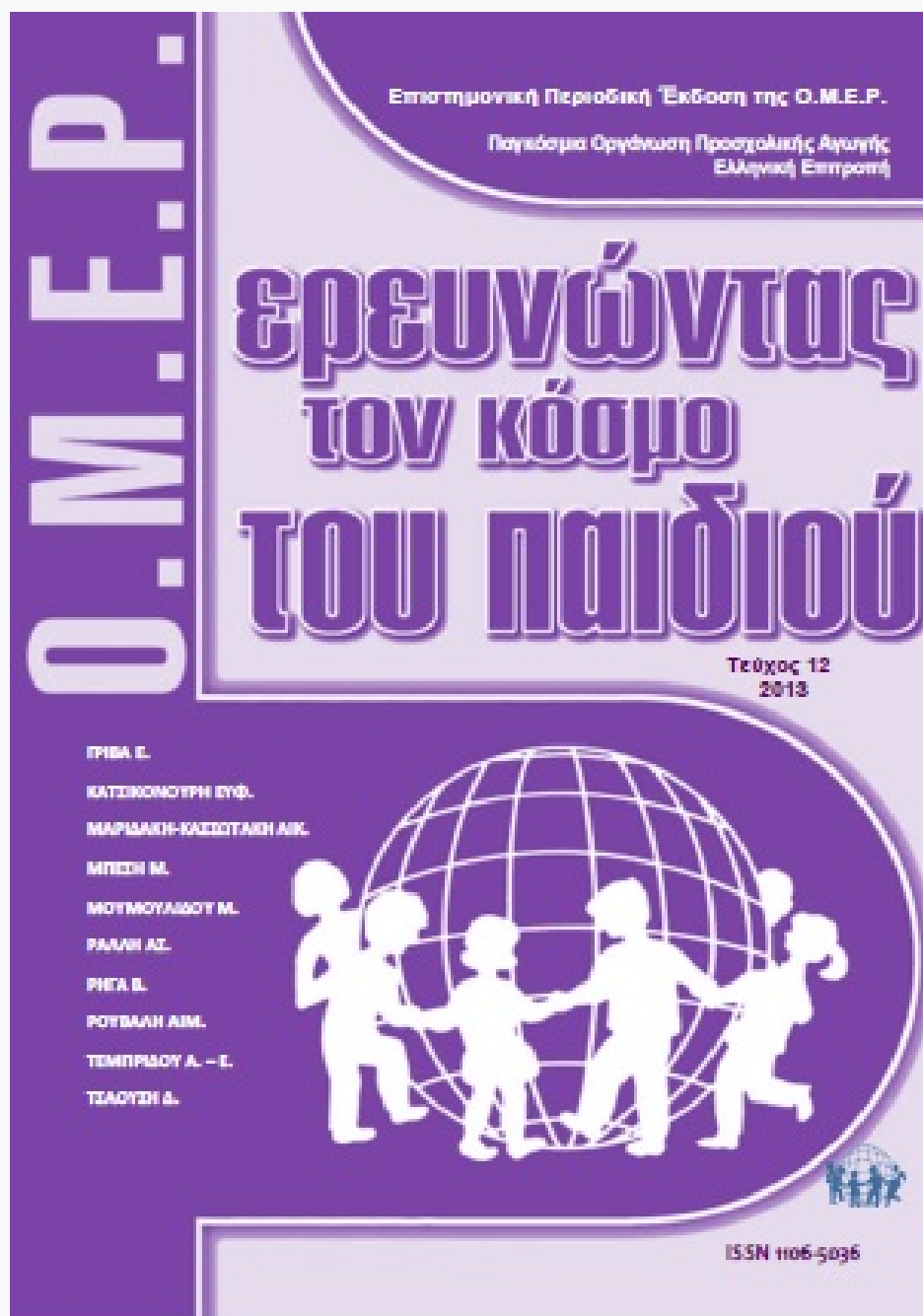


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 12 (2013)



ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τεύχος 12
2013

ΓΡΙΒΑ Ε.

ΚΑΤΣΙΚΟΝΟΥΡΗ ΕΥΦ.

ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ ΑΙΚ.

ΜΠΕΣΗ Μ.

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ Μ.

ΡΑΛΛΗ ΑΣ.

ΡΗΓΑ Β.

ΡΟΥΒΑΛΗ ΑΙΜ.

ΤΕΜΠΡΙΔΟΥ Α. – Ε.

ΤΣΑΟΥΣΗ Δ.



Επιμέλεια έκδοσης: **Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ.** (2013 - 2015)

Ευφροσύνη Κατσικονούρη, Πρόεδρος

Ελένη Διδάχου, Αντιπρόεδρος

Σοφία Σαΐτη, Γραμματέας

Αντιόπη – Ελένη Τεμπρίδου, Ταμίας

Αναστασία Δίπλα, Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων

© Copyright 2013 «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστελλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η Ο.Μ.Ε.Ρ. αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και οι επιμελητές της έκδοσης.

ISSN: 1106-5036

Στοιχειοθεσία τόμου: Σοφία Σαΐτη

Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ.
2013 • ΤΕΥΧΟΣ 12

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ

ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Γρίβα Ε., Κατσικονούρη Ευφ., Μαριδάκη Κασσωτάκη Αικ., Μπέση Μ., Μουμουλίδου Μ.

Ράλλη Α., Ρήγα Β., Ρούβαλη Αιμ., Τεμπρίδου Αντ.- Ελ., Τσαούση Δ.



O.M.E.P.

Σημειώσεις για τους συνεργάτες

- Η επιστημονική περιοδική έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύει μόνο μία εργασία σε κάθε τεύχος, η οποία δεν θα πρέπει να έχει δημοσιευθεί σε άλλο έντυπο.
- Η εργασία δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 5.000 λέξεις.
- Κάθε εργασία πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την American Psychological Association (<http://www.apastyle.org>).
- Το κείμενο της εργασίας πρέπει να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι πίνακες πρέπει να είναι αριθμημένοι, ευδιάκριτοι και τοποθετημένοι στα σημεία αναφοράς. Το ίδιο ισχύει για τις φωτογραφίες και τα διαγράμματα.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μια περίληψη στην Αγγλική γλώσσα (100-120 λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις- κλειδιά (στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα).
- Στην αρχική σελίδα της εργασίας αναγράφονται τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, η ιδιότητά τους και το επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλύπτει η μελέτη.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς.
- Οι συγγραφείς δεν έχουν καμία απαίτηση από την Ο.Μ.Ε.Ρ. και παραχωρούν δωρεάν την εργασία τους.

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης

e-mail: journalomep@gmail.com

Πίνακας Περιεχομένων

Κατσικονούρη Ευφροσύνη

Επιμόρφωση νηπιαγωγών στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων
Further training of kindergarten teachers in organizing and managing educational units ... 23

Μουμουλίδου Μαρία

Ποια περιεχόμενα και ποιες γνώσεις θρησκευτικής διδασκαλίας στα προγράμματα και τα επίσημα κείμενα για το ελληνικό νηπιαγωγείο; Μια διδακτική προσέγγιση
Religious ideas and knowledge in the curricula and formal texts for the Greek Kindergarten
..... 38

Μπέση Μαρίνα, Γρίβα Ελένη

Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση
Cooperation between school and immigrant parents: a basic factor for children's inclusion and school performance 49

Ράλλη Μ. Ασημίνα, Τσαούση Δέσποινα, Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

Η προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας
The predictive validity of the Baseline Assessment Scale for preschool children 64

Ρούβαλη Αιμιλία, Ρήγα Βασιλική

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»: ένα νέο εκπαιδευτικό εργαλείο στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση
The Mosaic approach: a new educational tool in Greek early childhood education 79

Τεμπρίδου Αντιόπη – Ελένη

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ορισμό και τα αίτια των δυσκολιών συμπεριφοράς και συναισθήματος (ΔΣΣ)
Views of primary school teachers about the causes and definition of emotional and behavioral difficulties' (EBD) 91

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (αλφαβητικά):

ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ ΣΤΕΛΛΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΓΡΙΒΑ ΕΛΕΝΗ	Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΔΟΥΛΚΕΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Καθηγήτρια, Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΖΑΧΑΡΟΣ ΚΩΣΤΑΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ – ΜΙΚΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ	Λέκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΚΑΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΚΟΛΕΖΑ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΝΔΥΛΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ΚΟΥΓΙΟΥΜΤΖΑΚΗΣ ΓΙΑΝΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Φ.Κ.Σ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ	Ομότιμος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΛΕΜΟΝΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΛΙΑΡΑΚΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΑΣΟΥΡΑ ΕΛΒΙΡΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΟΥΡΙΚΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ ΚΩΣΤΑΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΑΡΜΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ	Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΙΡΜΠΙΛΗ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΣΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΗ – ΚΑΧΡΙΜΑΝΗ ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Ε., Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ	Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΠΑΡΟΥΣΗ ΑΝΤΙΓΟΝΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής, Ειδική Επιστήμονας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ ΝΙΚΗΤΑΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α. και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΠΟΛΙΤΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΡΗΓΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΡΟΥΣΣΟΣ ΠΕΤΡΟΣ	Λέκτορας, Φ.Π.Ψ., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΣΑΚΚΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΣΟΛΩΜΟΝΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΤΣΑΠΑΚΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΧΑΤΖΗΝΙΚΗΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑ	Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
† ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡΟΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΧΡΥΣΗ	Καθηγήτρια, Φ.Π.Ψ., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΧΡΙΣΤΙΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Ομότιμος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του δεύτερου μέρους (Ιούλιος - Δεκέμβριος 2012) του 11ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», προσπαθεί να προβάλλει τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη.

Βασικός στόχος της Ο.Μ.Ε.Ρ. είναι να υποστηρίξει την σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας, συστήθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, η οποία γνωμοδότησε για κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 6 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των ερευνών, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδας

Ευφροσύνη Κατσικονούρη

Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

katsikonouri@hotmail.com

Επιμόρφωση Νηπιαγωγών στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Οι νηπιαγωγοί είναι εκείνος ο κλάδος των εκπαιδευτικών που οπωσδήποτε κάποια στιγμή της εργασιακής τους πορείας θα ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα στην εκπαιδευτική μονάδα που υπηρετούν. Ως εκ τούτου απαραίτητο είναι να κατέχουν τις βασικές αρχές διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων. Για να καταστεί αυτό δυνατό πρέπει να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σε τομείς όπως: Σχεδιασμός, προγραμματισμός και διοίκηση με στόχους, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, διασύνδεση των εκπαιδευτικών μονάδων με τους κοινωνικούς θεσμούς, διαχείριση οικονομικών πόρων, κ. ά.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να αναδείξει την ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και την «πηγή» απόκτησης της συγκεκριμένης γνώσης. Καταδεικνύεται η ροπή προς τη μάθηση και τη διαρκή προσωπική βελτίωση που χαρακτηρίζει τους/τις νηπιαγωγούς, οδηγώντας τους στη δια βίου μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: Διά βίου μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη, Νηπιαγωγείο

Further Training of Kindergarten Teachers in Organizing and Managing Educational Units

Abstract

Kindergarten teachers are those educators who are bound to have managing duties in the educational unit for which they work at some point in their professional life. As a result, it is necessary that they become aware of the basic principles of managing and organizing educational units. To make this possible, they need to acquire the appropriate kind of knowledge, skills and attitudes in areas such as: designing, planning and management with objectives, managing Human Resources, linking educational units to social institutions, managing financial resources, etc.

The present study aims at highlighting the need for kindergarten teachers to get further training as regards the organization and the management of educational units, as well as the "source" of acquiring this specific kind of knowledge. The inclination towards learning and constant self-improvement which characterizes kindergarten teachers and leads them to lifelong learning, is made clear.

Keywords: Lifelong learning, professional development, Kindergarten

1. Εισαγωγή

Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, και τεχνολογικές αλλαγές, η επιμόρφωση η οποία λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση, ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, γίνεται ολοένα και πιο αναγκαία συνιστώσα για την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη.

Ο εκπαιδευτικός ως ρόλος κατέχει μία θέση με υποχρεώσεις, δικαιώματα, αλλά και προσδοκίες από τον κοινωνικό περίγυρο (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000). Ως επαγγελματίας, ο εκπαιδευτικός αξίζει το σεβασμό. Για να επιτύχει την καταξίωση του πρέπει πρώτα ο ίδιος, σεβόμενος τον εαυτό του, να μην μένει στάσιμος και συχνά ανεπαρκής, αλλά ακολουθώντας τις εκάστοτε συνθήκες να εκφράζει τον αυτοσεβασμό του μέσα από την επαγγελματική του εξέλιξη (Hargreaves & Fullan, 1995). Με τη διά βίου μάθηση ο/η εκπαιδευτικός «αναπτύσσεται», «αλλάζει», και «εξελισσεται» (Rogers, 1999).

2. Επιμόρφωση και εκπαιδευτικοί

Ως κύριος στόχος της επιμόρφωσης προβάλλεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς, αν και εμφανίζει ιδιαίτερη δυσκολία να επιτευχθεί, λόγω της αντίστασης των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις παγιωμένες στάσεις τους. Μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αναπαράγουν μέσα στην επαγγελματική τους πρακτική τη μέθοδο με την οποία μορφώθηκαν οι ίδιοι και ότι η απλή ενημέρωσή τους για ό,τι νέο και καινοτόμο δεν αρκεί για να τροποποιήσει την επαγγελματική τους συμπεριφορά (Τρούλης, 1985).

Γενικά ως προς το στόχο και το περιεχόμενο της συμπεριφοράς, άλλοι δίνουν έμφαση στην ανάγκη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να είναι εμπειρική και να περιλαμβάνει ευκαιρίες για εφαρμογή, ανατροφοδότηση και πειραματισμό (Joyce & Showers, 1980), άλλοι στην απόκτηση της ικανότητας της συστηματικής αυτομόρφωσης μέσω της μελέτης της εργασίας άλλων εκπαιδευτικών και της εξέτασης των ιδεών μέσα από διαδικασίες έρευνας (Stenhouse, 1975).

Φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζεται κυρίως από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, που διαμορφώνονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τον αναστοχασμό για τις πρακτικές τους, καθώς και από το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί έχουν πειστεί και έχουν κατακτήσει γνώσεις και ικανότητες με προσωπική κατανόηση και εμπειρία, με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη, στους εκπαιδευτικούς κύκλους, να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι που να προσφέρουν βιωματικές εμπειρίες για να μεταφέρουν την ανανέωση και την αλλαγή.

Η επιμόρφωση είναι μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία που εντάσσεται στο πεδίο της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και δημιουργεί ευνοϊκούς όρους για την επαγγελματική εξέλιξη και την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι σήμερα στα εκπαιδευτικά «δρώμενα» πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια συγκροτήθηκε σταδιακά ως αυτοτελές επιστημονικό πεδίο περιλαμβάνοντας εκείνες τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες, οι άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία μαθαίνουν με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο (Κόκκος, n.d.). Πρώτος

ο Πλάτωνας άλλωστε, ήταν αυτός που, στο έβδομο βιβλίο του έργου του Πολιτεία, αναφέρεται αναλυτικά στην εναλλαγή παιδείας και εμπειρίας των ανδρών και των γυναικών έως την ηλικία των πενήντα ετών (Βεργίδης, 1999).

3. Σκοπός και ερευνητική υπόθεση

Γνωρίζοντας ότι ο σκοπός της έρευνας αποτελεί την πυξίδα που όπως ο καπετάνιος ακολουθεί έτσι και ο ερευνητής πρέπει να ακολουθήσει για να φτάσει με ακρίβεια στο τέρμα που στοχεύει (Καραγεώργος, 2002), στην παρούσα έρευνα ο σκοπός είναι να διαπιστωθεί και να εκτιμηθεί κατά πόσο οι νηπιαγωγοί έχουν την ανάγκη της απόκτησης γνώσεων μέσω της επιμόρφωσης, για την Οργάνωση και Διοίκηση σχολικής μονάδας. Επίκεντρο της έρευνας αποτελεί η υπόθεση ότι η αποτελεσματικότητα στην Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, εξαρτάται από την επιστημονική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ΠΕ60 που ασκούν διοίκηση στο Νηπιαγωγείο.

4. Δείγμα

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συλλέξαμε πληροφορίες από ένα δείγμα του πληθυσμού, το οποίο ήταν δείγμα «μη πιθανοτήτων» (Cohen & Manion, 1994, σ. 129), με την έννοια ότι η πιθανότητα επιλογής είναι άγνωστη. Λάβαμε ένα «βολικό» (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999, σ. 354) δείγμα, το οποίο περιλαμβάνει νηπιαγωγούς εν ενεργεία με πενταετή ή και περισσότερη προϋπηρεσία σε δημόσιο ή ιδιωτικό Νηπιαγωγείο, οι οποίοι είτε φοιτούν κατά τη διάρκεια της έρευνας στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής της Προσχολικής Ηλικίας (Τ.Ε.Α.Π.Η.), του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, είτε μετεκπαιδεύτηκαν κατά τα προηγούμενα έτη.

5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ειδικά σχεδιασμένου γραπτού ερωτηματολογίου (Φίλιας, 1998). Το ερωτηματολόγιο ως οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων δύναται να καλύψει το σκοπό που έχει τεθεί από την έρευνα, στις οποίες το υποκείμενο καλείται να δώσει απαντήσεις (Δημητρόπουλος, 2004). Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων γίνεται διότι εξασφαλίζει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από αρκετά άτομα. Υπάρχει επίσης, συγκρισιμότητα, δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται καθώς και συλλογή αριθμού πληροφοριών ανάλογου ώστε να καλύψουμε πλήρως το θέμα (Cohen & Manion, 1994).

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αποσκοπούν στη συλλογή δύο ειδών πληροφοριών. Κατά πρώτον αναφέρονται σε πληροφορίες που έχουν σχέση με το σκοπό της έρευνας και κατά δεύτερον αφορούν πληροφορίες που σχετίζονται με το κοινωνικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των ερωτώμενων, π.χ. φύλο, ηλικία κλπ. Οι ερωτήσεις είναι κυρίως κλειστού τύπου, οι οποίες είναι πιο εύκολο να κωδικοποιηθούν. Περιλαμβάνονται και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, διότι δίνουν στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να εκφραστούν και οι οποίες μπορεί να αποκαλύψουν βαθύτερες

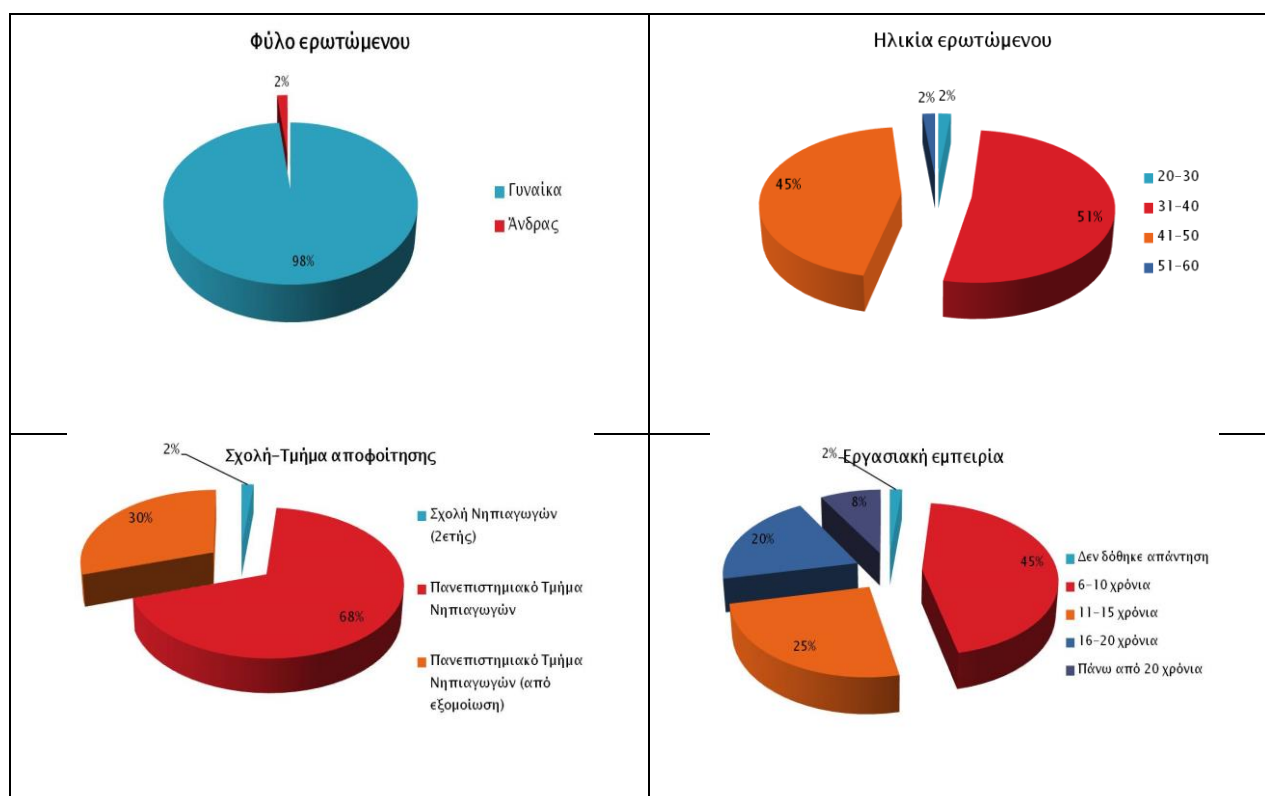
αντιλήψεις. Ο συνδυασμός κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων αποτελεί πιο αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης του θέματος που εξετάζουμε και δίνει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη συγκατάθεση των νηπιαγωγών να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με κριτήριο το ενδιαφέρον του θέματος. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν είτε σε νηπιαγωγούς που φοιτούσαν το έτος 2009 -χρονική περίοδος που διεξήχθη η έρευνα- στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών, είτε που είχαν μετεκπαιδευτεί σε πρότερη χρονική στιγμή σε κάποιο από τα Διδασκαλεία της ελληνικής επικράτειας. Επιστράφηκαν απαντημένα εξήντα (60) ερωτηματολόγια.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS (Statistical Package for the Social Science) σε επίπεδο περιγραφικής (πίνακες συχνοτήτων και ποσοτήτων) στατιστικής. Με τη χρησιμοποίηση των γραφικών παραστάσεων παρακάτω, επιτυγχάνεται η παρουσίαση των στοιχείων με ένα συνοπτικό και κατανοητό τρόπο, ώστε να είναι εύκολο ο καθένας να τα ενστερνιστεί.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών του δείγματος

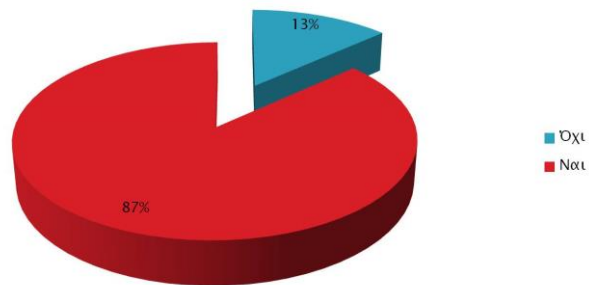


Γράφημα 1

Όπως φαίνεται, ως προς το φύλο, η πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος ήταν γυναίκες (98%) ενώ το ποσοστό των ανδρών ήταν 2% (1 άτομο). Ως προς την ηλικία, το 51% των συμμετεχόντων ήταν από 31 ως 40 ετών, το 45% από 41 ως 50 ετών, ενώ από 2% είχαν οι ηλικίες από 21-30 και από

51-60 ετών αντίστοιχα. Ως προς τη Σχολή-τμήμα αποφοίτησης, το 68% του δείγματος είχαν αποφοιτήσει από Πανεπιστημιακό Τμήμα Νηπιαγωγών, το 30% είχαν πτυχίο εξομοίωσης από Πανεπιστημιακό Τμήμα, ενώ μόνο το 2% είχε αποφοιτήσει από τη διετή Σχολή Νηπιαγωγών. Τέλος, ως προς την εργασιακή εμπειρία, το 45% είχε 6-10 χρόνια υπηρεσίας, το 25% είχε 11-15 χρόνια υπηρεσίας, το 20% είχε 16-20 χρόνια ενώ 20 χρόνια υπηρεσίας και πάνω είχε μόνο το 8% του δείγματος. Από το 2% δεν δόθηκε απάντηση για την εργασιακή εμπειρία.

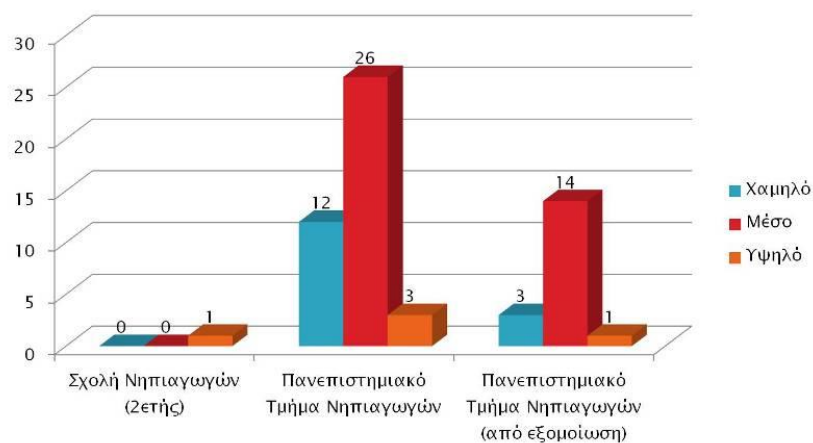
Άσκηση διοικητικών καθηκόντων κατά το παρελθόν ή σήμερα



Γράφημα 2

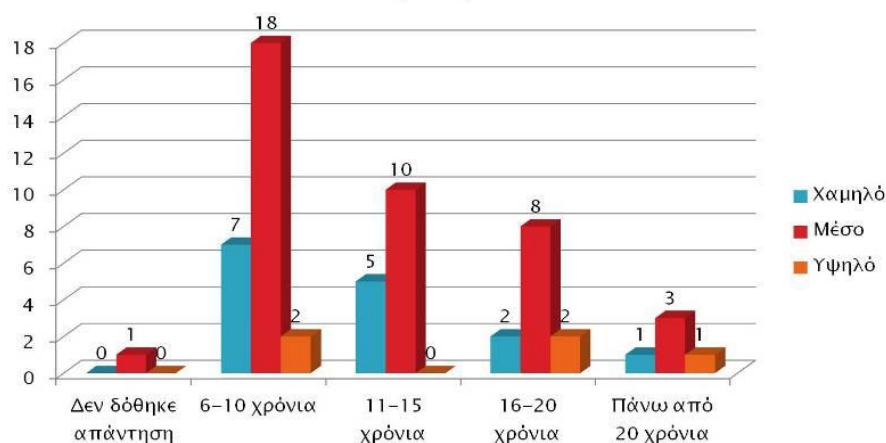
Στο γράφημα 2 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (87%) έχει ασκήσει κατά το παρελθόν ή την παρούσα στιγμή διοικητικά καθήκοντα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (13%) δεν έχει ασκήσει διοίκηση.

Εκτίμηση επιπέδου γνώσεων στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανά σχολή-τμήμα αποφοίτησης



Γράφημα 3

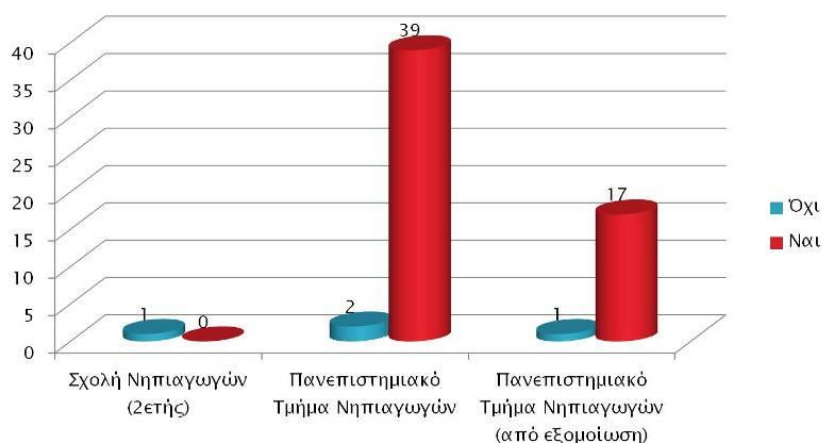
Εκτίμηση επιπέδου γνώσεων στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ανά εργασιακή εμπειρία



Γράφημα 4

Τόσο ανά σχολή αποφοίτησης, όσο και ανά εργασιακή εμπειρία, διαπιστώνουμε ότι στο επίπεδο γνώσεων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας θεωρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ60 ότι κατέχουν μεσαία γνώση. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη βαθμίδα υπηρετούντων νηπιαγωγών από 11 έως 15 έτη κανείς δεν θεωρεί ότι έχει υψηλό επίπεδο γνώσεων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

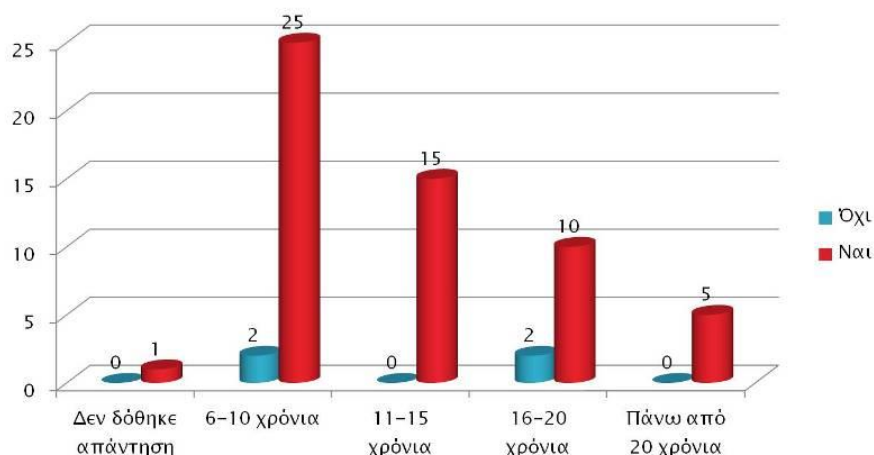
Πιστεύετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας ανά σχολή-τμήμα αποφοίτησης;



Γράφημα 5

Στο γράφημα 5 παρατηρούμε ότι τόσο οι νηπιαγωγοί που αποφοίτησαν από Πανεπιστημιακά τμήματα, όσο και οι νηπιαγωγοί που παρακολούθησαν το πρόγραμμα εξομοίωσης (Π.Δ. 130/90), κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε διοικητικής φύσεως θέματα.

