ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

«Εφαρμογές της ψυχολογίας στην εκπαίδευση:

Εναλλακτικές-Βιωματικές και Ενσώματες-Πολυτροπικές

Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις»

Τίτλος διπλωματική εργασίας:

Προσεγγίζοντας την έννοια του χρόνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από τη χρήση βιωματικών – ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων: μία πειραματική έρευνα

Δασκαλάκη Μαρία (Α.Μ.: 174)

Επόπτρια: Τρούλη Καλλιόπη

Ρέθυμνο, 2022

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες 5

Περίληψη 6

Abstract 7

Εισαγωγή 8

Κεφάλαιο 1. Ο Χρόνος 9

1.1. Ορισμός και ερμηνείες της έννοιας του χρόνου 9

1.2. Η πολυμορφία του χρόνου 11

1.3. Διαστάσεις της έννοιας του χρόνου 13

1.3.1. Η έννοια του χρόνου στη Φιλοσοφία 14

1.3.2. Η έννοια του χρόνου στη Θρησκεία 16

1.3.3. Η έννοια του χρόνου στις Θετικές Επιστήμες 17

1.3.4. Η έννοια του χρόνου στην Ψυχολογία 19

1.4. Η εξέλιξη της έννοιας του χρόνου 20

1.4.1. Η Θεωρία του Piaget 20

1.4.2. Η θεωρία του Vygotsky 22

1.4.3. Η θεωρία Bruner 23

1.5. Η κατανόηση των εννοιών του χρόνου από τα παιδιά και η σημασία της 24

1.6. Ο χρόνος στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου 28

1.7. Έρευνες σχετικά με την αντίληψη και την κατανόηση των εννοιών του χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας 31

Κεφάλαιο 2. Βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες 38

2.1. Αφήγηση ιστοριών (storytelling) 38

2.1.2. Δομή της αφήγησης 40

2.1.3. Ο αφηγητής 45

2.1.4. Τεχνικές αφήγησης ιστοριών 47

2.1.4.1. Χαρακτηριστικά στοιχεία μιας καλής αφήγησης 49

2.1.5. Η παιδαγωγική σημασία της αφήγησης ιστοριών/παραμυθιών στη μαθησιακή διαδικασία 51

2.1.5.1. Δραστηριότητες πριν ή μετά την αφήγηση 58

2.2. Αναπαράσταση ιστοριών 61

2.2.1. Θεατρικό παιχνίδι 61

2.2.2. Δραματοποίηση 64

2.2.3. Μουσικοκινητικά παιχνίδια 66

2.3. Η σημασία των βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων 69

2.3.1. Η σημασία του σώματος και του βιώματος στην έρευνα 73

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 78

3.1. Σκοπός – ερωτήματα της έρευνας 78

3.2. Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του 79

3.3. Ερευνητικά εργαλεία 79

3.4. Ερευνητικός σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας 80

3.5. Διδακτικές παρεμβάσεις για την επεξεργασία και οικοδόμηση των εννοιών του χρόνου 81

Παρεμβάσεις για την έννοια της ταχύτητας (γρήγορα – αργά), μέσα από το μύθο του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα» 82

Παρεμβάσεις για την έννοια της παύσης και της διάρκειας, μέσα από το μύθο του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα» 83

Παρεμβάσεις για τη χρονική διαδοχή των γεγονότων μέσα από το παραμύθι «Η σκάλα της αγάπης» 84

Παρεμβάσεις για την εναλλαγή των εποχών (περιοδικότητα) μέσα από το μύθο της Περσεφόνης 86

Παρεμβάσεις για τις ημέρες της εβδομάδας και την περιοδικότητά τους. 87

Παρεμβάσεις για το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας και νύχτας (διαδοχή ημέρας) μέσα από το παραμύθι «Δε φοβάμαι το σκοτάδι» 88

Παρεμβάσεις για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο μέσω της χρονογραμμής 90

Παρεμβάσεις για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου μέσα από τη συνέχεια μιας ιστορίας 91

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας 93

4.1. Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας 93

4.1.1. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την έννοια της τάξης και διαδοχής πριν και μετά την παρέμβαση 96

4.1.2. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη διαδοχή της ημέρας και των εποχών πριν και μετά την παρέμβαση 103

4.1.3. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την περιοδικότητα πριν και μετά την παρέμβαση..... 107

4.1.4. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον προσανατολισμό στο χρόνο πριν και μετά την παρέμβαση 115

4.1.5. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την κατανόηση της χρονογραμμής πριν και μετά την παρέμβαση 118

4.1.6. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την οργάνωση του χρόνου πριν και μετά την παρέμβαση 122

4.1.7. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς ταχύτητα πριν και μετά την παρέμβαση..... 126

4.1.8. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την παύση και τη διάρκεια πριν και μετά την παρέμβαση 130

4.2. Συζήτηση μεταξύ του ημερολογίου των παρεμβάσεων και των απαντήσεων των ερωτηματολογίων στην πειραματική ομάδα. 134

Κεφάλαιο 5: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας 141

5.1. Συμπεράσματα 141

5.2. Περιορισμοί της έρευνας 148

5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες..... 149

Βιβλιογραφία 150

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1..... 157

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2..... 161

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3..... 163

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4..... 165

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία, πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Εφαρμογές Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση: Εναλλακτικές-Βιωματικές και Ενσώματες-Πολυτροπικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους με βοήθησαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Πρωτίστως, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Τρούλη Καλλιόπη, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τις πολύτιμες συμβουλές και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στα παιδιά, τους γονείς και εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων που υλοποίησα τη διδακτική μου παρέμβαση, για τη συμμετοχή τους, καθώς και για τον ενθουσιασμό και τη συνεργασία τους αλλά και στα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς τους (αγαπημένες φίλες και συναδέλφους μου), που αποτέλεσαν το δείγμα της ομάδας ελέγχου.

Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην ανιψιά μου Μάρθα Συλιγάρδου, μαθήτρια Α Λυκείου, για τη δημιουργία των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, στην οποία εύχομαι να πετύχει το στόχο της για τις σπουδές της αλλά και σε όσους άλλους με βοήθησαν, με οποιονδήποτε τρόπο, στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στον καθηγητή μου και υπεύθυνο του μεταπτυχιακού μου, κ. Μάριο Πουρκό, για το υπέροχο ταξίδι στο βουνό της αυτοανακάλυψης. Τελικά, όταν φτάσεις στην κορυφή, η θέα είναι εκπληκτική και η γαλήνη απέραντη!

Περίληψη

Ο χρόνος αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, που είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η αντίληψη του χρόνου είναι πολύπλοκη γιατί αναφέρεται σε γεγονότα, φαινόμενα, καταστάσεις, που βρίσκονται σε διαρκή εναλλαγή και όχι σε σταθερά σημεία του περιβάλλοντος. Η εμπέδωση των χρονικών εννοιών είναι μια διαδικασία αρκετά σύνθετη και πολύπλοκη που οικοδομείται στα παιδιά αργά και σταδιακά. Τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν χρονικές έννοιες μέσα από τα βιώματά τους και τις εμπειρίες τους.

Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία έχει στόχο να αξιολογήσει την οικοδόμηση της έννοιας του χρόνου μέσα βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, μελετούνται οι εξής έννοιες: τάξη και διαδοχή των γεγονότων, περιοδικότητα, διάρκεια, ταχύτητα, χρονογραμμή αλλά και η ικανότητα οργάνωσης του χρόνου.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 62 παιδιά (νήπια και προνήπια), από τα οποία τα 32 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση, και 30 παιδιά, που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου, που δε συμμετείχε στην παρέμβαση. Μεταξύ των δύο ομάδων, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση. Παράλληλα, εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η κατανόηση των εννοιών του χρόνου είναι μια διαδικασία που γίνεται σταδιακά, καθώς και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν ανεξαρτήτως αν συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση ή όχι. Όμως, η πειραματική ομάδα φάνηκε να έχει καλύτερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Για το λόγο αυτό, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αφήγηση ιστοριών και οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν να φέρουν θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση χρονικών εννοιών.

Λέξεις – κλειδιά: χρονικές έννοιες, προσχολική ηλικία, βιωματικές δραστηριότητες, αφήγηση ιστοριών

Abstract

Time is an abstract concept that is difficult for preschoolers to understand. The perception of time is complex because it refers to events, phenomena, situations, which are in constant change and not to fixed points in the environment. The consolidation of time concepts is a quite complex process that is built in children slowly and gradually. Children can master time concepts through their experiences.

For this reason, this research aims to evaluate the construction of the concept of time through experiential psycopedagogical activities in preschool children. Specifically, the following concepts are studied: order and succession of events, periodicity, duration, speed, timeline, but also the ability to organize time.

The research sample was 62 children in Kindergarten, of which 32 were the experimental group, which participated in the teaching intervention, and 30 children, who were the control group, which did not participate in the intervention. Between the two groups, the results before and after the intervention were compared. At the same time, the researcher's diary and observations were used as tools for data collection.

As it emerged from the research results, the understanding of time concepts is a gradual process, as both groups improved regardless of whether they participated in the teaching intervention or not. However, the experimental group appeared to perform better than the control group. For this reason, we conclude that storytelling and experiential activities can have positive effects on the understanding of temporal concepts.

Keywords: time concepts, preschool age, experiential activities, storytelling

Εισαγωγή

Η έννοια του χρόνου είναι πολύπλοκη και αρκετά δυσνόητη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η αντίληψη του χρόνου είναι πολύπλοκη ψυχική λειτουργία και χρειάζεται τη συνδρομή και άλλων ψυχικών λειτουργιών. Για το λόγο αυτό, είναι μια έννοια που θα κατακτηθεί σταδιακά και με ρυθμό βραδύτερο από αυτόν της έννοιας του χώρου. Ο χώρος είναι σταθερός ενώ ο χρόνος ρέει διαρκώς, γι' αυτό και γίνεται πιο δύσκολα κατανοητός (Κρασανάκης, 1996: 141). Η έννοια του χρόνου είναι αφηρημένη και γίνεται δύσκολα αντιληπτή από το παιδί. Είναι μία έννοια σύνθετη, καθώς αποτελείται από αρκετά αντικείμενα που συνδυάζονται μεταξύ τους αλλά μπορούν επίσης να παρατηρηθούν και μεμονωμένα (Τρούλη, 2002: 304).

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να αποδείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες του χρόνου. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε εμείς και προτείνουμε ως μέσο διδασκαλίας είναι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές και συγκεκριμένα: οι αφηγήσεις ιστοριών, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και τα μουσικοκινητικά παιχνίδια.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, γίνεται αναφορά στην έννοια του χρόνου και στην πολυμορφία του. Αναλύεται ο χρόνος και οι διαστάσεις του, ο χρόνος στη φιλοσοφία, στη θρησκεία, στις θετικές επιστήμες και στην ψυχολογία. Έπειτα, θα αναφερθούμε στην εξέλιξη της έννοιας του χρόνου από γνωστούς επιστήμονες (Piaget, Vygotsky, Bruner), τη σημασία της κατανόησης τους στη μάθηση αλλά και στα παιδιά γενικά και στο κατά πόσο υπάρχει η διδασκαλία των χρονικών εννοιών στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε άλλες έρευνες σχετικές με το χρόνο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα ασχοληθούμε με την αφήγηση και τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην ενσώματη – βιωματική μάθηση, στο θεατρικό παιχνίδι, στη δραματοποίηση, στα μουσικοκινητικά παιχνίδια και τη σημασία του βιώματος στη μάθηση και την έρευνα.

Προχωρώντας στο κεφάλαιο 4, φτάνουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, όπου θα γίνει αναφορά για τη μεθοδολογία της έρευνας, θα περιγραφούν αναλυτικά οι δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης, στο κεφάλαιο 5, θα αναλυθούν τα αποτελέσματα, ενώ η εργασία θα ολοκληρωθεί με το κεφάλαιο 6, που περιλαμβάνει τα γενικά συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1. Ο Χρόνος

1.1. Ορισμός και ερμηνείες της έννοιας του χρόνου

Ο χρόνος είναι μια αφηρημένη έννοια και μπορεί να διακριθεί σε αντικειμενικό και σε υποκειμενικό. Ο αντικειμενικός χρόνος είναι ο μαθηματικός, ο οποίος είναι πάντοτε ίδιος. Ο υποκειμενικός είναι αυτός που δημιουργεί η δική μας εντύπωση και τα δικά μας βιώματα (Τσολάκη, 1997: 53). Σύμφωνα με το Siegler, ο χρόνος αφορά τόσο τα βιώματα, τις εμπειρίες όσο και τη σκέψη μας. Η έννοια του χρόνου εμπεριέχει εμπειρικές και λογικές πλευρές. Ο υποκειμενικός χρόνος σχετίζεται με τις υποκειμενικές μας εμπειρίες για τη σειρά και τη διάρκεια των γεγονότων. Ο λογικός χρόνος σχετίζεται με το λογικό συλλογισμό. Συμβατικός χρόνος είναι ο χρόνος που προσδιορίζεται μέσω συμβατικών συστημάτων μέτρησης, όπως το ρολόι, το ημερολόγιο, ο χωρισμός της ημέρας και το χρονικό λεξιλόγιο (Σαμαρτζή, 2011: 55 – 56).

Ο χρόνος είναι μια ιδέα, δεν είναι απλώς μια έννοια. Περιλαμβάνει τον προσωπικό χρόνο, τον ημερολογιακό, τον εποχικό, τον ιστορικό, το φανταστικό που βρίσκεται σε αντίθεση με τον πραγματικό. Για να μπορεί κάποιος να τον μετρήσει χρειάζεται να έχει κατακτήσει δεξιότητες αρίθμησης, ανάγνωσης και μνήμης (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 47).

Ο χρόνος είναι μια έννοια που όλοι χρησιμοποιούμε για να οργανώσουμε τη σκέψη και τη δράση μας καθημερινά. Υπάρχει σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου καθώς τη χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή, γιατί τον βοηθάει στην επικοινωνία του με τους άλλους (Μπαδογιαννάκις, 2009: 15 – 16). Ο χρόνος εκφράζει τη διαδοχή και τη διάρκεια των γεγονότων και των καταστάσεων σε συνάρτηση με τις αλλαγές που συντελούνται. Επομένως, η δόμηση της έννοιας του χρόνου προϋποθέτει την κατανόηση της διαδοχής των γεγονότων (τώρα, πριν, μετά, συγχρόνως), της διάρκειας τους και της περιοδικότητας (ημέρες, μήνες, εποχές κ.ο.κ.). Στη δόμηση του χρόνου σημαντικό ρόλο έχει η συνειδητοποίηση του τριπτύχου «παρελθόν – παρόν – μέλλον. Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη της μνήμης συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της έννοιας του παρελθόντος και στη σταδιακή κατάκτηση της έννοιας του μέλλοντος (Καρακατσάνη, 2000: 101 – 102).

Ο χρόνος βιώνεται ως κάτι ενσωματωμένο με τον καθένα μας και όχι ως απλή παράθεση χρονικών στιγμών. Η χρονικότητα και η διάρκεια είναι βασικά στοιχεία στην προσωπική ζωή του ανθρώπου. Παρελθόν, παρόν και μέλλον βιώνονται σε στενή σχέση το ένα με το άλλο, γίνονται ένα. Η αντίληψη του χρόνου γίνεται έμμεσα, μέσα από τη συνειδητοποίηση της διαδοχής και της διάρκειας των γεγονότων. Σύμφωνα με τον Fraisse, η αντίληψη του χρόνου σχετίζεται με την αντίληψη της διαδοχής, της διάρκειας και το χρονικό προσανατολισμό. Δεν υπάρχει αλλαγή, και συνεπώς χρόνος, αν δεν υπάρχουν διαδοχικές φάσεις. Η διαδικασία της αντίληψης της διαδοχής επηρεάζεται από παράγοντες φυσικούς, που έχουν σχέση με τα εξωτερικά γεγονότα, βιολογικούς, που έχουν σχέση με το σώμα, και ψυχολογικούς, που έχουν σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η αντίληψη του χρόνου παίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή κι επαγγελματική ζωή του ανθρώπου (Μπαδογιαννάκις, 2005: 272 – 273).

Ο χρόνος είναι διάρκεια γεγονότων. Όταν ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι ζει μέσα στο χρόνο, επιβεβαιώνει ότι αντιλαμβάνεται πως υπάρχει σε ένα κόσμο που αλλάζει και πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτόν. Η έννοια του χρόνου προκύπτει από τη συμπεριφορά του ανθρώπου κατά τη διάρκεια της ζωής του και την ταυτόχρονη συνειδητοποίηση αυτής συμπεριφοράς. Δε νοείται ζωή χωρίς χρόνο (Κρασανάκης, 1996: 139). Ο Αριστοτέλης θεωρεί το χρόνο αριθμό, ο οποίος εκφράζει κίνηση και πιστεύει ότι χωρίς κίνηση και αλλαγή δεν υπάρχει χρόνος. Ο αριθμός σημαίνει απαρίθμηση. Άρα ο χρόνος είναι η απαρίθμηση των διαδοχικών φάσεων, κινήσεων (Κρασανάκης, 1996: 140).

Σύμφωνα με τον Piaget, ο χρόνος είναι συνάρτηση των κινήσεων των πραγμάτων και του ανθρώπου, δηλαδή συνάρτηση του φυσικού χρόνου με τον ψυχολογικό. Οι έννοιες του χρόνου και της ταχύτητας είναι αλληλένδετες. Η έννοια του χρόνου εμφανίζεται με τη σειρά – διαδοχή των κινήσεων και τη διάρκεια αυτών. Και τα δύο έχουν σχέση με την ταχύτητα, καθώς η ταχύτητα ορίζεται με βάση το χρόνο και το διανυόμενο διάστημα και ο χρόνος μετριέται με βάση την ταχύτητα και το διανυόμενο διάστημα (Κρασανάκης, 1996: 142). Δεν αντιλαμβανόμαστε ποτέ τον ίδιο το χρόνο αλλά τα γεγονότα, δηλαδή ενέργειες και κινήσεις καθώς και την ταχύτητα και το αποτέλεσμά τους. Ο χρόνος είναι έννοια αφηρημένη, γι' αυτό και είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός από τα μικρά παιδιά. Οι βασικές έννοιες του χρόνου είναι:

- η διάρκεια, δηλαδή η ποσοτική εκτίμηση της απόστασης μεταξύ έναρξης και λήξης ενός συμβάντος και η συνειδητοποίηση της χρονικής απόστασης των δραστηριοτήτων (Καμπάς, 2004: 144). Το παιδί πρέπει να κατανοήσει ότι κάποια γεγονότα διαρκούν περισσότερο από το χρόνο και κάποια άλλα λιγότερο. Η έννοια της διάρκειας έχει άμεση σχέση με τον υποκειμενικό χρόνο (Τρούλη, 2003: 77).

- η σειρά-διαδοχή, η ταξινόμηση γεγονότων με χρονική ακολουθία (χθες, σήμερα, αύριο, πριν, τώρα, μετά) (Καμπάς, 2004: 144), η οποία αναφέρεται στην αντίληψη της διαδοχικότητας, την κατανόηση της τάξης και της διαδοχής και συμβάλλει στην ταξινόμηση και απομνημόνευση κινήσεων και γεγονότων με χρονολογική σειρά. Το παιδί πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί τους όρους: πριν, μετά, χθες, σήμερα, αύριο, στην αρχή, στο τέλος, κλπ (Τρούλη, 2003: 77).
- η περιοδικότητα, η κυκλική επανάληψη κάποιων συμβάντων (Καμπάς, 2004: 144). Αναφέρεται στο ότι ένα γεγονός ή φαινόμενο επαναλαμβάνεται με κυκλικό τρόπο. Το παιδί πρέπει να κατανοήσει την εναλλαγή της μέρας και της νύχτας, τη διαδοχή της ημέρας (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ),την κυκλική διαδοχή των εποχών, την περιοδικότητα των ημερών, των μηνών και των γιορτών που επαναλαμβάνονται πάντα με σταθερό τρόπο (Τρούλη, 2003: 78-79).
- το μη αναστρέψιμο, η συνειδητοποίηση ότι τα γεγονότα που λήγουν δεν επανέρχονται (γέννηση, θάνατος)
- τα διαστήματα, η συνειδητοποίηση της διάρκειας μεταξύ δύο γεγονότων που συνδέονται με παύση (Καμπάς, 2004: 144-145).

- η ταχύτητα, η συνειδητοποίηση της κίνησης των ανθρώπων ή των αντικειμένων (Καμπάς, 2004: 145). Η ταχύτητα ενός γεγονότος είναι μία έννοια την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται από πολύ νωρίς, παρατηρώντας τις ταχύτητες των μέσων μεταφοράς, των αθλητικών, μουσικών αριθμών κ.α. Για να κατανοήσει το παιδί την έννοια αυτή, πρέπει να κάνει ταξινόμηση με βάση την ταχύτητα ή να πραγματοποιήσει κινήσεις με βάση τις εντολές αργά και γρήγορα (Τρούλη, 2003: 78).
- ο ρυθμός, η προσαρμογή της κινητικής εκτέλεσης σε εξωτερικό ρυθμό (Καμπάς, 2004: 144-145). Ο ρυθμός είναι μία πολύ σημαντική διάσταση του χρόνου. Το παιδί βιώνει τους δικούς του ρυθμούς και προσπαθεί να προσαρμοστεί στους ρυθμούς του εξωτερικού κόσμου. Σταδιακά θα μπορέσει να κινηθεί στο ρυθμό της μουσικής που ακούει. Σημαντικό ρόλο κατά την προσχολική ηλικία παίζουν τα τραγούδια, τα λαχνίσματα και ο κινητικός συγχρονισμός σε ένα ρυθμικό μοτίβο (Τρούλη, 2003: 79).

Η κατάκτηση των χρονικών εννοιών θα βοηθήσει το παιδί να προσανατολίζεται και να τοποθετείται μέσα στο χρόνο, να αναγνωρίζει τα γενέθλιά του και να προσανατολίζεται με βάση αυτά, με αποτέλεσμα να μπορεί σιγά-σιγά να τοποθετεί γεγονότα σε μία χρονογραμμη (Τρούλη, 2003: 79). Τέλος, το παιδί θα τα καταφέρει να οργανώνεται χρονικά. Η χρονική οργάνωση εξαρτάται από την καλή γνώση των εννοιών του χρόνου και την ικανότητα του να τις συνδυάζει για να πραγματοποιήσει όσα θέλει να κάνει. Έτσι, το παιδί θα μπορεί να προγραμματίζει τις δραστηριότητές του μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο (Τρούλη, 2003: 80).

1.2. Η πολυμορφία του χρόνου

Η ερμηνεία του χρόνου έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημών. Άλλες τον θεωρούν μια βιώσιμη κατάσταση και άλλες ένα γεγονός, ένα εξωτερικό, φυσικό, κοινωνικό αντικείμενο. Η ψυχολογία, ως επιστήμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της σκέψης που τη συνοδεύει, ερευνά τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το χρόνο και τις ποικίλες εκφράσεις του. Αυτό που κατανοεί το υποκείμενο έχει άμεση σχέση με το άτομο και τη ζωή (Κρασανάκης, 1996: 73).

Ο χρόνος είναι βασικό στοιχείο της ζωής του ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα, κοινωνικό, πολιτισμικό και προσωπικό. Κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου ορίζεται μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο. Ο χρόνος ενιαίος αλλά έχει πολλές εκφάνσεις και διαστάσεις, ανάλογα με την οπτική γωνία με την οποία τον προσεγγίζει κανείς (Μπαδογιαννάκις, 2005: 23). Η έννοια του χρόνου σε σχέση με τη συμπεριφορά του ανθρώπου αλλά και με το περιβάλλον του έχει μία ποικιλομορφία, που αντανακλά τις διαφοροποιήσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η πολυμορφία αυτή δείχνει τις διαφορετικές όψεις που παρουσιάζει ο χρόνος σε σχέση με τον άνθρωπο, το πολιτισμικό και άλλο περιβάλλον με τη συμπεριφορά του (Στριφτού – Κριαρά, 1993: 28). Έτσι, ο χρόνος μπορεί να διαχωριστεί σε:

- Υποκειμενικό χρόνο, δηλαδή η προσωπική αντίληψη καθενός για τη διάρκεια ενός γεγονότος που βιώνει. Είναι διαφορετικός από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, την ψυχική του κατάσταση και τη δραστηριότητα που κάνει

εκείνη στιγμή. Το μικρό παιδί βιώνει το χρόνο υποκειμενικά καθώς δεν τον έχει κατακτήσει ακόμα (Τρούλη, 2003: 71). Είναι ο χρόνος κάθε ανθρώπου, όπως ο ίδιος τον αντιλαμβάνεται, ως διάσταση του εαυτού του και χωρίζεται σε βιολογικό και ψυχολογικό.

- Ο βιολογικός ή φυσιολογικός είναι αυτός που προσδιορίζεται από τις φυσιολογικές μεταβολές του οργανισμού και από τις λειτουργίες του σώματος (Μπαδογιαννάκις, 2005: 28). Το βιολογικό χρόνο τον αντιλαμβανόμαστε με τους βιολογικούς ρυθμούς των οργάνων μας: την αναπνοή, τους καρδιακούς παλμούς την έμμηνο ρύση, κ.α. Κάθε άνθρωπος έχει το δικό του βιολογικό χρόνο, ο οποίος εξαρτάται από την ποιότητα των ιστών του σώματός του. Ο βιολογικός χρόνος δε ρέει το ίδιο. Για παράδειγμα, η βρεφική και παιδική ηλικία φαίνονται πιο μεγάλες για το παιδί. Ενώ τα γεράματα φαίνονται πιο σύντομα για το γέρο άνθρωπο (Ευαγγέλου, 1992: 30 – 31). Ο ψυχολογικός χρόνος είναι ο υπαρξιακός χρόνος και προσδιορίζεται από την πνευματική διάρκεια του ατόμου. Εκφράζει την αλλαγή που συνδέεται με τη δημιουργική πνοή του ανθρώπου και την πορεία του οργανικού κόσμου μέσα στη φύση (Μπαδογιαννάκις, 2005: 28).

- Ο ψυχολογικός χρόνος είναι διαφορετικός από άτομο σε άτομο αλλά μπορεί ακόμα και στο ίδιο το άτομο να διαφέρει ανάλογα με την ηλικία, την εποχή, τον τόπο, τα βιώματά του που επιδρούν στην ψυχική του διάθεση. Άλλες φορές η στιγμή είναι ελάχιστη κι άλλες φορές απέραντη, ισόβια (Ευαγγέλου, 1992: 34). Ο ψυχολογικός χρόνος διαμορφώνεται από την ιστορία του ατόμου, τα ενδιαφέροντά του, το παρελθόν του και το μέλλον του, τις μνήμες του και από την περίοδο που διατρέχει στον κύκλο της ζωής ως κοινωνικό ον. Η εκτίμηση της διάρκειας επηρεάζεται κυρίως από το συναισθηματικό παράγοντα. Ευχάριστα συναισθήματα, θετική διάθεση, έντονη δραστηριότητα, ενδιαφέροντες καταστάσεις δεν αφήνουν το άτομο να αντιληφθεί ότι η ώρα περνάει και έτσι υποτιμά τη διάρκεια και την πάροδο του χρόνου (Στριφτού – Κριαρά, 1993: 41). Ο χρόνος τρέχει όταν ασχολούμαστε με κάτι που μας αρέσει, όταν είμαστε χαρούμενοι ή όταν κοιμόμαστε. Αντίθετα ο χρόνος περνάει αργά και υπερτιμάται όταν είμαστε λυπημένοι, όταν βαριόμαστε, όταν ασχολούμαστε με κάτι που δεν μας αρέσει ή δεν μας ενδιαφέρει (Ευαγγέλου, 1992: 34 – 35).

❖ Αντικειμενικό χρόνο, δηλαδή ο χρόνος της αστρονομίας, της φυσικής, και γενικότερα των επιστημών. Από τα αρχαία χρόνια, ο άνθρωπος μετρούσε το χρόνο με βάση το φως και την περιστροφή της Γης γύρω από τον άξονά της, δηλαδή με βάση την ημέρα και τη νύχτα. Αργότερα, οι Αιγύπτιοι δημιούργησαν το έτος των 365 ημερών. Σύμφωνα με τον Αϊνστάιν, ο χρόνος είναι σχετικό μέγεθος και δεν υπάρχει απόλυτος αντικειμενικός χρόνος. Είναι αλληλένδετος με το χώρο και αποτελεί την τέταρτη διάσταση του σύμπαντος (μήκος, πλάτος, ύψος, χρόνος) (Ευαγγέλου, 1992: 29). Είναι ο χρόνος που δείχνει το ρολόι και είναι πάντα ίδιος σύμφωνα με τους νομούς κάθε κοινωνίας. Ο αντικειμενικός χρόνος είναι ίδιος για όλους και δημιουργήθηκε από την ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία, συνεργασία και ομαδική ζωή (Τρούλη, 2003: 71).

- Κοινωνικό χρόνο, αυτόν που συνδέεται με την επικοινωνία των ανθρώπων και τη συμπεριφορά τους στις διαπροσωπικές και τις συλλογικές τους σχέσεις. Περιλαμβάνει και το υποκειμενικό στοιχείο, καθώς η ατομική ζωή επηρεάζεται από τη ζωή της κοινωνίας και τα πρόσωπα που τη συγκροτούν. Ο χρόνος αυτός μπορεί να θεωρηθεί και ιστορικός ως μια γραμμική σειρά της αλληλουχίας των γεγονότων (Μπαδογιαννάκις, 2005: 28 – 29). Δεν είναι υπόθεση αποκλειστικά ατομική. Η συμπεριφορά του καθενός, τα σχέδια του, οι αναμνήσεις του μπαίνουν σε γενικότερα κοινωνικά πλαίσια που καθορίζονται από κοινωνικούς θεσμούς, την καθημερινότητα, κρίσιμα προσωπικά ή κοινωνικά γεγονότα. Η αντίληψη του χρόνου και η ρύθμιση της ζωής του ατόμου συνδέεται με την κοινότητα όλων των ανθρώπων, έχει συλλογικότητα και κατευθύνεται από τη λογική και την κρίση, την επικοινωνία και τη συνεννόηση. Ο άνθρωπος καθορίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τις ανάγκες του και τις επιθυμίες του, χωρίς όμως να αγνοεί μηνύματα από το περιβάλλον του, που αποτελούν επαγγελματικές ή άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, διαπροσωπικές ή συλλογικές (Στριφτού – Κριαρά, 1993: 31 – 32).

Στην Αμερική, την Ευρώπη και την Ιαπωνία, ο ημερήσιος χρόνος χωρίζεται σε:

- Προσωπικό, εννοώντας αυτόν που αφιερώνεται στον ύπνο, τη διατροφή και τη φροντίδα του σώματος,
- Επαγγελματικό, που αφορά στην επαγγελματική δραστηριότητα του ατόμου και στις μετακινήσεις του,
- Οικιακό, δηλαδή τις εργασίες μέσα στο σπίτι και
- Ελεύθερο

Επίσης, αν υπολογιστεί ως κριτήριο το πώς ένα άτομο μοιράζεται το χρόνο του με τους άλλους ανθρώπους, μπορεί να υποδιαιρεθεί σε:

- Προσωπικό χρόνο, θεωρώντας αυτόν που αναλώνεται σε δραστηριότητες του ίδιου του ατόμου, από τις βιολογικές του ανάγκες έως και τα ενδιαφέροντά του και τη διασκέδασή του,
- Ημιομαδικό χρόνο, αυτόν δηλαδή που αφιερώνεται στην οικογένεια και σε φίλους, ο χρόνος των σχέσεων και
- Κοινωνικό χρόνο, που αναφέρεται σε δραστηριότητες ενός ατόμου που επιδρούν στην κοινωνία και αυτή ταυτόχρονα επηρεάζει την καθημερινή του ζωή (Μπαδογιαννάκις, 2005: 24 – 26).

1.3. Διαστάσεις της έννοιας του χρόνου

Ο χρόνος συνδέεται με τις παρατηρήσεις απλών φυσικών φαινομένων, την εναλλαγή των εποχών άνθησης και μαρασμού, γέννησης και θανάτου, ημέρας και νύχτας, ή με τις φάσεις της σελήνης. Στην αρχαία Αίγυπτο, ο υπολογισμός του χρόνου είχε συνδεθεί με τη συμπεριφορά του ποταμού Νείλου, από τον οποίον

εξαρτιόταν η παραγωγή. Η εμφάνιση κάποιων αστερισμών συνδέθηκε με το πλημμύρισμα του Νείλου (Θεοδωρόπουλος, 1996: 17 – 18).

1.3.1. Η έννοια του χρόνου στη Φιλοσοφία

Η έννοια του χρόνου αποτέλεσε ένα από τα σημαντικά ζητήματα της φιλοσοφίας. Αρκετοί φιλόσοφοι, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, επιχείρησαν να ερμηνεύσουν την έννοια του χρόνου και να δείξουν τη σχέση του με τη ζωή και τον άνθρωπο. Σύμφωνα με τους προσωκρατικούς φιλοσόφους, ο χρόνος είναι κυκλικός και ότι τα γεγονότα επανέρχονται όπως ήταν ή ανανεωμένα (Κρασανάκης, 1996: 13). Επηρεασμένοι από την κυκλική κίνηση των ουρανίων σωμάτων, πίστευαν πως ό,τι συμβαίνει σήμερα έχει συμβεί πολλές φορές στο παρελθόν και θα συμβεί και στο μέλλον με τον ίδιο τρόπο. Όλα επαναλαμβάνονται αδιάκοπα (Μπαδογιαννάκις, 2009: 45).

Ο Πλάτωνας θεωρεί το χρόνο φυσική επιστήμη και ότι γεννήθηκε μαζί με τον ουρανό και μαζί του θα διαλυθεί. Πιστεύει ότι οι μέρες, οι νύχτες, οι μήνες, οι εποχές γεννήθηκαν μαζί με τον ουρανό και είναι λάθος να αποδίδονται στην αιωνιότητα (Κρασανάκης, 1996: 14). Ταυτίζει το χρόνο με την κίνηση των ουρανίων σωμάτων. Κάνει λόγο για άχρονη, αιώνια φύση, για άχρονο Είναι (Θεοδωρόπουλος, 1996: 44). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο χρόνος είναι κάποια κίνηση, μεταβολή και βρίσκεται παντού και με τον ίδιο τρόπο. Μπορεί η κίνηση να είναι βραδύτερη ή ταχύτερη αλλά ο χρόνος είναι ίδιος. Αργό είναι αυτό που κινείται σε πολύ χρόνο και γρήγορο αυτό που κινείται σε λίγο χρόνο. Συνεπώς, το αργό και το γρήγορο ορίζονται από το χρόνο. Επίσης, θεωρεί ότι χωρίς μεταβολή δεν υπάρχει χρόνος και ότι μόνο τότε αντιλαμβανόμαστε την κίνηση (Κρασανάκης, 1996: 16). Ο χρόνος έχει μια αυτοδυναμία, τεμαχίζεται σε κομμάτια, που διατάσσονται διαδοχικά. Ο χρόνος είναι ροή στιγμών, μέτρο κίνησης, μετρά την κίνηση και μετριέται από αυτήν. Γενικά, σύμφωνα με τους φιλοσόφους της Αρχαίας Ελλάδας, ο χρόνος δεν εξετάζεται σύμφωνα με την κίνηση των πραγμάτων του χώρου, της αιωνιότητας αλλά ούτε σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα (Θεοδωρόπουλος, 1996: 44).

Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι θεωρούσαν ότι η ζωή είναι ο χρόνος ζωής. Για το λόγο αυτόν, προσεύχονταν στο Θεό για να του δώσει υγεία και τύχη κατά τη διάρκεια της ζωής του (Θεοδωρόπουλος, 1996: 21 – 22). Ο χρόνος για τους Αιγυπτίους δεν είναι κάτι που κυλά, που δημιουργεί απόσταση, κίνηση ή ροή. Είναι μία ενότητα που συμβαίνουν η οντότητα και η ιστορία. Για αυτούς, ο χρόνος είναι τελειωμένος και ατελής ενώ για μας χωρίζεται σε παρελθόν παρόν και μέλλον (Θεοδωρόπουλος, 1996: 26). Με την έννοια της λέξης καιρός, δηλώνεται ο κατάλληλος χρόνος, αυτός που απαιτείται για μία πράξη, ο χρόνος ωρίμανσης μίας κατάστασης, μιας ιδέας. Σημαίνει, ακόμα, τον κατάλληλο καιρό για κάποια γεωργική εργασία, τον αναγκαίο χρόνο εναρμόνισης των δραστηριοτήτων με τη συμπεριφορά του Νείλου. (Θεοδωρόπουλος, 1996: 22 – 23).

Η έννοια του χρόνου για το λαό της αρχαίας Κίνας ήταν δυσπρόσιτη. Η κίνηση και ο χρόνος συνδέονται στενά μεταξύ τους. Ο χρόνος περνάει από το ένα λεπτό στο άλλο. Η αρχή ενός πράγματος μπορεί να είναι το τέλος κάποιου άλλου και το τέλος ενός να είναι η αρχή του επόμενου. Ο χρόνος χωρίζεται σε σύνολα, ομάδες,

διαστήματα. Ο χρόνος είναι υποχρεώσεις, ευκαιρίες, περιστάσεις, ασυνεχής χρόνος που πρέπει να αξιοποιηθεί (Θεοδωρόπουλος, 1996: 32 – 33). Σύμφωνα με τους Κινέζους, ο χρόνος δεν είναι σχήμα αφηρημένο αλλά μια διάταξη, συνδεδεμένη με τη φύση και τη βιολογία, στην Κίνα και την καθημερινή πρακτική. Είναι μετρήσιμη ποσότητα, απαραίτητη για τις ανθρώπινες συναλλαγές, στο δούναι και λαβείν. Δεν εντάσσεται σε μία μεταφυσική θεώρηση αλλά θεωρείται ανθρωπολογικό και κοινωνικό στοιχείο (Θεοδωρόπουλος, 1996: 40 – 41).

Σύμφωνα με το Γάλλο φιλόσοφο, Descartes, ο χρόνος είναι έκφραση της ανθρώπινης ύπαρξης. Αντίθετα, ο Newton θεωρεί ότι ο χρόνος βρίσκεται έξω από τον άνθρωπο, έχει αντικειμενική και ρεαλιστική υπόσταση και κύριο γνώρισμά του είναι η συνεχής ροή, που χωρίζεται σε παρελθόν, παρόν, μέλλον (Κρασανάκης, 1996: 20). Ο χρόνος ρέει ομοιόμορφα, όμως μπορεί να επιταχυνθεί ή να επιβραδυνθεί αλλά η ροή του παραμένει σταθερή και αμετάβλητη (Αθανασάκης, 2006: 298).

Αντίθετα, ο Kant πιστεύει ότι ο χρόνος δεν έχει αντικειμενική υπόσταση αλλά η συνείδηση του ανθρώπου είναι αυτή που συλλαμβάνει τη συνεχή ροή όσων συμβαίνουν γύρω του (Κρασανάκης, 1996: 21). Ο χρόνος είναι ένας υποκειμενικός όρος, μια μορφή εσωτερικής αίσθησης, της εποπτείας δηλ. του εαυτού και της εσωτερικής κατάστασης του ανθρώπου. Δεν μπορεί να είναι προσδιορισμός εξωτερικών παραγόντων και καθορίζει τη σχέση των παραστάσεων στην εσωτερική κατάσταση του ανθρώπου (Αθανασάκης, 2006: 298 – 299). Προϋπόθεση για καθετί χρονικό είναι το υποκείμενο. Ο χρόνος είναι μια υποκειμενική διεργασία, δεν υπάρχει ο χρόνος αντικειμενικά ή μεταφυσικά. Είναι καθαρή εποπτεία που μόνο στον άνθρωπο είναι δυνατή και δεν έχει σχέση με την ποιότητα των πραγμάτων. Τα γεγονότα ρέουν μέσα στο χρόνο αλλά ο ίδιος ο χρόνος είναι στατικός, δε ρέει (Θεοδωρόπουλος, 1996: 61). Ο Καντ θεωρεί ότι ο χρόνος είναι μια γενική μορφή φαινομένων, η οποία συνεχίζει να υπάρχει ακόμα κι αν εξαφανιστεί όλο το περιεχόμενο τους. Η έννοια της διάρκειας αποδίδει ακριβώς την ουσία του χρόνου (Αθανασόπουλος, 2006: 14).

Ο Shelling αναφέρει ότι ο χρόνος έχει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη είναι το μέλλον, όπου θα συμβεί η πλήρωση του δυνατού. Η δεύτερη είναι το παρελθόν, που ξεχωρίζει το νεκρό από το ζωντανό και τρίτη είναι το παρόν, που συμβαίνει το γίγνεσθαι, η πραγματική ζωή. Ο κόσμος, συνολικά, είναι ελεύθερος χρόνου, αιώνιος, δεν έχει καμία σχέση με το χρόνο (Θεοδωρόπουλος, 1996: 67). Το μέλλον είναι ο χρόνος στο χρόνο, το παρελθόν ο χώρος στο χρόνο. Το παρόν υπάρχει εκεί όπου παρόν και μέλλον συγκροτούν μια θετική σχέση. Το μέλλον είναι η ρεαλιστική δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του όντος. Το ον είναι ανολοκλήρωτο, εφόσον έχει ακόμα μέλλον. Αν δεν μπορεί να συλλάβει τη δυνατότητα του μέλλοντος, τότε επιτρέπει στο παρελθόν να είναι κυρίαρχο. Στο μέλλον ανήκει η δυνατότητα της ελευθερίας. Όποιος υπερβαίνει τον εαυτό του, καταργεί το παρελθόν του και ελευθερώνεται ζώντας στο αληθινό παρόν και στο πραγματικό μέλλον. Το ον μένει ανελεύθερο όταν μένει στο παρελθόν χωρίς καμία δυνατότητα για μέλλον. Μόνο μέσα από το χρόνο αποκτά κάθε πράγμα τη σημασία και τη μοναδικότητά του (Θεοδωρόπουλος, 1996: 69).

Ο Leibniz θεωρεί το χρόνο μια αφηρημένη έννοια και προϊόν των νοητικών διεργασιών του ανθρώπου (Κρασανάκης, 1996: 21). Θεωρεί το χρόνο ως μια ακολουθία των ψυχικών μας βιωμάτων. Η διάρκεια είναι μετρήσιμος χρόνος. Υπάρχει ο καθαυτός χρόνος, που είναι μια όχι αυθαίρετη τάξη πραγμάτων, μονάδων και φαινομένων. Κάθε πράγμα έχει τη διάρκειά του αλλά όχι και το χρόνο του. Η χρονική τάξη αφορά τις σωματικές και ψυχικές αλλαγές (Θεοδωρόπουλος, 1996: 55).

Σύμφωνα με τον Locke, για να συλλάβουμε το βιωματικό χρόνο, απαραίτητη είναι μια ακολουθία παραστάσεων. Ο χρόνος γίνεται αντικειμενικός, γιατί μετριέται και αυτός είναι ο φυσικός χρόνος, που είναι γήινος και αληθινός. Καθετί χρονικό δεν υπάρχει ποτέ δίπλα στο άλλο αλλά μετά το άλλο. Η αιωνιότητα είναι ο χρόνος που περνά απροσδιόριστα, έχοντας δηλαδή ακαθόριστη την εσωτερικότητά του (Θεοδωρόπουλος, 1996: 54).

Ο Bergson στρέφεται εναντίον της καντιανής έννοιας του χρόνου και θεωρεί ότι χρόνος είναι το σημείο μέσα στο οποίο ζει, στοχάζεται και αντιλαμβάνεται η συνείδηση. Δεν είναι ένα γενικό και αδιαφοροποίητο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το υλικό γίγνεσθαι. Ο χρόνος δεν είναι ούτε αδιάφορο πλαίσιο ούτε ουδέτερο περιβάλλον (Αθανασόπουλος, 2006: 12 – 13). Διέκρινε το χρόνο της επιστήμης, το χρόνο της κοινωνικής ζωής, που χωρίζεται σε στιγμές, από τον ψυχολογικό χρόνο, που εκφράζει μια ποιοτική μεταλλαγή συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα του ανθρώπου. Θεωρεί αληθινό χρόνο το χρόνο της ψυχολογικής εμπειρίας, της εσωτερικής ζωής του ανθρώπου, ο οποίος παραμορφώνεται για να εξυπηρετήσει πρακτικές ανάγκες (Κρασανάκης, 1996: 23 – 24).

Ο Γερμανός υπαρξιστής φιλόσοφος, Heidegger, συνδέει τον χρόνο με το «Είναι», θεωρώντας το χρόνο ως ορίζοντα κατανόησης του Είναι. Το ίδιο το Είναι έχει χρονικό χαρακτήρα και μπορεί να συλληφθεί μόνο αν ληφθεί υπόψη ο χρόνος. Ο ίδιος πιστεύει ότι ο άνθρωπος είναι ον των αποστάσεων και ότι είναι λίγο πριν από τον εαυτό του αλλά ταυτόχρονα και λίγο μετά (Κρασανάκης, 1996: 24). Ο χρόνος, για αυτόν, δεν είναι μια ευθύγραμμη ακολουθία παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος. Κύρια χρονική διάσταση είναι το μέλλον, που στηρίζει τη δυνατότητα του εδώ – Είναι να βασίζεται στο μέλλον, να είναι πέρα από τον εαυτό του (Θεοδωρόπουλος, 1996: 80).

1.3.2. Η έννοια του χρόνου στη Θρησκεία

Οι θεολόγοι από την πλευρά τους είδαν την έννοια του χρόνου επηρεασμένοι από τα νοήματα και τις διδασκαλίες της χριστιανικής διδασκαλίας, την οποία μελέτησαν, βίωσαν και δίδαξαν. Ο χρόνος είναι μια έννοια που ταυτίζεται με το Θεό, τη ζωή, το θάνατο και την αθανασία. Αποτελεί στάδιο ολοκλήρωσης του ανθρώπου και καταξίωσής του ως φυσικού και μεταφυσικού όντος (Κρασανάκης, 1996: 29).

Σύμφωνα με το Μέγα Αθανάσιο, ο Λόγος του Θεού δημιούργησε τα πάντα, τους καιρούς και τους χρόνους, την ημέρα και τη νύχτα. Η ύπαρξη του χρόνου δε νοείται πριν το Λόγο, από τον οποίο δημιουργήθηκαν τα πάντα. Ο χρόνος υπάρχει εφόσον υπάρχει ο κόσμος. Ο Θεός δεν έχει καμία σχέση με το πριν και το μετά, είναι

πανταχού παρών. Οι χρονικοί προσδιορισμοί και εκφράσεις υπάρχουν μόνο για τα δημιουργήματα και τα κτίσματα.

Ο Μέγας Βασίλειος θεωρεί ότι η έννοια του χρόνου προσδιορίζεται δύσκολα και δε νοείται χωριστά από την έννοια του χώρου. Ο χώρος και ο χρόνος προσδιορίζουν τα γεγονότα. Η διάκριση σε παρελθόν, παρόν και μέλλον δεν είναι ουσιαστική. Το παρελθόν δεν έχει εξαφανιστεί, το μέλλον δεν ήρθε ακόμα αλλά και το παρόν, πριν ακόμα γίνει γνωστό, χάνεται. Ο χρόνος συνδέεται με την κίνηση, χωρίς να ταυτίζεται με αυτήν. Διακρίνεται από μια συνεχή ροή, πράγμα που τον φέρνει σε στενή σχέση με τον κόσμο και με όσα υπάρχουν σε αυτόν, τα ζώα, τα φυτά, τους ανθρώπους (Κρασανάκης, 1996: 30 – 32).

Σύμφωνα με το Γρηγόριο το Θεολόγο, ο χρόνος δεν είναι κυκλικός αλλά γραμμικός, έχει μια πορεία προς την τελείωση, την πληρότητα, τη σταθερότητα και την αυτάρκεια, την αιωνιότητα. Τίποτα δεν είναι σταθερό ούτε διαρκεί για πολύ. Ο χρόνος κινείται από τη δημιουργία προς την αιωνιότητα, προς την αιώνια βασιλεία του Θεού. Ο χρόνος και όσα συμβαίνουν μέσα σε αυτόν αποκαλύπτουν έναν ανώτερο κόσμο και οδηγούν στη λύτρωση, καθώς μέσα από την πτώση και την αμαρτία έρχεται, έπειτα από αγώνα, η ανάταση και η θέωση (Κρασανάκης, 1996: 38).

Ο Άγιος Αυγουστίνος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν τρεις χρόνοι αλλά μόνο το παρόν, αφού παρελθόν και μέλλον δεν υφίστανται. Δεν είναι σαφές πού υπάρχει το παρελθόν και πού το μέλλον. Οπουδήποτε κι αν υπάρχουν υφίστανται ως παρόν. Γι' αυτόν, υπάρχουν οι τρεις χρόνοι: το παρόν των παρελθόντων, το παρόν των παρόντων και το παρόν των μελλόντων, οι οποίοι βρίσκονται στο πνεύμα. Το παρόν των παρελθόντων είναι η μνήμη, το παρόν των παρόντων η ενόραση και το παρόν των μελλόντων είναι η πρόβλεψη. Ο χρόνος έρχεται από το μέλλον, διέρχεται στο παρόν και εξαφανίζεται στο παρελθόν (Κρασανάκης, 1996: 39 – 40).

Για το Χριστιανισμό, ο χρόνος είναι γραμμικός, μη αναστρέψιμος και καταργείται κάθε κυκλικότητα. Ο χρόνος αρχίζει με τη δημιουργία του κόσμου, αναπτύσσεται με την ενσάρκωση και ολοκληρώνεται με τη Δευτέρα Παρουσία. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών πατήρ Μεταλληνός «Χρόνος νοείται χριστιανικά ως το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται η αποκάλυψη του Θεού και συντελείται η σωτηρία του ανθρώπου». Έχει δηλαδή σωτηριολογική σημασία. Η ψυχή δεν έχει ούτε μία ούτε πολλές ιστορίες πριν γεννηθεί. Με το θάνατο ο,τιδήποτε έχει προηγηθεί σταματάει οριστικά (Μπαδογιαννάκις, 2009: 46).

1.3.3. Η έννοια του χρόνου στις Θετικές Επιστήμες

Η δομή και λειτουργία του χρόνου έχει απασχολήσει και τους επιστήμονες των θετικών επιστημών, όπως φυσικούς, αστρονόμους, αστροφυσικούς, μαθηματικούς και άλλους. Σύμφωνα με αυτές τις επιστήμες, ο χρόνος συνδέεται όχι μόνο με την κίνηση, τη ζωή και το χώρο αλλά και με το σύμπαν, το φως και τη φύση στο σύνολό της (Κρασανάκης, 1996: 43 – 44).

Σύμφωνα με το Νεύτωνα, υπάρχει ο απόλυτος χρόνος και μπορεί να μετρηθεί ανάμεσα σε δύο γεγονότα, αν χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα όργανα μετρήσεως. Ο χρόνος είναι αντικειμενικός, απόλυτος (Κρασανάκης, 1996: 46), χωρίς κάποια σχέση

με κάτι εξωτερικό, είναι αληθινός, μαθηματικός και έχει ομοιόμορφη ροή που ονομάζεται διάρκεια. Ο σχετικός φαινομενικός είναι το αισθητό, το μέτρο που χρησιμοποιούμε για να μετρήσουμε μία οποιαδήποτε διάρκεια, όπως οι ώρες, οι ημέρες, οι μήνες, τα έτη, κλπ. Ο Νεύτωνας πίστευε ότι οι στιγμές του απόλυτου χρόνου διαμορφώνουν μία σειρά και ο ρυθμός στον οποίο πραγματοποιείται αυτή η σειρά – διαδοχή είναι ανεξάρτητος από την ύλη και την κίνηση. Αν ο χρόνος είναι κάτι που ρέει τότε θα αποτελούνταν από μία σειρά γεγονότων στο χρόνο και αυτό δε θα είχε νόημα. Όλα τα γεγονότα έχουν μία προκαθορισμένη στιγμή μέσα στο χώρο και λαμβάνουν χώρα σε μία συγκεκριμένη στιγμή μέσα στο χρόνο (Τουλιάτος, 1992: 69).

Αντίθετα, ο Αϊνστάιν πιστεύει ότι απόλυτος χώρος και χρόνος δεν υπάρχει. Ο χρόνος είναι αντίληψη υποκειμενική που εξαρτάται από τα γεγονότα, με τα οποία τον αντιλαμβανόμαστε και τον μετράμε. Σύμφωνα με τη θεωρία της σχετικότητας, καθένας έχει το δικό του ρολόι που δείχνει το δικό του χρόνο και όταν τα ρολόγια αυτά μεταφέρονται από διαφορετικούς ανθρώπους θα δείχνουν διαφορετικούς χρόνους. Ο χρόνος δεν είναι διαχωρισμένος και ανεξάρτητος από το χώρο αλλά ενωμένος σε κάτι άλλο που λέγεται χωροχρόνος. Χωροχρόνος σημαίνει ότι ένα γεγονός είναι κάτι που συμβαίνει σε συγκεκριμένο χώρο και σε συγκεκριμένη στιγμή στο χρόνο (Κρασανάκης, 1996: 47 – 48). Ο χρόνος δεν κυλά για όλους με τον ίδιο ρυθμό, καθένας έχει το δικό του χρόνο ανάλογα με το πού βρίσκεται και πώς κινείται (Κρασανάκης, 1996: 49).

Ο Leibnitz δεν πιστεύει ότι οι στιγμές του χρόνου είναι ανεξάρτητες από τα γεγονότα αλλά υποστηρίζει ότι τίποτα δεν συμβαίνει χωρίς να υπάρχει ένας λόγος. Για αυτόν ο χρόνος είναι η τάξη διαδοχικών φαινομένων κι αν δεν υπήρχαν φαινόμενα δεν θα υπήρχε χρόνος (Τουλιάτος, 1992: 69).

Οι επιστήμονες πριν τον Αϊνστάιν πίστευαν ότι ο χώρος και ο χρόνος είναι ξεχωριστές πραγματικότητες. Σύμφωνα με τις νεότερες θεωρίες της σχετικότητας και της κβαντικής μηχανικής, δεν υπάρχει απόλυτος χώρος ούτε απόλυτος χρόνος. Ό,τι συμβαίνει είναι αποτέλεσμα της δυναμικής δράσης του χώρου και του χρόνου, συνιστά φυσική πραγματικότητα και αυτή αντανακλάται στην ανθρώπινη συνείδηση. Οι φυσικοί σήμερα μιλούν για χωροχρόνο με τέσσερις διαστάσεις, τρεις για το χώρο και μία για το χρόνο, όλα μαζί αποτελούν αυτόνομη ενιαία πραγματικότητα (Στριφτού – Κριαρά, 1993: 10).

Ο μεγάλος σύγχρονος επιστήμονας, καθηγητής της Θεωρητικής Φυσικής στο Πανεπιστήμιο του Cambridge, Hawking πιστεύει ότι ο χρόνος άρχισε με τη Μεγάλη έκρηξη και δεν είχε κανένα νόημα πριν από αυτή. Ο χώρος και ο χρόνος είναι ποσότητες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από ό,τι συμβαίνει στο σύμπαν (Κρασανάκης, 1996: 51). Σύμφωνα με αυτόν, υπάρχει ο πραγματικός χρόνος, αυτός δηλαδή που αντιλαμβανόμαστε στην καθημερινή μας ζωή και ο φανταστικός χρόνος, που είναι μαθηματική έννοια, ορισμένη με απόλυτα ακριβή τρόπο. Τρεις είναι οι δείκτες ροής του χρόνου, τα βέλη του χρόνου προς το μέλλον και το παρελθόν: το θερμοδυναμικό, που στρέφεται προς την αταξία, την έλλειψη της φυσικής διάταξης, το ψυχολογικό, που πάει προς την κατεύθυνση όπου αισθανόμαστε ότι ο χρόνος περνάει και θυμόμαστε το παρελθόν αλλά όχι το μέλλον, η υποκειμενική δηλαδή

αίσθηση περάσματος του χρόνου και τρίτον, το κοσμολογικό, που στρέφεται προς την κατεύθυνση όπου το σύμπαν διαστέλλεται αντί να συστέλλεται (Κρασανάκης, 1996: 55).

1.3.4. Η έννοια του χρόνου στην Ψυχολογία

Οι ψυχολόγοι θεωρούν το χρόνο ως κύριο παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο χρόνος αποτελεί μια από τις βασικές διαστάσεις της ατομικής και κοινωνικής παρουσίας. Ο άνθρωπος συνειδητοποιεί το χρόνο στα πλαίσια των προσωπικών και κοινωνικών του δραστηριοτήτων. Ζει στο κέντρο των τριών συντεταγμένων, βιώνοντας το παρόν, αναπολώντας το παρελθόν και οραματιζόμενος το μέλλον. Ό,τι έζησε γίνεται παρελθόν και αυτό που θα ζήσει γίνεται παρόν. Ο χρόνος, επομένως, είναι μια συνεχής ροή καταστάσεων, μια τάξη διαδοχής γεγονότων.

Για τους ψυχολόγους, η αντίληψη του χώρου αποτελεί βασικό πρόβλημα διότι είναι δυσκολότερη από την αντίληψη του χώρου. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το χρόνο έμμεσα, μέσα από τις κινήσεις, τις αλλαγές της φύσης, της ζωής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κρασανάκης, 1996: 58). Ο Piaget παρουσίασε μια σημαντική θεωρία για την έννοια του χρόνου, τη γέννηση και την ανάπτυξή της στα παιδιά. Σύμφωνα με αυτόν, ο χρόνος είναι συντονισμός κινήσεων με διαφορετικές ταχύτητες, που αφορούν δραστηριότητες του ανθρώπου, και αρχίζει να οικοδομείται όταν αυτές μπορούν να συγκριθούν. Η αντίληψη της έννοιας του χρόνου έχει σχέση με την τάξη, τη διαδοχή των γεγονότων και με τη διάρκεια αυτών (Κρασανάκης, 1996: 61). Στη σκέψη των μικρών παιδιών, ο χρόνος είναι συνεχής και τοπικός, εφόσον κάθε χρόνος σταματά με την κίνηση. Η έννοια του χρόνου κατακτάται προοδευτικά και η ηλικία παίζει βασικό παράγοντα.

Ο Fraisse, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Σορβόννης, θεωρεί ότι όταν ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ότι ζει στο χρόνο επιβεβαιώνει ότι εμπλέκεται σε αλλαγές, που αφορούν το φυσικό, τεχνικό, κοινωνικό του περιβάλλον αλλά και το ίδιο του το σώμα. Η αντίληψη του χρόνου έχει άμεση σχέση με την αντίληψη της διαδοχής, την αντίληψη της διάρκειας και το χρονικό προσανατολισμό Κρασανάκης, 1996: 62 – 63). Η αντίληψη της διαδοχής επηρεάζεται από φυσικούς παράγοντες, δηλαδή εξωτερικά γεγονότα, από βιολογικούς, που έχουν σχέση με το σώμα και από ψυχολογικούς, από τη στάση δηλαδή του ανθρώπου στα διάφορα προβλήματα. Η εκτίμηση της διάρκειας είναι ένα αντικειμενικό γεγονός και υπακούει σε βιολογικούς μηχανισμούς. Ο χρονικός προσανατολισμός εξαρτάται από εσωτερικά και εξωτερικά γεγονότα, δηλαδή από σωματικές ανάγκες και φυσικές αλλαγές (Κρασανάκης, 1996: 64 – 65).

Έρευνες της εξελικτικής ψυχολογίας έχουν δείξει ότι η ηλικία αποτελεί βασικό παράγοντα στην αντίληψη του χρόνου και ότι ο άνθρωπος βιώνει δύο μορφές χρόνου: εκείνον του εγώ, δηλαδή ο ατομικός, εσωτερικός χρόνος και εκείνον των άλλων, ο χρόνος του κόσμου (Κρασανάκης, 1996: 67). Ο εσωτερικός χρόνος χωρίζεται σε φυσιολογικό και ψυχολογικό. Ο φυσιολογικός είναι αυτός που έχει σχέση με τις οργανικές μεταβολές του ανθρώπου και του σώματος ενώ ο ψυχολογικός είναι αυτός που ορίζεται από τη συνειδητοποίηση της πνευματικής διάρκειας κάθε ατόμου. Ο

χρόνος των άλλων είναι ο κοινωνικός χρόνος, αυτός δηλαδή που έχει σχέση με όσα συμβαίνουν στην κοινωνία. Ο άνθρωπος πρέπει να συνδυάζει και τους δύο αυτούς χρόνους, πέρα δηλαδή από το δικό του χρόνο να συνειδητοποιεί και το χρόνο των άλλων. Διαφορετικά δεν μπορεί να συνυπάρξει μαζί τους στην κοινωνία (Κρασανάκης, 1996: 68).

Τέλος, οι ψυχολόγοι κάνουν λόγο για το χρόνο τον αυτιστικό, που διαμορφώνεται από συναισθηματικούς παράγοντες και έχει σχέση με καταστάσεις ονείρων υπό την επήρεια διαφόρων φαρμάκων. Οι βεβιωμένες και απωθημένες μνήμες είναι δυνατό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου και να προκαλέσουν προσήλωση σε προγενέστερα στάδια δημιουργώντας νευρώσεις και διαστροφές. Όπως υποστηρίζει ο Freud, οι διαδικασίες του ασυνείδητου είναι άχρονες, δεν επηρεάζονται από το χρόνο που κυλά και δεν έχουν σχέση με το χρόνο παρά το ότι το ασυνείδητο είναι ζωντανό και εξελίξιμο (Κρασανάκης, 1996: 69 – 70).

1.4. Η εξέλιξη της έννοιας του χρόνου

Η έννοια του χρόνου εξελίσσεται πιο αργά σε σχέση με την έννοια του χώρου και του αριθμού διότι ο χρόνος δε γίνεται εύκολα αντιληπτός αλλά πρέπει να προκύψει από τα γεγονότα, τις κινήσεις και τις ταχύτητες. Στην αρχή, ο χρόνος είναι εποπτικός και ανομοιογενής και έπειτα γίνεται λογικός, όπου το παιδί κατανοεί τη διαδοχή των γεγονότων και τα χρονικά διαστήματα (Ζάχαρης, 1996: 166). Ο εποπτικός χρόνος σχετίζεται πάντα με τα αντικείμενα και τις κινήσεις της αντίληψης και της παράστασης. Η έννοια του χρόνου προϋποθέτει την παραστατική λειτουργία, δημιουργείται ένα χρονικό σχήμα μιας σειράς γεγονότων σε μορφή παράστασης. Οι χωρικές και χρονικές αποστάσεις είναι αρχικά αδιαφοροποίητες (Ζάχαρης, 1996: 165).

1.4.1. Η Θεωρία του Piaget

Σύμφωνα με τον Piaget, η έννοια του χρόνου έχει κατακτηθεί από το παιδί όταν μπορεί να συγκρίνει διάφορες ταχύτητες, καθώς ο ίδιος θεωρεί ότι ο χρόνος και η ταχύτητα είναι έννοιες αλληλένδετες. Η κίνηση, η ταχύτητα και ο χρόνος κατανοούνται από το παιδί εξελικτικά, πρώτα αισθησιοκινητικά, έπειτα διαισθητικά και τέλος λειτουργικά.

Στο πρώτο στάδιο, κατά τη βρεφική ηλικία, ο χρόνος είναι αισθησιοκινητικός ή πρακτικός. Η έννοια του χώρου και του χρόνου είναι αδιαφοροποίητες. Το βρέφος αντιδρά μόνο με βάση τα αντανακλαστικά, οι πράξεις του είναι αντιδράσεις σε κάποιο ερέθισμα (Μπαδογιαννάκις, 2005: 282).

Στο στάδιο αυτό, γίνεται λόγος για μια χρονική οργάνωση, από τη γέννησή του μέχρι την εμφάνιση της ομιλίας του, για ένα σύστημα διάρκειας και διαδοχής χωρίς ομοιογένεια, για απλές συνεξαρτήσεις πράξεων. Οι ταχύτητες δεν έχουν ακόμα διαφοροποιηθεί, όπως και η χρονική τάξη. Δεν υπάρχει μονιμότητα του αντικειμένου παρά αντανακλαστικές κινήσεις χωρίς συνείδηση της διάρκειάς τους.

Το βρέφος μαθαίνει να περιστρέφει τα πράγματα κι έτσι μαθαίνει σταδιακά την κυκλική διαδοχή. Για παράδειγμα, όταν το βρέφος πεινά αρχίζει να κλαίει κι έτσι

πετυχαίνει να του δώσουν τροφή. Αυτό σημαίνει ότι αρχίζει να γνωρίζει μερικές διάρκειες και διαδοχικές καταστάσεις. Ακόμα κι όταν χρησιμοποιεί διάφορα αντικείμενα για να φέρει κοντά του κάτι που είναι μακριά του, αρχίζει να οικοδομεί μια τάξη διαδοχής μέσων και σκοπών. Μέσα από τέτοιες αισθησιοκινητικές εμπειρίες δημιουργούνται οι βάσεις για την αντίληψη της χρονικής διαδοχής (Κρασανάκης, 1996: 143).

Στο δεύτερο στάδιο, από την ηλικία των 2 έως 6 ετών, ο χρόνος είναι διαισθητικός, ενορατικός, παραστατικός και επηρεάζεται σημαντικά από τον εγωκεντρισμό του (Μπαδογιαννάκις, 2005: 284). Κατά τη νηπιακή ηλικία, η κατανόηση των εννοιών του χρόνου και της ταχύτητας δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα αλλά υπάρχει σημαντική εξέλιξη. Στην ηλικία αυτή, το νήπιο οικοδομεί τις έννοιες της διαδοχής και της διάρκειας των κινήσεων, μέσα από συμβολικές αναπαραστάσεις και οι έννοιες αυτές αποκτούν συμβολικό πνευματικό χαρακτήρα. Ο χρόνος μένει ακόμα αδιαφοροποίητος και το παιδί δεν μπορεί να συσχετίσει τα τρία βασικά μεγέθη: διάστημα, χρόνο, ταχύτητα. Αυτό μπορεί να γίνει μετά τα 6 έτη. Ο χρόνος που αντιλαμβάνεται το νήπιο είναι τοπικός, είναι χρόνος χωρίς ταχύτητα και μπερδεύεται με την τοπική διάταξη κάθε μετακίνησης. Στην ηλικία αυτή, ο χρόνος και η ταχύτητα δεν έχουν ακόμα το λειτουργικό τους χαρακτήρα καθώς η ταχύτητα δε βρίσκεται σε αμοιβαία σχέση με το χρόνο και το διάστημα (Κρασανάκης, 1996: 144 – 145).

Το νήπιο δυσκολεύεται να κατανοήσει τον κοινωνικό χρόνο. Δεν μπορεί να κατανοήσει τη χρονική σειρά γεγονότων που το ίδιο δεν τα έζησε. Αντίθετα, μπορεί να αντιληφθεί τη γενεαλογική σειρά των μελών της οικογένειάς του, χωρίς όμως, να κατανοεί την ηλικία και το ανάστημα τους. Ζει στο πλαίσιο του οικογενειακού κοινωνικού χρόνου. Γύρω στην ηλικία των 5 ετών, αρχίζει να κατακτά τις έννοιες του χθες και του αύριο (Μπαδογιαννάκις, 2005: 284 – 285).

Από τα 7 έτη και μετά, το παιδί είναι ικανό να αντιληφθεί τη λειτουργική έννοια του χρόνου και της ταχύτητας και το παιδί μπορεί πλέον να συγκρίνει τα τρία μεγέθη (διάστημα, χρόνο, ταχύτητα) σε μια κατάσταση κίνησης. Το παιδί έχει κατανοήσει τις τρεις διαστάσεις του χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον) και μπορεί να κινείται άνετα σε αυτές. Ο προσωπικός χρόνος έχει σχέση με τον εξωτερικό χρόνο, το χρόνο των άλλων. Πιστεύει πλέον ότι το παρόν είναι μια στιγμή μέσα σε μια συνεχή πορεία γεγονότων αλλά αργότερα θα κατανοήσει ότι και το ίδιο είναι μια μικρή διάρκεια στην απεραντοσύνη του χρόνου. Έχει αντιληφθεί ότι ο χρόνος δε σταματά ποτέ ακόμα κι όταν η κίνηση σταματά (Κρασανάκης, 1996: 145 – 146).

Ο χρόνος, δηλαδή, στο στάδιο αυτό είναι λειτουργικός, λογικός, γενικός. Το παιδί μπορεί πλέον να αναπτύξει λογικές έννοιες για το χρόνο και για την ταχύτητα. Είναι ικανό να αντιληφθεί τη διάταξη των γεγονότων, την ταξινόμηση διαρκειών και τη μέτρηση του χρόνου (Μπαδογιαννάκις, 2005: 286). Η κατάκτηση της έννοιας του χρόνου έχει σχέση με την ωριμότητα του παιδιού. Το παιδί καταλαβαίνει ότι η χρονολογία και η διαδοχή γεγονότων και καταστάσεων συνδέονται με κάποιο τρόπο. Αντιλαμβάνεται, επίσης, την έννοια του προσωπικού χρόνου στο πλαίσιο του κοινωνικού χρόνου (Μπαδογιαννάκις, 2005: 288).

Από την εφηβεία και πέρα, οι έννοιες του χρόνου και της ταχύτητας φτάνουν σε θεωρητικό επίπεδο και ακολουθούν τη γενική νοητική κατάσταση του ατόμου (Κρασανάκης, 1996: 146). Στην ηλικία αυτή, η αφηρημένη έννοια του χρόνου έχει κατακτηθεί πλήρως. Το άτομο οργανώνει το χρόνο του, βλέποντας το μέλλον και αναφερόμενο όλο και λιγότερο στο παρελθόν (Μπαδογιαννάκις, 2005: 291).

1.4.2. Η θεωρία του Vygotsky

Με βάση τη θεωρία του Vygotsky, η ανάπτυξη ξεκινά όταν τα άτομα ωφελούνται από τη συμμετοχή και την καθοδήγηση σε μία εργασία από πιο έμπειρους συνομήλικους ή ενηλίκους. Μέσα από τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης το παιδί συνειδητοποιεί σταδιακά τις δεξιότητες κυριαρχίας και διαχείρισης σε δραστηριότητες σημαντικές στην ομάδα (McNamee, 2017: 120). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση δε συμπίπτει με το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών αλλά προωθείται στο εν δυνάμει επίπεδο ανάπτυξης με τη βοήθεια ενηλίκων ή ικανών συνομήλικων. Συνεπώς, μπορεί να προωθηθεί η διδασκαλία χρονικών εννοιών στα παιδιά. Τα παιδιά είναι ικανά να κατανοήσουν έννοιες του χρόνου αρκεί να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πληροφορίες συμβατές με το στάδιο της νοητικής τους ανάπτυξης. Οι γνώσεις, δηλαδή, στα μικρά παιδιά βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση και χρειάζονται τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να αναπτυχθούν (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 51).

Έτσι, το παιδί μπορεί να φτάσει στο άκρο των δυνατοτήτων του. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης μεταβάλλεται καθώς το παιδί αποκτά περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Επίσης, έχει όρια, δηλαδή δεν μπορεί ένα παιδί να μάθει κάτι που είναι έξω από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του αλλά κάθε μέρα μπορεί να φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Για το λόγο αυτό, οι παιδαγωγοί πρέπει να οργανώνουν τις δραστηριότητές τους σε ένα επίπεδο που να αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά, με στόχο να φτάσουν σε ανώτερα νοητικά επίπεδα (Ντολιοπούλου, 2002: 100 – 102). Το παιχνίδι δημιουργεί μία ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, καθώς μέσα σε αυτό το παιδί συμπεριφέρεται πάντα πάνω από τη μέση ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά (McNamee, 2017: 120).

Παρόμοια είναι και η μέθοδος της «σκαλωσιάς», σύμφωνα με την οποία η νηπιαγωγός στηρίζει τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία ώστε αυτά να πετύχουν ένα στόχο που μόνα τους θα ήταν δύσκολο να καταφέρουν. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να φτάσουν σε ανώτερο νοητικό επίπεδο από αυτό της ηλικίας τους, με τον όρο οι εκπαιδευτικοί να τους θέτουν κατάλληλες ερωτήσεις και να τους δίνουν οδηγίες προκειμένου η σκέψη τους να διεγείρεται μέσα από την παρουσίαση όλο και δυσκολότερων εννοιών για την ηλικία τους (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 51 – 52). Η μέθοδος αυτή είναι ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων που προτρέπουν τα παιδιά να πετύχουν, καθώς προχωρούν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Ο Vygotsky θεωρούσε ότι το παιδί είναι ένα «οικοδόμημα» που σιγά-σιγά χτίζει ενεργά τον εαυτό του. Αρχικά χρειάζεται τη βοήθεια της νηπιαγωγού αλλά στην πορεία τα καταφέρνει μόνο του. Προκειμένου η μέθοδος αυτή να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2002: 103).

Σύμφωνα με το Vygotsky, τα παιδιά κατακτούν τις έννοιες του χρόνου μέσα από τη συζήτηση, τη δοκιμή και την πλάνη. Σιγά-σιγά αφαιρούν κοινά χαρακτηριστικά των εννοιών και κρατούν μόνο τα ιδιαίτερα γνωρίσματα τους. Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνουν να μάθουν την ακριβή σημασία των εννοιών. Ιδιαίτερη σημασία παίζει το πόσο συγκεκριμένη και χειροπιαστή είναι η κάθε έννοια. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η μάθηση των παιδιών υποβοηθείται από την κοινωνική αλληλεπίδραση τους με τους ενήλικες. Τα παιδιά μαθαίνουν νέες έννοιες καλύτερα όταν αυτές χρησιμοποιούνται σε συζητήσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Για να κατανοήσουν διάφορες έννοιες, ιδιαίτερα αυτές που ακούν πρώτη φορά, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τις συζητούν με άλλους. Άρα η γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση του παρελθόντος (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 79 – 80).

Για την ανάπτυξη ιστορικών εννοιών στη σκέψη του παιδιού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αντίληψη του παρελθόντος, η αντίληψη του χρόνου, όχι μόνο του προσωπικού αλλά και του συλλογικού. Η έννοια του χρόνου αντιστοιχεί στην καθημερινή παιδική έννοια. Χρησιμοποιεί την έννοια του χρόνου ως καθημερινή έννοια και αναγκαία για την ανάπτυξη ιστορικών εννοιών κι αυτό δείχνει ότι αναφέρεται στο μετρήσιμο χρόνο. Ο Vygotsky αντιστοιχεί την ανάπτυξη κάποιων εννοιών στη σκέψη του παιδιού με τον τρόπο αλληλεπίδρασης των καθημερινών και επιστημονικών εννοιών και τη σημασία της εκπαίδευσης και όχι με την ηλικιακή ανάπτυξη του παιδιού (Φαρδή, 2013: 35 – 36).

1.4.3. Η θεωρία Bruner

Τα μικρά παιδιά μπορούν να αντιληφθούν καθετί αν αυτό παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς με τον κατάλληλο τρόπο. Με βάση τη θεωρία του Bruner για το σπειροειδές πρόγραμμα, τα παιδιά μαθαίνουν κάτι, το οποίο οικοδομείται πάνω στις βασικές γνώσεις που απέκτησαν στο Νηπιαγωγείο, και επανέρχονται στις γνώσεις αυτές στις επόμενες σχολικές τάξεις αλλά με μεγαλύτερες απαιτήσεις. Έτσι, το παιδί χτίζει συνεχώς νέες ιδέες πάνω στις ήδη υπάρχουσες, μέχρι να συλλάβει την πλήρη μορφή. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί βλέπει τα πράγματα είναι η γέφυρα που οδηγεί στη σταδιακή απόκτηση των γνώσεων (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 57).

Η σπειροειδής ανάπτυξη των επιστημονικών αντικειμένων και εννοιών στην προσχολική ηλικία υπάρχει με τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες, σύμφωνα με το Bruner, είναι η αξιοποίηση του παιχνιδιού, η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η αφύπνιση του στον τρόπο με τον οποίο τα πράγματα επιδρούν η σχετίζονται μεταξύ τους (Φαρδή, 2013: 39). Η μάθηση δεν είναι ένα σύνολο γνώσεων ή πληροφοριών που αποκτά το παιδί αφομοιώνοντας εξωτερικά ερεθίσματα αλλά είναι μία διαδικασία που παρακινεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, ένα μοντέλο που κατασκευάζουμε για να δίνει νόημα και δομή στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε την καθημερινότητα (Φαρδή, 2013: 40).

Επειδή τα παιδιά αναγνωρίζουν τις έννοιες όπως οι ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παρουσιάζουν τις νέες γνώσεις, όπως το μάθημα της ιστορίας, μέσα από νεκρά γεγονότα ούτε να περιορίζονται σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας

προσαρμοσμένο στην ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά κινούνται από το απλό και συγκεκριμένο στο σύνθετο και αφηρημένο. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να μεταφέρονται από το επίπεδο κατανόησης, που έχουν φτάσει, σε μία διαδοχή αναπαραστάσεων που γίνεται όλο και πιο σύνθετη. Η διδασκαλία διαφόρων θεμάτων θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα και με τρόπο συνεπή προς τις μορφές της σκέψης του παιδιού. Ο καλός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί τη βάση για μία πιο αποτελεσματική διδασκαλία διαφόρων εννοιών στο νηπιαγωγείο και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 58).

1.5. Η κατανόηση των εννοιών του χρόνου από τα παιδιά και η σημασία της

Η κατάκτηση της έννοιας του χρόνου αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την τάξη και τη διαδοχή των γεγονότων, τη διάρκεια, το μεσοδιάστημα, την ταχύτητα, την περιοδικότητα, το μη αναστρέψιμο στοιχείο, το ρυθμό. Επίσης, αναφέρεται στην ικανότητα του να προσανατολίζεται μέσα στο χρόνο και να οργανώνεται μέσα σε αυτόν. Ο ρυθμός αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της κατάκτησης του χρόνου γιατί συνδυάζει τη διαδοχή, τη διάρκεια, την παύση και την ταχύτητα. Το παιδί είναι ικανό να προσεγγίσει το χρόνο μέσα από τους βιολογικούς του ρυθμούς, της καρδιάς, της αναπνοής, του βαδίσματος, αλλά και των βιωμάτων του. Σιγά-σιγά θα καταφέρει να αντιληφθεί τη διαδοχή των γεγονότων και να διηγηθεί μία ιστορία. Έπειτα θα μπορεί να τοποθετεί γεγονότα της ζωής του και ιστορικά συμβάντα σε μία χρονογραμμή αλλά και να φανταστεί όντα που έζησαν σε μία άγνωστη για το ίδιο περίοδο (Τρούλη, 2003: 70).

Η έννοια του χρόνου είναι διαφορετική για τα παιδιά από αυτή των ενηλίκων. Τα παιδιά έχουν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες για το χρόνο, πριν αρχίσουν να μαθαίνουν τις συμβάσεις για τη μέτρησή του. Έχουν δυσκολία στην κατανόηση της συμβατικής χρονολόγησης. Σε αυτό συμβάλλουν σημαντικά οι διάφορες προσωπικές τους εμπειρίες, τις οποίες μπορούν να τοποθετούν στη σειρά. Στο νηπιαγωγείο, έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ταξινόμησης σε χρονολογική σειρά, ενσωματώνοντας τις εμπειρίες των παιδιών, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν σχετικές εμπειρίες κι έτσι θα κατανοήσουν ευκολότερα τον ιστορικό χρόνο (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 48).

Η ανάπτυξη ιστορικών εννοιών σχετίζεται με πολιτισμικούς παράγοντες, όπως η γλώσσα και το περιβάλλον του παιδιού. Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης χρονικών εννοιών είναι η διάκριση παρελθόντος – παρόντος, η τοποθέτηση γεγονότων στη σειρά, η αναπαράσταση συνθηκών ζωής στο παρελθόν και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών στη διαδικασία μάθησης με χρήση εικόνων, αφήγηση ιστοριών, επισκέψεις σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους (Φαρδή, 2013: 61).

