

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



Ομάδες Μικτής Ηλικίας: Προκαταρκτική προσέγγιση

Ειρήνη Σιβροπούλου (Irini Sivrourou), Δήμητρα Ευαγγέλου (Dimitra Evagelou)

doi: [10.12681/icw.18230](https://doi.org/10.12681/icw.18230)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σιβροπούλου (Irini Sivrourou) Ε., & Ευαγγέλου (Dimitra Evagelou) Δ. (2007). Ομάδες Μικτής Ηλικίας: Προκαταρκτική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 178–194. <https://doi.org/10.12681/icw.18230>

Ομάδες Μικτής Ηλικίας: Προκαταρκτική προσέγγιση

1. Εισαγωγή

Το βασικό δίλημμα που αντιμετωπίσαν και αντιμετωπίζουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιλογή ανάμεσα στην ομοιογενή και ανομοιογενή σύνθεση των τάξεων.

Πίσω από κάθε επιλογή υπάρχει μια διαφορετική παιδαγωγική ιδεολογία και μια διαφορετική φιλοσοφία για το ρόλο του σχολείου. Δηλαδή οι οπαδοί των κοινωνικοκεντρικών θεωριών επισημαίνουν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες για να ενταχτεί το άτομο στην κοινωνία των ενηλίκων, ενώ οι οπαδοί των ατομοκεντρικών θεωριών σημειώνουν ότι ο ρόλος του σχολείου αποσκοπεί στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Προφανώς ο συγκερασμός των δύο ρόλων του σχολείου και η ανεύρεση της χρυσής τομής είναι το ζητούμενο στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Χαραλάμπους, 1999: 5-6).

Προκειμένου να οδηγηθούμε στο συγκερασμό των δύο θεωριών για το

ρόλο του σχολείου κρίνουμε σκόπιμο να θεωρήσουμε ότι το σχολείο είναι απαραίτητο να στηρίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας ευκαιριών, της διαφορετικότητας, της διαπραγμάτευσης και συνεργασίας, της συμμετοχής, της ενεργητικής μάθησης, της υποκειμενικότητας, της χαράς και του παιχνιδιού. Οι αρχές αυτές ανήκουν και εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στις τάξεις με ομάδες μικτής ηλικίας (Ο.Μ.Η.).

Οι τάξεις με Ο.Μ.Η. αποτελούνται από παιδιά με ετερογενείς ικανότητες και διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο και όχι παραπάνω από τρία χρόνια. Έχουν γίνει γνωστές με διάφορα ονόματα: ανομοιογενείς ομάδες, ομάδες πολλαπλών ηλικιών, κάθετη ομαδοποίηση, οικογενειακή ομαδοποίηση και δημοτικά σχολεία χωρίς τάξεις (Ευαγγέλου, 1993: 92). Ωστόσο, η ομαδοποίηση μιας μόνο ηλικίας θεωρείται ο κύριος τρόπος δόμησης μιας τάξης, παρόλο που κρίνεται και επικρίνεται εδώ και πολλά χρόνια (Forward, 1988).

Από το 19ο αιώνα στη Δ. Ευρώπη

η ηλικία χρησιμοποιήθηκε ως βασικό κριτήριο για την ένταξη των μαθητών σε τάξεις και αυτή η τακτική ισχύει μέχρι και σήμερα. Έτσι, κάθε σχολική τάξη αποτελείται από παιδιά της ίδιας σχεδόν ηλικίας. Αυτός ο καθορισμός των σχολικών τάξεων με βάση την ηλικία ήταν μέρος της προσπάθειας για αποτελεσματικότητα και συστηματοποίηση της σχολικής διαδικασίας και συνοδευόταν συχνά από παράλληλες προσπάθειες για μέτρηση της παιδικής νοημοσύνης και ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την επίδοση. Η εξέλιξη των σχολικών βιβλίων συνέβαλε στη διάρθρωση της εκπαίδευσης σε τάξεις.

Η πρακτική αυτή της ομαδοποίησης μιας μόνο ηλικίας φαίνεται να δημιουργεί τεράστιες κανονιστικές πιέσεις στα παιδιά και το δάσκαλο, όσον αφορά την προσδοκία να κατέχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες. Υπάρχει μια τάση σε μια ομοιογενή ηλικιακή ομάδα να επιβάλλει κυρώσεις, να «τιμωρεί» τα παιδιά που αποτυγχάνουν ν' ανταποκριθούν στις κανονιστικές προσδοκίες (Katz, 1995).

Επιπλέον η ομοιογενής ομαδοποίηση δημιουργεί στις μικρές ηλικίες πολλά προβλήματα, επειδή ο ρυθμός ανάπτυξης και το υπόβαθρο των εμπειριών ποικίλλουν είναι πιθανό σε ορισμένα παιδιά να προσάψουν την «ετικέτα» του «αργού», ενώ σε μικρό χρονικό διάστημα ενδεχομένως η συμπεριφορά να αλλάξει. Από τη στιγμή όμως που ένα παιδί θα αποκτήσει την «ετικέτα» του αργού και θα εσωτερικεύσει τη βραδύτητα ως ανταπόδοση, η ετικέτα μπορεί να

ασκήσει αθροιστικές επιπτώσεις και οι πιθανές αλλαγές από αυτή να είναι λίγες (Katz & Cherd, 2004:110).

Με την πάροδο του χρόνου η ομαδοποίηση μιας μόνο ηλικίας γίνεται ολοένα και λιγότερο δημοφιλής, επειδή οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική αποξένωση των μαθητών των χαμηλότερων επιπέδων (Willing, 1963), ενώ οι ενδείξεις για θετικά αποτελέσματα δεν είναι πειστικές (Ferri, 1971, Gregory, 1984).

Το 1959 με τη δημοσίευση του βιβλίου «το αταξικό δημοτικό σχολείο» των (Goodlad & Anderson, 1987) ξεκίνησε το ενδιαφέρον για τα πιθανά οφέλη των ομάδων μικτής ηλικίας. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ομοιογενής ομαδοποίηση των παιδιών με βάση ένα και μοναδικό κριτήριο, όπως η ηλικία, δεν διαμορφώνει μια πραγματικά ομοιογενή ομάδα τη στιγμή που υπάρχουν και άλλα κριτήρια τα οποία είναι σημαντικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Ευαγγέλου, 1993).