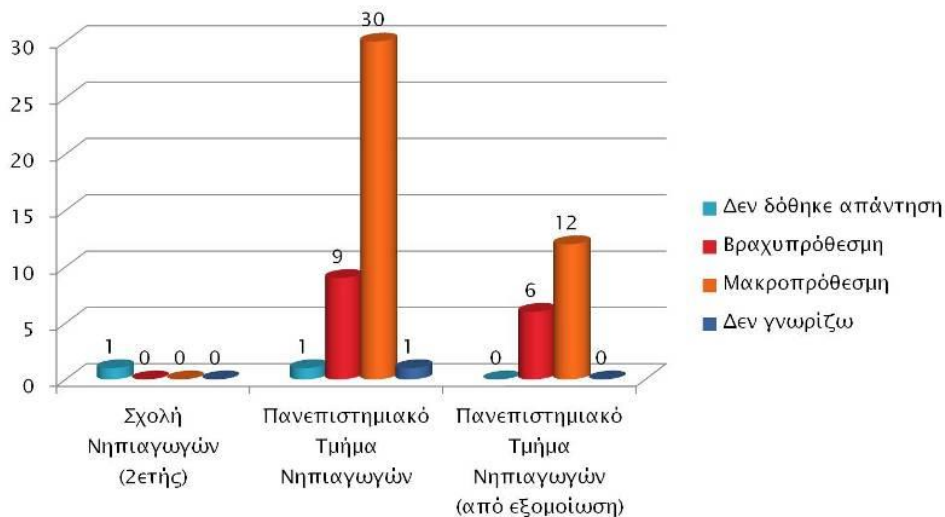
Πιστεύετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των νηπιαγωγείων ανά εργασιακή εμπειρία;



Γράφημα 6

Στο γράφημα 6 παρατηρούμε ότι ανεξαρτήτως της εργασιακής εμπειρίας, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από 11 έως 15 έτη υπηρεσίας, αλλά και άνω των 20 ετών υπηρεσίας δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός ΠΕ60 που να πιστεύει ότι δεν χρειάζεται να επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

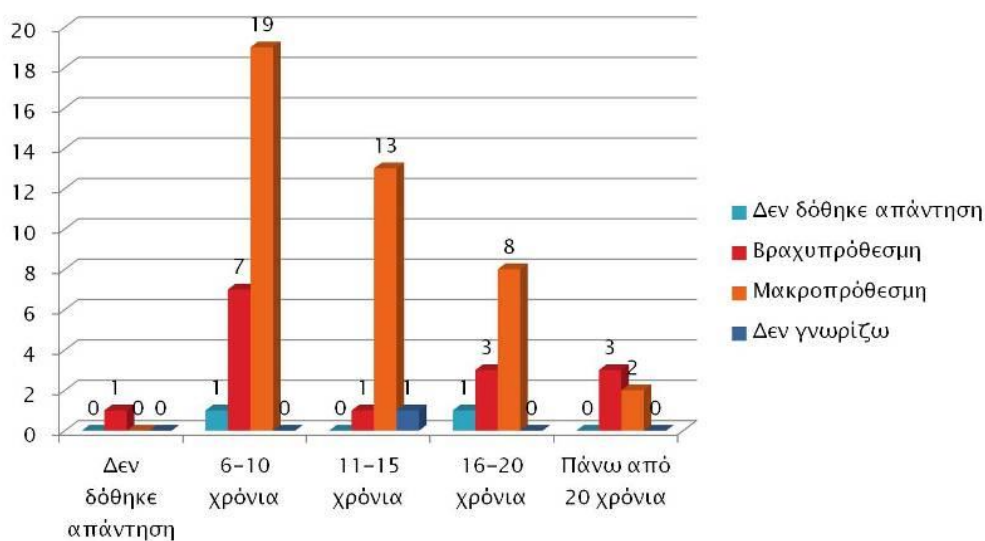
Βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη εκπαίδευση σε διοικητικά θέματα ανά σχολή-τμήμα αποφοίτησης



Γράφημα 7

Στο γράφημα 7 παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί ανεξαρτήτως σχολής- τμήματος αποφοίτησης επιθυμούν μακροπρόθεσμη επιμόρφωση, έναντι της βραχυπρόθεσμης.

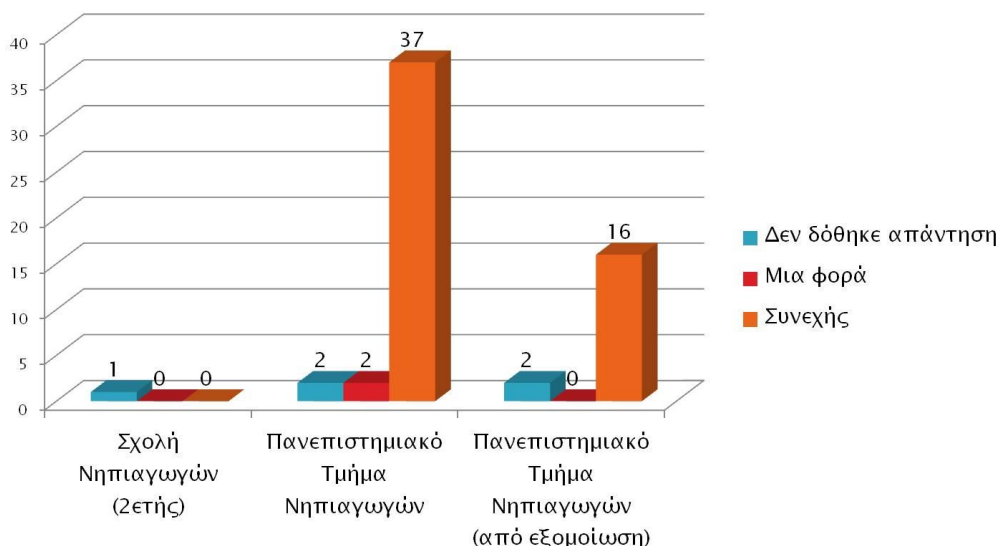
Βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη εκπαίδευση σε διοικητικά θέματα ανά εργασιακή εμπειρία



Γράφημα 8

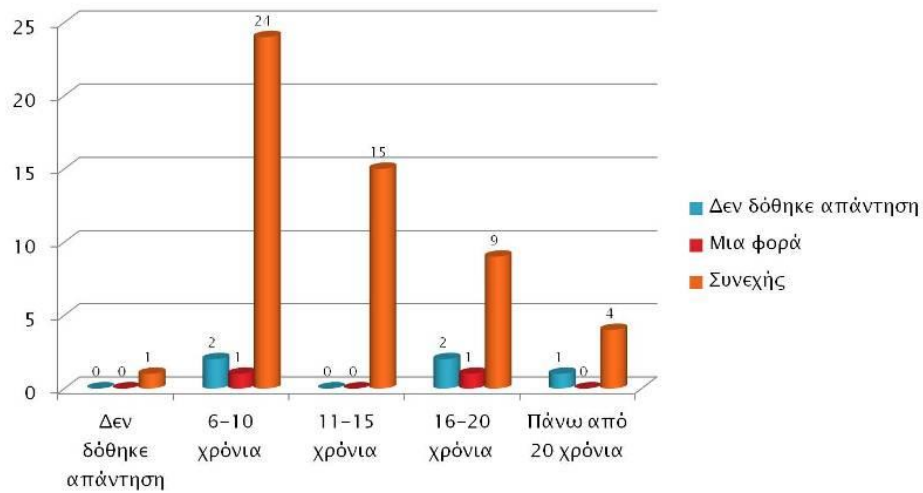
Οι νηπιαγωγοί, στο γράφημα 8, φαίνεται ότι όσες/οι υπηρετούν μέχρι 20 έτη επιθυμούν μακροπρόθεσμη επιμόρφωση, ενώ οι νηπιαγωγοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία δηλ. αυτές/οί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα πάνω από 20 έτη επιθυμούν- με οριακή διαφορά- βραχυπρόθεσμη επιμόρφωση.

Μια φορά ή συνεχής εκπαίδευση σε διοικητικά θέματα ανά σχολή-τμήμα αποφοίτησης



Γράφημα 9

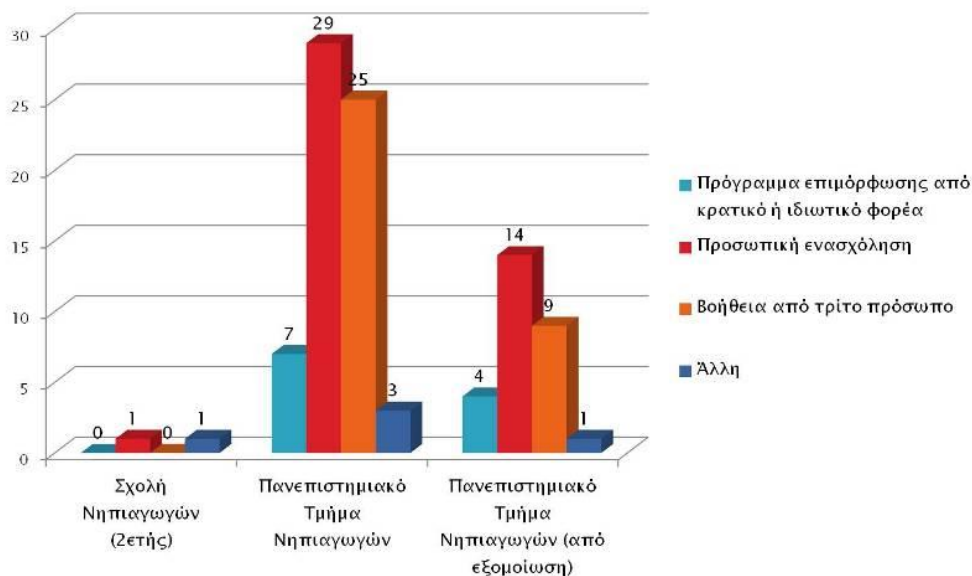
Μία φορά ή συνεχής εκπαίδευση σε διοικητικά θέματα ανά εργασιακή εμπειρία



Γράφημα 10

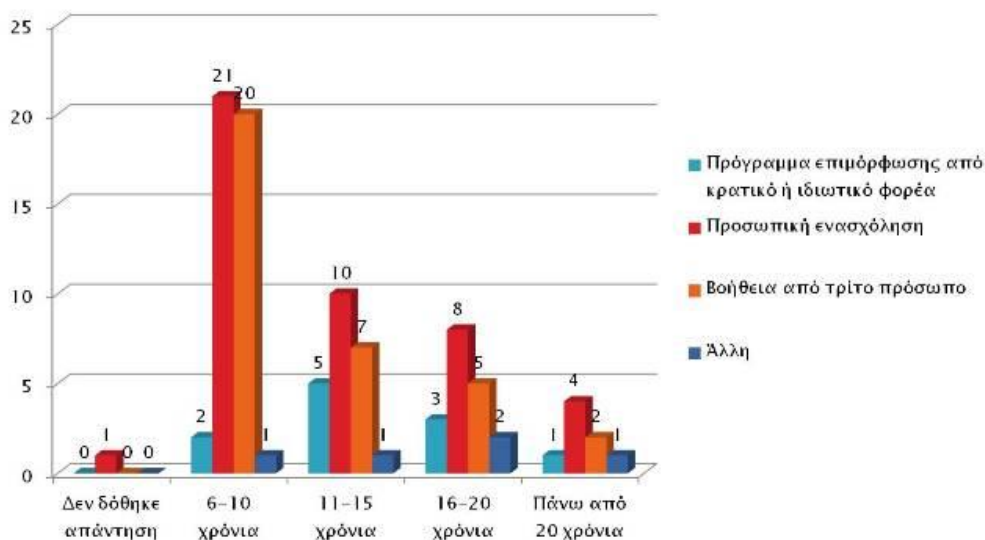
Στα γραφήματα 9 & 10 διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί τόσο ανά τμήμα-σχολή αποφοίτησης, όσο και ανά εργασιακή εμπειρία, συμφωνούν η επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας να είναι συνεχής και επαναλαμβανόμενη.

Πηγή απόκτησης γνώσεων οργάνωσης & διοίκησης ανά σχολή-τμήμα αποφοίτησης



Γράφημα 11

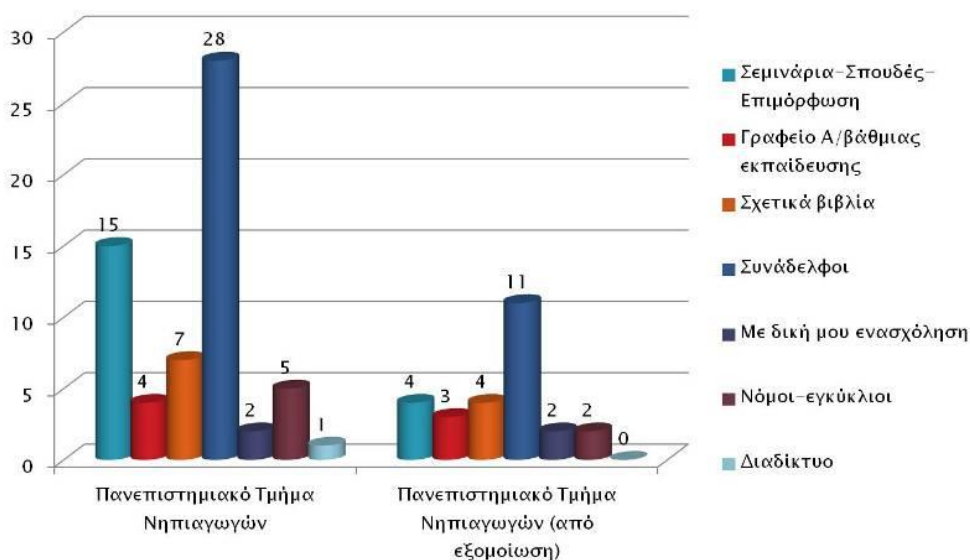
Πηγή απόκτησης γνώσεων οργάνωσης & διοίκησης ανά εργασιακή εμπειρία



Γράφημα 12

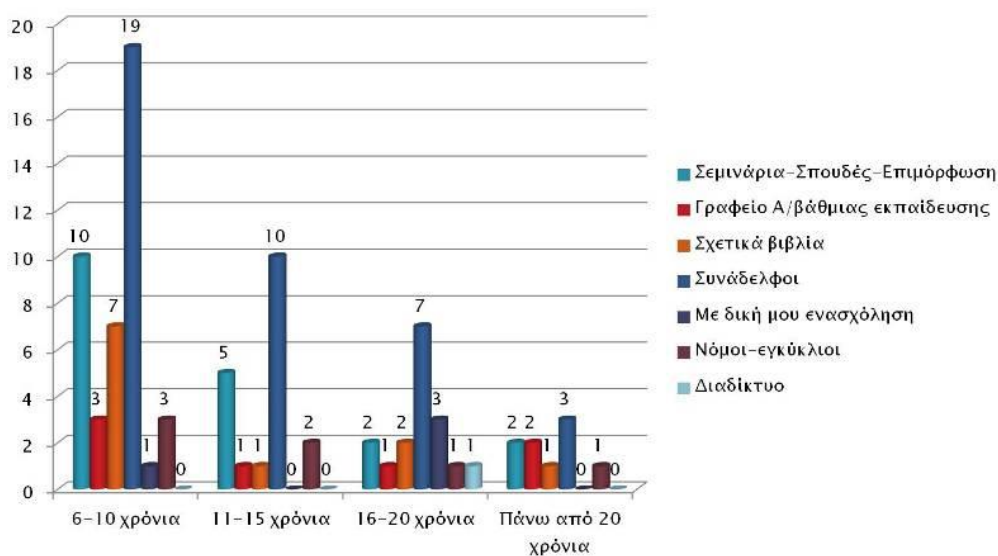
Και στα γραφήματα 11 & 12 παρατηρούμε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών ανά σχολή- τμήμα αποφοίτησης και ανά εργασιακή εμπειρία συγκλίνουν όσον αφορά ότι οι γνώσεις τους αποκτήθηκαν πρωτίστως από προσωπική ενασχόληση και δευτερευόντως από βοήθεια από τρίτο πρόσωπο, έναντι άλλων μορφών απόκτησης της νέας γνώσης.

Πηγές ενημέρωσης διοικητικού έργου ανά σχολή- τμήμα αποφοίτησης



Γράφημα 13

Πηγές ενημέρωσης διοικητικού έργου ανά εργασιακή εμπειρία



Γράφημα 14

Στα γραφήματα 13 & 14 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 60 τόσο ανά σχολή- τμήμα αποφοίτησης, όσο και ανά εργασιακή εμπειρία, θεωρούν πρωτίστως ως κύρια πηγή ενημέρωσης για το διοικητικό τους έργο, άλλους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και δευτερευόντως τις σπουδές τους ή την επιμόρφωση που έχουν λάβει ή λαμβάνουν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε διερεύνησε την ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης μας έδειξε τη ροπή προς τη μάθηση και τη διαρκή προσωπική βελτίωση που χαρακτηρίζει τους/τις νηπιαγωγούς οδηγώντας τους στη δια βίου μάθηση.

Συγκεκριμένα ανέδειξε:

- Εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ενασχόλησης με διοικητικά καθήκοντα.
- Εκτίμηση επιπέδου διοικητικών γνώσεων κυρίως ως χαμηλού ή μέσου, τόσο ανά βασικό πτυχίο σπουδών, όσο και ανά εργασιακή εμπειρία.
- Υψηλή πίστη για ανάγκη επιμόρφωσης τόσο ανά βασικό πτυχίο σπουδών, όσο και ανά εργασιακή εμπειρία.
- Μακροπρόθεσμη και συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση τόσο ανά βασικό πτυχίο σπουδών, όσο και ανά εργασιακή εμπειρία.
- Εξωθεσμικές πηγές απόκτησης, είτε γνώσεων, είτε πληροφόρησης επί διοικητικών θεμάτων, συνάδελφοι και προσωπική ενασχόληση έναντι οργανωμένων σεμιναρίων και ενημέρωσης από φορείς του Υπουργείου Παιδείας.

Πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν το «μορφωτικό» χαρακτήρα ποικίλων μορφών και πηγών γνώσης και προτείνουν στρατηγικές για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Όσον αφορά στη μεθόδευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναγνωρίζουν την ανάγκη πιο εξατομικευμένων δυνατοτήτων εκπαίδευσης και προτείνουν το σχεδιασμό των επιμορφωτικών παρεμβάσεων σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, καθώς και με την υιοθέτηση αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαναούμ, 2003).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η επιμόρφωση λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση, εκσυγχρονισμός της αρχικής εκπαίδευσης, ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής και, τέλος ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Δεδομένου ότι τόσο η κοινωνία όσο και η επιστήμη αποτελούν ζωντανούς οργανισμούς που αλληλεπιδρούν άμεσα μεταξύ τους, που εξελίσσονται και μεταλλάσσονται, γίνεται σαφές πως η πρόοδος της επιστήμης έχει θετικό αντίκτυπο και στην κοινωνία. Οι ανθρωποκεντρικές επιστήμες ειδικότερα, οφείλουν να αναζητούν την αέναη βελτίωση προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Γι' αυτό η επιμόρφωση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης για τον κλάδο των Νηπιαγωγών (Ν. 1566/85), χρήζει να είναι διαρκής είτε με διά ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις, είτε με αυτομόρφωση, είτε με εκπαίδευση από απόσταση, είτε με συσκέψεις σε κάθε σχολική μονάδα ή και σε όμορες σχολικές μονάδες για την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και γνώσεων. Διότι μπορεί οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν από ειδικούς που σχεδιάζουν πολιτική, από βιβλία και από άλλες πηγές, εντούτοις υπάρχουν ενδείξεις ότι μαθαίνουν κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς (MacBeath, 2005).

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ., (1999). *Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα* στο : Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, M., Fay, R., *Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bird, M., Hammersley M., Gomm R. & Woods P., (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Hargreaves, A., & Fullan, M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκότοβος, Α, Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Καραγιώργος, Δ., (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκος, Α. (n.d). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http:// ear.gr](http://ear.gr) – Χρήσιμο Υλικό. (12/10/05). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30-9-1985).

Παπαναούμ, Ζ., (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Rogers, A., (1999). Η Εκπαίδευση *Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τρούλης, Γ., (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: κίνητρα–προσδοκίες–σχέδια (ερευνητική – ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Φίλιας, Β., (1998), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Stenhouse, L., (1975). *An introduction to curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Μαρία Μουμουλίδου

Επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ-Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, mmaria@psed.duth.gr

Ποια περιεχόμενα και ποιες γνώσεις θρησκευτικής διδασκαλίας στα προγράμματα και τα επίσημα κείμενα για το ελληνικό νηπιαγωγείο; Μια διδακτική προσέγγιση¹

Περίληψη

Βασιζόμενο σε επίσημα κείμενα για το ελληνικό νηπιαγωγείο, από τον 19ο αιώνα μέχρι σήμερα, το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τους όρους με τους οποίους ορίζεται το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας, να κατανοήσει τον μόνιμό του χαρακτήρα και να παρουσιάσει τους τρόπους με τους οποίους τα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης, ενταγμένα στο κοινωνικο-πολιτικό τους πλαίσιο, περιγράφουν την προς διδασκαλία θρησκευτική γνώση. Στηριζόμενο στη θεωρία της διδακτικής ανθρωπολογίας της γνώσης (Chevallard, 1992, 1994) και στην έννοια των κοινωνικών πρακτικών αναφοράς (Martinaud, 1989), η παρούσα εργασία θεωρεί το ζήτημα της θρησκευτικής διδασκαλίας μέσα στο πλαίσιο των σκοπών του νηπιαγωγείου και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα που αφορούν τη φύση και τη χρήση της θρησκευτικής γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες, περιεχόμενο διδασκαλίας, θρησκευτική γνώση, νηπιαγωγείο, πρόγραμμα.

Religious ideas and knowledge in the curricula and formal texts for the Greek Kindergarten

Abstract

Basing its information on the evidence provided by formal documents concerning the Greek kindergarten since the 19th century, this article purports to show the terms in which the content of 'religious teaching' has been defined; to explain its permanent character; and to present the ways in which the pre-school education curricula, within their social and political context, determine what should be taught in a religious course. Using the theory of the "didactic anthropology of knowledge" (Chevallard, 1992, 1994) as well as the concept of the "social practices of reference" (Martinaud, 1989), this article examines religious teaching in view of the general aims of the kindergarten and attempts to answer questions that have to do with the nature and the use of religious knowledge.

Key words: competences, course content, religious knowledge, kindergarten, curriculum

¹ Το παρόν άρθρο (5.482 λέξεις) αποτελεί εμπλουτισμένη μορφή κειμένου που παρουσιάστηκε ως εισήγηση (3.742 λέξεις) στο 3^ο διεθνές συνέδριο της ARCD (Εταιρεία για τις Συγκριτικές Έρευνες στη Διδακτική) στη Μασσαλία (9-12/01/2013), με θέμα «Γνώσεις, δεξιότητες. Συγκριτικές προσεγγίσεις της οργάνωσης των μορφών και των περιεχομένων μελέτης: επιστημονικές, θεσμικές, πολιτισμικές παραλλαγές και σταθερότητες».

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η διδακτική και η ανθρωπολογία της γνώσης

Η θεωρία της ανθρωπολογίας της γνώσης συνδέει την έννοια της γνώσης με άλλες, όπως αυτές του θεσμού, του υποκειμένου, του αντικειμένου, κ.λπ. Συνεπώς, «ένα αντικείμενο υπάρχει αν είναι γνωστό τουλάχιστον σε ένα άτομο ή σε έναν θεσμό [και] δεν υπάρχει παρά γιατί είναι αντικείμενο γνώσης» (Chevallard, 1992, 87), ενώ το σχολείο, η τάξη, το μάθημα, η οικογένεια, κλπ., είναι θεσμοί (ο.π., 88). Σύμφωνα με τον Chevallard (1992), συγκεκριμένες πρακτικές, τρόποι ζωής και στάσεις μεταφέρονται στο σχολείο ως σκοποί της διδασκαλίας και συνεπώς υφίστανται μια προσαρμογή στη μεταφορά τους (transposition) από το ένα περιβάλλον στο άλλο, διαδικασία που μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της ιδεολογίας που καλύπτει τις γνώσεις προς διδασκαλία.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στο ζήτημα της θέσης της γνώσης, η διδακτική ως επιστήμη ορίζει ως βασικό αντικείμενό της την εν λόγω μεταφορά ή την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στις λόγιες γνώσεις, τις επιλεγμένες γνώσεις για διδασκαλία και τις πραγματικά διδασκόμενες γνώσεις. Επίσης, εξετάζει το ζήτημα της προέλευσής τους, των σχέσεων του διδακτικού συστήματος με το κοινωνικό περιβάλλον, «σχέσεις που επιτρέπουν κυρίως την κατανόηση των λόγων των μετασχηματισμών που υφίστανται περιοδικά οι διδασκόμενες γνώσεις» (Broncart & Plazaola Giger, 1998, 38).

Όσον αφορά τη σχέση διδακτικής και ανθρωπολογίας της γνώσης, ο Chevallard διευκρινίζει ότι δεν μπορεί κανείς να ασχοληθεί με τη διδακτική της γνώσης αγνοώντας την ανθρωπολογία της γνώσης ούτε μπορεί να μελετά τη δεύτερη, χωρίς να έρχεται αντιμέτωπος, σχεδόν συνεχώς, με ζητήματα που θέτει η πρώτη. Γι αυτόν, μια «ανθρωπολογία της γνώσης πλήρως ανεπτυγμένη προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας διδακτικής της γνώσης. Γιατί, στις σύγχρονες μας κοινωνίες, το διδακτικό φαινόμενο είναι κατά κάποιον τρόπο «παντού συμπαγές» μέσα στο γνωστικό» (1992, 104).

Με αφετηρία τη διδακτική των μαθηματικών στη σχολική τάξη και με επίδραση στους άλλους κλάδους γνώσης που διδάσκονται στο σχολείο, η διδακτική μεταφορά (transposition didactique) με την ανθρωπολογική της διάσταση, τονίζει τα σχετικά με αυτή τη διαδικασία φαινόμενα και θέτει νέα ερωτήματα που αφορούν την κουλτούρα του σχολικού θεσμού, όπως: Από πού προέρχονται τα νέα διδασκόμενα αντικείμενα; Πώς έφτασαν εδώ; Ποιες διασυνδέσεις, με ποια άλλα αντικείμενα συνάπτουν; Και κυρίως: γιατί έφτασαν μέχρι εδώ; (Chevallard, 1994, 5).

Πρόκειται για αντίληψη που τοποθετεί το σύστημα διδασκαλίας στο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η λόγια γνώση, που όμως δεν είναι η μόνη γνώση αναφοράς για την προς διδασκαλία γνώση. Γι αυτόν τον λόγο, η θεωρία της διδακτικής μεταφοράς εμπλουτίζεται με άλλες έννοιες, όπως αυτή των *κοινωνικών πρακτικών αναφορών*, που παίζουν και αυτές «έναν ρόλο αναφοράς για τη διδασκαλία στο σχολείο (Martinad, 1989, 23-27; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, 412). Πιο συγκεκριμένα, ο Martinad υποστηρίζει ότι «είναι σημαντικό να διατηρηθεί η ιδέα

της μεταφοράς, αλλά παρέχοντάς της ένα ισχυρό νόημα που να αναφέρεται στην οικοδόμηση, τη σύλληψη ιδίως σχολικών δραστηριοτήτων σε σχέση με πρακτικές αναφοράς» (1989, 25). Συνεπώς, η γνώση προς διδασκαλία δεν προέρχεται μόνο από τη λόγια γνώση, αλλά και από περιβάλλουσες κοινωνικές πρακτικές.

1.2. Η θρησκευτική γνώση ως γνώση προς διδασκαλία

1.2.1. Η θρησκευτική γνώση και οι ιδιαιτερότητές της

Το αντικείμενο «θρησκεία» είναι μια γνώση που ζει, διδάσκεται και αποκτάται μέσα σε έναν θεσμό, αυτόν της παραγωγής της (Chevallard, 1992, 107), δηλαδή το σχολείο, όπου – για να υπάρξει – προϋποτίθεται «ότι υπάρχει ή ότι υπήρχε «διδασκτική μεταφορά» (ο.π., 109) και μια κάποια προσαρμογή σε αυτόν. «Για να μπορέσει να ζήσει μια γνώση σε έναν θεσμό, χρειάζεται να υποβληθεί σε έναν συγκεκριμένο αριθμό περιορισμών, κάτι που υπονοεί κυρίως ότι τροποποιείται, διαφορετικά δεν μπορεί να διατηρηθεί στο θεσμό» (Arsac, 1992, 25). Η εν λόγω θρησκευτική γνώση επιβάλλει τους δικούς της όρους (συν)ύπαρξης, καθώς «η θρησκευτική ενδογμάτιση διαχέεται στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, ενώ στην εγκατάσταση της ιδέας περί ύπαρξης του θεού συμβάλλουν και άλλα μαθήματα» (Ζαμπέτα, 2003, 20).

Οι ιδιαιτερότητες της θρησκευτικής γνώσης συνίστανται στον αφηρημένο, δογματικό, κατηχητικό και ομολογιακό χαρακτήρα της, που κατά συνέπεια δεν διέπεται από νόμους επιστημονικής απόδειξης. Η θρησκεία, μη μπορώντας να προσφέρει αποδείξεις που αφορούν την ύπαρξη του θεού, αντιπροτείνει την πίστη. Επομένως, η θρησκευτική γνώση καλείται να πείσει τους μαθητές για την ύπαρξή του, γεγονός που θέτει ζητήματα σχετικά κυρίως με την υιοθετούμενη διδακτική προσέγγιση ή το είδος των σχέσεων που υφαίνει με την επιστημονική γνώση. Σε κάθε περίπτωση, η θρησκευτική γνώση είναι ένα μόνιμο στοιχείο των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, μη απομονωμένο από άλλου είδους γνώσεις, της οποίας η μορφή αλλάζει ανάλογα με την πολιτική συγκυρία και τις επίσημα υιοθετούμενες θεωρίες μάθησης.

1.2.2. Το θρησκευτικό περιεχόμενο και οι μορφές του

Εκτός από θεολογική γνώση αναφοράς, ειδικές κοινωνικές πρακτικές αναφοράς (*pratiques sociales de référence*) (Martinand, 1987, 1989) ενσωματώνονται στα προγράμματα, με τρόπο ώστε το περιεχόμενο προς διδασκαλία να είναι σχετικό με το περιβάλλον ζωής των παιδιών. Αυτές οι πρακτικές θέτουν το ζήτημα των δεξιοτήτων προς απόκτηση, επειδή «κάθε δεξιότητα είναι ουσιαστικά συνδεδεμένη με μια κοινωνική πρακτική μιας κάποιας συνθετότητας» και «αντιπροσωπεύει μια θεσμοθετημένη επαγγελματική πρακτική» (Perrenoud, 2000, 44). Γι αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα προγράμματα προτείνουν ένα αμάλγαμα κοινωνικών πρακτικών αναφοράς που συνδέονται με καθημερινές δραστηριότητες και ασκούνται από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, εναλλασσόμενες με αξίες και στάσεις. Πρόκειται για μια κατηχητική γνώση που διέπεται από απαιτήσεις δογματικής τάξης και στοιχειώδεις δεξιότητες (*savoir-faire de bas niveau/habilités/skills*) – σύμφωνα με τον Perrenoud (2000) – που προέρχονται από την εμπειρία. Πρόκειται για καίριες προσαρμογές της θρησκευτικής γνώσης, ανάλογα με την εποχή και τις διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές επιρροές, με σκοπό τη μείωση της απόστασης ανάμεσα στην

προς διδασκαλία και τη διδασκόμενη γνώση και συνεπώς την αποτελεσματικότερη απόκτησή της από τα παιδιά.

