



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 30

Ιωάννινα 2018



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τόμος 30

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Ετήσια έκδοση
του Παιδαγωγικού Τμήματος
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:**

Τόμος 30/2018

**Συντακτική Επιτροπή της Επιστημονικής Επετηρίδας
του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συντονίστρια: Πλουσία Μισαηλίδη
Μέλη: Ελένη Μορφίδη
Σταμάτης Πορτελάνος
Ιωάννης Βρέλλης

Επιστημονική Επιτροπή:

Καψάλης Γεώργιος
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος
Κώτσης Κωνσταντίνος
Μικρόπουλος Αναστάσιος
Μπρούζος Ανδρέας
Εμβλωτής Αναστάσιος
Μισαηλίδη Πλουσία
Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Πουρνάρη Μαρία
Σούλης Σπύρος
Γαβριλάκης Κώστας
Λεοντοπούλου Σοφία
Μαυρίδης Δημήτριος
Μορφίδη Ελένη
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία
Πορτελάνος Σταμάτης
Τάτσης Κωνσταντίνος
Φύκαρης Ιωάννης
Αποστολίδου Ελένη

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN: 1108-4510

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη βία και τον εκφοβισμό στο ελληνικό σχολείο <i>Δημήτριος Ζάχος & Μαρία-Ραφαέλα Κουριώτη</i>	7
Διαμορφωτική αξιολόγηση της διδασκαλίας με τη μέθοδο της κλινικής επιθεώρησης: Μια πιλοτική εφαρμογή σε τάξη προσχολικής εκπαίδευσης <i>Αγγελική Λαζαρίδου & Παρασκευή Τόλη</i>	31
Εννοιολογικές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις του θάρρους στην προσχολική και σχολική ηλικία <i>Φωτεινή Μπονώτη</i>	49
Προσέγγιση ιστορικών εννοιών στο νηπιαγωγείο <i>Δέσποινα Παπαγερίδου & Κωνσταντίνος Τσιούμης</i>	73
Η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας στη λογοτεχνία διαμέσου των συσκευών κινητής τεχνολογίας <i>Βίκυ Πάτσιου, Αγγελική Βουδούρη, Γεώργιος Κουτρομάνος, Χριστίνα Δράκου, & Ελένη Μαυροματίδου</i>	99
Η αναπτυξιακή πορεία του λεκτικού χιούμορ των παιδιών μέσα από παρωδίες/μιμήσεις στο σχολικό περιβάλλον <i>Ρίτα Πηγιάκη</i>	129
Οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κάνουν προτάσεις εφαρμογής της σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων <i>Μαρία Τατσιώκα & Ελένη Γρίβα</i>	155

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δημήτριος Θ. Ζάχος¹ & Μαρία – Ραφαέλα Κουριώτη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μια έρευνα πεδίου, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις, να περιγράψει τις εμπειρίες και να ερμηνεύσει τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζονται με τα φαινόμενα της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο. Για την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου στόχου επιλέξαμε την ερευνητική στρατηγική της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης με βασική τεχνική την ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα πήραν μέρος 27 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός Δήμου της Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην ερευνά μας φαίνεται πως έχουν επίγνωση των διαστάσεων των φαινομένων που διερευνήσαμε και αναγνωρίζουν την κρισιμότητα του ρόλου τους ως προς την αντιμετώπιση τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, εκφοβισμός, ποιοτική έρευνα, σχολική βία

¹ **Διεύθυνση:** Δημήτριος Ζάχος, Τ.Θ. 26., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54124 Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Τηλ. 2310991252. Email: dimzachos@eled.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική βία και η επιθετικότητα είναι θέματα που απασχολούν τη σχολική ζωή των προηγμένων δυτικών χωρών. Τα φαινόμενα αυτά εμφανίζονται σχεδόν σε κάθε σχολείο και σε κάθε τάξη (Small & Tetrick, 2001). Η έξαρση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια έχει επιτείνει την κοινωνική ανησυχία για την ασφάλεια στα σχολεία (Small & Tetrick, 2001) έχοντας προκαλέσει ένα είδος κοινωνικού πανικού (Ζάχος, 2015).

Το κλίμα φόβου που επικρατεί στα σχολεία έχει αντίκτυπο στο δικαίωμα των μαθητών και των μαθητριών να παραμείνουν στο σχολείο, αφού αρκετά από τα θύματα της βίας και του εκφοβισμού φαίνεται πως το εγκαταλείπουν (Fried & Fried, 1996). Ο φόβος επιδρά ακόμη στην ετοιμότητα, όπως και στην ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν, στα δικαιώματά τους να γίνεται σεβαστή η προσωπική τους ζωή, στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος, στη συναισθηματική ευεξία μαθητών και δασκάλων και τέλος στην παραμονή του διδακτικού προσωπικού στο (συγκεκριμένο) σχολείο (Hoover & Oliver, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων γίνονται συχνά παρατηρητές βίαιων συμπεριφορών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις γίνονται και οι ίδιοι θύματα. Ο ρόλος τους στη ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι σημαντικός, αφού αυτοί γνωρίζουν τα παιδιά και μπορούν να έχουν μια εμπεριστατωμένη άποψη για τους λόγους και τα άτομα που μπορεί να προκαλέσουν βία στο σχολείο. Γι' αυτό και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό είναι πολύ σημαντικές για την κατανόηση και για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ένας επιπρόσθετος λόγος για τον οποίο ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική βία είναι σημαντικός, αποτελεί το γεγονός ότι πολλές σχολικές παρεμβάσεις στηρίζονται στην αντίληψη ότι οι δάσκαλοι, όπως και οι γονείς των παιδιών, αποτυγχάνουν να καλλιεργήσουν ηθικές αξίες στα παιδιά, όπως και ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν βασικές δεξιότητες που αφορούν στο χειρισμό των συγκρούσεων (Staub, 1996).

Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός

Στο περιεχόμενο που δίνουμε στην έννοια της σχολικής βίας συμπεριλαμβάνουμε την επιβολή, την πρόκληση σωματικής ή ψυχικής βλάβης, την κακομεταχείριση και την κακοποίηση (Κατσιγιάννη, 2006) μαθητών από συμμαθητές τους.

Με τον όρο σχολικός εκφοβισμός, περιγράφουμε μια επαναλαμβανόμενη, αρνητική συμπεριφορά ενός παιδιού η οποία έχει σκοπό να ενοχλήσει ή να βλάψει κάποιο συνομήλικο, ο οποίος είναι σωματικά ή ψυχολογικά πιο αδύναμος (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005). Σύμφωνα με τον τρόπο που προσδιορίζεται το φαινόμενο του εκφοβισμού, υπάρχει μια σχέση ανισοκατανομής της δύναμης, όπως και εξουσίας μεταξύ θύτη και θύματος. Ο θύτης είναι αυτός που υπερέχει σωματικά, είναι (γενικά) επιθετικός και μπορεί να χειραγωγεί τους άλλους (San Antonio & Salzfass, 2007). Ο εκφοβισμός εμφανίζεται συνήθως χωρίς να υπάρχει κάποια προφανής πρόκληση ή απειλή εκ μέρους του θύματος και μπορεί να θεωρηθεί και ως ένα μέρος της προσπάθειας κάποιων παιδιών να αποκτήσουν ηγεμονική θέση μεταξύ των ομάδων συνομήλικων (Olweus, 2003).

Μερικοί ερευνητές προσεγγίζουν την επιθετική συμπεριφορά ως μια βιολογική λειτουργία των ενστίκτων (Κατσιγιάννη, 2006). Σ' αυτή την κατεύθυνση καταγράφονται βιολογικοί-ιατρικοί και γενετικοί παράγοντες, όπως το προγεννητικό τραύμα, οι διαταραχές στην εγκυμοσύνη ή η καταστροφή των εγκεφαλικών μηχανισμών και τα ψυχολογικά προβλήματα (Verlinden et al., 2000). Η εν λόγω προσέγγιση όμως δεν γίνεται αποδεκτή παρά από ένα μέρος μόνον των επιστημόνων που ασχολούνται με το ζήτημα. Η φτώχεια, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, οι προκαταλήψεις, η περιθωριοποίηση, οι διακρίσεις, οι κοινωνικές συγκρούσεις, η αποδιοργάνωση και η αποξένωση στη γειτονιά, τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, ο υπέρμετρος ανταγωνισμός και η απώλεια αξιών είναι οι παράγοντες που φαίνεται πως συμβάλουν σημαντικά στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών και εκφοβισμού (Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005).

Οι μαθητές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν, αλλά και να γίνουν οι ίδιοι θύτες εκφοβισμού, με χρήση σωματικής βίας, αφού μπορεί να έχουν τέτοια πρότυπα και να ασκείται βία στο περιβάλλον τους (Καπάρη, 2014).

Σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται πως η εθνική και πολιτισμική ετερότητα αποτελεί τον παράγοντα που πυροδοτεί τα φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού (Κρομμυδά, 2006; Μανιάτης, 2010; Rigby, 2004). Οι επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών αυξάνονται σε εθνοτικά διαφοροποιημένα σχολικά περιβάλλοντα (Rowe et al. 1999). Φαίνεται ότι σε τέτοια περιβάλλοντα, οι διαφορετικοί μαθητές θυματοποιούνται περισσότερο, αλλά και γίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό θύτες από τους γηγενείς (Νικολάου, 2013).

Ενδιαφέρον είναι και το εύρημα σχετικής έρευνας, σύμφωνα με την οποία το υποπολιτισμικό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας που οδηγεί στην εκδήλωση της βίας, αφού άτομα που γοητεύονται από θέματα σχετικά με το θάνατο ή που προέρχονται από κουλτούρες που σχετίζονται με το γοτθικό, σατανικό ή άλλες «σκοτεινές» ή μεταφυσικές επιλογές μπορεί να βρίσκουν λιγότερο απεχθή την ιδέα της δολοφονίας και μάλιστα με αποτρόπαια μέσα (π.χ. σφαγή) (National Consortium on Violence Research, 1998).

Ιδιαίτερη σημασία για την εργασία μας έχει ο ρόλος του σχολείου τόσο σ' ότι αφορά στον τρόπο που εκδηλώνονται, όσο και στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα φαινόμενα της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο. Ένας πρώτος παράγοντας που επιδρά σε μεγάλο βαθμό σ' αυτά είναι το σχολικό κλίμα. Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επιδρούν παράγοντες όπως ο αριθμός των μαθητών, η φτώχη παροχή συμβουλών, η έλλειψη φροντίδας, οι σκληρές, απρόσωπες και άκαμπτες πειθαρχικές διαδικασίες, η έλλειψη ουσιαστικών σχέσεων που οδηγεί στην αποξένωση των μαθητών, η απόρριψη από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους των εθνοτικά / πολιτισμικά / εθνικά διαφορετικών μαθητών, όπως και αυτών που βρίσκονται σε κίνδυνο. Οι πολιτικές του σχολείου για την πειθαρχία, την εγκατάλειψη, την ασφάλεια, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομάδων των παιδιών, καθώς και το περιβάλλον της τάξης και η δυνατότητα του κάθε εκπαιδευτικού να θέτει όρια και να παρέχει σαφή καθοδήγηση στη συμπεριφορά των μαθητών παίζουν και αυτά σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών και εκφοβισμού (Verlindenetal, 2000).

Στο σχολικό κλίμα και σ' όλα τα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση, βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι γνώσεις τους και η υπευθυνότητά τους μπορεί να ενισχύσουν ή να αποτρέψουν αρνητικές για τους στόχους της εκπαίδευσης συμπεριφορές. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και γνωρίζουν καλά τα θέματα της σχολικής βίας, τότε μπορούν να τα αντιμετωπίσουν με καλύτερο τρόπο (Boulton, 1997). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν

επάρκεια για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα βίας και εκφοβισμού, τότε μπορεί να διαβρωθεί το κύρος τους και οι μαθητές να τους αγνοούν και μη ζητούν καν τη βοήθειά τους στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών και προβλημάτων. Χαρακτηριστικά είναι τα περιστατικά κατά τα οποία εκπαιδευτικοί αποφεύγουν –παρότι ενδεχομένως να έχουν νομικές συνέπειες– να εμπλακούν σε επεισόδια βίας και εκφοβισμού γιατί φοβούνται να θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική τους ακεραιότητα (Marachietal, 2007). Τέτοιοι φόβοι και το άγχος που δημιουργούν φαίνεται πως επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που εκπαιδευτικοί και σχολεία παρέχουν στους μαθητές τους (Fisher & Kettl, 2003). Αντίθετα, οι καλές (καθημερινές) σχέσεις που καλλιεργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα οι δεύτεροι να αναπτύξουν υψηλή αυτοεκτίμηση, καλύτερη συμπεριφορά και επίδοση με αποτέλεσμα να περιοριστούν τα κρούσματα βίας και εκφοβισμού στο σχολείο (Larsen, 2012). Τέλος, ο χώρος του σχολείου, η αρχιτεκτονική του, όπως και το μέγεθός του, καθώς και αυτό των τάξεων φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλουν στην εκδήλωση των βίαιων συμπεριφορών και εκφοβισμού (Johnson, 2009).

Σ' ότι αφορά στους μαθητές και στις μαθήτριες, φαίνεται ότι όσοι από αυτούς δυσκολεύονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις και υστερούν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν επιθετικές συμπεριφορές (Webster-Stratton & Taylor, 2001). Χαμηλή σχολική επίδοση όμως, παρουσιάζουν και εκείνοι οι μαθητές που πέφτουν θύματα βίαιων συμπεριφορών, όπως και ορισμένοι από αυτούς που αργότερα γίνονται θύτες (Glewetal, 2005). Σε άλλες περιπτώσεις, οι θύτες προέρχονται από οικογένειες υψηλού κοινωνικού στάτους, το οποίο εκμεταλλεύονται για να εκφοβίσουν παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Rigby, 2004). Οι θύτες συχνά νιώθουν λύπη και άγχος για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και είναι πιθανόν αυτά τα συναισθήματά τους να σχετίζονται με την συμπεριφορά τους (Crick & Crotpeter, 1995). Για παράδειγμα, τα παιδιά που νιώθουν μόνα ή μη αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους ίσως χρησιμοποιήσουν τον εκφοβισμό ή γενικά τη βία για να εκδικηθούν / τιμωρήσουν τους συμμαθητές τους ή για να νιώσουν τα ίδια καλύτερα, αφού νιώθουν ότι υπερέχουν των άλλων (Crick & Crotpeter, 1995).

Οι πιο συχνές αντιδράσεις των θυμάτων είναι να φύγουν, να απομακρυνθούν από το θύτη, κάνοντας αρνητικά σχόλια σε αυτόν ή χτυπώντας τον, για να ανταποδώσουν, ή λέγοντας του να σταματήσει (San Antonio & Salzfass, 2007). Λίγοι αναφέρουν το

περιστατικό σε κάποιον ενήλικα, γεγονός που εν μέρει δικαιολογεί την άγνοια που πολλές φορές έχουν οι εκπαιδευτικοί για περιστατικά που συμβαίνουν στο σχολείο τους. Η συνηθισμένη δικαιολογία των θυμάτων είναι ότι δεν έγινε κάτι σπουδαίο. Στη συνέχεια, τα θύματα συμπεριφέρονται σαν να μην έγινε τίποτα ή καταλαμβάνονται από φόβο που τα εμποδίζει να κυκλοφορήσουν μόνοι τους σε δημόσιους χώρους (Joong & Ridler, 2006).

Σ' ότι αφορά στο χρόνο που λαμβάνουν χώρα, τα περισσότερα περιστατικά σχολικής βίας γίνονται κατά την άφιξη των μαθητών στο σχολείο, κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού φαγητού, στα διαλείμματα και στο τέλος του σχολικού προγράμματος (National Consortium on Violence Research, 1998). Η πλημμελής εποπτεία και η παρουσία πολλών μαθητών στον ίδιο χώρο είναι οι παράγοντες που επιδρούν στο χρόνο που εκδηλώνονται τα κρούσματα βίας και εκφοβισμού (Verlinden et al., 2000). Η πλημμελής εποπτεία στις τουαλέτες και στους διαδρόμους του σχολείου καθιστά τα μέρη αυτά τους πιο επικίνδυνους σχολικούς χώρους (San Antonio & Salzfass, 2007).

Εκτός από τους μαθητές που εκφοβίζουν συμμαθητές τους, έχουν καταγραφεί και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που εκφοβίζουν μαθητές. Σε αυτόν τον τύπο εκφοβισμού περιλαμβάνονται η καταχρηστική επιβολή κανόνων, οι λεκτικές επιθέσεις, η ωριαία / ημερήσια / πολυήμερη αποβολή μαθητών από την τάξη και το σχολείο τους και η σωματική τιμωρία (Cagnon & Leone, 2001).

Εκφοβισμό μπορεί να υποστούν όμως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε περιπτώσεις που έχουν καταγραφεί δήλωσαν ότι δέχονταν φραστικές επιθέσεις από μαθητές, απειλές κατά της σωματικής τους ακεραιότητας ή έπεσαν θύματα κλοπών (James et al., 2008).

Παρόλα αυτά, τα σχολεία παραμένουν από τα πιο ασφαλή μέρη για τα παιδιά (Furlong & Morrison, 2000). Εντούτοις, τα ΜΜΕ, τα τελευταία χρόνια έδωσαν μεγάλη διάσταση σε κάθε επεισόδιο βίας στο σχολείο και σε ορισμένες περιπτώσεις κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα κλίμα πανικού (Ζάχος, 2015), το οποίο επέφερε την εισαγωγή μιας σειράς μέτρων προστασίας (εισαγωγή αστυνομίας στα σχολεία, κάμερες, ανιχνευτές μετάλλων) που ξεφεύγουν από την παιδαγωγική αντιμετώπιση του ζητήματος. Επιπρόσθετα, με την καθιέρωση πολιτικών μηδενικής ανοχής (Zero Tolerance) έναντι των πειθαρχικών παραπτώματων των παιδιών, οι τιμωρητικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και άλλων αναπτυγμένων χωρών, οδήγησαν μια μερίδα μαθητών στην αποξένωση και τελικά στην υιοθέτηση βίαιων

συμπεριφορών (Hyman & Perone, 1998). Να τονίσουμε ότι η εισαγωγή της αστυνομίας στα σχολεία υπονόμωσε το κύρος των εκπαιδευτικών, αφού οι μαθητές τους βλέπουν ότι δεν μπορούν να προλάβουν τα βίαια περιστατικά (Hyman & Perone, 1998).

Ο σκοπός της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που πήραν μέρος σ' αυτή για το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, να περιγράψει τις εμπειρίες τους και να ερμηνεύσει τις στάσεις τους. Το κεντρικό μας ερευνητικό ερώτημα ήταν: Πώς οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στα φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού; Τα επιμέρους ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ορίζουν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό;
2. Πού αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, την εκδήλωση επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών;
3. Ποιες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού γνωρίζουν κι έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας;
4. Ποια μέτρα πρόληψης και παρέμβασης λαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, ποια μέτρα άλλα προτείνουν πως πρέπει να ληφθούν και ποιους φορείς αυτά αφορούν;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Για να εξυπηρετήσουμε το σκοπό της έρευνας υιοθετήσαμε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μας ήταν μια ποιοτική Μελέτη Περίπτωσης και η βασική μας ερευνητική τεχνική η ημι-δομημένη συνέντευξη. Πριν μεταβούμε στο πεδίο, πριν πάμε στα σχολεία για να πάρουμε τις συνεντεύξεις δηλαδή, κάναμε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση της σχετικής με τη σχολική επιθετικότητα και το σχολικό εκφοβισμό θεωρητικής και ερευνητικής παραγωγής. Ο σκοπός της επισκόπησης αυτής ήταν να μας βοηθήσει να συνδέσουμε τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας με το γενικότερο πλαίσιο, όπως αυτό καθορίζεται από τις οικονομικές, τις πολιτικές και τις κοινωνικές εξελίξεις και αποτυπώνεται στις σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 27 άτομα, δέκα άνδρες και δεκαεπτά γυναίκες. Από αυτούς οι 20 εργάζονταν σε σχολικές τάξεις (τμήματα) γενικής κατεύθυνσης, 3 σε τμήματα ένταξης, μία σε δομή παράλληλης στήριξης, ενώ 2 ήταν εκπαιδευτικοί «ειδικοτήτων» (γυμνάστρια και μουσικός). Από τα 3 σχολεία που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας, στους συμμετέχοντες συμπεριλήφθηκε και 1 διευθύντρια. Σε ό,τι αφορά στην προϋπηρεσία τους στη δημόσια εκπαίδευση, πέντε από αυτούς δούλευαν από πέντε έως δεκαπέντε χρόνια σε δημοτικά σχολεία, εννιά από δεκαπέντε έως εικοσιπέντε χρόνια και δώδεκα από εικοσιπέντε έως τριάντα πέντε χρόνια. Σε ό,τι αφορά τις σπουδές τους, 17 από αυτούς είχαν Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 6 είχαν και πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος το οποίο απέκτησαν με τη διαδικασία της εξομοίωσης, 9 ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, 7 τέλειωσαν και Διδασκαλείο, 9 είχαν και δεύτερο πτυχία, 4 Δίπλωμα Μεταπτυχιακών Σπουδών και 1 Διδακτορικό.

Διαδικασία

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Οι συνεντεύξεις μας στηρίχθηκαν σε ένα κορμό ερωτήσεων, οι οποίες κάλυπταν: Δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, τον τρόπο που αυτοί προσδιορίζουν το φαινόμενο, τους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους επιδρούν στην ανάπτυξή του, τις εμπειρίες τους από τη σχολική τους διαδρομή και τις προτάσεις για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία. Στις εν λόγω ερωτήσεις προστίθεντο και ζητήματα που προκύπταν από τη συζήτηση και από όσα κατέθεταν οι συνεντευξιζόμενες.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στα σχολεία που εργαζόταν οι εκπαιδευτικοί, συνήθως στο γραφείο των δασκάλων ή σε κάποια (διαθέσιμη εκείνη την ώρα) αίθουσα διδασκαλίας. Από τις είκοσι επτά συνεντεύξεις, μόνον οι πέντε ηχογραφήθηκαν, αφού οι υπόλοιποι είκοσι δύο εκπαιδευτικοί δεν μας επέτρεψαν να ηχογραφήσουν αυτά που έλεγαν. Γι' αυτό και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατούσαμε κωδικοποιημένες σημειώσεις, οι οποίες αμέσως μετά το πέρας της συνομιλίας μετατρέπονταν σε αναλυτικό κείμενο.

Σ' ό,τι αφορά στην ανάλυση των δεδομένων, αυτή έγινε με την τεχνική της Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis), η οποία μας δίνει τη δυνατότητα να

ανακαλύψουμε μόνοι μας, αφού συλλέξουμε τα υλικά της έρευνας, τα θέματα και τις έννοιες που απαντούν στα ερωτήματα που έχουμε θέσει (Braun & Clarke, 2006).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων μας ξεκίνησε με τη σχολαστική τους μελέτη, η οποία συνοδεύτηκε από την κωδικοποίησή τους. Στην αρχή σημειώναμε στο περιθώριο του κειμένου λέξεις – κλειδιά, σκέψεις και ιδέες των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, προβήκαμε στην ταξινόμηση των δεδομένων και στην εξαγωγή των θεμάτων, τα οποία παρουσιάζουμε στην επόμενη ενότητα. Τα θέματα που αναλύουμε παρακάτω, επιλέχθηκαν από τους ερευνητές γιατί ήταν τα πλέον ηχηρά. Η παρουσίαση των θεμάτων Τα θέματα παρουσιάζονται με ενδεικτικά και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των εμπειριών και των απόψεων των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνά μας.

Η βία και ο εκφοβισμός στο σχολείο

Όπως ήδη αναφέραμε, φαινόμενα βίας και εκφοβισμού εμφανίζονται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια στα σχολεία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας φαίνεται ότι είχαν άμεση αντίληψη για τα εν λόγω φαινόμενα και για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται:

«...Υπάρχει μία κατάσταση η οποία δημιουργεί αυτή την ένταση και τα παιδιά ό,τι και να κάνουν τώρα είναι εκφοβισμός, όλα είναι σχολική βία, αλλά γενικά θεωρώ ότι είναι συμπεριφορές των μαθητών μεταξύ τους...εεε...να επιβάλλεται το ένα στο άλλο, σε μερικές φορές» (Μ.Κ. δασκάλα).

«Βία είναι η κατ' εξακολούθηση και συνειδητή πράξη βίας απ' το δυνατό προς τους αδύναμους» (Γ.Γ. δασκάλα).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας τονίζουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ θυτών και θυμάτων:

«Θα όριζα τον εκφοβισμό ως την προσπάθεια απαξίωσης κάποιου από κάποιο συνομήλικο ή/ και την προσπάθεια να κάνει ένας συνομήλικος κάποιον άλλο υποχείριό του» (Μ.Θ. δασκάλα).

«Εκφοβισμός υπάρχει όταν ένα παιδί αναγκάζεται με αθέμιτους παιδαγωγικά και κοινωνικά τρόπους να κάνει κάτι που ποτέ δεν θα 'θελε ή να μην κάνει κάτι που θα ήθελε να κάνει. Επίσης, όταν δημιουργηθούν συναισθηματικές-ψυχολογικές προϋποθέσεις με τις οποίες θα εκφραστεί παρά τη θέλησή του, δηλαδή «φοβάμαι / απειλούμαι, γι' αυτό λέω /κάνω αυτό που λέω / κάνω» (Κ.Α. δασκάλα).

Εντούτοις, φαίνεται ότι δεν είναι πάντοτε τελείως ξεκάθαρος ο τρόπος που διαχωρίζουν τη σχολική βία από το σχολικό εκφοβισμό.

«ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει παντού, ακόμη και εκτός σχολείου, ενώ η σχολική βία συμβαίνει μέσα στο σχολείο, στους χώρους του σχολείου» (Δ.Δ. δάσκαλος)

«Εκφοβισμός είναι η βία που δέχεται κάποιος από κάποιο πρόσωπο, εκπαιδευτικό ή μαθητή, ενώ η σχολική βία εκπορεύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα» (Ν.Κ., δασκάλα).

«Ο εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει και στη βία. Η σχολική βία είναι πιο σοβαρή» (Θ. Χ. δάσκαλος).

Οι αιτίες της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας αποδίδουν ευθύνες για την εκδήλωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού πρωτίστως στην οικογένεια.

«Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και η οικογένεια, πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, τεράστιο...εμ, βέβαια τα τελευταία χρόνια, θέλω να πω ότι βλέπουν πολλά τα παιδιά, βλέπουν πάρα πολλά κι ίσως κι αυτά θέλουν να περάσουν στη δική τους ζωή» (Μ.Α. δασκάλα).

«το φαινόμενο ξεκινάει από την οικογένεια, η οποία δείχνει ελάχιστη ή καθόλου προσοχή στο παιδί, συνήθως λόγω εργασίας» (Β.Γ. δασκάλα).

Τα πρότυπα, οι κακές σχέσεις, η έλλειψη ενδιαφέροντος, υποστήριξης και αγάπης από τους γονείς, ο αυταρχισμός και η σκληρότητα των γονέων οδηγούν τα παιδιά στην υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών.

«Το σημαντικότερο! Και η κοινωνία αλλά και η οικογένεια ακόμα περισσότερο. Όταν ένα παιδί το έχεις μέσα στο σπίτι, του μιλάς, έχεις μια διαλογική σχέση, όταν συζητάς, κάνεις...ε...το παιδί παίρνει μηνύματα, και να μην τα παίρνει άμεσα, σίγουρα μέσα του φαίνονται πράγματα» (Λ. Μ. δάσκαλος).

Οι θύτες προέρχονται συνήθως από προβληματικές οικογένειες, με κακές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, αυταρχικότητα, ανασφάλεια και έλλειψη επικοινωνιακού χρόνου με τους γονείς.

«Οι αυταρχικές τάσεις μιας οικογένειας δημιουργούν θύτες. Το παιδί δυσκολεύεται να λειτουργήσει σε ένα περιβάλλον δημοκρατίας και συνεννόησης και επιθυμεί να αναπαραγάγει το μοντέλο του σπιτιού του» (Σ.Γ. δασκάλα).

«Είναι συνήθως τα προβλήματα στο σπίτι ή το ότι δεν έχουν την προσοχή των γονέων, π.χ. τα ορφανά, οπότε προσπαθούν να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής ή να νιώσουν αρχηγοί, επειδή μιμούνται πρότυπα ή γιατί θέλουν να νιώσουν καλύτερα ψυχολογικά, ότι έχουν κάποια εξουσία» (Μ.Α. δάσκαλος).

Η οικονομική κρίση και η ανεργία είναι άλλος ένας παράγοντας κοινωνικός που επηρεάζει τους γονείς, την ψυχολογία τους αλλά και το επίπεδο ζωής της οικογένειας, δημιουργώντας εντάσεις και αρνητικές σχέσεις.

«Δεν υπάρχει κανένας σεβασμός προς τους δασκάλους από τους γονείς και τους μαθητές, και η κρίση που υπάρχει σήμερα επιδεινώνει την κατάσταση, γιατί έχουν που έχουν προβλήματα, ξεσπούν πάνω μας ακόμα πιο εύκολα» (Θ. Π. δάσκαλος).

Μαζί με αυτά, τα παιδιά βιώνουν αρνητικές καταστάσεις και εκτίθενται σε αρνητικά και βίαια πρότυπα που προβάλλει η κοινωνία μέσω της τηλεόρασης και του διαδικτύου. Οι βίαιες σκηνές περνούν στο μυαλό των παιδιών και αυτά τις μιμούνται. Τα παιδιά μαθαίνουν να φέρονται επιθετικά γιατί βλέπουν μόνο εχθρικά και βίαια πρότυπα γύρω τους, τόσο από τους γονείς τους όσο και από την κοινωνία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα εξής:

«..... η τηλεόραση, που βλέπουν τα παιδιά από μικρή ηλικία διάφορα έργα τα οποία εκδηλώνονται με σκηνές πολεμικές, το internet, όσο παρακολουθούν ελεύθερα τα παιδιά και γενικά η κοινωνία δεν είναι μια ομαλή. Τα παιδιά το βλέπουν και του ζούνε σε καθημερινή βάση και αυτά εκδηλώνονται, φαντάζομαι, μέσα από τη συμπεριφορά τους» (Α.Τ. δασκάλα).

«Το περιβάλλον: οικογενειακό, κοινωνικό, εάν υπάρχει βία, βιωματικά δηλαδή, εεε τα πρότυπα που βλέπουν στο cinema, στις ταινίες, ερεθίσματα, εικόνες που βλέπουν... Συχνά μπορεί να είναι μια μορφή άμυνας, επειδή νιώθουν απόρριψη ή / και έλλειψη αυτοπεποίθησης, την οποία εκφράζουν με τη βία. Επίσης φταίει η πολιτική, οικονομική

κατάσταση, η εποχή που γεννιέσαι, η χώρα που γεννιέσαι. Εεε, το ίντερνετ και η τεχνολογία, ειδικά όταν χρησιμοποιούνται ανεξάρτητα και αν δεν υπάρχει επίβλεψη απ' τους γονείς. Τότε είναι που έχουμε έξαρση του φαινομένου» (Τ.Τ. δάσκαλος).

Μια μερίδα όσων πήραν μέρος στην έρευνά μας αποδίδει την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων και σε ατομικούς παράγοντες (επιθετικές ή αρχηγικές τάσεις, σε τάσεις επιβολής, παρορμητικότητα ή εγωκεντρισμός). Θεωρούν ότι παιδιά με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι αρκετά πιθανό να γίνουν θύτες.

«Εκφοβισμό έχουμε γιατί ο καθένας θέλει να επιβάλλεται στη μικρο-κοινωνία του σχολείου,...όταν νιώθει ότι περιθωριοποιείται οπότε γίνεται θύτης,...εάν κάποιος είναι αποδεκτός ως «πρώτος» αλλά κάποια στιγμή απειλείται η πρωτιά του.» (Α.Τ. δάσκαλος).

Σ' ότι αφορά στα θύματα, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας θεωρούν ότι τη χαμηλή αυτοεκτίμηση ως βασικό παράγοντα. Οι ιδιαιτερότητες στην μάθηση και στην εμφάνιση, η διαφορετική εθνική ή εθνοτική καταγωγή, αλλά και η σωστή συμπεριφορά αποτελούν επίσης παράγοντες, οι οποίοι -σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνάς μας- συντελούν στη θυματοποίηση των μαθητών:

«η χαμηλή ή καθόλου αυτοεκτίμηση, η επιθυμία...θέλουν να τραβήξουν την προσοχή ή επίσης είναι κάποια που θέλουν να προκαλούν αναστάτωση» (Λ.Β. δάσκαλος).

«...τα παιδιά με χαμηλό προφίλ, που σωματικά υστερούν...στη σωματική ανάπτυξη, τα μικροκαμωμένα π.χ., και δέχονται και στο σπίτι πολλές παρατηρήσεις, οπότε μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους. Και τα δασκαλοπαιδιά! Σημείωσε το οπωσδήποτε αυτό!» (Ν.Α. δασκάλα).

«Εμ, συνήθως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Ν.Μ. δάσκαλος).

«Οι σωστοί και οι καλοί από το σπίτι, αυτοί που έχουν όρια, οι υποψήφιοι άγιοι, οι «καθώς πρέπει». Αυτούς κανείς δεν τους προστατεύει ενώ θα έπρεπε»

Τα παιδιά που πέφτουν θύματα βίας και ρατσισμού, συχνά γίνονται -και τα ίδια- θύτες:

«Ξέρεις, το θύμα γίνεται θύτης και ο θύτης γίνεται θύμα, δηλαδή είναι αλληλένδετα αυτά τα δύο γιατί ξεκινούν απ' την ανασφάλεια, από μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που ζητούν ν' αποκτήσουν αναγνώριση και καταξίωση» (Α.Β. δασκάλα).

Μια μερίδα εκπαιδευτικών εκτιμά πώς το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σημαντικές ευθύνες γιατί καταπιέζει τους μαθητές και τις μαθήτριες (μεγάλη ύλη, έλλειψη ελεύθερου χρόνου σκληρός ανταγωνισμός):

«Το εκπαιδευτικό σύστημα και η οικογενειακή ανατροφή και εσωτερικά προβλήματα (ψυχολογικά), όπως η απόρριψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ελαφρύνει την ύλη που καταναγκάζει τους μαθητές, δεν τους αφήνει ελεύθερο χρόνο. Έτσι θα μειωθεί και το μπούλινγκ. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και όχι το παιχνίδι» (Δ.Δ. δάσκαλος)

Βία και εκφοβισμός στην καθημερινότητα του σχολείου

Η λεκτική και η σωματική φαίνεται πώς αποτελούν εκείνες τις μορφές βίας που οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας συναντούν στην καθημερινή σχολική ζωή.

«... κοροϊδεύουν για την καταγωγή, λεκτική βία κυρίως και σωματική, δηλαδή φτύσιμο, κλωτσιές, βρισιές κλπ.» (Κ.Ν. Δασκάλα).

Συνήθως παρατηρούν περιστατικά στοχοποίησης ή κοροϊδίας, λεκτικών σχολίων, χτυπήματα, καβγάδες, αποκλεισμό κάποιου μαθητή από την προσέγγιση ενός χώρου ή αρπαγή του φαγητού του. Πρόκειται, δηλαδή για επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες μπορούν με ευκολία να γίνουν αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Μια μερίδα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας όμως έκανε λόγο και για ψυχολογική βία:

«Όταν σε πιέζουν να κάνεις πράγματα που δεν θες τόσο πολύ που φτάνουν στη βία, σε όλες τις μορφές της, λεκτική, ψυχολογική, σωματική ή και συνδυασμό τους. Ο εκφοβισμός είναι μεγάλη ψυχολογική βία γιατί το παιδί φοβάται πάρα πολύ» (Ε.Ν. δασκάλα).

Η ηλικία και το φύλο των παιδιών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, παίζουν ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ασκούν βία ή εκφοβίζουν συμμαθητές τους. Οι θύτες συναντώνται περισσότερο μεταξύ των μεγάλων σε ηλικία παιδιών, τα οποία φαίνεται ότι ασκούν περισσότερο -σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά- λεκτική, ψυχολογική και συναισθηματική βία. Αντίθετα, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας

ασκούν κυρίως σωματική και λεκτική βία εναντίον συμμαθητών τους, κοροϊδεύοντας και χτυπώντας όσους βάζουν στο στόχο.

«Τα μεγάλα παιδιά πολλές φορές βάζουν στο στόχο τους κάποια άλλα και το κάνουν με αποκλεισμούς από παιχνίδια, παρέες, εκδηλώσεις κα. Τα μικρά, όταν θέλουν να εκφοβίσουν κάποιο άλλο παιδί, το κοροϊδεύουν ή το χτυπούν» (Κ.Σ. δασκάλα).

Σ' ότι αφορά στο φύλο των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας θεωρούν ότι τα αγόρια είναι συνήθως αυτά που γίνονται θύτες εκφοβισμού και βίας. Τα αγόρια φαίνεται πως στοχοποιούν κορίτσια, μικρότερα και μικρόσωμα παιδιά. Τα κορίτσια πέφτουν συνήθως θύματα επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών. Όταν, όμως γίνονται θύτες, εκδηλώνουν κυρίως λεκτική βία, στοχοποιώντας άλλα άτομα, αλλά και ψυχολογική βία, αποκλείοντας άτομα από την παρέα τους ή την ομάδα τους:

«Τα αγόρια πιο πολύ ασκούν σωματική βία ενώ τα κορίτσια ψυχολογική. Συνήθως μπουλινγ έχουμε στις μεγαλύτερες τάξεις, Δ', Ε' & Στ'» (Λ.Δ. δάσκαλος).

«Τα αγόρια, λόγω της αυξημένης δύναμης που έχουν, είναι πιο επιθετικά απέναντι σε μικρόσωμα παιδιά και σε κορίτσια. Στις πιο μικρές ηλικίες η επιθετική συμπεριφορά τους είναι πιο αθώα, με κλωτσιές.... Στις πιο μεγάλες ηλικίες έχουμε πιο σεξουαλικού τύπου συμπεριφορές και εκφοβισμούς» (Μ.Κ. δασκάλα).

«.....ρίχνουν κλωτσιές, παίρνουν το φαΐ του άλλου, τα αγόρια χουφτώνουν τα μεγαλύτερα συνήθως κορίτσια, το «δε σε έχω φίλο» κλπ που λένε τα κορίτσια κυρίως (Ε.Δ. δασκάλα).

Εκφοβισμός εναντίον των εκπαιδευτικών

Ένα ηχηρό θέμα που προέκυψε από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας αφορά στην επιθετικότητα και στον εκφοβισμό που οι ίδιοι θεωρούν ότι υφίστανται από ορισμένους γονείς.

«...οι γονείς είναι έτοιμοι να γίνουν θύτες ανά πάσα στιγμή οι περισσότεροι. Δηλαδή, νομίζω ότι πολλές φορές κατά τύχη τη γλιτώνουμε και ότι κάποιοι που την πάτησαν, την πάτησαν από τύχη, είναι πού θα πέσεις...» (Ν. Δ. δάσκαλος).

Οι απειλές και ο εκφοβισμός ασκούνται κυρίως λεκτικά, μπορεί όμως να είναι σοβαρές και να εγκυμονούν κινδύνους για τους εκπαιδευτικούς:

«Ο γονέας απειλεί ενώ δεν έχει δίκιο, ο εκπαιδευτικός κάνει ό,τι μπορεί καλύτερο και παίρνονται μέτρα. Οι γονείς έρχονται και συνέχεια απειλούν “θα σε κάνω, θα σε δείξω” τον εκπαιδευτικό» (Γ.Κ. δασκάλα).

«Μια φορά ήρθε ένας μπαμπάς, χωρισμένος με τη μητέρα, με καραμπίνα και με απειλούσε γιατί νόμιζε ότι εγώ τον κατηγορούσα στο παιδί. Άλλη φορά με απειλούσαν κάποιοι γονείς επειδή νόμιζαν ότι καταπιέζω ή αδικώ το παιδί τους» (Θ. Μ. δάσκαλος).

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης και των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, η ψυχολογία τους είναι πεσμένη και νιώθουν απογοητευμένοι, θυμωμένοι και κουρασμένοι, οπότε ξεσπούν στο σχολείο αδιαφορώντας για τους εκπαιδευτικούς και τα προβλήματα που βιώνουν κι αυτοί ως άνθρωποι της ίδιας κοινωνίας. Δεν φαίνονται όμως να είναι σαφή τα όρια που θέτουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ της ενόχλησης, της παρενόχλησης και του εκφοβισμού:

«Κάποιες φορές έρχονται γονείς και απαιτούν να αλλάξουμε θέση στο παιδί τους, ή ζητούν εξηγήσεις για το βαθμό του παιδιού τους. Άλλη φορά ένας κατηγόρησε τη δασκάλα του παιδιού του ότι ήταν ασταθής ψυχολογικά και ότι είχε διαταραχές. Άλλος κατηγόρησε εκπαιδευτικό ότι έχει εμπάθεια προς το παιδί του» (Θ.Σ. δασκάλα).

«...οι γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Και οικονομικό, αν και σήμερα αυτό είναι σχετικό, λόγω της κατάστασης, αλλά κυρίως μορφωτικό. Αυτό τους κάνει να κατηγορούν το σχολείο για όλα, για οτιδήποτε. Έτσι και με το μαθητή που σου έλεγα πριν. Κατηγόρησαν το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι η εύκολη λύση!» (Χ.Σ. δάσκαλος)

Η αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο

Όταν λαμβάνει χώρα ένα περιστατικό σχολικής βίας ή εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας, στο σύνολό τους, δεν μένουν άπραγοι. Ο συνηθέστερος τρόπος παρέμβασης είναι η συζήτηση εντός της τάξης, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης είτε κάποιου άλλου, ώστε να μάθουν τι ακριβώς έχει συμβεί και να συμβουλευθούν τους μαθητές. Σε αυτή τη συζήτηση προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να «ανοίγονται» κάθε φορά που τους συμβαίνει κάτι και να μη νιώθουν άσχημα. Επίσης, προσπαθούν να υποστηρίξουν τα θύματα, να συνετίσουν ή να επιβάλλουν κάποια τιμωρία στο θύτη, να συστήσουν στα παιδιά να μη φέρονται επιθετικά

και να τα μάθουν να συνεργάζονται, να κάνουν παρέα όλα μαζί και να μην αποκλείουν κανέναν.

«Συνήθως προσπαθώ να απομονώσω το πρόβλημα. Προσπαθώ να είμαι κοντά στα παιδιά για να μπορώ να ελέγχω καλύτερα τις κινήσεις τους. Τους αναθέτω ρόλους, π.χ. λέω κάποιον να έρθει να με βοηθήσει, για να τους δημιουργώ το αίσθημα ευθύνης. Στις ασκήσεις πολλές φορές τους βάζω να είναι ζευγαράκια για να μάθουν να συνεργάζονται. Γενικά συζητάμε εάν συμβεί κάτι. Αν είναι κάτι τραβηγμένο, μπορεί να βάλω και τιμωρία» (Ν.Τ. δάσκαλος).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ενημερώνουν συχνά γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών όταν προκύπτει κάποιο θέμα. Κάποιοι, εάν κρίνουν απαραίτητο, μπορεί να τους καλέσουν και στο σχολείο ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συστάσεις για την συμπεριφορά του παιδιού τους, εάν η κατάσταση έχει χειροτερεύσει.

«Κάλεσα τον πατέρα για να συζητήσουμε. Ήμουν πολύ προσεκτική στο τι θα πω γιατί το θέμα ήταν πολύ λεπτό. Εγώ επέμενα στο να του λέω να προσπαθήσουν απ' το σπίτι να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού» (Ε.Μ. δασκάλα).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας πιστεύουν ότι η πρόληψη της σχολικής βίας, η οποία προηγείται της παρέμβασης, είναι πολύ σημαντική. Και πάλι χρησιμοποιούν ως βασικό μέσο τη συχνή και τακτική συζήτηση, η οποία γίνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος με αφορμή κάποιο περιστατικό. Μπορεί όμως να γίνει και σε κάποια προγραμματισμένη ώρα της εβδομάδας. Μέσω της συζήτησης προσπαθούν να βοηθήσουν τις μαθήτριες να «ανοιχτούν», να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αλληλεγγύης μεταξύ τους, να γίνουν ομάδα.

«... κάνω πολλή συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας, για την ίση μεταχείριση... Φέρνω σχετικά λογοτεχνικά κείμενα σχετικά με το θέμα» (Μ.Κ. δασκάλα).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αρκούνται στη συζήτηση αλλά μπορεί να αναλαμβάνουν κι άλλες δράσεις είτε μόνοι τους, εντός τάξης, είτε σε συνεργασία με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Για παράδειγμα, μια μερίδα εκπαιδευτικών οργανώνουν την τάξη τους ομαδοσυνεργατικά, εναλλάσσοντας συχνά τα μέλη των ομάδων, προκειμένου να γνωριστούν και να δεθούν όλοι με όλους:

«Τους βάζω σε ομάδες για να μάθουν να συνεργάζονται και να μην ενοχλούν τους άλλους. Αλλάζω τις ομάδες περίπου κάθε μήνα» (Ε.Δ. δάσκαλος).

Κάποιες δασκάλες και κάποιοι δάσκαλοι εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές, όπως τα παιχνίδια, τα προγράμματα διαχείρισης του θυμού και τα συστήματα αξιολόγησης θετικών συμπεριφορών. Κοινός στόχος όλων των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν στην τάξη τους ένα κλίμα αλληλεγγύης, αγάπης, συνεργασίας και αποδοχής για όλους και για όλες:

«Όπου χρειαστεί επεμβαίνει και ο διευθυντής, ο οποίος έρχεται και στην τάξη για να συζητήσουμε όλοι μαζί. Επίσης, παρακολουθούμε προγράμματα ενδοσχολικής βίας» (Κ.Ν. δάσκαλος).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το υλικό της έρευνά μας, μας δίνει δυνατότητα να αποκτήσουμε μια πλούσια εικόνα για όψεις της καθημερινής σχολικής ζωής, και για προβλήματα που απασχολούν τις σχολικές κοινότητες σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μας δίνει ακόμη τη δυνατότητα να προβούμε σε μια καλά επεξεργασμένη εξήγηση των διαδικασιών, των σχέσεων και των επιδράσεων του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στον τρόπο που σκέφτονται και δρουν οι εκπαιδευτικοί. Να οργανώσουμε τη λειτουργία των τάξεων και των σχολείων με πιο συστηματικό τρόπο, έτσι ώστε να εξασφαλίζει το απαραίτητο για την εξυπηρέτηση των σκοπών του σχολείου κλίμα.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, θεωρούμε ότι η «εικόνα» που δίνει η έρευνά μας είναι χρήσιμη τόσο για τις δράσεις των εκπαιδευτικών, όσο και για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό και στη συνέχεια διατυπώνουμε κάποιες συστάσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο να βελτιωθεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία αντιμετωπίζουν τα προβλήματα βίας και εκφοβισμού. Το πρώτο αφορά στην καλύτερη οργάνωση των δομών και των υπηρεσιών που υποστηρίζουν τα παιδιά, αλλά και τους γονείς και τους κηδεμόνες τους. Στις δομές αυτές συμπεριλαμβάνονται και τα ίδια τα σχολεία, τα οποία θα μπορούσαν να έχουν τη δυνατότητα να ζητούν τις υπηρεσίες ενημερωμένων ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Θα θέλαμε όμως να καταθέσουμε εδώ τις επιφυλάξεις μας για τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το θέμα. Δεν πιστεύουμε δηλαδή, ότι η εισαγωγή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών θα επιλύσει «δια μαγείας» όλα τα προβλήματα των μαθητών στο σχολείο. Μια μερίδα από αυτά τα προβλήματα σχετίζονται με τις κοινωνικές δομές και συγκεκριμένα με τις οξύτερες οικονομικές ανισότητες και την

ανισοκατανομή της εξουσίας και της οικονομικής και πολιτικής δύναμης. Μια έρευνα με την μέχρι σήμερα σχετική ελληνική εμπειρία θα ήταν πολύ χρήσιμη.

Θεωρούμε όμως ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ρόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο και σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρήσουν ότι δεν ανήκουν στην αρμοδιότητά τους. Το παράδειγμα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, όπου αρκετά από τα σχολικά «παραπτώματα» δεν αντιμετωπίζονται εσωτερικά από τα σχολεία και όπου συμπεριφορές ρουτίνας των μαθητών έχουν ποινικοποιηθεί (Blad, 2016) είναι ενδεικτικό και αποκαλυπτικό των κινδύνων που ενέχει μια τέτοια «απόσυρση» των εκπαιδευτικών από τις μη διδακτικές τους υποχρεώσεις. Για το λόγο αυτό υποστηρίζουμε ότι είναι αναγκαίο να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται καλύτερα στις πολλές και ποικίλες πλευρές του ρόλου του. Αυτό μπορεί να γίνει με την επιμόρφωσή τους, όπως και την παροχή διευκολύνσεων για την περαιτέρω μόρφωσή του (άδειες για σπουδές, μεταπτυχιακά, διδακτορικά). Η καλοσχεδιασμένη και οργανωμένη επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις και στα σύγχρονα προβλήματα. Η αναγκαιότητά της είναι κατά τη γνώμη μας επιτακτική, αφού τα τελευταία επτά περίπου χρόνια έχουν σταματήσει τα επιμορφωτικά προγράμματα και οι όποιες επιμορφώσεις γίνονται οφείλονται στις φιλότιμες προσπάθειες των σχολικών συμβούλων.

Τέλος, θεωρούμε ότι η Μελέτη Περίπτωσής μας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πρόκληση και ως οδηγός μιας έρευνας μεγάλης έκτασης, η οποία θα κατέγραφε όλες τις διαστάσεις της βίας και του εκφοβισμού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Μιας έρευνας θα συνέβαλε καθοριστικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Η μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού και της σχολικής βίας και κυρίως οι παιδαγωγικές διαστάσεις της αντιμετώπισής τους είναι ένα ζήτημα που κατά τη γνώμη μας πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω στην περίπτωση της Ελλάδας, αφού φαίνεται ότι το ζήτημα υφίσταται και θα εξακολουθήσει στο μέλλον να απασχολεί τα σχολεία και την κοινωνία. Ένα ιδιαίτερο ζήτημα, το οποίο κατά τη γνώμη μας θα μπορούσε να διερευνηθεί με συστηματικό τρόπο, είναι η θυματοποίηση εκπαιδευτικών από γονείς και κηδεμόνες και παιδιά, όπως και μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι η ελληνική κοινωνία έχει ενσωματώσει πλευρές του «δυτικού τρόπου ζωής» και έχει υιοθετήσει, σε επίπεδο θεσμών, αλλά και της κοινωνίας, αξίες που αποτελούν διακηρυγμένα προτάγματά του: Όχι στη βία, ναι στην αξιοπρέπεια

των παιδιών, ναι στην ομαλή και δημοκρατική συμβίωση των μικρών κοινωνικών ομάδων των σχολικών τάξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blad, E. (2016, January 26). State Laws That Can Lead to School Arrests Targeted for Change. *Education Week*, 35(19), 14-15. Retrieved from: <https://www.edweek.org/ew/articles/2016/01/27/state-laws-that-can-lead-to-school.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quantitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach. *Lancet*, 365, 702–710. doi: 10.1016/S0140-6736(05)17952-5
- Gagnon, J. C., & Leone, P. E. (2001). Alternative strategies for schoolviolence prevention. *New directions for youth development*, 92, 101-124. doi: 10.1002/yd.23320019207
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Dietz, T. (1998). An Examination of Violence and Gender Role Portrayals in Video Games: Implications for Gender Socialization and Aggressive Behavior. *Sex Roles*, 38(5–6), 425–442. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1018709905920>
- Fekkes, M. (2005). *Bullying Among Elementary School Children*. Amsterdam: De Bink.
- Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(2), 79-83. doi: 10.1067/mps.2003.20
- Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies and Victims: Helping Your Child Survive the Schoolyard Battlefield*. New York: Evans and Company.
- Furlong, M. C., & Morrison, G. (2008). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of emotional and behavioural disorders*, 8(2), 71-82. doi: <https://doi.org/10.1177/106342660000800203>

- Gagnon, J. C., & Leone, P. E. (2001). Alternative strategies for school violence prevention. *New Directions or Youth Development*, 92, 101-124. doi: 10.1002/yd.23320019207
- Glew, G. M., Fan, M.Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031. doi: 10.1001/archpedi.159.11.1026
- Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). *The Bullying Prevention Handbook: A Guide for Principals, Teachers, and Counselors*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27. doi: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)87007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)87007-0)
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers Play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173. doi: 10.1002/car.1025
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x
- Joong, P., & Ridler, O. (2006). Teachers' and students' perceptions of school violence and prevention. *BrockEducation*, 15(2), 65-83. doi:10.26522/brocked.v15i2.72
- Καπάρη, Δ., Κ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Κατσιγιάννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. doi: 10.12681/eadd/14125
- Κρομμυδά, Ε. (2016). *Σχολικός εκφοβισμός: Ο ρόλος του κοινοτικού νοσηλευτή στην πρόληψη, ανίχνευση και αντιμετώπιση του φαινομένου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τεχνικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος, Τμήμα Νοσηλευτικής. Ανασύρθηκε από: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/5369>

- Larsen, K. (2012). *What role do teachers play in preventing school violence and how does cooperative learning enhance that role?* (Unpublished Master Thesis). Northern Michigan University. Retrieved from:
https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Larsen_Kandace_MP.pdf
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214. doi:10.1002/ab.10061
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28(4), 501–518. doi: 10.1177/0143034307084138
- Meyer, H. A., Astor, R. A., & Behre, W. J. (2002). Teachers' reasoning about school violence: The role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 499–528. doi: [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00004-8](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00004-8)
- National Consortium on Violence Research, (1998). *Violence in the schools*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος, (επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (51-77). Αθήνα: Τόπος.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 48-55.
- Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Σχολική βία και ετερότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικούς*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανασύρθηκε από:
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/9261>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Rowe, D. C., Almeida, D. M., & Jacobson, K. C. (1999). School context and genetic influences on aggression in adolescence. *Psychological Science*, 10, 277–280. doi: 10.1111/1467-9280.00150
- San Antonio, D. M., & Salzfas, E. A. (2007). How we treat one another in school. *Educating the Whole Child*, 64(8), 32-38.

