Δημήτριος Γ. Ζάχαρης
Επίκουρος Καθηγητής της Ψυχολογίας
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παιδαγωγική Ψυχολογία

ΤΟΜΟΣ Α'

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1995

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ Γ. ΖΑΧΑΡΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΤΟΜΟΣ Α΄

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1994

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν έργο αποτελείται από τρείς αυτοτελείς εργασίες, οι οποίες δημοσιεύθηκαν στο παρελθόν από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και είναι οι εξής:

α) Η εργασία "**Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου;**" Είναι μια ερευνητική εργασία, η οποία είχε ως στόχο να δοθεί απάντηση στο πρόβλημα της σχολικής ικανότητας των παιδιών ηλικίας 5:6 μέχρι 6:6 ετών, δηλαδή εκείνων που εισέρχονται για πρώτη φορά στο Δημοτικό σχολείο.

β) Η εργασία "**Κριτήριο σχολικής ωριμότητας**". Είναι μετάφραση και στάθμιση στα ελληνικά σχολικά δεδομένα του Test σχολικής ωριμότητας της ελβετίδας Ψυχολόγου G.Strebel.

γ) Η εργασία "**Μέθοδοι έρευνας στην προσχολική ηλικία**". Αυτή περιλαμβάνει κυρίως τις μεθόδους έρευνας στο νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με βασικά θέματα της εξελικτικής και Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, όπως είναι η συναισθηματική, η κοινωνική, η γλωσσική και η εργασιακή συμπεριφορά του παιδιού του νηπιαγωγείου, καθώς και η πρακτική και η κοινωνική του αυτοτέλεια. Οι μέθοδοι έρευνας που γίνονται αντικείμενο ανάλυσης είναι η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο, η συνομιλία και η συνέντευξη.

Η ανωτέρω θεματική κρίθηκε αναγκαίο να εκδοθεί σε έναν τόμο, δεδομένου ότι αποτελεί ενιαίο περιεχόμενο, αφού αναφέρεται σε τομείς της ψυχικής και πνευματικής ζωής του παιδιού, οι οποίοι βρίσκονται σε αμοιβαία εξάρτηση. Η συναισθηματική και η κοινωνική εξέλιξη του παιδιού συνδέεται άμεσα με τη σχολική ωριμότητα. Το ίδιο ισχύει και για την πρακτική και την κοινωνική του αυτοτέλεια. Για τη διαπίστωση όλων αυτών των διαστάσεων της προσωπικότητας χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι, όπως είναι η παρατήρηση, το ερωμηματολόγιο και τα Tests.

Η ενσωμάτωση των τριών επιμέρους εργασιών σε έναν τόμο γίνεται χωρίς να θιγεί η αυτοτέλειά τους. Παραμένουν ως έχουν οι επιμέρους τίτλοι, οι πρόλογοι, τα περιεχόμενα κι οι βιβλιογραφίες τους. Από την εργασία "**Μέθοδοι έρευνας στην προσχολική ηλικία**" αφαιρείται

μόνο το τρίτο κεφάλαιο "**Μεθοδολογία διάγνωσης του επιπέδου εξέλιξης των παιδιών ηλικίας 5:6 μέχρι 6:6 ετών**", το οποίο αποτελεί συνοπτική παρουσίαση του Test σχολικής ωριμότητας της G.Strebel.

Στον υπό έκδοση τόμο η σειρά των περιεχομένων δεν ακολουθεί τη χρονολογική έκδοση των εργασιών,αλλά την επιστημονική. Προηγείται δηλαδή η εργασία που αναφέρεται στις μεθόδους έρευνας και ακολουθεί το κυρίως θέμα της σχολικής ικανότητας των παιδιών, που βρίσκονται στο κατώφλι του σχολείου.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1994 **ΔΗΜ. ΖΑΧΑΡΗΣ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Βιβλίο Γ΄

Βιβλίο Α΄

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία είναι προϊόν εφαρμογής της μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας σε συγκεκριμένα θέματα της ψυχολογίας.

Ως μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας η εργασία μας εξετάζει τις εξής μεθόδους έρευνας:

α) τη μέθοδο της παρατήρησης,

β) τη μέθοδο της συνομιλίας,

γ) τη μέθοδο του ερωτηματολογίου.

Η μεθοδολογία αυτή χρησιμοποιείται στους εξής βασικούς τομείς της παιδικής συμπεριφοράς:

α) στην έρευνα της συναισθηματικής και της κοινωνικής εξέλιξης,

β) στην παρατήρηση της γλωσσικής και της εργασιακής συμπεριφοράς,

γ) στη μελέτη της αυτοαντίληψης και της ετεροαντίληψης του παιδιού.

Για την έρευνα της συμπεριφοράς του παιδιού (συναισθηματικής, κοινωνικής, γλωσσικής, εργασιακής κ.λ.π.) χρησιμοποιείται τόσο η μέθοδος της παρατήρησης στα πλαίσια της ομάδας, όσο και η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Η μέθοδος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται επίσης και για τη διάγνωση της πρακτικής και της κοινωνικής ανεξαρτησίας του παιδιού στα πλαίσια της οικογένειας, του νηπιαγωγείου και του σχολείου.

Η ανωτέρω θεματολογία υπήρξε αντικείμενο διδασκαλίας στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τα προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη.

Δημήτριος Ζάχαρης

Κεφάλαιο πρώτο

Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

1. Εννοια της παρατήρησης.

Η παρατήρηση είναι η ερευνητική μέθοδος με την οποία μπορούμε να διαπιστώσουμε με άμεσο τρόπο τη συμπεριφορά των παιδιών και παιδαγωγών (νηπιαγωγών) μέσα σ ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Στην περίπτωση αυτή η προσοχή μας κατευθύνεται σκόπιμα σε ορισμένες πλευρές της συμπεριφοράς και συγχρόνως παραβλέπει άλλες. Επιλέγονται δηλαδή και παρατηρούνται προσεκτικά, ανάλογα με το διαφέρον του ερευνητή, ορισμένες μορφές της συμπεριφοράς. Παρατήρηση είναι επιστημονική μέθοδος, γιατί είναι δυνατόν να επαναληφθεί και να επανελεγθεί. Αυτό προϋποθέτει βέβαια την ακριβή περιγραφή της και τους όρους κάτω απο τους οποίους έγινε. Υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης: η ελεύθερη και η προκαθορισμένη. Η ελεύθερη παρατήρηση γίνεται σαφής με το ακόλουθο παράδειγμα: Μια νηπιαγωγός διαπιστώνει ότι ένα παιδί (ο Κώστας) δε μιλάει, όταν βρίσκονται γύρω του περισσότερα απο 3 παιδιά. Το γεγονός αυτό το ανακοινώνει στη μητέρα του παιδιού. Αυτή στρέφει την προσοχή της στη γλωσσική του συμπεριφορά όταν βρίσκεται σε μεγάλες ομάδες, π.χ. στην παιδική χαρά.Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επαληθεύσει τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού.

Στο παραπάνω παράδειγμα τα στοιχεία της παρατήρησης συγκεντρώθηκαν με την ελεύθερη περιγραφή κατά τη διαδικασία της γένεσής τους και στα πλαίσια της συγκεκριμένης κατάστασης. Με τον τρόπο αυτό δίνει πολλές πληροφορίες καθώς και μια ευρεία και περιεκτική εικόνα του υποκειμένου της παρατήρησης. Η μέθοδος της ελεύθερης παρατήρησης και περιγραφής γίνεται έγκυρη, αξιόπιστη, επαναλήψιμη και συγκρίσιμη, όταν περιορίζεται στο πραγματικά παρατηρήσιμο.

Το δεύτερο είδος της παρατήρησης αναφέρεται στην ένταξη των δεδομένων της έρευνας σε προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς

ή σε κατηγορίες που περιλαμβάνονται σ' ένα φύλλο παρατήρησης (Φ.Π.) ή σ' έναν πίνακα συμπεριφοράς.Ο παρατηρητής δεν περιγράφει τη συμπεριφορά με δικές του εκφράσεις, αλλά την εντάσσει σε μια προκαθορισμένη κατηγορία. Στην περίπτωση του παιδιού που αναφέραμε παραπάνω η νηπιαγωγός ή η μητέρα θα κατέτασσε τη συμπεριφορά του στην κατηγορία "Το παιδί δεν ομιλεί όταν βρίσκεται στην ομάδα" ή "Το παιδί μιλάει μόνο με λίγα παιδιά".Το είδος αυτό της παρατήρησης στενεύει την ερευνητική στάση του παρατηρητή, δηλαδή ο παρατηρητής δεν καταγράφει όλες τις μορφές συμπεριφοράς που παρατηρεί, αλλά ερευνά αν μια ορισμένη μορφή συμπεριφοράς παρουσιάζεται ή όχι, σε ποιό βαθμό ή ποσό συχνά παρουσιάζεται. Χρησιμοποιεί κλίμακες, των οποίων οι βαθμίδες εκφράζονται γλωσσικά ή αριθμητικά. Δύο σχετικά παραδείγματα αναφέρουν η Erna Duhm και ο Dagmar Althaus (1979):

Πρώτο παράδειγμα (γλωσσική παρουσίαση): Αποδέχεται την αυθεντία.

Την αρνείται	Είναι πολύ	υπακούει	Είναι ευλαβής	αποδέχεται
	ευαίσθητο	συνήθως	έναντι της αυθεντίας	κάθε αυθεντία

Εδώ οι δυνατότητες συμπεριφοράς εκφράζονται γλωσσικά και οι πέντε χαρακτηρισμοί παριστάνουν αντίστοιχες βαθμίδες. Ο ερευνητής διαγράφει με κόκκινο μολύβι τη βαθμίδα συμπεριφοράς που παρατηρεί στο συγκεκριμένο πρόσωπο (π.χ.υπακούει συνήθως).

Δεύτερο παράδειγμα (αριθμητική παρουσίαση):

Παίζει μαζί με τ' άλλα παιδιά

1	2	3	4	5
ποτέ	**σπάνια**	**μερικές φορές**	**συχνά**	**πάντοτε**

Με βάση την κλίμακα αυτή ο ερευνητής κρίνει πόσο συχνά παίζει με άλλα παιδιά.

Τα φύλλα παρατήρησης (Φ.Π.) ή οι πίνακες συμπεριφοράς (Π.Σ.) είναι εργαλεία έρευνας ανεξάρτητα απο τις γλωσσικές ικανότητες του παρατηρητή, απαιτούν λίγη εργασία και εμποδίζουν την μονόπλευρη οπτική, γιατί οι πίνακες συμπεριφοράς αποτελούνται κυρίως απο πολύ εξειδικευμένες κατηγορίες.