1.2.3. Μια σταθερή θεσμική συνεργασία

Στην Ελλάδα, όπου ο ορθόδοξος χριστιανισμός είναι θρησκεία του κράτους από την ίδρυσή του, η θέση της θρησκευτικής διδασκαλίας στα σχολεία είναι αναμφισβήτητη: η ελληνική κοινωνία είναι σχεδόν μονοθεϊστική, τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 90. Συνεπώς, η εκκλησία, έχοντας το μονοπώλιο της πνευματικής εξουσίας, συμμετέχει άμεσα στη διαμόρφωση των περιεχομένων θρησκευτικής διδασκαλίας ως συναποφασίζουσα αρχή. Για την ελληνική εκπαίδευση, η επιλογή της κατάλληλης θρησκευτικής γνώσης «για τη διαμόρφωση των υποκειμένων της» (Chevallard, 1992, 111) δεν συζητείται. Είναι δεδομένη, καθώς η εκκλησία δεν είναι μόνο βασικός συνεργάτης του Υπουργείου Παιδείας, αλλά μια θεσμίζουσα αρχή κι ένας από τους πρωταγωνιστές της *νοόσφαιρας* (noosphère)², υπεύθυνης για την επιλογή της λόγιας γνώσης ως γνώση αναφοράς, με σκοπό την εγγύηση της συνέχειας και της νομιμοποίησης της θρησκείας στα σχολεία.

2. Το ερευνητικό πεδίο

2.1. Η προβληματική

Τα ερωτήματα που θέτει η μελέτη της θρησκευτικής γνώσης στα προγράμματα του νηπιαγωγείου σχετίζονται με τη θέση της σε αυτά ως μορφή γνώσης για την κατανόηση της πραγματικότητας, σε σχέση με τις άλλες μορφές προσφερόμενης γνώσης, ενώ ταυτόχρονα αφορούν την προέλευσή της, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και τις μορφές που παίρνει, προκειμένου να ανταποκρίνεται κάθε φορά στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις και αξίες, αλλά και να τις δημιουργεί. Εν συντομία, η προβληματική της παρούσας μελέτης εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο προτείνεται η θρησκευτική γνώση προς διδασκαλία, το περιεχόμενό της και τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται, ώστε να εξασφαλίζεται η διαιώνιση και η επιρροή της στην προσχολική εκπαίδευση: δομικές και οργανωτικές ρυθμίσεις σε σχέση με τις άλλες προσφερόμενες γνώσεις, ώστε να υπάρχει θεσμικά και να αποκτάται αποτελεσματικά.

Υποστηρίζοντας την υπέρτατη αλήθεια των Γραφών, η θρησκευτική γνώση διαμορφώνει κατά πολύ τον τρόπο μάθησης και τις διδακτικές καταστάσεις, γεγονός που ωθεί στην αναζήτηση κατάλληλων αντικειμένων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών. Στα προγράμματα του νηπιαγωγείου, αυτή η προσαρμογή προτείνεται μέσα από τελετουργικές ή και μη δραστηριότητες, παρόμοιες με αυτές της περιβάλλουσας κουλτούρας, που υπόκεινται σε έναν κανονικό ρυθμό καθημερινής διαδοχής, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά σε μια «φυσική» σχέση με την ιδέα του ιερού, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί σε αυτά ευνοϊκούς ψυχικούς μηχανισμούς εξοικείωσης με τη θρησκεία.

² *Νοόσφαιρα* είναι ένας θεσμός του συστήματος διδασκαλίας, απαραίτητος για τη λειτουργία κάθε κοινωνίας (Chevallard, 1992, 100).

2.2. Τα προγράμματα στην υπηρεσία του έθνους

Τα προγράμματα και οι επίσημες οδηγίες δηλώνουν τις αξίες της κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν την εξέλιξη και τις σχέσεις τους στο χρόνο. Σύμφωνα με τον Chevallard, «κάθε θεσμική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα περισσότερο ή λιγότερο μεγάλο μέρος θεσμικής διδασκαλίας (*instruction*)» (1992, 92), όπως στην περίπτωση του ελληνικού νηπιαγωγείου, του οποίου η αποστολή συνδέεται με τη θρησκεία από την ίδρυσή του. Στα προγράμματα του ελληνικού κράτους για το νηπιαγωγείο, το ενδιαφέρον της μετάδοσης της θρησκευτικής γνώσης, που ωθείται συχνά από επείγοντες λόγους σχετικούς με τη διατήρηση του εθνικού αισθήματος, εμφανίζεται από το 1896: «το σχολείο είναι ένας αποφασιστικός μηχανισμός γραφής και εκ νέου γραφής της εθνικής συνείδησης», στο οποίο «υπάρχει πολλαπλότητα πρακτικών, τελετουργικών, εορτασμών και σχολικών εμβλημάτων που δρουν γι αυτό το αποτέλεσμα» (Bernstein, 2007, 18). Ή, όπως υποστηρίζει ο Durkheim στις αρχές του 20ού αιώνα, «τα δημόσια σχολεία είναι και οφείλουν να είναι ο ρυθμιστικός μηχανισμός της εθνικής εκπαίδευσης» (1992, 16).

2.2.1 Μαθήματα, ασκήσεις και παιχνίδια

Το πρώτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συστήνει γνώσεις των οποίων ο σκοπός είναι «η σωματική και η πνευματική του παιδός επίρρωση δια παιδιών, ασκήσεων και ευμεθόδου διδασκαλίας των στοιχείων των εφεξής εν τοις δημοτικοίς σχολείοις διδαχθησομένων μαθημάτων, σωζομένης αμεταπτώτου της χαράς και της γαλήνης εν ταις ψυχαίς των παιδών» (Διάταγμα, 1896, 233). Για περισσότερη σαφήνεια, το Ύπουργείο Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως καθορίζει ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτέα ύλη, ασκήσεις και φρεβελιανά παιχνίδια, με τη θρησκευτική μόρφωση να κατέχει κυρίαρχη θέση: κάθε Δευτέρα, από τις 9½ ως τις 10 για τις δύο πρώτες τάξεις και από τις 11 ως τις 11½ για την τρίτη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραδίδει «Θρησκευτικά» ή να παρουσιάζει «διηγήματα ηθικοθρησκευτικά» ή «ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου» (ο.π., 234-236). Με αφετηρία και βάση ένα σύστημα μαθημάτων, εργασιών, «ασμάτων», ασκήσεων, αφηγήσεων και «παιγνίων», «η ανάδυση του πρώτου διδακτικού συμβολαίου στηρίζεται σε ήδη οικεία συμβόλαια στον μαθητή από τη συναναστροφή του με [προϋπάρχοντες του σχολείου] θεσμούς που καταλαμβάνουν την προσχολική παιδική ηλικία» (Chevallard, 1992, 85). Προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση του νηπίου στους επόμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς, μέσα στους οποίους θα συνεχίζει να κοινωνικοποιείται, το πρόγραμμα επιβάλλει ταυτόχρονα «τα μεγάλα διδακτικά μοντέλα (όπως το μάθημα και η άσκηση)» (Moro & Rodrigues, 2004, 235) και μια ημερήσια κανονικότητα στη διαδοχή των δραστηριοτήτων, ανάλογα με το είδος τους.

2.2.2 Οι θρησκευτικές εμπειρίες ως εκκίνηση διδασκαλίας

Το πρόγραμμα του 1962 προτείνει παιχνίδια, ασκήσεις και παιδαγωγικές απασχολήσεις που στοχεύουν στη «Θρησκευτικήν, ηθικήν και κοινωνικήν διαπαιδαγώγησιν των νηπίων», «κυρίως δια της δημιουργίας Θρησκευτικών βιωμάτων». Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν «αι προσευχαί, η τέλεσις αγιασμών και λοιπών τελετών και ο εορτασμός των μεγάλων Θρησκευτικών εορτών. Εξ

αφορμής των εκδηλώσεων τούτων η νηπιαγωγός εξηγεί δι' απλών και συντόμων εκφράσεων την σημασίαν της εορτής ή της τελετής και απαντά καθ' όμοιον τρόπον εις τας απορίας των νηπίων επί Θρησκευτικών ζητημάτων, αποβλέπουσα εις την τόνωσιν του Θρησκευτικού συναισθήματος μάλλον ή εις τον πλουτισμόν των Θρησκευτικών γνώσεων των τροφίμων της» (Βασιλικό Διάταγμα, 1962, 947). Αυτές οι υποδείξεις συνοδεύονται από ένα «διάγραμμα ημερησίας απασχολήσεως», σύμφωνα με το οποίο από τις 8.30 ως τις 8.45 τα νήπια οφείλουν να κάνουν «πρωινή προσευχή», ενώ, όσα πρόκειται να αναχωρήσουν, προσεύχονται από τις 12 ως τις 12.10 (ο.π., 949).

Γίνεται σαφές ότι οι σχέσεις ανάμεσα σε θρησκεία, ηθική και κοινωνικοποίηση εμπλέκονται στενά στο πρόγραμμα του 1962, πολύ περισσότερο ανάμεσα στις δύο πρώτες, των οποίων οι σχέσεις έχουν συναφθεί ιστορικά, όπως υποστηρίζει ο Durkheim (1992, 17). Το ζήτημα για το νηπιαγωγείο δεν έγκειται μόνο στις περιορισμένες νοητικές ικανότητες του παιδιού γι αυτού του είδους τη γνώση, αλλά και στις ρεαλιστικές ρυθμίσεις του προγράμματος για την κατανόηση της θρησκευτικής γνώσης: «δεν υπάρχει παρά μια μέθοδος για να ξυπνήσουν στο πνεύμα του παιδιού ιδέες και συναισθήματα [...]: να μπει το παιδί σε σχέση, σε επαφή όσο το δυνατόν άμεση με το ίδιο το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται αυτές οι ιδέες και αυτά τα συναισθήματα. Είναι αυτό και είναι αυτό μόνο που πρέπει να προκαλεί, με τη δράση του στη συνείδηση, καταστάσεις πνεύματος που το εκφράζουν» (ο.π., 82).

Επομένως, οι υποδεικνυόμενες δραστηριότητες επιδιώκουν να διασφαλίζεται η συνέχεια με την πρότερη ζωή του παιδιού, εισάγοντας θρησκευτικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο – που ασκούνται κυρίως στην εκκλησία – φέρνοντας κοντά με αυτόν τον τρόπο τους δύο θεσμούς. Κατ' επέκταση, η απόσταση που χωρίζει την προς διδασκαλία γνώση από αυτήν που υπάρχει εκτός νηπιαγωγείου φαίνεται να είναι αρκετά μικρή – πρόκειται για γνώσεις ή και πρακτικές που μοιάζουν –, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θέση του Chevallard, όταν υποστηρίζει ότι καμιά διδασκόμενη γνώση δεν είναι έγκυρη αφ' εαυτής και ότι εξετάζοντάς την ανακαλύπτουμε ότι η διδασκαλία της παραπέμπει σε μια «κοσμική» γνώση, που ζει εκτός σχολείου. Αυτό, τις σκηνοθετεί κοινωνικά, ώστε να φαίνεται ότι υπάρχει πάντα μια γνώση έξω από αυτό: *η γνώση αναφοράς* (1994, 7, 20)

2.2.3 Ο ελληνικός και χριστιανικός πολιτισμός ως εκπαιδευτικό ιδεώδες

Προς το τέλος της εφτάχρονης δικτατορίας, ο πρωθυπουργός, με προσωπική απόφαση, συγκροτεί «Επιτροπή Παιδείας» αποτελούμενη από εκπροσώπους της Ακαδημίας Αθηνών, των Πανεπιστημίων – περιλαμβανομένης της Θεολογικής Σχολής – των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης και του βιομηχανικού κλάδου, έργο της οποίας ήταν «η μελέτη και η διατύπωση προτάσεων επί των καθ' έκαστα βασικών θεμάτων της εκπαιδεύσεως και της Παιδείας εν τω συνόλω της προς διαμόρφωσιν υγιούς Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά την προσεχή δεκαπενταετίαν» (Πορίσματα, 1974, 7). Για την προσχολική αγωγή εισηγήθηκε προτάσεις ομάδα εργασίας που συστάθηκε από τους Α. Σαφαρίκα, Β. Παναγιωτοπούλου-Παπαβασιλείου, Ε. Φαναριώτου και Α. Κακαβούλη (ο.π., 2).

Στο πλαίσιο της «ανάπτυξης των Ελληνοπαιδών εις ωλοκληρωμένας προσωπικότητας, εις υπεύθυνους πολίτας, εις χρηστούς ανθρώπους», κλπ. (ο.π., 19), εξυμνείται – ανάμεσα στα άλλα – το Έθνος με τα πολιτιστικά δημιουργήματά του, όπως η θρησκεία, η πατριωτική αγωγή ως βασικός πυρήνας «του εκπαιδευτικού ιδεώδους» (ο.π., 20-21), η οικογένεια, που ευλογείται από την

εκκλησία και της οποίας η αγωγή αποτελεί «βασικόν στοιχείον του εκπαιδευτικού ιδεώδους» [...], «δια της οποίας επιτυγχάνεται η διατήρησις και συνέχισις των χαρακτηριστικών του ελληνικού έθνους και η διαβίωσις συμφώνως προς τας ηθικάς αρχάς και τας αξίας του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού» (ο.π., 22). Ιδιαίτερη θέση στην Έκθεση καταλαμβάνει η «θρησκευτικότης», απ' όπου και «η ανάγκη η θρησκευτική αγωγή να «κατέχη ιδίαν θέσιν εις το καθόλου σύστημα αγωγής [και να] «κατατείνη κυρίως εις την κραταίωσιν της πίστεως των μαθητών προς τον Θεόν, ως δημιουργόν και προνοητήν, εις την παρ' αυτών βίωσιν της κατά Χριστόν αποκαλύψεως και εις την μόρφωσιν χριστιανικού ήθους» (ο.π., 22). Δεν αποτελεί συνεπώς έκπληξη ο σκοπός της προσχολικής αγωγής, που συνίσταται στη «συμπλήρωσιν της οικογενειακής αγωγής και την υποβοήθησιν της ομαλής αναπτύξεως των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού. Ειδικώτερον αύτη αποσκοπεί: (α) εις την δημιουργίαν καταλλήλου περιβάλλοντος δια κοινωνικήν, ηθικήν, καλαισθητικήν και θρησκευτικήν αγωγήν του παιδιού (ο.π., 36). Όσον αφορά τη γνώση προς διδασκαλία, γίνεται σαφές ότι η *νοσφαιρα* της εκπαιδευτικής πολιτικής της δικτατορίας οριοθετεί ιδεολογικά το περιεχόμενό της, προσβλέποντας στην απόκτηση συγκεκριμένων στάσεων ζωής και επομένως στη διαμόρφωση υποταγμένων πολιτών στο εθνικοθρησκευτικό της ιδεώδες.

2.2.4 Το ενισχυμένο θρησκευτικό συναίσθημα

Στη μετα-δικτατορική Ελλάδα, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. διατηρεί την κατηχητική αποστολή του νηπιαγωγείου, εγγράφοντάς το στην παιδαγωγική Decroly και τα ανάλογα «κέντρα ενδιαφέροντος» και επιδιώκοντας την ανάπτυξη της θρησκευτικότητας με «τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας που θα εμπνεύσει, θα συγκινήσει και θα βοηθήσει το νήπιο να βιώσει το θρησκευτικό συναίσθημα», μέσα από:

- Την προετοιμασία θρησκευτικών εορτών, που θα αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος της ημέρας ή και ολόκληρης της εβδομάδας.
- Την ομαδική προσευχή, που πρέπει να είναι κάτι πηγαίο και να προέρχεται από τα βιώματα της ημέρας.
- Τον εκκλησιασμό σε ειδικές ημέρες πριν από τις μεγάλες εορτές με κατάλληλη διευθέτηση της εκκλησίας και προετοιμασία των παιδιών.
- Την έμπρακτη εκδήλωση χριστιανικής αγάπης» (Διάταγμα, 1980, 1730).

Στο μέτρο που η παιδαγωγική Decroly υποστηρίζει ένα σχολείο «για τη ζωή και από τη ζωή» (Médici, 1990, 71), το νέο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου φαίνεται να προετοιμάζει για μια ενήλικη ζωή όμοια με αυτήν που κυριαρχεί στη ζωή του παιδιού. Σε αυτό, ηθική και θρησκευτική αγωγή θεωρούνται αναγκαίες για την «ψυχική καλλιέργεια του νηπίου» (Διάταγμα, 1980, 1730). Ένα ημερήσιο πρόγραμμα προτείνεται και πάλι, σύμφωνα με το οποίο η προσευχή γίνεται από τις 9.30 ως τις 9.45, πριν την ελεύθερη συζήτηση και από τις 12.15 ως τις 12.30 πριν την αναχώρηση (ο.π., 1733), στιγμές που σημαδεύουν την αρχή και το τέλος της ημερήσιας παρουσίας του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Αξίζει να σημειωθεί η τεράστια προσπάθεια του συντάκτη του προγράμματος να συμφιλιώσει παιδαγωγικές και θρησκευτικές πρακτικές, που όμως φαίνεται να λειτουργούν σε βάρος των πρώτων, αφού η προσαρμογή τους στις επιταγές της «αγωγής της θρησκευτικότητας» (ο.π., 1730)

τις καθιστά εργαλειακές πρακτικές, χωρίς ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού, τουλάχιστον όπως τις ορίζει ο Decroly (Médici, 1990, 85). Ένα βασικό ερώτημα για τη σχέση παιδαγωγικής πρακτικής και θρησκευτικής γνώσης έγκειται στο αν είναι δυνατόν η πρώτη να αναδείξει τη δεύτερη ως κοινωνικά χρήσιμη, ως γνώση με νόημα για το νήπιο, χωρίς να την/το μειώσει. Ενδεικτικά, το πρόγραμμα προτείνει τραγούδια: «Θρησκευτικά, πατριωτικά, τραγούδια απ' τη φύση και τον κόσμο του παιδιού, αυτοσχέδια τραγούδια που συνθέτουν τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού» (Διάταγμα, 1980, 1731). Όσον αφορά το ρόλο της τελευταίας, συνίσταται – ανάμεσα στ' άλλα – στο «να εμπνέει στα νήπια την αγάπη για τις παραδόσεις, τα τοπικά έθιμα και τις εορτές, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση και συνέχιση της φυσιογνωμίας της φυλής μας» (ο.π., 1733).

2.2.5 Ανάμεσα σε εκσυγχρονισμό και ορθόδοξη χριστιανική παράδοση

«Η ανάγκη για ριζική αλλαγή» (Εισηγητική έκθεση, 1985, 3) της εκπαίδευσης μοιάζει να παίρνει μορφή με τη σοσιαλιστική κυβέρνηση και το νόμο 1566/85, που διαπνέεται από ένα δημοκρατικό και καινοτόμο παιδαγωγικά πνεύμα. Ανάμεσα στα άλλα, σε αυτό εκθειάζονται το κριτικό πνεύμα, η επιστήμη, η τεχνολογία, η πίστη στην πατρίδα και στα στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης (ο.π., 4), όπως και η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, θεωρούμενη ως απαραβίαστη (Νόμος 1566, 1985, 2547). Χωρίς ρήξη με την εκκλησία, ο νόμος αμφιταλαντεύεται ανάμεσα σε ανανέωση και συντηρητισμό, υιοθετώντας προωθημένες θέσεις για τον μαθητή, ενώ είναι εμφανής στο πρόγραμμα (Διάταγμα 486/1989) η αντίφαση ανάμεσα στο απαραβίαστο της θρησκευτικής συνείδησης και την αναγνώριση μιας επίσημης θρησκείας. Σε αυτό το πρόγραμμα συγκεκριμενοποιούνται οι προσανατολισμοί του νόμου 1566 και υιοθετείται η «παιδαγωγική των στόχων», εγκαινιάζοντας τη λογική των δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Για πρώτη φορά σε πρόγραμμα, έχουν θέση στόχοι που καθορίζονται σύμφωνα με «τομείς ανάπτυξης», περιεχόμενα προς διδασκαλία επιλεγμένα σε σχέση με «κύκλους εμπειριών και γνώσεων» (Διάταγμα, 1989, 4469), όπως και σαφείς υποδείξεις που αφορούν σκοπό, στόχους, ύλη, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας (Νόμος 1566, 2547). Όσον αφορά τη θρησκευτική γνώση, δομείται ως ακολούθως:

Πίνακας 1 : Αγωγή και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου³

Γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας	Επιδιώξεις	Επιμέρους ενότητες	Στόχοι	Περιεχόμενο Δραστηριότητες αυθόρμητες και προγραμματισμένες
Συνάντηση, επικοινωνία και συνεργασία του νηπίου με τον άλλον.	Η αρμονική συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου.	6. Η θρησκευτική ζωή του νηπίου.	Να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και να πιστή και να βιώσουν τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.	<ul style="list-style-type: none"> - Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λατρευτική παράδοση και τα θρησκευτικά εθμικά στοιχεία του ελληνικού λαού. - Απλές διηγήσεις, προσευχές και άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τις μεγάλες γιορτές της ορθοδοξίας. - Δραστηριότητες γνωριμίας με τα δημιουργήματα της χριστιανικής παραδοσιακής τέχνης (αρχιτεκτονική, αγιογραφίες, ψηφιδωτά, ξυλογλυπτική, βυζαντινή μουσική, κ.ά.).

Η θρησκευτική γνώση αποτελεί ένα μέρος του τομέα «κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού» και εγγράφεται στη λογική της ορθολογικοποίησης της διδασκαλίας και της συμφιλίωσης ανάμεσα στο «κριτικό πνεύμα» και την πίστη στο δόγμα. Μια κάποια σύγχυση φαίνεται να προκύπτει από αυτή τη συνεύρεση, που αγγίζει τη διάκριση ανάμεσα σε επιστημονικό και υπερβατικό λόγο.

Η καινοτομία του ΥΠ.Ε.Π.Θ επεκτείνεται στη δημοσίευση ενός *Οδηγού Νηπιαγωγού*, στον οποίο πολύ λεπτομερείς οδηγίες διδακτικού τύπου στοχεύουν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην υλοποίηση της εργασίας του. Έτσι, η επαφή με τη θρησκεία σημαίνει έξοδο από την τάξη: επίσκεψη στην εκκλησία της γειτονιάς για να δουν τα παιδιά το κτίριό της και να συζητήσουν γι αυτό, παρακολούθηση της λειτουργίας, της τελετής του γάμου και της βάπτισης, επίσκεψη σε εργαστήριο εικονογράφου, κλπ. Ενθαρρύνονται επίσης δραστηριότητες και μέσα στην τάξη: προετοιμασία θρησκευτικών γιορτών, προσευχή με ευλάβεια, διηγήματα του εκπαιδευτικού, όπως αυτό της γέννησης του Ιησού, κλπ. (Βιβλίο δραστηριοτήτων, 1990, 112-114), στοιχεία που δείχνουν θέληση σύνδεσης με άλλους «τομείς ανάπτυξης», όπως η γλώσσα και οι τέχνες.

Παρά την καλλιτεχνική διάσταση και το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στο θρησκευτικό κόσμο, στόχοι και δραστηριότητες οδηγούν στη σκέψη ότι η κυρίαρχη τάση για τη θρησκευτική γνώση προς διδασκαλία είναι αυτή των προηγούμενων προγραμμάτων: προκατασκευή ενός αμετάβλητου περιεχομένου, που υποβάλλει στα παιδιά παθητική μάθηση, εκθέτοντάς τα σε καταστάσεις που κινητοποιούν το θρησκευτικό συναίσθημα και ωθούν σε υιοθέτηση ανάλογων στάσεων. Η πρόθεση του προγράμματος εκφράζει τη θέληση για διατήρηση και ενίσχυση των πνευματικών δεσμών του έθνους και της θρησκείας και αυτό παρά τις εκσυγχρονιστικές διακηρύξεις, οι οποίες περιορίζονται στον βιωματικό τρόπο υλοποίησης αυτής της επιδίωξης: να διαμορφωθεί ανάλογα το παιδί,

³ Απόσπασμα από τον πίνακα «Αγωγή και κοινωνική-συναισθηματική-ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου (Διάταγμα, 1989, 4472-4473).

εκτιθέμενο σε ειδικά ερεθίσματα του θρησκευτικού περιβάλλοντος και βιώνοντας εμπειρίες άσκησης των εθίμων του τόπου.

2.2.6 Θρησκευτική γνώση, διαπολιτισμικότητα και διαθεματικότητα

Ευθυγραμμισμένο με τις πιο σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Vygotsky, Bruner) και προσαρμοσμένο στις επιταγές της αλληλεπιδραστικής παιδαγωγικής, το νέο πρόγραμμα υιοθετεί τη διαθεματικότητα ως προσέγγιση απόκτησης γνώσης, προτείνει δραστηριότητες που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τη διαθεματική μελέτη εννοιών, θέματα προς μελέτη και σχέδια εκπαιδευτικής δράσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, 2-18).

Σε μια χώρα με έντονη δημογραφική αλλαγή λόγω της άφιξης πληθυσμών διαφορετικής κουλτούρας, το πρόγραμμα σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών, τις προηγούμενες γνώσεις τους, υποδεικνύει την ενοποίηση της γνώσης και την απόκτηση στάσεων και αξιών (Ibid.). Ταυτόχρονα, μάς μεταφέρει στην καρδιά της συζήτησης για τον χαρακτήρα της γνώσης προς διδασκαλία, ενστερνιζόμενο την «προσέγγιση των δεξιοτήτων» (*approche par compétences*) που «δεν απορρίπτει ούτε τα περιεχόμενα, ούτε τα πεδία γνώσης που μπορούν να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας (*disciplines*), αλλά τονίζει την εφαρμογή τους» (Perrenoud, 2000, 19).

Στο εξής, η θρησκευτική γνώση εγγράφεται στη γνωστική περιοχή «ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον», ευνοώντας γνώσεις βασισμένες στην εμπειρία και το παιχνίδι, ενώ ανανεώνεται τόσο ως προς την προσέγγιση της διδασκαλίας όσο και ως προς το περιεχόμενο, γεγονός που αναβαθμίζει τη θέση της. Στο πρόγραμμα προτείνονται 'κινούμενες' έννοιες που μπορούν να επεξεργαστούν διαθεματικά, συνδέοντας περιεχόμενα διαφορετικών πεδίων, επιστημονικών ή μη, διάσταση που δεν φαίνεται να εγγυάται τη διαθεματική απόκτηση μιας δογματικής θρησκευτικής γνώσης.

Ταυτόχρονα, οι μέθοδοι θρησκευτικής διδασκαλίας και ο τρόπος προσέγγισης της αλήθειας δεν μοιάζει να χαρακτηρίζονται από συνοχή με την προς διδασκαλία γνώση στις άλλες γνωστικές περιοχές. Η θρησκευτική γνώση φαίνεται να επιδιώκει τη συμφιλίωση αυτών των αντιτιθέμενων πτυχών, χωρίς να προκαλεί ρήξη, ασπασζόμενη μια ανθρωπιστική και λιγότερο αυστηρή θέαση της θρησκείας. Με αυτόν τον τρόπο, τα επιστημολογικά και οντολογικά ζητήματα αποφεύγονται, χάρις σε πιο διαφοροποιημένες δραστηριότητες και έναν λόγο λιγότερο αυστηρό και πιο γενικό. Έτσι, η θρησκευτική ταυτότητα δεν είναι παρά ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό όπως τα άλλα και γίνεται αντικείμενο βιωμένης μάθησης, μέσα από γιορταστικές δραστηριότητες – αν και μερικές φορές φολκλόρ – που αναδύουν ανθρωπιστικές αξίες, γεγονός που δεν συμβάλλει πάντα θετικά στην προώθηση κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων.

Πίνακας 2 : Ανάπτυξη και σχεδιασμός δραστηριοτήτων θρησκευτικής διδασκαλίας⁴

Ικανότητες	Διαθεματικές δραστηριότητες, μέθοδοι, στόχοι	Θεμελιώδεις έννοιες	Περιεχόμενο θρησκευτικής διδασκαλίας
Τα παιδιά να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.	<i>Δραστηριότητες:</i> διηγήσεις, συζητήσεις, ανταλλαγή εμπειριών. <i>Μέθοδοι:</i> ομάδες διαφορετικής σύνθεσης. <i>Στόχοι:</i> αποδοχή ανθρώπων με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, συνεργασία και οικοδόμηση δεσμών φιλίας μαζί τους.	Ομοιότητα, διαφορά Αλληλεπίδραση, συνεργασία	Η θρησκεία ως μοναδικό στοιχείο κάθε παιδιού, όπως το φύλο, η γλώσσα, κλπ., και ενοποιητικό χαρακτηριστικό τους, όπως τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, κλπ.
Τα παιδιά να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις, να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης.	<i>Δραστηριότητες</i> σχετικές με τη χριστιανική πίστη, έθιμα και παραδόσεις (προετοιμασία γιορτών, τραγούδια, κάλαντα, κλπ.) και στήριξης των άλλων που υποφέρουν. <i>Μέθοδοι:</i> παιχνίδι, προσωπικά βιώματα. <i>Στόχοι:</i> καλλιέργεια της αγάπης και της αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης.	Αλληλεγγύη	Ανθρωπιστικό περιεχόμενο, που δεν ανήκει απαραίτητα σε αδιαπέραστα επιστημονικά πεδία (ανθρώπινες αξίες).

Αν και διστακτικά, είναι πρώτη φορά που ένα πρόγραμμα νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται από πλουραλιστική λογική της θρησκείας, προτάσσοντας τις πολιτισμικές πτυχές της και αναγνωρίζοντας την ύπαρξη άλλων θρησκειών στο νηπιαγωγείο. Δεν είναι χωρίς σημασία η παντελής απουσία του όρου «θρησκεία» στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*: στο εξής τονίζονται τα ήθη και τα έθιμα όλων των παρόντων πολιτισμών στην τάξη (Δαφέρμου, κ.ά., 2006, 363) και όχι η υπεροχή μιας θρησκείας, αντιπροτείνοντας τη διάχυση των γνώσεων, θρησκευτικών ή μη, σε ένα ευρύ πολιτισμικό πλαίσιο πρακτικών. Σε αυτό το πρόγραμμα, ακόμα και αν η θρησκευτική γνώση εγγράφεται σε μια οικοδομιστική προοπτική, δεν είναι αυτή που οικοδομείται (διαθεματικά), αλλά οι στάσεις απέναντι στη θρησκεία.

⁴ Προσαρμογή από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., βλέπε σ. 18.

3. Συμπεράσματα

Χωρίς να εγκαταλείπουν τη νοητική, ηθική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, τα προγράμματα του νηπιαγωγείου εργάζονται για την προώθηση του θρησκευτικού αισθήματος και της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, προτάσσοντας εμφανώς το εθνικό ζήτημα – στενά συνδεδεμένο με τη θρησκεία –, τουλάχιστον μέχρι και το πρόγραμμα του 1962. Έτσι επιδιώκεται η εξασφάλιση της συνοχής ανάμεσα σε οικουμενικές αξίες και γνώσεις προς διδασκαλία, ενώ οι προτεινόμενες μέθοδοι ποικίλουν ανάλογα με τις επιλεγόμενες παιδαγωγικές θέσεις και τα επιστημολογικά παραδείγματα οικοδόμησης της γνώσης.

