλλων. Προσφέρει στα παιδιά μια καλή δυνατότητα για να εξασκηθούν στο να εκφράζουν τη γνώμη τους και ίσως οι θετικές εμπειρίες που αποκομίζουν να τα βοηθήσουν μελλοντικά να μην επιτρέπουν πια εύκολα στους άλλους, και έξω από τον κύκλο των συζητήσεων, να τα κατατρομοκρατούν, όταν υποστηρίζουν την άποψή τους. Κάτι, που βέβαια εξαρτάται κατά πολύ και από τις συνθήκες ζωής κάθε παιδιού.

Ως ακροατής μαθαίνει το παιδί να αντιλαμβάνεται πέραν της δικής του οπτικής γωνίας και αυτή των άλλων, να έρχεται νοητά στη θέση άλλων ανθρώπων. Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία. Ως συνομιλητής βιώνει το παιδί το γεγονός ότι σχετικά με ένα και το ίδιο ζήτημα είναι δυνατόν να υπάρχουν πολλές διαφορετικές γνώμες. Μαθαίνει να ζυγίζει αυτά που ακούει, να εξετάζει τα διάφορα επιχειρήματα, να αλλάζει γνώμη ή να επιμένει στη γνώμη του. Ταυτόχρονα μαθαίνει να αποδέχεται ότι πολλές και διαφορετικές απόψεις είναι δυνατόν να σταθούν η μία δίπλα στην άλλη. Τέτοιου είδους συνομιλίες αποτελούν πέρα από αυτό και μια καλή δυνατότητα εξάσκησης στην αποσυνδεδεμένη από καταστάσεις ομιλία. Η ομιλία σχετικά με διάφορα ζητήματα και προβλήματα υποβοηθάει τη σταδιακή αποδέσμευση του παιδιού από τη συγκεκριμένη χειροπιαστή κατάσταση. Διότι η ομιλία που έχει ως αντικείμενό της όχι κάτι το άμεσα απτό ή ορατό, αλλά αφηρημένες διαδικασίες, αποτελεί ερέθισμα για την εμφάνιση νέων μορφών σκέψης και απαιτεί πιο σύνθετες γλωσσικές μορφές έκφρασης (για παράδειγμα μελλοντικούς τύπους).

Συχνά λείπουν από τα παιδιά διάφορες σημαντικές γνώσεις σχετικά με κάποιο θέμα, γι' αυτό το λόγο η νηπιαγωγός πρέπει να τους προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες που στερούνται. Εν μέρει τα παιδιά προσφέρουν το ένα στο άλλο ερεθίσματα και πληροφορίες κι επίσης, εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού γνώσης τους σχετικά με διάφορα ζητήματα, αλληλοσυμπληρώνονται.

Πολλές φορές τα παιδιά βιώνουν ότι οι άλλοι μπορούν να τα κάνουν ότι θέλουν. Καθώς κανείς δε ζητάει τη γνώμη τους, δεν τους απομένει παρά είτε να βρουν άλλους

τρόπους άμυνας (πείσμα) είτε να παραιτηθούν. Έστω και αν μια συζήτηση σχετικά με κάποιο θέμα μείνει απλώς και μόνο συζήτηση και δεν έχει άλλες συνέπειες, στα παιδιά προσφέρεται, παρ' όλα αυτά, η ευκαιρία να διατυπώσουν μια δική τους γνώμη. Κατ' αυτόν τον τρόπο βιώνουν το δικαίωμα του ατόμου να έχει άποψη. Ορισμένες συζητήσεις βοηθούν στην κατανόηση ποικίλων περιεχομένων, καθώς επίσης και στο να καταλάβει το παιδί ότι ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στα άλλα παιδιά.

2.14.4 Ικανότητες Και Δεξιότητες

Η έρευνα στον τομέα των κινήτρων επίδοσης έχει δείξει πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η στάση του παιδιού απέναντι στις ίδιες του τις ικανότητες (Χρυσ αφίδης-Νούσια, 2000). Η στάση αυτή επηρεάζεται από νωρίς από το ίδιο το περιβάλλον του. Κατά τον Heckhausen (αναφ. στο Χρυσ αφίδης-Νούσια, 2000) οι επιδράσεις αυτές θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις εξής τρεις διαφορετικές κατηγορίες, οι οποίες βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αλληλεπίδρασης:

1. ερεθίσματα που παρέχονται από το περιβάλλον (δυνατότητα κοινωνικών επαφών, υλικό περιβάλλον, γλωσσική αγωγή)
2. αξιώσεις και επίπεδο απαιτήσεων των γονέων (αγωγή στην κατεύθυνση της αυτονομίας)
3. συσσωρευμένες εμπειρίες επιτυχιών και αποτυχιών.

Στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων το παιδί έχει πια φτάσει στο επίπεδο εκείνο πνευματικής αναπτυξιακής κατάστασης που αποτελεί προϋπόθεση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης. Γι' αυτό και δύναται να καταστήσει υπεύθυνες για τα αποτελέσματα των ενεργειών του την αμέλεια ή την επιμέλειά του. Ένας παιδαγωγικός στόχος του κύκλου των συζητήσεων είναι λοιπόν η παρώθηση ορθών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Εδώ οι συζητήσεις στο πλαίσιο της ομάδας προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία για να αποκομίσουν θετικές εμπειρίες.

Εμπειρίες επιτυχίας τα βοηθούν στο να σχηματίσουν την άποψη ότι είναι σε θέση να επιτύχουν κάτι και στο να καταστεί συνειδητή η ικανότητά τους για σκέψη, λήψη αποφάσεων και δράση. Η εκτίμηση που επιδεικνύεται προς το πρόσωπο του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα την υποχώρηση του άγχους της αποτυχίας. Σε κάθε παιδί πρέπει, πέραν της δημιουργίας και της σταθεροποίησης ρεαλιστικών και κοινωνικών νορμών αναφοράς, να δίνεται επίσης η ευκαιρία ανάπτυξης και μιας ατομικής επίσης νόρμας αναφοράς.

Ατομική νόρμα αναφοράς σημαίνει (Χρυσ αφίδης-Νούσια, 2000):

- το παιδί μαθαίνει να θέτει για τον εαυτό του στόχους οι οποίοι του προσιδιάζουν
- μαθαίνει να μην περιμένει από τον εαυτό του ούτε πάρα πολλά ούτε πάρα πολύ λίγα, να ρυθμίζει τις απαιτήσεις του από τον εαυτό του σύμφωνα με τις εκάστοτε εργασίες, τις οποίες έχει να διεκπεραιώσει
- να γνωρίζει ότι υπάρχουν πράγματα που μπορεί να τα κάνει καλύτερα από ό,τι άλλα
- να αιτιολογεί ορθά τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του. Να μην αποδίδει, για παράδειγμα, τις επιτυχίες του στην τύχη και τις αποτυχίες του στην απουσία επαρκών ικανοτήτων.

Στο νηπιαγωγείο οι επιδόσεις του κάθε παιδιού συγκρίνονται όλο και περισσότερο με αυτές των άλλων. Για να αποφευχθεί το άγχος της αποτυχίας, επομένως, θα ήταν καλό η ατμόσφαιρα που επικρατεί να μην είναι ανταγωνιστική. Διότι υπάρχει ο κίνδυνος οι κακοί μαθητές να αποκτήσουν μια πολύ αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό τους, τις ικανότητές τους και τις επιδόσεις τους. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ανέχονται τις διαφορές μεταξύ αυτών των ίδιων και των άλλων.

Πρέπει επίσης να σχηματίσουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους. Εδώ συμπεριλαμβάνονται και τα λάθη, τα οποία πρέπει να μάθουν, πρώτον, να παραδέχονται και, δεύτερον, να ανέχονται. Ως προς το σημείο αυτό ο κύκλος των συζητήσεων αποτελεί μια καλή ευκαιρία. Η φιλική και χαρακτηριζόμενη από αλληλοεκτίμηση συμπεριφορά των μελών της ομάδας μεταξύ τους, παρέχει στο παιδί θετική ενίσχυση ως προς τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Ενθαρρύνεται επίσης και ως προς την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, καθώς η βίωση της ίδιας του της αποτελεσματικότητας παρωθεί το εσωτερικό κίνητρό του και την αυτοαξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Εάν επιχειρούσε κάποιος να δώσει έναν ορισμό για την επικοινωνία αυτός θα μπορούσε να είναι: «Επικοινωνία χαρακτηρίζεται η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους ανθρώπους, με τη βοήθεια γλωσσικών συμβόλων (στην περίπτωση της γλωσσικής επικοινωνίας), αλλά και μιας σειράς μη λεκτικών μηνυμάτων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, ο τονισμός της φωνής, η στάση του σώματος και αποτελεί βασική προϋπόθεση λειτουργίας των ανθρώπινων κοινωνικών συστημάτων» (Χρυσafiδης, 2000). Προϋπόθεση κάθε επιτυχούς επικοινωνιακής διαδικασίας αποτελεί η ύπαρξη συνομιλητών, και υπόβαθρο αυτής της διαδικασίας είναι η γνώση ενός τουλάχιστον κοινού κώδικα επικοινωνίας. Στο μοντέλο λειτουργίας της επικοινωνίας ο ακροατής και ο ομιλητής εναλλάσσουν τους ρόλους τους, ώστε ο αρχικός ομιλητής να γίνεται ταυτόχρονα ακροατής και το αντίθετο. Στα πλαίσια της επικοινωνίας, τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής ελέγχουν διαρκώς την πορεία της λεκτικής συνδιαλλαγής και τροποποιούν τα μηνύματά τους προκειμένου η επικοινωνία τους να καταλήξει σε αμοιβαία κατανόηση.

Η ανάγκη για επικοινωνία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και άρα υπάρχει 'φύσει' σε κάθε ανθρώπινο ον, επιζητώντας να πραγματοποιεί με κάθε δυνατό τρόπο. Η πραγμάτωση αυτή, που ουσιαστικά αποτελεί την εξωτερίκευση σκέψεων, επιθυμιών και άλλων ψυχικών αναγκών, επιτυγχάνεται με τη διαδικασία μιας εκφραστικής συμπεριφοράς, η οποία σχεδόν πάντα χαρακτηρίζει με μοναδικό τρόπο κάθε άνθρωπο, αποτελώντας ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικής του ταυτότητας.

Τα μέσα πραγμάτωσης της έκφρασης με στόχο την επικοινωνία ονομάζονται δίαυλοι επικοινωνίας και κατατάσσονται σε δυο ομάδες: όσοι σχετίζονται με τη λεκτική και όσοι σχετίζονται με τη μη λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η σπουδαιότητα της έκφρασης και της μοναδικότητας της εκφραστικότητας κάθε ανθρώπου προκειμένου να επιτύχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την επικοινωνία

με τους άλλους, αναμφίβολα αποτελεί την πεμπτουσία της κοινωνικής συνύπαρξης και της πολιτισμικής δημιουργίας (Jean, 1991).

Η έκφραση ορίζεται ως η εξωτερίκευση πνευματικών και ψυχικών λειτουργιών. Η συνήθης αντίληψη του συγκεκριμένου ορισμού ερμηνεύει την εξωτερίκευση αυτή ως μια λογική διαδικασία συναρμολόγησης λεκτικών σχημάτων με βάση τις γραμματικές και συντακτικές γλωσσικές δομές, η οποία αποσκοπεί σχεδόν πάντα στη μετάδοση μηνυμάτων για συγκεκριμένο σκοπό. Ωστόσο, ο κάθε γλωσσικός κώδικας από μόνος του επαρκεί για να μεταδώσει με πληρότητα μόνο φράσεις με συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, έννοιες στερημένες από κάθε συναισθηματική χροιά. Όμως, ο τρόπος αυτός αδυνατεί να αποτελέσει έκφραση, με την πλήρη έννοια του όρου, αφού καμιά σκέψη δε δημιουργείται σε απόλυτο συναισθηματικό κενό (Φραγκουδάκη, 1987). Με άλλα λόγια, τίποτα δε λέγεται άσκοπα και κυρίως χωρίς να υπάρξει κάποια συναισθηματική ή διανοητική παρόρμηση που αναζητεί την εξωτερίκευσή της (Vygotsky, 1986).

Η εκφραστικότητα συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς διευκολύνει τον άνθρωπο είτε ως πομπό-ομιλητή είτε ως δέκτη-ακροατή, να εκπέμψει ή να λάβει, ανακλώντας παράλληλα, τα σχετικά μηνύματα λήψης-κατανόησης ή αποδοχής-απόρριψης, κατά περίπτωση, χωρίς να καταβάλει καμιά ιδιαίτερη λεκτική προσπάθεια, χρησιμοποιώντας, ωστόσο, αποκλειστικά τη γλώσσα του σώματος, επικοινωνώντας διαρκώς μη λεκτικά.

3.2 ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ–ΔΙΑΥΛΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ

Η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη και πολυδιάστατη διαδικασία. Για να υπάρξει επικοινωνία ο πομπός ή αποστολέας και ο δέκτης ή παραλήπτης του μηνύματος πρέπει να χρησιμοποιούν κάποιον κοινό κώδικα, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Όταν, κατά την επικοινωνία, χρησιμοποιείται ο λόγος, τότε υπάρχει η λεκτική επικοινωνία (χρήση λεκτικών διαύλων), ενώ όταν χρησιμοποιείται το σώμα τότε υπάρχει η μη λεκτική επικοινωνία (χρήση μη λεκτικών διαύλων).

Η λεκτική επικοινωνία: πραγματώνεται στα πλαίσια ενός γλωσσικού κώδικα, ο οποίος βασίζεται σε έννοιες, προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες, που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου και παίρνουν τη μορφή λέξεων-συμβόλων. Οι λέξεις, υπακούοντας σε νοητικές νόρμες, οι οποίες καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες,

συντίθενται και με τη βοήθεια των φωνητικών οργάνων αρθρώνονται κι εκφέρονται κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο να συντελεστεί η εκπομπή κάποιου μηνύματος. Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη, ο οποίος, αφού το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα απαντώντας ή ενεργώντας. Έτσι, λοιπόν, οριοθετείται η τυπική λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία θεωρείται ως μέρος των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του ανθρώπου, καθώς το υπόλοιπο καταλαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία. Η λεκτική επικοινωνιακή διαδικασία επιμερίζεται στον προφορικό, στο γραπτό και στον ηλεκτρονικό λόγο.

Η μη λεκτική επικοινωνία: Με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία εννοείται βασικά κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων κι επηρεάζει τη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Βρεττός, 1994). Αναφέρθηκε ήδη πως κανένας λόγος δε δημιουργείται σε απόλυτο εννοιολογικό κενό και πολύ περισσότερο δεν εκφέρεται χωρίς κάποια ψυχοσυναισθηματική παρόρμηση. Οι λέξεις από μόνες τους δεν είναι ικανές να αποδώσουν πλήρως το νόημα όσων θέλουμε να εξωτερικεύσουμε αν δεν εμποτιστούν κυρίως με τα ‘ψυχικά φίλτρα’. Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εκπέμπουν μηνύματα ακόμη κι όταν δε μιλάνε, ακόμη και μόνο με το παρουσιαστικό ή την εμφάνισή τους. Αντί της ομιλίας χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές, κατά την επικοινωνιακή τους διαδικασία όργανα ή μέλη του σώματος, όπως είναι τα μέλη του προσώπου (μάτια, φρύδια, χείλη), τα χέρια και το σώμα γενικότερα με τις διάφορες στάσεις τις οποίες παίρνει ή βρίσκεται. Έτσι, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν αξιοποιώντας μια σειρά από επικοινωνιακούς διαύλους, όπως τους κινητικούς (μιμική, χειρονομίες, βλέμμα, κινήσεις και στάσεις του σώματος), τους φυσικοχημικούς (όσφρηση, γεύση, σωματική επαφή, θερμικά ερεθίσματα) και τους οικολογικούς (συμπεριφορά στο χώρο, διαπροσωπική απόσταση, διευθέτηση αντικειμένων) (Κοντάκος-Πολεμικός, 2000). Στην περίπτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας τα φωνητικά όργανα αξιοποιούνται μόνο για τη δημιουργία των παραγλωσσικών φαινομένων, δηλαδή τη ροή, την ένταση, τη χροιά και τη διάρκεια του λόγου, όταν πρόκειται να τονιστούν ή να τροποποιηθούν σκόπιμα κάποια σημεία της ομιλίας.

Επομένως, στην έρευνα του πως επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, δεν είναι πολύ λογικό ο γλωσσικός κώδικας να μελετάται χωριστά από το μη λεκτικό. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν περισσότερους διαύλους επικοινωνίας από οποιοδήποτε άλλο ζωικό είδος και αυτοί οι δίαυλοι δε δρουν ανεξάρτητα, αλλά συνεργάζονται

στενά για να μεταφέρουν τις πληροφορίες. Το ίδιο μήνυμα μπορεί να μεταδοθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: ένα σήκωμα των ώμων σημαίνει το ίδιο με τη φράση «δεν ξέρω»· μια κίνηση του κεφαλιού σημαίνει «όχι» (τουλάχιστον στο δυτικό πολιτισμό).

3.3 Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑ

Οι αισθήσεις αποτελούν για τα νήπια τους πρωταρχικούς και αμεσότερους διαύλους πληροφόρησης. Η όραση, η γεύση, η όσφρηση, η ακοή και κυρίως η αφή αποτελούν τα μέσα πρόσληψης ερεθισμάτων, τα οποία σύντομα μεταβάλλονται σε ισχυρά βιώματα αντίληψης κι αντιμετώπισης της καθημερινότητας. Τα νήπια προσλαμβάνουν με απίστευτη ευαισθησία τα μηνύματα των ενηλίκων που εκπέμπονται προς αυτά με κατάλληλο τρόπο. Ένα καλοσυνάτο βλέμμα ή χαμόγελο ή ένα χάδι επιδοκιμασίας από τους ενήλικες επαρκούν για να μεταδώσουν στα νήπια, με πληρότητα, αρκετά θετικά μηνύματα επιβράβευσης της συμπεριφοράς τους. Για το λόγο αυτό, οι ενήλικοι, γονείς ή οι νηπιαγωγοί, οφείλουν πάντα να απευθύνονται εκφραστικά προς αυτά με ιδιαίτερη προσοχή.

Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου μέχρι και τη νηπιακή ηλικία οι δίαυλοι της μη λεκτικής επικοινωνίας παραμένουν κυρίαρχοι, γεγονός που θεωρείται απόλυτα αιτιολογημένο, καθώς η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και η εκμάθηση του λεξιλογίου, των γραμματικών και των συντακτικών δομών της γλώσσας δεν έχουν εμπεδωθεί με πληρότητα. Έτσι, τα νήπια εκφράζονται, με επιδεξιότητα, κυρίως επιστρατεύοντας το βλέμμα, τους μορφασμούς και τις χειρονομίες σε συνδυασμό με ελάχιστες, στερεότυπες συχνά, φράσεις.

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η ομιλία στα νήπια δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένη και η ικανότητα έκφρασης με το λόγο είναι ατελής, τα νήπια για να ικανοποιήσουν τις εσωτερικές τους ανάγκες για αυτοέκφραση μεταχειρίζονται συνήθως δημιουργικές μεθόδους (Γέρου, 1975), χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος. Για να μπορούν τα νήπια να εκφραστούν με το σώμα τους πρέπει να μπορούν να κινηθούν ελεύθερα μέσα στο χώρο, δηλαδή να έχουν αίσθηση του χώρου, να αισθάνονται άνετα όλα τα μέλη τους και να μπορούν να εκφράζουν καταστάσεις και συναισθήματα με αυτά, να αισθάνονται το σχήμα και το βάρος των αντικειμένων και του ίδιου τους του κορμιού και να επικοινωνούν με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνα

τους θα έχουν επινοήσει κι επιλέξει (Κουρετζής, 1991) και θα έχουν ενθαρρυνθεί για τη διαδικασία αυτή κατάλληλα από το/τη νηπιαγωγό τους.

Έχει διαπιστωθεί ότι κατά τη νηπιακή ηλικία οι βασικές ψυχοσυναισθηματικές, σωματικές και διανοητικές δεξιότητες βρίσκονται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ωρίμανσης, γεγονός που επιτρέπει στα νήπια να επικοινωνούν επαρκώς με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους είτε πρόκειται για γονείς, αδέρφια, συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα είτε για νηπιαγωγούς. Έρευνες έχουν δείξει (Field, 1982) ότι τα πιο εκφραστικά νήπια είναι πιο δημοφιλή στους νηπιαγωγούς τους και κάνουν πιο εύκολα φίλους και ότι το φύλο των νηπίων παίζει σημαντικό ρόλο στις επιμέρους εκφάνσεις, καθώς τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα στην αντίληψη κι ερμηνεία των μη λεκτικών οπτικών μηνυμάτων και όχι μόνο.

Τα νήπια διαθέτουν τη δυνατότητα να εκφράζονται, λοιπόν, δια της λεκτικής ή της μη λεκτικής οδού με τρόπους και μορφές που πολλές φορές εντυπωσιάζουν τους ενήλικες, καθώς η πηγαία διάθεση για αυτοέκφραση που τα διακρίνει δεν έχει αλλοιωθεί από εξωγενείς παράγοντες όπως η επιβολή κοινωνικών στερεοτύπων συμπεριφοράς που κάθε άλλο παρά από ελευθερία έκφρασης διαπνέονται (Κόκκοτας, 1983).

3.4 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, το νήπιο καθίσταται σε πιο ευαίσθητο δέκτη μηνυμάτων θέτοντας τις αισθήσεις του σε εγρήγορση, επειδή βρίσκεται για πρώτη φορά εκτός του ασφαλούς και οικείου οικογενειακού χώρου για μεγάλο χρονικό διάστημα, με πρόσωπα που πρώτη φορά γνωρίζει. Ανακαλύπτει την ύπαρξη νέου χώρου, με νέα περιεχόμενα, τα οποία προσπαθεί διακριτικά να οικειοποιηθεί. Το νηπιαγωγείο, θεωρούμενο ως περιβάλλον δραστηριότητας του νηπίου, αποτελεί επίσης και πεδίο έκφρασης κι επικοινωνίας. Έτσι, συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του νηπίου, καθώς και με τις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής του ωρίμανσης κι απόκτησης μιας δικής του ταυτότητας βασισμένης στην ανάπτυξη της λογικής του σκέψης και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Γερμανός, 1993).