Στη σημερινή μικτής ηλικίας σχολική τάξη τα μεγαλύτερα παιδιά πολλές φορές διδάσκουν τα μικρότερα. Η τάξη λειτουργεί περίπου όπως η οικογένεια και τα παιδιά σ' αυτήν ανατρέφονται και προστατεύονται. Οι συμμαθητές δουλεύουν μαζί σαν μίγμα συνεργασίας και ανταγωνισμού και οι μαθητές δοκιμάζουν έναν βαθμό ευελιξίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Leight & Rinehart, 1992). Οι τάξεις μικτών ηλικιών παρέχουν περισσότερες δυνατότητες για αυτόνομη μάθηση, συνεργασία και κοινωνική αλληλεπικοινωνία, χαρακτηριστικά που εί-

ναι αναγκαία να αναπτύξουν οι μαθητές, οι οποίοι θα ζήσουν στη μεταβιομηχανική κοινωνία της πολιτισμικής και εθνικής ομοιογένειας (Oakes & Heckman, 1995:318). Παρέχουν ενδεχομένως μια εμπλουτισμένη σχολική κοινότητα στην οποία τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να δώσουν και να πάρουν στοργή και υποστήριξη είτε είναι νεότερα είτε μεγαλύτερα μέλη της τάξης. Επιπλέον η έρευνα προτείνει ότι λιγότερα παιδιά βιώνουν απομόνωση από τους συνομηλίκους σε τάξη με μικτές ηλικίες παρά σε τάξη με ίδιες ηλικίες (McClellan Kinsey, 1997).

Ομάδες μικτών ηλικιών και ανάπτυξη
Οι ομάδες μικτών ηλικιών:

- Βελτιώνουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η επανεξέταση 37 μελετών από τους Anderson & Ravan, η οποία αποδεικνύει βελτίωση στα αποτελέσματα των τεστ και βελτίωση της συμπεριφοράς στο σχολείο για μαθητές που φοιτούν σε μικτής ηλικίας σχολικές τάξεις και ειδικά για τους μαύρους, τα αγόρια, τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και τους μαθητές από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από περίπου 18 μελέτες που εξέτασαν συγκεκριμένα τους χαμηλού εισοδήματος πληθυσμούς και την μικτής ηλικίας ομαδοποίηση, η μικτή ηλικία προκύπτει ως δομή, ότι προωθεί γενικά υψηλότερες επιδόσεις, ισχυρότερη κοινωνική ανάπτυξη καλύτερες αυτοαντιλήψεις και πε-

ρισσότερη θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Anderson & Ravan, 1993).

- Καλλιεργούν την πνευματική / διανοητική ανάπτυξη. Οι διαφορετικές απόψεις, προσεγγίσεις και στρατηγικές που εκφράζουν και χρησιμοποιούν τα μέλη της ανομοιογενούς ομάδας, δημιουργούν καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και παρέχουν ευκαιρίες γνωστικής ενσυναίσθησης που στο σύνολό τους προωθούν τη κριτική σκέψη και την νοητική ανάπτυξη εν γένει (Johnson & Johnson, 1992:124).
- Προωθούν τη συνεργατική μάθηση. Γιατί η συνεργατική παιδαγωγική διαδικασία έχει ως πυρήνα τις βασικές αρχές της μη ανταγωνιστικής, ενεργού μάθησης με τη χρήση μικτών ετερογενών ηλικιακών ομάδων παιδιών, με διαφορετικές ικανότητες και από διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Roopnarine & Clawson, 2006: 444). Η πρόθεση αυτού του μοντέλου είναι να προωθήσει την εκπαίδευση πέρα από τις τυποποιημένες μεθόδους των αναλυτικών προγραμμάτων με την μετατόπιση του στόχου του εκπαιδευτικού προγραμματισμού από τις ανάγκες της ομάδας στις ανάγκες του κάθε παιδιού ατομικά (McClellan & Kinsey, 1993:23).

Γενικά οι στόχοι των προγραμμάτων με ΟΜΗ είναι να επιτύχουν τους ίδιους στόχους με τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. «Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα περισσότερα προ-

γράμματα προσχολικής ηλικίας και στις τάξεις με μικτές ηλικίες. Η ασυμμετρία στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών δίνει μεγαλύτερες ευκαιρίες για τη διατήρηση των παραδοσιακών ορίων στο Αναλυτικό πρόγραμμα και την επικέντρωση σε ενοποιημένες θεματικές ενότητες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Στο πνεύμα της συνεργατικής εκπαίδευσης η διαδικασία αυτή επενδύει στη διδασκαλία ανάμεσα στους συμμαθητές και εμπλουτίζει τη διαρκή μαθησιακή διαδικασία» (Roopnarine & Clawson, 2006: 446-447).

Οργάνωση των ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων

Η οργάνωση των τάξεων στο Δημοτικά σχολεία γίνεται με βάση την ηλικία των παιδιών. Ωστόσο, στα ολιγοθέσια σχολεία δύο ή και περισσότερες τάξεις, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου συμπύσσονται σε συνδιδασκόμενα τμήματα και λειτουργούν σε μια αίθουσα. Κάθε τάξη έχει το πρόγραμμά της, μολονότι κάποιες δραστηριότητες απευθύνονται στους μαθητές όλων των ηλικιών. Αυτή η οργάνωση ονομάζεται «σύμπλεγμα τάξεων» (Μπρούζος, 2005: 57). Οι αρνητικές συνέπειες αυτής της οργάνωσης δηλαδή της συνδιδασκαλίας διαφορετικών τάξεων συνοψίζονται στα εξής: Στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για κάθε τάξη, στην πολύωρη απασχόληση των μαθητών με σιωπηρές εργασίες, στη συρρίκνωση των δευτερευόντων μαθημάτων και τέλος στην αδυναμία των μικρών μαθη-

τών να παρακολουθήσουν το μάθημα γιατί συχνά η διδακτέα ύλη δεν αντιστοιχεί στην ηλικία τους κ.α. (Καούρης, 1993, Παπασταμάτης 1996).