Η θρησκευτική γνώση είναι σημαντική για τους σκοπούς του νηπιαγωγείου, γιατί διασφαλίζει την εθνική συνέχεια, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της θέτει προβλήματα λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της σε σχέση με την ηλικία των παιδιών. Πρόκειται για μια γνώση ‘προεπιστημονική’ και εν μέρει ‘κεκτημένη’ για τα παιδιά, ως έκφανση της καθημερινής ζωής, γεγονός που εξαλείφει τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά της και την καθιστά προσιτή. Ενδύεται τον χαρακτήρα μιας καθημερινής στάσης ζωής – αποδεκτή από το περιβάλλον πλαίσιο –, εκδηλώνεται κυρίως με λόγο (προσευχή), κίνηση (σήμα σταυρού) ή και τα δύο ταυτόχρονα και δεν αμφισβητείται. Στενά συνδεδεμένη με την πράξη, η θρησκευτική γνώση υπονοεί αποδοχή συμπεριφορών και στάσεων και συνεπώς απαιτεί εκμάθηση ειδικών δεξιοτήτων, θρησκευτικών «τεχνικών» κατά μία έννοια, τις οποίες το παιδί καλείται να δείξει στην τάξη, ανεξάρτητα από το αν έχει καταλάβει το νόημά τους. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για «ένα σύστημα μη επαληθεύσιμων προτάσεων, αντιλήψεων και ερμηνειών του κόσμου που καταλήγουν στην πίστη σχετικά με την ύπαρξη του θεού [προσλαμβάνοντας] τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης», ενώ πρόκειται μόνο για «μια ιδιότυπη μη επιστημονική αφήγηση» (Ζαμπέτα, 2003, 124, 16), που δεν εξηγεί τη γνώση ούτε βοηθάει την ανακάλυψή της. Αντίθετα, εμποδίζει την ανάπτυξη στάσεων οικοδόμησής της, καθώς προσβλέπει στην ψυχή και το συναίσθημα και όχι στη νόηση του παιδιού.

Από το πρώτο κιόλας πρόγραμμα προβλέπεται η σαφής δόμηση της θρησκευτικής γνώσης και η ισότιμη θέση της σε αυτό, σε σχέση με άλλες μορφές γνώσης, θυμίζοντας τον παραδοσιακό τεμαχισμό των σχολικών μαθημάτων και καθορίζοντας ένα λεπτομερές ωρολόγιο πρόγραμμα. Από το 1989, τα προγράμματα προτείνουν μορφές θρησκευτικής γνώσης περισσότερο ελαστικές, δηλαδή «τομείς ανάπτυξης» ή γνωστικές περιοχές, επιδιώκοντας μια προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Μια ασυμβατότητα και μια έλλειψη συνοχής στο μεθοδολογικό και επιστημολογικό επίπεδο διακρίνεται ανάμεσα στις διάφορες γνώσεις και τη θρησκευτική γνώση προς διδασκαλία, πολύ περισσότερο που η δεύτερη εισέρχεται σε άλλα μαθησιακά πεδία. Πρόκειται για μια μη κατανοητή γνώση, ούσα γνώση της τάξης του ιερού, γεγονός που δημιουργεί μια κάποια σύγχυση σε σχέση με τη θρησκευτική γνώση ως αντικείμενο διδασκαλίας. Παρά τις ποικίλες μορφές της, ‘αναπαριστά’ έναν ανύπαρκτο κόσμο για τα παιδιά, στοιχείο που ωθεί σε διάφορες προσαρμογές, τόσο του περιεχομένου όσο και των μέσων και των δραστηριοτήτων. Γι αυτό, τα προγράμματα και οι επίσημες οδηγίες αναφέρονται στις προηγούμενες γνώσεις των νηπίων και αυτό φαίνεται από τις δραστηριότητες που υιοθετεί η θρησκευτική διδασκαλία, όπως το παιχνίδι, το τραγούδι, η αφήγηση ιστοριών, κλπ., ιδιαίτερα οικείες σε αυτά, ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παρ’ όλα αυτά, όσον αφορά τη θέση της σε σχέση με τις άλλου είδους γνώσεις που προσφέρονται στο νηπιαγωγείο,

παρατηρείται μια φθίνουσα ιεράρχησή της, καθώς στα πρώτα προγράμματα η θρησκευτική γνώση κατέχει εξέχουσα θέση, ενώ στα τελευταία, πιο διακριτική: στα πρώτα ήταν πάντα η πρώτη αναφερόμενη, αλλά και σημειολογικά, η λέξη 'θρησκεία' και τα παράγωγά της γράφονταν με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα (Διάταγμα, 1962, 947), ενώ στο τελευταίο σχεδόν εκλείπει.

Το νόημα της θρησκευτικής γνώσης δεν αναζητείται, θεωρείται δεδομένο, αφού έτσι ήταν πάντα. Είναι μια γνώση 'ακατέργαστη' που το παιδί φέρει μαζί του από το σπίτι στο νηπιαγωγείο · σε αυτό ενισχύεται, εμπλουτίζεται, συσχετίζεται με άλλες γνώσεις, γίνεται οργανικό στοιχείο της συνολικής γνώσης της προσχολικής εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας την οικογενειακή αγωγή και αποκτώντας μακροπρόθεσμα μια ιδιαίτερη δύναμη επιρροής. Σε κάθε περίπτωση, το νήπιο δεν μπορεί να νοηματοδοτήσει τη θρησκευτική γνώση, αφού το υπέρτατο νόημά της ξεπερνά τα αντιληπτικά του όρια, λόγω του πολύ αφηρημένου χαρακτήρα της. Γι αυτό, τα προγράμματα υιοθετούν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, που συνήθως λαμβάνουν υπόψη τις δομές και τα ενδιαφέροντα του νηπίου, ώστε να αποκτάται αβίαστα ως μια γνώση όπως οι άλλες, διατηρώντας όμως τα ιδιαίτερα της χαρακτηριστικά. Η συστηματικότητα άλλωστε της διδασκαλίας της θρησκευτικής γνώσης στο νηπιαγωγείο την καθιστά πιο αποτελεσματική, σε σχέση με την όποια διδακτική πρόθεση του οικογενειακού περιβάλλοντος, στοιχείο σημαντικό για να λάβει θέση στα προγράμματά του.

Το ελληνικό νηπιαγωγείο, δημόσιο σχολείο με έντονο θρησκευτικό χαρακτήρα, επικαλείται πολιτισμικές πρακτικές εμποτισμένες με θρησκευτική και εθνική ιδεολογία, άρα με σημαντικό συμβολικό βάρος, γεγονός που δεν είναι χωρίς νόημα στη θρησκευτική διδασκαλία. Η υιοθέτηση *κοινωνικών πρακτικών αναφοράς* για διδακτικούς λόγους καθιστά πιο στέρεα τη θρησκευτική γνώση και της προσδίδει ένα πραγματικό νόημα, λόγω του ότι αυτές ανταποκρίνονται λίγο-πολύ στο αίτημα της προσαρμοστικότητας του περιεχομένου, στοιχείο που συμβάλλει στη διατήρησή της στο χρόνο. Πρόκειται για διδακτική μεταφορά με την ευρεία σημασία, που περιλαμβάνει τη σύλληψη και την οικοδόμηση δραστηριοτήτων, όπως προσευχή ή διηγήματα, που αναφέρονται ή σε οικογενειακές πρακτικές ή σε αυτές του κατηχητικού σχολείου και της εκκλησίας ή τέλος σε αυτές που διαχέονται λίγο-πολύ στην κοινωνία, ασκούνται από έναν επαρκώς σημαντικό αριθμό πιστών, συνεπώς είναι πρακτικές γνωστές στα παιδιά, κοινωνικά επιβεβαιωμένες και κερτημένες ως μη σχολικές. Για να υπάρξει μια γνώση για το σχολείο, αρμόζει να υπάρχει «για την Κοινωνία, δηλαδή να είναι αναγνωρισμένη από αυτήν». Όσο για τη διδασκαλία της, «είναι πάντα η υλοποίηση ενός *κοινωνικού σχεδίου*, λίγο-πολύ ευρέως αποδεκτού, που υιοθετείται τουλάχιστον από κάποιες κοινωνικές ομάδες (Chevallard, 1994). Το παιδί που μετέχει των θρησκευτικών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου κοινωνικοποιείται «ομαλά», λόγω της σχεδόν καθολικής εξάπλωσης της χριστιανικής ορθόδοξης θρησκείας και των τελετουργικών της εκτός εκπαίδευσης. Για τον Chevallard, η κοινωνικοποίηση ενός ατόμου σημαίνει επαφή με τα έργα που αποτελούν την κοινωνία – όπως το νόμισμα, η πόλη, η διδασκαλία των μαθηματικών, κλπ. –, συμβάλλει στη διαμόρφωσή του, στο μέτρο που αυτό υπόκειται στην *πειθαρχία των έργων* (1997, 1). Επομένως, το νηπιαγωγείο, με τη διδασκαλία της θρησκευτικής γνώσης, διευκολύνει το παιδί να τα γνωρίσει και να κοινωνικοποιηθεί ανάλογα.

Βιβλιογραφία

- Arsac, G. (1992). L'évolution d'une théorie en didactique: l'exemple de la transposition didactique. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 12(1), 7-32.
- Βασιλικό Διάταγμα 494/15-07-1962. Περί του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων του Κράτους. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 124/9-08-1962.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού.* (1990). ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Bronckart, J-P, Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Στο G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (éds), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée sauvage, 135-180.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui, ανακοίνωση στο συνέδριο *Défendre et transformer l'école pour tous*, Μασσαλία, 3-5/10/1997, 1-4.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικο σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων.* (2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διάταγμα, 30-04-1896. Περί συστάσεως νηπιαγωγείων. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 68/23-05-1896.
- Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Προς τη Βουλή των Ελλήνων. (1985). *Διδασκαλικό Βήμα*, 961/1985, 3-18.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Martinad, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (2), 23-29.
- Martinad, J-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques de disciplines. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1-2), 23-35.
- Médici, A. (1990). *L'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- Moro, C., Rodrigues, C. (2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale. Στο C. Moro, R. Rickenmann (éds). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: De Boeck.
- Νόμος 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 167/30-09-1985.
- Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-1974. (1974). ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 476/22-05-1980. Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 132/31-05-1980.

Προεδρικό Διάταγμα 486/12-09-1989. Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 208/26 -09-1989.

Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-427.

Μπέση Μαρίνα

Σχολική Σύμβουλος 44ης Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Α., mbessi@sch.gr

Γρίβα Ελένη

Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, egriva@uowm.gr

Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημασία της συνεργασίας σχολείου – γονέων, και ιδιαίτερα των γονέων από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναγνωριστεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, η σπουδαιότητα αυτής της συνεργασίας, καθώς η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μεταναστών γονέων, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν στη συνεργασία των συγκεκριμένων γονεϊκών ομάδων με το σχολείο. Παρόλα αυτά, εκπαιδευτικοί και μετανάστες γονείς οφείλουν να προσπαθήσουν για μια ουσιαστική επικοινωνία και δημιουργική συνεργασία, με στόχο τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας, μετανάστες γονείς, εκπαιδευτικές πρακτικές, σχολική επίδοση, σχολική ένταξη.

Cooperation between school and immigrant parents: a basic factor for childrens' inclusion and school performance

Abstract

This paper is aimed at highlighting the importance of cooperation between school and parents, *focusing on the group of immigrant parents*. For the last decades, the significance of this cooperation has been acknowledged globally, since parents' involvement in their children's education could contribute to the development of children's social-emotional skills, as well as to *their* school success.

School-family cooperation has been indicated to play an important role in the case of immigrant parents, despite the objective difficulties that may arise in the collaboration between school and the specific target group. Nevertheless, teachers and immigrant parents must strive for an effective communication and creative cooperation, aiming at immigrant children's smooth inclusion into school and social context.

Keywords: School-family cooperation, *immigrant parents, educational practices, school performance, school inclusion*

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναγνωριστεί ιδιαίτερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, η σπουδαιότητα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, καθώς και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών προκειμένου να εξασφαλιστούν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Στην Αμερική, την Αγγλία, τη Σουηδία, και σε πολλές άλλες χώρες, μια συστηματική, εκτεταμένη συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των γονέων αρχίζει να εντάσσεται στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική (Conteh & Kawashima, 2008). Στην Ελλάδα, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Παρόλο που νομοθετικά αναγνωρίζεται η συμμετοχή των γονέων κυρίως σε διοικητικά θέματα της σχολικής κοινότητας και στον Οδηγό Νηπιαγωγού υποδεικνύεται η ανάγκη της συνεργασίας του νηπιαγωγού με την οικογένεια, δεν υπάρχει επίσημο πρόγραμμα της πολιτείας για τους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Είναι αναγκαίο να αντιμετωπισθεί η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών ως σημαντικό κεφάλαιο που μπορεί αφενός να ενισχύει τις στρατηγικές εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών, αφετέρου να συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για την εκπαίδευση και να βελτιώσει την σχολική τους επίδοση.

2. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου και εκπαιδευτική διαδικασία

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οι ερευνητές έχουν εξετάσει τον αντίκτυπο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής και των σχολικών επιδόσεων (Duch, 2005; Seitsinger κ.α., 2008). Σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν καταδείξει ότι, όταν συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αυξάνονται οι θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο (Anderson & Minke, 2007) και βελτιώνονται οι σχολικές επιδόσεις (Jeypnes, 2005).

Αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονέων κατά τα πρώτα έτη παιδικής ηλικίας μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών πολύ περισσότερο από ό,τι η συμμετοχή των γονέων στο δημοτικό ή το γυμνάσιο (Kuperminc κ.α., 2008). Ο Dumais (2006) αναφέρει ότι ο αριθμός των δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται στα νηπιαγωγεία και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις οποίες συμμετέχουν γονείς, καθορίζει τα επίπεδα της γλωσσικής επίδοσης και της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών.

Η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση συμβάλλει α) σε καλύτερη επίδοση των παιδιών στη δεξιότητα της ανάγνωσης και τα μαθηματικά (Senechal & LeFevre, 2002), β) στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005), γ) στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο (Duch, 2005), δ) σε πιο θετικές στάσεις για τη μάθηση (Kuperminc, κ.α., 2008), αλλά και σε χαμηλότερα ποσοστά διακοπής φοίτησης των μαθητών (Jimerson, κ.α., 2000). Από την άλλη στην έρευνα του Marcoy (Grawford & Zygonris-Coe, 2006) καταδείχθηκε ότι η μεγαλύτερη γονεϊκή συμμετοχή σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Αλλά και σε

άλλες έρευνες (Farvier, κ.α., 2006; Χατζηδάκη, 2005) φάνηκε ότι η εμπλοκή των γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέεται με τις δεξιότητες της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών και τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους γονείς, διαμορφώνουν καλύτερη άποψη για την τοπική κοινωνία και αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, μπορούν να υιοθετήσουν ένα διδακτικό στυλ προσανατολισμένο στο μαθητή, αλλά και να βελτιώσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους (Christenson, 2004).

2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Τα επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους ποικίλλουν ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις προσωπικές τους εμπειρίες, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται, την οικογενειακή δομή, την ηλικία του παιδιού, τις ευρύτερες πεποιθήσεις τους, τις απόψεις τους για τη μάθηση, αλλά και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, στις οποίες πήραν μέρος γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες, κατέδειξαν ότι οι μητέρες είχαν υψηλότερη συμμετοχή από ό,τι οι πατέρες, (McWayne, Campos & Owsianik, 2008). Παρόλα αυτά, οι μελέτες που συμμετέχουν πατέρες με νήπια, αποδεικνύουν πόσο σημαντικά και μοναδικά συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών όσον αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία, τη συμπεριφορά και τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες (Roggman, κ.α., 2004).

Σε άλλες μελέτες διαφάνηκε ότι τα παιδιά που στερούνται της συμμετοχής των πατέρων είναι πιθανότερο να έχουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και χαμηλότερη σχολική επίδοση (βλ. Biller, 1993). Αξίζει να επισημανθεί ότι σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε η μελέτη των McBride, Schorpe-Sullivan και Moon-Ho (2005), που έδειξε ότι η συμμετοχή των πατέρων στις σχολικές δραστηριότητες δεν επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. Όμως, η μικρή συμμετοχή των πατέρων στις έρευνες, και η υπεροχή των μελετών που συμμετέχουν μητέρες, δυσχεραίνουν την κατανόηση των τρόπων που η συμμετοχή των πατέρων επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών.

Από την άλλη, τα αποτελέσματα ερευνών, κατέδειξαν ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών και από κάθε οικονομικό υπόβαθρο ωφελούνται από τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στις κοινωνικό-συμπεριφοριστικές στάσεις (Jeynes, 2005). Στη μελέτη των McWayne κ.α. (2008) επίσης, οι δημογραφικές μεταβλητές, όπως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η απασχόληση, και η πρώτη γλώσσα, δεν συσχετίστηκαν με το επίπεδο συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι.

Αντίθετα σε άλλες έρευνες (Coleman, 1987) συσχέτιζαν σημαντικά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση με τη σχολική επίδοση του παιδιού. Συγκεκριμένα, γονείς που ανήκουν στα ανώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ μεταξύ των γονέων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι Fantuzzo κ.α. (2000) στην έρευνά τους με αφρικό - αμερικανίδες μητέρες, διαπίστωσαν ότι η γονεϊκή συμμετοχή σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τάξη. Για παράδειγμα, οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα

συνεργασίας. Από την άλλη, οι Englund κ.α. (2004) διαπίστωσαν ότι η μόρφωση των μητέρων επηρεάζει άμεσα τα παιδιά και έμμεσα τη σχολική τους επίδοση. Τέλος σύμφωνα με τους Lareau και Horvat (1999) οι οικογένειες μεσαίου μορφωτικού επιπέδου δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας σε σχέση με τις χαμηλού μορφωτικού επιπέδου εργαζόμενες οικογένειες. Γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται, κατά μέσον όρο, περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες, αν και όχι απαραίτητα στις εξωσχολικές δραστηριότητες (Fantuzzo κ.α., 2000).

3. Αναγκαιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταναστών γονέων και σχολείου

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Η αξία της συμμετοχής των μεταναστών γονέων έχει επισημανθεί ιδιαίτερα (Jeynes, 2005), καθώς οι μελέτες δείχνουν ότι όσο πιο νωρίς οι γονείς αναμειγνύονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο μεγαλύτερα θα είναι τα ακαδημαϊκά οφέλη. Οι σύγχρονες απαιτήσεις έχουν παρακινήσει τα σχολεία να προωθήσουν τη συμμετοχή γονέων ως σημαντική για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών και της σχολικής τους προσαρμογής (Erstein, 2001; Jeynes, 2005). Παρόλα αυτά έχουν υπάρξει λίγες μελέτες για τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Άλλωστε, η εμπλοκή των γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς άλλους τρόπους (π.χ. αξίες, προτεραιότητες κλπ.) εκτός από το γνωστό σχήμα «επισκέψεις στο σχολείο» ή «συμμετοχή σε σύλλογο γονέων» και παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες.

Από την άλλη, τα παιδιά από άλλα πολιτισμικά πλαίσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο όταν οι γονείς τους συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με τα σχολεία και την παράλληλη υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι. Σύμφωνα με τον Magnuson (2007) η υποστήριξη στα μαθήματα στο σπίτι από τους γονείς, οδηγούν σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης ακόμη και παιδιών από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες.

Δεδομένου ότι η εμπλοκή των γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες είναι ισχυρός προάγγελος της σχολικής επιτυχίας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Fantuzzo κ.α., 2000), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώξουν να ενημερωθούν για τις ήδη υπάρχουσες οικογενειακές πρακτικές και να ενθαρρύνουν ακόμη περισσότερες. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς, και κυρίως οι μετανάστες γονείς, μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Από την άλλη, συχνά η επικοινωνία σχετικά με τη βοήθεια στο σπίτι είναι μονόδρομη, δηλαδή τα σχολεία κάνουν τις προτάσεις στους γονείς σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές συμμετοχής και αυτοί τις εφαρμόζουν. Η συχνή συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν ή να προσαρμόσουν τις πολιτισμικές εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών στο περιβάλλον της τάξης.

Τα αποτελέσματα διεθνούς έρευνας (Hujal, κ.α., 2009) που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες - Εσθονία, Φινλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία και Πορτογαλία – και ερευνούσε τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κατέδειξε διαφορές στις προσεγγίσεις γι' αυτές τις συνεργασίες. Λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών περιστάσεων σε κάθε χώρα, είναι πιθανόν ότι οι γονείς δεν έχουν πλέον το χρόνο να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι Πορτογάλοι, οι

Εσθονοί, αλλά και Νορβηγοί εκπαιδευτικοί, διαπίστωσαν ότι οι γονείς των μαθητών τους συμμετέχουν ενεργά και συμβάλουν ουσιαστικά στην προσχολική εκπαίδευση. Στη Λιθουανία, οι γονείς έδειξαν χαμηλή συμμετοχή και ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των σχολείων. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί είδαν τους γονείς ως λιγότερο ενεργούς συνεργάτες. Οι εκπαιδευτικοί στην Πορτογαλία και τις βαλτικές χώρες ήταν πολύ πιο ενεργοί στις προσπάθειές τους να συνεργαστούν με τους γονείς. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί των βαλτικών χωρών εστίαστηκαν συνήθως στην εμπλοκή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι οικογένειες Μεξικάνικης καταγωγής που μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν διάφορα χαρακτηριστικά που μπορούν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, όπως υψηλή συζυγική σταθερότητα, δέσμευση για αμοιβαία βοήθεια μεταξύ των οικογενειακών μελών, υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, πεποιθήσεις στην αξία της εκπαίδευσης, και ανταπόκριση στους δασκάλους και τα σχολεία (Goldenberg κ.α., 2001). Όμως, τα παιδιά των μεξικανών μεταναστών, τείνουν να σημειώσουν χαμηλότερους βαθμούς από τους συνομήλικους τους, στους περισσότερους ακαδημαϊκούς δείκτες, από την παιδική ηλικία στη νέα ενηλικίωση. Τέτοιες διαφορές έχουν συνδεθεί με τη μειωμένη πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση, τη μη ποιοτική εκπαίδευση, τη διάκριση που δέχονται, και τα γλωσσικά εμπόδια (Glick & Hohmann Marriott, 2007).

Μία ακόμη μελέτη ερεύνησε τη σύνδεση των προσδοκιών των μεταναστών γονέων και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, και τη συσχέτισε με τα επίπεδα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό σύστημα. Διαφάνηκε η μεγάλη σημασία που έπαιξε η στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας στη σχολική επίδοση (Shuang Ji & Koblinsky, 2009).

Ωστόσο, στη χώρα μας η κυρίαρχη εικόνα για τη συμμετοχή των οικογενειών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα παραμένει ακόμη από αρνητική έως ουδέτερη, καθώς υποστηρίζεται ότι οι μετανάστες γονείς συμμετέχουν πολύ λίγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε γιατί αδυνατούν, είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Τσοκαλίδου, 2005).

3.1. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταναστών γονέων και σχολείου

Οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζουν αρκετές δύσκολες καταστάσεις στη χώρα υποδοχής, όπως την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, πιθανή ανεργία ή πολλές ώρες εργασίας, το χαμηλό εισόδημα, καθώς και την εμπειρία της διάκρισης, αλλά και πιθανή ρατσιστική συμπεριφορά. Για όλους αυτούς τους λόγους, η συνεργασία μπορεί να γίνει ακόμη δυσκολότερη με το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους (Turney & Kao, 2009). Ενώ υπάρχει επιθυμία από την πλευρά πολλών γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια για στενότερη συνεργασία και συχνότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν κάποιοι από τους παρακάτω παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά.

3.1.1 Πολιτισμικές διαφορές

Για πολλούς μετανάστες, η 'ισορροπία' ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς είναι δύσκολο να επιτευχθεί, ειδικά όταν διαπιστώνουν μεγάλες ανομοιότητες μεταξύ αυτών των δύο πολιτισμών. Από την άλλη, αν και αποκτούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τις απαραίτητες πρακτικές για να λειτουργήσουν

μέσα στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο, εντούτοις ο προσδιορισμός τους με την 'εθνική' καταγωγή τους παραμένει συχνός (Phinney, 2003).

Σε πολλές έρευνες έχει καταδειχθεί ότι οι πολιτιστικές διαφορές παίζουν σημαντικό ρόλο στη διάθεση και τη στάση των γονέων για συνεργασία με το σχολείο και την εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι Sy και Schulenberg (2005) διαπίστωσαν ότι οι μετανάστες γονείς ασιατικής καταγωγής στην Αμερική με παιδιά προσχολικής ηλικίας, έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στις πρόωρες ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών τους και 'ρύθμισαν' τα μαθησιακά περιβάλλοντα των παιδιών τους στο σπίτι, σε σχέση με τους μετανάστες γονείς με καταγωγή από την Ευρώπη.

Οι πολιτισμικές διαφορές επίσης σχετίζονται με τις προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Για παράδειγμα, οι γονείς από τη Νότια Αμερική θεωρούν πολύ πιο σημαντικό την τυπική εκπαίδευση του παιδιού τους, από την εκμάθηση κατάλληλων κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς. Αντίθετα στον Καναδά, αλλά και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και η έκφραση ενδιαφέροντος από τα παιδιά για τη μαθησιακή διαδικασία (Bernhard & Freire, 1999). Η διαφορά αντιλήψεων ως προς το τι συνιστά επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη μπορεί να φέρει τους γονείς και το σχολείο σε σύγκρουση και να απομακρύνει τους γονείς από την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

3.1.2 Δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία και βεβαρημένο ωράριο εργασίες

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών είναι το γλωσσικό τους επίπεδο στην πλειονοτική γλώσσα, αλλά και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κυρίως για την απρόσκοπτη εκμάθηση της επικρατούσας γλώσσας, χωρίς όμως την αναφορά στο ήδη υπάρχον γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και χωρίς την αποδοχή του ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει θετικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Από την άλλη, το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο των γονέων στην κυρίαρχη γλώσσα αλλά και το μορφωτικό τους επίπεδο, δυσκολεύει την επικοινωνία με το σχολείο. Σε έρευνα των Largeau και Horvat (1999) διαφάνηκε ότι οι περιορισμένες ικανότητες των μεταναστών γονέων στην πλειονοτική γλώσσα, η μη άνεση να εμπλακούν στα θέματα του σχολείου και η έλλειψη χρόνου, εμποδίζουν τους γονείς αυτούς να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι πιο μορφωμένοι γονείς μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και διαθέτουν περισσότερη 'δυναμική' να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολείο, με αποτέλεσμα οι απόψεις τους να αντιμετωπίζονται σοβαρότερα από τους εκπαιδευτικούς. Μπορούν επίσης να βοηθήσουν περισσότερο στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Crosnoe & Kalil, 2010).

Σε έρευνα της Μπέση (2011) αναδύθηκαν δύο βασικά ζητήματα που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταναστών γονέων και νηπιαγωγών. Το πρώτο αφορά στις συνθήκες εργασίας, τις πολλές ώρες δουλειάς και την αδυναμία λήψης άδειας από τον εργοδότη τους, προκειμένου να παρεβρεθούν στο νηπιαγωγείο και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό. Το δεύτερο σχετίζεται με το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο των γονέων στην πλειονοτική γλώσσα, που αφενός δυσχεραίνει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, αφετέρου οδηγεί σε αδυναμία κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

3.1.3 Εξοικείωση με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής

Άλλωστε και στη μελέτη των Crosnoe και Kalil, (2010) διαπιστώθηκε ότι πολλοί γονείς από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν ελλιπή γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Ακόμη, στην πλειοψηφία τους, είναι ανενημέρωτοι για τη δυνατότητα εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διακατέχονται από αμηχανία λόγω της δυσκολίας κατανόησης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτό συχνά έχει ως συνέπεια οι μετανάστες γονείς να παρουσιάζονται συχνά ως αδιάφοροι για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή 'δύσκολοι' στη συνεργασία και τα σχολεία θεωρούν ότι είναι δύσκολο να προσεγγιστούν.

3.1.4 Εκπαιδευτικό πλαίσιο και προσδοκίες εκπαιδευτικών

Από την άλλη, μελέτες έδειξαν ότι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και μετανάστες γονείς γίνονται δέκτες αδιάφορων ή ακόμη και προσβλητικών συμπεριφορών από κάποιους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι μετανάστες γονείς αισθάνονται συχνά λιγότερο αποδεκτοί στο σχολείο των παιδιών τους (Martinez, DeGarmo & Eddy, 2004). Οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση και τελικά την εκπαίδευση των παιδιών. Ορισμένοι γονείς με τη σειρά τους αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους φέρονται με τον δέοντα σεβασμό και τους στερούν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν πράγματα για τα παιδιά τους, ενώ ταυτόχρονα τους στιγματίζουν ως 'αδιάφορους'.

Τέλος, μια άλλη παράμετρος εξίσου σημαντική σχετίζεται με τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα δίγλωσσα παιδιά από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να μην μπαίνουν στον κόπο να εξηγήσουν στους γονείς πού υστερεί το παιδί τους και πώς θα μπορούσε να βοηθηθεί (Bermudez & Marquez, 1996). Παρόμοιοι χειρισμοί οδηγούν τους μετανάστες γονείς σε λανθασμένες εντυπώσεις σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η σχέση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, και κυρίως των παιδιών από άλλα μεταναστευτικά περιβάλλοντα, συνιστά βασικό σημείο αναφοράς για ευκαιρίες ισότητας, ομαλής ένταξης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμπληρώσουν ο ένας τον άλλον όταν αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην εκπαίδευση και λειτουργούν προς τον ίδιο στόχο, την επίδοση του παιδιού. Μέσα από την επικοινωνία, εξασφαλίζονται οι δημιουργικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, προωθείται η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και ενισχύεται η σχολική τους επίδοση.

Οι περισσότεροι γονείς, και κυρίως οι μετανάστες γονείς, αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους προβλήματα και πιέσεις, που τους εμποδίζουν όλο και περισσότερο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι όμως αναγκαίο να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους. Γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητη η υιοθέτηση νέων, ευέλικτων προσεγγίσεων και μεθόδων προώθησης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Αναφορικά με τους γονείς από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, είναι έντονη η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν στους γονείς κατάλληλους τρόπους για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Fletcher κ.α., 2009). Αν και υπάρχουν δυσκολίες - εμπόδια στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μετανάστες γονείς, με καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές, με κοινές προσδοκίες, αλλά και κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να ξεπεραστούν. Από την άλλη, η καλύτερη κατανόηση από την πλευρά των μεταναστών γονέων των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους, τους βοηθάει να υποστηρίξουν κατάλληλα τα παιδιά τους με ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Είναι δεδομένο ότι η ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι σημαντική, εποικοδομητική, αναγκαία. Αυτό που είναι σημαντικό είναι να αναρωτηθούμε για τις πρακτικές αυτές που θα έχουν θετικότερα αποτελέσματα στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Η συνεργασία εξαρτάται από την καλή θέληση και τη συνειδητή προσπάθεια και των δύο πλευρών. Την προσπάθεια αυτή οφείλει να ξεκινήσει το σχολείο, κυρίως στην περίπτωση της συνεργασίας με γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους για να εμπλέξουν τους μετανάστες γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να ενισχύσουν τις συναντήσεις μαζί τους (Seitsinger κ.α., 2008).