Μεταξύ 4 και 7 ετών, εμφανίζονται τρία είδη χρόνου. Πρώτα αρχίζει η επίγνωση του προσωπικού χρόνου, σύμφωνα με τον οποίον τα παιδιά αντιλαμβάνονται χρονικές έννοιες σε σχέση με τον εαυτό τους, τα πρόσωπα, τα γεγονότα και το άμεσο περιβάλλον τους. Μπορούν να περιγράψουν τις δραστηριότητες μίας ημέρας με τη σειρά. Σύμφωνα με τον Harner, χρησιμοποιούν τις έννοιες πριν και μετά, τώρα και

μετά και μπορούν να χρησιμοποιήσουν παρελθοντικό και μελλοντικό χρόνο. Η κατανόηση χρονικών εννοιών έχει σχέση με με τη γλώσσα, καθώς για να κατανοήσει ένα παιδί ένα γεγονός που πέρασε πρέπει να καταλαβαίνει τους παρελθοντικούς χρόνους και επιρρήματα, όπως πριν, χτες, την περασμένη εβδομάδα και άλλα. Ένα παιδί 4 έως 6 ετών, στην ερώτηση «τι κάνεις σε μία μέρα;», μπορεί να συμπεριλάβει μια σειρά δραστηριοτήτων χρονικά από το πρωί μέχρι το βράδυ που θα πάει για ύπνο. (Thornton, Vukelich, 1988: 71).

Πριν από την ηλικία των 5 ετών, ο χώρος και ο χρόνος συγχέονται στο μυαλό του παιδιού. Ο χρόνος δεν είναι ομοιόμορφος αλλά συνδέεται με αντικείμενα, τοποθεσίες ή γεγονότα. Ενώ υπάρχει μία υποτυπώδης έννοια του πριν και του μετά, αλλά και μία αίσθηση διάρκειας, μαζί και τα δύο μεταξύ τους δεν έχουν συντονιστεί. Το παρελθόν θα μπορούσε να είναι ένα μωσαϊκό διαφορετικών εντυπώσεων, των οποίων οι αλληλεπιδράσεις καθορίζονται από παράγοντες διαφορετικούς από τη χρονολογική σειρά (Jahoda, 2006: 90).

Μέχρι την ηλικία των 5 – 6 ετών, το παιδί δεν μπορεί να βάλει σε σωστή σειρά γεγονότα που έχουν προηγηθεί. Μπορεί, όμως, να κατανοήσει το χρόνο στη μυθολογία και σε φανταστικές ιστορίες και παραμύθια. Στο παρελθόν τοποθετείται, στο χτες, στο παρόν στο σήμερα, και στο μέλλον στο αύριο (Jahoda, 2006: 101). Γύρω στα 6 με 7, αρχίζουν να εμφανίζονται δεξιότητες για τη γνώση του ρολογιού και του ημερολογίου. Αναφορικά με την ώρα του ρολογιού, οι δεξιότητες φαίνεται ότι αναπτύσσονται πρώτα η ώρα, έπειτα το λεπτό και τέλος το δευτερόλεπτο, ενώ στο ημερολόγιο πρώτα αναγνωρίζονται οι ημέρες, έπειτα οι εβδομάδες και τέλος οι μήνες (Thornton, Vukelich, 1988: 71). Στην ηλικία αυτή, γνωρίζουν και τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές με τη σειρά. Στα 8 αναγνωρίζουν τις γιορτές, χρησιμοποιούν όρους όπως τη νύχτα, αύριο, το πρωί για να περιγράψουν κάποιο γεγονός και να το προσδιορίσουν χρονικά, μπορούν να κατονομάσουν μήνες, ημέρες καθώς και να βάλουν στη σειρά χρονολογίες (Thornton, Vukelich, 1988: 72). Στην ηλικία αυτή, αναφέρεται στο παρελθόν της προηγούμενης εβδομάδας ενώ στο μέλλον μέχρι μια εβδομάδα μετά (Jahoda, 2006: 101). Ανάμεσα στα 8 και 9 έτη, η ανάπτυξη της κατανόησης χρονικών εννοιών είναι εμφανής. Τα παιδιά τότε περίπου, χρησιμοποιούν με ακρίβεια λεξιλόγιο για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Σύμφωνα με τον Harner, η κατανόηση του μέλλοντος είναι πιο αφηρημένη και συνεπώς είναι η τελευταία που αναπτύσσεται (Thornton, Vukelich, 1988: 71).

Στην ηλικία των 9 – 10 ετών, αναφέρεται σε γεγονότα για το παρελθόν ένα μήνα πριν και το παρόν για αυτόν το μήνα και το μέλλον για 30 μέρες μετά. Κατανοεί τον αντικειμενικό χρόνο όπως και την πραγματικότητα. Από την ηλικία των 10 ετών και μετά, μπορεί να τοποθετείται στο παρελθόν σε πιο μακρινά γεγονότα, της προηγούμενης εποχής για παράδειγμα και στο μέλλον της επόμενης εποχής. Είναι ικανά να συσχετίζουν το παρελθόν με το παρόν, να δίνουν αξία σε πράγματα, να σέβονται αρχαία μνημεία, να νιώθουν περήφανα να κάνουν συλλογές. Λίγο αργότερα, αναφέρονται στο παρελθόν του προηγούμενου χρόνου, για το παρόν στη φετινή χρονιά και για το μέλλον στην επόμενη χρονιά, κατανοούν την ιστορική συνέχεια, έχουν ενδιαφέρον για ιστορικές ακολουθίες είτε βιολογικές είτε τεχνολογικές είτε πολιτιστικές όπως και για ιστορικά περιβάλλοντα, μουσεία, ιστορίες και μυθιστορήματα (Jahoda, 2006: 101). Τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν

ιστορικές ημερομηνίες, μπορούν να εκτιμήσουν πόσο χρόνο έλαβαν χώρα γεγονότα, να τα τοποθετήσουν σε χρονική σειρά και να συσχετίσουν ημερομηνίες με συγκεκριμένα άτομα και γεγονότα γύρω στην ηλικία των 11 ετών (Thornton, Vukelich, 1988: 74).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, σύμφωνα με έρευνες ψυχολόγων, η διδασκαλία της ιστορίας είναι εφικτή στα μικρά παιδιά και μπορούν να την αποδώσουν καλύτερα και νωρίτερα απ' ότι θεωρούσαν παλιότερα, καθώς κατανοούν πλέον το περιβάλλον αλλά και τις χρονικές έννοιες. Έρευνες στις Η.Π.Α έδειξαν ότι η κατανόηση του χρόνου είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι νευρολογικής ανάπτυξης και ότι η ενασχόληση με τον ιστορικό χρόνο προϋποθέτει ξεχωριστές δραστηριότητες. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η διαδοχική κατάταξη γεγονότων ή προσώπων κατά χρονολογική σειρά, η ομαδοποίηση γεγονότων και αντικειμένων κατά εποχή και η μέτρηση χρόνου, όπως χρονική απόσταση μεταξύ γεγονότων, διάρκεια γεγονότων (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 52 – 53).

Όπως υποστήριξαν οι Oakden και Sturt, για να κατανοήσουν τα παιδιά τον ιστορικό χρόνο, πρέπει πρώτα να χρησιμοποιούν χρονικές λέξεις της καθημερινής τους ζωής, όπως αύριο, σήμερα, πριν, τώρα, τις ημέρες της εβδομάδας αλλά και την ώρα. Επίσης, πρέπει να είναι ικανά χρησιμοποιούν τις χρονολογίες και τις ημερομηνίες, συμβολοποιώντας σε ένα σχήμα χρόνου. Τέλος, πρέπει να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων εποχών στη ροή του χρόνου και να μπορούν να τα τοποθετούν στη σωστή σειρά (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 55).

Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν χρονικές έννοιες ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής τους. Όμως, οι δραστηριότητες που οργανώνονται στο Νηπιαγωγείο μπορούν να βοηθήσουν σε σημαντικό βαθμό. Η γραμμή του χρόνου μπορεί να αποτελέσει ένα βοηθητικό μέσο, που συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, καθώς, αν προσαρμοστεί στη ζωή των παιδιών μέσα από γεγονότα και προσωπικές εμπειρίες τους, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν το παρελθόν σε σχέση με το παρόν (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 60). Η διδασκαλία χρονικών και ιστορικών εννοιών στο νηπιαγωγείο συμβάλλει την κατανόηση των ανθρώπινων αξιών. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες που τους μαθαίνουν να τηρούν κριτική στάση απέναντι σε σύγχρονα θέματα και να απελευθερώνονται σιγά-σιγά από προκαταλήψεις (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 81).

Ο χρόνος δεν είναι από μόνος του μια μαθηματική έννοια. Η μέτρησή του, όμως, είναι μια μαθηματική δραστηριότητα, η οποία γίνεται με σκοπό τη σύγκριση χρονικών διαστημάτων. Για να μπορέσουν τα παιδιά να μετρήσουν το χρόνο, αρχικά χρησιμοποιούν αυθαίρετες μονάδες μέτρησης, όπως παλαμάκια, χτυπήματα, αρίθμηση, μουσική και έπειτα έρχονται σε επαφή με το ρολόι.

Στο νηπιαγωγείο πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά για δραστηριότητες προσανατολισμού στο χρόνο, μέσα από τα δικά τους βιώματα, πχ. τι κάνει το παιδί τώρα, τι έκανε πριν και τι θα κάνει μετά, κι έπειτα αναφερόμενα σε άλλα άτομα. Επίσης, πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για να επισημαίνουν τη χρονική διαδοχή των γεγονότων μιας ιστορίας. Πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να συγκρίνουν γεγονότα ή ενέργειες, πχ ποιο παιδί έφτασε πρώτο. Τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία

να συγκρίνουν χρονικά διαστήματα, αρχικά με τη βοήθεια διαφόρων μέσων, όπως κλεψύδρα, μέτρηση αριθμών, χτυπήματα χεριών, με τη μουσική και αργότερα παρατηρώντας τους δείκτες του ρολογιού και την κίνησή τους (Τζεκάκη, 1996: 191 – 193).

Ο χρόνος στο νηπιαγωγείο είναι οργανωμένος και υπάρχει μια καθημερινή ρουτίνα. Τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους στις γωνιές βιώνουν το παρόν/το τώρα. Την ώρα του κύκλου, τα παιδιά μεταφέρουν παρελθούσες δράσεις και εμπειρίες τους, που συνδέονται με το παιχνίδι στις γωνιές ή στο διάλειμμα, οι οποίες μεταλλάσσονται σε νέες δράσεις. Επίσης, οργανώνουν και ρυθμίζουν μελλοντικές τους δραστηριότητες, αναφερόμενα στο φαγητό που έχουν φέρει μαζί τους ή στο μελλοντικό παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Τα παιδιά, δηλαδή, την ώρα του κύκλου, στο παρόν που βιώνουν μεταφέρουν το παρελθόν και ρυθμίζουν το μέλλον (Τσίγκρα, 2014: 72). Οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με το χρόνο, μπορούν να επισημαίνουν στα παιδιά γεγονότα και σημεία από το ημερήσιο πρόγραμμα που εμπεριέχουν χρονικές έννοιες, όπως σήμερα, χθες, αύριο, την επόμενη εβδομάδα κλπ. Εξάλλου στο νηπιαγωγείο, κάθε πρωί τα παιδιά ενθαρρύνονται μέσα από τις καθημερινές ρουτίνες, να μαθαίνουν τις ημέρες της εβδομάδας και τους μήνες του έτους (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 67).

Η αδυναμία ενός παιδιού στην αντίληψη και τη χρήση των εννοιών του χρόνου έχει άμεση σχέση με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τη Roussel, στη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής παίζει ιδιαίτερο ρόλο η χρονική συνέχεια των λέξεων. Κάθε στοιχείο της λέξης εμφανίζεται διαδοχικά και με συγκεκριμένη τάξη. Άρα το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει την έννοια της διαδοχής, τις έννοιες πριν και μετά ώστε να μπορέσει να γράψει τη μία λέξη μετά την άλλη ή το ένα γράμμα μετά το άλλο (Τρούλη, 2003: 84).

Ο Βάμβουκας υποστηρίζει ότι η κατανόηση του χώρου και του χρόνου είναι απαραίτητες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση είναι εκφορά συνόλου φωνημάτων μέσα στο χώρο με ένα ρυθμό και η γραφή είναι η κατανομή κάποιων συμβόλων πάνω στο χώρο με συγκεκριμένο ρυθμό. Συνεπώς, το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει και την αίσθηση του ρυθμού. Ένα παιδί που δεν έχει κατακτήσει τις έννοιες του χώρου και του χρόνου δυσκολεύεται να γράψει και να διαβάσει, δεν γνωρίζει καλά τη διαδοχή των γραμμάτων στο αλφάβητο, κατά την ανάγνωση παρουσιάζει προβλήματα με παύσεις, δυσκολεύεται να καταλάβει τις έννοιες της διάρκειας και της ταχύτητας, διαβάζει χωρίς ρυθμό, γράφει διακεκομμένα, μιλάει απότομα, δεν χρησιμοποιεί σωστά τους χρόνους και άλλα (Τρούλη, 2003: 85).

Ο Decroly μελέτησε τη γνωστική ανάπτυξη της έννοιας της ηλικίας. Συμπέρανε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών μπορούν να πουν την ηλικία τους, χωρίς όμως να την κατανοούν. Συνήθως, τα παιδιά της ηλικίας αυτής, συγχέουν την ηλικία με το ανάστημα, θεωρώντας ότι ο πιο μεγάλος είναι ο πιο ψηλός. Μεταξύ 4 και 5 ετών, συσχετίζουν τα ηλικιακά χαρακτηριστικά με την έννοια της ηλικίας. Γύρω στα 5 έτη, αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την ηλικία των άλλων και να κατακτούν την έννοια της διαχρονικότητας, την εξέλιξη των γεγονότων σε παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στα 6 έτη, συνδέουν την εξέλιξη με τη γνώση, δηλαδή οι μεγαλύτεροι γνωρίζουν

περισσότερα. Μεταξύ 6 και 7 ετών, μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την ηλικία τους, πράγμα που δείχνει τη σύνδεση της έννοιας της ηλικίας με την έννοια του αριθμού (Σαμαρτζή, 2011: 60).

Σύμφωνα με το Nelson, ο χρόνος δεν υπάρχει στον κόσμο ως φυσική οντότητα, που πρέπει να ανακαλυφθεί μέσω εξερεύνησης και χειραγώγησης αλλά πρέπει να κατασκευαστεί κοινωνικά μέσω της γλώσσας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλει στην εμφάνισή της αυτοβιογραφικής μνήμης στα μικρά παιδιά. Σε καθημερινές συζητήσεις με τους γονείς τους για γεγονότα του παρελθόντος η διαδικασία ανάκτησης και αφήγησης αναμνήσεών τους παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά αναπολώντας το παρελθόν τους με τους γονείς τους μαθαίνουν πώς να δομήσουν αφηγήσεις. Κάπως έτσι, με συζητήσεις δηλαδή για μελλοντικά γεγονότα, μπορούν να καλλιεργήσουν και την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται για το μελλοντικό χρόνο. Παρόλο που οι έννοιες για το παρελθόν και το μέλλον κατασκευάζονται μέσα από συζητήσεις, κατά την προσχολική ηλικία, τα μικρά παιδιά σύμφωνα με έρευνες δυσκολεύονται περισσότερο να σκεφτούν το μέλλον παρά το παρελθόν (Hudson, 2006: 71).

Ο Friedman πιστεύει ότι η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν για το μελλοντικό χρόνο οφείλεται στη φύση των νοητικών αναπαραστάσεων τους για τα μελλοντικά γεγονότα και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για να αναφέρεται στο μέλλον. Τα γεγονότα στο μέλλον δεν τα έχουν βιώσει, Επομένως δεν έχουν αναπαραστάσεις μνήμης. Όταν σκέφτονται χρονικές αποστάσεις στο μέλλον, πρέπει να βασίζονται αποκλειστικά στη γλώσσα που χρησιμοποιείται, όπως σύντομα ή μετά τα γενέθλιά του. Συνεπώς, η γλώσσα που χρησιμοποιείται για μελλοντικά γεγονότα είναι κρίσιμη για την εμφάνιση της έννοιας των παιδιών για το μελλοντικό χρόνο (Hudson, 2006: 72).

Για τα μικρά παιδιά, πραγματικός χρόνος είναι το τώρα, η κάθε στιγμή που περνά και μπορούν να την αντιληφθούν. Η διάρκεια του χρόνου είναι για αυτά η διάρκεια της ημέρας, μπορούν να χρησιμοποιούν παρελθοντικούς και μελλοντικούς χρόνους, να ξεχωρίζουν κάποιες χρονικές περιόδους με βάση τα βιώματά τους, όπως την ώρα του φαγητού, του παιχνιδιού και του ύπνου. Όλα αυτά εξαρτώνται βέβαια από τις γλωσσικές εμπειρίες και γνώσεις του παιδιού (Φαρδή, 2008: 402).

1.6. Ο χρόνος στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Οι έννοιες του χρόνου είναι αφηρημένες και γι' αυτό είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τα μικρά παιδιά. Το νηπιαγωγείο, μέσα από την καθημερινή οργανωμένη ζωή του και με τις κατάλληλες δραστηριότητες, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη σωστή δόμηση της έννοιας του χρόνου από τα νήπια. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989, η έννοια του χρόνου εντάσσεται στο πρόγραμμα σχεδιασμού δραστηριοτήτων του ψυχοκινητικού τομέα. Μέσα από διάφορες ψυχοκινητικές δραστηριότητες, δίνονται οι ευκαιρίες στα νήπια να κατανοήσουν τις έννοιες της χρονικής σύμπτωσης, της διάρκειας, της διαδοχής και της μέτρησης του χρόνου διαισθητικά. Στην καλύτερη αντίληψη και δόμηση του χρόνου συμβάλλει η ανακάλυψη του ρυθμού από το παιδί, καθώς ο ρυθμός περιέχει τις έννοιες της

ακολουθίας, της διαδοχής, της διάρκειας, της εναλλαγής, της αρμονίας, της μεταβατικότητας, της επανάληψης. Η νηπιαγωγός οφείλει να οργανώνει δραστηριότητες που να βοηθούν το παιδί να αναγνωρίζει, να αναπαράγει και να ανακαλύπτει δικούς του ρυθμούς (Βενιζέλου, κ.α., 1991: 60 – 61).

Τα νήπια, μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες, υποβοηθούνται να εξοικειωθούν με την έννοια του χρόνου και να αντιληφθούν χρονικές σχέσεις που θα τις εκφράζουν με λέξεις (όπως πριν, μετά, τώρα, λίγο αργότερα), να αντιληφθούν τη διαδοχή και τη χρονική διάρκεια χρονικών διαστημάτων καθώς και το ταυτόχρονο ενεργειών ή γεγονότων, εκφράζοντάς τις με λέξεις. Επίσης, οργανώνονται δραστηριότητες με στόχο την αντίληψη του ρυθμού στη ζωή και τη φύση των νηπίων και την εξοικείωσή τους με αυτόν. Ενθαρρύνονται να εντοπίζουν ρυθμούς στο περιβάλλον, όπως το χτύπημα του ρολογιού και να τους αναπαράγουν. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες, προσπαθούν να προσαρμόζονται ατομικά ή συλλογικά σε δεδομένο ρυθμό, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και μετέπειτα μόνα τους ώστε τελικά να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν το δικό τους προσωπικό ρυθμό στις κινήσεις τους (Βενιζέλου, κ.α., 1991: 58 – 59).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΦΕΚ 304/τ. Β) εντάσσει την έννοια του χρόνου στο πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των μαθηματικών. Οι νηπιαγωγοί οργανώνουν δραστηριότητες με στόχο τα παιδιά να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις και να προσεγγίζουν σταδιακά την έννοια μέτρησης του χρόνου με τη βοήθεια αυθαίρετων μονάδων (αρίθμηση, κλεψύδρα, μουσική, κ.α.). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συγκρίνουν τη διάρκεια χρονικών διαστημάτων με κοινή έναρξη, να συγκρίνουν την ταχύτητα της κίνησης πραγμάτων σε σχέση με το χρόνο όταν είναι ίση η απόσταση (ΔΕΠΠΣ, 2003: 599).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο, η έννοια του χρόνου εντάσσεται και στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για τη μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσονται δραστηριότητες με στόχο τα παιδιά να προσεγγίζουν βασικές χρονικές έννοιες και να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων. Τα παιδιά ασκούνται στο να αντιληφθούν τη ροή του χρόνου, τις έννοιες παρελθόν, παρόν, μέλλον, να αναγνωρίζουν την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας, να αναδιηγούνται μια ιστορία που τους έχουν αφηγηθεί ακολουθώντας τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, να χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις σχετικές με το χρόνο (όπως μια φορά κι ένα καιρό, τα πολύ παλιά χρόνια, πριν, ύστερα, στο τέλος, κ.α), να συνεχίζουν την εξέλιξη μιας ιστορίας και να μπορούν να την ολοκληρώσουν, να χρησιμοποιούν το ημερολόγιο της τάξης και να αναγνωρίζουν έννοιες, όπως χτες, σήμερα, αύριο, και να απαγγέλουν τις ημέρες της εβδομάδας.

Ακόμα, οργανώνονται από τη νηπιαγωγό δραστηριότητες με στόχο τα παιδιά να αναπαριστούν γεγονότα με βάση τη χρονική τους ακολουθία. Ενθαρρύνονται να εικονογραφούν ή να δραματοποιούν μια ιστορία με τη σωστή χρονική σειρά, να δημιουργούν την ιστορία της ζωής τους ή της οικογένειάς τους, βάζοντας για παράδειγμα φωτογραφίες ή ζωγραφιές σε χρονική σειρά. Τέλος, η νηπιαγωγός σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες με στόχο να αναπτύξει το ενδιαφέρον των παιδιών για ιστορικά γεγονότα. Μέσα από διηγήσεις και αναγνώσεις ιστοριών,

μύθων, παραδόσεων, τα παιδιά ασκούνται στο να κατανοούν γεγονότα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται ακόμα να αναγνωρίζουν και να σχολιάζουν ιστορικό υλικό και να κατανοούν ότι πρόκειται για αναπαραστάσεις του παρελθόντος (ΔΕΠΠΣ, 2003: 603).

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις έννοιες της αλλαγής, της συνέχειας, της ακολουθίας μέσα από επιλεγμένα θέματα που διερευνούν στο νηπιαγωγείο, όπως η διατροφή και η ενδυμασία. Συγκρίνοντας τα παραπάνω θέματα σε διαφορετικές εποχές μέσα στο χρόνο μπορούν να διαπιστώσουν αν άλλαξαν και ποια στοιχεία μεταβλήθηκαν ή διατηρήθηκαν (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 71).

Η έννοια του ρυθμού εντάσσεται στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της μουσικής. Οργανώνονται δραστηριότητες με στόχο τα παιδιά να αναπτύσσουν σταδιακά εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα. Ακούγοντας μουσική, ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται μουσικά στοιχεία, όπως τη σιωπή (παύση), την ταχύτητα, τη διάρκεια, το ρυθμό (ΔΕΠΠΣ, 2003: 613).

Η οργάνωση του χρόνου στο νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερη σημασία για τη σχολική ζωή και αποτελεί μια καθημερινή ρουτίνα. Στο νηπιαγωγείο, υπάρχει μια σταθερή οργάνωση του χρόνου μέσα από το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο στις 8:15 π.μ και μέχρι την ώρα της αποχώρησης ακολουθείται το ωρολόγιο πρόγραμμα που συντάσσει στην αρχή της χρονιάς η προϊσταμένη σε συνεργασία με τους νηπιαγωγούς.

Η οργάνωση του προγράμματος παρουσιάζει μια ρουτίνα, η οποία είναι αποδεκτή από τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά και διατηρεί την τάξη στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία του προγράμματος και ρυθμίζουν έτσι τις δραστηριότητες τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στους κανόνες αλλά και να είναι ευέλικτες όταν χρειάζεται, αφήνοντας παραπάνω χρόνο στα παιδιά όταν υπάρχει ενδιαφέρον. Η νηπιαγωγός, δηλαδή, λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον των παιδιών μπορεί να επαναπροσδιορίσει τα χρονικά όρια ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες (Τσίγκρα, 2014: 62).

Στην προσχολική αγωγή, η οργάνωση του χρόνου, όπως και του χώρου, χαρακτηρίζεται από ελαστικότητα και ευελιξία. Δεν περιορίζει τη δράση των παιδιών αλλά δημιουργεί διόδους για έκφραση και αυτενέργεια. Ο χώρος και ο χρόνος του θεσμού του νηπιαγωγείου οφείλει να είναι ο χώρος και ο χρόνος του παιδιού, δηλαδή ο υποκειμενικός χώρος και χρόνος των παιδιών συνδέεται με τη θεσμοθετημένη οργάνωση τους. Σύμφωνα με τη Montessori, η οργάνωση του χώρου και του χρόνου συνδέεται με τις φυσικές ικανότητες και ανάγκες των παιδιών. Ενώ σύμφωνα με τον Piaget, συνδέεται με την ηλικία και τη νοητική του ωριμότητα (Τσίγκρα, 2014: 51 – 52).

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η έννοια του ιστορικού χρόνου έχει σχέση με τη χρονολογική διαδοχή των γεγονότων, να μπορούν δηλαδή να εντοπίζουν την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας και να βάζουν στη σειρά τα γεγονότα της, τη διάρκεια, την αλλαγή και τη συνέχεια στο χρόνο και με χρονικές εκφράσεις. Οι χρονικές γραμμές και πίνακες ανάρτησης βοηθούν σημαντικά στην εξοικείωση των νηπίων με τα χαρακτηριστικά του ιστορικού χρόνου. Μέσα από αυτές μπορούν τα παιδιά να συγκρίνουν χρονικά διαστήματα, να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο σχετικό με

το χρόνο και να τοποθετούν γεγονότα στη σωστή σειρά. Η χρήση τέτοιων γραμμών και πινάκων είναι πιο αποτελεσματική όταν τα ίδια τα παιδιά τις κατασκευάζουν και όταν κερδίζονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Φαρδή, 2008: 403).

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν καθημερινά πίνακες ανάρτησης που αφορούν τον πραγματικό χρόνο. Οι πίνακες αυτοί έχουν σχέση με τον καιρό, τις εποχές του χρόνου και το ημερολόγιο του νηπιαγωγείου. Δεν έχουν διακοσμητικό χαρακτήρα αλλά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Συνήθως αφορούν στον πραγματικό χρόνο, τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές, τα έτη καθώς και τα αριθμητικά ψηφία. Μπορούν, όμως, να κατασκευαστούν και να χρησιμοποιηθούν πίνακες σχετικοί με τον ιστορικό χρόνο, προκειμένου να συνδέσουν πρόσωπα, έργα τέχνης ή γεγονότα του παρελθόντος (Φαρδή, 2008: 404 – 405).

Η χρήση τέτοιων πινάκων ανάρτησης και χρονογραμμών μπορεί να συμβάλλει ώστε ο ιστορικός χρόνος, από αφηρημένη έννοια να γίνει βιωματική και κατά συνέπεια πιο εύκολα κατανοητή. Όταν αξιοποιούνται οι εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών τόσο από το παρελθόν τους (την οικογενειακή ζωή) όσο και από το παρόν τους αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και η συμμετοχή τους (Φαρδή, 2008: 407).

1.7. Έρευνες σχετικά με την αντίληψη και την κατανόηση των εννοιών του χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Έχουν γίνει πολλές έρευνες για την ανάπτυξη της αντίληψης του χρόνου από ψυχολόγους με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όλες είχαν αξιόλογα επιστημονικά συμπεράσματα.

Σε μια έρευνά του, ο Friedman, σχετικά με τις κυκλικές έννοιες του χρόνου, διαπίστωσε ότι πρόοδος σε αυτές τις έννοιες συμβαίνουν περίπου στις ίδιες ηλικίες, που συμβαίνουν και οι ουσιαστικές αλλαγές στις λογικές χρονικές έννοιες, όπως είχαν δείξει άλλοι ερευνητές αλλά και ο Piaget. Τα πρότυπα ηλικίας υποστηρίζουν τη διάκριση μεταξύ των κυκλικών χαρακτηριστικών της τάξης και της επανάληψης. (Friedman, 1977: 1598). Επιπλέον, τα παιδιά φαίνεται να ενσωματώνουν το χαρακτηριστικό της επανάληψης περίπου στην ίδια ηλικία με την περίοδο που κατανοούν τις εβδομάδας και τους μήνες. Συμπέρανε ότι η χρήση χρονικών συστημάτων και δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συμβάλλουν στην κατανόηση του χρόνου σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα (Friedman, 1977: 1599).

Όπως επισημαίνουν οι Levstik και Barton, η χρονολογία αποτελεί βασικό συστατικό της ιστορικής σκέψης. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ιστορίας θεωρούν αναγκαία την κατανόηση του χρόνου. Εφόσον η ιστορία ασχολείται ξεκάθαρα με το παρελθόν, οι μαθητές πρέπει πρώτα να κατανοήσουν το χρόνο (Levstik, Barton, 1996: 420). Σύμφωνα με αυτούς, τα μικρότερα παιδιά είναι ικανά να κατανοήσουν τις χρονικές έννοιες και το ιστορικό περιεχόμενο μιας ιστορίας που τους αφηγείται κάποιος. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο δεν είναι ικανά να αντιληφθούν ότι οι ημερομηνίες στο παρελθόν είναι μικρότερες από την παρούσα ημερομηνία και ότι οι ημερομηνίες για μεταγενέστερα γεγονότα

είναι μεγαλύτερες από αυτές που προηγήθηκαν (Levstik, Barton, 1996: 435). Τα ευρήματα της έρευνας τους έδειξαν ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μπορούν να κάνουν χρονικές διακρίσεις, να αντιληφθούν ότι τα πράγματα ήταν διαφορετικά στο παρελθόν και να κατανοούν την ιστορική χρονολογία, όχι όμως να την κατηγοριοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν την ίδια ορολογία με τους ενήλικες (Levstik, Barton, 1996: 442).

Σύμφωνα με μια έρευνα του Κρασανάκη και συναδέλφων του σε παιδιά ηλικίας 5 έως 10 ετών, όπου μελέτησαν την αντίληψη εννοιών του χρόνου σε σχέση με το φύλο και την ηλικία, η ηλικία είναι αυτή που αποτελεί τον κύριο παράγοντα και όχι τόσο το φύλο. Από την ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά είναι ικανά να ορίσουν την ηλικία τους, να πουν την ακριβή ημερομηνία, να ονομάσουν τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες του έτους και να ερμηνεύσουν χρονικές λέξεις ενώ πιο πριν δυσκολεύονται. Συμπέραναν, επίσης, ότι ενώ στην ηλικία των 5 ετών ξέρουν να πουν την ηλικία τους δεν μπορούν να απαντήσουν στην αντίστροφη ερώτηση «πριν πόσα χρόνια γεννήθηκες;». Κι αυτό οφείλεται στην ικανότητα αντιστρεψιμότητας της σκέψης. Ο προσδιορισμός της ημερομηνίας ήταν δύσκολος για τα παιδιά όλων των ηλικιών. Οι ημέρες της εβδομάδας αποδείχτηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τις γνώριζαν ενώ τα μικρότερα όχι το ίδιο καλά. Η γνώση των μηνών του έτους αποτέλεσε πάλι μια δύσκολη ερώτηση. Τα παιδιά ηλικίας 5 – 6 ετών δε γνώριζαν τους μήνες ενώ από την ηλικία των 7 ετών και πέρα αρχίζουν να τους απαριθμούν ευκολότερα. Το ίδιο συνέβη και με την ερμηνεία των λέξεων πρωί, βράδυ, σήμερα, χτες, αύριο. Από την ηλικία των 7 ετών είναι πιο εύκολη η ερμηνεία τους αλλά και πάλι παιδιά ηλικίας 10 ετών αδυνατούσαν να τις ερμηνεύσουν σωστά. Δυσκολότερη ήταν ερμηνεία της λέξης βράδυ και της λέξης σήμερα. Γενικό συμπέρασμα της παραπάνω έρευνας ήταν ότι τα παιδιά ηλικίας 5 – 6 ετών έχουν αναπτύξει σε μικρό βαθμό την αντίληψη του χρόνου, από το έβδομο έτος και μετά υπάρχει μεγαλύτερη πρόοδος. Ακόμα, όμως, και στα 10 έτη δεν έχει ολοκληρωθεί αυτή η ικανότητα αντίληψης και ερμηνείας εννοιών του χρόνου (Κρασανάκης, 1996: 125 – 128).

Σύμφωνα με τη Harrison, η ηλικία του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του χρόνου, καθώς σε έρευνά της συμπεραίνει πως τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δυσκολεύονται να κατανοήσουν χρονικές έννοιες λόγω της ελάχιστης εμπειρίας τους. Στην έρευνά της, σε παιδιά νηπιαγωγείου έως Γ Δημοτικού, συμπέρανε, ότι η κατανόηση της έννοιας του χρόνου αυξάνεται σταδιακά από τάξη σε τάξη. Σε αυτή την εξέλιξη, σημαντικό ρόλο παίζει ο σταδιακός εμπλουτισμός του λεξιλογίου που αφορά τις χρονικές έννοιες, αλλά και η σταδιακή κατανόηση των αριθμητικών σχέσεων (Harrison, 1934: 507-514).

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Friedman για την κατανόηση των εννοιών του χρόνου σε μαθητές από το νηπιαγωγείο έως την έκτη δημοτικού, συμπέρανε ότι η ανάπτυξη των εννοιών αυτών αυξάνεται ανάλογα με την ωριμότητα και την ηλικία και ότι οι μαθητές της Στ Δημοτικού διαθέτουν ικανοποιητική κατανόηση του συμβατικού συστήματος χρονολόγησης. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ιδέες που βρίσκονται πιο κοντά τους χρονικά νωρίτερα απ' ό,τι εκείνες που είναι απομακρυσμένες καθώς και ότι η έννοια του μέλλοντος δυσκολεύει τα παιδιά πιο πολύ από αυτή του παρελθόντος. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσίασαν στις ημερομηνίες και την έννοια της «γενιάς». Ωστόσο, η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι η

κατανόηση της σημασίας των χρονικών λέξεων και η ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων σε χρονολογική σειρά, παρόλο που σημειώνουν πρόοδο ανάλογα με την αύξηση της εκπαιδευτικής βαθμίδας, φάνηκε να μη φτάνουν σε επίπεδο επάρκειας ακόμα και στην έκτη δημοτικού (Friedman, 1944: 341).

Ο Friedman επισημαίνει ότι η σκέψη για το μέλλον είναι πολύπλευρη. Τα παιδιά για να σκεφτούν το περιεχόμενο μελλοντικών γεγονότων πρέπει να ενεργοποιήσουν πληροφορίες που προέρχονται από τις δηλώσεις των γονέων τους. Για να διαφοροποιήσουν τις αποστάσεις των γεγονότων στο μέλλον πρέπει να υπολογίσουν το περιεχόμενο, το επίπεδο ενεργοποίησης τέτοιων δηλώσεων. Για να δράσουν αποτελεσματικά στο παρόν, τα παιδιά πρέπει να σκεφτούν τις μελλοντικές ανάγκες και να τις αντισταθμίσουν με τις παρούσες επιθυμίες τους. Επίσης, είναι σημαντική η σκέψη σχετικά με τους χρόνους εμφάνισης σε μία μελλοντική ακολουθία για τον προγραμματισμό και τη μέτρηση μελλοντικών αποστάσεων, κυρίως όταν τα παιδιά εξετάζουν τα αποτελέσματα κάποιας αιτίας του μετασχηματισμού (Friedman, 2011: 401).

Ο Poster υποστηρίζει ότι παρόλο που τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις έννοιες της ακολουθίας, της διάρκειας, της διαδοχής και της ταχύτητας δεν μπορούν να συσχετίσουν το παρελθόν με ένα ιστορικό γεγονός (Poster, 1973: 593). Τα μικρά παιδιά φαίνεται ότι κατανοούν και επεξεργάζονται ευκολότερα το μακρινό παρελθόν, εποχές δηλαδή που είτε είναι προϊστορικές είτε αρχαίες σε αντίθεση με τον έφηβο που ενδιαφέρεται περισσότερο για το παρόν (Poster, 1973: 598).

Ο West υποστήριξε ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο αναπτύσσουν μια αίσθηση του χρόνου. Σε έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές ηλικίας 7-11 ετών, διαπίστωσε ότι τα παιδιά είναι ικανά να ταξινομούν με ακρίβεια αντικείμενα και εικόνες, συχνά με τη βοήθεια ιστορικών γνώσεων που αποκτώνται εκτός σχολείου, αλλά και ότι η εξάσκηση με τη βοήθεια των χρονογραμμών μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα. Επίσης, υποστηρίζει πως είναι απλώς η αριθμητική αίσθηση του χρόνου αυτή που δυσκολεύει τα παιδιά. Για το λόγο αυτό, ισχυρίζεται ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να δίνουν έμφαση στις ικανότητες που αυτά διαθέτουν και μπορούν να αναπτύξουν (West, 1981: 49).

Σύμφωνα με τους Levin, Goldstein, Zelniker, τα μικρά παιδιά στηρίζουν τις εκτιμήσεις τους για τη διάρκεια περισσότερο στο τέλος παρά και συνδυαστικά στην αρχή και στο τέλος (Levin, Goldstein, Zelniker, 1984: 268). Τα παιδιά σύμφωνα με την έρευνά τους, δεν επικεντρώνονται στο σημείο διαδοχής αλλά στο συμπλήρωμα του ή στο τι θα ακολουθούσε. Ήταν ξεκάθαρη η τάση των παιδιών να παρερμηνεύουν την ερώτηση της διάρκειας που αναφέρεται στη διαδοχή και αυτό σημαίνει ότι η διάρκεια εξακολουθεί να μην είναι για τα παιδιά ξεκάθαρα διαφορετική από τη διαδοχή αλλά ίσως να αποτελεί μία τακτική έννοια. Δηλαδή η έκφραση «περισσότερος χρόνος» ισοδυναμεί με το «άρχισε πρώτος» ή «τελείωσε τελευταίος» αλλά ποτέ δε σχετίζεται με ολόκληρο το διάστημα (Levin, Goldstein, Zelniker, 1984: 269).

Η Harnett (1993) υποστηρίζει ότι από μικρή ηλικία τα παιδιά έχουν μία ευδιάκριτη γνώση για το παρελθόν. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε μετά από συνεντεύξεις σε παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών, όπου παρατήρησε ότι πολλοί μαθητές

δυσκολεύτηκαν στην αναγνώριση της διάρκειας του χρόνου και στη σύνδεσή του με τον κατάλληλο αριθμό (Harnett, 1993: 153).

Σύμφωνα με τη Hoodless, η γλώσσα είναι ένα πολύ καλό όχημα για τη μελέτη της κατανόησης από τα παιδιά της αφηρημένης έννοιας του χρόνου. Σε έρευνα της σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού, μέσα από βιβλία και ιστορίες, διερεύνησε το πώς αντιλαμβάνονται την ιστορία, το χρόνο και τη χρονολογία. Συμπέρανε ότι ακόμη και οι πιο μικροί μαθητές κατανοούν την ανάγκη για μέτρηση του χρόνου και τη χρήση συγκεκριμένης ορολογίας γι' αυτό. Στα παιδιά μέχρι 7 ετών, παρατήρησε ότι η ικανότητα για χρήση κατάλληλου λεξιλογίου για τη μέτρηση του χρόνου ήταν περιορισμένη, αν και γινόταν, όχι όμως πάντα με ακριβή τρόπο. Επίσης, διαπίστωσε πως τα παιδιά, από το νηπιαγωγείο ακόμα, διαθέτουν μια σχετική αίσθηση του ιστορικού χρόνου, αλλά και μια κατανόηση των εννοιών της αλλαγής και της διαδοχής. Στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, παρατήρησε πως γνώριζαν ότι οι ημερομηνίες είναι σημαντικές και μπορούσαν να τις τοποθετούν στη σειρά, ωστόσο αντιμετώπισαν δυσκολία στον ακριβή υπολογισμό των χρονικών διαστημάτων. Η Hoodless υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εστιάζουν στις ημερομηνίες και να τους εμπλέκουν σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν εκτιμήσεις και υπολογισμούς χρονικών διαστημάτων και περιόδων (Hoodless, 1998: 103).

Η Hudson, σε έρευνά της, ανέλυσε το περιεχόμενο της μητρικής γλώσσας σε συζητήσεις με παιδιά 2,5 έως 4 ετών τόσο για παρελθοντικά όσο και μελλοντικά γεγονότα. Διαπίστωσε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στις συζητήσεις για μελλοντικά γεγονότα ήταν ποικίλη και περίπλοκη (Hudson, 2006: 72). Όπως αποδείχθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, η χρήση της χρονικής γλώσσας από τις μητέρες σε συζητήσεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας για μελλοντικά γεγονότα μπορεί να συμβάλλει στην αναδυόμενη κατανόηση της χρονικής γλώσσας και των χρονικών εννοιών από τα μικρά παιδιά. Όταν μιλούν για το μέλλον, οι συμμετέχοντες δεν έχουν αναπαράσταση μνήμης του υπό συζήτηση συμβάντος. Τα μελλοντικά γεγονότα κατασκευάζονται μέσω συζήτησης, που βασίζεται στη γνώση για το τι είχε συμβεί στο παρελθόν, τι συμβαίνει συνήθως, και από αναμνήσεις προηγουμένων συζητήσεων για το γεγονός. Ωστόσο, η υποβολή ερωτήσεων παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να ανακαλέσουν γεγονότα του παρελθόντος κι έτσι μπορούμε να αποσπάσουμε περισσότερες πληροφορίες για ένα συμβάν (Hudson, 2006: 85). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν επίσης ότι η χρήση από τις μητέρες χρονικών όρων για καθημερινά μελλοντικά γεγονότα αποτελεί μία ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για την αναδυόμενη κατανόηση της χρονικής γλώσσας από τα παιδιά (Hudson, 2006: 91).

Όπως επισήμαναν στην έρευνά τους οι McCormack και Hanley, για τη χρονική διαδοχή στο παρελθόν και τα μελλοντικά γεγονότα, η ικανότητα σκέψης και συλλογισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις σχέσεις πριν και μετά είναι περιορισμένη. Φάνηκε ότι ήταν ευκολότερο για τα παιδιά να κατανοήσουν προτάσεις χρησιμοποιώντας τους όρους «πριν» και «μετά», όταν η σειρά με την οποία αναφέρθηκαν τα γεγονότα ταίριαζε με τη σειρά με την οποία συνέβησαν, παρά όταν δεν υπήρχε αντιστοίχιση. Τα παιδιά ηλικίας 4 ετών δυσκολεύτηκαν πολύ να συλλογιστούν σχετικά με τη σειρά των γεγονότων σε σχέση με το μέλλον, είτε ήταν

το άμεσο μέλλον είτε ήταν αρκετές εβδομάδες μακριά, παρά στο παρελθόν. Μόνο στην ηλικία των 5 ετών μπόρεσαν να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις για τη διαδοχή μελλοντικών γεγονότων (McCormack, Hanley, 2011: 310). Ωστόσο, η ικανότητα συλλογισμού σχετικά με τη σειρά γεγονότων, ιδιαίτερα των προηγούμενων, συσχετίστηκε με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν προτάσεις, που η σειρά με την οποία αναφέρθηκαν τα γεγονότα δεν ήταν ίδια με τη σειρά που έγιναν τα γεγονότα (McCormack, Hanley, 2011: 312).

Στην μελέτη των Michel, Harb, Hidalgo ερευνήθηκε η έννοια του χρόνου. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν «Τι είναι ο χρόνος;». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έννοια του χρόνου αλλάζει όσο αυξάνεται η ηλικία. Για τα παιδιά 6 έως 8 ετών ο χρόνος συνδέεται στενά με την οικογένεια, τον ελεύθερο χρόνο και το παιχνίδι. Στην ηλικία 9 έως 11 ετών, ο χρόνος συσχετίζεται με τη χρήση του ρολογιού, με τις λέξεις ημέρες και μέλλον. Τέλος, στην εφηβική ηλικία, ο χρόνος ορίζεται με τις λέξεις όπως ώρα και ρολόι, που δείχνουν την ανησυχία τους για την καθημερινή ρουτίνα. Η ανάγκη για συγχρονισμό αυξάνεται καθώς το παιδί αναπτύσσεται και οι δραστηριότητες του αλληλεπιδρούν με τους κοινωνικούς ρυθμούς (Michel, Harb, Hidalgo, 2012: 40)

Σκοπός της έρευνας των Tillman και Barner ήταν να μελετήσει πώς τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν λέξεις όπως δευτερόλεπτο, λεπτό, ώρα. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούσαν να συγκρίνουν και να ταξινομήσουν τις λέξεις αυτές, όμως δεν είχαν καθόλου γνώση για τη διάρκειά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η εκτίμηση του απόλυτου χρόνου που κωδικοποιείται από τις λέξεις αυτές που δείχνει διάρκεια εμφανίζεται σχετικά αργά και μπορεί να βασίζεται στη διδασκαλία τους στο δημοτικό σχολείο. Παρόλο που τα παιδιά μπορεί να γνωρίζουν τη σειρά κατάταξης των όρων ημέρα, ώρα, λεπτό δεν μπορούν να κατανοήσουν απόλυτα τη διάρκειά τους (Tillman, Barner, 2015: 72).

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά ηλικίας 6 και 7 ετών που γνώριζαν τον επίσημο ορισμό αυτών των λέξεων μπορούσαν να αναπαραστήσουν τις σχετικές διάρκειες σε χρονοδιαγράμματα σε αντίθεση με αυτά που δεν γνώριζαν τις λέξεις. ακόμα, αποδείχτηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πριν μάθουν τους ορισμούς αυτών των λέξεων, γνώριζαν ότι υποδεικνύουν χρονική διάρκεια και ότι κάποιες από αυτές δηλώνουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια από κάποιες άλλες. Ωστόσο, αν και τα παιδιά συχνά καταλάβαιναν ότι μία ώρα είναι μεγαλύτερη από ένα λεπτό, δεν μπορούσαν να καταλάβουν πόσο μεγαλύτερη ήταν η ώρα (Tillman, Barner, 2015: 73). Συνεπώς, τα παιδιά μαθαίνουν τη λεξιλογική κατηγορία για τις χρονικές λέξεις διάρκειας πριν μάθουν τους επίσημους ορισμούς. Ωστόσο, πολλά παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιστοιχίσουν αυτές τις λέξεις με τις ακριβείς αναπαραστάσεις της διάρκειας, παρά μόνο αφού μάθουν τους επίσημους ορισμούς τους (Tillman, Barner, 2015: 75)

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε η Droit-Volet σε παιδιά ηλικίας 5 ετών έδειξαν ότι στα παιδιά αυτά οι εκτιμήσεις του χρόνου ήταν πιο φτωχές σε κάποιες δοκιμασίες επειδή αυτές απαιτούσαν περισσότερες γνώσεις. Παρατήρησε, επίσης, στρεβλώσεις στη δοκιμασία της χρονικής αναπαραγωγής αλλά όχι σε αυτήν της χρονικής διάκρισης. Οι εκτιμήσεις του χρόνου εξαρτώνται από την χωρητικότητα

της μνήμης του κάθε ατόμου και από την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών (Droit-Volet, 2016:103).

Οι Tillman, Marghetis, Barner, Srinivasan, σε έρευνα που διεξήγαγαν, διερεύνησαν τις γνώσεις παιδιών ηλικίας 3 ετών για τις δεικτικές έννοιες του χρόνου, δηλαδή τις έννοιες χτες, σήμερα, αύριο, μετά, πριν. Συμπέραναν ότι πολλά από τα λάθη των παιδιών, κατά την ομιλία τους, μπορεί να διαψεύδουν μία μερική κατανόηση αυτών των λέξεων και ότι τα παιδιά αποδίδουν μερικές έννοιες σε λέξεις του χρόνου ακόμα και σε ηλικίες που τις χρησιμοποιούν με λάθος τρόπους. Φάνηκε ότι, παρόλο που τα παιδιά, μέχρι την ηλικία των 5 ετών, δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν λέξεις του χρόνου με βιωμένα ή αναμενόμενα γεγονότα, ορισμένα παιδιά ηλικίας 4 ετών κατανοούσαν την κατάσταση και τη σημασία αυτών των λέξεων. Επίσης, παιδιά που καταλάβαιναν μία από αυτές τις πτυχές του νοήματος καταλάβαιναν σχεδόν πάντα και την άλλη. Όμως, η γνώση που μοιάζει με αυτή των ενηλίκων αναδύεται σχεδόν δύο χρόνια αργότερα στην ηλικία των 7 ετών (Tillman, Marghetis, Barner, Srinivasan, 2017: 95 – 96).

Η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 4 ετών μπορούν να αναπαραστήσουν τις χρονικές τοποθεσίες τόσο των γεγονότων όσο και των χρονικών λέξεων χρησιμοποιώντας μία χρονογραμμή, αμφίδρομη και συνεχή. Επίσης, ήδη από την προσχολική ηλικία, οι γραμμές του χρόνου μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως μαθησιακό βοήθημα όσο και ως βασικό στοιχείο για την κατανόηση χρονικών λέξεων και εννοιών από τα παιδιά. Κατά την ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν αυτές τις λέξεις μέχρι και την τελική χρήση τους ως ενήλικες, τα παιδιά κατασκευάζουν επιμέρους νοήματα συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών σχετικά με τη δεικτική στάση και την τάξη. Για να μάθουν τα παιδιά δεικτικές λέξεις του χρόνου πρέπει να καταλάβουν ότι υπάρχει μία αόρατη και άκρως δομημένη διάσταση του χρόνου, που μπορεί να περιγραφεί με ένα πλούσιο σύστημα γλωσσικών λέξεων αλλά διαχωρίζεται από τα γεγονότα που τον καταλαμβάνουν (Tillman, Marghetis, Barner, Srinivasan, 2017: 97).

Στην έρευνα τους για το παρελθόν και το παρόν, οι Zhang και Hudson παρατήρησαν ότι τα περισσότερα παιδιά έκαναν πιο σωστές επιλογές στις φωτογραφίες για το προτάσεις σχετικές με το παρελθόν παρά στις προτάσεις για το μέλλον. Επίσης, η ηλικιακή ομάδα αποδείχτηκε σημαντική. Παρατήρησαν, όμως, ότι όταν υπήρχε η χρονική επισήμανση του επιρρήματος αύριο ότι τα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις στις μελλοντικές προτάσεις. Ήταν, δηλαδή, σημαντική η επίδραση του επιρρήματος. Όμως, για τις προτάσεις του παρελθόντος το επίρρημα δε βοήθησε (Zhang, Hudson, 2018: 112).

Στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκε πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν γλωσσικούς χρονικούς δείκτες για να προσδιορίσουν ένα γεγονός. Ερεύνησαν αν τα παιδιά κατανοούν ότι το χτες αναφέρεται στο παρελθόν και το αύριο στο μέλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών κατανοούν καλύτερα γεγονότα του παρελθόντος παρά μελλοντικά. Επιπλέον, φάνηκε να κατανοούν τον όρο χθες καλύτερα από το αύριο ανεξάρτητα από την κατεύθυνση της λογικής αλλά και ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονταν καλύτερα το μέλλον παρά τον παρελθόν (Zhang, Hudson, 2018: 125).

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά ήταν λιγότερο ικανά να σκεφτούν για μελλοντικά γεγονότα, επειδή ακόμα δεν έχουν συμβεί, αλλά και ότι η σκέψη προς τα πίσω ήταν σαφώς δύσκολη. Η προσθήκη του χρονικού προσδιορισμού αύριο διευκόλυνε τη χρονική αναπαράσταση των παιδιών. Τα παιδιά ήταν λιγότερο ακριβή στο να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το μέλλον και το αύριο από τις ερωτήσεις για το χθες, πράγμα που αποδεικνύει ότι το χθες ήταν πιο εύκολο για τα παιδιά από ό,τι το αύριο και κατακτάται νωρίτερα (Zhang, Hudson, 2018: 126).

Κεφάλαιο 2. Βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες

2.1. Αφήγηση ιστοριών (storytelling)

«Αφήγηση ιστοριών είναι η αυτοσχέδια ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας σε κοινό ή η τέχνη της προφορικής περιγραφής πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων. Μια ιστορία μπορεί να μεταδοθεί με ποικίλα αφηγηματικά μέσα, αλλά αυτό που χαρακτηρίζει την αφήγηση είναι ότι βασίζεται αποκλειστικά στο λόγο και τον αυτοσχεδιασμό» (Αγγελίδου, Τσιλιμένη, 2009: 24). Αφήγηση είναι η τέχνη του να αναπλάσει κανείς τη λογοτεχνία, δίνοντας ζωή στις τυπωμένες λέξεις του βιβλίου ή οποιουδήποτε άλλου λογοτεχνικού αφηγήματος (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995: 165).

Γλωσσολόγοι και ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η αφήγηση είναι μια σημαντική «συσκευή οργάνωσης» που μας επιτρέπει να οργανώσουμε την εμπειρία και αυτός είναι ένας φυσικός και θεμελιώδης τρόπος σκέψης μέσω του οποίου κατασκευάζουμε νόημα για την εμπειρία μας και τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Hardy, η αφήγηση είναι μια πρωταρχική πράξη του νου που μεταφέρεται στην τέχνη από τη ζωή. Με την αφήγηση, ονειρευόμαστε, θυμόμαστε, ελπίζουμε, προσδοκούμε απελπιζόμαστε, πιστεύουμε, αμφιβάλλουμε, σχεδιάζουμε, κριτικάρουμε, κουτσομπολεύουμε, μαθαίνουμε, μισούμε και αγαπάμε. Για να ζήσουμε πραγματικά, φτιάχνουμε ιστορίες για τους εαυτούς μας και τους άλλους, τόσο για το προσωπικό όσο και για το κοινωνικό παρελθόν και μέλλον μας.

Η αφήγηση, ως εγγενώς ανθρώπινη προσπάθεια, δε συνδέεται με αμιγώς γλωσσικές μορφές. Η αφηγηματική έκφραση συχνά υπερβαίνει τον προφορικό ή γραπτό λόγο και ενσωματώνεται, καθώς τα παιδιά και οι ενήλικες αφηγητές επικοινωνούν στις αφηγήσεις τους πολυτροπικά, χρησιμοποιώντας χειρονομίες, βλέμμα ματιών, φυσική εγγύτητα και σωματικές κινήσεις, όπως και τη γλώσσα (Cremin & Flewit, 2017: 14).

Η αφήγηση, όμως, μπορεί να αναφέρεται και στην ιδιωτική ζωή και σε γεγονότα της προσωπικής διαδρομής των ανθρώπων. Όλη η ζωή μας είναι μια αφήγηση γιατί η ζωή δεν είναι μια ευθύγραμμη πορεία αλλά μια πορεία με εμπόδια, περιπέτειες, πλοκή, αιφνιδιασμούς. Σύμφωνα με τον Bruner, *«η αφήγηση είναι μια εξιστόρηση ανθρωπίνων σχεδίων που ξέφυγαν από την πορεία τους, είναι μια εξιστόρηση προσδοκιών και λοξοδρομήσεων. Είναι ένας τρόπος εξημέρωσης του ανθρώπινου λάθους και της έκπληξης… Η αφήγηση ιστοριών εμπλέκεται με την πολιτισμική ζωή κατά καιρούς και γίνεται συστατικό μέρος της»* (Αναγνωστόπουλος, 2011: 195).

Μια αφήγηση μπορεί να είναι ιστορική, μυθική ή μεικτή ανάλογα με το περιεχόμενο. Μπορεί να είναι κοινωνική, οικογενειακή, πολεμική, νατουραλιστική ως προς το αφηγηματικό υλικό. Ανάλογα με το σκοπό μπορεί να είναι διδακτική, φιλοσοφική, κοινωνική και ως προς το ύφος μπορεί να είναι εύθυμη, σοβαρή, αισθηματική, δραματική, πεζή, ποιητική, ρομαντική, φανταστική, ρεαλιστική, εντυπωσιακή, μονότονη. Χωρίζεται σε τρία μέρη: αρχή, μέση και τέλος, δηλαδή έκθεση, πλοκή και λύση (Αναγνωστόπουλος, 1997: 184).

Όπως υποστηρίζουν ο Bob Barton και ο David Booth, συγγραφείς και παραμυθάδες από τον Καναδά, *«η ορμή προς την αφήγηση είναι βασική για όλα τα ανθρώπινα όντα. Οι αφηγήσεις διαμορφώνουν τη ζωή και την κουλτούρα μας. Δεν μπορούμε να ζήσουμε χωρίς αυτές».* Χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο «αφηγηματικό ζώο». Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τις ιστορίες για να δώσει νόημα στη ζωή του, την οποία επηρεάζει σημαντικά. Για το λόγο αυτό θεωρούνται μορφωτικό αγαθό και τα παιδιά από πολύ νωρίς πρέπει να τις γνωρίσουν. Η καταλληλότερη πηγή είναι τα παραμύθια, τα οποία επιλέγονται με βάση την ηλικία, την ωριμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 2011: 218 – 219).

Η τέχνη της αφήγησης ξεκινάει από την εποχή που οι άνθρωποι δημιούργησαν τις πρώτες μορφές ομαδικής ζωής και κάλυψε βασικές ανάγκες του ατόμου και της κοινωνίας, ανάγκες για έκφραση, επικοινωνία, πληροφόρηση, ερμηνεία του κόσμου, μεταβίβαση κανόνων, αξιών και συμπεριφοράς και για διασκέδαση (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995: 160 – 161).

Η αφήγηση, αρχικά, εμφανίστηκε ως ένα ρεύμα μετά το Μάη του ’68 στη Γαλλία και λίγο αργότερα στην Αγγλία, ως μία προσπάθεια του ανθρώπου για επικοινωνία και ψυχαγωγία, μέσα από τον προφορικό λόγο της λογοτεχνικής δημιουργίας και μακριά από το θέαμα και τον εντυπωσιασμό της εικόνας που κυριαρχούσε στο δυτικό κόσμο. Πιο πριν, αφηγηματικές δραστηριότητες γίνονταν σε βιβλιοθήκες, κυρίως στην Αμερική, αλλά και στην Αγγλία και τη Γαλλία, στα τέλη του 19ου αιώνα – αρχές του 20ου, από βιβλιοθηκονόμους – αφηγητές. Στην Ελλάδα, παρατηρείται ύπαρξη αφηγήσεων σε περιοχές υποδοχής και εγκατάστασης Μικρασιατών προσφύγων αλλά και σε περιοχές της νησιωτικής Ελλάδας. Μετά το 1991 εμφανίζονται οι πρώτοι επαγγελματίες αφηγητές με θεατρική αφηγηματική προσέγγιση των ιστοριών τους. Αφηγήσεις, όμως, γίνονται ακόμα και σε πολλές κοινωνίες του τρίτου κόσμου και γενικά σε όλο τον κόσμο, εκεί που ο εκσυγχρονισμός και η δυτικοποίηση δεν έχει γίνει ακόμα αισθητή (Προύσαλης, 2009: 470).

Ο Froebel έδωσε στις αφηγήσεις μεγάλη σημασία για το νηπιαγωγείο αλλά είναι σημαντικές και για μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995: 161). Τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού κατάλληλα αφηγηματικά κείμενα είναι τα ποιήματα, έπειτα τα εικονογραφημένα βιβλία, χωρίς κείμενο, αργότερα απλά παραμύθια και ιστορίες (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995: 165). Υπάρχουν πολλά είδη ιστοριών που μπορεί να αφηγηθεί κανείς, όπως παραμύθια, μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις, τα οποία έχουν διαφορετικούς σκοπούς, μέσα από τη διέγερση ποικίλων συναισθημάτων. Το παραμύθι είναι μια διήγηση με φανταστικό περιεχόμενο από τον κόσμο του μαγικού και συνήθως διαπραγματεύεται θέματα σχετικά με τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις του ανθρώπου απέναντι σε μεγάλα γεγονότα και προβλήματα. Τα λαϊκά παραμύθια αναφέρονται στις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση και παρουσιάζουν μια εικόνα ότι όλοι ζουν αρμονικά (Αγγελίδου, Τσιλιμένη, 2009: 24 – 25).

Αφηγήσεις μπορεί να γίνουν σε έμμετρα αλλά και πεζά αφηγηματικά είδη. Τα έμμετρα αφηγηματικά είδη είναι τραγούδια, ποιήματα, τετράστιχα, τα οποία

χαρακτηρίζονται για τη μελωδία και το ρυθμό τους και αρέσουν στα παιδιά, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να τα συνοδεύουν με εκφραστικές κινήσεις του σώματός τους. Τα πεζά αφηγηματικά είδη περιλαμβάνουν ιστορίες από τη μυθολογία (ελληνική και ξένη), αληθινές ιστορίες, παραδοσιακές τοπικές ιστορίες λαών, πολιτισμών ή ομάδων ανθρώπων, ιστορίες απλών και ανώνυμων ανθρώπων, παραμύθια από την κλασική και σύγχρονη λογοτεχνία (Αγγελίδου, Τσιλιμένη, 2009: 30 – 31).

Τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε μια αφήγηση είναι πολλά, εξωτερικά και εσωτερικά. Στην προφορική αφήγηση υπάρχει ο αφηγητής και ο αποδέκτες ή οι αποδέκτες. Έμμεσα αφηγηματικά πρόσωπα είναι τα εσωτερικά, δηλαδή οι λογοτεχνικοί ήρωες. Ο αφηγητής, είτε είναι εκπαιδευτικός, είτε γιαγιά ή παππούς, λειτουργεί ως δημιουργός ή αναδημιουργός, ως πρόσωπο που παράγει πρότυπη αφήγηση ή αναπλάθει επινοημένες, πλασματικές αφηγήσεις. Όταν ο αφηγητής γίνεται αναγνώστης, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο κείμενο και τα παιδιά (Αναγνωστόπουλος, 1997: 186).

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη, τον παραμυθά – αφηγητή και τον ακροατή – παιδί, δημιουργείται μια παιδευτική σχέση. Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν έργα τέχνης με πρωταρχικό στόχο να προκαλέσουν στον ακροατή – αναγνώστη ευχαρίστηση και συγκίνηση και όχι απλή μετάδοση γνώσεων. Το παραμύθι αρχικά πρέπει να αναγνωρίζεται ως έργο τέχνης. Το μήνυμά του είναι η ομορφιά, να δίνει χαρά. Όπως λέει η νηπιαγωγός και αφηγήτρια Bryant, στο βιβλίο της «Πώς να λέμε ιστορίες στα παιδιά», με τη μαγεία της ομορφιάς πραγματοποιείται ο πιο σημαντικός στόχος της αφήγησης, να διευρύνει και να εμπλουτίζει την πνευματική περιπέτεια του παιδιού και να του προκαλεί υγιείς αντιδράσεις, χωρίς να παύει να είναι διασκεδαστική τέχνη (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995: 165 – 166).

Σύμφωνα με τον Μπαχτίν, το γεγονός της αφήγησης είναι μία γέφυρα προς έναν ανοιχτό διάλογο, μία συνάντηση της εσωτερικής μας εμπειρίας που συναντά κάποιον άλλον και δημιουργεί διαδραστική συνθήκη στο όριο μεταξύ των συνειδήσεων, θέτοντας τη βασική κοινωνική παραδοχή ότι κανένα ανθρώπινο γεγονός δεν εξελίσσεται ούτε λύνεται στα όρια μιας μόνο συνείδησης (Προύσαλης, 2009: 476).

2.1.2. Δομή της αφήγησης

Οι ιστορίες έχουν πολύ σταθερή λογική δομή. Μια αφήγηση δεν είναι ασύνδετη ή αποσπασματική. Αντίθετα, υπάρχει πλήρη συνάφεια και σχέση μεταξύ των στοιχείων της, όσο φανταστικές και μαγικές κι αν είναι οι εξελίξεις. Κάθε ιστορία έχει μια συγκεκριμένη δομή με εξελικτική πορεία. Αρχίζει με την παρουσίαση των προσώπων, ακολουθεί η κρίση, το πρόβλημα και τέλος η θετική επίλυση του. Είναι ξεκάθαρος ο Πρωταγωνιστής της ιστορίας, ο Ανταγωνιστής, οι Συμπαραστάτες – Βοηθοί, η αποστολή και το πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί (Σανταγκοστίνο, 2003: 53 – 54).

Οι περισσότερες αφηγήσεις αρχίζουν με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό» και ακολουθεί η παρουσίαση των προσώπων, των σχέσεων μεταξύ τους και των πιθανών προβλημάτων τους. Έπειτα, περιγράφεται με δραματικό τρόπο το πρόβλημα, η

δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπίσει ο πρωταγωνιστής, που είναι ο πυρήνας του παραμυθιού. Ολοκληρώνεται με την τρίτη φάση και τη χαρακτηριστική φράση «κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα», όπου ο πρωταγωνιστής κατόρθωσε να επιλύσει το πρόβλημα, να ξεπεράσει το εμπόδιο, να νικήσει τον εχθρό. Εδώ βρίσκεται και το θετικό μήνυμα της ιστορίας ότι τα προβλήματα υπάρχουν αλλά μπορούν να ξεπεραστούν. Η λύση μπορεί να έρθει από τον ίδιο τον πρωταγωνιστή, από το θάρρος, τη καλοσύνη, την εξυπνάδα του ή από κάποιους άλλους συμπαραστάτες – βοηθούς. Ο εχθρός και ο συμπαραστάτης είναι δυο πρόσωπα που υπάρχουν σχεδόν πάντα σε όλες τις ιστορίες. Ο ένας δημιουργεί το πρόβλημα, προκαλεί δυσκολίες και εμπόδια και ο άλλος βοηθά στην επίλυση. Ο εχθρός υποκινείται από τα κακά του πάθη ενώ ο βοηθός από τα καλά του αισθήματα, τη συμπόνια, τη γενναιοδωρία, την ευγνωμοσύνη. Είναι πάντα ξεκάθαρο το καλό από το κακό (Σανταγκοστίνο, 2003: 23 – 25).

Στα παιδικά αφηγηματικά κείμενα, παρατηρείται συνήθως ο πρωταγωνιστής να είναι ένα μικρό παιδί ή κάτι που αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός μικρού παιδιού, όπως κούκλα ή ζώο. Ο ήρωας δρα και αντιδρά, σκέφτεται και μιλάει κυρίως κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Υπάρχει μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος. Κυριαρχεί η περιπέτεια και αναδύεται άμεσα ή έμμεσα μια διδαχή, ένα μήνυμα (Καρακίτσιος, 2010: 162 – 163). Διατηρείται μια τριμερής δομή (ισορροπία, ανατροπή, επαναφορά), το αισιόδοξο τέλος καθώς και η αφηγηματική πλαισίωση, η απροσδιοριστία του χώρου και του χρόνου αλλά και εξωλογικά στοιχεία του παραμυθιού (Καρακίτσιος, 2010: 164). Το μέγεθος των παιδικών αφηγήσεων είναι πολύ μικρότερο από τα διηγήματα των ενηλίκων. Χαρακτηριστικό είναι ότι ξαφνικά εμφανίζεται ένα ασήμαντο γεγονός και εισβάλλει ένα απρόβλεπτο και σημαντικό για το παιδί πρόσωπο, που παίρνει νόημα μέσα από μια σειρά επεισοδίων, που λειτουργούν ως αφορμή για να αποκαλυφθούν νέα πράγματα ή απλώς για να ολοκληρωθεί το κείμενο ή για να προβληθεί μια νέα διάσταση της πραγματικότητας. Υπάρχει έντονο το στοιχείο της ενιαίας εντύπωσης (Καρακίτσιος, 2010: 168 – 169).

Το παραμύθι δεν έχει ιστορική και χωρική βάση. Η ιστορία του διαδραματίζεται σε ένα απροσδιόριστο μακρινό παρελθόν και σε έναν τόπο, ένα χωριό ή ένα δάσος. Διηγείται τις εμπειρίες ενός απλοϊκού ήρωα, διαφορετικού από τους άλλους. Ο ήρωας/η ηρωίδα συνήθως είναι το μικρό αγόρι, η μικρή κόρη, ο πρίγκιπας, η βασιλοπούλα. Το όνομά του είτε είναι κοινότυπο είτε προσδιορίζει μία ιδιότητα. Συνήθως, οι ήρωες είναι άτομα ταπεινά, αδικημένα από τη φύση ή το περιβάλλον τους, συχνά έχουν σωματικές αναπηρίες ή ψυχικά τραύματα. Το παραμύθι χρησιμοποιεί τη μαγεία και τη φαντασία, χωρίς διαχωρισμό ανάμεσα στο υπερφυσικό και την πραγματικότητα. Εμπνέει αισιοδοξία εφόσον η έκβαση είναι πάντα θετική και μεταφέρει ένα μήνυμα επιτυχίας, καθώς ο ήρωας καταφέρνει να υπερνικήσει τις δυσκολίες του (Δουλάμη, Αντωνίου, 2011: 30).

Το παραμύθι αποτελεί μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη από τον κόσμο του μαγικού, που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής. Όλοι, μικροί και μεγάλοι, την ακούν με ευχαρίστηση, ακόμα και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή. Στο παραμύθι είναι ξεκάθαρα τα στοιχεία του μαγικού και υπερφυσικού, του απίθανου και απίστευτου περιεχομένου. Μέσα από το στοιχείο της φαντασίας, ο συγγραφέας του παραμυθιού έχει την ευκαιρία να εξερευνήσει

πολλές όψεις του σύγχρονου κόσμου και των προβλημάτων του και, κατά συνέπεια, να προσφέρει στους αναγνώστες του μια εμπειρία πνευματικής και συναισθηματικής περιπέτειας (Μαλαφάντης, 2011: 9).

Σύμφωνα με το σοβιετικό εθνολόγο Βλάντιμιρ Προπ, οι λειτουργίες της αφήγησης είναι τριάντα μία και περιγράφουν τη μορφή των παραμυθιών. Δεν υπάρχουν όλες σε όλα τα παραμύθια. Ένα παραμύθι μπορεί να αρχίζει από οποιαδήποτε λειτουργία και μπορεί να κάνει άλματα, συνενώσεις ή συνθέσεις. Οι λειτουργίες αυτές είναι:

1. Απομάκρυνση
2. Απαγόρευση
3. Παράβαση
4. Έρευνα
5. Προδοσία
6. Παγίδα
7. Συνενοχή
8. Ζημιά ή έλλειψη
9. Μεσολάβηση
10. Συγκατάθεση του πρωταγωνιστή
11. Αναχώρηση του πρωταγωνιστή
12. Ο πρωταγωνιστής υποβάλλεται σε δοκιμασίες
13. Αντίδραση του πρωταγωνιστή
14. Κατοχή μαγικού μέσου
15. Μεταβίβαση του πρωταγωνιστή
16. Πάλη ανάμεσα στον πρωταγωνιστή και τον ανταγωνιστή
17. Ο πρωταγωνιστής σημαδεύεται
18. Νίκη επί του ανταγωνιστή
19. Μετατόπιση της δυστυχίας ή της αρχικής έλλειψης
20. Επιστροφή του πρωταγωνιστή
21. Διωγμός του
22. Ο πρωταγωνιστής γλιτώνει
23. Ο πρωταγωνιστής φτάνει ινκόγνιτο στο σπίτι
24. Απαιτήσεις του ψεύτικου πρωταγωνιστή

25. Ένα δύσκολο καθήκον ανατίθεται στον πρωταγωνιστή

26. Επιτέλεση καθήκοντος

27. Αναγνώριση του πρωταγωνιστή

28. Αποκάλυψη του ψεύτικου πρωταγωνιστή ή ανταγωνιστή

29. Μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή

30. Τιμωρία του ανταγωνιστή

31. Γάμος του πρωταγωνιστή (Ροντάρι, 2003 : 94 – 95)

Τα δρώντα πρόσωπα, σύμφωνα με τον Προπ, είναι εφτά και είναι τα εξής:

1. Ανταγωνιστής / Μοχθηρός / Προδότης

2. Δωρητής

3. Βοηθός / Μαγικό μέσο

4. Αναζητούμενο πρόσωπο ή πολύτιμο αντικείμενο

5. Πομπός

6. Ήρωας

7. Ψευτοήρωας (Καψωμένος, 2003: 51).

Με βάση τα παραπάνω δρώντα πρόσωπα και τις λειτουργίες, δημιουργούνται οι ακόλουθοι κύκλοι δράσης:

1. Κύκλος δράσης του ανταγωνιστή, όπου υπάρχει η δολιοφθορά, η πάλη με τον ήρωα και η καταδίωξη
2. Κύκλος δράσης του δωρητή, όπου γίνεται η μεταβίβαση του μαγικού μέσου στον ήρωα
3. Κύκλος δράσης του βοηθού, όπου συμβαίνει η μετακίνηση του ήρωα, η εξάλειψη της δυστυχίας, η διάσωσή του από την καταδίωξη, η λύση των προβλημάτων του και η μεταμόρφωσή του
4. Κύκλος δράσης αναζητούμενου προσώπου, όπου υπάρχουν τα προβλήματα και οι δυσκολίες, ο στιγματισμός, το ξεσκέπασμα, η αναγνώριση, η τιμωρία του κακού και ο γάμος
5. Κύκλος δράσης του αποστολέα, όπου γίνεται η αποστολή
6. Κύκλος δράσης του ήρωα, που περιλαμβάνει την αποστολή για αναζήτηση, την αντίδραση στις απαιτήσεις του δωρητή, το γάμο
7. Κύκλος δράσης του ψεύτικου ήρωα, που περιλαμβάνει πάλι την αποστολή σε αναζήτηση και την αντίδραση στις απαιτήσεις του δωρητή, η οποία είναι αρνητική αλλά τις αβάσιμες απαιτήσεις (Προπ, 2020: 77 – 78).

Τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, οι ομοιότητες στα προβλήματα και τις δοκιμασίες, η χρήση μαγικών μέσων, η μεταμόρφωση είναι χαρακτηριστικά των ιστοριών και αυτά κατευθύνουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους ήρωες και την αφηγηματική πλοκή (Αυδίκος, 1999: 33). Όλες οι αφηγήσεις περιέχουν μια περιπέτεια, μικρή ή μεγάλη, η οποία συνδέεται με την τύχη του ήρωα. Ο ήρωας υποχρεώνεται να ξεπεράσει κάποιες δυσκολίες, εμπόδια, να πετύχει έναν άθλο και να καταλήξει στην ευτυχή συνήθως κατάληξη της περιπέτειας (Αναγνωστόπουλος, 1997: 47). Στα λαϊκά παραμύθια είναι έντονο το στοιχείο του παμψυχισμού και οι μεταμορφώσεις ανθρώπων σε ζώα, πουλιά, ερπετά, μυθικά τέρατα ή ακόμα και σε δέντρα. Αυτά συμβαίνουν με τη βοήθεια μαγικών φίλτρων (Αναγνωστόπουλος, 1997: 52). Το τέλος των αφηγήσεων είναι σχεδόν πάντα αισιόδοξο, χαρούμενο, θριαμβευτικό και γίνεται με τη γνωστή φράση «έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Έτσι, ο αφηγητής και ο ακροατής εγκαταλείπουν το μαγικό κόσμο της περιπλάνησης του παραμυθιού κι επιστρέφουν στην πραγματικότητα (Αναγνωστόπουλος, 1997: 54 – 55).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Levi-Strauss, ο μύθος αποτελεί μια συνταγματική αλυσίδα, όπου αυτή μπορεί να χωριστεί σε επεισόδια – σκηνές και κάθε επεισόδιο αποτελεί μερικό μετασχηματισμό κάθε άλλου επεισοδίου. Η αφήγηση, δηλαδή αποτελείται από επάλληλους μεταφορικούς μετασχηματισμούς. Το μήνυμα, η συμβολική σημασία του μύθου είναι διαφορετική από τα επιμέρους μηνύματα που περιέχονται στα επεισόδια. Η δομή είναι αφηρημένη αλλά και διαπολιτισμική και διιστορική (Καψωμένος, 2003: 72 – 73).

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, υπάρχουν διάφορες μορφές αφήγησης και αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Προφορική αφήγηση, που αποτελούν οι καθημερινές ή ιστορικές δραστηριότητες των ανθρώπων
- Γραπτή αφήγηση, δηλαδή η αφήγηση γραπτών κειμένων (λογοτεχνικών, ιστορικών, δοκιμιακών, θεατρικών)
- Λαϊκή αφήγηση, οι προφορικές αφηγήσεις ανθρώπων του λαού
- Έντεχνη αφήγηση, οι προφορικές αφηγήσεις ανθρώπων που έχουν σπουδάσει την τέχνη της αφήγησης
- Θεατρική αφήγηση, η οποία γίνεται με θεατρικό τρόπο και σπουδάζεται σε σχολές θεάτρου
- Λαϊκότροπη αφήγηση, που αποτελεί ένα μείγμα λαϊκής και έντεχνης αφήγησης
- Εικαστική αφήγηση, η εξιστόρηση δηλαδή μέσα από εικόνες
- Μικτή αφήγηση, όπως λόγου χάρη τα εικονογραφημένα βιβλία, που έχουν κείμενο και εικόνα (Αναγνωστόπουλος, 2011: 195 – 196).

2.1.3. Ο αφηγητής

Ο δημιουργός της ιστορίας έρχεται σε επαφή με τον αναγνώστη μέσα από την ιστορία του, μέσα από το δημιούργημα του αλλά κυρίως μέσα από τον αφηγητή. Ο αφηγητής, σύμφωνα με τη θεωρία του αφηγηματικού λόγου του Genette, επιτελεί τις παρακάτω λειτουργίες: 1. Αφηγηματική, δηλαδή τη μετάδοση της ιστορίας, 2. Σκηνοθετική – οργανωτική, η δόμηση δηλαδή της αφήγησης έτσι ώστε να εξασφαλίζει δραστικότητα, 3. Επικοινωνιακή, που συμβάλλει στην επαφή μεταξύ αφηγητή και ακροατή, 4. Πιστοποιητική, που εκφράζει τη σχέση του με την ιστορία και έχει στόχο την ενίσχυση της αλήθειας μέσα από παραπομπές σε πήγες και μαρτυρίες, 5. Σχολιαστική, που στοχεύει στην υπονόμευση της αληθοφάνειας και την επίδειξη των δομικών προτύπων του κειμένου και 6. Ιδεολογική, που περιλαμβάνει διδακτικά σχόλια, τα οποία μεταφέρουν τα αξιολογικά κριτήρια απευθείας στον αναγνώστη (Καψωμένος, 2003: 137).

Ο αφηγητής, κατά τον Genette, μπορεί να είναι φανερός ή κρυφός, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του στην αφήγηση. Ο αφηγητής, δηλαδή, μπορεί να είναι ομοδιηγητικός, όταν μετέχει ο ίδιος στη δράση, αυτοδιηγητικός, όταν είναι ο ίδιος και πρωταγωνιστής, ετεροδιηγητικός, όταν δε συμμετέχει καθόλου στην ιστορία, εξωδιηγητικός, όταν η πράξη της διήγησης είναι εξωτερική και ενδοδιηγητικός, όταν τα γεγονότα χρήζουν μεταδιήγηση. Μέσα από τη μεταδιήγηση, μπορεί να εμφανίζεται ένας αφηγητής που να διηγείται μια ιστορία τρίτου επιπέδου, η οποία μπορεί να είναι αιτιακή, επεξηγηματική, η μία να ερμηνεύει την άλλη, θεματική, η μία να επηρεάζει την άλλη μέσα από παραδείγματα θετικά ή αντιθετικά, και διηγητική, η μεταδιήγηση να επηρεάζει τα γεγονότα της πρώτης αφήγησης (Καψωμένος, 2003: 137 – 138).

Αρχικά, οι αφηγήσεις γίνονταν από άντρες και απευθύνονταν σε κοινό ενηλίκων. Οι γυναίκες ανέλαβαν αργότερα και αφηγούνταν κυρίως σε παιδιά. Οι αφηγητές χωρίζονται σε παραδοσιακούς ή λαϊκούς και έντεχνους.