2.Προβλήματα της συστηματικής παρατήρησης.

Η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς συνδέεται με μια σειρά μεθοδολογικών προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται στις μεθόδους παρατήρησης, στις κατηγορίες παρατήρησης, στον παρατηρητή και στη συμπεριφορά που είναι αντικείμενο παρατήρησης.

Η παρατήρηση είναι μια επιλεκτική αντιληπτική διαδικασία, δηλαδή συγκεντρώνει την προσοχή του παρατηρητή σε ορισμένες μορφές της συμπεριφοράς και παραβλέπει συγχρόνως μερικές άλλες. Οι παρατηρητές όμως πέφτουν και σε συστηματικά λάθη,τα οποία δεν οφείλονται μόνο στην ανθρώπινη αντιληπτική ανεπάρκεια,και επομένως δεν είναι τυχαία. Συνήθως υπερτονίζουν ορισμένες πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και παραβλέπουν άλλες, εξίσου σημαντικές. Αιτία των λαθών αυτών είναι οι διαφορετικές εμπειρίες και πληροφορίες των παρατηρητών, οι διάφορες στάσεις απέναντι στο πρόσωπο που είναι υπό παρατήρηση και οι τάσεις ερμηνείας της συμπεριφοράς του, οι οποίες επηρεάζουν τον παρατηρητή. Τα λάθη διαπιστώνονται, όταν το ίδιο πρόσωπο (π.χ. το ίδιο παιδί) το παρατηρούν συγχρόνως δύο παρατηρητές (π.χ. η νηπιαγωγός και η μητέρα ή δύο παιδαγωγοί χωρίς προηγούμενη συνεργασία).

Οι πληροφορίες που διαθέτουν για το ίδιο παιδί δύο πρόσωπα είναι διαφορετικές. Η διευθύντρια ενός νηπιαγωγείου π.χ. γνωρίζει ένα παιδί από τυχαίες συνομιλίες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, των εκδρομών ή των γευμάτων, δηλαδή στα πλαίσια ορισμένων καταστάσεων. Αντίθετα η νηπιαγωγός του τμήματος που ανήκει το παιδί έχει σχηματίσει μια πολύ ευρύτερη εικόνα γι' αυτό. Η νηπιαγωγός στηρίζεται αφενός μεν στις γνώσεις της για το παιδί σε διάφορες καταστάσεις, αφετέρου δε στις πληροφορίες που διαθέτει για τις οικογενειακές του συνθήκες.Οι κρίσεις της διευθύντριας και της νηπιαγωγού, π.χ. για το βαθμό συνεργασίας του παιδιού στα πλαίσια της ομάδας, είναι πιθανόν να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Είναι επίσης πιθανόν η νηπιαγωγός να εκφέρει πιο σωστή κρίση, επειδή διαθέτει πιο περιεκτικές παρατηρήσεις για το συγκεκριμένο παιδί.

Οι στάσεις απέναντι σ' ένα πρόσωπο οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις,μολονότι τα αντικειμενικά δεδομένα μπορεί να είναι τα ίδια. Οι στάσεις έχουν επομένως επιλεκτική και κυβερνητική επίδραση στην αντίληψη. Κατά την ερευνητική στάση ο παρατηρητής είναι προσανατολισμένος εσωτερικά προς το αντικείμενο παρατήρησης, οι στάσεις του είναι διαμορφωμένες απο την εμπειρία και από τον περίγυρο,

στον οποίο ζεί. Ο αγρότης, ο ταξιδιώτης απο τη μεγαλούπολη και ο ζωγράφος βλέπουν διαφορετικά πράγματα κατά τη διέλευσή τους απο ένα χωράφι. Οι στάσεις προδιαθέτουν τον παρατηρητή να αντιλαμβάνεται ορισμένα πράγματα με μια ορισμένη σημασία. Το ίδιο ισχύει και κατά την παρατήρηση προσώπων, και μάλιστα όταν πρόκειται να αξιολογηθούν επιδόσεις,ικανότητες ή άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.Η θετική ή αρνητική αξιολόγηση μιας οφθαλμοφανούς ιδιότητας ή ικανότητας οδηγεί στα ίδια συμπεράσματα για άλλες οφθαλμοφανείς ιδιότητες. Παρατηρείται δηλαδή μια γενίκευση απο μια συμπεριφορά σε μια άλλη, χωρίς να υπάρχει υποχρεωτική σχέση μεταξύ τους. Η τάση γενίκευσης, που ονομάζεται επίδραση του πεδίου (Hallo - effekt ή Hof - effekt),* παραμορφώνει την κρίση και την αξιολόγηση κατά την παρατήρηση μιας συμπεριφοράς. Η καλή επίδοση ενός ατόμου σ' έναν τομέα προδιαθέτει θετικά τον κριτή και κατά την αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (π.χ. της επιμέλειας, της ακρίβειας, της ειλικρίνειας κ.τ.λ.).

Η συμπεριφορά του υπό παρατήρηση προσώπου εξαρτάται από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (περιβάλλον) και από τις εμπειρίες που έχει για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Άλλη θα είναι η συμπεριφορά του παιδιού στο κατ'αρχήν άγνωστο νηπιαγωγείο και άλλη αργότερα, όταν ο χώρος γίνει οικείος σ' αυτό.

Η παρατήρηση κατευθύνεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου (π.χ. στη αυτοτέλεια κατά την εκτέλεση εργασιών), τα οποία παρατηρούνται σε ιδιαίτερες καταστάσεις. Όταν π.χ. τα παιδιά βρίσκονται στην ομάδα, η συμπεριφορά τους συμπροσδιορίζεται από την κατάσταση (παιγνίδι, εργασία) και από την ομάδα.Όταν χτίζουν κάτι με τους φίλους τους ή όταν παίζουν ποδόσφαιρο είναι σαφής η επίδραση της κατάστασης στη συμπεριφορά του κάθε παιδιού. Στις περιπτώσεις αυτές η παρατήρηση είναι άμεση, αφού ο παρατηρητής (νηπιαγωγός, ψυχολόγος) συμμετέχει στα γεγονότα που είναι αντικείμενο παρατήρησης. Η παρατήρηση είναι έμμεση, όταν ο ερευνητής

---

* Halo - effekt:

1. Η ενέργεια που επηρεάζει την αξιολόγηση των επιμέρους ιδιοτήτων ενός ανθρώπου και η οποία προκύπτει απο τη γνώση άλλων ιδιοτήτων ή απο τη συνολική εντύπωση του υπο κρίση προσώπου.
2. Επηρεασμός όλων των κρίσεων για ένα πρόσωπο απο μια θετική ή αρνητική στάση έναντι αυτού.

διαθέτει βιντεοκάμερα ή υαλοπίνακες της μιας κατεύθυνσης.*

Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση (σχολείο, οικογένεια) ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό λιγότερο περιπλεγμένος στα γεγονότα, ώστε να μην επηρεάζει τη συμπεριφορά του υπό παρατήρηση προσώπου. Αυτό είναι δυνατό κυρίως σε καθημερινές καταστάσεις, όταν ο παρατηρητής είναι επιφυλακτικός και ο ρόλος του είναι παθητικός και φιλικός. Σ' έναν τέτοιο παρατηρητή εξοικειώνονται τα παιδιά (βλέπε Wright, H. F.: Observational child stydy, στον: Mussen p.H. (εκδότης): Handbook of Research Methode in Child Development, New York 1960, σελ. 117).

Οι μορφές συμπεριφοράς πού υπόκεινται σε παρατήρηση είναι δύο ειδών:οι συνεχείς και οι περιστασιακές.Οι συνεχείς, όπως π.χ.είναι οι γλωσσικές εκφραστικές ικανότητες, μπορούν να παρατηρηθούν σχετικώς εύκολα,ενώ οι περιστασιακές, όπως είναι οι εκρήξεις οργής, εμφανίζονται σπανιότερα. Γι' αυτό πρέπει να "καραδοκεί" ο παρατηρητής και να περιγράφει τους όρους κάτω απο τους οποίους εκδηλώνονται.

Είπαμε παραπάνω ότι οι προκαθορισμένες παρατηρήσεις γίνονται με τη βοήθεια πινάκων ή κατηγοριών συμπεριφοράς.Στην περίπτωση αυτή δημιουργούν προβλήματα,τα οποία ανάγονται στο μέσο της παρατήρησης. Οι πίνακες συμπεριφοράς περιλαμβάνουν προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς,οι οποίες είναι σύνοψη και γενίκευση πολλών επιμέρους παρατηρήσεων. Στην κατηγορία π.χ."Το παιδί εξελίσσει επινοήσεις στο παιγνίδι"περιλαμβάνονται πολλές παρατηρήσεις από διάφορες καταστάσεις παιγνιδιού και με διαφορετικό εκάστοτε υλικό. Οι γενικεύσεις είναι προφανείς και οι απώλειες των αποχρώσεων της ατομικής συμπεριφοράς είναι σε πολλές περιπτώσεις βέβαιες.

Το πρόβλημα με τις κατηγορίες της συμπεριφοράς οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές δυσκολεύουν την παρατήρηση όταν δεν είναι σαφώς προσδιορισμένες απο πλευράς περιεχομένου. Αλλά και το περιθώριο για την ερμηνεία τους είναι πολύ μεγάλο. Επιπλέον ένας πίνακας περιέχει, για λόγους οικονομικούς, έναν περιορισμένο αριθμό μορφών συμπεριφοράς. Η στενότητα αυτή έχει ως επακόλουθο να καταγράφεται ένα περιορισμένο φάσμα της συμπεριφοράς.

---

* Οι υαλοπίνακες αυτοί επιτρέπουν να παρακολουθούμε τα παιδιά στο παιγνίδι τους χωρίς να μας βλέπουν.

Σοβαρό πρόβλημα παρουσιάζεται και με τη χρησιμοποίηση των κλιμάκων παρατήρησης. Στην περίπτωση αυτή εμφανίζονται διαφορές μεταξύ των παρατηρητών στις κρίσεις και στις αξιολογήσεις. Υπάρχουν παρατηρητές, οι οποίοι αποφεύγουν τις ακραίες τιμές μιας κλίμακας και άλλοι χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές τις ακραίες τιμές της. Οι ερευνητές χαρακτηρίζουν τις δύο αυτές τάσεις ως σταθερά λάθη.