Το μάθημα γίνεται αντιληπτό, συχνά εσφαλμένα, ως μια μονόπλευρη επίδραση του δασκάλου στο μαθητή. Ωστόσο, αρκετές κοινωνιοψυχολογικές έρευνες έχουν καταρρίψει αυτή την αντίληψη αναγνωρίζοντας στη μαθησιακή διαδικασία μια

αλληλεπιδραστική διάσταση. Ο δάσκαλος κι ο μαθητής αλλοεπηρεάζονται, όπως αντίστοιχα και οι μαθητές μεταξύ τους.

Στην περίπτωση που αντιμετωπίζεται η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών ως ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης, δεν είναι δυνατό η αλληλεπίδραση αυτή να περιορίζεται μόνο σε σχέση με την επιρροή που ασκεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και το αντίθετο. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση και είναι δυνατό κάτω από ορισμένες συνθήκες η αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός παίζει στο νηπιαγωγείο κοντά στους γονείς ένα σημαντικό ρόλο ως ένα περαιτέρω ενήλικο πρόσωπο αναφοράς. Μπορεί να δώσει στο παιδί το αίσθημα της ασφάλειας που του είναι αναγκαίο για να μπορέσει να σταθεί για πρώτη φορά εκτός του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Από την ατμόσφαιρα την οποία θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται κατά πολύ αν το παιδί θα αποκομίσει μια θετική εικόνα του εαυτού του ως μέλους μιας ομάδας, αν θα μάθει να αντεπεξέρχεται σε απογοητεύσεις και να δείχνει κατανόηση απέναντι σε άλλους. Για ορισμένα παιδιά οι εμπειρίες τις οποίες αποκομίζουν από μία συγκεκριμένη νηπιαγωγό παίζουν ρόλο όχι μόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο, αλλά τόσο κατά τη διάρκεια όλης τους της σχολικής ζωής όσο και πέραν, αυτής. Το νηπιαγωγείο προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αποκομίσουν βιώματα επιτυχίας και αναγνώρισης. Πολλοί/ές νηπιαγωγοί υποτιμούν την επίδραση τους στα παιδιά όμως, επιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών εμφανίζει σημαντικές διαφορές ανάλογα με την εκάστοτε νηπιαγωγό (Χρυσοφίδης, 2000). Επομένως, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και οι καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις και η εξέλιξή του είναι άμεσα συνυφασμένες με τη μάθηση και την εξέλιξη των παιδιών.

Μια σωστή επικοινωνία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό:

1. να είναι ανοικτός για τις γνώμες, τα συναισθήματα, τα ποικίλα ζητήματα και προβλήματα που απασχολούν το παιδί
2. να μπορεί να μπαίνει στο ρόλο του παιδιού, εμπάθεια (ενσυναίσθηση)
3. να μπορεί να ανακοινώσει τα συναισθήματά του άμεσα και κατά τρόπο όχι υποτιμητικό

4. να εκφράζεται γλωσσικά έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να τον καταλάβουν, με τρόπο, δηλαδή, κατανοητό και μονοσήμαντο και όχι πολυσήμαντο κι έμμεσο
5. να μιλάει στα παιδιά έτσι όπως επιτρέπεται και σε εκείνα να μιλούν σε ενηλίκους
6. να στηρίζει όλους τους στόχους και τις αποφάσεις του σε ρεαλιστικά επιχειρήματα και να εκφέρει κρίσεις οι οποίες να μπορούν να ελεγχθούν
7. να κάνει προτάσεις και να δίνει ερεθίσματα, αντί για προσταγές και οδηγίες
8. να υπάρχει ικανότητα αυτοκριτικής κι ετοιμότητα για αλλαγή ήδη διαμορφωμένων γνώμων
9. να είναι σε θέση να διακρίνει για τίνος ζητήματα και προβλήματα πρόκειται κατά τη συγκεκριμένη στιγμή, τα δικά του ή εκείνα του παιδιού.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στις σχέσεις και τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Ο παράγων αυτός είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και θα πρέπει να ενδιαφέρει όχι μόνο με βάση τα ποικίλα φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζονται στο σχολείο, αλλά και στην προσπάθεια να δημιουργηθούν συνθήκες θετικής και δημιουργικής συνύπαρξης των μαθητών μεταξύ τους. Η σχολική ομάδα, η τάξη, έχει μπροστά της μια σειρά από κοινές επιδιώξεις που αναφέρονται στην επίτευξη μιας σειράς διδακτικών στόχων που έχουν γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική χροιά. Τα μέλη της ομάδας είναι υποχρεωμένα να συνυπάρχουν και να δραστηριοποιούνται στον ίδιο χώρο ποικιλοτρόπως:

- α. με την απλή παρουσία του άλλου, κυρίως στο πλαίσιο ενός μετωπικού μαθήματος, όπου ο καθένας καταθέτει τις εμπειρίες του και επιδεικνύει τις ικανότητές του, κάτω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, δεχόμενος την επιδοκιμασία ή την απόρριψη της ομάδας
- β. στο πλαίσιο ενός κοινού προβληματισμού, που μπορεί να ξεκινάει από μια απλή παράλληλη δράση και να φτάνει σε σχέσεις αντιπαλότητας ή σε σχέσεις συντροφικότητας. Ο τρόπος διαπραγμάτευσης του προβλήματος και η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας μπορούν να ανατρέψουν τα ποικίλα ανταγωνιστικά κίνητρα σε μια δημιουργική συνεργατική διαδικασία, δίνοντας στα μέλη της ομάδας τη χαρά της κοινής δράσης και της κοινής επίτευξης των στόχων
- γ. αντιγράφοντας μορφές συμπεριφοράς

δ. εκτελώντας εντολές των συμμαθητών, σε μια καταπιεστική σχέση.

Η διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών και της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης βοηθά τόσο στην εύρυθμη λειτουργία της ομάδας, όσο και στην ποιοτική ενίσχυση του ίδιου του μαθήματος, επηρεάζοντας θετικά και την εξέλιξη της προσωπικότητας του καθενός μαθητή.

Είναι κοινός τόπος ότι το επικοινωνιακό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως υπογραμμίζεται σε διάφορες έρευνες (Χρυσαφίδης, 2000) και επισημαίνεται ότι διαφορετικά εξελίσσεται η επικοινωνία σε έναν ακαλαίσθητο και δυσλειτουργικό χώρο (σκοτεινό και με άσχημη ακουστική) και διαφορετικά σε ένα χώρο, ο οποίος προδιαθέτει θετικά τους επικοινωνούντες και διευκολύνει την αλληλεπιδραστική ανταλλαγή τους. Το νηπιαγωγείο πρέπει να πληρεί, στον ανώτατο βαθμό, όλες τις κτιριακές-οικολογικές προδιαγραφές μιας 'επικοινωνιακής υγιεινής'. Δεν αρκεί δηλαδή να διαφυλάσσει τη σωματική υγεία των μελών του (με το φωτισμό, την καθαριότητα, τον επαρκή αερισμό των χώρων), πρέπει να παρέχει και όλες τις πλαισιακές δυνατότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και για ισότιμη, ισάξια συμμετοχή στην επικοινωνιακή διαδικασία της μάθησης. Το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον παρεμποδίζει την αποτελεσματική επικοινωνία. Ο ανεπαρκής φωτισμός, η κακή ακουστική, η παραδοσιακή δυσλειτουργική αρχιτεκτονική των τάξεων, η θέση των καθισμάτων και η γενικότερη έλλειψη καλαισθησίας του χώρου επηρεάζουν σαφώς αρνητικά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επομένως, η διαρρύθμιση του χώρου, η κίνηση και η διάταξη σε αυτόν, το είδος της συμπεριφοράς, η οπτική συμπεριφορά, η διαπροσωπική απόσταση και η σωματική επαφή είναι στοιχεία που μπορούν να συνδυαστούν, να απομονωθούν και να βελτιωθούν μέσα από την ενημέρωση και την άσκηση των νηπιαγωγών. Κανένα βέβαια από τα παραπάνω στοιχεία δεν παίζει τον καθοριστικό ρόλο. Όλα μαζί όμως συνθέτουν το ψηφιδωτό μιας υγιούς, επιτυχούς διαπροσωπικής αλλά και διδακτικής επικοινωνίας. Το νηπιαγωγείο έχει και αυτό το δικό του μη λεκτικό επικοινωνιακό κώδικα, το δικό του κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, τις δικές του ιδιαιτερότητες, για το λόγο αυτό η διαρρύθμιση στο νηπιαγωγείο οφείλει να λαμβάνεται υπό το πρίσμα των επισημάνσεων του Hall (Hall, 1959), που διατυπώθηκαν με τον όρο "proxemics", στη μελέτη αντίληψης και χρήσης του χώρου από τον άνθρωπο διακρίνοντας τρεις κατηγορίες φαινομένων του χώρου:

1. την αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του χώρου
2. τα κινητά αντικείμενα

3. τη διαπροσωπική απόσταση των αλληλεπιδρώντων, τον ανεπίσημο χώρο, ο οποίος υποδιαιρείται στις ακόλουθες τέσσερις βασικές περιοχές:

α. τον οικείο χώρο

β. τον προσωπικό χώρο

γ. τον κοινωνικό-συμβουλευτικό χώρο και

δ. το δημόσιο χώρο.

Στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει κανείς να προσθέσει και την υψομετρική διαφορά, αφού τα παιδιά

(α) είναι συνήθως κοντύτερα, και

(β) εκτός από κάποιες εξαιρέσεις, είναι πάντοτε καθισμένα, σε αντίθεση με τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος συνήθως είναι όρθιος (Κοντάκος-Πολεμικός, 2000).

Έτσι, η διαπροσωπική απόσταση νηπιαγωγού και συγκεκριμένων νηπίων είναι δυνατό να οφείλεται στον τυχαίο παράγοντα της διευθέτησης του χώρου, εφόσον είναι στατιστικά πιθανότερο οι νηπιαγωγοί να εισέρχονται στον προσωπικό χώρο των παιδιών που κάθονται σε θέσεις με ευκολότερη πρόσβαση. Αν και μια τέτοια τυχαία συμπεριφορά των νηπιαγωγών δεν είναι καν αξιολογική, είναι δυνατό να ληφθεί ως τέτοια, εφόσον στα νήπια ενεργοποιούνται έμφυτοι ερμηνευτικοί μηχανισμοί. Τα νήπια τα οποία πλησιάζουν οι νηπιαγωγοί περισσότερο είναι πιο ευνοημένα από τα κάπως αποκλεισμένα και αυτό διότι υπό ορισμένες προϋποθέσεις, το πλησίασμα ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια (Sommer, 1969). Η συμπάθεια δημιουργεί ένα ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, το οποίο ευνοεί τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Εκτός από το βλέμμα και την ευρύτερη οπτική επαφή, θα πρέπει να υπερθεματιστεί, τέλος, η σχέση ανάμεσα στη διάταξη του χώρου και τη δυνατότητα για σωματική επαφή (άγγιγμα). Η απτική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τον τρόπο αντίδρασης κάποιου σε μια κατάσταση, γι' αυτό χρησιμοποιούνται διάφορες μορφές αφής για ενθάρρυνση, έκφραση τρυφερότητας ή συμπάθειας και για ένδειξη υποστήριξης. Όπως και στην περίπτωση της διαπροσωπικής απόστασης, κάποιοι τυχαίοι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν αποφασιστικά τη μαθησιακή επικοινωνία. Είναι αυτονόητο ότι οι νηπιαγωγοί αγγίζουν συχνότερα τα νήπια που κάθονται σε πλησιέστερη προς αυτούς/ές θέση, αν και θα έπρεπε να τα αγγίζουν όλα εξίσου, επειδή κρίνεται κεφαλαιώδης για τα παιδιά η σημασία της σωματικής επαφής των νηπιαγωγών, η οποία, όντας αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τα θερμικά φαινόμενα,

δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα, αυξάνει την κοινωνική επιρροή και επιδρά ευνοϊκά στην ψυχική υγεία (Κοντάκος-Πολεμικός, 2000).

Συνοψίζοντας λοιπόν, και στο χώρο του νηπιαγωγείου αναπτύσσονται αμφίδρομες επικοινωνιακές στρατηγικές, οι οποίες οφείλουν να ενισχύονται λεκτικά, μέσα από φραστικές παρεμβάσεις αλλά και μη λεκτικά, κυρίως μέσα από ενδεδειγμένες οπτικές και απτικές-προσεγγιστικές συμπεριφορές, οι οποίες θα εκπορεύονται πρώτιστα από τους/τις νηπιαγωγούς και θα αποβλέπουν στην ανάπτυξη μιας υγιούς επικοινωνίας, η οποία θα στοχεύει στην κατανόηση, στην πραγμάτωση και στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των νηπίων.

3.5 Η ΕΠΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΝΗΠΙΑ

Οι νηπιαγωγοί αποτελούν τα πρώτα ενήλικα πρόσωπα που επιχειρούν να εντάξουν τα νήπια στις οργανωμένες κοινωνικές δομές καθοδηγώντας τα μέσα από συγκεκριμένες και θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τα νήπια από την πλευρά τους μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στις προτροπές των νηπιαγωγών για συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σκόπιμες και σαφείς επιδιώξεις.

Ανάλογα με την επικοινωνιακή ικανότητα και την ευχέρεια των νηπιαγωγών να στέλνουν ευκρινή μηνύματα στα νήπια καθορίζεται και η αντίστοιχη λήψη και αντίδραση των νηπίων στα μηνύματα-ερεθίσματα αυτά. Αν τα λεκτικά ή μη λεκτικά ερεθίσματα τυγχάνει να συμπεριλαμβάνονται στον επικοινωνιακό κώδικα νηπιαγωγών και νηπίων τότε μπορεί να γίνει λόγος για απρόσκοπτη κι επιτυχή επικοινωνιακή διαδικασία. Σε αντίθετη περίπτωση οι νηπιαγωγοί φέρουν την ευθύνη αφενός να μάθουν στα νήπια πληρέστερα τον επικοινωνιακό κώδικα των ενηλίκων και αφετέρου να μάθουν να ερμηνεύουν τα μη λεκτικά κυρίως μηνύματα που αυτά εκφράζουν. Είναι βέβαια ευνόητο πως σε καμιά περίπτωση δεν ενδείκνυται να επιβάλουν οι νηπιαγωγοί εκφραστικές νόρμες παρά μόνο να προσπαθήσουν να τις επεξηγήσουν και να καθοδηγήσουν τα νήπια στην πρόσκτηση νέων επικοινωνιακών πρακτικών, σύμφωνα με την αυτοεκφραστική δυνατότητα του καθενός.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα νήπια είναι υπερευαίσθητοι δέκτες μηνυμάτων τα οποία μάλιστα, είναι ευνόητο, μπορούν συχνά να παρερμηνεύσουν. Γι' αυτό, με ιδιαίτερη προσοχή οι νηπιαγωγοί οφείλουν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να υιοθετούν γενικότερα εκφραστικές συμπεριφορές, οι οποίες να μπορούν

με ευκολία να προσλαμβάνονται και να ερμηνεύονται από τα νήπια. Να είναι, δηλαδή, οι συμπεριφορές αυτές κατανοητές και αποδεκτές, ώστε να προτρέπουν τα νήπια να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η άποψη αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι τα νήπια διανύουν μια ηλικιακή περίοδο, κατά την οποία επιτυγχάνουν πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων-τεχνικών ακολουθώντας, ενστικτωδώς σχεδόν, συγκεκριμένα πρότυπα μίμησης. Οι νηπιαγωγοί, ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, αποτελούν δραστικά μοντέλα ανάπτυξης χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, ικανά να προάγουν ή αντίθετα να περιορίσουν μελλοντικά ή άμεσα την επικοινωνιακή τους ικανότητα, με αρνητικές συνέπειες για τα ίδια τα νήπια και ως ενήλικους πλέον πολίτες μεταγενέστερα.

Οι νηπιαγωγοί, λοιπόν, με τη στάση και τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν μέσα στο νηπιαγωγείο ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τα νήπια να εκφραστούν, να εξωτερικεύσουν δηλαδή σκέψεις, επιθυμίες, ενδιαφέροντα, συναισθήματα και απορίες στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, από την οποία δεν αποφεύγονται ενίοτε και οι συγκρούσεις. Η σύγκρουση δεν είναι παρά μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία εκδηλώνεται κάτω από συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες (Γκότοβος, 1997). Αν ληφθεί υπόψη ότι κάθε επικοινωνία ανάμεσα σε υποκείμενα έχει δυο όψεις, εκείνη που αφορά το περιεχόμενο κι εκείνη που αφορά τη σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες και που είναι πάντοτε η πιο σημαντική πλευρά της επικοινωνίας, τότε η διαταραχή της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης γενικότερα μπορεί να αναφέρεται είτε στο περιεχόμενο, είτε στη σχέση ή και στα δυο. Οι πιο σοβαρές συγκρούσεις εμφανίζονται όταν παρουσιάζονται διαταραχές και στα δυο επίπεδα της επικοινωνίας αλλά και όταν μια φαινομενική διαταραχή στο επίπεδο του περιεχομένου λειτουργεί άδηλα ως διαταραχή στο επίπεδο της σχέσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλες οι διαταραχές της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς οδηγούν πάντοτε σε συγκρούσεις.

Όταν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης εμφανίζονται από πλευράς των μετεχόντων (τουλάχιστον από το ένα μέρος), αντιφατικά μεταξύ τους, κι έτσι αλληλοαποκλειόμενα σχέδια δράσης, τα οποία διεκδικούν ταυτόχρονα και με αποκλειστικότητα ορθότητα, αποκλείοντας έτσι εξ ορισμού την ορθότητα, έστω και τη μερική, του άλλου, η αλληλεπίδραση εμποδίζεται (Γκότοβος, 1997). Δεν μπορεί, δηλαδή, να συνεχιστεί η διαδικασία στο καθιερωμένο πλαίσιο. Υπάρχει τότε περίπτωση να προσφύγουν οι μετέχοντες σε ένα διορθωτικό επίπεδο της

επικοινωνίας, στη μετεπικοινωνία, όπου μπορούν να γίνουν διορθωτικές αναφορές πάνω στην επικοινωνία και τη διαταραχή της. Αν η προσφυγή στο επίπεδο αυτό της μετεπικοινωνίας κατορθώνει να άρει τη διαταραχή, η αλληλεπίδραση συνεχίζεται, διαφοροποιημένη ίσως, αλλά πάντοτε σε σύνδεση με την προηγούμενη φάση της. Αν η προσφυγή στο επίπεδο της μετεπικοινωνίας αποτύχει, τότε η αλληλεπίδραση αποδιοργανώνεται κι εμφανίζονται στο προσκήνιο μορφές αλληλεπίδρασης πολύ διαφορετικές από αυτές που αμέσως προηγήθηκαν, οι οποίες θα μπορούσαν να ονομαστούν ‘έκτακτες διαδικασίες’.

Κύριο χαρακτηριστικό των έκτακτων διαδικασιών είναι η ανταλλαγή πληγμάτων ανάμεσα στους συγκρουόμενους, η οποία αποτελεί οργανικό στοιχείο της επιθετικής πολιτικής των μετεχόντων για την επιβολή της δικής τους αντίληψης της πραγματικότητας. Στο επίπεδο των ρόλων η ανταλλαγή πληγμάτων αφορά περιοχές των αντιπάλων, οι οποίες, θεωρούνται ιερές και απαραβίαστες, όπως είναι για παράδειγμα η υπόληψη και η αξιοπρέπεια των μετεχόντων.

Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής σχέσης στα σημερινά σχολεία προσδιορίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από τη λειτουργία του σχολείου στη νεοελληνική κοινωνία. Οι αρχές αυτές είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία. Ήδη, η αρχή της κυριαρχίας δείχνει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μια ασυμμετρική σχέση από πλευράς επικοινωνίας, αφού έχουμε ασύμμετρη κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα δυο μέρη. Η εξουσία στην παιδαγωγική σχέση εκδηλώνεται με την έκφραση της βούλησης του εκπαιδευτικού και αποκρυσταλλώνεται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει και οι οποίοι οφείλουν να ισχύουν για τους μαθητές. Η ίδια η θέση του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο είναι συνδεδεμένη με την κατοχή και τη χρήση παιδαγωγικής εξουσίας. Αυτό είναι το δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1997).

Κάτι ανάλογο είναι δυνατό να συμβεί και στα νηπιαγωγεία, και ακόμα σε μεγαλύτερο βαθμό, εφόσον η δυνατότητα μετεπικοινωνιακής διευθέτησης της σύγκρουσης προϋποθέτει νηπιαγωγούς με αρκετή φαντασία και δημιουργικότητα, ώστε να επινοούν καταστάσεις ικανές για μια συμβολική, ως επί το πλείστον, επεξεργασία της επικοινωνιακής δυσλειτουργίας.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα νήπια συχνά εκλαμβάνουν τους/τις νηπιαγωγούς τους ως πρότυπα για μίμηση, ως ενήλικες τους/τις οποίες μαθαίνουν να υπολογίζουν και στους/στις οποίες μπορούν να βασίζονται, προκειμένου να γνωρίσουν τον κόσμο των ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται απολύτως σαφές ότι οι νηπιαγωγοί

οφείλουν, γνωρίζοντας τα βαθύτερα κίνητρα για έκφραση των νηπίων, να καταβάλουν το μέγιστο των προσπαθειών τους για κατανόηση όλων των μορφών έκφρασης των νηπίων, όπως αυτές εκδηλώνονται, είτε ως φραστικά σχήματα (ομιλία, αφήγηση), είτε κυρίως σωματικά (βλεμματικά, απτικά, θερμικά, κινητικά, παραγλωσσικά φαινόμενα), τα οποία υπαγορεύονται από τη γλώσσα του σώματος.

Για το στόχο μιας, κατά το δυνατό συμμετρικής, επικοινωνίας πρέπει να πληρούνται οι ακόλουθες προϋποθέσεις (Χρυσάφιδης, 2000):

- α. Αμοιβαιότητα της συμπεριφοράς: και οι δυο συμμετέχοντες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα για επικοινωνιακές δραστηριότητες και αντιδράσεις (συμμετρική κατανομή των ευκαιριών για επικοινωνία),
- β. Μετεπικοινωνία αναφορικά με την κοινωνία: θεματοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων των εταίρων της αλληλεπίδρασης και
- γ. Μετεπικοινωνία αναφορικά με τα περιεχόμενα: γνώμες, προσδοκίες, πληροφορίες, για μια αμοιβαία αποδοχή του ετέρου ως επικοινωνούντα και ως αποδέκτη (αναγνώριση δεξιοτήτων).