Το σχολείο οφείλει να κάνει ανοίγματα κυρίως προς τις οικογένειες των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και μεταναστευτικά περιβάλλοντα, να τους ενημερώνει συστηματικά πάνω σε γενικά θέματα εκπαίδευσης των παιδιών και να επιδιώκει την προσέγγισή τους μέσα από καλά οργανωμένα προγράμματα συνεργασίας. Τα προγράμματα αυτά θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων γονέων, και θα παρέχουν ευκαιρίες για συνεχή αλληλόδραση και οικοδόμηση εμπιστοσύνης (Seitsinger κ.α., 2008).

Κρίνεται να επαναπροσδιορισθούν οι σχέσεις νηπιαγωγείου – οικογένειας, και να ενδυναμωθούν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των μεταναστών γονέων, αλλά και οι πολιτισμικές τους εμπειρίες στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό το πολιτισμικό κεφάλαιο και οι εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών, έτσι ώστε αυτά να συνδεθούν με ευκαιρίες μάθησης και να καλλιεργήσουν δεξιότητες σκέψης ανωτέρου επιπέδου (Cummins, 2003). Γενικά η παρουσία δίγλωσσων μαθητών από άλλα πολιτισμικά πλαίσια στο σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια πολύ ευκαιρία, που δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να διαμορφώσουν νέες σχέσεις με την εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλουτίζει τους μαθητές και τη σχολική ζωή με νέες προτάσεις και συμπεριφορές. Ο σεβασμός μέσω της κατανόησης της πολιτισμικής ταυτότητας, της μητρικής γλώσσας και η αποδοχή της διαφορετικότητας, βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν επίγνωση της πολιτειότητας (βλ. Αλευριάδου κ.α., 2008).

Η συνεργασία μεταναστών γονέων και σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα βρίσκεται ακόμη σε χαμηλό επίπεδο. Ανάμεσα στις αιτίες συγκαταλέγονται, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Carey κ.α, 1998), η ελλιπής πληροφόρηση των μεταναστών γονέων για το ρόλο και την αξία της συνεργασίας (Powel, 1998), καθώς και οι εδραιωμένες απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ρουλου & Matsagouras, 2007). Για την ομαλή ένταξη των παιδιών από ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια και την αποτελεσματική τους επίδοση στο σχολείο, θα πρέπει να ληφθούν οι παρακάτω δράσεις: α) άρση προκαταλήψεων μεταξύ

εκπαιδευτικών και μεταναστών γονέων, β) ενημέρωση των γονέων για τη σημασία της συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου γ) αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών (Rogers-Sirin, 2008), δ) οριοθέτηση των ρόλων και των τομέων συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου, ε) κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των γονέων και των προσδοκιών τους από το σχολείο (Ματσαγγούρας, 2008).

Συμπερασματικά, η συνεργασία σχολείου και μεταναστών γονέων κρίνεται σημαντική προκειμένου τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο και την κοινωνία και να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες συνθήκες ζωής. Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να αλλάξουν νοοτροπία, ώστε να τεθεί το ζήτημα της συνεργασίας τους σε νέα βάση πιο ουσιαστική και πιο δημιουργική. Έτσι από τη μια πλευρά το σχολείο θα πρέπει να οργανώνει δράσεις και να εφαρμόζει δραστηριότητες, ώστε να δημιουργηθεί ένα αλληλοδραστικό, οικείο και ευχάριστο κλίμα για τους δίγλωσσους μαθητές, όπου θα μπορούν να εμπλακούν ενεργά και οι γονείς τους, και από την άλλη οι μετανάστες γονείς θα πρέπει να δείξουν μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠΕΠΘ. Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκης.
- Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Bermudez, A. E. & Marquez, J.A. (1996) An Examination of a Four-Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the Schools, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16, Summer 1996. (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>)
- Biller, H.B. (1993). *Fathers and Families. Parental Factors in Child Development*. Westport, Conn. : Auburn House.
- Carey, N., Lewis, L., Farris, E., & Burns, S. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools* (Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Christenson, S.L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Coleman, J.S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Conteh, J., & Kawashima, Y. (2008). Diversity in family involvement in children's learning in English primary schools: Culture, language and identity, *English Teaching*, 7, 113-125.
- Crosnoe, R., & Kalil, A. (2010). Educational Progress and Parenting Among Mexican Immigrant Mothers of Young Children. *Journal of Marriage and Family*, 72, 976-990.
- Cummins, J. (2003) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ.επιμ. Ε.Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg. 2η έκδοση.
- Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: a two – generation approach. *Early Child Development and Care*, 175, 23-35.

- Dumais, S.A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34, 83-107.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships (Preparing Educators and Improving Schools)*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Farver, J.A.M., Yiyuan, X., Eppe, S., & Lonigan, C.J. (2006). Home environments and young latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212.
- Fletcher, J., Parkhill, F., Taleni, A., Fa'afai, L.T., & O'Regan, B. (2009). Pasifika students: teachers and parents voice their perceptions of what provides supports and barriers to Pasifika students' achievement in literacy and learning. [*Teaching and Teacher Education*](#), 25, 24-33.
- Glick, G.E., & Hohmann Marriott, B. (2007). Academic Performance of Young Children in Immigrant Families: The Significance of Race, Ethnicity, and National Origins. *International Migration Review*, 41, 371-402.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38, 547-582.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship between Parental involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Hujal, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 57-76.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development . *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family – school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37 – 53.
- Martinez, C.R., DeGarmo, D.S. & Eddy, J.M. (2004). Promoting Academic Success Among Latino Youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 26, 128-151.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 35-67. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.

- Μπέση, Μ. (2011). *Απόψεις νηπιαγωγών και μεταναστών γονέων για τη διγλωσσία και την εκπαίδευση των δίγλωσσων νηπίων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- McBride, B.A., Schoppe-Sullivan, S.J., & Moon-Ho Ho (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 201-216.
- McWayne, S., Campos, R., & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology, 46*, 551-573.
- Phinney, J. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. Chun, P. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-81). Washington, DC: American Psychological Association.
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education, 1*, 83-89.
- Powell, D. R. (1998). Research in review – Reweaving parents into Early Childhood Programs. *Young children, 53*, 5, 60-67.
- Rogers-Sirin, L. (2008). Approaches to Multicultural Training for Professionals: A Guide for Choosing an Appropriate Program. [*Professional Psychology: Research and Practice, 39*](#), 313-319.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., Christensen, K., & Jones, D. (2004). Playing with Daddy: Social toy play, Early Head Start, and developmental outcomes. *Fathering. Special Issue: Fathers in Early Head Start, 2*, 83-108.
- Seitsinger, A. M., Felmer, R. D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*, 477-505.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Shuang Ji, C.S., & Koblinsky, S.A. (2009). Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education, 44*, 687-709.
- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. [*International Journal of Behavioral Development, 29*](#), 505 – 515.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α. Χατζηδάκη), 37-50.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*, 257-271.
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α.Χατζηδάκη), 79-102.

Ράλλη Μ. Ασημίνα

Επίκουρη Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ,
asralli@psych.uoa.gr

Τσαούση Δέσποινα

Ειδική Παιδαγωγός, ΚΕΔΔΥ Ν. Αιτωλοακαρνανίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, detsa@otenet.gr

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, kmaridaki@hua.gr

Η προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Περίληψη

Η μελέτη και η ανάπτυξη των γλωσσικών, μαθηματικών, κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί οι παραπάνω δεξιότητες (α) αποτελούν προγνωστικούς δείκτες της μετέπειτα μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών στην Α' Δημοτικού και (β) μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Σκοπός της παρούσας διαχρονικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί η προγνωστική εγκυρότητα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012) ως προς την κατάκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού.

Αξιολογήθηκαν 100 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών στο τέλος της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο και στο τέλος του Α' τριμήνου της Α' Δημοτικού. Στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά αξιολογήθηκαν ως προς τις γλωσσικές, μαθησιακές, κοινωνικές, κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση με βάση την Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής ηλικίας (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Τα ίδια παιδιά αξιολογήθηκαν την επόμενη χρονιά στην Α' Δημοτικού ως προς τους αντίστοιχους τομείς, γλωσσικές δεξιότητες (αναγνωστική ακρίβεια, αναγνωστική κατανόηση), μαθηματικές δεξιότητες (αρίθμηση, αντιστοίχιση, αριθμητικές πράξεις, επίλυση προβλημάτων), τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνικά προβλήματα, παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά) και τις κινητικές δεξιότητες (αντίληψη δεξιού-αριστερού), τόσο με σταθμισμένες όσο και με άτυπες δοκιμασίες.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την υψηλή προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας για τις αντίστοιχες μαθησιακές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών στην Α' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα της Κλίμακας ως εργαλείου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους Νηπιαγωγούς και τους ειδικούς για την έγκαιρη χαρτογράφηση του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών συμβάλλοντας έτσι στην πρώιμη παρέμβαση και άρα την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις κλειδιά: Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας, έγκαιρη παρέμβαση, προγνωστικοί δείκτες, έγκαιρη ανίχνευση

The predictive validity of the Baseline Assessment Scale for preschool children

Abstract

The study and development of language, mathematical, motor, and social skills in preschool children is particularly important because all the above skills (a) constitute predictors of academic and psychosocial performance in the 1st grade of Primary school and (b) contribute to the prevention of academic and psychosocial problems.

The purpose of this longitudinal study was to investigate the predictive validity of the Baseline Assessment for Preschool Children (Ralli & Maridaki-Kassotaki, 2012) for the acquisition of the corresponding skills in the 1st grade of Primary school. 100 children were assessed at the end of their preschool education as well as at the end of the first term of the 1st grade in Primary school. In Kindergarten the children were assessed on language, mathematical, social, motor skills, as well as on learning skills on the basis of the Baseline Assessment for Preschool Children (Ralli & Maridaki-Kassotaki, 2012). The same children were also evaluated the next year in the 1st grade on language (reading accuracy, reading comprehension), math (counting, matching, arithmetic, problem solving), social (social problems, violation of rules, aggressive behavior), and motor skills (understanding left-right), with both standardized and informal tests.

The results demonstrated the high predictive validity of the Scale, for the corresponding academic, social, and motor skills in the 1st grade of Primary school. The results highlighted the value of the Scale as a psycho educational tool for kindergarten teachers and specialists in order to early identify in advance the children's academic and social skills for interfering and preventing school failure.

Keywords: Baseline Assessment for Preschool Children, early intervention predictors, early screening

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠΣ, 2012) στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το παιδί να αναπτύξει μια σειρά δεξιοτήτων (γλωσσικών, μαθηματικών, κινητικών και κοινωνικών) προκειμένου να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Η ανάπτυξη των παραπάνω προσχολικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων όσο και σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής επάρκειας κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο και αργότερα στο Δημοτικό σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα σχετικές έρευνες στον τομέα του γραμματισμού καταδεικνύουν ότι παιδιά που είχαν γλωσσικές δυσκολίες μεταξύ 5 και 6 ετών, συχνά άνηκαν σε ομάδα παιδιών υψηλού κινδύνου για την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή (Bishop & Adams, 1990) και πολλά από αυτά είχαν και μαθησιακές δυσκολίες – δυσκολίες κυρίως στην ανάγνωση και στο συλλαβισμό στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Silva, Williams & McGee, 1987).

Από την άλλη πλευρά, για τη μάθηση, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μέσα από την ένταξή τους στην ομάδα, αφού δημιουργούνται ευκαιρίες για συζήτηση, διαφωνία, λήψη απόφασης, υλοποίηση κοινού στόχου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Τα αποτελέσματα από αυτό το πλέγμα σχέσεων και διαδικασιών είναι σημαντικά, διότι

συμβάλλουν στην ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια και δημιουργικότητα (Γερμανός, 2002).

Τέλος, η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει στη σωματική, τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Doherty & Bailey, 2003). Μέσω της κίνησης τα παιδιά εκφράζουν τις ανάγκες τους, τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Όταν το παιδί γνωρίζει το σώμα του και αισθάνεται ότι το υπακούει, τότε νιώθει σιγουριά και άνεση (Μπαρμπούση, 2004).

Η συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση των παραπάνω προσχολικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική γιατί ερευνητικά έχει διατυπωθεί ότι οι δεξιότητες αυτές μπορεί να αποτελέσουν προγνωστικούς δείκτες των μετέπειτα ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Τσαντούλα, 2008). Άρα η έγκαιρη αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε πρώιμες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις συμβάλλοντας έτσι στην πρόληψη ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Dockrell, Sylva, Huxford & Roberts, 2009).

Σύμφωνα με τους Jenkins, Hudson, & Johnson, (2007), η αξιολόγηση αποτελεί το πρώτο πολύ σημαντικό επίπεδο του σύγχρονου μοντέλου της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση (Response to Intervention Model, RTI). Στο πλαίσιο της αρχικής αυτής εκτίμησης πραγματοποιείται έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Στη συνέχεια σχεδιάζονται τα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για τα παιδιά αυτά. Τα εργαλεία αξιολόγησης, για να είναι αποτελεσματικά, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευκολία στην εφαρμογή και από υψηλή προβλεπτική εγκυρότητα.

Επίσης, σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006), η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο είναι διαρκής, ενσωματώνεται στην καθημερινή διαδικασία και βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, οι διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, οι αντιλήψεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες, οι ευκαιρίες που έχουν για μάθηση στο οικογενειακό περιβάλλον, οι ιδιαιτερότητές τους, όπως δίγλωσσα παιδιά, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις.

Η αξιολόγηση σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) έχει την ακόλουθη μορφή: α) Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί συστηματικά κάθε παιδί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να διαπιστώσει το επίπεδο των εμπειριών, των βιωμάτων, των γνώσεων και των ενδιαφερόντων του (αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση). Στη συνέχεια προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του παιδιού, β) ελέγχει την πορεία κάθε παιδιού στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση), με απώτερο σκοπό να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. γ) Τέλος, εκτιμά τη συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος (τελική ή συνολική αξιολόγηση). Στην πραγματικότητα, συγκρίνεται το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο, η σύγκριση αφορά το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού σε σχέση με την ατομική του πρόοδο και όχι σε σχέση με τους συμμαθητές του. Σε ομαδικό επίπεδο

συγκρίνεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους προσδοκώμενους στόχους της τάξης.

Οι άτυπες αξιολογήσεις έχουν επικρατήσει κυρίως στο χώρο της προσχολικής ηλικίας και περιλαμβάνουν την παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Η μέθοδος της παρατήρησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη συστηματική καταγραφή των αναπτυξιακών επιτευγμάτων των παιδιών και την ταυτόχρονη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μικρών παιδιών.

Ωστόσο, πρόσφατα, έχει δοθεί έμφαση σε σταθμισμένες αξιολογήσεις τα αποτελέσματα των οποίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών ως προς ένα κριτήριο με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν έγκαιρα και με συστηματικό τρόπο τα παιδιά με δυσκολίες και να σχεδιάζουν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να προσδιοριστεί η προγνωστική εγκυρότητα της «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» (Ράλλη & Κασσωτάκη, 2012) σε ότι αφορά τις γνωστικές (γλώσσα και μαθηματικά), κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών.

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Στη διαχρονική μελέτη έλαβαν μέρος 100 παιδιά (43 αγόρια και 57 κορίτσια). Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε δύο χρονικές στιγμές: (α) στο τέλος της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο (5-6 ετών, Μάιος 2010) και (β) στο 2ο τρίμηνο της Α΄ Δημοτικού (6-7 ετών, Φεβρουάριος 2011). 100 παιδιά συμμετείχαν στην Α΄ φάση της αξιολόγησης και 98 παιδιά συμμετείχαν στη Β΄ φάση. Όλα τα παιδιά είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία Μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

2.2. Εργαλεία

Κατά την Α΄ φάση της αξιολόγησης (στο τέλος της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο), τα παιδιά αξιολογήθηκαν με την Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Ράλλη & Κασσωτάκη, 2012) την οποία συμπλήρωσαν οι Παιδαγωγοί για κάθε παιδί ξεχωριστά. Οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας alpha (α) του Gronbach για κάθε υποκλίμακα της Κλίμακας κυμαίνονται μεταξύ .80 και .83 (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Ράλλη, 2012). Η Κλίμακα αποτελείται από 5 υποκλίμακες και 20 κριτήρια. Κάθε κριτήριο περιλαμβάνει τέσσερα θέματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικού επιπέδου δεξιότητες κλιμακούμενης δυσκολίας. Έτσι, το παιδί αξιολογείται με ένα βαθμό από το 0 έως το 4. Ο βαθμός αυτός αποτελεί ένα δείκτη του επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού στο συγκεκριμένο κριτήριο (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Σύνθεση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για Παιδιά Ηλικίας 5-6 ετών

Υποκλίμακες	Κριτήρια
<i>Γλωσσικές δεξιότητες</i>	Ανάγνωση, Γραφή, Φωνολογική Ενημερότητα
<i>Μαθηματικές δεξιότητες</i>	Αρίθμηση, Ομαδοποίηση, Σειροθέτηση, Χωρικές έννοιες, Χρονικές έννοιες, Άλλες Μαθηματικές έννοιες
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	Ακρόαση, Συζήτηση, Σχέσεις με συνομήλικους, Συμμόρφωση, Συνεργασία
<i>Κινητικές δεξιότητες</i>	Σωματογνωσία, Αμφιπλευρικήτητα, Αντίληψη ρυθμού
<i>Δεξιότητες Αυτονομίας στη Μάθηση</i>	Συγκέντρωση προσοχής, Αυτοεξυπηρέτηση, Ανάλυση Πρωτοβουλιών

Κατά τη Β' φάση της αξιολόγησης (στο τέλος του Α' τριμήνου της Α' Δημοτικού), τα ίδια παιδιά αξιολογήθηκαν τόσο με σταθμισμένες όσο και με άτυπες δοκιμασίες ως προς γλωσσικές δεξιότητες (αναγνωστική ακρίβεια λέξεων και ψευδολέξεων, αναγνωστική κατανόηση), τις μαθηματικές (αρίθμηση, αντιστοίχιση, αριθμητικές πράξεις, επίλυση προβλημάτων), τις κοινωνικές (κοινωνικά προβλήματα, παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά) και τις κινητικές δεξιότητες (αντίληψη δεξιού-αριστερού).

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας, της κατανόησης και των μαθηματικών δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε τόσο με σταθμισμένες όσο και με άτυπες δοκιμασίες. Ο σχεδιασμός των άτυπων δοκιμασιών βασίστηκε τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης και την ύλη που είχαν διδαχθεί τα παιδιά μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή καθώς και στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου οι δοκιμασίες να ανταποκρίνονται στο μέσο όρο της τάξης.

Η Αναγνωστική ακρίβεια, αξιολογήθηκε σε δύο επίπεδα (α) αναγνωστική ακρίβεια πραγματικών λέξεων και (β) αναγνωστική ακρίβεια ψευδολέξεων. Πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας σε επίπεδο πραγματικών λέξεων, καταγράφηκαν όλες οι λέξεις από το Α' τεύχος της Γλώσσας για την πρώτη Δημοτικού. Στη συνέχεια, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν 30 λέξεις που απαντώνται πιο συχνά μέσα στο βιβλίο. Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας σε επίπεδο ψευδολέξεων χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία των ψευδολέξεων από το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2008).

Στη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης, δόθηκε στα παιδιά μία μικρή ιστορία, η οποία επιλέχθηκε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, αντίστοιχη του αναγνωστικού τους επιπέδου στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ζητήθηκε από τα παιδιά να διαβάσουν την ιστορία και στη συνέχεια, να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησης.

Για την αξιολόγηση των μαθηματικών δεξιοτήτων δημιουργήθηκε μια άτυπη συστοιχία δοκιμασιών που αφορούσαν την αρίθμηση, την αντιστοίχιση, τις αριθμητικές πράξεις και την επίλυση προβλημάτων.

Οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν με την υποκλίμακα Αντίληψης δεξιού-αριστερού, του ΑΘΗΝΑ τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζη, Γιαννίτσας, 2011).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν με το ερωτηματολόγιο Ackenbach για εκπαιδευτικούς – Teachers Report Form, TRF, (Ackenbach & Rescorla, 2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις υποκλίμακες: κοινωνικά προβλήματα, παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς.

2.3. Διαδικασία

Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής ηλικίας

Οι Νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν την Κλίμακα Αξιολόγησης για όλα τα παιδιά (N=100) που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο. Συνολικά από την Κλίμακα προέκυπταν 5 διαφορετικές επιδόσεις ως προς τις γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση. Τέλος, προέκυπτε και μια συνολική επίδοση για όλη την Κλίμακα.

Κατά τη Β' φάση της αξιολόγησης (Α' Δημοτικού) τα ίδια παιδιά αξιολογήθηκαν σε μία ατομική συνεδρία, διάρκειας 30' περίπου, στις δοκιμασίες της αναγνωστικής ακρίβειας και κατανόησης, στις μαθηματικές και στις κινητικές δεξιότητες. Την ίδια χρονική περίοδο οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Ackenbach του εκπαιδευτικού. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία χορήγησης των εργαλείων.

Δοκιμασία Αναγνωστικής Ακρίβειας

Για την αξιολόγηση της Αναγνωστικής Ακρίβειας δόθηκαν δύο δοκιμασίες. Η πρώτη ζητούσε από τα παιδιά να διαβάσουν μια λίστα από 30 λέξεις του επιπέδου της τάξης τους. Ο μέγιστος βαθμός σε αυτή τη δοκιμασία ήταν 30. Στη δεύτερη δοκιμασία, ζητούνταν από τα παιδιά να διαβάσουν μια λίστα από ψευδολέξεις. Ο μέγιστος βαθμός σε αυτή τη δοκιμασία ήταν το 10.

Δοκιμασία Αναγνωστικής Κατανόησης

Σε αυτή τη δοκιμασία, τα παιδιά, αφού διάβασαν μια μικρή ιστορία κλήθηκαν να απαντήσουν σε 4 ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν το περιεχόμενο της ιστορίας. Ο μέγιστος βαθμός σε αυτή τη δοκιμασία ήταν 4.

Μαθηματικές Δεξιότητες

Στα παιδιά δόθηκε ένα έντυπο το οποίο περιελάμβανε ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας αντίστοιχες της τάξης τους για τη δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, τα παιδιά έπρεπε να επιλύσουν ασκήσεις αρίθμησης, αντιστοίχισης, αριθμητικών πράξεων και επίλυσης προβλημάτων. Η βαθμολόγηση αντιστοιχούσε στο βαθμό δυσκολίας κάθε άσκησης. Ο μέγιστος βαθμός σε αυτή τη δοκιμασία ήταν το 15.

Κινητικές Δεξιότητες

Σύμφωνα με την υποκλίμακα Αντίληψης δεξιού-αριστερού, του ΑΘΗΝΑ τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζη, Γιαννίτσας, 2011), τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε να απαντήσουν σε 12 ερωτήσεις σε σχέση με το αριστερό – δεξί χέρι (π.χ. «δείξε μου το δεξί σου χέρι» , το αριστερό – δεξί μάτι/αυτί κλπ. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1 βαθμό, με μέγιστο βαθμό το 12.

Κοινωνικές Δεξιότητες

Οι εκπαιδευτικοί της Α΄ Δημοτικού, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Ackenbach για εκπαιδευτικούς - Teachers Report Form, TRF, (Ackenbach & Rescorla, 2001). Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προέκυπταν 3 επιδόσεις ως προς τα κοινωνικά προβλήματα, την παράβαση κανόνων, και την επιθετική συμπεριφορά αντίστοιχες με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

2.4. Αποτελέσματα

Στην ενότητα των αποτελεσμάτων αρχικά παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα και στις υπόλοιπες δοκιμασίες. Στη συνέχεια διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Αξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και των επιδόσεών τους σε αντίστοιχες δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού.

Περιγραφικοί δείκτες των επιδόσεων των παιδιών στις δοκιμασίες

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα τα παιδιά είχαν αρκετά καλές επιδόσεις σε όλες τις υποκλίμακες.

Πίνακας 2: Περιγραφικοί δείκτες των επιδόσεων των παιδιών (N=100) στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

	Υποκλίμακες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ. Ο.	Τυπ. Απόκλιση
Γλωσσικές Δεξιότητες	Ανάγνωση	2	4	3,62	0,69
	Γραφή	2	4	3,49	0,68
	Φωνολογική Ενημερότητα	0	4	3,36	0,99
Μαθηματικές Δεξιότητες	Αρίθμηση	1	4	3,33	0,75
	Ομαδοποίηση	1	4	3,69	0,52
	Σειροθέτηση	2	4	3,62	0,56
	Έννοιες χώρου	2	4	3,71	0,47
	Έννοιες χρόνου	1	4	3,38	0,70
	Άλλες μαθηματικές έννοιες	1	4	3,02	0,82
Κοινωνικές Δεξιότητες	Ακρόαση	1	4	3,60	0,60
	Συζήτηση	2	4	3,43	0,57
	Σχέσεις με Συνομηλίκους	1	4	3,52	0,64

	Συμμόρφωση	1	4	3,48	0,65
	Συνεργασία	1	4	3,42	0,71
Κινητικές Δεξιότητες	Σωματογνωσία	2	4	3,53	0,62
	Αμφιπλευρικότητα	2	4	3,41	0,65
	Αντίληψη ρυθμού	1	4	3,25	0,90
Δεξιότητες Αυτονομίας στη Μάθηση	Συγκέντρωση προσοχής	1	4	3,20	0,83
	Αυτοεξυπηρέτηση	3	4	3,40	0,40
	Ανάληψη πρωτοβουλιών	1	4	3,35	0,70

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες της αναγνωστικής ακρίβειας και κατανόησης, στις μαθηματικές δεξιότητες, και στις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες στην Α' Δημοτικού.

Πίνακας 3: Περιγραφικοί δείκτες των επιδόσεων των παιδιών (N=100) στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες στην Α' Δημοτικού

Τομείς Αξιολόγησης	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ. Ο.	Τυπ. Απόκλιση
Αναγνωστική ακρίβεια λέξεων	0	30	24,08	7,83
Αναγνωστική ακρίβεια ψευδολέξεων	0	10	6,50	2,97
Αναγνωστική Κατανόηση	0	4	3,35	0,84
Αρίθμηση	0	5	4,06	1,03
Αριθμητικές πράξεις	0	6	4,21	1,37
Αντιστοίχιση	0	1	0,98	0,14
Επίλυση προβλημάτων	0	3	1,21	0,87
Κοινωνικά Προβλήματα	0	12	3,56	2,33
Παράβαση κανόνων	0	14	3,30	2,51
Επιθετική Συμπεριφορά	0	12	2,80	2,06
Κινητικές επιδόσεις	0	12	8,96	2,65

Διερεύνηση συνάφειας μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων και στις αντίστοιχες επιδόσεις τους στην Α' Δημοτικού.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο οι επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα κατά την αξιολόγησή τους στο Νηπιαγωγείο σχετίζονταν με τις επιδόσεις τους σε αντίστοιχους τομείς στην Α' Δημοτικού πραγματοποιήθηκε έλεγχος συνάφειας (Pearson's r) μεταξύ των δύο μετρήσεων. Συνολικά, διαπιστώθηκαν υψηλές συνάφειες μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής ηλικίας και των αντίστοιχων γλωσσικών, μαθηματικών,

κοινωνικών και κινητικών επιδόσεων τους στην Α' Δημοτικού (Γλωσσικές δεξιότητες: Pearson $r = 0,87$, $p < .00$, Μαθηματικές δεξιότητες: Pearson $r = 0,73$, $p < .00$, Κοινωνικές δεξιότητες: Pearson $r = 0,86$, $p < .00$, Κινητικές δεξιότητες: Pearson $r = 0,79$, $p < .00$).

Πιο αναλυτικά όσον αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες διαπιστώθηκαν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ όλων των κριτηρίων της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Πλικίας και των αντίστοιχων αναγνωστικών επιδόσεων των παιδιών στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού

	Αναγν. Ακρίβεια Λέξεων (Α' Δημ.)	Αναγν. Ακρίβεια ψευδολέξεων (Α' Δημ.)	Αναγν. Κατανόηση (Α' Δημ.)
Ανάγνωση (Νηπ.)	,81**	,83**	,64**
Γραφή (Νηπ.)	,87**	,83**	,72**
Φωνολογική ενημερότητα (Νηπ.)	,79**	,82**	,64**

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01 level (2-tailed)

Νηπ. =Νηπιαγωγείο, Α' Δημ. = Α' Δημοτικού

Επίσης, στον τομέα των Μαθηματικών δεξιοτήτων παρατηρήθηκαν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και των αντίστοιχων μαθηματικών επιδόσεων των παιδιών στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού

	Αρίθμηση (Α' Δημοτικού)	Αντιστοίχιση (Α' Δημοτικού)	Αριθμητικές πράξεις (Α' Δημοτικού)	Επίλυση προβλημάτων (Α' Δημοτικού)
Αρίθμηση	0,64**	0,63**	0,47**	0,12*
Ομαδοποίηση	0,56**	0,52**	0,48**	0,08*
Σειροθέτηση	0,59**	0,54**	0,49**	0,18*
Έννοια χώρου	0,54**	0,52**	0,4**	0,19*
Έννοια χρόνου	0,67**	0,61**	0,56**	0,22*
Άλλες μαθηματικές έννοιες	0,71**	0,63**	0,54**	0,42**

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01 level (2-tailed)

*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05 level (2-tailed)

Οι ίδιες υψηλές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στο Νηπιαγωγείο με τις αντίστοιχες στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 6). Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού οφείλεται στον τρόπο βαθμολόγησης της κλίμακας του Ackenbach, όπου η βαθμολόγηση είναι αντιστρόφως ανάλογη των

κριτηρίων της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Έτσι, για παράδειγμα, τα παιδιά που είχαν υψηλές επιδόσεις στις κοινωνικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο είχαν χαμηλές επιδόσεις (απουσία προβλημάτων συμπεριφοράς) στην κλίμακα Ackenbach.