Οι λαϊκοί αφηγητές, σύμφωνα με τον Αλεξιάδη, ήταν αναλφάβητοι και εργάζονταν ως μανάβηδες, φουρνάρηδες, μυλωνάδες, ναυτικοί, βοσκοί και άλλα. Ήταν, όμως, πρόσωπα σεβαστά, αποδεκτά και είχαν απήχηση σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Για να είναι κάποιος αφηγητής έπρεπε να έχει καλή μνήμη, ευφράδεια λόγου, ένταση στη φωνή του, εκφραστικότητα, παραστατικότητα, επιδεξιότητα, χιούμορ, φαντασία, μιμική και άλλα χαρακτηριστικά (Τσιλιμένη, 2011: 17 – 18). Οι αφηγητές γνωρίζουν ότι επιτελούν κοινωφελές και χρήσιμο έργο, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά. Αντιλαμβάνονται ότι έχουν ταλέντο στην αφήγηση και αυτό τους υποχρεώνει να ανταποκριθούν σε μια πρόκληση – πρόσκληση. Ο Λουκάτος, καθηγητής λαογραφίας, αναφέρει χαρακτηριστικά *«Μπροστά σε ένα ακροατήριο που του υπολογίζεται σοβαρά η πνευματική κρίση, το γλωσσικό αισθητήριο και η πολιτιστική πείρα, ο λαϊκός αφηγητής είναι υποχρεωμένος να φροντίσει το θέμα του, να φτιάξει το λόγο του και να πετύχει τη συγκίνηση, διδακτική ή ψυχαγωγική, που επιδιώκει».* (Αναγνωστόπουλος, 1997: 22).

Οι αφηγήσεις των λαϊκών αφηγητών περιελάμβαναν μύθους, παραμύθια, αστείες ιστορίες. Συχνά ταξίδευαν προκειμένου να συγκεντρώσουν υλικό και να μεταφέρουν τις ιστορίες τους από τόπο σε τόπο. Ο λαϊκός αφηγητής καθόταν σε περίοπτη θέση

και γύρω του υπήρχε κοινό. Ανακοίνωνε τον τίτλο της ιστορίας και ξεκινούσε την αφήγηση του με μια φράση όπως «Κόκκινη κλωστή δεμένη». Η διάρκεια της αφήγησης δεν ήταν προκαθορισμένη αλλά ο αφηγητής ήταν αυτός που την καθόριζε με βάση το ενδιαφέρον του κοινού. Με το λόγο του και τις τεχνικές του, που ήταν χάρισμα ενδοοικογενειακής μετάδοσης, ταξίδευε το κοινό στο χώρο και το χρόνο και όταν έκρινε ότι έπρεπε να τελειώσει επανέφερε τους ακροατές στην πραγματικότητα με μια φράση όπως «κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» (Τσιλιμένη, 2011: 19).

Ο έντεχνος αφηγητής διαφέρει από τον παραδοσιακό στο ότι είναι εγγράμματος, έχει μελετήσει την τέχνη και την τεχνική της αφήγησης, μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων, τη συμμετοχή του σε εργαστήρια όπου διδάσκεται η τέχνη της αφήγησης ή την επαφή με λαϊκούς παραμυθάδες και χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου. Πρέπει, όμως, να έχει και άλλα χαρακτηριστικά όπως, φωνή, εκφραστικότητα, παραστατικότητα, μιμική και διορατικότητα στην επιλογή του υλικού. Επιλέγει το υλικό από συγγράμματα και το έχει μελετήσει (Τσιλιμένη, 2011: 25), από τη λαϊκή παράδοση, ελληνική και παγκόσμια. Πάντα λαμβάνει υπόψη το κοινό του. Η χρονική διάρκεια μιας αφήγησης μπορεί να είναι από μια ώρα μέχρι και περισσότερο, εκτός να απευθύνεται σε παιδιά που φυσικά τότε είναι μικρότερη (Τσιλιμένη, 2011: 24). Η έντεχνη αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ποικίλους χώρους, όπως βιβλιοθήκες, σχολεία, μικρά καφέ, υπαίθριους χώρους, θεατρικές σκηνές, μουσεία και αλλού (Τσιλιμένη, 2011: 23). Συνήθως, αφηγείται παραμύθια αλλά και έμμετρα αφηγήματα, αφηγηματικά τραγούδια, ιστορίες, μύθους από όλο τον κόσμο.

Είτε είναι έντεχνος είτε παραδοσιακός, ο αφηγητής διαθέτει το προσωπικό του στυλ που τον κάνει μοναδικό. Το κοινό τους σημείο είναι ο σεβασμός στην προφορική παράδοση και η αγάπη για την αφήγηση και την εξιστόρηση (Τσιλιμένη, 2011: 26).

Όπως λέει χαρακτηριστικά ο καθηγητής Μερακλής, *«οι απλοί παραμυθάδες, που διηγούνται τα χαριτωμένα ψέματά τους, θέλουν με αυτά να εξωραΐσουν τον κόσμο – αυτό το δάσος που έμεινε δίχως δέντρα, το ρυάκι που έχασε και την τελευταία του σταγόνα, το χωριό που κατάντησε ακατοίκητο από τους ανθρώπους! Με τα παραμύθια τους οι απλοί άνθρωποι ανανέωσαν τη χαρά της ζωής στην απαυδισμένη ψυχή τους»* (Αναγνωστόπουλος, 1997: 25).

Ο αφηγητής συμμετέχει στα παθήματα των ηρώων του γιατί τους υποδύεται όπως ο ηθοποιός τους ρόλους του. Κάποιες φορές κάνει παρεμβολές, ασκεί κριτική, κάνει χαρακτηρισμούς και κρίνει πράξεις που είναι αντίθετες με τις πεποιθήσεις του και την ηθική του. *«Παίρνει το μέρος κάποιου ήρωα, δείχνει τις προτιμήσεις του, εγκρίνει ή απορρίπτει συμπεριφορές και από αυτά φαίνεται η γενικότερη ιδεολογία του και φιλοσοφία της ζωής του. Ο αφηγητής είναι ένας ρομαντικός και ανιδιοτελής άνθρωπος που πάσχει και συμπάσχει με τους φανταστικού ήρωες του κι αυτό είναι η μεγάλη του δόξα»* (Αναγνωστόπουλος, 1997: 28).

Ο αφηγητής δεν είναι διασκεδαστής αλλά διαμεσολαβητής της ιστορίας, ένας υπηρέτης του παραμυθιού και όχι του κοινού του. Ο αφηγητής κοινοποιεί την ιστορία και η ιστορία μιλάει μέσα από τον αφηγητή. Η αφήγηση δεν είναι θεατρικός μονόλογος, είναι μία ζωντανή σχέση ανάμεσα στον αφηγητή και το κοινό. Ο

αφηγητής δεν εξαπατά αλλά είναι αληθινός, δεν αμφιβάλλει για την αλήθεια και τη σημαντικότητα όσων θα πει ακόμα και αν ξέρει ότι είναι ψέματα. Αντλεί το υλικό του από την προσωπική του εμπειρία ή την εμπειρία κάποιου άλλου που άκουσε και αυτός με τη σειρά του την κάνει εμπειρία εκείνων που ακούν την ιστορία. Καθένας μέσα από το κοινό θα ανακαλύψει τη δική του αλήθεια, αν βρίσκεσαι σε διαδικασία αναζήτησης. Ο άνθρωπος ψάχνει για τη δική του ιστορία μέσα από τις ιστορίες των άλλων, εφόσον η αφήγηση ιστοριών είναι ένας τρόπος να κοιτάξει κανείς στο παρελθόν προκειμένου να προχωρήσει μπροστά. Είναι πολύ σημαντικό ότι ο αφηγητής να απευθύνει το λόγο του σε ανθρώπους που βρίσκονται στον ίδιο χώρο με αυτόν και χτίζουν από κοινού γέφυρες επικοινωνίας. Ο αφηγητής αφουγκράζεται το κοινό του, αναπνέει μαζί του, έχει την ευθύνη να το οδηγήσει συναισθηματικά, χωρίς να το εγκλωβίσει στις προσωπικές του προβολές πάνω στην ιστορία. Επιχειρεί παράλληλα μία υπόγεια δική του αποστασιοποίηση, ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που δέχεται και δημιουργεί συνθήκες αλληλεπίδρασης (Προύσαλης, 2009: 471 – 472).

2.1.4. Τεχνικές αφήγησης ιστοριών

Η αφήγηση έχει στόχο να δώσει χαρά στον ακροατή, και ειδικά όταν αυτό είναι παιδί. Είναι πιο αυθόρμητη από την ανάγνωση γιατί ένα κείμενο που αναγιγνώσκεται δεν αφήνει να κινηθεί ελεύθερα αυτός που το διαβάζει. Ο αφηγητής πρέπει να γνωρίζει καλά το κείμενο που θα αφηγηθεί, όχι έχοντας κάνει ένα πρόχειρο ξεφύλλισμα με στόχο την απομνημόνευση αλλά με κατάλληλη προετοιμασία για την κατανόησή του. Η αφήγηση πρέπει να κυλά ελεύθερα κι αυθόρμητα χωρίς παύσεις και κενά από τον αφηγητή για να σκεφτεί τη συνέχεια διότι αυτό αποσπά την προσοχή των ακροατών (Παπανικολάου, Τσιλιμένη, 1992: 39 – 40).

Ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, το είδος της ιστορίας, το περιεχόμενο, το ακροατήριο αλλά και την ώρα της αφήγησης, η φωνή των αφηγητών διαφέρει σε αποχρώσεις και τόνους. Γενικά, όμως, χαρακτηρίζεται από ηρεμία και αυτοπεποίθηση για όσα διηγούνται. Ο χρωματισμός της φωνής ενισχύει την ψυχογραφία και το χαρακτήρα του κάθε ήρωα. Η φωνή του γίνεται βαθιά και υποβλητική σε δραματικές σκηνές, γοργή και χαρούμενη σε ευτυχισμένες. Οι παύσεις εντείνουν την ανυπομονησία και το ενδιαφέρον των ακροατών (Αναγνωστόπουλος, 1997: 26). Ελέγχοντάς την, ο αφηγητής μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει την έντασή της και την ταχύτητα. Αλλάζοντας αποχρώσεις μπορεί να τονίσει συναισθηματικές εναλλαγές, διαφοροποιήσεις καταστάσεων, ανατροπές (Τσιλιμένη, 2011: 298).

Εκτός από τη φωνή, αλλάζει κάποιες φορές και το πρόσωπο του αφηγητή, ανάλογα με το θέμα και το είδος της ιστορίας. Οι διαφορετικές εκφράσεις που παίρνει φανερώνουν την ψυχική κατάσταση του ήρωα και τα συναισθήματά του. Οι αλλαγές συνήθως παρατηρούνται στο βλέμμα και στις συσπάσεις του προσώπου. Η ματιά είναι ένα πολύ σπουδαίο μέσο της αφήγησης, καθώς μεταφέρει συναισθήματα αλλά ελέγχει και τη δεκτικότητα του ακροατηρίου. Ο αφηγητής καταλαβαίνει αν αυτά που λέει προκαλούν ενδιαφέρον και πράττει ανάλογα, αν δηλαδή πρέπει να επιταχύνει και να ολοκληρώσει την ιστορία του ή να συνεχίσει διότι το ενδιαφέρον είναι αμείωτο. Όλα αυτά τα αντιλαμβάνεται από τα μάτια των ακροατών που παρακολουθούν ενώ η έκφραση του αφηγητή αποτυπώνεται στο δικό τους πρόσωπο σαν ένας καθρέπτης. Η

χαρά, η λύπη, ο θυμός, η έκπληξη, ο θαυμασμός, ο τρόμος αποτυπώνονται στο πρόσωπό του. Ο αφηγητής οφείλει να ελέγχει τα λόγια του με τις εκφράσεις του προσώπου του ώστε να είναι σε άμεση σχέση (Τσιλιμένη, 2011: 299).

Σημαντικό ρόλο έχουν και οι κινήσεις των χεριών του αφηγητή. Τα χέρια, δραματοποιώντας την ιστορία, συμμετέχουν στην εξέλιξη της περιπέτειας του ήρωα, στις δυστυχισμένες στιγμές, στην απόγνωση, στη χαρά και αλλού (Αναγνωστόπουλος, 1997: 27 – 28). Τα χέρια, με την κινητικότητα και την εκφραστικότητα που τους δίνει ο αφηγητής, δίνουν έμφαση σε όσα λέει, τονίζοντας το ρυθμό της εκφοράς του λόγου. Μπορούν, όμως, να κάνουν και περιγραφικές κινήσεις κυρίως όταν απευθύνεται σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας (Τσιλιμένη, 2011: 300). Γενικότερα, η στάση του σώματος είναι ακόμα ένας παράγοντας που έχει σημασία. Ένα μαζεμένο σώμα δε δηλώνει χαρά, ζωντάνια κι ευτυχία κι ένα χαλαρό σώμα δε δηλώνει τρόμο (Τσιλιμένη, 2011: 298).

Ο εκπαιδευτικός, ως αφηγητής, ίσως χρειαστεί να διασκευάσει κάποιο παραμύθι, προκειμένου να το αφηγηθεί. Αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να μην αλλοιωθεί. Στην αρχή, πρέπει να κάνει την ανάλυση της ιστορίας για να κρατήσει το σκελετό της αφήγησης, αφαιρώντας τα περιττά στοιχεία. Έπειτα θα γίνει η ανάπλαση της ιστορίας. Η χρονική διάρκεια μιας αφήγησης έχει πολύ σημαντικό ρόλο. Δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ μεγάλη ούτε πολύ μικρή. Καλό είναι να μην ξεπερνάει τα δέκα λεπτά. Το μεγάλο παραμύθι κουράζει ενώ το μικρό απογοητεύει. Μετά την αφήγηση, ο εκπαιδευτικός, αφού δει τι ήταν αυτό που εντυπωσίασε τα παιδιά, προκαλεί συζήτηση, αποφεύγοντας τη συνηθισμένη ερώτηση «τι σας άρεσε» (Παπανικολάου, Τσιλιμένη, 1992: 40 – 41).

Στην εκπαίδευση, υπάρχουν κυρίως δύο μορφές αφήγησης, η προφορική και η ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με το είδος που θα αφηγηθεί, επιλέγει τη μορφή. Στην προφορική αφήγηση, ο αφηγητής είναι αδέσμευτος από το κείμενο, που δεσμεύει το βλέμμα του, έχει ελευθερία και μεταδίδει με το σώμα και την ψυχή του όλη τη μαγεία της ιστορίας. Το σώμα του είναι χαλαρό κι ελεύθερο να τονίσει αφηγηματικά σημεία, που θα συναρπάσουν το ακροατήριό του (Τσιλιμένη, 2011: 110). Η αφήγησή του πρέπει να είναι αυτοτελής δραστηριότητα με αισθητικό στόχο, συνεχής, ενιαία και χωρίς παρεμβάσεις. Μπορεί να γίνει και με επίδειξη εικόνων, Αυτό συμβαίνει συνήθως στις αφηγήσεις σε μικρά παιδιά, όπου κάποιος αφηγείται το παραμύθι δείχνοντας τις εικόνες (Αναγνωστόπουλος, 1997: 215). Η όμορφη εικονογράφηση προκαλεί την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, διεγείρει τη φαντασία τους και κάνει την αφήγηση πιο ελκυστική (Αναγνωστόπουλος, 1997: 224 – 225). Οι εικόνες έχουν συμπληρωματικό και βοηθητικό ρόλο. Αφήγηση στο σχολείο μπορεί, επίσης, να γίνει και από μεγαλύτερα παιδιά ή από οικεία πρόσωπα, όπως ο παππούς ή η γιαγιά (Αναγνωστόπουλος, 1997: 215).

Η προφορική αφήγηση, όμως, απαιτεί εξάσκηση. Αφού, ο εκπαιδευτικός επιλέξει το κείμενό του, το οποίο θα πρέπει να είναι μικρό, το διαβάζει αρκετές φορές ώστε να το απομνημονεύσει και να θυμάται τη βασική δομή και εξέλιξη των γεγονότων. Έπειτα, καλό είναι να προσπαθήσει να τα αφηγηθεί στον εαυτό του φωναχτά, δοκιμάζοντας τεχνικές, αλλάζοντας τη φωνή του, κάνοντας γκριμάτσες, χειρονομίες, κινήσεις, εκφράσεις σώματος, προσώπου. Ο καθρέπτης είναι ένα εργαλείο που βοηθά

και αποκαλύπτει τυχόν λάθη για να τα βελτιώσει. Το ίδιο θα μπορούσε να βοηθήσει και η μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση, την οποία έπειτα θα παρακολουθήσει για να βελτιώσει την αφήγησή του. Κατά την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μελετήσει καλά το υλικό του ώστε να έχει αποκτήσει ευχέρεια, αναγνωστική κι επικοινωνιακή. Απαραίτητο και στους δύο τρόπους αφήγησης είναι η αγάπη, η γνώση της ιστορίας και η καλή προετοιμασία προκειμένου να νιώθει σίγουρος για τον εαυτό του (Τσιλιμένη, 2011: 111 – 112).

Ανάγνωση, συνήθως, πραγματοποιείται στα παραμύθια που αποτελούν λογοτεχνικά κείμενα, διότι είναι δύσκολο να απομνημονεύεται το κείμενο αυτολεξεί και γιατί με την προφορική αφήγηση απομακρύνεται από το ύφος του συγγραφέα. Η ανάγνωση γίνεται χωρίς διακοπές, με ρυθμό, χρωματίζοντας τη φωνή και αλλάζοντας τον τόνο όταν χρειάζεται. Το βλέμμα του αφηγητή – αναγνώστη πρέπει που και που να ανασηκώνεται για να έχει επαφή με το ακροατήριό του. Η ανάγνωση βοηθά τα παιδιά στην καλλιέργεια αναγνωστικών τους ικανοτήτων. Κατά την ανάγνωση, είναι δυνατόν να γίνεται και επίδειξη εικόνων, όμως πρέπει οι διακοπές αυτές να είναι σύντομες ώστε να μη χάνεται το ενδιαφέρον της ιστορίας και να μη χαλάει το κλίμα ηρεμίας των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1997: 215 – 216).

2.1.4.1. Χαρακτηριστικά στοιχεία μιας καλής αφήγησης

Η δραστηριότητα της αφήγησης δεν είναι μια μηχανική λειτουργία. Ο εκπαιδευτικός, ως ψυχή του προγράμματος, είναι αυτός που θα εμπνεύσει, θα μαγέψει, θα μεταδώσει στα παιδιά την αγάπη για την επαφή τους με τις ιστορίες. Γι' αυτό πρέπει να διακρίνεται από ενθουσιασμό και αγάπη, υπομονή, να ενισχύει την προσπάθεια αφήγησης των παιδιών, να τα ενθαρρύνει και να τα επιβραβεύει, να λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης ώστε να παρασύρει τα παιδιά στη διαδικασία της αφήγησης. Μέσα από την παροχή ευκαιριών και ερεθισμάτων, μπορούν τα παιδιά να ασχοληθούν με την αφήγηση. Ο εκπαιδευτικός είναι ο εμψυχωτής και από αυτόν εξαρτάται η εμπλοκή των παιδιών (Τσιλιμένη, 2011: 105 – 106).

Μια αφήγηση για να είναι καλή πρέπει να έχει κάποια βασικά στοιχεία. Αρχικά, ο αφηγητής πρέπει να έχει βεβαιότητα για την αξία του κειμένου που θα αφηγηθεί. Επίσης, το κείμενο πρέπει να χαρακτηρίζεται από απλότητα, αμεσότητα, δραματικότητα κι ενθουσιασμό.

Το περιεχόμενο και ο τρόπος αφήγησης της ιστορίας πρέπει να είναι απλός, χωρίς προσποίηση. Οι εικόνες και οι λέξεις να είναι κατανοητές γιατί τα παιδιά δε χαίρονται μια ιστορία που δεν την καταλαβαίνουν. Η απλότητα στους τρόπους και τις εκφράσεις είναι απαραίτητο στοιχείο για έναν εκπαιδευτικό που θέλει να συγκινήσει τους ακροατές του. Καλό είναι να μην υπάρχουν σχόλια διότι καταστρέφουν τη δράση και εμποδίζουν τη φαντασία των παιδιών. Αντίθετα, πρέπει να υπάρχει σύνδεση και λογική συνέχεια ανάμεσα στα επεισόδια – σκηνές, προκειμένου το κείμενο να γίνει κατανοητό. Επίσης, ο αφηγητής θα πρέπει να εμβαθύνει στους χαρακτήρες και να ταυτίζεται με τους ήρωες, χωρίς υπερβολικούς θεατρινισμούς και μιμήσεις. Απαραίτητο είναι ο αφηγητής να διακρίνεται από ενθουσιασμό, θα πρέπει δηλαδή με ευχαρίστηση να πει την ιστορία και όχι να είναι κουρασμένος ή

βαριεστημένος διότι αυτό θα μεταδώσει στα παιδιά. Με την ενθουσιαστική αφήγηση δημιουργείται αισιόδοξο κλίμα (Παπανικολάου, Τσιλιμένη, 1992: 44 – 45).

Είναι προτιμότερο, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού να κάθονται στο πάτωμα γύρω από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, δημιουργείται μια ζεστή και οικεία ατμόσφαιρα που επιτυγχάνει πιο εύκολα τη συναισθηματική επαφή. Ο εκπαιδευτικός, κατά την αφήγηση του παραμυθιού, θα πρέπει να χρησιμοποιεί εκφραστικά ολόκληρο το σώμα του και τη φωνή του. Η κίνηση αποτελεί μέρος της αφήγησης μιας ιστορίας. Εάν κάποια σημεία στην υπόθεση του παραμυθιού το επιτρέπουν, θα πρέπει η εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν με μικρές εκφραστικές κινήσεις του σώματός τους, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα και τη σημασία αυτών των στοιχείων (Βετουλάκη, 2007: 100).

Ένας καλός αφηγητής πρέπει να έχει δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, να χρωματίζει ανάλογα τη φωνή του, να χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου (πόνου, χαράς, απορίας, κλπ) και χειρονομίες που δίνουν έμφαση στα λεγόμενά του, να νιώθει ότι συμμετέχει συναισθηματικά στις περιπέτειες του ήρωα.

Άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας καλής αφήγησης είναι:

- Η ευχάριστη εισαγωγή
- Οι επίκαιρες παρεμβολές και σχολιασμοί
- Ο συχνός διάλογος σε πρώτο πρόσωπο
- Η εξέλιξη της ιστορίας με δράση και όχι με περιγραφές
- Το τέλος της ιστορίας, που καλό είναι να αφήνει αισιόδοξα μηνύματα
- Ο άμεσος και οικείος λόγος για του ήρωες
- Η χρήση ηχογλώσσας, δηλαδή η μίμηση ήχων, ζώων και πουλιών
- Τα επιφωνήματα
- Οι παύσεις που δημιουργούν αδημονία στο κοινό και αυξάνουν το ενδιαφέρον
- Η εκφραστική λιτότητα, η πλαστικότητα, ο συμβολισμός, η αλληγορία, η υπερβολή
- Το χιούμορ, ο ενθουσιασμός και το κλίμα ευθυμίας
- Η κυμαινόμενη διάρκεια και έκταση της αφήγησης
- Η σωστή άρθρωση και έκφραση
- Οπτική επαφή με όλα τα παιδιά (Αναγνωστόπουλος, 1997: 191 – 192).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο αφηγηματικός χρόνος, ο οποίος διακρίνεται σε εξωκειμενικό και σε κειμενικό. Ο εξωκειμενικός χρόνος είναι ο εξωτερικός, ο χρόνος γραφής, εκπομπής, ανάγνωσης, αναφοράς των γεγονότων ή της καταγραφής του υλικού. Ο κειμενικός χρόνος είναι ο εσωτερικός, ο χρόνος της ιστορίας, ο χρόνος της αφήγησης με ποικιλία στην έκθεση των γεγονότων. Συνήθως, η χρονική διάρκεια του

γεγονότος δεν ταυτίζεται με τον αφηγηματικό χρόνο αλλά διακρίνεται μια επιμήκυνση του αφηγηματικού χρόνου, σε αντίθεση με τη θεατρική πράξη, όπου ο χρόνος της αφήγησης μπορεί να είναι ίσος με τη διάρκεια της πράξης.

Συμπληρωματικό στοιχείο της αφήγησης είναι και ο χώρος, που λαμβάνει χώρα η ιστορία και μπορεί να είναι υπαρκτός, μυθικός, πλασματικός, κοντινός ή απομακρυσμένος. Ανάλογα με τα γεγονότα, αλλάζει το τοπίο ή εμπλουτίζεται με νέες σκηνές. Αυτά τα δύο στοιχεία του χώρου και του χρόνου πρέπει να είναι ξεκάθαρα στις αφηγήσεις που απευθύνονται σε μικρά παιδιά, διότι οι έννοιες αυτές δεν έχουν ακόμα κατακτηθεί πλήρως (Αναγνωστόπουλος, 1997: 188 – 189).

Η αφήγηση μπορεί αν αξιοποιήσει ή να αποδυναμώσει το θέμα που πραγματεύεται, ανάλογα με το αν αποκαλύπτει στο δέκτη νέες δυνατότητες συλλογισμών πάνω σε αυτό ή απλώς το εκθέτει. Μια γοητευτική, επιδέξια και εμπνευσμένη αφήγηση είναι ικανή να δημιουργήσει πάθος για τα βιβλία που θα συντροφεύει τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή. Ο τρόπος που γίνεται η αφήγηση είναι το ταλέντο και η μαεστρία του αφηγητή να γίνεται πειστικός και να ζωντανεύει αυτό που δεν υπάρχει (Βαλάση, 2001: 151).

Σε μια πρώτη φάση, κύριος στόχος είναι να δημιουργηθεί μια σχέση αγάπης ανάμεσα στο παιδί και την αφηγηματική διαδικασία και την ιστορία. Η δημιουργία μιας ενθουσιώδους ατμόσφαιρας προϋποθέτει την ψυχοσυναισθηματική διέγερση των παιδιών. Καλό είναι να καλλιεργηθεί μια θετική διάθεση απέναντι στην αφήγηση και σε αυτό συμβάλλει η σωστή επιλογή των ιστοριών που πρέπει να γίνεται με βασικό κριτήριο την ψυχολογία της συγκεκριμένης κάθε φορά ηλικίας (Αυδίκος,1999: 20 – 21). Προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα ενθουσιασμού, πρέπει το παραμύθι να αποδεσμευτεί από τη μαθησιακή διαδικασία και να απελευθερωθεί η φαντασία των παιδιών. Η αφήγηση δεν πρέπει να γίνεται σε συγκεκριμένη ώρα, μπορεί να συμβεί οποτεδήποτε. Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας με κλειστές κουρτίνες και σβηστά φώτα, όπως και η θέση του αφηγητή στο χώρο αλλά και ο τρόπος που κάθονται τα παιδιά συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος ενθουσιασμού.

Το παραμύθι για τα παιδιά είναι ένα μέσο να ξεφύγουν από τις λογοκρατούμενες διαδικασίες, να μεταμορφωθούν σε αφηγηματική κοινότητα και να δραπετεύσουν από τον εκπαιδευτικό χρόνο. Αυτή η προσωρινή διαφυγή τα ηρεμεί και τα βοηθά να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους (Αυδίκος,1999: 24 – 25).

2.1.5. Η παιδαγωγική σημασία της αφήγησης ιστοριών/παραμυθιών στη μαθησιακή διαδικασία

Ο ρόλος της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός. Μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά και μέσο για το πέρασμα κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, στάσεων, αξιών, συμπεριφορών (Αγγελίδου, Τσιλιμένη, 2009: 25). Η χρησιμότητα της αφήγησης είναι σημαντική, καθώς μπορεί να αποτελέσει μέσο γλωσσικής ανάπτυξης, υιοθέτησης αξιών, απόψεων, ανάπτυξης φαντασίας, κοινωνικοποίησης, ένταξης στο ευρύτερο περιβάλλον, δημιουργικότητας και άλλα. Συμβάλλει, επίσης, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Τσιλιμένη, 2011: 76).

Μέσα από τις αφηγήσεις ιστοριών, τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν τον κόσμο στον εαυτό τους αλλά και το ένα στο άλλο διότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν τον κόσμο και να βρουν τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Επίσης, χρησιμοποιούν τις ιστορίες για να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν ζητήματα συναισθηματικής σημασίας που τα απασχολούν, να τα διαχειριστούν και να τα επιλύσουν. Η αφήγηση αποτελεί μία, όχι μόνο ατομική, αλλά κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα. Τα παιδιά βασίζονται σε εικόνες και άλλα εννοιολογικά μέσα που υπάρχουν στο περιβάλλον τους και τα οποία διαμορφώνουν τη φαντασία και την ευαισθησία τους, χωρίς όμως να απορροφούν παθητικά τα στοιχεία αυτά και τα μηνύματα που κρύβονται (Νικολοπούλου, 2010: 286 – 287).

Το παραμύθι αποτελεί την πρώτη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία, μια λογοτεχνία που το συναρπάζει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του και τροφοδοτεί τον πόθο του ανθρώπου για το θαυμαστό. Τα παραμύθια πηγάζουν από την πραγματική ζωή και αντανακλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται (Danilewitz, 1991: 87 – 88). Η Danilewitz αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το παραμύθι μπορεί να τρέξει παράλληλα με τις προσωπικές φαντασιώσεις του παιδιού. Όμως, δεν αποτελεί απλά και μόνο προϊόν της φαντασίας, αλλά κυρίως διεγείρει τη φαντασία (Danilewitz, 1991: 89 – 90).

Μέσα από τα παραμύθια, τη μορφή τους και τη δομή τους, προβάλλονται εικόνες στα παιδιά, μέσα από τις οποίες αυτά μπορούν να δομήσουν τις ονειροπολήσεις τους κι έτσι να δώσουν καλύτερες κατευθύνσεις στη ζωή τους (Bettelheim, 1976: 6). Ένα παραμύθι για να κερδίσει την προσοχή του παιδιού θα πρέπει να το διασκεδάζει και να διεγείρει την περιέργειά του. Για να μπορέσει, όμως, να εμπλουτίσει τη ζωή του, θα πρέπει να διεγείρει τη φαντασία του, να το βοηθάει να αναπτύξει το πνεύμα του και να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τις ανησυχίες και τις φιλοδοξίες του, να αναγνωρίζει πλήρως τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, αλλά ταυτόχρονα, θα πρέπει να προτείνει λύσεις στα προβλήματα που το διαταράσσουν (Bettelheim, 1976: 5).

Το μήνυμα που περνούν τα παραμύθια στα παιδιά είναι ότι στη ζωή ο αγώνας απέναντι στις σοβαρές δυσκολίες είναι αναπόφευκτος αλλά στο τέλος μπορεί κανείς να υπερνικήσει τα εμπόδια και να βγει νικητής (Danilewitz, 1991: 89). Η εισαγωγική φράση «Μια φορά κι έναν καιρό…» και η καταληκτική φράση «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» διατηρούν μια ισορροπία και αυτό δείχνει την απόλυτη αρμονία του κόσμου, όπως απεικονίζεται από το παραμύθι. Στην αρχή της ιστορίας ανακοινώνεται στο παιδί ότι αυτό που πρόκειται να ακούσει απέχει από τον κόσμο της πραγματικότητας. Το παραμύθι ταξιδεύει το παιδί σε ένα μαγικό κόσμο και μετά το επαναφέρει ομαλά στην πραγματικότητα (Danilewitz, 1991: 90). Με αυτόν τον τρόπο, το παραμύθι εισάγει το παιδί στην κατανόηση του κόσμου, αλλά συνδράμει παράλληλα στην ψυχική του εκτόνωση, καθώς δίνει θάρρος στο παιδί να αντιμετωπίσει όλες τις προκλήσεις με επιτυχία (Danilewitz, 1991: 91).

Τα παραμύθια περιέχουν κρυφά νοήματα, τα οποία το παιδί ανακαλύπτει μόνο του και διαισθητικά, μηνύματα που έχουν νόημα για το ίδιο, ανάλογα με το στάδιο ψυχοσυναισθηματικής του ανάπτυξης τη δεδομένη χρονική στιγμή. Τα παραμύθια

ενεργοποιούν στα παιδιά τους μηχανισμούς της ταύτισης και της προβολής, καθώς αγγίζουν καίρια ζητήματα και συναισθηματικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας. Συμβάλουν, επίσης, στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, των ικανοτήτων αναπαράστασης και ψυχικής επεξεργασίας των γεγονότων της ζωής, σε επίπεδο φαντασίας, αναπτύσσοντας, έτσι, τη δημιουργική σκέψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η αφήγηση παραμυθιών παίζει ιδιαίτερο ρόλο την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών (Δουλάμη, Αντωνίου, 2011: 32).

Τα παιδιά μέσα από τις αφηγήσεις μπορούν να αποδίδουν νοήματα και αναπαραστάσεις του παρελθόντος, κατανοούν και να αναλύουν ιστορικά θέματα, οργανώνουν και να ερμηνεύουν τις πηγές που καλούνται να μελετήσουν. Μπορούν, επίσης, να οργανώσουν στη σκέψη τους πληροφορίες και γνώσεις για ένα ιστορικό γεγονός αλλά και να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν γεγονότα. Τα μικρά παιδιά δημιουργούν τις δικές τους αφηγήσεις για να οργανώσουν τα εσωτερικά τους βιώματα και για να επεξεργαστούν δεδομένα και πληροφορίες από τον κόσμο γύρω τους (Φαρδή, 2013: 48). Σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι αφηγήσεις αναπτύσσουν ικανότητες των μαθητών στο πεδίο της διδακτικής της ιστορίας. Η ιστορική αφήγηση διαμορφώνει τις συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα ώστε να αποδοθεί νόημα στο παρελθόν και να προσεγγιστούν οι διαφορετικές εκδοχές του (Φαρδή, 2013: 50).

Το παραμύθι εμπεριέχει το συμβολικό στοιχείο ενός νοήματος που κρύβεται πίσω από τις λέξεις. Δημιουργεί στον καθένα που το ακούει μία προσωπική ερμηνεία. Κάθε ένας εισπράττει αυτό που ο ίδιος αναζητά σύμφωνα με τον ψυχικό του κόσμο. Το νόημα κάθε ιστορίας είναι διαφορετικό από άτομο σε άτομο αλλά και μέσα στο ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιόδους της ζωής του. Το παραμύθι λειτουργεί ως λόγος μυητικός μέσα από την αμεσότητα της αφήγησης για τις μεγάλες αλλαγές που θα βιώσει ο άνθρωπος στη ζωή του, τις οποίες προσπαθεί να τις ενσωματώσει στην προσωπική του πορεία για να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα (Προύσαλης, 2009β: 460 – 461).

Μέσα από το μαγικό κόσμο των παραμυθιών, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κινηθούν σε έναν κόσμο ονειρικό, χωρίς περιορισμούς και ματαιώσεις. Μέσα από τους μηχανισμούς της ταύτισης και της προβολής, το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει και να εκφράσει με λόγο τα αρνητικά του συναισθήματα, να ερμηνεύσει προσωπικά του βιώματα και να αναζητήσει να βρει νόημα στη ζωή του. Τα παραμύθια προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράζουν υπαρξιακά - αναπτυξιακά τους άγχη και ανησυχίες, τις εξωτερικές και εσωτερικές τους συγκρούσεις, τις αμφιβολίες τους. Από την θετική έκβαση, καταφέρνουν να κατευνάσουν τους φόβους τους και συμβάλλουν την εγκαθίδρυση μιας θετικής προοπτικής για τη ζωή (Δουλάμη, Αντωνίου, 2011: 33). Τέλος, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τα απαγορευμένα, σκοτεινά συναισθήματα και τις αρνητικές εκφάνσεις της ζωής, του εαυτού και των άλλων, χωρίς να διαταράσσεται η πραγματικότητα και η σχέση τους με τους σημαντικούς άλλους από τον κόσμο των ενηλίκων (Δουλάμη, Αντωνίου, 2011: 34).

Ακόμα, τα παραμύθια αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους και λειτουργούν ως μέσα κοινωνικοποίησης και

εκπολιτισμού. Προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Μαλαφάντης, 2011: 9).

Η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών ερεθίζει τη φαντασία του ακροατή και δημιουργεί ένα περιβάλλον διασκεδαστικό κι επικοινωνιακό. Η διαμόρφωση του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος, μέσα από την αφήγηση, συμβάλλει στο να γίνει η γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική από τα παιδιά. Μέσα από τα παραμύθια, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ξεφύγουν από τις ορθολογικές διαδικασίες και τον εκπαιδευτικό χρόνο. Αυτό τα ηρεμεί και τους παρέχει τη δυνατότητα να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους.

Η αφήγηση ιστοριών βελτιώνει τις νοητικές και μαθησιακές ικανότητες όσων ακούνε μια ιστορία. Ο αφηγητής Green υποστηρίζει ότι οι αφηγήσεις βοηθούν στη μνημονική ικανότητα των ακροατών, καθώς σε μελέτες του διαπίστωσε ότι όσοι άκουσαν ιστορίες, μπορούσαν ευκολότερα να ανακαλούν τις γνώσεις τους απ’ ότι αυτοί που άκουσαν τις πληροφορίες με τη μορφή μαθήματος (Αγγελίδου, Τσιλιμένη, 2009: 26).

Μεγάλη είναι η σημασία της αφήγησης για τη γνωστική, γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματικη ανάπτυξη, καθώς η προφορική αφήγηση συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρών θεμέλιων για την απόκτηση αλφαβητισμού και την επιτυχία στην τυπική εκπαίδευση. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι ιστορίες είναι ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο προκαλούνται να δημιουργήσουν ένα σενάριο ή μια εικόνα του κόσμου χρησιμοποιώντας μόνο λέξεις. Η αφήγηση αποτελεί μια σημαντική συναρπαστική και ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά. Επιπλέον, έχει αποδειχτεί ότι οι ελεύθερες αφηγήσεις ενθαρρύνουν και επιτρέπουν τη χρήση πιο περίπλοκων γλωσσικών δομών από το λόγο σε συζητήσεις, και έτσι βοηθούν στην προετοιμασία των παιδιών να αποκτήσουν χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και της εγγράμματης γλώσσας (Nicolopoulou, 2017: 49 – 50).

Σύμφωνα με τον καθηγητή ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Havard, Howard Gardner, το παιδί ταυτίζεται με τους χαρακτήρες, τα γεγονότα στις ιστορίες και τους εντάσσει σε καταστάσεις που αντιμετωπίζει το ίδιο. Μέσα από την αφήγηση, δημιουργείται στο παιδί μια πηγή περιπέτειας και ευχαρίστησης, αλλά και η επιθυμία να μάθει να διαβάζει μόνο του. Μέσα από κατάλληλα κείμενα που αποκαλύπτουν την πολιτιστική κληρονομιά διαφόρων λαών, γίνεται το πέρασμα από το εγώ στο εμείς και η διαμόρφωση της εθνικής και πανανθρώπινης συνείδησης του παιδιού. Καλλιεργείται η φαντασία, η μνήμη, η προσοχή, η ικανότητα συγκέντρωσης. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται, μαθαίνει να ακούει, να μιλάει, να κάνει διάλογο, να ξεπερνάει αδυναμίες του χαρακτήρα του και τέλος μπορεί να γίνει και το ίδιο αφηγητής (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995: 167 – 168).

Η αφήγηση, η ανάγνωση και η γραφή είναι δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, την ανάλυση και την αυτοέκφραση. Η ανάγνωση βιβλίων αυξάνει τη δημιουργικότητα, τη μνημονική ανάκληση, το συλλογισμό, την περιέργεια, τη διερεύνηση, την ελευθερία έκφρασης. Σύμφωνα με τον Wang, οι δραστηριότητες

αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής είναι συνδεδεμένες με τις δημιουργικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη (Μαλαφάντης, Μουλά, 2015: 73 – 74).

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, μέσω της αφήγησης, θα διαμορφώσει αισθητικά κριτήρια στους μαθητές του, θα μεταφέρει κανόνες αφήγησης και έκφρασης, θα δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και το αφηγηματικό υλικό ώστε να το αναζητήσουν μόνα τους (Τσιλιμένη, 2011: 104). Η αφήγηση μπορεί να θεραπεύσει συναισθηματικά, ψυχικά και αισθητικά τα παιδιά, να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας με τον άλλον και να διαμορφώσει πανανθρώπινες αξίες (Τσιλιμένη, 2011: 105).

Τα παραμύθια είναι το βασικό υλικό για ανάγνωση στην προσχολική ηλικία καθώς χρησιμοποιείται και ως εργαλείο για την προώθηση αξιών και συμπεριφορών (Αγγελίδου, Τσιλιμένη, 2009: 31). Παρέχουν στα παιδιά νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στην πραγματική τους ζωή, τους εξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια, εστιάζονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, λειτουργούν ως μέσο κοινωνικοποίησης, καθώς βοηθούν τα παιδιά να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και να δουν τη ζωή μέσα από τα μάτια των άλλων (Μαλαφάντης, Μουλά, 2015: 58 – 59). Τα παραμύθια παρέχουν πολλές αναπαραστατικές δυνατότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τα παραμύθια για να παίξουν παιχνίδια ρόλων, για παραστάσεις ή και για εικαστικές αναπαραστάσεις (Μαλαφάντης, Μουλά, 2015: 64).

Το παραμύθι βοήθα στην ανάπτυξη της φαντασίας τους, στην κατανόηση των συναισθημάτων τους, στην αναγνώριση υπαρξιακών δυσκολιών καθώς και στην υπόδειξη λύσεων σε προβλήματα που βιώνουν, μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες των ιστοριών. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξή τους και τα ανακουφίζουν από διάφορες συνειδητές και ασυνείδητες πιέσεις που βιώνουν. Κυρίαρχο στοιχείο στο παραμύθι είναι η ενεργητική στάση απέναντι στη ζωή. Περνά το μήνυμα ότι ο αγώνας ενάντια στις δυσκολίες της ζωής είναι κάτι που κανείς δεν μπορεί να αποφύγει αλλά αντιμετωπίζοντας τις θα βγει νικητής. Στόχος του παραμυθιού είναι να προκαλέσει ανατροπές στη ζωή καθενός και να μας κάνει καλύτερους ανθρώπους (Προύσαλης, 2009β: 461).

Τα παραμύθια ξεναγούν τα παιδιά σε έναν κόσμο μαγικό και έπειτα τα επαναφέρουν ομαλά στην πραγματικότητα. Συμβάλλουν στην ψυχική εκτόνωση τους, καθώς τα βοηθούν να αναπτύξουν το θάρρος τους και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία όλες τις προκλήσεις. Συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συναισθηματικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης γιατί βοηθούν τα παιδιά να μπουν με τη φαντασία τους σε προσωπικότητες και καταστάσεις που υπάρχουν στον κόσμο των παραμυθιών και μετά να επιστρέψουν με ασφάλεια στο δικό τους πραγματικό κόσμο (Μαλαφάντης, Μουλά, 2015: 76 – 77).

Τα παραμύθια βοηθούν το παιδί να καταφέρει να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του, να δει τη ζωή μέσα από τα μάτια των άλλων και το εισάγουν έτσι στον κόσμο των αγνώστων. Ο Αυστριακός παιδοψυχολόγος και ψυχαναλυτής Bettelheim, υποστήριξε ότι τα παραμύθια, εκτός του ότι διεγείρουν το μυαλό του παιδιού και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, ταυτόχρονα το προμηθεύουν με τρόπους

αντιμετώπισης των εσωτερικών ανησυχιών και προβλημάτων του. Παράλληλα, τα παραμύθια, αναμειγνύοντας την πραγματικότητα με τη φαντασία, ενισχύουν την πρωτοβουλία των παιδιών και την ικανότητά τους για αυτονομία με πιο αποτελεσματικό τρόπο από ό,τι οι καθημερινές εμπειρίες της ζωής από μόνες τους (Μαλαφάντης, 2011: 9). Εισάγουν τα παιδιά στον πραγματικό κόσμο και τα προμηθεύουν με τις πρώτες ύλες για να κατασκευάσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους. Απαραίτητο για κάθε νέα δημιουργία είναι η προηγούμενη γνώση και εμπειρία (Μαλαφάντης, 2011: 10).

Μέσα από τις αφηγήσεις και άλλες πρακτικές ανάγνωσης ή γραφής, όπως είναι η σκέψη, η ανάκληση από τη μνήμη, ο συλλογισμός, η περιέργεια, η διερεύνηση και η ελευθερία έκφρασης μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τη Wang, οι δραστηριότητες αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής είναι ενστικτωδώς συνδεδεμένες με τις δημιουργικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη (Μαλαφάντης, 2011: 13).

Ο Bruner υποστηρίζει ότι τα παραμύθια έχουν σημαντική εκπαιδευτική λειτουργία, καθώς βοηθούν το παιδί να εισαχθεί στην κουλτούρα του και να μυηθεί σε αυτήν. Οι ιστορίες περιέχουν πολλούς χαρακτήρες και δράσεις, προσφέροντας πολλούς πιθανούς ρόλους και κόσμους, όπου η δράση και η σκέψη είναι επιτρεπόμενα ή επιθυμητά. Όπως υποστηρίζει ο Bruner, ο εαυτός οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο, είναι δηλαδή προϊόν συνδιαλλαγής και διαλόγου (Μαλαφάντης, Μουλά, 2015: 62).

Οι ιστορίες που αφηγούνται τα ίδια τα μικρά παιδιά παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις κοινωνικές τους σχέσεις αλλά και για το πώς τα ίδια αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Nicolopoulou, 2011: 33). Οι αφηγήσεις τους, συνήθως, ακόμα και από την ηλικία των τεσσάρων ετών, έχουν σχέση με το φύλο τους ενώ μπορεί να διαχειρίζονται και θέματα, χαρακτήρες, εικόνες, πλοκή από τις ιστορίες των άλλων. Μπορεί, επίσης, να ενσωματώνουν πληροφορίες από τις προσωπικές τους εμπειρίες, παραμύθια, παιδικά βιβλία, δημοφιλή τηλεοπτικά προγράμματα και άλλα (Nicolopoulou, 2011: 36).

Η αφήγηση και τα παραμύθια, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, εντάσσονται στο μάθημα της γλώσσας. Χωρίς να αμφισβητείται η σχέση αυτή, η αφήγηση εξυπηρετεί γενικά και άλλους στόχους, όπως:

- Ψυχαγωγεί και προσφέρει συναισθηματική απόλαυση
- Φέρνει σε επαφή τα παιδιά με το λαϊκό και σύγχρονο πολιτισμό
- Καλλιεργεί την ιστορική μνήμη
- Συμβάλλει στη γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας και άλλων λαών και στη δημιουργία της εθνικής και πολυπολιτισμικής συνείδησης
- Καλλιεργεί τη μνήμη, την παρατηρητικότητα, την ικανότητα ακρόασης και κατανόησης της εξιστόρησης
- Συντελεί στην αντίληψη του χρόνου και της διάρκειας

- Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και το προετοιμάζει να αντιμετωπίσει τη ζωή
- Φέρνει το παιδί σε επαφή με ποικίλες πλευρές της ζωής και το προετοιμάζει για την αντιμετώπιση πολλαπλών καταστάσεων (Τσιλιμένη, 2011: 128 – 129).
- Καλλιεργεί τη φαντασία
- Μεταφέρει μηνύματα που περιέχουν πρότυπα αξιών, δράσης και συμπεριφοράς
- Εξοικειώνει τον άνθρωπο με τη γλώσσα, μέσα από τον πλούτο των λέξεων και των εννοιών που περιέχει
- Τον ασκεί στην αυτοσυγκέντρωση
- Αναπτύσσει την αισθητική, μέσα από το υλικό σώμα του βιβλίου και την εικονογράφηση
- Καλλιεργεί την αναγνωστική συνήθεια, που συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης, του στοχασμού και της κριτικής σκέψης (Βαλάση, 2001: 21).

Οι αφηγήσεις ιστοριών αποτελούν ένα μέσο για την προσέγγιση διαφόρων χρονικών περιόδων και πολιτισμών και ένα χρήσιμο εργαλείο που βοηθά τα παιδιά στην κατανόηση της έννοιας του παρελθόντος (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 95). Ακόμα, μπορούν να συμβάλλουν στη γλωσσική καλλιέργεια και έκφραση των παιδιών, ειδικά σε ιστορικούς όρους και έννοιες. Ο εκπαιδευτικός βέβαια καλό είναι να παροτρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τέτοιους όρους, ειδικά όταν αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλουν κάποιες δραστηριότητες, όπως να ρωτήσουν τα παιδιά για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διηγηθούν την ιστορία που άκουσαν καθώς και να τοποθετήσουν τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά πάνω σε μια χρονογραμμή. Μέσα από τις ιστορίες, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράζουν προβληματισμούς απέναντι σε διάφορα θέματα και να μάθουν να σέβονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ανθρώπων (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 96 – 97).

Στην ανάπτυξη της χρονολογικής σκέψης στα παιδιά, συμβάλλει η ενεργητική συμμετοχή αυτών, με ερωτήματα που θέτουν τα ίδια για να ανακαλύψουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της οικογένειάς τους και του τόπου τους στο παρελθόν. Δε δίνεται έμφαση στην απομνημόνευση ημερομηνιών και γεγονότων από την ιστορία. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει η χρήση ιστορικών αφηγήσεων ή αφηγήσεων από την παιδική λογοτεχνία, με στόχο να δώσει στα παιδιά τα πρώτα ερεθίσματα ώστε να αρχίσουν να αναπτύσσουν το αίσθημα του ιστορικού χρόνου και του ιστορικού παρελθόντος, να το διακρίνουν από το παρελθόν και το παρόν, να τοποθετούν τα γεγονότα μιας αφήγησης στη σειρά και να διακρίνουν την αρχή, τη μέση και το τέλος της ιστορίας. Ακόμα, μέσα από τις αφηγήσεις δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να αποκτήσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα δεδομένα μιας χρονογραμμής και να δημιουργούν μόνα τους χρονογραμμές, να αντιλαμβάνονται τον τρόπο μέτρησης του ημερολογιακού χρόνου και να εντοπίζουν στοιχεία της αλλαγής και της συνέχειας μέσα στο χρόνο (Φαρδή, 2013: 66 - 67).

Οι ιστορίες πρέπει να παρουσιάζονται στα παιδιά με δομημένο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικεντρώνει την προσοχή των παιδιών σε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, να ενθαρρύνει τη λεπτομερή παρατήρηση των εικόνων, να έχει στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την κατάκτηση εννοιών για την απόκτηση κάποιων γνώσεων, να σχεδιάζει δραστηριότητες για εμπέδωση και να χρησιμοποιεί ερωτήσεις για την ευκολότερη κατανόηση εννοιών. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι οι ακόλουθες: πότε νομίζετε ότι συνέβη η ιστορία; Είναι πραγματικότητα ή φαντασία; Τι μας πληροφορεί η ιστορία; Σας θυμίζει κάτι που έχει ζήσει; Τι άλλο θέλετε να μάθετε από την ιστορία; (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 95 – 96).

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αφηγούνται. Αρχικά, οφείλουν να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με την αφήγηση προσφέροντάς τους υλικό με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιδιά, μέσα από ποικιλία αφηγημάτων που έχουν παρακολουθήσει όχι μόνο στο σχολείο αλλά και από γονείς, συγγραφείς, παππούδες, γιαγιάδες, οικοδομούν τεχνικές και εφοδιάζονται με υλικό και τρόπους που θα τα ακολουθούν στη ζωή τους. Προσωπικές αναμνήσεις, μαρτυρίες και βιώματα που συνδέονται με τον τόπο τους αποτελούν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον υλικό αφήγησης για τα παιδιά. Στα πρώτα στάδια, αρκετά χρήσιμη είναι η δραστηριότητα της αναδιήγησης. Τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια να επαναλαμβάνουν μια ιστορία που την ξέρουν. Επίσης, αποτελεί καλή άσκηση για τη μνήμη αλλά παράλληλα είναι μια ευκαιρία για δημιουργία αφηγηματικού υλικού (Τσιλιμένη, 2011: 77 – 78).

2.1.5.1. Δραστηριότητες πριν ή μετά την αφήγηση

Πλήθος δραστηριοτήτων μπορούν να πραγματοποιηθούν πριν και μετά την αφήγηση. Ο αφηγητής μπορεί να κάνει εισαγωγή στο θέμα της αφήγησής του, παρουσιάζοντας τους ήρωες του ή παίζοντας το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού με τα αντικείμενα της ιστορίας. Μπορεί, επίσης, να παίξει παντομίμα τον τίτλο του παραμυθιού και τα παιδιά να μαντέψουν. Η «ησυχόσκονη» και το «άγγιγμα του μαγικού φτερού» χαλαρώνουν τα παιδιά και φέρνουν την ησυχία που απαιτείται (Τσιλιμένη, 2011: 118 – 119). Μια άλλη δραστηριότητα που μπορεί να γίνει πριν την αφήγηση είναι η συζήτηση και σχολιασμός με βάση τις εικόνες του παραμυθιού. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τους ήρωες της ιστορίας, να ανακαλύψουν τις σχέσεις μεταξύ τους, να κάνουν υποθέσεις για τη συναισθηματική τους κατάσταση, να μαντέψουν το περιεχόμενο, να σχολιάσουν την τεχνοτροπία του εικονογράφου (Τσιλιμένη, 2011: 119).

Μετά την αφήγηση, μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει δραστηριότητες με στόχο την ελεύθερη έκφραση των παιδιών με διάφορους τρόπους και την καλλιέργεια της αισθητικής τους. Η πιο συνηθισμένη και πιο αγαπητή στα παιδιά είναι η δραματοποίηση σκηνών ή ολόκληρης της ιστορίας. Τα παιδιά επιλέγουν ρόλους και αποδίδουν με το δικό τους τρόπο την ιστορία. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του αφηγητή (Τσιλιμένη, 2011: 119).

Εφόσον τα παιδιά αποφασίσουν ότι θέλουν να «παίξουν» την ιστορία, αρχίζουν να συζητούν μεταξύ τους για το πώς θα την επεξεργαστούν και μοιράζουν ρόλους. Ο

εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή, για να βοηθήσει συναισθηματικά και λειτουργικά στο μοίρασμα των ρόλων, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες των παιδιών. Αποφασίζουν για το χώρο, που θα είναι καθετί, ετοιμάζουν τα κουστούμια τους, χρησιμοποιώντας χαρτιά ή πανιά και ρούχα από τη γωνιά της δραματικής τέχνης. Το παιχνίδι αρχίζει και η χαρά κι ο ενθουσιασμός είναι μεγάλη. Τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, όπως αυτά θέλουν. Ο εκπαιδευτικός δεν επεμβαίνει αλλά παρατηρεί και παρεμβαίνει διακριτικά όταν καταλαβαίνει ότι η ιστορία δεν εξελίσσεται ομαλά για να μη δημιουργηθεί χάος (Παπανικολάου, Τσιλιμένη, 1992: 45 – 46).

Η εικαστική έκφραση των παιδιών για σκηνές ή πρόσωπα της ιστορίας είναι μια άλλη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, που μπορεί να ακολουθήσει την αφήγηση και αρέσει ιδιαίτερα στα παιδιά (Τσιλιμένη, 2011: 119). Το ίδιο ελκυστική είναι και η δραστηριότητα της χειροτεχνίας. Θα μπορούσαν οι νηπιαγωγοί να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να φτιάξουν ζώα, δέντρα, λουλούδια από την ιστορία (Αναγνωστόπουλος, 1997: 219).

Η αναδιήγηση του παραμυθιού από τα παιδιά είναι μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο. Επιπλέον, μυεί τα παιδιά στη διαδικασία της αφήγησης και την ενίσχυση της μνήμης τους. Το παιδί αφηγείται είτε με τη βοήθεια των εικόνων του παραμυθιού είτε χωρίς, αρκεί να έχει προηγηθεί από τον εκπαιδευτικό η ανάγνωση. Καλό είναι να πραγματοποιείται αμέσως μετά την αφήγηση του εκπαιδευτικού ή σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Μετά την αφήγηση μπορεί να ακολουθήσει και συζήτηση με ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό. Στόχος των ερωτήσεων, οι οποίες δεν πρέπει να είναι πολλές, είναι η σύνδεση της ιστορίας με τα παιδιά και η κατανόηση – ενδυνάμωση της αξίας που αναπτύσσεται στο παραμύθι (Τσιλιμένη, 2011: 120). Ο αφηγητής ή δάσκαλος μπορεί, επίσης, να υποβάλλει στα παιδιά ερωτήσεις που συμβάλλουν στην επισήμανση των προσώπων της ιστορίας και της κατανόησης των μεταξύ τους σχέσεων. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι:

- Τι σας έκανε εντύπωση στο παραμύθι;
- Ποιος είναι ο ήρωας; Ποιος είναι ο χαρακτήρας του;
- Πώς φαντάζεστε ότι είναι ο ήρωας εξωτερικά;
- Υπάρχει κάποιος που εμποδίζει τη δράση του;
- Που βρίσκεται αυτό που αναζητά;
- Τι κάνει για να ξεπεράσει τα εμπόδια;
- Υπάρχει κάποιος ή κάτι που τον βοηθά;
- Ποιος είναι ο τόπος που συμβαίνουν όλα αυτά; (Αυδίκος, 1999: 30 – 31).

Μπορεί, επίσης, να γίνουν ρυθμικά ή μουσικά παιχνίδια, τραγουδώντας ή επαναλαμβάνοντας ρυθμικά κομμάτια του παραμυθιού ή να τραγουδήσουν αυτοσχεδιάζοντας κάτι σχετικό. Ακόμα, θα μπορούσε να ακουστεί μια μουσική που

έχει σχέση με το παραμύθι, για παράδειγμα μουσική από δάσος ή ποτάμια ή τις τέσσερις εποχές (Αναγνωστόπουλος, 1997: 218).

Ο εκπαιδευτικός, σε αρκετές περιπτώσεις και αναλόγως το στόχο του, αφήνει μια ιστορία ημιτελή, χωρίς να διαβάσει το τέλος της. Ζητάει τότε από τα παιδιά να συνεχίσουν και να κλείσουν την ιστορία όπως αυτά φαντάζονται. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείται η φαντασία τους και η ικανότητα για μυθοπλασία (Αναγνωστόπουλος, 1997: 219).

Επιπλέον, η αφήγηση ενός παραμυθιού, μιας ιστορίας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για γλωσσικές δραστηριότητες. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί τις καταλήξεις των λέξεων ή τις σύνθετες λέξεις και να παίξει γλωσσικά παιχνίδια με τα παιδιά, ζητώντας τους για παράδειγμα να φτιάξουν νέες λέξεις. Μπορεί να χρησιμοποιήσει αινίγματα ή τα έμμετρα κομμάτια και τους ρυθμικούς στίχους, αν υπάρχουν, για περαιτέρω γλωσσικά παιχνίδια. Επίσης, λόγω της συμβολικής και αλληγορικής σημασίας του παραμυθιού, προσφέρει την ευκαιρία να συζητηθεί η κυριολεκτική και μεταφορική σημασία μιας λέξης ή φράσης (Αναγνωστόπουλος, 1997: 220 – 221).

2.2. Αναπαράσταση ιστοριών

Η ίδια η ζωή αποτελείται από βιωματικές εμπειρίες. Μέσα από το σώμα και την ομιλία εκφράζεται η δραματική συμπεριφορά. Μέσα από τις διάφορες εκφράσεις της δραματικής τέχνης, τα παιδιά καλλιεργούν νοητικές και φυσικές δεξιότητες ενώ οι ενήλικες επανακαθορίζουν το νόημα της ζωής τους. Όταν ένα παιδί επιλέγει ένα ρόλο ενεργοποιεί τη φαντασία του και παριστάνει ότι είναι κάποιος άλλος. Από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς εμπειρίες του με άλλους ανθρώπους, αντλεί μια ποικιλία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Εξερευνά γεγονότα που το φοβίζουν και του προκαλούν σύγχυση. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την πραγματικότητα των ενηλίκων και να βρίσκονται μέσα σε αυτή, αποκτώντας εμπειρίες (Τσιάρας, 2014: 107 – 108).

Το δραματικό παιχνίδι είναι μια διαρκής αναζήτηση της προσωπικής συμπεριφοράς ανάμεσα στην προσωπική έκφραση και την ανακάλυψη της δημόσιας μορφής για την παρουσίαση του εαυτού, μέσω των χειρονομιών και της γλώσσας ώστε να επιτευχθεί η διαπροσωπική επικοινωνία με τους άλλους. Το άτομο αλλάζει και προσαρμόζει την αυτοεικόνα του προκειμένου να επικοινωνήσει με τους άλλους. Εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά «σα να», προσποιείται ότι κάνει κάτι ή ότι είναι κάποιος άλλος και αυτό του δίνει τη δυνατότητα να δρα διαφορετικά από την καθημερινή του ζωή. Είναι μια μορφή διανοητικής απελευθέρωσης (Τσιάρας, 2014: 110 – 112). Το παιδί χρησιμοποιεί τη φαντασία του, η οποία είναι μία νέα ψυχολογική διαδικασία για το παιδί και δεν υπάρχει στη συνείδησή του πολύ μικρού παιδιού, όπως επίσης απουσιάζει εντελώς στα ζώα. Όταν τα παιδιά προσποιούνται, σκέφτονται ότι δεν περιορίζονται από τις φυσικές ιδιότητες ενός αντικειμένου ή μιας δράσης στο παρόν. Βρίσκονται στο νοητικό χώρο, όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν πράξεις αντικείμενα και λέξεις για να αναπαραστήσουν κάτι στο παρελθόν, το μέλλον είσαι έναν υποθετικό κόσμο (McNamee, 2017: 121).

Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο κατέχει κεντρική θέση στη διαδικασία μάθησης. Μέσα από τη σωματική αναπαράσταση, που αποτελεί τρόπο θεατρικής έκφρασης, τα παιδιά μπορούν να γνωρίζουν καλύτερα έννοιες σχετικές με την ιστορία και το χρόνο. Για την πραγματοποίηση της, απαραίτητο είναι ένα δραματικό κείμενο. Τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται άμεσα στην όλη διαδικασία και αυτό αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να μεταφέρονται σε έναν άλλο τόπο και χρόνο (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 104 – 105).

2.2.1. Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία ελκυστική βιωματική μέθοδο διερεύνησης και μάθησης, μέσα από την οποία το παιδί μπορεί να κατανοήσει την προσωπική και ανθρώπινη εμπειρία του, να διερευνήσει τα συναισθήματά του, τις στάσεις, τις απόψεις και τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους και να αναπαραστήσει αυτές τις αφηρημένες έννοιες με μία δραματική πιο συγκεκριμένη μορφή. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραματικές δραστηριότητες εξασκούν διάφορες νοητικές δεξιότητες, όπως την επινόηση, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, την εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την επιλογή και την κρίση. Καλλιεργούν, ακόμα, δεξιότητες ομαδικής αλληλεπίδρασης και

συζήτησης, ικανότητες κοινωνικής μάθησης και μεταγνωστικές δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων, όπως, επίσης, και δεξιότητες σχετικές με τη γλώσσα τα μαθηματικά και άλλες επιστήμες (Τσιάρας, 2014: 144 – 145). Στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και έχει στόχο την ικανοποίηση των όσων συμμετέχουν σε αυτό, την επικοινωνία και την ψυχαγωγία τους. Απαραίτητα στοιχεία είναι τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης, όπως τα ομαδικά παιχνίδια εμπιστοσύνης, τα παιχνίδια με το σώμα και τη φωνή, αλλά και ασκήσεις αναπνοής και έκφρασης (Βετουλάκη, 2007: 105 – 106).

Το θεατρικό παιχνίδι έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά στοιχεία:

1. σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμό, προσποίηση ρόλου πραγματικού ή φανταστικού,
2. πρόταση για επίλυση προβλημάτων,
3. έμφαση στη διαδικασία,
4. καθοδήγηση ενός ενήλικα, που παρακολουθεί και δίνει εκπαιδευτικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Panagiotaki, Trouli, Grammatikopoulos, 2014: 56).

Σύμφωνα με τον Λάκη Κουρετζή, η σημασία δε βρίσκεται στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου τα παιδιά να φτάσουν στο αποτέλεσμα. Βασικές τεχνικές για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου, υπερβολή και η αντίθεση, η παντομίμα, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, η κούκλα-μαριονέτα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθούν αυτές είναι η απελευθέρωση της φαντασίας, η παρατήρηση, η ευαισθητοποίηση και η αύξηση της ενεργοποίησης και του ρυθμού (Panagiotaki, Trouli, Grammatikopoulos, 2014: 57).

Είναι μια δραστηριότητα που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν μέσα από ρόλους που δε θα τολμούσαν να πάρουν. Όπως λέει η Φράγκου, διασκεδάζει το πνεύμα των μικρών παιδιών και συγχρόνως το αναπτύσσει, παράλληλα όμως καλλιεργεί και την εκφραστική τους ικανότητα (Παπανικολάου, Τσιλιμένη, 1992: 47). Σύμφωνα με το Λάκη Κουρετζή, βοηθά το παιδί να απελευθερώσει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του και αποτελεί μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ψυχοκινητικής του έκφρασης (Κουρετζής, 1991: 29). Το παιδί, παίζοντας ανακαλύπτει κάποιο ρόλο. Με κύριο μέσο το παιχνίδι, την αισθησιοκινητική δράση και την αυτοέκφραση, τα παιδιά καταλήγουν σε ένα δρώμενο, το οποίο δεν έχει απαραίτητα λόγο. Κι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για εκείνα που δε νιώθουν άνετα να εκφραστούν με λόγια, καταθέτοντας μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού τα συναισθήματά τους (Κουρετζής, 2008: 81 – 82).

Η Σέξτου αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στην τεχνική του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης και έχει στόχο την ψυχαγωγία και την επικοινωνία όσων παίζουν μέσα από τα αισθήματα, τη λεκτική και σωματική έκφραση, τη φαντασία και τη συνεργασία. Δημιουργεί συνθήκες απελευθέρωσης, χαράς, επικοινωνίας κατά τις οποίες το παιδί αυτενεργεί.

Προϋποθέτει παιχνίδια αισθήσεων, κινητικά, με τη φωνή, εμπιστοσύνης κι επικοινωνίας, παρατηρητικότητας, φαντασίας και ασκήσεις αναπνοής (Σέξτου, 2007: 19 – 20).

Σύμφωνα με τους Faure και Lascar, θεατρικό παιχνίδι συμβαίνει όταν κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με κίνηση και λόγο. Έχει ως στόχο την ευχαρίστηση όλων όσων συμμετέχουν, παικτών και θεατών και κυριαρχεί η χαρά του να παίζεις. Αποκλείεται η απαγγελία ενώ σημαντική θέση έχει ο αυτοσχεδιασμός που αποτελεί μια δημιουργική στιγμή, όπου το παιδί ξεκινώντας από ένα θέμα επινοεί τι θα πει και πώς θα το κάνει. Ένα θεατρικό παιχνίδι είναι καλό να ξεκινάει με ασκήσεις για προθέρμανση της φωνής και του σώματος ώστε να προετοιμάζεται το σώμα για δράση. Η μέθοδος που προτείνουν οι Faure και Lascar περιλαμβάνει τρία στάδια: χαλάρωση, σωματικές ασκήσεις και αυτοσχεδιασμοί (Faure, Lascar, 1994: 8-9).

Το θεατρικό παιχνίδι, κατά το Λ. Κουρετζή, αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις:

Φάση της απελευθέρωσης. Είναι το στάδιο της ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας. Γίνονται πολλά παιχνίδια, που λειτουργούν ως μέσο απελευθέρωσης και δημιουργικής έκφρασης, μέσα από τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν εσωτερικές τους ανάγκες, επικοινωνούν μεταξύ τους και συνθέτουν την ομάδα. Αρχίζει να λειτουργεί η αλληλεπίδραση. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία του θεατρικού παιχνιδιού.

Φάση της αναπαραγωγής. Κυρίαρχο ρόλο έχει το παιχνίδι των ρόλων. Το παιδί μέσα από ένα ρόλο που παίζει, προβάλλει τις εμπειρίες του, τα προσωπικά του βιώματα, τη φαντασία και τις ανάγκες του (Κουρετζής, 1991: 70-77). Στη φάση αυτή, αναπαράγονται αυτοσχεδιασμοί, ελεύθεροι ή κατευθυνόμενοι, μικρά δρώμενα, τα παιδιά επιλέγουν ένα ρόλο και τον προσεγγίζουν με το δικό τους τρόπο. Ο εμψυχωτής συντονίζει, προσπαθώντας να δημιουργήσει μόνο την αίσθηση του ρόλου, όχι τον τρόπο που το παιδί θα παίξει το ρόλο του.

Σκηνικός αυτοσχεδιασμός. Στη φάση αυτή, τα παιδιά, με βασικά εργαλεία τη σωματική έκφραση, την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό και το λόγο φτάνουν σε μια οργανωμένη σύνθεση. Υποδύονται ρόλους που δημιούργησαν κι επέλεξαν τα ίδια και αναπαράγουν θέματα που τους απασχόλησαν κατά τις δύο προηγούμενες φάσεις. Φτάνουν δηλαδή σε μια σε μια παρουσίαση, μία σύνθεση, ένα «θεατρικό δρώμενο». Η φάση αυτή είναι μια καθαρά δημιουργική κι εκφραστική δραστηριότητα των παιδιών. Ο εμψυχωτής δε συμμετέχει παρά μόνο ως θεατής ή αν τα παιδιά του το ζητήσουν και του αναθέσουν κάποιο ρόλο (Κουρετζής, 2008: 247-248).

Φάση της ανάλυσης. Αφού το παιχνίδι τελειώσει, ακολουθεί η ανάλυση – συζήτηση. Τα παιδιά, μαζί με τον εμψυχωτή, μπορούν να συζητήσουν αυτά που έπαιξαν, την υπόθεση, πώς το έπαιξαν, τι παρατήρησαν κατά τη διάρκεια του θεατρικού δρώμενου, τι κατάλαβαν από αυτό που έπαιξαν και γενικά παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά και τη στάση τους (1991), σελ: 90-91) Μπορούν, αν θέλουν, να παίξουν από την αρχή. Είναι στην κρίση του εμψυχωτή και στην ανάγκη των παιδιών αν θα γίνει αυτή η φάση ή όχι. Μπορεί, επίσης, να ακολουθήσουν εικαστικές και κατασκευαστικές δραστηριότητες σχετικές με το θεατρικό παιχνίδι και όσα βίωσαν παίζοντας (Κουρετζής, 2008: 248).

2.2.2. Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση είναι μία παιδαγωγική μέθοδος έκφρασης, κατά την οποία το παιδί βιώνει και μετατρέπει σε εμπειρίες τις πληροφορίες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντάς τις μέσα από το σώμα του και το λόγο του. Δεν αποτελεί μόνο μια δραστηριότητα αισθητικής αγωγής στο σχολείο αλλά έναν τρόπο βίωσης της σχολικής ζωής, που είναι η ίδια η ζωή του παιδιού. Αποτελεί ένα ιδιαίτερο δέσιμο ανάμεσα στις τέχνες, στις γνώσεις και στο είναι του παιδιού και οδηγεί στη δημιουργική σκέψη, σύνθεση και δράση (Άλκηστις, 2007: 42). Βασίζεται σε ένα δομημένο υπάρχον κείμενο, πεζό, ποίημα, μύθο, παραμύθι, τραγούδι, έθιμο, κλπ. Είναι η μετατροπή, η ανάπλαση και επεξεργασία ενός αφηγηματικού κειμένου μέσω του δραματικού κώδικα και η απόδοσή του από τα παιδιά, χωρίς απαραίτητα το αποτέλεσμα να αποτελεί θεατρική δράση (Σέξτου, 2007: 31).

Η δραματοποίηση του παραμυθιού, αποτελεί για τα παιδιά μια από τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Δίνεται σε αυτά η ευκαιρία για πλήθος δραματικών δραστηριοτήτων, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της αφήγησης, αλλά κυρίως κατά την επεξεργασία τους με δραστηριότητες δραματικού περιεχομένου, που βοηθούν στην ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας (Βετουλάκη, 2007: 100).

Σύμφωνα με το Μουδατσάκι, η δραματοποίηση είναι μια δραστηριότητα που βασίζεται σε ένα πρωτογενές κείμενο, όχι σε ένα επινοημένο και έχει στόχο την «ψυχαγωγική» διδασκαλία κάποιου μαθήματος. Το παιδί είναι παρών, παίζει, αναλαμβάνει ρόλους, ενσαρκώνει τους ήρωες της ιστορίας, αξιολογεί τη δράση τους, ζει με κριτικό τρόπο την εμπειρία της ιστορίας. Κατηγορίες κειμένων που μπορούν να αποτελέσουν υλικό για δραματοποίηση είναι: η μυθολογία, η ιστορία, τα θρησκευτικά, τα μαθηματικά, οι θρύλοι, τα έθιμα, τα παραμύθια, τα επεισόδια από την καθημερινότητα, οι φωτογραφίες, οι εικόνες, τα έργα τέχνης. Η δραματοποίηση έχει ως πρώτη φάση τη σύνθεση του δραματικού κειμένου από τον εμψυχωτή με συνεργασία ή όχι των παιδιών και δεύτερη την εμψύχωση του δραματικού υλικού στη σκηνή της τάξης (Μουδατσάκης, 1994: 88 – 91).

Με τη δραματοποίηση το παιδί μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερη σχέση με το σώμα του, να συνειδητοποιήσει τις διάφορες λειτουργίες του, καθώς και την ύπαρξή του στο χώρο, βρίσκει το ρυθμό του και εμπλουτίζει την κίνηση και την παραστατικότητά του. Μεταλλάσει τη σχέση του με τον εαυτό του και με τους άλλους, καθώς μαθαίνει να συνεργάζεται, να υποχωρεί, να σέβεται, να μπαίνει στη θέση του άλλου αλλά και να ξεπερνά αναστολές του, να βιώνει νέες εμπειρίες. Οδηγείται στη βιωματική γνώση, ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες, διευρύνει το πεδίο της γλώσσας ενώ παράλληλα το συνδέει με το σώμα του. Μπορεί, επίσης, να εκτονωθεί από φορτίσεις και να επιλύσει συγκρούσεις του αλλά του παρέχεται και η δυνατότητα απόλαυσης, ενθουσιασμού και χαράς (Άλκηστις, 2007: 28).

Κύριος στόχος της δραματοποίησης είναι να προσφέρει στα παιδιά ίσες ευκαιρίες για δημιουργική απασχόληση ώστε να αποκτήσουν αισθητική για τον κόσμο γύρω τους, να βρουν διέξοδο στην έκφραση τους και να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της συνεργασίας. Μέσω της δραματοποίησης, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν ρόλους στις ανθρώπινες σχέσεις, χαρακτήρες και συμπεριφορές, να

συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, να αναπτύξουν κριτικό πνεύμα για όσα συμβαίνουν γύρω τους και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα με ηθική, κοινωνική και πολιτική διάσταση (Σέξτου, 2007: 33 – 35).

Τα στάδια επεξεργασίας είναι τα ακόλουθα:

1. Επιλογή κειμένου (πεζού ή ποιητικού), η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών, στα ενδιαφέροντά και στα βιώματά τους, να έχει κίνηση, δράση, διάλογο, χιούμορ, αισθητική, πολιτισμική αξία, να προβάλλει κοινωνικές ανθρωπιστικές και αξίες.

2. Δομή – σκηνικές ενότητες.

3. Πρόσωπα και διανομή. Ο εμψυχωτής προσπαθεί να μεταδώσει στα παιδιά εικόνες από τις προσωπικότητες των ρόλων και να τα βοηθήσει να τους «παίξουν» και να γίνει η επιλογή – διανομή τους.

4. Οργάνωση θεατρικού εργαστηρίου και θεατρικό περιβάλλον. Ο εμψυχωτής ορίζει το χώρο και τα σκηνικά επίπεδα που χρειάζονται για τη δράση, τα οποία πρέπει να είναι λειτουργικά. Τα παιδιά επιλέγουν υλικά μεταμφίεσης (πανιά, φόδρες, κορδέλες, μάσκες, καπέλα, παλιά ρούχα, περούκες, μικροαντικείμενα, γάντια, ψεύτικα κοσμήματα, γραβάτες, κ.α), άχρηστα υλικά (χαρτόνια, κουτιά, μαλλιά πλεξίματος), μουσικά όργανα, τα οποία δοκιμάζουν, αυτοσχεδιάζουν και διασκεδάζουν.

5. Χρηστικά αντικείμενα, Μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα εργαστήρι κατασκευών, όπου τα παιδιά θα φτιάξουν, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά, όλα τα αντικείμενα που θα χρειαστούν.

6. Δημιουργία ατμόσφαιρας. Επιτυγχάνεται με την κατάλληλη μουσική, το φωτισμό και το σκηνικό στη διάταξη του χώρου.

7. Επιλογή τρόπου παρουσίασης του αφηγηματικού υλικού στα παιδιά. Υπάρχουν τρεις τρόποι: με αφήγηση από τον ίδιο τον εμψυχωτή ή χρησιμοποιώντας μια κούκλα κουκλοθεάτρου, με εικαστικά, όπου δεν είναι αφετηρία το ίδιο το κείμενο αλλά η επαφή των παιδιών με διάφορα υλικά και μέσα ζωγραφικής και κατασκευών και με ήχους και μουσική, όπου μετά την παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού, ο εμψυχωτής καλεί τα παιδιά να επιλέξουν τη μουσική που ταιριάζει στο κείμενο, είτε κατασκευάζοντας αυτοσχέδια μουσικά όργανα, είτε χρησιμοποιώντας μουσικές συνθέσεις ή ζωντανά τραγούδια.

8. Δραματοποίηση, όπου τα παιδιά δραματοποιούν το κείμενο με κέφι και χωρίς υποδείξεις (Σέξτου, 2007: 53 – 62).

Ιδιαίτερη είναι η συμβολή της δραματοποίησης στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων από τα παιδιά, καθώς από παθητικοί παρατηρητές γίνονται ενεργοί δέκτες του υλικού για μάθηση. Βασικό στοιχείο είναι τα παιδιά να γνωρίσουν από πριν την εποχή που θα δραματοποιήσουν, προκειμένου να νιώσουν το πνεύμα και το κλίμα εκείνης της εποχής. Επίσης, σημαντική είναι η ενσυναίσθηση, μέσα από την οποία το

παιδί έχει την ικανότητα να φαντάζεται τον εαυτό του ως ένα άλλο πρόσωπο, άλλης εποχής και άλλου τόπου ώστε να μπορεί να βιώνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ανθρώπων εκείνης της εποχής (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 106).

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη δομημένη δραματοποίηση – αναπαράσταση με τη χρήση κατάλληλων σκηνικών και βοηθητικών στοιχείων. Όμως, πρέπει να συμμετέχει και να βοηθάει διακριτικά και υποστηρικτικά, ώστε να διευκολύνει και να προωθεί το παιχνίδι των παιδιών (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 110).

2.2.3. Μουσικοκινητικά παιχνίδια

Η κίνηση του σώματος θεωρείται βασικό μέσο της μουσικής αγωγής και βασικός παράγοντας για την ολοκληρωμένη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης είναι μία έμφυτη τάση των παιδιών ακόμη και από τη βρεφική ηλικία, κατά την οποία αντιδρούν αυθόρμητα με απλές ρυθμικές κινήσεις στην ακρόαση της μουσικής (Μαγαλιού, 2007: 60).

Σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγοι θεωρούν ότι η μουσική και η κίνηση πρέπει να καλλιεργούνται ταυτόχρονα στα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής των παιδιών. Στόχος της μουσικοκινητικής αγωγής είναι να βοηθήσει το παιδί μέσα από την κίνηση του σώματός του να αντιληφθεί και να αναπτύξει καλύτερα βασικές μουσικές έννοιες (Σέργη, 1991: 29). Όπως υποστηρίζει ο Dalcroze, αν το σώμα δε νιώθει όλο το ρυθμό, ο μελλοντικός μουσικός θα παράγει μουσική μηχανικά, χωρίς συναίσθημα και έτσι δεν θα μπορέσει ποτέ να αναπτύξει την απαραίτητη δεκτικότητα και ανταπόκριση, που είναι αναγκαίες για την πραγματική μουσικότητα (Σέργη, 1991: 29). Ο δε Orff, υποστηρίζει ότι η ρυθμική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει από την πρώιμη παιδική ηλικία και ότι η μουσική και η κίνηση πρέπει να διδάσκονται παράλληλα. Η βασική ιδέα της μεθόδου του είναι η μουσική, η κίνηση και ο λόγος (Gokturk Cary, 2012: 189).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, η μουσική εντάσσεται στο πρόγραμμα για τη δημιουργία και έκφραση και έχει στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, την κατανόηση και απόλαυση της μουσικής και την απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών. Όλα τα παιδιά έχουν μουσικές δυνατότητες, μουσικά βιώματα και ενδιαφέροντα και μπορούν να αναπτύξουν μουσικές ιδέες. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να ακούν μουσική, να παίζουν μουσική, να βιώνουν ομαδικές μουσικές εμπειρίες, να πειραματίζονται με τους ήχους, το τραγούδι, την κίνηση, το παίξιμο οργάνων και τη «σημειογραφία» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 589 – 590). Οργανώνονται δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες για να τραγουδούν ή να παίζουν διάφορα μουσικά όργανα αυτοσχεδιάζοντας, να αναπαράγουν μουσικά ακούσματα με διάφορους τρόπους, να ανταποκρίνονται σε σήματα, σύμβολα και οδηγίες και να παρουσιάζουν τις εκτελέσεις τους. Επίσης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται μέσα από μουσικές συνθέσεις, να αναπτύσσουν εκτίμηση προς τα διάφορα μουσικά ακούσματα και να τα απολαμβάνουν αλλά και να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους για αυτά (ΔΕΠΠΣ, 2003: 612 – 614).

Ο Dalcroze θεωρούσε ότι η μουσική αγωγή πρέπει να έχει στόχο την επίτευξη της συνεργασίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Θεωρούσε ότι θα μπορούσε να συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, μέσα από την καλλιέργεια της αυτογνωσίας και το συντονισμό της φαντασίας, της αντίληψης και των συναισθημάτων. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει ότι όλοι θα πρέπει να έχουμε στόχο να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά να αποκτήσουν συνείδηση της προσωπικότητάς τους, να αναπτύξουν το ταπεραμέντο τους, να απελευθερώσουν τους ιδιαίτερους ρυθμούς τους και να διαφωτιστούν ως προς τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ψυχή και το σώμα, το συνειδητό και το ασυνείδητο, τη φαντασία και τη διαδικασία δράσης (Μαγαλιού, 2007: 75 – 76). Η μέθοδος του Dalcroze δίνει έμφαση στη φυσική ανάπτυξη του παιδιού και την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στο άτομο. Αποτελεί μία διαδικασία μάθησης με αισθητηριακές εμπειρίες, μέσα από την πολύπλευρη κίνηση, το τραγούδι, τον αυτοσχεδιασμό, το παίξιμο των οργάνων. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρώτα τη δική τους εμπειρία πάνω στη συγκεκριμένη μέθοδο και μετά μαθαίνουν πότε και πώς να την εφαρμόζουν στην τάξη (Johnson, 1993: 25).

Σύμφωνα με τον Orff, κύριοι στόχοι της μουσικής είναι η συναισθηματική απελευθέρωση των παιδιών και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και με το δάσκαλο. Μέσα από κατάλληλες μουσικοκινητικές δραστηριότητες δημιουργούνται προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά, πέρα από το να εκφραστούν μουσικά, έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους κοινωνικά και συναισθηματικά (Μαγαλιού, 2007: 76). Βασική αρχή του ήταν ότι η μουσικότητα υπάρχει έμφυτη σε κάθε παιδί και πρέπει να καλλιεργηθεί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες. Η μέθοδος του βασίστηκε στη ρυθμική κίνηση του σώματος και στο ρυθμό του λόγου. Έδωσε έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, τον οποίο θεωρούσε σημαντικό μέρος της μουσικής αγωγής. Άρα θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά, από τη μικρή κιόλας ηλικία, για αυτοσχεδιασμό στη μουσική με τη χρήση του σώματος, της φωνής και μουσικών οργάνων (Μαγαλιού, 2007: 15).

Με βάση το σύστημα του Orff, η μουσική αγωγή έχει βασικούς στόχους το παιδί να χρησιμοποιεί τη φυσική κίνηση και ομιλία ως εφαλτήριο για μουσικές εμπειρίες, να δώσει αμεσότητα απόλαυσης από την ενεργό συμμετοχή του, να ενθαρρύνει την αίσθηση ότι ο λόγος, η κίνηση, το παιχνίδι και το τραγούδι είναι ένα, να καλλιεργήσει τη μουσική, τη φαντασία και να αναπτύξει ικανότητες αυτοσχεδιασμού, καθώς και τη δημιουργικότητα και την συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, έχει στόχο να δώσει ένα φυσικό υπόβαθρο σε ρυθμό και μελωδία και να δώσει εμπειρίες στα συστατικά μέρη των στοιχείων της μουσικής (Gokturk Cary, 2012: 190). Η μέθοδος του δίνει έμφαση στη χρήση μουσικών οργάνων κυρίως κρουστών στη μουσική δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό (Gokturk Cary, 2012: 192).

Η μουσική αγωγή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφορές μουσικές δραστηριότητες, όπως είναι η κίνηση, το τραγούδι, η χρήση οργάνων, η ακρόαση αυτοσχεδιασμός και άλλες δημιουργικές εργασίες. Αυτές απαιτούν από τα παιδιά που συμμετέχουν διανοητική ενέργεια, καλλιέργεια ακουστικής ευαισθησίας, έντονη συγκέντρωση, συναισθηματική συμμετοχή, αντίληψη και φαντασία, αντοχή και επιμονή, μυϊκές δεξιότητες, προσφορά και ευχαρίστηση και ομαδικές επαφές. Απαιτούν δηλαδή την εξ ολοκλήρου συμμετοχή τους, φυσιολογική, διανοητική,

συναισθηματική και κοινωνική. Τα μουσικά μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι η φωνή, το σώμα τους και τα μουσικά όργανα (Σέργη, 1991: 35 – 36).

Τα μουσικά παιχνίδια είναι παιχνίδια, όπου υπάρχουν μουσικοί ήχοι ή ήχοι από διάφορα μουσικά όργανα ή από αποσπάσματα μουσικών έργων. Η δύναμη των παιχνιδιών αυτών βρίσκεται στη λέξη «παιχνίδι» (Χαραλάμπους, 2001: 11). Τα μουσικά παιχνίδια έχουν στόχο την ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης των μικρών παιδιών, καθώς τα βοηθούν να αναπτύξουν μια ενεργό σχέση με τη μουσική αλλά μπορούν και να συμβάλουν στην κατανόηση με βιωματικό τρόπο ορισμένες βασικές έννοιες της μουσικής. Τα μουσικά παιχνίδια έχουν κανόνες και διαδικασίες, που θυμίζουν τα ομαδικά παιχνίδια (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 330)

Τα μουσικά παιχνίδια είναι κατάλληλα για τις μικρές ηλικίες. Η νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει δικά της παιχνίδια μαζί με τα παιδιά και να τα χρησιμοποιούν καθημερινά. Τέτοια μικρά παιχνίδια μπορούν να είναι αποτελεσματικά σε παιδιά που δυσκολεύονται να θυμηθούν, σε υπερκινητικά, σε παιδιά που δεν μπορούν να μπουν στη σειρά ή να έχουμε μία τάξη, επιθετικά παιδιά αλλά και γενικά σε όλα τα παιδιά. Μέσα από το ρυθμό, την κίνηση, την έκφραση, στον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά νιώθουν τη χαρά του παιχνιδιού (Χαραλάμπους, 2001: 19 – 20).

Στα μουσικά παιχνίδια, οι κινήσεις των παιδιών μπορούν να συνοδεύονται από ρυθμικά χτυπήματα σε κρουστά όργανα, δίνοντας παράλληλα οδηγίες για περπάτημα αργό η γρήγορο, με μεγάλα ή μικρά βήματα, στις μύτες των ποδιών ή στις φτέρνες, ελαφρύ περπάτημα ή περπάτημα με βαριά βήματα, κλπ (Σέργη, 1991: 60 – 61). Επίσης, η κίνησή τους μπορεί να συνοδεύεται από ηχογραφημένη μουσική, δηλαδή ελεύθερο περπάτημα, όπου τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους εκφραστικές κινήσεις, ερμηνεύοντας τη μουσική που ακούν (Σέργη, 1991: 74).

Η μουσικοκινητική ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Καθώς τα παιδιά χορεύουν ή κινούνται στο χώρο με τη μουσική προσπαθούν να συνδυάσουν τις κινήσεις τους με αυτές των άλλων, είτε παιδιών είτε ενηλίκων, ώστε να μοιραστούν από κοινού μία ευχάριστη δραστηριότητα. Η κίνηση με τη μουσική αποτελεί από τις πρώτες μουσικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες το μικρό παιδί μπορεί να κοινωνικοποιηθεί. Οι δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Μαγαλιού, 2007: 77). Σύμφωνα με τη θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner, η μουσική νοημοσύνη σχετίζεται με τη δημιουργία ρυθμών και τραγουδιών και την αναγνώριση παλμικών δονήσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από το ρυθμό και τη μελωδία. Η σωματο-κιναισθητική νοημοσύνη έχει σχέση με τη χρήση του σώματος, της κίνησης και της ομιλίας για για την έκφραση συναισθημάτων ή την επίλυση προβλημάτων. Μέσα από αυτήν, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από δραστηριότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας (Ντολιοπούλου, 2002: 147 – 148). Η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τη σωματο-κιναισθητική νοημοσύνη και με τη μουσική νοημοσύνη (Μαγαλιού, 2007: 77).

Με βάση την έρευνα της Μαγαλιού, οι μουσικές δραστηριότητες, με έμφαση στην κινητική και εικονική αναπαράσταση, συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης, των μουσικών δεξιοτήτων, της στάσης των παιδιών απέναντι

στη μουσική, στις ικανότητες συμβολισμού της μουσικής, στις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Μαγαλιού, 2007: 212).

Τα μουσικά παιχνίδια δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να απελευθερωθεί, να χαρεί, να αυτονομηθεί, να αποκτήσει δεξιότητες, να κατακτήσει τα μέλη του σώματός του και να μπορεί να τα ελέγξει μέσα από τη λεπτή και την αδρή κινητικότητα, να κατακτήσει τον άμεσο και έμμεσο χώρο. Επίσης, μέσα από αυτά έχει την δυνατότητα να γίνει κυρίαρχο παντού, να εξελιχθεί νοητικά και να μάθει να αποδέχεται τα άλλα παιδιά, να κοινωνικοποιηθεί (Χαραλάμπους, 2001: 11 – 12).

2.3. Η σημασία των βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Το παιδί βασίζει την εικόνα για τον εαυτό του στις ενσώματες εμπειρίες του, σχετικά με τις ικανότητες και τα όριά του. Από πολύ μικρή ηλικία επιδιώκει να την ανεξαρτησία του μέσα από διάφορες σωματικές δραστηριότητες. Προσπαθεί να περπατήσει χωρίς βοήθεια, να ντυθεί μόνο του, να σκαρφαλώσει, να πηδήξει ώστε σιγά-σιγά να καταφέρει να γίνει ανεξάρτητο. Μέσα από τις εμπειρίες, που κατακτά με το σώμα του, την κίνηση και τις αισθήσεις του, το παιδί διαμορφώνει και δομεί την αυτοεκτίμησή του (Zimmer, 2007: 56 – 57).

Στις κινητικές του δραστηριότητες, το παιδί ερχόμενο σε επαφή με παιχνίδια, αντικείμενα αλλά και πρόσωπα, προκαλεί ένα αποτέλεσμα και το πιστώνει στον εαυτό τους. Μαθαίνει να πειραματίζεται και να δοκιμάζει. Συνδέει το αποτέλεσμα της δράσης του με την προσωπική του εμπειρία, με τις δυνατότητές του. Το συναίσθημα ότι κατάφερε κάτι συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Το παιδί έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να αλλάξει κάτι, νιώθει ικανό και ότι μπορεί να επιδράσει με τις ενέργειές του στα υλικά γύρω του αλλά και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Όποιος έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, τολμάει να κάνει και δραστηριότητες πιο δύσκολου βαθμού. Αυτή η πεποίθηση δίνει ένα ισχυρό κίνητρο στα παιδιά να αναζητούν καταστάσεις, που το αποτέλεσμά τους ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (Zimmer, 2007: 60 – 62).

Τα παιδιά, μέσα από τους διάφορους θεατρικούς ρόλους και τη δράση, επινοούν καταστάσεις και δραματικά περιβάλλοντα. Δρουν, δοκιμάζουν και μετασχηματίζουν τη φαντασιακή τους πραγματικότητα. Πολλοί επιστήμονες, όπως ο J. Dewey, ο J. Piaget και ο Vygotsky έχουν επισημάνει τη σημασία του συμβολικού και του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη, τη δημιουργική φαντασία και τη μάθηση. Μεταγενέστερες έρευνες τονίζουν, επίσης, την επίδρασή του στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην ευελιξία της συμπεριφοράς, στη συνδυαστική ευχέρεια καθώς και στο σύνολο των λειτουργιών της αποκλίνουσας νόησης (Παπαδόπουλος, 2014: 2).

Η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες αναπαράστασης συμβάλλει στο να οξύνουν την αντίληψη και τη νόησή τους, καθώς διατηρούν ταυτόχρονα στο μυαλό τους τον πραγματικό και το φανταστικό κόσμο. Η θεατρική δράση αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης που μπορεί να διαχωρίσει ένα γεγονός και να αποβάλει τις συμβατικές αντιλήψεις κι έννοιες για αυτό. Τόσο ο δρων όσο κι ο θεατής μεταφέρονται σε έναν κόσμο μαγικό, όπου δημιουργείται μια κατάσταση που δε συμβαίνει στην πραγματικότητα. Ο συμμετέχων στο παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να απελευθερωθεί από το συνηθισμένο τρόπο αντίληψης όσων συμβαίνουν γύρω του. Η νοητική αντανάκλαση των νοημάτων που απορρέουν συμβαίνει όταν το παιδί βγει από το ρόλο του κι επιστρέφει στην πραγματικότητα, εμπλεκόμενο στη συζήτηση για όσα βίωσε (Τσιάρας, 2014: 112 – 114). Η φαντασία και η δραματική έκφραση λειτουργούν ως διαδικασίες μετασχηματισμού και επανακαθορισμού της υπάρχουσας γνώσης. Μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, οι συμμετέχοντες σε παιχνίδια αναπαράστασης ή δραματικά δημιουργούν νοητικές δομές, δεξιότητες ενίσχυσης της αυτοεικόνας και της μάθησης. Η γνώση είναι προϊόν μετασχηματισμού των πραγματικών εαυτών όσων συμμετέχουν σε φανταστικούς εαυτούς δραματικών χαρακτήρων (Τσιάρας, 2014: 118 – 119).

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι αποτελεί ανάγκη υποστήριξης των εξελικτικών σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, σε σχέση με τη γλώσσα και τη σκέψη. Το παιχνίδι επηρεάζει τις γνωστικές δομές του παιδιού, οι οποίες οικοδομούνται σε σχέση με δύο βασικές λειτουργίες, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Με την αφομοίωση, το παιδί μετασχηματίζει την πραγματικότητα σε δικά του σχήματα και με τη συμμόρφωση κατευθύνει τις δικές του δομές να βρουν την πραγματικότητα (Τσιάρας, 2014: 119 – 120).

Ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο συμβολικό παιχνίδι. Η προσποίηση συμβάλλει στην απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς το συμβολικό παιχνίδι παρουσιάζεται ως μια ζώνη εγγύτερης νοητικής ανάπτυξης. Η ζώνη αυτή θεωρείται η περιοχή δυνατοτήτων του παιδιού ανάμεσα στο τι θα μπορούσε να κάνει μόνο του και στο τι θα μπορούσε να πετύχει με κατάλληλη βοήθεια (Τσιάρας, 2014: 121).

Η Paley τονίζει τις διαφορετικές πλευρές της συμβολικής αναπαράστασης των παιδιών ως κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα. Υποστηρίζει ότι η ανάπτυξή τους, ηθική, συναισθηματική και διανοητική, τοποθετείται στο πλαίσιο της ομαδικής ζωής και ότι οι διαφορετικές μορφές συμβολικής αναπαράστασης επηρεάζονται από το κοινωνικόπολιτισμικό πλαίσιο αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν και στη συγκρότηση του. Οι παιδικές ιστορίες και το φανταστικό παιχνίδι αποτελούν μορφές αυτοέκφρασης, που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να ανακαλύψουν τους φόβους, τις επιθυμίες και άλλες ανησυχίες τους. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν πρακτικές που διέπονται από κανόνες και μπορούν να λάβουν χώρα μόνο εντός ενός πλαισίου κοινών και εκούσια αποδεκτών κανόνων και νοημάτων. Η συμβολική δραστηριότητα της αναπαράστασης των παιδιών αποτελεί ένα μέσο έκφρασης αλλά ταυτόχρονα μία σημαντική διαδικασία μάθησης και διερεύνησης της πραγματικότητας, καθώς τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν τα μυστήρια του ευρύτερου κοινωνικού κόσμου (Νικολοπούλου, 2010: 279 – 280).

Σύμφωνα με τον Bruner, τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από το παιχνίδι της προσποίησης. Όπως και στο Vygotsky, η βοήθεια στων ενηλίκων είναι σημαντική προκειμένου το παιχνίδι τους να είναι ουσιαστικό και χρήσιμο. Τα παιδιά εξασκούν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, απόλυτα χρήσιμες για την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Τσιάρας, 2014: 122).

Σύμφωνα με την θεωρία του Freud, το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται ως μία διέξοδος ανεκπλήρωτων επιθυμιών, συγκρούσεων και ψυχολογικών τραυμάτων του παιδιού. Αποτελεί ένα γενικό πλαίσιο κατευνασμού της επιθετικότητας, ένα μέσο κυριαρχίας, ανάληψης προσωπικού ρίσκου και δυνατότητας χειρισμού των καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Σε δραστηριότητες δράματος ή αναπαράστασης είναι έντονο το στοιχείο του αμυντικού μηχανισμού της προβολής. Μέσα από την ανάληψη ενός ρόλου προβάλλονται ασυνείδητα στους άλλους απωθημένες τραυματικές εμπειρίες και ανεκπλήρωτες επιθυμίες (Τσιάρας, 2014: 236 – 237).

Στο δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά προβάλουν ταυτόχρονα πλευρές τους εξωτερικεύοντας εσωτερικές τους συγκρούσεις. Σύμφωνα με τους Ericsson και Winnicott, μπορεί να γίνει χρήσιμο θεραπευτικό μέσο καθώς είναι ικανό να προκαλέσει στους συμμετέχοντες εσωτερικές ψυχικές αλλαγές (Τσιάρας, 2014: 240). Το δραματικό παιχνίδι, σύμφωνα με τους Slade και Jennings, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν έντονα συναισθήματα χωρίς να επιτίθενται στον εαυτό τους ή στους άλλους. Μέσα από την αναπαράσταση γεγονότων, τα παιδιά παίζουν τις φαντασιώσεις τους κι έτσι συμβιβάζονται με την πραγματικότητα και επιτυγχάνουν μία αίσθηση κυριαρχίας. Ελευθερώνονται από εσωτερικές ανησυχίες, αποκτούν συναισθηματική αρμονία και επιπλέον δυνατότητες για να αντιμετωπίσουν πραγματικά γεγονότα (Τσιάρας, 2014: 243 – 244). Το δραματικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη συμβολική αναπαράσταση, την ικανότητα δηλαδή χρησιμοποιούν ένα αντικείμενο για να αναπαραστήσουν κάτι άλλο. Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί βιωματική προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης καθώς συμβάλλει και στην κατάκτηση της γλώσσας (Furman, 2000: 173).

Έρευνες έχουν δείξει ότι δραστηριότητες σχετικές με το δραματικό παιχνίδι αποτελούν ιδανικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κυρίως στην προσχολική ηλικία. Επίσης, η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες συνέβαλε ώστε να χρησιμοποιούν περίπλοκες τεχνικές αφήγησης κατά τη διάρκεια θεατρικών προσποιήσεων, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζουν τη δομή της ιστορίας (Τσιάρας, 2014: 138 – 139). Μία άλλη έρευνα έδειξε ότι το αυτοσχέδιο δραματικό παιχνίδι, χωρίς δηλαδή καθορισμένο σενάριο, ευνόησε την καλλιέργεια των κοινωνικό-γλωσσικών δεξιοτήτων. Μάλιστα οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία του δραματικού παιχνιδιού για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων σε παιδιά με δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση (Τσιάρας, 2014: 140 – 141). Σύμφωνα με μία έρευνα από το διεθνές κέντρο σπουδών για το θέατρο στην εκπαίδευση, το δραματικό παιχνίδι είναι προπομπός του θεάτρου, καθώς παριστάνουν τους καλλιτέχνες που ελέγχουν και χειρίζονται το συμβολικό μέσο. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι μπορούν να δημιουργούν, είναι ικανά να μιλούν για τους χαρακτήρες και να αναπτύσσουν καταστάσεις, όπως κάνουν οι ηθοποιοί στο επίσημο

δράμα. Η έννοια του σκηνοθέτη είναι εγγενής σε αυτό το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης, υπάρχει κοινό, παρατηρητές. (Furman, 2000: 175).

Οι Παναγιωτάκη, Τρούλη, Γραμματικόπουλου, σε ερευνά τους συμπέραναν ότι το δραματικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του σωματικού, κοινωνικού, και γνωστικού αυθορμητισμού καθώς και της χαράς και της αίσθησης του χιούμορ. Τα κινητικά παιχνίδια, όπως το δραματικό παιχνίδι, μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη της κινητικής κουλτούρας των παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και να συμβάλλουν θετικά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (Panagiotaki, Trouli, Grammatikopoulos, 2014: 69).

Επιπλέον, η επεξεργασία των βιωματικών δράσεων των παιδιών, μέσω αναμνήσεων, τονίζοντας τις διαδοχικές λογικές πράξεις όσων βίωσαν τα παιδιά, μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της χρονικής έννοιας της διαδοχής. Στο χώρο του νηπιαγωγείου, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί για κάθε παιδί να καταλάβει τι είναι αυτό που του κάνει εντύπωση ή που βιώνει εντονότερα και αναφέρεται σε αυτό. Αυτό βοηθάει τα παιδιά να κατακτήσουν την έννοια του χρόνου μέσα από την ενίσχυση της μνήμης του. Δημιουργεί αναμνήσεις, τις οποίες το παιδί εκφράζει όπως μπορεί. Αυτές βοηθούν στο να οργανωθεί το μέλλον με ένα πλάνο δράσης. Με την αναβίωση των αναμνήσεων, τα γεγονότα και τα αντικείμενα μπαίνουν σε μία λογική σειρά ώστε τα παιδιά να θυμούνται τι θα κάνουν στο άμεσο μέλλον. Βοηθητικό ρόλο μπορεί να έχουν και φωτογραφίες, που θα τραβηχτούν από την νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τις οποίες μετά τα παιδιά καλούνται να βάλουν στη σειρά (Ζακοπούλου, 1999: 42 – 46).

Η σχέση ανάμεσα στην αφήγηση και το παιχνίδι είναι πολλαπλή και σύνθετη. Όπως λέει η Paley, το παιχνίδι είναι ιστορία σε δράση, όπως και η αφήγηση είναι παιχνίδι που τίθεται σε αφηγηματικούς τύπους. Υποστηρίζει ακόμα ότι αυτή η πλευρά του παιχνιδιού κάνει το παιχνίδι, την αφήγηση και την υποκριτική παγκόσμιο μέσο μάθησης. Παρομοίως, η Wilson ισχυρίζεται ότι το να παίζει κανείς με ο,τιδήποτε για να φτιάξει κάτι παραλληλίζεται πάντα με τη δημιουργία μιας ιστορίας. Συγκεκριμένα, το φανταστικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να υποδυθούν ρόλους και να δράσουν σκεφτόμενα και προσποιούμενα ότι είναι κάποιος ή κάτι άλλο. Η Νικολοπούλου, μέσα από πολλές μελέτες για το φανταστικό παιχνίδι και την αφήγηση, υποστηρίζει ότι οι αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών για ιστορίες τα βοηθούν να κατακτήσουν και να χρησιμοποιήσουν μία μεγάλη ποικιλία συμβόλων για να κατασκευάσουν πιθανούς κόσμους και ότι καθώς το κάνουν, δημιουργούν τις φανταστικές ικανότητες που εκφράζονται με το παιχνίδι ρόλων. Σύμφωνα με το Vygotsky, η δράση υπάρχει στη σφαίρα της φαντασίας, σε μια φανταστική κατάσταση, στη δημιουργία εκούσιων προθέσεων και στη διαμόρφωση ζωτικών σχεδίων και βουλητικών κινήτρων, όλα εμφανίζονται στο παιχνίδι και το τοποθετούν στο υψηλότερο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης (Cremin & Flewit, 2017: 16).

Έρευνες της Νικολοπούλου έδειξαν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε αφηγήσεις ιστοριών και τη δραματοποίηση – αναπαράσταση αυτών ενίσχυσαν την ανάπτυξη αφηγηματικών και άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως τον προφορικό λόγο, τον αναδυόμενο γραμματισμό αλλά και σε δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας (Nicolopoulou, 2017: 62).

Η πρακτική αφήγησης και αναπαράστασης ιστοριών παρέχει το πλαίσιο για ένα συνεχές, κοινωνικά δομημένο και συλλογικά συγκροτημένο πεδίο κοινής συμβολικής δραστηριότητας. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στην δημιουργία, στη διευκόλυνση και μερικές φορές στην καθοδήγηση των αφηγήσεων και των αναπαραστάσεών τους, τα παιδιά από μόνα τους βοηθούν στο να παράγουν και να διατηρούν αυτή τη δραστηριότητα μέσω της συμμετοχής τους σε αυτές. Αυτό, με τη σειρά του, χρησιμεύει ως κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνει τη συμμετοχή τους και προσφέρει ευκαιρίες, πόρους και κίνητρα για την ανάπτυξη αφηγήσεων (Nicolopoulou, 2017: 63).

Σύμφωνα με το Vygotsky και την Paley, η αφήγηση ιστοριών προσφέρει μία από τις πιο ισχυρές ευκαιρίες μάθησης, καθώς ενώνει τη δύναμη του λόγου με τη φαντασία, και βοηθά να επανεξετάσουμε και να αναγνωρίσουμε τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο. Οι δραστηριότητες της αφήγησης ιστοριών και της δραματοποίησης δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ της φαντασίας του παιδιού και του προφορικού λόγου και στη συνέχεια μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Προωθούν, επίσης, τις σχέσεις μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού και του παιδιού με την ομάδα συνομηλίκων τους. Η δραματοποίηση ιστοριών απαιτεί βασικές δεξιότητες διδασκαλίας, ακροάσεις, προσεκτικής παρατήρησης και αξιοποίησης της φαντασίας για την εξεύρεση νέων ιδεών και κράτα αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο έτοιμα να καλλιεργήσουν τις ανθρώπινες δυνατότητες τους, χρησιμοποιώντας λέξεις για να δημιουργήσουν φανταστικούς κόσμους μεταξύ τους. Μπορεί να συμβούν δραματικές αλλαγές όταν ο εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά και σημειώνει τις ιδέες των παιδιών για το πώς οι καλοί μπορούν να γίνουν φίλοι με τους κακούς καθώς και με όλους τους ήρωες από τις ιστορίες που ακούν. Η μετακίνηση από την προφορική γλώσσα σε μία κουλτούρα γραπτής γλώσσας αποτελεί μία διαδικασία πολύπλοκη και συναρπαστική (McNamee, 2017: 131-132).

Στο θεατρικό παιχνίδι και την δραματοποίηση, το παιδί αξιοποιεί με τη φαντασία του κάθε δημιουργικό ερέθισμα, επινοεί νέες καταστάσεις, αυτοσχεδιάζοντας σε μια μη προσχεδιασμένη δράση και εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του. Συμπερασματικά, οι βιωματικές δραστηριότητες μέσα από το παιχνίδι προσφέρουν στα παιδιά την ευχαρίστηση της εξερεύνησης, του πειραματισμού, της γνώσης, της ανακάλυψης νέων ικανοτήτων και καλλιέργειας των δεξιοτήτων τους (Βετουλάκη, 2007: 106).

2.3.1. Η σημασία του σώματος και του βιώματος στην έρευνα

Το σώμα αποτελεί ένα στοιχείο της ύπαρξης του ανθρώπου, ένα στοιχείο της συγκρότησης των καθημερινών, άμεσων κοινωνικών σχέσεων και επαφών. Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, δεν προσλαμβάνεται αποκλειστικά ως ορθολογικό υποκείμενο αλλά κυρίως ως σωματοποιημένο υποκείμενο, δηλαδή ως άτομο το οποίο αποτελείται από ένα σώμα που, σύμφωνα με τις δυνατότητες του και τους περιορισμούς του, διαμορφώνει τα όρια και τα περιθώρια της κοινωνικής του δράσης. Το κάθε άτομο έχει το δικό του σώμα, το οποίο είναι εύπλαστο και μπορεί να αλλάξει, ανάλογα με τις επιθυμίες και ανάγκες του για τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού προσώπου, μιας ταυτότητας. Το σώμα αλλάζει και διαμορφώνεται

προκειμένου να εκφράσει τον εαυτό του ατομικού υποκειμένου. Το σώμα προσλαμβάνεται ως ζωντανό σώμα και όχι ως μια παθητική βιολογική αμετάβλητη κατάσταση. Διαρκώς ανανεώνεται και μεταβάλλεται από τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες κατασκευάζουν όχι απλά την έκφραση του αλλά και την ίδια τη διάσταση του ως υποκειμενικά βιωμένη πραγματικότητα. Μετατρέπεται σε ένα μείγμα βιολογικών και κοινωνικών στοιχείων και η κοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό και την κατανόηση του (Αλεξιάς, 2003: 345 – 346).

Το σώμα εκφράζει την ύπαρξή μας σε πολλαπλά επίπεδα. Η στάση του σώματος, η έκφραση του προσώπου μπορούν να δώσουν πολλές πληροφορίες, ίσως και περισσότερες και εγκυρότερες από τα λόγια. Το σώμα, συνειδητά ή ασυνείδητα, εκπέμπει μη λεκτικά μηνύματα (επιθυμίες, ανάγκες, ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις, αξίες, πιέσεις), τα οποία «διαβάζονται» και ερμηνεύονται μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Το σώμα μετατρέπεται σε κείμενο, εφόσον σε αυτό γράφονται εξωτερικά νοήματα και κώδικες της κοινωνίας, οι οποίοι στη συνέχεια διαβάζονται από τους άλλους. Στο θέατρο, το νόημα που μπορεί ο θεατής να βγάλει είναι αφενός εγγεγραμμένο μέσα του και αφετέρου καθορισμένο από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση της κοινωνίας, της εμπειρίας και της προσωπικής του ταυτότητας και ανάγκης. Ως θεατές βλέπουμε κάτι κοινωνικά κατασκευασμένο. Το σώμα του ηθοποιού αποτελεί το κείμενο που βοηθάει τον αναγνώστη της παράστασης να δημιουργήσει νόημα, καθώς οι κινήσεις του συνιστούν «παραλλαγές σωματικής γραφής» (Μποέμη, 2012: 276).

Το ανθρώπινο πρόσωπο είναι το πιο λεπτό και ευέλικτο όργανο της μετάγλωσσικής επικοινωνίας και έχει απεριόριστη εκφραστικότητα. Ενδέχεται, όμως, να δώσει εσφαλμένα μηνύματα. Οι εκφράσεις του προσώπου υπόκεινται στους κανόνες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και μπορεί να επιβάλλουν συναισθήματα διαφορετικά από τα πραγματικά. Για να γίνει σωστή ερμηνεία των μιμικών στοιχείων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ιδιωτικοί, πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Παρόλο που το σύνολο εκφράσεων του ανθρώπινου προσώπου αναφορικά με τα βασικά συναισθήματα είναι παγκόσμια κοινό, οι κανόνες εφαρμογής αλλάζουν από κοινωνία σε κοινωνία καθώς υπάρχουν ταξικές κοινωνικές και ατομικές διαφορές (Πούχνερ, 1985: 41 – 42).

Επικρατεί η λανθασμένη αντίληψη ότι το σώμα, συνήθως, αντιμετωπίζεται ως ένα παθητικό αντικείμενο μέσα σε ένα πλαίσιο. Για κάθε άτομο, από τη στιγμή που αυτό βιώνει κάτι μέσω των αισθήσεων του, το σώμα του καταλαμβάνει μια συγκεκριμένη θέση μέσα σε ένα περιβάλλον. Ως ανθρώπινα όντα, είμαστε ενσώματες ζωντανές υπάρξεις που βρίσκονται σε συγκεκριμένα πλαίσια και όχι νοήμονα όντα ή προσωπικότητες χωρίς σώματα. Τα αισθητήρια όργανά μας, λειτουργούν ως αντιληπτικά λειτουργικά συστήματα. Η κίνηση του σώματος και των μελών του παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αντίληψη και κατανόηση της δράσης του ατόμου μέσα στο περιβάλλον του (Πουρκός, 2002: 966 – 967).

Το σώμα μας, εκτός του ότι βεβαιώνει την ατομικότητά μας και τη θέση μας μέσα στο χώρο, παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη, στη σκέψη, στα συναισθήματα, στη βούληση και γενικά σε όλη την επικοινωνιακή μας δραστηριότητα. Αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, βιώνω, επικοινωνώ με το περιβάλλον μου σημαίνει συγχρόνως

αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, βιώνω, επικοινωνώ με τον εαυτό μου. Το σώμα μας, δηλαδή, ως μια ατέλειωτη ζωτική ενέργεια, πεινάει, διψάει, πονάει, σκέφτεται, κρίνει, επιλέγει, ποθεί, φαντάζεται, ερωτεύεται, δημιουργεί αξίες και πολιτισμό (Πουρκός, 2002: 972 – 973).

Το σώμα αποτελεί μια ενότητα που καλύπτει σχεδόν όλο το φάσμα της ζωής ενός ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών θεσμών. Το σώμα είναι πανταχού παρών, κινείται σε διάφορους χώρους, αγγίζει άλλα σώματα, ερωτεύεται, χαλαρώνει, εκπαιδεύεται, θυμώνει, αρρωσταίνει, διαφημίζεται, κ.α. Ως αντικείμενο μελέτης, ενδιαφέρει και απασχολεί την τέχνη αλλά και τα τεχνικά μέσα αναπαράστασης, με τα οποία κάποιος δημιουργεί απεικονίσεις του σώματος του, με βάση την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του και την υπόστασή του. Κάθε άνθρωπος δημιουργεί ένα πλήθος εικόνων, όπου μέσα από τη μελέτη τους, μπορεί να κατανοήσει τη ζωή του και τις αλλαγές που έχει κάνει σε αυτή. Μέσα από αυτές, αποκαλύπτεται η παρουσίαση του σώματος αλλά κυρίως ο τρόπος καθημερινής ζωής. Το σώμα είναι ένα πολυπρισματικό κοινωνικο-πολυτισμικό κρύσταλλο που αντανακλά τη ζωή και τους ρόλους που καλείται καθένας να διαδραματίσει στις διάφορες καταστάσεις της ζωής (Πουρκός, 2013: 32).

Το σώμα ως αντικείμενο έρευνας των κοινωνικών επιστημών άρχισε να αναπτύσσεται πολύ πρόσφατα. Μέχρι πρότινος θεωρούνταν αντικείμενο μόνο των θετικών επιστημών, δηλαδή της βιολογίας, της ανατομίας, της φυσιολογίας και καθόλου της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού. Σύμφωνα με το Σιλινγκ, το σώμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με ζητήματα της ταυτότητας, της δημιουργίας και της διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων και της διαμόρφωσης και ανάπτυξης της κοινωνίας. Επομένως, αποτελεί σημαντικό αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών (Πουρκός, 2017: 40).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει στην ανάπτυξη της έρευνας πάνω στο σώμα είναι τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα που υπάρχουν για τη λεπτομερή και ακριβή καταγραφή του και την ανάλυση ποικίλων παραμέτρων της σωματικής κατάστασης, έκφρασης κι επικοινωνίας. Επίσης, οι διαπολιτισμικές έρευνες σχετικά με τις ατομικές διαφορές στη χρήση του σώματος και στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων, οι έρευνες σχετικά με την πολυτροπική αντίληψη και το πώς μια εμπειρία βασίζεται σε πολλαπλές πηγές καθώς και το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πλαισιοθετημένη αλλά και την ενσώματη γνώση είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της έρευνας πάνω στο σώμα (Πουρκός, 2013: 23)

Ενσωματώνοντας λεπτομέρειες και εμπειρίες του σώματος, αισθήσεις και συνδέσεις μεταξύ σώματος και διαφόρων σταδίων της έρευνας, ενισχύεται η ποιότητα στην παραγωγή των αποτελεσμάτων. Ο ερευνητής μπορεί να τα προσεγγίσει ενσωματώνοντας την ενσυναίσθηση, τις σωματικές αισθήσεις, τα γνωστικά σχήματα και τις εικόνες που αυτά προκαλούν. Νιώθει το νόημα των αφηγήσεων στο σώμα του, αν καταφέρει να χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά την υποκειμενικότητά του κατά τη την ερμηνεία της έρευνας (Φραγκιαδάκη, 2012: 35 – 36).

Το σώμα και η ύπαρξή του μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αποτελεί ιδιαίτερη πηγή πληροφοριών για μία έρευνα. Μπορεί να αντλήσει κάποιος σιωπηρές πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση πρακτικών του σώματος, μέσω της απτικής

και κιναισθητικής δραστηριότητας, οι οποίες δύσκολα μπορούν να εκφραστούν λεκτικά. Το σώμα παρέχει τις δικές του αφηγήσεις που μπορούν να ανιχνευτούν και να συνειδητοποιηθούν μέσα από την προσεκτική παρατήρηση της δράσης του υποκειμένου. Οι σωματικές πληροφορίες συνδέονται με εξωδεκτικά, ιδιοδεκτικά και ενδοδεκτικά αντιληπτικά συστήματα του υποκειμένου και με τη δράση του σώματος των άλλων. Τα σώματα, επομένως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία μιας έρευνας ως πηγή συλλογής πληροφοριών, ως μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας και ως μία αναπαράσταση της κοινότητας που αντικατοπτρίζει το λόγο και τα σύμβολα της, πράγμα που τεκμηριώνει ότι το σώμα είναι πλαισιοθετημένο οικολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιστορικά (Πουρκός, 2017: 139 – 140).

Οι κοινωνικοί επιστήμονες θεωρούν ότι το σώμα αποτελεί τόπο βιώματος, ταυτότητας και δημιουργία κοινωνικών νοημάτων, είναι αναφαίρετο εργαλείο των πιο στενών σχέσεων με τους άλλους και η βάση για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Είναι αντικείμενο αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου αλλά και κοινωνικού ελέγχου. Σύμφωνα με τον Γκόφμαν, μέσω του σώματος εμπλεκόμαστε στον κόσμο, στις κοινωνικές μας σχέσεις και μέσω του ίδιου σώματος απορρίπτουμε αυτές τις σχέσεις. Το σώμα πλέον διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες δημιουργίας κοινωνικών νοημάτων για αυτό και έχει ιδιαίτερο ρόλο στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας (Πουρκός, 2017: 42).

Η πραγματικότητα του βιώματος ενός ατόμου είναι η πραγματικότητα της επενέργειας του πάνω στον κόσμο, είναι η πραγματικότητα των προσωπικών νοηματοδότησεων του κόσμου. Η πραγματικότητα των βιωμάτων βασίζεται σε διαδικασίες επενέργειας του ατόμου πάνω στον κόσμο, οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές δομές και σχετικά με αυτές σημειωτικά συστήματα. Δεν μπορεί να υπάρξει βίωμα χωρίς την επενέργεια του σώματος ενός ατόμου (Πουρκός, 2016: 283).

Το βίωμα κάποιου μπορεί να γίνει αντιληπτό, να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί μόνο αν λάβουμε υπόψη τις σημειωτικές πράξεις του σώματος του στη βάση συγκεκριμένων πολιτισμικών σημειωτικών συστημάτων του οίκου του. Όταν παραβλέπουμε τη σημειωτική φύση του βιώματος, την ιδιαίτερη νοηματοδότηση των πραγμάτων και των σημείων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, στην πραγματικότητα χάνουμε από μπροστά μας την ίδια ουσία του ίδιου του βιώματος (Πουρκός, 2016: 285).

Το βίωμα για να μελετηθεί και να κατανοηθεί χρειάζεται μία εντελώς διαφορετική προσέγγιση, η οποία δεν μπορεί να βασίζεται στα μοντέλα των φυσικών και βιολογικών επιστημών. Αντίθετα, στην έρευνα, η λέξη βίωμα αναφέρεται τόσο στους ενσώματους όσο και στους πιο ανασταλτικούς και αρνητικούς τρόπους με τους οποίους είμαστε στον κόσμο και δρούμε μέσα σε αυτόν. Όλα μας τα βιώματα, πρωτογενή και δευτερογενή, είναι ενσώματα, καθώς βιώνουμε τον κόσμο και τον εαυτό μας μέσα από το σώμα και τα αντιληπτικά μας συστήματα. Το βιωματικό υλικό που διαθέτουμε, λεκτικά ή γραπτά και οπτικά (μέσα από τις αναμνήσεις, αναστοχασμούς, παρατηρήσεις, περιγραφές, συνεντεύξεις) αποτελεί μετασχηματισμούς και ανακατασκευές του βιώματος και συνδέονται με τη μνήμη και

το χρόνο. Όσο πλούσιο, όμως, και αν είναι, ποτέ δε μπορεί να είναι ταυτόσημο με το βίωμα αυτό καθεαυτό, με τη βιωμένη εμπειρία (Πουρκός, 2015: 45).

Το ανθρώπινο βίωμα κατέχει ειδική μεθοδολογική-ερμηνευτική-φαινομενολογική σημασία στην ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα αλλά και σε άλλους τομείς των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, καθώς αποτελεί την κυρία οντολογική και επιστημολογική βάση. Ο Gadamer υποστηρίζει ότι το βίωμα σχετίζεται με την αμεσότητα της εμπειρίας, η οποία προηγείται κάθε ερμηνείας, επεξεργασίας και επικοινωνίας. Ο Merleau-Ponty ισχυρίζεται πως ο κόσμος δεν είναι αυτό που σκέφτομαι αλλά αυτό που ζω από μέσα (Πουρκός, 2015: 91).

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός – ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, έχει σκοπό να αξιολογήσει κατά πόσο το πειραματικό πρόγραμμα με βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκε βελτίωσε ή όχι την κατανόηση των εννοιών του χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο χρόνος αποτελεί μια αφηρημένη έννοια που δύσκολα γίνεται κατανοητή από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Η καθημερινή επαφή με τις χρονικές έννοιες στην προσχολική τάξη αναδεικνύει τη δυσκολία των νηπίων να τις κατανοήσουν, να τις χρησιμοποιήσουν στο λεξιλόγιό τους, να τις αναπαραστήσουν.

Συγκεκριμένα, οι έννοιες που θα μελετηθούν στην παρούσα εργασία είναι η τάξη και η διαδοχή, η περιοδικότητα, η διάρκεια, η παύση, η ταχύτητα, η ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο και η ικανότητα οργάνωσης του χρόνου.

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας:

Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την αντίληψη των εννοιών του χρόνου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

Ειδικότερα:

1. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κατανόηση της έννοιας της τάξης και διαδοχής των γεγονότων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

2. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κατανόηση της έννοιας της διαδοχής της ημέρας και των εποχών σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

3. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κατανόηση της έννοιας της περιοδικότητας των γεγονότων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

4. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την ικανότητα προσανατολισμού της στο χρόνο (παρελθόν – παρόν – μέλλον) και την κατανόηση της χρονογραμμής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

5. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την ικανότητά της να οργανώνεται στο χρόνο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

6. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κατανόηση της έννοιας της ταχύτητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

7. Η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κατανόηση της έννοιας της παύσης και της διάρκειας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος;

3.2. Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση την τεχνική της μη τυχαίας δειγματοληψίας και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τη βολική δειγματοληψία ή συμπτωματική δειγματοληψία. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος γιατί είναι βολικός για τον ίδιο τον ερευνητή, αφού επιλέγει το δείγμα στο οποίο έχει ευκολότερη πρόσβαση.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ακολούθησε την παρακάτω διαδικασία:

Επέλεξε τρία νηπιαγωγεία, τα οποία βρίσκονται σε αστική περιοχή και η ερευνήτρια γνώριζε τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, έχοντας συνεργαστεί μαζί τους σε προηγούμενες σχολικές χρονιές. Σε όλους τους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία δόθηκε ενημερωτικό σημείωμα/έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή του παιδιού του στη διεξαγωγή της έρευνας (βλ. παράρτημα 1).

Για την πειραματική ομάδα επιλέχθηκαν τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου, όπου εργαζόταν η ερευνήτρια τη σχολική χρονιά 2021 – 2022 και βρισκόταν στο Δήμο Ηρακλείου. Το δείγμα της ομάδας αυτής αποτελούνταν από 16 αγόρια και 16 κορίτσια, εκ των οποίων ήταν 23 νήπια και 9 προνήπια. Οι διδακτικές παρεμβάσεις θα γίνονταν από την ίδια την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια και στα 2 τμήματα του νηπιαγωγείου.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αποτέλεσαν 30 παιδιά, τα οποία φοιτούσαν σε δύο διαφορετικά Νηπιαγωγεία του Δήμου Ηρακλείου. Τα αγόρια ήταν 15 όπως και τα κορίτσια, εκ των οποίων 17 ήταν νήπια και 13 προνήπια.

Τα δύο φύλα είναι ομοιόμορφα κατανεμημένα στις δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), όχι όμως και οι ηλικιακές ομάδες, δηλαδή νήπια και προνήπια. Κι αυτό γιατί η επιλογή, τόσο ως προς το φύλο, όσο και ως προς την ηλικία, έγινε τυχαία και αμερόληπτα.

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια ένα εργαλείο κατανόησης εννοιών χρόνου για παιδιά προσχολικής ηλικίας, το οποίο αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 6 νήπια ώστε να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες και να διορθωθούν. Το εργαλείο αυτό επιδόθηκε και στις δύο ομάδες της έρευνας (πειραματική – ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση, με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων.

Επιπλέον, η ερευνήτρια για τη συλλογή των δεδομένων της χρησιμοποίησε και εργαλεία ποιοτικής έρευνας, όπως: την παρατήρηση και καταγραφή σε ημερολόγιο καθώς και την ημι-δομημένη συνέντευξη μέσω του ιχνογραφήματος αλλά και τη συνέντευξη στις εκπαιδευτικούς των τάξεων. Μέσω της παρατήρησης και της τήρησης αναλυτικού ημερολογίου για κάθε παρέμβαση, συλλέχθηκαν πληροφορίες

σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της πειραματικής ομάδας και πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε εάν μέσω των αφηγήσεων ιστοριών και των βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές αντιμετώπισαν πιο θετικά τη διαδικασία μάθησης και εάν ωφελήθηκαν γνωστικά ως προς την κατανόηση των εννοιών του χρόνου.

Για τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πακέτο SPSS21, προκειμένου να συγκρίνουμε την ομοιογένεια των ομάδων πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και τη βελτίωσή τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

3.4. Ερευνητικός σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας

Η μορφή της έρευνας είναι μεικτή, καθώς η συλλογή των δεδομένων, περιλαμβάνει εργαλεία τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία πειραματική έρευνα, με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου.

Στην πειραματική ομάδα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 20 διδακτικές παρεμβάσεις βιωματικού χαρακτήρα, όπου, μέσα από αφηγήσεις ιστοριών τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναπαραστήσουν γεγονότα, αξιοποιώντας το σώμα τους και την κίνηση, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των εννοιών του χρόνου. Η εφαρμογή των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Την ίδια περίοδο οι δύο άλλες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν στις τάξεις τους το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα ήταν σχεδιασμένες από την ερευνήτρια με στόχους από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ 2003). Επίσης, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα, ικανότητες, κλίσεις ούτε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Αντιθέτως, καθένας μπορεί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Με βάση τη θεωρία αυτή, υπάρχουν 8 τουλάχιστον διαφορετικοί αλλά εξίσου σημαντικοί τύποι νοημοσύνης: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωροαντιληπτική, η μουσική, η σωματο-κιναισθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η νατουραλιστική (Ντολιοπούλου, 2002: 147 – 148). Το πρόγραμμα της παρέμβασης που εφαρμόστηκε περιελάμβανε ποικιλία βιωματικών δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν στους παραπάνω τύπους νοημοσύνης, καθώς χρησιμοποιήθηκαν η γλώσσα, η μουσική, το σώμα και η κίνηση, η συνεργασία και επικοινωνία των παιδιών.

Δε θα μπορούσε, όμως, να αγνοήσει και τη θεωρία του Vygotsky, πάνω στην οποία βασίζεται η προσχολική εκπαίδευση. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από αυτό, αναπτύσσεται η γλώσσα, η μνήμη, η λογική, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η κοινωνική τους ικανότητα (Ντολιοπούλου, 2002: 104). Ακόμα, θεωρεί ότι η γλώσσα είναι το πιο σημαντικό εργαλείο του νου και της σκέψης και ο βασικός τρόπος επικοινωνίας με τους άλλους (Ντολιοπούλου, 2002: 97). Όλες οι δραστηριότητες της παρέμβασης είχαν ως βάση τους το παιχνίδι μέσα από την αναπαράσταση, τη δραματοποίηση, το θεατρικό και το μουσικοκινητικό παιχνίδι αλλά και τη γλώσσα μέσα από την αφήγηση ιστοριών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα τέλη Φεβρουαρίου έως τα τέλη Μαΐου 2022. Δεδομένου ότι η έρευνα αφορά συλλογή δεδομένων από ανήλικα άτομα ακολουθήθηκαν όλες οι απαραίτητες ενέργειες που αφορούν στον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας με παιδιά (ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων των παιδιών για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και έγγραφη συγκατάθεση τους). Για το λόγο αυτό, πριν ξεκινήσει η έρευνα υπήρξε έγγραφη ενημέρωση ότι η έρευνα θα διεκπεραιωθεί με κάθε σεβασμό προς τους συμμετέχοντες, διατηρώντας την ανωνυμία και διαφυλάσσοντας τα προσωπικά τους δεδομένα, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας καθώς και ενυπόγραφη έγκριση όλων των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών και φυσικά των εκπαιδευτικών.

Το Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκε στις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, το τεστ κατανόησης εννοιών χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Και στις δύο ομάδες, πραγματοποιήθηκε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στις γωνιές, δηλαδή από τις 8:15 έως τις 9:15 και από τις 11:30 έως τις 12:10. Τα υπόλοιπα παιδιά απασχολούνταν ελεύθερα στα διάφορα κέντρα ενδιαφέροντος ενώ η ερευνήτρια διενεργούσε το τεστ σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει ότι στην τάξη δεν υπήρχε απόλυτη ησυχία και υπήρχαν διάφορα άλλα ερεθίσματα, τα οποία κάποιες φορές αποσπούσαν την προσοχή των παιδιών που έκαναν το τεστ.

Από τις αρχές Μαρτίου έως τα μέση Μαΐου, υλοποιήθηκαν 20 διδακτικές παρεμβάσεις, τις οποίες είχε σχεδιάσει η ερευνήτρια, σχετικές με τις έννοιες του χρόνου που είχε σκοπό να μελετήσει. Η ερευνήτρια είχε προγραμματίσει να εφαρμόζει τις δραστηριότητες δύο φορές την εβδομάδα, κάθε Δευτέρα και Τετάρτη στη μία τάξη και κάθε Τρίτη και Πέμπτη στην άλλη. Όλες τις υπόλοιπες ώρες οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν κανονικά το πρόγραμμά τους, χωρίς να κάνουν δραστηριότητες σχετικές με το θέμα του χρόνου. Μετά από την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και αφού είχαν περάσει 2 περίπου μήνες από τη διενέργεια του τεστ, η ερευνήτρια πραγματοποίησε πάλι τα ίδια τεστ στις δύο ομάδες.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21), με το οποίο έγιναν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις και προέκυψαν οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα της έρευνας. Στο παρακάτω κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά οι παρεμβάσεις που έγιναν στην πειραματική ομάδα.

3.5. Διδακτικές παρεμβάσεις για την επεξεργασία και οικοδόμηση των εννοιών του χρόνου

Οι έννοιες του χρόνου που επέλεξε η ερευνήτρια να επεξεργαστεί μέσα από τις παρεμβάσεις της προκειμένου να λάβει απαντήσεις στα ερευνητικά της ερωτήματα είναι η ταχύτητα (αργά – γρήγορα), η διάρκεια και η παύση, η τάξη και διαδοχή των γεγονότων, η διαδοχή ημέρας – νύχτας και εποχών, οι ημέρες της εβδομάδας, η περιοδικότητα των εποχών, η ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο και η χρονογραμμή και η ικανότητα οργάνωσης του χρόνου.

Παρεμβάσεις για την έννοια της ταχύτητας (γρήγορα – αργά), μέσα από το μύθο του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα»

Η ταχύτητα γίνεται αντιληπτή από το ρυθμό. Ρυθμός είναι μία σειρά φαινομένων που παρουσιάζονται διαδοχικά και βιώνονται ή γίνονται αντιληπτά ως μία ολότητά. Ήδη, από την εμβρυική ζωή, το άτομο βιώνει το ρυθμό, τον καρδιακό ρυθμό της μητέρας του και τον δικό του, το ρυθμό της αναπνοής. Μετά τη γέννηση, βιώνει άλλους ρυθμούς τον ύπνο και την έγερση, την πείνα και την πληρότητα, ρυθμούς που έχουν σχέση με το περιβάλλον του. Η δυνατότητα αντίληψης της ύπαρξης ρυθμού αποτελεί τη βάση για τη δυνατότητα αντίληψης και της μελωδίας στη μουσική αλλά και στο λόγο. Αποτελεί, επίσης, βασική προϋπόθεση αντίληψη του χρόνου, της διαδοχής, της τάξης και της διάρκειας (Ζακοπούλου, 1999: 62).

Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να αποκτήσει ένα ρυθμό ζωής. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι καθησυχάζει και προκαλεί αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς. Καθησυχάζει γιατί δίνει τη δυνατότητα να προβλέψει κάποιος έγκαιρα τι θα συμβεί στις στιγμές που θα ακολουθήσουν. Είναι μία βάση για την κατανόηση της έννοιας του μέλλοντος, και κατά συνέπεια, της έννοιας του χρόνου (Ζακοπούλου, 1999: 54).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το βρέφος έχει μυηθεί στο ρυθμό και στη μελωδία που προσφέρει ένα μουσικό κομμάτι. Αντιδρά χορεύοντας ενώ ακούει μία μουσική. Όταν αρχίζει να περπατάει, κάνει άλλες κινήσεις, υπακούοντας στην προσωπική του έμπνευση χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το ρυθμό που ακούγεται. Σε ηλικία 3 ετών περίπου, αρχίζει να προσπαθεί να προσαρμοστεί στο ρυθμό, χωρίς να τα καταφέρνει. Γύρω στα 4, αρχίζει να χτυπά το ρυθμό με τα χέρια του, δυσκολεύεται όμως να περπατήσει στο ρυθμό. Από την ηλικία των 4 ετών, ο εκπαιδευτικός παίζει ιδιαίτερο ρόλο γιατί μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ακούσει καλύτερα το ρυθμό και να προσαρμόσει τις κινήσεις του σε αυτόν, κατακτώντας έτσι νέες δυνατότητες στη γνώση των εννοιών του σώματος, του χώρου και του χρόνου (Ζακοπούλου, 1999: 59).

Στόχοι:

- να μπορούν να αντιληφθούν την ταχύτητα και πιο συγκεκριμένα τις έννοιες αργά – γρήγορα
- να συνεργάζονται αρμονικά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής τέχνης

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Η συγκεκριμένη παρέμβαση περιελάμβανε μία δραστηριότητα αφήγησης μύθου, ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι για τις έννοιες αργά – γρήγορα και τη δραματοποίηση του μύθου από τα παιδιά.

<u>Δραστηριότητα 1η:</u> Η ερευνήτρια διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης το μύθο του Αισώπου «*Ο λαγός και η χελώνα*». Έπειτα, συζητούν για τις έννοιες αργά – γρήγορα. Αμέσως μετά, η ερευνήτρια παίζει ένα παιχνίδι ευαισθητοποίησης στα παιδιά. Χωρίζει τα παιδιά σε 2 ομάδες, η μία είναι οι λαγοί και η άλλη οι χελώνες.

Χρησιμοποιεί ένα ταμπουρίνο για να εκτελεί το ρυθμικό μοτίβο που θέλει για κάθε ομάδα. Δίνει τις οδηγίες στα παιδιά ότι οι χελώνες περπατάνε αργά (σε τέταρτα) και οι λαγοί τρέχουνε (σε όγδοα, απαλά και γρήγορα ποδαράκια). Όταν παίζει η μια ομάδα, η δεύτερη ομάδα μένει ακίνητη και προσποιείται ότι κρύβεται ή κοιμάται και το αντίθετο.

Δραστηριότητα 2η: Η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να παίξουν, να δραματοποιήσουν δηλαδή το μύθο του λαγού και της χελώνας. Επειδή όλα τα παιδιά θα θέλουν να είναι λαγοί και χελώνες, η νηπιαγωγός προτείνει να παίξουν μια παραλλαγή του μύθου. Τα μισά παιδιά θα είναι χελώνες και τα άλλα μισά θα είναι λαγοί. Έτσι θα γίνει ένας αγώνας ανάμεσα στους λαγούς και τις χελώνες. Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαιτητή και διοργανωτή του αγώνα. Επίσης, αναλαμβάνει και το ρόλο του αφηγητή. Έτσι, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ξεκινούν να παίζουν το μύθο. Ο μύθος θα παιχτεί δύο φορές, αλλάζοντας ομάδες (δηλαδή τα παιδιά που είναι λαγοί θα γίνουν χελώνες και τα παιδιά – χελώνες γίνονται λαγοί) ώστε όλα να βιώσουν και τις δύο έννοιες. Αφού τελειώσουν τη δραματοποίηση, η ερευνήτρια και τα παιδιά συζητούν στην ολομέλεια για το πώς ένιωσαν σα λαγοί και σα χελώνες αλλά και πώς βίωσαν τις έννοιες αργά – γρήγορα. Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν ζώα ή πράγματα που κινούνται αργά και άλλα που κινούνται γρήγορα.

Παρεμβάσεις για την έννοια της παύσης και της διάρκειας, μέσα από το μύθο του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα»

Το παιδί άνω των 4 ετών προσπαθεί να κατακτήσει την έννοια της διάρκειας. Το βασικότερο εργαλείο που δείχνει στο παιδί ότι ο χρόνος κυλάει και μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά είναι η κλεψύδρα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν χρήση της κλεψύδρας όποτε αυτοί το θεωρούν απαραίτητο. Σταδιακά τα παιδιά θα αρχίσουν να τη χρησιμοποιούν μόνα τους, όταν το έχουν ανάγκη για να κάνουν διάφορες μετρήσεις και να συγκρίνουν (Ζακοπούλου, 1999: 68 – 69).

Τα παιδιά 5 ετών αρχίζουν σταδιακά να ενδιαφέρονται για την ώρα. Ένα μεγάλο ρολόι, με μικρό και μεγάλο δείκτη (όχι λεπτοδείκτη) και αριθμούς, στον τοίχο της τάξης βοηθάει σε δραστηριότητες σχετικά με τη χρήση του, προκειμένου να μετρήσουν μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει στα παιδιά ότι μπορούν να παίξουν ακόμα μισή ώρα, σημειώνοντας με κατάλληλους μαρκαδόρους πάνω στο τζάμι που θα έχει πάει ο μεγάλος δείκτης, όταν θα περάσει αυτή η ώρα. Όταν τα παιδιά συνηθίσουν τη χρήση του ρολογιού μπορούν τα ίδια να κάνουν μετρήσεις για το ποια δραστηριότητα κράτησε περισσότερο, συγκρίνοντας το δρόμο που έκανε ο μεγάλος δείκτης σε κάθε περίπτωση. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι ο χρόνος κυλά ανεξάρτητος από όλα ενώ παράλληλα συμβαίνουν πολλά και διάφορα πράγματα μέσα σε αυτό το χρόνο (Ζακοπούλου, 1999: 70 – 71).

Στόχοι:

- να μπορούν να αντιλαμβάνονται την έννοια της παύσης και της διάρκειας
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής και της μουσικής τέχνης

- να συνεργάζονται αρμονικά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Για αυτή την παρέμβαση σχεδιάστηκαν δύο μουσικοκινητικά παιχνίδια και η δραματοποίηση του μύθου από τα παιδιά.

Δραστηριότητα 1η: Αρχικά, η ερευνήτρια υπενθυμίζει στα παιδιά το μύθο του Αισώπου, μέσα από διάφορες ερωτήσεις προκειμένου να θυμηθούν και μόνα τους. Στη συνέχεια, τους λέει ότι θα παίξουν το παιχνίδι «μουσικά ζωάκια». Τους εξηγεί τους κανόνες, λέγοντάς τους ότι όση ώρα παίζει η μουσική τα παιδιά θα μιμούνται ένα ζώο που θα έχει πει η ίδια προηγουμένως και όταν σταματήσει πρέπει να μείνουν ακίνητα. Επιλέγει ένα χαρούμενο μουσικό κομμάτι και λέει «γάτα». Τότε τα παιδιά γίνονται όλα γάτες. Μόλις σταματήσει η μουσική τότε και τα παιδιά – ζωάκια πρέπει να σταματήσουν κι αυτά, να μείνουν ακίνητα σα να ξεκουράζονται. Το παιχνίδι αυτό αποτελεί μια προετοιμασία – αφόρμηση για τη δραματοποίηση του μύθου που θα ακολουθήσει. Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά να ξαναπαίξουν το μύθο. Χωρίζονται πάλι σε δύο ομάδες, λαγοί και χελώνες. Η ερευνήτρια αναλαμβάνει πάλι το ρόλο του διαιτητή και αφηγητή. Κι αυτή τη φορά, η ιστορία παίζεται δύο φορές, αλλάζοντας ρόλους, ώστε όλα τα παιδιά να βιώσουν τις έννοιες της παύσης και της διάρκειας. Έπειτα, μαζεύονται στην ολομέλεια και παίζουν χτυπήματα στο ταμπουρίνο και κάνουν παύσεις.

Δραστηριότητα 2η: «Οι λαγοί κοιμούνται στο δάσος»

Υλικά: μερικοί θάμνοι από χαρτόνι.

Η ερευνήτρια σκορπίζει στο χώρο της αίθουσας μερικά χαρτόνια σε σχήμα θάμνου, οι οποίοι είναι κατά έναν λιγότεροι σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που θα πάρουν μέρος στο παιχνίδι. Επιλέγει ένα χαρούμενο μουσικό κομμάτι και εξηγεί στα παιδιά ότι θα μεταμορφωθούν σε λαγούς και ότι για όση ώρα ακούγεται η μουσική, θα κινούνται (με μικρά πηδηματάκια) ανάμεσα στους θάμνους. Όταν σταματήσει η μουσική, στην παύση δηλαδή, πρέπει να πηδήξουν πάνω σε ένα από θάμνο όσο μπορούν πιο γρήγορα και θα κάνουν πως κοιμούνται. Μετά από κάθε παύση, το παιδί – λαγός που δεν πρόλαβε να πηδήξει πάνω σε κάποιο θάμνο, βγαίνει από το παιχνίδι παίρνοντας μαζί του ένα θάμνο. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να μείνει ένα παιδί – λαγός στον τελευταίο θάμνο και αυτός είναι ο νικητής.

Παρεμβάσεις για τη χρονική διαδοχή των γεγονότων μέσα από το παραμύθι «Η σκάλα της αγάπης»

Στην ηλικία των 4μιση περίπου χρόνων, τα παιδιά αρχίζουν να ενδιαφέρονται για το προσωπικό τους παρελθόν. Τους αρέσει να ακούν ιστορίες και να βλέπουν φωτογραφίες από τότε που ήταν μικρά. Η αναβίωση και η συζήτηση σχετικά με την παιδική τους ηλικία συμβάλλει στο να μπορεί να βάλουν σε διαδοχική σειρά τις αναμνήσεις τους και να οργανώσουν το παρελθόν τους. Μία σημαντική δραστηριότητα που θα μπορούσε να γίνει στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους μερικές φωτογραφίες από τότε που ήταν μικρά, να τις σχολιάσουν και έπειτα να τις τοποθετήσουν σε σειρά. Μπορούν επίσης να

δημιουργηθούν λευκώματα, ένα για κάθε παιδί, τα οποία θα τοποθετηθούν στη γωνιά της βιβλιοθήκης, όπου μπορούν να ανατρέχουν όποτε αυτά θέλουν (Ζακοπούλου, 1999: 155 – 156). Για να μπορέσει το παιδί να συνειδητοποιήσει την εξέλιξη, πρέπει να γίνεται σύγκριση με το «τώρα». Η σύγκριση του «τότε» και του «τώρα» μπορεί να γίνει και για άλλα μέλη της οικογένειάς του, αρχίζοντας από τους γονείς του. Είναι δύσκολο για το παιδί να καταλάβει ότι κάποτε οι μεγάλοι ήταν στην ίδια θέση με αυτό. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσουν οι φωτογραφίες από τις διάφορες στιγμές της ζωή τους (Ζακοπούλου, 1999: 158 – 159). Μπορεί να προκύψουν συζητήσεις για τις διαφορετικές συνθήκες ζωής που υπήρχαν τότε σε σχέση με το σήμερα, και μπορεί αυτές να οδηγήσουν σε μελέτες για το σχολείο τότε και τώρα, τα σπίτια, τα μέσα μεταφοράς, τα παιχνίδια, τα ρούχα, το νερό και άλλα. Μέσα από τη μελέτη τέτοιων σχεδίων εργασίας, τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι, εκτός από τους ανθρώπους που ακολουθούν έναν κύκλο ζωής, το ίδιο συμβαίνει για το περιβάλλον γύρω τους. Μέσα από παραδείγματα, πολύ κοντινά στα παιδιά και ενδιαφέροντα, μπορούν να καταλάβουν την έννοια της ιστορικής εξέλιξης του πολιτισμού. Σε αυτό συμβάλλουν οι επισκέψεις σε μουσεία ή άλλους σχετικούς κάθε φορά χώρους. Κάπως έτσι, θα μπορούσε να ξεκινήσει η διδασκαλία της ιστορίας, πηγαίνοντας πίσω στο χρόνο και παρακολουθώντας τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες και τα προβλήματα των ανθρώπων (Ζακοπούλου, 1999: 160 – 161).

Στόχοι:

- να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων μιας ιστορίας
- να ενισχυθεί η κατανόηση της ακολουθίας των γεγονότων χρησιμοποιώντας τις λέξεις πριν – μετά, τώρα – αργότερα.
- να κατανοούν απλές χρονικές σχέσεις
- να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο με χρονικές εκφράσεις
- να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται αρμονικά
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής τέχνης

Εκτιμώμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Η εν λόγω παρέμβαση περιελάμβανε αρχικά την αφήγηση ενός παραμυθιού από την ερευνήτρια, τη δραματοποίηση του μύθου και τέλος ιχνογράφημα, που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για αξιολόγησης και άτυπης συνέντευξης των παιδιών από την ερευνήτρια.

<u>Δραστηριότητα 1η:</u> Η ερευνήτρια διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι *«Η σκάλα της αγάπης»*, της Γιολάντας Τσορώνη – Γεωργιάδη. Η επιλογή αυτού του παραμυθιού έγινε λόγω του ότι η ιστορία αφορά ζώα που ενδιαφέρουν και αρέσει πολύ στα παιδιά να τα μιμούνται αλλά και γιατί περιλαμβάνει ξεκάθαρα στάδια, τα οποία τα παιδιά μπορούν εύκολα να θυμηθούν λόγω των ζώων που υπάρχουν σε αυτό. Είναι ξεκάθαρη η αρχή, η μέση και το τέλος της ιστορίας. Αφού τα παιδιά ακούσουν την ιστορία και δουν τις εικόνες του παραμυθιού, η ερευνήτρια τους προτείνει να δραματοποιήσουν την ιστορία.

Δραστηριότητα 2η: Την επόμενη ώρα, τα παιδιά επιλέγουν ρόλους, με τη βοήθεια της ερευνήτριας ετοιμάζουν κουστούμια (φτιάχνουν μάσκες από χαρτόνι, επιλέγουν φόδρες για κάθε ρόλο), επιλέγουν πανιά για να φτιάξουν το σκηνικό χώρο του ζωολογικού κήπου με τα δέντρα. Η ερευνήτρια τους βοηθά, ακόμα, να ακούσουν μουσικά κομμάτια από τον υπολογιστή και να επιλέξουν τις κατάλληλες μουσικές για κάθε σκηνή. Ακολουθεί η δραματοποίηση της ιστορίας από τα παιδιά. Η ερευνήτρια ρυθμίζει τη μουσική και τα φώτα και αφηγείται την ιστορία ενώ τα παιδιά παίζουν. Η ιστορία θα δραματοποιηθεί δύο φορές διότι οι ρόλοι του παραμυθιού δεν είναι πολλοί. Τη μία φορά, τα μισά παιδιά θα παίζουν και τα άλλα μισά θα είναι θεατές και τη δεύτερη φορά θα γίνει το αντίστροφο, όπου εκεί ένα παιδί μπορεί να αναλάβει το ρόλο του αφηγητή.

Δραστηριότητα 3η: Η ερευνήτρια ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε χαρτί Α4, χωρισμένο σε 3 στήλες, την αρχή, τη μέση και το τέλος του παραμυθιού, χωρίζοντάς το έτσι σε 3 σκηνές. Κάθε παιδί παρουσιάζει τη ζωγραφιά του στην ολομέλεια, αφηγούμενο με λίγα λόγια την ιστορία, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο.

Παρεμβάσεις για την εναλλαγή των εποχών (περιοδικότητα) μέσα από το μύθο της Περσεφόνης

Για την κατανόηση της εναλλαγής των εποχών πρέπει να βιώσουν τα παιδιά δραστηριότητες ώστε αυτά τα βιώματα να δημιουργήσουν θετικές αναμνήσεις, γεγονός που θα οδηγήσει στην κατάκτηση της έννοιας της κυκλικότητας και διαδοχής των εποχών, όταν τα παιδιά είναι νοητικά ώριμα. Πρέπει να βιώσει τις εποχές, παρατηρώντας τις αλλαγές του καιρού, της φύσης και τις αλλαγές στις συνήθειες των ανθρώπων (Ζακοπούλου, 1999: 119 – 120).

Στόχοι:

- να αντιληφθούν την εναλλαγή των εποχών, να κατανοήσουν την περιοδικότητα τους και να γνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά τους
- να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής τέχνης, υποδυόμενα ρόλους

Εκτιμώμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Στην παρέμβαση αυτή, πραγματοποιήθηκαν η δραστηριότητα αφήγησης από την ερευνήτρια, η δραματοποίηση του μύθου από τα παιδιά και το ιχνογράφημα, που χρησιμοποιήθηκε όπως και στην προηγούμενη παρέμβαση.

Δραστηριότητα 1η: Η ερευνήτρια αφηγείται στα παιδιά το μύθο της Περσεφόνης και της Δήμητρας, μέσα από το βιβλίο *«οι Θεοί του Ολύμπου»* από τις εκδόσεις Στρατίκη. Αρχικά, συζητούν για τα χαρακτηριστικά των εποχών, τι καιρό κάνει το φθινόπωρο και το χειμώνα που η Περσεφόνη είναι στον Άδη και τι καιρό κάνει την άνοιξη που βρίσκει πάλι τη μαμά της. Έπειτα, η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να δραματοποιήσουν το μύθο της Περσεφόνης. Τα παιδιά επιλέγουν ρόλους (Περσεφόνη, Δήμητρα, Πλούτωνας, Δίας, Ερμής, φίλες Περσεφόνης, λουλούδια και

δέντρα), βρίσκουν κατάλληλα κουστούμια και κατασκευάζουν σκηνικά, χρησιμοποιώντας πανιά (χρωματιστές φόδρες ή γάζες) και χαρτόνια. Με τη βοήθεια της ερευνήτριας επιλέγουν τη μουσική μέσω υπολογιστή και ετοιμάζουν το σκηνικό χώρο μέσα στην τάξη. Η ερευνήτρια έχει ρόλο βοηθητικό και συντονιστικό.

Δραστηριότητα 2η: Την επόμενη διδακτική ώρα, γίνεται η δραματοποίηση του μύθου της Περσεφόνης από τις δύο ομάδες παιδιών. Τα παιδιά εκφράζονται μέσα από αυτοσχέδιες κινήσεις και λόγια ενώ η ερευνήτρια παράλληλα αφηγείται το μύθο και βάζει τη μουσική. Μέσα από τη δραματοποίηση τα παιδιά παρατηρούν τον κύκλο των εποχών και κατά συνέπεια τη διαδοχή τους, καθώς η ερευνήτρια δε σταματά την αφήγηση με την επιστροφή της Περσεφόνης αλλά συνεχίζοντας με το ότι φεύγει πάλι για το βασίλειο του Άδη και μετά από 6 μήνες επιστρέφει πάλι, και ούτω καθεξής. Ακολουθεί σχετική συζήτηση, όπου η ερευνήτρια κάνει διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με την εναλλαγή των εποχών.

Δραστηριότητα 3η: Μετά την ολοκλήρωση της δραματοποίησης του μύθου, η ερευνήτρια ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί Α4, που έχει χωρίσει σε 4 ίσα μέρη, τις εποχές με τη σωστή σειρά. Τέλος, ζητάει από κάθε παιδί να παρουσιάσει στην ολομέλεια τη ζωγραφιά του, λέγοντας ποια εποχή είναι σε κάθε μέρος και τι ζωγράφισε.

Παρεμβάσεις για τις ημέρες της εβδομάδας και την περιοδικότητά τους.

Η κατάκτηση της κυκλικότητας των ημερών της εβδομάδας συμβαίνει σταδιακά και είναι αποτέλεσμα νοητικής ωρίμανσης και βιωμάτων που αποθηκεύονται στη μνήμη. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι βοηθητικός καθώς μπορεί να δίνει περισσότερα ερεθίσματα. Γύρω στα 4 έτη, τα παιδιά αναφέρονται στο Σαββατοκύριακο. Συνειδητοποιούν πως ό,τι κι αν γίνει αυτές οι δύο μέρες, που διαφέρουν από τις άλλες, θα ξαναέρθουν. Αποτελούν τα πρώτα σταθερά σημεία αναφοράς (Ζακοπούλου, 1999: 77 – 78).

Αυτό που θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδας δεν είναι η στείρα επανάληψη και αποστήθιση τους αλλά ο προγραμματισμός και η υλοποίηση ξεχωριστών και ευχάριστων δραστηριοτήτων καθημερινά. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά θα μπορούσε να φτιάξει ένα ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων: π.χ. κάθε Δευτέρα θα παίζουμε θεατρικό παιχνίδι, κάθε Τρίτη θα κάνουμε γυμναστική, κάθε Τετάρτη θα ζωγραφίζουμε με πινέλα, κλπ. Αν για οποιοδήποτε λόγο η δραστηριότητα που είναι προγραμματισμένη δε γίνει, ο εκπαιδευτικός πρέπει οπωσδήποτε να αναφερθεί στο γεγονός. Καλό είναι τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να φτιάξουν τις ημέρες σε ένα κύκλο χωρισμένο σε 7 ίσα μέρη, τοποθετώντας σε καθεμιά το σύμβολο της δραστηριότητας που έχει προγραμματιστεί (Ζακοπούλου, 1999: 80 – 81).

Στόχοι:

- να μπορούν να αντιληφθούν την περιοδικότητα και την επανάληψη του μοτίβου των ημερών της εβδομάδας
- να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν δεδομένα μοτίβα

- να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν αρμονικά
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω του προφορικού λόγου αλλά και της δραματικής τέχνης

Εκτιμώμενη διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σε αυτήν την παρέμβαση, υλοποιήθηκαν μία δραστηριότητα δημιουργίας παραμυθιού από τα παιδιά με τη βοήθεια της ερευνήτριας (δημιουργία ιστορίας και εικονογράφηση), η αφήγησή αυτού του παραμυθιού από αυτήν, η δραματοποίηση του από τα παιδιά και ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι ως εργαλείο εμπέδωσης και αξιολόγησης.

Δραστηριότητα 1η: Όλα τα παιδιά σχεδόν γνωρίζουν τις ημέρες της εβδομάδας ως ένα τραγούδι ή μουσικό μοτίβο αλλά δυσκολεύονται να βρουν ποια μέρα είναι πριν ή μετά από κάποια συγκεκριμένη. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν μια ιστορία με τις ημέρες της εβδομάδας, την οποία μπορούν και να εικονογραφήσουν. Τα παιδιά λένε διάφορες ιδέες και η ερευνήτρια βοηθάει στην πλοκή της ιστορίας. Σημαντικό είναι να φαίνεται η διαδοχή και η περιοδικότητα των ημερών και γι' αυτό φροντίζει η ερευνήτρια.

Δραστηριότητα 2η: Την επόμενη διδακτική ώρα κι αφού τα παιδιά συνθέσουν την ιστορία τους, χωρίζονται σε ζευγάρια και ξεκινούν την εικονογράφηση του παραμυθιού τους. Επίσης, το παραμύθι μπορεί να γίνει και ψηφιακό μέσω της σελίδας www.storyjumper.com. Σε αυτό είναι απαραίτητη η συμβολή της ερευνήτριας, καθώς αυτή σκανάρει τις ζωγραφιές των παιδιών και τις περνάει στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα για τη δημιουργία τους ψηφιακού παραμυθιού.

Δραστηριότητα 3η: Σε επόμενη διδακτική ώρα, η ερευνήτρια δείχνει στα παιδιά το ψηφιακό τους παραμύθι και το διαβάζει με τη βοήθεια των παιδιών. Έπειτα, προτείνει στα παιδιά να παίξουν την ιστορία που τα ίδια έφτιαξαν. Επιλέγουν ρόλους, κουστούμια και ξεκινά η δραματοποίηση. Τα παιδιά θα χωριστούν σε 2 ομάδες, των ηθοποιών και των θεατών. Οι ρόλοι θα αντιστραφούν και η ιστορία θα παιχτεί 2 φορές, προκειμένου να παίξουν όλα τα παιδιά.

Δραστηριότητα 4η: Η ερευνήτρια δείχνει στα παιδιά φωτογραφίες - φιγούρες (από το παραμύθι τους) που συμβολίζουν τις ημέρες. Επιλέγει 7 παιδιά και σε καθένα δίνει μια φωτογραφία, λέγοντάς του ότι θα είναι αυτή η μέρα. Βάζοντας μια μουσική τα παιδιά – ημέρες χορεύουν. Μόλις σταματήσει η μουσική αυτά πρέπει να μπουν στη σειρά, με πρώτη τη Δευτέρα και τελευταία την Κυριακή. Έπειτα ένα παιδί από την άλλη ομάδα λέει τις ημέρες με τη σειρά, δείχνοντας τα αντίστοιχα παιδιά. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά. Τέλος, η ερευνήτρια ζητά από κάθε παιδί ξεχωριστά να βάλει στη σειρά τις φωτογραφίες με τις φιγούρες, λέγοντας και το όνομά τους.

Παρεμβάσεις για το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας και νύχτας (διαδοχή ημέρας) μέσα από το παραμύθι «Δε φοβάμαι το σκοτάδι»

Το μικρό παιδί αρχίζει πολύ γρήγορα, γύρω στην ηλικία των δύο ετών, να συνειδητοποιεί πότε είναι μέρα και πότε νύχτα. Σε αυτό συμβάλλει η διαφορά

ανάμεσα στο φως και το σκοτάδι, που αποτελούν σταθερό σημείο αναφοράς. Στο νηπιαγωγείο, είναι καλό να υλοποιούνται δραστηριότητες για τη βίωση των εννοιών της ημέρας και της νύχτας μέσα από ιστορίες, παραμύθια, βιώματα των παιδιών, και αναφορές σε τυχόν φόβους τους για το σκοτάδι. Μόνο όταν το παιδί βιώσει αυτές τις φάσεις της ημέρας και της νύχτας θα έχει φτάσει στην πραγματική γνώση (Ζακοπούλου, 1999: 75 – 77).