3.6 ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ένα συχνό φαινόμενο το οποίο παρατηρείται και βοηθά στην κατανόηση μιας αποτυχημένης επικοινωνιακής προσπάθειας, είναι αυτό των συγκρουόμενων μηνυμάτων, το οποίο δημιουργεί σύγχυση στα παιδιά και οδηγεί σε παιδαγωγικά αδιέξοδα. Σύγκρουση μηνυμάτων μπορεί να παρουσιαστεί ανάμεσα σε:

1. λεκτικά και μη λεκτικά σήματα
2. διαύλους μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως χειρονομίες και κινήσεις του σώματος, έκφραση προσώπου και απόκλιση βλέμματος.

Το φαινόμενο της σύγκρουσης ανάμεσα στη διάθεση και την πρόθεση των ενηλίκων παρατηρείται πολύ συχνά στην επικοινωνία τους με τα παιδιά. Έτσι, ενώ πολλοί ενήλικοι ελέγχουν πλήρως το λόγο τους και εκδηλώνουν θετική λεκτική συμπεριφορά, στο λιγότερο ελεγχόμενο μη λεκτικό τομέα δείχνουν αρνητική, δηλαδή αντιφατική, συμπεριφορά. Το φαινόμενο παρουσιάζεται εκεί όπου η συμπεριφορά δεν είναι αυθόρμητη.

Η αντίληψη και η ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι σημαντική για μια επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα άτομα που είναι ικανά να

αποκωδικοποιήσουν μη λεκτικά μηνύματα έχουν συνήθως και μεγαλύτερη επιτυχία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Μια βασική παράμετρος της ανάπτυξης της κοινωνικής δεξιότητας που αφορά την επιτυχή ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς των άλλων είναι και η ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει επιτυχώς διάφορους ρόλους. Η ικανότητα του παιδιού να βλέπει τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων είναι πολύ σημαντική για την επικοινωνία του μαζί τους. Το άτομο το οποίο είναι ικανό να αντιλαμβάνεται την προοπτική των άλλων κατανοεί καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται τα μη λεκτικά μηνύματα. Έτσι είναι διορατικότερο στην πρόβλεψη της αναμενόμενης συμπεριφοράς και περισσότερο ικανό να ερμηνεύσει τη μη λεκτική έκφραση. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις προσποίησης, αυτοί που είναι σε θέση να υποκρίνονται επιτυχώς (συμβολική σκέψη) ερμηνεύουν με μεγαλύτερη επιτυχία και τη μη λεκτική συμπεριφορά των άλλων. Υπάρχει επομένως μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα του παιδιού να αναλαμβάνει διάφορους ρόλους και στην ικανότητα του να αναγνωρίζει επιτυχώς την υποκριτική συμπεριφορά άλλων παιδιών ή ενηλίκων.

Η συνειδητοποίηση από το παιδί ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του κατά την επικοινωνία επιδρά στην αντίληψη των άλλων επηρεάζει ταυτόχρονα και την ικανότητα ελέγχου των μη λεκτικών μηνυμάτων του. Σε έρευνες που διεξήχθησαν (Κοντάκος-Πολεμικός, 2000), φάνηκε ότι κορίτσια τα οποία ήταν ικανά να συμπάσχουν έδειχναν επίσης μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στον έλεγχο της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους. Αυτή η ικανότητα ενσυναίσθησης φαίνεται να είναι σημαντικότερη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας από ό,τι οι γνωστικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν την ηλικία (η νοητική ικανότητα).

Σημαντική είναι η συμβολή του Βρεττού (αναφ. στο Κοντάκος-Πολεμικός, 2000) στη μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς κατά τη διδασκαλία στην Ελλάδα. Είναι από τους πρώτους που ασχολήθηκαν συστηματικά με αυτό το γνωστικό πεδίο. Τα αποτελέσματα από πρόσφατη έρευνά του έδειξαν ότι:

1. οι μαθητές αποκωδικοποιούν ευκολότερα τη μη λεκτική συμπεριφορά των δασκάλων οι οποίοι έχουν λάβει μέρος σε άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς
2. οι μικροί μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε πολύπλοκες μη λεκτικές επικοινωνίες
3. οι δάσκαλοι που έχουν εκπαιδευτεί στη μη λεκτική επικοινωνία διδάσκουν αποτελεσματικότερα, πιθανώς επειδή κινούνται περισσότερο.

Σε μια άλλη έρευνά του ο Βρεττός (αναφ. στο Κοντάκος-Πολεμικός, 2000) παρατήρησε ότι οι φοιτητές αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες με τους μικρότερους μαθητές, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των φοιτητών.

Η έντονη λεκτικότητα και η μη ελεγχόμενη μη λεκτική συμπεριφορά στην προσχολική αγωγή αποτελούν μεγάλα παιδαγωγικά μειονεκτήματα. Σε αρκετές περιπτώσεις αρκούν οι στοιχειώδεις κοινωνικές δεξιότητες για την τροποποίηση και τον εξωραϊσμό μη αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς. Στο νηπιαγωγείο όμως, όπου τόσα πολλά εξαρτώνται από την ποιότητα της επικοινωνίας νηπίου και νηπιαγωγού, η κοινωνία οφείλει να είναι ασυμβίβαστη στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες της απέναντι στους/στις νηπιαγωγούς. Η υποτονική ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία οφείλεται στην έλλειψη της σχετικής άσκησης στα προγράμματα σπουδών τους. Αυτό συνεπάγεται την αδυναμία τους να χρησιμοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά ανάλογα με την περίπτωση. Δεν είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν σωστά μη λεκτικά σήματα και μηνύματα των νηπίων, τα οποία αποτελούν και το βαρόμετρο της συναισθηματικής αλλά και της γνωστικής τους κατάστασης, της επίκαιρης δεκτικότητας τους και των προσωπικών τους γνωρισμάτων. Ειδικά στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία τα νήπια, από γλωσσική-επικοινωνιακή και ψυχονοητική άποψη, βρίσκονται σε ένα στάδιο όπου δεν μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του, η μη λεκτική συμπεριφορά ως ενσωματωτικό μέσο επικοινωνίας αποκτά μεγάλη σημασία (Χρυσafίδης, 2000).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό λοιπόν πόσο αναγκαία είναι η καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος, για να μπορέσουν όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπολοίπων μελών. Πολλά λάθη, που πολλές φορές δημιουργούν ένα διαταραγμένο σχολικό κλίμα ή καθιστούν προβληματική την παρουσία των ατόμων στη σχολική ζωή, οφείλονται σε μια ελλιπή επικοινωνιακή σχέση. Το άτομο μπορεί να εκφράζει τις απόψεις του, να προβάλλει τα χαρίσματα του, να κάνει γνωστές τις επιθυμίες του, μόνο εφόσον έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και αμοιβαίας ενημέρωσης. Διαφορετικά ο καθένας ερμηνεύει τον απέναντι του, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και τη δική του ψυχολογική κατάσταση, με αποτέλεσμα να φτάνουμε σε ένα φαύλο κύκλο δράσης-αντίδρασης που δεν έχει σχέση με την ορθή εκτίμηση της πραγματικότητας. Η επιμονή σε έντονες επικοινωνιακές σχέσεις

παρέχει στο χώρο δράσης των ατόμων ευκρίνεια, ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς και τονίζει το αυτοσυναίσθημα των ατόμων (δυναμική της ομάδας).

3.7 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην παροχή γνώσεων και λιγότερο σε διαδικασίες που βοηθούν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής σχέσης των μαθητών. Η αντίληψη αυτή διαποτίζει το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, όπου η ανάγκη των νηπίων να εκφραστούν είναι πολύ μεγάλη και φυσικά απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια και μια πιο πολυδιάστατη προσέγγιση, ώστε να μπορέσουν τα νήπια να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται, θα περίμενε κανείς ότι ο χώρος που αφήνεται στη διάθεση για επικοινωνιακές σχέσεις είναι πολύ μεγάλος. Δυστυχώς και σε αυτή τη βαθμίδα υπάρχει έντονη διάθεση για αντιγραφή του κλίματος των άλλων βαθμίδων. Και στο νηπιαγωγείο διαπιστώνει κανείς την αγωνία πολλών νηπιαγωγών να μεταδώσουν στα νήπια μια σειρά από γνώσεις, που θεωρούνται σημαντικές κι απαραίτητες. Έτσι ο χρόνος που θα μπορούσε να αφιερωθεί σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, ξοδεύεται για τυποποιημένες γνώσεις, αφού τα παιδιά προτείνουν μεν διάφορα πράγματα, αλλά δεν υπάρχει χρόνος για ενασχόληση με όλα αυτά. Έτσι τα μηνύματα των μικρών παιδιών δεν βρίσκουν αποδέκτες και φυσικά οδηγούν σε οργή, απογοήτευση, καταστάσεις δηλαδή που θεωρούνται ένοχες για την ενίσχυση της επιθετικότητας στο σχολείο. Το σχολείο και ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάγκη του παιδιού να εκφραστεί ελεύθερα και να συμμετάσχει δημιουργικά στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.

Το περιβάλλον ζωής που προσφέρεται από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα για μαθησιακές εμπειρίες, που από τη μια μεριά θα λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές οικογενειακές συνθήκες ζωής και εμπειρίες του καθενός από αυτά και από την άλλη θα τους παρέχουν μία ελεύθερη από άγχος επίδοσης ευκαιρία ανάπτυξης ολόκληρης της προσωπικότητάς τους.

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ως κυρία αποστολή της προσχολικής γλωσσικής αγωγής, η παροχή στα παιδιά εκείνων των ερεθισμάτων και μαθησιακών δυνατοτήτων που θα καταστήσουν σε αυτά δυνατή:

(α) την εμβάθυνση ως προς τις γλωσσικές-επικοινωνιακές ικανότητες που ήδη κατέχουν και

(β) τη διεύρυνση του εμπειρικού τους ορίζοντα καθώς και την απόκτηση νέων ικανοτήτων.

Όλα τα μαθησιακά ερεθίσματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην πνευματική και γλωσσική αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού και να εμπεριέχονται στις καθημερινές του δραστηριότητες. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα σημεία, θεωρούνται ως ιδιαίτερα κατάλληλα τα παιχνίδια και οι συζητήσεις που έχουν ως σημείο αναφοράς τους τον κόσμο των παιδιών, καθημερινές τους εμπειρίες, τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους.

3.8 ΠΡΟΤΕΙΝΟΝΤΑΣ ΚΑΠΟΙΕΣ ΑΡΧΕΣ ΜΙΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ «ΥΓΙΕΙΝΗΣ» ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Θεωρείται αυτονόητο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί οφείλουν να εστιάζουν καθημερινά την προσοχή τους στην πραγμάτωση προσωπικών μορφών εκφραστικότητας των νηπίων, υπό την έννοια ότι αυτά βιώνουν έντονη την ανάγκη να επικοινωνήσουν, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους και εκδηλώνοντας ποικίλες εκφραστικές συμπεριφορές μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων.

Η επικοινωνιακή διάσταση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο αποτελεί γενικότερη επιδίωξη και ταυτόχρονα βασικότερη παράμετρο και προϋπόθεση για την επίτευξη του γενικού σκοπού της προσχολικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης του γενικού σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων του νηπιαγωγείου αποτελεί:

- α. το επικοινωνιακό πλαίσιο και
- β. η επικοινωνιακή ικανότητα.

Για τη δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποβοηθήσουν τα νήπια με τη δημιουργία κατάλληλης παιδευτικής ατμόσφαιρας. Για να το πετύχουν πρέπει να ρυθμίσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους από την πρώτη στιγμή της υποδοχής των νηπίων ως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται και στην αξία οργάνωσης του περιβάλλοντος της τάξης και στην οργάνωση του χώρου και του υλικού, και οι δυο σπουδαίοι παράγοντες της παιδευτικής διαδικασίας.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συνδέθηκε άμεσα με την αντίληψη ότι, για να διδάξει κάποιος σωστά πρέπει να έχει μια θεωρία διδασκαλίας, και για να είναι σωστή αυτή η θεωρία πρέπει να στηρίζεται στα πορίσματα της

σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, η οποία δεν μπορεί παρά να λαμβάνει διαρκώς υπόψη της τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου.

Στον τομέα της διδακτικής επικοινωνίας έχει προταθεί ως επιθυμητή προϋπόθεση ο όρος 'επικοινωνιακή υγιεινή' (Ellis & Beattie, 1986), ο οποίος υποδηλώνει μια προσπάθεια για επικοινωνία χωρίς προβλήματα κατανόησης-συνεννόησης, χωρίς παρερμηνείες και παρεξηγήσεις, μια ταύτιση έκφρασης και κατανόησης. Ασάφειες, αντιφάσεις και συγκεχυμένα επικοινωνιακά σήματα δημιουργούν στα παιδιά όλων των ηλικιών, και ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας, ανασφάλεια και απογοήτευση. Αντιφατικά μηνύματα, για μεγάλο χρονικό διάστημα, οδηγούν τα παιδιά ακόμα και σε παθολογικές καταστάσεις. Οι γνώσεις γύρω από την προβληματική της επικοινωνίας κατά την προσχολική εκπαίδευση είναι λοιπόν απαραίτητες.

Οι προϋποθέσεις μιας επικοινωνιακής υγιεινής μπορούν να είναι τεχνικής, λεκτικής και μη λεκτικής φύσεως. Οι τεχνικές προϋποθέσεις διασφαλίζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο, παρέχοντας προστασία από εξωτερικά ενοχλητικά ερεθίσματα κάθε είδους. Οι λεκτικές προϋποθέσεις το διασφαλίζουν με τη δυνατή άριστη γνώση μιας γλώσσας, την ορθή άρθρωση και τη σαφήνεια της έκφρασης. Τέλος, οι μη λεκτικές προϋποθέσεις προάγουν την ακρίβεια και τη σαφήνεια μιας έκφρασης πλαισιώνοντας ή αντικαθιστώντας το λόγο.

Ειδικότερα, ο όρος "προσχολική επικοινωνιακή υγιεινή" δηλώνει επικοινωνία:

1. ανάλογη με τον αποδέκτη: πρέπει να είναι αντίστοιχη με το στάδιο ανάπτυξης και ωριμότητας, με τις προσωπικές ιδιαιτερότητες και τη δεδομένη ψυχολογική διάθεση του παιδιού. Διαφορετικά, για παράδειγμα, επικοινωνεί κάποιος με ένα νήπιο και διαφορετικά με ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας
2. ανάλογη με την περίπτωση: η επικοινωνία δεν είναι παγιωμένη και η ίδια για όλες τις περιπτώσεις. Η ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης απαιτεί και ένα συγκεκριμένο, μοναδικό τρόπο επικοινωνίας
3. ανάλογη με το ίδρυμα: ο κάθε χώρος έχει τους δικούς του επικοινωνιακούς κανόνες
4. ανάλογη με το περιεχόμενο του θέματος: το περιεχόμενο, το αντικείμενο ή το θέμα προσδιορίζουν επίσης τους επικοινωνιακούς κανόνες. Η αφήγηση ενός παραμυθιού, για παράδειγμα, επιβάλλει μια συγκεκριμένη παραγωγιστική συμπεριφορά, η οποία σε καμιά περίπτωση δε θα άρμοζε για τη διδασκαλία της αριθμητικής, τουλάχιστον με τις παραδοσιακές μεθόδους.

Μια βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της επικοινωνιακής υγιεινής στο νηπιαγωγείο είναι και οι γνώσεις γύρω από την επικοινωνία, τις διαφοροποιήσεις της και τα αποτελέσματά της, δηλαδή η μετεπικοινωνιακή ικανότητα.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί οφείλουν να ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο τα νήπια, να αξιοποιούν όλες τις μορφές έκφρασης και τους επικοινωνιακούς διαύλους, αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες διαρκώς, προκειμένου να επιτύχουν καλύτερα εκφραστικά-επικοινωνιακά αποτελέσματα, τα οποία θα συμβάλουν παράλληλα και στην ψυχική αποφόρτισή τους. Η ανάπτυξη της εκφραστικότητας πρέπει να επιχειρείται κυρίως μέσα από όλο το φάσμα των αισθητικών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου (εικαστικά, μουσική, χορός, θεατρικό παιχνίδι), οι οποίες αφορούν το σύνολο των τομέων ανάπτυξης των νηπίων. Ιδιαίτερα, ωστόσο, ενδιαφέρει η ανάπτυξη του νοητικού τομέα λαμβάνοντας υπόψη τις λειτουργικές δυνατότητες των εγκεφαλικών ημισφαιρίων.

Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων συνίσταται και η ολόπλευρη παρατήρηση της εκφραστικής συμπεριφοράς των νηπίων από τους/τις νηπιαγωγούς με ιδιαίτερη προσοχή και ενδιαφέρον, ώστε να καταστεί εφικτή η εκτίμηση της ψυχικής κατάστασης, της προσληπτικής ικανότητας και της ετοιμότητάς τους, γεγονός που θα συμβάλει θετικά στην όποια παιδαγωγική παρέμβαση κριθεί απαραίτητη. Οι νηπιαγωγοί, για παράδειγμα, παρατηρούν, ερμηνεύουν κι ενθαρρύνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπίων συνεκτιμώντας τη συμμετοχικότητά τους στα παιχνίδια, τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις.

Θεωρείται αναγκαίο για τα νήπια να αισθάνονται ότι ο/η νηπιαγωγός τους τα κατανοεί και τα αποδέχεται. Η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συμβάλλει θετικά στην ενθάρρυνση της εκφραστικότητας και στην προαγωγή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Γι' αυτό σύμφωνα με την αρχή αυτή, θεωρείται σκόπιμη η προσπάθεια για πλήρη κατανόηση από τους νηπιαγωγούς των μηνυμάτων που στέλνουν τα νήπια μέσω των λεκτικών ή μη λεκτικών διαύλων επικοινωνίας. Η κατανόηση αποτελεί τη βάση κάθε επιτυχημένης επικοινωνιακής διαδικασίας.

Δινοούμενα μηνύματα δεν είναι αποδεκτά κατά τις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Για το λόγο αυτό, απαιτείται από τους/τις νηπιαγωγούς, πέρα από λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες, οι οποίες εκδηλώνονται ως μη λεκτική εκφραστικότητα και αντιληπτικότητα, μεγάλη ευαισθησία στη διαμόρφωση ενός επικοινωνιακού πλαισίου, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του

νηπιαγωγείου και να διευκολύνει την επίτευξη τόσο των γενικών σκοπών, όσο και των ειδικών στόχων του.

Κατά την επαφή με τα νήπια δε μεταδίδονται μόνο πληροφορίες για περιεχόμενα ή μόνο για διδακτικά θέματα, αλλά και για την ποιότητα των σχέσεων, πράγμα που συμβαίνει αποκλειστικά μη λεκτικά. Η μετάδοση συναισθημάτων είναι σημαντική για τη μάθηση, για τη διάπλαση του χαρακτήρα και για τα κίνητρα κατά τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Η ανικανότητα έγκαιρης και ασφαλούς αντίληψης μη λεκτικών μηνυμάτων οδηγεί συχνά σε προβλήματα στο επίπεδο των σχέσεων, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις τελικά για την παιδαγωγική επικοινωνία.

Οι νηπιαγωγοί, για να διασφαλίσουν μια επικοινωνιακή υγιεινή, οφείλουν να είναι λεκτικά και μη λεκτικά επιδέξια άτομα, να είναι σε θέση να ενστερνίζονται τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες του παιδιού, αλλά και τις δικές τους, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζονται με σαφήνεια απέναντι στα νήπια και να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τις εκφράσεις των νηπίων σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον για ανθρώπους γενικά και για τα νήπια ειδικότερα.

Δεν πρέπει να λανθάνει της προσοχής των νηπιαγωγών ότι η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των νηπίων αποτελεί τη βάση στην οποία εδράζονται ισχυρές σχέσεις παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες αποσκοπούν όχι μόνο στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των νηπίων αλλά πολύ περισσότερο σε κοινωνικές σχέσεις ικανές να προάγουν την κοινωνικότητα ως θεμέλιο λίθο της ανάπτυξης κάθε υγιούς προσωπικότητας. Δεν πρέπει, τέλος, να λησμονούν ποτέ ότι αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει επικοινωνία ανάλογη με τον αποδέκτη, την περίπτωση, το ίδρυμα, το περιεχόμενο, τα μέσα που διατίθενται, τους παιδαγωγικούς στόχους και το κοινωνικό πλαίσιο.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης και της βιωματικής μάθησης στη νηπιακή ηλικία. Τα χαρακτηριστικά της γνωστικής ανάπτυξης ως επικοινωνιακή ικανότητα ακρόασης που μετρήθηκαν στην έρευνα είναι: η αναγνώριση μηνύματος από τα παιδιά, η κατανόηση μηνύματος, η κατανόηση οδηγιών, η κατανόηση λεκτικού μηνύματος καθώς και το τελικό τους άθροισμα. Όσον αφορά τη βιωματική μάθηση μετρήθηκε κατά πόσο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με παραμύθια, μύθους, θρύλους, θεατρικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο νηπιαγωγείο. Ένα άλλο κύριο

μέλημα ήταν να φανερωθεί αν γίνονται συζητήσεις και συσχετίσεις με τα προβλήματα της ζωής, αν ενθαρρύνονται τα παιδιά να συμμετέχουν σε αθλητικές, μουσικές ή χορευτικές δραστηριότητες. Τέλος, ελέγχθηκε αν τα παιδιά είναι υπεύθυνα, δημιουργικά, καθώς επίσης και αν επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, κι ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Από την πλευρά των γονέων επιχειρήθηκε να φανερωθεί αν συζητούν με τα παιδιά τους, αν είναι φιλικοί απέναντί τους κι αν παίζουν με αυτά. Επίσης, ελέγχθηκε αν τους διαβάζουν παραμύθια, μύθους, θρύλους, αν τα βοηθούν να έρθουν σε επαφή με την παραδοσιακή τέχνη, με τη μουσική, το χορό, τον αθλητισμό όπως επίσης και με την τεχνολογία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά από νηπιαγωγεία της Αθήνας και των Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προέρχονταν από το ιδιωτικό νηπιαγωγείο Ε.ΠΟΙ.ΖΩ. στην Καλλιθέα, Αθήνα και από τα δημόσια, 2ο και 7ο νηπιαγωγεία Ιωαννίνων. Όλοι οι γονείς παιδιών ηλικίας 3,5-5,5 ετών, ενημερώθηκαν από τις διευθύντριες των νηπιαγωγείων για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Τελικά, συμμετείχαν 46 παιδιά και οι γονείς τους, ωστόσο τρία παιδιά δεν ολοκλήρωσαν τη διαδικασία αφού οι γονείς δεν επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια με τα στοιχεία που τους ζητήθηκαν. Επομένως, στην έρευνα συμπεριλήφθησαν τελικά, τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από 43 παιδιά.