Οι αρνητικές αυτές συνέπειες θα μπορούσαν να αποφευχθούν αν τα ολιγοθέσια σχολεία υιοθετούσαν την οργάνωση της τάξης σε ομάδες μικτών ηλικιών και μικτών ικανοτήτων. Σύμφωνα με αυτή την ομαδοποίηση μαθητές διαφορετικής ηλικίας και διαφορετικών επιπέδων συνδιδάσκονται, επειδή αναμένονται οφέλη από τη μικτή ομαδοποίηση, όπως υπομονή, ανοχή, αλληλοβοήθεια, συνεργασία. Φυσικά οι δάσκαλοι μπορούν να προχωρήσουν και στη συγκρότηση υποομάδων, όταν οι ανάγκες το επιβάλλουν, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια απόκτησης βασικών δεξιοτήτων (Μπρούζος, 2002: 58).

Είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι η διεθνής έρευνα επεσήμανε τα εξής: οι μαθητές πολυηλικιακών τάξεων έχουν τουλάχιστον εξίσου καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και μάλιστα ενδεχομένως υπερτερούν των συμμαθητών τους που φοιτούν σε ομοιογενείς ηλικιακά τάξεις στο επίπεδο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Μπρούζος, 2002). Τίθεται λοιπόν το εύλογο ερώτημα γιατί οι ΟΜΗ δεν εφαρμόζονται σε ευρύτερη κλίμακα;

Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων και νηπιαγωγών σαφώς πρόγραμμα οργάνωσης που στηρίζεται σε ομάδες που είναι ανάμικτες σε ικανότητες και ηλικίες. Η μελέτη επιχειρεί επίσης να

διερευνήσει κατά πόσο δάσκαλοι και νηπιαγωγοί γνωρίζουν το ρόλο τους προκειμένου να οργανώσουν ένα πρόγραμμα με ομάδες μικτών ηλικιών; Καθώς και ποιες από τις δυο βαθμίδες (δασκάλων ή νηπιαγωγών) είναι σε θέση να διδάξουν σ' αυτό το πρόγραμμα;

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2003-2004. Έλαβαν μέρος 640 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Φλώρινας, Χαλκιδικής, Κιλκίς, Καστοριάς, και Δράμας. Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται σε μια ποιοτική προσέγγιση. Οδηγός για την επιλογή των στατιστικών τεστ αποτέλεσε το είδος της κάθε ερώτησης. Στις περισσότερες χρησιμοποιήθηκε η εκτίμηση των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών (*frequency analysis*). Εκεί, όπου επιτρεπόταν πάνω από μία απαντήσεις (π.χ. στην ερώτηση 4) αξιοποιήθηκε η δυνατότητα ανάλυσης πολλαπλών απαντήσεων (*multiple response set*), η οποία υπολογίζει τις συχνότητες όλων των απαντήσεων που δόθηκαν από τα άτομα. Στην περίπτωση που οι απαντήσεις πρέπει να ιεραρχηθούν (ερώτηση 2), τότε η παραπάνω ανάλυση δεν επαρκεί. Εδώ έχει μεγάλη σημασία, αν κάποια απάντηση εμφανίζει υψηλά ποσοστά στην 1η, στη 2η ή στην 3η προτίμηση. Η ιεραρχία αντιπροσωπεύει μια αξιολογική τοποθέτηση των ερωτηθέντων απέναντι

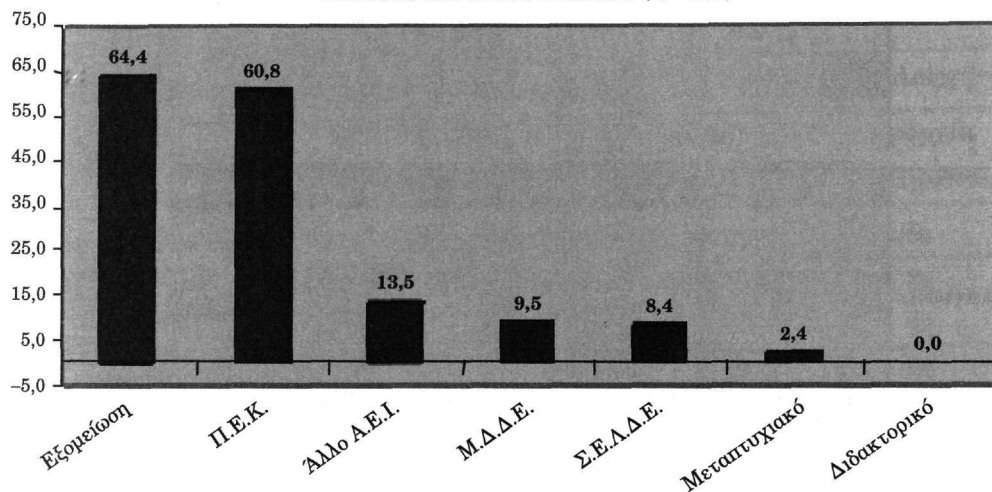
στις απαντήσεις. Για την ανάλυση τέτοιων ιεραρχήσεων (*rank analysis*) χρειάζεται στάθμιση των συχνοτήτων. Σύμφωνα με αυτήν, η συχνότητα της κάθε απάντησης πολλαπλασιάζεται με τη θέση της στην ιεράρχηση (συχνότητα \times θέση). Έτσι, για παράδειγμα οι συχνότητες της προτίμησης πολλαπλασιάζονται με το τρία, της δεύτερης προτίμησης με το δύο και της τρίτης προτίμησης με το ένα, ώστε τα μεγάλα αθροίσματα γινομένων να σημαίνουν μια συχνή προτίμηση μιας απάντησης στις πρώτες θέσεις της ιεράρχησης. Στο τέλος, αθροίζονται τα γινόμενα που προκύπτουν για κάθε μία από τις τρεις θέσεις (βλ. Varsamis, 2002).

Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο και κρίνεται σαν το πιο πρόσφορο εργαλείο για πρωτογενή έρευνα. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερευνητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του (Janeau, 1988). Όταν το ερωτηματολόγιο είναι καλά σχεδιασμένο και χρησιμοποιείται εύστοχα, τότε μπορεί να προσφέρει εξαιρετικά χρήσιμα και σημαντικά αποτελέσματα (Mucchielli, 1968. Cohen et al, 1994) και μπορεί να εξασφαλίσει τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο γιατί:

- Εύκολα διεγείρει το ενδιαφέρον των κοινωνικών υποκειμένων και έτσι αυξάνεται η συμμετοχή στην έρευνα (Janeau, 1988)
- Οδηγεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις και ιδέες, οι οποίες διαφορετικά δεν

Ποσοστά των άλλων σπουδών (N=452)



Σχήμα 1

Στοιχεία των λοιπών σπουδών για μέρος του δείγματος.

θα ήταν δυνατό να συλλεγούν εύκολα (Fraise et al, 1970).

- Επιτρέπει τη συνεχή εξέταση δεδομένων, ώστε να διασφαλιστεί η πιο κατάλληλη έρευνα (Janeau, 1988).

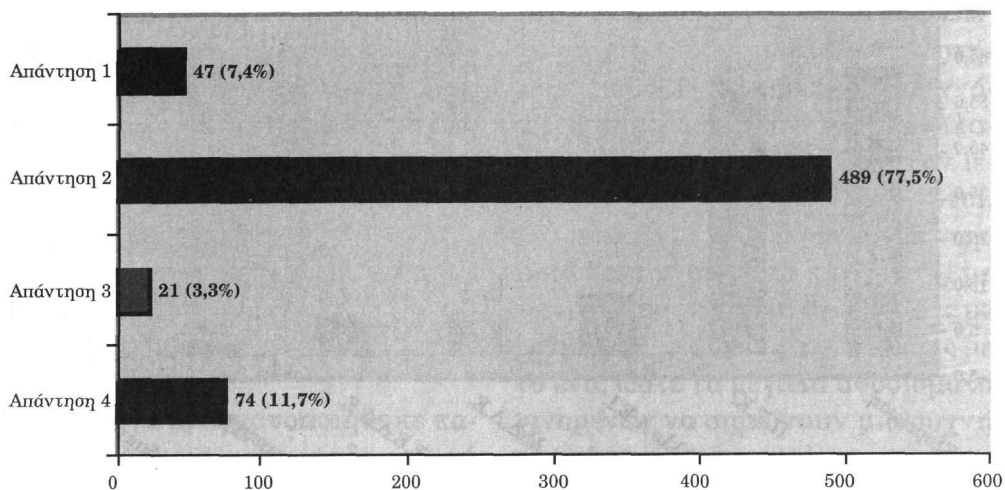
Στην πρωτογενή του μορφή το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από 30 εκπαιδευτικούς, το φθινόπωρο του 2003. Τότε ζητήθηκε από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν παρατηρήσεις σχετικές με την κατανόηση και πληρότητα και την εν γένει κάλυψη όλων των πτυχών του θέματος. Το νέο αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε άλλους 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όχι μόνο το συμπλήρωσαν αλλά και διατύπωσαν νέες παρατηρήσεις, οι οποίες ελήφθησαν υπόψη στην κατάρτιση του νέου ερωτηματολογίου. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου

αποτελούνταν από 45 ερωτήσεις-δηλώσεις. Οι πρώτες 6 ερωτήσεις αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των κοινωνικών υποκειμένων. Οι υπόλοιπες 39 ανίχνευαν τις απόψεις των δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την έκταση των γνώσεων τους για τις Ο.Μ.Η. και τη λειτουργία τους, μέσω ερωτήσεων με επιλογή και ερωτήσεων δεδομένης απάντησης ΝΑΙ –ΟΧΙ.

3. Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν πολύ περισσότερες γυναίκες (78,8%) από ότι άνδρες (21,3%). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ένα μέρος του δείγματος είναι νηπιαγωγοί, οι οποίοι είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Συνολικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά χρόνια

Ερώτηση 1



Σχήμα 2

Ποσοστά απαντήσεων στην 1η ερώτηση.

στο επάγγελμα (με διδακτική εμπειρία από 12 ετών και άνω). Σε συνάρτηση με αυτό, πρόκειται κυρίως για μόνιμους εκπαιδευτικούς με δύο έτη βασικών σπουδών. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό έχουν επιπρόσθετες σπουδές δηλαδή ένα μεγάλο ποσοστό αναφέρει ότι έχει κάνει την «Εξομοίωση», ενώ το 60,8% έχει συμμετάσχει σε Π.Ε.Κ.. Οι υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης συγκεντρώνουν σχετικά χαμηλά ποσοστά (βλ. σχήμα 1).

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από 4 υποερωτήσεις/δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στον ορισμό των ομάδων μικτών ηλικιών και είναι οι ακόλουθες:

1. Το πρόγραμμα των ομάδων μικτής ηλικίας είναι ένα πρόγραμμα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.
2. Το πρόγραμμα ομάδων μικτής ηλικίας είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση

παιδιών διαφορετικών ηλικιών και ετερογενών ικανοτήτων.

3. Το πρόγραμμα ομάδων μικτής ηλικίας είναι ένα πρόγραμμα διαθεματικής προσέγγισης.
4. Δεν ξέρω

Σε αυτή την ερώτηση καταγράφηκαν 631 έγκυρες απαντήσεις. Από αυτές, οι περισσότερες σε ποσοστό 77,5% επιλέγουν την επιθυμητή απάντηση ότι δηλ. το πρόγραμμα ομάδων μικτής ηλικίας στηρίζεται στην αλληλεπίδραση παιδιών διαφορετικών ηλικιών και ετερογενών ικανοτήτων (βλ. σχήμα 2).