- Small, M., & Tetrick, K. D. (2001). School violence: An overview. *U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice. 2000. 2000 Annual Report on School Safety. Washington, DC: U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice, VIII(1)*. Retrieved from https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjjournal_2001_6/jj1.html
- Smith, S. L., Lachlan, K., & Tamborini, R. (2003). Popular videogames: Quantifying the presentation of violence and its context. *Journal of Broadcasting and Electronic Media, 47*, 58-76. doi: https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4701_4
- Staub, E. (1996). Cultural-societal Roots of Violence: The Examples of Genocidal Violence and of Contemporary Youth Violence in the United States. *American Psychologist, 51*, 117-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.117>
- Twenge, J.M., Stucke, T.S., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1058-1069. doi: 10.1037//0022-3514.81.6.1058
- Verlinden, S., Hersen, M., & Thomas J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review, 20*(1), 3-56.
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 Years). *Prevention Science, 2*(3), 165-192. doi: 10.1023/A:1011510923900
- Ζάχος Θ. Δ. (2015, Μάιος). *Βία στα σχολεία και ηθικός πανικός*. Ανακοίνωση στο 2ο Διήμερο Επιστήμης και Διάδρασης Βία και Επικοινωνία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα που διοργανώθηκε από το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και την Ομάδα Πολύδρομο, Θεσσαλονίκη.

TEACHERS' PERCEPTIONS, VIEWS AND EXPERIENCES OF VIOLENCE AND BULLYING AT SCHOOL

Dimitris T. Zachos¹ & Maria-Rafaela Kourioti
Aristotle's University of Thessaloniki

Abstract: In this paper we present a field research aiming at exploring perceptions, describe experiences and interpret the attitudes of primary school teachers related to the phenomena of violence and bullying at school. To serve this goal, we chose the research strategy of quality case study and the technique of semi-structured interview. Twenty-Seven Primary Education teachers of a Municipality of Thessaloniki took part in our research. According to the findings of our research, most participants seem to be aware of the dimensions of the phenomenon we have explored and recognize the criticalness of their role in dealing with it.

Keywords: Bullying, school violence, qualitative research, teachers

¹Address: Dimitris T. Zachos, Department of Primary Education, Aristotle's University of Thessaloniki, 54124 Thessaloniki, Greece. Tel. 2310991252. Email: dimzachos@eled.auth.gr

ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΤΑΞΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγγελική Λαζαρίδου¹ & Τόλη Παρασκευή
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη: Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με τον εκπαιδευτικό και την διδασκαλία του για σκοπούς βελτίωσης. Μια ιδιαίτερα σημαντική μορφή αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική. Οι σύγχρονες στρατηγικές διαμορφωτικής αξιολόγησης στηρίζονται στη συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, η οποία πραγματοποιείται με μια από τις υπάρχουσες μεθόδους, τη μέθοδο της κλινικής επιθεώρησης. Η μέθοδος αυτή είναι πρωτίστως ένα είδος συμβουλευτικής και κατά δεύτερον μια μορφή αξιολόγησης. Εξαιτίας αυτής της ιδιαιτερότητάς της, η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί μια καθαρά συναδελφική διαδικασία, και δε συνδέεται με επίσημες αξιολογικές κρίσεις. Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε μια πιλοτική εφαρμογή αυτής της μεθόδου αξιολόγησης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας με σκοπό να διαφανεί η χρησιμότητα και εφαρμοστικότητα της για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη εργασία αρχικά παρουσιάζεται το επιστημονικό πλαίσιο της μεθόδου της κλινικής επιθεώρησης και περιγράφονται τα στάδιά της. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η πιλοτική εφαρμογή της σε μια τάξη νηπιαγωγείου ακολουθώντας τα στάδια εφαρμογής της βάσει της βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα εφαρμογής της κλινικής επιθεώρησης φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο, τόσο στην εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή, όσο και στη συνάδελφο που διεξήγαγε την αξιολόγηση. Αυτό αναδεικνύει ένα ακόμα χαρακτηριστικό αυτής της διαδικασίας που την καθιστά ξεχωριστή από άλλες μορφές αξιολόγησης: την αμφίδρομη μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο τέλος της εργασίας γίνεται η κριτική αποτίμηση της εφαρμογής.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, διαμορφωτική αξιολόγηση, κλινική επιθεώρηση, προσχολική εκπαίδευση.

¹**Διεύθυνση:** Αγγελική Λαζαρίδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38500 Βόλος, Ελλάδα. Τηλ. 2421074823. Email: alazarid@uth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους συγκεντρώνει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα τη συνδέουν άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, που αποτελεί ένα από τα ζητούμενα των σύγχρονων κοινωνιών (Δημητρόπουλος, 2002. Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999. Πασιαρδής, 2012. Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011^α. Σαββίδης, 2011α). Οι έρευνες των τελευταίων ετών, εξάλλου, τονίζουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ αποτελεσματικής διδασκαλίας και ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών (Correnti, & Miller, 2002. Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004. Rockoff, 2004. Rowan, Teddlie & Reynolds, 2000) φέρνοντας ξανά στο προσκήνιο το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», περιγράφεται η διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με τον εκπαιδευτικό και την διδασκαλία του, με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη. (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α). Διακρίνεται, ανάμεσα σε άλλους τύπους στην διαμορφωτική, που αποσκοπεί στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την ανάδειξη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999. Rogers, 1998) και στην τελική, που οδηγεί στην λήψη αποφάσεων για το επαγγελματικό του μέλλον.

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης περιλαμβάνονται συγκεκριμένες στρατηγικές αξιολόγησης οι οποίες στηρίζονται στη συμμετοχικότητα, το διάλογο, και τον αναστοχασμό. Ταυτόχρονα, είναι απαλλαγμένες από στοιχεία ελέγχου και κριτικής τα οποία δυσχεραίνουν την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού (Sullivan & Glanz, 2009). Τέτοιες στρατηγικές ή τεχνικές αξιολόγησης είναι η κλινική επιθεώρηση, η συμβουλευτική, η μεντορική, η αυτοαξιολόγηση, οι φάκελοι επιτευγμάτων, και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011^α). Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην κλινική επιθεώρηση. Αρχικά θα παρουσιαστεί το θεωρητικό της πλαίσιο, και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μία πρώτη πιλοτική εφαρμογή της σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Τέλος, θα επιχειρήσουμε μια κριτική θεώρηση της συγκεκριμένης μεθόδου, εντοπίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της και καταθέτοντας προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

Χαρακτηριστικά της κλινικής επιθεώρησης

Φιλοσοφία και αρχές

Η κλινική επιθεώρηση είναι ταυτόχρονα ένα είδος συμβουλευτικής και μια μορφή αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η παρατήρηση της διδασκαλίας (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011β). Σκοπός της είναι η βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μέσα από μια κυκλική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες πριν, κατά, και μετά την παρατήρηση με έντονο το στοιχείο του στοχασμού, της ανάλυσης και της ερμηνείας των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Πρόκειται για μια δυαδική σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ του παρατηρητή-επιθεωρητή και του εκπαιδευτικού η οποία για να είναι αποτελεσματική πρέπει να τη διέπουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- α) ο ρόλος του επιθεωρητή-παρατηρητή δεν είναι ένας ρόλος επιβεβλημένος από την ιεραρχία του σχολείου ή κάποια άλλη εξουσία, αλλά έχει ως βάση του την ικανότητά του, την εμπειρία, και τη διάθεσή του να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Με αυτή τη λογική το ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει ένας συνάδελφος του εκπαιδευτικού, ή ένας μέντορας.
- β) ως διαδικασία έχει στόχους οι οποίοι επικεντρώνονται στις επιδιώξεις και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού,
- γ) στηρίζεται στην εγκαθίδρυση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο μερών (εκπαιδευτικού και παρατηρητή)
- δ) προϋποθέτει πολύ καλή γνώση και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας από την πλευρά του παρατηρητή και ικανότητες σωστής επικοινωνίας, και
- ε) είναι μια συμμετοχική διαδικασία καθώς επιθεωρητής και εκπαιδευτικός εμπλέκονται ενεργά σε όλη την πορεία της αξιολόγησης (Sergiovanni & Starratt, 2007, p. 21).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η κλινική επιθεώρηση στηρίζεται σε μια φιλοσοφία που προωθεί τον συνεταρισμό στην έρευνα, όπου παρατηρητής και εκπαιδευτικός ως «δρώντα συνυποκείμενα» συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μιχαήλ, et al., 2003. Σαββίδης, 2011α). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση δεν είναι απειλητική προς τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, καθώς δεν συνδέεται με τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό

του μέλλον (π.χ. απόλυση, προαγωγή, μισθολογική, βαθμολογική εξέλιξη). Αντίθετα επιδιώκεται η ανάδειξη των δυνατοτήτων, των αδυναμιών του, αλλά και των τομέων στους οποίους χρειάζεται βελτίωση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας του, την επαγγελματική του ανάπτυξη, και γενικότερα την ενδυνάμωσή του ανάλογα με το στάδιο επαγγελματικής ωριμότητας στο οποίο βρίσκεται (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011β). Επιπλέον, οι βασικές αρχές που τη χαρακτηρίζουν ως διαδικασία είναι η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη, ο αμοιβαίος σεβασμός, ο αναστοχασμός και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία του διδακτικού του έργου. Πρόκειται, επομένως, για μια επαγγελματική και δημοκρατική διαδικασία που διεξάγεται από άτομα της ίδιας επαγγελματικής κοινότητας, τα οποία ενεργούν συνεργαζόμενα και μέσα από μια ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία.

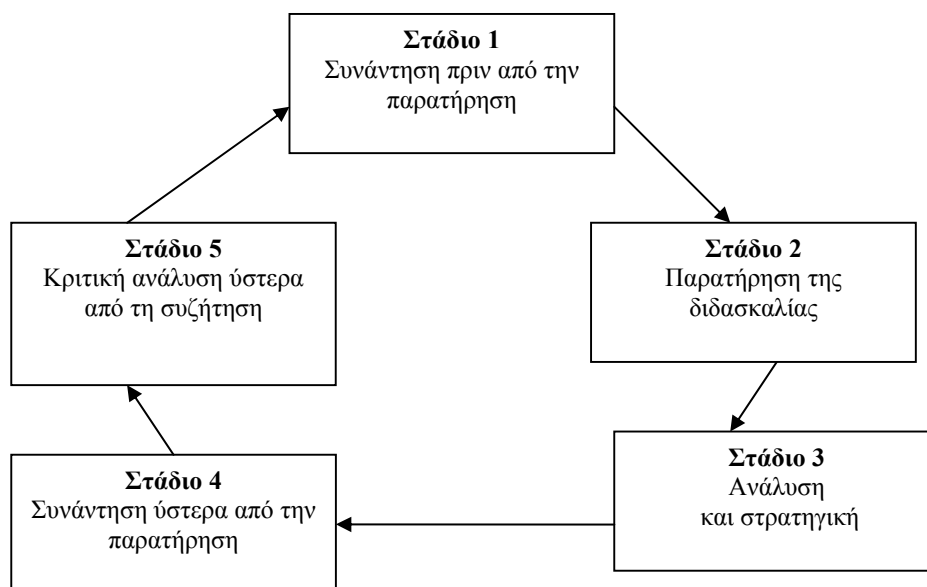
Η μεθοδολογία της κλινικής επιθεώρησης.

Για την πραγματοποίηση μιας παρατήρησης στα πλαίσια της κλινικής επιθεώρησης, ακολουθείται ως μεθοδολογία ο κύκλος των πέντε σταδίων (Διάγραμμα 1), ο οποίος συνδυάζει συνομιλία, παρατήρηση στην τάξη, και ανάλυση των δεδομένων που παρατηρήθηκαν (Sergiovanni & Starratt, 2007). Το πρώτο στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την οριοθέτηση της σχέσης παρατηρητή και εκπαιδευτικού, ως μιας σχέσης συναδελφική, η οποία βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στη στήριξη, και κυρίως στη συνεργασία. Οι εμπλεκόμενοι διαμορφώνουν ένα «αξιολογικό συμβόλαιο», στο οποίο ορίζουν από κοινού το πλαίσιο, τόσο της παρατήρησης (σκοπός, σημεία εστίασης, μεθοδολογία, εργαλεία, διάρκεια, συνάντηση που θα ακολουθήσει, ρόλος παρατηρητή), όσο και της διδασκαλίας (στόχοι, έννοιες που θα διδαχθούν, διδακτική μεθοδολογία, υλικά και μέσα, διαδικασίες αξιολόγησης). Επιπλέον, στη φάση αυτή διευθετούνται και κάποια πρακτικά ζητήματα, όπως η θέση του παρατηρητή στην τάξη και ο τρόπος που θα παρουσιαστεί στους μαθητές, προκειμένου αφενός να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα του επιτρέπουν να καταγράφει άνετα, γρήγορα και συστηματικά τα γεγονότα που διαδραματίζονται, και αφετέρου η παρουσία του να μην αποσπά την προσοχή των μαθητών (Tang, 2002).

Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της παρατήρησης της διδασκαλίας, η προσοχή του παρατηρητή επικεντρώνεται κυρίως στον εκπαιδευτικό, αλλά και στον τρόπο που οι μαθητές αντιδρούν στη διδασκαλία του και γενικά σε ό,τι συμβαίνει στην τάξη. Ο

παρατηρητής καταγράφει με ακρίβεια και λεπτομέρεια όσα αφορούν τα σημεία εστίασης της παρατήρησης, όσο γίνεται πιο διακριτικά. Στο τρίτο στάδιο γίνεται η ανάλυση της διδασκαλίας, είτε χωριστά από τους δύο εμπλεκόμενους, είτε από κοινού, σύμφωνα με το αξιολογικό συμβόλαιο. Η ανάλυση θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο λεπτομερής και να περιλαμβάνει συγκεκριμένα στοιχεία της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού τα οποία επηρέασαν τη διδασκαλία. Με βάση αυτά, ο παρατηρητής σχεδιάζει τη στρατηγική που θα ακολουθήσει στη συνάντηση με τον εκπαιδευτικό που θα πραγματοποιηθεί στο επόμενο στάδιο. Στο τέταρτο στάδιο, μέσα από συζήτηση, όπου ανταλλάσσονται περιγραφικές και όχι αξιολογικές πληροφορίες και σύμφωνα πάντα με το αξιολογικό συμβόλαιο, εκπαιδευτικός και παρατηρητής αναλύουν τα δεδομένα της παρατήρησης και σχεδιάζουν τις βελτιώσεις του διδακτικού έργου, όπου χρειάζονται. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός σε ρόλο αξιολογητή, μέσα σε ένα υποστηρικτικό κλίμα, προσπαθεί να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να προβαίνει ο ίδιος σε συμπεράσματα για τις βελτιωτικές κινήσεις που απαιτούνται.

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο του κύκλου γίνεται ο αναστοχασμός σχετικά με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα στάδια. Αν ο εκπαιδευτικός και ο παρατηρητής κρίνουν ότι χρειάζεται να γίνουν κάποιες βελτιώσεις τόσο στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, όσο και στη μεταξύ τους συνεργασία, η όλη διαδικασία μπορεί να αρχίσει ξανά από την αρχή. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι η κλινική επιθεώρηση δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε εκπαιδευτικό και κάθε διδακτικό πλαίσιο. Ένα από τα μειονεκτήματά της είναι ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, τόσο για τον αξιολογητή όσο και για τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, δεν είναι κατάλληλη για κάθε εκπαιδευτικό. Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η κλινική επιθεώρηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, καθώς κι εκείνων με μικρή εμπειρία στη διδασκαλία, ενώ σε έμπειρους και με μεγάλη εμπειρία εκπαιδευτικούς άλλες μορφές αξιολόγησης είναι καταλληλότερες (π.χ. φάκελος επιτευγμάτων) (Sullivan & Glanz, 2009).



Διάγραμμα 1. Ο κύκλος της κλινικής επιθεώρησης (Sergiovanni & Starratt, 2007)

Πιλοτική εφαρμογή της κλινικής επιθεώρησης

Στις ενότητες που ακολουθούν θα παρουσιαστεί η πιλοτική εφαρμογή του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης σε μια τάξη προσχολικής αγωγής προς επαλήθευση της θεωρίας.

Πλαίσιο διδασκαλίας και προετοιμασία για την παρατήρηση

Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα μονοθέσιου δημόσιου νηπιαγωγείου, το οποίο λειτουργεί σε προάστιο μεγάλης πόλης, με κατοίκους μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης. Το μαθητικό δυναμικό του τμήματος αποτελείτο από 15 παιδιά προσχολικής ηλικίας, από τα οποία τα 10 ήταν νήπια (6 ετών) και τα 5 προνήπια (5 ετών). Όλα τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και σύμφωνα με τις πληροφορίες της εκπαιδευτικού, το μαθησιακό επίπεδο της τάξης ήταν αρκετά υψηλό. Η εκπαιδευτικός του τμήματος ήταν μόνιμη και υπηρετούσε στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο τα τελευταία δύο χρόνια, στο οποίο ήταν παράλληλα και η Προϊσταμένη. Είχε 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Εκτός από το βασικό πτυχίο σπουδών της, ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών συναφούς με την προσχολική εκπαίδευση. Το ρόλο του επιθεωρητή-παρατηρητή ανέλαβε συνάδελφος της εκπαιδευτικού από γειτονικό σχολείο, με 12 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η οποία ήταν εξοικειωμένη με τη συγκεκριμένη μέθοδο παρατήρησης μέσω της

μετεκπαίδευσής της. Πριν την πραγματοποίηση της παρατήρησης της διδασκαλίας προγραμματίστηκε από την παρατηρήτρια μια σειρά συναντήσεων με την εκπαιδευτικό.

Αρχικά, έγινε μια πρώτη προσέγγιση και δόθηκαν οι λεπτομέρειες για το πλαίσιο υλοποίησης της παρατήρησης, με ιδιαίτερη έμφαση στο διαμορφωτικό σκοπό της διαδικασίας και στις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας που διέπουν το όλο εγχείρημα. Στη συνάντηση αυτή η εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε θετικά, και κατανόησε αμέσως το σκοπό και το ακριβές πλαίσιο της διαδικασίας. Στη συνέχεια προγραμματίστηκε μια ακόμη συνάντηση, προκειμένου η εκπαιδευτικός να έχει το χρόνο να επεξεργαστεί και να παρουσιάσει τους τομείς στους οποίους θα ήθελε να λάβει ανατροφοδότηση, αλλά και για να ετοιμάσει το πλαίσιο μαθήματος στο οποίο θα γινόταν η παρατήρηση. Στη δεύτερη συνάντηση, η εκπαιδευτικός εκδήλωσε την επιθυμία η παρατήρηση να εστιάσει στο κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας της, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί, αλλά και ο τρόπος που διαχειρίζεται την τάξη. Λόγω του γεγονότος ότι εργάζεται σε ένα μονοθέσιο σχολείο, σε συνδυασμό με τα λίγα χρόνια της διδακτικής της εμπειρίας, η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ένιωθε ανασφάλεια κάποιες φορές και θεώρησε ότι η ανατροφοδότηση που θα της παρείχε η συνάδελφος μέσα από τη διαδικασία αυτή θα ήταν πολύτιμη προκειμένου να βελτιωθεί. Παράλληλα, παρουσίασε τη στοχοθεσία του μαθήματος, κατά τη διάρκεια του οποίου θα γινόταν η παρατήρηση, τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθούσε, τα υλικά, τα μέσα, αλλά και τις τεχνικές αξιολόγησης που θα χρησιμοποιούσε. Επιπλέον, έδωσε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο των μαθητών και τα χαρακτηριστικά της τάξης της.

Η παρατηρήτρια, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πληροφορίες που συγκέντρωσε από την εκπαιδευτικό της τάξης, προχώρησε στην επιλογή του εργαλείου παρατήρησης, που θεώρησε ότι ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας. Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρατήρησης είναι το «Έντυπο Παρακολούθησης-Αξιολόγησης της διδασκαλίας». Το συγκεκριμένο εργαλείο εντάσσεται στην μέθοδο των αθροιστικών διαβαθμισμένων κλιμάκων, καθώς περιλαμβάνει περισσότερες από δύο επιλογές, στις οποίες καταγράφονται όχι μόνο οι συμπεριφορές που παρατηρούνται αλλά και ο βαθμός στον οποίο εμφανίζονται αυτές οι συμπεριφορές (✓= Παρατηρήθηκε, + = Παρατηρήθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ++ = Παρατηρήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, - = Δεν παρατηρήθηκε ενώ αναμενόταν, 0 = Δεν χρειαζόταν να παρατηρηθεί λόγω της φύσης του μαθήματος). Το «Έντυπο Παρακολούθησης-Αξιολόγησης της διδασκαλίας» αποτελεί

ένα έγκυρο εργαλείο το οποίο σχεδιάστηκε και σταθμίστηκε με βάση τα διεθνή πρότυπα και τη διεθνή βιβλιογραφία. Το εργαλείο εκπονήθηκε από τον Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου το 2001 και αναρτήθηκε, με την έγκρισή του, στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Χρησιμοποιείται, δε, ευρέως στην αξιολόγηση των Κύπριων εκπαιδευτικών. Η επιλογή του στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το διεθνές συγκείμενο, αλλά και τις ομοιότητες του ελληνικού και του κυπριακού συστήματος εκπαίδευσης. Από αυτήν την άποψη, οι τομείς και οι διαστάσεις της διδασκαλίας που μετράει η κλίμακα αυτή συνάδουν με το χαρακτήρα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε μια ελληνική τάξη.

Οι τομείς στους οποίους εστιάζει είναι: «Τεχνικές διδασκαλίας», «Πορεία διδασκαλίας και παρουσίαση της ύλης» και «Οργάνωση και διοίκηση της τάξης, μαθησιακό κλίμα», οι οποίοι σχετίζονται με τις ανάγκες της εκπαιδευτικού. Παραδείγματα των διαστάσεων που απαντώνται στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι τα παρακάτω: Για τις τεχνικές διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός «προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο επίπεδο δυσκολίας των μαθητών». Όσον αφορά την πορεία της διδασκαλίας και την παρουσίαση της ύλης, ο εκπαιδευτικός «διατηρεί τη συγκέντρωση και έμφαση στο μάθημα». Τέλος, για τη διάσταση της οργάνωσης και διοίκησης της τάξης, μαθησιακό κλίμα, ο εκπαιδευτικός «χρησιμοποιεί οργανωτικές διαδικασίες και ρουτίνες οι οποίες διευκολύνουν τη διδασκαλία». Το εργαλείο παρουσιάστηκε λεπτομερώς σε συνάντηση με την εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενημερωθεί και η ίδια για τα σημεία εστίασης, αλλά και για τη διάρκεια της παρατήρησης. Στη συνάντηση αυτή καθορίστηκε ο τρόπος που η παρατηρήτρια θα παρουσιαζόταν στους μαθητές, αλλά και το σημείο της αίθουσας από το οποίο θα πραγματοποιούσε την παρατήρηση. Ταυτόχρονα, ορίστηκε και ο χρόνος που θα λάβαινε χώρα η συνάντηση μετά την παρατήρηση, κατά την οποία η εκπαιδευτικός και η παρατηρήτρια θα ανέλυαν από κοινού τις πληροφορίες που θα προέκυπταν από την παρατήρηση της διδασκαλίας.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης

Την ημέρα πραγματοποίησης της παρατήρησης της διδασκαλίας η παρατηρήτρια παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος στους μαθητές, ως «μια δασκάλα που τους επισκέφθηκε για να μάθει μαζί τους καινούρια πράγματα». Οι μαθητές δεν φάνηκαν να

ενοχλούνται από την παρουσία της, καθώς – σύμφωνα με τις πληροφορίες που είχαν δοθεί από την εκπαιδευτικό – το νηπιαγωγείο επισκέπτονταν συχνά φοιτητές, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, επομένως οι μαθητές ήταν εξοικωμένοι με την παρουσία τρίτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στη συνέχεια κάθισε στον «πάγκο των εικαστικών δραστηριοτήτων» και χωρίς να επηρεάζει τη ροή του μαθήματος παρατηρούσε διακριτικά και κατέγραφε με λεπτομέρειες τη δράση της διδασκαλίας. Η διδασκαλία διεξαγόταν μεταξύ της «γωνιάς της συζήτησης», της «γωνιάς της βιβλιοθήκης», της «γωνιάς ηλεκτρονικού υπολογιστή» και των «θέσεων εργασίας». Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η παρατηρήτρια εστίαζε στη δράση της νηπιαγωγού, στον τρόπο που ανταποκρίνονταν οι μαθητές και στο τι συνέβαινε μέσα στην τάξη. Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης η παρατηρήτρια εξέφρασε θετικά σχόλια στους μαθητές και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν και τους ευχαρίστησε για τη φιλοξενία. Συμπλήρωσε άμεσα τις σημειώσεις της και προγραμματίσε μια επόμενη συνάντηση με την εκπαιδευτικό, προκειμένου να συζητηθούν και να αναλυθούν από κοινού τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση.

Ανάλυση της παρατήρησης και αποτελέσματα συνάντησης με τη νηπιαγωγό.

Στη συνάντηση που ακολούθησε την παρατήρηση της διδασκαλίας, η παρατηρήτρια μαζί με την εκπαιδευτικό αντάλλαξαν απόψεις, τόσο σχετικά με την όλη διαδικασία, όσο και με τα σημεία στα οποία επικεντρώθηκε η παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο σημείο εστίασης της παρατήρησης (σύμφωνα με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε), τις «Τεχνικές διδασκαλίας», η παρατηρήτρια σχολίασε θετικά την επιλογή ενός θέματος που προέκυψε από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, ο οποίος προωθούσε την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Παράλληλα, σχολίασε θετικά τη χρήση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών, την εργασία των μαθητών σε ομάδες, τη σύνδεση της νέας με την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των παιδιών, αλλά και την προσαρμογή της δράσης της εκπαιδευτικού ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών. Αναφορικά με το δεύτερο σημείο εστίασης της παρατήρησης, την «Πορεία διδασκαλίας και παρουσίασης της ύλης», η παρατηρήτρια αναφέρθηκε στο δομημένο τρόπο που ήταν οργανωμένη η διδασκαλία, στον τρόπο παρουσίασης του θέματος, στη λογική αλληλουχία που

ακολουθούσαν οι δραστηριότητες, καθώς και τον τρόπο που ολοκληρώθηκε το μάθημα (παρουσίαση μιας σύνοψης του τι είχε συμβεί και μια σύντομη αναφορά στο τι θα ακολουθήσει).

Θετικές ήταν επίσης οι αναφορές της στη σαφήνεια της έκφρασης της εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στον τρόπο που προσαρμοζε το λόγο και γενικότερα τη διδασκαλία της, προκειμένου να γίνει κατανοητή από όλα τα παιδιά της τάξης της. Τέλος, σχετικά με το τρίτο σημείο, την «Οργάνωση και διοίκηση της τάξης, μαθησιακό κλίμα», η αξιολογήτρια παρατήρησε το θετικό μαθησιακό κλίμα που είχε διαμορφώσει η εκπαιδευτικός, τόσο αναφορικά με την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, όσο και με το συναισθηματικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος φάνηκε να διατηρεί ένα κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού, μιλούσε με θετικό τόνο και ενθάρρυνε ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές. Η διατύπωση των σχολίων από την παρατηρήτρια γινόταν εν μέσω διαλόγου και συζήτησης με την εκπαιδευτικό, η οποία σχολίασε με τη σειρά της ότι η περιγραφή της διδασκαλίας της από μια άλλη συνάδελφο την βοηθούσε να αντιληφθεί και να προσεγγίσει τα όσα έκανε μέσα από μια άλλη οπτική, πιο αντικειμενική, γεγονός που συνέβαλε στην τόνωση της αυτοπεποίθησής της. Επίσης, επεσήμανε, ότι στην όλη διαδικασία θετικό ρόλο έπαιξε το ότι η παρατηρήτρια ήταν γνώστρια του αντικειμένου και ανέπτυξε μαζί της μια συνεργατική, ανοιχτή και καθόλου επικριτική σχέση. Τέλος, σχολίασε ότι η στάση της παρατηρήτριας ήταν ιδιαίτερα διακριτική τόσο απέναντί της, όσο και απέναντι στους μαθητές της.

Στη συνέχεια η παρατηρήτρια ενθάρρυνε την εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί την διδασκαλία της και να επισημάνει η ίδια κάποια σημεία που θεωρούσε ότι παρουσίαζαν αδυναμίες. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι λόγω της ροής του μαθήματος και της ανάγκης να βρίσκεται συνεχώς με τους μαθητές, επιβλέποντας την εργασία τους στις διάφορες ομάδες, δεν προλάβαινε ταυτόχρονα να καταγράφει την πορεία της διαδικασίας, τις αντιδράσεις των μαθητών, τα λάθη τους, τα σχόλιά τους, τις συναλλαγές μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού και άλλα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την τήρηση αρχείου για την εξέλιξη των μαθητών (Δαφέρμου et al., 2006). Το γεγονός αυτό είχε καταγραφεί και από την παρατηρήτρια, η οποία επεσήμανε ότι πράγματι παρατηρήθηκε αυτή η δυσκολία, καθώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συνέβαιναν πολλά με πολύ γρήγορο ρυθμό. Η συγκεκριμένη συνάντηση ολοκληρώθηκε με την κοινή επισήμανση ότι η

διαδικασία της παρατήρησης ήταν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική εμπειρία και για τις δύο εκπαιδευτικούς. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται τα βασικά πορίσματα που προέκυψαν από την εμπειρία της παρατηρήτριας κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Κριτική αποτίμηση της μεθόδου της κλινικής επιθεώρησης για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η κλινική επιθεώρηση, με κεντρικό εργαλείο την παρατήρηση της διδασκαλίας, παρουσιάζει πλεονεκτήματα, αλλά και σημεία που χρήζουν προσοχής. Κατ'αρχήν, είναι προσανατολισμένη στον εκπαιδευτικό και στοχεύει στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της πρακτικής του και στην διατύπωση προτάσεων για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Mathers, Oliva, & Laine, 2008). Μέσω της παρατήρησης ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για την συμπεριφορά του, βρίσκει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα, αναγνωρίζει τις διδακτικές του ικανότητες και αυξάνει την αποτελεσματικότητά του στη διδακτική πράξη (Harris, Ingle, & Rutledge, 2014). Κομβικό σημείο στην διαδικασία αποτελεί ο σχεδιασμός ή η υιοθέτηση του κατάλληλου οργάνου παρατήρησης (Hill, Charalambous, & Kraft, 2012). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιλογή παρατήρησης πρέπει να γίνεται προσεκτικά ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και στο συγκεκριμένο της παρατήρησης (Tang & Chow, 2005). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη παρατήρηση ανταποκρινόταν στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαιδευτικού, είχε σαφείς διατυπωμένους στόχους και ήταν εύχρηστο στη χρήση του.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά στην συχνότητα των παρατηρήσεων για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Τα επιτυχημένα συστήματα αξιολόγησης χρησιμοποιούν πολλαπλές παρατηρήσεις στην τάξη από εξειδικευμένους αξιολογητές που ελέγχουν διαφορετικές πηγές δεδομένων και παρέχουν έγκυρη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό (Holland, 1989). Έχει διαπιστωθεί πως όσο πιο συχνές είναι οι παρατηρήσεις τόσο αυξάνεται η εγκυρότητά τους (Denner, Miller, Newsome, & Birdsong, 2002) κι όσο μεγαλώνει η διάρκειά τους τόσο πιο αξιόπιστες θεωρούνται. Με βάση τα παραπάνω, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι μια μόνο εφαρμογή της μεθόδου της κλινικής επιθεώρησης δεν μπορεί να εξασφαλίσει τα μακροχρόνια οφέλη της για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του. Εντούτοις, αποτελεί ένα μικρό δείγμα του τι είναι εφικτό στην

πράξη, όπως και το κατά πόσο αυτή η συναδελφική και συμμετοχική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να έχει οφέλη τόσο για τον παρατηρούμενο όσο και για τον παρατηρητή.

Το πιο σημαντικό και χρήσιμο τμήμα της παρατήρησης είναι η συζήτηση ανατροφοδότησης. Εδώ επίκεντρο είναι η άμεση πρακτική της τάξης (Tang, 2002) και η συνεργασία παρατηρητή-εκπαιδευτικού για τη συνδημιουργία γνώσης (Tang & Chow, 2005). Ο παρατηρητής χρειάζεται να κατανοήσει την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τα όσα εξελίχθηκαν κατά την διαδικασία ώστε να φροντίσει για τις μαθησιακές του ανάγκες (Pajak, 2001). Ο εκπαιδευτικός δε, πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη συζήτηση ώστε η γνώση που θα κατασκευαστεί συνεργατικά να έχει πρακτική εφαρμογή στην τάξη (Charlies, et al., 2004). Εξάλλου, η αποδοχή των προτάσεων του παρατηρητή εξαρτάται από την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το βαθμό ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της τάξης αλλά και την ικανότητά του να τις εφαρμόσει (Roberts, 1994). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η σχέση εμπιστοσύνης και το ευχάριστο κλίμα μεταξύ των δύο μερών οδήγησε σε εποικοδομητικό διάλογο και εφαρμόσιμες λύσεις. Σημαντικό, τέλος, ρόλο έπαιξε και το γεγονός ότι η παρατηρήτρια γνώριζε πολύ καλά το συγκείμενο της διδασκαλίας που παρακολουθούσε, με αποτέλεσμα να κατανοεί πλήρως όσα διαδραματίζονταν στην τάξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της μεθόδου της κλινικής επιθεώρησης επιβεβαιώνεται η αντίστοιχη θεωρία που περιγράψαμε στην αρχή, σύμφωνα με την οποία η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Αυτό που τη χαρακτηρίζει, κυρίως, είναι ότι πρόκειται για μια συμμετοχική, συνεργατική και δημοκρατική διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός κατέχει καθοριστικό ρόλο, συνεισφέροντας μαζί με τον παρατηρητή, τα κριτήρια και τις διαδικασίες της παρατήρησης. Πρόκειται, επομένως, για μια διαδικασία η οποία δεν είναι απειλητική για τον εκπαιδευτικό, καθώς δεν συνδέεται με τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό του μέλλον. Συνάμα, ως διαδικασία, μπορεί να απομακρύνει τον αρνητισμό και την καχυποψία που συνοδεύουν την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, και να συμβάλει στον προσανατολισμό

των ενεργειών του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση της εξέλιξης και της βελτίωσης της διδακτικής πράξης (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel, & Rothste, 2012).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει σε μόνο μία παρατήρηση γεγονός που δικαιολογεί τον πιλοτικό της χαρακτήρα στην παρούσα φάση. Ο σκοπός μας, άλλωστε, ήταν να δοκιμάσουμε τη συγκεκριμένη διαδικασία ώστε να δούμε την ανταπόκριση που θα είχε από τον εκπαιδευτικό και τα πιθανά οφέλη για τη διδασκαλία. Είναι λογικό ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι μια μακροχρόνια διαδικασία η οποία επηρεάζεται από πολλούς και σύνθετους παράγοντες. Στην παρούσα εργασία θέλαμε να περιγράψουμε έναν από αυτούς ευελπιστώντας ότι θα αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και για όσους προβληματίζονται σχετικά με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Charles, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between pre-service and co-operating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781
- Δαφέριμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητρώπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. (5η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothste, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan*, 93 (6), 8-15. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/41497541>
- Denner, P. R., Miller, T.L., Newsome, J.D., & Birdsong, J. R. (2002). Generalizability and validity of the use of a case analysis assessment to make visible the quality of teacher candidates. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 153-174
- Gigante, N., & Firestone, W. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 302-331.

- Harris, D., Ingle, W., & Rutledge, S. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: a comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principals and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73-112
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2), 56–64. Ανακτήθηκε από: <http://edr.sagepub.com/content/41/2/56>
- Holland, P.E. (1989). Implicit assumptions about the supervisory conference: a review and analysis of literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 362-379
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων Τόμος Γ΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π., (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 36, 60-81.
- Mathers, C., Oliva, M., & Laine, S.W.M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011α). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011β). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής, (Επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης Γ. (2011γ). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων*

- και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers of student achievement: evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252
- Roberts, J. (1994). Discourse analysis of supervisory conference: an exploration. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(2), 136-154
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rowan, P., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey research tell us about teacher effects on student achievement: insights from the “Prospects” study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567
- Σαββίδης, Γ. (2011α). Ο ρόλος της επιθεώρησης – Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαββίδης, Γ. (2011β). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής, (Επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαββίδης, Γ. (2011γ). Το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία – μάθηση και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.1080/02619760802000297>
- Tang, S.Y.F. (2002). From the supervisory dyad to the student teaching triad. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 5(2), 47-64

- Tang, S. Y. F., & Chow, A.W. K. (2005). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066–1085.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), 80–91.

FORMATIVE ASSESSMENT OF TEACHING WITH THE METHOD OF CLINICAL SUPERVISION: A PILOT STUDY IN A PRE-SCHOOL CLASSROOM

Angeliki Lazaridou¹ & Paraskevi Toli

University of Thessaly

Abstract: The growing need to improve the quality of education has resulted in the resurfacing of discussions about educational evaluation and teachers' supervision. The notion of teachers' evaluation refers to the process of gathering information on various aspects of teaching for the purpose of professional development. Formative evaluation is the form most widely accepted by professionals because it's linked with the improvement of teaching and the subsequent effectiveness of education. In this context, current evaluation techniques, such as clinical supervision have become the focus of researchers recently. Clinical supervision is based on systematic observation of teaching in the classroom, carried out through a specific procedure of five distinct stages: preparation for the observation and first meeting with the teacher, actual classroom observation, analysis of the observation and preparation for the second meeting with the teacher, actual meeting with the teacher and discussion of the results of observation, critical analysis and discussion for the next steps. The purpose of this pilot study is to apply the five stages of the clinical observation in a pre-school setting. First, we present the theoretical framework upon which the clinical observation is based and we relay the steps that accompany it. Then, we describe the setting of the observation, the teacher, the activities that preceded the observation, the events during the observation, and the analysis of the findings. At last, by critically positioning the observer in the context of the clinical observation, we identify the factors that promote and those that hinder the effective implementation of the process. We conclude the paper with the argument that although students' performance is influenced by a multitude of factors, clinical supervision, as a means of formative assessment, can play an important role in improving teachers' teaching and effectively addressing their professional needs.

Key words: Clinical supervision, formative assessment, pre-school education, teachers' evaluation

¹**Address:** Angeliki Lazaridou, Department of Primary Education, School of Humanities and Social Sciences, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, 35221 Volos, Greece. Tel. 2421074823. Email: alazarid@uth.gr

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΑΡΡΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Φωτεινή Μπονώτη¹
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη: Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να εξετάσει πώς τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την έννοια του θάρρους. Στην έρευνα πήραν μέρος 180 παιδιά ηλικίας 5, 7 και 9 ετών και 60 ενήλικες. Οι συμμετέχοντες αρχικά έδωσαν τον εννοιολογικό προσδιορισμό του θάρρους και στη συνέχεια κλήθηκαν να ζωγραφίσουν «έναν άνθρωπο που να έχει θάρρος». Οι απαντήσεις και τα σχέδια των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν ως προς δύο διαστάσεις: (α) τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του θάρρους και (β) τις συνθήκες στις οποίες εκδηλώνεται το θάρρος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ηλικία των 7 ετών τα παιδιά έχουν αποκτήσει μια επαρκή κατανόηση της έννοιας του θάρρους, αλλά με την αύξηση της ηλικίας μπορούν να εκτιμήσουν ότι το θάρρος αποτελεί μια πολυδιάστατη συναισθηματική εμπειρία. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι τα 5χρονα και 7χρονα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάρρος ως έλλειψη φόβου και σωματική δύναμη που επιτρέπει στο άτομο να εκτεθεί και να αντιμετωπίσει φυσικούς κινδύνους, ενώ τα 9χρονα παιδιά αναγνωρίζουν και την αυτοπεποίθηση ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του θάρρους. Αντίθετα, οι ενήλικες αντιλαμβάνονται το θάρρος ως νοητική κατάσταση που περιλαμβάνει την εκτίμηση των πιθανών κινδύνων και ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση ψυχολογικών δυσκολιών. Τα αποτελέσματα συζητώνται με βάση τις ομοιότητες και διαφορές που προέκυψαν από τη χρήση των δυο εργαλείων, και ως προς τις δυνατότητες αξιοποίησής τους σε εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Αναπαραστάσεις, θάρρος, παιδιά, παιδικό σχέδιο

¹**Διεύθυνση:** Φωτεινή Μπονώτη, Εργαστήριο Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221 Βόλος, Ελλάδα. Τηλ. 2421074735. Email: fbonoti@uth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά το γεγονός ότι η έννοια του θάρρους έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από τα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Medina, 2008. Pury & Hensel, 2010), μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να αναγνωρίζεται επαρκώς η σημασία της, κυρίως επειδή αναδείχθηκε στο χώρο της Θετικής Ψυχολογίας (Lopez, 2007. Peterson & Seligman, 2004) ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μπορεί να αποτελέσει ατομικό προστατευτικό παράγοντα στην προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί θετικά στο περιβάλλον και να αντιμετωπίσει τις αρνητικές εμπειρίες της ζωής του. Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής στην Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας (1998) θάρρος είναι «η ψυχική δύναμη που τη χαρακτηρίζει η περιφρόνηση του κινδύνου, η απουσία φόβου στην αντιμετώπιση ενός κινδύνου και γενικότερα μιας δύσκολης κατάστασης· τόλμη, γενναιότητα».

Στο χώρο της Ψυχολογίας, ωστόσο, φαίνεται πώς δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, τόσο ως προς τον ορισμό της έννοιας (Lopez, 2007. Pury & Hensel, 2010. Rate, Clarke, Lindsay, & Sternberg, 2007) όσο και ως προς τον τρόπο μέτρησής της (Howard, & Alipour, 2014. Norton & Weiss, 2009). Σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι Rate et al. (2007) επιχειρούν μια διάκριση ανάμεσα στις έκδηλες και άδηλες θεωρίες για το θάρρος. Στις έκδηλες θεωρίες, το θάρρος αντιμετωπίζεται ως μια κατασκευή η οποία επιχειρείται να μετρηθεί στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης θεωρίας και τα δεδομένα συλλέγονται από άτομα που εκτελούν κάποια θαρραλέα πράξη. Για παράδειγμα, αναφέρουν τον Rachman και τους συνεργάτες του οι οποίοι σε σειρά ερευνών (Cox, Hallam, O'Connor & Rachman, 1983. McMillan, & Rachman, 1988. Rachman, 2004) μελέτησαν τις φυσιολογικές αντιδράσεις φόβου θαρραλέων και μη-θαρραλέων αλεξιπτωτιστών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τις διαφορές στη συμπεριφορά τους όταν εκτελούσαν μια ενέργεια που ενείχε υψηλό βαθμό κινδύνου.

Από την άλλη μεριά, στις άδηλες θεωρίες, επιχειρείται να διερευνηθούν οι καθημερινές ιδέες των ανθρώπων για το θάρρος (Rate et al., 2007). Όπως συμβαίνει και με τη διερεύνηση άλλων εννοιών (π.χ., Sternberg, 1985. Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007), στο πλαίσιο αυτών των θεωριών συνήθως ζητείται από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν ένα θαρραλέο άτομο ή μια θαρραλέα πράξη και με βάση τις περιγραφές

αυτές επιχειρείται να αναδειχθούν τα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την αντίληψη της έννοιας του θάρρους (Pury & Hensel, 2010. Pury, Kowalski, & Spearman, 2007. Rate et al., 2007). Έτσι, το θάρρος θεωρείται ότι αποτελεί μια κατασκευή που περιλαμβάνει κάποια χαρακτηριστικά, με πιο τυπικά μεταξύ αυτών την απουσία ή υπερνίκηση φόβου, την εκτέλεση μιας ριψοκίνδυνης ενέργειας, την αυτοπεποίθηση, έναν ευγενή σκοπό, την αντιμετώπιση των πιθανών εμποδίων, καθώς και τη γνωστική εκτίμηση της κατάστασης και των πιθανών κινδύνων (Rate et al., 2007).

Οι ερευνητές μέχρι σήμερα φαίνεται να συμφωνούν ότι το θάρρος συνιστά μια υποκειμενική εμπειρία στην οποία ενυπάρχουν συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές διαστάσεις (Rate et al., 2007. Rachman, 2004. Szagun & Schauble, 1997). Ως προς τη συναισθηματική του διάσταση, υποστηρίζεται ότι μπορεί να ενταχθεί στα μεικτά συναισθήματα καθώς κατά τη βίωσή του έχει βρεθεί ότι εναλλάσσονται τα συναισθήματα του φόβου, της εμπιστοσύνης και της ελπίδας (Pury & Kowalski, 2007. Pury et al., 2007).

Παρά την εκτεταμένη έρευνα που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στην προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες αντιλαμβάνονται την έννοια του θάρρους, η έρευνα σε παιδιά είναι πολύ περιορισμένη. Η Gisela Szagun (1992) διερεύνησε την αντίληψη της έννοιας του θάρρους σε παιδιά ηλικίας 5 έως 12 ετών. Χρησιμοποίησε δομημένες συνεντεύξεις στις οποίες παρουσίαζε συγκεκριμένες ιστορίες και ζητούσε από τα παιδιά να κρίνουν το θάρρος των πρωταγωνιστών. Για παράδειγμα τους έλεγε: «Δυο παιδιά θέλουν να πηδήξουν στην πισίνα από μια εξέδρα ύψους 3 μέτρων. Το ένα παιδί φοβάται, το άλλο όχι, αλλά τελικά και τα δυο θα βουτήξουν. Είναι το ένα παιδί πιο θαρραλέο από το άλλο ή είναι και τα δυο;» (Szagun, 1992, σ. 409). Στη συνέχεια ζητούσε από τα παιδιά να βαθμολογήσουν σε μια 5-βαθμη κλίμακα το βαθμό στον οποίο θεωρούν κάποιες ενέργειες από πολύ ως καθόλου θαρραλέες. Συμπεριέλαβε 6 ενέργειες που αναφέρονταν σε φυσικό κίνδυνο (π.χ., το να σκαρφαλώνεις σε δέντρο, να μαλώνεις με μεγαλύτερα παιδιά) και 6 που αναφέρονταν σε ψυχολογικό κίνδυνο (π.χ., να υπερασπίζεσαι τα πιστεύω σου, να κλέβεις κάτι από ένα μαγαζί). Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι τα μικρότερα παιδιά, (5-6 ετών) συνέδεσαν το θάρρος με την έλλειψη φόβου και την εκτέλεση μιας ριψοκίνδυνης ενέργειας, ενώ θεωρούσαν πιο θαρραλέες τις πράξεις που ενέχουν φυσικό κίνδυνο. Αντίθετα τα μεγαλύτερα παιδιά (11-12 ετών) θεωρούσαν ότι η γνωστική εκτίμηση της κατάστασης και η ανάληψη ενός υποκειμενικού ρίσκου

συγκροτούν την έννοια του θάρρους, ενώ εκτιμούσαν ως εξίσου θαρραλέες τις ενέργειες αντιμετώπισης φυσικού και ψυχολογικού κινδύνου.

Σε μεταγενέστερη έρευνα οι Szagun και Schauble (1997) διερεύνησαν την κατανόηση της έννοιας του θάρρους σε παιδιά ηλικία 6 και 9 ετών, εφήβους και ενήλικες. Ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να θυμηθούν μια κατάσταση στην οποία ένιωσαν θάρρος και στη συνέχεια να περιγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που συνόδευσαν τη βίωση της θαρραλέας εμπειρίας τους. Βρήκαν ότι τα δχρονα παιδιά ταύτιζαν το θάρρος με την αίσθηση δύναμης ή τη γνωστική εκτίμηση του κινδύνου, τα 9χρονα ανέφεραν επιπλέον το φόβο ή την υπερνίκησή του, ενώ οι έφηβοι και οι ενήλικες συχνά ταύτιζαν το θάρρος με την αυτοπεποίθηση. Επίσης, ενώ τα μικρότερα παιδιά περιέγραφαν το θάρρος ως μεμονωμένη συναισθηματική εμπειρία, με την αύξηση της ηλικίας παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έκαναν αναφορές σε περισσότερα τυπικά χαρακτηριστικά της έννοιας, εύρημα που ερμηνεύτηκε από τους συγγραφείς ως ενδεικτικό της αναπτυσσόμενης ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται μια μεικτή συναισθηματική εμπειρία. Πράγματι, η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά πρώτα κατανοούν μεμονωμένα συναισθήματα, ενώ η ικανότητα κατανόησης των μεικτών συναισθημάτων, δηλαδή η επίγνωση ότι κάποιος μπορεί να βιώνει ταυτοχρόνως δυο διαφορετικές - συχνά αντιφατικές - συναισθηματικές εμπειρίες, εμφανίζεται στην ηλικία των 7 ετών περίπου και βελτιώνεται με την ηλικία (Burkitt, Lowry, & Fotheringham, 2017. Harris, 1989. Kestenbaum & Gelman, 1995. Harter & Buddin, 1987. Larsen, To, & Fireman, 2007. Pons, Harris, & de Rosnay, 2004).

Το ερώτημα εάν τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάρρος ως μια μεικτή συναισθηματική εμπειρία, στην οποία το θάρρος συνυπάρχει και εναλλάσσεται με το φόβο, διερευνήθηκε από τον Muris (2009). Ζήτησε πρώτα από παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών να περιγράψουν την πιο θαρραλέα πράξη που εκτέλεσαν στη ζωή τους και στη συνέχεια να εκτιμήσουν σε μια 9-βαθμια κλίμακα το βαθμό στον οποίο βίωσαν φόβο και θάρρος κατά την εκτέλεση αυτής της πράξης. Παρά το γεγονός, ότι στην έρευνά τους δεν παρουσιάζονται διεξοδικά τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των παιδιών και δεν αναλύονται τα δεδομένα με μια αναπτυξιακή προοπτική, οι συγγραφείς ανέφεραν ότι από την ηλικία των 9 ετών τα παιδιά έδιναν μια επαρκή περιγραφή της έννοιας, ενώ η πλειονότητα των παιδιών συνέδεσε το θάρρος με την εκτέλεση μιας ριψοκίνδυνης

ενέργειας. Ωστόσο, ο βαθμός εκτίμησης του φόβου και του θάρρους που συνοδεύει μια θαρραλέα πράξη, δεν φάνηκε να διαφοροποιείται στις απαντήσεις των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα

Στην προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάρρος, οι περιορισμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μέχρι σήμερα, χρησιμοποίησαν ως επί το πλείστον δομημένες συνεντεύξεις, κατά τις οποίες παρουσίαζαν συγκεκριμένες ιστορίες με πρωταγωνιστές να επιδίδονται σε θαρραλέες πράξεις και στη συνέχεια ζητούσαν από τα παιδιά να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο οι πράξεις αυτές ήταν αντιπροσωπευτικές του θάρρους (Muris, Mayer, & Schubert, 2010. Szagun, 1992). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, ενδεχομένως να περιόριζαν τις επιλογές των παιδιών καθώς οι ιστορίες παρουσίαζαν συγκεκριμένες περιπτώσεις επίδειξης θάρρους και έθεταν στα παιδιά συγκεκριμένα διλήμματα.

Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα που έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις ιδέες των παιδιών για την έννοια–του θάρρους επιλέχθηκαν δυο εργαλεία, η συνέντευξη και το παιδικό σχέδιο, που δεν θέτουν τους παραπάνω περιορισμούς και επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζουν τις αυθόρμητες, καθημερινές τους αντιλήψεις για την έννοια του θάρρους.

Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ορίσουν την έννοια του θάρρους, καθώς αυτή είναι μια συνήθης μεθοδολογική προσέγγιση στην έρευνα που επιδιώκει να διερευνήσει τα τυπικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του θάρρους στους ενήλικες (για μια επισκόπηση, βλ. Rate et al., 2007). Από την άλλη πλευρά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν σχεδιαστικά το θάρρος, καθώς πληθώρα ερευνών τα τελευταία χρόνια έχει αναδείξει ότι η σχεδίαση μιας συναισθηματικής εμπειρίας επιτρέπει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν ένα μεγάλο εύρος βασικών, κοινωνικών και μεικτών συναισθημάτων (Bonoti & Misalidi, 2006, 2015. Brechet, 2015. Brechet, Baldy, & Picard, 2009. Burkitt, & Sheppard, 2014. Picard, Brechet, & Baldy, 2007), καθώς δεν περιορίζεται από τις γλωσσικές ικανότητες των συμμετεχόντων (Larsen et al., 2007) που ενδεχομένως δεν επιτρέπουν στα παιδιά να περιγράψουν με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα. Ο συνδυασμός των δυο αυτών εργαλείων θεωρήθηκε

ότι θα επιτρέψει μεγαλύτερη προσβασιμότητα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συγκροτούν την έννοια του θάρρους (Burkitt et al., 2017. Misailidi, Bonoti, & Sava, 2012).

Στην έρευνά μας συμπεριλάβαμε τρεις ομάδες παιδιών, ηλικίας 5, 7 και 9 ετών αντίστοιχα, προκειμένου να διερευνήσουμε τον τρόπο που διαφοροποιούνται οι εννοιολογικές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις του θάρρους στην πορεία της ανάπτυξης. Επιπλέον, για λόγους σύγκρισης στην έρευνα συμμετείχε και μια ομάδα ενηλίκων ως ομάδα ελέγχου.

Με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα διατυπώσαμε τις ακόλουθες υποθέσεις:

1. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά θα περιγράφουν και θα απεικονίζουν μεμονωμένα χαρακτηριστικά του θάρρους, που θα αντανακλούν μια μονοδιάστατη συναισθηματική εμπειρία, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες θα χρησιμοποιούν περισσότερα τυπικά χαρακτηριστικά της έννοιας στις εννοιολογικές και σχεδιαστικές τους αναπαραστάσεις, εξαιτίας της αυξημένης ικανότητάς τους να κατανοούν τα μεικτά συναισθήματα (Burkitt et al., 2017. Larsen et al., 2007. Szagun & Schauble, 1997)
2. Θα υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που επιλέγουν για να περιγράψουν ή να αναπαραστήσουν σχεδιαστικά το θάρρος. Ειδικότερα, αναμέναμε ότι τα μικρότερα παιδιά θα εστιάζουν στην αίσθηση δύναμης, τα αμέσως μεγαλύτερα στην έλλειψη φόβου, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες στην αυτοπεποίθηση και τη γνωστική επεξεργασία της κατάστασης (Szagun 1992. Szagun & Schauble, 1997).
3. Τα μικρότερα παιδιά θα συνδέουν το θάρρος κυρίως με καταστάσεις που ενέχουν φυσικό κίνδυνο, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες θα περιγράφουν και θα αναπαριστούν στα σχέδιά τους συνθήκες που χαρακτηρίζονται από ψυχολογικό κίνδυνο (Muris, 2009. Muris et al., 2010. Szagun, 1992).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 180 παιδιά και 60 ενήλικες. Τα παιδιά ταξινομήθηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 5χρονα ($n = 60$, $M.O. = 5.8$, $T.A. = 0.4$), 7χρονα ($n = 60$, $M.O. = 7.8$, $T.A. = 0.3$), και 9χρονα ($n = 30$, $M.O. = 9.8$, $T.A. = 0.4$). Τα παιδιά φοιτούσαν σε τρία δημοτικά σχολεία της πόλης Βόλου, ενώ οι ενήλικες ήταν όλοι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ($n = 60$, $M.O. = 20.9$, $T.A. = 0.7$). Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονταν εξίσου σε όλες τις ομάδες του δείγματος, εκτός από την ομάδα των ενηλίκων, στην οποία υπερείχαν οι γυναίκες. Στο δείγμα δεν συμπεριλήφθηκαν παιδιά που παρουσίαζαν σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων τους αντιληπτικο-κινητικά προβλήματα. Τα παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα αφού εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των γονέων τους, ενώ οι ενήλικες έδωσαν την έγγραφη συναίνεσή τους.

Έργα και διαδικασία

Η εξέταση ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε σε έναν ήσυχο χώρο στο σχολείο των παιδιών και σε ένα εργαστήριο του Πανεπιστημίου για τους ενήλικες φοιτητές.

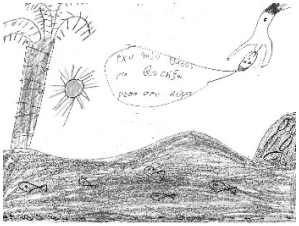
Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν τον ορισμό του θάρρους («Ξέρεις τι είναι το θάρρος;», «Θέλεις να μου πεις τι είναι θάρρος;») και οι απαντήσεις τους καταγράφονταν από την ερευνήτρια. Ακολούθησε η χορήγηση του σχεδιαστικού έργου, και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ζωγραφίσουν «έναν άνθρωπο που να έχει θάρρος». Για το έργο αυτό δόθηκε στους συμμετέχοντες μια λευκή σελίδα Α4, ένα μολύβι, μαρκαδόροι σε 9 χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο, πορτοκαλί, καφέ, γκρι, μωβ, ροζ) και μια γόμα. Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου, τους ζητήθηκε να περιγράψουν αυτό που ζωγράφισαν. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωση του σχεδιαστικού έργου, ενώ η ερευνήτρια δεν έδινε καμία επιπλέον διευκρίνιση κατά τη διάρκεια της σχεδίασης.

Κωδικοποίηση συνεντεύξεων και σχεδίων

Η κωδικοποίηση απαντήσεων και σχεδίων έγινε από δύο ανεξάρτητους κριτές με βάση τις κατηγορίες των Szagun και Schauble (1997) ως προς δύο διαστάσεις: (α) τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του θάρρους και (β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βιώνεται το θάρρος. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες κατηγορίες, τόσο για την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων όσο και των σχεδίων. Επισημαίνεται ότι σε κάθε συνέντευξη ή σχέδιο μπορεί να εμφανίζονται περισσότερες από μία κατηγορίες. Ο βαθμός συμφωνίας των κριτών ήταν υψηλός. Ειδικότερα, η συμφωνία μεταξύ των κριτών ήταν 92% – 96% και 90% – 95% για την κωδικοποίηση των κατηγοριών στις συνεντεύξεις και στα σχέδια αντίστοιχα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του θάρρους (Szagun & Schauble, 1997, σ. 296-297) εντοπίστηκαν οι εξής κατηγορίες: (α) *Σωματική Δύναμη*: η αναφορά στη σωματική δύναμη ή η απεικόνιση ανθρώπων με δυνατά μπράτσα ή ποντίκια, (β) *Απουσία φόβου*: η επίκληση της έλλειψης φόβου και η απεικόνιση φοβικών στοιχείων, όπως σκύλους, φαντάσματα, σκοτάδι, (γ) *Ριψοκίνδυνη Δράση*: η αναφορά ή απεικόνιση ενεργειών που ενέχουν μεγάλο βαθμό κινδύνου, όπως το να κάνεις ποδήλατο χωρίς ρόδες, βουτιές από μεγάλο ύψος, μάχη, ανάβαση σε δέντρο, κολύμπι στα βαθιά κλπ, (δ) *Αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα*: η αναφορά στην πίστη στον εαυτό ή απεικόνιση του ανθρώπου σε στάση σώματος που την αναδεικνύει (π.χ., υπερυψωμένο χέρι). (ε) *Γνωστική εκτίμηση της δραστηριότητας και του πιθανού κινδύνου*: οποιαδήποτε αναφορά ή παράθεση σκέψεων του απεικονιζόμενου ανθρώπου που αναδεικνύουν γνωστική εκτίμηση της δραστηριότητας και του κινδύνου. Στον Πίνακα 1 εμφανίζονται χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις συνεντεύξεις και τα σχέδια των συμμετεχόντων που ανέδειξαν τις παραπάνω κατηγορίες.

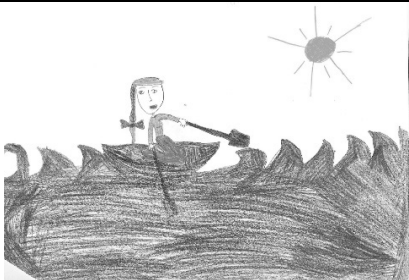
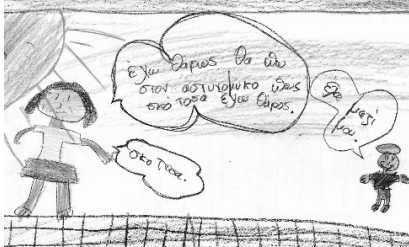
Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του θάρρους στις συνεντεύξεις και στα σχέδια

Κατηγορίες	Συνεντεύξεις	Σχέδια
Σωματική Δύναμη	Ο δυνατός.... Είναι ο Ηρακλής.... ο Iron Man, ο Σούπερμαν	
Απουσία Φόβου	Δεν φοβάται τίποτα.... Κάνεις κάτι που φοβάσαι.... Ο ατρόμητος	
Ριψοκίνδυνη δράση	Που πολεμάει.... Παλεύει.... Σκοτώνει κάτι τρομακτικό... που πηδάει από το βουνό.....	
Αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα	Μπορεί να τα καταφέρει.... Τολμώ να κάνω Έχω πείσμα ... ο αποφασισμένος... νιώθεις πίστη στον εαυτό	
Γνωστική εκτίμηση δραστηριότητας και πιθανού κινδύνου	Πιστεύω ότι θα νικήσω ... Σκέφτεται ότι μπορεί....	

Επίσης, τόσο οι απαντήσεις όσο και τα σχέδια των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν ως προς τις συνθήκες βίωσης του θάρρους που αντανακλούσαν, δηλαδή αν υπήρχαν λεκτικές περιγραφές ή απεικονίσεις φυσικού ή ψυχολογικού κινδύνου (Szagun & Schauble, 1997,

σ. 296). Στο φυσικό κίνδυνο συμπεριλήφθηκε ο κίνδυνος για τη σωματική ακεραιότητα (είτε με την εκτέλεση μια δύσκολης/ριψοκίνδυνης κινητικής δραστηριότητας ή με την εμπλοκή σε βίαια κοινωνική σύγκρουση). Αντίστοιχα στον ψυχολογικό κίνδυνο συμπεριλήφθηκε ο κίνδυνος για την ψυχολογική ευημερία, όπως για παράδειγμα η έκθεση του εαυτού στη κοινωνική αποδοκιμασία. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται παραδείγματα κωδικοποίησης των συνεντεύξεων και των σχεδίων ως προς τις συνθήκες βίωσης του θάρρους.

Πίνακας 2. Συνθήκες βίωσης του θάρρους στις συνεντεύξεις και στα σχέδια

Κατηγορίες	Εργαλεία	
	Συνεντεύξεις	Σχέδια
Φυσικός Κίνδυνος	Κολυμπάει βαθιά στη θάλασσα... Πηδάει από ύψος.... Αντιμετωπίζει ένα ζώο... Παλεύει με κάποιον...	
Ψυχολογικός Κίνδυνος	Συζητά ένα δύσκολο θέμα και δεν τα παρατάει... Τολμά να πω αυτό που θέλω... να μιλήσω ανοιχτά.... να πω την αλήθεια... Σκοτώνω κάποιον και το λέω στην αστυνομία...	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά παρουσιάζονται οι αναλύσεις για τις συνολικές επιδόσεις των 4 ηλικιακών ομάδων στα έργα εννοιολογικής και σχεδιαστικής αναπαράστασης του θάρρους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται στις εννοιολογικές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των 4 ηλικιακών ομάδων τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του θάρρους. Τέλος, παρουσιάζονται οι

αναλύσεις που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συνθήκες βίωσης του θάρρους αποτυπώνονται στις συνεντεύξεις και τα σχέδια των 4 ηλικιακών ομάδων.

Τα χαρακτηριστικά του θάρρους που συμπεριλήφθηκαν στις απαντήσεις και τα σχέδια των συμμετεχόντων, αθροίστηκαν ώστε να προκύψει για την κάθε συνθήκη εξέτασης ένα συνολικό σκορ για τον κάθε συμμετέχοντα. Τα δεδομένα αυτά υποβλήθηκαν σε μία 4 (ηλικιακές ομάδες: 5, 7, 9 ετών, ενήλικες) X 2 (συνθήκη: συνέντευξη, σχέδιο) ANOVA με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε σημαντική την επίδραση της ηλικίας $F(3, 236) = 44.84, p < .001$, ενώ σημαντική βρέθηκε και η επίδραση της συνθήκης, $F(1,236) = 10.31, p < .001$.

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3 στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις δυο συνθήκες ανά ηλικιακή ομάδα, μετά την ηλικία των 7 ετών τα παιδιά δίνουν μια επαρκή λεκτική ή σχεδιαστική περιγραφή του θάρρους, ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνεται και ο αριθμός των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την έννοια του θάρρους. Αυτή η αύξηση παρατηρείται τόσο στην εννοιολογική αποσαφήνιση, όσο και στη σχεδιαστική αναπαράσταση του θάρρους με μοναδική εξαίρεση την πτώση της επίδοσης των ενηλίκων στη σχεδιαστική απόδοση της έννοιας.

Η κύρια επίδραση της ηλικίας διερευνήθηκε περαιτέρω με δυο μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένες μεταβλητές το συνολικό αριθμό των χαρακτηριστικών στα δύο έργα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στην εννοιολογική, $F(3,239) = 60.48, p < .001$ και στη σχεδιαστική αναπαράσταση της έννοιας, $F(3,239) = 10.31, p < .001$. Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey έδειξε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στη σχεδιαστική αναπαράσταση του θάρρους ανάμεσα στα 5χρονα και στα 7χρονα παιδιά ($p < .05$), στα 5χρονα και τα 9χρονα ($p < .001$), καθώς και ανάμεσα στα 5χρονα και στους ενήλικες ($p < .001$). Αντίστοιχα, στην εννοιολογική αναπαράσταση της έννοιας στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα 5χρονα και στα 7χρονα παιδιά ($p < .05$), στα 5χρονα και τα 9χρονα ($p < .001$), στα 7χρονα και στα 9χρονα ($p < .001$), καθώς και ανάμεσα στα 5χρονα, 7χρονα, 9χρονα και στους ενήλικες ($p < .001$).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των συνολικών χαρακτηριστικών του θάρρους ανά ηλικία και συνθήκη

Ηλικία	Χαρακτηριστικά θάρρους	
	Σχέδιο	Συνέντευξη
5 ετών	.083 (.59)	.085 (.71)
7 ετών	1.20 (.78)	1.20 (.58)
9 ετών	1.50 (.67)	1.65 (.66)
ενήλικες	1.40 (.76)	2.45 (.79)
Σύνολο	1.23 (.75)	1.53 (.91)

Σε σχέση με την κύρια επίδραση της συνθήκης, οι συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν περισσότερα χαρακτηριστικά στον εννοιολογικό προσδιορισμό ($M.O. = 1.54$, $T.A. = .91$) της έννοιας του θάρρους συγκριτικά με τη σχεδιαστική αναπαράστασή της ($M.O. = 1.23$, $T.A. = .75$). Τέλος, η ανάλυση έδειξε ότι είναι σημαντική η αλληλεπίδραση συνθήκης και ηλικίας, $F(7,231) = 19.64$, $p < .001$. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3, τα παιδιά χρησιμοποίησαν παρόμοιο αριθμό χαρακτηριστικών για τον εννοιολογικό και σχεδιαστικό προσδιορισμό της έννοιας του θάρρους, ενώ αντίθετα οι ενήλικες, συμπεριέλαβαν περισσότερα χαρακτηριστικά στη λεκτική περιγραφή της έννοιας συγκριτικά με τη σχεδιαστική αναπαράστασή της, $t(59) = 8.59$, $p < .001$.

Στον Πίνακα 4, εμφανίζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των επιμέρους χαρακτηριστικών που συγκρότησαν στην έννοια του θάρρους ανά ηλικία και συνθήκη. Προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχουν επιδράσεις της ηλικίας στον τρόπο με τον οποία αυτά χαρακτηριστικά εμφανίζονται στις εννοιολογικές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, τα δεδομένα για το καθένα από αυτά τα στοιχεία (Greer & Dunlap, 1997. Lunney, 1970) υποβλήθηκαν σε μία 4 (ηλικιακές ομάδες: 5, 7, 9 ετών, ενήλικες) X 2 (συνθήκες: συνέντευξη, σχέδιο) ANOVA με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η κύρια επίδραση της συνθήκης ήταν σημαντική σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από την Αυτοπεποίθηση [Δύναμη: $F(1,236) = 4.61$, $p < .05$, Απουσία Φόβου: $F(1,236) = 38.94$, $p < .001$, Ριψοκίνδυνη Δράση: $F(1,236) = 10.67$, $p < .001$ και Γνωστική Εκτίμηση: $F(1,236) = 9.54$, $p < .05$]. Επίσης, στατιστική σημαντική βρέθηκε και η κύρια επίδραση της ηλικίας σε όλες τις περιπτώσεις, με εξαίρεση τη Δύναμη [Απουσία Φόβου: $F(3,236) = 5.06$, $p < .001$,

Αυτοπεποίθηση: $F(3,236) = 46.36, p < .001$, Ρισκοκίνδυνη Δράση: $F(3,236) = 3.81, p < .05$ και Γνωστική εκτίμηση: $F(3,236) = 31.07, p < .001$], ενώ η αλληλεπίδραση ηλικίας και συνθήκης βρέθηκε στατιστικά σημαντική στην Απουσία Φόβου: $F(3,236) = 7.93, p < .001$, την Ρισκοκίνδυνη Δράση: $F(3,236) = 3.81, p < .05$ και τη Γνωστική εκτίμηση: $F(3,236) = 9.73, p < .001$.

Πίνακας 4. Αριθμός και ποσοστό εμφάνισης των χαρακτηριστικών ανάλογα με την ηλικία και τη συνθήκη

		Ηλικία							
		5 ετών		7 ετών		9 ετών		Ενήλικες	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Δύναμη									
	Συνέντευξη	14	23.3%	18	30%	18	30%	10	16.7%
	Σχέδιο	12	20%	13	21.7%	13	21.7%	7	11.7%
Απουσία φόβου									
	Συνέντευξη	18	30%	27	45%	37	61.7%	32	53.3%
	Σχέδιο	12	20%	21	35%	23	38.3%	6	10%
Αυτοπεποίθηση									
	Συνέντευξη	3	5%	10	16.7%	11	18.3%	37	61.7%
	Σχέδιο	1	1.7%	2	3.3%	12	20%	34	56.7%
Ρισκοκίνδυνη δράση									
	Συνέντευξη	15	25%	15	25%	27	45%	37	61.7%
	Σχέδιο	25	41.7%	32	53.3%	37	61.7%	27	45%
Γνωστική εκτίμηση									
	Συνέντευξη	1	1.7%	2	3.3%	6	10%	30	50%
	Σχέδιο	0	0%	4	6.7%	5	8.3%	10	16.7%

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν περισσότερο πρώτον στην Απουσία Φόβου και δεύτερον στη Ρισκοκίνδυνη Δράση, σειρά όμως που αντιστράφηκε στις σχεδιαστικές τους αναπαραστάσεις. Ακολουθούν και στις δυο συνθήκες η Δύναμη, η Αυτοπεποίθηση και η Γνωστική Εκτίμηση. Σε σχέση με την επίδραση της ηλικίας ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey έδειξε στατιστικά σημαντικά διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Ειδικότερα, ως προς την Απουσία

Φόβου, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα 5χρονα και στα 9χρονα παιδιά ($p < .001$), και ανάμεσα στα 9χρονα παιδιά και στους ενήλικες ($p < .05$). Στην Αυτοπεποίθηση διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα 5-χρονα και 9χρονα παιδιά ($p < .05$), αλλά και ανάμεσα σε όλες τις ομάδες παιδιών και τους ενήλικες ($p < .001$). Στη Ριμοκίνδυνη Δράση, στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές μεταξύ των 5χρονων και 9 χρονών με τους ενήλικες ($p < .05$). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε όλες τις ομάδες των παιδιών και τους ενήλικες ($p < .001$) ως προς τη Γνωστική Εκτίμηση. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 4, ενώ η γνωστική εκτίμηση αποτελεί σημαντική διάσταση του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες συγκροτούν την έννοια του θάρρους, αντίστοιχη σημασία δεν εντοπίζεται στις λεκτικές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των παιδιών.

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά εμφάνισης των συνθηκών βίωσης του θάρρους στις συνεντεύξεις και στα σχέδια

Ηλικία	Σχέδιο		Συνέντευξη	
	Φυσικός Κίνδυνος	Ψυχολογικός Κίνδυνος	Φυσικός Κίνδυνος	Ψυχολογικός Κίνδυνος
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
5 ετών	23 (38.3%)	2 (3.3%)	17 (28.3%)	2 (3.3%)
7 ετών	35 (58.3%)	3 (5%)	6 (10%)	5 (8.3%)
9 ετών	37 (61.7%)	2 (3.3%)	5 (8.3%)	7 (11.7%)
ενήλικες	25 (41.7%)	23 (38.3%)	1 (1.7%)	46 (76.7%)
Σύνολο	120 (50%)	30 (12.5%)	29 (12.1%)	60 (12.5%)

Στον Πίνακα 5 εμφανίζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα, που ανέδειξαν στις εννοιολογικές και στις σχεδιαστικές τους αναπαραστάσεις τις συνθήκες βίωσης του θάρρους, δηλαδή επέλεξαν να αναφερθούν ή να αναπαραστήσουν είτε το φυσικό είτε τον ψυχολογικό κίνδυνο. Η ανάλυση έδειξε ότι παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ηλικία τόσο στις συνθήκες βίωσης του θάρρους που περιλαμβάνουν στις συνεντεύξεις τους, $\chi^2(3, N = 89) = 50.71, p < .001$ όσο και στα σχέδιά τους, $\chi^2(3, N = 150) = 34.50, p < .001$. Από την επισκόπηση του Πίνακα 5 γίνεται φανερό ότι κυρίως οι ενήλικες είναι αυτοί που αντιλαμβάνονται το

θάρρος ως ψυχολογική έκθεση του εαυτού, ενώ τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων επικεντρώνονται στο φυσικό κίνδυνο που ενυπάρχει σε μια κατάσταση που απαιτεί την εκδήλωση θάρρους.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε επίσης, ότι οι συνθήκες βίωσης του θάρρους εμφανίζονταν πιο συχνά στις σχεδιαστικές αναπαραστάσεις σε σχέση με τις λεκτικές περιγραφές, $\chi^2(4, N = 240) = 95.07, p < .001$. Γενικά, μικρός αριθμός συμμετεχόντων αναφέρθηκε (27.1%) ή σχεδίασε (72.5%) τις συνθήκες βίωσης του θάρρους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις εννοιολογικές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις του θάρρους σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και το βαθμό στον οποίο αυτές διαφοροποιούνται κατά την πορεία της ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο αριθμός και το είδος των χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούν οι διάφορες ηλικιακές ομάδες προκειμένου να περιγράψουν ή να αναπαραστήσουν την έννοια του θάρρους, καθώς και οι συνθήκες μέσα στις οποίες θεωρούν ότι εκδηλώνεται η υπό εξέταση έννοια.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά αρχίζουν να περιγράφουν και να αναπαριστούν ικανοποιητικά την έννοια του θάρρους από την ηλικία των 7 ετών, αφού σε αυτή την ηλικία μπορούν να αναφέρουν ή να περιγράψουν τουλάχιστον ένα χαρακτηριστικό της έννοιας του θάρρους, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Szagun, 1992. Szagun & Schauble, 1997), αλλά και με όσα αναδεικνύουν ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά κατανοούν τα μεικτά συναισθήματα (Pons et al., 2004). Επίσης, η αύξηση με την ηλικία του αριθμού των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την έννοια του θάρρους, επιβεβαιώνει την πρώτη μας υπόθεση αλλά και τους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ικανότητα κατανόησης των μεικτών συναισθημάτων βελτιώνεται με την ηλικία (Burkitt et al., 2017. Larsen et al., 2007. Szagun & Schauble, 1997).

Σε σχέση με τα δυο εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν περισσότερα χαρακτηριστικά στη λεκτική περιγραφή της έννοιας συγκριτικά με τη σχεδιαστική αναπαράστασή της. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων χρησιμοποίησαν παρόμοιο αριθμό

χαρακτηριστικών στις εννοιολογικές και στις σχεδιαστικές αναπαραστάσεις τους και η διαφορά που έδειξαν οι αναλύσεις οφείλεται κυρίως στην πτώση της σχεδιαστικής επίδοσης στην ομάδα των ενηλίκων, οι οποίοι συμπεριέλαβαν στα σχέδιά τους σημαντικά χαμηλότερο αριθμό χαρακτηριστικών από αυτό που ανέφεραν στις λεκτικές παραγραφές τους. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της σχεδιαστικής ανάπτυξης, που δείχνουν ότι η βελτίωση των σχεδιαστικών επιδόσεων παύει να είναι εμφανής μετά την ηλικία των 10 ετών (Bonoti & Metallidou, 2010. Cox, 2005. Golomb, 1992), καθώς από αυτή την ηλικία και μετά αν δεν υπάρχει εκπαίδευση δεν παρατηρείται βελτίωση της σχεδιαστικής επίδοσης, αφού η έμφαση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον δίνεται στην ανάπτυξη του (γραφτού και προφορικού) λόγου ως μέσου έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων.

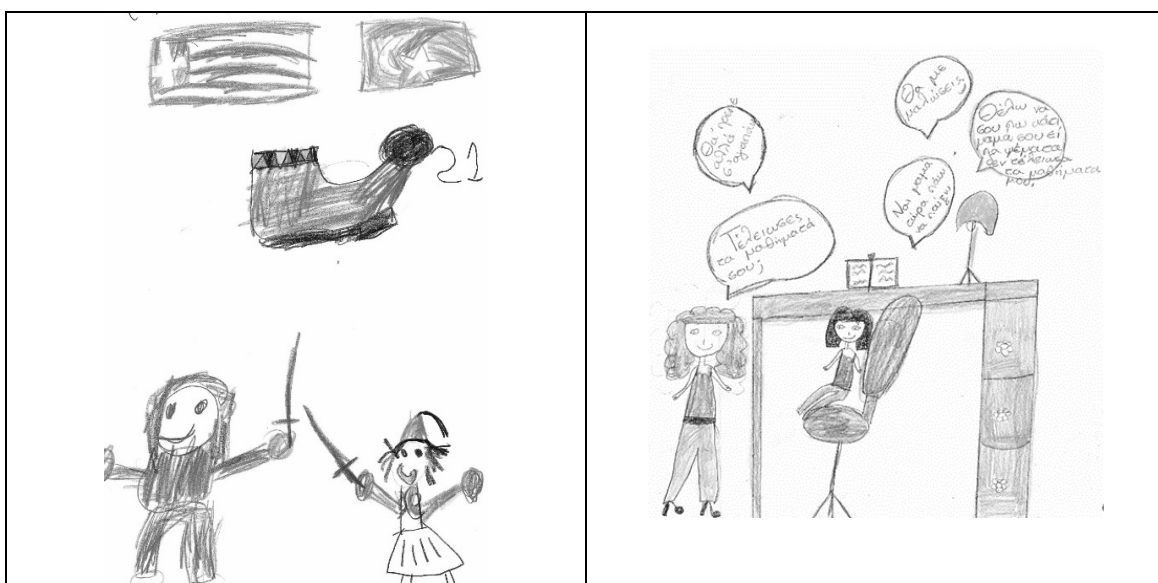
Στην προσπάθεια διερεύνησης των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την έννοια του θάρρους τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις αναπαραστάσεις των παιδιών εντοπίζονται τα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά της έννοιας, όπως αυτά έχουν αναδειχθεί στην έρευνα με ενήλικες (Pury & Hensel, 2010. Pury, Kowalski, & Spearman, 2007. Rate et al., 2007). Σε αυτά περιλαμβάνονται πρωτίστως η απουσία φόβου και η ριψοκίνδυνη δράση, στη συνέχεια η σωματική δύναμη και σε μικρότερο βαθμό η αυτοπεποίθηση και η γνωστική εκτίμηση της κατάστασης.

Όσον αφορά στην εμφάνιση αυτών των χαρακτηριστικών στην πορεία της ανάπτυξης, τα μικρότερα παιδιά (5 και 7 ετών) θεωρούν τη δύναμη, την έλλειψη φόβου και τη ριψοκίνδυνη δράση ως τα βασικά στοιχεία του θάρρους, ενώ από την ηλικία των 9 ετών εισάγουν στις αναπαραστάσεις τους και την αυτοπεποίθηση, η οποία χαρακτηρίζει κυρίως τις αναπαραστάσεις των ενηλίκων. Αξίζει να αναφερθεί ότι το χαρακτηριστικό της δύναμης φάνηκε να αξιοποιείται από όλες τις ηλικιακές ομάδες, ενώ η γνωστική εκτίμηση της κατάστασης και των πιθανών κινδύνων ήταν σημαντικά πιο συχνή στις αναπαραστάσεις των ενηλίκων σε σχέση με όλες τις ομάδες παιδιών.

Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν πλήρως τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Szagun 1992. Szagun & Schouble, 1997) και τη σχετική μας υπόθεση, αναδεικνύουν ότι κατά τη μέση παιδική ηλικία, τα παιδιά φαίνεται πως έχουν συγκροτήσει μια επαρκή κατανόηση της έννοιας του θάρρους. Οι αλλαγές, όμως, στη σκέψη των παιδιών για το θάρρος είναι αναμενόμενο να συνεχίζονται και κατά την εφηβική ηλικία, προκειμένου να φτάσουν στο επίπεδο των ενηλίκων. Μια μελλοντική

έρευνα στην οποία θα συμμετέχει και ένα δείγμα εφήβων θα μπορούσε να υποστηρίξει με μεγαλύτερη βεβαιότητα την παραπάνω άποψη.

Σε σχέση με τις συνθήκες βίωσης του θάρρους, τα παιδιά όλων των ομάδων ανέδειξαν περισσότερο το φυσικό κίνδυνο, σε αντίθεση με τους ενήλικες που επικεντρώθηκαν στο ψυχολογικό κίνδυνο. Ωστόσο είναι φανερό ότι σε σχέση με τη συνέντευξη το σχέδιο επέτρεψε σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάδειξη των συνθηκών του θάρρους, υποστηρίζοντας τη χρησιμότητα αξιοποίησης των παιδικών σχεδίων στη μελέτη των αναπαραστάσεων των παιδιών (Brechet, 2015. Cox, 2005. Jolley, 2010), παρά το γεγονός ότι η σχεδιαστική εντολή που δόθηκε («ζωγράφισε έναν άνθρωπο που να έχει θάρρος») δεν ευνοούσε ιδιαίτερα μια τέτοια απεικόνιση. Ενδεχομένως, μια διαφορετική εντολή που θα έδινε μεγαλύτερη έμφαση στο πλαίσιο (π.χ, ζωγράφισε μου μια σκηνή/ιστορία στην οποία να υπάρχει ένας άνθρωπος που να έχει θάρρος) θα μπορούσε να αναδείξει ακόμη περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συνθήκες εμφάνισης της υπό εξέτασης έννοιας.



Σχήμα 1. Ενδεικτικά σχέδια παιδιών που δείχνουν τη διάκριση μεταξύ ηρωικού και καθημερινού θάρρους.

Το θάρρος δεν αφορά μεμονωμένες πράξεις ηρωισμού ή αυτοθυσίας μόνο, αλλά αποτελεί και καθημερινή αναγκαιότητα (Medina, 2008. Putman, 2001). Σήμερα, δηλαδή, το θάρρος δεν θεωρείται ως μια αρετή που απαιτείται μόνο στα πεδία των μαχών, αλλά και στις μάχες που δίνουμε στη καθημερινή μας ζωή. Στα σχέδια που συλλέχθηκαν για τις ανάγκες αυτής της έρευνας, φάνηκε ότι τα παιδιά μπορεί να κάνουν αυτή τη διάκριση (βλ. Σχήμα 1). Μια ερμηνευτική ποιοτική ανάλυση των σχεδίων ενδεχομένως θα φώτιζε και άλλες πτυχές των αντιλήψεων των παιδιών για το θάρρος. Προς την ίδια κατεύθυνση, θα βοηθούσε μια συνέντευξη που θα επιχειρούσε να διερευνήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις σκέψεις και τα συναισθήματα που συνοδεύουν την εκδήλωση του θάρρους, καθώς και τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια στον εαυτό και στους άλλους.

Η γνώση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάρρος μπορεί να αναδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς όπως επισημαίνουν οι Evans και White (1981) το θάρρος αποτελεί μια ιδιότητα που μπορούμε να αποδώσουμε τόσο στον εαυτό μας, όσο και στους άλλους και η έρευνα έχει δείξει ότι το να αποδίδεις θάρρος στον εαυτό αποτελεί ένα σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα για τους περισσότερους ανθρώπους. Προκειμένου όμως να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το θάρρος λειτουργεί ενισχυτικά στην εικόνα του εαυτού είναι σημαντικό να γνωρίσουμε τον τρόπο με τον οποίο το θάρρος γίνεται αντιληπτό στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Evans & White, 1981. Gruber, 2011). Αυτό γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό από τη στιγμή που το θάρρος συμπεριλαμβάνεται στις αρετές που καλλιεργούνται προκειμένου να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Brendtro, Brokenleg, & Van Bockern, 2005. Brooks & Golstein, 2001. Hirayama & Hirayama, 2002) και συχνά εντάσσεται σε προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάρρος στις διάφορες αναπτυξιακές περιόδους μπορεί να αξιοποιηθεί στη συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως χρόνια νοσήματα (Haase, 1987), που υποβάλλονται σε χειρουργικές επεμβάσεις (Alderson, 1991) ή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Grant, Ramcharan, & Flynn, 2007). Για όλους του παραπάνω λόγους, το θάρρος έχει εύστοχα χαρακτηριστεί ως μια έννοια σημαντική από την εποχή της αρχαιότητας, που πρέπει όμως να αποτελέσει αντικείμενο της σύγχρονης έρευνας (Gruber, 2011. Medina, 2008. Pury & Lopez, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderson, P. (1991). Children's consent to surgery: Priscilla Alderson examines the varying perceptions of children's capacity for making informed decisions and how far professionals are prepared to involve children in consent. *Paediatric Nursing*, 3(10), 10-13. doi: 10.7748/paed.3.10.10.s13
- Bonoti, F., & Metallidou, P. (2010). Children's judgments and feelings about their own drawings. *Psychology*, 1(5), 329. doi:10.4236/psych.2010.15042
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 495-502. doi:10.2466/PMS.103.2.495-502.
- Bonoti, F., & Misalidi, P. (2015). Social emotions in children's human figure drawings: drawing shame, pride and jealousy. *Infant and Child Development*, 24(6), 661-672. doi: 10.1002/icd.1918
- Brechet, C. (2015). Representation of Romantic Love in Children's Drawings: Age and Gender Differences. *Social Development*, 24(3), 640-658. doi: 10.1111/sode.12113
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606. doi:10.1348/026151008X345564.
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2005). The circle of courage and positive psychology. *Reclaiming Children & Youth*, 14(3), 130-136.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children: Fostering Strength, Hope, and Optimism in Your Child*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books
- Burkitt, E., Lowry, R., & Fotheringham, F. (2017). Children's understanding of mixed emotions in self and other: Verbal reports and visual representations. *Infant and Child Development*. doi: 10.1002/icd.2076
- Burkitt, E., & Sheppard, L. (2014). Children's colour use to portray themselves and others with happy, sad and mixed emotion. *Educational Psychology*, 34(2), 231-251. doi: 10.1080/01443410.2013.785059
- Cox, D., Hallam, R., O'Connor, K., & Rachman, S. (1983). An experimental analysis of fearlessness and courage. *British Journal of Psychology*, 74(1), 107-117. doi: 10.1111/j.2044-8295.1983.tb01847.x

- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Evans, P. D., & White, D. G. (1981). Towards an empirical definition of courage. *Behaviour Research and Therapy*, 19(5), 419-424. doi: 10.1016/0005-7967(81)90131-5
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Grant, G., Ramcharan, P., & Flynn, M. (2007). Resilience in families with children and adult members with intellectual disabilities: tracing elements of a psycho-social model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(6), 563-575. doi: 10.1111/j.1468-3148.2007.00407.x
- Greer, T., & Dunlap, W. P. (1997). Analysis of variance with ipsative measures. *Psychological Methods*, 2(2), 200-207. doi: 10.1037/1082-989X.2.2.200.
- Gruber, C. (2011). The psychology of courage: Modern research on an ancient virtue. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(2), 272-279. doi: 10.1007/s12124-011-9155-x
- Haase, J. E. (1987). Components of courage in chronically ill adolescents: a phenomenological study. *Advances in Nursing Science*, 9(2), 64-80
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Basic Blackwell.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental psychology*, 23(3), 388-399. doi: 10.1037/0012-1649.23.3.388
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds), *Children's understanding of emotion* (pp 81-116). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hirayama, H., & Hirayama, K. K. (2002). Fostering resiliency in children through group work: Instilling hope, courage, and life skills. In T. Kelly, T Berman-Rossi, & S. Palombo (Eds) *Group work: Strategies for strengthening resiliency* (pp.71-83). New York, NY: Routhlidge.

- Howard, M. C., & Alipour, K. K. (2014). Does the courage measure really measure courage? A theoretical and empirical evaluation. *The Journal of Positive Psychology*, 9(5), 449-459. doi: 10.1080/17439760.2014.910828
- «Θάρρος» (1998). *Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από [http:// www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides)
- Kestenbaum, R., & Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10(3), 443-458. doi: 10.1016/0885-2014(95)90006-3
- Lunney, G. H. (1970). Using Analysis of Variance with a dichotomous dependent variable: An empirical study. *Journal of Educational Measurement*, 7, 263-269. doi: 10.1111/j.1745-3984.1970.tb00727.x.
- Jolley, R. R. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186-191. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01870.x
- Lopez, S.J. (2007). Profiling courage: Introduction to the special issue on courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 79. doi: 10.1080/17439760701228722
- McMillan, T. M., & Rachman, S. J. (1988). Fearlessness and courage in paratroopers undergoing training. *Personality and Individual Differences*, 9(2), 373-378. doi: 10.1016/0191-8869(88)90100-6
- Medina, M. (2008). Everyday courage: Living courageously without being a hero. *Existential Analysis*, 19(2), 280-299.
- Misailidi, P., Bonoti, F., & Savva, G. (2012). Representations of loneliness in children's drawings. *Childhood*, 19(4), 523-538. doi: 10.1177/0907568211429626
- Muris, P. (2009). Fear and courage in children: Two sides of the same coin?. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 486-490. doi: 10.1007/s10826-009-9271-0
- Muris, P., Mayer, B., & Schubert, T. (2010). "You Might Belong in Gryffindor": Children's Courage and Its Relationships to Anxiety Symptoms, Big Five Personality Traits, and Sex Roles. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(2), 204-213. doi: 10.1007/s10578-009-0161-x

- Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2009). The role of courage on behavioral approach in a fear-eliciting situation: A proof-of-concept pilot study. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(2), 212-217. doi: 10.1016/j.janxdis.2008.07.002
- Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 243-257. doi: 10.007/s10919-007-0035-5.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022
- Pury, C. L., & Hensel, A. D. (2010). Are courageous actions successful actions? *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 62-72. doi: 10.1080/17439760903435224
- Pury, C. L., Kowalski, R. M., & Spearman, J. (2007). Distinctions between general and personal courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 99-114. doi: 10.1080/17439760701237962
- Pury, C. L., & Lopez, S. J. (2010). *The psychology of courage: Modern research on an ancient virtue*. American Psychological Association.
- Putman, D. (2001). The emotions of courage. *Journal of Social Philosophy*, 32(4), 463-470. doi: 10.1111/0047-2786.00107
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington DC: APA Press and Oxford University Press.
- Rachman, S. J. (2004). Fear and courage: A psychological perspective. *Social Research*, 149-176. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40971664>
- Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R., & Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 80-98. doi: 10.1080/17439760701228755
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. doi: 10.1037/0022-3514.49.3.607
- Szagun, G. (1992). Age-related changes in children's understanding of courage. *The Journal of Genetic Psychology*, 153(4), 405-420. doi: 10.1080/00221325.1992.10753736

- Szagun, G., & Schauble, M. (1997). Children's and adults' understanding of the feeling experience of courage. *Cognition & Emotion*, 11(3), 291-306. doi: 10.1080/026999397379935
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 731-744. doi: 10.1037/0022-3514.92.4.731

CONCEPTUAL AND DRAWING REPRESENTATIONS OF COURAGE IN EARLY AND MIDDLE CHILDHOOD

Fotini Bonoti

University of Thessaly

Abstract: The study aimed to investigate conceptual and drawing representations of courage during early and middle childhood. One hundred and eighty children aged 5-, 9- and 11-years as well as 60 adults participated in the study. They were first asked to give the conceptual definition of the word 'courage' and then to draw a courageous person. Conceptual and drawing representations were rated on the basis of (a) the typical characteristics of courage, and (b) the circumstances associated to the experience of courage. Results showed that from the age of seven years onwards children are able to define and represent courage, but with increasing age they present a developing ability to estimate the multidimensional nature of the term. Specifically, it was found that 5- and 7-year olds consider that courage is the absence of fear and the physical strength needed in order to overcome physical risks, while the 9 year olds also include self-confidence in their representations. Finally, it was found that adults perceive courage as a mental state which includes the estimation of possible risks and is activated for confronting psychological risks. The similarities and differences between the two methodological tools are presented, as well as applications of the findings for an educational or counselling context are discussed.

Key words: Children, children's drawings, courage, representations

Address: Fotini Bonoti, Laboratory of Psychology, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, 38221 Volos, Greece. Tel. 2421074735. Email: fbonoti@uth.gr

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Δέσποινα Παπαγερίδου & Κωνσταντίνος Τσιούμης¹
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη: Η Ιστορία συνδέεται με την κατανόηση της εξέλιξης της κοινωνίας και τα νήπια μπορούν να την αντιληφθούν με την έννοια της αλλαγής (Δάγκας, 2004). Σύμφωνα με τον McLaughlin (1988), η προσέγγιση των ιστορικών εννοιών πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των διαδικασιών σκέψης μέσω της διατύπωσης υποθέσεων, αλλά και στην πρόκληση της περιέργειάς του για το παρελθόν και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο διαχείρισης των ιστορικών γεγονότων από τους νηπιαγωγούς στο χώρο του σχολείου, τρόπους προσέγγισης, υλικά, προτεινόμενες πρακτικές. Καταγράφονται απόψεις που αναπτύσσονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για την προσέγγιση ιστορικών εννοιών για τα παιδιά 4-6 ετών. Τέλος, γίνεται λόγος για το πώς προσεγγίζουν τις ιστορικές έννοιες οι παιδαγωγοί, σε μια μικτή, πληθυσμιακά, τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, ιστορικές έννοιες, πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο, πρακτικές

¹**Διεύθυνση:** Κωνσταντίνος Τσιούμης, Τμήμα Επιστήμων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιούπολη, Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής, 54124 Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Τηλ.: 2310995010. Email: ktsioumi@nured.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό περιεχόμενο καθώς και η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του θεσμού της προσχολικής αγωγής δεν ήταν και, σε κάποιες περιπτώσεις, δεν είναι ακόμη και σήμερα, αυτονόητες και συχνές διαδικασίες. Ένα από τα κεντρικά ζητήματα που εμπόδιζε την εισαγωγή της ιστορικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή έχει άμεση σχέση με την έννοια του ιστορικού χρόνου, τον τρόπο εννοιολόγησης του ιστορικού χρόνου για τα παιδιά μικρής ηλικίας καθώς και τον τρόπο πρόσληψης της έννοιας από τα παιδιά προσχολικής αγωγής.

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές του 1980 οι αντιλήψεις σχετικά με την έννοια του ιστορικού χρόνου και την εισαγωγή της σε παιδιά μικρών ηλικιών επηρεάζονταν από της γνωστικές θεωρίες της μάθησης (McLaughlin, 1988) και, κυρίως, από τη θεωρία Piaget που συνέδεε την έννοια του χρόνου με φυσικά στοιχεία (σχέση χρόνου-χώρου, τρόπος πρόσληψης από τα παιδιά του χρόνου σε σχέση με την ταχύτητα κίνησης) (Lello, 1980). Τα συμπεράσματα των ερευνών του Piaget σχετικά με το θέμα δεν ήταν ενθαρρυντικά για τη συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία, επειδή υποστήριζαν ότι τα παιδιά μικρών ηλικιών δεν μπορούν να αντιληφθούν τα επιμέρους φυσικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια του χρόνου, δε διακρίνουν τις χωρικές και χρονικές δομές και δεν είναι, ακόμη, ικανά να συσχετίσουν τα στοιχεία του χρόνου και του χώρου μεταξύ τους (Goldschmind, 1971). Η εξέλιξη ιστορικών εννοιών στη σκέψη των παιδιών διερευνήθηκε από τον Halam (1967) ο οποίος, στηριζόμενος στη θεωρία του Piaget κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 διεξήγαγε έρευνες και υποστήριξε ότι οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να σκεφτούν αφηρημένες έννοιες που αφορούν την ιστορία τέσσερα χρόνια αργότερα από τις έννοιες των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (Zaccaria, 1978).

Η αντίληψη ότι οι ιστορικές έννοιες μία από τις οποίες είναι ο ιστορικός χρόνος (Ρεπούση, 2004) ανήκουν στην κατηγορία των αφηρημένων εννοιών και χαρακτηρίζονται ως «δύσκολες» ή «περίπλοκες» για παιδιά μικρών ηλικιών αλλάζει με την επίδραση επιστημονικών θέσεων όπως του Bruner. Ως αποτέλεσμα των επιστημονικών ενδιαφερόντων του ο Bruner υποστήριξε ότι όλα τα θέματα και ζητήματα μπορούν να διδαχτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με ενός είδους «γενική αξιοπιστία», ότι κάθε αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να σέβεται τη δομή των επιστημονικών

αντικειμένων και πρότείνει την ανάπτυξη των επιστημονικών αντικειμένων με σπειροειδή τρόπο και μορφή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Bruner, 2003). Ειδικά, για την ιστορία υποστήριξε ότι ακόμη και τα παιδιά προσχολικής αγωγής μπορούν να έχουν μία πρώτη επαφή με εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό ως μικροί «ερευνητές», δηλαδή διερευνώντας κατάλληλα για την ηλικία τους θέματα (Takaya, 2008).

Ωστόσο, την αλλαγή αντιλήψεων σχετικά με την εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση μικρών παιδιών επηρέασαν σημαντικά και νεότερες αναγνώσεις της θεωρίας του Piaget (Βαρνάβα-Σκούρα, 1998). Σύμφωνα, λοιπόν μ' αυτές τις προσεγγίσεις, ενώ τα μικρά παιδιά σκέφτονται διαφορετικά από έναν ενήλικα δεν αποκλείεται η ιστορία ως ένα ενδιαφέρον επιστημονικό πεδίο που μπορεί να εισαχθεί στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, διαμέσου της διερεύνησης των πηγών και με τη βοήθεια εννοιών όπως η ομοιότητα και η διαφορά, η συνέχεια και η αλλαγή στο χρόνο.

Ο τρόπος ενσωμάτωσης της έννοιας του ιστορικού χρόνου στη διδακτική πράξη για τις κοινωνικές σπουδές δεν καθορίζεται μόνο από ένα χρονολογικό πλαίσιο ημερομηνιών. Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα νέες διδακτικές προτάσεις εμφανίζονται και συζητούν τη διερεύνηση της έννοιας και τη διδασκαλία της σε παιδιά ηλικία κάτω των 9 ετών με κύριο στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων στη σκέψη των παιδιών όπως: (1) η ανάπτυξη ενός αισθήματος του ιστορικού χρόνου και του ιστορικού παρελθόντος, (2) η διάκριση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, (3) η τοποθέτηση γεγονότων μιας αφήγησης σε σειρά, η διάκριση της αρχής της μέσης και του τέλους μια αφήγησης, (4) η δημιουργία χρονικών γραμμών, καθώς και η αντίληψη και ερμηνεία δεδομένων μια χρονικής γραμμής, (5) η αντίληψη ότι ο χρόνος μπορεί να μετρηθεί, καθώς και η διερευνητική προσέγγιση των πηγών με σκοπό τον εντοπισμό στοιχείων της αλλαγής και της συνέχειας στο χρόνο.

Τα στοιχεία που αξιοποιούμε για να προσδιορίσουμε την έννοια του ιστορικού χρόνου και τα κριτήρια που θέτουμε στη διδακτική πράξη για να αποδώσουμε την έννοια, εξαρτώνται κατά πολύ από τη μορφή με την οποία επιδιώκουμε να αποδώσουμε την έννοια, δηλαδή εάν επιδιώκουμε να την αποδώσουμε αόριστα ή γενικά ή εάν θέλουμε να την προσδιορίσουμε με συγκεκριμένο τρόπο (Thornton, 1988). Οι επιστημονικές έρευνες που μελέτησαν τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης της έννοιας και τον τρόπο πρόσληψής τους από παιδιά μικρών ηλικιών ενίσχυσαν την αντίληψη ότι τα παιδιά του πρωτοβάθμιου

σχολείου και, μάλιστα, των πρώτων τάξεων του δημοτικού μπορούν να τοποθετηθούν τα γεγονότα σε σειρά, να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές μέσα στο χρόνο, να χρησιμοποιούν γενικές εκφράσεις για το χρόνο όπως «πριν από πολύ καιρό», «πριν από λίγο καιρό» κ.ά. (Barton & Levstik, 1994). Τέλος, άλλες έρευνες συνέδεσαν την προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου σε παιδιά μικρών ηλικιών με τη γλώσσα ως εργαλείο που ξεδιπλώνει το παρελθόν, τη χρήση γενικών εκφράσεων για το χρόνο και κατάλληλου λεξιλογίου για το χρόνο, τη διδακτική αξιοποίηση χρονικών γραμμών (Cooper, 2001). Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003), ο δημιουργικός συσχετισμός των μαθημάτων της ιστορίας και της γεωγραφίας καθιστά δυνατή την ιστορικοποίηση του χώρου και την ανάδειξη και κατανόηση της ιστορικότητάς του και βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τις αλλαγές που επιβάλλουν στις ανθρώπινες ομάδες οι διαφοροποιήσεις που επιφέρει ο ανθρώπινος παράγοντας (Κόκκινος, 2003).

Η Hilary Cooper (1995) προτείνει την εκμάθηση εννοιών, οι οποίες συνδέονται με τη χρονική ακολουθία και την αιτιώδη συνάφεια με βάση την οργάνωση σ' ένα τριμερές διδακτικό σχήμα που περιλαμβάνει την προσέγγιση ενός ιστορικού θέματος που αναφέρεται σε βίωμα των μαθητών, επιλεγμένες δραστηριότητες με σαφή στοχοθεσία και με ερωτήματα που αφορούν την οργάνωση και την ερμηνεία των πληροφοριών. Επίσης επισημαίνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν έννοιες μέσα από την επίλυση προβλημάτων από εμπειρίες και διάλογο. Δεν είναι έτοιμα να διαχωρίζουν το παλιό από το καινούργιο με επιχειρήματα. Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να ανακαλύψουν πράγματα από το παρελθόν δεν είναι απαραίτητο να αναπτύξουν τις έννοιες του χρόνου. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να βλέπουν διαφορετικές οπτικές, δεν αντιλαμβάνονται όμως γιατί να το κάνουν. Η Νάκου (2000) από την πλευρά της εστιάζει στη χρήση υλικών μαρτυριών που βοηθάει τα παιδιά να συνδέσουν αφηρημένες με γνωστές και απτές έννοιες.