Πίνακας 6: Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και των αντίστοιχων δεξιοτήτων τους στην Α΄ Δημοτικού

	Κοινωνικά προβλήματα (Α΄ Δημοτικού)	Παράβαση κανόνων (Α΄ Δημοτικού)	Επιθετική συμπεριφορά (Α΄ Δημοτικού)
Ακρόαση	-,48**	-,49**	-,47**
Συζήτηση	-,70**	-,75**	-,72**
Σχέσεις με συνομηλίκους	-,71**	-,71**	-,72**
Συμμόρφωση	-,65**	-,74**	-,71**
Συνεργασία	-,69**	-,68**	-,71**

Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01 level (2-tailed)

Τέλος, στον τομέα των κινητικών δεξιοτήτων παρατηρήθηκαν εξίσου υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην υποκλίμακα των κινητικών δεξιοτήτων της Κλίμακας (σωματογνωσία, αμφιπλευρικότητα, αντίληψη ρυθμού) και των αντίστοιχων επιδόσεων τους στην υποκλίμακα Κινητικών δεξιοτήτων του Αθηνά τεστ (Αντίληψη δεξιού-αριστερού) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο με την Αντίληψη Δεξιού-Αριστερού στην Α΄ Δημοτικού

	Σωματογνωσία	Αμφιπλευρικότητα	Αντίληψη ρυθμού
Αντίληψη δεξιού-Αριστερού	0,75**	0,73**	0,63**

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01 level (2-tailed)

Διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής ηλικίας

Για την περαιτέρω διερεύνηση της προβλεπτικής ισχύος των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν Πολλαπλές Αναλύσεις Παλινδρόμησης για εκείνες τις μεταβλητές από την Κλίμακα που προβλέπουν τις αντίστοιχες δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού. Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικοί δείκτες. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γλωσσικές δεξιότητες εξηγούν το 79% ($R^2 = ,79$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στην αναγνωστική ακρίβεια λέξεων και το 54% ($R^2 = ,54$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση στην Α΄ Δημοτικού. Τα κριτήρια της γραφής και της φωνολογικής ενημερότητας ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες. Τέλος, όλα τα κριτήρια των

γλωσσικών δεξιοτήτων της Κλίμακας (ανάγνωση, γραφή και φωνολογική ενημερότητα) βρέθηκαν να εξηγούν το 76% ($R^2=,76$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στην ανάγνωση ψευδολέξεων στην Α' Δημοτικού.

Πίνακας 8: Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις γλωσσικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο που προβλέπουν τις αναγνωστικές επιδόσεις των παιδιών στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Ανάγνωση (Κλίμακα) Ανάγνωση Ψευδολέξεων	3,57	,23	,83***
Γραφή (Κλίμακα) Αναγνωστική Ακρίβεια Λέξεων	9,96	,55	,87***
Αναγνωστική Κατανόηση	,89	,08	,72***
Φωνολογική ενημερότητα (Κλίμακα) Ανάγνωση Ψευδολέξεων	2,46	,17	,83***

Όσον αφορά στις μαθηματικές δεξιότητες, βρέθηκε ότι τα κριτήρια των μαθηματικών δεξιοτήτων της Κλίμακας, στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 58% ($R^2 = ,58$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στο σύνολο των μαθηματικών επιδόσεων στην Α' Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες ήταν η σειροθέτηση, οι έννοιες χρόνου και οι άλλες μαθηματικές έννοιες (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις μαθηματικές δεξιότητες που προβλέπουν τις μαθηματικές επιδόσεις των παιδιών στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Αρίθμηση	,22	,51	,06
Ομαδοποίηση	-,30	,77	-,05
Σειροθέτηση	1,19	,74	,23**
Έννοιες χώρου	-,42	,70	-,07
Έννοιες χρόνου	1,04	,50	,25**
Άλλες μαθηματικές έννοιες	1,51	,35	,43**

Αντίστοιχα, για τις κοινωνικές δεξιότητες οι Πολλαπλές Αναλύσεις Παλινδρόμησης ανέδειξαν τις μεταβλητές από την Κλίμακα που προβλέπουν τις αντίστοιχες δεξιότητες στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 10). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες της Κλίμακας εξηγούν το 70% ($R^2 = ,70$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στην Παράβαση Κανόνων στην Α' Δημοτικού με στατιστικά σημαντικούς δείκτες τα κριτήρια της Συζήτησης και της Συμμόρφωσης. Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες ερμήνευαν το 67% ($R^2 = ,67$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στην Επιθετική Συμπεριφορά στην Α' Δημοτικού, με στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό δείκτη τη συζήτηση. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες ερμήνευαν το 63% ($R^2 = ,63$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στα Κοινωνικά προβλήματα στην Α' Δημοτικού με στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό δείκτη και πάλι το κριτήριο της Συζήτησης.

Πίνακας 10: Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις κοινωνικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο που προβλέπουν τις Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Συζήτηση (Παράβαση κανόνων)	1,76	,34	,40**
(Επιθετική συμπεριφορά)	1,31	,29	,36**
Κοινωνικά προβλήματα	1,40	,35	,34**
Συμμόρφωση (Παράβαση κανόνων)	1,23	,38	,32**

Όσον αφορά στις κινητικές δεξιότητες, η Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης ανέδειξε τις μεταβλητές από την Κλίμακα που προβλέπουν την Αντίληψη Δεξιού-Αριστερού στην Α' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια των κινητικών δεξιοτήτων της Κλίμακας εξηγούσαν το 63% ($R^2 = ,63$) της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στην υποδοκιμασία «Γνώση Δεξιού-Αριστερού» στην Α' Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας βρέθηκε να είναι η Σωματογνωσία και η Αντίληψη ρυθμού (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Περίληψη της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης για τις κινητικές δεξιότητες που προβλέπουν την αντίληψη Δεξιού-Αριστερού των παιδιών στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	B
Σωματογνωσία	1,68	,42	,39**
Αμφιπλευρικότητα	,55	,35	,13
Αντίληψη ρυθμού	1,02	,28	,34**

3. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας διαχρονικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί η προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για τις μαθησιακές (ανάγνωση και μαθηματικά), κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

Συνολικά τα αποτελέσματα ανέδειξαν υψηλές συνάφειες μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στις υποκλίμακες γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και των αντίστοιχων επιδόσεων τους στην Α΄ Δημοτικού. Για την περαιτέρω διερεύνηση της προβλεπτικής ισχύος των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν Πολλαπλές Αναλύσεις Παλινδρόμησης για εκείνες τις μεταβλητές από την Κλίμακα που προβλέπουν τις αντίστοιχες δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο ήταν στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης της ανάγνωσης ψευδολέξεων στην Α΄ Δημοτικού, ενώ οι επιδόσεις των παιδιών στη γραφή και τη φωνολογική ενημερότητα στο Νηπιαγωγείο αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες όλων των αναγνωστικών επιδόσεων των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού (ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση ψευδολέξεων και αναγνωστική κατανόηση).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ως προς τους προγνωστικούς δείκτες επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Βογινδρούκας, Σελίνη & Πρωτόπαπας, 2007; Πρωτόπαπας κ.α., 2008; Brady, 1986; Catts, 1989; Lecocq, 1991; Πρωτόπαπας, Μουζάκη, Τσαντούλα, 2008, Adams, 1990), οι οποίες έχουν αναδείξει τόσο τη γραφή όσο και την ανάγνωση ως σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές για την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού στην Α΄ Δημοτικού. Βέβαια, ένας ακόμη παράγοντας που πιστεύεται ότι επηρεάζει την επίδοση σε διάφορα επίπεδα αναγνωστικής δεξιότητας – τόσο σε επίπεδο λέξεων όσο και σε επίπεδο ψευδολέξεων – είναι η γλωσσική εμπειρία του αναγνώστη, η οποία όμως δεν αξιολογήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (Nation & Snowling, 2004; Stanovich, West & Cunningham, 1991; Stanovich, 1993).

Όσον αφορά στις μαθηματικές δεξιότητες διαπιστώθηκε ότι σημαντικά προβλεπτικοί παράγοντες των μαθηματικών επιδόσεων των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού ήταν η σειροθέτηση, οι έννοιες χρόνου και οι άλλες μαθηματικές έννοιες. Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η καλύτερη επίδοση του παιδιού στα μαθηματικά στηρίζεται σε καλύτερη κατανόηση μαθηματικών εννοιών στο Νηπιαγωγείο, όπως η αντιστοίχιση, η πληθικότητα, οι λογικο-μαθηματικοί συλλογισμοί, στοιχεία που εμπεριέχονται στα παραπάνω κριτήρια της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Πόρποδας, 2003· Καφούση & Σκουμπουρδή, 2012).

Το κριτήριο «Συζήτηση» που αφορά την ικανότητα του παιδιού να συνδιαλέγεται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο με τους άλλους, από την υποκλίμακα Κοινωνικές δεξιότητες, βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού, έτσι όπως αξιολογήθηκαν από τις επιδόσεις τους στα κοινωνικά προβλήματα, την παράβαση κανόνων και την επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, το κριτήριο «Συμμόρφωση» το οποίο αφορά στην ικανότητα του παιδιού να μπορεί να συμμορφώνεται και να ακολουθεί κανόνες ήταν στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης της «παράβασης κανόνων» στην Α΄ Δημοτικού το οποίο αποτελεί μέρος του ερωτηματολογίου Ackenbach για εκπαιδευτικούς – Teachers Report Form,

TRF, (Ackenbach & Rescorla, 2001). Εξάλλου, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι δεξιότητες οι οποίες περιγράφονται στα κριτήρια «Συζήτηση» και «Συμμόρφωση» της εν λόγω Κλίμακας είναι θεμελιώδη συστατικά της κοινωνικής συνύπαρξης και ένταξης του ατόμου σε ομάδα. Έτσι, για παράδειγμα, στην τάξη του νηπιαγωγείου τα παιδιά μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται, να λαμβάνουν υπόψη την προοπτική των άλλων και να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και εξάλειψη του εγωκεντρισμού (Ντολιοπούλου, 1999).

Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι τα κριτήρια «Σωματογνωσία» και «Αντίληψη ρυθμού» της υποκλίμακας των Κινητικών δεξιοτήτων προέβλεπαν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών στον τομέα των Κινητικών δεξιοτήτων (αντίληψη δεξιού-αριστερού). Εξάλλου, η σωματογνωσία, σύμφωνα με έρευνες είναι παράμετρος με την οποία συσχετίζονται σημαντικές κινητικές λειτουργίες όπως η διάκριση δεξιού-αριστερού (Πόρποδας, 1981; Τσιάντης, 1988; De Meur & Staes, 1990). Το παιδί προκειμένου να κατακτήσει συγκεκριμένες γραφοκινητικές δεξιότητες, θα πρέπει πρωτίστως να συνειδητοποιήσει και να ελέγξει τη σημασία της διάκρισης ανάμεσα στην επικρατέστερη πλευρά του και στην άλλη πλευρά, να διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στο αριστερό και στο δεξί και τότε θα μπορέσει να ακολουθήσει και να σταθεροποιήσει τη γραφική του κατεύθυνση (ανάγνωση και γραφή από τα αριστερά).

Η εφαρμογή της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής ηλικίας πέραν του ανιχνευτικού της ρόλου, ως εργαλείου έγκαιρης καταγραφής των μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών, χαρακτηρίζεται και από προβλεπτική εγκυρότητα, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Ένα τέτοιο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους Νηπιαγωγούς όσο και τους ψυχολόγους είναι δυνατόν να συμβάλει στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών και στην πρώιμη παρέμβαση για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας αργότερα στο Δημοτικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Ackenbach, T. M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adams, M.J., (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7): 1027-1050.
- Βογινδρούκας, Ι., Σελίνη, Ε., Πρωτόπαπας, Α., (2007). Γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. Ανακοίνωση στο 11ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Αθήνα, 23–25 Νοεμβρίου 2007.
- Brady, S. (1986). Short-term memory, phonological processing and reading ability. *Annals of Dyslexia*, 44: 26-59, 36: 138-153.
- Catts, H.W. (1989). Phonological processing deficits and reading disabilities. In Boston: Kami, A.G. and Catts (Eds.) *Reading Disabilities: A Developmental Language perspective*. H.W., Little Brown & Co.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης-Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, (2003). ΦΕΚ 304B/13/3/2003.
- De Meur A., Staes L. (1990). (Μτφσ. Γ. Βασδέκη). *Ψυχοκινητική αγωγή και Επανεκπαίδευση*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Dockrell, J., Sylva, K., & Roberts, F., (2009). Oral language skills in the early years. In www.ican.org.uk
- Doherty, J. & Bailey, R. (2003). *Supporting physical development and physical education in the early years*. Open University Press.
- Καφούση, Σ. & Σκουμπουρδή Χρ. (2012). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liege: Mardaga.
- Μαριδάκη Κασσωτάκη Αικ. & Ράλλη Α. (2003) Προσαρμογή και στάθμιση στην ελληνική πραγματικότητα της κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3: 35-42.
- Μπαρμπούση, Β. (2004). *Ορχηστρική και κινητική αγωγή*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Nation, K. & Snowling, M.J., (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*. 27: 342-356.
- Ντολιοπούλου, Έ., (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζη, Α. & Γιαννίτσας, Ν., (2011). *Τεστ ΑΘΗΝΑ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού*. ΕΠΕΑΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πόρποδας, Κ., (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ., (1981). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα, Εκπαιδευτήρια Μορφωτική.
- Πρωτόπαπας, Α., Μουζάκη, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί Δείκτες Πρόγνωσης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 71-88.
- Ράλλη Α., Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Rigby, A.S., Sanderson, C., Desforges, M.F., Lindsay, G. & Hall, D.M. (1999). The infant index: a new outcome measure for pre-school children's services. *Public Health Med.*, 21(2):172-8.
- Silva, P. A., Williams, S. & McGee, R. (1987). A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behavior problems. *Dev. Med. Child Neurol.*, 29(5): 630-640.
- Stanovich, K. (1993). Does reading makes you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*. (24: 133-180), San Diego, CA, Academic Press.
- Stanovich, K., West, R. & Cunningham, A., (1991). Beyond phonological processes: Print exposure and orthographic processing. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy*, (219-235), Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Τσιάντης, Γ., (1988). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τ. 2. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ρούβαλη Αιμιλία

Νηπιαγωγός, erouvali@yahoo.gr

Ρήγα Βασιλική

Επίκουρη καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών, vriga@upatras.gr

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»: ένα νέο εκπαιδευτικό εργαλείο στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την εφαρμογή και την προσαρμογή της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» στην ελληνική προσχολική πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από την Alison Clark και τον Peter Moss. Αναγνωρίζει τα παιδιά ως ειδήμονες της ζωής τους και ως άτομα με δικαιώματα ισάξια με αυτά των ενηλίκων. Προκειμένου να συλλέξουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες της ζωής τους σε μια προσχολική δομή σχετικά με τους χώρους, τις παροχές και τις υπηρεσίες που η συγκεκριμένη δομή τους προσέφερε, χρησιμοποιήσαμε διάφορα λεκτικά και μη λεκτικά εργαλεία: παρατήρηση, φωτογραφικές μηχανές, ξεναγήσεις, χαρτογράφηση, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων και συζήτηση σε ομάδες. Στη συνέχεια, διασταυρώσαμε τις απόψεις των παιδιών με αυτές των γονέων και των εκπαιδευτικών τους μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πώς οι σχέσεις με τους άλλους, το παιχνίδι με τους φίλους και το παιχνίδι στην αυλή κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινή ζωή των παιδιών στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδί-ερευνητής, φωνή του παιδιού, ακρόαση του παιδιού, παιχνίδι.

The Mosaic approach: a new educational tool in Greek early childhood education

Abstract

The current research explores the implementation and adaptation of the "Mosaic Approach", which was designed, prepared and implemented by Alison Clark and Peter Moss, into the Greek preschool reality. This approach recognises children as experts of their own lives and as people with abilities and rights equal to those of adults. During our study a range of different techniques were used to collect children's views and experiences of their lives in a particular early childhood institution: observation, cameras, tours, mapping, painting, role playing and group discussion. We crossed children's views with those of their parents and their teachers through questionnaires and interviews. The research results showed that children pay special attention to their relationships, to the activities of playing with friends and playing in the yard.

Keywords: Child as researcher, children's voices, listening to young children, play

1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τις απόψεις και τις επιθυμίες των μικρών παιδιών σε θέματα που τα αφορούν (Darbyshire, Schiller, & MacDougall, 2005). Επιπλέον, τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο των σύγχρονων ερευνητικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή τους καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Βεβαίως, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών λόγων (Σοφού, 2011) και συνδέεται στενά με τη φιλοσοφία που έχει η εκάστοτε κοινωνία για την παιδική ηλικία, με το πώς εμείς «βλέπουμε» το παιδί και την παιδική ηλικία επηρεασμένοι από τον πολιτισμό μας, την εκπαίδευση, τις διάφορες θεωρίες και τις εμπειρίες μας ως παιδιά και ως ενήλικες (Clark & Moss, 2005). Η μελέτη που παρουσιάζουμε αφορά στην εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου έρευνας στην ελληνική προσχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, αφορά στην ακρόαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως μέσο βελτίωσης της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση της καθημερινής τους ζωής και του περιβάλλοντος μέσα στις προσχολικές δομές, αλλά και ως αρχή και πρακτική μάθησης.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως το «αντικείμενο» της εκάστοτε μελέτης (Powell & Smith, 2009), και όχι ως οντότητες - άτομα με τη δική τους αυτόνομη σκέψη και δράση, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι ενήλικες αγνοούσαν ότι τα μικρά παιδιά είχαν την ικανότητα να ασχοληθούν και να στοχασθούν πάνω σε θέματα που τα αφορούν. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η θέση, οι ανάγκες και τα δικαιώματα του παιδιού άρχισαν να αποκτούν υποστηρικτές. Όμως, παρόλη την προσπάθεια για την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού (Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 1924), άρχισαν να σημειώνονται ουσιώδεις μεταβολές μετά την υιοθέτηση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (20 Νοεμβρίου 1989). Σταδιακά, τα παιδιά έπαψαν να γίνονται αντιληπτά ως άβουλα και ανώριμα όντα. Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας άρχισε να τα αντιμετωπίζει ως οντότητες - άτομα προς ακρόαση και όχι ως αντικείμενα προς μελέτη (Moss, 2006). Δόθηκε έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών σε έρευνες που αφορούν την παιδική ηλικία και ζητήματα της καθημερινής ζωής, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν πραγματικές διαστάσεις, όπως και σε συνακόλουθες πρακτικές ενθάρρυνσης των παιδιών να απαντούν στα ερωτήματα του ερευνητή και να προσφέρουν τις απαιτούμενες ιδέες - λύσεις (Gersch, 1996; John, 1996). Βέβαια όλο αυτό το κίνημα συμμετοχής των παιδιών δεν απορρίπτει τη σημασία της άποψης του ενήλικα, αλλά αναγνωρίζει ότι η άποψή του δεν μπορεί πλέον να είναι η μόνη έγκυρη προοπτική στην έρευνα (Darbyshire et al., 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει κάθε κοινωνία την παιδική ηλικία επηρεάζει, από τη μία μεριά, το βαθμό εμπλοκής των παιδιών και το ρόλο τους στις δράσεις αυτής της κοινωνίας και, από την άλλη, την εικόνα που έχουμε για τον ενήλικα που δουλεύει με μικρά παιδιά αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσει με αυτά (Clark, 2005). Για παράδειγμα, προσδοκούμε ο εκπαιδευτικός να σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, να γνωρίζει τα δικαιώματά τους, να συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες μάθησης και ακρόασης των παιδιών, να δίνει νόημα σε αυτό που λένε και πιστεύουν τα παιδιά για τον κόσμο τους (Clark, 2001).

Αναμφίβολα, τα παιδιά σήμερα κατέχουν θέση ενεργού συμμετοχού στη διαμόρφωση τόσο της δικής τους ζωής όσο και αυτής των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω τους, καθώς επίσης και των κοινωνιών μέσα στις οποίες ζουν (James & Prout, 1997). Όμως, οι συμμετοχικές έρευνες συνεχίζουν να βρίσκονται υπό την ηγεσία του ενήλικα, να σχεδιάζονται από αυτόν και να μελετώνται με βάση την οπτική του (Kellett, 2005). Τα ερωτήματα που προκύπτουν επικεντρώνονται πλέον στην εύρεση τρόπων που θα δίνουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να μοιραστούν τη γνώμη τους και την εφαρμογή συμμετοχικών ερευνών που θα αναγνωρίζουν έμπρακτα τα παιδιά ως ερευνητές. Τέτοιου είδους πρόταση αποτελεί η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη (Clark & Moss, 2001, 2005, 2010).

2. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην καθημερινή λήψη αποφάσεων μέσα από την από κοινού με τους ενήλικες «διαμόρφωση νοήματος» (Clark, 2007) για τη ζωή τους. Αντιμετωπίζοντάς τα με ένα διαφορετικό τρόπο, ως ειδήμονες της ζωής τους (Langsted, 1994), άρει πολλούς περιορισμούς στην προσπάθεια των ενηλίκων να κατανοήσουν την παιδική ζωή. Επηρεασμένη από τις νέες έρευνες σχετικά με τις ικανότητες του παιδιού, την προβολή του από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας ως ενεργού δράστη σε θέματα έρευνας, την πεποίθηση ότι η παιδική ηλικία είναι κοινωνική κατασκευή (James & Prout, 1997), όπως και την «παιδαγωγική τεκμηρίωση» που εφαρμόζεται στους σταθμούς της επαρχίας Ρέτζιο Εμίλια στην Ιταλία (Clark, 2005; Clark & Moss, 2010: 13), η παρούσα έρευνα απαρτίζεται από τρία στάδια.

Το πρώτο στάδιο επικεντρώνεται στη λήψη πληροφοριών, μέσα από τη χρήση παραδοσιακών και καινοτόμων δημιουργικών τεχνικών (παρατήρηση, συζητήσεις, φωτογραφικές μηχανές, χάρτες, εικαστικά, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση κ.ά.) που σκοπό έχουν να επιλύσουν το πρόβλημα της περιορισμένης ακρόασης των παιδιών και να κατανοήσουν τις «εκατό γλώσσες» τους (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). Είναι τα κομμάτια του μωσαϊκού τα οποία συνδυάζονται για να αποκαλυφθεί ολόκληρη η εικόνα, δηλαδή η πραγματικότητα της ζωής του μικρού παιδιού. Όσες περισσότερες είναι οι τεχνικές που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης των παιδιών τόσες περισσότερες ευκαιρίες θα έχουν τα παιδιά να ανακαλύψουν νέους τρόπους σκέψης και πολλές απαντήσεις στην ίδια ερώτηση. Στο δεύτερο στάδιο, οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν συνδυάζονται με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, ενώ στο τρίτο στάδιο αποφασίζουν όλοι, από κοινού, για το ποια δεδομένα, στοιχεία, πληροφορίες για την καθημερινή ζωή των παιδιών θα κρατήσουν και ποια θα αλλάξουν (Clark, 2005).

Η προσέγγιση στηρίζεται πάνω στη διαδικασία της ακρόασης και δεν αποτελεί μόνο τεχνική και διδακτική μεθοδολογία, αλλά ένα νέο τρόπο ζωής και μάθησης, έναν τρόπο να βλέπουμε τους εαυτούς μας σε σχέση με τους άλλους και τον κόσμο (Rinaldi, 2005, όπ. αναφ. στο Moss, 2006). Είναι κάτι σαν γέφυρα ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ώστε να αναθεωρήσουν αντιλήψεις, να συζητήσουν και να διαπραγματευθούν νοήματα (Clark & Moss, 2005). Μέσα στη διαπραγμάτευση των νοημάτων κρύβεται το πιο σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης: η δημιουργία συνθηκών περιβάλλοντος που διευκολύνουν, παρά αναστέλλουν, την επικοινωνία, κατά τρόπο τέτοιο ώστε τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια προκειμένου να μιλήσουν για όσα τα απασχολούν (Lefevre, 2010).

Δύο είναι οι βασικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση. Η πρώτη αρχή αναγνωρίζει το παιδί ως *βασικό και ενεργό ερευνητή* για τη διερεύνηση των αναγκών, επιθυμιών και σκέψεών του πάνω στις προσφερόμενες προσχολικές δομές και τη ζωή του μέσα σε αυτές. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αρκετές έρευνες δεν υποστηρίζουν πάντα το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει ως συν-ερευνητής (Powell & Smith, 2009). Η συζήτηση περί ηθικής στην έρευνα έχει έλθει πλέον αντιμέτωπη με τη σύγκρουση μεταξύ δύο δικαιωμάτων: το δικαίωμα του παιδιού να είναι προστατευμένο ενάντια στο δικαίωμά του να έχει φωνή (Sandbaek, 1999). Σε αυτό, όμως, που καταλήγουν όλοι είναι ότι χρειάζεται καλύτερη ισορροπία μεταξύ *προστασίας και συμμετοχής*, η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά να ακουστούν χωρίς να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης, να προστατευτούν χωρίς να σιωπούν ή να αποκλείονται, όπως και στο ότι πρέπει να ακολουθηθούν τέτοιες διαδικασίες έρευνας που δεν θα τους δημιουργήσουν δυσφορία ή προβλήματα (Alderson & Morrow, 2004).

Η δεύτερη βασική αρχή της προσέγγισης είναι ότι αναγνωρίζει τις διαφορετικές *φωνές ή γλώσσες των παιδιών*. Η χρήση του όρου *φωνή του παιδιού* εμπεριέχει την ικανότητά του να δίνει νόημα σε κάθε πράξη, σκέψη, συναίσθημα, αντικείμενο μέσα από λέξεις ή άλλους κώδικες. Επίσης, χρησιμοποιεί την *έννοια της ακρόασης* ως ενεργή διαδικασία λήψης, ερμηνείας και απόκρισης στην επικοινωνία μεταξύ ενήλικου και παιδιού (Clark, 2011). «Ακούω» είναι ρήμα ενεργητικό και σημαίνει προσαρμόζομαι στους πολλούς μη-λεκτικούς τρόπους που υιοθετεί το παιδί για να εκφράσει την εμπειρία και κυρίως σέβομαι τη σιωπή του (Clark, 2001). Δεν πρόκειται για επιφανειακή ανταλλαγή πληροφοριών που στηρίζεται σε άμεσα αντιληπτές μορφές επικοινωνίας (προφορικός και γραπτός λόγος) αλλά για ουσιαστική και εις βάθος επικοινωνία του παιδιού όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό αλλά με όλους όσους εμπλέκονται στη ζωή του προσχολικού θεσμού (Clark, McQuail, & Moss, 2003). Συνεπώς, η ακρόαση δεν είναι απλά ένας άλλος τρόπος για να συλλέξουμε πληροφορίες αλλά αναστοχαστική και δημιουργική διαδικασία των παιδιών να εξετάσουν έννοιες, να κάνουν ανακαλύψεις και καινούργιες συνδέσεις, να κοινοποιήσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους με έναν τρόπο που να έχει νόημα για αυτά (Tolfree & Woodhead, 1999). Αυτή η διαδικασία γίνεται μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς να αισθάνονται το φόβο να δώσουν την αναμενόμενη απάντηση, χωρίς τη μεσολάβηση της ερμηνείας του ενήλικα σε οτιδήποτε εκφράζουν (Clark, 2005). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η ακρόαση μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε τεχνική διαχείρισης και ρύθμισης της συμπεριφοράς, επειδή, αν ακούω τι λέει κάποιος, μπορώ να μάθω ακριβώς τι χρειάζεται να ξέρει για να πετύχει το αποτέλεσμα που εγώ θέλω (Moss, 2006).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» δημιουργήθηκε το 2001 από την Alison Clark και τον Peter Moss (Clark & Moss, 2001). Στην Ελλάδα έγινε γνωστή μέσα από τη μη κυβερνητική οργάνωση ΕΑΔΑΠ και τη μετάφραση του αγγλικού βιβλίου στην ελληνική γλώσσα (Clark & Moss, 2010). Η προσέγγιση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε ελληνικά νηπιαγωγεία το σχολικό έτος 2010-2011 και χρησιμοποιήθηκαν μόνο τρεις τεχνικές: οι ατομικές συνεντεύξεις με τα παιδιά, οι φωτογραφικές μηχανές και η ζωγραφική (Σοφού, 2011). Στην έρευνα που παρουσιάζουμε, η προσέγγιση εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2011-2012 σε παιδικό σταθμό με σκοπό την ανίχνευση των συναισθημάτων, επιθυμιών και αναγκών των παιδιών σχετικά με τους χώρους, τις παροχές και τις

υπηρεσίες που ο σταθμός προσέφερε και την προσαρμογή της προσέγγισης στην ελληνική πραγματικότητα. Τρία ήταν τα υπό διερεύνηση ερωτήματα:

- (1) Τι αρέσει στα παιδιά να κάνουν τις ώρες που βρίσκονται στον παιδικό σταθμό;
- (2) Ποιος είναι ο αγαπημένος τους χώρος στον παιδικό σταθμό;
- (3) Τι είναι πιο σημαντικό για τα παιδιά στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού;

3.1 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν από την αρχή για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της. Είχαν το δικαίωμα να δουλέψουν με όσα και όποια εργαλεία επιθυμούσαν και για όσο χρονικό διάστημα ήθελαν. Η ερευνητική μεθοδολογία στηρίχθηκε στη χρήση πολλών και διαφορετικών (λεκτικών ή μη) εργαλείων.

Πίνακας 1: Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Μη λεκτικά εργαλεία
Παρατήρηση
Φωτογραφικές μηχανές
Χαρτογράφηση
Ζωγραφική
Λεκτικά εργαλεία
Συνεντεύξεις με την ερευνήτρια
Συνεντεύξεις με συμμαθητή
Ξενάγηση
Σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας
Ερωτηματολόγιο (για τους γονείς)
Ημι-δομημένες συνεντεύξεις (με τους εκπαιδευτικούς)

Ξεκινήσαμε με το πιο σημαντικό μέρος της ακρόασης, τη λεπτομερή μη δομημένη παρατήρηση κάθε παιδιού ξεχωριστά (Clark, 2001). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τις γραπτές περιγραφές - αφηγήσεις της ερευνήτριας (Clark & Moss, 2005).

Πίνακας 2: Η παρατήρηση στην πράξη

Μέσα στην τάξη (ώρα 10:15): Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για τους φαντάρους και το 1940, ο Ραφαήλ έκανε φασαρία. Η νηπιαγωγός του είπε πως θα τον στείλει στα μικρά. Εκείνος θύμωσε, έβαλε το κεφάλι στα πόδια και γύρισε θυμωμένα στην Άννα-Μαρία και της είπε: «Είμαι καλύτερος από εσένα». Αργότερα, η νηπιαγωγός τους είπε να κάνουν έναν κύκλο. Ο Ραφαήλ έτρεξε να σταθεί δίπλα στον Χαράλαμπο, όμως ο Νικόλας δεν τον άφησε. Τότε, άρχισε να φωνάζει στον Χαράλαμπο: «Είμαστε φίλοι και θα είμαστε για καιρό. Οι φίλοι δεν χωρίζουν!». Όμως, βλέποντας ότι δεν καταφέρνει κάτι, στράφηκε στη νηπιαγωγό και της είπε: «Πατρούλα, θέλω να κάτσω με το φίλο μου». Όταν η νηπιαγωγός τον ρώτησε ποιον εννοεί, εκείνος είπε πως δεν γνωρίζει το όνομά του. Τότε η νηπιαγωγός τον έστειλε ξανά στον Χαράλαμπο για να τον ρωτήσει πώς τον λένε και ακολούθησε η παρακάτω στιχομυθία:

- Ραφαήλ: Πώς σε λένε;
- Χαράλαμπος: Χαράλαμπο.

- Ραφαήλ: Ωραία! Θα είμαστε για πάντα φίλοι! (Προσπαθεί για ακόμα μία φορά να καθίσει δίπλα του, όμως πάλι δεν τον αφήνουν).
- Νηπιαγωγός: Δεν τον ρώτησες αν θέλει να είναι φίλος σου.
- Ραφαήλ: Ε, θες να γίνουμε φίλοι;
- Χαράλαμπος: Ναι.
- Ραφαήλ: Ωραία. (Έστριψε και πήγε να καθίσει αλλού).