Συνολικά, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν ήταν 55,67 μήνες (44-62 μήνες, τυπική απόκλιση=5,384). Τα 16 (37,2%) ήταν αγόρια και τα 27 (62,8%) ήταν κορίτσια. Από αυτά τα παιδιά, τα 42 (97,7%) ήταν παιδιά που οι γονείς τους εξακολουθούσαν να είναι παντρεμένοι, ενώ το 1 (2,3%) ήταν παιδί χωρισμένων γονιών. Τέλος, από το δείγμα των νηπίων που συμμετείχαν, τα 8 (18,6%) ήταν μοναχοπαίδια, τα 28 (65,1%) είχαν έναν αδερφό/μια αδερφή, τα 6 (14%) είχαν 2 αδέρφια ενώ το 1 (2,3%) είχε τρία αδέρφια.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των γονέων, από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, τα 37 (86%) απαντήθηκαν από τις μητέρες των παιδιών, ενώ τα 6 (14%) από τους πατέρες. Ως προς την ηλικία των γονέων, οι 3 (7%) ήταν κάτω των 30 ετών, οι 15 (34,9%) ήταν από 31 μέχρι 35 ετών, οι 17 (39,5%) ήταν από 36 έως 40 ετών και οι 8 (18,6%) ήταν άνω των 40 ετών. Ως προς την εκπαίδευση των γονέων, τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: ο 1 (2,3%) φοίτησε μόνο στο δημοτικό, 1 (2,3%) φοίτησε στο γυμνάσιο, οι 9 (20,9%) τελείωσαν το λύκειο, οι 11 (25,6%) ήταν απόφοιτοι άλλης σχολής τύπου ΙΕΚ, οι 4 (9,3%) ήταν απόφοιτοι τεχνολογικών ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.), οι 9 (20,9%) ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου, οι 4 (9,3%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και τέλος, 4 (9,3%) ήταν κάτοχοι άλλου διπλώματος.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, αυτές που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ήταν όλες γυναίκες. Από αυτές, οι 8 (18,6%) ήταν κάτω των 30 ετών, οι 8 (18,6%) ήταν από 36 έως 40ετών

ενώ οι 27 (62,8%) ήταν άνω των 40 ετών. Σημειώνεται ότι δεν συμπλήρωσαν νηπιαγωγοί που ήταν από 31 έως 35 ετών. Όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, οι 35 (81,4%) από αυτές είχαν το βασικό πτυχίο πανεπιστημίου, ενώ οι 8 (18,6%) είχαν και κάποιο άλλο πτυχίο εκτός του βασικού.

4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται σε μηνύματα στο ρόλο του ακροατή μετρήθηκε με ένα τεστ επικοινωνίας, το 'The Listening Skills Test' (LIST) (Loyd, Peers & Foster, 2001), το οποίο επικεντρώνεται στις δεξιότητες ακρόασης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει τέσσερα μέρη: 1. Εντοπισμός εικόνας στόχου: στο παιδί παρουσιάστηκαν κάποιες ομάδες εικόνων. Η κάθε ομάδα περιείχε παρόμοια μεταξύ τους αντικείμενα ή ανθρώπους, που διέφεραν ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια διαβάστηκαν προτάσεις στο παιδί που το κατηύθυναν να επιλέξει ένα από τα αντικείμενα της κάθε ομάδας. Εάν το παιδί επέλεγε το σωστό τότε βαθμολογούνταν με ένα πόντο. Αν όχι τότε έπαιρνε μηδέν.

2. Κατανόηση προφορικού μηνύματος που αναφέρεται σε μια εικόνα-ερέθισμα: Σε αυτό το σημείο παρουσιάστηκε στο παιδί μια εικόνα που περιείχε διάφορα αντικείμενα και πολλούς ανθρώπους να εκτελούν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στη συνέχεια, διαβάστηκαν στο παιδί ορισμένες προτάσεις ενώ συνέχιζε να κοιτάζει την εικόνα και του ζητήθηκε να απαντήσει αν ισχύουν οι προτάσεις αυτές ή όχι. Αν η απάντηση ήταν σωστή βαθμολογούνταν με ένα ενώ αν η απάντηση ήταν λάθος με μηδέν.

3. Κατανόηση οδηγιών με τη βοήθεια χάρτη: Παρουσιάστηκε στο παιδί ένας χάρτης που περιείχε μια αφετηρία και ομάδες σταθμών και μια ομάδα τελικού προορισμού. Η κάθε ομάδα περιείχε παρόμοια αντικείμενα που διέφεραν όμως ως προς κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους (για παράδειγμα διαφορετικό χρώμα ταμπέλας κτιρίων). Διαβάστηκαν στο παιδί προτάσεις που το οδηγούσαν να επιλέξει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο από κάθε ομάδα, μέχρι να φτάσει στον τελικό προορισμό. Αν απαντούσε σωστά έπαιρνε ένα βαθμό, αν όχι τότε μηδέν.

4. Κατανόηση προφορικών μηνυμάτων τα οποία δεν αναφέρονται σε κάποιο εικονικό ερέθισμα: Στο σημείο αυτό διαβάστηκαν κάποιες προτάσεις στα παιδιά οι οποίες δεν αναφερόταν σε κάποια εικόνα. Τους ζητήθηκε κάθε φορά να πουν αν αυτό που ακούνε είναι σωστό ή κουτό. Κι εδώ αν η απάντηση του παιδιού ήταν σωστή έπαιρνε ένα βαθμό, αν όχι μηδέν.

Για να ελεγχθεί κατά πόσο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη βιωματική μάθηση συλλέχθηκαν δεδομένα από τους γονείς αλλά και από τις νηπιαγωγούς. Στους γονείς μοιράστηκε από ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1, σελ. 140), το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη, τα δημογραφικά στοιχεία στο πρώτο και τις ειδικές ερωτήσεις στο δεύτερο. Αφού γινόταν γνωστό στην πρώτη σελίδα, το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, στην επόμενη υπήρχαν επτά ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά τους στοιχεία. Πιο αναλυτικά τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν αν είναι η μητέρα ή ο πατέρας, την ηλικία τους και την οικογενειακή τους κατάσταση, το ατομικό μορφωτικό τους επίπεδο και το επάγγελμα καθώς επίσης των αριθμό των παιδιών στην οικογένεια και την ηλικία του καθενός. Το δεύτερο μέρος περιείχε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη σχέση τους με το παιδί και κατά πόσο του παρείχαν ευκαιρίες για να υπάρξει η βιωματική μάθηση. Πιο αναλυτικά, οι γονείς ερωτώνταν για το αν συζητάνε με το παιδί τους, αν είναι φιλικοί και παίζουν μαζί του, αν το ενθαρρύνουν να συμμετέχει σε αθλητικές, μουσικές, χορευτικές δραστηριότητες, αν του διαβάζουν παραμύθια, μύθους, αινίγματα και αν επισκέπτονται παρέα εκθέσεις ζωγραφικής, μουσεία, θέατρο σκιών. Οι γονείς έπρεπε να τσεκάρουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει ανάμεσα από μια κλίμακα μέτρησης: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ.

Στις νηπιαγωγούς μοιράστηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1, σελ.136), για κάθε παιδί ξεχωριστά, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία της νηπιαγωγού και το δεύτερο ειδικές ερωτήσεις σχετικά με το εκάστοτε παιδί και τις ευκαιρίες που του παρέχονται για βιωματική μάθηση. Πιο αναλυτικά, αφού στην πρώτη σελίδα γινόταν γνωστός ο σκοπός και το θέμα της έρευνας, στην επόμενη οι νηπιαγωγοί έπρεπε να συμπληρώσουν τα ατομικά τους στοιχεία, όπως το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο. Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις σχετικά με το κατά πόσο το παιδί συμμετέχει σε συζητήσεις στην τάξη, σε εικαστικές, μουσικές, γυμναστικές δραστηριότητες, κατά πόσο επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά, αν παίρνει πρωτοβουλίες, αν είναι δημιουργικό, κοινωνικό. Επίσης, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν αν το παιδί συμμετέχει σε διηγήσεις παραμυθιών, μύθων, αινιγμάτων, αν συμμετέχει σε θεατρικά παιχνίδια, κουκλοθέατρο, παντομίμα, αν είναι εξοικειωμένο με την παραδοσιακή τέχνη και την τεχνολογία. Οι νηπιαγωγοί προκειμένου να απαντήσουν έπρεπε να διαλέξουν από μια κλίμακα μέτρησης: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ.

Για την ανάλυση των στοιχείων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν το Microsoft office Excel 2003 καθώς επίσης και το SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Από τη στιγμή που κατασκευάστηκαν τα ερωτηματολόγια, ξεκίνησε η διαδικασία προσέγγισης νηπιαγωγείων στην Αθήνα για να διαπιστωθεί αν θα δεχόταν να συνεργαστούν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Υπήρξε προσωπική επαφή με διευθύντριες δημόσιων νηπιαγωγείων σε Καλλιθέα, Ταύρο και Πετράλωνα, παρ' όλα αυτά όμως ήταν πολύ επιφυλακτικές και ζητούσαν βεβαίωση από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μόνο ένα δέχτηκε τη συνεργασία, το Ε.ΠΟΙ.ΖΩ. το οποίο είναι ιδιωτικό. Γι' αυτό το λόγο η υπόλοιπη διαδικασία διενεργήθηκε σε σχολεία των Ιωαννίνων, από τα οποία υπήρξε άμεση ανταπόκριση και ενδιαφέρον για το αντικείμενο της έρευνας.

Η διαδικασία ξεκίνησε πρώτα από το Ε.ΠΟΙ.ΖΩ. Αφού έγινε η συνάντηση τη μέρα και ώρα που είχε συμφωνηθεί με τη διευθύντρια κι ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί για το τι πρέπει να γίνει. Αφού δέχτηκαν να βοηθήσουν, διατέθηκε με προσωπική τους πρωτοβουλία μια συγκεκριμένη αίθουσα για να υπάρχει ησυχία, στην οποία ερχόταν κάθε παιδί, που βρισκόταν στα όρια της ηλικίας που απαιτούνταν, για τη διεξαγωγή του τεστ, το οποίο είχε διάρκεια 15-20 λεπτά περίπου, ανάλογα με τις ικανότητες του εκάστοτε παιδιού.

Όταν τελείωνε η διαδικασία με κάθε παιδάκι, δινόταν στην αντίστοιχη νηπιαγωγό που ήταν υπεύθυνη για αυτό (επομένως θα μπορούσε να απαντήσει πιο εύκολα και με μεγαλύτερη ακρίβεια) από ένα ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Αυτά συλλέχθηκαν την ίδια μέρα. Το μεσημέρι, δόθηκε, κατόπιν συνεννόησης, ένα πακέτο με ερωτηματολόγια για τους γονείς. Το κάθε ερωτηματολόγιο είχε γραμμένο το όνομα του κάθε παιδιού που συμμετείχε, και όταν ερχόταν οι γονείς να πάρουν τα παιδιά τους μετά τη δουλειά, οι νηπιαγωγοί τους ενημέρωναν για τη διαδικασία και τους τα μοίραζαν για να τα επιστρέψουν μέσα στις επόμενες μέρες. Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και στα Ιωάννινα. Συνολικά για τη συλλογή των δεδομένων χρειάστηκαν περίπου, πέντε ημέρες (πέντε πρωινά).

Στη συνέχεια τα δεδομένα αυτά περάστηκαν μέσω του Excel, στο SPSS, κι δημιουργήθηκαν οι πίνακες με τα περιγραφικά στοιχεία και τις συσχετίσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ

Πίνακας 1: Ελάχιστες, μέγιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηλικία παιδιού σε μήνες	44	62	55,67	5,384
Αναγνώριση μηνύματος	4	14	10,02	2,355
Κατανόηση μηνύματος	8	20	13,84	3,184
Κατανόηση οδηγιών	5	10	7,72	1,333
Κατανόηση λεκτικού μηνύματος	18	42	31,63	5,146
Συνολική Βαθμολογία	36	84	63,21	10,264
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	1	4	2,00	0,655

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται κατά μέσο όρο η ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 55,67 μήνες. Για την αναγνώριση μηνύματος, κατά μέσο όρο οι απαντήσεις κυμαίνονταν στο 10 (10,02), για την κατανόηση μηνύματος στο 13 (13,84), στην κατανόηση οδηγιών είναι στο 7 (7,72), στην κατανόηση λεκτικού μηνύματος είναι στο 31 (31,63), ενώ όσον αφορά την τελική βαθμολογία κατά μέσο όρο τα παιδιά συγκέντρωσαν 63 (63,21) σωστές απαντήσεις. Τέλος, ο μέσος όρος των παιδιών στην οικογένειάς είναι δύο. Σχετικά με το φύλο των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, 16 (37,2%) ήταν αγόρια και 27 (62,8%) κορίτσια.

Από τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 37 (86%) που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι μητέρες ενώ μόνο 6 (14%) από αυτούς ήταν οι πατέρες. Από αυτούς, οι 3 (7%) ήταν κάτω των 30 ετών, οι 15 (34,9%) ήταν

από 31 έως 35 ετών, οι 17 (39,5%) ήταν από 36 έως 40 και οι 8 (18,6%) ήταν άνω των 40, ενώ μόνο ο 1 (2,3%), ήταν χωρισμένος. Φάνηκε επίσης, από την έρευνα ότι οι πιο πολλοί, 11 (25,6%) τέλειωσαν κάποιο ίδρυμα τύπου ΙΕΚ, ενώ οι 9 (20,9%) είχαν πτυχίο πανεπιστημίου, όπως 9 (20,9%) ήταν και αυτοί που τέλειωσαν το λύκειο. Από τους υπόλοιπους μόνο 1 (2,3%) είχε τη βασική εκπαίδευση του δημοτικού ενώ 4 (9,3%) είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι πιο πολλοί, 28 (65,1%) είχαν 2 παιδιά, οι 8 (18,6%) είχαν μόνο ένα παιδί, οι 6 (14%) είχαν 3 παιδιά, ενώ 1 (2,3%) είχε 4 παιδιά.

Πίνακας 2: Ποσοστά απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συσχετίζετε τις ιστορίες που ακούει το παιδί σας, τα παραμύθια που διαβάζει με τη δική του ζωή και εμπειρίες	7	16,3	20,3	44,2	9,3
Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με παροιμίες, μύθους, αινίγματα, θρύλους και παραδόσεις	2,3	16,3	32,6	34,9	14
Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με την παραδοσιακή τέχνη	25,6	30,2	20,9	16,3	7
Παρακολουθείτε με το παιδί σας κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών	27,9	30,2	20,9	16,3	4,7
Επισκέπτεστε με το παιδί σας μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής	25,6	32,6	30,2	7	4,7
Συζητάτε με το παιδί σας θέματα που σχετίζονται με τον αθλητισμό (μπάσκετ, κολύμπι, ακόντιο)	4,7	9,3	16,3	39,5	30,2
Ενθαρρύνετε το παιδί σας να τραγουδήσει ή να μάθει κάποιο μουσικό όργανο	4,7	4,7	16,3	44,2	30,2
Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με την τεχνολογία (χρήση φωτογραφικής μηχανής, ηλεκτρονικού υπολογιστή)	4,7	14	20,9	23,3	37,2

Πίνακας 3: Ποσοστά απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συζητάμε με το παιδί σας προβλήματα που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες του	2,3	9,3	58,1	30,2
Διαβάζετε στο παιδί σας παραμύθια	4,7	32,6	32,6	30,2
Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με τη μουσική και το χορό	7	11,6	32,6	48,8
Παίζετε με το παιδί σας	4,7	14	34,9	46,5

Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μιλάτε με το παιδί σας σε θερμό και φιλικό τόνο	7	53,5	39,5
Ενθαρρύνετε το παιδί σας να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες	20,9	44,2	34,9
Ενημερώνετε το παιδί σας για την πρόληψη ατυχημάτων	4,7	25,6	69,8

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς στο ερωτηματολόγιο εξάγονται τα εξής συμπεράσματα: οι περισσότεροι γονείς, 25 (58,1%), συζητάνε πολύ με τα παιδιά τους, οι 23 (53,5%) μιλάνε πολύ στο παιδί τους σε θερμό και φιλικό τόνο, ενώ, σχετικά με το αν διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά τους, υπήρχε ισοψηφία μεταξύ του πολύ και μέτρια, δηλαδή απάντησαν 14 (32,6%) και στις δύο περιπτώσεις. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς 19 (44,2%) συσχετίζουν πολύ τις ιστορίες που ακούει το παιδί, τα παραμύθια που διαβάζει με τη δική του ζωή και τις εμπειρίες του, οι 15 (34,9%) φέρνουν πολύ το παιδί τους σε επαφή με παροιμίες, μύθους, αινίγματα θρύλους και παραδόσεις, ενώ 13 (30,2%) φέρνουν λίγο το παιδί τους σε επαφή με την παραδοσιακή τέχνη. Ακόμη βρέθηκε ότι από τους 43 γονείς, η πλειοψηφία 13 (30,2%) παρακολουθούν λίγο κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών με το παιδί τους, οι 14 (32,6%) επισκέπτονται λίγο μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής με το παιδί τους, όμως το ενθαρρύνουν πολύ (19 γονείς-44,2%) να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες και συζητάνε πολύ (17 γονείς-37,5%) με τα παιδιά τους θέματα που σχετίζονται με τον αθλητισμό (για παράδειγμα, μπάσκετ, κολύμπι, ακόντιο και άλλα). Φάνηκε επίσης ότι ενημερώνουν πάρα πολύ (30 γονείς-69,8%) τα παιδιά τους σχετικά με την πρόληψη ατυχημάτων, τα φέρνουν πάρα πολύ σε επαφή με τη μουσική και το χορό

(21 γονείς από τους 43-48,8%) και τα ενθαρρύνουν πολύ (1-44,2%) να τραγουδήσουν ή να μάθουν κάποιο μουσικό όργανο. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι τα παιδιά έρχονται πάρα πολύ σε επαφή (16 γονείς-37,2%) με την τεχνολογία (για παράδειγμα χρήση φωτογραφικής μηχανής, ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων), και ότι οι γονείς παίζουν πάρα πολύ μαζί τους (20 γονείς- 6,5%).

Σε ότι αφορά τους νηπιαγωγούς, στην παρούσα έρευνα αυτοί που συμμετείχαν ήταν όλες γυναίκες, κυρίως άνω των 40 ετών (27 νηπιαγωγοί-62,8%), ενώ 8 (18,6%) ήταν κάτω των 30 ετών και 8 (18,6%) ήταν μεταξύ 36-40 ετών. Οι πιο πολλές (35 από τις 43-81,4%) είχαν το βασικό πτυχίο πανεπιστημίου, και μόνο 8 (16,4%) είχαν κάποιο άλλο πτυχίο.

Πίνακας 5: Ποσοστά απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμμετέχει στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση	2,3	2,3	20,9	30,2	44,2
Συμμετέχει στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει	2,3	2,3	18,6	51,2	25,2
Παίρνει πρωτοβουλίες και αναλαμβάνει ευθύνες στην τάξη	2,3	9,3	7	30,2	51,2
Αυτοσχεδιάζει και δημιουργεί ιστορίες μέσα από το κουκλοθέατρο ή το θέατρο σκιών στην τάξη	2,3	2,3	30,2	53,5	11,6
Συμμετέχει στη διήγηση παροιμιών και αινιγμάτων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους	4,7	9,3	37,2	41,9	7
Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, παντομίμα, ασκήσεις γυμναστικής	2,3	4,7	7	14	72,1

Πίνακας 6: Ποσοστά απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συμμετέχει σε συζητήσεις στην τάξη σχετικά με	2,3	7	39,5	51,2

εμπειρίες, ανάγκες και γεγονότα της καθημερινής του ζωής				
Ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες του και τις διηγείται	7	20,9	34,9	37,2
Συμμετέχει στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση	18,6	16,3	39,5	25,6
Επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά, συνεργάζεται, συναποφασίζει	2,3	9,3	30,2	58,1
Παρακολουθεί ενεργά κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών στην τάξη	2,3	7	25,6	65,1
Συμμετέχει στη διήγηση μύθων και παραμυθιών, θρύλων και παραδόσεων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους	4,7	34,9	39,5	20,9
Συμμετέχει στην αναπαραγωγή ακουσμάτων με διάφορους τρόπους ή στο τραγούδι	2,3	9,3	41,9	46,5
Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων στην τάξη	9,3	27,9	44,2	18,6
Είναι κοινωνικό μέσα στην τάξη	2,3	9,3	14	74,4

Πίνακας 7: Ποσοστά απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Είναι εξοικειωμένο με είδη παραδοσιακής τέχνης (δαντέλα, κεραμικά, ξυλόγλυπτα)	37,2	20,9	34,9	7
Συμμετέχει στη χρήση τεχνολογίας (φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικός υπολογιστής)	74,4	7	14	4,7

Πίνακας 8: Ποσοστά απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συμμετέχει σε εικαστικές δραστηριότητες όπως θεατρικά παιχνίδια, κατασκευή κολλάζ, μικροαντικειμένων, ζωγραφική	11,6	23,3	65,1
Αναγνωρίζει και ονομάζει ορισμένα σπορ (μπάσκετ, ποδόσφαιρο, ακόντιο)	4,7	23,3	72,1
Εκφράζει τη γνώμη και τα συναισθήματά του	16,3	23,3	60,5
Είναι δημιουργικό μέσα στην τάξη	11,6	9,3	79,1

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί στα ερωτηματολόγια, βρέθηκε ότι τα παιδιά συμμετέχουν πάρα πολύ (22 από τις 43 νηπιαγωγούς απάντησαν θετικά σε αυτό-51,2%) σε συζητήσεις στην τάξη σχετικά με εμπειρίες, ανάγκες και γεγονότα της καθημερινής του ζωής, ανακαλούν πάρα πολύ (16 νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά-37,2%) προηγούμενες εμπειρίες τους και τις διηγούνται και συμμετέχουν πάρα πολύ (19 νηπιαγωγοί-44,2%) στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση. Ακόμη, βρέθηκε ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ (17 νηπιαγωγοί-39,5 %) στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών αυθόρμητα, χωρίς καθοδήγηση, συμμετέχουν πάρα πολύ (28 νηπιαγωγοί-65,1%) σε εικαστικές δραστηριότητες όπως θεατρικά παιχνίδια, κατασκευή κολλάζ, κατασκευή 'μικροαντικειμένων', ζωγραφική, ενώ δεν είναι καθόλου εξοικειωμένα με είδη παραδοσιακής τέχνης όπως δαντέλα, κεραμικά, ξυλόγλυπτα (16 νηπιαγωγοί-37,2%).