Στόχοι:

- να αντιληφθούν την εναλλαγή ημέρας – νύχτας και να αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου
- να συνειδητοποιήσουν ότι η μέρα και η νύχτα σχετίζεται με τη θέση της γης απέναντι στον ήλιο
- να συνεργάζονται αρμονικά για έναν κοινό στόχο
- να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής τέχνης, υποδυόμενα ρόλους

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Για τη συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα θεατρικό παιχνίδι με τη χρήση αφήγησης παραμυθιού.

<u>Α φάση:</u> Η ερευνήτρια βάζει μια απαλή μουσική και λέει στα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο χωρίς να αγγίζουν ο ένας τον άλλον. Έπειτα, τους λέει να περπατούν και όποιον συναντούν να τον χαιρετούν λέγοντάς του μια καλημέρα με ένα διαφορετικό τρόπο. Στη συνέχεια, τους ζητά να περπατήσουν σα βαριεστημένοι , κουρασμένοι και νυσταγμένοι ώσπου να βρουν ένα μέρος να ξαπλώσουν και να ξεκουραστούν.

<u>Β φάση:</u> Η ερευνήτρια έχει προσαρμόσει ανάλογα, χρησιμοποιώντας πανιά, το περιβάλλον της τάξης. Από τη μια μεριά υπάρχει ο ήλιος και από την άλλη το φεγγάρι. Φωνάζοντας «*Κικιρίκου*» λέει στα παιδιά να ξυπνήσουν γιατί ξημέρωσε. Ξαφνικά, όμως, μια μαγική δύναμη νιώθουμε να μας τραβάει και όλοι μαζί γινόμαστε ένας κύκλος, που γυρίζει γύρω-γύρω. Η ερευνήτρια – εμψυχώτρια λέει ότι αυτός ο κύκλος είναι η Γη. Όσα παιδιά έχουν το πρόσωπό τους στραμμένο προς τον ήλιο έχουν μέρα και αναπαριστάνουν με το σώμα τους πράγματα που κάνουμε την ημέρα, πχ τρώμε, ζωγραφίζουμε, χορεύουμε, ενώ όσα έχουν στραμμένο το κεφάλι τους προς το φεγγάρι έχουν νύχτα, οπότε αναπαριστάνουν ότι νυστάζουν και κοιμούνται. Σιγά-σιγά, όπως γυρίζει η Γη (τα παιδιά σε κύκλο) αλλάζουν ρόλους, δηλαδή τα παιδιά που είχαν νύχτα έχουν μέρα και κάνουν το αντίστοιχο. Έπειτα, η ερευνήτρια χαμηλώνει τα φώτα και τα καλεί να καθίσουν στο πάτωμα και ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού της Κατερίνας Γιαννίκου «*Δε φοβάμαι το σκοτάδι*». Ακολουθεί σχετική συζήτηση για το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας – νύχτας. Έπειτα, η ερευνήτρια ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και να φτιάξουν μια ιστορία με αφορμή το παραμύθι και όσα βίωσαν. Οι ομάδες, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, επιλέγουν ρόλους, δημιουργούν τα κουστούμια και το σκηνικό χώρο με πανιά και χαρτόνια κι επιλέγουν τη μουσική.

Γ φάση: Την επόμενη διδακτική ώρα, ακολουθεί η αναπαράσταση της δημιουργίας τους δρώμενου από τις δύο ομάδες των παιδιών. Η μία ομάδα είναι οι θεατές και η άλλη οι ηθοποιοί και μετά αλλάζουν ρόλους. Τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα λεκτικά και σωματικά.

Δ φάση: Ακολούθησε συζήτηση για τη μέρα και τη νύχτα, όπου τα παιδιά έλεγαν όσα γνώριζαν ή έμαθαν για την ημέρα και τη νύχτα και τη διαδοχή της.

Παρεμβάσεις για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο μέσω της χρονογραμμής

Στη γραμμή του χρόνου μπορεί να τοποθετηθούν πάνω σε αυτή, με τη μορφή εικόνων, γεγονότα από τη ζωή του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στο να κατανοήσουν τις φάσεις της ζωής τους μέσα στο χρόνο αλλά και την αλλαγή που συμβαίνει με το πέρασμα του χρόνου. Ο ρόλος της γραμμής του χρόνου είναι ότι οδηγεί στην κατανόηση του παρελθόντος χρόνου από τα παιδιά, αν κυρίως πάνω σε αυτήν τοποθετηθούν γεγονότα από την προσωπική ζωή των παιδιών, των μελών της οικογένειάς τους. Η απλή γραμμή του χρόνου με εικόνες αντί χρονικά σημεία είναι το πρώτο βήμα στην κατανόηση του χρόνου στα Μαθηματικά (Στραταριδάκη – Κυλάφη, 2006: 61 – 62).

Η βίωση των γιορτών στο νηπιαγωγείο είναι μία παιδαγωγική διαδικασία που βοηθάει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν και να τοποθετηθούν στο χώρο και στο χρόνο. Στόχος είναι τα παιδιά να βιώσουν τις γιορτές αυτές με ευχαρίστηση, να δημιουργήσουν αναμνήσεις, που όταν τις ξανασυναντήσουν την επόμενη χρόνια θα περιμένουν τις επόμενες και θα τις αναζητούν. Αυτό βοηθά στη συνειδητοποίηση της κυκλικότητας του έτους (Ζακοπούλου, 1999: 89 – 90).

Στόχοι:

- να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους για τη δημιουργία μιας ιστορίας
- να μπορούν να αντιληφθούν τη χρονική στιγμή γεγονότων και την χρονική ακολουθία
- να μπορούν να τοποθετούν γεγονότα σε μια χρονογραμμή
- να συνεργάζονται αρμονικά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής τέχνης

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στην παρέμβαση για τη χρονογραμμή, εφαρμόστηκαν μία δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού με όλες τις φάσεις.

Α φάση: Η ερευνήτρια εμφανίζεται ενθουσιασμένη, κρατώντας χαρτιά (ως εισιτήρια) στο χέρι της, και ανακοινώνει στα παιδιά ότι σήμερα θα πάνε ένα ταξίδι. Πρώτα, όμως, θέλει να δουν αν είναι έτοιμη για αυτό το ταξίδι. Οπότε τους ζητά να περάσουν κάποιες δοκιμασίες. Αρχικά τους λέει να περπατήσουν ελεύθερα μόνα τους στο χώρο χωρίς να ακουμπούν τους άλλους, έπειτα τους ζητά να προχωρούν μόνο μπροστά, μετά μόνο προς τα πίσω (όπισθεν), στο πλάι και τέλος κυκλικά.

Β φάση: Έπειτα τους ζητά να φτιάξουν ένα κύκλο, να ενώσουν τα χέρια τους και να κρατηθούν γερά. Τους ανακοινώνει ότι μπήκαν στη χρονομηχανή και αυτή θα τους γυρίσει πίσω στο χρόνο. Ο κύκλος ξεκινά να γυρίζει αργά προς τα πίσω και σιγά – σιγά πιο γρήγορα και πιο γρήγορα ώσπου η ερευνήτρια τους λέει ότι έφτασαν πίσω στο Σεπτέμβρη, τότε που ήρθαν πρώτη μέρα στο σχολείο. Η ερευνήτρια αφηγείται και τα παιδιά αναπαριστούν με κινήσεις *«Φτάσαμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Τα σχολεία άνοιξαν, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο. Άλλα κλαίνε και είναι ντροπαλά και διστακτικά ενώ άλλα είναι χαρούμενα. Αρχίζουν σιγά – σιγά να γνωρίζουν τους άλλους, λέγοντας το όνομά τους και χαιρετώντας τους. Έπειτα γνωρίζουν και τους υπόλοιπους και γίνονται όλοι φίλοι και παίζουν μαζί. Παίζουν «τη μικρή Ελένη», τη μέλισσα, τα αγαλματάκια ακούνητα, μαθαίνουν τραγούδια, μαθαίνουν να μετρούν, μαθαίνουν γράμματα (λέγοντας λέξεις από τα γράμματα που τους λέει η ερευνήτρια), έκαναν παρέλαση, στόλισαν το δέντρο… Τι άλλο έκαναν όμως; Ας θυμηθούμε τώρα τι ακολούθησε κάναμε από τότε που άνοιξαν τα σχολεία μέχρι τώρα…»* Με τον τρόπο αυτό, καλεί τα παιδιά να θυμηθούν τα πιο σημαντικά γεγονότα, γιορτές κυρίως, που έχουν συμβεί από το Σεπτέμβρη που άνοιξαν τα σχολεία μέχρι και σήμερα. Η ερευνήτρια καταγράφει σε χαρτί όσα της λένε τα παιδιά, προσπαθώντας να τα βάλουν στη σειρά και να φτιάξουν έτσι τη χρονογραμμή της τάξης τους. Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά ότι θα παίξουν την ιστορία που δημιούργησαν. Κάθε παιδί διαλέγει το ρόλο που θέλει για να αναπαραστήσει το συγκεκριμένο γεγονός.

Γ φάση: Η ερευνήτρια τους εξηγεί τι είναι η χρονογραμμή και τους λέει ότι τώρα αυτά θα τη δημιουργήσουν παίζοντάς το δρώμενό τους. Αφού επιλέξουν τους ρόλους, ξεκινούν να παίζουν την ιστορία τους με αυτοσχέδιες κινήσεις και λόγια, ενθυμούμενα όσα έχουν βιώσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Η ερευνήτρια έχει σχεδιάσει με χαρτοταινία μια γραμμή στο πάτωμα, πάνω στην οποία έχει σημειώσει τόσες τελείες – κουκκίδες όσα τα γεγονότα της ιστορίας που έφτιαξαν και ζητάει από τα παιδιά να τοποθετούνται πάνω σε αυτές με τη σειρά εμφάνισής τους και να μένουν ακίνητοι. Έτσι δημιουργείται μια χρονογραμμή.

Δ φάση: Η ερευνήτρια, με βάση όσα γεγονότα είπαν τα παιδιά, δημιουργεί ένα παιχνίδι στον υπολογιστή με εικόνες που συμβολίζουν τα γεγονότα που επέλεξαν. Το παιχνίδι αυτό χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια ως επιπλέον εργαλείο αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Εξηγεί στα παιδιά ότι πρέπει να βάλουν τις εικόνες στη σωστή σειρά για να φτιάξουν τη χρονογραμμή της τάξης τους. Το παιχνίδι βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://learningapps.org/display?v=ph9yh3cb322

Παρεμβάσεις για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου μέσα από τη συνέχεια μιας ιστορίας

Στόχοι:

- να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο
- να κατανοούν απλές χρονικές σχέσεις
- να είναι ικανά να τοποθετούν γεγονότα για να οργανώνουν το χρόνο τους
- να εκφράζονται δημιουργικά μέσω της δραματικής τέχνης

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Για την τελευταία παρέμβαση υλοποιήθηκαν μία δραστηριότητα δημιουργίας ιστορίας από τα παιδιά και η δραματοποίησή της.

Δραστηριότητα 1η: Η ερευνήτρια ξεκινά να αφηγείται μια ιστορία στα παιδιά και την αφήνει ημιτελή καθώς ζητά από αυτά να τη συνεχίσουν. Η ιστορία είναι η ακόλουθη:

«Ξημέρωσε! Ο ήλιος μόλις βγήκε από το βουνό και καλημέρισε τα πουλιά που πετούσαν στον ουρανό. Ο κόκορας λάλησε…κικιρίκου!!! Το ξυπνητήρι στο δωμάτιο του Ερμή χτύπησε. Ντριιιιιννννν! Ήταν η ώρα να σηκωθεί και να ετοιμαστεί για το σχολείο του»…

Δραστηριότητα 2η: Η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να δραματοποιήσουν την ιστορία που δημιούργησαν. Έτσι, μοιράζουν ρόλους και η ιστορία παίζεται τόσες φορές όσες χρειάζεται για να παίξουν όλα τα παιδιά. Η ερευνήτρια αφηγείται και τα παιδιά παίζουν. Μπορεί, όμως, το ρόλο του αφηγητή να τον αναλάβει σε επόμενες αφηγήσεις και ένα νήπιο, καθώς η αφήγηση βοηθά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και στην εμπέδωση της ιστορίας.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τις 20 διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα αυτά, προέκυψαν ύστερα από τη μελέτη και στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στη διερευνητική και την τελική δοκιμασία (pre-test και post-test), καθώς και από την ανάλυση των σημειώσεων που κρατήθηκαν από την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, και από τα λόγια των παιδιών μέσω ημι-δομημέων συνεντεύξεων.

Μετά τη χορήγηση των τεστ αξιολόγησης των παιδιών, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε με το στατιστικό πακέτο SPSS 21, προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα που είχαν τεθεί για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Το στάδιο της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων, αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό μέρος της εργασίας, καθώς συλλέξαμε τόσο ποσοτικά δεδομένα από το ερωτηματολόγιο, όσο και ποιοτικά δεδομένα από την παρατήρηση και το ημερολόγιο, συγκεντρώνοντας ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών. Σε πρώτο στάδιο, περάσαμε στο πρόγραμμα SPSS-21 το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν από την παρέμβαση στα παιδιά (pre-test), βαθμολογώντας κάθε σωστή απάντηση βάζοντας 1 βαθμό και κάθε λάθος 0. Το ίδιο συνέβη και με τα δεδομένα που συλλέξαμε από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post-test). Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε τα αντίστοιχα γραφήματα, με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ομαδοποιώντας τις μεταβλητές ώστε να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα δεδομένα μας. Επειδή, όμως, η έρευνά μας είναι μικτή, για τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων μας λάβαμε υπόψη και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων της έρευνάς, όπως προέκυψαν από την παρατήρηση, τις σημειώσεις, τα ιχνογραφήματα που χρησίμευσαν για την άτυπη συνέντευξη των νηπίων και προνηπίων καθώς και το ημερολόγιο που κρατήθηκε από την ερευνήτρια στην τάξη της πειραματικής ομάδας. Η ερευνήτρια διεξήγαγε τις δραστηριότητες παρέμβασης και παράλληλα παρατηρούσε τα παιδιά. Αμέσως μετά κατέγραφε τις σημειώσεις της, πράγμα που αποτέλεσε μια δυσκολία στην έρευνα διότι υπήρχε ο κίνδυνος να ξεχαστούν κάποιες παρατηρήσεις.

4.1. Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι απαντήσεις των παιδιών σε κάθε ένα από τα ερωτήματα που τους τέθηκαν ήταν του τύπου σωστό-λάθος. Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, μετατρέψαμε αρχικά τις απαντήσεις τους σε κατηγορικά δεδομένα ανά ερώτηση και χρόνο συλλογής των δεδομένων (χρονική συνθήκη: πριν και μετά την παρέμβαση) ορίσαμε 0 = Λάθος και 1 = Σωστό και στη συνέχεια αθροίσαμε τις απαντήσεις τους ανά έννοια και χρονική συνθήκη, δημιουργώντας δεκαέξι ομαδοποιημένες μεταβλητές, κάθε μία εκ των οποίων περιελάμβανε το άθροισμα των σωστών απαντήσεων ανά έννοια και χρονική συνθήκη:

1. Κάθε μία από τις δύο πρώτες μεταβλητές (Τάξη και Διαδοχή Πριν και Τάξη και Διαδοχή Μετά) είχε 3 ερωτήσεις. Άρα ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 3 για τη χρονική συνθήκη πριν και 3 για μετά την παρέμβαση.

2. Κάθε μία από τις δύο επόμενες μεταβλητές (διαδοχή ημέρας και εποχών Πριν και διαδοχή ημέρας και εποχών Μετά) είχε 2 ερωτήσεις, οπότε ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 2 για τη χρονική συνθήκη πριν και 2 για μετά την παρέμβαση .

3. Κάθε μία από την πέμπτη και έκτη μεταβλητή (προσανατολισμός στο χρόνο Πριν και προσανατολισμός στο χρόνο Μετά) περιλάμβανε 5 ερωτήσεις, άρα ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 5 για τη χρονική συνθήκη πριν και 5 για μετά την παρέμβαση.

4. Κάθε μία από την έβδομη και όγδοη μεταβλητή (περιοδικότητα Πριν και περιοδικότητα Μετά) αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις, συνεπώς ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 5 για τη χρονική συνθήκη πριν και 5 για μετά την παρέμβαση.

5. Κάθε μία από την ένατη και δέκατη μεταβλητή (χρονογραμμή Πριν και χρονογραμμή Μετά) είχε 3 ερωτήσεις, επομένως ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 3 για τη χρονική συνθήκη πριν και 3 για μετά την παρέμβαση.

6. Κάθε μία από την ενδέκατη και δωδέκατη μεταβλητή (οργάνωση χρόνου Πριν και οργάνωση χρόνου Μετά) είχε 3 ερωτήσεις, οπότε ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 3 για τη χρονική συνθήκη πριν και 3 για μετά την παρέμβαση.

7. Κάθε μία από την δέκατη τρίτη και δέκατη τέταρτη μεταβλητή (ταχύτητα Πριν και ταχύτητα Μετά) είχε 4 ερωτήσεις, άρα ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 4 για τη χρονική συνθήκη πριν και 4 για μετά την παρέμβαση.

8. Τέλος, για κάθε μία από την δέκατη έβδομη και δέκατη όγδοη μεταβλητή (διάρκεια – παύση Πριν και διάρκεια-παύση Μετά) αποτελούνταν από 3 δοκιμασίες, συνεπώς ο μέγιστος αριθμός σωστών απαντήσεων είναι 3 για τη χρονική συνθήκη πριν και 3 για μετά την παρέμβαση.

Προκειμένου να επιλέξουμε το κατάλληλο στατιστικό εργαλείο διερεύνησης των υποθέσεών μας, ελέγξαμε για την κανονική κατανομή των μεταβλητών μας. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 4.1., καμία από τις ομαδοποιημένες μας μεταβλητές δεν έχει κανονική κατανομή σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov και άρα είμαστε υποχρεωμένοι για όλες τις συγκρίσεις μας να χρησιμοποιήσουμε μη παραμετρικά τεστ. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιήσουμε το τεστ Mann-Whitney για συγκρίσεις μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και τη δοκιμασία Wilcoxon για συγκρίσεις εντός της πειραματικής ομάδας όσον αφορά τις επιδόσεις των νηπίων πριν και μετά την παρέμβασή μας.

Πίνακας 4.1.: Έλεγχος κατανομής μεταβλητών

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΤΑΞΗ.ΠΡΙΝ	,250	62	,000	,832	62	,000
ΤΑΞΗ.ΜΕΤΑ	,305	62	,000	,759	62	,000
ΗΜΕΡΕΣ.ΕΠΟΧΕΣ.ΠΡΙΝ	,295	62	,000	,767	62	,000
ΗΜΕΡΑ.ΕΠΟΧΕΣ.ΜΕΤΑ	,377	62	,000	,691	62	,000
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΠΡΙΝ	,186	62	,000	,924	62	,001
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΜΕΤΑ	,272	62	,000	,865	62	,000
ΠΕΡΙΟΔΟΚΙΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ	,188	62	,000	,907	62	,000
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ	,296	62	,000	,797	62	,000
ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΠΡΙΝ	,297	62	,000	,849	62	,000
ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΜΕΤΑ	,329	62	,000	,749	62	,000
ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΠΡΙΝ	,194	62	,000	,841	62	,000
ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΜΕΤΑ	,444	62	,000	,585	62	,000
ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ	,296	62	,000	,765	62	,000
ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ	,504	62	,000	,429	62	,000
ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΠΑΥΣΗ.ΠΡΙΝ	,370	62	,000	,694	62	,000
ΠΑΥΣΗ.ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΜΕΤΑ	,534	62	,000	,107	62	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Περαιτέρω για να ελέγξουμε κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση βελτίωσε την επίδοση της Πειραματικής Ομάδας, υπολογίσαμε μία νέα ανά έννοια μεταβλητή, αυτή της Βελτίωσης, αφαιρώντας από την χρονική συνθήκη Μετά την χρονική συνθήκη Πριν για κάθε μία από τις προηγούμενες ομαδοποιημένες ανά έννοια ερωτήσεις, δημιουργώντας τις κάτωθι οκτώ ομαδοποιημένες μεταβλητές:

1. Βελτίωση Τάξη και Διαδοχή = τάξη και διαδοχή μετά - τάξη και διαδοχή πριν.

2. Βελτίωση διαδοχή ημέρας και εποχών = διαδοχή ημέρας και εποχών μετά - διαδοχή ημέρας και εποχών πριν.

3. Βελτίωση προσανατολισμός στο χρόνο = προσανατολισμός στο χρόνο μετά - προσανατολισμός στο χρόνο πριν.

4. Βελτίωση περιοδικότητα = περιοδικότητα μετά - περιοδικότητα πριν.

5. Βελτίωση χρονογραμμή = χρονογραμμή μετά – χρονογραμμή πριν.

6. Βελτίωση οργάνωση χρόνου = οργάνωση χρόνου μετά - οργάνωση χρόνου πριν.

7. Βελτίωση ταχύτητα = ταχύτητα μετά – ταχύτητα πριν.

8. Βελτίωση διάρκεια– παύση = διάρκεια– παύση μετά και διάρκεια-παύση πριν

Προκειμένου να ελέγξουμε αν η βελτίωση της πειραματικής ομάδας διέφερε κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο από αυτή της ομάδας ελέγχου, δηλαδή κατά πόσο βελτίωσε σημαντικά η διδακτική παρέμβαση την επίδοση της πειραματική ομάδας σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση της ομάδας ελέγχου, που δεν εκτέθηκε σε αυτήν, ελέγξαμε για την κανονική κατανομή των μεταβλητών μας. Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.2., καμία από τις ομαδοποιημένες μας μεταβλητές δεν έχει κανονική κατανομή σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov και σε αυτή την περίπτωση

και άρα θα χρησιμοποιήσουμε το τεστ Mann-Whitney για τις συγκρίσεις μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 4.2.: Πίνακας κατανομής μεταβλητών βελτίωσης

Tests of Normality

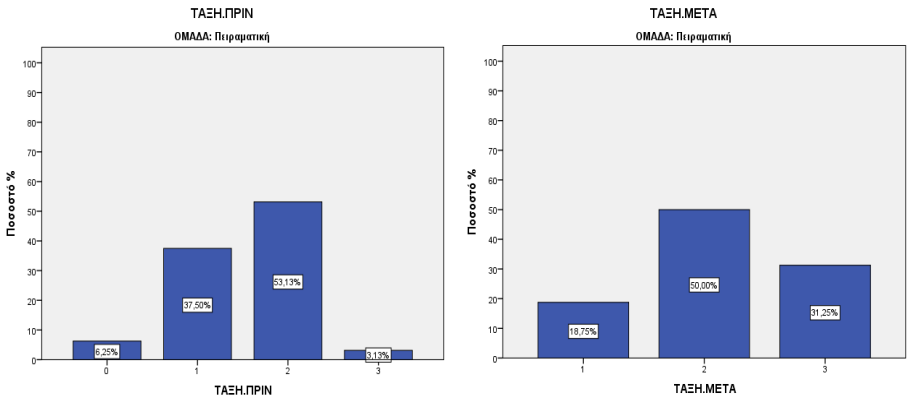
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΒΕΛΤΙΩΣΗ1ΤΑΞ	,181	62	,000	,910	62	,000
ΒΕΛΤΙΩΣΗ2ΗΜΕΠ	,300	62	,000	,833	62	,000
ΒΕΛΤΙΩΣΗ3ΠΡΟΣ	,190	62	,000	,947	62	,010
ΒΕΛΤΙΩΣΗ4ΠΕΡ	,184	62	,000	,929	62	,002
ΒΕΛΤΙΩΣΗ5ΧΡ	,248	62	,000	,886	62	,000
ΒΕΛΤΙΩΣΗ6ΟΡΓ	,177	62	,000	,883	62	,000
ΒΕΛΤΙΩΣΗ7ΤΑΧ	,249	62	,000	,801	62	,000
ΒΕΛΤΙΩΣΗ8ΔΙΑΡ	,366	62	,000	,716	62	,000

a. Lilliefors Significance Correction

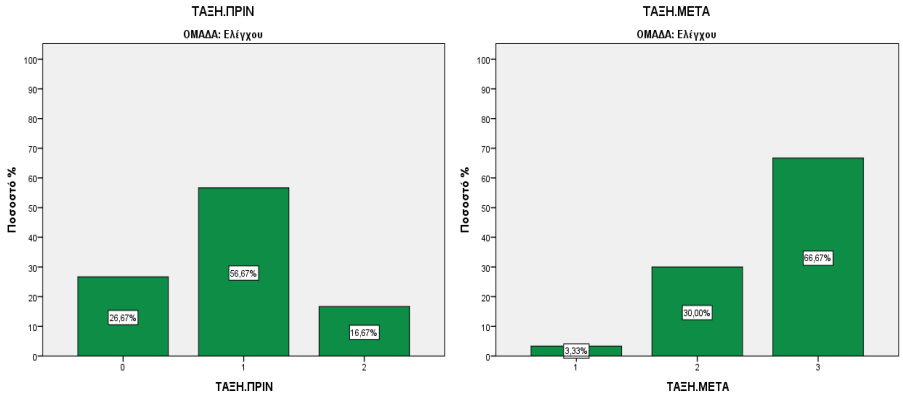
4.1.1. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την έννοια της τάξης και διαδοχής πριν και μετά την παρέμβαση

Όπως φαίνεται στα γραφήματα 4.1.1α-β και 4.1.1.γ-δ, καλύτερη επίδοση εμφάνισαν και οι δύο ομάδες στη δεύτερη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε, ανεξαρτήτως του αν είχε προηγηθεί ή όχι διδακτική παρέμβαση και παραδόξως, σαφώς καλύτερη επίδοση εμφάνισε στη δεύτερη μέτρηση η ομάδα ελέγχου, σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα.

Γράφημα 4.1.1α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της Πειραματικής Ομάδας στις ερωτήσεις της έννοιας τάξης και διαδοχής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.2γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων πριν και μετά για την Ομάδα Ελέγχου στις ερωτήσεις της έννοιας τάξης και διαδοχής



Συγκεκριμένα στην πρώτη μέτρηση, το 6,25% των παιδιών που συμμετείχε στην πειραματική ομάδα δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση, το 37,5% απάντησε σωστά μόνο σε μία, το 53,13% απάντησε σωστά σε δύο και μόνο 3,13% απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Αντίστοιχα, στην πρώτη μέτρηση, το 26,67% των παιδιών της ομάδας ελέγχου απάντησε λάθος και στις τρεις δοκιμασίες, το 56,67% απάντησε σωστά σε μία και το 16,67% σε δύο. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης κανένα από τα παιδιά που συμμετείχε στην πειραματική ομάδα δεν είχε λανθασμένες απαντήσεις και στις τρεις σωστές ερωτήσεις, μόλις το 18,75% από αυτά απάντησε σωστά τουλάχιστον σε μία ερώτηση, το 50% σε δύο και το 31,25% και στις τρεις ερωτήσεις, σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με το 3,13% που είχε αντίστοιχη επίδοση στην πρώτη μέτρηση. Σημαντική βελτίωση, όμως, στη δεύτερη μέτρηση παρατηρήθηκε και στην επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου, χωρίς να έχει προηγηθεί διδακτική παρέμβαση, καθώς και πάλι κανένα παιδί δεν είχε λανθασμένες απαντήσεις και στις τρεις ερωτήσεις, μόλις το 3,33% απάντησε σωστά σε μία ερώτηση, το 30% σε δύο και το ποσοστό σωστών απαντήσεων και στις τρεις ερωτήσεις έφτασε το 66,67%, ενώ στην πρώτη μέτρηση κανένα παιδί δεν είχε επιτύχει τέτοια επίδοση.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.2., υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους στις δοκιμασίες που αφορούν την τάξη και διαδοχή των εικόνων ακόμα και πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Συγκεκριμένα το mean rank για την πειραματική ομάδα πριν την παρέμβασή μας ήταν 38.48, ενώ για την ομάδα ελέγχου ήταν 24.05 [U (32,30)=256,500, p=.001] Η διαφορά παρέμεινε στατιστικά σημαντική μεταξύ των ομάδων και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, με τη διαφορά ότι σε αυτή την περίπτωση ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο το mean rank της ομάδας ελέγχου (37.80), σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (25,59) [U (32,30)= 291,000, p = .003]. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μετά την παρέμβαση απορρίπτεται, όμως στην αντίθετη κατεύθυνση από αυτή που προβλέψαμε αρχικά, με την ομάδα ελέγχου να τα πηγαίνει στατιστικά σημαντικά καλύτερα από την ομάδα όπου εφαρμόστηκε η παρέμβασή μας.

Πίνακας 4.2.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (Πειραματική-Ελέγχου) πριν και μετά για την έννοια της τάξης και διαδοχής

Test Statistics[a]

	ΤΑΞΗ.ΠΡΙΝ	ΤΑΞΗ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	256,500	291,000
Wilcoxon W	721,500	819,000
Z	-3,417	-2,940
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,003

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.3, η βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, ήταν στατιστικά σημαντική [T(32) = -2,924, p = ,003]. Δεκαέξι παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση, μόλις 4 είχαν περισσότερες λανθασμένες σε σύγκριση με πριν και 12 είχαν την ίδια επίδοση. Παραδόξως, ωστόσο και τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση στην δεύτερη μέτρηση, χωρίς να έχει ωστόσο προηγηθεί διδακτική παρέμβαση [T(30) = -4,442, p =.000]. Είκοσι πέντε παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις στη δεύτερη μέτρηση, μόλις ένα παιδί είχε περισσότερες λανθασμένες σε σύγκριση με την πρώτη και 4 παιδιά είχαν την ίδια επίδοση (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Πίνακας 4.3.: Διαφορές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός των ομάδων (Πειραματική-Ελέγχου) για την έννοια της τάξης και της διαδοχής

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΤΑΞΗ.ΜΕΤΑ - ΤΑΞΗ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-2,924[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
Ελέγχου	Z	-4,442[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση εξαιτίας της διδακτικής μας παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν εκτέθηκε σε αυτήν, διαπιστώσαμε αντίθετα με την υπόθεσή μας ότι η ομάδα ελέγχου βελτίωσε περισσότερο τις επιδόσεις της στη δεύτερη μέτρηση (mean rank=40.20) σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (mean rank=23.34), και μάλιστα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.4, κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο [U(32,30)=219,000, p=.000].

Πίνακας 4.4.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (Πειραματική-Ελέγχου) για την έννοια της διαδοχής της ημέρας και των εποχών

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ1ΤΑΞ
Mann-Whitney U	219,000
Wilcoxon W	747,000
Z	-3,782
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Αυτή η βελτίωση στην ομάδα ελέγχου θα μπορούσε να βασίζεται και σε άλλους παράγοντες, όπως η ωρίμανση ηλικιακά, διότι η συγκεκριμένη δοκιμασία είχε άμεση σχέση και με τη μνήμη, εφόσον τα παιδιά καλούνταν να θυμηθούν να βάλουν τις εικόνες στη σωστή σειρά. Βελτιώθηκε, όμως, και η πειραματική ομάδα, πράγμα που φαίνεται και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων για τις συγκεκριμένες έννοιες, που αναλύονται αμέσως παρακάτω.

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για την έννοια της διαδοχής των γεγονότων

Οι δραστηριότητες που έγιναν σε αυτήν την παρέμβαση είχαν στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια της χρονικής διαδοχής και ακολουθίας των γεγονότων. Αρχικά η ερευνήτρια αφηγήθηκε το παραμύθι «Η σκάλα της αγάπης» και μετά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, επέλεξαν ρόλους, σκηνικά και κοστούμια και δραματοποίησαν την ιστορία.

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν μιμικές κινήσεις, διαμόρφωσαν το σώμα τους και τη στάση τους ανάλογα, προκειμένου να αναπαραστήσουν τα ζώα του παραμυθιού και να παίξουν τους ρόλους τους. Αυτοσχεδίαζαν στις κινήσεις τους και στα λόγια τους χωρίς να παρεμβαίνει η ερευνήτρια, η οποία είχε το ρόλο του αφηγητή της ιστορίας και τα παιδιά αναπαριστούσαν με το σώμα τους όσα έλεγε. Την επόμενη φορά, ζήτησε να κάνει το ρόλο του αφηγητή ένα νήπιο και η ερευνήτρια βοηθούσε όπου χρειαζόταν. Επειδή άρεσε στα παιδιά πολύ η δραματοποίηση ζήτησαν να το ξαναπαίξουν και αυτή τη φορά ένα άλλο παιδί – νήπιο έγινε αφηγητής γιατί το ζήτησε το ίδιο.

Έπειτα από τη δραματοποίηση του παραμυθιού, η ερευνήτρια τους έδωσε μια κόλλα Α4 χωρισμένη σε 3 ίσα μέρη και τους ζήτησε να ζωγραφίσουν την αρχή, τη μέση και το τέλος του παραμυθιού. Οι ζωγραφιές παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και η ερευνήτρια κατέγραφε τα λόγια των παιδιών, τα οποία σε συνδυασμό με τα ιχνογραφήματά τους, αποδεικνύουν ότι είχαν κατανοήσει πλήρως τη χρονική διαδοχή του παραμυθιού. Τα λόγια των παιδιών είναι τα ακόλουθα:

«Το αστέρι έπεσε και το κοίταζε η καμηλοπάρδαλη. Το λιοντάρι πήγε σε ένα βράχο για να πάει το αστέρι στον ουρανό. Τα μυρμήγκια έκαναν μια σκάλα της αγάπης και το αστέρι πήγε στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε. Το λιοντάρι πήγε σε ένα βράχο να το ανεβάσει αλλά δεν τα κατάφερε. Το μυρμηγκάκι έφερε πολλά μυρμήγκια κι έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης και το αστέρι γύρισε στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε κάτω. Τα ζώα θέλουν να βοηθήσουν το αστέρι. Τα μυρμήγκια κρατάνε το αστέρι και ανέβηκε στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε και το είδε το λιοντάρι. Η μαϊμού προσπάθησε να το βάλει στον ουρανό. Τα μυρμήγκια έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης και το αστέρι ανέβηκε στον ουρανό».

«Το αστέρι πέφτει. Η καμηλοπάρδαλη το σηκώνει για να το πάει στον ουρανό αλλά δεν τα καταφέρνει. Ήρθαν όλα τα μυρμήγκια κι έφτιαξαν μια σκάλα της αγάπης και τα κατάφεραν».

«Έπεσε το αστέρι και το είδαν τα ζώα στο ιατρείο. Η καμηλοπάρδαλη προσπάθησε να το πάει στον ουρανό αλλά δεν τα κατάφερε. Ήρθαν τα μυρμήγκια και το σήκωσαν με τη σκάλα της αγάπης».

«Το αστέρι έπεσε. Το λιοντάρι βοήθησε το αστέρι αλλά δεν τα κατάφερε. Το αστέρι έφτασε στον ουρανό. Το βοήθησαν τα μυρμήγκια».

«Το αστέρι έπεσε. Και η μαϊμού προσπάθησε να το ανεβάσει αλλά δεν τα κατάφερε. Το λιοντάρι πήγε σε ένα βράχο και το σήκωσε ψηλά αλλά δεν τα κατάφερε. Τα μυρμήγκια ανέβασαν το αστέρι ψηλά με τη σκάλα της αγάπης».

«Το αστέρι έπεσε από τον ουρανό. Ήρθαν όλα τα ζώα. Το λιοντάρι ήθελε να το ανεβάσει στον ουρανό αλλά δεν μπόρεσε. Τα μυρμήγκια έφτιαξαν μια σκάλα και ανέβασαν το αστέρι».

«Το αστέρι έπεσε στο ιατρείο ζώων. Η μαϊμού προσπάθησε να ανεβάσει το αστέρι. Τα μυρμήγκια πήγαν το αστέρι στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε. Η μαϊμού ψήλωσε το χέρι της να ανεβάσει το αστέρι αλλά δεν μπόρεσε. Τα μυρμήγκια έφτιαξαν μια σκάλα και το αστέρι ανέβηκε στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε. Το λιοντάρι το σήκωσε να το πάει στον ουρανό. Τα μυρμηγκάκια έφτιαξαν μια σκάλα της αγάπης και το αστέρι έφτασε στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε κάτω. Το λιοντάρι ήθελε να το βοηθήσει αλλά δεν μπόρεσε. Έδωσαν μια ευκαιρία στο μυρμήγκι κι έφτιαξαν μια σκάλα και το αστέρι ανέβηκε στον ουρανό».

«Το αστέρι έπεσε. Το λιοντάρι προσπάθησε να το ανεβάσει στον ουρανό. Η μαϊμού ήρθε και προσπάθησε, όπως και η καμηλοπάρδαλη. Τα μυρμήγκια έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης και το ανέβασαν».

«Το αστέρι έπεσε κάτω. Η καμηλοπάρδαλη πήρε το αστέρι και το σήκωσε με το λαιμό της να το πάει στον ουρανό. Το μυρμήγκι έφερε πολλά μυρμήγκια κι έφτιαξαν μια σκάλα αγάπης και το ανέβασαν».

«Το αστέρι έπεσε στον ουρανό. Η καμηλοπάρδαλη, το λιοντάρι προσπάθησαν να το ανεβάσουν αλλά δεν μπορούσαν. Τα μυρμηγκάκια έφτιαξαν μια σκάλα της αγάπης».

«Έπεσε το αστεράκι κάτω. Τα ζώα μαζεύτηκαν να το βοηθήσουν. Τα μυρμηγκάκια ανέβασαν πάνω το αστεράκι».

«Το αστεράκι έπεσε κάτω και το βοήθησε η καμηλοπάρδαλη. Το βοήθησε το λιοντάρι. Τα μυρμήγκια έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης».

«Το αστέρι έπεσε από τον ουρανό. Το λιοντάρι βοήθησε το αστέρι αλλά δεν τα κατάφερε. Η καμηλοπάρδαλη προσπαθούσε αλλά δεν τα κατάφερε. Ζήτησε το μυρμήγκι μια ευκαιρία. Έφτιαξαν μια σκάλα».

«Το λιοντάρι ανέβηκε στο βράχο αλλά δεν μπόρεσε. Το μυρμήγκι φωνάζει εγώ… εγώ. Η μαϊμού ανέβηκε στο κλαδί αλλά δεν μπόρεσε να ανεβάσει το αστεράκι. Η καμηλοπάρδαλη προσπάθησε να ανεβάσει το αστεράκι. Έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης».

«Η καμηλοπάρδαλη ρώτησε το αστεράκι αν χρειάζεται βοήθεια. Το λιοντάρι βοήθησε το αστεράκι. Τα μυρμηγκάκια έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης».

«Έπεσε το αστεράκι. Η μαϊμού προσπάθησε να το ανεβάσει. Το μυρμηγκάκι ζητάει μια ευκαιρία. Έφερε τους φίλους του κι έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης και έτσι ανέβασαν πάνω το αστεράκι».

«Έπεσε το αστεράκι από τον ουρανό. Η μαϊμού και η καμηλοπάρδαλη προσπάθησαν να το ανεβάσουν. Τα μυρμηγκάκια ανέβασαν το αστεράκι».

«Έπεσε κάτω το αστεράκι. Η καμηλοπάρδαλη προσπάθησε να το ανεβάσει πάνω αλλά δεν τα κατάφερε. Φώναξε το μυρμήγκι τους βοηθούς του για να φτιάξουνε μια σκάλα και να ανεβάσουνε το αστεράκι πάνω. Κι έτσι ανέβασαν το αστεράκι στον ουρανό».

«Το λιοντάρι κοιμάται. Το αστεράκι έπεσε. Τα μυρμηγκάκια έφεραν τους φίλους τους και ανεβάσανε πάνω το αστεράκι».

«Το αστεράκι στον ουρανό. Το αστέρι έπεσε και το λιοντάρι το βοήθησε. Μετά δοκίμασε η μαϊμού. Μετά η καμηλοπάρδαλη. Ανέβηκε στον ουρανό με τη σκάλα της αγάπης».

«Το αστεράκι έπεσε. Το λιοντάρι προσπάθησε να το σηκώσει αλλά δεν τα κατάφερε. Τα μυρμηγκάκια τα κατάφεραν».

«Το λιοντάρι κοιμότανε. Έπεσε το αστεράκι στο ιατρείο. Τα μυρμήγκια το ανέβασαν».

«Το αστεράκι έπεσε στο ιατρείο ζώων. Η μαϊμού προσπάθησε να το ανεβάσει αλλά δεν τα κατάφερε. Τα μυρμήγκια φτιάξανε μια σκάλα και το ανέβασαν».

Στη μία τάξη της πειραματικής ομάδας ένα μόνο αγόρι προνήπιο δυσκολεύτηκε λίγο στο ιχνογράφημά του «Το λιοντάρι. Τα μυρμήγκια φτιάχνουν μια σκάλα».

Ενδεικτικά κάποια ιχνογραφήματα των παιδιών είναι τα εξής:

Εικόνα 4.1: Ιχνογράφημα για χρονική διαδοχή ιστορίας από αγόρι - νήπιο

Εικόνα 4.2: Ιχνογράφημα για χρονική διαδοχή ιστορίας από κορίτσι – προνήπιο

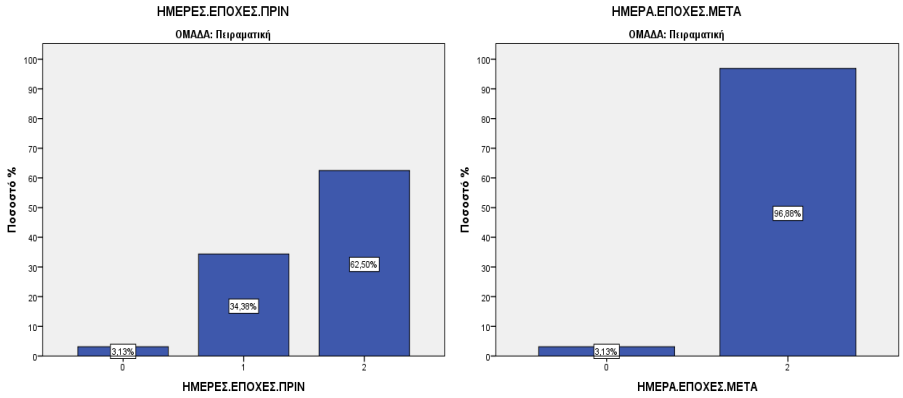
Εικόνα 4.3: Ιχνογράφημα για χρονική διαδοχή ιστορίας από κορίτσι νήπιο

4.1.2. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη διαδοχή της ημέρας και των εποχών πριν και μετά την παρέμβαση

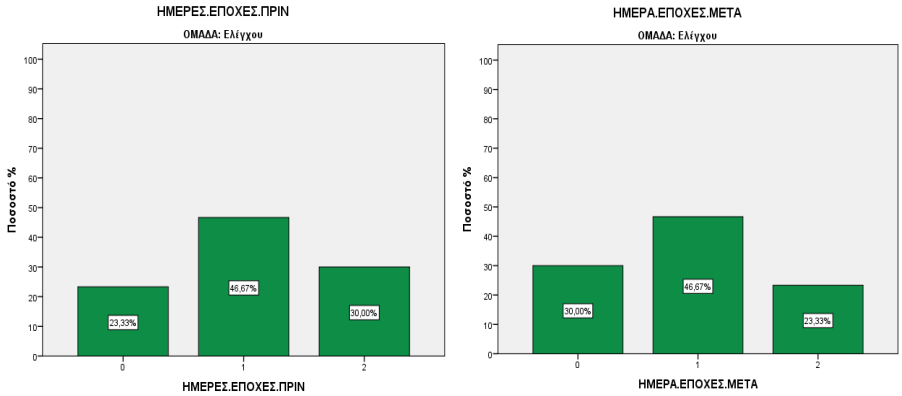
Όπως φαίνεται στα γραφήματα 4.1.2.α-β και 4.1.2.γ-δ, μετά την διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα βελτίωσε την επίδοσή της στη δοκιμασία για τη διαδοχή της ημέρας και των εποχών. Συγκεκριμένα, ενώ στην πρώτη μέτρηση το 3,13% των παιδιών δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση, το 34,38% απάντησε σωστά μόνο σε μία ερώτηση και το 62,50% απάντησε σωστά και στις δύο ερωτήσεις, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης το 96,88% απάντησε σωστά και στις δύο ερωτήσεις ενώ μόλις το 3,13% απάντησε λάθος και στις δύο.

Αντίθετα, ενώ στην πρώτη μέτρηση το 23,33% των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου, απάντησε λάθος και στις δύο ερωτήσεις, το 46,67% απάντησε σωστά σε μία εκ των δύο ερωτήσεων και το 30% απάντησε σωστά και στις δύο ερωτήσεις, στη δεύτερη μέτρηση το ποσοστό των παιδιών που απάντησε λάθος και στις δύο ερωτήσεις αυξήθηκε στο 30%, το 46,67% απάντησε σωστά σε μία ερώτηση και μόλις το 23,33% απάντησε σωστά και στις δύο ερωτήσεις.

Γράφημα 4.1.2.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις της έννοιας διαδοχής της ημέρας και των εποχών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.2.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων πριν και μετά για την ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις της έννοιας διαδοχής της ημέρας και των εποχών



Ο πίνακας 4.6. παρουσιάζει τις διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους στις δοκιμασίες που αφορούν τη διαδοχή της ημέρας και των εποχών, οι οποίες βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Μόνο που, αντίθετα από την αρχική μας πρόβλεψη, η διαφορά αυτή δεν αφορά αποκλειστικά την επίδοσή τους μετά την παρέμβαση, αλλά και αυτή πριν την εφαρμογή της παρέμβασής μας. Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο mean rank (37.36) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (25.25) U(32,30)=292,500, p=.004] πριν την διδακτική παρέμβαση, ενώ μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, η διαφορά αυξήθηκε, με το mean rank της πειραματικής ομάδας να φτάνει στην τιμή του 42.31, ενώ το αντίστοιχο mean rank της ομάδας ελέγχου να μειώνεται ελαφρώς σε σχέση με την αρχική μέτρηση, στην τιμή του 19.97 [U(32,30)= 134,000, p = .000]. Η ερευνητική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες επιβεβαιώνεται, τόσο όσο αφορά την επίδοσή τους μετά αλλά και πριν την παρέμβαση. Μολονότι η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου φαίνεται να είναι προϋπήρχε της παρέμβασης που εφαρμόστηκε, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση στην συνθήκη μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 4.6.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την έννοια της διαδοχής της ημέρας και των εποχών

Test Statistics[a]

	ΗΜΕΡΕΣ.ΕΠΟΧΕΣ.ΠΡΙΝ	ΗΜΕΡΑ.ΕΠΟΧΕΣ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	292,500	134,000
Wilcoxon W	757,500	599,000
Z	-2,899	-5,612
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,000

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.7., η βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, ήταν στατιστικά σημαντική [T(32) = -2,480, p = ,013]. Δώδεκα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση, μόλις 1 είχε περισσότερες λανθασμένες σε σύγκριση με πριν και δεκαεννιά είχαν την ίδια επίδοση. Αντίθετα, μόλις 7 παιδιά στην ομάδα ελέγχου είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις στη δεύτερη μέτρηση, 9 είχαν περισσότερες λανθασμένες σε σύγκριση με την πρώτη και 14 είχαν την ίδια επίδοση. Η διαφορά στην επίδοση μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης στην ομάδα ελέγχου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική [T(30) = -500, p = ,617] (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Πίνακας 4.7.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (Πειραματική-Ελέγχου) για την έννοια της διαδοχής της ημέρας και των εποχών

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΗΜΕΡΑ.ΕΠΟΧΕΣ.ΜΕΤΑ - ΗΜΕΡΕΣ.ΕΠΟΧΕΣ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-2,480[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,013
Ελέγχου	Z	-,500[c]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,617

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε ότι η πειραματική ομάδα (mean rank=34.88) είχε μεν καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου (mean rank=27.90) στην μετά την παρέμβαση μέτρηση. Όμως η βελτίωση αυτή της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 4.8., δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικότερη από αυτή της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=372,000, p=.096].

Πίνακας 4.8.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την έννοια της διαδοχής της ημέρας και των εποχών

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ2ΗΜΕΠ
Mann-Whitney U	372,000
Wilcoxon W	837,000
Z	-1,662
Asymp. Sig. (2-tailed)	,096

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για τη διαδοχή της ημέρας – νύχτας

Οι δραστηριότητες στην παρούσα παρέμβαση εστίαζαν την προσοχή τους στο φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας – νύχτας. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και την αφήγηση του παραμυθιού «Δε φοβάμαι το σκοτάδι», η ερευνήτρια είχε στόχο να αντιληφθούν τα παιδιά την εναλλαγή ημέρας – νύχτας αλλά και τις δραστηριότητες των ανθρώπων σε σχέση με αυτήν. Αρχικά, η ερευνήτρια έγινε εμψυχώτρια σε ένα θεατρικό παιχνίδι και μέσα σε αυτό αφηγήθηκε μια ιστορία κι έπειτα τα παιδιά δημιούργησαν δικές τους ιστορίες, ρυθμίζοντας όλα όσα έπρεπε, όπως εξάλλου είχαν κάνει τόσες άλλες φορές και πλέον τους ήταν πολύ εύκολο και οικείο.

Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας – νύχτας, καθώς κατά τη διάρκεια του δρώμενου τα παιδιά αναπαρίσταναν ότι κοιμόντουσαν όταν ήταν κλειστά τα φώτα και ήταν νύχτα ενώ αναπαρίσταναν ότι πήγαιναν στο σχολείο όταν ήταν μέρα και τα φώτα ήταν ανοιχτά. Κάποια στιγμή μάλιστα, η ερευνήτρια ξέχασε το φως αναμμένο ενώ είχε πει ότι είναι νύχτα και τα παιδιά της έκαναν παρατήρηση ότι πρέπει να κλείσει το φως για να γίνει νύχτα.

Μερικά χαρακτηριστικά λόγια των παιδιών, κατά τη συζήτηση που ακολούθησε το θεατρικό παιχνίδι ήταν:

«Τη μέρα έχει ήλιο ενώ τη νύχτα φεγγάρι και αστέρια».

«Το φεγγάρι μερικές φορές είναι μισό».

«Τη μέρα έχει και σύννεφα και μπορεί να μην έχει ήλιο γιατί κρύβεται. Αλλά τη νύχτα είναι σκοτάδι».

«Τη νύχτα τα αστέρια λάμπουν στον ουρανό. Τη μέρα λάμπει ο ήλιος και μερικές φορές μας στραβώνει».

«Η Γη γυρίζει γύρω - γύρω και γι' αυτό έχουμε πότε μέρα και πότε νύχτα».

«Τη νύχτα κοιμόμαστε αλλά τη μέρα πάμε στο σχολείο ή παίζουμε».

«Κάποιες φορές κοιμόμαστε και τη μέρα».

«Είναι μεσημέρι τότε και κοιμόμαστε για να ξεκουραστούμε».

«Τη μέρα έχει ήλιο και παίζουμε. Τη νύχτα έχει φεγγάρι και κοιμόμαστε».

«Όταν εμείς έχουμε μέρα, κάποιοι άλλοι έχουν νύχτα. Και όταν εμείς έχουμε νύχτα αυτοί έχουν μέρα».

Τα παραπάνω λόγια των παιδιών αλλά και η αντίστοιχη αναπαράσταση των όσων έκαναν κατά τη διάρκεια των ιστοριών τους, αποδεικνύουν ότι αυτά κατάφεραν να αντιληφθούν το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας – νύχτας και τις αλληλεπιδράσεις του ανθρώπου σχετικά με αυτό.

4.1.3. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την περιοδικότητα πριν και μετά την παρέμβαση

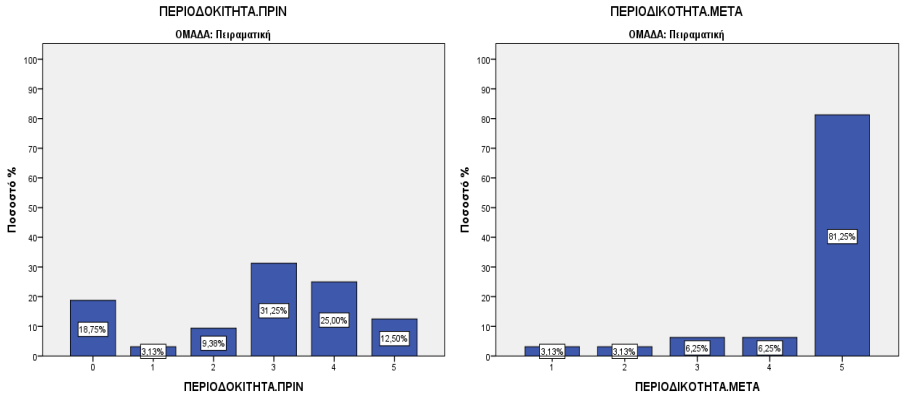
Όπως φαίνεται στα γραφήματα 4.1.3.α-β και 4.1.3.γ-δ, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν καλύτερη επίδοση πριν την παρέμβαση σε σχέση με αυτούς της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι, ωστόσο, βελτιώθηκαν σημαντικά μετά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση, το 18,75% των παιδιών που συμμετείχε στην πειραματική ομάδα δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση, το 3,13% απάντησε σωστά μόνο σε μία, το 9,38% απάντησε σωστά σε δύο, το 31,25% απάντησε σωστά σε τρεις, το 25% σε τέσσερις και το 12,5% σε όλες τις ερωτήσεις. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, το 13,33% απάντησε λάθος σε όλες δοκιμασίες, το 16,67% απάντησε σωστά σε μία, το 20% σε δύο, άλλο ένα 20% σε τρεις, άλλο ένα 20% σε τέσσερις και το 10% σε όλες.

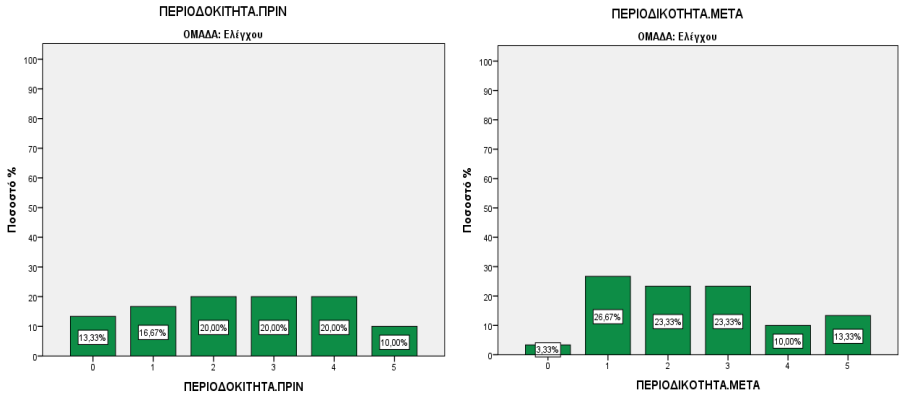
Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η επίδοσή τους βελτιώθηκε σημαντικά όπως φαίνεται στο γράφημα 4.1.1.α-β, καθώς το 81,25% απάντησε σωστά και στις πέντε ερωτήσεις. Μόνο το 3,13% απάντησε σωστά σε μία μόνο ερώτηση, ένα άλλο 3,13% απάντησε σωστά σε δύο, το 6,25% σε τρεις και ένα άλλο 6,25% σε τέσσερις ερωτήσεις. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δραστηριότητες της παρέμβασης συνέβαλαν σημαντικά στο να κατανοήσουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας την περιοδικότητα των ημερών και των εποχών του έτους.

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με το γράφημα 4.1.3.γ-δ, δεν παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης και μάλιστα θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει μειωθεί το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στη δεύτερη μέτρηση. Το 3,33% των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου απάντησε λάθος στη δεύτερη μέτρηση σε όλες τις ερωτήσεις, το 26,67% απάντησε σωστά σε μία ερώτηση, το 23,33% απάντησε σωστά σε δύο, ένα άλλο 23,33% σε τρεις, το 10% σε τέσσερις και το 13,33% απάντησε σωστά σε όλες.

Γράφημα 4.1.3.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις της έννοιας περιοδικότητας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.3.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις της έννοιας περιοδικότητας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.9., δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους στις δοκιμασίες που αφορούν την περιοδικότητα της ημέρας και των εποχών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης [U(32,30)=419,500, p= .385] [mean rank πειραματική ομάδα=33.39 μη στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=29.48]. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, η διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντική [U(32,30)=126,000, p = .000] [mean rank πειραματική ομάδα=42.55 στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=19.72], επιβεβαιώνοντας την ερευνητικής μας υπόθεση, ότι η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης θα βελτιώσει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επίδοση της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Πιθανόν, η διαφορά αυτή στην ομάδα ελέγχου να υπάρχει λόγω τυχαίων απαντήσεων των παιδιών και στα δύο τεστ. Τα παιδιά αυτά δε συμμετείχαν στην παρέμβαση και οι εκπαιδευτικοί των τάξεών τους δεν έκαναν κάποιες ξεχωριστές δραστηριότητες για τις ημέρες της εβδομάδας και για τις εποχές του χρόνου. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, έκαναν στις καθημερινές τους ρουτίνες το ημερολόγιο και με τις εποχές ασχολήθηκαν ως θεματική ενότητα, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά τους. Δεν πραγματοποίησαν καμία δραστηριότητα σχετικά με την περιοδικότητα και την εναλλαγή των εποχών.

Πίνακας 4.9.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την έννοια της περιοδικότητας

Test Statistics[a]

	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	419,500	126,500
Wilcoxon W	884,500	591,500
Z	-,869	-5,314
Asymp. Sig. (2-tailed)	,385	,000

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.10., η επίδοση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, βελτιώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο [T(32) =-3,450, p=.001], σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Είκοσι επτά παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση, μόλις 5 είχαν περισσότερες λανθασμένες σε σύγκριση με πριν ενώ δεν υπήρχαν παιδιά με την ίδια επίδοση. Αντίθετα τα μισά παιδιά από αυτά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου είχαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις στη δεύτερη μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη και μόλις 15 αύξησαν τις σωστές απαντήσεις τους. Η διαφορά μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης στην ομάδα ελέγχου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική [T(32) =-0,10, p=.992] (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Πίνακας 4.10.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (Πειραματική-Ελέγχου) για την έννοια της περιοδικότητας

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ - ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-3,450[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
Ελέγχου	Z	-,010[c]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,992

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε ότι η πειραματική ομάδα (mean rank=37.11) είχε καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου (mean rank=25.52) στην μετά την παρέμβαση μέτρηση. Η βελτίωση αυτή της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 4.11, βρέθηκε στατιστικά σημαντικότερη από αυτή της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=300,500, p=.010].

Πίνακας 4.11.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την έννοια της περιοδικότητας

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ4ΠΕΡ
Mann-Whitney U	300,500
Wilcoxon W	765,500
Z	-2,565
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για την περιοδικότητα των εποχών

Οι δραστηριότητες για την παρέμβαση αυτή είχαν στόχο την κατανόηση από τα παιδιά της εναλλαγής των εποχών και της κυκλικής διαδοχής τους, γνωρίζοντας βασικά χαρακτηριστικά τους. Η ερευνήτρια αρχικά αφηγήθηκε στα παιδιά το μύθο

της αρπαγής της Περσεφόνης, θέτοντας προβληματισμό στα παιδιά για την εναλλαγή των εποχών. Έπειτα, τους πρότεινε να δραματοποιήσουν το μύθο. Επέλεξαν ρόλους, έφτιαξαν το σκηνικό χώρο και τη μουσική τους με τη βοήθεια της ερευνήτριας και ξεκίνησαν τη δραματοποίηση. Η ερευνήτρια αφηγούνταν το μύθο ενώ παράλληλα τα παιδιά αναπαριστούσαν με αυτοσχέδιες κινήσεις και λόγια.

Η ερευνήτρια παρατήρησε πως η μουσική που επέλεξαν, σε συνδυασμό με το βίωμά τους μέσα από την αναπαράσταση του μύθου, βοήθησε πάρα πολύ στο να κατανοήσουν τα παιδιά την εναλλαγή των εποχών. Παρατήρησε ότι στο άκουσμα της λυπημένης (όπως αυτά χαρακτήρισαν) μουσικής που είχαν επιλέξει για το χειμώνα, τα παιδιά έκαναν άμεσα τις ανάλογες κινήσεις. Δηλαδή τα παιδιά που αναπαρίσταναν τα δέντρα έκαναν πως κρύωναν κι έχαναν τα φύλλα τους και η Περσεφόνη αποχαιρετούσε τη μητέρα της κι επέστρεφε στον Άδη. Ενώ όταν άκουγαν τη χαρούμενη μουσική (όπως τα ίδια είπαν) τα παιδιά – δέντρα ήταν χαρούμενα και σήκωναν τα κεφαλάκια τους, η Δήμητρα ερχόταν να υποδεχτεί την αγαπημένη της Περσεφόνη, τα πουλιά τιτίβιζαν χαρούμενα. Η εναλλαγή της μουσικής έγινε αρκετές φορές από την ερευνήτρια, αφηγούμενη ότι ήρθε πάλι η ώρα να φύγει η Περσεφόνη και η Γη άρχισε να μαραίνεται ή επιστρέφει η Περσεφόνη και η Δήμητρα είναι χαρούμενη και φροντίζει τη Γη.

Την επόμενη διδακτική ώρα, η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα φύλλο χαρτί Α4, χωρισμένο σε 4 ίσα μέρη τις τέσσερις εποχές. Αφού τελείωσαν, τις παρουσίασαν στην ολομέλεια και η ερευνήτρια κατέγραφε όσα έλεγαν. Μέσα από τα ιχνογραφήματά τους φάνηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν την κυκλική διαδοχή των εποχών αλλά και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Τα λόγια των παιδιών είναι τα ακόλουθα:

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – πέφτουν χιόνια. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – έχει χιόνι και φτιάχνουμε χιονάνθρωπο. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – έχει πολύ ήλιο».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα, έχει βροχές. Χειμώνας – έχουν πέσει όλα τα φύλλα κάτω, έχει χιόνι πάνω στα δέντρα, φτιάχνουμε χιονάνθρωπο. Άνοιξη – βγάζουν λουλούδια τα δέντρα και φυτρώνουν λουλούδια, έχει πολύ ήλιο. Καλοκαίρι – έχει πολύ ήλιο, πολλή ζέστη, τα παιδιά πάνε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτει βροχή, πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – άνεμος, χιόνι, δέντρα χωρίς φύλλα. Άνοιξη – έχει λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτει βροχή, πέφτουν φύλλα. Χειμώνας – πέφτει χιόνι και φτιάχνουμε χιονάνθρωπο. Άνοιξη – ανθίζουν λουλούδια, έρχονται τα πουλάκια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – βρέχει, έχει σύννεφα και πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – χιόνι, παγωμένα δέντρα, τα φύλλα πέφτουν και παγώνουν. Άνοιξη – φυτρώνουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – σύννεφα που ρίχνουν βροχή, φύλλα που πέφτουν και είναι πορτοκαλί. Χειμώνας – δέντρο χωρίς φύλλα, χιόνι, σύννεφα. Άνοιξη – έχει ήλιο, φυτρώνουν τα λουλούδια, το δέντρο βγάζει φύλλα. Καλοκαίρι – δέντρο με φύλλα και ήλιο».

«Φθινόπωρο – φύλλα που πέφτουν, αστραπές και βροντές. Χειμώνας – αστραπές, χιονίζει, δέντρο με χιόνι και νερό. Άνοιξη – λουλούδια και ήλιο. Καλοκαίρι – καλοκαίρι στην παραλία».

«Φθινόπωρο – έχει αέρα και σύννεφα. Χειμώνας – έχει χιόνι. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια και τα χόρτα. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – βροχή. Χειμώνας – χιονάνθρωπος, χιόνι. Άνοιξη – λουλούδια. Καλοκαίρι – θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα, το παιδάκι κρυώνει. Χειμώνας – χιόνι, δέντρο που έχει παγώσει. Άνοιξη – άνθρωπος που φορτώνει στο καροτσάκι φράουλες και κεράσια, δέντρα με φύλλα. Καλοκαίρι – άνθρωποι που κολυμπάνε στη θάλασσα, άνθρωποι στην αιώρα».

«Φθινόπωρο – αέρας που φυσάει, σύννεφα που ρίχνουν βροχή, φύλλα που πέφτουν. Χειμώνας – χιόνι, αέρας, δέντρο χωρίς φύλλα. Άνοιξη – δέντρο που φυτρώνουν τα φύλλα του, ρίζες, γρασίδι. Καλοκαίρι – παιδιά στη βάρκα απολαμβάνουν παγωτό, άνθρωπος μακριά σε μια αιώρα».

«Φθινόπωρο – σύννεφα, αέρας και βροχή. Χειμώνας - δέντρο χιονισμένο, σύννεφα που ρίχνουν χιόνι. Άνοιξη – χορτάρι με λουλούδια. Καλοκαίρι – θάλασσα».

«Φθινόπωρο – με βροχή κι ένα δέντρο με πορτοκαλί φύλλα. Χειμώνας – χιόνι που το έχει στρώσει και πέφτει. Άνοιξη – με λουλούδια. Καλοκαίρι – παιδάκι που κολυμπάει, τρώει παγωτό και μια ομπρέλα θαλάσσης».

«Φθινόπωρο – με σύννεφα, φύλλα και βροχή. Χειμώνας – με χιονισμένα δέντρα, παγωμένα κλαδιά, φύλλα παγωμένα που πέφτουν κι ένας χιονάνθρωπος με παγωμένο καπέλο. Άνοιξη – με λουλούδια και λίγα φύλλα στα δέντρα. Καλοκαίρι – στη θάλασσα με δύο παιδιά που παίζουν μπάλα».

«Φθινόπωρο –με λίγα φύλλα. Χειμώνας – με πολύ χιόνι. Άνοιξη – με λουλούδια. Καλοκαίρι στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – βρέχει. Χειμώνας – βρέχει, κάνει αστραπές και βροντές. Άνοιξη – κάνει λίγο πιο πολλή ζέστη αλλά μερικές φορές βρέχει, τα δέντρα βγάζουν πράσινα φύλλα. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα και βροχή. Χειμώνας – χιονάνθρωπος. Άνοιξη – λουλούδια. Καλοκαίρι – θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – φτιάχνουμε χιονάνθρωπο. Άνοιξη – τα δέντρα βγάζουν φύλλα. Καλοκαίρι – έχει πολύ ήλιο».

«Φθινόπωρο – το δέντρο χωρίς φύλλα. Χειμώνας – στα κλαδιά πέφτει χιόνι. Άνοιξη – φυτρώνουν λουλούδια. Καλοκαίρι – είναι ζέστη και πάμε στη θάλασσα και κολυμπάμε».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα και βρέχει. Χειμώνας – χιονίζει. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – παιδάκι που φοράει το μπουφάν του, τα φύλλα πέφτουν και τα πήρε ο αέρας. Χειμώνας – χιόνια, μια αρκούδα κοιμάται και ένας χιονάνθρωπος. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – βρέχει. Χειμώνας – χιονίζει. Άνοιξη – έχει πασχαλίτσες, το δέντρο έχει φύλλα. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – τα δέντρα είναι γυμνά και κοιμούνται μερικά ζώα. Χειμώνας – χιονίζει. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – φυσάει αέρας, τα φύλλα είναι πορτοκαλί. Χειμώνας – πέφτει χιόνι και τα δέντρα είναι γυμνά. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – λάμπει ο ήλιος δυνατά και πάμε για μπάνιο».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – έχει χιόνι. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – βρέχει και το δέντρο δεν έχει φύλλα. Χειμώνας – πέφτει βροχή και χιόνι. Άνοιξη – τα δέντρα βγάζουν φύλλα. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – χιονίζει. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια και τα φύλλα. Καλοκαίρι – βουτάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – βρέχει. Χειμώνας – βρέχει, δέντρο χωρίς φύλλα. Άνοιξη – με πολλά λουλούδια. Καλοκαίρι – παίζουμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – χιονίζει. Άνοιξη – τα δέντρα είναι πράσινα. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα».

«Φθινόπωρο – πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – έχει χιόνι. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια και τα δέντρα. Καλοκαίρι – πηγαίνουμε στη θάλασσα».

Ενδεικτικά κάποια ιχνογραφήματα των παιδιών είναι τα παρακάτω:

Εικόνα 4.4. Ιχνογράφημα για περιοδικότητα εποχών νηπίου – αγόρι

Εικόνα 4.5.: Ιχνογράφημα για περιοδικότητα εποχών προνηπίου – κορίτσι

Αποτελέσματα από το ημερολόγιο για την περιοδικότητα των ημερών της εβδομάδας

Στην εν λόγω παρέμβαση, οι δραστηριότητες είχαν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδας, όχι σαν απλή αποστήθιση, αλλά να κατανοήσουν τη σειρά και την περιοδικότητά τους. Η ερευνήτρια, γνωρίζοντας ότι τα περισσότερα παιδιά ξέρουν να απαγγέλουν τις ημέρες, τους πρότεινε να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι. Τα παιδιά έλεγαν τις ιδέες τους και η ερευνήτρια κατέγραφε. Όπου έκρινε απαραίτητο επενέβαινε για τη ροή της ιστορίας του παραμυθιού, κυρίως με ερωτήσεις που μπορούσαν να βοηθήσουν ή έμμεσα να κατευθύνουν. Σε επόμενη διδακτική ώρα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και εικονογράφησαν τις ιστορίες τους. Επειδή, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 2 τάξεις, δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικά παραμύθια. Αυτό που παρατήρησε η ερευνήτρια είναι ότι η μία τάξη, του ολοημέρου, είχε μεγαλύτερη φαντασία και έφτιαξε ένα μεγαλύτερο παραμύθι με αρχή, μέση και τέλος ενώ η άλλη τάξη (του πρωινού υποχρεωτικού) δημιούργησε μια απλή και πιο μικρή ιστορία με τις 7 ημέρες.

Οι ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά βρίσκονται στους παρακάτω συνδέσμους:

https://www.storyjumper.com/book/read/114974222/62867463421ab (ολοήμερο τμήμα)

https://www.storyjumper.com/book/read/135386032/6287d32d3b9d2 (πρωινό - υποχρεωτικό τμήμα)

Αφού ολοκληρώθηκε το παραμύθι τους, η ερευνήτρια τους το αφηγήθηκε δείχνοντάς τους παράλληλα και τις εικόνες που είχαν ζωγραφίσει. Τα ίδια συμμετείχαν στην αφήγηση, καθώς ήταν εύκολο για αυτά εφόσον το είχαν δημιουργήσει τα ίδια. Στη συνέχεια, τους πρότεινε να ζωντανέψουν την ιστορία τους. Τα παιδιά εννοείται πως ανταποκρίθηκαν με μεγάλη χαρά κι έτσι επέλεξαν ρόλους, έφτιαξαν το σκηνικό, επέλεξαν τη μουσική και ξεκίνησαν τη δραματοποίηση. Η ερευνήτρια είχε το ρόλο του αφηγητή και τα νήπια αναπαριστούσαν με ελεύθερη σωματική έκφραση όσα αφηγούνταν.

Την επόμενη διδακτική ώρα, έπαιξαν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι, όπου τα μισά παιδιά ήταν οι μέρες της εβδομάδας με το αντίστοιχο χαρακτηριστικό που είχαν πει στην ιστορία τους. Τα υπόλοιπα έλεγχαν αν είχαν μπει στη σωστή σειρά, διόρθωναν, αν χρειαζόταν, και τέλος έλεγαν τα «ονόματά» τους. Στο παιχνίδι αυτό, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα περισσότερα παιδιά, κυρίως νήπια, μπορούσαν να βρουν τη θέση τους στη σωστή σειρά ενώ κάποια μικρά προνήπια δυσκολεύονταν. Και τότε τα βοηθούσαν τα νήπια ή τα παιδιά που έλεγχαν τη σωστή σειρά των ημερών. Η επανάληψη του παιχνιδιού βοήθησε αρκετά στο να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη γνώση.

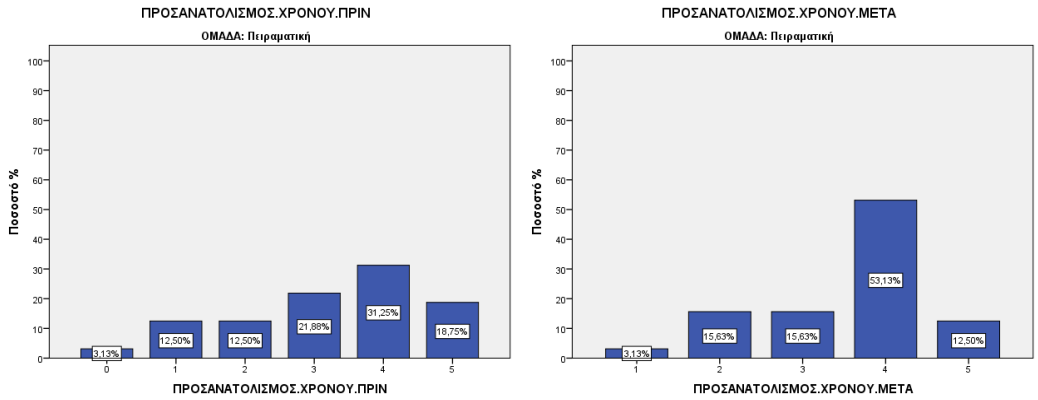
Όμως, και κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης του παραμυθιού, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν πότε θα έρθει η σειρά τους, ως ημέρα, να εμφανιστούν. Μόνο δύο προνήπια δεν ένιωθαν σίγουρα και περίμεναν να ακούσουν το όνομα της ημέρας που αναπαρίσταναν ώστε να εμφανιστούν στη δραματοποίηση.

4.1.4. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον προσανατολισμό στο χρόνο πριν και μετά την παρέμβαση

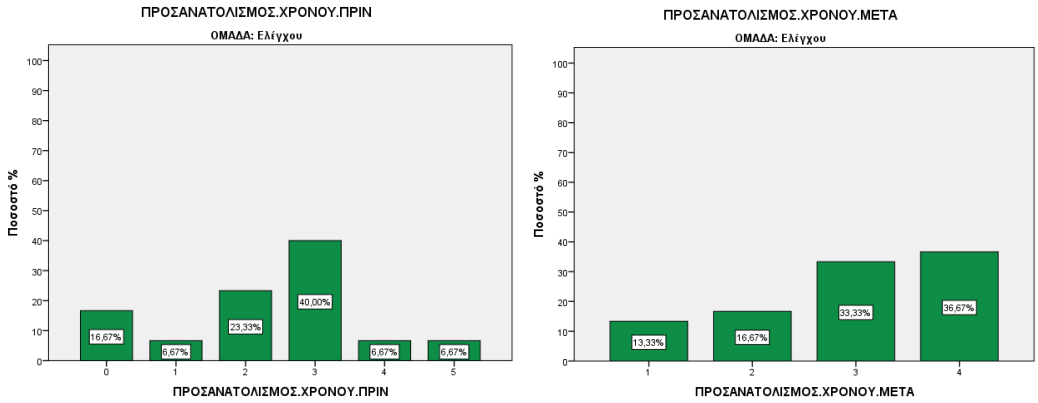
Παρατηρώντας τα γραφήματα 4.1.4.α-β και 4.1.γ-δ, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο ομάδες στην πρώτη μέτρηση ήταν περίπου στο ίδιο επίπεδο και ότι βελτιώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση, με την πειραματική να έχει αρκετά καλύτερη επίδοση.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση το 3,13% των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση, το 12,50% έδωσε μία σωστή απάντηση, άλλο 12,50% έδωσε δύο σωστές απαντήσεις, το 21,88% απάντησε σωστά σε τρεις ερωτήσεις, το 31,25% σε τέσσερις και το 18,75% και στις πέντε. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου, το 16,67% έδωσε όλες τις απαντήσεις λανθασμένες, το 6,67% έδωσε μία σωστή απάντηση, το 23,33% απάντησε σωστά σε δύο ερωτήσεις, το 40% σε τρεις, το 6,67% σε τέσσερις και άλλο ένα 6,67% σε όλες. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, που έγινε μόνο στην πειραματική ομάδα, το 3,13% έδωσε τουλάχιστον μία σωστή απάντηση, και πλέον το μεγαλύτερο ποσοστό 53,13% απάντησε σωστά σε τέσσερις ερωτήσεις. Το 15,63% έδωσε δύο σωστές απαντήσεις, άλλο ένα 15,63% απάντησε σωστά σε τρεις ερωτήσεις και το 12,50% απάντησε σωστά και στις πέντε. Στην ομάδα ελέγχου, δεν υπήρχαν παιδιά που να έδωσαν πέντε σωστές απαντήσεις ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (36,67%) απάντησε σωστά στις τέσσερις ερωτήσεις. Μία σωστή απάντηση έδωσε το 13,33%, το 16,67% έδωσε δύο σωστές και το 33,33% τρεις.

Γράφημα 4.1.4.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.4.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Στον πίνακα 4.12. παρατηρούμε ότι η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους σχετικά με την ικανότητα προσανατολισμού τους στο χρόνο (παρελθόν – παρόν – μέλλον) πριν την εφαρμογή της παρέμβασης [U(32,30)=307,500, p= .013] ήταν στατιστικά σημαντική [mean rank πειραματική ομάδα=36.89 στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=25.75]. Και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, ωστόσο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=319,000, p = .016] [mean rank πειραματική ομάδα=36.53 στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=26.13]. Η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες απορρίπτεται, τόσο όσον αφορά την επίδοσή τους μετά αλλά και πριν την παρέμβαση. Μολονότι η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι σημαντική στατιστικά πριν αλλά και μετά την παρέμβαση, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση στην συνθήκη μετά την παρέμβαση.

Πίνακας.4.12.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

Test Statistics[a]

	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΠΡΙΝ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	307,500	319,000
Wilcoxon W	772,500	784,000
Z	-2,487	-2,405
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,016

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.13., ωστόσο, η βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, δεν ήταν στατιστικά σημαντική [T(32) = -0,970, p = ,332]. Δεκατρία παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση, 8 παιδιά είχαν περισσότερες λανθασμένες σε σύγκριση με πριν και έντεκα είχαν την ίδια επίδοση. Στην ομάδα ελέγχου, δώδεκα παιδιά έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις, δώδεκα έδωσαν τις ίδιες με πριν και 6 παιδιά έδωσαν περισσότερες λανθασμένες (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks). Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά [T(32) = -1,481, p = ,139] ούτε στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 4.13.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΜΕΤΑ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-,970[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,332
Ελέγχου	Z	-1,481[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,139

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση εξαιτίας της διδακτικής μας παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν εκτέθηκε σε αυτήν, διαπιστώσαμε αντίθετα με την υπόθεσή μας ότι η ομάδα ελέγχου βελτίωσε περισσότερο τις επιδόσεις της στη δεύτερη μέτρηση (mean rank=32.50) σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (mean rank=30.56). Όμως, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.14., δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [U(32,30)=450,000, p=.663].

Πίνακας 4.14.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ3ΠΡΟΣ
Mann-Whitney U	450,000
Wilcoxon W	978,000
Z	-,435
Asymp. Sig. (2-tailed)	,663

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

Για τον προσανατολισμό στο χρόνο δεν έγινε κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι δραστηριότητες για τη χρονογραμμή, την περιοδικότητα των ημερών και των εποχών αλλά και της διαδοχής των γεγονότων, θεωρούσαμε ότι θα βοηθούσαν στην κατανόησή της έννοιας του προσανατολισμού στο χρόνο. Όμως, οι συγκεκριμένες

έννοιες, χτες, σήμερα, αύριο, είναι αφηρημένες και κατά συνέπεια πολύ δύσκολες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να τις κατανοήσουν και να τις αντιληφθούν. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σίγουρα θα έπρεπε να είχαν σχεδιαστεί και οργανωθεί ξεχωριστές και εξειδικευμένες δραστηριότητες. Διότι, ενώ φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει όλες τις άλλες έννοιες που πραγματοποιήθηκαν βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, σε αυτήν την κατηγορία τα αποτελέσματα δε δείχνουν ιδιαίτερη βελτίωση.