Απόσπασμα παρατήρησης του Ραφαήλ (5 ετών) από τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας

Στη συνέχεια, ακολούθησαν συνεντεύξεις - συζητήσεις σε ομάδες των 3-4 παιδιών με την ερευνήτρια, με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων, όπως: Γιατί έρχεσαι στο σχολείο; Τι σου αρέσει πιο πολύ να κάνεις στο σχολείο; Τι δεν σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; Ποιον αγαπάς περισσότερο στο σχολείο; Ποιον δεν αγαπάς στο σχολείο; Υπάρχει κάτι που σου φαίνεται δύσκολο στο σχολείο; Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στο σχολείο; Ποιο μέρος του σχολείου δεν σου αρέσει; Τι πιστεύεις ότι κάνουν οι μεγάλοι που είναι μαζί σας στο σχολείο; Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνουν οι μεγάλοι που είναι στο σχολείο; Μέχρι τώρα ποια ήταν η καλύτερη μέρα σου στην τάξη; Τα παιδιά είχαν το δικαίωμα να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις ή να αποχωρήσουν από τη συζήτηση.

Για να ελαχιστοποιηθούν οι περιορισμοί του εργαλείου, η συνέντευξη επαναλήφθηκε έχοντας το ρόλο του ερευνητή – συνεντευξιαστή ένα από τα παιδιά της υπό μελέτη ομάδας. Η προσαρμογή του εργαλείου έγινε στηριζόμενη στο συλλογισμό της Clark (2010) ότι πολλές φορές τα παιδιά δεν εκφράζουν μπροστά στον ενήλικα τις πραγματικές τους επιθυμίες αλλά όσα πιστεύουν ότι οι ενήλικες θα ήθελαν να ακούσουν και αυτό επειδή φοβούνται ότι οι δικές τους επιθυμίες, ανάγκες και σκέψεις δεν ενδιαφέρουν τον ενήλικα.

Πίνακας 3: Οι συνεντεύξεις με συμμαθητή στην πράξη

Δημήτρης: Τι σου αρέσει Αγγελική να κάνεις περισσότερο στο σχολείο;

Αγγελική: Τι μου αρέσει; Να παίζω.

Δημήτρης: Τι να παίζεις;

Αγγελική: Τι να παίζω;

Ηλίας: Εμένα να τρέχω!

Αγγελική: Κι εμένα να τρέχω.

Δημήτρης: Και τι δεν σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο;

Αγγελική: Τι δεν μου αρέσει; Δεν μου αρέσει να παίζω στα χρώματα γιατί λερώνονται τα παπούτσια μου.

Ηλίας: Κι εμένα!

Δημήτρης: Και ποιον αγαπάς περισσότερο;

Αγγελική: Το μπαμπά μου και τη μαμά μου.

Δημήτρης: Στο σχολείο!

Αγγελική: Α! Εντάξει. Στο σχολείο αγαπάω περισσότερο τον Ηλία.

Δημήτρης: Και ποιον άλλον;

Αγγελική: Ποιον άλλον; Την Άννα-Μαρία.

Ηλίας: Εγώ την Αγγελίνα!

Δημήτρης: Ποιον δεν αγαπάς;

Αγγελική: Από το σχολείο εννοείς;

Δημήτρης: Ναι από το σχολείο.

Αγγελική: Από εδώ πέρα δεν αγαπάω το Ραφαήλ.

Ηλίας: Δεν προστέθηκαν σχόλια.

Δημήτρης: Ποιο μέρος σου αρέσει πιο πολύ;

Αγγελική: Πιο πολύ εδώ πέρα μου αρέσει η τάξη γιατί ζωγραφίζω.

Απόσπασμα συνέντευξης Ηλία 3,5 ετών και Αγγελικής 4 ετών από τον Δημήτρη 5 ετών

Στη συνέχεια, τα παιδιά ατομικά ή με παρέα χρησιμοποίησαν τις ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές για να αποθανατίσουν ανθρώπους, αντικείμενα, χώρους σημαντικούς για αυτά στο σταθμό και για να αποκαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο «έβλεπαν» το περιβάλλον τους (Clark, 2001). Κάθε παιδί είχε στη διάθεσή του όσο χρόνο χρειάζονταν για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, την οποία μπορούσε να διακόψει όποτε επιθυμούσε, και τη δυνατότητα να κινείται ελεύθερα σε όλους τους χώρους εντός και εκτός του νηπιαγωγείου. Κατά τη φωτογράφιση, αλλά και μετά την ολοκλήρωση, γινόταν συζήτηση με την ερευνήτρια σχετικά με το τι φωτογράφιζε κάθε φορά το παιδί ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες ή αμφισημίες.



Φωτ. 1: Το σπιτάκι της αυλής (φωτογραφία τραβηγμένη από τον Μανώλη τεσσάρων ετών)

Οι φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν λίγες μέρες αργότερα για να χαρτογραφήσουν το σταθμό τους. Οι χάρτες ήταν ένας άλλος τρόπος για να κάνουν τα παιδιά ορατό και απτό το περιβάλλον τους. Κάθε παιδί είχε στη διάθεσή του ένα μεγάλο κομμάτι χαρτόνι, μαρκαδόρους σε όλα τα χρώματα και φωτογραφίες. Σε κάθε επιλογή φωτογραφίας γινόταν συζήτηση με το παιδί για το περιεχόμενο και το λόγο επιλογής της, προκειμένου να καταγραφούν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και πληρέστερα οι απόψεις των παιδιών και να αποκτήσουμε μια ορθή και ολόπλευρη κατανόηση της οπτικής με την οποία έβλεπαν το χώρο του νηπιαγωγείου.



Φωτ. 2: Ο Σπύρος (τεσσάρων ετών) κατά τη χαρτογράφηση

Ακολούθησε η ξενάγηση της ερευνήτριας στο χώρο του σταθμού από τα παιδιά, ατομικά ή σε ζευγάρι ανάλογα με την προσωπική επιθυμία. Η μέθοδος της ξενάγησης - του περιπάτου, όπως εξηγεί ο Chambers (1997), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν το περιβάλλον τους παρατηρώντας, ρωτώντας, ακούγοντας, συζητώντας και μαθαίνοντας. Είναι μια τεχνική φιλική για το παιδί, επειδή στηρίζεται στην ενεργοποίηση του σώματος και την κίνηση (Clark & Moss, 2005). Το κάθε παιδί επέλεγε από πού θα ξεκινήσει η ξενάγηση, πώς θα εξελιχθεί αλλά και πόσο θα διαρκέσει. Η ξενάγηση ηχογραφήνεται, ενώ τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους τη φωτογραφική μηχανή για να φωτογραφίσουν ό,τι επιθυμούσαν ανά πάσα στιγμή.

Για τη συλλογή δεδομένων από τους γονείς χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και για τους εκπαιδευτικούς ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις ήταν παρεμφερείς με αυτές που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τα παιδιά προκειμένου να αναζητήσουμε πιθανή ή όχι συμφωνία μεταξύ των απόψεων των ενηλίκων και των παιδιών. Τα δεδομένα που προέκυψαν συνδυάστηκαν με αυτά που προέκυψαν από τα παιδιά προκειμένου να συμπληρωθούν τα κομμάτια του μωσαϊκού και να υπάρχει μια ολόπλευρη και πιο ορθή αντίληψη σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών στο σταθμό.

Πίνακας 4: Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς

Η μητέρα του Μιχάλη (πέντε ετών)

- 3 *Πώς πιστεύετε ότι νιώθει ο Μιχάλης που βρίσκεται στο σταθμό;
Είναι χαρούμενος και ευχαριστημένος. Το διασκεδάζει συνήθως και του αρέσει.*
- 4 *Πώς πιστεύετε ότι είναι μία καλή ημέρα του Μιχάλη στο σταθμό;
Με παράλληλες δραστηριότητες μάθησης και παιχνιδιού με τους φίλους του.*
- 5 *Πώς πιστεύετε ότι είναι μία άσχημη ημέρα του Μιχάλη στο σταθμό;
Όταν του γίνονται παρατηρήσεις και ντροπιάζεται ή όταν δεν απολαμβάνει την προσοχή που θέλει.*
- 6 *Πώς πιστεύετε ότι είναι μία καλή ημέρα του Μιχάλη στο σπίτι;
Όταν επικρατεί ηρεμία, έχουμε χρόνο ώστε να συζητούμε και να παίζουμε μαζί του.*

-
- 7 Τι πιστεύετε ότι αρέσει στον Μιχάλη να κάνει στο σταθμό;
Να παίζει με τους φίλους του και να συμμετέχει στις δράσεις και δραστηριότητες του σταθμού. Τον ευχαριστεί ιδιαίτερα όταν κερδίζει.
- 8 Τι πιστεύετε ότι δεν αρέσει στον Μιχάλη να κάνει στο σταθμό;
Να είναι μέσα στο σχολείο όταν άλλα τμήματα του σταθμού είναι στην αυλή, όταν δε βγαίνει έξω να παίζει.
- 9 Ποιον πιστεύετε ότι αγαπά περισσότερο στο σταθμό;
Τη Σταυρούλα και τους φίλους του (Νίκο, Χαράλαμπο...)
-

Απόσπασμα ερωτηματολογίου γονέα για τον Μιχάλη (πέντε ετών)

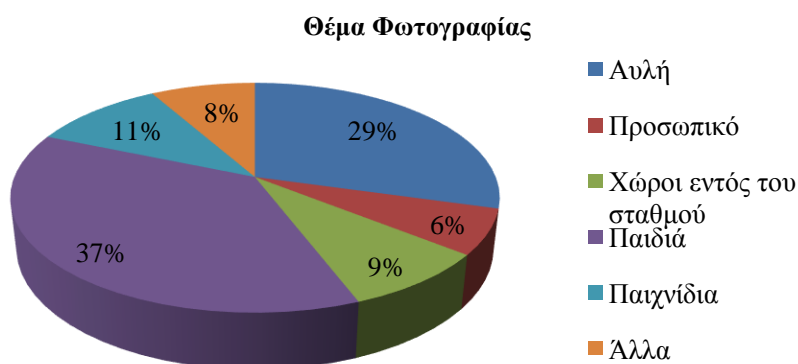
3.2 Δείγμα της έρευνας

Στη μελέτη περίπτωση που παρουσιάζουμε, συμμετείχαν 21 παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους. Τα παιδιά φοιτούσαν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, ο οποίος αποτελούνταν από τέσσερα διαφορετικά τμήματα (νηπιαγωγείο, προ-νήπιο, προ-προ νήπιο και βρεφικό). Από τα 21 παιδιά, 18 ήταν αγόρια και 3 κορίτσια. Τα οχτώ (από τα αγόρια) φοιτούσαν στην τάξη του νηπιαγωγείου, τρία κορίτσια και επτά αγόρια στην τάξη του προ-νηπίου, δύο αγόρια στην τάξη του προ-προ νηπίου και ένα αγόρι στην τάξη των μωρών. Η επιλογή του σταθμού έγινε τυχαία, ενώ στην έρευνα συμμετείχε όποιο παιδί ήθελε και για όσο διάστημα αυτό επιθυμούσε. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν τέσσερις γυναίκες, με πτυχίο ΑΕΙ, και είχαν από 1 έως 20 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη χρήση φωτογραφικών μηχανών

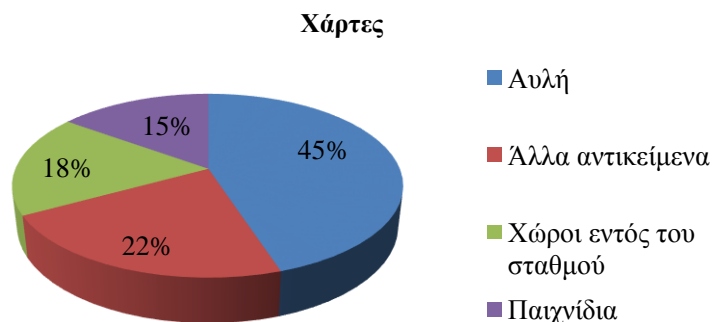
Η χρήση φωτογραφικών μηχανών ήταν ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε σχεδόν από όλα τα παιδιά. Παρόλο που οι φωτογραφικές μηχανές ήταν ψηφιακές και δε δόθηκε στα παιδιά κάποιο όριο λήψης φωτογραφιών, η πλειονότητα των παιδιών τράβηξε περίπου 55 με 70 φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες αυτές απεικόνιζαν κυρίως τους φίλους και συμμαθητές τους (37%), το χώρο και τα παιχνίδια της αυλής (29%), τα παιχνίδια του σταθμού (11%), διάφορους χώρους του σταθμού (9%), άλλα αντικείμενα (8%) και το προσωπικό του σταθμού (6%).



Γράφημα 1: Αποτελέσματα φωτογραφιών

4.2. Δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη χαρτογράφηση

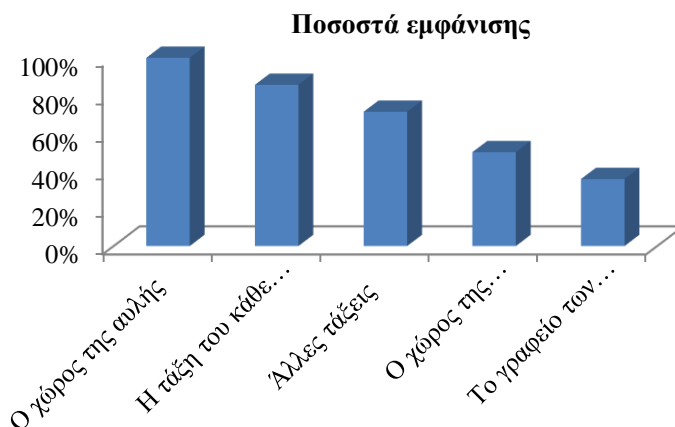
Λίγες μέρες μετά τη λήψη των φωτογραφιών το κάθε παιδί, ατομικά ή σε ζευγάρι, δημιούργησε ένα χάρτη του νηπιαγωγείου στον οποίο τοποθέτησε ό,τι θεωρούσε πιο σημαντικό στον παιδικό σταθμό. Μπορούσε να επιλέξει μέχρι επτά από ένα σύνολο τριάντα φωτογραφιών, οι οποίες προέρχονταν από τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει τα παιδιά και είχαν επιλεγεί έτσι ώστε να καλύπτουν όλο το φάσμα των φωτογραφημένων αντικειμένων, χώρων και προσώπων. Τα παιδιά επέλεξαν να συμπεριλάβουν στη χαρτογράφησή τους το χώρο της αυλής (45%), εσωτερικούς χώρους του παιδικού σταθμού (18%), διάφορα παιχνίδια του σταθμού (15%) και άλλα αντικείμενα (22%).



Γράφημα 2: Αποτελέσματα χαρτογράφησης

4.3. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ξεναγήσεις

Μετά τη λήψη των φωτογραφιών το κάθε παιδί ξενάγησε την ερευνήτρια στους χώρους όπου θεωρούσε αυτό σημαντικούς για την καθημερινότητά του στον παιδικό σταθμό. Στο σύνολο πραγματοποιήθηκαν δέκα πέντε ξεναγήσεις. Τα μέρη τα οποία προτιμήθηκαν ήταν ο χώρος της αυλής (100%), η τάξη του κάθε παιδιού (85,71%), άλλες τάξεις (71,43%), ο χώρος της τραπεζαρίας (50%) και το γραφείο των παιδαγωγών (35,71%).



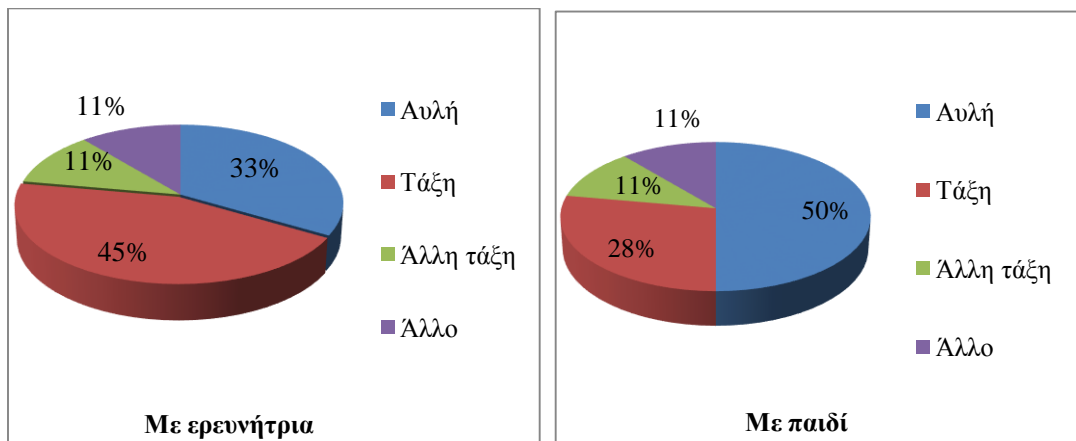
Γράφημα 3: Αποτελέσματα ξενάγησης

4.4. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με το συμμαθητή

Δεκαοκτώ παιδιά συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με τον συμμαθητή τους. Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει να κάνεις περισσότερο, όταν είσαι στον σταθμό», οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν το παιχνίδι στην αυλή (39%), η ζωγραφική (17%), η ανάγνωση βιβλίων (11%), το παιχνίδι με τα τουβλάκια (11%) και άλλες απαντήσεις (22%). Στην ερώτηση «Ποιο μέρος του σταθμού είναι το αγαπημένο σου;», η αυλή συγκέντρωσε το 50%, η τάξη τους το 28%, άλλες τάξεις το 11% και άλλοι χώροι το 11% των απαντήσεων.

4.5. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με την ερευνήτρια

Δεκαοκτώ παιδιά συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με την ερευνήτρια. Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις, όταν είσαι στον σταθμό;», το 45% απάντησε το παιχνίδι στην αυλή, το 11% τη ζωγραφική, το 11% το παιχνίδι με τα τουβλάκια, το 11% την ανάγνωση βιβλίων, ενώ το 22% έδωσε άλλες απαντήσεις. Στην ερώτηση «Ποιο μέρος του σταθμού είναι το αγαπημένο σου;», το 45% επέλεξε την τάξη, το 33% το χώρο της αυλής, το 11% κάποια άλλη τάξη και το υπόλοιπο 11% απάντησε κάποιον άλλο χώρο.



Γράφημα 4: Συγκριτικά αποτελέσματα συνεντεύξεων με την ερευνήτρια και με το συμμαθητή στην ερώτηση «Ποιο μέρος του σταθμού είναι το αγαπημένο σου;»

5. Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με αυτά αντίστοιχων ερευνών (Clark, 2001; Clark, 2007) και μας τροφοδότησαν με πολλά στοιχεία, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, δημιουργώντας όμως νέα ερωτήματα, τα οποία καταθέτουμε στη συνέχεια ως προτάσεις. Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, όλα τα κομμάτια του «Μωσαϊκού» μας οδήγησαν σε δύο σημαντικές προτεραιότητες για τα παιδιά στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού:

- (1) στις σχέσεις με τους συνομήλικους, τους παιδαγωγούς και τους υπόλοιπους εργαζόμενους στο σταθμό, και
- (2) στο παιχνίδι στην αυλή.

Πρώτη θέση στη λίστα με τα πιο σημαντικά άτομα στο σταθμό κατέχουν οι συνομήλικοι. Η παρουσία τους είναι έντονη σχεδόν σε όλα τα εργαλεία και σε αυτό συμφωνούν γονείς και

παιδαγωγοί. Μάλιστα, πολύ συχνά τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία μαζί με ένα φίλο τους. Εξίσου σημαντική θέση στη ζωή των παιδιών φάνηκε να έχουν οι παιδαγωγοί αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό του σταθμού, καθώς και οι σχέσεις μαζί τους.

Ως αναμενόμενο, το παιχνίδι στο χώρο της αυλής φάνηκε να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών. Ο χώρος της αυλής εμφανίζεται σε όλα τα εργαλεία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί αναφέρουν πως τις ημέρες που ο καιρός δεν επιτρέπει το παιχνίδι στην αυλή η πλειονότητα των παιδιών παρουσιάζει μειωμένη διάθεση, ακόμα και επίδοση σε οποιαδήποτε άλλη ασχολία. Μελετώντας σε μεγαλύτερο βάθος τα ατομικά στοιχεία του κάθε παιδιού, φάνηκε - σε συντριπτική πλειοψηφία - πως τα παιδιά που έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο χώρο της αυλής, και στο παιχνίδι σε αυτήν, ήταν παιδιά που ζούσαν σε πολυκατοικίες ή σπίτια χωρίς αυλή. Αντίθετα, τα παιδιά που ζούσαν σε μονοκατοικίες και το σπίτι τους διέθετε αυλή, έδειξαν να θεωρούν εξίσου σημαντικό το παιχνίδι στο χώρο της αυλής εξίσου με το παιχνίδι στους εσωτερικούς χώρους του σταθμού.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον αγαπημένο χώρο στον παιδικό σταθμό, το μωσαϊκό ανέδειξε, κατά σειρά προτίμησης:

- (1) το χώρο της αυλής και
- (2) το χώρο της τάξης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο χώρος της αυλής αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την καθημερινότητα των παιδιών και για πολλά από αυτά φαίνεται να είναι, με διαφορά, ο πιο αγαπημένος χώρος του σταθμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί η αξία της προσέγγισης εφόσον οι παιδαγωγοί του σταθμού χρησιμοποίησαν τα αποτελέσματα της έρευνας υλοποιώντας πολλές από τις δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος στην αυλή, κατά τρόπο ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών.

Ο δεύτερος σημαντικός χώρος για τα παιδιά ήταν η τάξη τους. Κυρίως για τα παιδιά που διαθέτουν αυλή στο σπίτι τους. Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι τα παιδιά έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον και για τις άλλες τάξεις του σταθμού. Το μεγάλο ποσοστό εμφάνισης των υπολοίπων τάξεων στα διάφορα εργαλεία του «Μωσαϊκού» ίσως οφείλεται στο ότι τα παιδιά εκμεταλλεύτηκαν τη δυνατότητα - ελευθερία που είχαν κατά τη διάρκεια της έρευνας να εξερευνήσουν χώρους που πριν δεν μπορούσαν (όπως το γραφείο των παιδαγωγών). Σε κάθε περίπτωση αυτό το δεδομένο χρήζει περισσότερης διερεύνησης.

Τέλος, στο πρώτο ερώτημα, «Τι αρέσει στα παιδιά να κάνουν τις ώρες που βρίσκονται στον παιδικό σταθμό», το παιχνίδι στην αυλή καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους.

Πέρα από τις απαντήσεις που λάβαμε στα ερωτήματά μας μέσα από την εφαρμογή της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», η νέα αυτή έννοια της ακρόασης φάνηκε να γίνεται κατανοητή και δεκτή με ιδιαίτερη χαρά σε όλο τον παιδικό σταθμό. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κατέθεσαν στο τέλος πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες για το ποια από τα εργαλεία μπορούσαν να εφαρμόσουν στην καθημερινή πρακτική και με ποιον τρόπο. Τα παιδιά φάνηκαν να εκτιμούν το γεγονός ότι οι σκέψεις, οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους επιτέλους «ακούγονταν», γεγονός που τα οδήγησε στο να θελήσουν να μεταφέρουν αυτή τους την αίσθηση και στο χώρο του σπιτιού. Υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών που ζήτησαν από τους γονείς τους να τους αγοράσουν φωτογραφική μηχανή ώστε να τραβήξουν φωτογραφίες «...όπως στο σχολείο». Η έννοια της ακρόασης, όπως

παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, φάνηκε να γίνεται κατανοητή και αποδεκτή από ενήλικους και παιδιά, ενώ εκφράστηκε η επιθυμία να γίνει μέρος της καθημερινής προσχολικής πραγματικότητας του παιδικού σταθμού στον οποίο εφαρμόστηκε.

6. Προτάσεις

Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικό τρόπο εξυπηρετώντας κάθε φορά άλλους στόχους. Μπορεί η εφαρμογή της να ξεκίνησε από την προσχολική ηλικία, όμως θα ήταν εξίσου ενδιαφέρον να διερευνηθεί το πώς λειτουργεί ο συνδυασμός τέτοιων εργαλείων στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Θα είχε, επίσης, ενδιαφέρον να διερευνηθεί η προσέγγιση ως κομμάτι του ατομικού φακέλου (portfolio) του παιδιού. Οι φωτογραφίες, οι ζωγραφιές ή ακόμα και ο χάρτης του σταθμού που κατασκευάζει ένα παιδί, μαζί με τις υπόλοιπες κατασκευές του και την παρατήρηση από την υπεύθυνη παιδαγωγό, φυλάσσονται στον ατομικό φάκελο, στον οποίο το παιδί έχει πρόσβαση ανά πάσα στιγμή. Η ύπαρξη του portfolio βάζει από νωρίς το παιδί στη διαδικασία του αναστοχασμού και της διάκρισης των διαφορών που παρουσιάζει σε όλα τα επίπεδα μέσα στο χρόνο, γεγονός που ενισχύει τόσο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του όσο και την πίστη στον εαυτό του.

Η χρήση των εργαλείων του «Μωσαϊκού» μπορεί να λειτουργήσει, επίσης, ως μέσο συνεχούς ανατροφοδότησης - αξιολόγησης από την παιδαγωγό για τη δημιουργία ενός καθημερινού προγράμματος, το οποίο θα ικανοποιεί ταυτόχρονα τις γνωσιακές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών με τρόπο όμως που θα τους κινεί το ενδιαφέρον και που θα μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στην μοναδικότητα του κάθε παιδιού.

Πέρα από τη συμβολή της προσέγγισης στο σχεδιασμό του καθημερινού προγράμματος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης του εσωτερικού ή εξωτερικού χώρου. Η σημασία του χώρου για την εκπαίδευση των παιδιών είναι σημαντική, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, όπου τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Αγγελάκη κ.ά., 2012: 32).

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης είναι η προσαρμοστικότητά της σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο χώρος στον οποίο ζουν και κινούνται άτομα με ειδικές ανάγκες είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο τόσο για τα παιδιά που θα τη χρησιμοποιήσουν, καθώς θα αισθανθούν ότι οι απόψεις τους είναι σημαντικές, αλλά και για τους ανθρώπους που τα φροντίζουν, καθώς αποτελεί δίαυλο ουσιαστικής επικοινωνίας και θεμέλιο της ουσιαστικής σχέσης.

Βιβλιογραφία

- Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Barking: Barnardo's.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. London: Intermediate Technology.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333–341.

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. The Hague, The Netherlands. Retrieved from: http://www.bernardvanleer.org/Early_childhood_spaces_Involving_young_children_and_practitioners_in_the_design_process
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. New York: Routledge.
- Clark, A. (2011). *Listening as a way of Life*. National Children's Bureau. Retrieved from http://www.ncb.org.uk/media/74018/an_introduction_to_why_and_how_we_listen_to_very_young_children.pdf
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: DfES.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Darbyshire, P., Schiller, W., & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 467–472.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London: JAI Press Ltd.
- Gersch, I. (1996). Listening to Children in Educational Contexts. In R. Davie, G. Upton, & V. Varma (Eds.), *The Voice of the Child: A Handbook for Professionals* (pp. 27–48). London: Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- John, M. (1996). *Children in Charge: The Child's Right to Fair Hearing*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers: A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. London: SAGE.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: new approaches to defining quality* (pp. 28–42). London: Paul Chapman Publishing.
- Lefevre, M. (2010). *Communicating With Children and Young People: Making a Difference*. Bristol: The Policy Press.
- Moss, P. (2006). Listening to young children – beyond rights to ethics. In L. and T. Scotland (Ed.), *Let's Talk about Listening to Children: towards a shared understanding for early years education in Scotland* (pp. 17–23). Scotland: Learning and Teaching Scotland.

- Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's Participation Rights in Research. *Childhood, 16*(1), 124–142.
- Sandbaek, M. (1999). Adult Images of Childhood and Research on Client Children. *International Journal of Social Research Methodology, 2*, 191–202.
- Tolfree, D., & Woodhead, M. (1999). Tapping a key resource. *Early Childhood Matters, 91*, 19–23.
- Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., & Ρήγα, Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας : Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Research in Education, 2*, 6–17. Retrieved from <http://www.actionresearch.gr/el/t2p2>

Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ορισμό και τα αίτια των δυσκολιών συμπεριφοράς και συναισθήματος (ΔΣΣ)

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα παιδιά με Δυσκολίες Συμπεριφοράς και Συναισθήματος εστιάζοντας κυρίως, στο τι ορίζουν οι ίδιοι ως δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος και που τις αποδίδουν. Το δείγμα αποτέλεσαν 189 εκπαιδευτικοί, των νομών Έβρου, Ροδόπης και Θεσσαλονίκης, οι οποίοι απάντησαν σε ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες μιας ευρύτερης έρευνας. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ως σημαντικότερο στοιχείο για να χαρακτηρίσουν ένα παιδί με ΔΣΣ την προσωπικότητά του. Ακολουθεί η επιθετικότητα, ενώ λιγότερη σημασία αποδίδεται σε δυσκολίες συμπεριφοράς και προσαρμογής στο σχολείο. Ως προς τα αίτια που προκαλούν τις ΔΣΣ, αυτά αποδίδονται, πάντα κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών της έρευνας και στη συντριπτική τους πλειοψηφία (75%), στο οικογενειακό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Δυσκολίες Συμπεριφοράς και Συναισθήματος, αίτια, ορισμός, γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές

"Views of primary school teachers about the definition and the causes of emotional and behavioral difficulties (EBD)"

Abstract

This paper presents views of primary school teachers concerning children with challenging behaviors and emotions, focusing mainly on what they define as emotional and behavioral difficulties (EBD) and where they attribute them. The sample consisted of 189 teachers from the prefectures of Evros, Rodopi and Thessaloniki, who answered open and closed questions of a questionnaire which was constructed for the needs of a wider investigation. Analysis of results showed that teachers of the survey considered personality as the most important element to describe a child with EBD. Next in the row is aggression, while less attention is given to the behavioral difficulties at school as well as school adaptation. As concerns the causes of EBD, according to the teachers of the research, they are rendered to the family at their vast majority (75%).

Keywords: Emotional and behavioral difficulties, causes, definition, parents, teachers, students

1. Αίτια και ορισμός των ΔΣΣ

1.1. Αίτια

Aν και η παιδική ηλικία θεωρείται από πολλούς μια ξένοιαστη περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, πολλά παιδιά και έφηβοι βιώνουν δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος χωρίς να υπάρχει μια συγκεκριμένη αιτία. Οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται είτε σε διαταραχές του εγκεφάλου είτε σύμφωνα με διάφορες θεωρίες ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξης, σε λάθη των γονιών κατά το μέγλωμα του παιδιού τους.

Η απάντηση για το ποιος ευθύνεται τελικά, βρίσκεται μάλλον σε ένα συνδυασμό βιολογικών, περιβαλλοντικών και ψυχολογικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν γενικότερα την ανάπτυξη του παιδιού. Μετά την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τη μελέτη του κεντρικού νευρικού συστήματος και των σχέσεων μεταξύ της χημείας του εγκεφάλου και της συμπεριφοράς, η έρευνα δίνει νέα στοιχεία για το πώς και γιατί μερικά παιδιά αναπτύσσουν δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος. Η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών, ωστόσο, που βοηθά τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας να φθάσουν σε μια διάγνωση, είναι η συνέντευξη με το ίδιο το παιδί, τους γονείς του ή άλλα μέλη της οικογένειάς του. (PACER Center. Inc. 2001).