Βρέθηκε επίσης, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, ότι τα παιδιά συμμετέχουν πολύ (22 νηπιαγωγοί-51,2%) στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζουν, επικοινωνούν πάρα πολύ (25 νηπιαγωγοί-58,1%) με τα υπόλοιπα παιδιά, συνεργάζονται, συναποφασίζουν και αναλαμβάνουν πάρα πολύ (22 νηπιαγωγοί-51,2 %) πρωτοβουλίες κι ευθύνες στην τάξη. Φάνηκε επίσης ότι τα παιδιά παρακολουθούν ενεργά πάρα πολύ (28 νηπιαγωγοί-65,1%) κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών στην τάξη, αυτοσχεδιάζουν πολύ (23 νηπιαγωγοί-53,5%) και δημιουργούν ιστορίες μέσα από το κουκλοθέατρο ή το θέατρο σκιών, όπως επίσης συμμετέχουν πολύ (17 νηπιαγωγοί-39,5%) στη διήγηση μύθων και παραμυθιών, θρύλων και παραδόσεων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους στην τάξη.

Επιπρόσθετα, συμμετέχουν πολύ (18 νηπιαγωγοί που απάντησαν θετικά-41,9%) στη διήγηση παροιμιών, αινιγμάτων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους, συμμετέχουν πάρα πολύ (31 νηπιαγωγοί-72,1%) σε ομαδικά παιχνίδια, παντομίμα και ασκήσεις γυμναστικής και αναγνωρίζουν πάρα πολύ (31 νηπιαγωγοί-72,1%) και ονομάζουν ορισμένα σπορ (για παράδειγμα μπάσκετ, ποδόσφαιρο, κολύμπι, ακόντιο και άλλα). Τα παιδιά, τέλος, συμμετέχουν πάρα πολύ στην παραγωγή ακουσμάτων με διάφορους τρόπους ή στο τραγούδι (20 νηπιαγωγοί-46,5%), εκφράζουν πάρα πολύ τη γνώμη και τα συναισθήματά τους (26 νηπιαγωγοί-60,5%), αναγνωρίζουν πάρα πολύ τα συναισθήματα των άλλων στην τάξη (19 νηπιαγωγοί-44,2%) ενώ δε συμμετέχουν καθόλου στη χρήση τεχνολογίας όπως φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων (32 νηπιαγωγοί-74,4%). Είναι πάρα πολύ κοινωνικά μέσα

στην τάξη (32 νηπιαγωγοί-74,4%) και πάρα πολύ δημιουργικά μέσα στην τάξη (34 νηπιαγωγοί-79,1%).

5.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στην ικανότητα των νηπίων να επικοινωνούν αποτελεσματικά ως ακροατές και τις βιωματικές εμπειρίες μάθησης στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με τη βοήθεια του τεστ Spearman. Η ανάλυση συσχετίσεων ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα ακρόασης του νηπίου, έτσι όπως αξιολογήθηκε από το συνολικό βαθμό στο σχετικό τεστ, και την ικανότητά του να εμπλέκεται σε συζητήσεις στην τάξη, έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται από την άποψη της νηπιαγωγού ($r_{ho}= 0,431$, $p<0.01$). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η ικανότητά του να εμπλέκεται σε συζητήσεις στην τάξη συσχετίζεται θετικά με την αναγνώριση μηνύματος ($r_{ho}= 0,556$, $p<0,01$) και με την κατανόηση οδηγιών ($r_{ho}= 0,305$, $p<0,05$).

Σχετικά με τις συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων και την ικανότητα ακρόασης του παιδιού βρέθηκε ότι η αναγνώριση μηνύματος από το παιδί σχετίζεται θετικά με την κατανόηση οδηγιών ($r_{ho}= 0,464$, $p<0,01$), με την κατανόηση λεκτικού μηνύματος ($r_{ho}=0,707$, $p<0,01$), με τη συνολική βαθμολογία ($r_{ho}= 0,717$, $p<0.01$), με το διάβασμα παραμυθιών στο παιδί από τους γονείς ($r_{ho}= 0,339$, $p<0.05$) όπως επίσης και με την ενίσχυση των γονέων να έρθει το παιδί σε επαφή με μύθους, αινίγματα, θρύλους και παραδόσεις ($r_{ho}= 0,312$, $p<0.05$). Επίσης, φάνηκε ότι συσχετίζεται θετικά και με το αν επισκέπτονται οι γονείς με τα παιδιά τους μουσεία και εκθέσεις ζωγραφικής ($r_{ho}= 0,361$, $p<0.05$).

Ακόμη, βρέθηκε ότι η κατανόηση μηνύματος συσχετίζεται θετικά με την κατανόηση λεκτικού μηνύματος ($r_{ho}= 0,799$, $p<0.01$) και τη συνολική βαθμολογία ($r_{ho}= 0,795$, $p<0.01$), ενώ συσχετίζεται αρνητικά με το αν συζητάνε οι γονείς με τα παιδιά τους για θέματα που αφορούν τον αθλητισμό ($r_{ho}= -0,326$, $p<0.05$).

Η κατανόηση οδηγιών φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με την αναγνώριση μηνύματος όπως προαναφέρθηκε, με την κατανόηση λεκτικού μηνύματος ($r_{ho}= 0,571$, $p<0.01$), με τη συνολική βαθμολογία ($r_{ho}= 0,571$, $p<0.01$), όπως επίσης με την προσπάθεια των γονέων να φέρουν το παιδί τους σε επαφή με παροιμίες, μύθους, αινίγματα, θρύλους και παραδόσεις ($r_{ho}= 0,304$, $p<0,05$).

Η κατανόηση λεκτικού μηνύματος βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την αναγνώριση μηνύματος, την κατανόηση μηνύματος, την κατανόηση οδηγιών, όπως προαναφέρθηκε, με τη συνολική βαθμολογία ($\rho = 0,999$, $p < 0.01$), με το αν επισκέπτονται οι γονείς με τα παιδιά τους μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής ($\rho = 0,375$, $p < 0.05$), με το αν οι γονείς βοηθούν το παιδί τους να έρθει σε επαφή με την τεχνολογία ($\rho = 0,303$, $p < 0.05$), ενώ σχετίζεται αρνητικά με το αν συζητάνε οι γονείς με τα παιδιά τους θέματα που αφορούν τον αθλητισμό ($\rho = -0,315$, $p < 0.05$).

Τέλος, η συνολική βαθμολογία, εκτός από την αναγνώριση μηνύματος, την κατανόηση μηνύματος, την κατανόηση οδηγιών και την κατανόηση λεκτικού μηνύματος που αναφέρθηκαν παραπάνω, βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τον αν επισκέπτονται οι γονείς με τα παιδιά τους μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής ($\rho = 0,376$, $p < 0.05$) και αρνητικά με το αν συζητάνε με το παιδί τους θέματα που αφορούν τον αθλητισμό ($\rho = -0,315$, $p < 0.05$).

Σχετικά με τις συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στις απαντήσεις των νηπιαγωγών και την ικανότητα ακρόασης του παιδιού βρέθηκε ότι η αναγνώριση μηνύματος συσχετίζεται θετικά με την κατανόηση οδηγιών ($\rho = 0,464$, $p < 0.01$), με την κατανόηση λεκτικού μηνύματος ($\rho = 0,707$, $p < 0.01$), και με τη συνολική βαθμολογία ($\rho = 0,717$, $p < 0.01$). Επίσης, συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες στην τάξη και να τις διηγείται ($\rho = 0,445$, $p < 0.01$), με τη συμμετοχή του στην αφήγηση παραμυθιών και τη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση ($\rho = 0,441$, $p < 0.01$), με τη συμμετοχή σε εικαστικές δραστηριότητες όπως θεατρικά παιχνίδια, κατασκευή κολλάζ, ζωγραφική ($\rho = 0,437$, $p < 0.01$), και με τη συμμετοχή στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει το παιδί στην τάξη ($\rho = 0,475$, $p < 0.01$). Επιπρόσθετα, συσχετίζεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών στην τάξη ($r = 0,345$, $p < 0.05$), όπως επίσης με την παρακολούθηση κουκλοθέατρου ή θεάτρου σκιών ($\rho = 0,317$, $p < 0.05$), με τη συμμετοχή στη διήγηση μύθων, παραμυθιών, θρύλων και παραδόσεων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους ($\rho = 0,378$, $p < 0.05$), με το αν είναι κοινωνικό μέσα στην τάξη ($\rho = 0,403$, $p < 0.01$) και με τη δημιουργικότητα του εκεί ($\rho = 0,418$, $p < 0.01$).

Η κατανόηση μηνύματος βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά μόνο με την κατανόηση λεκτικού μηνύματος ($\rho = 0,799$, $p < 0.01$) και με τη συνολική βαθμολογία ($\rho = 0,795$, $p < 0.01$).

Η κατανόηση οδηγιών βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την αναγνώριση μηνύματος όπως προαναφέρθηκε, με την κατανόηση λεκτικού μηνύματος ($\rho = 0,571$, $p < 0.01$), και με τη συνολική βαθμολογία ($\rho = 0,571$, $p < 0.01$). Επίσης, συσχετίστηκε θετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σε εικαστικές δραστηριότητες στην τάξη ($\rho = 0,306$, $p < 0.05$), με τη συμμετοχή του παιδιού στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει ($\rho = 0,443$, $p < 0.01$), όπως επίσης και με τη συμμετοχή του παιδιού στην αναπαραγωγή ακουσμάτων με διάφορους τρόπους ή στο τραγούδι ($\rho = 0,306$, $p < 0.05$).

Η κατανόηση λεκτικού μηνύματος βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με την αναγνώριση μηνύματος, την κατανόηση μηνύματος, με την κατανόηση οδηγιών όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και με την τελική βαθμολογία ($\rho = 0,999$, $p < 0.01$). Επίσης, συσχετίστηκε θετικά με την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες του και να τις διηγείται ($\rho = 0,367$, $p < 0.05$), με τη συμμετοχή του στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση ($\rho = 0,396$, $p < 0.01$), με την έκφραση της γνώμης και των συναισθημάτων του μέσα στην τάξη ($\rho = 0,361$, $p < 0.05$), ενώ υπήρξε αρνητική συσχέτιση με τη συμμετοχή στη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη ($\rho = -0,301$, $p < 0.05$).

Βρέθηκε τέλος, πως η τελική βαθμολογία στο τεστ εκτός από την αναγνώριση μηνύματος, την κατανόηση μηνύματος, κατανόηση οδηγιών και την κατανόηση λεκτικού μηνύματος που αναφέρθηκε και προηγουμένως, συσχετίστηκε θετικά με την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες του και να τις διηγείται ($\rho = 0,369$, $p < 0.05$), με τη συμμετοχή του στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση ($\rho = 0,403$, $p < 0.01$), με τη συμμετοχή στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει ($\rho = 0,453$, $p < 0.01$), καθώς και με την έκφραση της γνώμης και των συναισθημάτων του παιδιού μέσα στην τάξη ($\rho = 0,356$, $p < 0.05$), ενώ αρνητικά συσχετίστηκε με τη χρήση τεχνολογίας στην τάξη ($\rho = -0,309$, $p < 0.05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη βιωματική μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία. Η γνωστική ανάπτυξη ως επικοινωνιακή ικανότητα ακρόασης, μετρήθηκε με το άθροισμα της αναγνώρισης μηνύματος, της κατανόησης μηνύματος, της κατανόησης οδηγιών και της κατανόησης λεκτικού μηνύματος. Η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει το κατά πόσο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με παραμύθια, θεατρικές ή εικαστικές δραστηριότητες, μύθους, παροιμίες, θρύλους, κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών, αθλητικές δραστηριότητες, τραγούδι, χορευτικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Επίσης, περιλαμβάνει το κατά πόσο είναι εξοικειωμένο με είδη παραδοσιακής τέχνης, με την τεχνολογία, κατά πόσο εκφράζει τα συναισθήματά του στην τάξη, είναι κοινωνικό, δημιουργικό και υπεύθυνο. Όλα τα παραπάνω μετρήθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά. Επίσης, μετρήθηκε κατά πόσο ισχύουν όλα τα παραπάνω για τα παιδιά στο σπίτι, όπως επίσης και αν επισκέπτονται με τους γονείς τους εκθέσεις ζωγραφικής, μουσεία, αν συζητάνε μαζί τους προβλήματα τη καθημερινής ζωής, αν υπάρχουν μεταξύ τους θερμές και φιλικές σχέσεις. Όλα αυτά μετρήθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς.

Σύμφωνα με τη συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και στις απαντήσεις των νηπιαγωγών για τη βιωματική μάθηση, το συμπέρασμα είναι ότι η αναγνώριση μηνύματος σχετίζεται θετικά με το αν το παιδί ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες και τις διηγείται στην τάξη, επομένως το περιβάλλον της σχολικής τάξης που ενθαρρύνει τα νήπια να επικοινωνούν και να εκφράζονται σε συζητήσεις ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασής τους, πράγμα που καθιστά απαραίτητο να προσφέρει το νηπιαγωγείο ευκαιρίες τέτοιες που να ενθαρρύνουν το παιδί να εκφράζεται προφορικά και αυθόρμητα, κάτι που επισημαίνεται και από τον Jean (1991). Επίσης, συσχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή του παιδιού στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση, στη διήγηση μύθων, αινιγμάτων, παροιμιών, θρύλων και παραδόσεων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους, κάτι που μπορεί να σημαίνει ότι το περιβάλλον του νηπιαγωγείου που παρέχει δυνατότητες αφήγησης και αναδιήγησης, βελτιώνει τις δεξιότητες ακρόασης των παιδιών, επομένως το παιδί πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επαφή με όλα τα παραπάνω καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του στο νηπιαγωγείο, πράγμα που

αναφέρεται και από τον Αλεξιάδη (1975). Ακόμη, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση και με τη συμμετοχή του παιδιού σε εικαστικές δραστηριότητες, όπως κολλάζ, ζωγραφική, θεατρικά παιχνίδια, στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει και με την ενεργή παρακολούθηση κουκλοθεάτρου ή θεάτρου σκιών επομένως είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται οι παραπάνω δραστηριότητες από τους/τις νηπιαγωγούς, σε καθημερινή, αν είναι δυνατό, βάση προκειμένου να βελτιωθούν οι δεξιότητες ακρόασης των παιδιών, πράγμα που αναφέρει και η Χουρδάκη (1992). Επιπρόσθετα, η αναγνώριση μηνύματος συσχετίστηκε θετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σε ομαδικά παιχνίδια, παντομίμα ή ασκήσεις γυμναστικής και με τη συμμετοχή στην αναπαραγωγή ακουσμάτων με διάφορους τρόπους ή στο τραγούδι, συνεπώς το περιβάλλον της τάξης που ενθαρρύνει τα νήπια να εργάζονται ομαδικά, ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και καθίσταται αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή τους ανάπτυξη, όπως επισημαίνεται και από τον Andler (1990). Τέλος, βρέθηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση με την ανάληψη από το παιδί πρωτοβουλιών και ευθυνών στην τάξη όπως επίσης και με την κοινωνικότητα και δημιουργικότητά του. Επομένως, το περιβάλλον του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να παρέχονται στα παιδιά οι προαναφερθείσες ευκαιρίες για τη σωστότερη ανάπτυξη και διαπαιδαγώγησή τους, πράγμα που αναφέρεται και από το Γερμανό (1993).

Σύμφωνα με τη συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην κατανόηση μηνύματος και στις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο, φάνηκε ότι η κατανόηση μηνύματος δε σχετίζεται με τίποτε από όσα αναφέρθηκαν.

Η κατανόηση οδηγιών, όμως, βρέθηκε να συσχετίζεται με τη συμμετοχή του παιδιού σε εικαστικές δραστηριότητες, επομένως η ύπαρξή τους στο περιβάλλον του σχολείου καθίσταται απαραίτητη και μάλιστα σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπως αναφέρει και η Χουρδάκη (1992). Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση και με τη συμμετοχή του παιδιού στη δραματοποίηση μύθων ή ιστοριών που διαβάζει και στην αναπαραγωγή ακουσμάτων με διάφορους τρόπους ή στο τραγούδι, συνεπώς, όταν το σχολικό περιβάλλον είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να παρέχονται στα νήπια οι παραπάνω ευκαιρίες, ευνοείται σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης.

Η κατανόηση λεκτικού μηνύματος βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών και τη διήγησή τους, με τη συμμετοχή στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση, στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει. Συσχετίστηκε ακόμη με την έκφραση της

γνώμης και των συναισθημάτων του παιδιού, συνεπώς τα νήπια θα πρέπει να ζουν σε ένα περιβάλλον ελεύθερο, δημοκρατικό, απαλλαγμένο από κάθε κριτική ή υποτιμητική στάση, σε ένα περιβάλλον που θα ευνοεί την έκφραση κι εκφραστικότητα τους. Όμως, υπήρξε αρνητική συσχέτιση με τη συμμετοχή του παιδιού στη χρήση της τεχνολογίας, πράγμα που σημαίνει ότι για την οργάνωση του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου δε θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά, καθώς δεν προσφέρει και πολλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης.

Τέλος, το τελικό αποτέλεσμα της άθροισης των παραπάνω υποπεριπτώσεων της γνωστικής ανάπτυξης, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών και τη διήγησή τους από το παιδί, με τη συμμετοχή στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση, στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει όπως επίσης συσχετίζεται και με την έκφραση της γνώμης και των συναισθημάτων του. Βρέθηκε, όμως, να συσχετίζεται αρνητικά με τη συμμετοχή στη χρήση της τεχνολογίας όπως για παράδειγμα φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλα.

Σε ότι αφορά τις απαντήσεις που πάρθηκαν από τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς, βρέθηκε ότι η αναγνώριση μηνύματος συσχετίζεται θετικά με το εάν διαβάζουν οι γονείς στο παιδί παραμύθια, που σημαίνει ότι το οικογενειακό περιβάλλον που παρέχει συχνή επαφή του παιδιού με τα παραμύθια, ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης στο νήπιο. Επομένως, οι γονείς θα πρέπει να εντάξουν την ανάγνωση στο παιδί, στις καθημερινές τους ασχολίες. Επίσης, συσχετίζεται με την επαφή του παιδιού με παροιμίες, μύθους, αινίγματα, θρύλους και παραδόσεις, επομένως οι γονείς θα πρέπει να επικεντρωθούν στην παροχή αυτού του είδους γνώσεων στα νήπια για τη σωστότερη ανάπτυξή τους, όπως αναφέρεται και από τον Αναγνωστόπουλο (1999). Τέλος, συσχετίζεται και με τις επισκέψεις που πραγματοποιούν οι γονείς μαζί με τα παιδιά σε μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής, συνεπώς θα πρέπει να τους προσφέρονται, όσο το δυνατό συχνότερα, τέτοιες ευκαιρίες που θα βοηθήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, κάτι που επισημαίνει και η Καλούρη-Αντωνοπούλου (1985).

Η κατανόηση οδηγιών συσχετίζεται αρνητικά με το εάν συζητάνε με τα παιδιά τους οι γονείς θέματα που αφορούν τον αθλητισμό, πράγμα που σημαίνει ότι τέτοιες συζητήσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν συμβάλλουν και πολύ στην ανάπτυξη

επικοινωνιακών δεξιοτήτων ακρόασης στο παιδί, επομένως θα μπορούσε να μη δοθεί ιδιαίτερη έμφαση.

Η κατανόηση μηνύματος βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με το εάν φέρνουν το παιδί τους σε επαφή με παροιμίες μύθους, αινίγματα, θρύλους και παραδόσεις, ενώ η κατανόηση λεκτικού μηνύματος σχετίζεται θετικά με το εάν επισκέπτονται μαζί μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής όπως επίσης και αν το φέρνουν σε επαφή με την τεχνολογία όπως για παράδειγμα χρήση φωτογραφικής μηχανής, ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων. Συνεπώς, θα πρέπει να δοθεί έμφαση από το οικογενειακό περιβάλλον στην παροχή τέτοιων ευκαιριών στο παιδί οι οποίες θα συμβάλλουν στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ακρόασης. Επίσης, βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με το εάν συζητάνε με το παιδί τους θέματα που αφορούν τον αθλητισμό.

Τέλος, το τελικό αποτέλεσμα, που προέρχεται από το άθροισμα των τεσσάρων υποκατηγοριών της γνωστικής ανάπτυξης, βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με το εάν επισκέπτονται οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής, ενώ αρνητικά με το εάν συζητάνε με το παιδί τους θέματα που σχετίζονται με τον αθλητισμό, όπως μπάσκετ, ακόντιο, κολύμπι και άλλων.

Περιορισμοί της έρευνας

Από την ανάλυση φάνηκε ότι η κατανόηση μηνύματος δε συσχετίζεται με κάποια από τις ερωτήσεις των νηπιαγωγών επομένως, θα ήταν καλό να υπάρχουν και άλλου είδους ερωτήσεις που να συσχετίζονται ίσως και με αυτόν τον τομέα δεξιοτήτων ακρόασης του παιδιού.