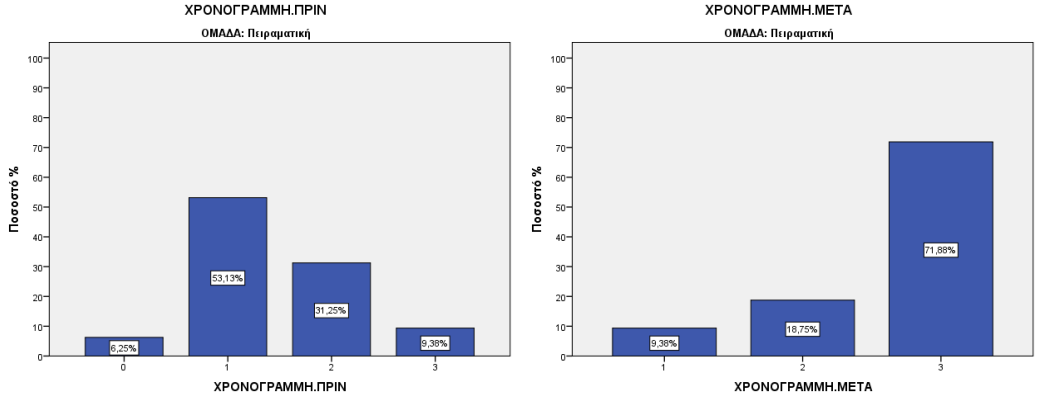
Κατά τη διάρκεια των pre-test και post-test, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να απαντήσουν και έδειχναν μπερδεμένα. Δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ότι οι προτάσεις που έλεγε η ερευνήτρια και τους ζητούσε να πουν αν συμβαίνουν τώρα, αν έγιναν ή αν θα γίνουν, δεν ήταν πραγματικές. Συγκεκριμένα, στις προτάσεις που αφορούσαν το παρόν, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά κοιτούσαν έξω στην αυλή να δουν αν ο καιρός είναι καλός και αν τα παιδιά παίζουν (σύμφωνα με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου). Ούτε, όμως, στις φράσεις που αφορούσαν το παρελθόν, τα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν σωστά. Κι αυτό, μπορεί να ερμηνευτεί καθώς σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να κατανοήσουν γεγονότα που δεν έζησαν. Στην έρευνά μας, τα παιδιά δε βίωσαν τα γεγονότα (προτάσεις του ερωτηματολογίου) που τους έλεγε η νηπιαγωγός και συνεπώς δεν μπορούσαν να απαντήσουν σωστά. Στις προτάσεις που αφορούσαν το μέλλον και συγκεκριμένα το αύριο, φάνηκε ότι ήταν λίγο πιο εύκολο και πιθανόν συνέβαλε η λέξη «αύριο», όπως και η λέξη «πέρασε» για το παρελθόν.

4.1.5. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την κατανόηση της χρονογραμμής πριν και μετά την παρέμβαση

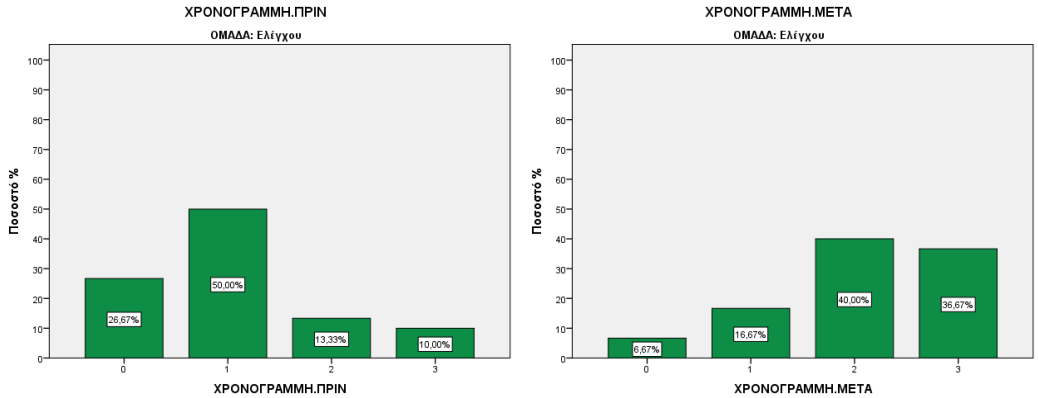
Στα γραφήματα 4.1.5.α-β και 4.1.5.γ-δ, παρατηρούμε διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν αλλά και μετά την παρέμβαση, με την πειραματική να έχει καλύτερη επίδοση και στις δύο μετρήσεις. Συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση, το 6,25% των παιδιών της πειραματικής ομάδας, δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση, το 53,14% έδωσε μία σωστή απάντηση, το 31,25% έδωσε δύο και το 9,38% απάντησε σωστά και στις τρεις. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (50%) απάντησε σωστά μόνο σε μία μόνο ερώτηση, το 26,67% έδωσε όλες τις απαντήσεις λάθος, το 13,33% απάντησε σωστά σε δύο και μόνο το 10% και στις τρεις.

Μετά την παρέμβαση, το 71,88% των παιδιών της πειραματικής ομάδας απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις, το 18,75% σε δύο και μόνο το 9,36% σε μία. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε και ένα ποσοστό παιδιών (6,67%) που απάντησε λάθος σε όλες τις ερωτήσεις ενώ το 36,67% έδωσε τρεις σωστές απαντήσεις, το 40% δύο, το 16,67% μία.

Γράφημα 4.1.5.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την κατανόηση της χρονογραμμής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.5.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για την κατανόηση της χρονογραμμής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Στον πίνακα 4.15. παρατηρούμε ότι οριακά δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους σχετικά με την κατανόηση της χρονογραμμής πριν την εφαρμογή της παρέμβασης [U(32,30)=353,000, p= .052] [mean rank πειραματική ομάδα=35.47 στατιστικά μη σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=27.27]. Όμως, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=305,000, p = .006] [mean rank πειραματική ομάδα=36.97 στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=25.67], γεγονός που επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση, ότι η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης θα βελτιώσει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επίδοση της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ως προς την κατανόηση της χρονογραμμής.

Πίνακας 4.15.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την κατανόηση της χρονογραμμής

Test Statistics[a]

	ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΠΡΙΝ	ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	353,000	305,000
Wilcoxon W	818,000	770,000
Z	-1,945	-2,741
Asymp. Sig. (2-tailed)	,052	,006

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.16., η βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, ήταν στατιστικά σημαντική [T(32) = -4,022, p = ,000]. Είκοσι έξι παιδιά της πειραματικής ομάδας έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση, τρία έδωσαν περισσότερες λανθασμένες ενώ τρία είχαν την ίδια επίδοση. Όμως, και στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε ότι η διαφορά στη δεύτερη μέτρηση είναι στατιστικά σημαντική [T(32) = -2,720, p = ,007]. Είκοσι δύο παιδιά έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις, έξι έδωσαν πιο πολλές λανθασμένες ενώ δύο παιδιά έδωσαν τις ίδιες απαντήσεις με πριν (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Η μικρή βελτίωση που παρατηρείται στην ομάδα ελέγχου, που δε συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση, πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η ηλικιακή ωρίμανση, εφόσον οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ομάδας δεν υλοποίησαν σχετικές δραστηριότητες. Όμως, παρατηρώντας και τα γραφήματα 4.1.5.α-β και 4.1.5.γ-δ, διαπιστώνουμε ότι η βελτίωση της πειραματικής ομάδας είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση της χρονογραμμής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας 4.16.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την κατανόηση της χρονογραμμής

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΜΕΤΑ - ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-4,022[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Ελέγχου	Z	-2,720[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε ότι η πειραματική ομάδα (mean rank=31.89) είχε ελάχιστα καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου (mean rank=31.08) στην μετά την παρέμβαση

μέτρηση, και όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.17, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικότερη από αυτή της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=467,500, p=.855].

Πίνακας 4.17.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την κατανόηση της χρονογραμμής

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ5ΧΡ
Mann-Whitney U	467,500
Wilcoxon W	932,500
Z	-,183
Asymp. Sig. (2-tailed)	,855

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για την κατανόηση της χρονογραμμής

Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της χρονογραμμής. Η ερευνήτρια, ξεκινώντας, τη δραστηριότητά της προτείνοντας στα παιδιά να ταξιδέψουν στο παρελθόν. Μπήκαν, έτσι, σε μια νοητή χρονομηχανή και το ταξίδι άρχισε. Με βιωματικό τρόπο, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, που προκάλεσε πολύ ενθουσιασμό στα παιδιά, τα παρακίνησε να θυμηθούν όσα είχαν κάνει όλη τη χρονιά. Τα παιδιά εξέφραζαν όσα θυμόντουσαν και η ερευνήτρια τα κατέγραφε, διότι αμέσως μετά θα αναπαριστούσαν με το σώμα τους τα γεγονότα αυτά και θα προσπαθούσαν να μπουν στη σειρά. Θα έφτιαχναν, δηλαδή, τη χρονογραμμμή της τάξης τους. Τους εξήγησε τι είναι η χρονογραμμή, ότι δηλαδή είναι μια γραμμή πάνω στην οποία τοποθετούμε τα γεγονότα με βάση τη χρονολογική τους σειρά, το πότε δηλαδή έγιναν και ότι τα παλιότερα μπαίνουν πρώτα στη γραμμή και τα νεότερα τελευταία.

Σύμφωνα με το ημερολόγιο και τις καταγραφές της ερευνήτριας, μερικά παιδιά (όπως ο Π., ο Β., και η Ι.) θυμόντουσαν γεγονότα και θεματικές ενότητες που έχουν ασχοληθεί στην τάξη, κοιτάζοντας τον πίνακα με τους μήνες (ημερολόγιο τάξης), όπου υπάρχουν τα παιδάκια – μήνες που καθένας έχει ένα δικό του ξεχωριστό χαρακτηριστικό.

Και στις δύο τάξεις, τα γεγονότα που θυμήθηκαν τα παιδιά είναι:

- Το φθινόπωρο, που πέφτουν τα φύλλα από τα δέντρα
- 28η Οκτωβρίου, που γίνεται η παρέλαση
- Επέτειος του Πολυτεχνείου, με το σύνθημα «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία»
- Χριστούγεννα, που τραγουδούν τα κάλαντα
- Χειμώνας, που παίζουν χιονοπόλεμο
- Απόκριες, που ντύνονται μασκαράδες
- Επανάσταση του 21, που γίνεται πάλι παρέλαση

- Πάσχα, που τσουγκρίζουμε αυγά
- Άνοιξη, που ανθίζουν τα λουλούδια και πετούν οι πεταλούδες

Η ερευνήτρια θεώρησε ότι τα γεγονότα που θυμήθηκαν τα παιδιά ήταν πολλά για να καταφέρουν να τα βάλουν στη σειρά. Με την τεχνική, όμως, της αναπαράστασης με το σώμα τους, κατάφεραν να τα βιώσουν και να φτιάξουν σωστά τη χρονογραμμή. Κάποια προνήπια (όπως η Μ., η Σ. και ο Δ.) δυσκολεύτηκαν λίγο να βρουν τη θέση τους στη σωστή σειρά και τα βοηθούσαν τα νήπια. Μετά, όμως, που ανακατεύτηκαν και μπήκαν πάλι στη σωστή σειρά, τα κατάφεραν αμέσως. Πιθανόν, να θυμόντουσαν τα παιδιά που ήταν πριν δίπλα τους.

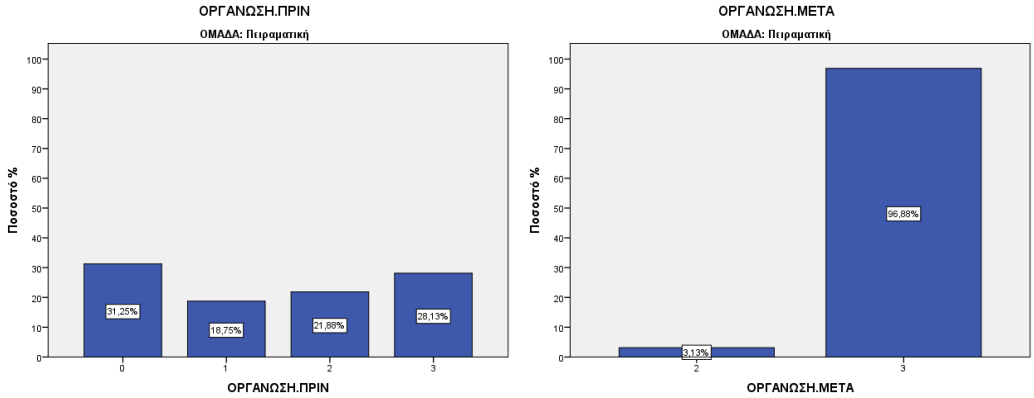
Έπειτα, ακολούθησε ένα παιχνίδι στον υπολογιστή όπου όλα τα παιδιά το έκαναν σωστά. Το θεατρικό παιχνίδι με όλες τις φάσεις του συνέβαλε ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να βάλουν στη σωστή σειρά τις εικόνες στο παιχνίδι στον υπολογιστή και ακολούθησε μετά το θεατρικό παιχνίδι, ως εργαλείο αξιολόγησης. Συνεπώς, μπορούμε με ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά κατανόησαν τη χρονική διαδοχή των γεγονότων και την τοποθέτησή τους στη χρονογραμμή.

4.1.6. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την οργάνωση του χρόνου πριν και μετά την παρέμβαση

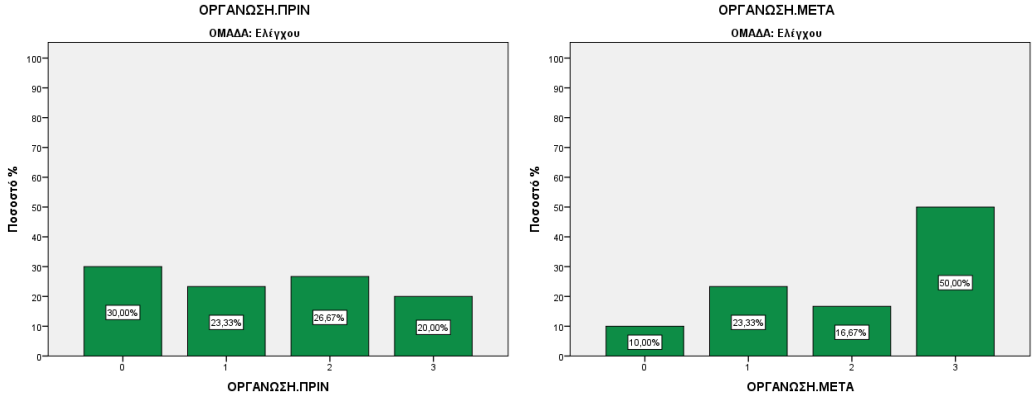
Όπως φαίνεται στα γραφήματα 4.1.6.α-β και 4.1.6.γ-δ, καλύτερη επίδοση εμφάνισαν και οι δύο ομάδες στη δεύτερη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε, ανεξαρτήτως του αν είχε προηγηθεί ή όχι διδακτική παρέμβαση και σαφώς καλύτερη επίδοση εμφάνισε στη δεύτερη μέτρηση η πειραματική ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση το 31,25% των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση, το 18,75% έδωσε μόνο μία σωστή απάντηση, το 21,88 δύο και το 26,13% τρεις σωστές απαντήσεις. Αντίστοιχα, στην πρώτη μέτρηση της ομάδας ελέγχου παρατηρούμε ότι το 30% των παιδιών έδωσε όλες τις απαντήσεις λάθος, το 23,33% απάντησε σωστά μόνο σε μία ερώτηση, το 26,87% σε δύο και το 20% σε τρεις. Στη δεύτερη μέτρηση που έγινε μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, το 96,88% των παιδιών της πειραματικής ομάδας απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις ενώ μόνο το 3,13% έδωσε δύο απαντήσεις σωστές. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου βλέπουμε ότι το 50% των παιδιών απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις, το 16,65% σε δύο, το 23,33% σε μία ενώ το 10% δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση.

Γράφημα 4.1.6.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.6.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Στον πίνακα 4.18. παρατηρούμε ότι δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους αναφορικά με την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου τους πριν την εφαρμογή της παρέμβασης [U(32,30)=457,000, p= .737] [mean rank πειραματική ομάδα=32.22 μη στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=30.73]. Όμως, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=250,000, p = .000] [mean rank πειραματική ομάδα=38.69 στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=23.83]. Αυτή η διαφορά επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση ότι η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης θα βελτιώσει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επίδοση της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ως προς την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου.

Πίνακας 4.18.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου

Test Statistics[a]

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΠΡΙΝ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	457,000	250,000
Wilcoxon W	922,000	715,000
Z	-,335	-4,220
Asymp. Sig. (2-tailed)	,737	,000

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.19., η βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, ήταν στατιστικά σημαντική [T(32) = -4,172, p = ,000]. Είκοσι δύο παιδιά της πειραματικής ομάδας έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση, δεν υπήρχαν περισσότερες λανθασμένες ενώ δέκα είχαν την ίδια επίδοση. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, που δε συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [T(32) = -1,879, p = ,060]. Δεκαεφτά παιδιά έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις, δέκα έδωσαν περισσότερες λανθασμένες ενώ τρία παιδιά έδωσαν τον ίδιο αριθμό σωστών απαντήσεων με πριν (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Πίνακας 4.19.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΜΕΤΑ - ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-4,172[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Ελέγχου	Z	-1,879[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,060

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση εξαιτίας της διδακτικής μας παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε ότι η πειραματική ομάδα (mean rank=34.25) είχε καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου (mean rank=28.57) στη μέτρηση μετά την παρέμβαση. Παρόλα αυτά, η βελτίωση αυτή της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 4.20, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικότερη από αυτή της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=392,000, p=.204].

Πίνακας 4.20.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ6ΟΡΓ
Mann-Whitney U	392,000
Wilcoxon W	857,000
Z	-1,270
Asymp. Sig. (2-tailed)	,204

Αυτό, όμως, δεν αναιρεί το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά, όπως φάνηκε παραπάνω στον πίνακα 4.19 και ότι οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της ικανότητας οργάνωσης του χρόνου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γεγονός που φαίνεται και στις παρατηρήσεις της ερευνήτριας που ακολουθούν.

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου

Στην παρούσα παρέμβαση, οι δραστηριότητες είχαν στόχο την κατανόηση χρονικών εννοιών και την τοποθέτηση γεγονότων σε χρονική σειρά για την οργάνωση του χρόνου. Η ερευνήτρια ξεκίνησε την τελευταία αυτή παρέμβαση, αφηγούμενη στα παιδιά μια αυτοσχέδια ιστορία σχετικά για ένα αγόρι, που το έλεγαν Ερμή. Η ιστορία ξεκινούσε με την αρχή της ημέρας, το πρωί που ξύπνησε ο Ερμής και έπρεπε να ετοιμαστεί για το σχολείο. Η ερευνήτρια σταμάτησε την ιστορία και ζήτησε από τα παιδιά να τη συνεχίσουν, ρωτώντας τα τι μπορεί να έγινε μετά.

Τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος συνέχισαν την ιστορία ως εξής:

«Ο Ερμής έβαλε τα ρούχα του, έφτιαξε τα μαλλιά του, ήπιε το γάλα του, έφαγε το πρωινό του. Βούρτσισε τα δόντια του, πήρε την τσάντα του και η μαμά του τον πήγε στο σχολείο. Εκεί, έκανε μάθημα και εργασίες, έπαιξε με τους φίλους του, ζωγράφισε κι έφαγε κολατσιό. Το μεσημέρι, τον πήρε ο μπαμπάς του από το σχολείο, γύρισαν σπίτι, έφαγαν το αγαπημένο του φαγητό, έπαιξε λίγο και κοιμήθηκε για να ξεκουραστεί. Το απόγευμα, πήγαν με το ποδήλατο στην παιδική χαρά κι εκεί συνάντησαν το φίλο του, τον Άρη, κι έπαιξαν. Ο ήλιος άρχισε σιγά – σιγά να κρύβεται πίσω από το βουνό. Ήταν ώρα να γυρίσουν στο σπίτι. Ο Ερμής έκανε μπάνιο, έβαλε τις πιτζάμες τους, έφαγε το βραδινό του. Μετά ξάπλωσε στο κρεβάτι του και κοιμήθηκε. Το φεγγάρι και τα αστέρια έλαμπαν στον ουρανό».

Τα παιδιά του πρωινού – υποχρεωτικού τμήματος συνέχισαν την ιστορία ως ακολούθως:

«Ο Ερμής φόρεσε τα ρούχα του για το σχολείο, έφαγε το πρωινό του, έπλυνε τα δόντια του και το πρόσωπό του. Πήρε την τσάντα του κι έφυγε με τη μαμά του για το σχολείο. Όταν έφτασε, έκανε μάθημα με τη δασκάλα του, έπαιξε με τους φίλους του, έμαθε για τους πλανήτες, έκανε εργασίες και κατασκευές, έφαγε το τοστάκι του, βγήκαν διάλειμμα στην αυλή και μετά έπαιξε παζλ μέσα στην τάξη. Το μεσημέρι πήγε σπίτι του με το σχολικό. Έβγαλε τα ρούχα του, έπλυνε τα χέρια του, έφαγε φακές και μετά κοιμήθηκε για να ξεκουραστεί. Ήρθε το απόγευμα και πήγε στην παιδική χαρά με τους φίλους του. Έπαιξε τραμπολίνο, τσουλήθρα, κούνιες και τραμπάλα. Όταν άρχισε να έρχεται η νύχτα, ο Ερμής πήγε σπίτι του. Έκανε μπάνιο διότι είχε λερωθεί, φόρεσε τις πιτζάμες του, ξάπλωσε στο κρεβάτι του, ο μπαμπάς του του διάβασε παραμύθι και κοιμήθηκε. Στον ουρανό έλαμπαν πολλά αστέρια και το φεγγάρι».

Έπειτα, τους πρότεινε να παίξουν την ιστορία και, όπως ήταν αναμενόμενο, ανταποκρίθηκαν με μεγάλη χαρά. Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να πάρουν το ρόλο του Ερμή. Οπότε, το έπαιξαν περισσότερες από 2 φορές με μεγάλη χαρά. Δε δυσανασχέτησαν καθόλου και για κανέναν ρόλο διότι ήταν μεγάλη η χαρά τους και η

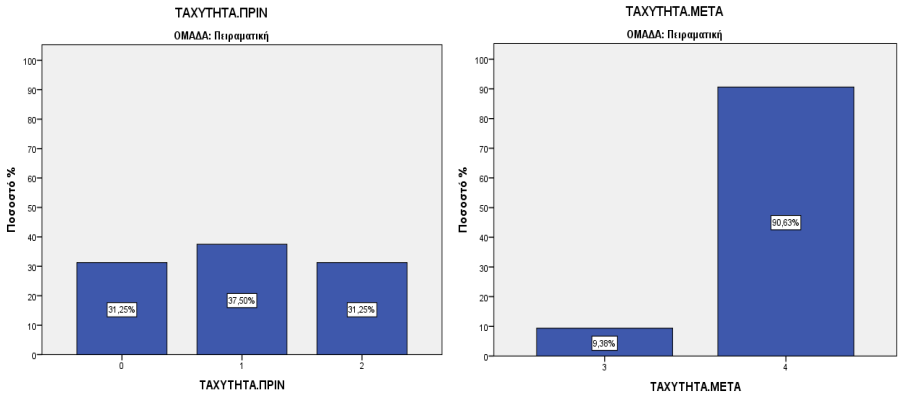
ανυπομονησία τους για το ρόλο του Ερμή. Επίσης, στη συγκεκριμένη δραματοποίηση, πάλι κάποια νήπια ζήτησαν να αφηγούνται την ιστορία. Ενώ την πρώτη φορά ξεκίνησε η ερευνήτρια, έπειτα κάποια παιδιά ήθελαν να πάρουν το ρόλο του αφηγητή και η ερευνήτρια δέχτηκε και βοηθούσε όπου χρειαζόταν.

4.1.7. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς ταχύτητα πριν και μετά την παρέμβαση

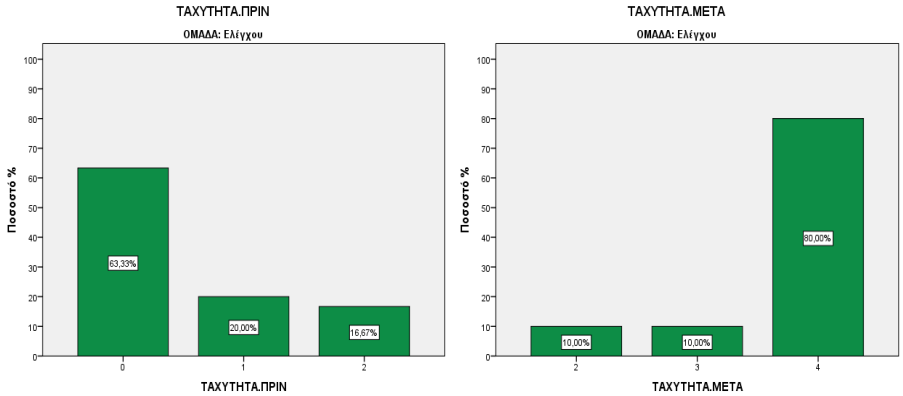
Στα γραφήματα 4.1.7.α-β και 4.1.7.γ-δ, παρατηρούμε ότι και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση, παρόλο που μόνο η πειραματική συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση. Η πειραματική ομάδα, όμως, είχε καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου και στην πρώτη μέτρηση.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση το 31,25% των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση, το 37,50% απάντησε σωστά σε μία και το 31,25% σε δύο ερωτήσεις. Αντίστοιχα, στην πρώτη μέτρηση, το 63,33% των παιδιών της ομάδας ελέγχου απάντησε λάθος σε όλες τις ερωτήσεις, το 20%, απάντησε σωστά σε μία και μόνο το 16,67% απάντησε σωστά σε δύο. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης το 90,63% των παιδιών της πειραματικής ομάδας απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις ενώ μόνο το 9,36% έδωσε τρεις σωστές απαντήσεις. Σημαντική, όμως, βελτίωση στη δεύτερη μέτρηση παρατηρήθηκε και στην επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου, χωρίς να έχει προηγηθεί διδακτική παρέμβαση, καθώς το 80% των παιδιών απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις, το 10% στις τρεις και το 10% στις δύο.

Γράφημα 4.1.7.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την έννοια της ταχύτητας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.7.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για της έννοια της ταχύτητας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.21., η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους αναφορικά με την έννοια της ταχύτητας (αργά – γρήγορα) πριν την εφαρμογή της παρέμβασης [U(32,30)=326,000, p= .019] ήταν στατιστικά σημαντική [mean rank πειραματική ομάδα=36.31 στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=26.37]. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, η διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική [U(32,30)=424,500, p = .201] [mean rank πειραματική ομάδα=33.23 μη στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=29.65]. Η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες απορρίπτεται, όσον αφορά την επίδοσή τους μετά την παρέμβαση. Παρόλο που η διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου φαίνεται να είναι προϋπήρχε της παρέμβασης, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση στη μέτρηση μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 4.21.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την έννοια της ταχύτητας

Test Statistics[a]

	ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ	ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	326,000	424,500
Wilcoxon W	791,000	889,500
Z	-2,340	-1,278
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,201

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.22., η επίδοση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά [T(32) = -5,009, p = ,000], σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση. Όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (τριάντα δύο) έδωσαν σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση και δεν υπήρχε καμία λάθος απάντηση σε σύγκριση με πριν. Και στην ομάδα ελέγχου, όμως, τα παιδιά παρουσίασαν σημαντική βελτίωση, καθώς είκοσι επτά παιδιά έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με πριν ενώ μόνο τρία έδωσαν τις ίδιες απαντήσεις. Η διαφορά μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης και στην ομάδα ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντική [T(32) = -4,744, p=.000] (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Πίνακας 4.22.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για έννοια της ταχύτητας

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ - ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-5,009[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Ελέγχου	Z	-4,744[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν εκτέθηκε σε αυτήν, διαπιστώσαμε ότι η ομάδα ελέγχου βελτίωσε περισσότερο τις επιδόσεις της στη δεύτερη μέτρηση (mean rank=35.85) σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (mean rank=27.42), και όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.23, η διαφορά ήταν οριακά μη στατιστικά σημαντική [U(32,30)=349,000, p=.051].

Πίνακας 4.23.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για έννοια της ταχύτητας

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ7ΤΑΧ
Mann-Whitney U	349,500
Wilcoxon W	877,500
Z	-1,954
Asymp. Sig. (2-tailed)	,051

Η βελτίωση αυτή των παιδιών της ομάδας ελέγχου, που δε συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση, πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η ηλικιακή ωρίμανση αλλά και στη συμμετοχή τους σε μουσικοκινητικά παιχνίδια που πραγματοποιούσαν οι νηπιαγωγοί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με όσα είπαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων της συγκεκριμένης ομάδας, δεν πραγματοποίησαν κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση της ταχύτητας ούτε αφηγήθηκαν κάποια ιστορία. Όμως, κατά τη διάρκεια της χρονιάς διοργάνωναν μουσικοκινητικά και άλλα παιχνίδια που περιελάμβαναν την κίνηση των παιδιών σε γρήγορο και αργό ρυθμό ή ανάλογα με τη μουσική. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και αυτού του είδους οι βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας της ταχύτητας από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Αποτελέσματα μέσα από το ημερολόγιο για την έννοια της ταχύτητας

Οι δραστηριότητες της παρέμβασης για την έννοια της ταχύτητας είχαν στόχο τα παιδιά να βιώσουν και να κατανοήσουν τις έννοιες αργά – γρήγορα. Αρχικά η ερευνήτρια διάβασε το μύθο του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα» και μετά χωρίστηκαν σε ομάδες και δραματοποίησαν την ιστορία.

Αρχικά, κι ενώ είχαν δοθεί σαφείς οδηγίες, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι κάποια προνήπια δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν το ρυθμό του ταμπουρίνου. Μόλις επανέλαβε τις οδηγίες, ότι θα περπατάνε αργά όταν το ταμπουρίνο χτυπάει αργά και γρήγορα όταν χτυπάει γρήγορα, τα κατάφεραν. Θα μπορούσε, βέβαια, στην αρχή να έφταιγε και ο ενθουσιασμός τους και η χαρά τους για το παιχνίδι.

Στη μία τάξη της πειραματικής ομάδας, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι στην αρχή τα παιδιά που έκαναν τις χελώνες πήγαιναν γρήγορα και διέκοψε τη δραματοποίηση του μύθου, υπενθυμίζοντάς τους ότι οι χελώνες πάνε αργά. Ένα παιδί προθυμοποιήθηκε να δείξει πώς πάνε οι χελώνες. Η ερευνήτρια τότε χτυπώντας το ρυθμό της (αργά ή γρήγορα) στο ταμπουρίνο, τα παιδιά γινόντουσαν λαγοί και χελώνες και περπατούσαν ανάλογα. Έπειτα άρχισαν τη δραματοποίηση του μύθου από την αρχή και όλα κύλησαν πολύ ωραία, ακολουθώντας το ρυθμό.

Μετά τη δραματοποίηση του μύθου, κάθισαν στην ολομέλεια και ξεκίνησαν μια συζήτηση για το πώς ένιωσαν σα λαγοί και σα χελώνες και ποιος ρόλος τους άρεσε περισσότερο. Μερικά χαρακτηριστικά λόγια των παιδιών είναι:

«Μου άρεσε περισσότερο να πηγαίνω γρήγορα γιατί το έχω συνηθίσει επειδή βάζω γρήγορα και τα ρούχα μου».

«Μου αρέσει να πηγαίνω αργά γιατί έτσι έχω συνηθίσει».

«Μου άρεσε η χελώνα γιατί μου αρέσει να είμαι αργή γιατί έχω συνηθίσει έτσι».

«Μου άρεσε να είμαι λαγός γιατί τρέχαμε πολύ».

«Μου άρεσε όταν ήμουν χελώνα γιατί έχω συνηθίσει να πηγαίνω αργά».

«Μου άρεσε όταν ήμουν λαγός γιατί έτρεχε πάρα πολύ γρήγορα και μου αρέσει να τρέχω».

«Μου άρεσε να είμαι χελώνα γιατί πάει πιο αργά».

«Μου άρεσε η χελώνα γιατί περπατούσε σιγά – σιγά».

«Μου άρεσε ο λαγός γιατί έτρεχε γρήγορα».

«Μου αρέσει να πηγαίνω γρήγορα και μου αρέσει πολύ».

«Εμένα μου αρέσει ο λαγός γιατί ξεκουράζεται και τρώει καρότα».

«Εμένα μου αρέσει η χελώνα γιατί πάει αργά».

«Μου άρεσε η χελώνα επειδή νίκησε και ο λαγός επειδή πάει πιο γρήγορα».

«Μου αρέσει να είμαι λαγός επειδή πάει πιο γρήγορα από τη χελώνα».

«Μου άρεσε η χελώνα γιατί νίκησε το λαγό αλλά μου αρέσει να πηγαίνω γρήγορα».

«Μου αρέσει όποτε χρειάζεται να πηγαίνω αργά και όποτε χρειάζεται να πηγαίνω γρήγορα».

Παρατηρούμε πως σε κάποια παιδιά άρεσε η χελώνα και σε κάποια ο λαγός. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το ότι συσχετίζουν τον εαυτό τους με ένα από τα δύο ζώα και γι' αυτό τους αρέσει.

Έπειτα, μόνα τους άρχισαν να λένε εκφράσεις «ο λαγός τρέχει γρήγορα σαν…» και τότε η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να συμπληρώσουν τις φράσεις:

«Ο λαγός πήγαινε γρήγορα σαν…» και «Η χελώνα πήγαινε αργά σαν…»

Συγκεκριμένα, για το λαγό, τα παιδιά είπαν ότι πάει γρήγορα … σαν τυφώνας, σαν αστραπή, σα σίφουνας, σαν το Φλας (παιδικό ήρωα), σαν καπνός, σα βροχή, σα μηχανή που έχει φωτιά, σαν καταιγίδα, σαν turbo, σα βολίδα, σαν ανεμοστρόβιλος, σαν αγωνιστικό αμάξι, σαν τσιτάχ, σαν κεραυνός, σα τίγρης, σαν πύραυλος, σαν το πιο γρήγορο ζώο, σαν ψάρι που κολυμπάει γρήγορα, σαν πατίνι, σαν αεροπλάνο, σαν αυτοκίνητο, σα μηχανή, σα λιοντάρι, σαν ελικόπτερο, σαν έναν άνθρωπο που τρέχει σε αγώνισμα, σα να κάνει γρήγορο πετάλι.

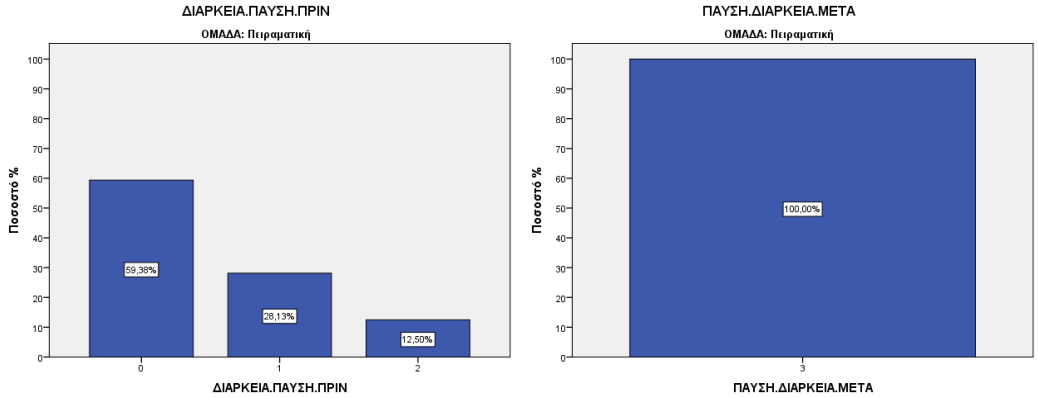
Δυσκολεύτηκαν λίγο στο να βρουν παρομοιώσεις για τη χελώνα. Έλεγαν ζώα που μπορούν να πάνε και αργά αλλά και γρήγορα. Αφού η ερευνήτρια τους είπε να μη λένε μόνο ζώα, είπαν για τη χελώνα ότι πάει αργά σα… σαλιγκάρι, σα γυμνοσάλιαγκας, σαν πιγκουΐνος, σα μυρμήγκι, σα χαρτί, σα χιόνι, σαν ελέφαντας, σαν αρκούδα, σα καβούρι, σαν καμήλα, σα φίδι, σαν παππούς, σα γιαγιά, σαν καράβι, σα σύννεφο, σαν τον ήλιο που πηγαίνει σιγά – σιγά κάτω, σαν κάμπια, σαν φορτηγό, σα χιονονιφάδα, σα γοργόνα, σα φώκια, σαν έναν άνθρωπο που κοιμάται, σαν μια αλεπού που κινδυνεύει και πάει αργά.

4.1.8. Αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την παύση και τη διάρκεια πριν και μετά την παρέμβαση

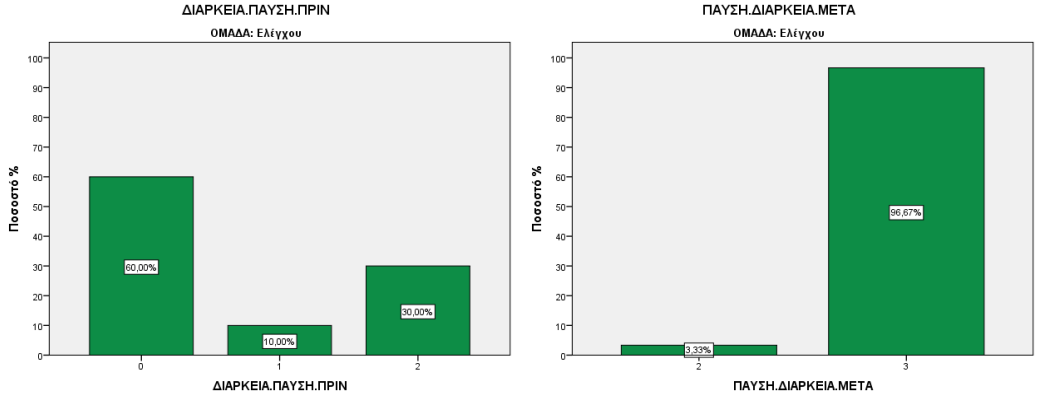
Όπως φαίνεται στα γραφήματα 4.1.8.α-β και 4.1.8.γ-δ, οι μαθητές και των δύο ομάδων παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στη δεύτερη μέτρηση, παρόλο που μόνο η πειραματική συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση. Παρατηρούμε, επίσης, ότι στην πρώτη μέτρηση και οι δύο ομάδες ήταν περίπου στο ίδιο επίπεδο, με την ομάδα ελέγχου να υπερτερεί ελαφρώς. Όμως, η πειραματική ομάδα ήταν αυτή που εν τέλει είχε λίγο καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη μέτρηση, το 59,38% δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση, το 28,13% έδωσε μία σωστή απάντηση και το 12,50% απάντησε σωστά στις δύο ερωτήσεις. Αντίστοιχα, το 60% των παιδιών της ομάδας ελέγχου έδωσε τρεις λανθασμένες απαντήσεις, το 10% έδωσε μία σωστή απάντηση και το 30% απάντησε σωστά στις δύο ερωτήσεις. Μετά το πέρας της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, όλα τα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις ενώ το 3,33% των παιδιών της ομάδας ελέγχου έδωσε δύο σωστές απαντήσεις και το 96,67% απάντησε σωστά και στις τρεις. Συνεπώς, σημαντική βελτίωση παρατηρείται στη δεύτερη μέτρηση και στις δύο ομάδες, ανεξάρτητα αν έχει προηγηθεί διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 4.1.8.α-β: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την έννοια της διάρκειας και της παύσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 4.1.8.γ-δ: Ποσοστό σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για την έννοια της διάρκειας και της παύσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση



Όπως διαπιστώνουμε στον πίνακα 4.24., δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην επίδοσή τους σχετικά με την έννοια της διάρκειας και της παύσης πριν την εφαρμογή της παρέμβασης [U(32,30)=448,500, p= .613] [mean rank πειραματική ομάδα=30.52 μη στατιστικά σημαντικά μικρότερο του mean rank ομάδας ελέγχου=32.55]. Όμως, ούτε μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=464,000, p = .302] [mean rank πειραματική ομάδα=32.00 μη στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο του mean rank ομάδας ελέγχου=30.97]. Η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν μπορεί να απορριφθεί, τόσο όσον αφορά την επίδοσή τους μετά αλλά και πριν την παρέμβαση. Αυτό, ωστόσο, δεν αναιρεί το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση στη δεύτερη μέτρηση μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 4.24.: Διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) πριν και μετά για την έννοια της διάρκειας και της παύσης

Test Statistics[a]

	ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΠΑΥΣΗ.ΠΡΙΝ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΠΑΥΣΗ.ΜΕΤΑ
Mann-Whitney U	448,500	464,000
Wilcoxon W	976,500	929,000
Z	-,505	-1,033
Asymp. Sig. (2-tailed)	,613	,302

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.25., η βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, ήταν στατιστικά σημαντική [T(32) = -5,080, p = ,000]. Όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (τριάντα δύο) έδωσαν σωστές απαντήσεις μετά την παρέμβαση και δεν υπήρχε καμία λάθος απάντηση. Αντίστοιχα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου έδωσαν 29 περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με πριν ενώ έδωσαν και μία ίδια. Η διαφορά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης και στην ομάδα ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντική [T(32) = -4,855, p=.000] (βλ. παράρτημα πίνακα Ranks).

Πίνακας 4.25.: Διαφορές πριν και μετά εντός των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την έννοια της διάρκειας και της παύσης

Test Statistics[a]

ΟΜΑΔΑ		ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΠΑΥΣΗ.ΜΕΤΑ - ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΠΑΥΣΗ.ΠΡΙΝ
Πειραματική	Z	-5,080[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Ελέγχου	Z	-4,855[b]
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Ελέγχοντας με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, για το κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε ότι η πειραματική ομάδα (mean rank=32.55) είχε μεν καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου (mean rank=30.28) στην μετά την παρέμβαση μέτρηση. Όμως η βελτίωση αυτή της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 4.26, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικότερη από αυτή της ομάδας ελέγχου [U(32,30)=446,000, p=.592].

Πίνακας 4.26.: Διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των ομάδων (πειραματική-ελέγχου) για την έννοια της διάρκειας και της παύσης

Test Statistics[a]

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ8ΔΙΑΡ
Mann-Whitney U	446,500
Wilcoxon W	911,500
Z	-,537
Asymp. Sig. (2-tailed)	,592

Αυτή η βελτίωση της ομάδας ελέγχου, που δε συμμετείχε στη διδακτική παρέμβαση, πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η ηλικιακή ωρίμανση Ακόμα, ίσως να οφείλεται και στη συμμετοχή των παιδιών σε άλλου είδους βιωματικές δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων τάξεων, χωρίς να έχουν στόχο την κατανόηση της παύσης και της διάρκειας. Όμως, καθώς η μάθηση στο νηπιαγωγείο γίνεται μέσα από το παιχνίδι, οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί αξιοποιούσαν, όπως είπαν, τη μουσική σε πολλές δραστηριότητές τους, και κυρίως στις καθημερινές τους ρουτίνες. Για παράδειγμα, οι όλα τα παιδιά έπρεπε να έχουν τακτοποιήσει τα παιχνίδια που έπαιζαν και να συγκεντρωθούν στην ολομέλεια μέχρι να τελειώσει η μουσική (παύση). Συμπεραίνοντας, μπορούμε να πούμε ότι και αυτού του είδους οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην κατανόηση της έννοιας της διάρκειας και της παύσης από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Αποτελέσματα μέσα από το ημερολόγιο για την έννοια της διάρκειας και της παύσης

Η παρέμβαση αυτή εστίαζε την προσοχή της στην παύση με στόχο την κατανόηση της έννοιας αυτής αλλά και της έννοιας της διάρκειας. Ξανάπαιξαν το μύθο του λαγού και της χελώνας με πολύ ενθουσιασμό και δόθηκε έμφαση στο σημείο όπου ο λαγός αναπαυόταν ενώ οι χελώνες προχωρούσαν αργά. Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ολομέλεια, η ερευνήτρια τους εξήγησε ότι όταν σταματάει να παίζει το ταμπουρίνο λέγεται παύση. Έπαιξαν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι με χτυπήματα στο ταμπουρίνο και παύσεις. Όταν χτυπούσε το ταμπουρίνο αυτά κινούνταν, ενώ όταν έκανε παύση όλα έμεναν ακίνητα. Τα παιδιά είπαν ότι τους θυμίζει το παιχνίδι «μουσικά αγάλματα» και ζήτησαν από την ερευνήτρια να χτυπούν αυτά το ταμπουρίνο. Έτσι, ένα – ένα παιδί χτυπούσε το ταμπουρίνο ενώ τα άλλα κινούνταν ή χόρευαν και στην παύση γίνονταν αγάλματα. Τα παιδιά έμαθαν και τον όρο παύση, μέσα από αυτό το παιχνίδι.

Οι έννοιες της παύσης και της διάρκειας έγιναν απολύτως κατανοητές, καθώς η ερευνήτρια παρατήρησε ότι όλα τα παιδιά σταματούσαν στην παύση και έμεναν ακίνητα ενώ στα χτυπήματα του ταμπουρίνου κινούνταν. Ακόμα και όταν τα παιδιά έπαιζαν το ταμπουρίνο, ακολουθούσαν τις οδηγίες.

Αποτελέσματα με βάση το ημερολόγιο για τις βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες

Κλείνοντας, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι κατά τη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια παρατήρησε ένα ιδιαίτερο και ευχάριστο κλίμα, πολύ καλή διάθεση από όλα τα παιδιά και μεγάλη ανυπομονησία για τις βιωματικές δραστηριότητες. Γενικά, παρατήρησε πως πάντα συμμετείχαν με μεγάλο ενθουσιασμό και πολλή χαρά. Δεν ήθελαν να σταματήσουν να παίζουν και φεύγοντας η ερευνήτρια από την τάξη της έλεγαν «ευχαριστώ». Όλα τα παιδιά, και των δύο τάξεων, ανυπομονούσαν να έρθει η ερευνήτρια και να παίξουν, όπως έλεγαν. Την υποδέχονταν με πολλή χαρά και τη ρωτούσαν πότε θα παίξουν και τι θα παίξουν.

Η νηπιαγωγός της τάξης του πρωινού προγράμματος της έλεγε χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά «σε περιμένουν σαν το ρόδο στο μαντήλι», μια λαϊκή έκφραση που

χρησιμοποιείται για να δείξει κάποιος τον ενθουσιασμό του και την ανυπομονησία του για κάτι.

Ένα πράγμα που χαροποίησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια είναι το γεγονός ότι στο ελεύθερο παιχνίδι τους πολλές φορές τα παιδιά έπαιζαν τις ιστορίες που είχαν ήδη δραματοποιήσει. Αυτό, όμως, που της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι μια μέρα, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, τα ίδια τα παιδιά έβγαζαν δικές τους ιστορίες και τις δραματοποιούσαν. Συγκεκριμένα, ένα κορίτσι έκανε την αφηγήτρια σε μια ιστορία που είχαν φτιάξει πριν λίγο, μοίραζαν ρόλους μεταξύ τους κι έπειτα τη δραματοποιούσαν. Αυτό αποδεικνύει πόσο τους άρεσαν οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες αλλά και πόσο μεγάλη επιρροή μπορεί να έχει μια δραστηριότητα που αρέσει και ενδιαφέρει τα παιδιά.

4.2. Συζήτηση μεταξύ του ημερολογίου των παρεμβάσεων και των απαντήσεων των ερωτηματολογίων στην πειραματική ομάδα.

Προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα και ένα πιο έγκυρο συμπέρασμα για τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, είναι αναγκαίο να μελετήσουμε και τα στοιχεία που συλλέξαμε κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων της παρέμβασης από τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας.

Αρχικά, επιλέξαμε ποιες έννοιες του χρόνου θέλουμε να προσεγγίσουμε και να παρατηρήσουμε. Οι κατηγορίες των χρονικών εννοιών που μελετήσαμε είναι:

1. τάξη και διαδοχή
2. διαδοχή ημέρας – νύχτας και εποχών
3. περιοδικότητα ημερών της εβδομάδας και εποχών του έτους
4. ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο (παρελθόν – παρόν – μέλλον)
5. χρονογραμμή
6. ικανότητα οργάνωσης χρόνου
7. ταχύτητα (αργά – γρήγορα)
8. διάρκεια – παύση.

Με βάση αυτές, φτιάξαμε το ερωτηματολόγιο μας, το οποίο χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας. Οι συχνότητες των απαντήσεων των ερωτηματολογίων περιγράφονται αναλυτικά με διαγράμματα στο παράρτημα 4. Για την πραγματοποίηση της παρέμβασης μας σχετικά με την κατανόηση των παραπάνω εννοιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχεδιάσαμε και οργανώσαμε 20 βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες σχετικές με τις χρονικές έννοιες που θέλουμε να μελετήσουμε.

Ας ξεκινήσουμε από την πρώτη κατηγορία για την τάξη και τη διαδοχή, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να βάλουν στη σειρά 3, 4 και 5 εικόνες, τις οποίες αρχικά η ερευνήτρια είχε βάλει σε μία συγκεκριμένη σειρά. Στο pre-test με τις 3 κάρτες (πεταλούδα – δέντρο – μπάλα), 29 παιδιά έβαλαν τις εικόνες στη σωστή σειρά ενώ 3 έκαναν λάθος. Στο post-test, και τα 32 παιδιά της πειραματικής ομάδας, έβαλαν τις εικόνες στη σωστή σειρά. Στο pre-test με τις 4 κάρτες (δέντρο – χελώνα – μπάλα – πεταλούδα), 13 παιδιά το έκαναν σωστά ενώ 19 λάθος. Στο αντίστοιχο post-test, 26 παιδιά τις έβαλαν σωστά ενώ μόνο 6 το έκαναν λάθος. Τέλος, στο pre-test με τις 5 κάρτες (μπάλα – σπίτι – χελώνα – δέντρο – πεταλούδα), μόνο 5 παιδιά το έκαναν σωστά και 27 λάθος. Αντίθετα, στο post-test, 10 παιδιά έβαλαν τις εικόνες στη σωστή σειρά και 22 παιδιά έκαναν λάθος.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι πριν την παρέμβαση τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να βάλουν στη σωστή σειρά τις 4 και 5 εικόνες, όχι όμως τις 3. Μετά το πέρας της παρέμβασης υπήρχε μια βελτίωση των παιδιών σε όλες τις δοκιμασίες, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κατανόηση χρονικών εννοιών. Σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα παιδιά από την πρώτη κιόλας μέτρηση κατανόησαν τι έπρεπε να κάνουν αλλά δυσκολεύονταν πιθανόν λόγω της ικανότητας της μνήμης τους. Ήταν πολύ πιο εύκολο να θυμούνται τη σειρά τριών εικόνων παρά πέντε. Όπως, επίσης, παρατήρησε ότι τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν περισσότερο ήταν προνήπια, πράγμα που σημαίνει ότι η μνημονική ικανότητα των νηπίων είναι πιο ανεπτυγμένη.

Στις δραστηριότητες της παρέμβασης για την τάξη και διαδοχή, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι όλα τα παιδιά ήταν ικανά να αφηγηθούν την ιστορία με τη σειρά, πράγμα το οποίο φάνηκε και στη σωματική τους αναπαράσταση αλλά και στα ιχνογραφήματά τους. Τα παιδιά ζωγράφισαν όπως μπορούσαν την αρχή, τη μέση και το τέλος της ιστορίας και περιέγραψαν με δικά τους λόγια τις εικόνες. Σε όλα τα ιχνογραφήματα, όπου είναι καταγεγραμμένα τα λόγια των παιδιών και υπάρχουν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά κατανόησαν πλήρως την έννοια της τάξης και της διαδοχής. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε μερικά: *«Το αστέρι έπεσε. Το λιοντάρι πήγε σε ένα βράχο να το ανεβάσει αλλά δεν τα κατάφερε. Το μυρμηγκάκι έφερε πολλά μυρμήγκια κι έφτιαξαν τη σκάλα της αγάπης και το αστέρι γύρισε στον ουρανό».* Ένα άλλο παιδί είπε: *«Το αστέρι έπεσε στον ουρανό. Η καμηλοπάρδαλη, το λιοντάρι προσπάθησαν να το ανεβάσουν αλλά δεν μπορούσαν. Τα μυρμηγκάκια έφτιαξαν μια σκάλα της αγάπης».* Και ένα ακόμα: *«Έπεσε το αστεράκι κάτω. Τα ζώα μαζεύτηκαν να το βοηθήσουν. Τα μυρμηγκάκια ανέβασαν πάνω το αστεράκι».* Στη μία τάξη της πειραματικής ομάδας ένα μόνο αγόρι προνήπιο δυσκολεύτηκε λίγο στο ιχνογράφημά του *«Το λιοντάρι. Τα μυρμήγκια φτιάχνουν μια σκάλα».* Όμως, ακόμα κι αυτό το παιδί φάνηκε ότι κατανόησε τη διαδοχή της ιστορίας. Επίσης, μεγάλη σημασία έχει ότι στο ιχνογράφημά τους, όλα τα παιδιά έγραψαν τους αριθμούς 1,2,3 στα τρία μέρη της κόλλας Α4 κι έπειτα ζωγράφισαν τις εικόνες του παραμυθιού στη σειρά, πράγμα που δείχνει ότι κατανόησαν πλήρως τη διαδοχή της ιστορίας.

Περνώντας στην επόμενη κατηγορία, ζητήθηκε από τα παιδιά να βάλουν στη σειρά τις εικόνες για τη διαδοχή της ημέρας – νύχτας αλλά και τις 4 εποχές. Η σωστή απάντηση για τη διαδοχή της ημέρας ήταν πρωί – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ και για τις εποχές φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι, ξεκινώντας, όμως, από όποια

εποχή ήθελαν. Στο pre-test για τη διαδοχή ημέρας – νύχτας, μόνο 2 παιδιά έβαλαν σωστά τις κάρτες πρωί – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ και 30 τις έβαλαν λάθος. Στο post-test, μόνο 1 παιδί έκανε λάθος και 31 παιδιά έβαλαν τις εικόνες στη σωστή σειρά. Στο pre-test για τη διαδοχή των εποχών, 11 παιδιά κατάφεραν να βάλουν τις εποχές στη σωστή σειρά και 21 παιδιά τις έβαλαν λάθος. Αντίθετα στο post-test, πάλι μόνο 1 παιδί έβαλε τις εποχές λάθος ενώ 31 τις έβαλαν στη σωστή σειρά.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση, τα παιδιά φαίνεται να κατανόησαν πλήρως τη διαδοχή της ημέρας – νύχτας αλλά και των εποχών. Πιο συγκεκριμένα, στην παρέμβαση για την εναλλαγή ημέρας – νύχτας, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά με το σώμα τους αναπαρίσταναν ότι κοιμόντουσαν όταν η ερευνήτρια έκλεινε τα φώτα για να συμβολίσει τη νύχτα και έκαναν ότι ξυπνούσαν και πήγαιναν σχολείο όταν άνοιγε τα φώτα και έβγαινε ο ήλιος την ημέρα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι όταν η ερευνήτρια ξέχασε το φως αναμμένο ενώ τους είπε ότι ήταν νύχτα, τα παιδιά της έκαναν παρατήρηση ότι πρέπει να κλείσει το φως για να γίνει νύχτα. Επίσης, στη συζήτηση που ακολούθησε μετά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα λόγια των παιδιών αποδεικνύουν ότι κατανόησαν το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας – νύχτας και κατά συνέπεια τη διαδοχή της ημέρας. Κάποια χαρακτηριστικά λόγια των παιδιών είναι τα ακόλουθα: *«Τη μέρα έχει ήλιο ενώ τη νύχτα φεγγάρι και αστέρια», «Η Γη γυρίζει γύρω - γύρω και γι' αυτό έχουμε πότε μέρα και πότε νύχτα», «Τη μέρα έχει ήλιο και παίζουμε. Τη νύχτα έχει φεγγάρι και κοιμόμαστε», «Όταν εμείς έχουμε μέρα, κάποιοι άλλοι έχουν νύχτα. Και όταν εμείς έχουμε νύχτα αυτοί έχουν μέρα».*

Έπειτα στην παρέμβαση για τη διαδοχή των εποχών και την περιοδικότητα, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά, καθώς αναπαρίσταναν με το σώμα τους τα δέντρα ή τα λουλούδια, με την εναλλαγή της μουσικής και λέγοντάς τους την κάθε εποχή, έκαναν την ανάλογη κίνηση. Δηλαδή αναπαρίσταναν ότι μαραίνονταν κατεβάζοντας τα χέρια – κλαδιά τους κάτω ενώ παράλληλα τα κουνούσαν σα να φυσούσε αέρας όταν η ερευνήτρια τους έλεγε ότι έρχεται το Φθινόπωρο και ανέβαζαν τα χέρια τους πάνω και τα κουνούσαν απαλά όταν η ερευνήτρια τους έλεγε ότι έρχεται η Άνοιξη. Στα ιχνογραφήματα που έκαναν μετά τη βιωματική δραστηριότητα, επίσης, είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά κατανόησαν τη διαδοχή των εποχών, καθώς περιγράφουν με τα λόγια τους και με τα σχέδια τους τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εποχών. Όλα τα λόγια των παιδιών για τη διαδοχή των εποχών αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο, εδώ χαρακτηριστικά θα αναφέρουμε τα εξής: *«Φθινόπωρο – πέφτει βροχή, πέφτουν τα φύλλα. Χειμώνας – άνεμος, χιόνι, δέντρα χωρίς φύλλα. Άνοιξη – έχει λουλούδια. Καλοκαίρι – πάμε στη θάλασσα», «Φθινόπωρο – φυσάει αέρας, τα φύλλα είναι πορτοκαλί. Χειμώνας – πέφτει χιόνι και τα δέντρα είναι γυμνά. Άνοιξη – ανθίζουν τα λουλούδια. Καλοκαίρι – λάμπει ο ήλιος δυνατά και πάμε για μπάνιο».*

Στη συνέχεια, ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικά με την περιοδικότητα των ημερών της εβδομάδας και των εποχών του έτους. Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν ποια μέρα είναι μετά την Τρίτη και η σωστή απάντηση είναι φυσικά η Τετάρτη και να πουν τις ημέρες της εβδομάδας με τη σωστή σειρά. Έπειτα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν ποια εποχή είναι μετά το Καλοκαίρι και ποια πριν την Άνοιξη και να πουν τις 4 εποχές του χρόνου, ξεκινώντας από το Φθινόπωρο. Στο pre-test για τις

ημέρες της εβδομάδας, 17 παιδιά απάντησαν σωστά ότι η Τετάρτη είναι μετά την Τρίτη και 15 λάθος, 23 παιδιά είπαν σωστά τις ημέρες της εβδομάδας ενώ 9 λάθος, 12 παιδιά απάντησαν σωστά στο ποια εποχή είναι μετά το καλοκαίρι και 20 λάθος, 12 παιδιά βρήκαν ποια εποχή είναι πριν την Άνοιξη και 20 απάντησαν λάθος και 6 μόνο παιδιά είπαν τις 4 εποχές στη σωστή σειρά και 26 λάθος. Αντίστοιχα στο post-test, 27 παιδιά απάντησαν σωστά στην ερώτηση ποια μέρα είναι μετά την Τρίτη και μόνο 5 λάθος, 28 παιδιά είπαν σωστά τις ημέρες της εβδομάδας και 8 λάθος, 30 παιδιά απάντησαν σωστά στην ερώτηση για την εποχή μετά το Καλοκαίρι ενώ μόνο 2 παιδιά έκαναν λάθος, το ίδιο και στην ερώτηση για την εποχή πριν την Άνοιξη και 31 παιδιά είπαν τις 4 εποχές με τη σειρά ενώ μόνο 1 έκανε λάθος.

Στην παρέμβαση για τις ημέρες της εβδομάδας, σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα παιδιά μπορούσαν με ευκολία να πουν τις ημέρες της εβδομάδας προκειμένου να φτιάξουν το παραμύθι τους. Η ερευνήτρια ρωτούσε ποια μέρα είναι πρώτη, ποια ακολουθεί μετά και τι μπορεί να συμβαίνει ή τι να κάνει και τα παιδιά απαντούσαν. Τα νήπια ήξεραν καλύτερα από τα προνήπια και βοηθούσαν περισσότερο. Αφού ολοκλήρωσαν το παραμύθι τους, ακολούθησε η αφήγηση του από τη ερευνήτρια, με τη βοήθεια των παιδιών. Έπειτα, τους πρότεινε να το ζωγραφίσουν ώστε να μείνει στη βιβλιοθήκη της τάξης τους. Χωρίστηκαν σε ζευγάρια και ζωγράφισαν το μέρος της ιστορίας που επέλεξαν. Στη συνέχεια, το αφηγήθηκαν με τη βοήθεια της ερευνήτριας, η οποία παρατήρησε ότι όλα τα παιδιά θυμόντουσαν ποια μέρα ήταν μετά από την προηγούμενη αλλά και τι έκανε καθεμιά. Ακολούθησε η δραματοποίηση της ιστορίας τους, όπου το ρόλο του αφηγητή είχε η ερευνήτρια, και τέλος ένα παιχνίδι όπου σύμφωνα με τις καταγραφές της ερευνήτριας, τα περισσότερα παιδιά μπορούσαν να βρουν τη σειρά τους, εκτός από λίγα προνήπια που δυσκολεύτηκαν και τα βοηθούσαν τα νήπια. Το παιχνίδι επαναλήφθηκε αρκετές φορές και τα παιδιά που δυσκολευόντουσαν τα κατάφεραν. Η παρέμβαση για τη διαδοχή και περιοδικότητα των εποχών, έχει περιγραφεί αναλυτικά παραπάνω, εφόσον και στην προηγούμενη κατηγορία υπήρχε ερώτημα σχετικά με τις εποχές, όπου και εκεί είναι φανερό ότι τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση, όπως φαίνεται και στο post-test.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι βιωματικές δραστηριότητες των παρεμβάσεων αλλά και η αφήγηση της δικής τους ιστορίας συνέβαλαν σημαντικά στο να μάθουν τα παιδιά τις ημέρες της εβδομάδας, με μια μικρή δυσκολία σε κάποια προνήπια. Αντίθετα, τις 4 εποχές και την περιοδικότητά τους φάνηκε να τις κατανόησαν πιο εύκολα όλα τα παιδιά.

Σε επόμενη κατηγορία, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα προσανατολισμού τους στο χρόνο αλλά και με τη χρονογραμμή. Η ερευνήτρια έλεγε κάποιες φράσεις στα παιδιά κι αυτά έπρεπε να απαντήσουν αν έγινε, αν συμβαίνει τώρα ή αν θα γίνει. Οι φράσεις αυτές έχουν σχέση με το παρελθόν, το παρόν, και το μέλλον και συγκεκριμένα τις λέξεις αύριο, χτες, σήμερα, τώρα, πέρασε. Έπειτα, τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά τα μέλη της οικογένειάς τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις αν πρώτα ήρθαν τα Χριστούγεννα ή άνοιξαν τα σχολεία ή αν πρώτα άνοιξαν τα σχολεία ή ήρθε το καλοκαίρι.

Στο pre-test για την έννοια «αύριο» 14 παιδιά απάντησαν σωστά και 18 λάθος, για την έννοια «χτες» 9 παιδιά απάντησαν σωστά και 23 λάθος, για την έννοια «τώρα» 6 παιδιά απάντησαν σωστά και 26 λάθος, για την έννοια «σήμερα» 14 παιδιά σωστά και 18 λάθος, το ίδιο και για την έννοια του παρελθόντος, με τη λέξη «πέρασε». Αντίστοιχα, στο post-test, για το αύριο και το χτες 25 παιδιά απάντησαν σωστά και 7 λάθος, για το παρόν (τώρα – σήμερα) 18 παιδιά απάντησαν σωστά και 14 λάθος και τέλος για το παρελθόν, 28 παιδιά απάντησαν σωστά και 4 λάθος.

Όπως φαίνεται, πριν την παρέμβαση δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στις έννοιες που αφορούσαν το μέλλον και το παρόν ενώ ήταν πιο εύκολο να αντιληφθούν το παρελθόν. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων, βελτιώθηκαν αναφορικά με το παρελθόν και το μέλλον και φαίνεται να συνέχιζε να τα μπερδεύουν έννοιες του παρόντος. Πιθανόν, για αυτό να οφείλεται το γεγονός ότι τους ήταν δύσκολο να κατανοήσουν ότι αυτά που τους έλεγε η ερευνήτρια δεν ήταν αλήθεια αλλά πιθανές προτάσεις, καθώς, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της, κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων ερωτήσεων τα παιδιά κοιτούσαν έξω στην αυλή. Σύμφωνα με τον Piaget, το νήπιο δεν μπορεί να κατανοήσει τη χρονική σειρά γεγονότων που το ίδιο δεν έζησε. Άρα δυσκολεύεται να κατανοήσει μια πρόταση που δεν είναι πραγματική. Το ίδιο συνέβη και με τις φράσεις που αφορούσαν το παρελθόν, γιατί δεν τα είχαν βιώσει, οπότε δεν μπορούσαν να απαντήσουν σωστά. Όσο για τις προτάσεις που αφορούσαν το μέλλον, πιθανόν τους βοήθησε η λέξη αύριο να απαντήσουν σωστά. Γενικά, όμως, η ερευνήτρια παρατήρησε μια δυσκολία και μια αναποφασιστικότητα στις απαντήσεις των παιδιών στη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων.

Αναφορικά, όμως, με τη χρήση και κατανόηση της χρονογραμμής βελτιώθηκαν σημαντικά. Στο pre-test, τα μισά παιδιά κατάφεραν να τοποθετήσουν τα μέλη της οικογένειάς τους στη σωστή σειρά και τα άλλα μισά όχι, 19 παιδιά γνώριζαν ότι πρώτα άνοιξαν τα σχολεία και μετά ήρθαν τα Χριστούγεννα ενώ 13 έκαναν λάθος, 15 απάντησαν σωστά ότι πρώτα άνοιξαν τα σχολεία και μετά είναι το καλοκαίρι και 17 απάντησαν λάθος. Στο post-test, 30 παιδιά έκαναν τη χρονογραμμή της οικογένειάς τους σωστά και μόνο 2 την έκαναν λάθος, 29 παιδιά απάντησαν σωστά ότι τα Χριστούγεννα ήρθαν μετά που άνοιξαν τα σχολεία ενώ 3 απάντησαν λάθος και 25 παιδιά απάντησαν σωστά ότι το καλοκαίρι είναι μετά τα σχολεία και 7 απάντησαν λάθος.

Στις παρεμβάσεις που υλοποίησε η ερευνήτρια για τη χρονογραμμή και την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο και με βάση το post-test, παρατηρείται κάποια βελτίωση στην επίδοση των παιδιών. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της, στο βιωματικό παιχνίδι, κάποια προνήπια ήταν αυτά που δυσκολεύτηκαν να βρουν τη θέση τους στη χρονογραμμή, τα οποία βοήθησαν τα νήπια, που φάνηκε πως είχαν κατανοήσει τη χρονική σειρά. Βέβαια, τα γεγονότα που αποφάσισαν τα παιδιά να βάλουν στη χρονογραμμή τους ήταν πάρα πολλά για την ηλικία τους και ήταν φυσικό τα προνήπια να δυσκολευτούν. Τη δεύτερη φορά που έπαιξαν το παιχνίδι, τα παιδιά που είχαν δυσκολευτεί, μπόρεσαν να βρουν τη θέση τους κι αυτό μάλλον γιατί θυμόντουσαν ανάμεσα σε ποια παιδιά έπρεπε να μπουν. Παρόλα αυτά, η βελτίωση είναι ορατή για τα περισσότερα παιδιά και συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν σε αυτό.

Έπειτα, η ερευνήτρια έλεγξε κατά πόσο τα παιδιά είναι ικανά να οργανώνουν το χρόνο τους, το πρωί, το απόγευμα και το βράδυ. Στο pre-test, παρατηρούμε ότι 17 παιδιά μπορούν να οργανώνουν το χρόνο τους το πρωί ενώ 15 παιδιά παρουσίασαν αδυναμία, 18 παιδιά απάντησαν σωστά για την απογευματινή τους δραστηριότητα και 14 λάθος και 14 παιδιά απάντησαν σωστά για την οργάνωση του χρόνου τους το βράδυ και 18 λάθος. Μετά την παρέμβαση για την οργάνωση χρόνου, φαίνεται η βελτίωση των παιδιών, καθώς στο post-test, όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά για την οργάνωση του χρόνου τους το πρωί, για το απόγευμα 31 παιδιά απάντησαν σωστά ενώ μόνο 1 λάθος και για το βράδυ όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά.

Σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα παιδιά μπόρεσαν εύκολα να δημιουργήσουν την ιστορία τους, με βάση τα δικά τους βιώματα. Σε αυτό συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό και η παρέμβαση για το φαινόμενο εναλλαγής μέρας – νύχτας, εφόσον τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν μια ολόκληρη μέρα του ήρωα από το πρωί μέχρι το βράδυ. Άρα έπρεπε να είχαν κατανοήσει τη διαδοχή της ημέρας. Επίσης, στην αναπαράσταση της ιστορίας, κάποια νήπια ήθελαν να γίνουν οι αφηγητές και τα κατάφεραν πολύ καλά, χωρίς καμία δυσκολία. Αυτό δείχνει ότι έχουν κατακτήσει πλήρως την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου τους.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικά με την ταχύτητα. Πιο συγκεκριμένα τις έννοιες αργά – γρήγορα, αν το αυτοκίνητοι ή το ποδήλατο ταξιδεύει πιο γρήγορα, αν ο σκύλος ή ο λαγός τρέχει πιο γρήγορα, αν η χελώνα ή η γάτα πάει πιο αργά και αν το αεροπλάνο ή το καράβι φτάνει πιο γρήγορα στον προορισμό του. Στο pre-test, 27 παιδιά απάντησαν σωστά ότι το αυτοκίνητο είναι πιο γρήγορο από το ποδήλατο και 5 λάθος, 17 παιδιά απάντησαν σωστά ότι ο λαγός είναι πιο γρήγορος από το σκύλο και 15 λάθος, 26 παιδιά απάντησαν ότι η χελώνα είναι πιο αργή από τη γάτα και 6 λάθος και 25 παιδιά απάντησαν σωστά ότι το αεροπλάνο φτάνει πιο γρήγορα και 7 λάθος. Στο post-test για το αυτοκίνητο και το ποδήλατο όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά, για το λαγό 29 παιδιά ήταν σωστά και 3 μόνο λάθος, και για τη χελώνα αλλά και αεροπλάνο όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά.

Στην παρέμβαση για την ταχύτητα, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά λόγω του ενθουσιασμού τους αρχικά δεν ακολουθούσαν το ρυθμικό χτύπημα στο ταμπουρίνο αλλά όταν επανέλαβε τις οδηγίες όλα ακολουθούσαν το ρυθμό (αργά – γρήγορα), πράγμα που έγινε και στη δραματοποίηση του μύθου του λαγού και της χελώνας. Στη συζήτηση που ακολούθησε, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι κάποια παιδιά ταύτιζαν τη χελώνα ή το λαγό με τον εαυτό τους, ανάλογα με το πόσο γρήγορα ή αργά είναι αυτά. Κάποια παιδιά χαρακτηριστικά είπαν: *«Μου άρεσε η χελώνα γιατί μου αρέσει να είμαι αργή γιατί έχω συνηθίσει έτσι», «Μου άρεσε όταν ήμουν λαγός γιατί έτρεχε πάρα πολύ γρήγορα και μου αρέσει να τρέχω»*, Επίσης, παρομοίαζαν τους ήρωες της ιστορίας με άλλα ζώα ή αντικείμενα: *«Ο λαγός πήγαινε γρήγορα σαν ανεμοστρόβιλος, σαν αγωνιστικό αμάξι, σαν τσιτάχ, σαν τίγρης, σαν πύραυλος», «Η χελώνα πήγαινε αργά σαν χιόνι, σαν ελέφαντας, σαν αρκούδα, σαν καβούρι, σαν παππούς, σα γιαγιά, σαν καράβι».*

Η σωματική έκφραση των παιδιών στην αναπαράσταση του μύθου «Ο λαγός και η χελώνα», όσα τα λόγια που είπαν στη συζήτηση, που ακολούθησε αλλά και τα

αποτελέσματα του post-test μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά κατανόησαν πλήρως την έννοια της ταχύτητας.

Τέλος, τα παιδιά κλήθηκαν να υποβληθούν σε δοκιμασίες σχετικά με τη διάρκεια και την παύση. Στο pre-test, 31 παιδιά κατάφεραν να σταματήσουν όταν σταμάτησε κι η ερευνήτρια και μόνο 1 έκανε λάθος, 27 παιδιά απάντησαν σωστά ποιο όργανο έπαιξε περισσότερη ώρα η ερευνήτρια και 5 απάντησαν λάθος και τέλος 23 παιδιά κατάφεραν τη τρίτη δοκιμασία, όπου έπρεπε να παίξουν περισσότερη ώρα τα κουδουνάκια από το ταμπουρίνο και 9 δυσκολεύτηκαν. Στο post-test, όλα τα παιδιά κατάφεραν και εκτέλεσαν σωστά όλες τις δοκιμασίες.

Στην παρέμβαση για τη διάρκεια και την παύση, με βάση το ημερολόγιο της ερευνήτριας, κατά τη δραματοποίηση του μύθου, τα παιδιά που αναπαρίσταναν το λαγό έκαναν την παύση όταν ξεκουραζόταν και τα παιδιά που έκαναν τις χελώνες συνέχιζαν να προχωρούν αργά ώσπου έφτασαν στο τέρμα. Στο μουσικό παιχνίδι που ακολούθησε, όλα τα παιδιά κατάφεραν να σταματούν στην παύση και να κινούνται στο χτύπημα του ταμπουρίνου. Βλέποντας και το ανάλογο post-test, είναι φανερό ότι ακόμα και τα λίγα παιδιά που είχαν δυσκολευτεί στο pre-test, μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν.

Συμπεραίνοντας, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα των pre-test και post-test επιβεβαιώνονται σύμφωνα με τις παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Τα παιδιά, αρχικά φάνηκε να δυσκολεύονται στην κατανόηση αρκετών χρονικών εννοιών αλλά μετά το τέλος των διδακτικών και βιωματικών κυρίως παρεμβάσεων, φάνηκε ότι ξεπεράστηκαν σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να σημειώσουν αξιόλογη βελτίωση. Επίσης, ο ενθουσιασμός τους, η ανυπομονησία τους αλλά και η μεγάλη τους διάθεση σε κάθε παρέμβαση αποτελεί μια απόδειξη ότι οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες είναι προτιμότερος και πιο ελκυστικός τρόπος μάθησης από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 5: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό το σχεδιασμό, την εφαρμογή και υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης, με στόχο την αξιολόγηση του προγράμματος αυτού για τη συμβολή του στην κατανόηση των εννοιών χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από τις βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 20 παρεμβάσεις, με στόχο την αντίληψη της έννοιας της ταχύτητας, της διάρκειας και της παύσης, της τάξης και της διαδοχής των γεγονότων, της περιοδικότητας των ημερών της εβδομάδας και των εποχών του έτους, το φαινόμενο εναλλαγής της ημέρας – νύχτας και τη διαδοχή της ημέρας, την κατανόηση της χρονογραμμής και την οργάνωση του χρόνου. Με βάση τα δεδομένα που συλλέξαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας, την ανάλυση και επεξεργασία τους, καταλήξαμε στα αποτελέσματα που περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο και θα μας βοηθήσουν να εξάγουμε τα βασικά συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα από τις στατιστικές αναλύσεις των pre-test και post-test των δύο ομάδων, πριν και μετά την παρέμβαση, καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ✓ Πιθανόν, είναι άλλοι παράγοντες που επηρέασαν τις επιδόσεις των παιδιών στην τάξη και διαδοχή των εικόνων, όπως για παράδειγμα η ηλικία. Κι αυτό γιατί στη συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων σημαντικό ρόλο έπαιξε η μνήμη, εφόσον τα παιδιά έπρεπε να θυμούνται να βάλουν τις κάρτες στη σωστή σειρά. Όπως φαίνεται, από τις στατιστικές αναλύσεις, η πειραματική ομάδα αλλά και η ομάδα ελέγχου βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά στη δεύτερη μέτρηση (p value = 0,003 στην πειραματική ομάδα και p value = 0,000 στην ομάδα ελέγχου) στην κατανόηση της έννοιας της τάξης και διαδοχής των γεγονότων. Παρόλο που η ομάδα ελέγχου δε συμμετείχε στην εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος, ήταν αυτή που παρουσίασε τη μεγαλύτερη βελτίωση. Με βάση, όμως, τις παρατηρήσεις μας, τα παιδιά κατάφεραν με μεγάλη ευκολία να αφηγηθούν μια ιστορία, καθώς στα ιχνογραφήματα όλων των παιδιών ήταν ξεκάθαρη η χρονική διαδοχή της ιστορίας, που άκουσαν και δραματοποίησαν, σε 3 στάδια: αρχή, μέση και τέλος. Επίσης, σε αρκετές δραστηριότητες του πειραματικού προγράμματος, κάποια παιδιά ζητούσαν από την ερευνήτρια να έχουν αυτά το ρόλο του αφηγητή, πράγμα το οποίο έγινε και τα κατάφεραν, με ελάχιστη ή και καθόλου βοήθεια. Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν χωρίς δυσκολία τις έννοιες της τάξης και διαδοχής και οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε αυτό.

- ✓ Δεδομένου ότι η βελτίωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση αναφορικά με την έννοια της διαδοχής της ημέρας και των εποχών

είναι στατιστικά σημαντική (p value = ,013) συμπεραίνουμε ότι οι δραστηριότητες αυτές φαίνεται ακόμα ότι βοηθούν στην κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας. Αυτό φαίνεται και από τα λόγια των παιδιών για το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας – νύχτας, από την παρατήρηση που έκανε κάποιο παιδί στην ερευνήτρια να κλείσει το φως για να γίνει νύχτα αλλά και από τα δρώμενά τους, όπου η ερευνήτρια παρατήρησε ότι αναπαριστούσαν σωστά τι κάνουν την ημέρα και τι τη νύχτα καθώς και την εναλλαγή. Ακόμα και από τη δραστηριότητα της παρέμβασης για την οργάνωση του χρόνου τους μπορούμε να το ισχυριστούμε καθώς παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά ήξεραν πότε είναι πρωί, πότε μεσημέρι και πότε βράδυ. Και η διαδοχή των εποχών, όμως, έγινε κατανοητή μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, όπως αναφέρεται ακριβώς παρακάτω για την περιοδικότητα. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε βελτίωση καθώς δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p value = ,617).

- ✓ Οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κατανόηση της έννοιας της περιοδικότητας, δεδομένου ότι η p value =0,001, που σημαίνει ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κατανόηση της έννοιας αυτής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Όπως φαίνεται στα ιχνογραφήματα των παιδιών (παρατίθενται ενδεικτικά στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο) αλλά και στα λόγια τους, με τα οποία περιγράφουν την κάθε εποχή, τα παιδιά κατανόησαν την περιοδικότητα των εποχών. Επίσης, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας, τα παιδιά όταν έλεγαν τι έχουν ζωγραφίσει έδειχναν την αντίστοιχη εποχή και κινούνταν κυκλικά στο χαρτί. Η ομάδα ελέγχου, όπως φαίνεται από τα post – tests, δε βελτιώθηκε σημαντικά αλλά παρέμεινε περίπου στο ίδιο επίπεδο. Οι νηπιαγωγοί της ομάδας ελέγχου, όπως είπαν, δεν πραγματοποίησαν κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες για την εναλλαγή των εποχών ή των ημερών της εβδομάδας, πέρα μόνο από το καθημερινό τους ημερολόγιο.