Η Διδακτική της Ιστορίας

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα οι πολύμορφες προσπάθειες τροποποίησης της σχολικής ιστορίας αναφέρονται σε κοινά χαρακτηριστικά, αλλά και προσδιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις ανάλογες περιπτώσεις ανανέωσης της ιστορικής εκπαίδευσης, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι σημαντικές αλλαγές στο χώρο της ιστοριογραφίας, οι γενικότερες επιστημολογικές αλλαγές στο χώρο της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της

κοινωνιολογίας, αλλά και σημαντικά κοινωνικά φαινόμενα τροποποιούν τις διδακτικές προσεγγίσεις της σχολικής ιστορίας. Στο επίκεντρο των ζυμώσεων βρίσκονται θέματα, όπως το περιεχόμενο, οι σκοποί, οι στόχοι και οι μέθοδοι, τα οποία αποτελούν μέρος του έντονου ενδιαφέροντος που παρατηρείται και επιτρέπουν τη συγκρότηση του νέου επιστημονικού πεδίου, της διδακτικής της ιστορίας. Οι αλλαγές στη φυσιογνωμία της σχολικής ιστορίας ως γνωστικού αντικείμενου αλλά και ο προσδιορισμός της διδακτικής της ιστορίας ως ενός ανεξάρτητου διεπιστημονικού αντικείμενου, τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς για την ιστορική εκπαίδευση, στο πλαίσιο των σημαντικών επιστημολογικών αλλαγών που συντελούνται στο σύγχρονο ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό τοπίο (Barton & Levstik, 2009. Husbands, Kitson & Pendry, 2003. Κάββουρα, 2000. Κόκκινος, 2003. Νάκου, 2006. Ρεπούση, 2000, 2004, 2007. Stearns, Seixas & Wineburg, 2000).

Η διδακτική της ιστορίας είναι ένα νέο δι-επιστημονικό αντικείμενο που σχετίζεται με την αποκωδικοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης στην ιστορία στην προοπτική της απομάκρυνσης από διαισθητικού χαρακτήρα προσεγγίσεις, με την ανάπτυξη ενός τεκμηριωμένου ερευνητικού λόγου, διωποκειμενικά αποδεκτού και ελέγξιμου, καθώς και τη συγκρότηση της αντίστοιχης κοινότητας (Moniot, 2002. Ρεπούση, 2004). Αποτελεί ένα διακριτό αντικείμενο από τη γενική διδακτική, παραμένει σε πλήρη επικοινωνία με την ιστορία ως βασική επιστήμη αναφοράς, αλλά και με τις επιστημολογικές εξελίξεις στο χώρο των παιδαγωγικών επιστημών, της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας, και της κοινωνιολογίας (Rüsen, 1987). Η διδακτική της ιστορίας, σύμφωνα με τον Karl-Ernst Jeismann, σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της ιστορίας εντός της κοινωνίας και ειδικότερα, αποτελεί ένα συστηματικό κλάδο της επιστήμης της ιστορίας, ο οποίος προσπαθεί να αναλύσει και να οργανώσει την ανάπτυξη-καλλιέργεια της ιστορικής συνειδητοποίησης μεταξύ των μη ιστορικών και της επικοινωνίας της ιστορίας μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών (Pellens, 1994). Με αυτό τον τρόπο, η έννοια της διδακτικής της ιστορίας δεν περιορίζεται στα ζητήματα της διδασκαλίας και της μάθησης της ιστορίας στην εκπαιδευτική της διάσταση, αν και παραμένει θεμελιώδες πεδίο ενδιαφέροντος (Quandt, 1994). Η διδακτική της ιστορίας οριοθετείται από ένα τρισδιάστατο πλαίσιο αναφοράς: την επιστήμη της ιστορίας, το σύστημα μεταφοράς ή το μέσο παρουσίασης, και το κοινό κατεύθυνσης. Το σημαντικότερο ζήτημα που προκύπτει, συνήθως συνίσταται στην ανάγκη δημιουργίας μιας παραγωγικής σχέσης μεταξύ της επιστήμης της ιστορίας

και του σημερινού κόσμου ή μεταξύ των ιστορικών γεγονότων-φαινομένων και των υποκειμένων μάθησης. Τα θεωρητικά προβλήματα και οι πρακτικές δυσκολίες που αναδύονται μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων του συγκεκριμένου αντικειμένου, αντιμετωπίζονται, συνήθως, με την διευθέτηση τους υπέρ μιας ορισμένης διάστασης. Μια τέτοια πρακτική προκαλεί όμως ταλάντευση μεταξύ των στόχων διδακτικής της ιστορίας. (Quandt, 1994. Rüsen, 1987). Οι θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες του αντικειμένου της διδακτικής της ιστορίας αναφέρονται στο σύνολο των πεδίων που συγκροτούν και προσδιορίζουν την ιστορική εκπαίδευση, στους όρους διαμόρφωσής του, τις αναπαραστάσεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα εργαλεία της διδασκαλίας, καθώς και τις διαδικασίες της μάθησης (Κάββουρα, 2000. Moniot, 2002. Ρεπούση, 2004).

Η διδακτική της ιστορίας συνδέεται με σημαντικές επιστημολογικές καινοτομίες σχετικά με την οικοδόμηση και τη διαμόρφωση της γνώσης, την προτεραιότητα της ιστορικής μάθησης, τη συσχέτιση της δηλωτικής και τις διαδικαστικής γνώσης με την εμπλοκή σε διαδικασίες διερευνητικής μάθησης και την ανάδειξη των ιδεών των υποκειμένων. Η ιστορική εκπαίδευση αρθρώνονται σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και συνομιλεί γόνιμα με την επικράτηση της αντιαυταρχικής παιδαγωγικής και την κυριαρχία του εποικοδομισμού (Bransford, Brown & Cocking, 1999. Brophy, 2002. Bruner, 2004. Cuban, 2006. Evans, 1994. Gibson, 1999. Giroux & Penna, 1979. Green, 2001. Kirschner, Sweller & Clark, 2006. McLaren & Farahmandpur, 2001. Scardamalia & Bereiter, 1999 · Shulman, 2005).

Μια πρώτη εκδοχή της διδακτικής της ιστορίας αφορά στο διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας, ως μια ιδιαίτερη κατασκευή του σχολείου (Ρεπούση, 2004). Προς αυτή την κατεύθυνση το ενδιαφέρον στρέφεται προς τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, στην προοπτική διαμόρφωσης των απαραίτητων θεωρητικών παραδοχών, ερμηνευτικών προσεγγίσεων και την υιοθέτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Σ' αυτήν της περίπτωση, η σχολική ιστορία αποτελεί το αποτέλεσμα του μετασχηματισμού της επιστήμης αναφοράς σε διδακτικό αντικείμενο στο ευρύτερο πλαίσιο πολιτισμικών στρατηγικών που προκρίνονται (Moniot, 2002).

Σε μια δεύτερη εκδοχή, στο πλαίσιο των κοινωνικών εξελίξεων σχετικά με τη διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας των άτυπων μορφών εκπαίδευσης στη

διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών και των μαθητριών, το ενδιαφέρον της διδακτικής της ιστορίας εστιάζεται στη διερεύνηση των αντικειμένων της και στην προοπτική ενσωμάτωσης του συνόλου των παραμέτρων που διαμορφώνουν το σύγχρονο πλαίσιο της ιστορικής επικοινωνίας (Ρεπούση, 2004). Σημαντικές εξωσχολικές παράμετροι επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση των ιδεών και των αντιλήψεων απιδιών και εφήβων και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ιστορική τους συνείδηση. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας αποκτούν σημαίνουσα θέση στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου και διαμορφώνουν πολλές από τις συνήθειες και τις πρακτικές των ανθρώπων ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους, οι ραδιοφωνικές και οι τηλεοπτικές εκπομπές, οι κινηματογραφικές ταινίες και τα ιστορικά ντοκιμαντέρ πολλαπλασιάζουν τις μορφές άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης και τις προσεγγίσεις του ιστορικού παρελθόντος. Η εμφάνιση και η ραγδαία εξάπλωση του διαδικτύου διαμορφώνει μια νέα κατάσταση, χωρίς προηγούμενο στην αναζήτηση, πρόσβαση και διάχυση του ιστορικού υλικού που οι επιπτώσεις τους δεν έχουν αποτιμηθεί σε όλη την έκταση τους, καθώς νέες δυνατότητες και λειτουργίες προστίθενται συνεχώς και πολλαπλασιάζουν, με τρομακτικούς ρυθμούς, τους τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας του ιστορικού παρελθόντος. Η συστηματική, μεθοδική μελέτη και ενασχόληση με την ιστορία, η «σπουδή» της ιστορίας, αφορά τόσο στη μελέτη της ιστοριογραφίας και των πηγών ιστορικής τεκμηρίωσης όσο και στη μελέτη των δραστηριοτήτων που συνδέονται με το πολιτισμικό περιβάλλον, δηλαδή των βιωμάτων, των συνηθειών, των γνώσεων, των ιδεών, αλλά και των ηθικών και αισθητικών αξιών που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά. Η αντίληψη της ιστορίας είτε ως γνώση, είτε ως μνήμη είτε ως μέθοδος θεωρείται ότι μπορεί να καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Μέσω της ιστορικής σκέψης το άτομο ενθαρρύνεται να μελετά θέματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη δράση, να χρησιμοποιεί μεθόδους που συνάδουν με την επεξεργασία ιστορικών πηγών και να διαμορφώνει κριτήρια επιλογής, μνήμη του παρελθόντος και διαίσθηση για το μέλλον. Η σπουδή της ιστορίας μπορεί να καταστήσει τους μαθητές υπεύθυνους και κριτικούς πολίτες (Barton & Levstik, 2009. Δημητριάδου, 2003). Η ιστορία μπορεί να παρέχει προβληματικές και ερμηνευτικά σχήματα, που υποστηρίζουν τη διάδοση κριτικών θέσεων και μεθόδων ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης. Παράλληλα, είναι φορέας πολιτικής κουλτούρας, επειδή μπορεί να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις για το παρελθόν και να προτείνει συναισθηματικές ή γνωστικές προσεγγίσεις του παρελθόντος (Moniot, 2002).

Η ερμηνευτική φύση της ιστορίας είναι συμβατή με τη μορφή της ιστορικής εκπαίδευσης που επιδιώκει να διαμορφώσει μαθητές- ερευνητές, οι οποίοι είναι ικανοί να καθορίζουν το κύρος και την αξιοπιστία των αποδεικτικών στοιχείων προκειμένου να αναλύσουν, να κατασκευάσουν και να ανακατασκευάσουν αφηγήσεις για τα γεγονότα, τους ανθρώπους και τις ιδέες του παρελθόντος (Foster & Yeager, 1999). Η κοινωνική λειτουργία της ιστορίας συνδέεται στενά με τα ερωτήματα, τις ανησυχίες της εκάστοτε κοινωνίας αναφορικά με το παρόν και το μέλλον της, ερωτήματα που αναπλάθουν, ανακατασκευάζουν και φωτίζουν το παρελθόν από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Ρεπούση, 2007). Η μελέτη δράσεων των ανθρώπων και των συνθηκών που τις επηρέασαν προσδίδει στην ιστορία και μια ανθρωπιστική ιδιότητα. Η μελέτη των σκέψεων, των ιδεών, της καθημερινής ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος επιτρέπει στα παιδιά να διερευνήσουν τόσο τη δική τους ιστορία, όσο και των οικογενειών τους, να συνδέσουν αυτές τις ιστορίες με το παρελθόν, να εξετάσουν σημαντικά θέματα και ερωτήματα σχετικά με την οικογενειακή τους ιστορία, και να συνειδητοποιήσουν ότι παρόμοια θέματα και ερωτήματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον και για τους ιστορικούς (Levstik & Barton, 2009).

Συχνά, η ιστορική έρευνα φωτίζει οπτικές γωνίες για ιστορικά θέματα, οι οποίες έμεναν αθέατες για διαφόρους λόγους. Πολλές φορές, αυτές οι οπτικές γωνίες παρουσιάζουν διαφορετικές ερμηνείες του ίδιου γεγονότος ή φαινομένου. Η πολλαπλότητα και η διαφορετικότητα των οπτικών γωνιών είναι ένα στοιχείο της πολυπρισματικής φύσης της ιστορίας που οδηγεί στη διαπίστωση ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρχει η μια και αντικειμενική αλήθεια, αλλά πολλαπλές αλήθειες που είναι είτε συμπληρωματικές ή διαφορετικές ή και συχνά συγκρουόμενες μεταξύ τους. Η διαπίστωση αυτή μας αναγκάζει να λάβουμε υπόψη όλες τις υπάρχουσες οπτικές γωνίες, να διακρίνουμε τις διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους, να εντοπίσουμε τις αιτίες που τις προκάλεσαν και τις διατήρησαν έως και σήμερα (Stradling, 2001).

Η διαχείριση των ιστορικών εννοιών στο νηπιαγωγείο και η σημασία τους

Η ιστορία ως επιστημονικό και διδακτικό αντικείμενο, όταν δεν εκλαμβάνεται ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, συμπεριλαμβάνεται σε τομείς μελέτης όπως η γνωριμία με τον κόσμο (DfEE/QCA, 2002. QCA, 2008) ή μελέτη περιβάλλοντος (ΦΕΚ304/τ. Β/13-03-2003), και η πολιτισμική κληρονομία (Valikami & Lindberg, 2004).

Το κεντρικό ζήτημα της έρευνας συνοψίζεται στο ερώτημα «εάν μπορούμε να κάνουμε ιστορία στο νηπιαγωγείο και με ποιους τρόπους;». Από τη μελέτη των επιστημονικών θέσεων σχετικά με τις θεωρίες της μάθησης που σχετίζονται με το θέμα διαπιστώθηκαν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση: (α) η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου ως μία εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση, (β) η σχέση της ιστορίας με το περιβάλλον και (γ) η αποτύπωση της επιστημολογικής δομής της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας στην εισαγωγή της ιστορικής εκπαίδευσης σε παιδιά μικρών ηλικιών.

Α) Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου ως μία εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση: Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Γαλλίας για την προσχολική εκπαίδευση αναφέρεται σε χρονικές έννοιες και, ειδικά, στον χρόνο που έχει περάσει στη θεματική ενότητα «ανακαλύπτοντας τον κόσμο» (Ministère Education National, 2008). Οι σχετικές αναφορές του προγράμματος ως κύριο στόχο τους έχουν την εξοικείωση με φυσικά χαρακτηριστικά της έννοιας όπως η διάρκεια, η σχέση του χρόνου με την κίνηση στο χώρο, το γεγονός ότι οι άνθρωποι μετρούν το χρόνο και τη διάκριση ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Από τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος της Γαλλίας για την προσχολική αγωγή διαπιστώθηκε ότι στις προθέσεις του προγράμματος είναι η καλλιέργεια εννοιών χρόνου (του μετρήσιμο και φυσικού χρόνου), ενώ ιστορικές έννοιες όπως ο ιστορικός χρόνος καλλιεργούνται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο στο δημοτικό σχολείο. Η προσέγγιση εννοιών χρόνου στην προσχολική αγωγή σχετίζεται με τη θεωρία Piaget, σύμφωνα με την οποία η έννοια του χρόνου συνδέεται με τα φυσικά χαρακτηριστικά της και για τα παιδιά της προσχολικής αγωγής ο χρόνος είναι συνεχής και περιορισμένος στο χώρο που μπορεί το παιδί να αντιληφθεί με τις αισθήσεις του (Goldschmid, 1971. Lello, 1980). Η προσέγγιση τη έννοιας του χρόνου και η συσχέτισή της με τα φυσικά χαρακτηριστικά και φυσικές ιδιότητες επηρέασε και άλλους ερευνητές οι οποίοι συμφώνησαν ότι η ώριμη κατανόηση εννοιών είναι μεταγενέστερη της προσχολικής ηλικίας (Δημητριάδου, 2002).

Β) Η σχέση της ιστορίας με το περιβάλλον: Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο αναφέρει την ιστορία στην ενότητα της μελέτης περιβάλλοντος (ΦΕΚ 304/τ. Β/13-03-03). Η έννοια του χρόνου αναφέρεται με τα φυσικά της χαρακτηριστικά, ενώ η ιστορία προσεγγίζεται διαμέσου της προσωπικής και οικογενειακής ιστορίας, της ιστορίας της κοινότητας, του σχολείου κ.ά. (τοπική ιστορία). Ένα άλλο παράδειγμα προσέγγισης

της ιστορίας διαμέσου του περιβάλλοντος υπάρχουν το αναλυτικό πρόγραμμα της Μ. Βρετανίας για την προσχολική εκπαίδευση (DfEE/QCA, 2000. QCA, 2008). Η ιστορία δεν αναφέρεται ως ανεξάρτητο, αυτόνομο επιστημονικό πεδίο αλλά εντάσσεται στην ενότητα της «γνώσης και κατανόησης του κόσμου». Το παρελθόν προσεγγίζεται βιωματικά, μέσα από την προσωπική και οικογενειακή ιστορία των παιδιών. Ενθαρρύνεται η χρήση λεξιλογίου και εκφράσεων για το χρόνο όπως «εχθές», «παλιός», «παρελθόν», «τώρα και τότε» οπότε συνδέεται η γνωριμία με το παρελθόν με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή συνδέει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο νηπιαγωγείο με την τοπική ιστορία και, μάλιστα παραπέμπει στη σχέση της τελευταίας με τις περιβαλλοντικές σπουδές (Ρεπούση, 2000). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία Vygotsky, προϋπόθεση για την ανάπτυξη ιστορικών εννοιών όπως ο ιστορικός χρόνος στη σκέψη του παιδιού είναι η διάκριση της καθημερινής έννοιας του παρελθόντος τόσο στη ζωή του παιδιού, όσο και στη ζωή των ανθρώπων του περιβάλλοντός του (Vygotsky, 1993). Η προσέγγιση του παρελθόντος (βιωμένου ή ιστορικού παρελθόντος) διαμέσου του περιβάλλοντος δημιουργεί τις προϋποθέσεις στη σκέψη του μικρού παιδιού για την ανάπτυξη καθημερινών εννοιών για το χρόνο (τη διάκριση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος) στη σκέψη του μικρού παιδιού και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που συσχετίζονται με χρονικές έννοιες (λεξιλόγιο, εκφράσεις, αφηγήσεις) ενισχύει τη διαδικασία μάθησης με νέες νοητικές αναπαραστάσεις. Και στις δύο περιπτώσεις διευκολύνεται η εισαγωγή του μικρού παιδιού στην ιστορική εκπαίδευση.

Γ) Η αποτύπωση της επιστημολογικής δομής της ιστορίας: Η δομή κάθε επιστημονικού αντικειμένου διαμορφώνεται από ένα σύστημα αρχών, εννοιών και τρόπων τεκμηρίωσης. Ο επιστημολογικός πυρήνας της ιστορίας σχηματίζεται από το τρίπτυχο δηλωτική προτασιακή γνώση (know what), μεθοδολογική γνώση (know how) και την εννοιολογική γνώση, την κατανόηση ιστορικών εννοιών (Ρεπούση, 2004). Η ιστορία στις ΗΠΑ είναι μέρος των κοινωνικών σπουδών όπως και η γεωγραφία, η λογοτεχνία, η κοινωνιολογία, η αγωγή του πολίτη (Myers, Dougan, & Baber, 2006). Στον επικεντρωμένο στην ιστορία οδηγό των ΗΠΑ και στις δραστηριότητες που αναφέρονται στο νηπιαγωγείο ο επιστημολογικός πυρήνας της διδακτικής της ιστορίας αποτυπώνεται ως εξής: (α) *Δηλωτική γνώση (γνώση περιεχομένου):* Εθνική ιστορία (ιστορία Αμερικής), ιστορία δυτικού πολιτισμού και παγκόσμια ιστορία, (β) *Μεθοδολογική γνώση:* Αξιοποίηση ερωτημάτων και χρήση πηγών (αναφορές μεθοδολογικού και οργανωτικού χαρακτήρα,

ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα όπως το «έθνος» υπονοούνται. Η αποτύπωση της δομής του επιστημολογικού πυρήνα της διδακτικής της ιστορίας παραπέμπει στις επιστημονικές απόψεις και θέσεις του Bruner που υποστηρίζει ότι κάθε θέμα ή επιστημονικό πεδίο μπορεί να διδαχτεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με μία μορφή διανοητικής αξιοπιστίας (Bruner, 2003).

Από τη μελέτη των αναλυτικών και δημοσιευμένων προγραμμάτων στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης στην προσχολική δημιουργούν και διαφορετικές κατευθύνσεις στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό, ενώ απαντούν θετικά στο ερώτημα εάν μπορούμε να κάνουμε ιστορία στο νηπιαγωγείο. Από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και μετά το ενδιαφέρον στρέφεται στον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να ενσωματώνονται έννοιες όπως ο χρόνος με κατάλληλες μεθόδους στη διδακτική πράξη (Thornton, 1988). Επίσης, μία από τις κεντρικές επιλογές για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η αντίστροφη προσέγγιση του χρόνου δηλαδή η διερεύνηση του ιστορικού παρελθόντος με αφετηρία το παρόν (Martin, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, η Ιστορία συνδέεται με την κατανόηση της εξέλιξης της κοινωνίας και τα νήπια μπορούν να την αντιληφθούν με την έννοια της αλλαγής (Δάγκας, 2004). Σύμφωνα με τον McLaughlin (1988), η προσέγγιση των ιστορικών εννοιών πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των διαδικασιών σκέψης μέσω της διατύπωσης υποθέσεων, αλλά και στην πρόκληση της περιέργειάς του για το παρελθόν και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Ο ίδιος προτείνει ως κατάλληλες πρακτικές για την επίτευξη των παραπάνω στόχων την ενεργή διαδικασία μάθησης μέσω της ανακάλυψης, το διάλογο μεταξύ των παιδιών, την αξιοποίηση των προφορικών ντοκουμέντων, τη χρήση εποπτικού υλικού και την αξιοποίηση ιστορικών αντικειμένων. Το εργαλείο της ιστορικής έρευνας είναι η γλώσσα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο όπου αναπτύσσουν τις γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούν πηγαίνοντας από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες. Όσο θα προχωρά η γλωσσική τους ανάπτυξη, τόσο θα εμβαθύνει και η κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Είναι προτιμότερο να θέσουμε τις βάσεις για την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, αξιοποιώντας εμπειρίες και γεγονότα από τη ζωή των ίδιων των παιδιών. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας μπορούν να τοποθετήσουν σε σειρά γεγονότα της

δικής τους ζωής και προοδευτικά, αφού θα έχουν εξοικειωθεί με αυτή τη διαδικασία, θα μπορούν να παραθέσουν χρονολογικά και τα γεγονότα μιας ιστορίας, ενώ και το λεξιλόγιό τους θα εμπλουτίζεται ξεκινώντας από τη χρήση χρονικών προσδιορισμών, όπως: πριν, μετά, τώρα, τότε. Μέσω της προσέγγισης ιστορικών εννοιών και γεγονότων αναπτύσσεται ο κριτικός προβληματισμός των μαθητών/ριων. Σε αυτό συμβάλλουν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αξιοποίηση πηγών και προκαλούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να εντοπίσουν και προκαλούν τους μαθητές να εντοπίσουν δικές τους γνώσεις ή εμπειρίες που σχετίζονται μ' αυτά. Τα παιδιά εξασκούνται επιπλέον στο να αναζητούν τις προθέσεις πίσω από τις πηγές, τις μαρτυρίες και τα γεγονότα, ενώ ωθούνται σε διαδικασίες διασταύρωσης των πληροφοριών για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων (Λεοντσίνης, 2006). Έρευνες του Isaacs (1948) έδειξαν πως τα παιδιά είναι ικανά για λογική σκέψη και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας με την προϋπόθεση το υπό προσέγγιση αντικείμενο να βρίσκεται στη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους (Cooper, 2000). Ο Λεοντσίνης (2006), χαρακτηρίζει την προσέγγιση των ιστορικών εννοιών και γεγονότων ως ερευνητική μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας και επισημαίνει πως προσεγγίζεται αποτελεσματικότερα μέσω της ανακαλυπτικής μεθόδου. Γι' αυτό το λόγο η διδασκαλία της ιστορίας είναι προτιμότερο να επικεντρωθεί σε ιστορικά ζητήματα της τοπικής κοινότητας, με την οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά και έτσι θα εκδηλώσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Ο Δάγκας (2004), παρατηρεί πως η κατανόηση των χρονικών βαθμίδων στο Νηπιαγωγείο είναι προβληματική και γι' αυτό θα πρέπει να βοηθούμε τα νήπια δίνοντάς τους ευκαιρίες για διερευνητική μάθηση, προκαλώντας τους να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές και όλα αυτά ξεκινώντας από οικογενειακά και τοπικά γεγονότα του παρελθόντος. Μία τέτοια προσέγγιση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση αδρών ιστορικών γνώσεων και στη βελτίωση της ικανότητας κατανόησης αυτών των γνώσεων. Επιπλέον μπορούμε να ενισχύσουμε την ιστορική κατανόηση και την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα βάσει ιστορικών πηγών ακολουθώντας ορισμένες κατάλληλες πρακτικές.

Αρχικά είναι βοηθητική η διαμόρφωση ξεχωριστής γωνιάς μέσα στην τάξη, ανάλογα με το ιστορικό γεγονός που διαπραγματευόμαστε. Μέσα από τη χρήση της γωνιάς τα παιδιά θα διασκεδάσουν παίζοντας, αλλά θα τους «γεννηθούν» και απορίες που θα οδηγήσουν στη διατύπωση ερωτημάτων καταλήγοντας σε διάλογο. Επίσης η αφήγηση

ιστοριών, όπως ξέρουμε συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της φαντασίας. Ιδιαίτερα οι ιστορικές αφηγήσεις δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά για επαναδιαπραγμάτευση των γνώσεων τους και συμβάλλουν στο να αντιληφθούν τα ίδια τα παιδιά την ύπαρξη πολλαπλών εκδοχών γύρω από τα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, είναι σημαντική η συμβολή του παιχνιδιού μίμησης, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, ενώ στο πλαίσió του τα παιδιά αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους συνδέοντάς τις με τις καινούριες, εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και έχουν την ευκαιρία να διαχειριστούν αφηρημένες έννοιες. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ανάπτυξη της φαντασίας η Cooper παρατηρεί πως σε αρχικό στάδιο το παιχνίδι μίμησης που θα σχετίζεται με ιστορικά γεγονότα, θα βασίζεται κυρίως στη φαντασία των παιδιών.

Ωστόσο, μεγαλώνοντας τα παιδιά και όσο θα αναπτύσσονται νοητικά και γνωστικά, θα εξασκούνται στην ιστορική έρευνα και θα στηρίζονται περισσότερο σε αυτά που ήδη γνωρίζουν (Cooper, 1995). Και ο Δάγκας (2004), υποστηρίζει πως μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και μίμησης τα παιδιά ολοκληρώνουν την μάθησή τους, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους και την κατανόηση τους εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η συμβολή του / της εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερος σημαντική. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε να οργανώνει τις δραστηριότητες εκ των προτέρων σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και το αναπτυξιακό του επίπεδο. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά επισκέψεις ατόμων στο σχολείο για να μιλήσουν στα νήπια, πρέπει να φροντίζει ώστε τα συγκεκριμένα άτομα να μπορούν να απευθυνθούν σε παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας προσαρμόζοντας ανάλογα και το λεξιλόγιο και το περιεχόμενο της ομιλίας τους. Επιπλέον είναι προτιμότερο να επικεντρώνει τη διδασκαλία του/της σε ένα θέμα κάθε φορά, που θα είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και το περιβάλλον κάθε παιδιού. Επίσης είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τα παιδιά να τους/τις απευθύνει ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να αποφεύγεται το άγχος της μίας σωστής απάντησης και να αντιλαμβάνονται και τα ίδια πως υπάρχουν πολλές αποδεκτές απαντήσεις, αποκτώντας έτσι αυτοπεποίθηση και εξασκώντας τις δεξιότητες επικοινωνητικού διαλόγου ως ενεργοί ακροατές (Cooper, 1995). Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει την πρόσβαση των παιδιών σε πηγές με ουσιώδεις και ενδιαφέρουσες πληροφορίες, πράγμα που σημαίνει πως πρέπει ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να προκύπτει μετά από σχετική έρευνα (Μαυροσκούφης, 2015). Ακόμη

πρέπει να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να φροντίζει για τη διατήρησή του, ενώ θα υποστηρίζει το διάλογο και την επιχειρηματολογία μεταξύ των παιδιών και θα ενθαρρύνει τη διατύπωση υποθέσεων και ερωτήσεων εκ μέρους των παιδιών. Τέλος, συγκεκριμένα σε ότι αφορά το παιχνίδι μίμησης είναι ευθύνη του/της εκπαιδευτικού να διαμορφώσει μία γωνιά δραματικού παιχνιδιού εξοπλισμένη με όλα τα απαραίτητα (υλικά, στολές, αξεσουάρ κ.τ.λ.), ενώ είναι σημαντικό να συμμετέχει, όσο είναι δυνατό, και ο/η ίδιος/ίδια στο παιχνίδι των παιδιών, χωρίς να το ορίζει ή το κατευθύνει, αλλά αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που θα προκύψουν για διάλογο, ώστε τα παιδιά να μεταδώσουν τις καινούριες πληροφορίες και γνώσεις που απέκτησαν (Cooper, 1995).

Σημαντικές είναι, επομένως, οι πηγές μέσα από τις οποίες η εκπαιδευτικός προσεγγίζει την ιστορία. Τέτοιες είναι: Η βιωματικότητα του τρόπου προσέγγισης της ιστορίας είναι ένα στοιχείο πολύ σημαντικό για τα παιδιά. Τα αντικείμενα Τέχνης και καθημερινής ζωής (μουσειακά αντικείμενα είδη καθημερινής χρήσης, οι γραπτές πηγές (γράμματα, εφημερίδες) και η ζωγραφική (πίνακες και άλλες εικαστικές αποτυπώσεις που βοηθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν τα χαρακτηριστικά της εποχής και τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων). Παράλληλα χρησιμοποιώντας τη δική τους φαντασία να κάνουν τις δικές τους σκέψεις για τον τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων. Επίσης, το φωτογραφικό υλικό που πλέον συναντάται σε ποικίλες έντυπες και διαδικτυακές πηγές δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν κάποιες βασικές εντυπώσεις για πτυχές της εξεταζόμενης περιόδου και να διατυπώσουν απόψεις και κρίσεις για την κατάσταση που απεικονίζεται. Κατά την ίδια λογική μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αφίσα δείχνοντας στοιχεία αντιμετώπισης των γεγονότων κατά την συγκεκριμένη περίοδο. Οι χάρτες είναι κι αυτοί μια σημαντική πηγή που, αν και στο παρελθόν υποστηρίχτηκε ότι δεν είναι κατανοητοί από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να τους δώσει την αίσθηση του κοντινού-μακρινού, αλλά και να κατανοήσουν το χαρακτήρα της διαδρομής. Ακόμα, οι ηλεκτρονικές πηγές και πηγές που υπάρχουν με οποιαδήποτε μορφή στο διαδίκτυο. Τραγούδια, ραδιοφωνικές εκπομπές, κινηματογράφος και τηλεόραση, και άλλα. (Μαυροσκούφης, 2015. Ρεπούση, 2004) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερες παραστάσεις για τα χαρακτηριστικά μιας εποχής. Οπτικοακουστικά ντοκουμέντα (χρονικά, επίκαιρα και κάθε είδους τέτοιο υλικό) και άλλα οπτικά ντοκουμέντα. Πηγές του τοπίου (που δείχνουν αλλαγές μέσα στο χρόνο) καθώς επίσης και προφορικές μαρτυρίες ανθρώπων οικείων στα παιδιά (γονέων,

παππούδων) που σχετίζονται με τις δικές τους εμπειρίες ως παιδιών. Η διατύπωση στόχων μιας εθνικής γιορτής: Αντίσταση στον Κατακτητή, Υπεράσπιση Πατρίδας και των Αγαθών της Ελευθερίας, Αρνητικά του Πολέμου. Η ανάγνωση ιστοριών για τις γιορτές διατύπωση εντυπώσεων και εμπειριών των παιδιών. Προσέγγιση των εμπειριών που είχαν άνθρωποι της οικογένειας ως μικρά παιδιά. Και, τέλος, η χρήση εποπτικού υλικού: πρωτοσέλιδα εφημερίδων, μουσικές, εικόνες, φιλμ, επίκαιρα.

Σημαντική στο επίπεδο αυτό είναι η απόδοση ιστορικής σημασίας ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν για την κοινότητά τους να αντιλαμβάνονται την ιστορική σπουδαιότητα, εξετάζοντας πώς και γιατί πήραν το όνομά τους τόποι κ.λπ. Επίσης να ανιχνεύσουν γιατί ήταν κάποιοι άνθρωποι ήταν σπουδαίοι και ακόμη να γνωρίσουν περισσότερα για σημαντικούς ανθρώπους στην κοινότητά τους.

Σημαντικός στόχος σε ότι αφορά την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων είναι η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης, που βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα τις συνθήκες, τις καταστάσεις και τις δυσκολίες που υπήρχαν στη συγκεκριμένη εποχή κατά την οποία έλαβαν χώρα τα υπό εξέταση γεγονότα.

Ο Dalberg (2002) υποστηρίζει ότι η οπτική της ιστορικής ενσυναίσθησης με την έννοια του ενδιαφέροντος ή της συναισθηματικής εμπλοκής μπορεί να ταυτιστεί με τον ευρύτερο όρο ενσυναίσθηση και διακρίνει τρία επίπεδα: Στο πρώτο, οι μαθητές χρειάζονται σαφή καθοδήγηση, για να δουν το παρελθόν μέσα από μια διαφορετική οπτική. Εδώ δεν είναι εύκολο να αναγνωριστούν ομοιότητες και διαφορές και οι απαντήσεις είναι περιορισμένες. Στο δεύτερο, οι μαθητές χρειάζονται στενή σύνδεση του παρελθόντος με τις προσωπικές εμπειρίες, ώστε να προσεγγίζουν το παρελθόν μέσα από τα μάτια του ανθρώπου της εποχής εκείνης. Στο τρίτο, οι μαθητές κάνουν, μέσω της φαντασίας τους και υποθέσεων δικές τους συνδέσεις και βλέπουν τα πράγματα μέσα από μια ιστορική προσωπικότητα.

Κατά τους Barto-Levstik (2009) η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης περιλαμβάνει τουλάχιστον τα εξής: Αρχικά, προσωπικό ενδιαφέρον για τα ιστορικά ζητήματα που προκύπτουν μέσα από την έκφραση του τι θα ήθελαν να διδαχθούν. Επίσης, διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν και ιδιαίτερα για θέματα δικαιοσύνης. Επιπλέον, ενδιαφέρον για τα άτομα που αδικήθηκαν από την ιστορία και για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων μέσα από την ιστορική έρευνα. Τέλος,

ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κάποιου να μπαίνει στη θέση του άλλου, ώστε να μπει στο πνεύμα και στα αισθήματα των ανθρώπων και να κατανοήσει πώς δρούσαν.

Αν και είναι δύσκολη στην ηλικία αυτή η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ηθικής κρίσης, αν και οι κατά καιρούς προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν σε μια εξαιρετικά απλοϊκή αντίληψη των ικανοτήτων αυτών, η προσωπική δέσμευση του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Ιστορίες με πρόσωπα που, αν και αντιμετώπισαν μεγάλες προκλήσεις, αντεπεξήλθαν και άφησαν σημαντική παρακαταθήκη για τους επόμενους μπορεί να βοηθήσουν. Στο πλαίσιο αυτό το θεατρικό παιχνίδι και η υπόδυση ρόλων αποτελούν καλές πρακτικές.

Προσέγγιση ιστορικών γεγονότων σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Οι μαζικές μεταναστεύσεις πληθυσμιακών ομάδων από άλλες κουλτούρες, φαινόμενο κυρίως των δυτικών κοινωνιών, ανέδειξε ως κοινωνικό ζητούμενο τη διαχείριση του «ξένου» και του «διαφορετικού». Στο πλαίσιο μιας «ανοιχτής κοινωνίας», η αντιμετώπιση του κοινωνικού αυτού φαινομένου στηρίχθηκε σε ένα ιδεολογικό υπόβαθρο υποδοχής. Σε αυτή τη νέα πολυπολιτισμική και δυνητικά διαπολιτισμική κοινωνία αναδύονται προβλήματα που σχετίζονται με το ρόλο της εκπαίδευσης. Οι στόχοι της εκπαίδευσης στο νέο αυτό τύπο κοινωνίας λαμβάνουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν της διαμεσολάβησης και του διαλόγου μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές, στοιχεία που ενισχύουν μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πολιτισμικά αγαθά και παράγουν σύγχρονες μορφές επικοινωνίας των λαών. Η προσέγγιση αυτή υπερβαίνει τον περιορισμό στην ιδέα της ταυτότητας και ενδυναμώνει την ιστορική συνείδηση που αντιλαμβάνεται τις ιδιομορφίες της πολυτισμικής ετερότητας όχι μόνο στο πλαίσιο αξιών, όπως η ανοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, αλλά και της αναζήτησης της επιστημονικής αλήθειας και της διαλεύκανσης επίμαχων ιστορικών γεγονότων και φαινομένων (Λεοντσίνης, 2007).

Το μάθημα της Ιστορίας είναι αυτό με την εντονότερη πολιτική χροιά, καθώς μέσω αυτού συνήθως αντικατοπτρίζονται εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά και δίνεται έμφαση στις εθνικές αφηγήσεις (Virta, 2009). Ωστόσο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να ληφθεί υπόψη πως η διδασκαλία της ιστορίας θα είναι αποτελεσματική μόνο μέσω της σύνδεσής της με το πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, την εμπειρία και τον

φανταστικό ορίζοντα των μαθητών, ώστε το μάθημα να έχει νόημα και για τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς/ες μαθητές/ριες. Είναι λοιπόν ανάγκη να επανεξετάσουμε το αντικείμενο και τις μεθόδους προσέγγισης της ιστορίας στο σχολείο, συμπεριλαμβάνοντας και διαπολιτισμική στοχοθεσία, αφού τα παιδιά πολλές φορές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές ιστορικών γεγονότων, λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού, θρησκευτικού και κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου της οικογένειάς τους (Cooper, 1995). Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για την προώθηση αξιών όπως η αμεροληψία, ο σεβασμός και η θετική στάση απέναντι στην ποικιλομορφία, αλλά και να συμβάλλει στην ηθική, πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού, αναπτύσσοντας την αίσθηση της δικαιοσύνης και του σωστού/λάθους (Δάγκας, 2004). Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν ως πρότυπα για τους/τις μαθητές/ριες και να εξετάσουν τις προκαταλήψεις που φέρουν οι ίδιοι/ες για να δουν κατά πόσο επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αμφισβητούν και να μοιράζονται τις ιδέες τους.

Ιδιαίτερα για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης αυτή η ανάγκη καθίσταται επιτακτική, καθώς όπως παρατηρεί ο Faas (2011), το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί ακόμα τον σχεδόν αμιγώς εθνοκεντρικό του χαρακτήρα. Η Virta (2009), παρατηρεί την τάση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν τα ιστορικά ευαίσθητα ζητήματα όταν απευθύνονται σε πολυπολιτισμικά σύνολα μαθητών/ριων, ενώ θεωρούν την πολυπολιτισμικότητα μειονέκτημα κατά τη διδασκαλία, κάτι που τους/τις οδηγεί στη δημιουργία χαμηλών προσδοκιών από τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς/ες μαθητές/ριες, μειώνοντας έτσι τα κίνητρα των εν λόγω μαθητών/ριων. Οι Ziv et al. (2015), αναφερόμενοι στη διδασκαλία των συναισθηματικά φορτισμένων ιστορικών γεγονότων παρατηρούν πως οι νηπιαγωγοί τείνουν να τα αποφεύγουν, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος της πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων στα νήπια και πολλές φορές η πιθανότητα να προκαλέσουν την ανάπτυξη αρνητικών ακόμη και εχθρικών διαθέσεων απέναντι στο διαφορετικό. Αναγνωρίζουν όμως πως τα νήπια δέχονται πληθώρα μηνυμάτων σχετικά με τα ευαίσθητα αυτά ζητήματα από τον κοινωνικό τους περίγυρο και από τα Μ.Μ.Ε. πολύ πριν φτάσουν στο σχολείο. Έτσι καταλήγουν πως είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να αξιοποιήσουν αυτά τα ζητήματα στο πλαίσιο του προγράμματός τους, ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία προκαταλήψεων ή/και

παρανοήσεων εκ μέρους των παιδιών. Ωστόσο τονίζουν την ευθύνη του εκάστοτε κράτους στο να προετοιμάσει τις/τους νηπιαγωγούς με την κατάλληλη εκπαίδευση και το απαραίτητο υλικό.

Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (εικαστικό, εικονογραφικό, κινηματογραφικό, λογοτεχνικά και πολιτικά κείμενα, κείμενα διαχρονικής πολυτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας) καθώς και εκπαιδευτικές επισκέψεις και ποικίλες άλλες δραστηριότητες σε δημόσιους χώρους και τόπους πολιτισμικής αναφοράς χωρίς επιλογές με βάση την ετερότητα είναι θεμιτό να εμπλουτίζουν τις ζωές, τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών. Αυτός ο εμπλουτισμός μπορεί να απορρέει από την από κοινού προσέγγιση της κουλτούρας των ποικίλων εθνικών και κοινωνικών ομάδων, κυρίως όμως να εμπεδώνει την υποχρέωση αναφοράς και διδακτικής επεξεργασίας ιστορικού υλικού που να στηρίζει και να αναδεικνύει αβίαστα αναγνωριζόμενες μορφές ελευθερίας και θεμελιώδης ηθικές αξίες, όπως ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιοσύνη, ισότητα των ευκαιριών και το δικαίωμα της διαφοράς. Η ιστορία ως μάθημα μπορεί να προωθήσει μια πολυμορφία στρατηγικών για την καλλιέργεια στάσεων κατά του ρατσισμού και των κοινωνικών διακρίσεων στις σημερινές γενιές. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με πρόσφορα και σύγχρονα περιεχόμενα σπουδών είναι δυνατόν να αντανakλάται στα διδακτικά εγχειρίδια ιστορίας και στον ιστορικό λόγο μαθητών και διδασκόντος. Ακόμη, η ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας με σχετικές διδακτικές δραστηριότητες και πρακτικές μπορούν να βοηθούν, ώστε να αμβλύνονται οι ρατσιστικές διαθέσεις και τα συναισθήματα διακρίσεων κατά συγκεκριμένων κοινωνικών, εθνικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων. Συνειδητά χρειάζεται να αναδεικνύονται οι αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών, μια αναγνώριση που αβίαστα δεν προβαίνει σε θεωρητικές αναφορές και συμπερασματικές διατυπώσεις με μέσα που δίνουν έμφαση στην ετερότητα και στη διαφορά. Η ανάδειξη στη συνείδηση των νέων του πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ελευθερίας, της ισότητας των ευκαιριών και της δικαιοσύνης είναι δυνατόν να καταρρίπτει φοβίες, ανησυχίες, προκαταλήψεις, στερεότυπα που διατηρούν σε χαμηλό επίπεδο την πολιτισμική υπόσταση της κοινωνίας, αυξάνουν αμοιβαία την επικινδυνότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και εντείνουν τον κοινωνικό διαχωρισμό και την ανασφάλεια του σημερινού ανθρώπου (Λεοντσίνης, 2007).

Συνεπώς, η διάχυση επίσης εμπειρικών γνώσεων και προσωπικών βιωμάτων που αναδεικνύουν τη συνειδητοποίηση σύγχρονων ηθικών και πολιτικών ζητημάτων, που καθημερινά γύρω μας ανακύπτουν, είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη στις προτάσεις του προγράμματος σπουδών της ιστορίας για αναγνώριση, ενίσχυση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την πρόσληψη της πολυπολιτισμικότητας από την εκπαιδευτική διαδικασία της ιστορικής εκπαίδευσης και με βάση τις αρχές της σύγχρονης και συνταγματικά κατοχυρωμένης πολιτείας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε, ότι, οι αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης και τον τρόπο πρόσληψης από τα μικρά παιδιά της έννοιας του χρόνου μετά το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που επικρατούσαν πριν από τρεις δεκαετίες περίπου. Τα περιεχόμενο της έννοιας δεν ταυτίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη χρονολόγηση του παρελθόντος αλλά αποδίδονται και άλλα στοιχεία στην έννοια κάποια από τα οποία είναι ικανά να διερευνήσουν τα παιδιά μικρών ηλικιών (διάκριση παρελθόντος, μέλλοντος, χρήση γενικών εκφράσεων για το χρόνο, διαδοχή για το χρόνο, διαδοχή και αλληλουχία γεγονότων, ομοιότητα και διαφορά, συνέχεια και αλλαγή στο χρόνο, διερεύνηση του ιστορικού παρελθόντος μέσα από τα ίχνη που αυτό έχει αφήσει, διαμέσου των πηγών).

Ο τρόπος ανάγνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει το βαθμό εξοικείωσης των μικρών παιδιών με έννοιες όπως ο ιστορικός χρόνος που αντιστοιχούν σε νοητικά σχήματα αφηρημένης σκέψης. Η αντίληψη ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της έννοιας είναι ικανά να προσεγγίσουν παιδιά μικρών ηλικιών, αποτέλεσμα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό στο χώρο της προσχολικής αγωγής κάποια από τα οποία δημοσιεύονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Δημητριάδου, 2002. Ο' Harra & Ο' Harra, 2001. Σακκής & Τσίλιμένη, 2007).

Η διδασκαλία της ιστορίας ήταν ανέκαθεν ένα διαφιλονικούμενο ζήτημα που έχει προκαλέσει αντιπαράθεσεις και διαμάχες, γεγονός που πιστοποιεί το σημαντικό της ρόλο για το κράτος, αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών. Ειδικά στη σύγχρονη

παγκοσμιοποιημένη κοινωνία ο ρόλος της είναι κορυφαίος, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σημερινής εποχής αλλά και τις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με διαφορετικό φυλετικό εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Καλείται κυρίως να τους προετοιμάσει ως αυριανούς πολίτες να ζουν στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Προκύπτουν, λοιπόν, εύλογα ερωτήματα: Ποιες τάσεις διαφαίνονται στην Ευρώπη; Ποια είναι η απάντηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; Ποια είναι τα ζητήματα που χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής;

Είναι αυτονόητο ότι η ιστορία πρέπει να ενδιαφερθεί για την πολιτισμική ετερότητα, η οποία είναι κατά ένα μεγάλο μέρος συνέπεια των ιστορικών εξελίξεων και αποτελεί αναμφισβήτητα ένα ιστορικό γεγονός. Αποτελεί μία απεριόριστη και πολύ γενναιόδωρη πηγή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που ξεκινά από την απλή γνώση του ανθρώπινου πολιτισμού διαχρονικά και επεκτείνεται στην ερμηνεία των συνεπειών της μη ανοχής, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Bolonan, 2009).

Σήμερα, η διδακτική της ιστορίας επωμίζεται το βάρος της θεματικής και μεθοδολογικής τροποποίησης που χρειάζεται για την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπλέον καλείται να διευρύνει το γνωστικό περιεχόμενο της σύγχρονης ιστορίας, αλλά και να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Κόκκινος & Νάκου, 2006).

Εάν όμως η ιστορία πρέπει να αλλάξει προκειμένου να αποδεχθεί και να στηρίξει την ετερότητα. Αυτό προϋποθέτει δύο παραδοχές: πρώτον, η ιστορία, όπως διδάσκεται είναι δύσκολο να το πραγματοποιήσει και ότι για να συμβεί αυτό θα πρέπει να υιοθετηθεί ένα διαφορετικό προφίλ. Μια τέτοια επιλογή είναι δυνατό να προκαλέσει αντιρρήσεις, οι οποίες προκύπτουν από την εδραιωμένη ιστορική γνώση. Είναι λοιπόν αναγκαία μια διαφορετική προσέγγιση της ιστορίας για την οποία προκύπτουν ζητήματα εγκυρότητας (Leclercq, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1998). Ζητήματα διδασκαλίας. Στο Ε. Αβδέλα (Επιμ.), *Ιστορία και σχολείο* (κείμενο 13). Αθήνα: Νήσος.
- Barton, K., & Levstik, L. (1994). Back when God was wound and wverything: Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2009) *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Bolovan, S. P. (2009). Opportunities of the intercultural education in teaching learning history. *Acta Didactica Napocensia*, 9(1), 35-42.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (1999). Technology to support learning. In J. D. Bransford, A. L. Brown, & R. R. Cocking (ed.). *How people learn: brain, mind, experience and school* (pp.194-220). Washington: National Academy Press.
- Brophy, J. (Ed.) (2002). *Advances in research on teaching*. Volume 9. Social constructivist teaching: Affordances and constrains. New York, NY: JAI Press.
- Bruner, J. (2003). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). A short history of psychological theories of learning. *Daedalus*, 133, 13-20.
- Cooper, H. (1995). *History in the early years*. New York: Routledge.
- Cooper, H. (2001). *History in the early years*. London, Routledge.
- Cuban, L. (2006). Getting past futile pedagogical wars. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 793-795.
- Δάγκας, Α. (2004). Φοιτητικές σημειώσεις κοινωνικής ιστορίας: διδασκαλία της ιστορίας στα νήπια. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και Γεωγραφία. Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Α. (2003). Η σπουδή της ιστορίας ως εργαλείο δια βίου μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 33-48.
- Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (DfEE/QCA). (2000). *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA.
- Dulberg, N. (2002). *Engaging in History: Empathy and perspective taking in children's historical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Evans, R.W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. In G. Leinhardt, I. Beck, & C. Stainton, (ed.). *Teaching and learning in history* (pp. 171-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Faas, D. (2011). The nation, Europe and migration: a comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492.

- Foster, S.J. & Yeager, E.A. (1999). You've got to put together the pieces: English 12 years olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286.
- Gibson, R. (1999). Paulo Freire and pedagogy for social justice. *Theory and Research in Social Education*, 27(2), 129-159.
- Giroux, H., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Goldschmid, M. (1971). Review: The Child's Conception of Time. Le Développement de la Notion du Temps Chez l'Enfant by Jean Piaget, *American Educational Research Journal*, 8(1), 171-173.
- Green, C. (2001). LaGuerra: Struggles in living and teaching critical pedagogy. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 166-180.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183-202
- Husbands, C., Kitson, A., & Rendry, A. (2003). *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την επιστημολογία της ιστορίας στη διδακτική έρευνα. *Νεύσις* 9, 169-186.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερθεματικότητας και την παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Μ. (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*. 41(2), 75-86.
- Lello, J. (1980). The concept of time, the teaching of history, and school organization, *History teacher*, 13, 341-350.
- Λεοντσίνης, Γ. (2006). *Διδακτική της ιστορίας: γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου.
- Λεοντσίνης, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική Ιστορία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Levstik, L. S., & Barton, K.C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. (4th Ed.). New York: Routledge.
- Martin, J. C. (1996). Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire*, 49, 122-133
- Μαυροσκούφης Δ. (2015), *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Μονοπρόσωπη ΙΚΕ.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150.
- McLaughlin, K. L. (1988). Approaches to the teaching of history in the early years: an assessment of developing historical awareness and skills in 6 and 7 year old children. *Early Years*, 8(2), 17-35.

- Ministère Education National (2008). *Bulletin officiel de l' éducation nationale*. n0 3, 2008 (B.O.). Retrieved from:
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Myers, C., Dougan, A. M., & Baber, C. R. (2006). *National standards for social studies teachers*. Maryland: National Council for the Social Studies (NCSS).
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 279-311). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- O' Hara, L., & O' Hara, M. (2001). *Teaching History 3-11*. New York: Continuum.
- Pellens, K. (1994). The International dimensions of the didactics of History. In K. Pellens, S. Quandt, & H. Süßmuth, (ed.). (1994). *Historical culture – Historical communication, international bibliography* (pp. 39-62). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2008). *Early years foundation stage. Profile handbook*. United Kingdom: QCA
- Quandt, S. (1994). Historical communication and the didactics of history. Basic notions, systematic perspectives and the state of development. In K. Pellens, S. Quandt, & H. Süßmuth, (Eds.). *Historical culture – historical communication, international bibliography* (pp. 39-62). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές Ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 97-106.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά εγχειρίδια. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ. 393-419). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26(3), 275-286.
- Σακκής, Δ., & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (ed.). *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). NY: Guilford.
- Skolveret, N. (2006). *Curriculum for the pre-school Lpfo? 98*. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th century European history*. Strasburg: Council of Europe.

- Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. NY: New York University Press.
- Shulman, L. S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal education*, 91(2), 18-25.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1-19.
- Thornton, S. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding, *Theory and Research in Social Education*, 16(1), 69-82.
- Φ.Ε.Κ. 304/ τ. Β'/13-03-03. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Δημοτικού-Γυμνασίου.
- Valimaki, A. L., & Lindberg, P. (2004). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Helsinki: Stakes.
- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20(4), 285-297.
- Vygotsky, L. (1993). *The collected works of L.S.Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)*. New York, NY: Plenum Press.
- Zaccaria, M. (1978). The development of historical thinking: Implications for the teaching of history. *History Teacher*, 11, 323-340.
- Ziv et al. (2015). Teaching traumatic history to young children: the case of Holocaust studies in Israeli kindergartens. *Early Education and Development*, 26(4), 520-533.

APPROACH TO HISTORICAL CONCEPTS IN THE KINDERGARDEN SCHOOL

Despina Papageridou & Konstantinos Tsioumis¹

Aristotle University of Thessaloniki

Abstract: History is linked to the understanding of the evolution of society and infants can perceive it in the sense of change (Dagas, 2004). According to McLaughlin (1988), the approach to historical concepts should aim at developing the skills of historical understanding, developing language skills and thinking processes through the formulation of hypotheses, but also in challenging his curiosity about the past and the development of empathy. The present research focuses on the way that school teachers manage the historical concepts of kindergarten, approaches, materials used and proposed practices. Some views are being developed I the existing literature on approaching historical concepts for children of 4-6 years suggest. Futhermore, it is described how pedagogues approach a historical concept in a mixed, population-based classroom.

Key words: History, historical concepts, multicultural kindergarten, practices.

¹**Address:** Konstantinos Tsioumis, Department of Preschool Education and Education, University Campus, School of Education, 54124 Thessaloniki, Greece. Tel.: 2310995010. Email: ktsioumi@nured.auth.gr

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΤΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ ΚΙΝΗΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

*Βίκυ Πάτσιου, Αγγελική Βουδούρη, Γεώργιος Κουτρομάνος¹,
Χριστίνα Δράκου, & Ελένη Μαυροματίδου
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Περίληψη: Μια από τις σύγχρονες τάσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί η επαυξημένη πραγματικότητα (Ε.Π.). Η προστιθέμενη αξία της χρήσης της Ε.Π. σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα καθώς και ο περιορισμένος αριθμός ερευνών της Ε.Π. στη Λογοτεχνία οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Σκοπός της ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η διαμορφωτική αξιολόγηση τριών ποιημάτων του «Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού» με Ε.Π. Το δείγμα αποτέλεσαν 26 προπτυχιακοί και 24 μεταπτυχιακοί φοιτητές (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Αυτοί εφόσον αλληλεπίδρασαν διαμέσου ταμπλέτας (tablet) με τα επαυξημένα ποιήματα, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που στηρίχθηκε σε συγκεκριμένη «Κλίμακα Ευχρηστίας» καθώς επίσης στο Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας. Επίσης, δεδομένα συλλέχθηκαν διαμέσου παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης, των Pearson συσχετίσεων, της παλινδρομικής ανάλυσης καθώς και της παρατήρησης έδειξαν τον υψηλό βαθμό ευχρηστίας των επαυξημένων ποιημάτων, την ευκολία εκμάθησης της χρήσης τους, καθώς και την έντονη πρόθεση του δείγματος να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία. Η αντιληπτή χρησιμότητα και διασκέδαση των επαυξημένων ποιημάτων είχαν τη μεγαλύτερη επίδραση στην αποδοχή της χρήσης τους από μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα έχουν ποικίλες εφαρμογές για την αξιοποίηση της Ε.Π. στον χώρο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση καθώς επίσης για τη χρήση της Ε.Π. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Επαυξημένη πραγματικότητα, επαυξημένα βιβλία, κινητή μάθηση, ταμπλέτες.

¹**Διεύθυνση:** Κουτρομάνος Γεώργιος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιπποκράτους 20, 10680 Αθήνα, Ελλάδα. Email: koutro@primedu.uoa.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λογοτεχνία, ως ιδιαίτερη μορφή τέχνης, συνιστά αισθητικό αντικείμενο, καθώς, όπως επισημαίνει ο Culler «υποχρεώνει τους αναγνώστες να εξετάσουν την αλληλενέργεια μεταξύ μορφής και περιεχόμενου» (Culler, 2000, σ. 43). Μέσω των νέων λεκτικών συνδυασμών και συνάψεων ο λογοτέχνης επιδιώκει να εκπλήξει τον αναγνώστη, να τον συγκινήσει και να του δώσει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από μια διαφορετική οπτική γωνία. Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, η «αισθητική ανάγνωση» δεν περιορίζεται στα λεκτικά σημεία αλλά περιλαμβάνει τις εικόνες, τα συναισθήματα, τις καταστάσεις με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής και η μαθήτρια και οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας.

Το παιδί μέσα στο ανοιχτό και μαθητοκεντρικό περιβάλλον της τάξης έχει τη δυνατότητα να συζητήσει τόσο με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του όσο και με τον/την εκπαιδευτικό για τον τρόπο με τον οποίο δρουν οι ήρωες, ενώ πολλές φορές ενθαρρύνεται από τον/την εκπαιδευτικό να διακρίνει το νήμα το οποίο συνδέει τις πράξεις με τα κίνητρα των χαρακτήρων (Rosenblatt, 1995). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της παιγνιώδους ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων, οι μαθητές προσλαμβάνουν γνώσεις, πληροφορίες, απολαμβάνουν το περιεχόμενο των λογοτεχνικών έργων, δημιουργούν τη δική τους προσωπική ιστορία μέσα από αναγνωστικές αναμνήσεις. Διαβάζοντας, επανευρίσκουν πολιτιστικά στοιχεία, κοινωνικά βιώματα, καθιστώντας τη λογοτεχνική ανάγνωση μια μορφή ιδιαίτερης επικοινωνίας με τον εαυτό τους, με άλλους συμμαθητές και με τους διδάσκοντες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα επιφορτισμένος, αφού οφείλει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την αγάπη για παιγνιώδεις εξερευνήσεις, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη γλωσσική έκφραση του παιδιού. Επίσης, στα πλαίσια της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, καλείται να αξιοποιήσει τα ψηφιακά μέσα της σύγχρονης κουλτούρας (ηλεκτρονικά, κινηματογραφικά, τηλεοπτικά, πολυτροπικά, e-books), να φέρει τους μαθητές σε επαφή με νέες λογοτεχνικές μορφές, όπως η ψηφιακή λογοτεχνία, αλλά ταυτόχρονα να τους καλλιεργήσει την ικανότητα του «ψηφιακού γραμματισμού» (βλ. Πάτσιου & Καλογήρου, 2013). Μέσα στο νέο περιβάλλον μάθησης - το οποίο εκτός από τον λόγο, που συνιστά το κύριο χαρακτηριστικό της έντυπης λογοτεχνίας - ενσωματώνει εικόνες, ήχους, κινήσεις, γραφικά, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να

συνομιλήσουν με διάφορες μορφές τέχνης, ενώ παράλληλα υιοθετούν έναν ενεργό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία, καθώς το ηλεκτρονικό μέσο και η υπερκειμενική δομή των λογοτεχνικών κειμένων απαιτούν τη δική τους ενεργό συμμετοχή (Νικολαΐδου, 2009).

Μια από τις σύγχρονες τάσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί η επαυξημένη πραγματικότητα (Ε.Π.) (Koutromanos, Sofos, & Anraamidou, 2015), η οποία δίνει νέες δυνατότητες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η Ε.Π. έχει οριστεί ως «η τεχνολογία που επιτρέπει την άμεση ή έμμεση θέαση του φυσικού περιβάλλοντος του πραγματικού κόσμου, τα στοιχεία του οποίου επαυξάνονται από την εισαγωγή δεδομένων που δημιουργούνται στον υπολογιστή, όπως ήχος ή γραφικά» (Lin & Chang, 2015, σ. 1) ή ως «η τεχνολογία που επιθέτει εικονικά αντικείμενα σε πραγματικές σκηνές, προσθέτοντας τις πληροφορίες που απουσιάζουν από τον πραγματικό κόσμο» (El Sayed, Zayed, & Sharawy, 2011, σ. 1045).

Υποσύνολο της Ε.Π. αποτελεί η κινητή ή φορητή επαυξημένη πραγματικότητα (Barbas, Loureiro, Messias, & Pacheco, 2015. Κουτρομάνος, 2017). Αυτή ορίζεται ως η Ε.Π. «που δημιουργείται και καθίσταται προσβάσιμη με κινητές συσκευές σε κινητά πλαίσια χρήσης» (Olsson, Lagerstam, Kärkkäinen, & Väänänen-Vainio-Mattila, 2013, σ. 288). Σημαντική διεργασία για τη λειτουργία των εφαρμογών της κινητής Ε.Π. αποτελεί η «αναγνώριση» που επιτρέπει στη συσκευή να «πυροδοτήσει» την εμφάνιση του ψηφιακού περιεχομένου. Ειδικότερα, οι εφαρμογές αυτές διακρίνονται: α) στις εφαρμογές που βασίζονται σε τεχνικές αναγνώρισης της εικόνας (image-based) και β) στις εφαρμογές που βασίζονται στην αναγνώριση της θέσης (location-based) (Cheng & Tsai, 2013. Dunleavy, 2014). Τα επαυξημένα βιβλία, στα οποία εστιάζει η παρούσα εργασία, αποτελούν τυπικό παράδειγμα εφαρμογής της πρώτης κατηγορίας.

Τα τελευταία χρόνια, η αξιοποίηση της κινητής Ε.Π. διαμέσου των σύγχρονων συσκευών κινητής τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα τη διεξαγωγή ενός σημαντικού αριθμού ερευνών που ασχολούνται με τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση βιβλίων με αυτή τη νέα τεχνολογία. Μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που εστιάζουν οι έρευνες για τα βιβλία Ε.Π. είναι η Ιστορία (Santana-Mancilla, García-Ruiz, Acosta-Díaz, & Juárez, 2012), τα Μαθηματικά (Corrêa, 2014), οι Φυσικές Επιστήμες (Yang, Hwang, Hung, & Tseng, 2013), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Lin, Hsieh, Wang, Sie, & Chang, 2011) και οι ΤΠΕ (Kose, Koc, & Yucesoy, 2013). Η χρήση των βιβλίων Ε.Π. από μαθητές και μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει συσχετιστεί με τις θετικές

στάσεις και την ικανοποίησή τους (Lin et al., 2011), την κινητοποίηση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την ενίσχυση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας (Yang et al., 2013). Ειδικότερα, η προστιθέμενη αξία της χρήσης βιβλίων Ε.Π. σε αυτές τις έρευνες έγκειται στο γεγονός ότι η Ε.Π. συνυπάρχει με το βιβλίο, ενισχύει το περιεχόμενο του και δεν «απομονώνει» τον μαθητή μεταφέροντάς τον απέναντι σε έναν υπολογιστή ή σε διαφορετικό χώρο από το βιβλίο (Μαυροματίδου & Κουτρομάνος, 2017). Επιπρόσθετα, οι Παναγοπούλου και Καραγιαννίδης (2017, σ. 630) αναφέρουν σχετικά με τα βιβλία Ε.Π. ότι «πρόκειται για έναν ανέξοδο τρόπο παρουσίασης της Ε.Π. στην τάξη, καθώς δεν απαιτούνται αλλαγές στο σχολικό βιβλίο».

Όσον αφορά στο μάθημα της Γλώσσας και, ειδικότερα, της Λογοτεχνίας, η έρευνα, όπως δείχνει και η επισκόπηση στην αγγλική βιβλιογραφία σε επόμενη ενότητα, είναι περιορισμένη. Στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα μόνο δύο έρευνες. Στην πρώτη, οι Βουδούρη, Πάτσιου, Μαυροματίδου και Κουτρομάνος (2016), σχεδίασαν και ανέπτυξαν με Ε.Π. το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Πρωινό άστρο» από το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Δημοτικού. Στη δεύτερη έρευνα, οι Παναγοπούλου και Καραγιαννίδης (2017) σχεδίασαν και ανέπτυξαν με Ε.Π. ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Μενέλαου Λουντέμη, «Ένα παιδί μετράει τ' άστρα» που βρίσκεται στο σχολικό βιβλίο λογοτεχνικών κειμένων της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το επαυξημένο απόσπασμα εφαρμόστηκε σε ένα Τμήμα Ένταξης με τρεις μαθητές που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνά τους είχε ως σκοπό, διαμέσου του επαυξημένου αποσπάσματος, να παράσχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μια ελκυστική μαθησιακή εμπειρία και να προωθήσει την εμπλοκή τους στο μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, που προέκυψαν μέσα από μια ποιοτική ερευνητική μελέτη περίπτωσης, έδειξαν μεταξύ άλλων ότι το βιβλίο Ε.Π. μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητών για τη μάθηση. Τα ανωτέρω θετικά αποτελέσματα της Ε.Π. αποτέλεσαν αφορμή για τη εξέταση της χρήσης της σε μαθήματα Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Όπως φαίνεται από την ανασκόπηση της αγγλικής βιβλιογραφίας στην επόμενη ενότητα, η Ε.Π. αν και έχει εφαρμοστεί σε μαθήματα Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ωστόσο η προστιθέμενη αξία της χρειάζεται να ενισχυθεί περισσότερο με νέες έρευνες οι οποίες να εστιάζουν στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση εφαρμογών Ε.Π. από την ίδια την ακαδημαϊκή και την εκπαιδευτική κοινότητα (Βουδούρη et al., 2016).

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Για τη διερεύνηση της αξιοποίησης και της επίδρασης της επαυξημένης πραγματικότητας στη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, κρίθηκε σκόπιμη η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιήθηκαν οι βάσεις δεδομένων «Science Direct» και «ERIC», όπου πραγματοποιήθηκε συνδυαστική αναζήτηση των ακόλουθων όρων: «augmented reality and language», «augmented reality and literature» και «augmented reality and books». Η παρούσα ανασκόπηση καλύπτει τη χρονική περίοδο από το 2000 έως και τον Ιούνιο του 2016 και εστιάζει σε έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιούνται συσκευές κινητής τεχνολογίας (PDAs, κινητά τηλέφωνα, ταμπλέτες). Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη 13 ερευνών που αξιοποιούν τις προσφερόμενες δυνατότητες της τεχνολογίας της Ε.Π., με απώτερο σκοπό να εμπλουτίσουν τις μαθησιακές εμπειρίες κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Η μελέτη τους, ωστόσο, έδειξε ότι μόνο έξι από αυτές αναφέρονται σε βιβλία Ε.Π., ενώ οι υπόλοιπες σε διαφορετικά εργαλεία μάθησης Ε.Π. Καθώς η παρούσα εργασία αναφέρεται στα επαυξημένα βιβλία, η ενότητα αυτή επικεντρώνεται στον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της ανασκόπησης ως προς τις έξι έρευνες.

Οι έξι έρευνες ταξινομήθηκαν σε δύο επιμέρους κατηγορίες, αξιοποιώντας ως κριτήριο το εάν γίνεται ένταξη των επαυξημένων βιβλίων στο μαθησιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, στην πρώτη υποκατηγορία συμπεριελήφθησαν δύο έρευνες που συνέλεξαν δεδομένα διαμέσου διαμορφωτικής αξιολόγησης των πρωτοτύπων και παρέχουν εμπειρικές αποδείξεις ως προς την ευχρηστία και την εφαρμοσιμότητα των βιβλίων Ε.Π. Ειδικότερα, οι δύο έρευνες εστιάζουν στην παρουσίαση της ανάπτυξης διαδραστικών παραμυθιών Ε.Π., τα οποία αναφέρονται σε μύθους της λαϊκής παράδοσης και μπορούν να αξιοποιηθούν ως ψυχαγωγικά και – ταυτόχρονα - παιδαγωγικά εργαλεία από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Rambli, Matcha, Sulaiman, & Nayan, 2012. Tomi & Rambli, 2013). Μέσω των δύο επαυξημένων -με τρισδιάστατα μοντέλα, κινούμενες εικόνες και ηχητικές αφηγήσεις- παραμυθιών, επιδιώκεται αφενός η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και αφετέρου η εκμάθηση των αριθμών. Η διαφοροποίησή τους έγκειται στο γεγονός ότι στο παραμύθι των Rambli et al. (2012) η επαύξηση των εικονικών αντικειμένων γίνεται διαμέσου οθόνης επιτραπέζιων υπολογιστών, ενώ στο παραμύθι των Tomi και Rambli (2013) διαμέσου συσκευών κινητής τεχνολογίας. Τα δύο παραμύθια αξιολογήθηκαν στα πλαίσια εκθέσεων, όπου συλλέχθηκαν δεδομένα διαμέσου της παρατήρησης της

αλληλεπίδρασης παιδιών προσχολικής ηλικίας και γονέων με αυτά. Στα ευρήματα των δύο ερευνών γίνεται λόγος για τον ενθουσιασμό των γονέων και την προσέλκυση της προσοχής των παιδιών, την ευκολία χρήσης των παραμυθιών Ε.Π., καθώς και την καταλληλότητά τους για εκπαιδευτική αξιοποίηση.

Η δεύτερη υποκατηγορία αποτελείται από τέσσερις έρευνες που εντάσσουν την αξιοποίηση βιβλίων Ε.Π. σε τυπικά ή άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να διερευνήσουν πτυχές της επίδρασής τους στη μάθηση. Η μελέτη των ερευνών έδειξε ότι οι τρεις από αυτές σχετίζονταν με την Πρωτοβάθμια (Cheng & Tsai, 2014. Hornecker & Dünser, 2009. Rambli, Matcha, & Sulaiman, 2013) και η μία με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chen, Teng, Lee, & Kinshuk, 2011). Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι δύο εκ των ερευνών για την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα (Cheng & Tsai, 2014. Hornecker & Dünser, 2009) ενέταξαν τη χρήση εμπορικών επαυξημένων παραμυθιών σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να εξετάσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτά. Πιο συγκεκριμένα, οι Hornecker και Dünser (2009) διερεύνησαν τις αντιδράσεις των μαθητών κατά την αλληλεπίδραση με τα παραμύθια Ε.Π., εστιάζοντας στο εάν οι μαθητές εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν από εμπειρίες του πραγματικού κόσμου. Επιπρόσθετα, διερεύνησαν εάν οι αναγνωστικές δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης που διεξήγαγαν, αξιοποίησαν δύο παραμύθια (AR-Jam Books) που αναπτύχθηκαν από τη Βρετανική Εταιρία Μεταδόσεων (BBC), τα οποία είχαν επαυξηθεί με τρισδιάστατους κινούμενους χαρακτήρες, ήχο και διαδραστικές δραστηριότητες. Καθώς τα συγκεκριμένα παραμύθια υποστηρίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού, όπως η κατανόηση αφηγημάτων και η αφήγηση, το δείγμα των Hornecker και Dünser (2009) αποτελούνταν από μαθητές 6-7 ετών διαφορετικού επιπέδου αναγνωστικών δεξιοτήτων. Το πρώτο παραμύθι Ε.Π. αναγνώστηκε από 23 μαθητές (10 ζεύγη και 3 μαθητές), ενώ το δεύτερο από 11 μαθητές (4 ζεύγη και 3 μαθητές). Διαμέσου βιντεοσκόπησης των αναγνωστικών συνεδριών, ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων και εννοιολογικής ανάλυσης των δεδομένων, οι Hornecker και Dünser (2009) διαπίστωσαν πως οι μαθητές θεωρούσαν ότι οι ψηφιακές επαυξήσεις συμπεριφέρονται και «αντιδρούν» κατ' ανάλογο τρόπο με τρισδιάστατα αντικείμενα του φυσικού περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναμένουν ότι οι «αντιδράσεις» του συστήματος στις δράσεις τους θα παρουσιάζουν ομοιότητες με τις

«αντιδράσεις» του πραγματικού κόσμου σε αντίστοιχες δράσεις και, συνεπώς, να εκτελούν δράσεις μη αναγνωρίσιμες ή μη ερμηνεύσιμες από το σύστημα. Εξαιτίας τούτου, οι συγγραφείς υπογράμμισαν την αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι δεξιότητες των χρηστών κατά την ανάπτυξη συστημάτων Ε.Π., ώστε να είναι δυνατή η διαισθητική αλληλεπίδραση (intuitive interaction) με τα επαυξημένα αντικείμενα. Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ακόμη: α) την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ενθάρρυνση της εμπλοκής τους στην αναγνωστική διαδικασία λόγω της ψηφιακής οπτικής ανατροφοδότησης και της δυνατότητας δράσης σε τρισδιάστατο χώρο, β) την εκδήλωση ευρείας ποικιλίας συμπεριφορών (π.χ. στρατηγικές, διερευνητικές, παιγνιώδεις), γ) ότι το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών δεν επηρέασε την πλοήγησή τους στο περιεχόμενο, και δ) ότι τα ζεύγη μαθητών χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο για την επίλυση των διαδραστικών ακολουθιών και παρουσίασαν περισσότερες ενδείξεις παιγνιώδους συμπεριφοράς και απόλαυσης συγκριτικά με τους μαθητές που έκαναν ατομική ανάγνωση των παραμυθιών Ε.Π.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς τους, οι Cheng και Tsai (2014) αξιοποίησαν ένα επαυξημένο - με τρισδιάστατα μοντέλα, γραπτές και ηχητικές αφηγήσεις, βίντεο και διαδραστικά πολυμέσα - εικονοβιβλίο που εκδόθηκε από το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ταϊβάν. Σκοπός τους ήταν να διερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και γονέων κατά την - από κοινού - ανάγνωση του εικονοβιβλίου Ε.Π. Ειδικότερα, επικεντρώθηκαν στην ανάλυση των μοτίβων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται κατά την ανάγνωση και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και στη μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Η έρευνα διεξήχθη με την εθελούσια συμμετοχή 33 μαθητών 5 έως 10 ετών και των γονέων τους. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω βιντεοσκοπήσεων και συνεντεύξεων, επέτρεψε την αναγνώριση τεσσάρων μοτίβων αναγνωστικής συμπεριφοράς που φανερώνουν εάν ο έλεγχος της αναγνωστικής διαδικασίας (π.χ. χειρισμός της φορητής συσκευής) υπόκειται στους μαθητές ή στους γονείς, καθώς και τον βαθμό της επικοινωνίας των ζευγών. Παρόλο που διαπιστώθηκε πιο αυξημένη εμπλοκή των μαθητών σε σύγκριση με τους γονείς, τα επίπεδα των γνωστικών τους επιτευγμάτων ήταν, σε γενικές γραμμές, χαμηλά. Ωστόσο, η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η μαθησιακή απόδοση επηρεάζεται θετικά, όταν οι μαθητές ελέγχουν την αναγνωστική διαδικασία και όταν επικρατούν επικοινωνιακές συμπεριφορές κατά την ανάγνωση, καθώς τα συγκεκριμένα μοτίβα

συμπεριφοράς συσχετίστηκαν με νοητικά επιτεύγματα υψηλού επιπέδου, όπως η αναλυτική περιγραφή και η ερμηνεία του περιεχομένου του βιβλίου.

Σε αντίθεση με τις ανωτέρω έρευνες, η έρευνα των Rambli et al. (2013) αποσκοπούσε τόσο στην ανάπτυξη ενός βιβλίου Ε.Π. που υποστηρίζει την εκμάθηση του αλφαβήτου όσο και στη διερεύνηση των αντιλήψεων 15 παιδιών προσχολικής ηλικίας για αυτό. Το “AR Alphabet book” περιελάμβανε «δείκτες», οι οποίοι ενεργοποιούν την εμφάνιση τρισδιάστατων μοντέλων των - κεφαλαίων και μικρών - χαρακτήρων του αλφαβήτου και αντικειμένων που αρχίζουν από το κάθε γράμμα, κινούμενων εικόνων που παρουσιάζουν τον τρόπο γραφής των γραμμάτων και παζλ συναρμολόγησης για τον έλεγχο της κατανόησης. Η έρευνα των Rambli et al. (2013) διεξήχθη σε τυπικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου συλλέχθηκαν δεδομένα διαμέσου παρατήρησης, ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Τα ευρήματα έδειξαν όχι μόνο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αξιοσημείωτη ήταν η εκδήλωση της επιθυμίας των μαθητών για επαναλαμβανόμενη χρήση του επανυξημένου βιβλίου, γεγονός που συνιστά θετική ένδειξη για την αξιοποίησή του ως εργαλείου μάθησης.

Εμπειρικά δεδομένα για τη μαθησιακή επίδραση των βιβλίων Ε.Π. παρέχονται ακόμη στη μελέτη των Chen et al. (2011). Αν και σε αυτήν δεν απαντάται ο όρος «επανυξημένο βιβλίο», αποφασίστηκε η ένταξή της στην τρέχουσα κατηγορία, καθώς οι συγγραφείς ανέπτυξαν ένα «επανυξημένο σύστημα ανάγνωσης που βασίζεται στο χαρτί», επανυξάνοντας επιλεγμένα άρθρα των διδακτικών εγχειριδίων. Ειδικότερα, το σύστημα περιελάμβανε έντυπο υλικό, το οποίο συνδέθηκε - μέσω Κωδικών Άμεσης Απόκρισης - με συναφές ψηφιακό υλικό και ερωτήσεις σκαλωσιάς που προβάλλονται με τη χρήση έξυπνων κινητών τηλεφώνων. Προκειμένου να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά του, οι Chen et al. (2011) διερεύνησαν την επίδραση αφενός του σχεδιασμού που παρέχει άμεση πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό και αφετέρου της στρατηγικής των ερωτήσεων σκαλωσιάς στην αναγνωστική κατανόηση, υιοθετώντας έναν ημι-πειραματικό σχεδιασμό. Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της διδασκαλίας των αγγλικών για εμπόριο (Business English) με τη συμμετοχή 77 φοιτητών. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν τεστ για τη μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των φοιτητών, τα οποία χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, και ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής εμπειρίας. Τα ευρήματα έδειξαν τις θετικές στάσεις των φοιτητών, καθώς η πλειονότητα

συμφώνησε ότι το «συγχωνευμένο» έντυπο και ψηφιακό υλικό ωφελεί την αναγνωστική κατανόηση. Άξιο αναφοράς είναι ότι οι συμμετέχοντες που είχαν πρόσβαση είτε στο ψηφιακό υλικό είτε στις ερωτήσεις σκαλωσιάς έδωσαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στην αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του συστήματος συγκριτικά με τους φοιτητές που ανέγνωσαν το έντυπο υλικό δίχως να χρησιμοποιούν κινητές συσκευές. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η στρατηγική των ερωτήσεων σκαλωσιάς βελτίωσε σημαντικά την κατανόηση των κειμένων, ενώ οι τεχνικές δυσλειτουργίες ως προς την αναγνώριση των Κωδικών Άμεσης Απόκρισης και η απουσία της δυνατότητας εξατομίκευσης των ερωτήσεων βάσει των εκάστοτε μαθησιακών αναγκών θεωρήθηκαν αδυναμίες του συστήματος.

Εκ των ανωτέρω διαφαίνεται ότι, παρόλο που η ανάπτυξη εκπαιδευτικών βιβλίων Ε.Π. έχει υλοποιηθεί από αρκετούς ερευνητές (Cheng & Tsai, 2016), ο αριθμός των επαυξημένων βιβλίων που δύνανται να εξυπηρετήσουν τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα περιορισμένος. Ωστόσο, τα μέχρι τώρα ερευνητικά ευρήματα που καταγράφηκαν υποδηλώνουν τη θετική επίδραση της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης στη μάθηση. Επιπροσθέτως, η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η πλειονότητα των ερευνών αφορά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ότι το δείγμα μόνο δύο ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα, περιελάμβανε - μεταξύ άλλων - μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου (Cheng & Tsai, 2014. Hornecker & Dünser, 2009). Αξιοσημείωτο εύρημα αποτέλεσε ακόμη το γεγονός ότι μόλις δύο ερευνητικά άρθρα αναφέρονταν στην ανάπτυξη βιβλίων κινητής Ε.Π. για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Cheng & Tsai, 2014. Tomi & Rambli 2013). Κατόπιν τούτων, διαπιστώθηκε ότι απουσιάζουν έρευνες που πραγματεύονται την ανάπτυξη και την ένταξη βιβλίων κινητής Ε.Π. σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, ώστε να υποστηριχθεί η διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όλα τα ανωτέρω, σε συνδυασμό με την έλλειψη βιβλίων κινητής Ε.Π. για την ελληνική εκπαίδευση, αποτέλεσαν εναύσματα για τον μεθοδολογικό εμπλουτισμό του Ανθολογίου με στοιχεία Ε.Π.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση τριών ποιημάτων του «Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού» με Ε.Π. Τα ποιήματα αυτά ήταν: α) «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Νίκου Γκάτσου, β) «Πρωϊνό άστρο» του Γιάννη Ρίτσου, και γ) «Ο γλάρος» του Οδυσσέα Ελύτη (βλ. Κατσίκη – Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, & Πυλαρινός, 2009). Στόχοι της έρευνας ήταν: 1) Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση και την επίδραση των βιβλίων Ε.Π. στο μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας. 2) Η διαμόρφωση της μεθοδολογίας σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης των τριών ανωτέρω ποιημάτων με Ε.Π. 3) Η εξέταση της ευχρηστίας των τριών ποιημάτων με Ε.Π. 4) Η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή των τριών ποιημάτων με Ε.Π. στη μαθησιακή διαδικασία από εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Για τη διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκε μια μεθοδολογία, η οποία συνέλλεξε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Anderson & Shattuck, 2012. The Design-Based Research Collective, 2003). Ειδικότερα, τα επιμέρους στάδια της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη πτυχές της μεθοδολογίας της έρευνας που βασίζεται στον σχεδιασμό (Design-Based Research, DBR) (Amiel & Reeves, 2008), η οποία έχει αξιοποιηθεί - μεταξύ άλλων - σε έρευνες που αναφέρονται στη δημιουργία και στην ένταξη περιβαλλόντων Ε.Π. στη διδασκαλία της Γλώσσας (Holden & Sykes, 2011. Tobar-Muñoz, Baldiris, & Fabregat, 2017). Η μεθοδολογία αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα τρία στάδια.

Στάδιο 1. Αναγνώριση και ανάλυση του προβλήματος

Το Στάδιο 1 (Ιούνιος-Οκτώβριος 2016) επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό και στην ανάλυση του προβλήματος ως προς τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας με την αξιοποίηση βιβλίων Ε.Π. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς τη χρήση των βιβλίων Ε.Π. στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Τα αποτελέσματα αυτής της ανασκόπησης, που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα, θεμελίωσαν τον σχεδιασμό της προτεινόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης (βλ. Στάδιο 2).

Στάδιο 2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη του πρωτοτύπου

Στο Στάδιο 2 (Νοέμβριος 2016 - Φεβρουάριος 2017), αποδόθηκε έμφαση στον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε τόσο η ενεργός εμπλοκή όσο και η υποστήριξη των μαθητών στις διαδικασίες ανάγνωσης, προσέγγισης και πρόσληψης ποιητικών έργων, μέσω της εναπόθεσης στοιχείων Ε.Π. σε ποιήματα του Ανθολογίου Γ' και Δ' Δημοτικού. Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων, κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί βαρύτητα στην πολυτροπική αναπαράσταση της γνώσης, στην παροχή σκαλωσιών μάθησης, στη διευκόλυνση αναστοχαστικών διαδικασιών, καθώς και στην ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε: α) η επιλογή τριών ποιημάτων από το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Δημοτικού (βλ. Ν. Γκάτζος, «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» - σσ. 26-27, Γ. Ρίτσος, «Πρωινό άστρο» - σσ. 34-35, Οδ. Ελύτης, «Ο γλάρος» - σσ. 152-153) και β) η επιλογή και κατάλληλη διαμόρφωση των ψηφιακών πόρων (π.χ. εικόνων, βίντεο, ιστοσελίδων, κειμένων) για την επαύξηση των ποιημάτων.

Τα ποιήματα που επαυξήθηκαν στην παρούσα εργασία στηρίζονται στην Ε.Π. εικόνας (image-based augmented reality). Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα «Layar Creator». Πρόκειται για μια πλατφόρμα διαδικτύου, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στον χρήστη να δημιουργήσει το δικό του υλικό Ε.Π. χωρίς να απαιτούνται προγραμματιστικές δεξιότητες. Ειδικότερα, μπορεί να επαυξηθεί οποιοδήποτε έντυπο υλικό με ψηφιακό περιεχόμενο όπως βίντεο, ιστοσελίδες, εικόνες και ήχο με τη λειτουργία «σύρε και άφησε» (drag & drop). Για τη θέαση του υλικού, απαιτείται ταμπλέτα ή έξυπνο κινητό τηλέφωνο που να έχει σύνδεση στο διαδίκτυο και εγκατεστημένη την εφαρμογή Layar app (βλ. περισσότερα στο: Βουδούρη et al., 2016).

Στάδιο 3. Διαμορφωτική αξιολόγηση των επαυξημένων ποιημάτων

Στο Στάδιο 3 υλοποιήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση των επαυξημένων ποιημάτων (Μάρτιος-Απρίλιος 2017). Οι στόχοι της ήταν να εξεταστούν: 1) η ευχρηστία τους, και 2) οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή τους. Ειδικότερα, ως προς την αποδοχή η έρευνα βασίστηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο του Μοντέλου Αποδοχής της Τεχνολογίας (Davis, 1989) αξιοποιώντας τις μεταβλητές της πρόθεσης, της στάσης απέναντι στη χρήση,

της αντιληπτής ευκολίας χρήσης, της αντιληπτής χρησιμότητας και διασκέδασης. Οι επόμενες ενότητες αναφέρονται σε όλα τα στάδια αυτής της αξιολόγησης.

Συμμετέχοντες

Προκειμένου να βελτιωθεί το πρωτότυπο αποφασίστηκε το δείγμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης να αποτελείται από δύο ομάδες: α) από άτομα που είναι συχνοί χρήστες συσκευών κινητής τεχνολογίας (έξυπνα κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες) και έχουν εκπαιδευτεί σε θεωρητικό επίπεδο σε βασικά θέματα της Λογοτεχνίας και ειδικότερα της Ποίησης, και β) από άτομα που είναι ειδικοί σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας και, παράλληλα, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το δείγμα της αξιολόγησης της πρώτης ομάδας αποτέλεσαν 26 προπτυχιακοί και της δεύτερης ομάδας 24 μεταπτυχιακοί φοιτητές ($N = 50$) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.). Από αυτούς, 28 (56%) ήταν γυναίκες και 22 (44%) ήταν άνδρες. Είκοσι εννέα (58%) από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 20 έως 30 ετών, 12 (24%) στην ηλικιακή ομάδα των 31 έως 40 ετών και 9 (18%) στην ηλικιακή ομάδα των 41 έως 50 ετών. Οι προπτυχιακοί φοιτητές ήταν όλοι κάτοχοι έξυπνου κινητού τηλεφώνου ή ταμπλέτας και είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς τις υποχρεώσεις του μαθήματος «Νεοελληνική Λογοτεχνία: Ποίηση και Πεζογραφία (19^{ος} - 20ός αι.)» του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ανωτέρου τμήματος. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές ήταν εγγεγραμμένοι στην κατεύθυνση «Πληροφορική στην Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. και προέρχονταν από αυτούς που είχαν εισαχθεί κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2015-2016 και 2016-2017. Όλοι τους ήταν εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είχαν διδάξει το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Δεκαπέντε από αυτούς ήταν μόνιμοι, τέσσερις αναπληρωτές και πέντε εργάζονταν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Διαδικασία αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν η ακόλουθη: Αρχικά, ο κάθε συμμετέχων ενημερωνόταν από τους ερευνητές της παρούσας έρευνας για τον σκοπό και τους στόχους των ποιημάτων με Ε.Π., αλλά και της αξιολόγησης αυτών. Στη συνέχεια, διαμέσου μίας

ταμπλέτας χρησιμοποιούσε μόνος του τις επαυξημένες σελίδες των ποιημάτων. Στο στάδιο αυτό καταγράφονταν από τους ερευνητές οι αλληλεπιδράσεις του δείγματος με τις επαυξημένες σελίδες, παρατηρήσεις τους ως προς την ευχρηστία ή ως προς το περιεχόμενο του επαυξημένου υλικού. Αμέσως μετά ο κάθε συμμετέχων απαντούσε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας (βλ. επόμενη ενότητα).

Ερωτηματολόγιο

Α' Ενότητα. Προσωπικές πληροφορίες

Η Α' Ενότητα του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο και την ηλικία του δείγματος, καθώς επίσης με την ιδιότητά τους (π.χ. μεταπτυχιακός φοιτητής).

Β' Ενότητα. Ευχρηστία των επαυξημένων ποιημάτων

Οι συμμετέχοντες, στη Β' Ενότητα του ερωτηματολογίου, συμπλήρωσαν την «Κλίμακα Ευχρηστίας» (SUS: System Usability Scale) του Brooke (2013) που περιέχει 10 προτάσεις (βλ. Πίνακα 1) 5/βαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα) (*Cronbach's α* = .856). Αυτές πραγματεύονται ζητήματα σχετικά με την ευχρηστία (βλ. προτάσεις 1-3, 5-9) και την ευκολία εκμάθησης της χρήσης (βλ. προτάσεις 4, 10) των επαυξημένων ποιημάτων. Η κλίμακα έχει εφαρμοστεί - μεταξύ άλλων - για την αξιολόγηση της ευχρηστίας βιβλίων Ε.Π. (Lin et al., 2011. Martín-Gutiérrez, Fabiani, Benesova, Meneses, & Mora, 2015) και μπορεί να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα με μικρό μέγεθος δείγματος ($n \geq 12$) (Μαυροματίδου & Κουτρομάνος, 2017).

Γ' Ενότητα. Αντιληπτή χρησιμότητα, αντιληπτή ευκολία χρήσης, αντιληπτή διασκέδαση, στάσεις και πρόθεση χρήσης

Στην Γ' Ενότητα οι συμμετέχοντες απάντησαν, αρχικά, σε τέσσερις υποενότητες προτάσεων. Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτών των προτάσεων στηρίχθηκε στο Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (βλ. Davis, 1989. Koutromanos, Styliaras, & Christodoulou, 2015). Η πρώτη υποενότητα αποτελούνταν από δύο προτάσεις που είχαν σχέση με την

αντιληπτή χρησιμότητα των επαυξημένων ποιημάτων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (*Cronbach's a* = .660). Η δεύτερη υποενότητα αποτελούνταν από τρεις προτάσεις που είχαν σχέση με την αντιληπτή ευκολία χρήσης των ποιημάτων (*Cronbach's a* = .816). Οι προτάσεις στις ανωτέρω δύο υποενότητες προσαρμόστηκαν από την έρευνα των Wojciechowski and Cellary (2013) και οι απαντήσεις δόθηκαν διαμέσου 5/βαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ Απόλυτα). Η τρίτη υποενότητα ερωτήσεων μετρούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των επαυξημένων ποιημάτων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτής της ενότητας οι συμμετέχοντες έδειξαν τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους στην πρόταση: «Το να χρησιμοποιώ τα επαυξημένα ποιήματα του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας είναι για μένα:...». Τα ζεύγη επιθέτων ήταν: Βαρετό/Διασκεδαστικό, Δυσάρεστο/Ευχάριστο, Κακό/Καλό, Άχρηστο/Πολύτιμο. Η μέτρηση έγινε με τη χρήση 5/βαθμης διπολικής κλίμακας (1 έως 5) σημασιολογικής διαφοροποίησης (*Cronbach's a* = .809), η οποία στηρίχθηκε στη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 2006). Η τέταρτη υποενότητα στηρίχθηκε στη έρευνα των Chung, Han, και Joun (2015) και μετρούσε, διαμέσου τριών προτάσεων 5/βαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα), την πρόθεση του δείγματος να χρησιμοποιήσει τα επαυξημένα ποιήματα του Ανθολογίου στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας (*Cronbach's a* = .850). Επιπρόσθετα με τα ανωτέρω, το δείγμα της έρευνας απάντησε διαμέσου 5/βαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα), σε μια πέμπτη υποενότητα προτάσεων, οι οποίες προσαρμόστηκαν από προηγούμενη έρευνα (βλ. Κοο, 2009) και σχετίζονταν με το κατά πόσο η χρήση των επαυξημένων ποιημάτων στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι διασκεδαστική (*Cronbach's a* = .861).

Δ' Ενότητα. Απόψεις σχετικά με τη χρήση των επαυξημένων ποιημάτων στη διδασκαλία

Στην Δ' Ενότητα συλλέχθηκαν δεδομένα διαμέσου οκτώ ανοιχτών ερωτήσεων, οι οποίες αναφέρονταν στα ενδεχόμενα μαθησιακά οφέλη που απορρέουν από τη χρήση των επαυξημένων ποιημάτων του Ανθολογίου στο μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας και στους παράγοντες που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Στην τρέχουσα ενότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ακόμη να διατυπώσουν

προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, καθώς και τις απόψεις τους για την ένταξη σχολικών βιβλίων Ε.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρατήρηση

Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν, επίσης, δεδομένα διαμέσου της παρατήρησης του δείγματος καθ' όλη τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με τις επαυξημένες σελίδες του Ανθολογίου. Σκοπός της παρατήρησης ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά όλες τις προσφερόμενες δυνατότητες και να αλληλεπιδράσουν με τα διαθέσιμα στοιχεία Ε.Π. Επιπρόσθετα, η παρατήρηση συνοδεύτηκε από την καταγραφή ενδεχόμενων προβλημάτων ευχρηστίας των επαυξημένων ποιημάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 21) διαμέσου τριών σταδίων. Στο 1ο στάδιο εξετάστηκε η αξιοπιστία των υποενοτήτων του Μοντέλου Αποδοχής της Τεχνολογίας με το δείκτη *Cronbach a*. Στο 2ο στάδιο υλοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση όλων των ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Στο 3ο στάδιο υλοποιήθηκαν οι συσχετίσεις *Pearson* (two-tailed) για τις μεταβλητές του Μοντέλου της Αποδοχής της Τεχνολογίας, καθώς και η εξέταση της πρόβλεψης της πρόθεσης, της στάσης και της αντιληπτής χρησιμότητας διαμέσου παλινδρομικών αναλύσεων.

Περιγραφή των «διανθισμένων» σελίδων του Ανθολογίου

Η «διάνθιση» των ποιητικών έργων πραγματοποιήθηκε διαμέσου της προσθήκης εικονικών αντικειμένων που καθιστούν εφικτή την πρόσβαση σε ψηφιακό οπτικοακουστικό υλικό, ώστε να εμπλουτιστούν οι αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών και να διευρυνθούν οι λογοτεχνικοί τους ορίζοντες. Ειδικότερα, σε όλα τα ποιήματα έχουν τοποθετηθεί βίντεο για την ακρόαση απαγγελιών τους ή/και μελοποιημένων εκδοχών τους, καθώς και εικονίδια με την επιγραφή «Άλλα έργα», στα οποία έχουν εισαχθεί

υπερσυνδέσεις προς ιστοσελίδες με πρόσθετα ποιήματα. Επιπροσθέτως, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις για την προσωπική ζωή και τη λογοτεχνική συνεισφορά των ποιητών, καθώς και να αντλήσουν πληροφορίες που θα μπορούσαν να τους υποστηρίξουν κατά την προσέγγιση των ποιημάτων και την ερμηνεία του περιεχομένου τους, τα ποιήματα έχουν εμπλουτιστεί με φωτογραφικά άλμπουμ (“sliders” εικόνων), καθώς και με εικονίδια που επιτρέπουν το άνοιγμα ιστοσελίδων με τα βιογραφικά σημειώματα των ποιητών (βλ. ενδεικτικά την Εικόνα 1, στο Παράρτημα).

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη σελίδα από το ποίημα του Νίκου Γκάτσου «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» (βλ. Εικόνα 1) επαυξήθηκε με δύο βίντεο που παρουσιάζουν το ποίημα μελοποιημένο από τον Μάνο Χατζιδάκι. Η ίδια σελίδα περιλαμβάνει το εικονίδιο «Άλλα έργα», το οποίο παραπέμπει σε αποσπάσματα από την ποιητική συλλογή «Αμοργός» που συνοδεύονται από απαγγελία από τον ηθοποιό Πέτρο Φυσσούν. Στη δεύτερη σελίδα του ποιήματος (βλ. ενδεικτικά την Εικόνα 1) απαντάται ένα “slider” εικόνων, όπου παρατίθενται ο μύθος της αρπαγής της Περσεφόνης (βλ. Ιστορία Γ΄ δημοτικού) και συναφείς απεικονίσεις (βλ. «Η αρπαγή της Περσεφόνης» του Simone Pignoni, 1650 και «Η επιστροφή της Περσεφόνης» του Frederick Leighton, 1891), το «Φωτογραφικό άλμπουμ» του Νίκου Γκάτσου που παρέχει τη δυνατότητα εναλλαγής τεσσάρων φωτογραφιών, καθώς και το «Βιογραφικό σημείωμα» του ποιητή. Στην πρώτη σελίδα του ποιήματος «Πρωινό άστρο» του Γιάννη Ρίτσου τοποθετήθηκαν επίσης δύο βίντεο. Στο πρώτο εξ αυτών γίνεται απαγγελία του ποιήματος από τον ποιητή Γιάννη Βαρβέρη, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζεται το έντεχνο έργο για μεικτή ορχήστρα «Πρωινό άστρο» σε μουσική του Σάκη Τσιλίκη και με τη συμμετοχή σημαντικών Ελλήνων καλλιτεχνών. Στο εικονίδιο «Άλλα έργα» που απαντάται στο κάτω μέρος της σελίδας έχει εισαχθεί υπερσύνδεση προς ιστοσελίδα που περιέχει τρία ακόμη αποσπάσματα από την ίδια ποιητική σύνθεση του Ρίτσου. Το πρώτο απόσπασμα είναι το «Κοριτσάκι μου», το δεύτερο το «Πρωινό Άστρο» και το τρίτο το «Νάτη η νύχτα που σιμώνει...». Όπως και στο ποίημα του Νίκου Γκάτσου, η επόμενη σελίδα έχει επαυξηθεί με το «Φωτογραφικό άλμπουμ» του ποιητή, δηλαδή ένα «slider» που παρέχει τη δυνατότητα εναλλαγής πέντε φωτογραφιών του Γιάννη Ρίτσου με την κόρη του, καθώς και με το «Βιογραφικό σημείωμα» του ποιητή.

Κατ’ αντιστοιχία, στην πρώτη σελίδα του ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη «Ο γλάρος» τοποθετήθηκαν ένα βίντεο του μελοποιημένου ποιήματος σε ερμηνεία της

Αφροδίτης Μάνου, ένα βίντεο (απόσπασμα), στο οποίο ο Ελύτης αναφέρεται στον τόπο καταγωγής του και στην αγάπη του για τη θάλασσα, και δύο εικονίδια με την επιγραφή «Άλλα έργα». Τα συγκεκριμένα εικονίδια παραπέμπουν σε ιστοσελίδες με τα ποιήματα «Το θαλασσινό τριφύλλι» και «Τα τζίτζικια» που ανήκουν στην ίδια ποιητική συλλογή. Η δεύτερη σελίδα του ποιήματος περιλαμβάνει - όπως και στα προηγούμενα ποιήματα - το «Φωτογραφικό άλμπουμ» του Ελύτη που επιτρέπει την εναλλαγή επτά εικόνων από τη ζωή και τη βράβευσή του με το Νόμπελ Λογοτεχνίας, αλλά και το «Βιογραφικό σημείωμα» του ποιητή. Πέραν τούτων, κρίθηκε σκόπιμη η επαύξηση της συγκεκριμένης σελίδας με ένα βίντεο (απόσπασμα), όπου ο ίδιος ο ποιητής αναφέρεται στη βράβευσή του, και με ένα “slider” τεσσάρων εικόνων σχετικά με το εικαστικό έργο του Ελύτη (τα κολάζ).

Ευχρηστία των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) για τις προτάσεις της «Κλίμακας Ευχρηστίας» των ποιημάτων με Ε.Π. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερος θετικά, καθώς οι απαντήσεις του δείγματος δείχνουν τις θετικές του απόψεις για την ευχρηστία των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου. Ειδικότερα, οι πολύ υψηλοί μέσοι όροι των προτάσεων 3 ($M = 4.36$, $SD = .563$) και 1 ($M = 4.40$, $SD = .535$) δείχνουν αντίστοιχα ότι η αλληλεπίδραση με τις επαυξημένες ενότητες θεωρήθηκε ιδιαίτερα εύκολη και ότι το δείγμα επιθυμεί να επαναλάβει τη χρήση τους.

Η ευχρηστία και η λειτουργικότητα των ενοτήτων Ε.Π. φαίνεται ακόμη από τις απαντήσεις του δείγματος στις προτάσεις 5 ($M = 4.20$, $SD = .571$) και 6 ($M = 1.52$, $SD = .677$), αλλά και από τους μέσους όρους των προτάσεων 2 ($M = 1.62$, $SD = .567$) και 8 ($M = 1.52$, $SD = .544$). Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτη είναι η σιγουριά που αισθανόταν το δείγμα κατά την αλληλεπίδραση (βλ. πρόταση 9, $M = 4.12$).

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αξιολόγησαν εξίσου θετικά την ευκολία εκμάθησης της χρήσης των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους των προτάσεων 4 ($M = 1.58$) και 10 ($M = 2.04$), το δείγμα θεώρησε ότι δεν είναι αναγκαίο να λάβει τεχνική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις ενότητες Ε.Π. και ότι δεν απαιτείται να προηγηθεί η παροχή καθοδηγητικών συμβουλών ή η απόκτηση συναφών γνώσεων. Τέλος, το συνολικό

αποτέλεσμα ευχρηστίας των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου (βλ. τις οδηγίες υπολογισμού στο Brooke, 2013, σ. 35) ήταν 82.45%, γεγονός που φανερώνει ότι η ευκολία χρήσης και εκμάθησης της χρήσης των επαυξημένων ενοτήτων είναι άριστη. Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν και ενισχύθηκαν από την παρατήρηση του κάθε ενός από τα 50 άτομα του δείγματος που χρησιμοποίησαν τις επαυξημένες ενότητες, διαμέσου της οποίας διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν προβλήματα ευχρηστίας και τεχνικές δυσλειτουργίες. Το δείγμα στο σύνολό του αλληλεπιδράσε με ευκολία με τα στοιχεία Ε.Π, ενώ δεν προέκυψε απαίτηση για παρέμβαση των ερευνητών, με σκοπό την παροχή καθοδήγησης και την επίλυση τυχόν ζητημάτων.

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι (*M*) και Τυπικές Αποκλίσεις (*SD*) για την ευχρηστία των ποιημάτων με Ε.Π.

		M	SD
1	Νομίζω ότι θα ήθελα να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου συχνά.	4.40	.535
2	Βρήκα τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου πολύπλοκες χωρίς λόγο. ¹	1.62	.567
3	Νομίζω ότι οι επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου είναι εύκολες στη χρήση.	4.36	.563
4	Νομίζω ότι θα χρειαζόμουν τη βοήθεια τεχνικού προσωπικού για να χρησιμοποιήσω τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου. ¹	1.58	.702
5	Βρήκα τις διάφορες λειτουργίες των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου καλά ενσωματωμένες.	4.20	.571
6	Νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη ασυνέπεια εντός των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου. ¹	1.52	.677
7	Φαντάζομαι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θα μάθουν να χρησιμοποιούν τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου πολύ γρήγορα.	4.18	.800
8	Βρήκα τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου πολύ δύσχρηστες. ¹	1.52	.544
9	Αισθάνθηκα πολύ σίγουρος/η, καθώς χρησιμοποιούσα τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου.	4.12	.746
10	Χρειάζεται να μάθω πολλά πράγματα, πριν χρησιμοποιήσω τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου. ¹	2.04	1.029

Σημείωση 1. Η κατεύθυνση βαθμολόγησης της κλίμακας αυτών των προτάσεων είναι αντίστροφη από τις υπόλοιπες.

Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου

Ο Πίνακας 2, παρουσιάζει τον μέσο όρο (*M*) και την τυπική απόκλιση (*SD*) για τους παράγοντες που, σύμφωνα με το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας, έχουν σχέση με την αποδοχή των ποιημάτων με Ε.Π. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η πρόθεση του δείγματος να αξιοποιήσει τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία είναι πολύ ισχυρή ($M = 4.21$, $SD = .570$). Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το δείγμα εκλάμβανε ότι η εφαρμογή ήταν εύκολη στη χρήση ($M = 4.21$, $SD = .559$), καθώς και χρήσιμη στη διδασκαλία ($M = 4.23$, $SD = .474$). Τέλος, το δείγμα είχε πολύ θετικές στάσεις απέναντι

στη χρήση των επαυξημένων ενοτήτων στη διδασκαλία ($M = 4.42$, $SD = .582$) και εκλάμβανε ότι αυτές ήταν διασκεδαστικές ($M = 4.34$, $SD = .517$). Η ανάλυση των Pearson συσχετίσεων (two-tailed) που έγινε σύμφωνα με το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόθεση του δείγματος να χρησιμοποιήσει τις ενότητες Ε.Π. του Ανθολογίου και της στάσης απέναντι σε αυτή τη χρήση ($r = .368$, $p = .008$), της αντιληπτής χρησιμότητας ($r = .431$, $p = .002$) και της αντιληπτής διασκέδασης αυτών των ενοτήτων ($r = .516$, $p = .000$). Επιπρόσθετα, υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στη χρήση των ενοτήτων Ε.Π. του Ανθολογίου με την αντιληπτή χρησιμότητα αυτών ($r = .533$, $p = .000$), καθώς και με την αντιληπτή διασκέδαση από τη χρήση τους ($r = .497$, $p = .000$). Από την άλλη, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στη χρήση και την αντιληπτή ευκολία χρήσης των ενοτήτων Ε.Π. Ωστόσο, υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιληπτή ευκολία χρήσης και στην αντιληπτή χρησιμότητα των ενοτήτων Ε.Π. του Ανθολογίου ($r = .422$, $p = .002$).

Τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης έδειξαν ότι η στάση απέναντι στη χρήση, η αντιληπτή χρησιμότητα και η αντιληπτή διασκέδαση εξήγησαν το 24.4% της διακύμανσης της πρόθεσης του δείγματος να χρησιμοποιήσει τις ενότητες Ε.Π. του Ανθολογίου ($F = 6.281$, $p = .001$, $p < .05$). Η εξέταση των τιμών beta έδειξε ότι η αντιληπτή διασκέδαση της χρήσης των ενοτήτων Ε.Π. είχε τη μοναδική επίδραση στην πρόθεση ($beta = .379$, $p = .030$). Η παλινδρομική ανάλυση επίσης έδειξε ότι η αντιληπτή χρησιμότητα και η αντιληπτή διασκέδαση εξήγησαν το 29.4% της διακύμανσης της στάσης του δείγματος απέναντι στη χρήση ($F = 11.195$, $p = .000$, $p < .05$). Η αντιληπτή χρησιμότητα είχε τη μοναδική επίδραση στη στάση απέναντι στη χρήση ($beta = .364$, $p = .026$). Τέλος, η παλινδρομική ανάλυση ($F = 10.403$, $p = .002$, $p < .05$) έδειξε ότι η αντιληπτή ευκολία χρήσης εξήγησε το 16.1% της διακύμανσης της αντιληπτής χρησιμότητας των ενοτήτων Ε.Π. του Ανθολογίου ($beta = .422$, $p = .002$).

Πίνακας 2. Μέσοι Όροι (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (SD) για την πρόθεση χρήσης των ενοτήτων Ε.Π. του Ανθολογίου, την στάση, την αντιληπτή ευκολία χρήσης, την αντιληπτή χρησιμότητα και την αντιληπτή διασκέδαση

		<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Πρόθεση</i>		4.21	.570
1	Προτίθεται να χρησιμοποιήσω τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας στο μέλλον.	4.26	.694
2	Σχεδιάζω να χρησιμοποιήσω τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας στο μέλλον.	4.10	.647
3	Θα προσπαθήσω να χρησιμοποιήσω τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας στο μέλλον.	4.28	.607
<i>Στάση απέναντι στη χρήση</i>		4.42	.582
1	Το να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας είναι: Βαρετό/Διασκεδαστικό.	4.42	.538
2	Το να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας είναι: Δυσάρεστο/Ευχάριστο.	4.56	.733
3	Το να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας είναι: Κακό/Καλό.	4.42	.758
4	Το να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία μου για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας είναι: Άχρηστο/Πολύτιμο.	4.26	.853
<i>Αντιληπτή ευκολία χρήσης</i>		4.21	.559
1	Πιστεύω ότι οι επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου είναι εύκολες στη χρήση.	4.32	.551
2	Η εκμάθηση του τρόπου αξιοποίησης των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου δεν συνιστά πρόβλημα για τη χρήση τους.	4.06	.793
3	Ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου είναι σαφής και κατανοητός.	4.24	.591
<i>Αντιληπτή χρησιμότητα</i>		4.23	.474
1	Η χρήση των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου βελτιώνει τη μάθηση στη σχολική τάξη.	4.10	.614
2	Πιστεύω ότι οι επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου είναι χρήσιμες για τη διδασκαλία και τη μάθηση.	4.40	.535
<i>Αντιληπτή απόλαυση/διασκέδαση</i>		4.34	.517
1	Είναι συναρπαστικό να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας.	4.26	.600
2	Είναι διασκεδαστικό να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας.	4.36	.598
3	Είναι ενδιαφέρον να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας.	4.42	.538
4	Απολαμβάνω να χρησιμοποιώ τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας.	4.32	.713

Απόψεις του δείγματος για τις επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων του δείγματος στις ανοιχτές ερωτήσεις έδειξε ότι η προστιθέμενη αξία του «διανθισμένου» Ανθολογίου αναγνωρίστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπογράμμισαν τη δυνατότητα των ενοτήτων Ε.Π. να καταστήσουν τη μάθηση ελκυστική και να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Ειδικότερα, σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων ανέφερε ότι η ήδη υπάρχουσα

εξοικείωση των μαθητών με τα νέα τεχνολογικά μέσα μπορεί να εξασφαλίσει αφενός την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου την ομαλή αλληλεπίδρασή τους με το επαυξημένο υλικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αξιοποίηση των επαυξημένων ενοτήτων στη διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως «καινοτόμα» και διατυπώθηκε η άποψη ότι διαμέσου αυτών προσφέρονται «πρωτόγνωροι - για τα ελληνικά δεδομένα - τρόποι αλληλεπίδρασης με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό». Μέρος του δείγματος αναφέρθηκε ιδιαίτερα στο γεγονός ότι η χρήση των συσκευών κινητής τεχνολογίας συνιστά σημαντικό πλεονέκτημα, αφού δεν προϋποθέτει τη μετακίνηση των μαθητών σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο (π.χ. εργαστήριο πληροφορικής). Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος επεσήμανε τη χρησιμότητα των ενοτήτων Ε.Π. για το μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας εντοπίζοντας οφέλη, όπως η διευκόλυνση της προσέγγισης και της κατανόησης των ποιημάτων λόγω της παροχής μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών γύρω από τη ζωή και το λογοτεχνικό έργο των ποιητών και η άμεση πρόσβαση των μαθητών στο πολυμεσικό διαδραστικό υλικό, χάρη στην οποία δεν απαιτείται να αναλωθούν οι ίδιοι σε χρονοβόρες αναζητήσεις. Παράλληλα, αρκετοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τα πολλαπλά οπτικοακουστικά ερεθίσματα που δίνονται στους μαθητές μπορούν να καταστήσουν δυνατή όχι μόνο την καλλιτεχνική τους ευαισθητοποίηση, αλλά και τη διατήρηση της αποκτηθείσας γνώσης. Στα ενδεχόμενα οφέλη παραπέμπουν ακόμη οι απόψεις ότι οι επαυξημένες ενότητες μπορούν να επιτρέψουν την αυτονόμηση του μαθητή, ο οποίος μπορεί να αλληλεπιδράσει με τα στοιχεία Ε.Π. εντός και εκτός σχολικής τάξης, καθώς και να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι το σύνολο του δείγματος σημείωσε ότι θα ήθελε να αξιοποιεί σχολικά βιβλία Ε.Π. και σε άλλα μαθήματα πέραν της Γλώσσας/Λογοτεχνίας, ενώ μέρος αυτού αναφέρθηκε σε πιθανά οφέλη από την αξιοποίησή τους στα Μαθηματικά, στη Φυσική, στη Γεωγραφία και στη Μελέτη Περιβάλλοντος.

Αν και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας δεν εντόπισαν τεχνικές δυσλειτουργίες, μεγάλος αριθμός εξ αυτών αναγνώρισε ορισμένους περιορισμούς ως προς τη χρήση των επαυξημένων ενοτήτων στη σχολική τάξη. Στα πλαίσια αυτά διατυπώθηκαν κυρίως προβληματισμοί σχετικά με ζητήματα πρόσβασης στην απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή (ταμπλέτες, ασύρματη διαδικτυακή σύνδεση) και ενδεχόμενης αναστάτωσης των μαθητών. Ακόμη υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα για επαρκείς συνθήκες φωτισμού, ώστε

να είναι εφικτή η απρόσκοπτη επαύξηση του Ανθολογίου, καθώς και για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή της τεχνολογίας Ε.Π. στο σχολικό περιβάλλον και τους τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης κατά το συγκεκριμένο εγχείρημα. Τέλος, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου προτάθηκε ο εμπλουτισμός τους με περισσότερα στοιχεία Ε.Π. (π.χ. εκπαιδευτικά παιχνίδια Ε.Π., χρονογραμμές, διαδραστικές ασκήσεις), η αξιοποίησή τους στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας και η ανάπτυξη ενδεικτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων για την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία, πραγματοποιώντας μία βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από την αξιοποίηση βιβλίων Ε.Π. στο μάθημα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας, διαπίστωσε αφενός τις περιορισμένες ερευνητικές προσπάθειες και αφετέρου τα θετικά ευρήματα ως προς την επίδρασή τους στη μάθηση. Τα ανωτέρω οδήγησαν στην αξιοποίηση της τεχνολογίας της Ε.Π για τη μεθοδολογική «διάνθιση» τριών ποιημάτων από το Ανθολόγιο Γ' και Δ' δημοτικού με πολυμεσικό υλικό. Οι επαυξημένες ενότητες του Ανθολογίου θα μπορούσαν να ενταχθούν στη διδασκαλία με ποικίλους τρόπους, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν δραστηριότητες που αξιοποιούν τα προσφερόμενα στοιχεία Ε.Π. σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες.

Τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας έδειξαν τον υψηλό βαθμό ευχρηστίας των επαυξημένων ποιημάτων, την ευκολία εκμάθησης της χρήσης τους, καθώς και την έντονη πρόθεση του δείγματος να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η αντιληπτή χρησιμότητα και η αντιληπτή διασκέδαση των επαυξημένων ενοτήτων είχαν παρόμοια επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τους και ότι συνιστούν τους δύο βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της χρήσης τους από μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Οι θετικές στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι αναγνώρισαν ότι η μάθηση με τη χρήση σχολικών βιβλίων Ε.Π. θα μπορούσε να είναι πολύ ελκυστική για τη νέα γενιά μαθητών, ενδέχεται να οφείλονται στην καινοτομία που προσδίδει η ένταξη της Ε.Π. στη διδασκαλία και συνάδουν με ευρήματα προγενέστερων ερευνών, οι οποίες έχουν αναδείξει οφέλη που απορρέουν από την ένταξη των βιβλίων Ε.Π. στο σχολικό περιβάλλον εν γένει (Dünser et

al., 2012. Kose, et al., 2013. Lin et al., 2011. Yang et al., 2013), αλλά και στα μαθήματα της Γλώσσας/Λογοτεχνίας (Chen et al., 2011. Hornecker & Dünser, 2009. Παναγοπούλου & Καραγιαννίδης, 2017. Rambli et al., 2013). Παρόλο που η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκαν σημαντικά από την αντιληπτή ευκολία χρήσης των ποιημάτων με Ε.Π., το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση με αυτά μπορεί να γίνει με ιδιαίτερη ευκολία θα μπορούσε να διευκολύνει την εφαρμογή και αποδοχή της συγκεκριμένης τεχνολογίας (Wojciechowski & Cellary, 2013).

Συμπερασματικά, όπως έδειξε η παρούσα εργασία: α) τα «διανθισμένα» ποιήματα του Ανθολογίου θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο μάθησης και να συμβάλουν στην ενίσχυση της ελκυστικότητας της διδασκαλίας, ενδυναμώνοντας τα κίνητρα για μάθηση, και β) η υιοθέτηση της χρήσης τους στη σχολική τάξη εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά τους, γεγονός που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ποιότητα και την ελκυστικότητα του παρεχόμενου υλικού Ε.Π. Κατ' επέκταση, συνίσταται οι μελλοντικές έρευνες σχετικά με την Ε.Π. να αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά τα δύο στοιχεία κατά την ανάπτυξη εφαρμογών Ε.Π. Ωστόσο, για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν την αξιοποίηση των επαυξημένων ενοτήτων του Ανθολογίου σε πραγματικές μαθησιακές συνθήκες, να εξετάσουν τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην ελληνική σχολική τάξη, καθώς και την επίδρασή τους, διερευνώντας παράγοντες όπως η ενδεχόμενη συμβολή τους στην παρώθηση για μάθηση και στη βελτίωση της προσληπτικής ικανότητας των μαθητών απέναντι στην Ποίηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I. (2006). Constructing a TpB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. Ανακτήθηκε από:
<http://www-unix.oit.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29–40.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. doi: 10.3102/0013189X11428813
- Βουδούρη, Α., Πάτσιου, Β., Μαυροματίδου, Ε., & Κουτρομάνος, Γ. (2016). Επαυξημένη πραγματικότητα στην εκπαίδευση: Μια εφήμερη τάση ή το μέλλον των σχολικών εγχειριδίων; Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»* (262–273). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Barbas, M., Loureiro, A., Messias, I., & Pacheco, N. (2015). Visualyart project – the role in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2829–2834. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.256
- Brooke, J. (2013). SUS: A retrospective. *Journal of Usability Studies*, 8(2), 29–40.
- Chen, N. S., Teng, D. C. E., Lee, C. H., & Kinshuk, K. (2011). Augmenting paper-based reading activity with direct access to digital materials and scaffolded questioning. *Computers & Education*, 57(2), 1705–1715. doi: 10.1016/j.compedu.2011.03.013
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449–462. doi: 10.1007/s10956-012-9405-9
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2016). The interaction of child-parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 203–222. doi: 10.1111/bjet.12228
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2014). Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment. *Computers & Education*, 72, 302–312. doi: 10.1016/j.compedu.2013.12.003

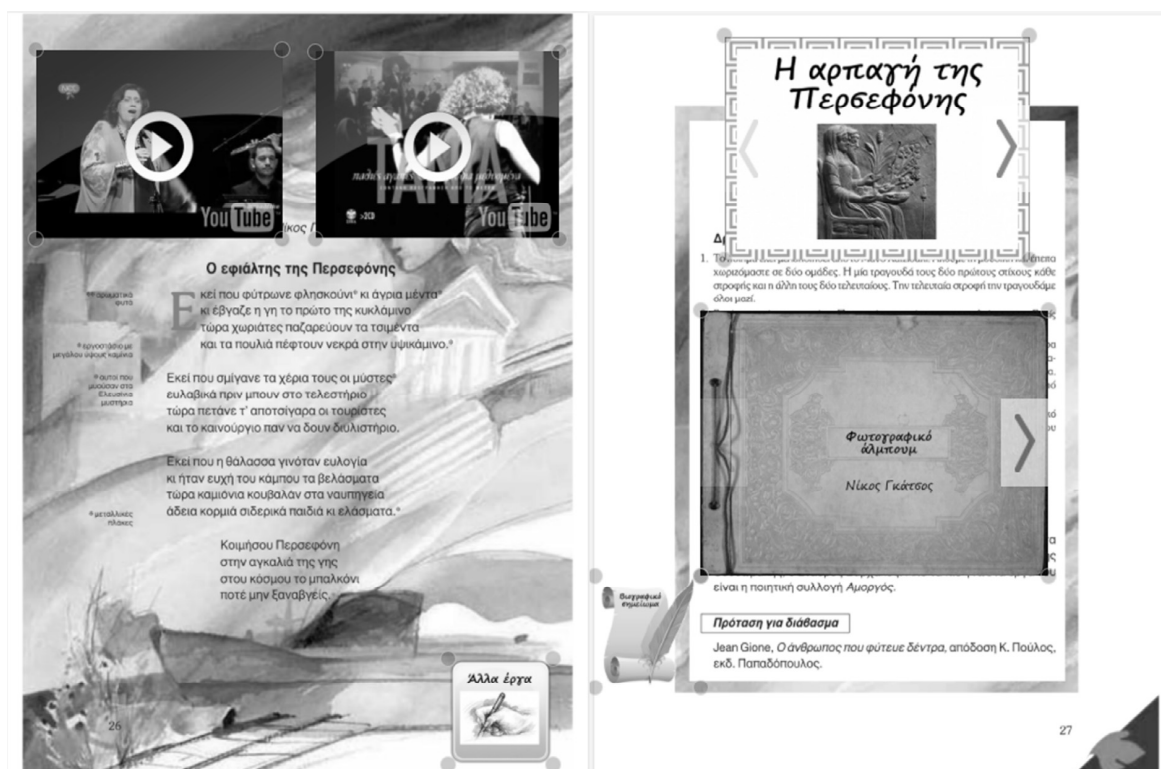
- Chung, N., Han, H., & Joun, Y. (2015). Tourists' intention to visit a destination: The role of augmented reality (AR) application for a heritage site. *Computers in Human Behavior*, 50, 588–599. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.068
- Corrêa, A. G. D. (2014). Interactive books in augmented reality for mobile devices: A case study in the learning of geometric figures. In F. M. M. Neto (Ed.), *Technology platform innovations and forthcoming trends in ubiquitous learning* (pp. 1-18). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. doi: 10.2307/249008
- Dunleavy, M. (2014). Design principles for augmented reality learning. *TechTrends*, 58(1), 28–34. doi: 10.1007/s11528-013-0717-2
- El Sayed, N. A. M., Zayed, H. H., & Sharawy, M. I. (2011). ARSC: Augmented reality student card - an augmented reality solution for the education field. *Computers & Education*, 56(4), 1045–1061. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.019
- Holden, C. L., & Sykes, J. M. (2011). Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(2), 1–18. doi: 10.4018/ijgbl.2011040101
- Hornecker, E., & Dünser, A. (2009). Of pages and paddles: Children's expectations and mistaken interactions with physical-digital tools. *Interacting with Computers*, 21(1-2), 95–107. doi: 10.1016/j.intcom.2008.10.007
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (2009). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού, Στο σκολειό του κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουτρομάνος, Γ. (2017). Παιχνίδια επανυξημένης πραγματικότητας σε συσκευές κινητής τεχνολογίας σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης: Υπάρχουσα κατάσταση, δυνατότητες και προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός, Ε. Αυγερινός, Π. Καραμούζης, Λ. Χριστοδουλίδου, & Μ. Δάρρα (Επιμ.), *Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (92–125). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Koo, D. M. (2009). The moderating role of locus of control on the links between experiential motives and intention to play online games. *Computers in Human Behaviour*, 25, 466–474. doi: 10.1016/j.chb.2008.10.010
- Kose, U., Koc, D., & Yucesoy, S. A. (2013). An augmented reality based mobile software to support learning experiences in computer science courses. *Procedia Computer Science*, 25, 370–374. doi: 10.1016/j.procs.2013.11.045
- Koutromanos, G., Sofos, A., & Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: A review of the literature. *Educational Media International*, 52(4), 253–271. doi: 10.1080/09523987.2015.1125988
- Koutromanos, G., Styliaras, G., & Christodoulou, S. (2015). Student and in-service teachers' acceptance of modern hypermedia in their teaching: The case of Hypersea. *Education and Information Technologies*, 20, 559–578. doi: 10.1007/s10639-013-9302-8
- Lin, C. Y., & Chang, Y. M. (2015). Interactive augmented reality using Scratch 2.0 to improve physical activities for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 1–8. doi: 10.1016/j.ridd.2014.10.016
- Lin, H. C. K., Hsieh, M. C., Wang, C. H., Sie, Z. Y., & Chang, S. H. (2011). Establishment and usability evaluation of an interactive AR learning system on conservation of fish. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 181–187. Ανακτήθηκε από: <http://www.tojet.net/articles/v10i4/10418.pdf>
- Μαυροματίδου, Ε., & Κουτρομάνος, Γ. (2017). “MediAR”: Μία ενότητα επαυξημένης πραγματικότητας για την καλλιέργεια του μιντιακού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 770–782). Αθήνα: ΕΤΠΕ.
- Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M. D., & Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 51, 752–761. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.093
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

- Olsson, T., Lagerstam, E., Kärkkäinen, T., & Väänänen-Vainio-Mattila, K. (2013). Expected user experience of mobile augmented reality services: A user study in the context of shopping centres. *Personal and Ubiquitous Computing*, 17(2), 287–304. doi: 10.1007/s00779-011-0494-x
- Παναγοπούλου, Π., & Χ. Καραγιαννίδης (2017). Αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας στο σχολικό βιβλίο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 629–641). Αθήνα: ΕΤΠΕ.
- Πάτσιου, Β., & Καλογήρου, Τζ. (Επιμ.) (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rambli, D. R. A., Matcha, W., & Sulaiman, S. (2013). Fun learning with AR alphabet book for preschool children. *Procedia Computer Science*, 25, 211–219. doi: 10.1016/j.procs.2013.11.026
- Rambli, D. R. A., Matcha, W., Sulaiman, S., & Nayan, M. Y. (2012). Design and development of an interactive augmented reality edutainment storybook for preschool. *IERI Procedia*, 2, 802–807. doi: 10.1016/j.ieri.2012.06.174
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Santana-Mancilla, P. C., García-Ruiz, M. A., Acosta-Díaz, R., & Juárez, C. U. (2012). Service oriented architecture to support Mexican secondary education through mobile augmented reality. *Procedia Computer Science*, 10, 721–727. doi: 10.1016/j.procs.2012.06.092
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. doi: 10.3102/0013189X032001005
- Tobar-Muñoz, H., Baldiris, S., & Fabregat, R. (2017). Augmented reality game-based learning: Enriching students’ experience during reading comprehension activities. *Journal of Educational Computing Research*, 55(7), 901–936 doi: 10.1177/0735633116689789

- Tomi, A. B., & Rambli, D. R. A. (2013). An interactive mobile augmented reality magical playbook: Learning number with the thirsty crow. *Procedia Computer Science*, 25, 123–130. doi: 10.1016/j.procs.2013.11.015
- Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570–585. doi: 10.1016/j.compedu.2013.02.014
- Yang, C. C., Hwang, G. J., Hung, C. M., & Tseng, S. S. (2013). An evaluation of the learning effectiveness of concept map-based science book reading via mobile devices. *Educational Technology & Society*, 16(3), 167–178.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1. Στοιχεία Ε.Π. στο ποίημα του Νίκου Γκάτσου «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης»
(βλ. σσ. 26-27 του Ανθολογίου Γ' και Δ' Δημοτικού).

THE EXPLOITATION OF AUGMENTED REALITY IN LITERATURE THROUGH MOBILE TECHNOLOGY DEVICES

*Vicky Patsiou, Aggeliki Voudouri, George Koutromanos,
Christine Drakou, & Eleni Mavromatidou
National and Kapodistrian University of Athens*

Abstract: One of the latest trends in Information and Communication Technologies (ICT) in education is Augmented Reality (A.R.). The value added use of A.R. in several school subjects along with the limited number of studies of A.R. on Literature have led to the current research. Its aim was to design, develop and formative evaluate three poems of “The Anthology of literary texts for the 3rd and 4th grade of Primary School” with A.R. The sample was consisted of 26 undergraduate and 24 postgraduate students (in-service teachers in Primary Education). After interacting with the A.R. poems through tablets, they filled in a questionnaire which was based on a specific “usability scale” as well as the Technology Acceptance Model. Additional data were collected through observation. The results of descriptive analysis, Pearson correlations, regression analysis and observation analysis showed the great level of the augmented poems’ usability, the easiness of learning their use and also the great intention of the sample to actually make use of it in teaching. The perceived usefulness and enjoyment of the A.R. poems had the greatest impact on the acceptance of their use by future and in-service teachers. The findings have various implications on the exploitation of A.R in the field of ICT in education as well as in the teaching of Literature.

Key words: Augmented Reality, augmented books, mobile learning, tablets

Address: Koutromanos George, Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens, 20 Ippokratous Str., 10680 Athens, Greece. Email: koutro@primedu.uoa.gr

Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΛΕΚΤΙΚΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΡΩΔΙΕΣ/ ΜΙΜΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ρίτα Πηγιάκη¹

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη: Οι παρωδίες ή/και οι απλές μιμήσεις, με σκοπό πάντοτε την παραγωγή γέλιου, συναντώνται συχνά στο σχολικό περιβάλλον, στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Η θεματολογία τους ποικίλλει. Περιλαμβάνει ποιήματα, τραγούδια, ιστορίες, τηλεοπτικά προγράμματα και διαφημίσεις, αλλά και σκηνές της καθημερινότητας, ιδιαίτερα μάλιστα από τη ζωή των ενηλίκων, καθώς και από τη σχολική ζωή. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των τρόπων έκφρασης του χιουμοριστικού μαθητικού λεκτικού (γλωσσικού) παιχνιδιού, μέσα από παρωδίες/μιμήσεις, στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται τέσσερις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης τμημάτων σχολικών τάξεων (νηπιαγωγείου, Α' δημοτικού, ΣΤ' δημοτικού και Α' γυμνασίου). Το αυθόρμητο χιουμοριστικό λεκτικό παιχνίδι μελετήθηκε μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης. Το προκαλούμενο χιουμοριστικό λεκτικό παιχνίδι μελετήθηκε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, κατά τη διάρκεια ειδικά διαμορφωμένων προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, που διεξήχθησαν μέσα στις τάξεις, με παρότρυνση των παιδιών, μέσω λεκτικής καθοδήγησης και παρουσίασης εικόνων. Από τα μεγαλύτερα παιδιά ζητήθηκαν επιπρόσθετα και γραπτές αναφορές. Επιπλέον, διεξήχθησαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Με την αξιοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου, εντοπίστηκαν οκτώ –κοινές και για τα τέσσερα τμήματα– κατηγορίες χιουμοριστικού λεκτικού παιχνιδιού, μεταξύ των οποίων και η κατηγορία παρωδίες/μιμήσεις. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος του ποσοστού συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητριών που κωδικοποίησαν το 40% των δεδομένων, το οποίο ξεπέρασε το 86%, σε όλες τις κατηγορίες και στη συγκεκριμένη κυμάνθηκε μεταξύ 87.5% και 100%. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ανέφεραν παρωδίες/μιμήσεις πολύ συχνότερα από τα μικρότερα. Το κοινό στοιχείο στα μικρότερα παιδιά είναι οι παραλλαγές γνωστών αναφορών (μεγαλύτερης, όμως, έκτασης για την Α' δημοτικού). Αντίστοιχες παραλλαγές εντοπίστηκαν και στα τμήματα των δύο μεγαλύτερων τάξεων, αλλά ελάχιστες. Στα τμήματα αυτά, η έμφαση δόθηκε στα παιχνίδια ρόλων (που μόνο στην Α' γυμνασίου ήταν μακροσκελή και σε μορφή διαλόγου, με συχνό το στοιχείο της αγένειας). Στις μεγαλύτερες τάξεις, η θεματολογία αντλήθηκε από χιουμοριστικές εικόνες, διαφημίσεις και ποικίλους χαρακτήρες, ενώ μόνο τα παιδιά της Α' γυμνασίου έκαναν πληθώρα αναφορών στη σχολική ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: Λεκτικό παιχνίδι/ γλωσσικό παιχνίδι, μίμηση, παρωδία, σχολικό περιβάλλον/ σχολείο, χιούμορ.

¹**Διεύθυνση:** Ρίτα Πηγιάκη, Αγίας Τριάδος 28, 15343 Αθήνα, Ελλάδα. Τηλ. 2106000040. Email: apigiaki@ppp.uoa.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μίμηση, δηλαδή η αντιγραφή της συμπεριφοράς ενός προτύπου, ως αποτέλεσμα παρακολούθησης αυτού, έχει ουσιώδη σημασία για τη μάθηση, αφού αποτελεί ένα από τα πρώτα και βασικά μέσα για την επίτευξή της (Γενά, 2007). Η μίμηση, όμως, αξιοποιείται συχνά και με σκοπό την παραγωγή χιούμορ, οπότε το πρότυπο προς μίμηση γίνεται και πρότυπο προς διακωμώδηση ή γελοιοποίηση. Αυτό συμβαίνει, αρκετές φορές, με προσθήκες παραλλαγών ή υπερβολών, οι οποίες δημιουργούν την παρωδία.

Η παρωδία δεν είναι μία απλή μίμηση –η οποία μίμηση, βέβαια, αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό της συμβολικής δραστηριότητας–, αλλά ξεφεύγει και προχωρά πέρα από αυτή, με εισαγωγή νέων προοπτικών, που, μαζί με την ξεκάθαρη κοινωνική ανταλλαγή, στοχεύουν στην πρόκληση γέλιου (Feldman, 2005). Η Feldman αναφέρεται σε αντιγραφή με υπερβολές και τεχνάσματα, στην οποία ενσωματώνεται η τέχνη της δημιουργικής αναπαράστασης. Ο σκοπός δημιουργίας μιας παρωδίας, μπορεί να ποικίλλει, από την απλή παιγνιώδη μίμηση έως τη σκληρή σάτιρα (Ross, 1998). Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται και οι μιμήσεις ποιημάτων, τραγουδιών, ιστοριών, ακόμη και ταινιών, στις οποίες διατηρείται το ίδιο ύφος, αλλά διαφοροποιείται το θέμα, με χιουμοριστικό τρόπο (Shade, 1996). Συχνά, για την κατανόηση μιας παρωδίας, απαιτείται και η αντίστοιχη πολιτιστική γνώση (Götz et al., 2006). Δεν είναι δυνατό δηλαδή, πάντοτε, να μπορεί να καταλάβει κανείς τι είναι αυτό που διακωμωδεύεται, μέσω αυτής, αν δεν γνωρίζει ποιο είναι το αυθεντικό είδος, από το οποίο προκύπτει η παρωδία.

Ως παράδειγμα, δίνοντας έμφαση στο λεκτικό χιούμορ, αναφέρεται η εξής παρωδία: «Ψωμί, μπριζόλα, κόκα-κόλα» (παραλλαγή του συνθήματος: «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία»), που αναφέρθηκε από νήπια, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο (Βαρβαντάκη, Λατίνου, & Πηγιάκη, 1997). Είναι εμφανές ότι η συγκεκριμένη ατάκα φαντάζει περισσότερο χιουμοριστική σε όσους γνωρίζουν το αυθεντικό είδος. Αν κάποιος δεν το γνωρίζει, ενδεχομένως να του φανεί απλά ασυνάρτητη. Στις παρωδίες παιδικών τραγουδιών, που αναφέρονται συνήθως από μεγαλύτερα παιδιά (12 ή 13 ετών), συναντά κανείς και φράσεις με πληθώρα από σεξουαλικά υπονοούμενα, ενδεικτικές των σχετικών προβληματισμών των παιδιών της ηλικίας αυτής (Nielsen, 1983).

Στη συλλογή των Opie και Opie (1959/2001), αναφέρονται παρωδίες από γνωστούς ύμνους, κάλαντα, παιδικά τραγούδια, δημοφιλή τραγούδια και λογοτεχνικά αποσπάσματα. Οι ίδιοι τονίζουν ότι, μέσω των παρωδιών, τα παιδιά δηλώνουν την ανεξαρτησία τους,

χωρίς να χρειάζεται να επαναστατούν. Είναι πάντως φανερό το αρκετά φτωχότερο λεξιλόγιο των παιδιών, σε σχέση με αυτό των ενηλίκων (Sanches & Kirshenblatt-Gimblett, 1976). Οι Opie και Opie (1959/2001) αναφέρουν ότι ακόμη και οι εμφανώς πιο δημιουργικές παραλλαγές προκύπτουν συχνότερα κατά τύχη, παρά ως προϊόν σχεδιασμού. Αρκετές φορές, αποτελούν προϊόντα παρανόησης των αυθεντικών αποσπασμάτων. Άλλωστε, όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνουν, η διαβρωτική επίδραση του λογοπαίγνιου, στη γλώσσα και στις συνήθειες, είναι πολύ πιο σημαντική από ό,τι μπορεί κανείς να υποθέσει. Οι παρωδίες των γνωστών τραγουδιών, τις οποίες λατρεύουν τα μεγαλύτερα παιδιά, συχνά προκύπτουν με την απλή αντικατάσταση μιας φράσης με την αντίθετή της, όπως η αντικατάσταση του «σ' αγαπώ» με το «σε μισώ» (Bergen, 2003).

Παρωδίες ή/και απλές μιμήσεις, με σκοπό πάντοτε την πρόκληση γέλιου, συναντώνται και στα παιχνίδια ρόλων. Υπάρχουν κωμικά παιχνίδια ρόλων, στα οποία τα παιδιά αλλοιώνουν επίτηδες την πραγματικότητα, με σκοπό να κάνουν τους άλλους να γελάσουν (Bergen, 2003). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παραδείγματα παρωδιών, που δημιουργήθηκαν, σε μορφή video, από μαθητές 7 και 8 ετών, στην Καλιφόρνια, με την καθοδήγηση του Mosher (2003). Υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις παρωδιών γνωστών τηλεοπτικών προγραμμάτων, όλων των ειδών, στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, διακωμωδώντας γνωστούς χαρακτήρες, όπως τον πολιτικό Τζορτζ Μπους, με τη γνωστή του φράση «Διαβάστε τα χείλη μου» ή τον Πίτερ Παν, τον οποίο είχαν «αλλάξει» σε «Πίτερ Δανδή»² (ή «Πίτερ Λιμοκοντόρο»). Χαρακτηριστική ήταν και η παρωδία της ψυχαγωγικής εκπομπής «Χορεύοντας με τα Αστέρια»³, με τον τίτλο «Χορεύοντας με τους Ηλίθιους»⁴.

Στην περίπτωση των δημοφιλών διαφημίσεων, τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Και η απλή μίμησή τους είναι πολλές φορές αρκετή για να προκαλέσει το γέλιο. Ο Alperstein (1990) τονίζει τις επισημάνσεις του Allen, ο οποίος έχει αναφερθεί στις «πιασάρικες» φράσεις και τα σλόγκαν των διαφημίσεων, που γίνονται συχνά μέρος των συζητήσεων, ως μία άλλη συνθηματική γλώσσα. Αναφέρει ακόμη –παραπέμποντας σε σχετικές πηγές– ότι τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικες «παίζουν» με το περιεχόμενο των διαφημίσεων, πράγμα αναμενόμενο, αφού οι πολύ καλές διαφημίσεις πρέπει να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης. Άλλωστε, όπως σημειώνει, η ύπαρξη της τηλεόρασης κάνει τα

² Απόδοση του “Peter Dude”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

³ Απόδοση του “Dancing with the Stars”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

⁴ Απόδοση του “Dancing with the Idiots”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, «εκπαιδευμένα στη διαφήμιση»⁵ και σε αυτόματες μιμήσεις αποσπασμάτων από διαφημιστικά, κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους επαφών.

Δεν λείπουν βέβαια και οι παραλλαγές των γνωστών διαφημιστικών σλόγκαν, οι οποίες πραγματοποιούνται με σκοπό να εξυπηρετήσουν την επικοινωνία (Alperstein, 1990). Στις περιπτώσεις αυτές, μπορούμε να μιλάμε για παρωδίες. Ο Alperstein επισημαίνει ότι η διαδικασία της παραλλαγής είναι σχετικά περίπλοκη, γίνεται όμως σχεδόν στιγμιαία. Τονίζει ότι, με τις ίδιες «πιασάρικες» φράσεις, είναι δυνατό να λάβουν χώρα πολλών ειδών «παιχνίδια» παραλλαγής, προκειμένου αυτές να ταιριάζουν στην επιδιωκόμενη χρήση και στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δημοφιλείς αυτές φράσεις και τα σλόγκαν δεν μαθαίνονται απαραίτητα μέσω τηλεόρασης, αλλά «κυκλοφορούν» και μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ακόμη και μεταξύ ατόμων που δεν έχουν δει ποτέ τις συγκεκριμένες διαφημίσεις (Alperstein, 1990. Ritson & Elliott, 1999). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Alperstein, υπάρχει περίπτωση τα διαφημιστικά σλόγκαν να χρησιμοποιούνται και με ειρωνική ή σαρκαστική διάθεση. Το παράδειγμα της φράσης «Ω, τι αίσθηση, Toyota», που αναφέρθηκε από μία οδηγό, που το αυτοκίνητό της είχε χαλάσει, είναι ενδεικτικό μιας τέτοιας χρήσης.

Ιδιαίτερα μεταξύ των εφήβων, έχει παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές μία ξεχωριστή ικανότητα στην αξιοποίηση διαφημιστικών μηνυμάτων, για λόγους κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ritson & Elliott, 1999). Πολλές φορές μάλιστα, οι μιμήσεις τους είναι εξαιρετικά καλές και ακριβείς, όπως στην περίπτωση του Τσάρλι, στην έρευνα των Ritson και Elliot, ο οποίος μπορούσε να μιμείται με ακρίβεια τόσο την προφορά, όσο και τον τονισμό της φωνής, που ακουγόταν σε συγκεκριμένη διαφήμιση. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη γνώσης κάποιων δημοφιλών διαφημίσεων, ιδιαίτερα μεταξύ των ομάδων των εφήβων, που πηγάζει από την επιθυμία τους να ενισχύσουν τη θέση τους στην ομάδα, κρατώντας ανοιχτά τα κανάλια επικοινωνίας.

Τόσο η δημιουργικότητα, όσο και η εφευρετικότητα αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν, σε ποικίλους βαθμούς, το «παιχνίδι», που λαμβάνει χώρα όταν επιδιώκεται μία παραλλαγή διαφημιστικού μηνύματος (Alperstein, 1990). Το νόημα και η σημασία του λεκτικού παιχνιδιού με το περιεχόμενο των διαφημίσεων ξεπερνάει,

⁵ Απόδοση του “advertising educated” από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

σύμφωνα με τον Alperstein, την επιθυμία κάποιου να διασκεδάσει μια παρέα. Σε μερικές περιπτώσεις, όπως ο ίδιος σημειώνει, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, που δημιουργεί μία ισορροπία στις κοινωνικές σχέσεις, ενώ, σε άλλες, κάποιοι «παίζουν» για να κερδίσουν. Υπάρχει, δηλαδή, κάποιος συγκεκριμένος σκοπός. Μάλιστα, καθώς τονίζει, τα διαφημιστικά μηνύματα είναι τόσο εύπλαστα, που μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα σε κάποιον να τα μετατρέψει έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν ορισμένες ανάγκες.

Εκτός, όμως, από την έμπνευση για παρωδίες και χιουμοριστικές μιμήσεις –που προσφέρεται απλόχερα από διαφημίσεις, τηλεοπτικά προγράμματα, ταινίες, αλλά και περιοδικά ή/και βιβλία–, εξίσου σημαντική είναι και η έμπνευση που προσφέρεται, για τον σκοπό αυτό, από την πραγματική ζωή. Ειδικά τα παιδιά αξιοποιούν συχνά, στη θεματολογία που επιλέγουν, σκηνές από την καθημερινότητά τους, ιδιαίτερα μάλιστα από τη ζωή των ενηλίκων, καθώς και από τη σχολική ζωή. Βέβαια, σε κάθε παιχνίδι ρόλων, είτε αυτό είναι χιουμοριστικό είτε όχι, δεν εμφανίζονται μόνο απλές μιμήσεις της πραγματικότητας, αλλά, συνήθως, αυτή παραλλάσσεται και ανοικοδομείται, με δημιουργικό τρόπο (Gougoulis, 1999. Opie & Opie, 1969/1984).

Η ευγένεια των ενηλίκων, την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται συχνά ως μέθοδο κάλυψης εχθρικών διαθέσεων, μπορεί να αποτελέσει ελκυστικό αντικείμενο παρωδίας, ακόμη και στις πολύ μικρές ηλικίες (Wolfenstein, 1954/1978). Άλλο ένα από τα αγαπημένα τους θέματα είναι ο χαρακτηριστικός τρόπος με τον οποίο μιλούν οι ενήλικες, ο οποίος διακωμωδείται από τα παιδιά, κυρίως με μίμηση, αλλά και με την προσθήκη χιουμοριστικών υπερβολών στον τρόπο ομιλίας του χαρακτήρα-«στόχου» (Gougoulis, 2003). Γενικά, τα παιδιά, σύμφωνα με τη Wolfenstein (1954/1978), με τα αστεία αυτά παιχνίδια ρόλων, εκθέτουν τις αρνητικές πλευρές των ατόμων που διακωμωδούν ή προσθέτουν σε αυτά ασύμβατα χαρακτηριστικά, πάντοτε με έμφαση στην υπερβολή.

Ιδιαίτερα οι παρωδίες της σχολικής ζωής είναι εξαιρετικά δημοφιλείς και συναντώνται συχνά σε παρέες μαθητών. Σε όποια εποχή και να τις αναζητήσει κανείς, θα διαπιστώσει ότι αποτελούν «σταθερή αξία» μέσα στον χρόνο. Οι Opie και Opie (1969/1984) τονίζουν ότι, μέσω αυτών, τα παιδιά βρίσκουν έναν τρόπο να «αναποδογυρίσουν» τα όσα συμβαίνουν, στην πραγματικότητα, στο σχολείο. Δηλαδή, ο μαθητής μπορεί να «γίνει» εκπαιδευτικός, ενώ δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να είναι άτακτοι και να διασκεδάζουν με τις τιμωρίες που τους επιβάλλονται. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, όπως επισημαίνουν, το ότι ακόμη και οι πιο σοβαροί και «μαζεμένοι» μαθητές, σε αυτά τα χιουμοριστικά παιχνίδια ρόλων, είναι επιρρεπείς στο να

αναλαμβάνουν τον ρόλο του ομιλητικού στην τάξη. Άλλωστε, σύμφωνα με τους ίδιους, οι παρωδίες αυτού του τύπου έχουν μετατραπεί σε ένα είδος ιεροτελεστίας. Οι χαρακτηριστικές περιγραφές των μαθητών αποτελούν ένα δείγμα παρωδιών σχολικής ζωής της δεκαετίας του '60 (Opie & Opie, 1969/1984). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η εξής αναφορά εννιάχρονου μαθητή, από το Εδιμβούργο: «Ο Τόμι κάνει τον διευθυντή, ο Ρόμπιν τον δάσκαλο και εγώ είμαι ο άτακτος μαθητής. Ο Ρόμπιν μας ρωτάει πόσο κάνουν δύο και δύο. Εμείς λέμε έξι και μας χτυπάει με τη ζώνη» (σ. 333).

Το σχολείο, ως θέμα χιουμοριστικού παιχνιδιού ρόλων μικρών παιδιών, αναφέρεται και από τη Wolfenstein (1954/1978), η οποία δίνει ως παράδειγμα το παιχνίδι μιας ομάδας πεντάχρονων κοριτσιών. Αρχικά, όσο δεν υπήρχε το στοιχείο της υπερβολής στους ρόλους, το παιχνίδι προχωρούσε με σοβαρό ύφος, όπως ένα απλό παιχνίδι ρόλων. Όταν, όμως, ένα από τα κορίτσια άρχισε να υποκρίνεται μία υπερβολικά αυστηρή δασκάλα, που φώναζε κάθε λίγο: «Δεν μπορώ να το επιτρέψω αυτό» (σ. 57), προκλήθηκε συνεχόμενο γέλιο. Η ίδια τονίζει ότι πρόκειται για μία παρωδία του ενήλικα που απαγορεύει. Η ασυμβατότητα που προκαλούσε η εικόνα του μικρού κοριτσιού, με την υποτιθέμενη εξουσία, υπερίσχυε της υποκριτικής του ικανότητας. Τα παιδιά, παράλληλα, καταλάβαιναν ότι αυτός δεν είναι ο σωστός τρόπος για να συμπεριφέρεται μια δασκάλα. Στην πραγματικότητα μάλιστα, ούτε η δική τους δασκάλα είχε τέτοια συμπεριφορά. Η άποψη της Wolfenstein (1954/1978) είναι ότι αυτή η αντιστροφή ρόλων ενηλίκων και παιδιών λειτουργεί και ως προστατευτική ασπίδα και αποτρέπει την παρέμβαση ενηλίκων στο παιχνίδι.

Αντικείμενα χιουμοριστικών μιμήσεων και παρωδιών, με «θύματα» τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν, επίσης –σε γλωσσικό επίπεδο–, οι γλωσσικές παραδρομές, οι «ατυχείς» εκφράσεις, καθώς και τα «μαργαριτάρια», που εκφέρει ένας εκπαιδευτικός, μέσα στην τάξη (Χανιωτάκης, 2010, 2011). Ο Χανιωτάκης τονίζει ότι το χιούμορ, με τη μορφή παρωδίας και μίμησης, στρέφεται εναντίον ανθρώπων που απαιτούν σεβασμό και αναγνώριση της εξουσίας τους, ιδιαίτερα όταν αυτή θεωρείται δεδομένη και υπέρτατη. Έτσι, πραγματοποιείται, με τη βοήθεια του χιούμορ, μία «εκδίκηση» εναντίον της ανωτερότητας, μέσω μιας διαδικασίας υποβιβασμού, διακωμώδησης του «ειδήμονα» ή του σχολαστικού και αντικατάστασης ανώτερων προσόντων από κατώτερα.

Η Gougoulis (1999, 2003), αναφερομένη στην έρευνα που διεξήγαγε η ίδια στην Παλαιά Φώκαια, διαπιστώνει την ύπαρξη των εξής δύο βασικών ειδών στις παρωδίες της ασύμμετρης αυτής σχέσης δασκάλου-μαθητή, οι οποίες εντοπίζονται στο παιχνίδι των

μεγαλύτερων παιδιών: (α) Σχέση αυταρχικού δασκάλου με άτακτους μαθητές και (β) σχέση «ουδέτερου» δασκάλου, που έχει υπάκουους μαθητές, με τον «αργό» μαθητή. Στην πρώτη περίπτωση, οι δάσκαλοι απεικονίζονται ως εξαιρετικά αυστηροί και απότομοι, επιβάλλοντας την πειθαρχία, αλλά και σωματικές τιμωρίες, ενώ οι μαθητές δίνουν σκόπιμα λανθασμένες απαντήσεις (όπως $1 + 1 = 11$) –αντίστοιχες του παραδείγματος που προαναφέρθηκε και προέρχεται από περιγραφές μαθητών που έχουν καταγραφεί από τους Orie και Orie (1969/1984)–, πειράζουν ο ένας τον άλλο, ψιθυρίζουν και παίζουν, κάθε φορά που ο «δάσκαλος» (ή η «δασκάλα») γυρίζει προς τον πίνακα. Στη δεύτερη περίπτωση, οι δάσκαλοι παρουσιάζονται ως σχετικά καλοκάγαθοι, ενώ διακωμωδείται ο «αργός» μαθητής, αν και κάποιες φορές μία κριτική ολόκληρου του σχολικού συστήματος είναι παρούσα.

Ο «αργός» μαθητής, που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις, ενδέχεται να έχει και κάποιο παρατσούκλι, όπως η «Ζουρλοκατερίνα», παιχνίδι που έπαιζαν τα κορίτσια στην Παλαιά Φώκαια (Gougoulis, 1999, 2003). Στο παιχνίδι αυτό, η «Ζουρλοκατερίνα» έκανε συνέχεια λάθη και απαντούσε «καλησπέρα» στο καλημέρισμα της δασκάλας της, η οποία την έστελνε στη «μητέρα» της, για να της εξηγήσει το σωστό. Η «μητέρα», όμως, έδινε και εκείνη λανθασμένες απαντήσεις, κάνοντας ακόμη πιο κωμική την κατάσταση. Στο τέλος, η «δασκάλα» απέβαλε τη «Ζουρλοκατερίνα» για τη συμπεριφορά της και τα αγόρια της τάξης αποφάσισαν να «δείρουν» τόσο εκείνη όσο και τη μητέρα της, για τιμωρία, προκαλώντας γενική αναστάτωση.

Το αντικείμενο γελοιοποίησης, στις παρωδίες της σχολικής ζωής, μπορεί να είναι, ταυτόχρονα, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο «αργός» μαθητής (Gougoulis, 1999, 2003). Η Gougoulis δίνει ένα παράδειγμα τέτοιου είδους παρωδίας, από το παιχνίδι δύο αδερφών, εννέα και επτά ετών, αντίστοιχα, που χρησιμοποιούσαν κούκλες Playmobil, για να παραστήσουν τους χαρακτήρες. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι υποτιθέμενες εκρήξεις θυμού του «δασκάλου», ο οποίος απευθυνόταν στους «μαθητές» με χαρακτηρισμούς, όπως «ανόητε» και «βλάκα». Ένας από αυτούς ήταν το «κουτορνίθι», ο οποίος τον εκνεύρισε τόσο με τις απαντήσεις του, που στο τέλος εκείνος του είπε: «Θα πεθάνεις» και τον έδειρε. Στο τέλος του παιχνιδιού, η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν και ο δικός τους δάσκαλος χρησιμοποιούσε σωματική βία και πήρε αρνητική απάντηση.

Μέσα από την έρευνά της και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η Gougoulis (1999, 2003) διαπιστώνει την ύπαρξη κάποιων κανονικοτήτων, που διέπουν τις παρωδίες της σχολικής ζωής, που δημιουργούνται από μαθητές. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται πολύ

συχνά στερεοτυπικά στοιχεία, τα οποία δεν ταυτίζονται πάντα με την πραγματική εμπειρία της σχολικής ζωής, που οι ίδιοι βιώνουν, αλλά, αρκετές φορές, απέχουν πολύ από αυτή. Κλασικό είναι το στερεότυπο, που έχει δημιουργηθεί από προηγούμενες γενιές παικτών – και όχι από προσωπική εμπειρία των τελευταίων γενεών–, με τους αυταρχικούς εκπαιδευτικούς, που εφαρμόζουν ακόμη και σωματικές τιμωρίες και τα στερεοτυπικά υπάκουα παιδιά. Η ανυπακοή ήταν σοβαρό παράπτωμα και οδηγούσε σε αποβολή. Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο είναι η εμφάνιση των Μαθηματικών, ως ένα στερεοτυπικό μάθημα, σε ό,τι αφορά στις παρωδίες. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με την ίδια, ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι, στο συγκεκριμένο μάθημα, είναι εύκολο να δει κανείς τα προφανή λάθη, αλλά ίσως να υποδηλώνει και το άγχος των παιδιών, για αυτό το δύσκολο «αντιπαθές» μάθημα.

Συνολικά, οι παρωδίες της σχολικής ζωής εμπεριέχουν στερεοτυπικούς χαρακτήρες, που θυμίζουν ήρωες ανεκδότων και ιστοριών, με την ύπαρξη αντιηρώων και είναι εντυπωσιακό το ότι συνδέονται στενά και με τους χαρακτήρες του γνωστού Καραγκιόζη, από το παραδοσιακό ελληνικό θέατρο σκιών (Gougoulis, 1999, 2003). Στον Καραγκιόζη, συναντώνται επίσης συχνά λογοπαίγνια, χαρακτηριστικά των παρωδιών, είτε με τη μορφή παραδρομών του λόγου, είτε ως «λανθασμένες γνώσεις». Ενδεικτικά αναφέρονται από τον Πατσάλη (2010) τα εξής: Φαρμακοποιός-φακοποιός, ρομάντζα-βρομάντζα, Ευρώπη-Ωγρόπη, Ακαδημία-Ακαματία, αστυνόμος-αστρονόμος, χωροφύλακες-σωροφύλακες, δράματα-δάρματα, ορεβουάρ-αλευρουάρ, νοσοκομείο-ενεσοκομείο, πεπρωμένο-πετρωμένο. Αντίστοιχα λογοπαίγνια συναντώνται συχνά και στις παρωδίες, γενικότερα, αλλά και ειδικότερα σε αυτές που συνήθως εντοπίζονται στο σχολικό περιβάλλον, όπου συναντώνται σκόπιμα λάθη, όπως το «προστριβή»⁶ αντί για «κλάσμα»⁷ –λέξεις ηχητικά παρόμοιες στην αγγλική γλώσσα–, που αναφέρει ο Shade (1996).