Επίσης, υπήρξε υπερκπροσώπηση του πληθυσμού με μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης αφού η πλειοψηφία των πατέρων και μητέρων είναι απόφοιτοι άλλων σχολών όπως ΙΕΚ, ενώ δεν υπάρχει ανάλογη εκπροσώπηση ανώτερων, όπως κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα ή κατώτερων επιπέδων εκπαίδευσης.

Ακόμη, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των παιδιών στην οικογένεια είναι δύο. Θα ήταν καλό να υπάρχουν οικογένειες με περισσότερα παιδιά, για να φανεί εάν μοιράζοντας το χρόνο τους οι γονείς σε περισσότερα άτομα, θα υπήρχαν τα ίδια αποτελέσματα ή αν θα φαινόταν ότι δεν ασχολούνται πολύ μαζί τους λόγω έλλειψης χρόνου.

Τέλος, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είχαν ηλικία άνω των 40 ετών, επομένως είναι λογικό, αφού δουλεύουν τόσα χρόνια να είναι κουρασμένες και να μην έχουν την όρεξη που είχαν όταν είχαν πρωτοξεκινήσει. Θα ήταν καλό να

υπάρχουν και νεαρότερες νηπιαγωγοί, με περισσότερη όρεξη για δουλεία, για διεξαγωγή πρωτότυπων παιχνιδιών στην τάξη και δημιουργικότερη ενασχόληση με τα παιδιά, για να φανεί αν θα συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ακρόασης των νηπίων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όταν προσπαθεί κάποιος να αξιολογήσει χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην παρακολούθηση κουκλοθεάτρου, τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά στην τάξη, τη συμμετοχή σε συζητήσεις, ακόμη και τις σχέσεις του με τους γονείς στο σπίτι, η παρατήρηση είναι ίσως η καλύτερη μέθοδος συγκέντρωσης αξιόπιστων μετρήσεων, σε σύγκριση με τη χρήση αυτοαναφορών των νηπιαγωγών και των γονέων σε ερωτηματολόγια. Συνεπώς, σε επόμενη έρευνα θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της παρατήρησης στο σχολικό περιβάλλον και, αν είναι δυνατό, και στο σπίτι για τη συγκέντρωση πιο αξιόπιστων δεδομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου, Β. (1994). *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι
- Αλεξιάδης, Μ. (1975). *Λαϊκό αίνιγμα και παιδί*. Αθήνα: Ερμής
- Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2003). *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Βακάλη-Μάνιου, Μ. (1995). *Μάθηση μνήμη, λήθη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text
- Βρατσάλης, Κ. (1996). *Μάθηση κι εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Νήσος
- Βρεττός, Γ.Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of text
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Γέρου, Θ. (1975). *Αντιδημοκρατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηράκλειτος
- Γιαννακάκη, Π. (1997). *Ο Εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής, οι σχέσεις του στο σχολείο της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βασδέκη
- Γιαννακάκη, Π. (2000). *Σχολείο για όλους και για τον καθένα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Γκότοβος, Α.Ε. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκαζή, Α. (1999). *Αρχαιολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Δανάσης-Αφεντάκης, Α. (2000). *Μάθηση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Δήμου, Γ. (1984). *Κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία και σχολεία. Διάλογος και συνεργασίες-Αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Δαρδανός
- Κακριδής, Ι.Θ. (1987). *Αισώπου βίος: επιθεώρηση της παιδικής λογοτεχνίας, μύθοι και μυθοποιοί*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1985). *Αισθητική αγωγή του παιδιού-μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*. Αθήνα: Δίπτυχο

- Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*. Αθήνα: Πατάκης
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης
- Κόκκινος, Γ. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκοτας, Π. (1983). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κοντάκος, Π. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Λουκάτος, Δ. (1985). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Μερακλής, Μ.Γ. (1987). *Το αισώπειο ζήτημα*. Αθήνα: Παπαδημητρίου
- Μερακλής, Μ.Γ. (2002). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός
- Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση κι εκπαίδευση-Μορφωτική προσέγγιση, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Δαρδανός
- Νασιάκου, Μ. (1986). *Φυσιολογική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Δαρδανός
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδόπουλος, Σ. (1999). *Ο ρόλος του μουσειολόγου. Μεταξύ κοινών τόπων και ουτοπίας, αρχαιολογία και τέχνες*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1997). *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Σταμάτης, Π. (1967). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία: ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Τρούλης, Γ. (1991). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φλουρής, Γ. & Gagné, R.M. (1980). *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ορόσημο

- Φλουρής Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φράγκος Χ. (1973). *Εφαρμογή της Μαιευτικής του Σωκράτη σε παιδιά*. Ιωάννινα
- Φράγκος Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήση
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία, Κοινωνική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Χουρδάκη, Μ. (1992). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Χρυσανθίδης, Κ. & Νούσια Ε. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο-τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Δαρδανός

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andler, A. (1990). *Η ατομική ψυχολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Επίκουρος
- Bigge M. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης
- Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας*. Αθήνα: Καραβίας
- Chapman, L.H. (1993). *Η διδακτική της τέχνης, προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη
- Jean, G. (1991). *Γραφή, η μνήμη των ανθρώπων*. Αθήνα: Δελιθανάσης
- Kolobova, K.M. & Ozereckaja E.L. (1993). *Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαδήμας
- Lombardi, F. (1986). *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Montessori, M. (1980). *Να εκπαιδεύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό*. Αθήνα: Γλάρος
- Piajet, J. (1986). *Προβλήματα ψυχολογίας*. Αθήνα: Λιβάνη
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Sroufe, A. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη: οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Vygotsky L. (1986). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bessel, H. (1974). *Magic circle: an overview of the human development program*. California: La Mesa
- Ellis, A. & Beattie, G. (1986). *The psychology of Language and Communication*. London: Weidenfeld & Nicolson

- Field, T. (1982). *Individual Differences in the Expressivity of Neonates and Young Infants*. New York: Springer-Verlag
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday
- Loyd, P., Peers, I. & Foster, C. (2001). *The Listening Skills Test*. The psychological Corporation
- Sommer, R. (1969) Personal space. *The behavioral basis of design*. New Jersey: Prentice Hall

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Τεστ Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ακρόασης

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Ηλικία _____ Φύλο _____ Τάξη _____

Σχολείο _____

	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία εξέτασης			
Ημερομηνία γέννησης			
Χρονολογική ηλικία			

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ						ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΜΟΡΦΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ					
	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός	Διάστημα Ασφάλειας (Επίπεδο 68%)	Εκατοστιαία Θέση	Διαφορά από το Μέσο Όρο των 4 τυπικών βαθμών	Τυπικός βαθμός 4 Υποδ/σιών	E E	EM	KO	ΑΛΜ	Εκατ οστι αία Θέσ η
Αναγνώριση Μηνύματος (ΑΜ)						20 19 18	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	99 99 99
Κατανόηση Μηνύματος (ΚΜ)						17 16 15	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	99 98 95
Κατανόηση Οδηγιών (ΚΟ)						14 13	· ·	· ·	· ·	· ·	91 84
Κατανόηση Λεκτικού Μηνύματος (ΚΛΜ)						12 11 10 9	· · · ·	· · · ·	· · · ·	· · · ·	75 63 50 37
Σύνολο 4 Αρχικών Βαθμών						8 7 6	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	25 16 9

Αντιστοιχία σε ηλικία						5		.	.	.	.	5
						4		.	.	.	.	2
						3		.	.	.	.	1
Σύνολο 4 Τυπικών Βαθμών						2		.	.	.	.	1
						1		.	.	.	.	1
Τελικός Βαθμός								.	.	.	.	
								.	.	.	.	
Σύνολο 4 Τυπικών Βαθμών των 4 Υποδοκιμασιών								.	.	.	.	
(μέσος όρος)								.	.	.	.	
Βλέπε τον Οδηγό Εξεταστή Κεφ. 3 για ελάχιστες απαιτούμενες διαφορές για σημαντικότητα								.	.	.	.	

Διαγνωστικές Εντυπώσεις/Δυνατά σημεία και/ή Αδυναμίες:

ΑΡΧΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

«Θα παίζουμε μαζί μερικά παιχνίδια για να δούμε πόσο καλός είσαι στο να ακούς αυτά που θα σου λέω και να ακολουθείς οδηγίες. Πρέπει να ακούς με προσοχή και να κάνεις αυτά ακριβώς που σου ζητώ».

Αναγνώριση Μηνύματος Δοκιμαστικές ασκήσεις

Υλικά: Βιβλίο δοκιμασιών σελίδες 1-6. Κυκλώστε το 1 για κάθε σωστή απάντηση, το 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση, και ΚΑ όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση.

«Πρώτα θα δούμε μερικές εικόνες. Άκουσε τι θα σου πω γι' αυτές τις εικόνες και μετά αποφάσισε ποια εικόνα ή εικόνες θα διαλέξεις».

A. «Κοίταξε τις εικόνες με τα αυτοκίνητα. Θέλω να ακούσεις αυτό που θα σου πω για τα αυτοκίνητα και μετά να δείξεις τη σωστή εικόνα. Άκου, λοιπόν: **Το κόκκινο αυτοκίνητο**. Θα πρέπει να δείξεις την εικόνα με το κόκκινο αυτοκίνητο, έτσι δεν είναι;»

Μήνυμα		Απαιτούμενη απάντηση	Βαθμός		
Το κόκκινο αυτοκίνητο	12	2	1	0	ΚΑ

B. «Μερικές φορές θα πρέπει να δείξεις δύο ή και περισσότερες εικόνες ανάλογα με αυτό που θα σου λέω γι' αυτές. Κοίταξε τις εικόνες με τους σκύλους. Αν νομίζεις ότι αυτό που θα πω ταιριάζει και στους δύο σκύλους τότε δείξε και τις δύο εικόνες με τους σκύλους. Άκου, λοιπόν: **Ο γκριζος σκύλος**. Εδώ πρέπει να δείξεις και τις δύο εικόνες με τους σκύλους, γιατί και οι δύο σκύλοι είναι γκριζοί. Δεν

σου είπα ακριβώς για ποιον από τους δύο σκύλους μίλησα. Χρειάζεται να σου πω, αν έχει μακριά ή κοντή ουρά για να μπορέσεις να δείξεις ένα μόνο σκύλο».

Μήνυμα		Απαιτούμενη απάντηση	Βαθμός		
Ο γκρίζος σκύλος	12	1 & 2	1	0	KA

Γ. «Τώρα ας δούμε τις επόμενες εικόνες με τις μαϊμούδες. Άκουσε αυτό που θα σου πω και δείξε μία εικόνα αν νομίζεις ότι ξέρεις για ποια ακριβώς μαϊμού μιλάω. Αν νομίζεις ότι μιλάω για περισσότερες από μία μαϊμούδες πρέπει να δείξεις τις εικόνες με τις μαϊμούδες για τις οποίες σου μιλάω. Άκου, λοιπόν: Η μεγάλη μαϊμού. Εδώ πρέπει να δείξεις τις δύο μεγάλες μαϊμούδες. Δεν σου είπα ακριβώς για ποια από τις δύο μεγάλες μαϊμούδες σου μίλησα. Χρειάζεται να σου πω αν είναι χαμογελαστή ή λυπημένη για να μπορείς να δείξεις τη μία μόνο μαϊμού».

Μήνυμα		Απαιτούμενη απάντηση	Βαθμός		
Η μεγάλη μαϊμού	123	1 & 3	1	0	KA

Αναγνώριση Μηνύματος Κύρια δοκιμασία

«Θα δούμε τώρα μερικές ακόμα εικόνες. Θέλω να ακούσεις με προσοχή αυτά που θα σου πω για τις εικόνες. Να θυμάσαι να δείχνεις μία εικόνα αν νομίζεις ότι ξέρεις για ποια ακριβώς εικόνα μιλάω. Αν νομίζεις ότι μιλάω για περισσότερες από μία εικόνες, δείξε τις εικόνες εκείνες για τις οποίες μιλάω».

Κυκλώστε το 1 για κάθε σωστή απάντηση, το 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση και το KA όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση.

Αρ.	Μήνυμα		Απαιτούμενη απάντηση	Βαθμός		
1	Ο κλόουν με το μεγάλο καπέλο.	12	2	1	0	KA
2	Το σπίτι με τα δύο παράθυρα.	12	1 & 2	1	0	KA

3	Το βάζο με τα λουλούδια που έχουν ίδιο μέγεθος.	123	1 & 3	1	0	KA
4	Ο κλόουν με τα δύο κουμπιά στο πουκάμισο.	1234	2 & 4	1	0	KA
5	Η μαϊμού που κρατάει τη μπανάνα.	1234	2 & 4	1	0	KA
6	Το βάζο με το μεγάλο λουλούδι κάτω από το μικρό λουλούδι.	1234	3	1	0	KA
7	Η γυναίκα με τη φούστα.	1234	1 & 4	1	0	KA

Αρ.	Μήνυμα		Απαιτούμενη απάντηση	Βαθμός		
8	Ο σκύλος που κάθεται με έναν άνθρωπο.	1234	2 & 4	1	0	KA
9	Το σπίτι με τα δύο παράθυρα και τους δύο θάμνους.	123456	2, 3 & 5	1	0	KA
10	Η μαϊμού που χαιρετά.	123456	2 & 6	1	0	KA
11	Ο σκύλος που είναι ξαπλωμένος δίπλα στο καλάθι.	123456	4	1	0	KA

12	Το σπίτι με τα δύο ανοιχτά παράθυρα.	123456	3 & 5	1	0	KA
13	Ο μεγάλος κλόουν που είναι λυπημένος και φοράει κόκκινα παπούτσια.	12345678	3	1	0	KA
14	Η γυναίκα που φοράει μπλε παντελόνι και έχει και τα δύο χέρια πίσω από την πλάτη.	12345678	6	1	0	KA
15	Ο σκύλος που στέκεται πίσω από κάποιον άνθρωπο.	12345678	1, 3 & 6	1	0	KA
			Αρχικός βαθμός			

Κατανόηση Μηνύματος Δοκιμαστικές Ασκήσεις

Υλικά: Βιβλίο δοκιμασιών σελίδα 7, και κάρτα απαντήσεων.

«Εδώ βλέπεις μια εικόνα με ανθρώπους στην παραλία. Κοίταξε την εικόνα με προσοχή για λίγο και μετά θέλω να ακούσεις μερικές προτάσεις γι' αυτήν την εικόνα (δίνουμε χρόνο 10 περίπου δευτερόλεπτα).»

«Τώρα θέλω να δοκιμάσουμε μαζί. Θα πω κάτι για την εικόνα και εσύ πρέπει να μου πεις αν είναι σωστό, αν είναι λάθος ή δεν ξέρεις.»

Κάνετε τις τρεις δοκιμές και ζητάτε από τα παιδιά να δείχνουν την απάντησή τους στην κάρτα απαντήσεων.

Η σωστή απάντηση φαίνεται στην παρένθεση.

A. «Κοίταξε την εικόνα και δείξε μου αν αυτό που θα πω είναι σωστό, λάθος ή δεν ξέρεις, δεν είσαι σίγουρος-**Υπάρχει μία ρακέτα τένις στην παραλία**». Επιβεβαιώστε τη σωστή απάντηση (✓).

Αν το παιδί απαντήσει διαφορετικά πείτε, «Αυτό που είπα είναι σωστό, έτσι δεν είναι; Υπάρχει μία ρακέτα τένις στην παραλία !».

Δοκιμή	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού			Βαθμός		
A	Υπάρχει μία ρακέτα τένις στην παραλία (✓).	✓	×	?	1	0	KA

B. «Κοίταξε την εικόνα και δείξε μου αν αυτό που θα πω είναι σωστό, λάθος ή δεν ξέρεις, δεν είσαι σίγουρος-**Υπάρχουν δύο σκύλοι στην εικόνα**». Επιβεβαιώστε τη σωστή απάντηση (x). Αν το παιδί απαντήσει διαφορετικά πείτε, «Αυτό που είπα είναι λάθος, έτσι δεν είναι; Δεν υπάρχουν δύο σκύλοι στην εικόνα !».

Δοκιμή	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού			Βαθμός		
B	Υπάρχουν δύο σκύλοι στην εικόνα (x).	✓	x	?	1	0	KA

Γ. «Κοίταξε την εικόνα και δείξε μου αν αυτό που θα πω είναι σωστό, λάθος ή δεν ξέρεις, δεν είσαι σίγουρος-**Το όνομα του σκύλου είναι Λούνα**». Επιβεβαιώστε τη σωστή απάντηση (?). Αν το παιδί απαντήσει διαφορετικά πείτε, «Δεν ξέρουμε το όνομα του σκύλου, γι αυτό πρέπει να πεις ότι δεν ξέρεις αν το όνομα του σκύλου είναι Λούνα».

Δοκιμή	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού			Βαθμός		
Γ	Το όνομα του σκύλου είναι Λούνα (?).	✓	x	?	1	0	KA

Κατανόηση Μηνύματος Κύρια Δοκιμασία

«Θα σου πω τώρα μερικές ακόμα προτάσεις για την εικόνα, είκοσι προτάσεις συνολικά. Άκουσε με προσοχή και κοίτα την εικόνα».

Διαβάστε τα μηνύματα (1-20), ανά ένα κάθε φορά. Μετά από κάθε μήνυμα ο εξεταστής πρέπει να πει: «Πιστεύεις ότι είναι σωστό, λάθος ή δεν ξέρεις – μπορεί να είναι σωστό ή λάθος.»

Με τα μεγαλύτερα παιδιά ίσως να μη χρειαστεί να επαναλαμβάνεται αυτή η υπενθύμιση μετά από κάθε μήνυμα.

Κυκλώστε το 1 για κάθε σωστή απάντηση, το 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση και το KA όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση. Η σωστή απάντηση δίνεται στην παρένθεση.

Αριθμός μηνύματος	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού			Βαθμός		
1	Όλοι οι άνθρωποι κολυμπούν (x).	✓	x	?	1	0	KA
2	Το κορίτσι με το μπλε μαγιό διαβάζει (✓).	✓	x	?	1	0	KA
3	Η κυρία που πουλά παγωτό, πουλά και αναψυκτικά (?).	✓	x	?	1	0	KA
4	Ο άνδρας με το κόκκινο μαγιό είναι ξαπλωμένος (✓).	✓	x	?	1	0	KA
5	Ο άνδρας που είναι ξαπλωμένος φοράει γυαλιά (x).	✓	x	?	1	0	KA
6	Η κυρία που πουλά παγωτά φοράει πέδιλα	✓	x	?	1	0	KA

	(?).						
7	Το κορίτσι που είναι γονατιστό παίζει με τον σκύλο (✓).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
8	Τα παιδιά που φτιάχνουν το κάστρο με την άμμο είναι αδέλφια (?).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
9	Ένα κορίτσι και ένα αγόρι παίζουν με τη μπάλα (✓).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
10	Το κορίτσι με το μπλε μαγιό πίνει τσάι (×).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
11	Το κορίτσι που αγοράζει παγωτό ξέρει πολύ καλό κολύμπι (?).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
12	Ένας ηλικιωμένος κύριος κάθεται σε μια καρέκλα (×).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
13	Τα παιδιά κοντά στα παγωτά είναι φίλοι (?).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
14	Το παγωτό έχει σιρόπι σοκολάτα (×).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
15	Ο άνδρας που είναι ξαπλωμένος δεν αισθάνεται πολύ καλά (?).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
16	Το κορίτσι βάζει μια σημαία στο κάστρο (×).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
17	Ένα αγόρι παίζει μέσα στη θάλασσα (✓).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
18	Ο σκύλος είναι 4 ετών (?).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
19	Το κορίτσι που παίζει με τη μπάλα κοιτάζει την κυρία που πουλά παγωτά (×).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
20	Ο άνδρας που είναι ξαπλωμένος δεν ξέρει κολύμπι (?).	✓	×	?	1	0	ΚΑ
				Αρχικός βαθμός			

Κατανόηση Οδηγιών

Υλικά: Βιβλίο δοκιμασιών σελίδες 8-11.

«Κοίταξε αυτήν την εικόνα. Είναι ένας χάρτης. Κοίταξέ τον με προσοχή. Αν ξεκινήσεις από το κάτω μέρος του χάρτη θα δεις ένα μεγάλο κτίριο – είναι ένα σχολείο (δείξτε). Θα σου μιλήσω για μερικές διαδρομές που έκαναν διάφορα παιδιά όταν έφευγαν από το σχολείο για να γυρίσουν στο σπίτι τους».

Δείχνετε τους δρόμους του χάρτη καθώς τον περιγράφετε.

«Από το σχολείο, περνούν πρώτα από ένα από τα μαγαζιά, μετά περνούν από κάποια εκκλησία, μετά περνούν μέσα από μια παιδική χαρά, μετά περνούν από ένα βενζινάδικο και τέλος φτάνουν στο σπίτι τους».

Δείξτε στο παιδί το αντίγραφο μιας ολοκληρωμένης / συμπληρωμένης διαδρομής (βλέπε Βιβλίο δοκιμασιών σελίδα 8).

«Θέλω να ακούς προσεχτικά κάθε φορά που θα σου περιγράψω τη διαδρομή που ακολούθησε ένα παιδί από το σχολείο προς το σπίτι. Καθώς θα ακούς τη διαδρομή θα πρέπει να δείχνεις το δρόμο που ακολούθησε το παιδί».

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ 1

Παρουσιάστε χωριστά κάθε κομμάτι της διαδρομής στο χάρτη και ζητήστε από το παιδί να δείχνει τη διαδρομή στο χάρτη. Κυκλώστε το 1 για κάθε σωστή απάντηση, το 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση και το ΚΑ όταν το παιδί δε δίνει καμία απάντηση.

«Ο Νικόλας πήγαινε στο σπίτι από το σχολείο.

1. Πρώτα, σταμάτησε στο μαγαζί με την κόκκινη καρτέλα στην πόρτα, για να αγοράσει μερικές καραμέλες.
2. Μετά, πέρασε την εκκλησία με το ψηλό καμπαναριό και το μικρό σταυρό.
3. Ύστερα, πέρασε από την παιδική χαρά που είχε κούνιες και ένα μύλο.
4. Μετά, πέρασε από το βενζινάδικο με το αυτοκίνητο
5. Τέλος, έφτασε στο σπίτι του που έχει πράσινη πόρτα και δύο παράθυρα ψηλά».