Η προσωπική παιδαγωγική εποπτεία είναι συχνά η αιτία να αποφεύγονταιοι ακραίες τιμές μιας κλίμακας αξιολόγησης. Όταν η νηπιαγωγός και ο δάσκαλος κρίνουν τα παιδιά της ομάδας τους ως προς το χαρακτηριστικό της συνεργασίας, εντάσσουν συνήθως όλα τα παιδιά,ακόμα και τα δύσκολα ή τα παθητικά, στις μεσαίες ή στις υψηλές τιμές της κλίμακας.Επομένως οι διακρίσεις μεταξύ των παιδιών είναι λίγες. Είναι συνήθως ευκολότερο για τον παρατηρητή να χαρακτηρίσει όλα τα παιδιά θετικώς, παρά να τα παρατηρήσει προσεκτικά και να διαπιστώσει τις διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους.Αν ο παρατηρητής ή το κρινόμενο πρόσωπο προσδοκούν θετικές ή αρνητικές συνέπειες απο την κρίση, η τάση αυτή γίνεται πιο έντονη. Μια άλλη πηγή λαθών είναι η δυσκολία να διακρίνει ο παρατηρητής μια συμπεριφορά που νομίζεται και να την οριοθετήσει από τη συμπεριφορά που δε νομίζεται. Δεν είναι π.χ. πάντα σαφές αν ένα παιδί αγγίζει κάποιο άλλο πραγματικώς τρυφερά ή αν αυτό είναι τυχαίο ή αν ένα επιθετικό παιδί δε θεωρείται τρυφερό.

Τέλος σε μερικές κατηγορίες υπάρχει, παρά τις συγκεκριμενοποιήσεις, ένα μεγάλο περιθώριο ερμηνείας και με τον τρόπο αυτό παραμένουν οι διαφορές μεταξύ των παρατηρητών σε μεγάλο βαθμό.Υπάρχουν και άλλες πηγές λαθών, τις οποίες δεν μπορούμε να αποκλείσουμε. Τέτοιες είναι οι επιδράσεις της προσωπικότητας του παρατηρητή, τα εσφαλμένα συμπεράσματα κ.τ.λ. (βλέπε Cattel και Digman,1964 στο Merkens 1972,σελ.78).

Για να είναι μια παρατήρηση αξιόπιστη, πρέπει να καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα διάφοροι παρατηρητές. Αυτό είναι δύσκολο όταν η παρατήρηση είναι συμμετοχική. Γα το λόγο αυτό ο παρατηρητής πρέπει να εξετάσει την επίδραση που ασκεί στα υπό παρατήρηση πρόσωπα.

Η E. Duhm και ο D. Althaus (1979) θεωρούν ότι οι παρατηρήσεις με τη βοήθεια ενός πίνακα συμπεριφοράς μπορούν να είναι αξιόπιστες, όταν ο παρατηρητής τηρεί τους εξής όρους:

- Γνωρίζει τις κατηγορίες που περιέχονται στο φύλλο παρατήρησης (Φ.Π.) με ακρίβεια, ώστε η παρατήρηση να είναι κατευθυνόμενη, η

ένταξη των μορφών συμπεριφοράς στις κατηγορίες να γίνεται εύκολα και η ερμηνεία να μη δυσκολεύεται.

- Το πρόσωπο που κρίνει ο παρατηρητής είναι καλά γνωστό σ' αυτόν.

- Η παρατήρηση γίνεται κάτω απο καθημερινές συνθήκες.

- Παίρνει μια επιφυλακτική και ουδέτερη στάση, για να μην εμπλέκεται έντονα στα γεγονότα. Επανελέγχει συνεχώς κατά πόσο έχει εμπλακεί σ'αυτά.

- Για να αυξάνει την αξιοπιστία της κρίσης του, μπορεί να τη συγκρίνει με τις κρίσεις και άλλων παρατηρητών για το ίδιο πρόσωπο(π.χ. να συμπληρώνει απο κοινού με άλλους παιδαγωγούς το Φ.Π. ενός παιδιού). Οι κρίσεις γίνονται επίσης πιο αξιόπιστες όταν προέρχονται απο ανεξάρτητους παρατηρητές. Εκεί επανελέγχεται και η προσωπική οπτική του κάθε παρατηρητή.

- Έχει ανοιχτό τον κατάλογο των μορφών συμπεριφοράς. Όσες μορφές συμπεριφοράς δεν περιλαμβάνονται στο Φ.Π. μπορούν να συμπληρώνονται.

- Ποσπαθεί να κάνει προσεκτικές διακρίσεις στις εκτιμήσεις του.

- Το αποτέλεσμα της παρατήρησης καθαυτό δεν πρέπει να οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες για τον παρατηρητή ή για το υπό παρατήρηση πρόσωπο.

Τα μεθοδολογικά προβλήματα που περιγράψαμε μπορούν να λυθούν με τις δοκιμαστικές έρευνες, των οποίων στόχος είναι η δοκιμή και η βελτίωση των Φ.Π. και η εκπαίδευση των παρατηρητών. Προσλαμβάνονται ορισμένοι παρατηρητές (φοιτητές του Π.Τ., νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, παιδαδωγοί γενικώς) και κατατοπίζονται σε βάθος για τους στόχους και τα περιεχόμενα της παρατήρησης και εκπαιδεύονται σ' αυτή. Χρησιμοποιείται επίσης και ένας παρατηρητής ελέγχου, ο οποίος δεν εκπαιδεύεται και δεν παίρνει σαφείς πληροφορίες για τη μεθοδολογία, για τα μέσα και για το περιεχόμενο του προγράμματος παρατήρησης. Γίνεται η μύησή του μόνο στον τρόπο ενέργειας κατά την παρατήρηση.

Ένα άλλο μεθοδολογικό πρόβλημα συνδέεται με τη διάρκεια του χρόνου παρατήρησης.* Το πρόβλημα αυτό μπορεί να λυθεί ως εξής: Κάθε παρατηρητής παρατηρεί μαζί με ένα δεύτερο παρατηρητή το

---

* Οι κλίμακες συχνότητας συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν παραπάνω παραιτούνται απο τη χρήση χρονικών μονάδων παρατήρησης.

ίδιο παιδί για 14 ημέρες και για 20 λεπτά κάθε πρωινό (μεταξύ 9 και 12). Η χρονική μονάδα παρατήρησης ανέρχεται σε 45 δευτερόλεπτα. Όταν το παρατηρούμενο παιδί παρουσιάσει στο χρονικό αυτό διάστημα μια συμπεριφορά που περιλαμβάνεται στο Φ.Π., καταχωρείται με μια κάθετη γραμμή. Όσες φορές και αν εμφανισθεί μια συμπεριφορά μέσα στα 45 δευτερόλεπτα σημειώνεται μόνο με μια γραμμή. Αν καταχωρηθεί ν -φορές, αυτό σημαίνει ότι έχει παρατηρηθεί σε ν μονάδες χρόνου. Η εγγραφή αυτή δε δίνει πληροφορίες αν ένα παιδί έδειξε πολλή ή λίγη απο τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε μια χρονική μονάδα. Χρησιμοποιείται όμως αυτή η διαδικασία, γιατί είναι δύσκολο να βρούμε ενιαίες διατομικές κλίμακες και να εγγυηθούμε την τήρησή τους. Αν όμως σ' ένα παιδί παρατηρηθεί μια ορισμένη συμπεριφορά σ' ένα μεγαλύτερο αριθμό χρονικών μονάδων απ' ό,τι σ' ένα άλλο, αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά αυτή εμφανίζεται συχνότερα. Με άλλες λέξεις δεχόμαστε ότι η συχνότητα της συμπεριφοράς δεν περιορίζεται σε στενά χρονικά διαστήματα, αλλά διακυμαίνεται σε μεγαλύτερο χρόνο.

Μετά την παρέλευση μιας χρονικής μονάδας (45 δευτερολέπτων) διακόπτεται η παρατήρηση 15 δευτερόλεπτα και αρχίζει εκ νέου, μέχρι να συμπληρωθούν συνολικά 5 λεπτά παρατήρησης-διακοπής. Κάθε παιδί υποβάλλεται 4 φορές σε παρατήρηση απο 5 λεπτά (20 λεπτά) κάθε πρωινό* (Graudenz / Altmeyer 1982).

---

* Με τον όρο πρωινό εννοούμε το χρονικό διαστημα μεταξύ 9 και 12 π.μ.

3.Το φύλλο παρατήρησης (Φ.Π.). Σκοπός και περιεχόμενο

α. Σκοπός του Φ.Π.

Το Φ.Π. είναι ένα εργαλείο για τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Αποτελείται από έναν πίνακα με προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς. Η νηπιαγωγός ή ο ερευνητής κατευθύνουν την προσοχή τους στο να διαπιστώσουν αν και πόσο εμφανίζονται οι προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς. Τα Φ.Π. διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή ως προς τις κατηγορίες της συμπεριφοράς που υπόκεινται σε παρατήρηση, όσο και ως προς τη διάρκεια του χρόνου παρατήρησης. Όσον αφορά στο χρόνο παρατήρησης, αυτός μπορεί να είναι προκαθορισμένος ως προς τον αριθμό των ημερών και ως προς τον αριθμό των ωρών ή λεπτών ανά ημέρα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιούνται και χρονικές μονάδες παρατήρησης και διακοπής της παρατήρησης.

β. Το περιεχόμενο του Φ.Π.

Το περιεχόμενο του Φ.Π.καθορίζεται από τον ερευνητή, ανάλογα με τα επιστημονικά του διαφέροντα και με τους τομείς της συμπεριφοράς του παιδιού ή της νηπιαγωγού που θέλει να παρατηρήσει. Πριν οριστικοποιηθεί το περιεχόμενό του εφαρμόζεται πολλές φορές στο νηπιαγωγείο και οι κατηγορίες της συμπεριφοράς παίρνουν την οριστική τους μορφή και θέση στο Φ.Π. βάσει εμπειρικών αποτελεσμάτων (ανάλυση παραγόντων κ.τ.λ.) Η E. DUHM και ο D. ALTHAUS (1979) κατασκεύασαν ένα Φ.Π., το οποίο περιλαμβάνει τους εξής 5 βασικούς τομείς συμπεριφοράς (σε παρένθεση αναφέρεται ο αριθμός των κατηγοριών συμπεριφοράς , π.χ. N = 6):

I. Την προσέλευση του παιδιού στο νηπιαγωγείο (N = 6)

II. Τη συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (N = 32)

III Τη συμπεριφορά του παιδιού στο παιγνίδι (N = 11)

IV. Τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού (N= 13)

V. Τη συμπεριφορά του παιδιού κατά την εργασία (N = 16)

Συνολικώς το Φ.Π. των παραπάνω ερευνητών περιλαμβάνει 78 κατηγορίες συμπεριφοράς με συγκεκριμένη διατύπωση, π.χ.