- ✓ Η ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο (παρελθόν – παρόν – μέλλον) είναι μια έννοια στην οποία και οι δύο ομάδες παρουσίασαν δυσκολίες πριν αλλά και μετά την παρέμβαση, χωρίς να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στη δεύτερη μέτρηση, υπήρξε βελτίωση και στις δύο ομάδες, με την πειραματική να έχει καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου. Αυτό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρόλο που οι έννοιες αυτές είναι αρκετά δύσκολες και αναπτύσσονται σταδιακά με την ηλικία, οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κατανόησή τους, κυρίως αν πραγματοποιούνταν περισσότερες. Οι έννοιες χτες, σήμερα, αύριο, είναι αφηρημένες και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να τις αντιληφθούν και συχνά τις συγχέουν. Και αυτό αποδεικνύεται και από τα στατιστικά αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, καθώς δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις δύο

ομάδες πριν αλλά και μετά την παρέμβαση (πειραματική ομάδα: p value = ,332) και (ομάδα ελέγχου: p value = ,139). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν κυρίως στις έννοιες του τώρα και του σήμερα, καθώς δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ότι οι προτάσεις, που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο και τους έλεγε η ερευνήτρια, δε συνέβαιναν εκείνη τη χρονική στιγμή. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής κατανοούν συγκεκριμένες και όχι αφηρημένες έννοιες, όπως και γεγονότα που έχουν βιώσει κι όχι αυτά που δεν έχουν βιώσει. Γι' αυτό, και ήταν πολύ πιο εύκολο και κατανοητό η κατασκευή της χρονογραμμής της τάξης τους, όπως θα δούμε παρακάτω, που έγινε με βάση όσα είχαν βιώσει.

- ✓ Αντίθετα, στην κατανόηση της έννοιας της χρονογραμμής, της τοποθέτησης δηλαδή γεγονότων σε μια γραμμή, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, συνέβαλαν σημαντικά οι βιωματικές δραστηριότητες της παρέμβασης, εφόσον η τιμή p value είναι 0,000 μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, πράγμα που σημαίνει ότι βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά. Επίσης, βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση της χρονογραμμής, καθώς στο παιχνίδι αξιολόγησης που έφτιαξε η ερευνήτρια μέσω υπολογιστή, όλα τα παιδιά το έκαναν σωστά, παρόλο που είχαν λίγο δυσκολευτεί κατά την αναπαράσταση της χρονογραμμής της τάξης τους. Όμως, και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας φάνηκε ότι τα παιδιά μπορούσαν να τοποθετήσουν τα γεγονότα στη σειρά, εφόσον παρατήρησε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά, με ελάχιστες εξαιρέσεις κατάφεραν να βρουν τη θέση τους στο χώρο με βάση το γεγονός που είχαν επιλέξει να αναπαραστήσουν.

- ✓ Οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες είναι χρήσιμες για την ανάπτυξη της ικανότητας οργάνωσης του χρόνου, καθώς όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των pre-test και post-test των δύο ομάδων, η πειραματική ομάδα βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την ικανότητά της να οργανώνεται στο χρόνο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος. Δεδομένου ότι η τιμή p value είναι 0,000 συμπεραίνουμε ότι οι δραστηριότητες της παρέμβασης βοήθησαν τα παιδιά όσον αφορά την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου τους. Η κατανόηση των χρονικών εννοιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας βοηθάει σημαντικά στην ικανότητα οργάνωσης του χρόνου τους. Η συγκεκριμένη βιωματική δραστηριότητα της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε τελευταία και τα παιδιά δεν παρουσίασαν καμία δυσκολία. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι αν τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις έννοιες της τάξης και διαδοχής των γεγονότων, της διαδοχής της ημέρας και των εποχών, της περιοδικότητας των ημερών και των εποχών, της ταχύτητας, της διάρκειας και της παύσης, της ικανότητας προσανατολισμού στο χρόνο και της χρονογραμμής, τότε είναι ικανά να οργανώνουν εύκολα το χρόνο τους.

- ✓ Οι έννοιες της ταχύτητας, της διάρκειας και της παύσης αποτελούν χρονικές έννοιες, που μπορούν εύκολα να γίνουν κατανοητές στα μικρά παιδιά. Αυτό το υποστηρίζουμε γιατί βλέπουμε πως και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση και δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πειραματική ομάδα, που συμμετείχε στην παρέμβαση, παρουσιάζει ελαφρώς μεγαλύτερη βελτίωση από την ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς των τάξεων της ομάδας ελέγχου, χρησιμοποιούσαν βιωματικές δραστηριότητες κυρίως με τη μουσική στις πρωινές ρουτίνες τους ή έπαιζαν διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια σχετικά με τις έννοιες αυτές. Άρα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι βιωματικές δραστηριότητες βοηθούν σημαντικά, εφόσον και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συμμετείχαν σε άλλου είδους βιωματικές δραστηριότητες. Βέβαια, μπορούμε να συμπεράνουμε και ότι οι συγκεκριμένες έννοιες είναι πολύ εύκολες γιατί στα μετά – test και των δύο ομάδων παρατηρείται μεγάλη αύξηση στις επιδόσεις των παιδιών.

- ✓ Τέλος, οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, παρόλο που δε συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση κάποιων χρονικών εννοιών. Αυτό διότι, σύμφωνα με τις καταγραφές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ ενθουσιασμό, ανυπομονησία και επικρατούσε ένα ευχάριστο κλίμα. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός από την πειραματική ομάδα είπε χαρακτηριστικά στην ερευνήτρια ότι τα παιδιά σε περιμένουν σαν το ρόδο στο μαντήλι, παρομοίωση που δείχνει την ανυπομονησία των παιδιών.

- ✓ Στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε βελτίωση σε κάποιες χρονικές έννοιες ενώ σε κάποιες άλλες όχι. Ακόμα, όμως, και σε αυτές που παρατηρήθηκε βελτίωση, δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο της πειραματικής ομάδας που συμμετείχε στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Με βάση όσα είπαν στις συνεντεύξεις τους στην ερευνήτρια οι εκπαιδευτικοί των τάξεων της ομάδας ελέγχου, δεν υλοποίησαν κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες για τις χρονικές έννοιες, πέρα από την καθημερινή χρήση του ημερολογίου στις ρουτίνες. Οργάνωναν, όμως, διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια και χρησιμοποιούσαν τη μουσική ως εργαλείο σε πολλές δραστηριότητές τους, όπως τακτοποίηση της τάξης και συγκέντρωση των παιδιών στην ολομέλεια. Αυτό σίγουρα συνέβαλε στην κατανόηση της έννοιας της παύσης και της διάρκειας αλλά και της ταχύτητας, όπου παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην ομάδα ελέγχου.

Σε αυτό το σημείο, καλό είναι να κάνουμε ένας συσχετισμό της παρούσας έρευνας με άλλες από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η Hudson, σε έρευνά της, διαπίστωσε ότι η χρήση της χρονικής γλώσσας αποτελεί μία ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για την αναδυόμενη κατανόηση της χρονικής γλώσσας από τα παιδιά (Hudson, 2006: 91). Τα παιδιά δεν έχουν

αναπαράσταση μνήμης του μελλοντικού συμβάντος, και κατά συνέπεια αυτή κατασκευάζεται μέσα από τις γνώσεις για το τι είχε συμβεί στο παρελθόν, τι συμβαίνει συνήθως, και από προηγούμενες αναμνήσεις (Hudson, 2006: 85).

Την ίδια δυσκολία για τα μελλοντικά γεγονότα έχει διαπιστώσει και ο Friedman, σε έρευνά του, καθώς συμπέρανε ότι η ανάπτυξη των εννοιών του χρόνου αυξάνεται ανάλογα με την ωριμότητα και την ηλικία και ότι η έννοια του μέλλοντος δυσκολεύει τα παιδιά πιο πολύ από αυτήν του παρελθόντος (Friedman, 1944: 341). Σύμφωνα και με την έρευνα των McCormack και Hanley, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών δυσκολεύονται να συλλογιστούν σχετικά με τη σειρά των γεγονότων σε σχέση με το μέλλον, είτε είναι το άμεσο μέλλον είτε μετά από αρκετές εβδομάδες, παρά στο παρελθόν (McCormack, Hanley, 2011: 310).

Η έρευνά μας, κυρίως μέσα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, έρχεται να συμφωνήσει με τις παραπάνω έρευνες και να επιβεβαιώσει ότι οι χρονικές έννοιες για το μέλλον είναι δύσκολες για τα μικρά παιδιά διότι δεν τις έχουν βιώσει και είναι κάτι αφηρημένο γι' αυτά. Αλλά, όπως οι συζητήσεις με τη μορφή ερωτήσεων συμβάλλουν στην κατανόησή τους, έτσι και οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, αν γίνονται συχνά, θα μπορούσαν κι αυτές να βοηθήσουν σημαντικά.

Μια άλλη έρευνα του Friedman, σχετικά με τις κυκλικές έννοιες του χρόνου, απέδειξε ότι η πρόοδος σε αυτές τις έννοιες συμβαίνει περίπου στις ίδιες ηλικίες, που συμβαίνουν και οι ουσιαστικές αλλαγές στις λογικές χρονικές έννοιες και ότι τα παιδιά κατανοούν την περιοδικότητα την περίοδο που κατανοούν τις ημέρες της εβδομάδας και τους μήνες. Επίσης, ισχυρίζεται ότι η χρήση σχετικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συμβάλλουν στην κατανόηση του χρόνου σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα (Friedman, 1977: 1598-1599).

Με βάση αυτή τη θέση, η παρούσα έρευνα φαίνεται να συμφωνεί ότι οι έννοιες της περιοδικότητας και της επανάληψης κατακτούνται αργότερα, καθώς τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δε βελτιώθηκαν τόσο όσο της πειραματικής. Όμως, μέσα από κατάλληλες βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, όπως αυτές που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα της συγκεκριμένης παρέμβασης, τα μικρά παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες αυτές και νωρίτερα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το παρελθόν και το παρόν των Zhang και Hudson, έδειξαν ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών κατανοούν καλύτερα γεγονότα του παρελθόντος παρά μελλοντικά, όπως και τον όρο χθες καλύτερα από το αύριο και ότι τα παιδιά ήταν λιγότερο ικανά να σκεφτούν για μελλοντικά γεγονότα, επειδή ακόμα δεν έχουν συμβεί. Η προσθήκη, όμως, του χρονικού προσδιορισμού «αύριο» διευκόλυνε τη χρονική αναπαράσταση των παιδιών. Σε γενικές γραμμές αποδείχτηκε ότι το χθες ήταν πιο εύκολο για τα παιδιά από ό,τι το αύριο (Zhang, Hudson, 2018: 125-126).

Σύμφωνα με τα ευρήματα και της δικής μας έρευνας, όπως παρατήρησε η ερευνήτρια ο χρονικός προσδιορισμός (χτες και αύριο) βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν τον προσανατολισμό στο παρελθόν και το μέλλον, και πιο εύκολα

αυτός του χτες. Άρα συμφωνούμε και στο ότι τα γεγονότα του παρελθόντος είναι πιο εύκολο να γίνουν κατανοητά.

Ο Friedman επισήμανε ότι η ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων σε χρονολογική σειρά, φάνηκε να μη φτάνει σε επίπεδο επάρκειας ακόμα και στην έκτη δημοτικού (Friedman, 1944: 341). Αντιθέτως, οι Tillman, Marghetis, Barner, Srinivasan, σε έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών μπορούν να αναπαραστήσουν τις χρονικές τοποθεσίες τόσο των γεγονότων όσο και των χρονικών λέξεων χρησιμοποιώντας μία χρονογραμμή. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι γραμμές του χρόνου, ακόμα και από την προσχολική ηλικία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως μαθησιακό βοήθημα όσο και ως βασικό στοιχείο για την κατανόηση χρονικών λέξεων και εννοιών από τα παιδιά. (Tillman, Marghetis, Barner, Srinivasan, 2017: 97).

Η ερευνά μας έρχεται σε αντίθεση με αυτή του Friedman αλλά συμφωνεί με την έρευνα των Tillman και των συνεργατών του, διότι, όπως διαπιστώσαμε κι εμείς στη δική μας έρευνα, τα παιδιά κατάφεραν να θυμηθούν και να τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά γεγονότα που είχαν βιώσει και συγκεκριμένα όσα είχαν κάνει στο νηπιαγωγείο. Αυτό αποδεικνύεται και από τα στατιστικά αποτελέσματα, όπου παρατηρείται σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα δε με τις παρατηρήσεις μας, όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, με ελάχιστες εξαιρέσεις προνηπίων, κατάφεραν να τοποθετηθούν στο χώρο με βάση το γεγονός που αναπαρίσταναν.

Σύμφωνα με την έρευνα του Κρασανάκη και συναδέλφων του, η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση χρονικών εννοιών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι τα παιδιά 5 ετών δε γνωρίζουν καλά τις ημέρες της εβδομάδας ούτε τους μήνες, όπως δυσκολεύονται με τις λέξεις πρωί, βράδυ, σήμερα, χτες, αύριο. (Κρασανάκης, 1996: 125 – 128). Σύμφωνα με τη Harrison, όπως και με τον J.Piaget, η ηλικία του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, η Harrison συμπεραίνει πως τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δυσκολεύονται να κατανοήσουν χρονικές έννοιες λόγω της ελάχιστης εμπειρίας τους (Harrison, 1934: 507-514).

Ωστόσο, η δική μας έρευνα έρχεται σε αντίθεση με τις παραπάνω, εφόσον αποδείχτηκε ότι τα μικρά παιδιά κατάφεραν να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδας αλλά και τις εποχές και την περιοδικότητά τους, όπως και τη διαδοχή της ημέρας μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες. Επίσης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην έρευνα μας κατάφεραν να αντιληφθούν τις λέξεις πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ αλλά δυσκολεύτηκαν στις λέξεις χτες, σήμερα, αύριο.

Ο West διαπίστωσε ότι τα παιδιά είναι ικανά να ταξινομούν με ακρίβεια αντικείμενα και εικόνες, συχνά με τη βοήθεια ιστορικών γνώσεων που αποκτώνται εκτός σχολείου, αλλά και ότι η εξάσκηση με τη βοήθεια των χρονογραμμών μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα. Για το λόγο αυτό, ισχυρίζεται ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να δίνουν έμφαση στις ικανότητες που αυτά διαθέτουν και μπορούν να αναπτύξουν (West, 1981: 49).

Η δική μας έρευνα φαίνεται πως συμφωνεί με το συμπέρασμα του West, καθώς φάνηκε ότι ενώ τα παιδιά είχαν δυσκολίες σε έννοιες προσανατολισμού του χρόνου,

κατάφεραν να βάλουν σε σωστή χρονική σειρά τα όσα είχαν μάθει στο νηπιαγωγείο και να φτιάξουν τη δική τους χρονογραμμή. Άρα η χρονογραμμή βοηθάει στην κατανόηση των εννοιών του χρόνου (πριν και μετά).

Σύμφωνα με τη Hoodless, τα παιδιά, από το νηπιαγωγείο ακόμα, διαθέτουν μια σχετική αίσθηση του ιστορικού χρόνου, αλλά και μια κατανόηση των εννοιών της αλλαγής και της διαδοχής. Η Hoodless υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εστιάζουν στις ημερομηνίες και να τους εμπλέκουν σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν εκτιμήσεις και υπολογισμούς χρονικών διαστημάτων και περιόδων (Hoodless, 1998: 103).

Η έρευνά μας συμφωνεί με τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς κι εμείς διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια της διαδοχής και της αλλαγής και στις δύο ομάδες. Μέσα, όμως, από βιωματικές δραστηριότητες, όπως υποστηρίζει και η Hoodless, φάνηκε ότι είναι ευκολότερη η κατανόηση τέτοιων εννοιών, εφόσον τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν στις δοκιμασίες της διαδοχής της ημέρας και των εποχών αλλά και στην περιοδικότητά τους.

Σύμφωνα με τους Levin, Goldstein, Zelniker, τα μικρά παιδιά στηρίζουν τις εκτιμήσεις τους για τη διάρκεια περισσότερο στο τέλος παρά συνδυαστικά στην αρχή και στο τέλος (Levin, Goldstein, Zelniker, 1984: 268) αλλά και ότι η διάρκεια ίσως να αποτελεί για τα παιδιά μία τακτική έννοια. Δηλαδή η έκφραση «περισσότερος χρόνος» ισοδυναμεί με το «άρχισε πρώτος» ή «τελείωσε τελευταίος» και ποτέ δε σχετίζεται με ολόκληρο το διάστημα (Levin, Goldstein, Zelniker, 1984: 269).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε με αυτήν, διότι όταν ζητήθηκε από κάθε παιδί να παίξει τα μουσικά όργανα (κουδουνάκια – περισσότερη ώρα και ταμπουρίνο – λιγότερη ώρα) ανταποκρίθηκαν όλα σωστά, μετά την παρέμβαση. Αλλά και πριν την παρέμβαση η πλειοψηφία των παιδιών τα είχε καταφέρει. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι έννοιες της διάρκειας και της παύσης κατανοούνται ηλικιακά πιο γρήγορα από τις άλλες. Βέβαια, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι νηπιαγωγοί μέσα από μουσικά παιχνίδια ή χρησιμοποιώντας τη μουσική ως χρονόμετρο συμβάλλουν στην κατανόηση αυτών των ενοοιών.

Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι παρά τις δυσκολίες στην κατανόηση των χρονικών εννοιών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, βιωματικού κυρίως χαρακτήρα, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά σε αυτήν. Τέτοιες δραστηριότητες φυσικά είναι και οι αφηγήσεις ιστοριών και οι σωματικές αναπαραστάσεις τους, τις οποίες επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε στη διδακτική μας παρέμβαση. Μέσα από τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης, συμπεράναμε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τις σύνθετες και πολύπλοκες έννοιες του χρόνου, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να τις προσεγγίσουν με τον κατάλληλο τρόπο, εφευρίσκοντας μεθόδους και μέσα διδασκαλίας πιο προσιτά στα μικρά παιδιά.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση, πρέπει να χρησιμοποιούν βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς μέσα από το βίωμα μπορούν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν

ευκολότερα έννοιες στις οποίες δυσκολεύονται. Τέλος, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο ελκυστικές και προσιτές στα μικρά κυρίως παιδιά αλλά και πιο δημιουργικές καθώς δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε στην παρούσα έρευνα.

Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης, σε μια περίοδο που επικρατούσε ακόμα ο κορωνοϊός, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να απουσιάζουν πολλά παιδιά, λόγω νόσησης, και να μην μπορούν να γίνουν οι παρεμβάσεις. Επίσης, η ίδια η ερευνήτρια νόσησε με κορωνοϊό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να πραγματοποιήσει τις παρεμβάσεις της για τουλάχιστον 2 εβδομάδες. Για το λόγο αυτό, ενώ η έρευνα είχε προγραμματιστεί να ολοκληρωθεί πριν το Πάσχα, οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν μέσα Μαΐου και τα post-test έγιναν μέχρι τα τέλη Μαΐου. Συνεπώς, ένας κύριος περιορισμός της έρευνας ήταν ο χρόνος που ήταν πιεστικός λόγω των πολλών παρεμβάσεων που έπρεπε να γίνουν αλλά και των δυσκολιών λόγω κορωνοϊού.

Επίσης, το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πλέον είναι τόσο φορτωμένο, με ολοένα και περισσότερες υποχρεωτικές δραστηριότητες από το υπουργείο, όπως τα εργαστήρια Δεξιοτήτων και τα Αγγλικά, που δεν άφηναν πολύ χρόνο για άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. Οι νηπιαγωγοί είναι αγχωμένοι και πιεσμένοι να προλάβουν να υλοποιήσουν δραστηριότητες για διάφορες θεματικές ενότητες, που έπρεπε να γίνουν εκείνη τη χρονική περίοδο, όπως Απόκριες, εορτασμός 25^{ης} Μαρτίου, Πάσχα, με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να πραγματοποιεί τις δικές της παρεμβάσεις υπό πίεση για να μην παρακωλύει και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Υπήρξαν φορές που η ερευνήτρια έκανε τις παρεμβάσεις της την ώρα των ελευθέρων δραστηριοτήτων των παιδιών. Ευτυχώς, όμως, δεν υπήρχε από τα παιδιά καμία δυσανασχέτηση επειδή ήταν βιωματικές.

Ένας ακόμα περιορισμός ήταν ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν τα τεστ. Τόσο τα τεστ της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση, έγιναν μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου την ώρα των ελευθέρων δραστηριοτήτων. Την ώρα εκείνη δεν είναι δυνατόν να υπάρχει ησυχία μέσα στην τάξη, καθώς τα παιδιά παίζουν στα διάφορα κέντρα ενδιαφέροντος. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αποσπάται η προσοχή τους από ποικίλα ερεθίσματα και να μην είναι απολύτως συγκεντρωμένα.

Ακόμα, οι παρατηρήσεις και το ημερολόγιο της ερευνήτριας αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη περίπτωση, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά μας να μην μπορούν να γενικευτούν σε οποιαδήποτε άλλη τάξη.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο ήταν κατασκευασμένο από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, παρόλο που η ίδια το είχε δοκιμάσει πιλοτικά σε 6 νήπια ενός άλλου νηπιαγωγείου και χρειάστηκε να κάνει ελάχιστες βελτιώσεις, στη συνέχεια κατά τη διάρκεια εφαρμογής

του και την πορεία της έρευνας, παρατήρησε κάποιες ασάφειες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που μπέρδεψαν ήταν αυτές για το παρελθόν – παρόν – μέλλον, επειδή οι φράσεις δεν ήταν πραγματικότητα και αυτό ήταν δύσκολο να το κατανοήσουν τα παιδιά διότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής αντιλαμβάνονται συγκεκριμένα πράγματα και έννοιες και όχι αφηρημένα. Για το λόγο αυτό, ίσως ήταν καλύτερα να μην υπήρχε η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων.

5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η εν λόγω έρευνα είχε στόχο να μελετήσει την κατανόηση εννοιών χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τις αφηγήσεις ιστοριών και τη σωματική τους αναπαράσταση. Πιο συγκεκριμένα, ελέγξαμε κατά πόσο τα παιδιά της ηλικίας αυτής κατανοούν τις έννοιες της ταχύτητας, της διάρκειας και της παύσης, της τάξης και της διαδοχής των γεγονότων, της περιοδικότητας των ημερών της εβδομάδας και των εποχών του έτους, την εναλλαγή ημέρας – νύχτας και τη διαδοχή της ημέρας, τη χρονογραμμή, την ικανότητα προσανατολισμού τους στο χρόνο αλλά και κατά πόσο διαθέτουν την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου τους.

Ωστόσο, ως μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαμε να προτείνουμε η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων να χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα από αυτό της δικής μας έρευνας, που θα μπορούσε να προέρχεται από διαφορετικές σχολικές μονάδες (κέντρο, προάστια) της ίδιας ή διαφορετικών πόλεων ή και από περιοχές διαφορετικού τύπου (αστική, ημιαστική, αγροτική), προκειμένου να υπάρξει περισσότερη αξιοπιστία και γενίκευση των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσαν, επίσης, να προστεθούν κάποιες επιπλέον μεταβλητές στην έρευνα, όπως είναι το φύλο, η καταγωγή των μαθητών, ο τόπος διαμονής, με σκοπό να εξεταστεί εάν οι απαντήσεις επηρεάζονται από το εκάστοτε περιβάλλον φοίτησης.

Ακόμα, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί αν οι αφηγήσεις ιστοριών και οι σωματικές αναπαραστάσεις συμβάλλουν και στην κατανόηση κι άλλων εννοιών σε άλλες μαθησιακές περιοχές, όπως φαινόμενα φυσικών επιστημών, μαθηματικές έννοιες, κοινωνικά φαινόμενα και αξίες ή ακόμα και αφηρημένες έννοιες, τις οποίες είναι δύσκολο να κατανοήσουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Παράλληλα, ενδιαφέρον θα ήταν να ερευνηθεί αν οι ενσώματες και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τις παραδοσιακές, ειδικότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες αλλά και η απήχηση και το ενδιαφέρον που θα έχουν από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η σπουδαιότητα όλων όσων αναφέραμε καταδεικνύει την αναγκαιότητα μιας εκτενέστερης έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να γενικευτούν.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Ε – Τσιλιμένη, Τ. (2009). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δραστηριότητες και προτάσεις για την προσχολική και τη δημοτική εκπαίδευση.* Αθήνα: Καστανιώτη

Αθανασάκης, Δ. (2006). *Συμβολή της Φιλοσοφίας στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών: Η Φιλοσοφία του και η έννοια του Χρόνου. Εφαρμογές στη διδασκαλία της Φυσικής.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20156#page/2/mode/2up

Αλεξιάς, Γ. (2003). Το ανθρώπινο σώμα: Από τη βιολογία στη δυνητικοποίηση, Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.* (σ. 327 – 357)

Άλκηστις. (2007). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα

Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη

Αναγνωστόπουλος, Β. (2011). Μορφές και μέσα αφήγησης στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ. Εκδ.). *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης – άρθρα και μελετήματα* (σ. 193 – 213). Θεσ/νικη: Επίκεντρο

Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό… αλλά… μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά – Μικρό Πανόραμα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βενιζέλου, Γ., Καλαμπάκη, Ε., Καλοστύπη, Α., Κονταξάκης, Γ., Λαυρεντάκη, Φ., Μαυροειδής, Γ., Πατρίκη, Α. (1991). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Βετουλάκη, Ε. (2007). *Μουσική Αγωγή Μέσα από το Παραμύθι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Ηράκλειο: Κέντρο Τεχνολογικής Έρευνας Κρήτης

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. *Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* ΥΠ.Ε.Π.Θ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα

ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (2003)., αντλήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

Δουλάμη, Σ., Αντωνίου, Α.Σ. (2011). *Η γοητεία των παραμυθιών: Χρήση και αξιοποίησή τους στην Ειδική Αγωγή.* Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/publication/263809264

Faure, G., Lascar, S. (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α. Σταμπούλη, Μετάφρ). Αθήνα

Ευαγγέλου, Ι. (1992). Η πολυμορφία του χρόνου. *Προεκτάσεις στην εκπαίδευση*, 7, 26-37

Ζακοπούλου, Α (1999). *Παιχνίδια με τον χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά – η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου.* Αθήνα: Εκκρεμές

Ζάχαρης, Δ. (1996). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας.* Ιωάννινα

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1996). *Χρόνος και εκπαίδευση.* (2η έκδοση) Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική

Καμπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην Κινητική Ανάπτυξη.* Αθήνα: Αθλότυπο

Καρακατσάνη, Δ. (2000). Διαδικασίες πρόσληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4,* 100-111. doi: https://doi.org/10.12681/icw.18144

Καρακίτσιος, Α. (2010). *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Καψωμένος, Ε. (2003). *Αφηγηματολογία – Θεωρία και μέθοδοι της αφηγηματικής πεζογραφίας* (2η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη

Κρασανάκης, Γ. (1996). *Ο χρόνος. Διεπιστημονική θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Συγγραφέας

Κρασανάκης, Γ. (1996). *Ψυχολογία του παιδιού. Βασικές έννοιες – θέματα γνωστικής αναπτύξεως του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου.* Ηράκλειο: Γρηγόρης

Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ. (1995). Η τέχνη της αφήγησης ως δυνατότητα πρώτης γνωριμίας του παιδιού με τη λογοτεχνία. Στο Κατσίκη – Γκιβαλου Άντα (Επιμ. Εκδ). *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη. Τόμος Α* (σ. 151 - 159). Αθήνα: Καστανιώτη

Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ. (2011). Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ. Εκδ.). *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης – άρθρα και μελετήματα* (σ. 215-226). Θεσ/νικη: Επίκεντρο

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών.* Ανάκτηση από: https://journals.lib.uth.gr › article › download

Μαλαφάντης, Κ., Μουλά, Ε. (2015). *Παραμύθι και Κριτική παιδαγωγική. Μια διδακτική παρέμβαση.* Αθήνα: Διάδραση.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Μπαδογιαννάκις, Γ. (2005). *Καθένας με το χρόνο του – Η φύση, ο χρόνος και ο άνθρωπος.* Αθήνα: Καστανιώτη

Μπαδογιαννάκις, Γ. (2009). *Ο Χρόνος. Μια πρώτη γνωριμία μαζί του – Απλές απαντήσεις σε εύλογα ερωτήματα.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Μποέμη, Ν. (2012) Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων, Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (Επιμ. εκδ). *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. (σ. 273-280) Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Νικολοπούλου, Α. (2010). Παιδί και αφηγήσεις: προς μία ερμηνευτική και κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ. εκδ). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση – Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα.* (σ. 251-294). Αθήνα: Τόπος

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω. Δάρδανος

Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. (2014). *Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής – διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας*. Νέα Παιδεία, 152

Παπανικολάου, Ρ. , Τσιλιμένη Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Καστανιώτη

Προύσαλης, Δ. (2009). Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής: όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμα ειπωθεί. (σελ. 469 – 480). Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. εκδ). *Τέχνη, Παιδί, Αφήγηση – Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις.* Αθήνα: Τόπος

Προύσαλης, Δ. (2009). Ανιχνεύοντας τα κρυμμένα μονοπάτια της ανθρώπινης ψυχής: σκέψεις, εκτιμήσεις και προβληματισμοί ενός Δασκάλου – Παραμυθά για τη δύναμη της αφήγησης λαϊκών παραμυθιών μέσα και έξω από το Σχολείο. (σελ. 459 – 467). Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. εκδ). *Τέχνη, Παιδί, Αφήγηση – Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις.* Αθήνα: Τόπος

Πουρκός, Μ. (2002). Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος: προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας,* (σ. 965-975) τόμος Β. Ρέθυμνο

Πουρκός, Μ. (2013). Το σώμα ως τόπος δημιουργίας κοινωνικών νοημάτων: μια εισαγωγή. Στο *Διεπιστημονικό Συμπόσιο με διεθνή συμμετοχή με θέμα «Το σώμα ως τόπος δημιουργίας κοινωνικών βιωμάτων: εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες, την τέχνη, την εκπαίδευση και τις επιστήμες υγείας», Πρόγραμμα και περιλήψεις*. (σ. 23). Άνδρος

Πουρκός, Μ. (2015). *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας.* Αθήνα: Νησίδες

Πουρκός, Μ. (2016). *Πλαίσιο, Σώμα, Βίωμα, Αναπαραστάσεις: Θεμελιώδη ζητήματα ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής.* Αθήνα: Gutenberg

Πουρκός, Μ. (2017). *Το σώμα ως τόπος βιωμάτων, ταυτοτήτων και κοινωνικών νοημάτων.* Αθήνα: Οκτώ

Πουρκός, Μ. (2017). *Το Σώμα ως Τόπος Πληροφορίας, Μάθησης και Γνώσης. Νέες Προοπτικές στην Επιστημολογία και Μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα: Δισίγμα

Πουχνερ, Β. (1985). *Σημειολογία του θεάτρου.* Αθήνα: Παϊρίδης

Προπ, Β. (2020). *Μορφολογία του παραμυθιού – Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβ – Στρως και άλλα κείμενα* (4η έκδ.). Μετάφραση: Παρίση Αριστέα. Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου – Καρδαμίτσα

Σέργη, Λ. (1991). Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας, Αθήνα. Gutenberg

Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη του να επινοείς ιστορίες.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαμαρτζή, Σ. (2011). *Ο χρόνος ως πρόβλημα προς επίλυση. Αναπαραστάσεις και γνωστικές στρατηγικές – Ερμηνευτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο

Σανταγκοστίνο, Π. (2003). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι… και να επινοούμε άλλα εκατό.* Μεταφραση: Γεωργιάδου Ελένη. Αθήνα: Καστανιώτη

Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θεατρο - παιδαγωγού: μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης

Στραταριδάκη – Κυλάφη, Α. (2006). *Η ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση – θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές.* Ρέθυμνο: Τυποκρέτα

Στριφτού – Κριαρά, Α. (1993). *Χρόνος και Συμπεριφορά.* Θεσσαλονίκη: Συγγραφέας

Τζεκάκη, Μ. (1996). *Μαθηματικές Δραστηριότητες για την Προσχολική Ηλικία.* Αθήνα: Gutenberg

Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση του Δράματος στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήση

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο Νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας.* Αθήνα: Λεξίτυπον

Τουλιάτος, Σ. (1992). Η ιστορία του Χρόνου στην Ιστορία της Επιστήμης. *Προεκτάσεις στην εκπαίδευση*, 7, 61-75

Τσολάκη, Κ. (1997). *Παιδαγωγικό υλικό για το νηπιαγωγείο – Δραστηριότητες Α Προμαθηματικά,* Αθήνα: Καστανιώτη

Τρούλη, Κ. (2002). Η επίδραση κοινωνικών παραγόντων στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου: η κατάκτηση της έννοιας του χρόνου. (σ.303-312). Στο Ε. Κούρτη (Επιμ. εκδ). *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τόμος Β, Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τυποθήτω – Δάρδανος

Τρούλη, Κ. (2003). *Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας.* Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκτηση από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31131#page/2/mode/2up

Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης – άρθρα και μελετήματα.* Θεσ/νίκη: Επικεντρο

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.* Εφημερίδα της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 4306 – 4335

Φαρδή, Κ. (2008). Η χρήση πινάκων ανάρτησης για τον χρόνο και χρονικών γραμμών στο νηπιαγωγείο (πραγματικός-ιστορικός χρόνος). (σ.401-408). Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ. εκδ). *Η προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές και Διδακτικές πρακτικές.* Θεσ/νίκη: Επικεντρο

Φαρδή, Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή: Από τα αναλυτικά προγράμματα στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ανάκτηση από: http://ikee.lib.auth.gr/record/133433/files/GRI-2013-11486.pdf

Φραγκιαδάκη, Ε. (2012). Ενσώματη κατηγοριοποίηση στην Ποιοτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ευρήματα. *Στο Τριήμερο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συμπόσιο, με θέμα «Η απούσα παρουσία του σώματος στις κοινωνικές επιστήμες, την τέχνη, την εκπαίδευση και τις επιστήμες υγείας: Μεθοδολογικά ζητήματα και νέες προοπτικές», Πρόγραμμα και περιλίψεις.* (σσ. 23). Ρέθυμνο

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης.* Επιμ. Καμπάς. Αθήνα: Αθλότυπο

Ξενόγλωσση

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales.* New York, NY: Knopf.

Cremin, T. & Flewit R. (2017). Laying the foundations – Narrative and early learning. In T. Cremin, R. Flewitt, B. Mardel, J. Swann (Eds.). *Storytelling in early childhood – enriching language, literacy and classroom culture.* (pp. 13-28). London & New York: Routledge

Danilewitz, D. (1991). Once upon a time..... The meaning and importance of fairy tales. In *Early Child Development and Care*, 75, 87-98

Droit-Volet, S. (2016). Development of time. In *Behavioral Sciences*, 8, 102-109

http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.02.003

Friedman, K. C. (1944). Time Concepts of Elementary-School Children. *The Elementary School Journal*, Vol 44 (No 6), pp. 337-342

Friedman, W. (1977). The Development of Children's Understanding of Cyclic Aspects of Time. In *Child Development*, 48, (4), 1593-1599, from https://doi.org/10.2307/1128523

Friedman, W. (2011). Commentary: The past and the present of the future. In *Cognitive Development*, 26, (2011) 397-402

Furman, L (2000). Arts and Young Children In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. In *Early Childhood Education Journal*, 27 (3)

Gokturk D. C., (2012). Kodaly and Orff: A comparison of two approaches in early music education. In *ZKU Journal of Social Sciences*, Volume 8, Number 15, 2012

Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. In *Cambridge Journal of Education*, Vol 23 (No 2), pp. 137-154

Harrison, L.M. (1934). The Nature and Development of Concepts of Time among Young Children. In *The Elementary School Journal*, 34(7), 507-514.

Hoodless, P. (1998). *Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Eds.), History and English in Primary school: Exploiting the links.* London and New York: Routledge, p.103

Hudson, J. (2006). The Development of Future Time Concepts Through Mother-Child Conversation. In *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press) 52, (1), 70-95, from doi:10.1353/mpq.2006.0005

Jahoda, G. (2006). Children's concepts of time and history. In *Educational Review*, 15 (2), 87-104, from https://doi.org/10.1080/0013191630150201

Johnson, D.M. (1993). Dalcroze Skills for All Teachers. In *Music Educators Journal*, Vol. 79, No. 8 (Apr., 1993), pp. 42-45 http://www.jstor.org/stable/3398597

Levin, I., Goldstein, R., Zelniker, T. (1984). The Role of Memory and Integration in Early Time Concepts. In *Journal of experimental Child Psychology*. 37: 262-270

Levstik, L., Barton, K (1996). Back When God Was Around and Everything: Elementary Children's Understanding of Historical Time. In *American Educational Research fournal Summer*, 33, (2), 419-454

McCormack, T., Hanley, M. (2011). Children's reasoning about the temporal orderof past and future events. In *Cognitive Development*, 26, 299-314

McNamee, G.D. (2017). Dramatic Changes. Learning in storytelling and story acting. In T. Cremin, R. Flewitt, B. Mardel, J. Swann (Eds.). *Storytelling in early childhood – enriching language, literacy and classroom culture.* (pp. 119-132). London & New York: Routledge

Michel F, Harb F, Hidalgo MP. (2012). *The concept of time in the perception of children and adolescents.* In *Trends Psychiatry Psychother*. 34(1):38-41

Nicolopoulou, A. (2011). Children's Storytelling: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach. In *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25- 48

Nicolopoulou, A. (2017). Promoting oral narrative skills in low in-come preschoolers through storytelling and story acting. In T. Cremin, R. Flewitt, B. Mardel, J. Swann (Eds.). *Storytelling in early childhood – enriching language, literacy and classroom culture.* (pp. 49-66). London & New York: Routledge

Panagiotaki, A., Trouli, K., Grammatikopoulos, V. (2014). Influence of dramatic play in the development of playfulness in early childhood, In *ICE (International Conference on Education), 18-20/9/2014. New Challenges and Solutions in Teaching and Coaching and Education Through Sport*, Szombathely, Greece: Ágnes N. Tóth and Mike Hughes, University of Crete

Poster, J. (1973). The Birth of the Past: Children's Perception of Historical Time. In *The History Teacher*, 6 (4), 587-598 Published by: Society for History Education, from https://doi.org/10.2307/492455

Thornton, S., Vukelich, R. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. In *Theory and Research in Social Education*, 16 (1), 69-82, by: The College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies

Tillman, K., Barner, D. (2015). Learning the language of time: Children's acquisition of duration words. In *Cognitive Psychology*, 78 (2015) 57–77 http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2015.03.001

Tillman, K., Marghetis, T., Barner, D., Srinivasan, M., (2017). Today is tomorrow's yesterday: Children's acquisition of deictic time words. In *Cognitive Psychology*, 92 (2017) 87-100

West, J. (1982). Time Charts. In *Education* 3-13, Vol 10 (No 1), pp. 48-50

Zhang, M., Hudson, A. (2018). Children's understanding of yesterday and tomorrow. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 170 (2018) 107–133 https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.010

Παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή της έρευνας

Γιαννίκου, Κ. (2011). *Δε φοβάμαι το σκοτάδι.* Μοντέρνοι Καιροί

Στρατίκης, Π. (1989). *Οι Θεοί του Ολύμπου.* Στρατίκης

Τσορώνη – Γωργιάδη. Γ. (2014). *Η σκάλα της αγάπης.* Σαββάλας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΓΑΛΕΙΟ (ΤΕΣΤ) ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ ΧΡΟΝΟΥ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

	Τάξη και διαδοχή		
	«Βάλε τα αντικείμενα στη σειρά» Ο εκπαιδευτικός παίρνει 3 κάρτες με αντικείμενα και τις βάζει μία – μία στη σειρά. Έπειτα τις ανακατεύει και ζητάει από το παιδί να τις βάλει στη σειρά όπως πριν, ρωτώντας το παράλληλα ποιο είναι πρώτα, ποιο μετά και ποιο στο τέλος. Έπειτα ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει και με 4 ή 5 κάρτες.*	**Σωστό**	**Λάθος**
1.	3 κάρτες (πεταλούδα – δέντρο – μπάλα)		
2.	4 κάρτες (δέντρο – χελώνα – μπάλα – πεταλούδα)		
3.	5 κάρτες (μπάλα – σπίτι – χελώνα – δέντρο – πεταλούδα)		
	«Βάλε τις εικόνες στη σωστή σειρά» Ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί 4 εικόνες* και του ζητάει να τις βάλει στη σωστή σειρά και να τις περιγράψει χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο	**Σωστό**	**Λάθος**
4.	Διαδοχή ημέρας (πρωί – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ) Τι νομίζεις ότι είναι αυτές οι εικόνες; Μπορείς να μου τις βάλεις στη σειρά;		
5.	Διαδοχή εποχών Αυτές είναι οι εποχές. Μπορείς να μου τις βάλεις στη σειρά;		
	Παρελθόν – παρόν – μέλλον Ο εκπαιδευτικός διαβάζει τις παρακάτω φράσεις στο παιδί. Το νήπιο πρέπει να του πει αν έγινε, αν συμβαίνει τώρα ή αν θα γίνει αργότερα	**Σωστό**	**Λάθος**
6.	➢ Αύριο θα πάω στον οδοντίατρο.		
7.	➢ Χτες πήγα στα γενέθλια της φίλης μου της Χριστίνας.		
8.	➢ Τα παιδιά παίζουν μπάλα έξω στην αυλή.		
9.	➢ Σήμερα είναι πολύ ωραία μέρα.		
10.	➢ Την Κυριακή που πέρασε πήγαμε εκδρομή στο χωριό.		
	Περιοδικότητα	**Σωστό**	**Λάθος**
11.	Ποια μέρα είναι μετά την Τρίτη;		
12.	Πες μου τις ημέρες της εβδομάδας στη σωστή σειρά, ξεκινώντας από τη Δευτέρα.		
13.	Ποια εποχή είναι μετά το Καλοκαίρι;		
14.	Ποια εποχή είναι πριν την Άνοιξη;		
15.	Πες μου τις εποχές του χρόνου με τη σειρά, ξεκινώντας από το Φθινόπωρο.		

	Χρονογραμμή/Ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο		
16.	Ποιος γεννήθηκε πρώτος στην οικογένειά σου; Ποιος γεννήθηκε μετά; Βάλε μου στη σειρά τα μέλη της οικογένειας σου.		
17.	Πρώτα ήρθαν τα Χριστούγεννα ή άνοιξαν τα σχολεία;		
18.	Πρώτα άνοιξαν τα σχολεία ή ήρθε το καλοκαίρι;		
	Οργάνωση χρόνου		
19.	Τι και τι κάνεις με τη σειρά για να έρθεις σχολείο το πρωί;		
20.	Τι χρειάζεται να κάνεις για να πας το απόγευμα στη δραστηριότητά σου;		
21.	Τι πρέπει να κάνεις για να πας για ύπνο το βράδυ;		
	Ταχύτητα	**Σωστό**	**Λάθος**
22.	Ποιο ταξιδεύει πιο γρήγορα; Το αυτοκίνητο ή το ποδήλατο;		
23.	Ποιο ζώο τρέχει πιο γρήγορα; Ο σκύλος ή ο λαγός;		
24.	Ποιο ζώο πάει πιο αργά; Η χελώνα ή η γάτα;		
25.	Το αεροπλάνο ή το καράβι φτάνει πιο γρήγορα στον προορισμό του;		
	Διάρκεια – παύση	**Σωστό**	**Λάθος**
26.	Η εκπαιδευτικός παίζει το ταμπουρίνο και ζητάει από το παιδί να παίζει τα κουδουνάκια όση ώρα ακούγεται το ταμπουρίνο. Μόλις σταματήσει το ταμπουρίνο, το παιδί πρέπει να σταματήσει κι αυτό.		
27.	Η εκπαιδευτικός παίζει το ταμπουρίνο πιο πολλή ώρα (5 χτυπήματα) από ότι τα κουδουνάκια (2 χτυπήματα). Ρωτάει το παιδί πιο διήρκησε περισσότερη ώρα.		
28.	Η εκπαιδευτικός ζητάει από το παιδί να παίξει τα κουδουνάκια πιο πολλή ώρα ενώ το ταμπουρίνο λιγότερη ώρα.		

*Το υλικό παρέχεται και προσφέρεται μαζί με το ερωτηματολόγιο

Έντυπο συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα/μαθητή σε ερευνητική εργασία με διαδικασία διδακτικών παρεμβάσεων

Αγαπητέ γονέα,

Ονομάζομαι Μαρία Δασκαλάκη, και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση: Εναλλακτικές-Βιωματικές και Ενσώματες-Πολυτροπικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Με το παρόν έγγραφο σας ενημερώνω ότι στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών διεξάγω έρευνα με Θέμα *«Η αντίληψη της έννοιας του χρόνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Μία πειραματική έρευνα για την αντίληψη της έννοιας του χρόνου μέσα από την αφήγηση ιστοριών και την σωματική τους αναπαράσταση».*

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει την κατανόηση εννοιών του χρόνου από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την αφήγηση ιστοριών και την σωματική τους αναπαράσταση. Συγκεκριμένα, οι έννοιες που θα μελετηθούν είναι η τάξη και η διαδοχή, η περιοδικότητα, η διάρκεια, η παύση, η ταχύτητα και η ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο και η ικανότητα οργάνωσης του χρόνου.

2. Διαδικασία μετρήσεων. Τα παιδιά αρχικά θα υποβληθούν σε μια διαδικασία αξιολόγησης για τις πρότερες γνώσεις τους με βάση ένα εργαλείο που δημιούργησα η ίδια. Έπειτα, θα συμμετέχουν σε διδακτικές παρεμβάσεις, μέσα από αφηγήσεις ιστοριών και τη σωματική τους αναπαράστασή που θα οργανωθούν και θα πραγματοποιηθούν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια θα παρατηρεί τα παιδιά και θα καταγράφει σημειώσεις, στα πλαίσια της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων θα υποβληθούν πάλι στην ίδια διαδικασία αξιολόγησης και θα συγκριθούν τα αποτελέσματα.

3. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη δημοσίευση των δεδομένων και των

αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα ή προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

4. Πληροφορίες. Παρακαλούμε πολύ, μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή/και τον τρόπο πραγματοποίησης της έρευνας. Αν τυχόν έχετε κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζητήστε μας να σας δώσουμε πρόσθετες εξηγήσεις.

5. Ελευθερία συναίνεσης. Η συναίνεσή σας προάγει την έρευνα και συμβάλλει στην χρήση τέτοιων παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ως μεθόδους διδασκαλίας για την κατανόηση και συνειδητοποίηση των εννοιών του χρόνου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Για τον κηδεμόνα: Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανοώ τις ερευνητικές διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα. Ναι ☐ Όχι ☐

Για τον νεαρό μαθητή/τρια: Συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα Ναι ☐ Όχι ☐

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα

Σας ευχαριστούμε που βοηθάτε το έργο μας.

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή συμμετέχοντος ερευνητή

Δασκαλάκη Μαρία

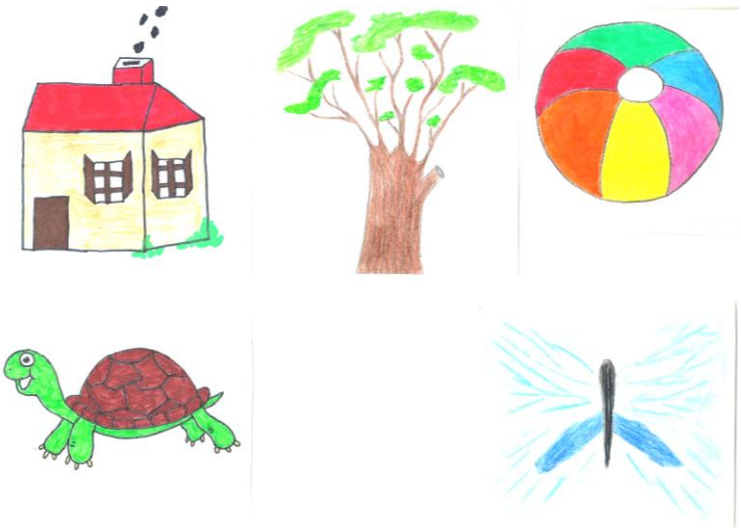
Υπογραφή ερευνητή

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6932256946

Έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από την επιτροπή δεοντολογίας του ΠΤΠΕ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Εικόνες για τάξη και διαδοχή



Εικόνες για διαδοχή ημέρας

Πρωί

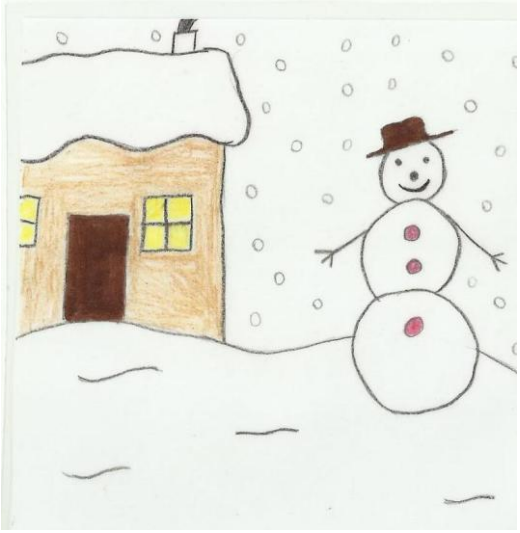
Μεσημέρι

Απόγευμα

Βράδυ

Εικόνες για διαδοχή εποχών

Φθινόπωρο



Χειμώνας

Άνοιξη

Καλοκαίρι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Πίνακας Rank

ΟΜΑΔΑ			N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πειραματική	ΤΑΞΗ.ΜΕΤΑ - ΤΑΞΗ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	4[a]	7,50	30,00
		Positive Ranks	16[b]	11,25	180,00
		Ties	12[c]		
		Total	32		
	ΗΜΕΡΑ.ΕΠΟΧΕΣ.ΜΕΤΑ - ΗΜΕΡΕΣ.ΕΠΟΧΕΣ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	1[d]	12,50	12,50
		Positive Ranks	12[e]	6,54	78,50
		Ties	19[f]		
		Total	32		
	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΜΕΤΑ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.ΧΡΟΝΟΥ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	8[g]	11,00	88,00
		Positive Ranks	13[h]	11,00	143,00
		Ties	11[i]		
		Total	32		
	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ - ΠΕΡΙΟΔΟΚΙΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	5[j]	16,30	81,50
		Positive Ranks	27[k]	16,54	446,50
		Ties	0[l]		
		Total	32		
	ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΜΕΤΑ - ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	3[m]	12,00	36,00
		Positive Ranks	26[n]	15,35	399,00
		Ties	3[o]		
		Total	32		
	ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΜΕΤΑ - ΟΡΓΑΝΩΣΗ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0[p]	,00	,00
		Positive Ranks	22[q]	11,50	253,00
		Ties	10[r]		

	Total	32		
ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΜΕΤΑ - ΤΑΧΥΤΗΤΑ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0[s]	,00	,00
	Positive Ranks	32[t]	16,50	528,00
	Ties	0[u]		
	Total	32		
ΠΑΥΣΗ.ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΜΕΤΑ - ΔΙΑΡΚΕΙΑ.ΠΑΥΣΗ.ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0[v]	,00	,00
	Positive Ranks	32[w]	16,50	528,00
	Ties	0[x]		
	Total	32		
	Negative Ranks	1[a]	3,50	3,50

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Συχνότητες απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Ανάλυση pre-test και post-test ομάδας ελέγχου

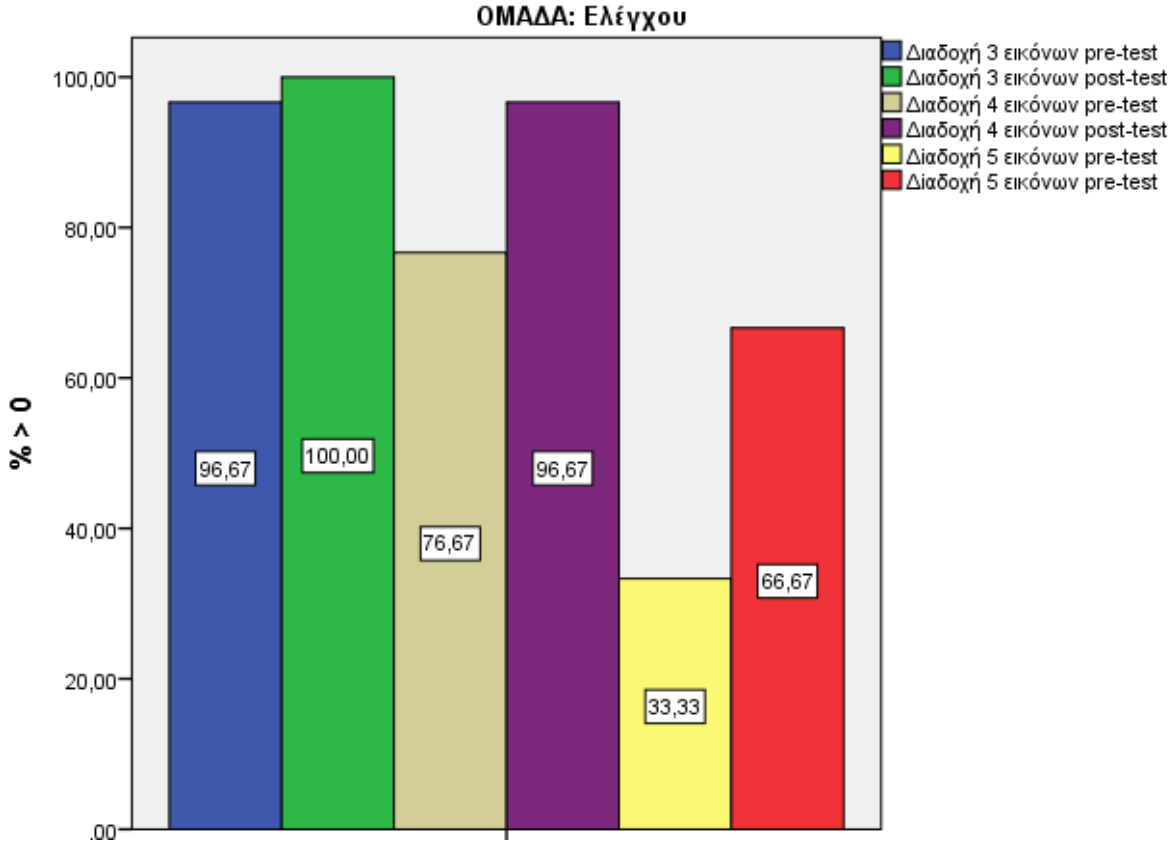
Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκαν στους μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) pre-test και post-test, τα οποία περιείχαν 28 ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου και χωρίζονταν σε κατηγορίες εννοιών του χρόνου (τάξη και διαδοχή, διαδοχή ημέρας και εποχών, περιοδικότητα, προσανατολισμός στο χρόνο, χρονογραμμή, οργάνωση χρόνου, ταχύτητα και παύση – διάρκεια). Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στα παιδιά ήταν τα ίδια πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης.

Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ομάδας ελέγχου, για κάθε ομάδα ερωτήσεων, συνοδευόμενη από το αντίστοιχο γράφημα:

Τάξη και διαδοχή 3, 4 και 5 εικόνων

Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, στο pre-test της ομάδας ελέγχου, για τη δοκιμασία της διαδοχής των 3 εικόνων απάντησαν σωστά τα 29 παιδιά (96,67%) από τα 30 συνολικά. Στη δοκιμασία με τις 4 εικόνες, απάντησαν σωστά και τα 23 παιδιά (76,67%) ενώ τα 7 (23,3%) απάντησαν λάθος. Στη δοκιμασία με τις 5 εικόνες, απάντησαν σωστά 10 παιδιά (33,3%) ενώ 20 (66,67%) απάντησαν λάθος.

Γράφημα 1: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την έννοια της τάξης – διαδοχής



Στο post-test, το οποίο πραγματοποιήθηκε μετά από 2μιση μήνες, φαίνεται ότι στη δοκιμασία με τη διαδοχή των 3 εικόνων απάντησαν σωστά και τα 30 παιδιά (100%). Στη δοκιμασία με τις 4 εικόνες, απάντησαν σωστά 29 παιδιά (96,67%) ενώ μόνο 1 απάντησε λάθος. Στη δοκιμασία με τις 5 εικόνες, 20 παιδιά (66,67%) απάντησαν σωστά ενώ 10 (33,33%) απάντησαν λάθος.

Συγκρίνοντας το pre-test και το post-test της ομάδας ελέγχου, παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση σε όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων με θέμα την τάξη και τη διαδοχή. Η συγκεκριμένη ομάδα δε συμμετείχε στην παρέμβαση. Πιθανόν η βελτίωση αυτή να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η ηλικιακή ωρίμανση. Η συγκεκριμένη δοκιμασία είχε άμεση σχέση με τη μνήμη καθώς τα παιδιά καλούνταν να θυμηθούν τις εικόνες και να τις βάλουν στη σωστή σειρά. Άρα μεγάλο ρόλο στις απαντήσεις έπαιξε και η μνήμη τους, καθώς όλα τα παιδιά, σύμφωνα με τις καταγραφές από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, κατανόησαν τη δοκιμασία και προσπαθούσαν, ανακαλώντας τη μνήμη τους, να θυμηθούν τη σωστή σειρά των εικόνων.

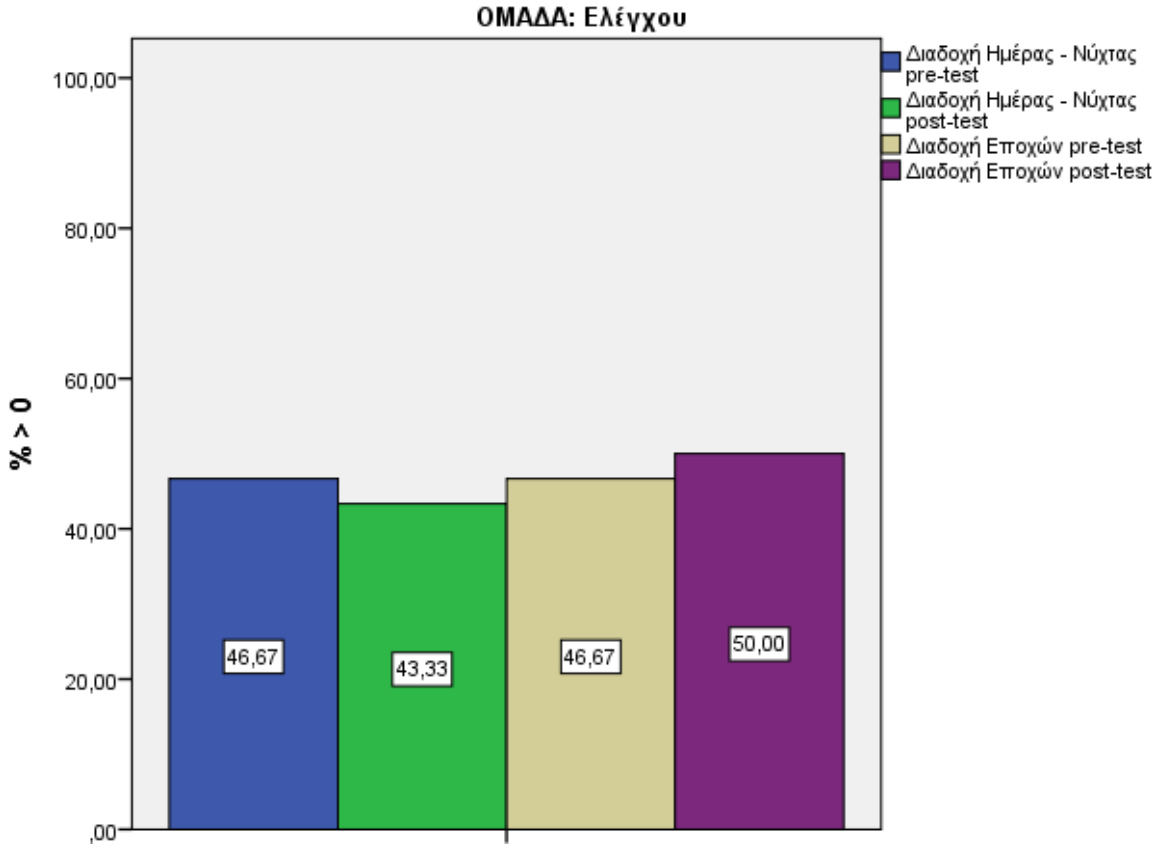
Διαδοχή ημέρας – νύχτας (πρωί – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ) και διαδοχή εποχών

Στο γράφημα 2, που αποτελεί το pre-test και post-test της ομάδας ελέγχου, παρατηρούμε ότι στην πρώτη μέτρηση αναφορικά με τη δοκιμασία για τη διαδοχή της ημέρας (πρωί –μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ) απάντησαν σωστά 14 παιδιά (46,67%) και λάθος 16 παιδιά (53,3%). Στη δοκιμασία με τις 4 εποχές απάντησαν σωστά πάλι 14 παιδιά (46,67%).

Στη δεύτερη μέτρηση (post-test) για τη δοκιμασία με τη διαδοχή της ημέρας απάντησαν σωστά 13 παιδιά (43,33%) και λάθος 17 παιδιά. Στην ερώτηση με τις 4 εποχές απάντησαν σωστά τα 15 παιδιά (50%).

Σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι η ομάδα ελέγχου, που δεν παρακολούθησε τις δραστηριότητες της παρέμβασης, κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο και στις δύο μετρήσεις. Τα μισά παιδιά γνωρίζουν τη διαδοχή της ημέρας – νύχτας και τη διαδοχή των εποχών ενώ τα άλλα μισά όχι.

Γράφημα 2: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την έννοια της διαδοχής ημέρας-νύχτας και της διαδοχής των εποχών



Περιοδικότητα

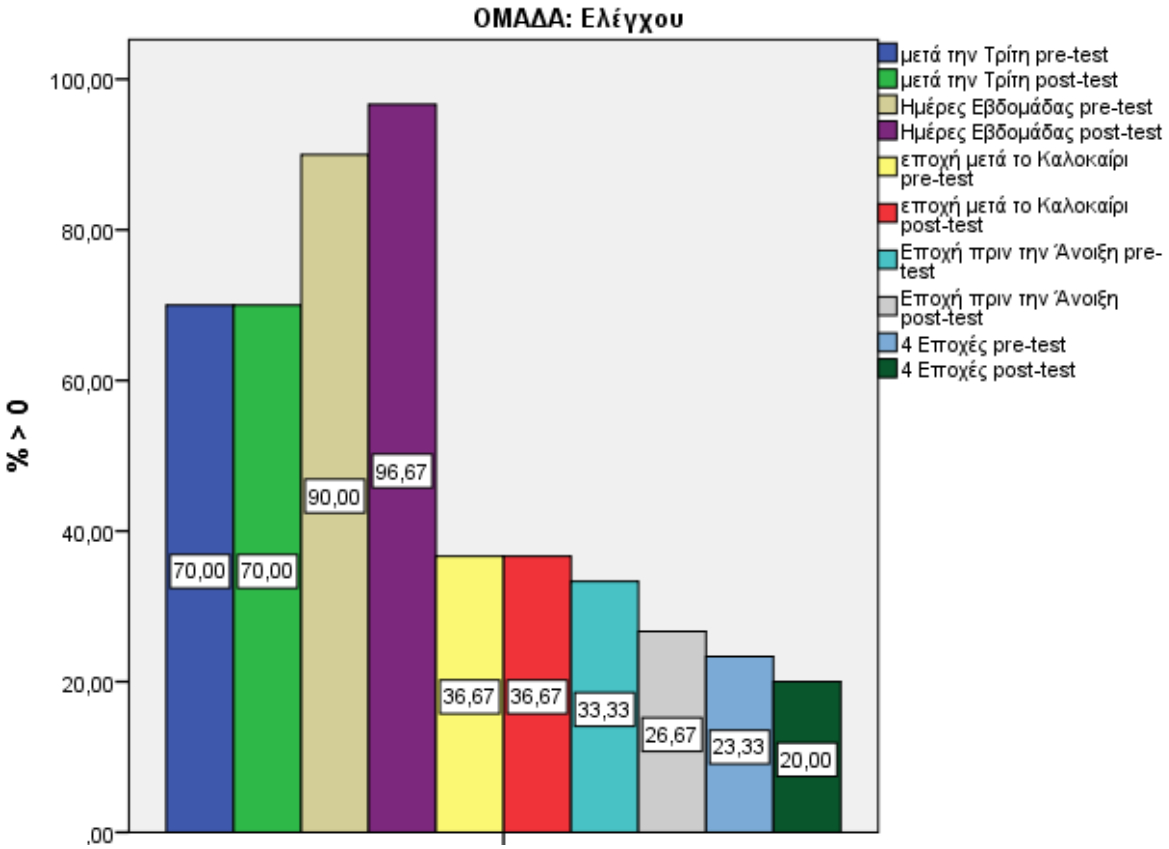
Σύμφωνα με το γράφημα 3, στο pre-test για την ερώτηση «ποια μέρα είναι μετά την Τρίτη», 21 παιδιά (70%) έδωσαν σωστή απάντηση ενώ μόνο 9 απάντησαν λάθος. Στην ερώτηση για τις ημέρες της εβδομάδας, 27 παιδιά (90%) απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση «ποια εποχή είναι μετά το Καλοκαίρι», απάντησαν σωστά 11 παιδιά (36,65%). Στην ερώτηση «ποια εποχή είναι πριν την Άνοιξη», 10 παιδιά (33,33%) απάντησαν σωστά. Τέλος, στην ερώτηση για τις εποχές του χρόνου, ξεκινώντας από το Φθινόπωρο, απάντησαν σωστά μόνο 7 παιδιά (23,33%).

Στο post-test, παρατηρούμε πάνω κάτω τα ίδια ποσοστά σε όλες τις ερωτήσεις, πέρα από μία μικρή αύξηση στην ερώτηση για τις ημέρες της εβδομάδας, όπου απάντησαν σωστά 29 παιδιά (96,67%) και μόνο 1 έκανε λάθος. Στις ερωτήσεις με τις εποχές, υπάρχουν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις σε σχέση με την πρώτη μέτρηση. Έξι παιδιά (20%) απάντησαν σωστά ενώ πριν ήταν 7. Επίσης, φαίνεται ότι πολλά παιδιά μπερδεύτηκαν με το ποια εποχή είναι πριν την Άνοιξη, καθώς απάντησαν σωστά μόνο 8 παιδιά (26,67%) σε σχέση με την πρώτη μέτρηση που ήταν 10 σωστές απαντήσεις.

Συνεπώς, τα παιδιά φαίνεται να γνώριζαν από πριν τις ημέρες της εβδομάδας και κάποια να τις έμαθαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων της ομάδας ελέγχου, δεν πραγματοποίησαν δραστηριότητες με στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά τις ημέρες της εβδομάδας.

Επομένως, η μικρή αυτή βελτίωση μπορεί να οφείλεται στις καθημερινές ρουτίνες του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα στο ημερολόγιο.

Γράφημα 3: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την έννοια της περιοδικότητας



Ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

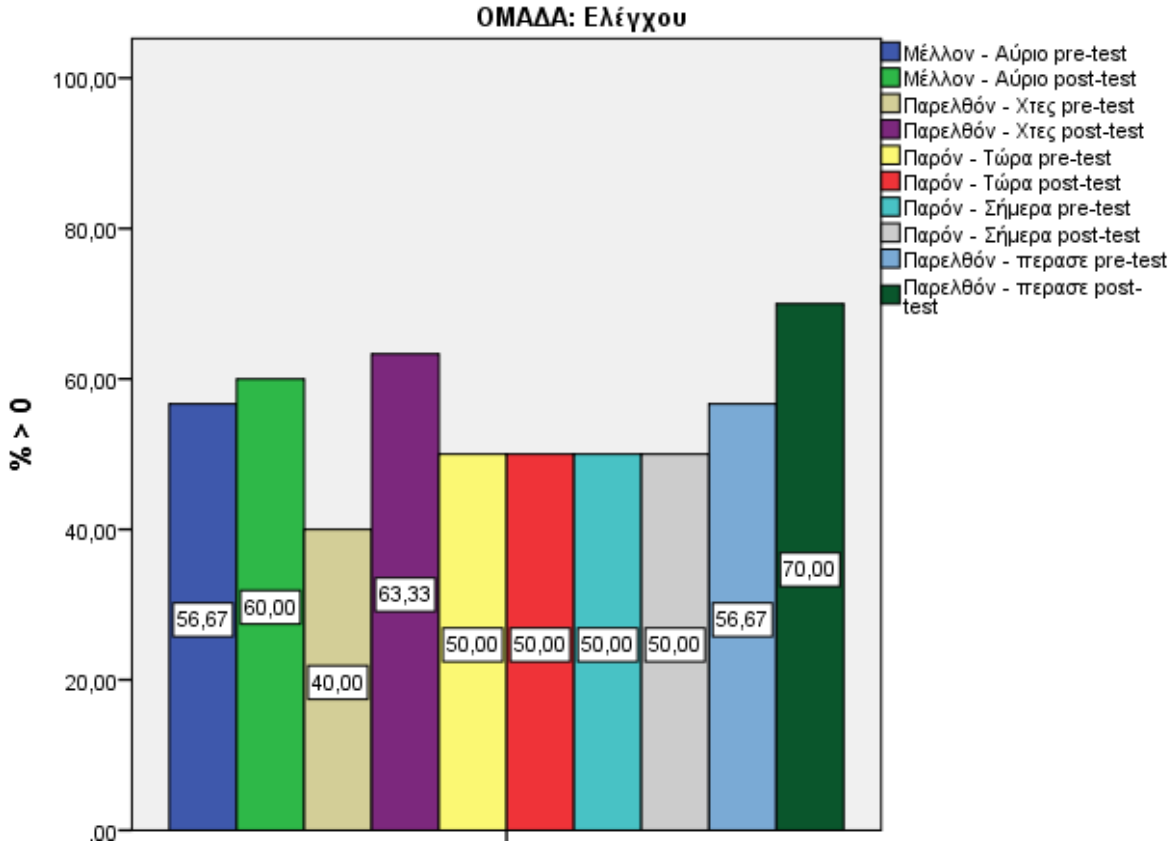
Η δοκιμασία αυτή περιελάμβανε 5 ερωτήσεις, όπου τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν αν η πρόταση που τους έλεγε η ερευνήτρια έγινε στο παρελθόν, αν συμβαίνει στο παρόν ή θα συμβεί στο μέλλον (χθες – σήμερα – τώρα – αύριο).

Όπως βλέπουμε στο γράφημα 4, στο pre-test, στην πρώτη ερώτηση που αφορά το μέλλον (αύριο) απάντησαν σωστά 17 παιδιά (56,67%), στη δεύτερη που αφορά το παρελθόν (χτες) 12 παιδιά (40%), στην τρίτη και στην τέταρτη που αφορούν το παρόν 15 παιδιά (50%) και στην τελευταία σχετική με το παρελθόν 17 παιδιά (56,67).

Στο post-test της ομάδας ελέγχου, παρατηρούμε μία μικρή αύξηση σε κάποιες ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση για το μέλλον υπήρξε μία επιπλέον σωστή απάντηση, δηλαδή 18 παιδιά (60%). Στη δεύτερη και στην τελευταία ερώτηση, που ήταν σχετικές με το παρελθόν, οι σωστές απαντήσεις αυξήθηκαν κατά 7 στη δεύτερη και 4 στην τελευταία, δηλαδή απάντησαν σωστά 19 παιδιά (63,33%) και 21 (70%) αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις αναφορικά με το παρόν κυμάνθηκαν στα ίδια ακριβώς ποσοστά (50%).

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι λέξεις χθες – σήμερα, αύριο – τώρα, είναι δύσκολες για τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και δεν τις έχουν κατακτήσει ακόμα.

Γράφημα 4: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο



Χρονογραμμή

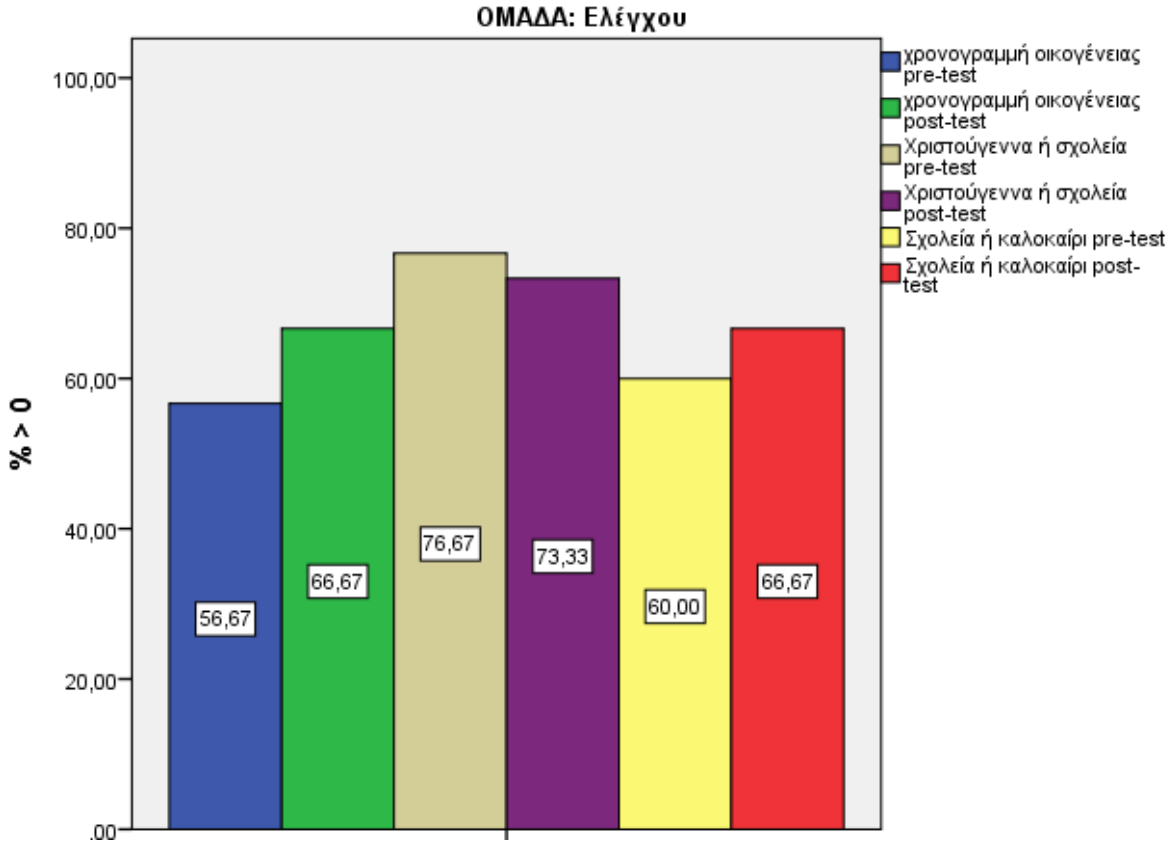
Οι ερωτήσεις στην κατηγορία αυτής της ομάδας έχουν σχέση με την τοποθέτηση στη γραμμή του χρόνου. Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να τοποθετήσουν τα μέλη της οικογένειάς τους σε χρονολογική σειρά (από το μεγαλύτερο στο μικρότερο ηλικιακά). Έπειτα τέθηκαν δυο ερωτήσεις σχετικά με το ποιο από τα δύο συμβάντα που τους έθεσε η ερευνήτρια έγινε πρώτα.

Σύμφωνα με το γράφημα 5, στο pre-test, στην πρώτη ερώτηση για την τοποθέτηση των μελών της οικογένειας σε χρονολογική σειρά απάντησαν σωστά 17 παιδιά (56,67%), στη δεύτερη «αν τα Χριστούγεννα ήταν πρώτα ή άνοιξαν τα σχολεία», απάντησαν σωστά 23 παιδιά (76,67%) και στην τρίτη «αν τα άνοιξαν πρώτα τα σχολεία ή αν ήρθε το καλοκαίρι», απάντησαν σωστά 18 παιδιά (60%).

Στο post-test παρατηρείται μία μικρή αύξηση στη πρώτη και τελευταία ερώτηση. Στην πρώτη απάντησαν σωστά 3 παραπάνω παιδιά, δηλαδή 20 (66,67%). Στη δεύτερη, υπήρξε μία λιγότερη σωστή απάντηση, 22 παιδιά (73,33%) και στην τελευταία 2 περισσότερες σωστές απαντήσεις, δηλαδή 20 παιδιά (66,67%).

Η μικρή βελτίωση που παρατηρείται θα μπορούσε να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η ωρίμανση των παιδιών ηλικιακά, αν και το πιο πιθανό είναι να είναι λόγω τυχαίων απαντήσεων των παιδιών.

Γράφημα 5: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την ικανότητα κατανόησης της χρονογραμμής



Ικανότητα οργάνωσης χρόνου

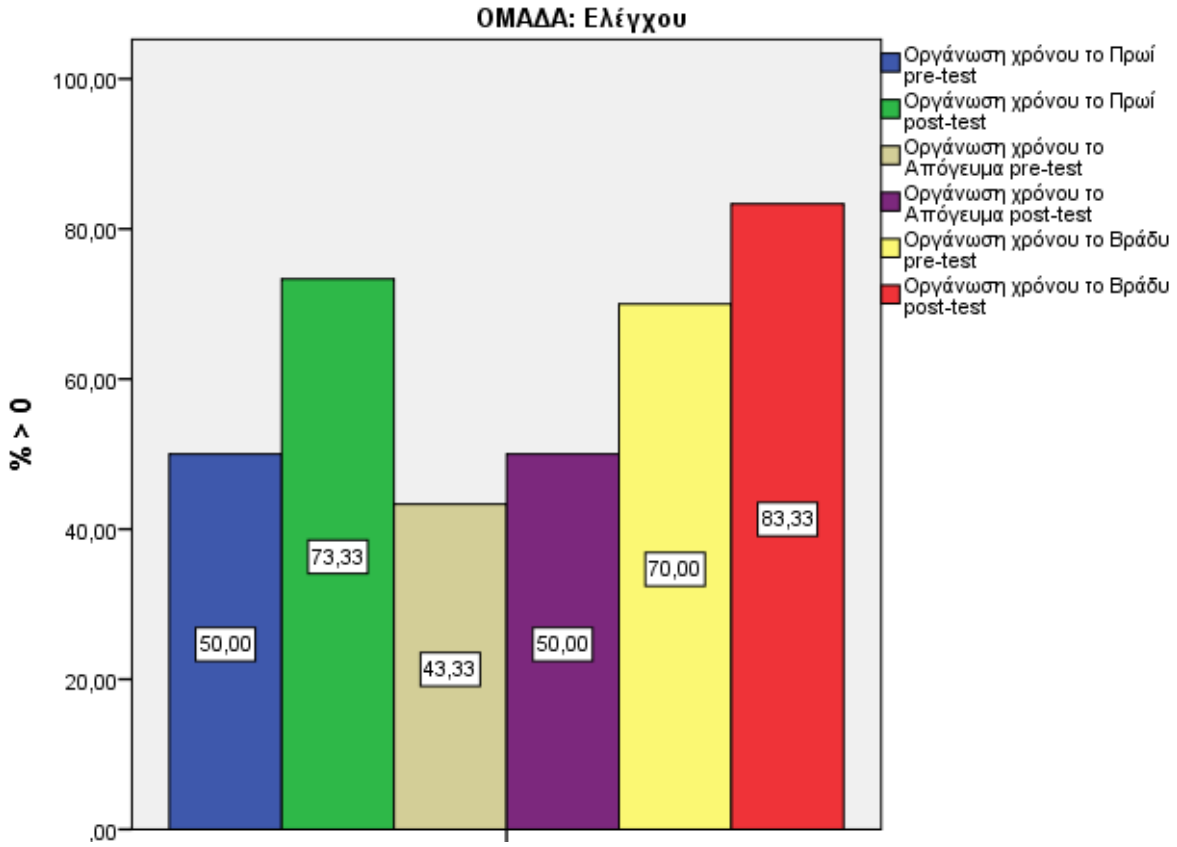
Οι ερωτήσεις της δοκιμασίας αυτής έχουν να κάνουν με το κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να οργανώνουν το χρόνο τους. Η πρώτη ερώτηση αφορά στην πρωινή προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. Η δεύτερη με την προετοιμασία τους για μια απογευματινή δραστηριότητα και η τελευταία για την προετοιμασία τους για το βραδινό ύπνο.