Επίπεδο	Διαδρομές				Βαθμός		
A (μαγαζιά)	1	2	3		1	0	ΚΑ
B (εκκλησίες)	1	2	3	4	1	0	ΚΑ
Γ (παιδική χαρά)	1	2	3		1	0	ΚΑ
Δ (βενζινάδικο)	1	2	3		1	0	ΚΑ
E (σπίτια)	1	2	3	4	1	0	ΚΑ
Υποσύνολο 1							

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ 2

Παρουσιάστε χωριστά τα κομμάτια 1 και 2 της διαδρομής στο χάρτη και ζητήστε από το παιδί να δείχνει τη διαδρομή στο χάρτη.

«Η Σοφία πήγαινε στο σπίτι από το σχολείο.

1. Πρώτα, σταμάτησε στο μαγαζί με την κόκκινη ταμπέλα και την κίτρινη καρτέλα στην πόρτα.
2. Μετά, πέρασε από την εκκλησία με τα τρία παράθυρα».

Παρουσιάστε τα υπόλοιπα κομμάτια της διαδρομής (3, 4 και 5) στο δεύτερο μήνυμα και ζητήστε από το παιδί να δείχνει στο χάρτη.

3. «Μετά, πέρασε από την παιδική χαρά που δεν είχε μύλο.
4. Ύστερα, η Σοφία πέρασε από το βενζινάδικο με τις τρεις αντλίες βενζίνης.
5. Τέλος, έφτασε στο σπίτι της που έχει κόκκινη πόρτα και δύο παράθυρα χαμηλά».

Επίπεδο	Διαδρομές				Βαθμός		
A (μαγαζιά)	1	2	3		1	0	ΚΑ
B (εκκλησίες)	1	2	3	4	1	0	ΚΑ
Γ (παιδική χαρά)	1	2	3		1	0	ΚΑ
Δ (βενζινάδικο)	1	2	3		1	0	ΚΑ

E (σπίτια)	1	2	3	4	1	0	ΚΑ
Υποσύνολο 2							
Αρχικός βαθμός (υποσύνολα 1+2)							

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ 3 (για ηλικίες 6+ μόνο)

Παρουσιάστε τα κομμάτια 1, 2 και 3 της διαδρομής σαν ένα μέρος του μηνύματος και ζητήστε από το παιδί να δείχνει τη διαδρομή στο χάρτη.

«Η Σάρα πήγαινε στο σπίτι από το σχολείο.

1. Συνήθως, πηγαίνει στο μαγαζί με την κόκκινη καρτέλα στην πόρτα, αλλά σήμερα πέρασε από το μαγαζί με τη μπλε πινακίδα.
2. Μετά, πέρασε και θαύμασε την εκκλησία με το ψηλό καμπαναριό και τον μεγάλο σταυρό προτού
3. κόψει δρόμο μέσα από τη παιδική χαρά με τις κούνιες και το μύλο».

Παρουσιάστε τα κομμάτια 4 και 5 της διαδρομής στο δεύτερο μήνυμα και ζητήστε από το παιδί να σημειώσει στο χάρτη.

4. «Μετά η Σάρα πέρασε από το βενζινάδικο με τις δύο αντλίες βενζίνης και αγόρασε γάλα.

5. Έφτασε στο σπίτι της που έχει πράσινη πόρτα και δύο παράθυρα ψηλά, λίγο πριν νυχτώσει».

Επίπεδο	Διαδρομές				Βαθμός		
A (μαγαζιά)	1	2	3		1	0	ΚΑ
B (εκκλησίες)	1	2	3	4	1	0	ΚΑ
Γ (παιδική χαρά)	1	2	3		1	0	ΚΑ
Δ (βενζινάδικο)	1	2	3		1	0	ΚΑ
E (σπίτια)	1	2	3	4	1	0	ΚΑ
Υποσύνολο 3							
Αρχικός βαθμός (υποσύνολα 1+2+3)							

Κατανόηση Λεκτικού Μηνύματος Δοκιμαστικές Ασκήσεις

Υλικά: Βιβλίο δοκιμασιών σελίδα 12, και κάρτα απαντήσεων.

«Άκουσε με προσοχή μερικές προτάσεις που θα σου διαβάσω. Θέλω να μου πεις αν οι προτάσεις αυτές είναι σωστές ή κουτές».

Οι σωστές απαντήσεις φαίνονται στην παρένθεση.

A. **Ο παππούλης κάθισε στην καρέκλα.** «Ήταν σωστό αυτό που διάβασα ή κουτό;».

Διορθώστε το παιδί αν απαντήσει λάθος.

Δοκιμή	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού		Βαθμός		
A	Ο παππούλης κάθισε στην καρέκλα (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ

B. Το πιάτο είναι γεμάτο και άδειο. «Ήταν σωστό αυτό που διάβασα ή κουτό;». Διορθώστε το παιδί αν απαντήσει λάθος.

Δοκιμή	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού		Βαθμός		
B	Το πιάτο είναι γεμάτο και άδειο (×).	✓	×	1	0	ΚΑ

Κατανόηση Λεκτικού Μηνύματος Κύρια Δοκιμασία

Μετά την ανάγνωση κάθε πρότασης ρωτείστε: «Ήταν σωστό αυτό που διάβασα ή κουτό;».

Οι σωστές απαντήσεις φαίνονται στην παρένθεση.

Αρ.	Μήνυμα	Απάντηση παιδιού		Βαθμός		
1	Το μπλε κουτί είναι μεγάλο (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
2	Το κουτί είναι τετράγωνο και ολοστρόγγυλο (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
3	Ο Τίμος θέλει να ανοίξει όλα τα δώρα του (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
4	Το σπίτι έχει κόκκινη πόρτα (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
5	Βγάλε τα μολύβια σου από την κασετίνα και δίπλωσέ τα (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
6	Όλες οι γάτες γαυγίζουν στον ταχυδρόμο εκτός από δύο (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
7	Η Σοφία πήγε στα μαγαζιά χθες (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
8	Το μικρό αγοράκι το λένε Γιάννη (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
9	Έβαλε την όπισθεν στο αυτοκίνητο και προχώρησε μπροστά (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
10	Τα βιβλία συνήθως διαβάζονται από πίσω προς τα μπρος (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
11	Την άλλη εβδομάδα η Στέλλα θα πάει κολυμβητήριο (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
12	Το λεωφορείο δε σταμάτησε και 4 άτομα ανέβηκαν (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
13	Η Κάτια πήγε στον κρεοπώλη και αγόρασε λουκάνικα (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
14	Πήγαινε το τετράδιο σπίτι και άφησέ το στο σχολείο (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
15	Το μικρό αγοράκι ξύπνησε και έφαγε το πρωινό του (✓).	✓	×	1	0	ΚΑ
16	Τα παιδιά δεν τρώνε συνήθως σοκολάτα γιατί δεν έχει καθόλου ωραία γεύση (×).	✓	×	1	0	ΚΑ
Αρχικός βαθμός						



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητή/έ Νηπιαγωγέ,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας που έχει τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη βιωματική μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία» με σκοπό να εξάγουμε συμπεράσματα για το κατά πόσο επηρεάζει η μάθηση με βιωματικό τρόπο, τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό τις εργασίας. Η συμβολή σας κρίνεται πολύτιμη και σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας και το πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε.

Η φοιτήτρια
Μπλέτσα Μαριλένα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Συμπληρώστε ή σημειώστε ένα ✓ στο τετραγωνάκι που βρίσκεται στην ερώτηση που ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση.

1. Φύλο

Αντρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία

Κάτω των 30 ετών ☐

31-35 ετών ☐

36-40 ετών ☐

Ανω των 40 ☐

3. Ατομικό μορφωτικό επίπεδο

Βασικό Πτυχίο Πανεπιστημίου	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	
Δεύτερο Πτυχίο Πανεπιστημίου	
Διδακτορικό	
Άλλο δίπλωμα (Παρακαλώ διευκρινίστε.....)	

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Κατά πόσο ισχύουν κατά τη γνώμη σας, τα παρακάτω για το συγκεκριμένο νήπιο για το οποίο απαντάτε;

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Συμμετέχει σε συζητήσεις στην τάξη σχετικά με εμπειρίες, ανάγκες και γεγονότα της καθημερινής του ζωής					
2	Ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες του και τις διηγείται					
3	Συμμετέχει στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών με καθοδήγηση					
4	Συμμετέχει στην αφήγηση παραμυθιών και στη σύνθεση ιστοριών αυθόρμητα, χωρίς καθοδήγηση					
5	Συμμετέχει σε εικαστικές δραστηριότητες όπως θεατρικά παιχνίδια, κατασκευή κολλάζ, 'κατασκευή' μικροαντικειμένων, ζωγραφική					
6	Είναι εξοικειωμένο με είδη παραδοσιακής τέχνης (π.χ.δαντέλα, κεραμικά, ξυλόγλυπτα)					
7	Συμμετέχει στη δραματοποίηση μύθων, ιστοριών ή παραμυθιών που διαβάζει					
8	Επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά και συνεργάζεται, συναποφασίζει					
9	Παίρνει πρωτοβουλίες και αναλαμβάνει ευθύνες στην τάξη					
10	Παρακολουθεί ενεργά κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών στην τάξη					
11	Αυτοσχεδιάζει και δημιουργεί ιστορίες μέσα από το κουκλοθέατρο ή το θέατρο σκιών στην τάξη					
12	Συμμετέχει στη διήγηση μύθων και παραμυθιών, θρύλων και παραδόσεων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους					
13	Συμμετέχει στη διήγηση παροιμιών και αινιγμάτων και στη μετέπειτα ανάλυσή τους					

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
14	Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, παντομίμα, ασκήσεις γυμναστικής					
15	Αναγνωρίζει και ονομάζει ορισμένα σπορ (π.χ. μπάσκετ, ποδόσφαιρο, κολύμπι, ακόντιο κ.α.)					
16	Συμμετέχει στην αναπαραγωγή ακουσμάτων με διάφορους τρόπους ή στο τραγούδι					
17	Εκφράζει τη γνώμη και τα συναισθήματά του					
18	Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων στην τάξη					
19	Συμμετέχει στη χρήση τεχνολογίας π.χ. φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικό υπολογιστή					
20	Είναι κοινωνικό μέσα στην τάξη					
21	Είναι δημιουργικό μέσα στην τάξη					



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ γονέα,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας που έχει τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη βιωματική μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία» με σκοπό να εξάγουμε συμπεράσματα για το κατά πόσο επηρεάζει η μάθηση με βιωματικό τρόπο, τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της εργασίας. Η συμβολή σας κρίνεται πολύτιμη και σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας και το πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε.

Η φοιτήτρια,
Μπλέτσα Μαριλένα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Συμπληρώστε ή σημειώστε ένα ✓ στο τετραγωνάκι που βρίσκεται στην ερώτηση που ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση.

1. Μητέρα ☐ Πατέρας ☐
2. Ηλικία: Κάτω των 30 ετών ☐
31-35 ετών ☐
36-40 ετών ☐
Άνω των 40 ☐
3. Οικογενειακή κατάσταση:
Άγαμος ☐
Έγγαμος ☐
Διαζευγμένος ☐
Χήρος ☐
4. Ατομικό μορφωτικό επίπεδο:

Απόφοιτος Δημοτικού	
Απόφοιτος Γυμνασίου	
Απόφοιτος Λυκείου	
Απόφοιτος Α.Ε.Ι	
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι	
Απόφοιτος άλλης σχολής (π.χ. Ι.Ε.Κ)	
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	
Κάτοχος άλλου διπλώματος	

5. Επάγγελμα:.....
6. Αριθμός παιδιών:
7. Σημειώστε την ηλικία του κάθε παιδιού σας:
-
-

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Κατά πόσο ισχύουν τα παρακάτω για εσάς;

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Συζητάτε με το παιδί σας προβλήματα που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες του					
2	Μιλάτε με το παιδί σας σε θερμό και φιλικό τόνο					
3	Διαβάζετε στο παιδί σας παραμύθια					
4	Συσχετίζετε τις ιστορίες που ακούει το παιδί σας, τα παραμύθια που διαβάζει με τη δική του ζωή και εμπειρίες					
5	Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με παροιμίες, μύθους, αινίγματα, θρύλους και παραδόσεις					
6	Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με την παραδοσιακή τέχνη					
7	Παρακολουθείτε με το παιδί σας κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών					
8	Επισκέπτεστε με το παιδί σας μουσεία ή εκθέσεις ζωγραφικής					
9	Ενθαρρύνετε το παιδί σας να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες					
10	Συζητάτε με το παιδί σας θέματα που σχετίζονται με τον αθλητισμό (π.χ. μπάσκετ, κολύμπι, ακόντιο κτλ.)					
11	Ενημερώνετε το παιδί σας για την πρόληψη ατυχημάτων					
12	Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με τη μουσική και το χορό					
13	Ενθαρρύνετε το παιδί σας να τραγουδήσει ή να μάθει κάποιο μουσικό όργανο					
14	Φέρνετε το παιδί σας σε επαφή με την τεχνολογία (π.χ. χρήση φωτογραφικής μηχανής, ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.α.)					
15	Παίζετε με το παιδί σας					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Πίνακες SPSS

Περιγραφικά

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Child's age in months	43	44	62	55,67	5,384
Referent Identification-ANAGNORISI MINIMATOS	43	4	14	10,02	2,355
Message Appraisal-KATANOISI MINIMATOS	43	8	20	13,84	3,184
Comprehension of directions-KATANOISI ODIGION	43	5	10	7,72	1,333
Verbal message evaluation-KATANOISI LEKTIKOY MINIMATOS	43	18	42	31,63	5,146
Listening skills test TOTAL SCORE	43	36	84	63,21	10,264
Number of children in family	43	1	4	2,00	,655
Valid N (listwise)	43				

Child's gender

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid boy	16	37,2	37,2	37,2
girl	27	62,8	62,8	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Parent

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mother	37	86,0	86,0	86,0
father	6	14,0	14,0	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Parent age

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid less than 30 years old	3	7,0	7,0	7,0
31-35 years old	15	34,9	34,9	41,9
36-40 years old	17	39,5	39,5	81,4
more than 40 years old	8	18,6	18,6	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Family status

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid married	42	97,7	97,7	97,7
divorced	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Parent education

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	primary school	1	2,3	2,3	2,3
	secondary school	1	2,3	2,3	4,7
	high school	9	20,9	20,9	25,6
	college IEK	11	25,6	25,6	51,2
	technological ed. degree TEI	4	9,3	9,3	60,5
	university degree	9	20,9	20,9	81,4
	Master degree	4	9,3	9,3	90,7
	PhD	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Number of children in family

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	18,6	18,6	18,6
	2	28	65,1	65,1	83,7
	3	6	14,0	14,0	97,7
	4	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 1-discuss with child

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	1	2,3	2,3	2,3
	sometimes	4	9,3	9,3	11,6
	much	25	58,1	58,1	69,8
	very much	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 2-friendly voice when talk to child

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	3	7,0	7,0	7,0
	much	23	53,5	53,5	60,5
	very much	17	39,5	39,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 3-reading fairytales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	2	4,7	4,7	4,7
	sometimes	14	32,6	32,6	37,2
	much	14	32,6	32,6	69,8
	very much	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 4-relating fairytales and real life

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	3	7,0	7,0	7,0
	just a little	7	16,3	16,3	23,3
	sometimes	10	23,3	23,3	46,5
	much	19	44,2	44,2	90,7
	very much	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 5-keep in touch with legents,myths,tradition

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	1	2,3	2,3	2,3
	just a little	7	16,3	16,3	18,6
	sometimes	14	32,6	32,6	51,2
	much	15	34,9	34,9	86,0
	very much	6	14,0	14,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 6-keep in touch with traditional art

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	11	25,6	25,6	25,6
	just a little	13	30,2	30,2	55,8
	sometimes	9	20,9	20,9	76,7
	much	7	16,3	16,3	93,0
	very much	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 7-watching theatre or muppet show

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	12	27,9	27,9	27,9
	just a little	13	30,2	30,2	58,1
	sometimes	9	20,9	20,9	79,1
	much	7	16,3	16,3	95,3
	very much	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 8-visit museums

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	11	25,6	25,6	25,6
	just a little	14	32,6	32,6	58,1
	sometimes	13	30,2	30,2	88,4
	much	3	7,0	7,0	95,3
	very much	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 9-encourage the child to join athletic teams

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	9	20,9	20,9	20,9
	much	19	44,2	44,2	65,1
	very much	15	34,9	34,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 10-discuss with child about athleticism

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	2	4,7	4,7	4,7
	just a little	4	9,3	9,3	14,0
	sometimes	7	16,3	16,3	30,2
	much	17	39,5	39,5	69,8
	very much	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 11-

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	2	4,7	4,7	4,7
	much	11	25,6	25,6	30,2
	very much	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 12-keep in touch with music and dancing

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	3	7,0	7,0	7,0
	sometimes	5	11,6	11,6	18,6
	much	14	32,6	32,6	51,2
	very much	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 13-encourage child to sing and learn a music instrument

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	2	4,7	4,7	4,7
	just a little	2	4,7	4,7	9,3
	sometimes	7	16,3	16,3	25,6
	much	19	44,2	44,2	69,8
	very much	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 14-keep in touch with technology

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	2	4,7	4,7	4,7
	just a little	6	14,0	14,0	18,6
	sometimes	9	20,9	20,9	39,5
	much	10	23,3	23,3	62,8
	very much	16	37,2	37,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Parent questionnaire question 15-play with your child

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	2	4,7	4,7	4,7
	sometimes	6	14,0	14,0	18,6
	much	15	34,9	34,9	53,5
	very much	20	46,5	46,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mother	43	100,0	100,0	100,0

Teacher age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	less than 30 years old	8	18,6	18,6	18,6
	36-40 years old	8	18,6	18,6	37,2
	more than 40 years old	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher education

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	university degree	35	81,4	81,4	
	OTHER	8	18,6	18,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 1-child's interaction in conversation in class

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	1	2,3	2,3	2,3
	sometimes	3	7,0	7,0	9,3
	much	17	39,5	39,5	48,8
	very much	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 2-child remembers experiences and talk about them

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	3	7,0	7,0	7,0
	sometimes	9	20,9	20,9	27,9
	much	15	34,9	34,9	62,8
	very much	16	37,2	37,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 3-child's participation in reading fairytales(with instructions)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	1	2,3	2,3	2,3
	just a little	1	2,3	2,3	4,7
	sometimes	9	20,9	20,9	25,6
	much	13	30,2	30,2	55,8
	very much	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 4-child's participation in reading fairytales(no instructions)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	8	18,6	18,6	18,6
	sometimes	7	16,3	16,3	34,9
	much	17	39,5	39,5	74,4
	very much	11	25,6	25,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 5-child's participation in theatre games

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	5	11,6	11,6	11,6
	much	10	23,3	23,3	34,9
	very much	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 6-knows about traditional art

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	16	37,2	37,2	37,2
	just a little	9	20,9	20,9	58,1
	sometimes	15	34,9	34,9	93,0
	much	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 7-participation in role playing of myths,fairytales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	1	2,3	2,3	2,3
	just a little	1	2,3	2,3	4,7
	sometimes	8	18,6	18,6	23,3
	much	22	51,2	51,2	74,4
	very much	11	25,6	25,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 8-communication with other children

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	1	2,3	2,3	2,3
	sometimes	4	9,3	9,3	11,6
	much	13	30,2	30,2	41,9
	very much	25	58,1	58,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 9-responsibility

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	1	2,3	2,3	2,3
	just a little	4	9,3	9,3	11,6
	sometimes	3	7,0	7,0	18,6
	much	13	30,2	30,2	48,8
	very much	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 10-watch muppet shows

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	1	2,3	2,3	2,3
	sometimes	3	7,0	7,0	9,3
	much	11	25,6	25,6	34,9
	very much	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 11-creation of stories

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	1	2,3	2,3	2,3
	just a little	1	2,3	2,3	4,7
	sometimes	13	30,2	30,2	34,9
	much	23	53,5	53,5	88,4
	very much	5	11,6	11,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 12-analyze myths,stories,legents

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	2	4,7	4,7	4,7
	sometimes	15	34,9	34,9	39,5
	much	17	39,5	39,5	79,1
	very much	9	20,9	20,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 13-

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	2	4,7	4,7	4,7
	just a little	4	9,3	9,3	14,0
	sometimes	16	37,2	37,2	51,2
	much	18	41,9	41,9	93,0
	very much	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 14-participation in games and exercising

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	1	2,3	2,3	2,3
	just a little	2	4,7	4,7	7,0
	sometimes	3	7,0	7,0	14,0
	much	6	14,0	14,0	27,9
	very much	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 15-knowledge about some sports

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	2	4,7	4,7	4,7
	much	10	23,3	23,3	27,9
	very much	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 16-singing

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	1	2,3	2,3	2,3
	sometimes	4	9,3	9,3	11,6
	much	18	41,9	41,9	53,5
	very much	20	46,5	46,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 17-expressing emotions

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	7	16,3	16,3	16,3
	much	10	23,3	23,3	39,5
	very much	26	60,5	60,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 18-understanding emotions of other children

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	4	9,3	9,3	9,3
	sometimes	12	27,9	27,9	37,2
	much	19	44,2	44,2	81,4
	very much	8	18,6	18,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 19-participation in use of technology

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	not a tall	32	74,4	74,4	74,4
	just a little	3	7,0	7,0	81,4
	sometimes	6	14,0	14,0	95,3
	much	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 21-sociable

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	just a little	1	2,3	2,3	2,3
	sometimes	4	9,3	9,3	11,6
	much	6	14,0	14,0	25,6
	very much	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Teacher questionnaire question 22-creative

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sometimes	5	11,6	11,6	11,6
	much	4	9,3	9,3	20,9
	very much	34	79,1	79,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Συσχετίσεις