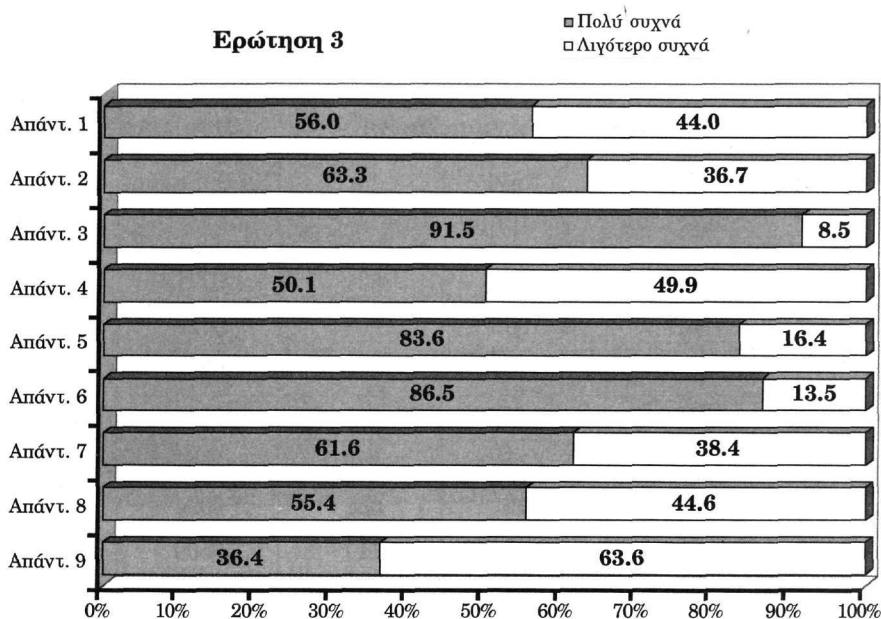
Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από 7 υποερωτήσεις /δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στο στόχο του προγράμματος ομάδων μικτών ηλικιών και είναι οι ακόλουθες:
(ιεραρχήστε κατά σειρά προτεραιότητας από μία μέχρι τρεις απαντήσεις με τους αριθμούς 1,2,3)

Πίνακας 1

Ποσοστά απαντήσεων στη 2η ερώτηση.

Απαντήσεις:	Συχνότητες ανά προτίμηση			Συνολική κατάταξη	
	1η Προτίμηση	2η Προτίμηση	3η Προτίμηση	Σταθμισμένο σύνολο	Ιεραρχία απαντήσεων
Απάντ. Νο 1	065	021	034	0271	5η
Απάντ. Νο 2	107	150	108	0729	2η
Απάντ. Νο 3	038	079	124	0396	4η
Απάντ. Νο 4	017	045	036	0177	6η
Απάντ. Νο 5	314	135	069	1281	1η
Απάντ. Νο 6	006	022	032	0094	7η
Απάντ. Νο 7	053	112	117	0500	3η
Σύνολο:	600	564	520		

1. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος.
2. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών.
3. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας της δουλειάς στο σχολείο.
4. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι ο εμπλουτισμός του σχολείου με ερευνητικά προγράμματα.
5. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η συμμετοχή παιδιών διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών ικανοτήτων σε κοινές δραστηριότητες.
6. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η συμμετοχή πολλών ενηλίκων σε μια τάξη
7. Στόχος του προγράμματος των Ο.Μ.Η. είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να μεγαλώσουν το καθένα με το δικό του ρυθμό.
Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 600 εκπαιδευτικοί δηλώνοντας έστω και μία προτίμηση. Οι συχνότητες των απαντήσεων σε κάθε θέση προτίμησης δίνονται από τον πίνακα (βλ. πίνακα 1). Με τη μεθοδολογία που ήδη περιγράφηκε καταλήγουμε στην ιεράρχηση των απαντήσεων. Σύμφωνα με αυτή η 5η απάντηση δηλ. η επιθυμητή, καταλαμβάνει την πρώτη θέση με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες. Ακολουθούν η 2η και η 7η απάντηση.
Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από 9 υποερωτήσεις /δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στο αν το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. επιδρά πολύ ή λιγότερο συχνά:



Σχήμα 3
Ποσοστά απαντήσεων στην 3η ερώτηση.

1. Στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών.
2. Στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.
3. Στη μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
4. Στη βελτίωση της μαθηματικής σκέψης των παιδιών.
5. Στην ενθάρρυνση της διανοητικής ανάπτυξης των παιδιών.
6. Σ τον εμπλουτισμό της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.
7. Στην ελαχιστοποίηση του ανταγωνισμού.
8. Στην ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.
9. Στην ανάπτυξη των φυσικών επιστημών.

Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν από 515 έως 586 εκπαιδευτικοί (τα

ποσοστά αποχής διέφεραν από απάντηση σε απάντηση). Στις απαντήσεις 1, 4 και 8 τα ποσοστά των κατηγοριών «Πολύ συχνά» και «Λιγότερο συχνά» είναι σχεδόν ισοδύναμα. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις ενδιαφέρον παρουσιάζει η δεύτερη απάντηση (βλ. σχήμα 3).

Στη τέταρτη ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνονται δέκα υποερωτήσεις /δηλώσεις που αφορούν τα ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του προγράμματος των Ο.Μ.Η. και είναι οι ακόλουθες:

1. Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΟΜΗ ενθαρρύνει τη διανοητική ανάπτυξη.
2. Αφήνει ελεύθερα τα παιδιά να εργάζονται.

Πίνακας 2
Ποσοστά απαντήσεων στη 4η ερώτηση.