" Το παιδί πηγαίνει στην αίθουσα χωρίς να το καλέσουν"

ή

" Αρπάζει το παιγνίδι των άλλων παιδιών"

ή

" Εργάζεται με επιμονή "

Οι παραπάνω μορφές συμπεριφοράς παρατηρούνται ή σε ειδικές καταστάσεις (π.χ. κατά την προσέλευση στο νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια της εργασίας) ή σε μη ειδικές καταστάσεις, όπως συμβαίνει με τη συναισθηματική και με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού.

Οι GRAUDENZ / ALTMEYER (1982) ερεύνησαν τη συναισθηματική και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών του νηπιαγωγείου με βάση ένα πιο διαφοροποιημένο Φ.Π. Περιέχει 11 επιμέρους τομείς της συμπεριφοράς, συναισθηματικής και κοινωνικής, τους εξής:

1. Γενική επαφή + (θετική)
2. Γενική επαφή - (αρνητική)
3. Επαφή ως βοήθεια
4. Αλληλεγγύη (θετική και αρνητική)
5. Επιθετικότητα
6. Ευεξία
7. Αυτοπεποίθηση
8. Αναζήτηση αναγνώρισης στα παιδιά
9. Αναζήτηση αναγνώρισης στον ενήλικο
10. Αυτοδύναμη δράση
11. Αυτοϋποστήριξη

Για την παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά κατασκεύασαν ένα Φ.Π. με τους ακόλουθους 9 τομείς:

1. Καθοδηγεί τα παιδιά
2. Δικαιολογεί την καθοδήγηση
3. Υποκινεί τα παιδιά
4. Ασχολείται με τα παιδιά
5. Είναι φιλική στα παιδιά
6. Δείχνει στα παιδιά κοινωνική συμμετοχή
7. Επιβεβαιώνει τα παιδιά

8. Αποδέχεται και σέβεται τα παιδιά
9. Τιμωρεί τα παιδιά.

Το Φ.Π.,αφού πάρει την τελική του μορφή μετά από δοκιμαστικές εφαρμογές και απο στατιστικές αναλύσεις (ανάλυση παραγόντων, ποσοστιαίες τιμές κ.τ.λ.) δίνει τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό (ή στον ερευνητή ανάλογα):

1. Να προβεί με μεγαλύτερη συστηματικότητα στον εντοπισμό των παιδιών που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και να παρακολουθήσει την εξέλιξη των αποκλίσεών τους με επανειλημμένες παρατηρήσεις.

2. Να αρχίσει την προσφορά συστηματικών βοηθειών και να ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους με επανάληψη της παρατήρησης, ενδεχομένως και με άλλους παρατηρητές.

3. Να γνωρίσει το επίπεδο του συνόλου των παιδών της ομάδας της σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η συμπεριφορά στο παιγνίδι, η γλωσσική ικανότητακ.τ.λ., με συστηματικές παρατηρήσεις όλων των παιδιών και να δημιουργήσει "σημεία στήριξης" για τη χρησιμοποίηση μέτρων ενίσχυσης σε παιδιά που έχουν ανάγκη.

4. Να συσχετίσει το αποτέλεσμα της παρατήρησης του κάθε παιδιού με το επίπεδο της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό είναι ενδεχόμενο να αλλάξει η νηπιαγωγός την άποψη που έχει σχηματίσει για το κάθε παιδί και να ρυθμίσει ανάλογα τη συμπεριφορά της απέναντι σ' αυτό. Είναι επίσης δυνατό να σχηματίσει μια άλλη γνώμη για ένα παιδί, αν το παρατηρήσει και μια άλλη νηπιαγωγός και συγκρίνει τα δύο αποτελέσματα της παρατήρησης.

γ. Η εφαρμογή του Φ.Π.

Με το Φ.Π. που κατασκεύασαν η E.DUHM,και D.ALTHAUS η παρατήρηση γίνεται ως εξής: Η νηπιαγωγός παίρνει μέρος στις δραστηριότητες της ομάδας (συμμετοχική παρατήρηση) και κρατά μερικές σημειώσεις για όσα παρατηρεί την ίδια στιγμή ή λίγο μετά. Αφού τελειώσει την παρατήρηση, παίρνει το Φ.Π. και καταγράφει τις παρατηρήσεις της στις αντίστοιχες προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς. Μπορεί όμως να χρησιμοποιεί το Φ.Π. από την αρχή και να καταγράφει αμέσως τις παρατηρήσεις της, όταν το έχει μελετήσει, έχει κάμει δοκιμαστικές παρατηρήσεις και το γνωρίζει καλά.

Όταν η νηπιαγωγός ή ο ερευνητής γνωρίζει καλά τα παιδιά, τότε αποφεύγει και λάθη που οφείλονται στη λήθη, στην περίπτωση που δε συμπληρώνει το Φ.Π. κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Τις πι-

θανές υποκειμενικές στάσεις απέναντι στο παιδί, οι οποίες αλλοιώνουν την αξιολόγηση, τις ελέγχει η νηπιαγωγός, όταν πραγματοποιεί τις παρατηρήσεις της μαζί με μια δεύτερη νηπιαγωγό. Αυτό πρέπει να γίνεται ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για παρατήρηση παιδιών με αποκλίσεις συμπεριφοράς.

Το Φ.Π.περιέχει ένα μεγάλο αριθμό κατηγοριών συμπεριφοράς και είναι πολύ δύσκολο για τη νηπιαγωγό να τις παρατηρεί συγχρόνως.Για το λόγο αυτό συνιστάται να το χωρίζει σε τομείς συμπεριφοράς και να κάνει κετευθυνόμενες παρατηρήσεις. Π.χ. την πρώτη ημέρα παρατηρεί την πρbσέλευση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, τη δεύτερη παρατηρεί την κοινωνική και τη συναισθηματική του συμπεριφορά,κ.τ.λ. Οι συστηματικές παρατηρήσεις, όταν γίνονται στην αρχή και στο τέλος του χρόνου φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο, επιτρέπουν να γίνουν σαφείς οι μεταβολές μορφών της συμπεριφοράς και δίνουν τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να σχηματίσει μια ακριβέστερη εικόνα για ορισμένα παιδιά και για ορισμένους τομείς της συμπεριφοράς.

δ. Η καταγραφή και η ερμηνεία των παρατηρήσεων

Η εκτίμηση της συμπεριφοράς του παιδιού από τον παρατηρητή σημειώνεται δίπλα από την αντίστοιχη κατηγορία που περιέχεται στο Φ.Π. με το βαθμό της συχνότητας που εμφανίζεται. Χρησιμοποιείται δηλαδή η κλίμακα των 5 βαθμίδων.

1	2	3	4	5
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντοτε
		(άλλοτε ναί άλλοτε όχι)		

π.χ. προφέρει λάθος το φθόγγο ρ (5)
προφέρει λάθος το φθόγγο σ (1)

Η κλίμακα αυτή είναι ανεξάρτητη απο τη γλωσσική ικανότητα έκφρασης του παρατηρητή, δίνει λεπτομερείς και διαφοροποιημένες πληροφορίες για κάθε παιδί και αυξάνει τη συγκρισιμότητα των παρατηρήσεων τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των παρατηρήσεων για το ίδιο παιδί, όταν υπάρχουν χρονικές αποστάσεις μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό γίνονται έκδηλες οι μεταβολές της συμπεριφοράς στο χρόνο ή οι πιθανές στασιμότητες σε μερικές κα-

τηγορίες της συμπεριφοράς. Με την παράλληλη τοποθέτηση των δεδομένων της παρατήρησης αποκτά η νηπιαγωγός ή ο ερευνητής μια συνοπτική εικόνα για μια ομάδα ή για ένα παιδί.Όταν π.χ. η νηπιαγωγός παρατηρεί ότι το Χ παιδί "σπάνια εκφράζει τις επιθυμίες του " και ότι " αποφεύγει συχνά τα άλλα παιδιά", τότε γράφει το 1 ή αντιστοίχως το 4 στον κύκλο πίσω απο την αντίστοιχη μορφή συμπεριφοράς. Η επανάληψη της παρατήρησης μετά απο 6 μήνες δείχνει τις ακόλουθες μεταβολές:

Παράδειγμα

	1. Παρατήρηση	2. Παρατήρηση
Εκφράζει τις επιθυμίες του	(1)	(4)
Αποφεύγει άλλα παιδιά	(4)	(2)

Για τις κατηγορίες της συμπεριφοράς των οποίων το περιεχόμενο είναι αρνητικό (π.χ. αποφεύγει άλλα παιδιά) ο κύκλος αξιολόγησης μετακινείται στο Φ.Π. προς τα δεξιά, ώστε η νηπιαγωγός ή ο ερευνητής να συνοψίζει ταχύτερα το αποτέλεσμα της παρατήρησης.

Παράδειγμα

Διηγείται και εκθέτει γεγονότα απο μόνο του στη νηπιαγωγό (5)

Το παιδί μιλάει μόνον όταν ερωτάται (1)

Τα αποτελέσματα της έρευνας για ένα μεγάλο δείγμα παιδιών μετατρέπονται σε εκατοστιαίες τιμές για κάθε βαθμίδα της κλίμακας (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντοτε) και σχηματίζεται το φύλλο αξιολόγησης. Οι εκατοστιαίες τιμές (ποσοστά) είναι μια βαθμίδα προσανατολισμού για τη νηπιαγωγό. Αν παρατηρήσει π.χ. ότι ο Γιώργος σπάνια μιλάει με άλλα παιδιά, τότε βρίσκει στο φύλλο αξιολόγησης ποιο ποσοστό των παιδιών της ηλικίας (5 - 6 ετών) δείχνουν την ίδια συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό η νηπιαγωγός συγκρίνει τις παρατηρήσεις της για το κάθε παιδί όχι μόνο με το επίπεδο της ομάδας της αλλά και με μια μεγαλύτερη ομάδα της ίδιας ηλικίας, η οποία αποτελεί ένα μέτρο σύγκρισης.

Στις παρατηρήσεις με βάση το Φ.Π. των Craudenz/Altmeyer μέτρο σύγκρισης για κάθε επιμέρους περίπτωση μπορεί να αποτελέσει ο μέσος όρος του δείγματος για κάθε μορφή συμπεριφοράς.