Στο γράφημα 6 παρατηρούμε ότι στο pre-test, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με την πρωινή προετοιμασία για το σχολείο απάντησαν σωστά 15 παιδιά (50%), στη δεύτερη για την απογευματινή δραστηριότητα απάντησαν σωστά 13 παιδιά (43,33%) και στην τρίτη σχετικά με την προετοιμασία για ύπνο απάντησαν σωστά 21 παιδιά (70%). Στο post-test παρατηρείται μία μικρή αύξηση σε όλες τις ερωτήσεις. Στην πρώτη απάντησαν σωστά 22 παιδιά (73,33%), στη δεύτερη απάντησαν σωστά 15 παιδιά (50%) και στην τελευταία 28 παιδιά (83,33%).

Κι εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μικρή αυτή βελτίωση θα μπορούσε να οφείλεται στην ηλικιακή ωρίμανση, εφόσον οι νηπιαγωγοί των τμημάτων της ομάδας

ελέγχου δεν πραγματοποίησαν σχετικές δραστηριότητες και η ομάδα αυτή δε συμμετείχε στη παρέμβαση.

Γράφημα 6: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την ικανότητας οργάνωσης του χρόνου

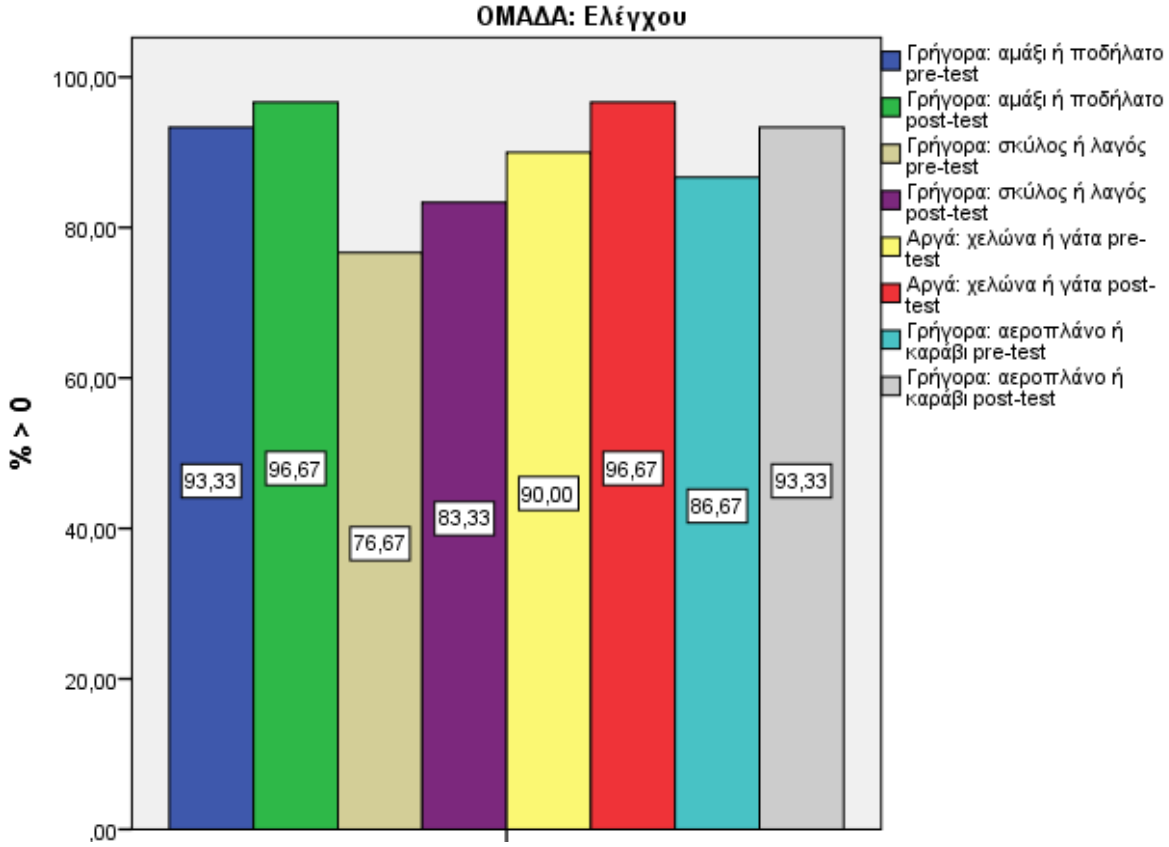


Έννοια ταχύτητας

Στο γράφημα 7, φαίνεται η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου σε ερωτήσεις σχετικά με την ταχύτητα. Στο pre-test για την ερώτηση αν ταξιδεύει πιο γρήγορα το αυτοκίνητο ή το ποδήλατο, απάντησαν σωστά 28 παιδιά (93,33%). Στην ερώτηση αν τρέχει πιο γρήγορα ο σκύλος ή ο λαγός, απάντησαν σωστά 23 παιδιά (76,67%). Στην ερώτηση αν πηγαίνει πιο αργά η χελώνα ή η γάτα, απάντησαν σωστά 27 παιδιά (90%) και στη ερώτηση αν ταξιδεύει πιο γρήγορα το καράβι ή το αεροπλάνο απάντησαν σωστά 26 παιδιά (86,67%).

Στο post-test, παρατηρείται μια μικρή αύξηση. 29 παιδιά (96,67%) απάντησαν σωστά ότι το αυτοκίνητο ταξιδεύει πιο γρήγορα από το ποδήλατο, 25 παιδιά (83,33%) απάντησαν σωστά ότι ο λαγός τρέχει πιο γρήγορα από το σκύλο. Στην ερώτηση αν πηγαίνει πιο αργά η χελώνα ή η γάτα απάντησαν σωστά 29 παιδιά (96,67). Και στο αν ταξιδεύει πιο γρήγορα το αεροπλάνο ή το καράβι απάντησαν σωστά 28 παιδιά (93,33%).

Γράφημα 7: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την έννοια της ταχύτητας



Η ομάδα ελέγχου, όπως έχουμε πει, δε συμμετείχε στην παρέμβαση. Η ελάχιστη αυτή αύξηση που παρατηρείται στην κατανόηση της έννοιας της ταχύτητας πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως στην ηλικιακή ωρίμανση ή στο ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων αυτών πραγματοποιούσαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια.

Έννοια παύσης και διάρκειας

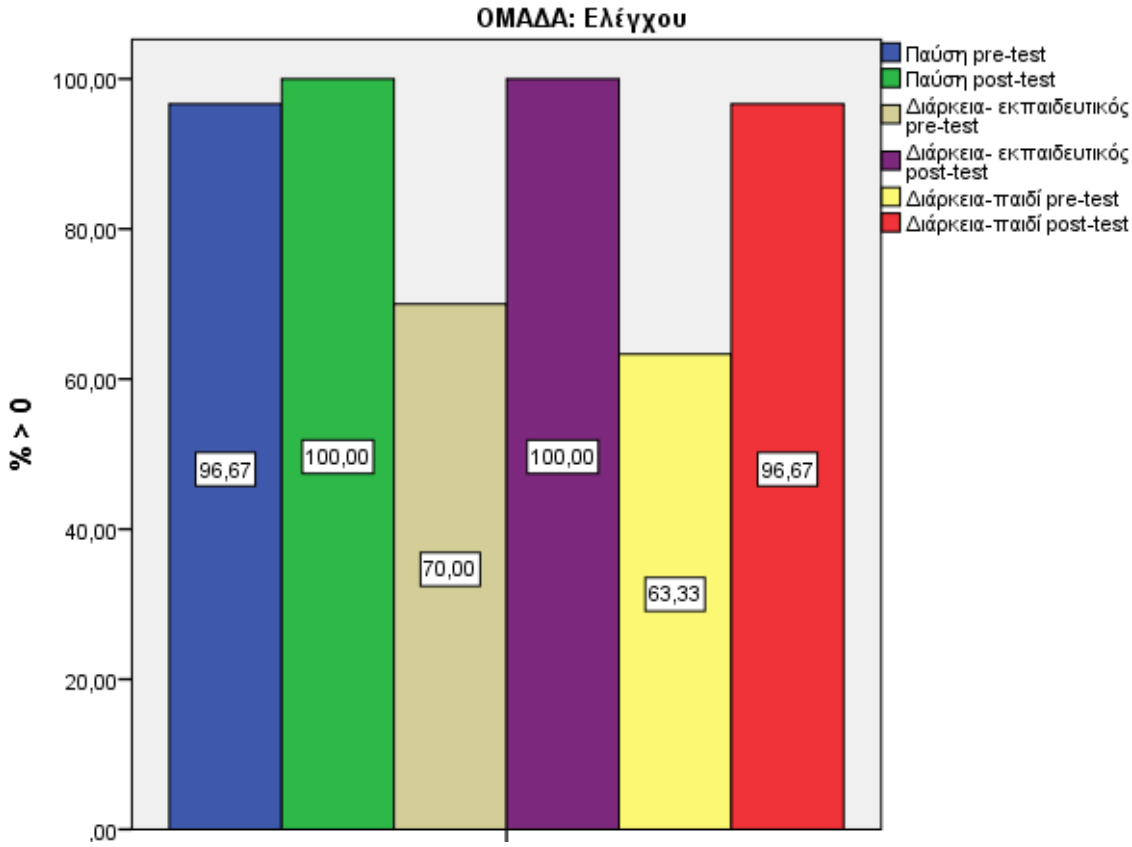
Στην κατηγορία αυτή, τα παιδιά υποβλήθηκαν σε 3 δοκιμασίες σχετικές με τη διάρκεια και την παύση. Αρχικά τους ζητήθηκε να παίζουν ένα οργανάκι (κουδουνάκια) όση ώρα η ερευνήτρια χτυπάει το ταμπουρίνο και όταν αυτή σταματήσει να σταματήσουν κι αυτά. Έπειτα, τους ζητήθηκε να βρουν ποιο από τα δύο όργανα (ταμπουρίνο ή κουδουνάκια) που έπαιξε η ερευνήτρια διήρκησε περισσότερη ώρα. Και τέλος, τους ζητήθηκε να παίξουν αυτά τα δύο μουσικά όργανα, χτυπώντας περισσότερη ώρα τα κουδουνάκια.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 8, στο pre-test της πρώτης δοκιμασίας 29 παιδιά (96,67%) έκαναν σωστά την παύση. Στη δεύτερη δοκιμασία 21 παιδιά (70%) απάντησαν σωστά ποιο όργανο έπαιξε περισσότερη ώρα η ερευνήτρια. Τέλος, 19 παιδιά (63,33%) εκτέλεσαν σωστά την τρίτη δοκιμασία.

Και σε αυτό το post-test παρατηρείται μια αύξηση, μικρότερη στην πρώτη δοκιμασία αλλά μεγαλύτερη στις άλλες δύο. Όλα τα παιδιά (100%) έκαναν σωστά την πρώτη δοκιμασία της παύσης. Το ίδιο έγινε και στη δεύτερη δοκιμασία της

διάρκειας με εκτέλεση από την εκπαιδευτικό. Στην τρίτη δοκιμασία της διάρκειας με εκτέλεση από τα παιδιά, 29 παιδιά (96,67%) το έκαναν σωστά και μόνο 1 λάθος.

Γράφημα 8: Σύγκριση pre-test και post-test στην ομάδα ελέγχου για την έννοια της διάρκειας και της παύσης



Η βελτίωση αυτή που παρατηρείται πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων αυτών πραγματοποιούσαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια, όπως γίνεται πολύ συχνά στο νηπιαγωγείο, κι έτσι τα παιδιά κατανόησαν την έννοια της παύσης και της διάρκειας.

Ανάλυση pre-test και post-test πειραματικής ομάδας

Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας, για κάθε ομάδα ερωτήσεων, συνοδευόμενη από το αντίστοιχο γράφημα:

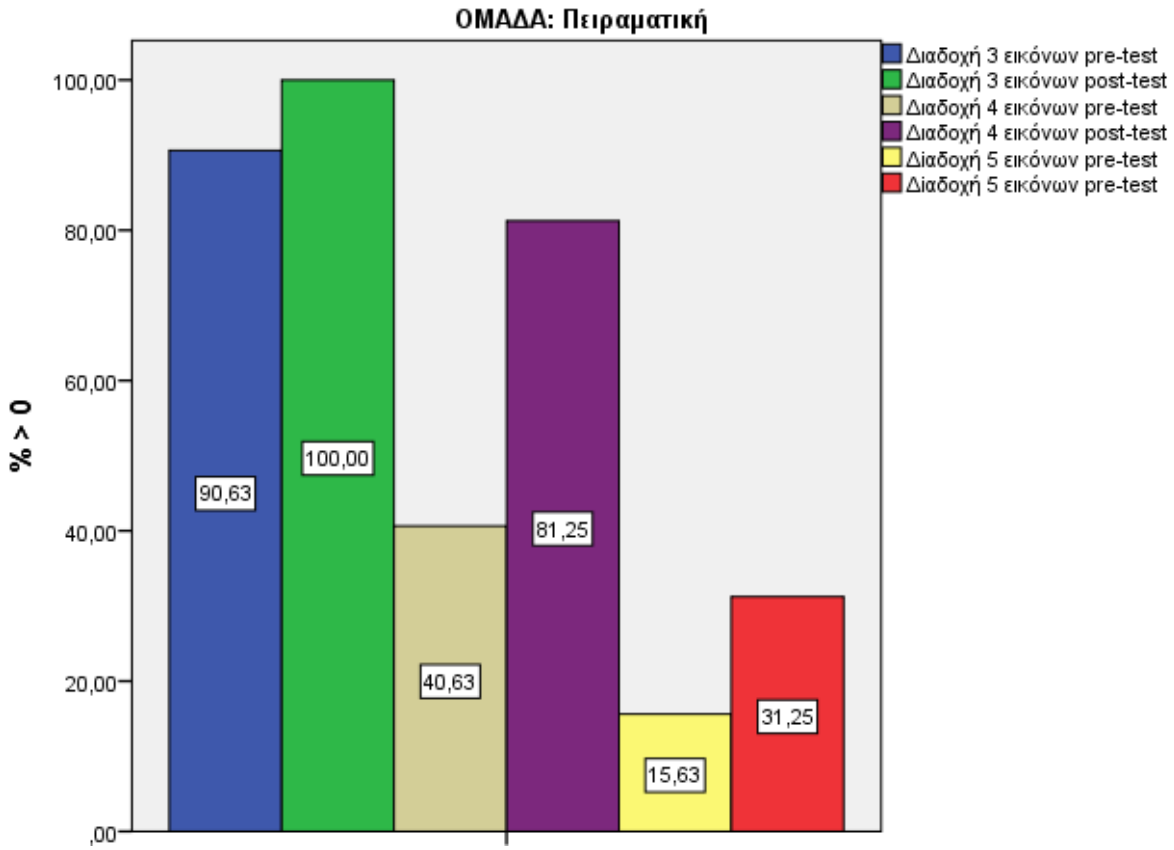
Τάξη και διαδοχή 3, 4 και 5 εικόνων

Στο γράφημα 9, βλέπουμε ότι στο pre-test, τη δοκιμασία με την τοποθέτηση των 3 εικόνων σε τακτική σειρά εκτέλεσαν σωστά 29 παιδιά (90,63%) από τα 32 συνολικά. Τη δεύτερη την έκαναν σωστά 13 παιδιά (40,63%) και στην τρίτη σωστά απάντησαν 5 παιδιά (15,63%).

Στο post-test παρατηρείται ιδιαίτερα μεγάλη άνοδος στα ποσοστά. Στην πρώτη δοκιμασία ανταποκρίθηκαν σωστά όλα τα παιδιά, σύνολον 32 (100%). Στη δεύτερη, απάντησαν σωστά 19 παιδιά (81,25%) και την τρίτη δοκιμασία έκαναν σωστά 10 παιδιά (31,25%).

Παρατηρώντας συγκριτικά τα δύο τεστ, η αύξηση μετά την παρέμβαση είναι αρκετά μεγάλη, ιδιαίτερα στη δεύτερη και την τρίτη ερώτηση. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη δόθηκαν 6 επιπλέον σωστές απαντήσεις και στην τρίτη και πιο δύσκολη, 5 περισσότερες σωστές. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, εφόσον τα παιδιά αυτής της ομάδας συμμετείχαν στην παρέμβαση, οι βιωματικές δραστηριότητες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της έννοιας της τάξης.

Γράφημα 9: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την έννοια της τάξης και διαδοχής

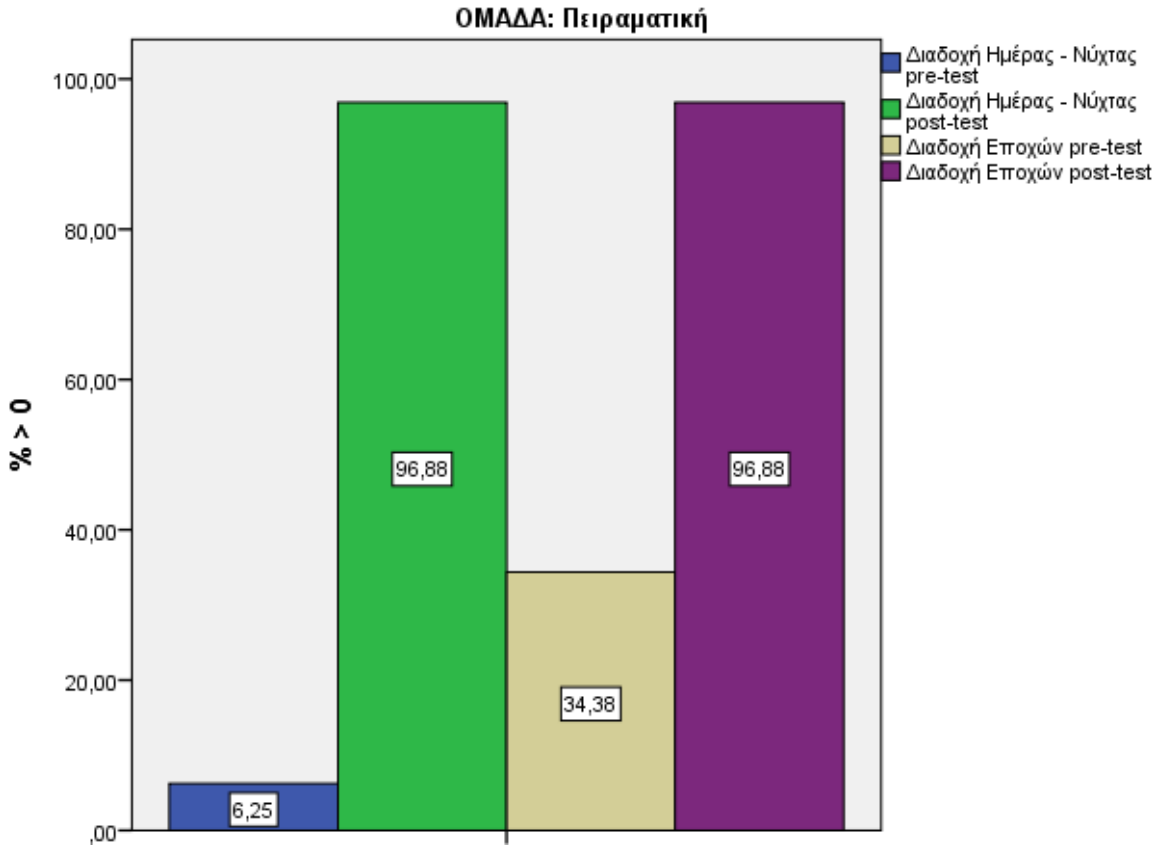


Διαδοχή ημέρας – νύχτας (πρωί – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ) και διαδοχή εποχών

Σύμφωνα με το γράφημα 10, στο pre-test για τη διαδοχή της ημέρας από το πρωί ως το βράδυ, τις εικόνες σε σωστή σειρά τοποθέτησαν σωστά μόνο 2 παιδιά (6,25%) από τα 32 συνολικά ενώ στο post – test, μετά την παρέμβαση υπήρξε μόνο 1 λάθος και σωστά απάντησαν τα 31 παιδιά (96,88%). Στη δοκιμασία για τη διαδοχή των εποχών, πριν την παρέμβαση έβαλαν τις εποχές στη σωστή σειρά 11 παιδιά (34,48%) ενώ στη δεύτερη μέτρηση (post-test) υπήρχε πάλι μόνο 1 λάθος και σωστά 31 (96,88%).

Επομένως, παρατηρούμε μια σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση καθώς υπήρχε μόνο μία λάθος απάντηση σε σχέση με πριν που υπήρχαν πολύ περισσότερες. Δεδομένης αυτής της μεγάλης βελτίωσης, είναι φανερό, πως η πειραματική ομάδα, μετά το πέρας της παρέμβασης, κατανόησε εις βάθος τη διαδοχή της ημέρας και των εποχών. Επομένως, με ασφάλεια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συνέβαλαν ιδιαίτερα σε αυτό.

Γράφημα 10: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την έννοια της διαδοχής της ημέρας – νύχτας και των εποχών

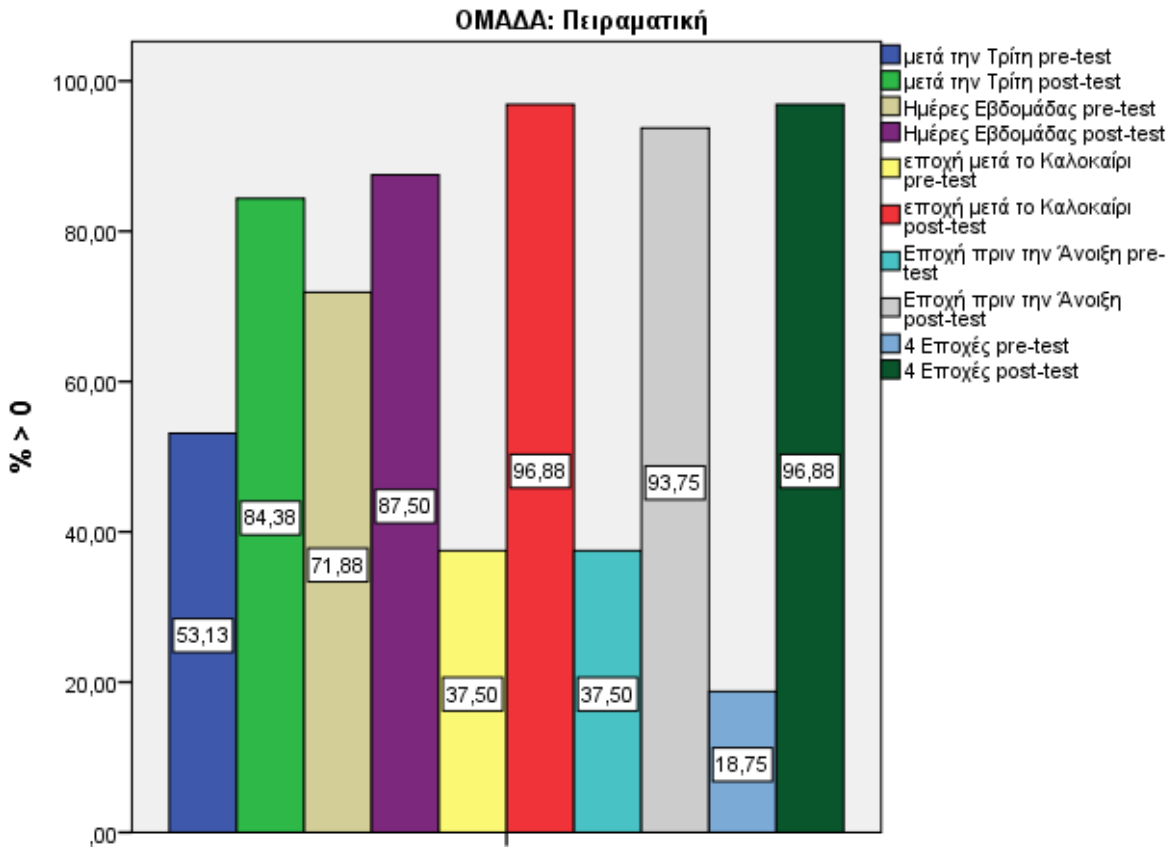


Περιοδικότητα

Στο γράφημα 11, φαίνεται ότι στο pre-test του παραπάνω γραφήματος, φαίνεται ότι στην ερώτηση «ποια μέρα είναι μετά την Τρίτη», 17 παιδιά (53,13%) απάντησαν σωστά ενώ λάθος 15. Τις ημέρες της εβδομάδας είπαν σωστά 23 παιδιά (71,88%) και λάθος 9. Στο post-test, παρατηρούμε σημαντική αύξηση, καθώς στην πρώτη σωστά απάντησαν 27 παιδιά (84,38%) και λάθος μόνο 5 και στη δεύτερη απάντησαν σωστά 28 παιδιά (87,50%) και λάθος μόνο 4.

Αναφορικά με τη διαδοχή των εποχών, στο pre-test, φαίνεται ότι 12 παιδιά (37,50%) γνώριζαν ποια εποχή είναι μετά το καλοκαίρι και πριν την Άνοιξη ενώ μόλις 6 παιδιά (18,75%) γνώριζαν τις 4 εποχές. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση, 31 παιδιά (96,88%) απάντησαν σωστά ποια εποχή είναι μετά το καλοκαίρι, 30 παιδιά (93,75%) απάντησαν σωστά ποια είναι πριν την Άνοιξη και 31 παιδιά (96,88%) είπαν τις 4 εποχές στη σωστή σειρά.

Γράφημα 11: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την έννοια της περιοδικότητας



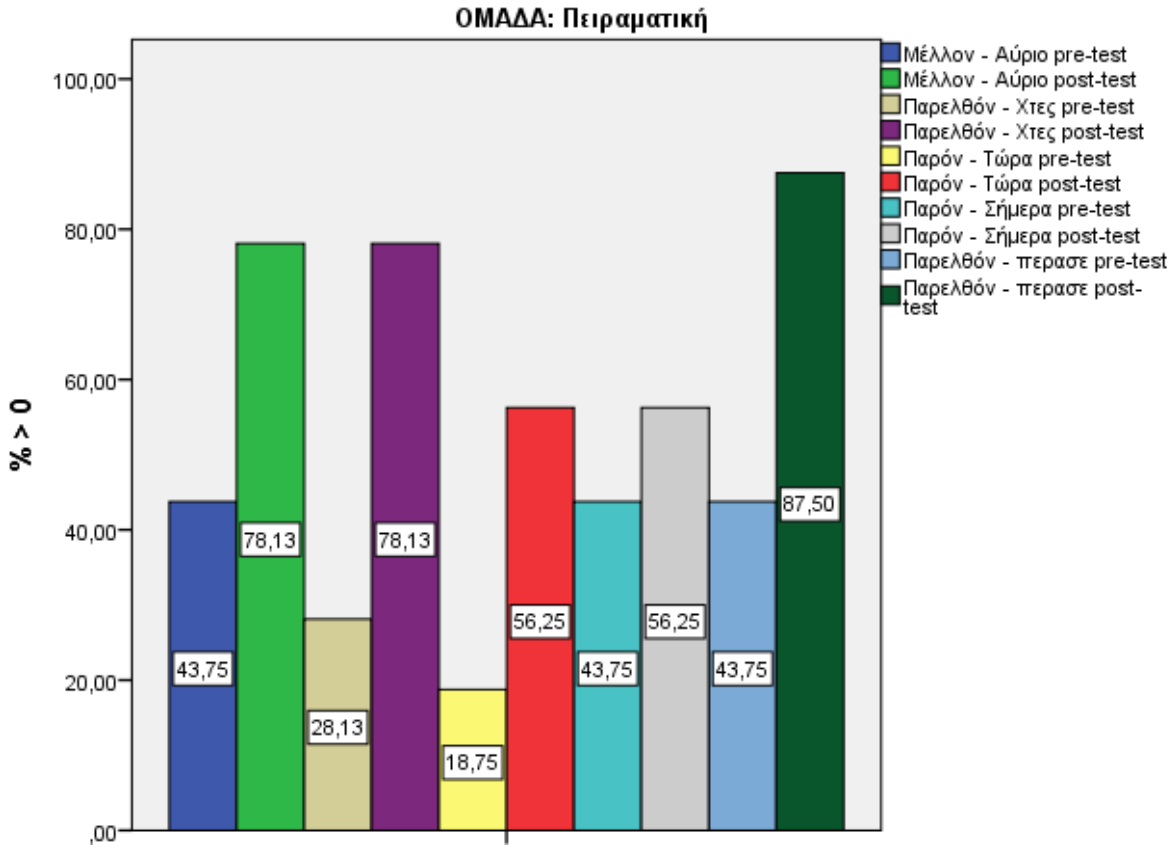
Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη μεταβολή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες της παρέμβασης συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της περιοδικότητας των ημερών της εβδομάδας και των 4 εποχών του έτους.

Ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

Με βάση το γράφημα 12, στο post-test της συγκεκριμένης δοκιμασίας, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν τα εξής: 14 παιδιά (43,75%) απάντησαν σωστά στην ερώτηση για το μέλλον και συγκεκριμένα για το αύριο, 9 παιδιά (28,13%) απάντησαν σωστά αναφορικά με το παρελθόν και το χτες, 6 παιδιά (18,75%) απάντησαν σωστά για το παρόν και το τώρα, 14 παιδιά (43,75%) απάντησαν σωστά για το παρόν και το σήμερα και 14 παιδιά (43,75%) απάντησαν σωστά για το παρελθόν και κάτι που έγινε.

Στο post-test, ωστόσο, παρατηρούμε αρκετή βελτίωση στις ερωτήσεις που αφορούν το μέλλον και το παρελθόν ενώ όχι τόσο μεγάλη στο παρόν. 25 παιδιά (78,13%) απάντησαν σωστά στις δύο πρώτες ερωτήσεις για το αύριο και το χτες. Υπάρχει σημαντική βελτίωση για το παρόν – τώρα, καθώς αυξήθηκαν τα παιδιά που απάντησαν σωστά, 18 (56,25%). Μια πολύ μικρή βελτίωση στην ερώτηση για το παρόν – σήμερα, 18 παιδιά (56,25%) απάντησαν σωστά ενώ στο pre-test ήταν 14. Σημαντική ήταν η βελτίωση στην ερώτηση για το παρελθόν και κάτι που πέρασε, καθώς σωστά απάντησαν 28 παιδιά (87,50 %) ενώ πριν 14.

Γράφημα 12: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο



Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, οι ερωτήσεις αυτές δυσκόλεψαν τα παιδιά τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Κι αυτό διότι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι οι φράσεις αυτές δεν είναι αληθινές αλλά νόμιζαν ότι έχουν συμβεί

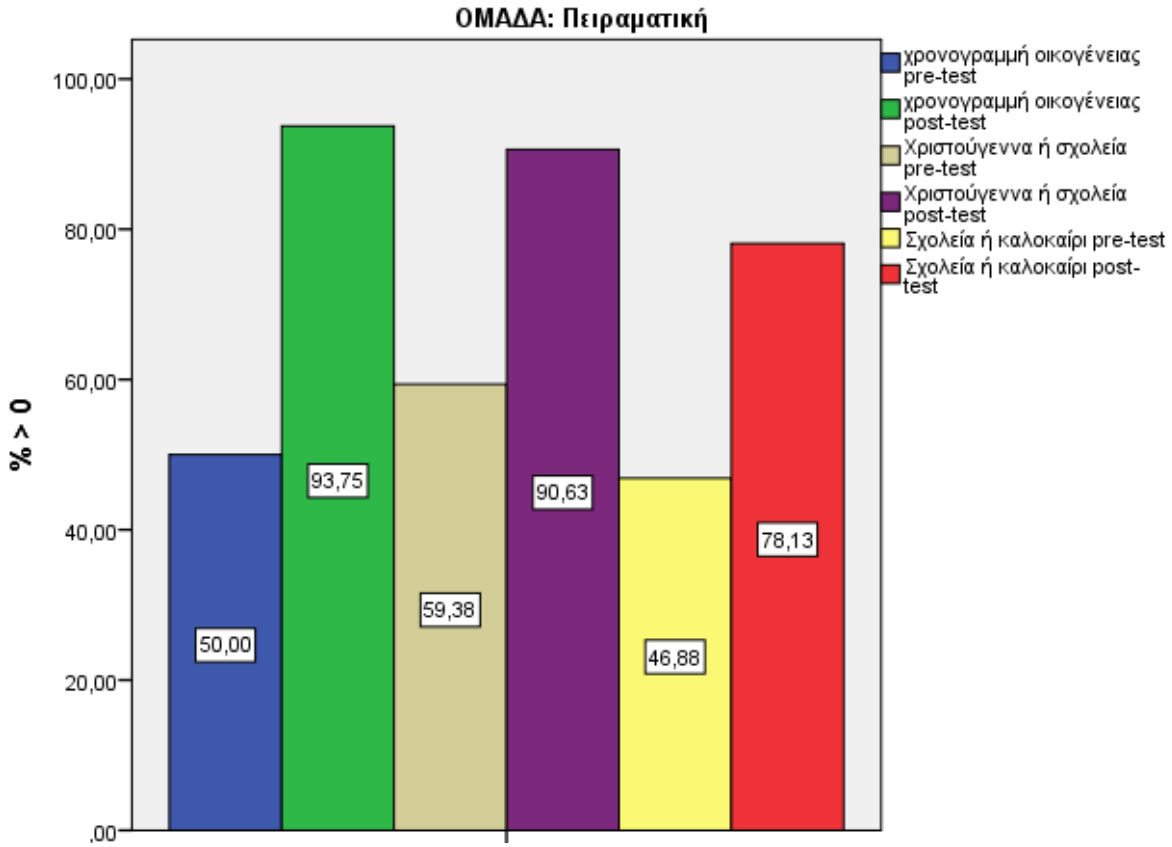
ή ότι θα συμβούν. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που αφορούν το παρόν, διότι νόμιζαν ότι συμβαίνουν αυτή τη στιγμή και κοιτούσαν προς την αυλή για να δουν αν τα παιδιά παίζουν μπάλα ή να δουν τον καιρό έξω. Πάντως, σύμφωνα και με το παραπάνω γράφημα, φαίνεται ότι τα παιδιά κατανόησαν περισσότερο την έννοια του παρελθόντος και γενικά κάτι που πέρασε. Η ερευνήτρια, με βάση τις παρατηρήσεις της, πιστεύει ότι οι περισσότερες απαντήσεις στη συγκεκριμένη δοκιμασία δόθηκαν από τα παιδιά στην τύχη, οπότε ίσως τα αποτελέσματα να μην είναι απόλυτα σωστά.

Χρονογραμμή

Σύμφωνα με το γράφημα 13, στο pre-test για την κατανόηση της χρονογραμμής, 16 παιδιά (50%) τοποθέτησαν σε σωστή σειρά τα μέλη της οικογένειάς τους, 19 παιδιά (59,38%) απάντησαν σωστά στη δεύτερη ερώτηση ότι πρώτα άνοιξαν τα σχολεία και μετά ήρθαν τα Χριστούγεννα και 15 παιδιά (46,88%) απάντησαν σωστά στην τρίτη ερώτηση ότι πρώτα άνοιξαν τα σχολεία και μετά ήρθε το καλοκαίρι.

Στο post-test, παρατηρούμε ότι τα δεδομένα αυτά άλλαξαν ως εξής: 30 παιδιά (93,75%) έβαλαν σωστά τα μέλη της οικογένειάς τους σε μια νοητή χρονογραμμή, 29 παιδιά (90,63%) απάντησαν σωστά στη δεύτερη ερώτηση και 25 παιδιά (78,13%) απάντησαν σωστά στην τρίτη ερώτηση.

Γράφημα 13: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την κατανόηση της χρονογραμμής



Επομένως, μετά το τέλος της παρέμβασης είναι σαφές ότι υπάρχει μια αξιοσημείωτη βελτίωση, καθώς και στις τρεις ερωτήσεις αυξήθηκαν τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων και μειώθηκαν οι λανθασμένες. Οπότε, μπορούμε να

υποστηρίξουμε ότι οι βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην κατανόηση της χρονογραμμής.

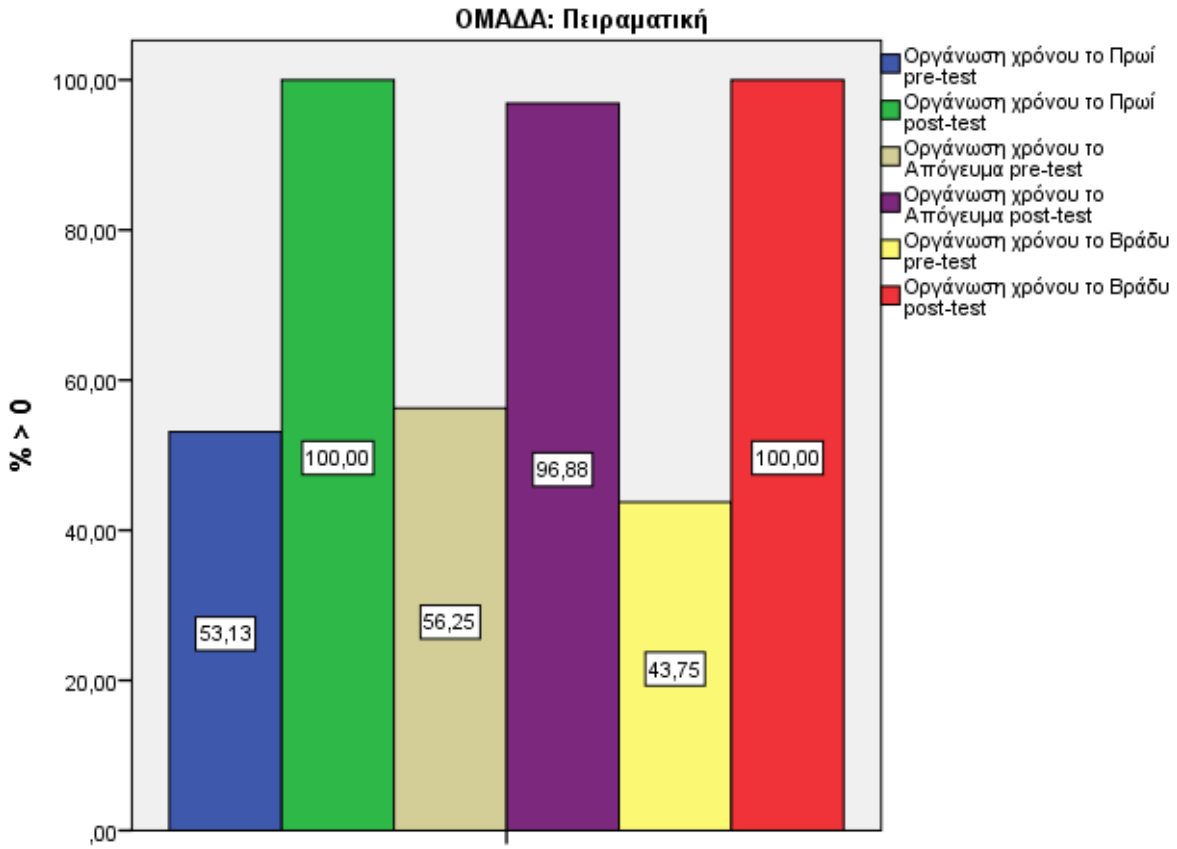
Ικανότητα οργάνωσης χρόνου

Στο γράφημα 14, παρατηρούμε ότι στο post-test για την πρωινή προετοιμασία για το σχολείο 17 παιδιά (53,13%) μπορούν να οργανώσουν το χρόνο τους το πρωί πριν πάνε στο σχολείο, 18 παιδιά (56,25%) μπορούν να οργανώσουν το χρόνο τους για μια απογευματινή δραστηριότητα και 14 παιδιά (43,75%) μπορούν να οργανώσουν το χρόνο τους το βράδυ πριν πάνε για ύπνο.

Στο post-test, διαπιστώνουμε μια αξιοσημείωτη αύξηση και στις 3 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στην πρώτη και στην τελευταία απάντησαν σωστά όλα τα παιδιά (100%) και στη δεύτερη μόνο 1 παιδί απάντησε λάθος και 31 παιδιά (96,88%) σωστά.

Η μεγάλη αυτή αλλαγή που υπάρχει στο post-test της πειραματικής ομάδας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι βιωματικές δραστηριότητες της παρέμβασης συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για την οργάνωση του χρόνου τους.

Γράφημα 14: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την ικανότητα οργάνωσης χρόνου

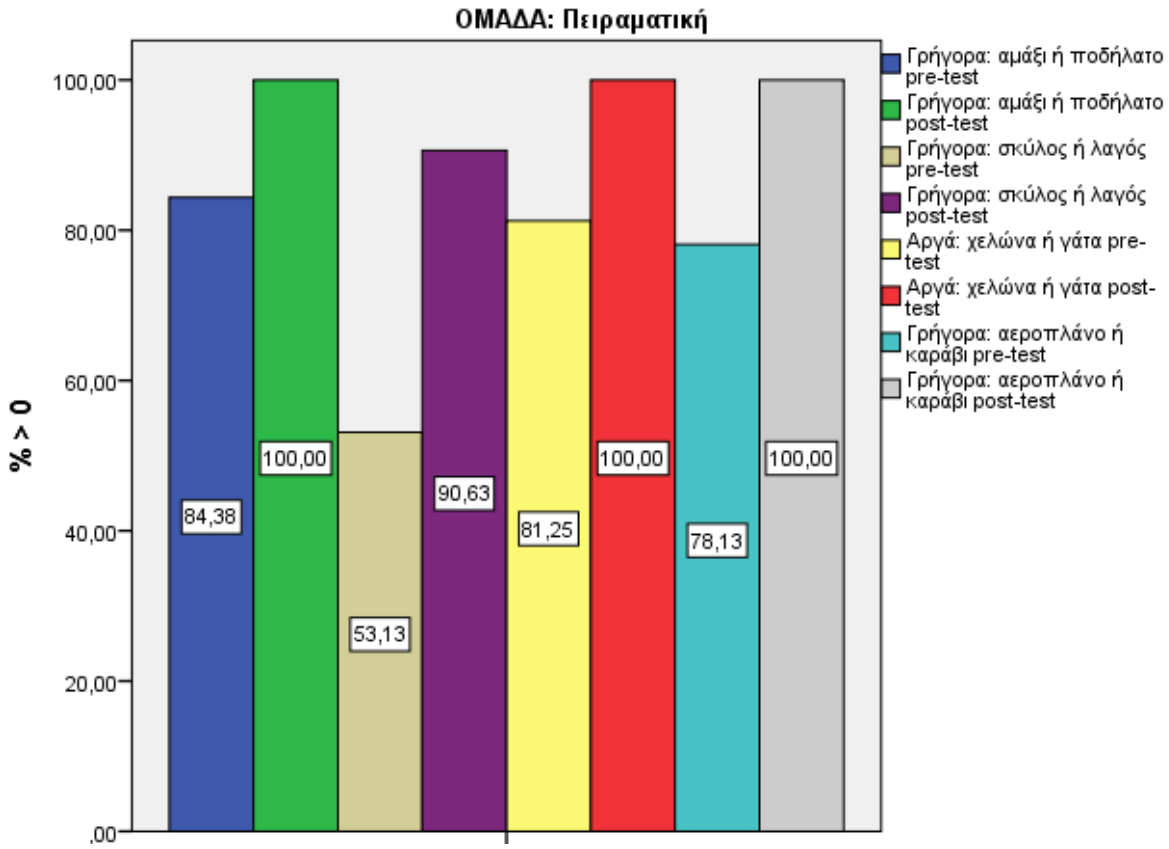


Έννοια ταχύτητας

Όπως βλέπουμε στο γράφημα 15, στο pre-test της πειραματικής ομάδας, για την έννοια της ταχύτητας παρατηρούμε ότι 27 παιδιά (84,38%) απάντησαν σωστά ότι το αυτοκίνητο είναι πιο γρήγορο από το ποδήλατο, 17 παιδιά (53,13%) απάντησαν σωστά ότι ο λαγός τρέχει πιο γρήγορα από το σκύλο, 26 παιδιά (81,25%) απάντησαν σωστά ότι η χελώνα πάει πιο αργά από τη γάτα και 25 παιδιά (78,13%) απάντησαν σωστά ότι το αεροπλάνο φτάνει πιο γρήγορα από το καράβι.

Στο post-test, στην πρώτη, την τρίτη και την τέταρτη ερώτηση όλα τα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά αλλά και στη δεύτερη το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε σημαντικά κατά 12 παιδιά, δηλαδή 29 παιδιά απάντησαν σωστά (90,63%).

Γράφημα 15: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την έννοια της ταχύτητας



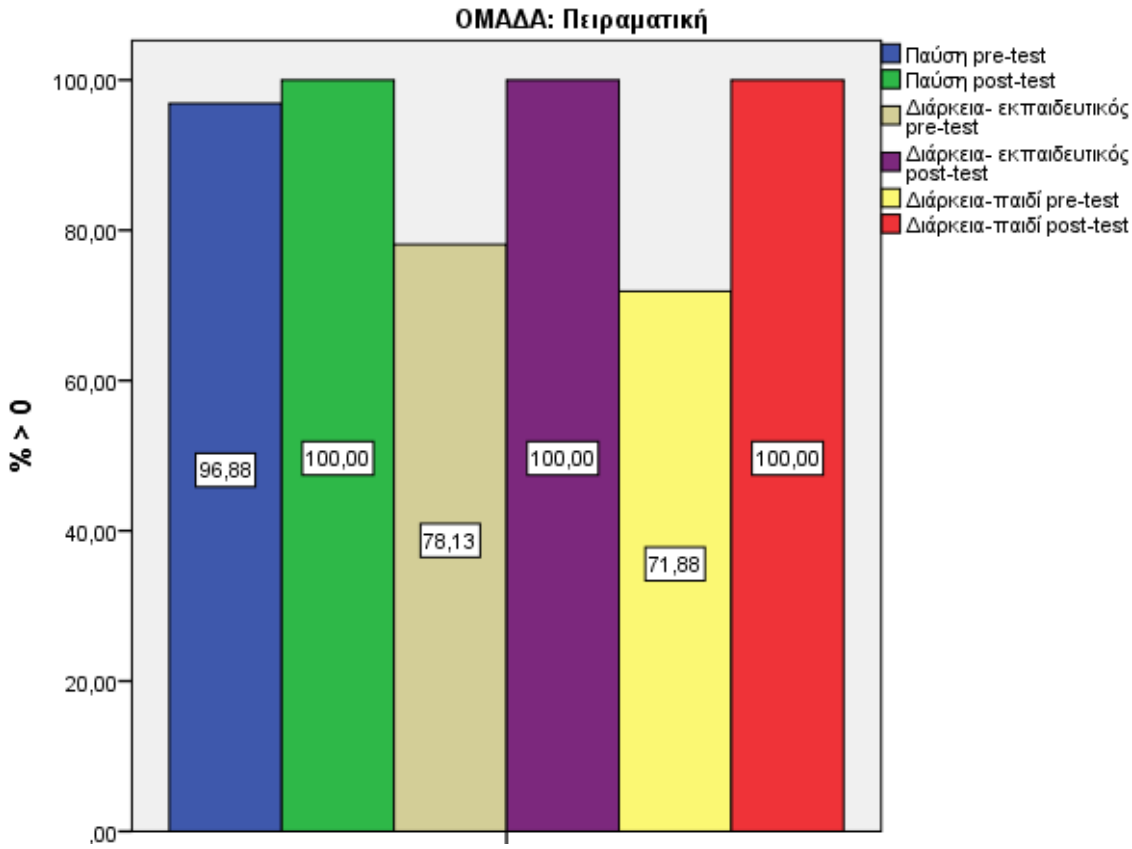
Συγκρίνοντας τα δύο τεστ της ομάδας αυτής, παρατηρούμε ότι υπάρχει αξιόλογη βελτίωση, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι αφηγήσεις ιστοριών και οι βιωματικές δραστηριότητες που ακολούθησαν έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της έννοιας της ταχύτητας.

Έννοια παύσης και διάρκειας

Παρατηρώντας το γράφημα 16, στο pre-test της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων, διαπιστώνουμε ότι 31 παιδιά (96,88%) εκτέλεσαν σωστά τη δοκιμασία με την παύση, 25 παιδιά (78,13%) απάντησαν σωστά στην ερώτηση ποιο όργανο έπαιξε περισσότερη ώρα η ερευνήτρια και 23 παιδιά (71,88%) έπαιξαν σωστά τα όργανα στη σωστή διάρκεια. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει σε σημαντικό βαθμό την έννοια της παύσης και της διάρκειας.

Ωστόσο, στο post-test διακρίνουμε μια σαφή βελτίωση των παιδιών, καθώς και στις 3 δοκιμασίες όλα τα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά. Συγκρίνοντας τα δύο τεστ, διαπιστώνουμε ότι όσα παιδιά είχαν απαντήσει λάθος στο pre-test, μετά την παρέμβαση κατανόησαν πλήρως την έννοια της παύσης και της διάρκειας.

Γράφημα 16: Σύγκριση pre-test post-test στην πειραματική ομάδα για την έννοια της διάρκειας και της παύσης



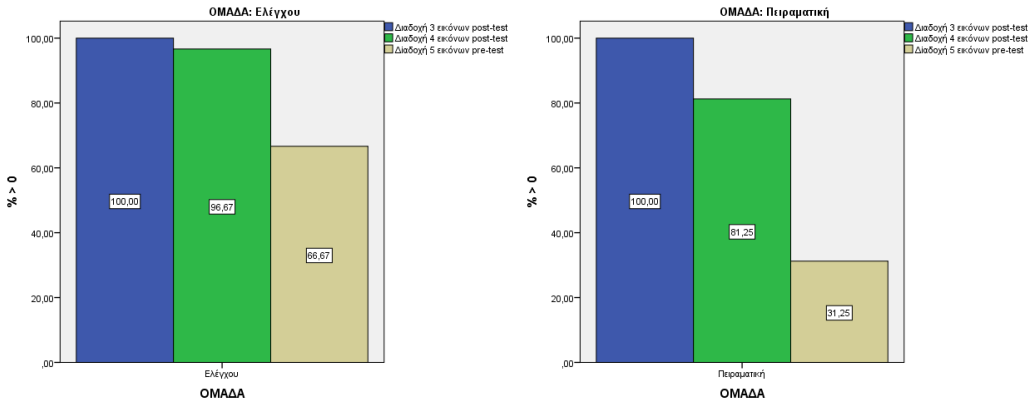
Συγκριτική παρουσίαση τελικών αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (Post – test και των δύο ομάδων)

Προκειμένου να κάνουμε την τελική σύγκριση των δύο ομάδων, παρακάτω ακολουθεί η συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των post-test της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας, για κάθε ομάδα ερωτήσεων, συνοδευόμενη από το αντίστοιχο γράφημα

Τάξη και διαδοχή εικόνων

Στο γράφημα 17.α-β., παρατηρούμε ότι στο post-test της ομάδας ελέγχου το 100% των παιδιών κατάφεραν να βάλουν στη σειρά τις 3 κάρτες, 29 παιδιά (96,67%) κατάφεραν τη δοκιμασία με τις 4 κάρτες και 20 παιδιά (66,67%) τα κατάφεραν με τις 5 κάρτες. Στην πειραματική ομάδα, παρατηρούμε ότι τη δοκιμασία με τις 3 κάρτες την κατάφεραν όλα τα παιδιά (100%), με τις 4 κάρτες 26 παιδιά (81,25%) ενώ με τις 5 κάρτες μόνο 10 παιδιά (31,25%).

Γράφημα 17.α-β.: Σύγκριση post-tests ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την έννοια της τάξης και διαδοχής των εικόνων

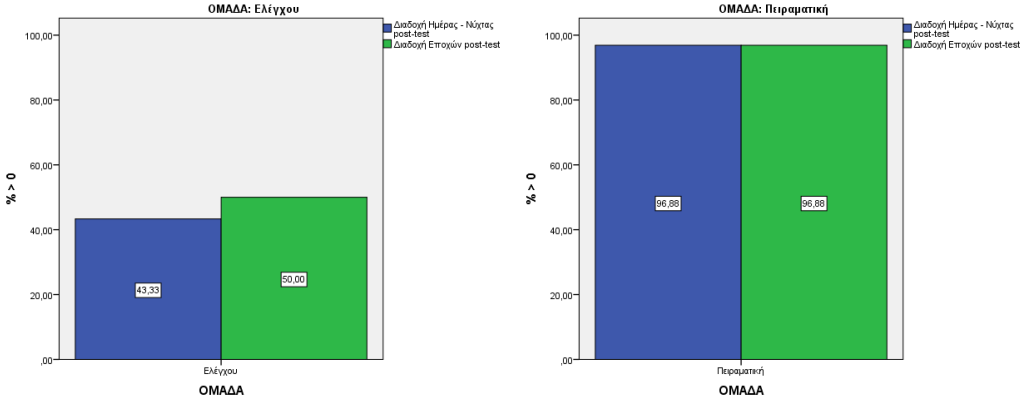


Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες, διαπιστώνουμε ότι η ομάδα ελέγχου υπερτερεί από την πειραματική, καθώς περισσότερα παιδιά της ομάδας ελέγχου απάντησαν σωστά στη δεύτερη και τρίτη δοκιμασία.

Διαδοχή ημέρας – νύχτας και διαδοχή εποχών

Σύμφωνα με το γράφημα 18.α-β., στο post-test της ομάδας ελέγχου παρατηρούμε τα εξής: 13 παιδιά (43,33%) γνώριζαν τη διαδοχή της ημέρας από το πρωί έως το βράδυ και 15 παιδιά (50%) γνώριζαν τη διαδοχή των εποχών. Στο post-test της πειραματικής ομάδας, 31 παιδιά (96,88%) απάντησαν σωστά και στις δύο ερωτήσεις και μόνο 1 παιδί απάντησε λάθος.

Γράφημα 18.α-β.: Σύγκριση post-tests ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την έννοια της διαδοχής ημέρας-νύχτας και των εποχών

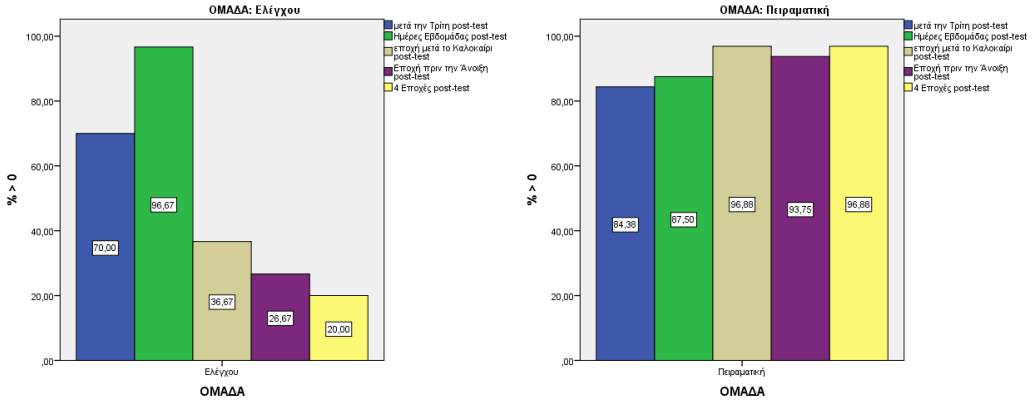


Κάνοντας σύγκριση των δύο τεστ, διαπιστώνουμε μια θεαματική διαφορά, καθώς στην ομάδα ελέγχου τα μισά παιδιά απάντησαν σωστά και τα άλλα μισά λάθος ενώ στην πειραματική ομάδα, που συμμετείχε στην παρέμβαση, μόνο 1 παιδί απάντησε λάθος.

Περιοδικότητα

Όπως φαίνεται στο γράφημα 19.α-β., στο post-test της ομάδας ελέγχου, 21 παιδιά (70%) γνώριζαν ποια μέρα είναι μετά την Τρίτη, 29 παιδιά (96,67%) γνώριζαν τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά, 11 παιδιά (36,67%) γνώριζαν ποια εποχή είναι μετά το Καλοκαίρι, 8 παιδιά (26,67%) γνώριζαν ποια εποχή είναι πριν την Άνοιξη και μόνο 6 παιδιά (20%) κατάφεραν να θυμηθούν τις 4 εποχές στη σωστή σειρά. Αντίθετα, στο post-test της πειραματικής ομάδας, βλέπουμε ότι 27 παιδιά (84,36%) απάντησαν σωστά στην πρώτη ερώτηση, 28 παιδιά (87,50%) γνώριζαν τις ημέρες της εβδομάδας, 31παιδιά (96,88%) απάντησαν σωστά ποια εποχή είναι μετά το Καλοκαίρι, 30 παιδιά (93,75%) απάντησαν σωστά ποια εποχή είναι πριν την Άνοιξη και 31 (96,88%) γνώριζαν τις 4 εποχές με τη σωστή σειρά.

Γράφημα 19.α-β.: Σύγκριση post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την έννοια περιοδικότητας

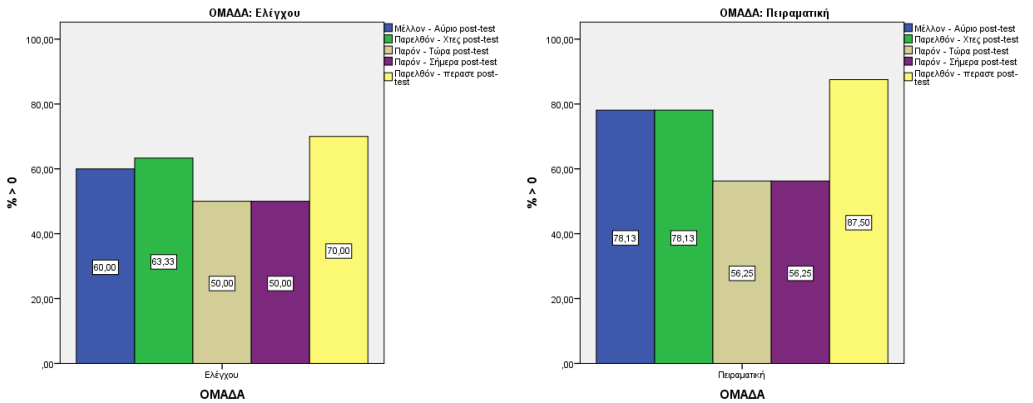


Περνώντας στην σύγκριση των δύο test, διαπιστώνουμε πως η πειραματική ομάδα βρίσκεται σε καλύτερο επίπεδο γνωστικά, όσον αφορά τη συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων που αφορούν στην περιοδικότητα των ημερών της εβδομάδας και των εποχών του έτους, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών της πειραματικής ομάδας απάντησε σωστά στις περισσότερες απαντήσεις ενώ στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν αρκετά μικρότερο.

Ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο

Στο γράφημα 20.α-β., βλέπουμε ότι στο post-test της ομάδας ελέγχου 18 παιδιά (60%) γνώριζαν την έννοια του αύριο, 19 παιδιά (63,33%) την έννοια του χτες, τα μισά παιδιά (50%) απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις για το παρόν και 21 παιδιά (70%) αναγνώρισαν το παρελθόν. Στο post-test της πειραματικής ομάδας, παρατηρούμε ότι 25 παιδιά (78,13%) γνώριζαν τις έννοιες του αύριο και του χτες, 18 παιδιά (56,25%) απάντησαν σωστά στις σχετικές ερωτήσεις για το παρόν και 28 παιδιά (87,50%) απάντησαν σωστά στην ερώτηση για το παρελθόν.

Γράφημα 20.α-β.: Σύγκριση post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο



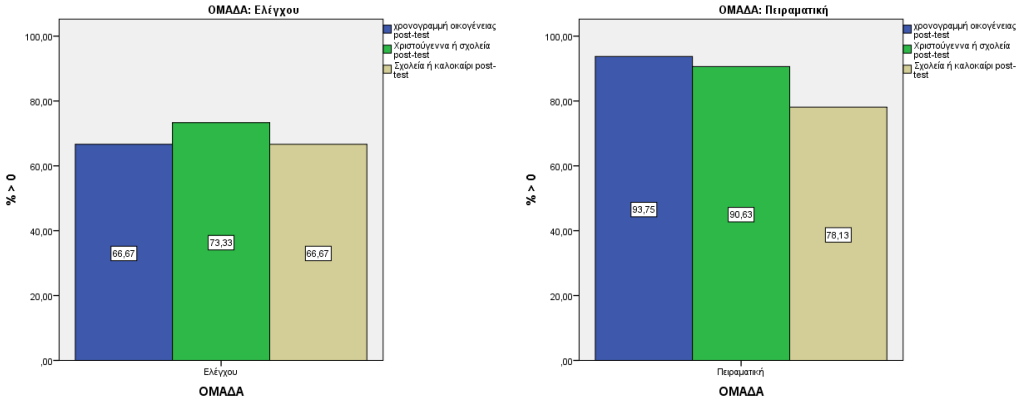
Συγκριτικά, φαίνεται ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της έννοιας του παρόντος, πράγμα που θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι παράξενο. Η πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, φαίνεται ότι έχει

κατανοήσει λίγο καλύτερα τις έννοιες του μέλλοντος (αύριο) και του παρελθόντος (χτες).

Χρονογραμμή

Όπως φαίνεται στο γράφημα 21.α-β., στο post-test της ομάδας ελέγχου, τα παιδιά έδωσαν τις εξής απαντήσεις: 20 παιδιά (66,67%) έβαλαν τα μέλη της οικογένειάς τους στη σωστή χρονολογική σειρά, 22 παιδιά (73,33%) απάντησαν ότι το άνοιγμα των σχολείων είναι πριν τα Χριστούγεννα και 20 παιδιά (66,67%) απάντησαν σωστά ότι το καλοκαίρι είναι μετά το άνοιγμα των σχολείων. Αντίστοιχα, στο post-test της πειραματικής ομάδας, 30 παιδιά (93,75%), απάντησαν σωστά στην πρώτη ερώτηση, 29 παιδιά (90,64%) στη δεύτερη και 25 παιδιά (78,13%) στην τρίτη.

Πίνακας 21.α-β.: Σύγκριση post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την κατανόηση της χρονογραμμής

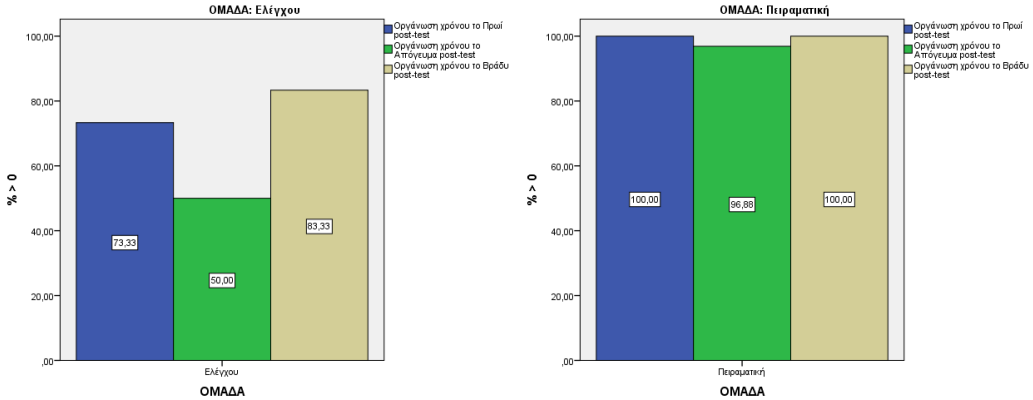


Συγκρίνοντας αυτά τα ποσοστά, διαπιστώνουμε πως η πειραματική ομάδα τα κατάφερε καλύτερα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με την τοποθέτηση γεγονότων σε μια χρονική γραμμή.

Ικανότητα οργάνωσης χρόνου

Στο γράφημα 22.α-β., παρατηρούμε ότι στο post-test της ομάδας ελέγχου 22 παιδιά (73,33%) μπορούν να οργανώνουν το χρόνο τους το πρωί πριν το σχολείο, 15 παιδιά (50%) μπορούν να οργανώνουν την απογευματινή τους δραστηριότητα και 25 παιδιά (83,33%) μπορούν να προετοιμάζονται για ύπνο το βράδυ. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα, φαίνεται ότι και τα 32 παιδιά (100%) μπορούν να οργανώνουν το χρόνο τους το πρωί αλλά και το βράδυ, ενώ μόνο 1 παιδί δυσκολεύεται στην οργάνωση χρόνου το απόγευμα, καθώς 31 παιδιά (96,88%) απάντησαν σωστά και στην οργάνωση της απογευματινής τους δραστηριότητας.

Πίνακας 22.α-β.: Σύγκριση post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την ικανότητα οργάνωσης χρόνου

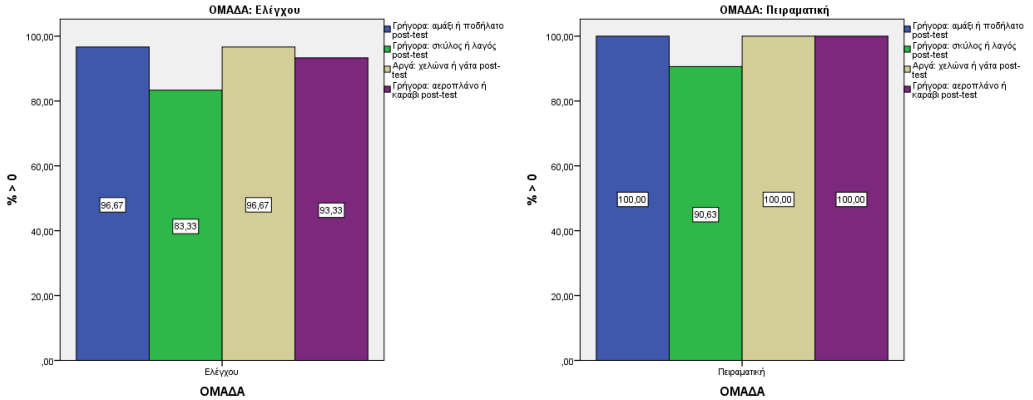


Κάνοντας τη μεταξύ τους σύγκριση, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, καθώς με βάση τα παραπάνω ποσοστά η πειραματική ομάδα απάντησε σωστά στη συντριπτική πλειοψηφία και φαίνεται ότι έχει αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα οργάνωσης του χρόνου σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που φαίνεται ότι δεν την έχουν αναπτύξει όλα τα παιδιά.

Έννοια ταχύτητας

Στο γράφημα 23.α-β., φαίνεται ότι στο post-test της ομάδας ελέγχου 29 παιδιά (96,67%) απάντησαν ότι το αυτοκίνητο ταξιδεύει πιο γρήγορα από το ποδήλατο, 25 παιδιά (83,33%) απάντησαν ότι ο λαγός τρέχει πιο γρήγορα από το σκύλο, 29 παιδιά (96,67%) ότι η χελώνα πάει πιο αργά από τη γάτα και 28 παιδιά (93,33%) απάντησαν ότι το αεροπλάνο φτάνει πιο γρήγορα. Αντίστοιχα, στην πειραματική ομάδα βλέπουμε ότι όλα τα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά ότι το αυτοκίνητο ταξιδεύει πιο γρήγορα, ότι η χελώνα πάει πιο αργά και ότι το αεροπλάνο ταξιδεύει πιο γρήγορα και 29 παιδιά (90,63%) απάντησαν ότι ο λαγός τρέχει πιο γρήγορα.

Πίνακας 23.α-β.: Σύγκριση post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την έννοια ταχύτητας

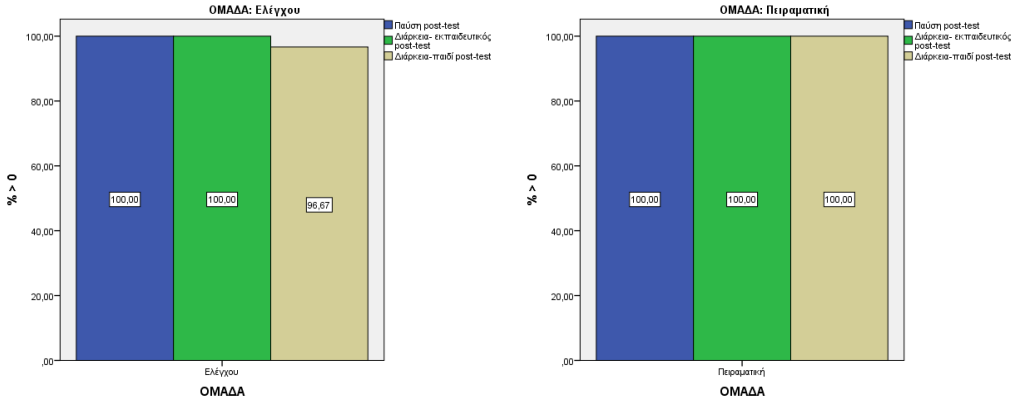


Προχωρώντας στη μεταξύ τους σύγκριση, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο ομάδες έχουν κατανοήσει την έννοια της ταχύτητας, Η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι πολύ μικρή, με την πειραματική να έχει ένα μικρό προβάδισμα. Σε γενικές γραμμές, όμως, φαίνεται ότι όλα τα παιδιά, εκτός από μερικά της ομάδας ελέγχου, είναι εξοικειωμένα με τις έννοιες αργά – γρήγορα.

Έννοιες παύσης – Διάρκειας

Στο γράφημα 24.α-β. παρατηρούμε ότι στο post-test της ομάδας ελέγχου και τα 30 παιδιά (100%) εκτέλεσαν σωστά τη δοκιμασία για την παύση και αναγνώρισαν την περισσότερη διάρκεια και 29 παιδιά (96,67%) έπαιξαν στη σωστή χρονική διάρκεια τα μουσικά όργανα ενώ μόνο 1 παιδί έκανε λάθος στην τελευταία δοκιμασία. Από την άλλη, στο post-test της πειραματικής ομάδας και τα 32 παιδιά (100%) έκαναν σωστά όλες τις δοκιμασίες.

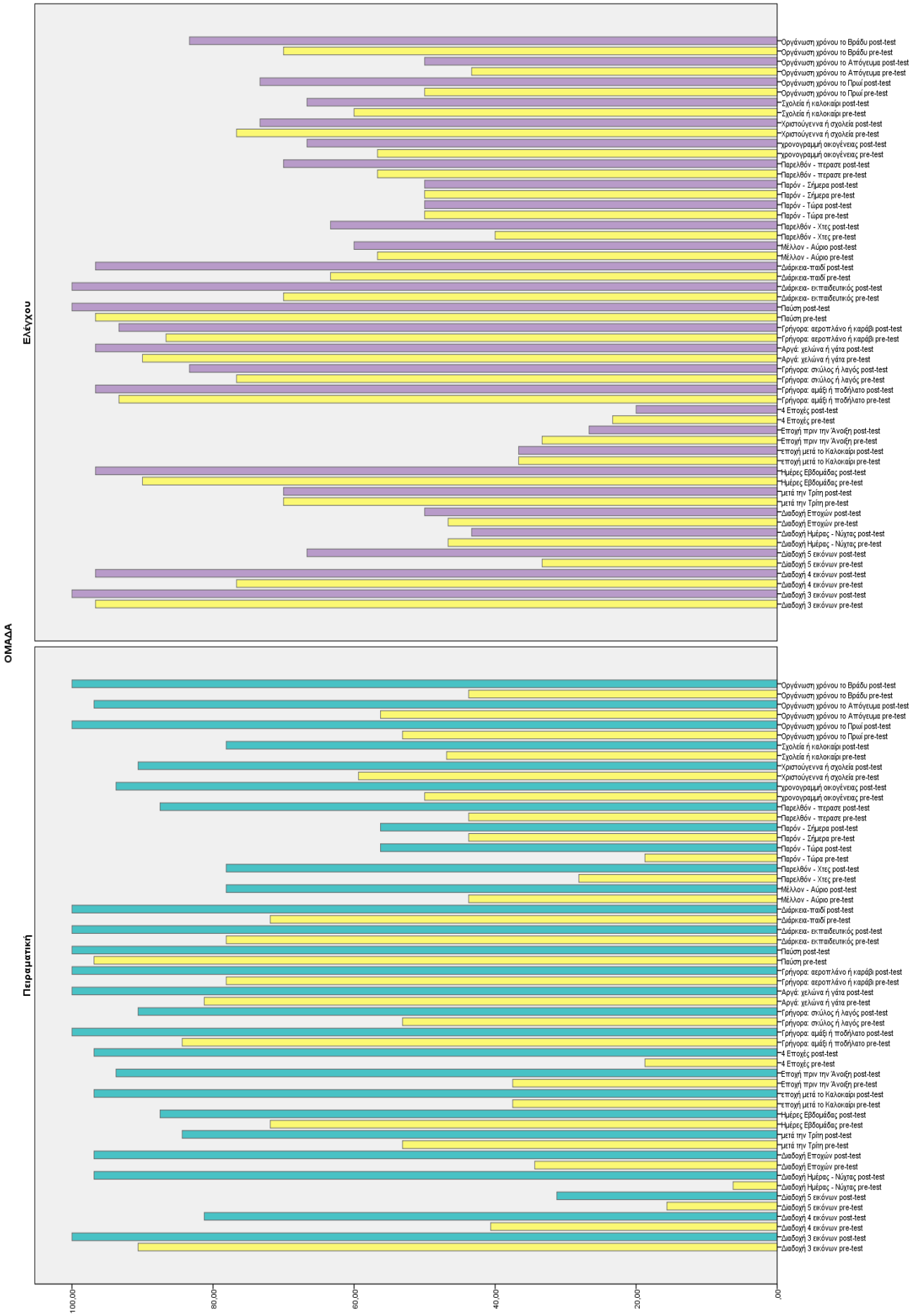
Πίνακας 24.α-β.: Σύγκριση post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για την έννοια της διάρκειας – παύσης



Συγκριτικά, τα νήπια και των δύο ομάδων φαίνεται να γνωρίζουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία τις έννοιες της παύσης και της διάρκειας. Ωστόσο, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας φαίνονται πλήρως εξοικειωμένα, καθώς όλα έδωσαν τη σωστή απάντηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου υπήρξε ένα μικρό ποσοστό 3.33% που απάντησε λανθασμένα.

Συνολικά, για μια ολοκληρωμένη σύγκριση Pre-test και Post-test της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ακολουθεί το γράφημα 25:

Γράφημα 25: Σύγκριση pre-tests και post-test ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας για όλες τις έννοιες



Με μια πρώτη ματιά, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο ομάδες είχαν διαφορές μεταξύ τους αλλά και ότι βελτιώθηκαν, με την πειραματική να σημειώνει μεγαλύτερη άνοδο. Ξεκινώντας από τα pre-test, παρατηρούμε πως η ομάδα ελέγχου τα κατάφερε καλύτερα στις δοκιμασίες της τάξης και διαδοχής των 3, 4 και 5 εικόνων, στη διαδοχή της ημέρας (πρωί – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ) και των εποχών και στις ημέρες της εβδομάδας. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες δυσκολεύτηκαν λίγο στο να προσδιορίσουν ποια εποχή είναι μετά το Καλοκαίρι και πριν την Άνοιξη αλλά και στην κυκλική διαδοχή και περιοδικότητα των εποχών.

Επίσης, και οι δύο ομάδες στην πρώτη μέτρηση φαίνεται να είχαν κατακτήσει την έννοια της ταχύτητας (αργά – γρήγορα) αλλά και της παύσης και διάρκειας, με την ομάδα ελέγχου να είναι λίγο καλύτερη. Αναφορικά με την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ήταν και πάλι σε καλύτερο επίπεδο στο pre-test. Όμως, δεν την έχουν κατακτήσει πλήρως, καθώς περίπου τα μισά παιδιά απάντησαν σωστά και τα άλλα μισά λάθος, παρουσιάζοντας ιδιαίτερη δυσκολία στις έννοιες του χτες και του σήμερα. Αντίθετα, η πειραματική ομάδα απάντησε περισσότερες λάθος απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις και δυσκολεύτηκε πολύ στις έννοιες του χτες, του σήμερα και του τώρα.

Η ομάδα ελέγχου φαίνεται να βρίσκεται σε καλύτερη επίπεδο στην έννοια της χρονογραμμης, εφόσον έδωσε περισσότερες σωστές απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις απ' ότι η πειραματική ομάδα. Στην ικανότητα οργάνωσης χρόνου το πρωί, σύμφωνα με το pre-test, φαίνεται και οι δύο ομάδες είναι σε μέτριο επίπεδο, το απόγευμα φαίνεται να είναι καλύτερη η πειραματική ομάδα, ενώ το βράδυ η ομάδα ελέγχου παρατηρούμε ότι έχει δώσει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.

Περνώντας στα post-test των δύο ομάδων, παρατηρούμε ότι και οι δύο βελτιώθηκαν σημαντικά. Όμως, η πειραματική ομάδα φαίνεται πως είχε καλύτερη επίδοση σε όλες τις ερωτήσεις, καθώς τα παιδιά ήταν σε θέση μετά την παρέμβαση να απαντήσουν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, απάντησαν πιο σωστά στις ερωτήσεις που αφορούσαν την έννοια της τάξης και διαδοχής των εικόνων, με μια εξαίρεση τις 5 εικόνες, όπου η ομάδα ελέγχου ήταν καλύτερη, τη διαδοχή της ημέρας – νύχτας, των εποχών αλλά και την περιοδικότητα των ημερών και των εποχών. Παρόλο που και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν σημαντικά, δεν έφτασαν τόσο υψηλά όσο η πειραματική ομάδα. Υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στις δύο ομάδες στην περιοδικότητα των εποχών και των ημερών, αν και η ομάδα ελέγχου φαίνεται να γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας.

Τις έννοιες της ταχύτητας, της παύσης και της διάρκειας τις είχαν ήδη κατακτήσει σε πολύ καλό επίπεδο και οι δύο ομάδες αλλά στο post-test φαίνεται ότι βελτιώθηκαν ακόμα περισσότερο. Κι ενώ στο pre-test, η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερη απόδοση τώρα φαίνεται πως η πειραματική έχει ένα μικρό προβάδισμα. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έφεραν καλύτερα αποτελέσματα στην έννοια της χρονογραμμής και στην ικανότητα οργάνωσης του χρόνου. Η μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρείται στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο (παρελθόν – παρόν – μέλλον) και συγκεκριμένα τις

έννοιες, χτες, σήμερα, αύριο, τώρα. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν αισθητή βελτίωση, κυρίως στις έννοιες του παρελθόντος και του μέλλοντος. Σε αυτές τις ερωτήσεις, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, είχαν αισθητά πολύ καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Συμπερασματικά, διακρίνουμε πως μετά το τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, τα οποία συμμετείχαν σε αυτήν, έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Φαίνεται δηλαδή, πως οι αφηγήσεις ιστοριών και η αναπαράστασή τους μέσω βιωματικών-ενσώματων δραστηριοτήτων, συνέβαλαν στη βελτίωση της πειραματικής ομάδας και στην κατανόηση των χρονικών εννοιών από τα παιδιά. Η εξέλιξή της γίνεται ορατή μέσα από την αναλυτική σύγκριση των αποτελεσμάτων με την ομάδα ελέγχου που μόλις πραγματοποιήσαμε.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται πως μέσω βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, μπόρεσαν να εξελιχθούν και να κατανοήσουν πολύ καλύτερα τις διάφορες χρονικές έννοιες απ' ότι πριν και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, που δε συμμετείχε σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Τέλος, σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κάθε φορά συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό στις βιωματικές δραστηριότητες. Πολλές φορές εξέφραζαν την ανυπομονησία τους ρωτώντας την «*τι θα παίξουμε σήμερα*». Αυτό αποδεικνύει ότι οι βιωματικές δραστηριότητες κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη, με δράση, δημιουργικότητα, φαντασία και πολλή χαρά.