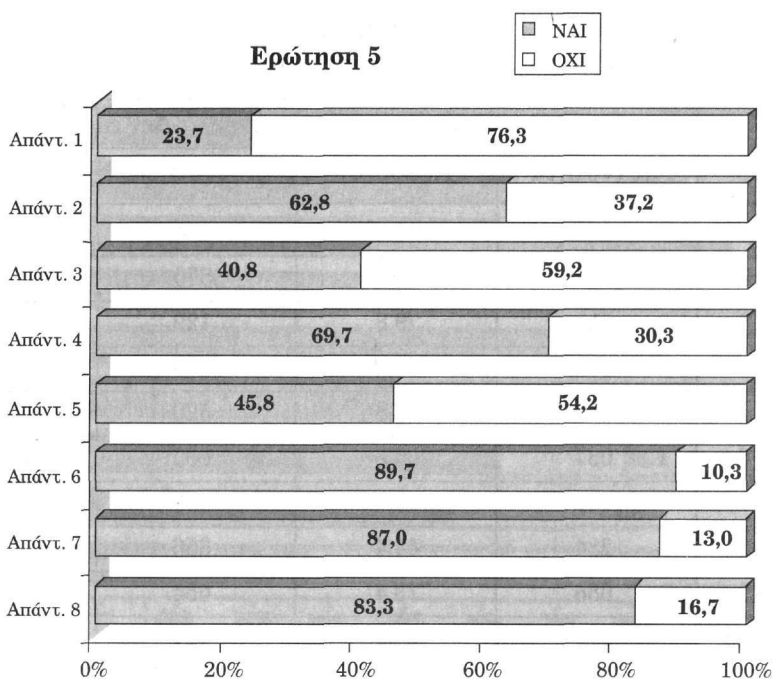
Απάντηση:	Επελέγη		Δεν επελέγη	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Απάντηση 1	106	16,6	534	83,4
Απάντηση 2	070	10,9	570	89,1
Απάντηση 3	511	79,8	129	20,2
Απάντηση 4	161	25,2	479	74,8
Απάντηση 5	120	18,8	520	81,3
Απάντηση 6	037	05,8	603	94,2
Απάντηση 7	107	16,7	533	83,3
Απάντηση 8	284	44,4	356	55,6
Απάντηση 9	086	13,4	554	86,6
Απάντηση 10	219	34,2	421	65,8

3. Ενθαρρύνει την εργασία σε ομάδες μικτών ηλικιών και διαφορετικών ικανοτήτων.
4. Παρακολουθεί και καταγράφει συστηματικά τις δραστηριότητες των παιδιών.
5. Εμπλέκει και άλλους ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία.
6. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.
7. Καθοδηγεί τα παιδιά στο πώς να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες.
8. Καλλιεργεί την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.
9. Δίνει απεριόριστο χρόνο στα παιδιά να εκφράζουν και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους.
10. Επιδιώκει ώστε όλα τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή να συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα. Στην παρούσα ερώτηση δεν είναι

δυνατόν να υπολογιστεί το ποσοστό αποχής. Μόνο στην απάντηση 8 οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ήταν σχετικά μοιρασμένες. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις ενδιαφέρον παρουσιάζουν η 5η και η 10η απάντηση (βλ. πίνακα 2).

Η Πέμπτη ομάδα ερωτήσεων απαρτίζεται από 8 υποερωτήσεις /δηλώσεις, οι οποίες αφορούν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να εφαρμοστεί το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. και είναι οι ακόλουθες.

1. Προκειμένου να εφαρμοστεί το πρόγραμμα ΟΜΗ σημαντική προϋπόθεση είναι να υπάρχουν πολλοί ενήλικες στην αίθουσα.
2. Να έχουν τα παιδιά διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο
3. Να δουλεύουν τα παιδιά σε μικτές ηλικιακές ομάδες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 4
Ποσοστά απαντήσεων στην 5η ερώτηση.

4. Να παραμένουν τα παιδιά με τον ίδιο δάσκαλο τουλάχιστον για δύο χρόνια.
5. Να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη δραματική τέχνη.
6. Να δουλεύουν τα παιδιά σε μικτές ηλικιακές ομάδες με ετερογενείς ικανότητες.
7. Να δίνεται έμφαση στη δημιουργία μικρών και μεγάλων ομάδων.
8. Να αναδιοργανωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ήταν από 489 έως 562 ανάλογα με τον αριθμό επιλογής των απαντήσεων. Μοιρασμένα ποσοστά μεταξύ «Ναι» και «Όχι» παρατηρούνται στην πέμπτη απάντηση. Επιπλέον ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη απάντηση (βλ. σχήμα 4).

Η έκτη ομάδα αποτελείται από τρεις υποερωτήσεις/δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται σε ποια ειδικότητα θα μπορούσε να διδάξει κατά την εφαρμογή του προγράμματος Ο.Μ.Η. στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

1. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΟΜΗ στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού θα μπορούσαν να διδάξουν μόνο Νηπιαγωγοί;
2. Θα μπορούσαν να διδάξουν μόνο Δάσκαλοι;
3. Θα μπορούσαν να διδάξουν Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι;

Στην 6η ερώτηση κυριαρχεί η απάντηση σε ποσοστό (84,9%) ότι κατά την εφαρμογή του προγράμματος

τος ομάδων μικτών ηλικιών στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να διδάξουν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι.

Στην έβδομη ερώτηση αν θέλατε να μάθετε περισσότερα για το πρόγραμμα ΟΜΗ παρατηρούμε ότι το 87,1% των εκπαιδευτικών ζητά περισσότερη ενημέρωση.

Στην όγδοη ερώτηση αν σας ενδιέφερε να εφαρμόσετε το πρόγραμμα ΟΜΗ και πάλι παρατηρούμε ότι το 63,3% των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να το εφαρμόσει.

4. Συζήτηση - συμπεράσματα

Από τα 1200 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα 640 περίπου 50%.

Το πρώτο εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως ενισχύει την άποψη πάνω στην οποία βασίστηκε η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας ότι δηλαδή νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δεν γνωρίζουν επαρκώς το πρόγραμμα των Ο.Μ.Η.

Ωστόσο, η μείωση της τάσης για ομοιομορφία και εξίσωση των ικανοτήτων των παιδιών, όπως το κριτήριο της διηλικιακής ή της πολυταξικής ομαδοποίησης σ' ένα νεωτερικό σχολείο φαίνεται ότι εγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γιατί το 87,1% θέλει να μάθει περισσότερα για το πρόγραμμα και το 63,3% τους ενδιαφέρει να το εφαρμόσουν στο σχολείο. Η διαπίστωση αυτή μας

οδηγεί στη σκέψη ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός Π.Ε. κατέχει ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού/ πετυχημένου εκπαιδευτικού. Την άποψη αυτή την ενισχύει η Rothstein, η οποία έχοντας υπόψη τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών κατέληξε στο συμπέρασμα πως ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να παρουσιάζει ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός είναι «ο ενθουσιασμός για ενημέρωση στις εξελίξεις της επιστήμης του, η οποία θα τον βοηθήσει να εκτελέσει πιο σωστά το διδακτικό του έργο» (Rothstein, 1990:19-20). Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Θεοφιλίδη, ο οποίος στην έρευνα που έκανε για τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής νηπιαγωγού διαπίστωσε τη σημασία της κατάρτισης και επιμόρφωσης και σημείωσε «η συνεχής επιμόρφωση θα επιτρέψει στη νηπιαγωγό να προσαρμοστεί στα σημερινά δεδομένα και να είναι αποτελεσματική στο έργο της» (Θεοφιλίδης, 2002: 140).