Το Φ.Π. δίνει μια συνοπτική εικόνα των χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς των παιδιών του νηπιαγωγείου, δείχνει τις σχέσεις με-

ταξύ μορφών συμπεριφοράς σε διαφορετικές καταστάσεις και προσφέρει σημεία στήριξης για περαιτέρω κατευθυνόμενες παρατηρήσεις και έρευνες. Από τα επιμέρους αποτελέσματα της παρατήρησης μπορούν να προκύψουν υποδείξεις για τη λήψη ειδικών μέτρων. Με την επανάληψη των παρατηρήσεων μπορούν να προσδιορισθούν οι μορφές της συμπεριφοράς που μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου ή επηρεάζονται με τη βοήθεια ορισμένων μέτρων και οι μορφές συμπεριφοράς που παραμένουν σχετικώς σταθερές. Το Φ.Π. δε δίνει πληροφορίες για τις αιτίες της συμπεριφοράς, προσφέρει όμως ενδείξεις για ερμηνεία με τη βοήθεια παραγόντων συμπεριφοράς, οι οποίοι επιβεβαιώνονται με τις στατιστικές αναλύσεις. Σύμφωνα με το Φ.Π. της E.Duhm και του D. Althaus (1975) οι ενδείξεις ερμηνείας αναφέρονται:

1. στην πρακτική και στη συναισθηματική αυτοτέλεια κατά την προσέλευση του παιδιού στο νηπιαγωγείο (κατηγορίες 1 -6),
2. στην κοινωνική ενεργητικότητα ή παθητικότητα και στην ένταξη του παιδιού στην ομάδα (κατηγορίες 8 - 21),
3. στη συναισθηματική και στην κοινωνική αυτοτέλεια απέναντι στη νηπιαγωγό (κατηγορίες 22 - 27),
4. στην επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα άλλα παιδιά και απέναντι στη νηπιαγωγό (κατηγορίες 28 - 38)
5. στην ένταση και στη παραγωγικότητα κατά τη διάρκεια του παιγνιδιού (κατηγορίες 39 - 49),
6. στη γλωσσική συμπεριφορά και στη γλωσσική ικανότητα (κατηγορίες 50 - 62),
7. στη συμπεριφορά κατά την εργασία,στη θετική στάση έναντι της εργασίας ή στις διαταραχές της συμπεριφοράς κατά την εργασία (κατηγορίες 63 - 78).

Οι παραπάνω συγγραφείς παραθέτουν ένα παράδειγμα παρατήρησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς, το οποίο αναφέρεται σ' ένα παιδί ηλικίας 5 : 4 ετών. Το παιδί αυτό, σύμφωνα με την αξιολόγηση, παρουσιάζει μια ορισμένη έλλειψη πρακτικής αυτοτέλειας, αφού σπάνια ξεντύνεται μόνο του (κατηγορία 2) και σπάνια πηγαίνει χωρίς πρόσκληση στο χώρο της ομάδας (κατηγορία 3), δηλαδή στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Σαφείς ενδείξεις δε δίνει εντούτοις το Φ.Π. για έλλειψη αυτοτέλειας στην κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά (κατηγορίες 22, 23, 24, 25, 26) ούτε στη συμπεριφορά στο παιγνίδι (κατηγορία 49) ούτε στην εργασία (κατηγορία 74).

Οι αξιολογήσεις ως προς την κοινωνική και τη συναισθηματική συμπεριφορά του παιδιού αυτού είναι οι εξής:

Κατηγορία 7.	Το παιδί διηγείται πολύ σπάνια (ποτέ) από μόνο του στην ομάδα
Κατηγορία 8.	Το παιδί διηγείται σπάνια από μόνο του στη νηπιαγωγό
Κατηγορία 9.	Πολύ σπάνια (ποτέ) θέτει ερωτήσεις και πολύ σπάνια θέλει να γνωρίζει πολλά για ένα πράγμα
Κατηγορία 10.	Εκφράζει σπάνια τις επιθυμίες του
Κατηγορία 11.	Πολύ σπάνια κάνει προτάσεις
Κατηγορία 13.	Μιλάει συχνά μόνο όταν ερωτάται
Κατηγορία 14.	Μιλάει συχνά μόνο όταν εξωτερικεύει μια επιθυμία
Κατηγορία 15.	Μιλάει συχνά μόνο με τη νηπιαγωγό
Κατηγορία 16.	Μιλάει πολύ συχνά μόνο με λίγα παιδιά
Κατηγορία 17.	Μιλάει πολύ σιγά πάντοτε
Κατηγορία 18.	Είναι συχνά φοβισμένο και συνεσταλμένο απέναντι στη νηπιαγωγό
Κατηγορία 19.	Στην ομάδα είναι πάντοτε βουβό και δειλό
Κατηγορία 21.	Υποτάσσεται πάντοτε

Οι παρατηρήσεις αυτές συγκρινόμενες με τις ποσοστιαίες τιμές των κατηγοριών 7 - 21 του φύλλου αξιολόγησης (Φ.Α.) δείχνουν μια φτωχή κοινωνικότητα και αυτοϋποστήριξη του συγκεκριμένου παιδιού. Αντιθέτως σπάνια εμφανίζεται επιθετική συμπεριφορά είτε ως αυτοεπιθετικότητα είτε ως ετεροεπιθετικότητα. Στη συμπεριφορά του παιγνιδιού όμως υπάρχει μια περαιτέρω ένδειξη για φτωχή κοινωνική επαφή. Παίζει σπάνια με άλλα παιδιά (κατηγορία 46). Παίζει όμως συχνά με επιμονή (κατηγορία 40), προτιμά συχνά κατασκευαστικά παιγνίδια (κατηγορία 45) και δείχνει επίσης μερικές επινοήσεις στο παιγνίδι (κατηγορία 42). Στη γλωσσική συμπεριφορά υπάρχουν ενδείξεις για φτωχή αυθορμησία (κατηγορίες 50, 51, 56). Η φτωχή αυθορμησία δεν οφείλεται σε ελλειπή γλωσσική ικανότητα (κατηγορίες 52, 53, 58, 59, 60, 61, 62) αλλά μάλλον σε μειωμένη κοινωνική επαφή.

Στην εργασία η συμπεριφορά του δεν είναι παράξενη. Κατανοεί συχνά τις οδηγίες (κατηγορίες 63, 66) αλλά πρέπει να ενθαρρυνθεί για να τελειώσει την εργασία του (κατηγορία 77). Το στοιχείο αυτό μπορεί να είναι ένδειξη έλλειψης αυτοπεποίθησης. Γι' αυτό πρέπει να διενεργηθούν περαιτέρω παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του παιδιού, όταν δεν το υποστηρίζει η νηπιαγωγός, για τις αντιδράσεις

του στην περίπτωση αποτυχίας και στις καταστάσεις συναγωνισμού (π.χ. αποφεύγει το συναγωνισμό;)κ.τ.λ.

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα της παρατήρησης το συγκεκριμένο παιδί εντυπωσιάζει με την κοινωνική και τη γλωσσική του συστολή (μιλάει με λίγα παιδιά) και με τη μικρή του αυτοϋποστήριξη. Τα μέτρα ενίσχυσης, που ενδεχομένως θα ληφθούν, πρέπει να στρέφονται προς την ενεργητική συμπεριφορά του παιδιού στα πλαίσια της ομάδας και προς την προώθηση της γλωσσικής δραστηριότητας και της αυτοπεποίθησης. Οι γνώσεις της νηπιαγωγού για το παιδί και για την οικογένειά του, οι πληροφορίες απο την παρατήρηση, σε συνδυασμό με περαιτέρω κατευθυνόμενες παρατηρήσεις, θα βοηθήσουν να ληφθούν πιο διαφοροποιημένα μέτρα ενίσχυσής του. Συμπληρωματικές παρατηρήσεις είναι αναγκαίες π.χ. για την κατηγορία 16. " Μιλάει πάντοτε με λίγα παιδιά ". Εδώ πρέπει να διαπιστωθεί με ποιά παιδιά μιλάει και κάτω απο ποιές συνθήκες και πώς διαδραματίζεται η συνομιλία του με τα λίγα παιδιά. Για να ενισχύσει η νηπιαγωγός σε μια τέτοια περίπτωση τη γλωσσική και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, μπορεί, αρχίζοντας από τη μικρή ομάδα παιδιών στην οποία μιλάει ο Γιώργος, να δημιουργήσει όμοιες καταστάσεις συνομιλίας και κοινωνικής επαφής και βαθμιαίως να διευρύνει τη μικρή ομάδα.

Μια περαιτέρω βοήθεια που προσφέρει στη νηπιαγωγό το Φ.Π. είναι οι άμεσες υποδείξεις που κάνει για να αρχίσει επαφές και συζητήσεις με τους γονείς του παιδιού. Ζητά π.χ. πληροφορίες για τη συμπεριφορά επαφής και αυτοϋποστήριξης του Γιώργου στα πλαίσια της οικογένειας, παίρνοντας ως αφορμή τις παρατηρήσεις στις κατηγορίες 12, 18, 19, 21,46 και αντιστοίχως στις κατηγορίες 10, 14, 17.

Το παράδειγμα που αναφέραμε δείχνει ότι:

-Πολλές μορφές συμπεριφοράς μπορούν να περιγραφούν με το Φ.Π.

-Απαιτούνται εντούτοις συμπληρωματικές πληροφορίες για να σχηματίσουμε μια πλήρη εικόνα της προσωπικότητας.

-Η αριθμητική διαβάθμιση των αξιολογήσεων της συμπεριφοράς δίνει μια διαφοροποιημένη εξήγηση για το περιεχόμενο της εν λόγω συμπεριφοράς.

-Οι επιμέρους τομείς της παρατήρησης (παιγνίδι, εργασία) αναφέρονται σε διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς, οι οποίες βρίσκονται σε σχέση μεταξύ τους.

-Από τις παρατηρήσεις προκύπτουν υποδείξεις για μέτρα ενίσχυ-

σης της ομάδας ή μελών της ομάδας.

-Σημαντικές προεκτάσεις από τις παρατηρήσεις προκύπτουν και για τους γονείς των παιδιών.

-Από τις πρώτες αξιολογήσεις που προέκυψαν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς δεν είναι δυνατόν να καταλήξει ο παρατηρητής σε διάγνωση. Πρέπει να γίνουν και άλλες παρατηρήσεις και αξιολογήσεις.

-Η επανάληψη των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς συμβάλλει και στον έλεγχο των μέτρων ενίσχυσης.