Correlations

			Listening skills test TOTAL SCORE	Parent questionnaire question 1-discuss with child	Teacher questionnaire question 1-child's interaction in conversation in class
Spearman's rho	Listening skills test TOTAL SCORE	Correlation Coefficient	1,000	,132	,431**
		Sig. (2-tailed)	.	,400	,004
		N	43	43	43
	Parent questionnaire question 1-discuss with child	Correlation Coefficient	,132	1,000	,110
		Sig. (2-tailed)	,400	.	,481
		N	43	43	43
	Teacher questionnaire question 1-child's interaction in conversation in class	Correlation Coefficient	,431**	,110	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	,481	.
		N	43	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			Parent questionnaire question 1-discuss with child	Teacher questionnaire question 1-child's interaction in conversation in class	Referent Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Message Appraisal- KATANOISI MINIMATOS	Compre hension of directions- KATANOIS I ODIGION
Spearman's rho	Parent questionnaire question 1-discuss with child	Correlation Coefficient	1,000	,110	,138	,102	,072
		Sig. (2-tailed)	.	,481	,378	,513	,645
		N	43	43	43	43	43
	Teacher questionnaire question 1-child's interaction in conversation in class	Correlation Coefficient	,110	1,000	,556**	,115	,305*
		Sig. (2-tailed)	,481	.	,000	,464	,047
		N	43	43	43	43	43
	Referent Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Correlation Coefficient	,138	,556**	1,000	,258	,464**
		Sig. (2-tailed)	,378	,000	.	,095	,002
		N	43	43	43	43	43
	Message Appraisal-KATANOISI MINIMATOS	Correlation Coefficient	,102	,115	,258	1,000	,158
		Sig. (2-tailed)	,513	,464	,095	.	,311
		N	43	43	43	43	43
	Comprehension of directions-KATANOISI ODIGION	Correlation Coefficient	,072	,305*	,464**	,158	1,000
		Sig. (2-tailed)	,645	,047	,002	,311	.
		N	43	43	43	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συσχετίσεις από τα ερωτηματολόγια των γονέων

Correlations

		Referent Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Message Appraisal- KATANOIS MINIMATOS	Comprehension of directions-KATANODIGION	Verbal message evaluation-KATANOIS LEKTIKOY MINIMATOS	Listening skills test TOTAL SCORE	Parent questionnaire 2-friendly voice when talk to child	Parent questionnaire 3-reading fairytales	Parent questionnaire 4-relating fairytales and real life	Parent questionnaire 5-keep in touch with agents, my is, tradition	Parent questionnaire 6-keep in touch with traditional art
Spearman's Referent	Correlation Coe	1,000	,258	,464*	,707*	,717*	-,043	,339*	,176	,312*	,267
Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Sig. (2-tailed) N	. 43	,095 43	,002 43	,000 43	,000 43	,782 43	,026 43	,258 43	,042 43	,084 43
Message Appraisal-KATANOIS MINIMATOS	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,258 ,095 43	1,000 . 43	,158 ,311 43	,799* ,000 43	,795* ,000 43	-,223 ,151 43	,071 ,651 43	-,043 ,785 43	-,002 ,992 43	,103 ,510 43
Comprehension of directions-KATANODIGION	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,464* ,002 43	,158 ,311 43	1,000 . 43	,571* ,000 43	,571* ,000 43	,026 ,871 43	,183 ,241 43	,018 ,910 43	,304* ,047 43	,126 ,419 43
Verbal message evaluation-KATANOIS LEKTIKOY MINIMATOS	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,707* ,000 43	,799* ,000 43	,571* ,000 43	1,000 . 43	,999* ,000 43	-,176 ,258 43	,231 ,137 43	,055 ,726 43	,205 ,188 43	,209 ,179 43
Listening skills tes TOTAL SCORE	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,717* ,000 43	,795* ,000 43	,571* ,000 43	,999* ,000 43	1,000 . 43	-,182 ,242 43	,233 ,133 43	,068 ,664 43	,210 ,176 43	,221 ,153 43
Parent questionna question 2-friendly when talk to child	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	-,043 ,782 43	-,223 ,151 43	,026 ,871 43	-,176 ,258 43	-,182 ,242 43	1,000 . 43	,207 ,183 43	,086 ,585 43	,138 ,377 43	-,015 ,926 43
Parent questionna question 3-reading fairytales	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,339* ,026 43	,071 ,651 43	,183 ,241 43	,231 ,137 43	,233 ,133 43	,207 ,183 43	1,000 . 43	,210 ,177 43	,583* ,000 43	,401* ,008 43
Parent questionna question 4-relating fairytales and real	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,176 ,258 43	-,043 ,785 43	,018 ,910 43	,055 ,726 43	,068 ,664 43	,086 ,585 43	,210 ,177 43	1,000 . 43	,324* ,034 43	,562* ,000 43
Parent questionna question 5-keep ir with	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,312* ,042 43	-,002 ,992 43	,304* ,047 43	,205 ,188 43	,210 ,176 43	,138 ,377 43	,583* ,000 43	,324* ,034 43	1,000 . 43	,619* ,000 43
Parent questionna question 6-keep ir with traditional art	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,267 ,084 43	,103 ,510 43	,126 ,419 43	,209 ,179 43	,221 ,153 43	-,015 ,926 43	,401* ,008 43	,562* ,000 43	,619* ,000 43	1,000 . 43

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Referent Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Message Appraisal- KATANOIS MINIMATOS	Comprehension of directions-KATANODIGION	Verbal message evaluation-KATANOISLEKTIKOY MINIMATOS	Listening skills test TOTAL SCORE	Parent questionnaire 7-watching theatre or puppet show	Parent questionnaire 8-visit museums	Parent questionnaire 9-encourage the child to join athletic teams	Parent questionnaire 10-discuss with child about athletic	Parent questionnaire 11-
Spearman's	Correlation Coefficient	1,000	,258	,464*	,707*	,717*	,169	,361*	-,094	-,163	,214
Referent Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Sig. (2-tailed)	.	,095	,002	,000	,000	,279	,017	,548	,298	,167
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Message Appraisal-KATANOIS MINIMATOS	Correlation Coefficient	,258	1,000	,158	,799*	,795*	-,020	,201	-,119	-,326*	-,055
	Sig. (2-tailed)	,095	.	,311	,000	,000	,897	,195	,449	,033	,725
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Comprehension of directions-KATANODIGION	Correlation Coefficient	,464*	,158	1,000	,571*	,571*	-,056	,297	-,030	-,105	,142
	Sig. (2-tailed)	,002	,311	.	,000	,000	,720	,053	,849	,501	,363
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Verbal message evaluation-KATANOISLEKTIKOY MINIMATOS	Correlation Coefficient	,707*	,799*	,571*	1,000	,999*	,012	,375*	-,147	-,315*	,093
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,941	,013	,348	,040	,555
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Listening skills test TOTAL SCORE	Correlation Coefficient	,717*	,795*	,571*	,999*	1,000	,024	,376*	-,136	-,315*	,085
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,879	,013	,386	,040	,589
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire 7-watching theatre or puppet show	Correlation Coefficient	,169	-,020	-,056	,012	,024	1,000	,512*	,131	,515*	,236
	Sig. (2-tailed)	,279	,897	,720	,941	,879	.	,000	,401	,000	,127
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire 8-visit museums	Correlation Coefficient	,361*	,201	,297	,375*	,376*	,512*	1,000	-,096	,285	,024
	Sig. (2-tailed)	,017	,195	,053	,013	,013	,000	.	,541	,063	,881
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire 9-encourage the child to join athletic teams	Correlation Coefficient	-,094	-,119	-,030	-,147	-,136	,131	-,096	1,000	,432*	,052
	Sig. (2-tailed)	,548	,449	,849	,348	,386	,401	,541	.	,004	,741
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire 10-discuss with child about athletic	Correlation Coefficient	-,163	-,326*	-,105	-,315*	-,315*	,515*	,285	,432*	1,000	,133
	Sig. (2-tailed)	,298	,033	,501	,040	,040	,000	,063	,004	.	,396
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire 11-	Correlation Coefficient	,214	-,055	,142	,093	,085	,236	,024	,052	,133	1,000
	Sig. (2-tailed)	,167	,725	,363	,555	,589	,127	,881	,741	,396	.
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Referent Identification- ANAGNORISI MI N	Message Appraisal- KATAN MINIMATOS N	Comprehension of directions-KATAN ODIGION N	Verbal message evaluation-KATA LEKTIKOY MINIMATOS N	Listening skills test TOTAL SCORE N	Parent questionnaire question 12-keep in touch with music and dancing N	Parent questionnaire question 13-encourage child to sing and play music instrument N	Parent questionnaire question 14-keep in touch with technology N	Parent questionnaire question 15-play with your child N
Spearman's	Correlation Coefficient	1,000	,258	,464*	,707*	,717*	,145	,078	,267	-,016
Identification-ANAGNORISI MI	Sig. (2-tailed)	.	,095	,002	,000	,000	,353	,618	,084	,918
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Message Appraisal-KATAN MINIMATOS	Correlation Coefficient	,258	1,000	,158	,799*	,795*	,013	,118	,205	-,149
	Sig. (2-tailed)	,095	.	,311	,000	,000	,932	,451	,187	,340
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Comprehension of directions-KATAN ODIGION	Correlation Coefficient	,464*	,158	1,000	,571*	,571*	,022	,028	,254	-,001
	Sig. (2-tailed)	,002	,311	.	,000	,000	,889	,857	,101	,995
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Verbal message evaluation-KATA LEKTIKOY MINIMATOS	Correlation Coefficient	,707*	,799*	,571*	1,000	,999*	,095	,160	,303*	-,082
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,543	,304	,048	,600
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Listening skills test TOTAL SCORE	Correlation Coefficient	,717*	,795*	,571*	,999*	1,000	,087	,153	,294	-,089
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,578	,327	,055	,569
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire question 12-keep in touch with music and dancing	Correlation Coefficient	,145	,013	,022	,095	,087	1,000	,554*	,162	,129
	Sig. (2-tailed)	,353	,932	,889	,543	,578	.	,000	,299	,410
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire question 13-encourage child to sing and play music instrument	Correlation Coefficient	,078	,118	,028	,160	,153	,554*	1,000	,287	-,035
	Sig. (2-tailed)	,618	,451	,857	,304	,327	,000	.	,062	,825
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire question 14-keep in touch with technology	Correlation Coefficient	,267	,205	,254	,303*	,294	,162	,287	1,000	,234
	Sig. (2-tailed)	,084	,187	,101	,048	,055	,299	,062	.	,131
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Parent questionnaire question 15-play with your child	Correlation Coefficient	-,016	-,149	-,001	-,082	-,089	,129	-,035	,234	1,000
	Sig. (2-tailed)	,918	,340	,995	,600	,569	,410	,825	,131	.
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συσχετίσεις από τα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών

Correlations

		Referent Identification- ANAGNORISMI MINIMATOS	Message Appraisal-KATAN MINIMATOS	Comprehension of directions-KATAN ODIGION	Verbal message evaluation-KATAN LEKTIKOY MINIMATOS	Listening skills test TOTAL SCORE	Teacher question 2-child remembers and talk about the	Teacher question 3-child's participation in reading fairytales (with instructions)	Teacher question 4-child's participation in reading fairytales (no instructions)	Teacher question 5-child's participation in theatre games	Teacher question 6-knows about traditional art	
Spearman's	Referent	Correlation Coefficient	1,000	,258	,464*	,707*	,717*	,445*	,441*	,261	,437*	-.088
	Identification- ANAGNORISMI MINIMATOS	Sig. (2-tailed)	.	,095	,002	,000	,000	,003	,003	,091	,003	,575
		N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
	Message	Correlation Coefficient	,258	1,000	,158	,799*	,795*	,151	,190	,060	-.082	,102
	Appraisal-KATAN MINIMATOS	Sig. (2-tailed)	,095	.	,311	,000	,000	,335	,223	,701	,603	,515
		N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
	Comprehension of directions-KATAN ODIGION	Correlation Coefficient	,464*	,158	1,000	,571*	,571*	,277	,294	,139	,306*	-.192
		Sig. (2-tailed)	,002	,311	.	,000	,000	,072	,055	,375	,046	,217
		N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
	Verbal message evaluation-KATAN LEKTIKOY MINIMATOS	Correlation Coefficient	,707*	,799*	,571*	1,000	,999*	,367*	,396*	,205	,229	-.023
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,015	,009	,186	,140	,881
		N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Listening skills test TOTAL SCORE	Correlation Coefficient	,717*	,795*	,571*	,999*	1,000	,369*	,403*	,200	,242	-.028	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,015	,007	,198	,118	,861	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question 2-child remembers experience and talk about the	Correlation Coefficient	,445*	,151	,277	,367*	,369*	1,000	,780*	,719*	,364*	-.088	
	Sig. (2-tailed)	,003	,335	,072	,015	,015	.	,000	,000	,017	,575	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question 3-child's participation in reading fairytales (with	Correlation Coefficient	,441*	,190	,294	,396*	,403*	,780*	1,000	,723*	,385*	-.133	
	Sig. (2-tailed)	,003	,223	,055	,009	,007	,000	.	,000	,011	,396	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question 4-child's participation in reading fairytales (no instructions)	Correlation Coefficient	,261	,060	,139	,205	,200	,719*	,723*	1,000	,267	-.280	
	Sig. (2-tailed)	,091	,701	,375	,186	,198	,000	,000	.	,083	,069	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question 5-child's participation in the games	Correlation Coefficient	,437*	-.082	,306*	,229	,242	,364*	,385*	,267	1,000	,022	
	Sig. (2-tailed)	,003	,603	,046	,140	,118	,017	,011	,083	.	,889	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question 6-knows traditional art	Correlation Coefficient	-.088	,102	-.192	-.023	-.028	-.088	-.133	-.280	,022	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,575	,515	,217	,881	,861	,575	,396	,069	,889	.	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Referent Identification- NAGNORISI MINIMATOS	Message Appraisal- KATANOIS MINIMATOS	Comprehension of directions-KATAN ODIGION	Verbal message evaluation-KATAN LEKTIKOY MINIMATOS	Listening skills test TOTAL SCORE	Teacher questionnaire on role playing of myths, fairy tales	Teacher questionnaire on communication with other children	Teacher questionnaire on responsibility	Teacher questionnaire on 10-watch muppet shows	Teacher questionnaire on 11-creation stories	
Spearman's	Referent Identification- ANAGNORISI MINIMATOS	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 43	,258 ,095 43	,464* ,002 43	,707* ,000 43	,717* ,000 43	,475* ,001 43	,264 ,087 43	,345* ,024 43	,317* ,038 43	,294 ,055 43
	Message Appraisal-KATAN MINIMATOS	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,258 ,095 43	1,000 . 43	,158 ,311 43	,799* ,000 43	,795* ,000 43	,227 ,144 43	,110 ,482 43	-,245 ,114 43	-,068 ,663 43	-,076 ,628 43
	Comprehension of directions-KATAN ODIGION	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,464* ,002 43	,158 ,311 43	1,000 . 43	,571* ,000 43	,571* ,000 43	,323* ,034 43	,140 ,372 43	,057 ,717 43	,196 ,207 43	,159 ,310 43
	Verbal message evaluation-KATAN LEKTIKOY MINIMATOS	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,707* ,000 43	,799* ,000 43	,571* ,000 43	1,000 . 43	,999* ,000 43	,443* ,003 43	,238 ,125 43	,032 ,841 43	,168 ,282 43	,144 ,357 43
	Listening skills test TOTAL SCORE	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,717* ,000 43	,795* ,000 43	,571* ,000 43	,999* ,000 43	1,000 . 43	,453* ,002 43	,250 ,106 43	,042 ,787 43	,177 ,257 43	,150 ,337 43
	Teacher questionnaire on role playing of myths, fairy tales	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,475* ,001 43	,227 ,144 43	,323* ,034 43	,443* ,003 43	,453* ,002 43	1,000 . 43	,665* ,000 43	,547* ,000 43	,562* ,000 43	,724* ,000 43
	Teacher questionnaire on communication with other children	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,264 ,087 43	,110 ,482 43	,140 ,372 43	,238 ,125 43	,250 ,106 43	,665* ,000 43	1,000 . 43	,624* ,000 43	,717* ,000 43	,661* ,000 43
	Teacher questionnaire on responsibility	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,345* ,024 43	-,245 ,114 43	,057 ,717 43	,032 ,841 43	,042 ,787 43	,547* ,000 43	,624* ,000 43	1,000 . 43	,589* ,000 43	,592* ,000 43
	Teacher questionnaire on 10-watch muppet shows	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,317* ,038 43	-,068 ,663 43	,196 ,207 43	,168 ,282 43	,177 ,257 43	,562* ,000 43	,717* ,000 43	,589* ,000 43	1,000 . 43	,651* ,000 43
	Teacher questionnaire on 11-creation stories	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,294 ,055 43	-,076 ,628 43	,159 ,310 43	,144 ,357 43	,150 ,337 43	,724* ,000 43	,661* ,000 43	,592* ,000 43	,651* ,000 43	1,000 . 43

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

			Referent Identification- ANAGNORISI M	Message Appraisal-KATA MINIMATOS	Comprehension of directions-KATA ODIGION	Verbal message evaluation-KATA LEKTIKOY MINII	Listening skills test TOTAL SCORE	Teacher question question 12-anal myths,stories,leg	Teacher question question 13- N	Teacher question question 14-parti in games and ex	Teacher question question 15-know about some spor	Teacher question question 16-sing N
Spearman's	Correlation Co	1,000	,258	,464*	,707*	,717*	,378*	,353*	,433*	,147	,428*	
	Sig. (2-tailed)	.	,095	,002	,000	,000	,012	,020	,004	,347	,004	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Message	Correlation Co	,258	1,000	,158	,799*	,795*	-,005	-,066	-,062	,205	-,093	
Appraisal-KATA	Sig. (2-tailed)	,095	.	,311	,000	,000	,974	,676	,692	,187	,552	
MINIMATOS	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Comprehension	Correlation Co	,464*	,158	1,000	,571*	,571*	,270	,295	,201	,102	,306*	
directions-KATA	Sig. (2-tailed)	,002	,311	.	,000	,000	,080	,055	,197	,514	,046	
ODIGION	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Verbal message	Correlation Co	,707*	,799*	,571*	1,000	,999*	,264	,236	,232	,174	,255	
evaluation-KATA	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,087	,127	,135	,264	,099	
LEKTIKOY MINII	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Listening skills te	Correlation Co	,717*	,795*	,571*	,999*	1,000	,273	,244	,246	,189	,261	
TOTAL SCORE	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,077	,115	,111	,224	,090	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question	Correlation Co	,378*	-,005	,270	,264	,273	1,000	,729*	,716*	,292	,345*	
question 12-anal	Sig. (2-tailed)	,012	,974	,080	,087	,077	.	,000	,000	,058	,023	
myths,stories,leg	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question	Correlation Co	,353*	-,066	,295	,236	,244	,729*	1,000	,569*	,105	,421*	
question 13-	Sig. (2-tailed)	,020	,676	,055	,127	,115	,000	.	,000	,503	,005	
N	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question	Correlation Co	,433*	-,062	,201	,232	,246	,716*	,569*	1,000	,537*	,428*	
question 14-parti	Sig. (2-tailed)	,004	,692	,197	,135	,111	,000	,000	.	,000	,004	
in games and ex	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question	Correlation Co	,147	,205	,102	,174	,189	,292	,105	,537*	1,000	,186	
question 15-know	Sig. (2-tailed)	,347	,187	,514	,264	,224	,058	,503	,000	.	,231	
about some spor	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Teacher question	Correlation Co	,428*	-,093	,306*	,255	,261	,345*	,421*	,428*	,186	1,000	
question 16-sing	Sig. (2-tailed)	,004	,552	,046	,099	,090	,023	,005	,004	,231	.	
N	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Referent Identification- ANAGNORIS MINIMATOS	Message Appraisal- KATAN MINIMATOS	Comprehension of directions- KATAN ODIGION	Verbal message evaluation- KATAN LEKTIKOY MINIMATOS	Listening skills test TOTAL SCORE	Teacher questionnaire 17-expressi emotions	Teacher questionnaire 18-understa of other children	Teacher questionnaire 19-participa in use of technology	Teacher questionnaire 21-social	Teacher questionnaire 22-creative	
Spearman's	Referent Identification- ANAGNORIS MINIMATOS	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	1,000 . 43	,258 ,095 43	,464* ,002 43	,707* ,000 43	,717* ,000 43	,280 ,069 43	,222 ,153 43	-,268 ,083 43	,403* ,007 43	,418* ,005 43
	Message Appraisal-KATAN MINIMATOS	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,258 ,095 43	1,000 . 43	,158 ,311 43	,799* ,000 43	,795* ,000 43	,208 ,181 43	-,042 ,791 43	-,188 ,228 43	,016 ,919 43	-,037 ,814 43
	Comprehension o directions-KATAN ODIGION	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,464* ,002 43	,158 ,311 43	1,000 . 43	,571* ,000 43	,571* ,000 43	,251 ,105 43	,197 ,206 43	-,273 ,076 43	,077 ,623 43	,008 ,960 43
	Verbal message evaluation-KATAN LEKTIKOY MINIM	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,707* ,000 43	,799* ,000 43	,571* ,000 43	1,000 . 43	,999* ,000 43	,361* ,017 43	,171 ,274 43	-,301* ,050 43	,239 ,123 43	,169 ,278 43
	Listening skills tes TOTAL SCORE	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,717* ,000 43	,795* ,000 43	,571* ,000 43	,999* ,000 43	1,000 . 43	,356* ,019 43	,160 ,306 43	-,309* ,044 43	,248 ,109 43	,184 ,237 43
	Teacher question question 17-expre emotions	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,280 ,069 43	,208 ,181 43	,251 ,105 43	,361* ,017 43	,356* ,019 43	1,000 . 43	,443* ,003 43	,260 ,092 43	,632* ,000 43	,506* ,001 43
	Teacher question question 18-understa emotions of other	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,222 ,153 43	-,042 ,791 43	,197 ,206 43	,171 ,274 43	,160 ,306 43	,443* ,003 43	1,000 . 43	,173 ,267 43	,388* ,010 43	,285 ,064 43
	Teacher question question 19-partic in use of technolo	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	-,268 ,083 43	-,188 ,228 43	-,273 ,076 43	-,301* ,050 43	-,309* ,044 43	,260 ,092 43	,173 ,267 43	1,000 . 43	-,006 ,969 43	-,077 ,625 43
	Teacher question question 21-social	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,403* ,007 43	,016 ,919 43	,077 ,623 43	,239 ,123 43	,248 ,109 43	,632* ,000 43	,388* ,010 43	-,006 ,969 43	1,000 . 43	,874* ,000 43
	Teacher question question 22-creati	Correlation Coe Sig. (2-tailed) N	,418* ,005 43	-,037 ,814 43	,008 ,960 43	,169 ,278 43	,184 ,237 43	,506* ,001 43	,285 ,064 43	-,077 ,625 43	,874* ,000 43	1,000 . 43

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).