Οι δυσκολίες συναισθήματος και συμπεριφοράς (ΔΣΣ) έχουν συνήθως καλή πρόγνωση για την ενήλικη ζωή του παιδιού, όπου και τις περισσότερες φορές εξομαλύνονται. Η επιστημονική αυτή άποψη που υποστηρίζεται από το ICD-10 είναι βαρύνουσας σημασίας για τα παιδιά. Θα πρέπει δε να αποτελεί έναυσμα ιδιαίτερου προβληματισμού και σκέψης στα άτομα που έρχονται σε επαφή με παιδιά με ΔΣΣ, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες υγείας, κ.α.

1.2. Ορισμός

Αρκετά συχνά οι μαθητές με ΔΣΣ δεν αναγνωρίζονται και δεν τυχαίνουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης μέχρι την ολοκλήρωση των πρώτων ετών της εκπαίδευσης τους. Αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης – αντιμετώπισης των προβλημάτων τους, που όταν αποφασιστεί να γίνει είναι δυσκολότερη (Walker, Colvin & Ramsey, 1995).

Ο ορισμός των σοβαρών συναισθηματικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς όπως προτείνεται στην Πράξη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία (IDEA, 1995), παραθέτει **πέντε** περιοχές ή **χαρακτηριστικά** συμπεριφοράς που τον καθορίζουν. Αυτά όμως θα πρέπει να εμφανίζονται για μια μακρά χρονική περίοδο και σε τέτοιο βαθμό που να επηρεάζεται αρνητικά η σχολική απόδοση του παιδιού και είναι ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω:

- Παρουσία αδυναμίας στη μάθηση που δεν εξηγείται από διανοητικούς, αισθητηριακούς, ή παράγοντες υγείας.
- Αδυναμία να δημιουργήσει ή να διατηρήσει ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους.
- Μη αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς κάτω από κανονικές συνθήκες.
- Γενικευμένη ή/και κυρίαρχη διάθεση στεναχώριας ή κατάθλιψης.

- Μια τάση να αναπτύσσει σωματικά συμπτώματα ή φόβους που σχετίζονται με προσωπικά /σχολικά προβλήματα.

Αυτός ο ορισμός βέβαια αποκλείει τα παιδιά που είναι κοινωνικά απροσάρμοστα. Δημιουργείται επίσης σύγχυση, όταν εξισώνεται η διαταραχή διαγωγής, οι επιθετικές συμπεριφορές εξωτερίκευσης, και η νεανική εγκληματικότητα με την περίπτωση της κοινωνικής έλλειψης προσαρμοστικότητας (Slenkovich, 1992).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα παιδιά με ΔΣΣ, τι χαρακτηρίζουν οι ίδιοι ως δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος και που τις αποδίδουν.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και οι σχετικές υποθέσεις της έρευνας έχουν ως εξής :

ΕΕ₁: Τι χαρακτηρίζουν οι ίδιοι ως δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος.

Υ₁ : Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης θα επιβεβαιώσουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις ΔΣΣ.

Στήριξη της υπόθεσης μας αποτελεί ο ορισμός των σοβαρών διαταραχών συναισθήματος και συμπεριφοράς (IDEA, 1995).

Οι ορισμοί των ΔΣΣ είναι αδιάσειστα συνδεδεμένοι με τις προσωπικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός, όπως έχει προτείνει ο Weber (1982) είναι το "κλειδί". Επειδή λοιπόν είναι δύσκολο να τεθούν όρια στην υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών και στο τι ο κάθε ένας θεωρεί ότι μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της τάξης, μπορούν τα πάντα να χαρακτηρισθούν ως άπρεπη συμπεριφορά. (Wittrock, 1986; Garner &Gains, 1991).

ΕΕ₂ : Που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Υ₂ : Σχετικά με τα αίτια των ΔΣΣ, οι εκπαιδευτικοί συχνά παραιτούνται από την προσπάθεια αντιμετώπισης όταν πιστεύουν ότι τα αίτια είναι γενετικά ή οικογενειακά. Η άποψη ότι τα προβλήματα προέρχονται από ένα σύνολο παραγόντων (βιολογικών, περιβαλλοντικών, ψυχολογικών), αλλά έχουν συνήθως καλή πρόγνωση για την ενήλικη ζωή του παιδιού όπου και τις περισσότερες φορές εξομαλύνονται, αποτελεί μια αισιόδοξη προοπτική (ICD-10). Ο σωστός χειρισμός και αντιμετώπιση των παιδιών αυτών από μέρους των σημαντικών ενηλίκων που βρίσκονται γύρω τους, την οικογένεια, το οικείο περιβάλλον αλλά και οι εκπαιδευτικοί αργότερα, τα προφυλάσσει από την εμφάνιση δευτερογενών συμπτωμάτων τα οποία βασίζονται στην κακή αντιμετώπιση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

2.3. Μέθοδος

2.3.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 189 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 53 ήταν άνδρες (28 %) και οι 137 γυναίκες (72 %) (βλ. Γράφημα 1).

Σε ότι αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι είχαν ηλικία από 30 ετών και άνω. (βλ. Γράφημα 2).

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν υπηρεσία άνω των 10 ετών. (βλ. Γράφημα 3).

Από τους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι 92(48,7%) εργάζονταν σε αστικές περιοχές. (βλ. Γράφημα 4).

Ως προς το επίπεδο σπουδών, 75(39,7%) φοίτησαν σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες και επιμορφώθηκαν σε ΠΕΚ ή ΣΕΛΔΕ, 46(24,3%) έκαναν Εξομοίωση του Πτυχίου τους με αυτό των ΠΤΔΕ, 37(19,6%) ήταν πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 18(9,5%) είχαν πτυχίο άλλων ΑΕΙ, 8(4,2%) είχαν φοιτήσει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (Γενική Κατεύθυνση) και 5(2,6%) είχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.

2.3.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (Ερ.10-12) ήταν ανοιχτές, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους ελεύθερα (Cohen & Manion, 1994).

2.3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα έλαβε χώρα από 15 Μαΐου έως 20 Ιουνίου του 2006. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία των νομών Έβρου, Ροδόπης και Θεσσαλονίκης, ύστερα από προσωπική επίσκεψη του ερευνητή, (ποσοστό επιστροφής 54% στο σύνολό τους (100%) έγκυρα).

3. Αποτελέσματα

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και έτυχαν στατιστικής επεξεργασίας με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS for Windows 12.0. Για την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο χρησιμοποιούνται γραφήματα.

3.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό των ΔΣΣ

Στην ερώτηση 10 που αφορούσε στον ορισμό των ΔΣΣ απάντησαν 137 (72,5%) εκπαιδευτικοί, ενώ 52 (27,5%) δεν απάντησαν καθόλου.

Από αυτούς που απάντησαν προέκυψαν, όπως δείχνει ο Πίνακας 3.1.1., οι εξής κατηγορίες, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν παραμέτρους του ορισμού των ΔΣΣ:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1.1: Πως κατανοείτε τον όρο «παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος»;

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
α) Προσωπικότητα	περιγράφουν άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, απαθή και μοναχικά, τα οποία δυσκολεύονται να αυτονομηθούν, επιζητώντας διαρκώς την προσοχή των άλλων. Είναι ντροπαλά ή συνεσταλμένα, με πολλές ευαισθησίες αλλά και ιδιαίτερα ομιλητικά, γκρινιάρικα, με πολλά παράπονα και διαμαρτυρίες.
β) Δυσκολίες στην έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων	περιγράφουν παιδιά με συναισθηματική ανωριμότητα, διαταραχές και μεταπτώσεις, με δυσκολία έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, με φόβους, κατάθλιψη και παράξενη συμπεριφορά
γ) Δυσκολίες συμπεριφοράς	περιγραφή δυσκολιών και προβλημάτων στη συμπεριφορά όπως η αποκλίνουσα, αντιδραστική, και διαφορετική συμπεριφορά, τα προβλήματα στην τάξη, η έντονη κινητικότητα και υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η ζωντανάδα..
δ) Επιθετικότητα-Βία	ποικιλία επιθετικών συμπεριφορών από την προκλητικότητα, τη νευρικότητα, και την εριστική διάθεση μέχρι την καταστροφικότητα, τις έντονες εκρήξεις θυμού, και την χρήση βίας απέναντι στους συμμαθητές αλλά και το δάσκαλο.
ε) Γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες	αφορά τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση και περιέχει απαντήσεις που αναφέρονται σε γνωστικά και μαθησιακά προβλήματα όπως η αδυναμία ή δυσκολία συμμετοχής ή/και παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, η αδιαφορία για τα μαθήματα, η αποχή από τη μελέτη, η αφηρημάδα.
στ) Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο	αφορούν τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο, την αδυναμία ένταξης τους σε ομάδες, την έλλειψη πειθαρχίας, την ανυπακοή στους κανόνες της ομάδας, την ανυπακοή γενικά και την παραβατικότητα.
ζ) Δυσκολίες στην επικοινωνία-συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό, καθώς και στη δημιουργία σχέσεων	η έλλειψη ή άρνηση επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο, η άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης, η δυσκολία στην κοινωνικοποίησή και η δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων (φιλικών ή άλλων) στο σχολικό περιβάλλον.

Για την κατασκευή των κατηγοριών λήφθηκε με τυχαίο τρόπο (Παρασκευόπουλος, 1985) ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Δηλαδή αναλόγως του μεγέθους των υπό μελέτη ερωτηματολογίων (189) και του επιθυμητού μεγέθους του δείγματος (50 απαντήσεις περίπου) (Oppenheim 1976 σσ 223-260), καθορίστηκε ότι θα συμπεριλαμβάνεται από το σύνολο η απάντηση του τέταρτου κάθε φορά ερωτηματολογίου, ώστε να σχηματισθεί το επιδιωκόμενο δείγμα. Αντιγράφηκαν αυτολεξεί στο ίδιο φύλλο χαρτιού όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών,

όπως λήφθηκαν με τον παραπάνω τρόπο και τέθηκε επικεφαλίδα η ερώτηση έτσι όπως ήταν γραμμένη στο ερωτηματολόγιο. Στο αριστερό μέρος του φύλλου γράφηκε ο αύξων αριθμός κάθε απάντησης. Διαβάστηκαν ξανά οι 48 απαντήσεις και ξαναγράφηκαν έτσι ώστε να σχηματίζουν μια ομάδα κατηγοριών ταξινόμησης οκτώ με εννέα στον αριθμό. Στη συνέχεια, έχοντας κατά νου τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας έγιναν νέες κατηγορίες ή δεν συμπεριλήφθηκαν κατηγορίες απαντήσεων στις οποίες ενέπιπτε πολύ μικρός αριθμός απαντήσεων (π.χ. <10 απαντήσεις).

Με βάση τις παραπάνω κατηγορίες η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που προέκυψαν ως προς τον ορισμό των ΔΣΣ είχε ως εξής (1=όσοι δεν συμπεριέλαβαν τις κατηγορίες στην απάντησή τους και 2=όσοι τις συμπεριέλαβαν) :

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1.2: Οι Διαστάσεις του ορισμού των ΔΣΣ με τα ποσοστά συμμετοχής τους (N=137)

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	%
α) Προσωπικότητα	48,7
δ) Επιθετικότητα-Βία	45,5
β) Δυσκολίες στην έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων	44,4
ε) Γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες	43,9
ζ) Δυσκολίες στην επικοινωνία-συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικό καθώς και στη δημιουργία σχέσεων	43,4
γ) Δυσκολίες συμπεριφοράς	41,8
στ) Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο	38,1

Ο Πίνακας 3.1.2. παρουσιάζει σε φθίνουσα κατάταξη τις διαστάσεις που προσδιορίζουν τον ορισμό των ΔΣΣ. Από τον πίνακα φαίνεται ότι το στοιχείο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικότερο για τον ορισμό των ΔΣΣ είναι η προσωπικότητα (48,7%) και στη συνέχεια η επιθετικότητα (45,5%), ενώ τη λιγότερη σημασία δίνουν στις δυσκολίες συμπεριφοράς (41,8%) και στις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο (38,1%).

3.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια των ΔΣΣ

Στην Ερώτηση 12 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν που αποδίδουν τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΣΣ. Στην ερώτηση απάντησαν 158 (83,6%) εκπαιδευτικοί, ενώ 31(16,4%) δεν απάντησαν καθόλου.

Ο τρόπος που έγινε η κωδικοποίηση σε αυτή την ερώτηση είναι ίδιος με αυτόν που αναφέρθηκε προηγουμένως (Ερ. 10).

Από τις απαντήσεις τους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.2.1 προέκυψαν οι εξής κατηγορίες αιτίων:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2.1: «Που αποδίδετε τη συμπεριφορά των μαθητών με δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθήματος;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
α) Προσωπικότητα-ψυχολογικοί λόγοι	κατάθλιψη, ψυχικές διαταραχές ή σύνδρομα, ψυχολογικά προβλήματα, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και δυσκολίες προσαρμογής,
β) Βιολογικοί –γενετικοί – κληρονομικοί –σωματικοί παράγοντες	κληρονομικότητα, γενετικοί, γονιδιακοί ή ενδογενείς παράγοντες, σύνδρομα ή νοητική υστέρηση και σωματικά προβλήματα ή ασθένειες. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται επίσης και άλλοι σωματικοί παράγοντες όπως η σωματική διάπλαση ή η εξωτερική εμφάνιση του παιδιού.
γ) Οικογενειακό περιβάλλον	Αφορά τις απαντήσεις που αναφέρουν το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ως πηγή των προβλημάτων τους.
δ) Στενό κοινωνικό περιβάλλον – περίγυρος	στενό περιβάλλον αμέσως μετά την οικογένεια, που αλληλεπιδρά με το παιδί και χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό περιβάλλον, περίγυρος, συνθήκες διαβίωσης, κ.α.
ε) Σχολείο	άλλοτε αφορούν το δάσκαλο (κατά κύριο λόγο) άλλοτε τους συμμαθητές αλλά και όλο το σχολικό σύστημα.
στ) Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον	ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή όπως κοινωνικοί ή κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον καταγωγής ή/και κουλτούρας των παιδιών, το περιβάλλον γενικότερα, η κοινωνία, η στάση της απέναντι σ' αυτά τα παιδιά, τα πρότυπα της κοινωνίας, ο ηλεκτρονικός τύπος, η τηλεόραση

Με βάση τις παραπάνω κατηγορίες η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια των ΔΣΣ είχε ως εξής (1=όσοι δεν συμπεριέλαβαν τις κατηγορίες στην απάντησή τους και 2=όσοι τις συμπεριέλαβαν) :

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2.2: Αίτια των ΔΣΣ και τα ποσοστά τους σε φθίνουσα κατάταξη (N=158)

ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΔΣΣ	%
γ) Οικογενειακό περιβάλλον	75,1
β) Βιολογικοί –γενετικοί –κληρονομικοί –σωματικοί παράγοντες	28,6
δ) Στενό κοινωνικό περιβάλλον – περίγυρος	20,6
ε) Σχολείο	18
στ) Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον	16,9
α) Προσωπικότητα-ψυχολογικοί λόγοι	15,9

Ο Πίνακας 3.2.2. παρουσιάζει σε φθίνουσα κατάταξη τα αίτια της παρουσίας των ΔΣΣ σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό στοιχείο του πίνακα αποτελεί το πολύ μεγάλο ποσοστό (75,1%) που θεωρεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι κυρίως υπαίτιο για τις ΔΣΣ των παιδιών.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τις ΔΣΣ με βάση τα στοιχεία της προσωπικότητας, την επιθετικότητα, τις δυσκολίες στην έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, τα γνωστικά και μαθησιακά προβλήματα,

τη δυσκολία στην επικοινωνία και τη συνεργασία των παιδιών με ΔΣΣ μέσα στην τάξη, ενώ τη λιγότερη σημασία δίνουν στις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και τα προβλήματα συμπεριφοράς και επιβεβαιώνουν τον ορισμό των σοβαρών διαταραχών συναισθήματος και συμπεριφοράς (IDEA, 1995).

Σχετικά με τα αίτια των ΔΣΣ, η άποψη ότι τα προβλήματα προέρχονται από ένα σύνολο παραγόντων (βιολογικών, περιβαλλοντικών, ψυχολογικών), από ICD-10 δεν επιβεβαιώνεται. Τα υποκείμενα της έρευνας στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν κύριο υπαίτιο για την εμφάνισή των ΔΣΣ το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.

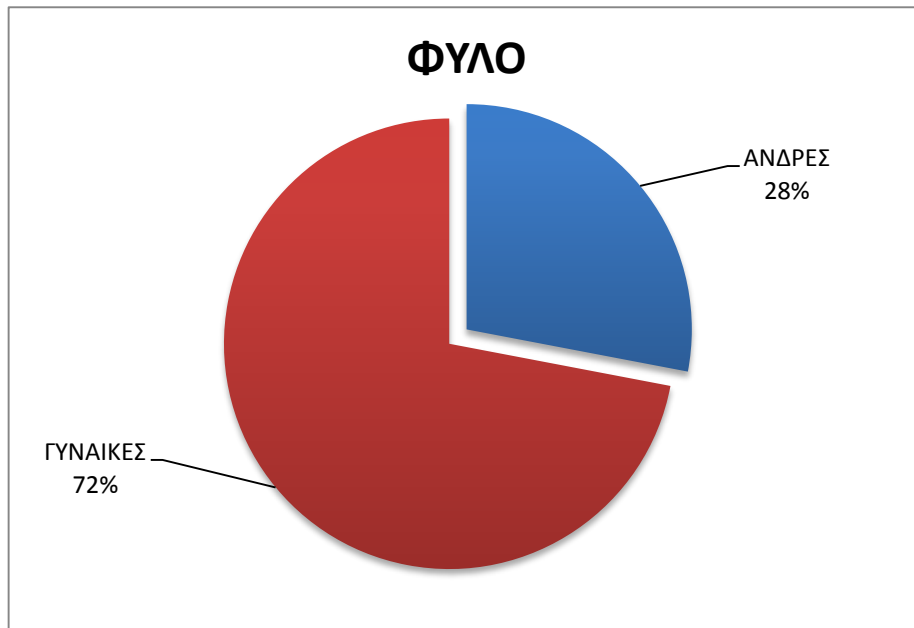
Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE. (1978). *Special Educational Needs* (The Warnock Report). HMSO: London.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE. (1989). *Discipline in Schools* (The Elton Report). DES: London. Individuals with Disabilities Education Act amendments of 1995: Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (p.50). Washington, DC: U.S. Department of Education
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. (1994a). *Pupils with Problems* (Circulars 8/94-13/94). DfE: London.
- Garner., P., Gains, C. (1996). Models of intervention for children with emotional and behavioral difficulties. *Support for Learning* Vol. 11 No. 4.
- Lennox, D. (1991). *See me after school: identifying and helping children with emotional and behavioural difficulties*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- McManus, M. (1995). *Troublesome behavior in the classroom Meeting individual needs*. London and New York: ROUTLEDGE.
- Merrett, F., Tang, W.M. (1994). The Attitudes of British Primary School Pupils to Praise, Rewards, Punishment and Reprimands. *British Journal of Educational Psychology* 64: 91-103.
- Oppenheim, A.N. (1976). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heinemann (p. 223-260).
- PACER. Center, Inc. (2001). <http://www.pacer.org/text/ebd/ebdart.htm>
- Slenkovich, J. E. (1992). Can the language "social maladjustment" in the SED definition be ignored? *School Psychology Review*, 21, 21-22.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Rarnsey, E. (1995). *Antisocial behaviour in school: strategies and best practices*. Albany, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Webber, I., & Scheuermann, B. (1991). Accentuate the positive . . . eliminate the negative! *Teaching Exceptional Children*, 24, 13-19.
- Wittrock, M. C. (1986). *Third Handbook of Research on Teaching*. New York: American Education Research Association/Macmillan.
- Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές Εφαρμογές με S.P.S.S.*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1997). *Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Description*

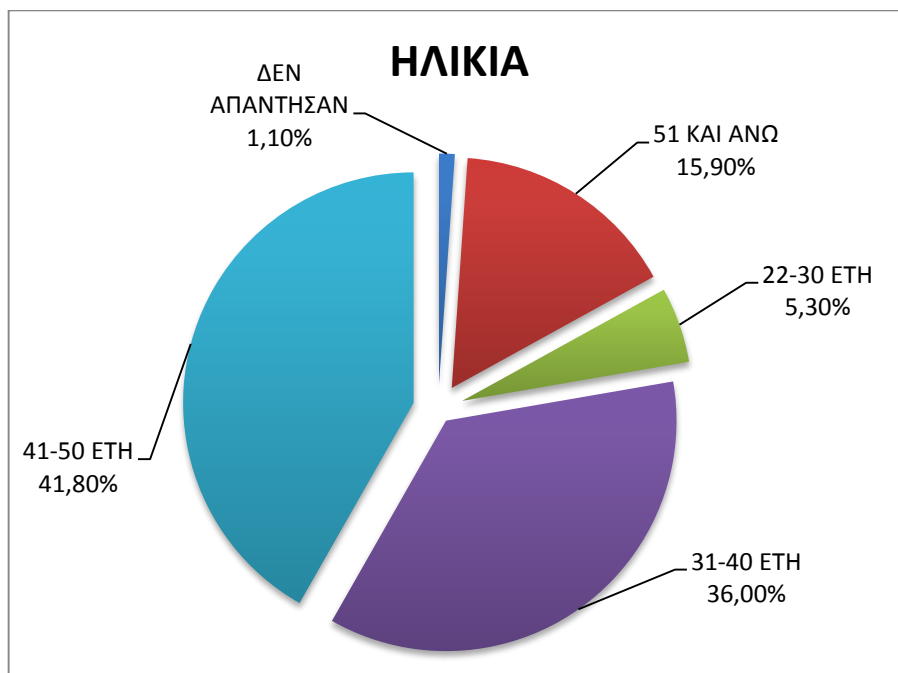
and Diagnostic Guidelines. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Στατιστική τόμοι Α΄ Περιγραφική Στατιστική και Β΄ Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα.

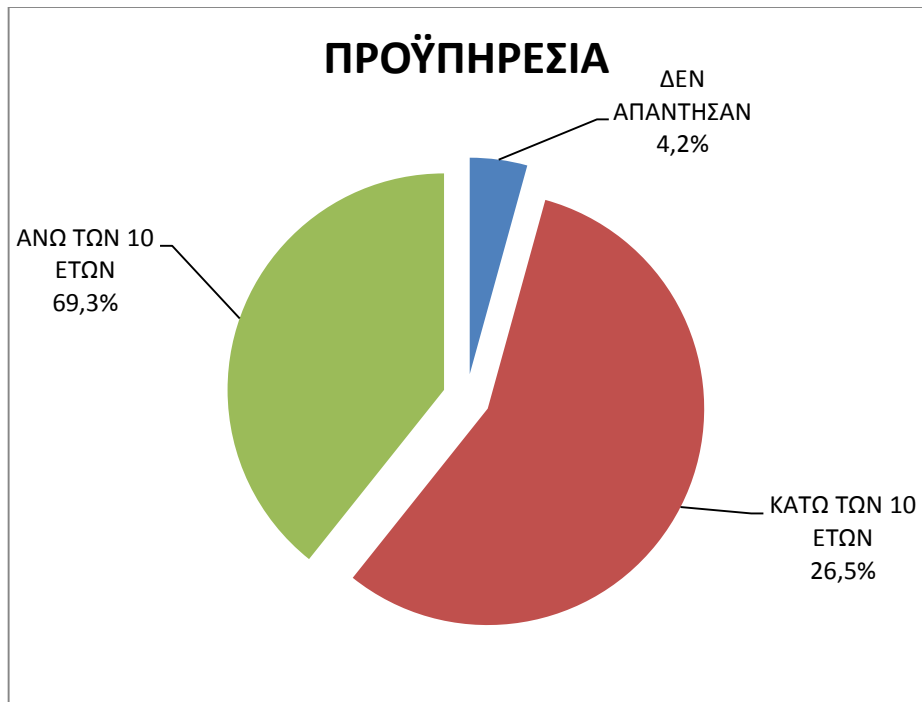
Παράρτημα – Γραφήματα



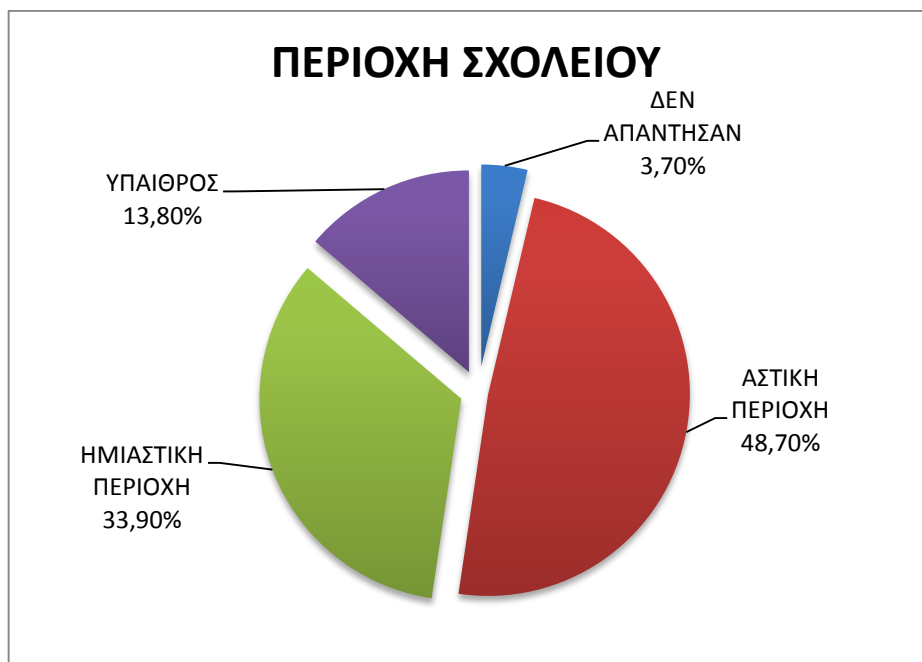
Γράφημα 1. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο



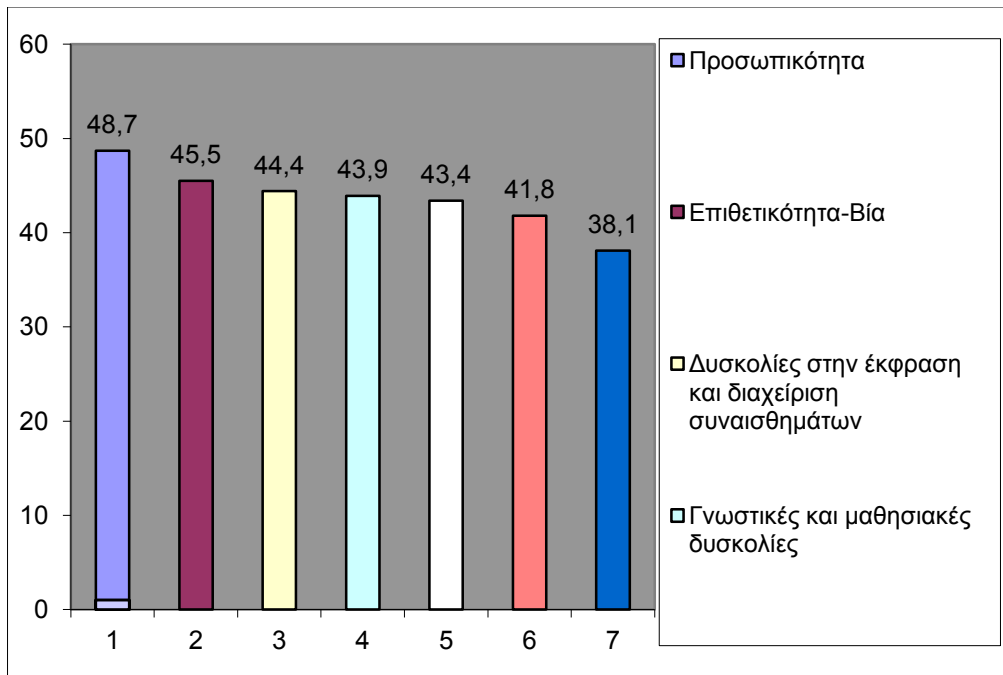
Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία



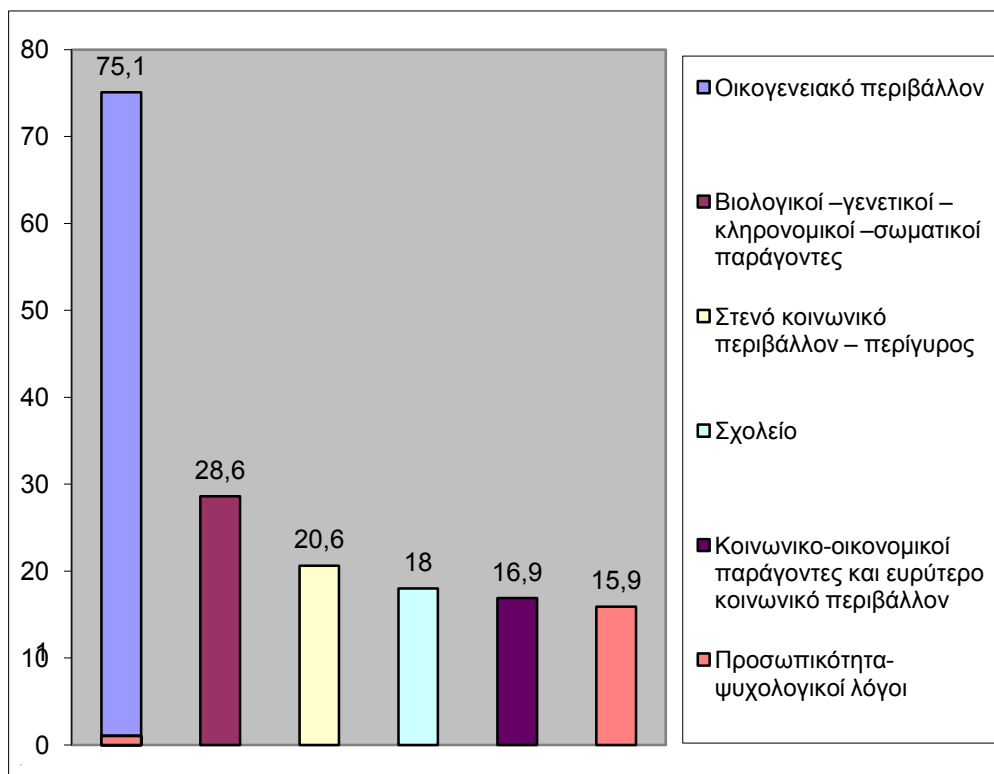
Γράφημα 3. Κατανομή δείγματος ως προς την προϋπηρεσία



Γράφημα 4. Κατανομή δείγματος ως προς την περιοχή σχολείου



Σχήμα 1 : Οι διαστάσεις του Ορισμού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας



Σχήμα 2 : Τα αίτια των ΔΣΣ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς



O.M.E.P.