ε) Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης

Για να ελεγχθεί η σημαντικότητα και η σύνθεση των επιμέρους μορφών της συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα της παρατήρησης υποβάλλονται σε στατιστική ανάλυση (ανάλυση παραγόντων, μέθοδος κυρίων συνιστωσών). Με την πρώτη στατιστική ανάλυση γίνεται ενδεχομένως αναθεώρηση του Φ.Π., η οποία οδηγεί σε μείωση ή σε αύξηση των κατηγοριών συμπεριφοράς.Με την αναθεωρημένη μορφή του Φ.Π. γίνονται νέες παρατηρήσεις και επακολουθεί δεύτερη στατιστική ανάλυση (2η ανάλυση παραγόντων κ.τ.λ.).

Με το Φ.Π. που χρησιμοποίησαν η E.Duhm και ο D.Althaus (1979) για την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών του νηπιαγωγείου ηλικίας 4-6 ετών ερμηνεύθηκαν 9 παράγοντες:

I. Συμπεριφορά κατά την εργασία,
II. Επιθετική συμπεριφορά,
III. Κοινωνική ενεργητικότητα,
IV. Συναισθηματική εξάρτηση, επιδίωξη προσοχής,
V. Ικανότητα άρθρωσης,
VI. Συμπεριφορά στο παιγνίδι,
VII. Γλωσσική συμπεριφορά,
VIII. Προσέλευση του παιδιού στο νηπιαγωγείο,
IX. Αυτοϋποστήριξη.

Μεγάλη σημασία αποκτά και η ανάλυση της εξέλιξης των παιδιών. Εδώ πρόκειται για το ερώτημα αν η συμπεριφορά των παιδιών σε δύο παρατηρήσεις, που απέχουν χρονικά μεταξύ τους ένα ή δύο χρόνια,κρίνεται ως ίδια ή ως σημαντικά διαφορετική (χρησιμοποιείται το t- corr - test σε μια πιθανότητα λάθους π.χ. 5%).

Είναι τα παιδιά στο τέλος του χρόνου φοίτησης στο νηπιαγωγείο πιο αυτοτελή, κοινωνικώς ενεργητικότερα, συναισθηματικώς ασφαλέστερα; Η συμπεριφορά τους στο παιγνίδι κρίνεται ως εντονότερη, καρτερικότερη και δημιουργικότερη; Ποια εξέλιξη έχουν τα παιγνίδια ρόλου και κατασκευής; Ποιο είναι το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών; Έγινε η εργασία τους πιο σκόπιμη, πιο γρήγορη και πιο αυτοτελής; Ποιες κατηγορίες συμπεριφοράς έμειναν σταθερές; Από τι μπορεί να εξαρτάται η μεταβολή ή η σταθερότητα των επιμέρους μορφών της συμπεριφοράς; Ποια τελικώς βοήθεια προσφέρουν τα στατιστικά στοιχεία των παρατηρήσεων στη νηπιαγωγό και στους γονείς;

Η ανάλυση της εξέλιξης μπορεί να φωτίσει και ένα σοβαρό πρόβλημα. Τα παιδιά που κρίνονται ως αδύναμα σχολικώς, δηλαδή αυτά που χαρακτηρίζονται ως σχολικώς ανώριμα ή αυτά που επαναλαμβάνουν μια ή δύο τάξεις, διαφέρουν από τα άλλα παιδιά στην αρχή του χρόνου φοίτησης στο νηπιαγωγείο ως τετράχρονα ή πεντάχρονα και στο τέλος ως εξάχρονα στη συμπεριφορά που υπόκειται σε παρατήρηση;

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΝΗΠΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-6 ΕΤΩΝ

Επώνυμο και όνομα του παιδιού:.....
Ηλικία του παιδιού .....Ημερομηνία γέννησης.....
(Ημέρα,μήνας,έτος)
Ίδρυμα:.....
Αριθμός μεγαλύτερων αδελφών.....
Αριθμός μικρότερων αδελφών.....
Επάγγελμα πατέρα:.....
Επάγγελμα μητέρας:.....
Παρατήρηση στις:.....
(ημέρα,μήνας, έτος)
Απο τον (την):.....

Παρακαλώ εκτιμήσατε τη συμπεριφορά που παρατηρήσατε ως προς τη συχνότητα που εμφανίζεται και σημειώστε στον κύκλο δεξιά, δίπλα από τη σχετική μορφή συμπεριφοράς, την αντίστοιχη τιμή της κλίμακας.

Κλίμακα:	1	2	3	4	5
	πολύ σπάνια (ποτέ)	κάποτε	μία έτσι μία αλλιώς	συχνά	πάντοτε

Δίπλα από κάθε μορφή συμπεριφοράς βρίσκεται ένας κύκλος Α ή ένας κύκλος Β για την κρίση σας.Οι διαφορετικοί ως προς το γράμμα κύκλοι είναι σημαντικοί για την αξιολόγηση και δίνουν μια γρήγορη επισκόπηση για το αποτέλεσμα της παρατήρησης.

Οι τιμές της κλίμακας 1 και 2 στους κύκλους Α και 4 και 5 στους κύκλους Β δείχνουν ότι είναι αναγκαίες συμπληρωματικές παρατηρήσεις.Μια συσσώρευση τέτοιων τιμών στο Φ.Π.απαιτεί προγραμματισμένες παρατηρήσεις του εκάστοτε τομέα συμπεριφοράς και ειδικά μέτρα ενίσχυσης για το παιδί στο οποίο αναφέρονται

Ι Προσέλευση του παιδιού στο ίδρυμα

Α

1. Το παιδί έρχεται μόνο του στο νηπιαγωγείο. (2)

2. Ξεντύνεται μόνο του. (2)
3. Πηγαίνει χωρίς πρόσκληση στην αίθουσα. (2)

Β

4.Όταν το φέρνουν οι γονείς,κλαίει όταν αυτοί φεύγουν. (1)
5. Κλαίει μεν, αλλά ηρεμεί βραδέως , όταν οι γονείς έχουν φύγει. (1)
6. Κλαίει ελαφρά. (1)

ΙΙ Κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά του παιδιού

Α

7. Το παιδί διηγείται και εκθέτει από μόνο του στα άλλα παιδιά. (1)
8. Διηγείται και εκθέτει από μόνο του στη νηπιαγωγό. (2)
9. Θέτει ερωτήσεις και θέλει να γνωρίζει πολλά. (1)
10.Εκφράζει τις επιθυμίες του. (2)
11. Κάνει προτάσεις (προτείνει να κάμουν κάτι). (2)
12. Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας. (3)

Β

13. Το παιδί μιλάει μόνο όταν ερωτάται. (4)
14. Μιλάει μόνο όταν εκφράζει μια επιθυμία. (4)
15. Μιλάει μόνο με την νηπιαγωγό. (4)
16. Μιλάει μόνο με λίγα παιδιά. (5)
17. Μιλάει πολύ σιγά. (5)
18.Είναι δειλό (ντροπαλό) και συνεσταλμένο απέναντι στην παιδαγωγό. (4)
19. Στην ομάδα είναι βουβό και δειλό (ντροπαλό). (5)
20. Αποφεύγει άλλα παιδιά. (3)
21.Υποτάσσεται στα άλλα παιδιά. (5)
22.Αναζητά προστασία και βοήθεια στη νηπιαγωγό, όταν έχει δυσκολίες με άλλα παιδιά. (3)
23. Κάθεται κοντά στη νηπιαγωγό. (3)
24. Θέλει να το προσέχουν. (2)
25. Έχει απαιτήσεις και ιδιαίτερες επιθυμίες. (1)
26. Καταγγέλλει άλλα παιδιά στη νηπιαγωγό. (1)

Β

27. Δυναστεύει την ομάδα. (1)
28. Επιδιώκει διενέξεις (γυρεύει καυγάδες). (2)
29. Αρπάζει τα παιγνίδια των άλλων. (2)
30. Καταστρέφει το προϊόν του παιγνιδιού άλλων παιδιών. (1)
31.Καταστρέφει το δικό του προϊόν του παιγνιδιού . (2)
32.Επιβάλλει τις επιθυμίες του στα άλλα παιδιά χωρίς επιφύλαξη (1)
33.Είναι ανήσυχο. (1)
34.Χτυπά τα άλλα παιδιά χωρίς ευδιάκριτη αιτία. (1)
35. Βρίζει και ερίζει όταν η νηπιαγωγός του απαγορεύει κάτι. (1)
36. Χτυπά τη νηπιαγωγό, όταν του απαγορεύει κάτι . (1)
37. Το αποφεύγουν τα άλλα παιδιά. (1)
38. Μιλάει με δυνατή φωνή (ερίζει). (1)

III Συμπεριφορά στο παιγνίδι

Α

39. Το παιδί παίζει εντατικά (με όλη του τη δύναμη). (3)
40. Παίζει καρτερικά (με επιμονή) . (4)
41. Δύσκολα παρατάει το παιγνίδι. (2)
42. Εξελίσσει πολλές επινοήσεις (εμπνεύσεις) στο παιγνίδι. (2)
43. Στο παιγνίδι χρησιμοποιεί εκείνο που βλέπει ή ακούει την κάθε στιγμή. (2)
44.Παίζει παιγνίδια ρόλου και φαντασίας. (2)
45. Παίζει με υλικό, με το οποίο πρέπει κανείς να χτίσει και να κατασκευάσει κάτι. (4)
46.Παίζει μαζί με άλλα παιδιά. (2)

Β

47. Παίζει με λίγα αντικείμενα παιγνιδιού. (2)
48. Μεταχειρίζεται ομοιόμορφα το υλικό του παιγνιδιού (κατασκευάζει τις ίδιες μορφές ή κάνει τις ίδιες κινήσεις κατά τη χρήση του υλικού). (2)
49. Παίζει μόνο, όταν του πει κανείς τι πρέπει να παίξει. (2)

IV. Γλωσσική συμπεριφορά

	A
50. Όταν η νηπιαγωγός απευθύνεται στο παιδί, αυτό .	(2)
απαντά αμέσως.	(2)
51.Προσέχει το συνομιλητή του.	(2)
52.Μιλάει σαφώς.	(4)
53. Μπορεί να εκφράσει κατανοητά αυτό που θέλει να πει.	(4)
54.Χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές λέξεις.	(3)
55. Μιλάει γραμματικώς σωστά.	(3)
56. Οταν η νηπιαγωγός απευθύνεται σ'αυτό, την Β κοιτάζει χωρίς να απαντά.	(4)
57. Το παιδί αποφεύγει την ομιλία και συνεννοείται με χειρονομίες.	(1)
58. Το παιδί τραυλίζει.	(1)
59 Προφέρει λάθος το σ.	(1)
60. Προφέρει λάθος το ρ.	(1)
61.Προφέρει λάθος το τ.	(1)
62.Προφέρει λάθος το...	(1)

V. Συμπεριφορά κατά την εργασία

	A
63. Το παιδί καταλαβαίνει σωστά τις οδηγίες.	(4)
64. Αρχίζει γρήγορα την εργασία.	(3)
65.Είναι επιδέξιο στη χρήση του υλικού.	(3)
66.Εργάζεται επιμελώς (4)	
67. Εργάζεται ευχερώς και γρήγορα.	(3)
68. Το παιδί εκτελεί την εργασία αυτοδύναμα.	(3)
69. Τελειώνει την εργασία του.	(4)
70. Βοηθάει τους συντρόφους του	(2)

	B
71.Κατανοεί αργά τις οδηγίες.	(1)
72.Διστάζει να αρχίσει την εργασία και λέει: "Δεν μπορώ".	(3)
73.Παίζει ή ονειροπολεί, όταν πρέπει να τελειώσει μια εργασία .	(2)
74. Χρειάζεται βοήθεια από τη νηπιαγωγό .	(3)

B

75. Μιμείται τις λύσεις άλλων παιδιών . (1)
76.Σταματά μπροστά στις δυσκολίες. (3)
77.Πρέπει να επαινεθεί και να ενθαρρυνθεί για να τελειώσει την εργασία του. (4)
78. Πρέπει να πιεσθεί για να τελειώσει την εργασία (με την έννοια ότι είναι καθήκον του να το κάμει). (1)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

DUHM,E., ALTHAUS, D.: Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter, Westermann Verlag, 1979.