Το ερευνητικό κενό, που αποτέλεσε πόλο έλξης του ενδιαφέροντος για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αφορά στην έλλειψη ύπαρξης ερευνών σχετικών με την έκφραση του χιούμορ των παιδιών, μέσω των λεκτικών παιχνιδιών, στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα –και από αναπτυξιακή σκοπιά– και συγκεκριμένα αυτών που αφορούν στην κατηγορία «παρωδίες/μιμήσεις». Διευκρινίζεται ότι η έρευνα αυτή αποτελεί τμήμα ευρύτερης μελέτης, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Πηγιάκη, 2014), με σκοπό τη διερεύνηση των τρόπων έκφρασης του χιούμορ

⁶ Απόδοση του “friction”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

⁷ Απόδοση του “fraction”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

των παιδιών, μέσω των λεκτικών (γλωσσικών) παιχνιδιών στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Οι επισημάνσεις της Wolfenstein (1954/1978), σχετικά με τις δυσκολίες εντοπισμού και καταγραφής, ιδιαίτερα του αυθόρμητου λεκτικού χιούμορ, επεξηγούν, ως ένα βαθμό, τον λόγο που το ζήτημα αυτό δεν προσεγγίζεται συχνά από ερευνητική σκοπιά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των τρόπων έκφρασης του χιουμοριστικού μαθητικού λεκτικού παιχνιδιού, μέσα από παρωδίες/μιμήσεις, στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα, σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (και τις αντίστοιχες σχολικές τάξεις), στις οποίες εντοπίζονται χαρακτηριστικά μεταβατικά στάδια της σχολικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα έρευνα, δίνεται έμφαση στις ηλικιακές ομάδες που αντιπροσωπεύουν τη μετάβαση: (α) Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (νήπια 5-6 ετών περίπου και μαθητές και μαθήτριες Α' δημοτικού, 6-7 ετών περίπου) και (β) από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο (μαθητές και μαθήτριες ΣΤ' δημοτικού, 11-12 ετών περίπου και Α' γυμνασίου, 12-13 ετών περίπου).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εξετάζονται και αφορούν στην κατηγορία «παρωδίες/μιμήσεις», είναι τα εξής:

1. Ποιες οι συχνότερες εμφανίσεις των χιουμοριστικών αναφορών της συγκεκριμένης κατηγορίας ως προς το είδος (συμπεριλαμβανόμενων των επαναλήψεων και χωρίς αυτές) και τη σχολική τάξη (ηλικιακή ομάδα);
2. Ποια η σειρά κατάταξης της κατηγορίας αυτής μεταξύ των άλλων κατηγοριών χιουμοριστικού λεκτικού παιχνιδιού, ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής της, σε καθένα από τα τμήματα των τεσσάρων σχολικών τάξεων;
3. Ποια τα κυριότερα χαρακτηριστικά και τα κοινά στοιχεία που εντοπίζονται στις χιουμοριστικές παρωδίες/μιμήσεις των παιδιών των τμημάτων των τεσσάρων σχολικών τάξεων;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά ογδόντα τρία παιδιά ($N = 83$), 39 αγόρια (46.99%) και 44 κορίτσια (53.01%), που φοιτούσαν σε τέσσερα διαφορετικά τμήματα σχολικών τάξεων δημόσιων σχολείων του νομού Αττικής, τα οποία αποτέλεσαν τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν.

Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες τεσσάρων τμημάτων από τέσσερις διαφορετικές σχολικές τάξεις και ανήκαν στις εξής ηλικιακές ομάδες: (α) 5-6 ετών, από ένα τμήμα νηπιαγωγείου, στο οποίο φοιτούσαν αποκλειστικά νήπια (και όχι προνήπια), με δεκαεπτά παιδιά ($n = 17$) συνολικά ($M = 5;7^8$, εύρος = 5;1-6;0, 7 αγόρια και 10 κορίτσια), (β) 6-7 ετών, από ένα τμήμα Α' τάξης δημοτικού σχολείου, με δεκαεπτά παιδιά ($n = 17$) συνολικά ($M = 6;8$, εύρος = 6;1-7;0, 8 αγόρια και 9 κορίτσια), (γ) 11-12 ετών, από ένα τμήμα ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, με είκοσι επτά παιδιά ($n = 27$) συνολικά, ($M = 11;8$, εύρος = 11;2-13;3 –το εύρος αυτό οφείλεται στην ύπαρξη δύο παιδιών μεγαλύτερων σε ηλικία από το αναμενόμενο για τη συγκεκριμένη τάξη, τα οποία κατάγονταν από την Αλβανία–, 12 αγόρια και 15 κορίτσια) και (δ) 12-13 ετών, από ένα τμήμα Α' τάξης γυμνασίου, με είκοσι δύο παιδιά ($n = 22$) συνολικά ($M = 12;7$, εύρος = 11;10-14;3 –το εύρος αυτό οφείλεται στην ύπαρξη δύο παιδιών μεγαλύτερων από το αναμενόμενο σε ηλικία, τα οποία επαναλάμβαναν την τάξη, ένα ελληνικής και ένα αλβανικής καταγωγής–, 12 αγόρια και 10 κορίτσια).

Μέσα και διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν: (α) Μη συμμετοχική παρατήρηση, (β) συμμετοχική παρατήρηση με λεκτική καθοδήγηση των παιδιών από την ερευνήτρια, (γ) συμμετοχική παρατήρηση με συνδυασμό λεκτικής καθοδήγησης των παιδιών και ταυτόχρονης παρουσίας εικόνων χιουμοριστικού περιεχομένου από την ερευνήτρια, (δ) υποβολή ανοικτών ερωτήσεων, για το λεκτικό χιούμορ των παιδιών, που απαντήθηκαν γραπτά μόνο από τα μεγαλύτερα παιδιά και (ε) ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Από τα παραπάνω, η μη συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε με σκοπό την καταγραφή των χιουμοριστικών λεκτικών παιχνιδιών των παιδιών, που προέκυπταν αυθόρμητα, κατά την αλληλεπίδρασή τους. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης (τόσο με απλή λεκτική καθοδήγηση όσο και με συνδυασμό λεκτικής καθοδήγησης και παρουσίας εικόνων), της υποβολής ανοικτών ερωτήσεων, που απαντήθηκαν γραπτά από τα μεγαλύτερα παιδιά και των ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, δόθηκε η ευκαιρία καταγραφής προκαλούμενων χιουμοριστικών λεκτικών παιχνιδιών (απαραίτητων για την έρευνα, λόγω των δυσκολιών εντοπισμού πολλών αυθόρμητων, στο συγκεκριμένο πλαίσιο).

⁸ 5;7 = 5 έτη και 7 μήνες.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε (η οποία ξεκίνησε αφού εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων, για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και έγιναν κάποιες επισκέψεις γνωριμίας) ήταν η εξής: Η μη συμμετοχική παρατήρηση διεξήχθη σε προγραμματισμένα χρονικά διαστήματα, τόσο μέσα στις αίθουσες όσο και στο προαύλιο (κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων και ωρών Γυμναστικής), κατόπιν συνεννόησης με τους διδάσκοντες. Για την καταγραφή των δεδομένων, επιλέχθηκε η τήρηση σημειώσεων, προκειμένου τα παιδιά να αισθάνονται περισσότερο ελεύθερα να εκφράζονται.

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, η ερευνήτρια αποτελούσε ενεργό μέλος της εκάστοτε ομάδας και συμμετείχε σε δραστηριότητες των παιδιών, τις οποίες είχε οργανώσει και συντόνιζε, με σκοπό την πρόκληση και καταγραφή χιουμοριστικών λεκτικών παιχνιδιών, μέσω μαγνητοφώνησης. Ως προς το χρονοδιάγραμμα που ακολουθήθηκε, υπήρξε μεγάλη ελαστικότητα. Οι διδάσκοντες επέλεξαν να είναι παρόντες ως απλοί παρατηρητές, όμως δόθηκαν ευκαιρίες και για πραγματοποίηση δραστηριοτήτων χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικών.

Η εισαγωγή στις δραστηριότητες γινόταν, σε όλα τα τμήματα, με μία σύντομη συζήτηση, που αφορούσε στο γέλιο και τις καταστάσεις που το προκαλούν. Τα παιδιά γνώριζαν, από την αρχή, ότι τα όσα θα έλεγαν επρόκειτο να μαγνητοφωνηθούν. Στη συνέχεια, ξεκινούσε η διαδικασία που αφορούσε στη λεκτική καθοδήγηση από την ερευνήτρια. Στο κάθε ζευγάρι εθελοντών, έπρεπε το κάθε μέλος να προσπαθήσει να προκαλέσει το γέλιο του συμπαίκτη του ή/και των υπολοίπων παιδιών, λέγοντας κάτι. Επιπλέον, όσοι ήθελαν, μπορούσαν να σηκώνονται ένας-ένας ή ακόμη και σε ομάδες περισσότερων ατόμων, προσπαθώντας να πετύχουν τον ίδιο στόχο.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε στη λεκτική καθοδήγηση από την ερευνήτρια, σε συνδυασμό με παρουσίαση, σε κάθε τμήμα, μίας σειράς επτά εικόνων χιουμοριστικού περιεχομένου και πραγματοποιήθηκε με αντίστοιχο τρόπο. Οι εικόνες είχαν επιλεγεί κατά τη διάρκεια πιλοτικής έρευνας και ήταν διαφορετικές για τα μικρότερα (νήπια και Α' δημοτικού), σε σχέση με εκείνες για τα μεγαλύτερα παιδιά (ΣΤ' δημοτικού και Α' γυμνασίου) και λειτουργούσαν ως ερεθίσματα, για τον σκοπό αυτό.

Τα μεγαλύτερα παιδιά, λόγω ευχέρειας, είχαν και την ευκαιρία να απαντήσουν γραπτά, μέσα στα τμήματά τους, σχετικά με το λεκτικό χιούμορ, τόσο των ίδιων, όσο και των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, σε δύο σχετικές με το ζήτημα αυτό ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Λόγω αδυναμίας των νηπίων και δυσκολιών των παιδιών της Α'

δημοτικού, για έκφραση σε γραπτό λόγο, αντίστοιχες ερωτήσεις υποβλήθηκαν σε αυτά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, που ακολούθησαν.

Κατόπιν, διεξήχθησαν οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, σε χώρους σε όσο το δυνατό πιο ήσυχα σημεία των σχολείων, όπως γραφεία εκπαιδευτικών, γυμναστήρια και κενές αίθουσες. Στα μικρότερα παιδιά δόθηκε, στη φάση αυτή, η ευκαιρία να απαντήσουν προφορικά στις ερωτήσεις που απαντήθηκαν γραπτά από τα μεγαλύτερα. Και τα μεγαλύτερα, όμως, παροτρύνονταν να σκεφτούν, εάν ήθελαν, να προσθέσουν κάτι ή να αναφέρουν κάτι εντελώς διαφορετικό, που, ενδεχομένως, να μην είχαν σκεφτεί, όταν απαντούσαν γραπτά.

Συνολικά, η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του ίδιου σχολικού έτους, για όλα τα τμήματα και διήρκεσε περίπου έξι μήνες (από αρχές Νοεμβρίου έως και τέλη Απριλίου). Για την ανάλυση περιεχομένου, συγκεντρώθηκαν κείμενα, που προέρχονταν από: (α) Σημειώσεις της ερευνήτριας, οι οποίες συγκεντρώθηκαν κατά τη φάση της μη συμμετοχικής παρατήρησης, (β) απομαγνητοφωνημένο (λέξη προς λέξη) υλικό, που προήλθε από τις φάσεις της συμμετοχικής παρατήρησης και των ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων και (γ) φύλλα απαντήσεων των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων (ΣΤ' δημοτικού και Α' γυμνασίου), που συγκεντρώθηκαν μετά την υποβολή των ανοιχτών ερωτήσεων για το λεκτικό χιούμορ των μεγαλύτερων παιδιών, που απαντήθηκαν γραπτά.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου για την ταξινόμηση (κωδικοποίηση) αυτών σε κατηγορίες. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της κωδικοποίησης, πραγματοποιήθηκε ανεξάρτητη κωδικοποίηση του 40% των δεδομένων από δεύτερη αξιολογήτρια (άλλη για το υλικό που προήλθε από τα μικρότερα και άλλη για αυτό που προήλθε από τα μεγαλύτερα παιδιά) και έγινε υπολογισμός των ποσοστών συμφωνίας, που προέκυψαν.

Οι κατηγορίες χιουμοριστικού λεκτικού παιχνιδιού, που προέκυψαν, δεν ήταν προκαθορισμένες, αλλά διαμορφώθηκαν από τα δεδομένα, μετά από προσεκτική επεξεργασία και διαχωρισμό του γλωσσικού υλικού, με σημασιολογικά κριτήρια. Ήταν κοινές και για τα τέσσερα τμήματα που μελετήθηκαν, γεγονός που επέτρεπε την πραγματοποίηση συγκρίσεων από αναπτυξιακή σκοπιά. Μεταξύ αυτών ήταν και η κατηγορία παρωδίες/μιμήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι οκτώ κατηγορίες, που εντοπίστηκαν, ήταν οι εξής: (α) Παρατσούκλια/επίθετα/χαρακτηρισμοί, (β) σχόλια/επισημάνσεις, (γ) σύντομες φράσεις/μεμονωμένες λέξεις/επιφωνήματα, (δ) αυτοσχέδιες ιστορίες/περιγραφές, (ε) παρωδίες/μιμήσεις, (στ) γνωστά ανέκδοτα/γνωστές σύντομες ιστορίες, (ζ) λεκτικές

«μάχες»/αντιπαράθεσεις/απλά διαλογικά παιχνίδια και (η) γνωστές τυποποιημένες φράσεις.

Καταρτίστηκε, επίσης, ένας πίνακας με τους λειτουργικούς ορισμούς αυτών, δηλαδή έγινε ένας αναλυτικός καθορισμός των στοιχείων που έπρεπε να εντοπίζονται σε μία χιουμοριστική αναφορά (ενότητα ανάλυσης), ώστε αυτή να είναι δυνατό να εντάσσεται στην εκάστοτε κατηγορία (προκειμένου να καθίσταται όσο το δυνατό πιο εύκολη η ταξινόμηση του υλικού από τους αξιολογητές). Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της συγκεκριμένης κωδικοποίησης, αυτή επαναλήφθηκε από την ερευνήτρια, πριν την πραγματοποίηση του ελέγχου από τις ανεξάρτητες αξιολογήτριες. Ακολούθησε η ανεξάρτητη κωδικοποίηση του 40% των δεδομένων από δεύτερη αξιολογήτρια (μία για το υλικό που προήλθε από τα νήπια και τα παιδιά της Α' δημοτικού και μία για το υλικό από τα μεγαλύτερα παιδιά).

Διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά συμφωνίας στην κωδικοποίηση μεταξύ της ερευνήτριας και της εκάστοτε αξιολογήτριας κυμάνθηκαν από 86% έως 100%, γεγονός που καθιστά την κωδικοποίηση αξιόπιστη, δεδομένου ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bailey & Burch, 2002. Γενά, 2002. Cooper, Heron, & Heward, 1987. Kazdin, 1982, 1984), χωρίς να υπάρχει κάποιο απόλυτα καθορισμένο κριτήριο σχετικά με το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας, το οποίο πρέπει να γίνεται αποδεκτό για την αναγνώριση της αξιοπιστίας μίας κωδικοποίησης, έχει επικρατήσει η άποψη το χαμηλότερο αποδεκτό ποσοστό συμφωνίας να είναι το 80%.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρουσιάζονται και σχολιάζονται, στη συνέχεια, τα αποτελέσματα που αφορούν στην κατηγορία παρωδίες/μιμήσεις (διευκρινίζεται ότι, για την κατηγορία αυτή, τα ποσοστά συμφωνίας ήταν: 88.89% για το γλωσσικό υλικό του νηπιαγωγείου, 100% για εκείνο της Α' δημοτικού, 97.06% για εκείνο της ΣΤ' δημοτικού και 87.5% για το αντίστοιχο της Α' γυμνασίου).

Η κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) καθώς και η σειρά κατάταξης (ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης) των χιουμοριστικών αναφορών της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις ως προς το είδος (συμπεριλαμβανόμενων των επαναλήψεων και χωρίς αυτές) και τη σχολική τάξη (ηλικιακή ομάδα) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι εμφανές, από τον Πίνακα 1, ότι εντοπίστηκαν πολύ περισσότερες αναφορές της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις στα τμήματα των μεγαλύτερων τάξεων –43 στην ΣΤ' δημοτικού (14.24% του συνόλου των χιουμοριστικών αναφορών των παιδιών του τμήματος αυτού), από τις οποίες οι 38 ήταν πρωτότυπες (χωρίς επαναλήψεις, 17.04% του συνόλου των πρωτότυπων χιουμοριστικών αναφορών των παιδιών αυτών). Αντίστοιχα, στο τμήμα της Α' γυμνασίου εντοπίστηκαν επίσης 43 αναφορές της κατηγορίας αυτής (9.07%), από τις οποίες οι 42 ήταν πρωτότυπες (13.38%). Τα μικρότερα παιδιά έκαναν πολύ λιγότερες αναφορές αυτής της κατηγορίας, χωρίς να ακουστούν επαναλήψεις, με τις πιο λίγες να εντοπίζονται στο τμήμα της Α' δημοτικού –μόλις 3 (1.29% του συνόλου των χιουμοριστικών αναφορών των παιδιών του τμήματος αυτού και 1.9% του συνόλου των πρωτότυπων χιουμοριστικών αναφορών των παιδιών αυτών). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις 9 αναφορές των νηπίων ήταν 2.08% και 2.57%.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) και σειρά κατάταξης (ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης) χιουμοριστικών αναφορών της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις ως προς το είδος (με και χωρίς τις επαναλήψεις) και τη σχολική τάξη (ηλικιακή ομάδα)

Σχολική τάξη (ηλικιακή ομάδα)	Είδος χιουμοριστικών αναφορών της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις					
	Αναφορές με επαναλήψεις			Αναφορές χωρίς επαναλήψεις		
	f	%	Σ.Κ.	f	%	Σ.Κ.
Νηπιαγωγείο (5-6 ετών)	9	2.08	6	9	2.57	5
Α' Δημοτικού (6-7 ετών)	3	1.29	7	3	1.90	7
ΣΤ' Δημοτικού (11-12 ετών)	43	14.24	3	38	17.04	2
Α' Γυμνασίου (12-13 ετών)	43	9.07	4	42	13.38	4

Σημείωση 1. Σ.Κ. = Σειρά κατάταξης. Σημείωση 2. Η ηλικιακή ομάδα αναφέρεται κατά προσέγγιση.

Η σειρά κατάταξης (ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης των αναφορών της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις, σε σχέση με τις υπόλοιπες επτά κατηγορίες, που εντοπίστηκαν), που αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που εξετάστηκε, φανερώνει ότι η κατηγορία αυτή φάνηκε να προτιμάται περισσότερο κυρίως από τα παιδιά της ΣΤ' δημοτικού (αφού βρίσκεται στη δεύτερη θέση, χωρίς να υπολογίζονται οι επαναλήψεις και στην τρίτη, βάσει και των επαναλήψεων). Και τα παιδιά της Α' γυμνασίου, όμως, ανέφεραν σημαντικό αριθμό παρωδιών/μιμήσεων, με την κατηγορία να καταλαμβάνει την τέταρτη θέση.

Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται στα δύο τμήματα των μικρότερων τάξεων. Η υψηλότερη σειρά κατάταξης στα τμήματα αυτά είναι η πέμπτη, που παρατηρείται στις πρωτότυπες χιουμοριστικές αναφορές των νηπίων (ενώ η κατηγορία αυτή καταλαμβάνει την έκτη θέση στο ίδιο τμήμα, συμπεριλαμβανομένων και των επαναλήψεων). Στο τμήμα της Α' δημοτικού, η κατηγορία παρωδίες/μιμήσεις βρίσκεται πολύ χαμηλά (σταθερά στην έβδομη θέση). Φαίνεται ότι, λόγω υψηλότερου νοητικού και γλωσσικού επιπέδου, αλλά και λόγω περισσότερων εμπειριών από τη ζωή στο σχολείο, που αποτελεί αγαπημένο θέμα παρωδιών/μιμήσεων (Gougoulis, 1999, 2003. Opie & Opie, 1969/1984. Wolfenstein, 1954/1978. Χανιωτάκης, 2010, 2011), τα μεγαλύτερα παιδιά εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη συγκεκριμένη κατηγορία, σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τα μικρότερα.

Λαμβάνοντας υπόψη και την ίδια την αναπτυξιακή πορεία του χιούμορ, σύμφωνα με τα στάδια που παρουσίασε ο Freud (Bergen, 2003. Freud 1905/1991), τα παιδιά φτάνουν στο τρίτο –και τελευταίο– στάδιο, που αφορά στην «πραγματική ικανότητα χειρισμού του αστείου»⁹ από 7 ετών περίπου και εξής. Έχουν προηγηθεί το στάδιο του παιχνιδιού¹⁰, το οποίο εντοπίζεται σε ηλικία 2-3 ετών και το «προκαταρκτικό στάδιο της κατάκτησης της πραγματικής ικανότητας χειρισμού του αστείου»¹¹, που εμφανίζεται μεταξύ 4 και 6 ετών. Αντίστοιχα, με βάση τα τέσσερα στάδια της αναπτυξιακής πορείας του χιούμορ, που παρουσίασε ο Paul McGhee (Bergen, 2003. Lyon, 2006. McGhee, 1979), το τελευταίο στάδιο, που αφορά στο «παιχνίδι με λέξεις/πολλαπλές έννοιες»¹², εντοπίζεται, για πρώτη φορά, γύρω στα 6 ή 7 έτη. Τα στάδια που έχουν προηγηθεί είναι: Οι «ασύμβατες πράξεις»¹³, που εμφανίζονται κατά το 1ο και 2ο έτος περίπου (μεταξύ 18 και 24 μηνών), η «γλωσσική ασυμβατότητα»¹⁴, που ξεκινάει από 2 ετών περίπου και η «εννοιολογική ασυμβατότητα»¹⁵, που εμφανίζεται γύρω στα 3 ή 4 έτη.

Συνεπώς, είναι προφανές ότι στα νήπια (5-6 ετών) δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη η αναπτυξιακή πορεία του χιούμορ –ως προς τα τελευταία στάδια, κατά Freud και McGhee–, ενώ τα παιδιά της Α' δημοτικού βρίσκονται ηλικιακά ακριβώς πάνω στο όριο της κατάκτησης αυτής. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, που έχουν ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη πορεία, μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις

⁹ Ελεύθερη απόδοση του “joking”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

¹⁰ Απόδοση του “play”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

¹¹ Ελεύθερη απόδοση του “jesting”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

¹² Απόδοση του “wordplay/multiple meanings”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

¹³ Απόδοση του “incongruous actions”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

¹⁴ Απόδοση του “incongruous language”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

¹⁵ Απόδοση του “conceptual incongruity”, από την αγγλική γλώσσα στα Ελληνικά.

ικανότητές τους για πραγματικό χειρισμό του αστείου και παιχνίδι με λέξεις/πολλαπλές έννοιες, σε μεγάλο βαθμό, σε παρωδίες/μιμήσεις. Άλλωστε, πρόκειται για μια κατηγορία λεκτικού χιούμορ για την οποία, σε αρκετές περιπτώσεις, υπάρχουν πολλές γνωστικές απαιτήσεις, προκειμένου να είναι δυνατή η δημιουργία της (ανάλογα βέβαια και με την πολυπλοκότητα αυτής). Τα μεγαλύτερα παιδιά, λοιπόν, είναι ευκολότερο να εκφραστούν χιουμοριστικά μέσα από παρωδίες/μιμήσεις, επιστρατεύοντας και τη δημιουργικότητά τους, σε μια ποικιλία θεματολογίας που σχετίζεται με ζητήματα που τα απασχολούν και τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον (όπως οι σχέσεις με την εξουσία, ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα για παιδιά που βρίσκονται στο κατώφλι της εφηβείας).

Εξετάζοντας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται ότι στις χιουμοριστικές αναφορές της κατηγορίας αυτής δεν εντοπίζονται κοινά στοιχεία μεταξύ των δύο τμημάτων των μικρότερων τάξεων (νηπιαγωγείου και Α' δημοτικού), με εξαίρεση το γεγονός ότι και στα δύο εντοπίστηκαν παραλλαγές γνωστών αναφορών. Συγκεκριμένα, τα νήπια εστίασαν σε παιχνίδια ρόλων, με φανταστικούς ήρωες, αλλά, κυρίως, σε παραλλαγές γνωστών λέξεων και φράσεων, ενώ τα παιδιά του τμήματος της Α' δημοτικού ανέφεραν παραλλαγές ενός συγκεκριμένου γνωστού αφηγηματικού ανέκδοτου (το «φάντασμα με το μαύρο μάτι»), με τη δομή του οποίου, λόγω ηλικίας, ήταν εξαιρετικά εξοικειωμένα, ενώ είχαν και μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια, από τα νήπια. Τόσο οι παραλλαγές των γνωστών λέξεων και φράσεων –που προέρχονταν από γνωστό παιδικό τραγουδάκι (χρησιμοποίησαν τη φράση «Σκούπα και σταφίδα», αντί του «Σκούπα και φαράσι») και από γνωστό λάχνισμα («Ο Καρακατσάνης», με παραλλαγές, όπως: «Φάε τώρα κι από μένα μία χοντρή», αντί του «Φάε τώρα κι από μένα μία καρπαζιά»)– όσο και οι παραλλαγές του γνωστού αφηγηματικού анеκδотου, απαιτούν, προκειμένου να γίνουν κατανοητές και την ύπαρξη της αντίστοιχης πολιτιστικής γνώσης, όπως πολύ χαρακτηριστικά τονίζεται από τους Götz et al. (2006).

Χρειάζεται, δηλαδή, να γνωρίζει κανείς ποιο είναι το αυθεντικό είδος, από το οποίο προκύπτει η παρωδία, προκειμένου να μπορεί να την καταλάβει και να αντιληφθεί το χιούμορ που εμπεριέχει. Και από μόνες τους, πάντως, κάποιες από τις παρωδίες που εντοπίστηκαν –ακόμη, δηλαδή και όταν δεν είναι γνωστό το αυθεντικό είδος– εμπεριέχουν χιούμορ, το οποίο, όμως, δεν είναι τόσο χαρακτηριστικό, όσο όταν είναι δυνατή η σύγκριση με την «πηγή», από την οποία έχουν προκύψει.

Αντίστοιχες περιπτώσεις αποτελούν και οι (πολύ λίγες, αλλά χαρακτηριστικές) παραλλαγές γνωστών λέξεων και φράσεων, που αναφέρθηκαν από παιδιά των δύο

τμημάτων των μεγαλύτερων τάξεων (ΣΤ' δημοτικού και Α' γυμνασίου), των οποίων το χιούμορ γίνεται κατανοητό μόνο όταν είναι γνωστά και τα αυθεντικά είδη, όπως «οξεία Αναστασίτιδα» αντί για «οξεία βρογχίτιδα» ή «οξεία περιτονίτιδα» (ΣΤ' δημοτικού) και «μονός 'φθαλμός' αλληλούια» (που αναφέρθηκε για ένα παιδί με μαυρισμένο μάτι) αντί για «κοντός ψαλμός αλληλούια» (Α' γυμνασίου). Αντίθετα, πάντως, από τα μικρότερα παιδιά, που έδωσαν έμφαση σε παραλλαγές γνωστών αναφορών, τα μεγαλύτερα εστίασαν περισσότερο σε παιχνίδια ρόλων. Το κοινό στοιχείο μεταξύ των αναφορών της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις, στα τμήματα αυτά, ήταν το ότι υπάρχουν και στα δύο κάποιες αναφορές βασισμένες στις χιουμοριστικές εικόνες, που παρουσιάστηκαν στα παιδιά στη φάση της συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς και σε γνωστές διαφημίσεις. Βασική διαφορά μεταξύ των παιχνιδιών ρόλων, που εντοπίστηκαν στα δύο τμήματα, είναι το γεγονός ότι αυτά είναι μικρής έκτασης στο τμήμα της ΣΤ' δημοτικού, ενώ, στο τμήμα της Α' γυμνασίου, τα περισσότερα είναι εξαιρετικά μακροσκελή.

Στο τμήμα της ΣΤ' δημοτικού, τα παιχνίδια ρόλων, που είναι βασισμένα στις χιουμοριστικές εικόνες, έχουν τη μορφή φράσεων ή πολύ σύντομων διαλόγων, που ανέφερε μόνο ένα παιδί, κάθε φορά (υποδυόμενο, κάποιες φορές, περισσότερους του ενός ρόλους). Το «σενάριο», του κάθε παιδιού, ολοκληρώνεται πολύ σύντομα με τις καταληκτικές ατάκες και σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελείται από μία μόνο πρόταση (όπως: «Ανάστατη είναι η ζωή μου, 'ανάστα' και το δωμάτιό μου»). Διάχυτο είναι και το στοιχείο της ειρωνείας σε αρκετές από τις αναφορές (όπως στη φράση: «Είναι τόσο ταχτοποιημένο το δωμάτιό μου, που λέω να κάνω κι άλλο ένα πάρτι», που αναφέρεται στο υπερβολικά ακατάστατο δωμάτιο της εικόνας). Αντίθετα, στα περισσότερα από τα αντίστοιχα παιχνίδια ρόλων του τμήματος της Α' γυμνασίου, οι διάλογοι είναι μακροσκελείς (σε υπερβολικό βαθμό, κάποιες φορές) και οι ρόλοι έχουν ερμηνευτεί από δύο παιδιά. Το στοιχείο της αγένειας χαρακτηρίζει πολλούς από τους διαλόγους αυτούς.

Ως προς τις αναφορές σε γνωστές διαφημίσεις, από το τμήμα της Α' γυμνασίου αναφέρθηκαν μόνο μιμήσεις, ενώ σε αυτό της ΣΤ' δημοτικού εντοπίστηκαν τόσο μιμήσεις, όσο και παρωδίες. Επιβεβαιώνονται με τα δεδομένα αυτά και οι επισημάνσεις του Allen, που αναφέρονται από τον Alperstein (1990), ότι οι «πιασάρικες» φράσεις και τα σλόγκαν των διαφημίσεων συχνά γίνονται μέρος των συζητήσεων, ως μία άλλη συνθηματική γλώσσα. Η αναφορά του Alperstein σε «εκπαιδευμένα στη διαφήμιση» παιδιά, με αυτόματες μιμήσεις αποσπασμάτων από διαφημιστικά, κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους επαφών, επιβεβαιώνεται για τα μεγαλύτερα παιδιά και από τα δεδομένα της

παρούσας έρευνας. Δεν είναι τυχαίο το ότι και στα δύο τμήματα αναφέρθηκε μίμηση της ίδιας διαφήμισης, το άκουσμα της οποίας προκαλούσε, αυτόματα, γέλιο στα παιδιά. Όσο για τις παρωδίες των διαφημίσεων –που βρέθηκαν μόνο στο τμήμα της ΣΤ' δημοτικού– όπως αναφέρει ο Alperstein και αυτές δημιουργούνται με σκοπό να εξυπηρετήσουν την επικοινωνία, μέσα από το χιούμορ, όπως φάνηκε και από τα σχετικά ευρήματα.

Στο τμήμα της ΣΤ' δημοτικού, άλλωστε, βρέθηκαν και παρωδίες βασισμένες σε ποικίλους χαρακτήρες, όπως τηλεοπτικά πρόσωπα, ήρωες κινουμένων σχεδίων, εξωγήινους, βρικόλακες, τέρατα, αλλά και μωρά και καθημερινούς ανθρώπους. Αντίστοιχα, στο τμήμα της Α' γυμνασίου εντοπίστηκαν παρωδίες, βασισμένες σε αθλητικό ρεπορτάζ. Τα συγκεκριμένα ευρήματα θυμίζουν ανάλογα ευρήματα από την έρευνα του Mosher (2003), σε παιδιά μικρότερων ηλικιών (7-8 ετών), τα οποία, αξιοποιώντας βιντεοκάμερα, δημιούργησαν χιουμοριστικές ταινίες, στις οποίες είχαν ξεχωρίσει οι παρωδίες τηλεοπτικών εκπομπών και πολιτικών προσώπων.

Η έμπνευση, όμως, για παρωδίες και χιουμοριστικές μιμήσεις, αντλείται και από εμπειρίες της πραγματικής ζωής. Στην προκειμένη περίπτωση, τα παιδιά της Α' γυμνασίου ανέφεραν παρωδίες βασισμένες σε μορφές συμπεριφοράς (λεκτικής ή/και μη) εκπαιδευτικών και μαθητών. Καθώς τονίζεται από τους Opie και Opie (1969/1984), τα παιδιά βρίσκουν, μέσω των παρωδιών της σχολικής ζωής, έναν τρόπο να «αναποδογυρίσουν» τα όσα, στην πραγματικότητα, συμβαίνουν στο σχολείο.

Το φαινόμενο συναντάται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, όπως η χαρακτηριστική φράση που χρησιμοποίησε το πεντάχρονο κορίτσι, που αναφέρεται από τη Wolfenstein (1954/1978), το οποίο υποδούταν μία αυστηρή δασκάλα. Αντίστοιχες φράσεις συναντώνται και στις παρωδίες/μιμήσεις των παιδιών της Α' γυμνασίου, στην παρούσα έρευνα, όπως: «Θα πάτε στον διευθυντή, θα γραφτείτε στο ποινολόγιο» ή «Δεν έχετε μάθει τρόπους», που αναφέρθηκαν από παιδιά, που παρίσταναν εκπαιδευτικούς, σε κατάσταση εκνευρισμού. Τα παιδιά φάνηκαν να βρίσκουν τις αναφορές αυτές, σε απειλές και επιπλήξεις εκπαιδευτικών, εξαιρετικά διασκεδαστικές. Βέβαια, σύμφωνα με την Gougoulis (1999, 2003), υπάρχει η περίπτωση, σε αρκετές από τις παρωδίες του τύπου αυτού, να εμφανίζονται και στερεοτυπικά στοιχεία (όπως ο αυταρχικός εκπαιδευτικός), που δεν ταυτίζονται πάντα με τα πραγματικά βιώματα των παιδιών στο σχολείο.

Χαρακτηριστικό είναι και το φαινόμενο εμφάνισης εμπρόθετων παραδρομών του λόγου, σε κάποιες από τις παρωδίες/μιμήσεις παιδιών, που παρίσταναν εκπαιδευτικούς («Παστελίνη»-Πλαστελίνη-Παλαιστίνη, κλαμάτων-κλασμάτων). Αυτές θυμίζουν και τα

αντίστοιχα λογοπαίγνια, που συναντώνται συχνά στον Καραγκιόζη (όπως: δράματα-«δάρματα» ή νοσοκομείο-«ενεσοκομείο»), τις οποίες επισημαίνει ο Πατσάλης (2010), καθώς και άλλα σκόπιμα σχολικά λάθη, όπως το «προστριβή», αντί για «κλάσμα» –λέξεις που, στην αγγλική γλώσσα, είναι ηχητικά παρόμοιες¹⁶–, που σημειώνει ο Shade (1996). Σύμφωνα με τον Χανιωτάκη (2010, 2011), τα «μαργαριτάρια» και οι «ατυχείς» εκφράσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι γλωσσικές παραδρομές, αποτελούν αντικείμενα χιουμοριστικών μιμήσεων και παρωδιών. Φυσικά και στην περίπτωση αυτή, ισχύει το ενδεχόμενο, που σημειώνει η Gougoulis (1999, 2003), τα πραγματικά σχολικά βιώματα των παιδιών να είναι εντελώς διαφορετικά.

Αξίζει να επισημανθεί το παράδειγμα με τη λέξη «Παστελίνη», που αρχικά αναφέρθηκε κατά λάθος (αντί για τη λέξη «Παλαιστίνη»), από μαθητή, αλλά, στη συνέχεια, διατηρήθηκε ως αστείο, τόσο από τον ίδιο, όσο και από μία μαθήτριά, λόγω της διαπίστωσης του χιουμοριστικού αποτελέσματος, που προκάλεσε. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με σχετικές επισημάνσεις των Opie και Opie (1959/2001), σύμφωνα με τους οποίους, ακόμη και οι εμφανώς πιο δημιουργικές παραλλαγές προκύπτουν συχνότερα κατά τύχη, παρά ως προϊόν σχεδιασμού. Στην προκειμένη περίπτωση –με τη λέξη «Παστελίνη»–, η «επιτυχία» της γλωσσικής παραδρομής, που έγινε από τον μαθητή, οδήγησε και μία μαθήτριά να τη «δανειστεί», κατόπιν. Εκείνη, μάλιστα, συμπλήρωσε την εμπρόθετη παραδρομή και με τη λέξη «Πλαστελίνη», εκμεταλλευόμενη την ομοιοκαταληξία.

Σύμφωνα με τη Gougoulis (2003), ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι ενήλικες αποτελεί, επίσης, αντικείμενο διακωμώδησης από τα παιδιά, τα οποία, εκτός από την απλή μίμηση, επιδιώκουν και την προσθήκη χιουμοριστικών υπερβολών στον τρόπο ομιλίας του χαρακτήρα-«στόχου». Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αποτελεί μία από τις παρωδίες ενός γυμναστή, στον οποίο άρεσε να καυχιέται για τις ικανότητές του («Παιδιά, εδώ πέρα, εγώ έχω πάρει το πρωτάθλημα του κόσμου. Είμαι ο καλύτερος. Εγώ... ε... εγώ θα σας μάθω Αρχαία... ό,τι θέλετε εσείς. Εγώ είμαι... παντογνώστης»).

Η Wolfenstein (1954/1978) τονίζει, επιπλέον, ότι συχνά τα παιδιά επιλέγουν να εκθέτουν τις αρνητικές πλευρές των ατόμων που διακωμωδούν (όπως στην περίπτωση του γυμναστή) ή προσθέτουν σε αυτά ασύμβατα χαρακτηριστικά, πάντα με έμφαση στην

¹⁶ Πρόκειται για τις αγγλικές λέξεις “friction” και “fraction”, αντίστοιχα.

υπερβολή. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα παρούσας έρευνας, η επανάληψη λέξεων και φράσεων, από κάποιους καθηγητές, διασκεδάζε τα παιδιά. Για παράδειγμα, η αναφορά της λέξης «ξανά», που συνήθιζε να επαναλαμβάνει ο μαθηματικός, την ώρα του μαθήματος, καθώς και οι φράσεις: «Αρχική θέση... ένα... δύο», του γυμναστή, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των χορών, τονίστηκαν ιδιαίτερα από τον μαθητή που παρουσίασε τις συγκεκριμένες παρωδίες. Ο συνειρμός, που αυτόματα προκάλεσαν οι αναφορές αυτές στα παιδιά, επέφερε το χιουμοριστικό αποτέλεσμα.

Ένα ακόμη ελκυστικό αντικείμενο παρωδίας αποτελεί η ευγένεια των ενηλίκων, την οποία, σύμφωνα με τη Wolfenstein (1954/1978), τα παιδιά αντιλαμβάνονται συχνά ως μέθοδο κάλυψης εχθρικών διαθέσεων. Χαρακτηριστική περίπτωση τέτοιου είδους διακωμώδησης αποτελεί ο φιλικός τόνος των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά, την ώρα του μαθήματος, τον οποίο ενσωμάτωσαν, σε κάποιες από τις παρωδίες, παιδιά του τμήματος της Α' γυμνασίου («Παιδάκια μου, γεια σας. Σήμερα θα μιλήσουμε...»), «Παιδιά μου, σήμερα θα σας μάθουμε...»).

Οι παρωδίες «αργών» μαθητών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Gougoulis (1999, 2003), εμφανίστηκαν, επίσης, στις χιουμοριστικές αναφορές της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις, από τα παιδιά του τμήματος της Α' γυμνασίου. Για παράδειγμα, με αφορμή τη χιουμοριστική εικόνα με ένα αγοράκι, που κοίταζε τους συμμαθητές του την ώρα που εξεταζόταν στο μάθημα, για να ακούσει, από αυτούς, τις απαντήσεις, τα παιδιά δημιούργησαν παρωδίες ανάλογου ύφους (όπως μία παραλλαγή με ένα παιδί που δεν ήξερε τις απαντήσεις στο μάθημα της Ιστορίας και ανέφερε τον ποδοσφαιριστή Ρόναλντ Γκόμεζ ως βασιλιά). Από τα δύο βασικά είδη στις παρωδίες της ασύμμετρης σχέσης δασκάλου-μαθητή, που αναφέρει η Gougoulis, στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε το πρώτο (σχέση αυταρχικού δασκάλου με άτακτους μαθητές), ενώ και στις αναφορές των παιδιών σε «αργούς» μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, επίσης, εμφανίζονται αυταρχικοί και τα παιδιά, πάντοτε, άτακτα.

Τέλος, αναφορές σε ιδέες για φάρσες και πειράγματα έγιναν μόνο από τα παιδιά του τμήματος της Α' γυμνασίου. Η τηλεφωνική φάρσα του μαθητή, ο οποίος παρίστανε, στον συμμαθητή του, ότι κάποιος τον χτυπούσε και ζητούσε βοήθεια, θυμίζει τα αποτελέσματα της έρευνας του Neuß (2006), για το χιούμορ των μαθητών δημοτικού, στη Γερμανία. Ο Neuß είχε αναφέρει το παράδειγμα του Alex, που τηλεφωνούσε και έλεγε: «Γεια σας και αντίο», κλείνοντας το τηλέφωνο, αμέσως μετά. Στη συγκεκριμένη, όμως, περίπτωση του μαθητή της Α' γυμνασίου, πρόκειται για παιχνίδι ρόλων (το παιδί παρίστανε ότι ήταν

αβοήθητο και ότι το χτυπούσαν), που κατατάσσει τη συγκεκριμένη φάρσα στις παρωδίες/μιμήσεις.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρωτότυπη προσπάθεια διερεύνησης του παιδικού χιουμοριστικού λεκτικού παιχνιδιού και ειδικότερα της κατηγορίας παρωδίες/μιμήσεις, στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα, χωρίς να στηρίζεται στην ύπαρξη αντίστοιχης προϋπάρχουσας ερευνητικής μελέτης. Λόγω της φύσης της, υπόκειται και σε περιορισμούς, με κυριότερο την αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων, λόγω του ότι τα δεδομένα προέρχονται από μελέτες περίπτωσης συγκεκριμένων τμημάτων σχολικών τάξεων (του συνόλου των παιδιών που φοιτούσαν σε καθεμιά από αυτές), με αποτέλεσμα να αποτελούν απλώς ενδείξεις του τι αναμένεται να προκύψει, εάν πραγματοποιηθεί αντίστοιχη μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα.

Ως προς τη συλλογή των δεδομένων, ένας από τους περιορισμούς της μη συμμετοχικής παρατήρησης ήταν η «μυστικότητα» του λεκτικού χιούμορ, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, το οποίο συνήθως –εάν υπήρχε– ακουγόταν μόνο ψιθυριστά, χωρίς, όπως αντίστοιχα είχε διαπιστώσει και η Wolfenstein (1954/1978), να είναι εύκολο να καταγραφεί. Τα περισσότερα χιουμοριστικά λεκτικά παιχνίδια, που καταγράφηκαν με τον τρόπο αυτό, ήταν όσα τα ίδια τα παιδιά πραγματικά ήθελαν να ακουστούν. Ο εντοπισμός ήταν ευκολότερος κατά τη διάρκεια των ωρών της Γυμναστικής, καθώς και κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, αλλά και κατά το πρόγευμα, στο νηπιαγωγείο. Γενικά, στις δύο μικρότερες τάξεις και ειδικά στα νήπια, που συχνά μιλούν φωναχτά, υπήρξε μεγαλύτερη ευκολία στην καταγραφή. Στις ώρες των διαλειμμάτων, η βασικότερη δυσκολία ήταν το ότι υπήρχαν ευκαιρίες, για καταγραφή δεδομένων, μόνο στην περίπτωση που τα ίδια τα παιδιά τύχαινε να βρίσκονται κοντά στο σημείο στο οποίο βρισκόταν η ερευνήτρια και φυσικά μόνο εφόσον δεν μιλούσαν χαμηλόφωνα.

Η ίδια η παρουσία ενός ερευνητή, όπως έχει επισημανθεί και από τον Χανιωτάκη (2010, 2011), ενδέχεται να αποτελεί πρόσθετο περιορισμό, αφού είναι δυνατό να επηρεάζει το κλίμα της τάξης και να περιορίζει τον αυθορμητισμό των μαθητών (αλλά και των εκπαιδευτικών), με φυσική συνέπεια τον εντοπισμό λιγότερων ευρημάτων, από όσα θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρωθεί σε άλλη περίπτωση (χωρίς την παρουσία ερευνητή, σε μία «κλασική» σχολική ώρα μαθήματος). Έτσι, όπως συνέβη και στη μελέτη της Wolfenstein (1954/1978), το μεγαλύτερο μέρος του υλικού που συγκεντρώθηκε αφορά σε προκαλούμενο λεκτικό χιούμορ.

Επιπλέον, η ιδιαιτερότητα της ταμπού θεματολογίας, όπως σημειώνει και η Nielsen (1983), έκανε κάποια από τα παιδιά να μη μπορούν να απαλλαγούν από την αίσθηση της μυστικότητας, που περιβάλλει αυτό το είδος του «απαγορευμένου» λεκτικού χιούμορ. Έτσι, ο δισταγμός των συγκεκριμένων παιδιών, απέναντι στην παρουσία ενός ενήλικα (της ερευνήτριας), αποτέλεσε άλλον έναν περιορισμό, που είχε ως συνέπεια τον μειωμένο αριθμό ευρημάτων αυτού του είδους –σε σχέση με τα όσα θα ήταν δυνατό να συγκεντρωθούν, αν η επιφύλαξη αυτή δεν υπήρχε.

Παρόλο που η προσωπικότητα του ερευνητή, ο ατομικός τρόπος προσέγγισης του θέματος, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, καθιστούν, όπως έχει επισημανθεί, αδύνατη την ακριβή επανάληψή της, από άλλον ερευνητή, εντούτοις, η παράλληλη διεξαγωγή μίας αντίστοιχης μελέτης, από διαφορετικούς ερευνητές, σε μεγάλο δείγμα, θα οδηγούσε σε ενδιαφέροντα, γενικεύσιμα συμπεράσματα. Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα μελέτη αποτελεί μόνο το έναυσμα, αλλά και ένα σημείο αναφοράς, για διερεύνηση του ζητήματος, σε ευρύτερη βάση. Επιπρόσθετα, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και η μελέτη ενός ακόμη μεταβατικού σταδίου της σχολικής ζωής, αυτού της μετάβασης από το γυμνάσιο στο λύκειο, το οποίο δεν συμπεριλήφθηκε στους στόχους της παρούσας έρευνας. Και φυσικά, ένα ακόμη ευρύ πεδίο μελέτης αποτελούν και όλες οι υπόλοιπες σχολικές τάξεις (εκτός αυτών που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα μεταβατικά στάδια), με τις ιδιαιτερότητες των ηλικιακών ομάδων, που περιλαμβάνονται σε αυτές.

Η επικέντρωση, μάλιστα, του ερευνητικού ενδιαφέροντος μόνο στην κατηγορία παρωδίες/μιμήσεις (αντί για διερεύνηση του συνόλου των κατηγοριών, που προκύπτουν) μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εμβάθυνση του συγκεκριμένου θέματος, καθώς και σε διερεύνηση επιμέρους ερευνητικών ζητημάτων, όπως η ταμπού θεματολογία στις παρωδίες και τις μιμήσεις, ο ρόλος της διαφήμισης, η αποκλειστική διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, μέσα από τις συγκεκριμένες χιουμοριστικές αναφορές και άλλα.

Όπως έγινε αντιληπτό, οι μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών, που έχουν περάσει από όλα τα αναπτυξιακά στάδια του χιούμορ, είναι σε θέση να εκφραστούν χιουμοριστικά, μέσα από παρωδίες και μιμήσεις, με μεγαλύτερη άνεση, πιο αναλυτικές αναφορές και συχνότερα, σε σχέση με τα μικρά παιδιά. Η είσοδος στα γυμνασιακά χρόνια και το κατώφλι της εφηβείας αποτελούν επιπλέον κίνητρα διακωμώδησης, με τον τρόπο αυτό, των σχέσεων με την εξουσία. Προσφέροντας στα παιδιά μία εύθυμη νότα, ακόμη και σε

στιγμές που το σχολείο τους προκαλεί άγχη, με τις απαιτήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν, δεν είναι καθόλου παράξενο το ότι οι παρωδίες και οι χιουμοριστικές μιμήσεις είναι –διαχρονικά– τόσο δημοφιλείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alperstein, N. M. (1990). The verbal content of TV advertising and its circulation in everyday life. *Journal of Advertising*, 19(2), 15-22. doi: 10.1080/00913367.1990.10673183
- Bailey, J. S., & Burch, M. R. (2002). *Research methods in applied behavior analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Βαρβαντάκη, Ε., Λατίνου, Ξ., & Πηγιάκη, Α. (1997). *Τα λεκτικά παιχνίδια στο νηπιαγωγείο: Εμπειρική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Bergen, D. (2003). Humor, play, and child development. In A. J. Klein (Ed.), *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners* (pp. 17-32). Westport, CT: Praeger.
- Γενά, Α. (2002). *Αντισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: αξιολόγηση – διάγνωση – αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. NY: MacMillan.
- Feldman, C. F. (2005). Mimesis: Where play and narrative meet. *Cognitive Development*, 20(4), 503-513. doi: 10.1016/j.cogdev.2005.08.006
- Freud, S. (1905/1991). *Jokes and their relation to the unconscious*. London: Penguin Books.
- Götz, M., Bulbulia, F., Fisch, S., Lemish, D., Messenger Davies, M., Schauer, R., & Homer, B. (2006). "Is that funny anywhere else?": An international comparison of humour in children's programmes. *TelevIZion*, 19(1), 35-40. Retrieved from: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/19_2006_E.htm
- Gougoulis, C. (1999). The "rules" of mockery: Folk humour and symbolic inversion in Greek children's pretend play. *Acta Ethnographica Hungarica*, 44(1-2), 199-208. doi: 10.1556/AEthn.44.1999.1-2.14

- Gougoulis, G. C. (2003). *The material culture of children's play: Space, toys and the commoditization of childhood in a Greek community* (Unpublished doctoral thesis). University College London, United Kingdom.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. NY: Oxford University Press.
- Kazdin, A. E. (1984). *Behavior modification in applied settings* (3rd ed.). Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Lyon, C. (2006). Humour and the young child: A review of the research literature. *TelevIZion*, 19(1), 4-9. Retrieved from: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/19_2006_E.htm
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA: Freeman.
- Mosher, M. R. (2003). Laughing on camera: Humor in videos produced by children. In A. J. Klein (Ed.), *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners* (pp. 69-84). Westport, CT: Praeger.
- Neuß, N. (2006). Children's humour: Empirical findings on primary-school children's everyday use of humour. *TelevIZion*, 19(1), 16-20. Retrieved from: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/19_2006_E.htm
- Nilsen, A. P. (1983). Children's multiple uses of oral language play. *Language Arts*, 60(2), 194-201.
- Opie, I., & Opie, P. (1969/1984). *Children's games in street and playground*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Opie, I., & Opie, P. (1959/2001). *The lore and language of schoolchildren*. New York, NY: New York Review Books.
- Πατσάλης, X. Γ. (2010). *Ψυχοπαιδαγωγικές – εκπαιδευτικές όψεις του θεάτρου σκιών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πηγάκη, Α. (2014). *Η έκφραση του χιούμορ των παιδιών μέσω των λεκτικών (γλωσσικών) παιχνιδιών στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ritson, M., & Elliott, R. (1999). The social uses of advertising: An ethnographic study of adolescent advertising audiences. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 260-277. doi:10.1086/209562
- Ross, A. (1998). *The language of humour*. London, UK: Routledge.

- Sanches, M., & Kirshenblatt-Gimblett, B. (1976). Children's traditional speech play and child language. In B. Kirshenblatt-Gimblett (Ed.), *Speech play: research and resources for studying linguistic creativity* (pp. 65-110). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Shade, R. A. (1996). *License to laugh: humor in the classroom*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.
- Wolfenstein, M. (1954/1978). *Children's humor: a psychological analysis*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Χανιωτάκης, Ν. Ι. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χανιωτάκης, Ν. Ι. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.

THE DEVELOPMENTAL COURSE OF CHILDREN'S VERBAL HUMOR THROUGH PARODIES/ IMITATIONS

Rita Pigiaki

National and Kapodistrian University of Athens

Abstract: Parodies or/and simple imitations, always aiming at causing laughter, are quite common in the school environment, during children's social interactions. Their subjects are various. They include poems, songs, stories, television programmes and advertisements, but also everyday scenes, drawn especially from adults' life and school life. The purpose of the present study was to investigate the ways children express humorous speech (verbal/language) play through parodies/imitations, in the Greek school environment. Case studies of four public school classes are presented (a kindergarten class, a 1st grade elementary school class, a 6th grade elementary school class, and a 1st grade junior high school class). Spontaneous humorous speech play was studied through non-participant observation. Provoked humorous speech play was studied through participant observation, during scheduled special classroom activities, where verbal encouragement and picture presentations were used as cues. Written reports were additionally requested from older children. Moreover, semi-structured individual interviews were conducted. Eight categories of humorous speech play –common for all four classes– were traced by using content analysis and one of them was parodies/imitations. Interobserver agreement, concerning the classification of the humorous reports, which was tested in 40% of the data, exceeded 86% in all categories and for this specific category ranged between 87.5% and 100%. The results indicated that older children mentioned parodies/imitations much more often than younger ones. The common element among younger children concerns variations of well-known reports (although longer for the 1st grade elementary school class). Such variations, but very few, were also traced in both classes of older children. In these classes, emphasis was placed on role-playing (but long, in a dialogue form, and often with rudeness, only for the 1st grade junior high school class). Older children were inspired by humorous pictures, advertisements, and various characters, but only 1st grade junior high schoolchildren mentioned school life excessively.