Ωστόσο, το γεγονός ότι ένα ποσοστό 34,2% επιλέγει την απάντηση ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εφαρμόσει το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. «επιδιώκει ώστε όλα τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή να συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα» μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο μία διδακτική, δασκαλοκεντρική, παραδοσιακή μέθοδο, και δεν χρησιμοποιούν μοντέλα έμμεσης διδακτικής παρέμβασης, όπως ομαδοκεντρική διδασκαλία, παιγνιώδη διδασκαλία, σχέδια δράσης. Παράλληλα είναι οι απόψεις της Κοοσσυβάκη

που σημειώνει «από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι μερικοί εκπαιδευτικοί επιχειρούν να τολμήσουν την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, ενώ η πλειονότητα παραμένει στις παραδοσιακές πρακτικές μιας Διδακτικής του Αντικειμένου και ενός σχολείου που θα λειτουργεί με τις σημερινές πρακτικές του πολυθεσίου και της πολυθεματικότητας» (Κοσσυβάκη, 2003: 76).

Παρόλα αυτά τα σχέδια εργασίας συμπεριλαμβάνουν επαρκή ποικιλία εργασιών, ώστε να διευθετηθούν οι διαφορετικές συνεισφορές των ανάμικτων ομάδων (σε ικανότητα και ηλικία). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία με «σχέδια εργασίας» παρέχει στα μικρότερα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να μάθουν τις σύνθετες δεξιότητες και γνώσεις από τα μεγαλύτερα παιδιά, όπως τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να ενισχύσουν τη δική τους ικανότητα διδάσκοντας τα μικρότερα (Berware & Deci, 1984. Ματσαγγούρας, 2002:243).

Το τρίτο ζήτημα που προκύπτει από την τέταρτη ερώτηση είναι ότι το 83,4% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. έχει τη γνώμη ότι το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. δεν ενισχύει την διανοητική ανάπτυξη. Ωστόσο, ένα σημαντικό μέρος της έρευνας για προσεγγίσεις προγραμμάτων σπουδών που είναι σχεδιασμένα για συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1985) παρέχει αδιαμφισβήτητα στοιχεία ότι τα μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα επιτυγχάνονται, όταν τα παιδιά διδάσκονται σε ομάδες με ανάμικτες ικανότητες, ηλικίες, εθνικότητες, κοινωνικοοικονομικό υπό-

βαθρο και όταν προσανατολίζονται σε συνεργατικούς στόχους (Katz, Evangelou & Hartman, 1990).

Επιπρόσθετα οι έρευνες των P. Peterson, T. Sanicki & P. Peterson και συνεργατών τους που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές 10-12 χρόνων έδειξαν ότι οι καλοί μαθητές έδιναν πιο συχνά εξηγήσεις στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων στις ετερογενείς ομάδες και οι ενέργειές τους αυτές είχαν σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση και του δικού τους μαθησιακού πεδίου (Αναγνωστοπούλου, 2001:39). Πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν ακαδημαϊκά οφέλη για κείνους τους μαθητές που συμμετέχουν σε μικτής ηλικίας σχολική τάξη (Nye et al, 1995). Καταλήγοντας φαίνεται ότι οι ομάδες μικτών ηλικιών μπορεί να είναι μία όψη ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων (Piaget, 1977. Tizard, 1986. Vygotsky, 1978)

Το τέταρτο ζήτημα που προκύπτει εστιάζεται στο γεγονός ότι το 81,3 % των εκπαιδευτικών της Π.Ε. θεωρεί ότι το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. δεν μπορεί να εμπλέκει άλλους ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, όπου εφαρμόζεται συνυπολογίζονται οι ενήλικες (γονείς, δάσκαλοι, εθελοντές, μαθητές μεγαλύτερων τάξεων κ.α.) ως μέλη της ομάδας μάθησης. Ο τύπος αυτός μάθησης θεωρείται ιδιαίτερα εφαρμόσιμος στην εκπαίδευση και οι μαθησιακές εμπειρίες που προκύπτουν έχουν νόημα για τους εμπλεκόμενους σ' αυτές (McLaughlin, 2003: 55).

Είναι ανάγκη ακόμη να σημειωθεί ότι η απλή συνύπαρξη των ηλικιών σε μια ομάδα παιδιών δεν εξασφαλίζει τα αναμενόμενα παιδαγωγικά αποτελέσματα αν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις του ειδικού σχεδιασμού, της συζήτησης για το ρόλο των συνεργατών στην διηλικιακή ομάδα, της οργάνωσης των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης των μαθητών.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η ερμηνεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς το πρόγραμμα των Ο.Μ.Η. ότι το 34,2% χρησιμοποιεί παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και ότι το 81,3% θεωρεί το πρόγραμμα με Ο.Μ.Η. δεν μπορεί να εμπλέκει άλλους ενήλικες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, το γεγονός ότι το 87,1% των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για το πρόγραμμα Ο.Μ.Η. και το 63,3% είναι πρόθυμο να το εφαρμόσει, δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός της Π.Ε. έχει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου/ νηπιαγωγού και η πολιτεία την αντίστοιχη υποχρέωση να τον επιμορφώσει.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Anderson, R., & Ravan, B. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Benware, C.A., & Deci, E.L. (1984). Quality of Rearning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 27, 4. 755-765.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*, (4th ed.), London: Routledge.
- Ευαγγέλου, Δ. (1993). Για μια συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες των ομάδων μικτής ηλικίας. Στο *Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πραγματικότητες - προοπτικές*. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου.
- Ferri, E. (1971). *Streaming two years later: a follow up of a group of pupils who attended streamed and nonstreamed junior schools*. London : NFER.
- Fraise, P., & Piaget, J. (1970). *Traite de psychologie experimentale*. Paris: P.U.F.
- Forward, B. (1988). *Teaching in the smaller school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodland, J., & Anderson, R. (1987). *The nongraded elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Gregory, R. P. (1984). Streaming, setting and mixed ability grouping in primary and secondary schools: some research findings, *Educational Studies*, 10, 3, 209-221.
- Janeau, J. (1988). *L' enquete par questionnaire manuel a l'usage du praticien*. Bruxelles: Univer-site de Bruxelles.

- Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (1985, July/August). Student – Student interaction : Ignored but powerful, *Journal of Teacher Education*, 56, 4, 22-26.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1992) Encouraging thinking through constructive controversy. In N. Davidson and T. Worsham (eds), *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L., Evangelou, D., & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: NAEYC
- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων- Προτάσεις, *Σχολείο και Ζωή*, 5-6, 223-227.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of mixed-age grouping*. ERIC Digest, 1-6. Internet site: www.eric.ed.gov.
- Katz, L., & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προτάσεις, Προσδοκίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Leight, R., & Rinehart, A. (1992). Revisiting Americana: One room school in retrospect. *Educational Forum*, 56, 2, 133-151.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLaughlin, M. (2003). *Guided comprehension in the primary grades*. Newark, Delaware. International Reading Association.
- McClellan, D.E., & Kinsey, S. (1997). *Children's social behavior in relationship to participation in mixed-age or same-age classrooms*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for research in Child Development, Washington, D.C., 3-6 April.
- McClellan, D.E., & Kinsey, S. J. (1999). Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 1, 1, 21-42.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γιώργος Δαρδανός.
- Mucchielli, L. (1968). "Le questionnaire dans l' enquete psychosociale", *Libraires Techniques, Sociales Francaises*, Paris.
- Nye, B.A., Cain, V.A, Zaxarias, J.B. Tollett, D.A., & Fulton, B.D. (1995, April). *Are multiage/ nongraded programs providing students with a quality education? Some answers from the school success study*. Paper presented at the annual conference on Creating Quality Schools, Oklahoma City, OK.

- Oakes, J., & Heckman, P. (1995). Age grouping of students. In L. Anderson (ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Παπασταμάτης, Α. (1996). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought. Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Roopnarine, J. L. και Clawson, M. A. (2006). Τάξεις για μικρά παιδιά με μικτές ηλικίες. Στο J. L. Roopnarine & J.E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (επιμ. Εισαγωγή Κουτσοσβάνου-Κ.Χρυσ αφίδης), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill College.
- Suomi, S., & Harlow, H. (1975). The role and reason of peer relationships in Rhesus monkeys. In M. Levis & L. Rosenblum (eds), *Friend ships and peer relations*, 153-86. New York: Wiley.
- Theofilidis, Ch. (2002). Features of the effective pre-School teacher, *Sciense of Education*, 2, 131-144.
- Tizard, B. (1986). Social relationships between adults and young children, and their impact on intellectual functioning. In Robert A. Hinde, Anne-Nelly Perret-Clermont & Joan Stevenson-Hinde (Eds). *Social relationships and cognitive development* (116-130). Oxford: Clarendon Press.
- Τριλλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Varsamis, P. (2002). *Behinderung - Bewegung - Identität*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Willing, C.J.(1963). Social implication of streaming in junior schools. *Educational Research*, 5, 151-154.
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Περίληψη

Οι ομάδες μικτής ηλικίας αποτελούνται από παιδιά με ετερογενείς ικανότητες και διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη από ένα χρόνο. Αυτές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να μη χρησιμοποιούν μονοσήμαντα προγράμματα που να υποχρεώνουν όλα τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή να ασχολούνται με την ίδια δραστηριότητα.

Επειδή οι έρευνες δείχνουν ότι οι τάξεις μικτών ηλικιών είναι πιθανόν να στηρίζουν την κοινωνική ανάπτυξη, να εμπλουτίζουν τη συναισθηματική και να ενθαρρύνουν τη νοητική επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων και νηπιαγωγών για τη συγκεκριμένη παιδαγωγική στρατηγική.

Η έρευνα αποτελείται ουσιαστικά από τρία αλληλοεπιδρώντα μέρη. Ξε-

κινά από τη θεωρητική συζήτηση αναφορικά με τις Ο.Μ.Η. ακολουθεί η διερεύνηση, μέσω ερωτηματολογίου, των απόψεων 320 δασκάλων και 320 νηπιαγωγών από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Δράμας, Φλώρινας, Καστοριάς και Χαλκιδικής.

Η έρευνα καταλήγει στην ερμηνευτική ανάλυση από την οποία συνάγεται ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν ελάχιστα για τις Ο.Μ.Η.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα με ομάδες μικτής ηλικίας, Απόψεις εκπαιδευτικών, Κοινωνική συμπεριφορά, Διανοητική ανάπτυξη.

Summary

Mixed-age groups consist of children with heterogeneous abilities and an age difference more than a year. These groups lead teachers to the avoidance of one-track programs which force all children to engage in the same activity at a given moment.

Due to the fact that research has shown that mixed-age classes are likely to support social development, to enrich emotional development and to encourage intellectual development, we have endeavored to investigate the views of Greek

primary school teachers and kindergarten teachers on this particular pedagogical strategy.

The research is composed essentially of three interactive parts. It begins with the theoretical discussion regarding mixed-age groups, followed by the investigation, by means of a questionnaire, of the views of 320 primary school teachers and 320 kindergarten teachers from the prefectures of Thessaloniki, Kilkis, Drama, Florina, Kastoria and Chalkidiki.

The research concludes with the interpretative analysis out of which it is deduced that primary school teachers and kindergarten teachers know very few things about mixed-age groups.

Key words: Mixed-age groups, Teachers' views, Social behaviour, Intellectual development.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ειρήνη Σιβροπούλου: Λέκτορας
Διδακτικής Μεθοδολογίας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Δ/ση: Δημητρίου Καραολή 29
Θεσσαλονίκη 55131
Τηλ+Fax 2310.417080
Κιν. 6942708432
E-mail: esivropo@yahoo.gr