GRAUDENZ, I. ALTMEYER, M.: Studien zum emotionalen und sozialen Verhalten im Vorschulalter, Beltz Verlag - Weinheim und Basel, 1982.

GRAUMANN,C.F.: Hdb.d.Psychologie Bd.7, Sozialpsychologie, s.269 -331, Göttingen, 1969.

GRAUMANN u. HECKHAUSEN: Pädagogische Psychologie, s. 14-42, Fischer Verlag, 1973.

HASEMANN, K.: Verhaltensbeobachung,in: Heiss, Hdb.d. Psychologie. Vol. 6,1. Psychol. Diagnose, S. 807-836, Göttingen, 1964.

MERKENS, H.: Probleme und Schwierigkeiten bei der Beobachtung als einer empirischen Methode. UNTERRICHTSTECHNOLOGIE UND NTERRICHTSFORSCHUNG, 9,75-82, 1972.

ROSENSHINE, B.: Die Beobachtung des Unterrichtes in der Klasse, in: HOFER und WEINERT (Hrsg.),Funkkolleg Pädag. Psychol. 2, S.200-218, Fischer Verlag, 1973.

SCHAPITZ, R.:Periodische Gliederung von Spielabläufen bei 4-6 -jährigen Kindern, ZEITSCHRIFT FÜR ANCEWANDTE PSYCHOLOGIE, S. 179- 217, 1956.

SCHUIZ. W., TESCHNER, P. VOIGT, J.: Verhalten im Unterricht, seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren, in: INGENKAMP (Hrsg.) Hdb. d. Unterrichtsforschung,Teil I, S.633 - 853, Beltz Verlag, 1972.

THOMAE, H.:Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen, Basel, 1963.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΥΤΟΤΕΛΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

(Εφαρμογή του ερωτηματολογίου της E. Duhm και K. Huss).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Όπως σε όλες τις περιόδους της εξέλιξης έτσι και στην ηλικία 5 μέχρι 6 ετών τα παιδιά εξελίσσονται, αποκτούν δεξιότητες και γίνονται πιο αυτοτελή στη σκέψη και στη δράση τόσο στα πλαίσια της οικογένειας, όσο και στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Με την πάροδο του χρόνου χρειάζονται λιγότερη βοήθεια και παίρνουν αποφάσεις αυτοτελώς.Αυτό βέβαια εξαρτάται και από τα περιθώρια δράσης που δίνει στα παιδιά το περιβάλλον (γονείς, συγγενείς), δηλαδή από τη δυνατότητα που έχουν να δρούν αυτοτελώς. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι η αυτοτελής συμπεριφορά μπορεί να προαχθεί με τη βοήθεια των ανάλογων εμπειριών και ευκαιριών μάθησης που προσφέρονται στα παιδιά. Η πρακτική αυτοτέλεια μεταβάλλεται σχετικώς γρήγορα σ'αυτή την ηλικία, ενώ η κοινωνική αυτοτέλεια έχει ανάγκη ενίσχυσης τόσο στην οικογένεια όσο και στο νηπιαγωγείο.

Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο είναι ένας σημαντικός σταθμός στη ζωή του. Είναι υποχρεωμένο να στραφεί σε νέα πρόσωπα αναφοράς, να σταθεί επιτυχώς σε μια ομάδα άλλων παιδιών και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου. Όλα αυτά αποτελούν μια σημαντική επιβάρυνση,σωματική και ψυχική, του μικρού παιδιού, και μπορεί να τα αντιμετωπίσει επιτυχώς και χωρίς προβλήματα μόνο με τη συχνή επαφή και συνεργασία γονέων και νηπιαγωγών.

1. ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΤΕΛΕΙΑΣ

Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον προϋποθέτει την ικανότητά του να εκτελεί δραστηριότητες και εργασίες μέσα στην οικογένεια και έξω από αυτή, σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις. Η προσαρμογή αυτή αναφέρεται σ' ένα φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων το οποίο αρχίζει από την ικανότητά του να αυτοϋποστηρίζεται κατά την επικοινωνία του με άλλους ανθρώπους και καταλήγει στην ικανότητά του να συνεργάζεται μ'αυτούς.Μεταξύ των δύο αυτών ακραίων σημείων περιλαμβάνεται ένα πλήθος διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς, όπως είναι η επιδίωξη ικανοποίησης επιθυμιών, η ανάληψη ευθυνών και η επιδίωξη των συμφερόντων της ομάδας, η υπερνίκηση δυσκολιών και φόβων και η διαμόρφωση προσωπικών στάσεων έναντι των κανόνων και των αξιών που κυριαρχούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Αυτοτέλεια, σύμφωνα με τον Doll (1956), σημαίνει "κοινωνική αρμοδιότητα", δηλαδή ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει προσωπική ανεξαρτησία με κοινωνική υπευθυνότητα.Προσωπική ανεξαρτησία είναι η ικανότητα του παιδιού να βοηθάει τον εαυτό του, να προσανατολίζεται μόνο του στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να ρυθμίζει τις κοινωνικές του σχέσεις.Κοινωνική υπευθυνότητα σημαίνει την ετοιμότητα και την ικανότητα ανάληψης ευθυνών τόσο για το δικό του πρόσωπο, όσο και για τους άλλους ανθρώπους, για τις ομάδες και για την κοινωνία. Αυτοτέλεια λοιπόν είναι από τη μια πλευρά ανεξαρτησία από τους συνανθρώπους και από την άλλη δέσμευση για την ομάδα και αναβολή ικανοποίησης προσωπικών αναγκών και επιθυμιών χάρη των συμφερόντων της ομάδας.

Όπως όλες οι μορφές συμπεριφοράς έτσι και η συμπεριφορά της αυτοτέλειας γνωρίζει μια διαφοροποίηση στις διάφορες φάσεις της εξέλιξης.Στα πρώτα χρόνια η ανεξαρτησία του παιδιού αναφέρεται στην προοδευτική έλλειψη της ανάγκης για υποστήριξη από τον ενήλικο κατά την κίνηση,κατά την πρόσληψη τροφής και τη χρησιμοποίηση των διαφόρων μαγειρικών σκευών, κατά το ντύσιμο και ξεντύσιμο και κατά τη χρησιμοποίηση διαφόρων εργαλείων. Αργότερα η αυτοτέλεια συνδέεται με την έλλειψη ανάγκης για βοήθεια κατά τον προσανατολισμό του στο εγγύτερο και ευρύτερο περιβάλλον της κα-

τοικίας του, κατά την ετοιμασία των γευμάτων και την επιλογή των ενδυμάτων ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες.Η εξάρτηση του μικρού παιδιού από τα πρόσωπα αναφοράς (μητέρα, πατέρα) εκδηλώνεται από τη μια πλευρά στην επιθυμία του για σωματική επαφή (χάιδεμα κ.τ.λ.), για εγγύτητα γενικώς, για προσοχή, έπαινο και αναγνώριση και από την άλλη η αντίστασή του στο χωρισμό απ' αυτούς (Maccoby και Masters 1970).*

Παράλληλα με την ευχαρίστηση που βιώνει το παιδί κατά την επαφή του με τους ανθρώπους του εγγύτερου περιβάλλοντος αναπτύσσεται και στα πλαίσια της κοινωνίας, δηλαδή στην κοινωνία του νηπιαγωγείου, του σχολείου αργότερα και στον κύκλο των φίλων. Κερδίζει λοιπόν βαθμιαίως ανεξαρτησία από τα πρόσωπα του στενού του περιβάλλοντος. Παρατηρείται δηλαδή μια παραλληλία στην εξέλιξη της αυτοτέλειας και στην εξέλιξη των αντιληπτικών και πνευματικών ικανοτήτων καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων. Το παιδί προσαρμόζεται βαθμηδόν στις νέες καταστάσεις, οργανώνει τις νέες εμπειρίες και τις εντάσσει στις παλιές, αντιμετωπίζει συγκρούσεις και λύνει προβλήματα, και γενικώς αποκτά με την πάροδο του χρόνου περισσότερη αυτοπεποίθηση.

Η E.Duhm και η K. Huss (1979) τονίζουν τη σημασία των επιδράσεων των γονέων, των νηπιαγωγών και των συνομηλίκων για την εξέλιξη της αυτοτέλειας.Όσο περισσότερο εμπιστεύονται οι γονείς τις ικανότητες των παιδιών τους να παίρνουν αποφάσεις και όσο τα ενθαρρύνουν να δρούν αυτοτελώς, τόσο μεγαλύτερη αυτοτέλεια κερδίζουν αυτά. Η κοινωνική ωριμότητα των παιδιών ηλικίας 6 ετών βρέθηκε αυξημένη στις περιπτώσεις όπου οι γονείς τους έδιναν περιθώρια αυτοτέλειας και ελευθερία απόφασης (π.χ. για την εκλογή των φίλων, για τη χρήση χρωμάτων και για την επιλογή της ένδυσης) απο την πρώιμη παιδική ηλικία (Heckhausen και Kemmler, 1957). Οι απαιτήσεις βέβαια του περιβάλοντος για αυτοτελή συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να είναι ανάλογες με το επίπεδο της ψυχικής τους εξέλιξης. Οι υπερβολικές απαιτήσεις για επίδοση πιθανόν να δημιουργήσουν βιώματα αποτυχίας, ενώ η υπερπροστασία εμποδίζει την εξέλιξη της αυτοπεποίθησης. Τόσο τα παραφορτωμένα όσο και τα υπερπροστατευμένα παιδιά γίνονται μάλλον πιο εξαρτημένα.Αλλά και τα περιθώρια λήψης αποφάσεων θα πρέπει να χορηγούνται στα

---

* (Δες Duhm/Huss 1979)

παιδιά μέσα σε ορισμένα όρια και σε αντιστοιχία προς την ηλικία. Τέλος αρνητικά αποτελέσματα στην εξέλιξη της αυτοτέλειας έχουν η αυστηρότητα, η πειθαρχία, ο έλεγχος, η συχνή ποινή,ο εξαναγκασμός, και η έλλειψη ζεστασιάς και αναγνώρισης απο την πλευρά των γονέων.