Key words: Humor, imitation, parody, school environment/school, speech play/verbal play/language play.

Address: Rita Pigiaki, 28 Agias Triados Str., 15343 Athens, Greece. Tel. 2106000040. Email: apigiaki@ppp.uoa.gr

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΟΘΕΤΟΥΝ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΚΑΝΟΥΝ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Μαρία Τατσιώκα & Ελένη Γρίβα¹
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη: Μέσα από την παρούσα έρευνα, επιχειρήσαμε την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων. Το μαθητικό κοινό στα Διαπολιτισμικά Σχολεία χαρακτηρίζεται, μεταξύ των άλλων διαφοροποιήσεων, από εντονότερες διαφορές σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο. Αυτό λοιπόν συνεπάγεται την ύπαρξη συνθετότερων εκπαιδευτικών αναγκών, στις οποίες μόνο διαφοροποιημένες πρακτικές μπορούν να ανταποκριθούν. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι: α) να αποτυπωθεί το πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί εννοιολογικά τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», β) να αποτυπωθούν από τους εκπαιδευτικούς οι πιθανοί παράγοντες που προσδιορίζουν την εφαρμογή της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας», γ) να καταγραφούν οι προτάσεις τους σχετικά με ζητήματα της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Στην έρευνα, συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε Διαπολιτισμικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη. Η «ημιδομημένη συνέντευξη» επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, τα οποία επεξεργαστήκαμε με τη θεματική ποιοτική ανάλυση, όπου ακολουθήθηκε επαγωγική προσέγγιση (Miles & Huberman, 1994). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν την ύπαρξη ασάφειας ως προς τον προσδιορισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες για ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο εργασίας, αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών για τη συστηματική και αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Απόψεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτικοί

¹**Διεύθυνση:** Ελένη Γρίβα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 3ο χλμ Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα, Ελλάδα. Τηλ. 2385055027. Email: egriva@uowm.gr, egriva.efl@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μαθητικό δυναμικό στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από σημαντική ετερογένεια, η οποία ενδεικτικά συνίσταται στην διαφορετικότητα του κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου, της επίδοσης, των κινήτρων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων μάθησης, κ.τ.λ. Σε μια ετερογενή ως προς τη σύνθεσή της τάξη, δεν είναι δυνατόν η διδασκαλία με μονοδιάστατο προσανατολισμό να ανταποκριθεί στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών. Αδήριτη ανάγκη λοιπόν αποτελεί η εφαρμογή μιας ευέλικτης και διαφοροποιημένης προσέγγισης / πρακτικής που θα ικανοποιεί το πολυσύνθετο και πολυπολιτισμικό μωσαϊκό της σύγχρονης τάξης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσδιορίζεται ως μια συνειδητή διδακτική μέθοδος, που παρέχει πολλές εναλλακτικές διόδους μάθησης (King-Shaver, 2008), και αφορά την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας με στόχο να ανταποκριθεί στις διαφορετικές και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μιας ετερογενούς τάξης (Butt & Kausar, 2010. Tomlinson, 2000). Γνωστοί ερευνητές στον συγκεκριμένο χώρο (Tomlinson, 1999. Tomlinson & Allan, 2000) οριοθετούν τη διαφοροποίηση σε τέσσερις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας: διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενη η Δημητριάδου (2016), επισημαίνει ότι για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας καθοδηγούμαστε από παράγοντες όπως τα κίνητρα, το στυλ μάθησης και τους τύπους νοημοσύνης. Συνεπώς, κατά τον σχεδιασμό αλλά και κατά την εφαρμογή του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εξής παραμέτρους: το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, και το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Levy, 2008. Tomlinson, 2003). Επίσης, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν και υπογραμμίζουν κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, καθώς και παράγοντες διαφορετικών ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών που παίζουν ουσιώδη ρόλο στη δόμηση των νέων γνώσεων (Koutselini, 2008. Koutselini & Valiande, 2009).

Έτσι, οι μαθητές αντιμετωπίζονταν ως ξεχωριστές ‘βιογραφίες’, ως ατομικές περιπτώσεις με ξεχωριστές κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές και διαφορετική προϋπάρχουσα γνώση (Brimijoin, Alouf, & Chandler, 2002). Κάποιοι άλλοι ερευνητές τονίζουν πως η απαγκίστρωση από προκαταλήψεις και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών, παίζουν σημαντικό ρόλο για την

εφαρμογή μιας επιτυχημένης διαφοροποιημένης προσέγγισης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bishop, 2010).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε Διαπολιτισμικά Σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης, σε σχέση με τον προσδιορισμό των σύγχρονων αναγκών για την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα θετικά της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» και οι προβληματισμοί για την εφαρμογή της

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλές μελέτες σχετικά με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διαδικασίας, οι οποίες αποδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις της στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Στην έρευνα των Andreadre, Huff και Brooke (2012) καταδείχθηκε ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να θέσουν προσωπικούς στόχους, να παρακολουθούν την πρόοδο τους και να αποζητούν τρόπους να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά. Ανάλογη ήταν και η συμπεριφορά των χαρισματικών μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα του Powers (2008), οι οποίοι μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενθαρρύνθηκαν να βρουν προσωπικά κίνητρα μάθησης και να ολοκληρώσουν αυτόνομα και με επιτυχία την εργασία που τους ανατέθηκε. Επιπλέον, στη μελέτη των Butler και Van Lowe (2010) διαφάνηκε ότι οι μαθητές που δέχθηκαν διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις, συγκριτικά με τους μαθητές που παρακολούθησαν μία τυπική διδακτική πρακτική.

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση στην αναγνωστική διαδικασία είχε θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στις δεξιότητες ανάγνωσης, αλλά και στις στάσεις τους απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία (Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003). Τα ευεργετικά αποτελέσματα της εξωσχολικής εξάσκησης μέσω διαφοροποιημένων εργασιών, κυρίως σε μαθητές του γυμνασίου εντόπισε ο Cooper (2007), μέσα από τη μετανάλυση 17 ερευνών. Με βάση αυτά τα συμπεράσματα ο Cooper (2007) επισήμανε την αναγκαιότητα της καθημερινής προετοιμασίας των παιδιών μέσω εργασιών προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους. Από την άλλη, η σύνδεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την προσαρμογή των πρακτικών στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και

τους ατομικούς τρόπους μάθησης, κατέδειξε θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών (Adami, 2004). Επίσης, η ασύγχρονη εργασία των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φάνηκε πως παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να προχωρά με το δικό του ρυθμό εργασίας και μάθησης. Αλλά και το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο εργασίας, όπου υιοθετήθηκε ευέλικτος σχηματισμός ομάδων, δημιούργησε την ευκαιρία συνεργασίας μαθητών διαφορετικών επιπέδων, την ανταλλαγή απόψεων, την ετεροδιόρθωση εργασιών και τελικά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Βαλιαντή, 2015). Ο Wehrmann (2000) ορίζει τον σωστό προγραμματισμό ως μια άλλη παράμετρο της επιτυχούς εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως σε τάξη όπου εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ένα πλαίσιο αυτοσχεδιασμού, χωρίς τον κατάλληλο προγραμματισμό και τη σωστή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης, αποτέλεσε μια αναποτελεσματική πρακτική, η οποία δεν ικανοποίησε τους στόχους για τους οποίους εφαρμόστηκε.

Αξιοσημείωτος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας-καθημερινότητας και, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να αποτελέσει μια καθημερινή διδακτική πρακτική (Grafi-Sharabi, 2009. Wormeli, 2005). Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί την εκλαμβάνουν ως ένα μέσο 'προώθησης' της διάκρισης και της ανισότητας μεταξύ των παιδιών στην τάξη, λόγω του διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας των εργασιών (Grafi-Sharabi, 2009. Vlachou, Didaskalou, & Voudouri, 2009. Wormeli, 2005). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως εξουθενωτική και χρονοβόρα διδακτική διαδικασία, καθώς απαιτείται αρκετός χρόνος για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει εύκολα προσβάσιμο υλικό, αλλά και δεν είναι εύκολη η προσαρμογή των μαθητών στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Βαλιαντή, 2015. Βαλιαντή, Κουτσελίνη, & Κυριακίδης 2010. Grafi-Sharabi, 2009. King-Shaver, 2008. Logan, 2011. McQuarrie, 2010. Moon, Callahan, Tomlinson, & Miller, 2002. Robinson, Maldonado, & Whaley, 2014. Subban, 2006. Vlachou et al., 2009. Wanja-Njagi, 2014). Η παραπάνω άποψη αποτελεί έναν από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα μπορούσε να βρει πεδίο εφαρμογής μόνο στα «δευτερεύοντα» μαθήματα και όχι στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Vlachou et al., 2009). Επιπλέον,

ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπάρχει ο φόβος να χάσουν τον έλεγχο της τάξης, ειδικά εάν ο αριθμός των μαθητών της τάξης δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμος (Butt & Kausar, 2010. Moon et al., 2002). Πιστεύουν πως η επίβλεψη και η καθοδήγηση των μαθητών που ασχολούνται παράλληλα με διαφορετικές εργασίες είναι δύσκολη, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει μια χαοτική διδακτική κατάσταση (Butler & Van Lowe, 2010. Moon et al., 2002. Vlachou et al., 2009).

Αντίθετα, στην έρευνα της Βαλιαντή (2015) διαφάνηκε ένα θετικό κλίμα μετά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτέλεσε μια ευχάριστη και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία από την οποία ωφελήθηκαν τόσο οι ίδιοι ως επαγγελματίες, όσο και οι μαθητές τους. Επίσης, θετική αποδοχή για αυτή τη διδακτική προσέγγιση καταγράφηκε και στις έρευνες των Affholder (2003) και Robinson et al. (2014), όπου οι συμμετέχοντες την αντιλαμβάνονται ως μια αποτελεσματική διαδικασία για όλα τα επίπεδα των μαθητών σε ανομοιογενή εκπαιδευτικά πλαίσια.

Το συμπέρασμα που διεξάγεται από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών είναι ότι οι συμμετέχοντες παρόλο που αναγνωρίζουν τις θετικές επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γνωστική ανάπτυξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν εντάσσουν εύκολα την εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με την απουσία ερευνών αναφορικά με την εφαρμογή της μεθόδου σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων, εκεί όπου οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συνθετότερες λόγω εντονότερων διαφοροποιήσεων σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο, προκάλεσε το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης.

Μέσα από την παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί τμήμα μια ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, επιχειρήσαμε την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης. Το μαθητικό κοινό στα Διαπολιτισμικά Σχολεία χαρακτηρίζεται, μεταξύ των άλλων διαφοροποιήσεων, από εντονότερες διαφορές σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη συνθετότερων εκπαιδευτικών αναγκών, στις οποίες μόνο διαφοροποιημένες πρακτικές μπορούν να ανταποκριθούν.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να αποτυπωθεί το πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί εννοιολογικά τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία».
- Να αποτυπωθούν από τους εκπαιδευτικούς οι πιθανοί παράγοντες που προσδιορίζουν την εφαρμογή της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας».
- Να καταγραφούν οι προτάσεις τους σχετικά με ζητήματα της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας».

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 40 συνολικά εκπαιδευτικοί (17,5% άνδρες και 82,5% γυναίκες) πολυπολιτισμικών τάξεων σε Διαπολιτισμικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας (67,5%) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικότητας φιλόλογοι, (32,5%) στη Θεσσαλονίκη, εκ των οποίων μόνο το 30% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αναφορικά με τη διδακτική τους εμπειρία, το 27,5% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων είχαν εμπειρία 1-10 χρόνων στην εκπαίδευση, το 42,5% των εκπαιδευτικών εργαζόταν από 11 έως 20 χρόνια, ενώ το υπόλοιπο (30%) για περισσότερο από 20 χρόνια .

Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Η «ημιδομημένη συνέντευξη» επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς προσφέρει ευελιξία κατά τη διεξαγωγή της αλλά και λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης που προσφέρει στον συνεντευξιαζόμενο. Επιπλέον, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης μπορεί ο ερευνητής να λάβει μια πιο άμεση και σαφή εικόνα των απόψεων και των στάσεων των συνεντευξιαζόμενων, αφού μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος μέσα από ένα κλίμα δημιουργικής αλληλόδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Παρατίθενται κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης που συντάχθηκε για τον σκοπό της έρευνας:

1. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «διαφοροποίηση» στη διδακτική πράξη;

2. Έχετε έρθει αντιμέτωπος, –η με το φαινόμενο της έντονης διαφοροποίησης του μαθητικού πληθυσμού σε τάξεις που έχετε αναλάβει;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που ευθύνονται για τη διεύρυνση της διαφορετικότητας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού;
4. Προσαρμόζετε τη διδακτική διαδικασία ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό της τάξης σας και την ετερογένεια που εμφανίζει;
5. Τι θα είχατε να προτείνετε για την αξιοποίηση αυτής της μεθόδου σε πολυπολιτισμικές τάξεις διαπολιτισμικών σχολείων (διαφοροποιημένη διδασκαλία);

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο, και Μάρτιο του 2016. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εν λόγω έρευνα βασίστηκε στην ευγενή τους διάθεση να βοηθήσουν στη συγκεκριμένη μελέτη, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις στο έντονο ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματεύονταν η έρευνα. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν οι συνεντεύξεις να γίνονται σε κάποιο κενό του καθημερινού ωρολογίου προγράμματός τους. Λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να δώσουν συνέντευξη μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Ο χώρος που επιλέγονταν από τους εκπαιδευτικούς για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη, ήταν το γραφείο των διδασκόντων ή για όσους δεν ένιωθαν άνετα να εκθέσουν τις απόψεις τους μπροστά στους συναδέλφους τους, επιλέγονταν κάποια αίθουσα ή κάποιο άλλο γραφείο που δε χρησιμοποιούνταν εκείνη τη στιγμή.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, ακολούθησε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης και της επεξεργασίας των δεδομένων με τη θεματική ποιοτική ανάλυση, όπου ακολουθήθηκε επαγωγική προσέγγιση (Miles & Huberman, 1994). Αρχικά έγινε πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα σχετικά με το περιεχόμενο αλλά και ένας προσανατολισμός στις επιμέρους θεματικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994 στο Γρίβα & Σταμού, 2014), είναι τα εξής:

Γίνεται αναγωγή των δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει μια ‘σειρά από βήματα’ όπως η ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου σε ένα αριθμό κατηγοριών, σε πρώτο και δεύτερο επίπεδο, δηλαδή η δημιουργία *κωδικών*, οι οποίοι φέρουν τον αντίστοιχο *λειτουργικό ορισμό* (Γρίβα & Στάμου, 2014). Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής, επιδιώκεται

να εντοπιστούν προσεκτικά κατάλληλες κατηγορίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη φύση του αναλυόμενου υλικού και τον σκοπό της έρευνας. Με τη διαδικασία του επανελέγχου, της επαναδιατύπωσης προκύπτουν οι τελικές κατηγορίες, οι οποίες εμπεριέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά, και εμπεριέχουν τους αντίστοιχους κωδικούς.

Στο επόμενο επίπεδο ανάλυσης, με βάση τις κατηγορίες και τους κωδικούς που προέκυψαν, δημιουργούνται ευρύτεροι *θεματικοί άξονες*. Στη συνέχεια, γίνεται η συνολική *έκθεση των δεδομένων*, (Miles & Huberman, 1994) τα οποία παρουσιάζονται σε ατομικούς πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε συνεντευξιαζόμενο (Γρίβα & Στάμου, 2014). Με βάση αυτούς τους ατομικούς πίνακες, συντάσσεται ένας συγκεντρωτικός τελικός πίνακας έκθεσης δεδομένων για όλους τους συμμετέχοντες (βλ. Πίνακες 1, 2, 3).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εννοιολογική οριοθέτηση της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της έρευνας κλήθηκαν αρχικά να προσδιορίσουν τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», σύμφωνα με τον τρόπο που την εφαρμόζουν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική (βλ. πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η «διαφοροποίηση» στη διδακτική πράξη σημαίνει την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών: «...πρέπει η διδακτική διαδικασία να είναι οργανωμένη με σκοπό να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά, να παρέχει κίνητρα για μάθηση σε όλους τους μαθητές και να σέβεται τις ανάγκες όλων των μαθητών. Μερικές φορές βέβαια αυτό στην πράξη φαίνεται ουτοπικό.» (Σ 8).

Σύμφωνα με έναν άλλο εκπαιδευτικό (Σ 28) «...θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένες οι μέθοδοι, πολυαισθητηριακές και πολυμορφικές, για να μπορέσουν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία και όχι μόνο τον μέσο όρο.», ενώ ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος ορίζει τη διαφοροποίηση ως έναν άλλο τρόπο προσέγγισης: «Έχει πολλές παραμέτρους η διαφοροποίηση, δεν είναι απλώς απλοποίηση, περικοπή στους στόχους και σε όλα αυτά που θέτεις. Είναι το να προσεγγίζεις διαφορετικά όλη τη διαδικασία. Πολύ γενικά μιλώντας, αυτό νομίζω ότι είναι...» (Σ 31).

Στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδακτικής πρακτικής οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στο ζήτημα της διαφοροποίησης της αξιολόγησης των μαθητών: «...αξιολόγηση ειδικά στα τμήματα υποδοχής, επειδή δουλεύαμε λίγο σαν φροντιστηριακά γινόνταν κάθε μέρα, προφορικά ή γραπτά έβλεπες πώς ανταποκρίνονταν ο κάθε μαθητής... Αυτά τα παιδιά, οι αρχάριοι δηλαδή, ήταν απαλλαγμένοι τον πρώτο καιρό από εξετάσεις και βαθμολογίες σε κάποια βασικά μαθήματα, αλλά όπως και να έχει δεν μπορείς να αξιολογείς το ίδιο έναν μαθητή του Γυμνασίου με μητρική γλώσσα την ελληνική και έναν μαθητή που ήρθε και δεν ξέρει ούτε μια λέξη ελληνικά, τον οποίον τον βάλανε κατευθείαν στο Γυμνάσιο... Θέλω να πω ότι δεν τους αξιολογούσαμε με τα ίδια μέτρα και σταθμά, σαφώς ήμασταν πιο ελαστικοί.» ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (Σ 32), θέλοντας να μας περιγράψει το διαφορετικό πλαίσιο αξιολόγησης που εφαρμόζονταν για τους δίγλωσσους μαθητές.

Ένας άλλος παράγοντας διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη είναι αυτός που αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς, κυρίως αυτούς που δούλεψαν σε τμήματα υποδοχής, και αφορά στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και τη διεξαγωγή της στα τμήματα αυτά, θα έπρεπε πάντα να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της μητρικής γλώσσας κάθε μαθητή σε γραμματικο-συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο, για να μπορέσουν να τους βοηθήσουν να κατακτήσουν με πιο εύκολο τρόπο τα ελληνικά, «...όταν για παράδειγμα έχεις παιδιά από τη Ρωσία και την Αλβανία πρέπει να προσέξεις κάποια πράγματα στη γραμματική και μορφολογία. Συγκεκριμένα οι Ρώσοι δεν έχουν το άρθρο, επομένως πρέπει να τους εξηγήσεις που θα μπει το άρθρο και να κάνεις ασκήσεις γι' αυτό. Βέβαια αυτά τα κάνει και όλη η τάξη μαζί. Δηλαδή αν έχεις 6-7 παιδιά, όλα μαζί κάνουν αυτές τις ασκήσεις» (Σ 5). Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφοροποίηση συνδέεται κυρίως με τη διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού: «Ένα παράδειγμα διαφοροποίησης είναι αυτό... Η προετοιμασία διαφορετικού υλικού, πιο απλοποιημένου και με ειδικό λεξικό για τα παιδιά που προέρχονται από ξένες χώρες» (Σ 27).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού που δίνεται ως εργασία για το σπίτι, με έναν εκπαιδευτικό (Σ 9) να αναφέρει: «...η ανάγκη του να διαφοροποιείς συνεχώς το υλικό σου, δηλαδή το να απλοποιήσεις στην έκταση γιατί το παιδί μπορεί να έχει την ικανότητα νοητικά να ανταπεξέλθει, αλλά να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στον χρόνο, να έχει δηλαδή στη

συγκέντρωσή του κάποιο θέμα.... Είτε να διαφοροποιήσεις το υλικό ως προς το περιεχόμενο, να αφήσεις κάποια πράγματα που θεωρείς ότι τη δεδομένη στιγμή δεν του προσφέρουν κάτι, είναι δευτερεύοντα. Να διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο δυσκολίας το υλικό σου».

Πίνακας 1. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: 'Εννοιολογική οριοθέτηση της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»'

Θεματικός άξονας Α: Εννοιολογική οριοθέτηση της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»			
Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί		Σύνολο αναφορών
1. Η «διαφοροποίηση» ως προς το περιεχόμενο	ΑΠΔΙΤΥΠ =	απλοποίηση του διδακτικού υλικού στα τμήματα υποδοχής	14
	ΔΙΑΔΙΥΛ =	διαφοροποίηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού	22
	ΔΙΕΡΓΣΠ =	διαφοροποίηση εκπαιδευτικού υλικού που δίνεται ως εργασία για το σπίτι	17
	ΑΠΥΛΑΔΜ =	απλοποίηση του υλικού για τους πιο αδύναμους μαθητές	7
2. Η «διαφοροποίηση» ως προς τη διδακτική διαδικασία	ΔΙΑΔΙΜΕ =	διαφοροποίηση διδακτικών μεθόδων	21
	ΔΙΑΔΙΠΡ =	διαφοροποίηση διδακτικών προσεγγίσεων	20
	ΠΑΠΔΥΜΑ =	προσαρμογή των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή	22
	ΠΑΙΕΚΑΜ =	προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή	32
	ΔΙΑΞΜΑΘ =	διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών	12
	ΠΑΙΜΓΛΜ =	προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της μητρικής γλώσσας του μαθητή	10

Τέλος, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν ότι ο προσανατολισμός για διαφοροποίηση στο 'μαθησιακό περιβάλλον' στα πλαίσια κάθε σχολικής τάξης, δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την απλοποίηση του 'περιεχομένου' για τους πιο αδύναμους ή και δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός (Σ 13) να αναφέρει: «...Οπότε ετοίμαζαν οι συνάδελφοι ένα φυλλάδιο με την ενότητα γραμμένη πιο απλοποιημένα και παράλληλα είχαν και λεξικό, δηλαδή κάποιες λεξούλες ή έννοιες μεταφρασμένες στη γλώσσα τους».

Προσδιορισμός σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών για εφαρμογή της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»

Ένα χαρακτηριστικό που φαίνεται να διακρίνει τον σύγχρονο μαθητικό πληθυσμό είναι οι μεγάλες αποκλίσεις που εμφανίζει ως προς το μαθησιακό του επίπεδο: «Ουσιαστικά τα τμήματα είναι τμήματα πολλών ταχυτήτων, έχεις να χειριστείς παιδιά που έχουν δουλευθεί για παράδειγμα καλά και στην Α΄ Δημοτικού και γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν και έχεις και παιδιά που μπορεί να είχαν ελλιπή φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και δεν ξέρουν ούτε να κρατούν το μολύβι, όχι όμως γιατί αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, αλλά γιατί δεν είχαν την προσοχή που θα έπρεπε» (Σ 40).

Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ως βασικό διαφοροποιητικό παράγοντα στον μαθητικό πληθυσμό, τη διαφορετική προέλευση των μαθητών: «Το μόνο που διαφοροποιεί τους μαθητές στη σημερινή τάξη είναι η χώρα προέλευσής τους. Πολλοί μαθητές από άλλες χώρες έχουν συμπεριληφθεί στα ελληνικά σχολεία. Τώρα ο λόγος εισροής αυτών των μεταναστών στη χώρα μας είναι μια άλλη πολύ μεγάλη κουβέντα...» (Σ 17). Μάλιστα, κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους υποστήριξαν ότι παρατηρείται και μεγαλύτερη εισροή των μεταναστών στη χώρα μας λόγω οικονομικής κρίσης και πολεμικών συγκρούσεων και άρα αύξηση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού: «Σίγουρα ένας παράγοντας είναι και η οικονομική κρίση αλλά και οι πολεμικές συρράξεις που μπορεί να γίνονται σε κάποιες χώρες και να τους αναγκάζουν να μεταναστεύουν.», σχολιάζεται από έναν εκπαιδευτικό (Σ 3). Ένας άλλος εκπαιδευτικός (Σ 18) δίνει τη δική του ερμηνεία για την κατηγορία αυτών των μαθητών: «Ζούμε περίεργες και δύσκολες εποχές από άποψη οικονομίας, δουλειάς, ανεργίας... Τα παιδιά τα αντιμετωπίζουν αυτά μέσα στην οικογένειά τους και τα κουβαλάνε και στο σχολείο. Έτσι επηρεάζεται και το μαθητικό τους προφίλ».

Στη συνέχεια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ, οι οποίοι γνωρίζουν σε διαφορετικό επίπεδο την ελληνική γλώσσα και είναι ενταγμένοι στην ίδια τάξη. Αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες: «...ας πούμε δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες οι μαθητές που έρχονται εδώ και γνωρίζουν έστω και λίγα ελληνικά με τους περισσότερους μαθητές που έρχονται και δε γνωρίζουν απολύτως τίποτα στα ελληνικά. Μάλιστα οι ανάγκες διαφέρουν και ανάλογα με το ποια γλώσσα έχουν για μητρική, γιατί η κάθε γλώσσα έχει άλλη δομή και

εσύ πρέπει να λάβεις υπόψη σου τις ιδιαιτερότητες αυτές για να διδάξεις την ελληνική.» (Σ 22). Επιπλέον, κάποιος άλλος συνεντευξιζόμενος (Σ 31) υποστηρίζει: «...μπορεί για παράδειγμα ένας μαθητής ερχόμενος εδώ να έχει βασικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και να μπορεί τουλάχιστον να επικοινωνεί για τα βασικά, μπορεί άλλος μαθητής να μη γνωρίζει καθόλου ελληνικά ούτε λέξη. Αμέσως αυτοί οι μαθητές έχουν άλλες ανάγκες και από άλλο επίπεδο θα ξεκινήσουν ή μπορεί ένας μαθητής, εκτός από τον παράγοντα της γλώσσας να αφομοιώνει καλύτερα και άλλος όχι.». Επίσης, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς εστίασαν στις διαφοροποιήσεις που προέρχονται από τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια προέλευσης των μαθητών της τάξης: «Έχουμε μαθητές από το Μπαγκλαντές και από την Κίνα, οι οποίοι μιλούν και δύο και τρεις εκδοχές της κινεζικής γλώσσας. Καταλαβαίνετε λοιπόν ότι αυτά τα παιδιά με τόσο διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, πόσο διαφορετικά μαθησιακά προφίλ έχουν...;» (Σ 25).

Τέλος, υπήρχαν και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που επεσήμαναν την ομοιογένεια του δίγλωσσου μαθητικού μεταναστευτικού πληθυσμού στο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, πράγμα που διευκόλυνε ως ένα βαθμό το έργο τους, καθώς έβρισκαν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας με όλους: «Κάποιες φορές μπορεί να ήμασταν τυχεροί και τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά γνώριζαν επαρκώς τα αγγλικά. Έτσι η κατάσταση γινόταν λίγο πιο ομοιόμορφη» (Σ 38).

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που ευθύνεται για τη διεύρυνση της διαφορετικότητας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, είναι το 'οικογενειακό περιβάλλον' των μαθητών και όλο το 'πολιτισμικό κεφάλαιο' που φέρουν: «Ένας είναι ο φυλετικός παράγοντας, είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι επιδράσεις που έχει στο παιδί, είναι το οικονομικό background της οικογένειας.» (Σ 6). Χαρακτηριστική σε αυτό το πλαίσιο είναι και η αναφορά ενός άλλου εκπαιδευτικού (Σ 21): «Οι διαφοροποιήσεις των μαθητών, πέρα από τον πολιτισμικό παράγοντα, οφείλονται και σε άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα, μεγάλο ρόλο παίζει και ο χρόνος που αφιερώνει ο γονιός στο σπίτι για τα παιδιά του, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών που καθορίζει το πόσο μπορεί να βοηθήσει το παιδί του». Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δέχεται ο κάθε μαθητής από αυτό, ένας άλλος αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει πώς σημαντικό διαφοροποιητικό ρόλο ανάμεσα στους μαθητές, έχουν και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον: «Είναι το περιβάλλον όχι μόνο το οικογενειακό

αλλά και το κοινωνικό ...και τα ερεθίσματα που δέχονται, δηλαδή εξωτερικοί παράγοντες και εσωτερικοί.» (Σ 19). Χαρακτηριστικά, ένας άλλος συνεντευξιζόμενος (Σ 35), θίγοντας το ζήτημα του κατά πόσο η κοινωνική ανισότητα μπορεί να μετατραπεί σε εκπαιδευτική ανισότητα, σχολιάζει: «Πέρα λοιπόν από τη γλώσσα που μιλούν, το φυλετικό δηλαδή παράγοντα, είναι η κοινωνικό – οικονομική κατάσταση των γονέων. Αυτό φαίνεται κατευθείαν στους μαθητές, είναι διαφορετικές οι εμπειρίες τους. Οι επιδράσεις που λαμβάνουν όλα αυτά τα χρόνια πριν έρθουν σε μας, στο δημοτικό παίζουν σημαντικό ρόλο. Διαφορετικές εμπειρίες έχουν οι μαθητές που προέρχονται από φτωχές οικογένειες και διαφορετικές οι μαθητές από οικογένειες λίγο πιο εύπορες. Έχουν διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης».

Εκτός από τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν και διαφοροποιητικά στοιχεία που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς και 'ατομικούς' παράγοντες. Τις περισσότερες αναφορές συγκέντρωσαν οι μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ο ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή: «Υπάρχουν μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επομένως διαφορετικές ανάγκες από τα υπόλοιπα παιδιά. Εμείς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε αυτές τις ανάγκες σε ένα πρώτο επίπεδο.» (Σ 27). Σύμφωνα με άλλον εκπαιδευτικό (Σ 11): «Είναι πολλά... το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι ο ρυθμός μάθησης, κάθε μαθητής έχει τον δικό του ρυθμό που μαθαίνει και τον δικό του αριθμό ανάπτυξης.». Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα κίνητρα μάθησης και πώς αυτά διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός (Σ 27) αναφέρει: «Είναι ο ρυθμός μάθησης, η ευκολία με την οποία μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα, το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, τα κίνητρα που έχουν. Έχουμε για παράδειγμα μαθητές που έρχονται στο σχολείο μόνο για να μάθουν την γλώσσα και να βρουν μια δουλειά για να ζήσουν, δεν τους ενδιαφέρει να σπουδάσουν γιατί δεν έχουν και την οικονομική στήριξη από πουθενά. Είναι και άλλοι μαθητές που προσπαθούν να πάρουν καλούς βαθμούς, έχουν βλέψεις σε πανεπιστήμια, θέλουν κάτι καλύτερο να κάνουν.». Ένας εκπαιδευτικός (Σ 31) από το μοναδικό Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης που λειτουργεί αποκλειστικά με αλλόγλωσσους μαθητές θίγει επίσης το ζήτημα της ανομοιογένειας σε σχέση με την ηλικία: «Εκτός από τη μητρική τους γλώσσα είναι και η ηλικία που στις δικές μας τάξεις παίζει σημαντικό διαφοροποιητικό ρόλο, γιατί έχουμε και μαθητές που έχουν μείνει πολλές φορές στην ίδια τάξη ή έχουν έρθει στη χώρα μας μεγάλοι για να βρουν δουλειά...».

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: 'Προσδιορισμός των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών'

Θεματικός άξονας Β: Προσδιορισμός σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών για εφαρμογή της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»			
Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί		Σύνολο αναφορών
3. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στη σύγχρονη σχολική τάξη	ΠΟΕΤΤΑΞ =	πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις	25
	ΑΥΞΠΟΕΤ =	αύξηση πολιτισμικής ετερογένειας στις σύγχρονες τάξεις	12
	ΜΚΑΓΕΛΠ =	περισσότεροι μαθητές με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας από παλαιότερα μαθητές με πολύ διαφορετικές πολιτισμικές καταγωγές	23
	ΜΔΙΚΟΕΓ =	τάξεις μαθητών μικτών ικανοτήτων	23
	ΤΑΜΑΜΙΚ =	ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας	28
	ΟΜΓΝΑΓΓ =	ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας	2
	ΜΑΕΙΕΚΑ =	μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	32
	ΜΑΣΥΝΦΥ =	μαθητές με προβλήματα προσαρμογής	28
4. Κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες διαμόρφωσης της ετερογένειας	ΔΙΜΚΟΙΕ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τα κοινωνικά ερεθίσματα	20
	ΔΙΜΟΙΠΕ =	διαφοροποίηση μαθητών ως προς το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται	27
	ΔΙΜΟΙΚΥ =	διαφοροποίηση μαθητών ως προς το οικονομικό τους υπόβαθρο	15
	ΕΘΠΑΔΙΜ =	η εθνική προέλευση παράγοντας διαφοροποίησης των μαθητών	23
5. Εκπαιδευτικοί παράγοντες διαμόρφωσης της ετερογένειας	ΔΙΜΕΚΑΝ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες	20
	ΔΙΜΤΡΜΑ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τον τρόπο μάθησης	17
	ΔΙΜΓΝΕΠ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς το γνωστικό τους επίπεδο	12
	ΔΙΔΥΕΥΜ =	διαφοροποίηση μαθητών ως προς τις δυνατότητες και ευκαιρίες μάθησης που έχουν	16
	ΜΔΠΑΔΙΜ =	οι μαθησιακές δυσκολίες παράγοντας διαφοροποίησης των μαθητών	17
	ΔΙΜΚΙΜΑ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τα κίνητρα μάθησης	7
6. Προσωπικοί παράγοντες διαμόρφωσης της ετερογένειας	ΔΙΜΕΝΔΙ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τα ενδιαφέροντά τους	7
	ΔΙΜΧΑΡΑ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς των χαρακτήρα τους	12
	ΔΙΜΠΡΟΣ =	διαφοροποίηση των μαθητών ως προς την προσωπικότητά τους	10
	ΔΙΜΡΥΘΜ =	διαφοροποίηση μαθητών ως προς τον ρυθμό μάθησης	18
	ΗΛΠΑΔΙΜΑ =	η ηλικία παράγοντας διαφοροποίησης των μαθητών	2

Προτάσεις σχετικά με ζητήματα της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»

Κατά κοινή ομολογία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές (πίνακας 3). Το πιο σοβαρό πρόβλημα που θα πρέπει να διαχειριστούν είναι το πρόγραμμα σπουδών και σε αυτό επικεντρώθηκαν κατά συνέπεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί: «...το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν βοηθάει καθόλου σε πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ότι υπάρχει υλικό στο ιντερνέτ ή σε κάποια βοηθήματα το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί, αλλά και αυτό με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού, δηλαδή και αυτό πρέπει να διαφοροποιηθεί. Αυτά σε γενικές γραμμές...» (Σ 22). Επιτακτική προβάλλεται η ανάγκη της άμεσης αναδιαμόρφωσης και των σχολικών εγχειριδίων: «Επίσης θα ήθελα το ίδιο το εγχειρίδιο να είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να μου επιτρέπει να ολοκληρώνω μια ενότητα αξιοποιώντας όλους τους μαθητές.» (Σ 13). Είναι χρήσιμο να τονιστεί, επίσης, ότι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων έχουν κάνει πολλές φορές προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας, σχετικά με τη δημιουργία ξεχωριστού αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός (Σ 36) αναφέρει: «Περιμένω ένα καινούργιο πρόγραμμα σπουδών, ειδικά για τα Διαπολιτισμικά σαν το δικό μας, που θα μας λύσει τα χέρια και θα δώσει καλύτερη ώθηση στα παιδιά, καλύτερο κίνητρο να μπορούν να κάνουν πράγματα, θα τα βοηθήσει περισσότερο... Θέλουν να αλλάξουν το πλαίσιο λειτουργίας των Διαπολιτισμικών και μας ζήτησαν προτάσεις. Στείλαμε και ελπίζουμε έστω κάτι να αλλάξει και να προσαρμοστεί στα πραγματικά δεδομένα. Αισθανόμαστε ορφανοί, κανένας δε μας βοηθάει. Έχουμε μια ύλη, τα ίδια βιβλία, αξιολογούνται οι μαθητές μας με τον ίδιο τρόπο που εξετάζονται και οι άλλοι, που είναι γεννημένοι Έλληνες, και προσπαθείς εσύ μετά σαν εκπαιδευτικός να κάνεις θαύματα.».

Στο θέμα της αξιολόγησης αναφέρθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνοντας τις δικές τους προτάσεις με έναν από αυτούς (Σ 20) να λέει χαρακτηριστικά: «Να καταργηθούν οι βαθμοί, να μην υπάρχει αυτή η βαθμοθηρία, για να μπορέσουν να λάβουν χώρα στα σχολεία και άλλες πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας.».

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς εστίασαν στην ανάγκη παραγωγής ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για δίγλωσσους μαθητές: «Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για σημαντική επικαιροποιημένη παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τα δίγλωσσα παιδιά. Θέλουμε

υλικά, γλωσσάρια – ευρετήρια για παράδειγμα. Όλα αυτά σε όλες τις προηγμένες χώρες του εξωτερικού υπάρχουν για την εκπαίδευση των μεταναστών» (Σ 3). «...Το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί για παράδειγμα να προβλέπει πολιτισμικές δραστηριότητες, θα πρέπει όμως να δώσει έμφαση σε αυτές τις ομάδες αρχάριους, προχωρημένους και να προτείνει συγκεκριμένα πώς να τους χειριστεί ο εκπαιδευτικός. Αυτό που κάνει είναι να προσπαθεί να καλύψει τις διαφορές παιδιών στο γνωστικό επίπεδο αλλά προσέξτε, παιδιών που ξέρουν την ελληνική γλώσσα...» (Σ 31).

Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων επικεντρώθηκαν κυρίως στην ύπαρξη μικρότερου αριθμού μαθητών στις τάξεις, για να είναι εφαρμόσιμη η διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Εγώ το μόνο που έχω να πω εδώ, είναι ότι αν ο αριθμός των μαθητών ήταν μικρότερος, θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε καλύτερα μια τέτοια μέθοδο. Είναι πολύ χρονοβόρο και ανέφικτο να προετοιμάζεις σε πλαίσια διαφοροποιημένης διδασκαλίας για έναν τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών.» (Σ 22). Κάποιοι από τους ερωτηθέντες, προβάλλουν την ανάγκη λεπτών χειρισμών κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού είναι πολύ εύκολο να στιγματιστούν μαθητές: «...τώρα το δύσκολο είναι πώς να δώσεις μέσα στην τάξη να το καταλάβουν ότι από το κάθε παιδάκι δεν έχεις τις ίδιες απαιτήσεις, χωρίς να τα στιγματίσεις. Σου λένε για παράδειγμα: Γιατί κυρία από μένα ζητάτε περισσότερα και από τον τάδε λιγότερα; Αυτό είναι, προσπαθώ να μη φαίνεται. Πιο πολύ σε συνεργασία με τους γονείς αυτό, μέσα στην τάξη είναι λίγο δύσκολο αυτό γιατί και τα παιδιά είναι σκληρά. Κάποιες φορές μπορεί κάποιο παιδάκι να υστερεί στα σωματικά χαρακτηριστικά, να το κοροϊδέψουν και όταν απαντούμε σε μια ερώτηση μπορεί να μην το κοροϊδέψουν καθαρά αλλά μπορεί μια έκφραση να κάνουν, έναν μορφασμό, ή να πουν «Άντε τελειώνει...» ή «Άντε κάνε γρήγορα» ή «Ωχ, αμάν» και το παιδάκι αμέσως μαζεύεται. Αυτό προσπαθώ να καταστείλω, να μην εκφράζονται έτσι αρνητικά μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος.» (Σ 24). Έχει ενδιαφέρον η πρόταση ενός εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και προχωρώντας στο δημοτικό και το γυμνάσιο: «Για μένα τα πράγματα θα πρέπει να ξεκινούν από την αρχή και μετά να πηγαίνουν στο τέλος, δηλαδή η διαφοροποιημένη διδασκαλία να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και από το δημοτικό και να ανεβαίνει βαθμίδες.» (Σ 37).

Αναφορικά με το κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό, προτείνουν την πρόσληψη βοηθών δασκάλων στις τάξεις, καθώς η διαφοροποίηση είναι μια απαιτητική διαδικασία

που δε μπορεί να εφαρμοσθεί μόνο από έναν εκπαιδευτικό: «Νομίζω ότι αν υπήρχε στην τάξη δεύτερο άτομο, θα βοηθούσε πάρα πολύ. Οι βοηθοί δασκάλων είναι ένας θεσμός που στο εξωτερικό λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά (Σ 15). Ενώ κάποιος άλλος εκπαιδευτικός (Σ 8) τονίζει: «...Σε κάποια σεμινάρια που παρακολούθησα, ακόμα και για την Ειδική Αγωγή, μας πρότειναν λύσεις και προτάσεις, οι οποίες στο εξωτερικό εφαρμόζονται με δεύτερο άτομο μέσα στη τάξη». Ακόμη, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν στις τάξεις τους, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως χρειάζονται την υποστήριξη ειδικών ψυχολόγων. Έτσι μια από τις προτάσεις που έγιναν, ήταν η επάνδρωση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους κατάλληλους να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: 'Προτάσεις σχετικά με ζητήματα της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»'

Θεματικός άξονας Γ: Προτάσεις σχετικά με ζητήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας			
Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί		Σύνολο αναφορών
7. Προτάσεις αναδιαμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών	ΑΝΑΝΠΡΣ =	ανάγκη αναθεώρησης του Α.Π	21
	ΑΚΑΔΗΔΙ =	αξιοποίηση καλλιτεχνικών μαθημάτων για τη δημιουργία διαφοροποιημένων περιβαλλόντων μάθησης	1
	ΔΙΣΧΕΔΙ =	διαμόρφωση σχολικών εγχειριδίων για την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών	18
	ΚΑΤΑΞΙΟ =	κατάρτιση της τυπικής αξιολόγησης	1
	ΣΧΑΝΠΡΔ =	σχεδιασμός ξεχωριστού Α.Π. για τα διαπολιτισμικά σχολεία	5
8. Προτάσεις σχετικά με πολιτικές και πρακτικές	ΕΦΔΙΧΣΤ =	εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας χωρίς τον στιγματισμό μαθητών	6
	ΕΦΔΙΟΕΒ =	εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες	1
	ΜΑΡΜΑΤΑ =	μικρότερος αριθμός μαθητών στις τάξεις	22
	ΕΠΕΙΔΠΑ =	επάνδρωση σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς	9
	ΣΥΝΕΚΨΗ =	συνεργασία των εκπαιδευτικών με ψυχολόγους	4
	ΕΠΤΕΧΕΞ =	επάνδρωση σχολείων με τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό	12
	ΔΙΕΙΑΙΘ =	διαμόρφωση ειδικών αιθουσών	2
	ΕΠΕΚΥΛΔ =	επικαιροποιημένη παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για δίγλωσσους μαθητές	7
	ΥΠΕΝΔΕΠ =	υποχρεωτική ενδοσχολική επιμόρφωση	23
	ΕΠΙΕΜΕΚ =	Επιμόρφωση από έμπειρους και κατάρτισμένους εκπαιδευτικούς	9

Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί προέβλεπαν και το ζήτημα της υποχρεωτικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαφοροποίησης και μάλιστα σε πλαίσιο ενδοσχολικό, που να εντάσσεται στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμά τους: «Εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουμε μια επιμόρφωση εντός του

σχολείου, μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα δηλαδή, με προτάσεις και ανταλλαγή εμπειριών.» (Σ 26).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις Διαπολιτισμικών Σχολείων. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε πως στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την έννοια «διαφοροποιημένη διδασκαλία», παρόλο που είχαν κάποιες γνώσεις σε θεωρητικό υπόβαθρο, επισημάνθηκαν παρερμηνείες σε επίπεδο εφαρμογής (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη διαφοροποίηση με την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή, εύρημα το οποίο συμπίπτει με τον προσδιορισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την Tomlinson (2008).

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών που επιτάσσουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναφερόμενοι στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού τόνισαν την έντονη ανομοιογένεια σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, προέλευσης αλλά και σε επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων (Broderick, Mehnta-Parekh, & Reid, 2005). Το έντονα διαφοροποιημένο τοπίο της σχολικής τάξης διαμορφώνουν οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (Γρίβα & Στάμου, 2014), οι οποίοι φέρουν διαφορετικές εμπειρίες και ερεθίσματα από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς οι ατομικές διαφορές, αλλά και ο διαφορετικός ρυθμός και ο τρόπος μάθησης των παιδιών προκαλούν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. Tomlinson, 2001). Η εξέταση αυτών των παραγόντων που σχετίζονται με την 'ατομικότητα' των μαθητών, πρέπει να έχει κυρίαρχη θέση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Dodge, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει και από παλαιότερες έρευνες (Darling-Hammond, 2006. Edwards, Carr, & Siegel 2006), παρόλο που στην πλειονότητά τους δηλώνουν υπέρ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουν εκφράσει ένα αίσθημα «ανεπάρκειας» το οποίο βιώνουν συχνά όταν χρειάζεται να υποστηρίξουν μια τέτοια μορφή διδασκαλίας σε μια

τάξη που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια. Αυτό που ουσιαστικά εξέφρασαν πως έχουν ανάγκη είναι η επιμόρφωσή τους, με τους περισσότερους να δηλώνουν θετικοί στο να συμμετέχουν κυρίως σε ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις. Αυτό που επιζητούν ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς είναι μια ουσιαστική διαδικασία υποστήριξης στην πράξη, μέσα από τη συνεργασία με έμπειρους στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου, 2013).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, από τις προτάσεις των συμμετεχόντων για τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κρίθηκε αναγκαίος και ο σχεδιασμός επικαιροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων, ειδικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τέλος, η μείωση του αριθμού των μαθητών στην τάξη, αλλά και ο εμπλουτισμός των σχολικών μονάδων με τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, φαίνεται πως αποτελούν για τους συμμετέχοντες σημαντικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο διαπολιτισμικό σχολείο, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Αργυρόπουλος, 2013).

Παρόλο που οι συμμετέχοντες προέρχονται και από τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, υπάρχουν συγκλίσεις στις απαντήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να βρίσκουν πιο πρόσφορο το έδαφος για εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών ήταν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νιώθουν πιο «εγκλωβισμένοι», εξαιτίας την εκτενούς ύλης που πρέπει να καλύψουν και των τελικών εξετάσεων. Μέσα από τις απαντήσεις τους δεν φαίνεται, εκτός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων, να δοκιμάζουν στη διδακτική πράξη κάτι πιο καινοτόμο. Συγκεκριμένα αντιλαμβάνονται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία που δεν μπορεί να υποστηριχθεί από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη αυτή η ομάδα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας πρότεινε πιο επιτακτικά τη δημιουργία ειδικού υλικού σε μαθητές από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς η γλωσσική ανομοιογένεια είναι ακόμη πιο έντονη σε αυτή τη βαθμίδα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φάνηκε να είναι περισσότερο καταρτισμένοι σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού από αυτούς κυρίως έγιναν συγκεκριμένες αναφορές εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών και δράσεων.

Βέβαια, η συγκεκριμένη μελέτη υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Ο αριθμός των συμμετεχόντων, που προέρχονταν από Σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό πρόγραμμα στη Θεσσαλονίκη, ήταν περιορισμένος. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε μόνο η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο για την καταγραφή των απόψεών τους για θέματα διαφοροποίησης, με όλους τους περιορισμούς ενός ποιοτικού εργαλείου διερεύνησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 19-40). Αθήνα: Πεδίο.
- Adami, A. F. (2004). Enhancing Students' Learning through Differentiated Approaches to Teaching and Learning: A Maltese Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(2), 91-97.
- Affholder, I. M. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. Kansas: University of Kansas.
- Andreadre, H., Huff, K., & Brooke, G. (2012). Assessing learning. *Education Digest*, 78(3), 46-53.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, & Λ. Κυριακίδης (Επιμ.), *Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: έρευνα πολιτική πράξη. Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 32-38). Λευκωσία: Κύπρος.

- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction*. Διαθέσιμο στο: Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).
- Bishop, R., (2010). Critical multiculturalism and indigenous students. In S. May & C. C. Sleeter (Eds.), *Critical multiculturalism: theory and praxis* (pp. 61–71). New York, NY: Routledge.
- Brimijoin, K., Alouf, J., & Chandler, K. (2002). *Into the mixing bowl: Combining novices, mentors and differentiation*. Education Resources Information Center (ERIC No. ED464063).
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D.K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Butler, M., & Van Lowe, K. (2010). Using differentiated instruction in teacher education, *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. Retrieved from: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm>
- Butt, M. & Kausar, S. (2010). A comparative study using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12(1), 105-124.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Cooper, H. M. (2007). *Battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in action*. New York: Scholastic Inc.
- Edwards, C. J., Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580-592.
- Grafi-Sharabi, G. (2009). *A phenomenological study of the teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach*. (Unpublished Doctoral thesis). University of Phoenix. Retrieved from:

- <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2137&context=doctoral>.
- King-Shaver, B. (2008). Differentiated instruction: the new and not so new. *California English*, 13(4), 6-8.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M. & Valiande, St. (2009, July). «Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, SDE (= Staff Development for Educators)». Paper presented at *the Conference on Differentiated Instruction*, Las Vegas.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 1(3), 1-14.
- McQuarrie, L., (2010). A provincial perspective on Differentiated Instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AISI). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4). 1-19.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.
- Moon, T.R., Callahan, C.M, Tomlinson, C.A., & Miller, E.M., (2002). *Middle School Classrooms: teachers' Reported Practices and Student Perception*. Washington DC: The National Research Center for the Gifted and Talented. Education Resources Information Center (ERIC No. ED505452).
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππату (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 149-170). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππату, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.

- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014, November). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. Paper presented at the *Annual Mid-South Educational Research (MSERA) Conference*, Knoxville, Tennessee.
- Subban, P. (2006), Differentiated Instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935 - 947.
- Tomlinson, C. A. (2008, September). Making a difference. *Education Week Teacher pd Sourcebook*. Retrieved from:
<http://www.edweek.org/tsb/articles/2008/09/10/01tomlinson.h02.html>,
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction can it work? *The Education Digest*, 65(5), 25-31.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009) Mainstream teachers' instructional adaptations: Implications for inclusive responses. *Journal Revista de Education*, 349, 179-203.
- Wanja-Njagi, M. (2014). Teachers' perspective towards differentiated instruction approach in teaching and learning of mathematics in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(13), 236-240.
- Wehrmann, K.S. (2000). Baby Steps: A beginner's guide. *Educational Leadership*, 58(1), 20-23.
- Wormeli, R. (2005). Busting myths about differentiated instruction. *Principal Leadership*, 5(7), 28-33.

TEACHERS ‘TALK’ ABOUT DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND MAKE SUGGESTIONS ABOUT ITS IMPLEMENTATION IN MULTICULTURAL CONTEXTS OF INTERCULTURAL SCHOOLS

Maria Tatsioka & Eleni Griva
University of Western Macedonia

Abstract: The present study examines the views of teachers, who work in multicultural classrooms of primary and secondary intercultural schools in Thessaloniki, on issues related to differentiated instruction in intercultural classes. In intercultural schools which are characterized by heterogeneity and multiculturalism intense differences in cultural and linguistic levels are reflected. This results into tracing more complex educational needs, which only differentiated practices can respond to. Specifically, this study aimed at: a) identifying the way teachers conceptualize differentiated instruction, b) identifying the factors that determine the need of differentiated teaching implementation in modern classrooms, b) mapping their suggestions about practices and strategies to effectively respond to the requirements of intercultural classrooms. Forty teachers, who worked in primary and secondary schools in Thessaloniki, participated in the study. The basic instrument was semi-structured interviews that were analyzed qualitatively, based on the Miles and Humberman (1994) model. The findings indicated certain teachers’ uncertainty in relation to conceptualizing differentiated instruction. It was also revealed that modern educational needs for differentiation have been increased and teachers lack training and support to be able to implement effectively differentiated teaching in intercultural contexts.

Key words: Differentiated instruction, intercultural schools, teachers, views

¹**Address:** Eleni Griva, Department of Primary Education, University of Western Macedonia, 3rd Km Florinas-Nikis Highway, 53100 Florina, Greece. Tel. 2385055027. Email: egriva@uowm.gr, egriva.efl@gmail.com