Όλα αυτά οδηγούν στη συρρίκνωση της αυτοτέλειας και στην εξάρτηση του παιδιού, αφού τα περιθώρια για λήψη προσωπικών αποφάσεων είναι σχεδόν ανύπαρκτα (Tausch και Tausch , 1970, 5η έκδοση).

Οι Heckhausen και Kemmler (1957) διακρίνουν δύο όψεις της αυτοτέλειας: την πρακτική και την παιδοκεντρική.

Η πρακτική αυτοτέλεια έχει ως κέντρο τους γονείς και την ανάγκη τους να απαλλαγούν απο την φροντίδα των παιδιών. Μαθαίνουν στα παιδιά τους να αυτοεξυπηρετούνται (π.χ.να ντύνονται , να πλένονται και να εφοδιάζονται με τροφή) και να αναλαμβάνουν καθήκοντα και υπευθυνότητα στον οικογενειακό χώρο (π.χ. να στρώνουν το τραπέζι, να ψωνίζουν).

Η παιδοκεντρική αυτοτέλεια έχει, όπως δείχνει και ο όρος, ως κέντρο τα παιδιά και την ανάγκη τους για ανεξαρτησία στη λήψη των αποφάσεων που αναφέρονται σε προσωπικές υποθέσεις.Περιλαμβάνει επίσης την ικανότητά τους να εκτιμούν και να αντιμετωπίζουν τους κινδύνους.Η τάση ανεξαρτησίας, που εκδηλώνεται στη θέληση του παιδιού να τα κάνει όλα μόνο του, έχει μεγάλη σημασία για την εξέλιξη του κινήτρου της επίδοσης, σύμφωνα με τον Heckhausen (1974). Για να θεμελιώσει την άποψή του αναφέρεται στην έρευνα της Winterbotton (1958), η οποία διαπίστωσε ότι οι μητέρες που είχαν έντονα παρωθημένα αγόρια επέμεναν σε περισσότερη αυτοτέλεια των παιδιών τους στη διάρκεια των πρώτων 8 ετών, κυρίως πιο πρώιμα απ' ό,τι οι μητέρες των ασθενώς παρωθημένων αγοριών*. (Heckhausen, Funkkoleg 14, 1974, σελ. 163).

Η E.Duhm και η Huss (1979) γράφουν ότι κατά την εκτίμηση της αυτοτέλειας των παιδιών προκύπτουν ορισμένα προβλήματα και ορισμένες δυσκολίες:

---

* Η Winterbotton ερεύνησε δύο ομάδες αγοριών ηλικίας 8 μέχρι 10 ετών.(Δες Duhm / huss, 1979)

α) Η αυτοτέλεια δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα, όπως παρατηρείται η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει π.χ.χρώματα, γιατί αυτή εκδηλώνεται στις πιο διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς, κυρίως στον τρόπο με τον οποίο εκτελούνται διάφορες δραστηριότητες (ένδυση, επαφή με άλλους ανθρώπους, λύση προβλημάτων)

β) Σε κάθε ηλικία εκδηλώνεται διαφορετικά η αυτοτέλεια, γι' αυτό και απαιτείται μια ανάλογη κλίμακα σύγκρισης ή ένα ανάλογο σημείο αναφοράς. Αν σημάδι ανεξαρτησίας για ένα παιδί 4 ετών θεωρείται η ικανότητά του να ντύνεται μόνο του, για ένα παιδί 8 ετών θεωρείται αυτό αυτονόητο.

γ) Το μέγεθος της αυτοτέλειας εξαρτάται απο τις ευκαιρίες αυτοτελούς συμπεριφοράς που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, δηλαδή απο το παιδαγωγικό ύφος, από τις παιδαγωγικές αρχές, από τις αξίες ή από τις επιθυμίες των γονέων. Το παιδαγωγικό ύφος διαπιστώνεται συχνά με τη βοήθεια ερωτηματολογίων, αλλά τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ενιαίων συμπερασμάτων για τη συμπεριφορά των παιδιών.

δ)Κάθε άνθρωπος έχει διαφορετική παράσταση για την αυτοτέλεια, οι δε εκτιμήσεις δύο παρατηρητών για την ίδια κατάσταση διαφέρουν.

ε) Αν κατά την εφαρμογή του ερωτηματολογίου ερωτώνται οι γονείς ή οι νηπιαγωγοί άμεσα για αυτοτελή συμπεριφορά, τότε ενισχύεται η υποκειμενικότητα και η γενική τάση να δίνονται μάλλον θετικές παρά αρνητικές απαντήσεις στις ερωτήσεις. Οι παιδαγωγοί γενικώς έχουν την τάση να κρίνουν κατά το δυνατόν καλά τα παιδιά που τους έχουν εμπιστευθεί οι γονείς και η πολιτεία.

Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν τα εξής μέτρα για τη μείωση των δυσκολιών αυτών:

α) Ο ερευνητής ή η νηπιαγωγός διεξάγει μια διεξοδική συζήτηση με τους γονείς του κάθε παιδιού, τους υποβάλλει μια σειρά ερωτήσεων με τον ίδιο τρόπο, βιώνει τις αντιδράσεις των διαφόρων γονέων στις ίδιες ερωτήσεις και τις συγκρίνει μεταξύ τους.Τέλος παρατηρεί ο ερευνητής ή η νηπιαγωγός τα παιδιά μέσα στην ομάδα ως προς την αυτοτέλειά τους και συμπληρώνει τις πληροφορίες του.

β) Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο για τους γονείς και στο Φ.Π. για τους παιδαγωγούς έχουν τεθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναφέρονται στη συχνότητα των μορφών της συμπεριφοράς.

γ) Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο Φ.Π. δεν αναφέρονται άμεσα στην αυτοτέλεια, για να μην επηρεάζονται οι γονείς

και οι νηπιαγωγοί εκ των προτέρων στη στάση τους. Μόνο ο ερευνητής γνωρίζει ότι οι ερωτήσεις έχουν ως σκοπό τη διαπίστωση της αυτοτέλειας.

δ) Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου για τους γονείς και του Φ.Π. για τη νηπιαγωγό πρέπει να αφορά την ιδιαίτερη κατάσταση κάθε παιδιού σε σύγκριση με την ομάδα του.

2. Η ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

α) Σκοπός της συνομιλίας

Η συνομιλία με τους γονείς κατά την εγγραφή του παιδιού, και αργότερα σε κανονικές χρονικές αποστάσεις, προσφέρει στη νηπιαγωγό καλές δυνατότητες να πληροφορηθεί για τις ιδιαίτερες ικανότητες ή τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και δίνει την ευκαιρία:

1. Να πληροφορηθούν αμοιβαίως νηπιαγωγός και γονείς για την αγωγή στο νηπιαγωγείο και στην οικογένεια.
2. Να πληροφορηθεί η νηπιαγωγός για τη βιοτική κατάσταση τωνγονέων και των παιδιών.
3. Να γνωρίσουν οι γονείς τη νηπιαγωγό του παιδιού τους.
4. Να θέσουν οι γονείς ερωτήσεις ή να εκφράσουν φόβους και αγωνίες.

Οι συνομιλίες με τους γονείς πρέπει να γίνονται στην αρχή του έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο, για να διαπιστώνονται εγκαίρως τα προβλήματα που συνδέονται με τα ήσυχα και συνεσταλμένα παιδιά, τα οποία χάνονται μέσα στο σύνολο, έχουν όμως σημαντικές δυσκολίες. Η πρώτη συνομιλία με τους γονείς μπορεί να πραγματοποιηθεί με κατ'οίκον επίσκεψη της νηπιαγωγού πριν αρχίσει η φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Έτσι δίνεται ευκαιρία να γνωρίσει τις συνθήκες της κατοικίας, τα άλλα μέλη της οικογένειας (αδέλφια, γονείς, προγονείς) και τις δυνατότητες παιγνιδιού που έχει το παιδί. Επειδή όμως οι κατ'οίκον επισκέψεις είναι πολύ χρονοβόρες, καλεί η νηπιαγωγός τους γονείς για συνομιλία στο νηπιαγωγείο με την ακόλουθη διαδικασία:

1. Πραγματοποιεί ένα βράδυ μια γενική συγκέντρωση των γονέων,για να δώσει γενικές πληροφορίες και για να εξηγήσει ορισμένα οργανωτικά θέματα.
2. Ακολουθεί η κατ'ιδίαν συνομιλία μεταξύ γονέων και νηπιαγωγού διάρκειας 45 μέχρι 60 λεπτών. Ο χρόνος αυτός μπορεί να αυξομειώνεται ανάλογα με την κατάσταση της συνομιλίας και με *τις ιδιότητες των συνομιλητών.*

β) Όροι της συνομιλίας

Για να είναι μια συνομιλία μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων γόνιμη και αποδοτική πρέπει οι γονείς να πληροφορηθούν προηγουμένως για τις δυνατότητες μάθησης που προσφέρει το νηπιαγωγείο, για τη διαμόρφωση της προσχολικής αγωγής γενικώς και για τους τρόπους ατομικής προώθησης και ενίσχυσης του κάθε παιδιού. Όλα αυτά πρέπει να γίνουν σε μια γενική συγκέντρωση των γονέων, όπως συμβαίνει συνήθως με τα πληροφοριακά βράδια.Έτσι, στις κατ'ιδίαν συνομιλίες συζητούνται θέματα που αφορούν την ατομική κατάσταση του παιδιού.

Οι γονείς ανταποκρίνονται συνήθως στην πρόσκληση της νηπιαγωγού και απαντούν πρόθυμα στις ερωτήσεις,ιδιαίτερα αν επεδίωξαν οι ίδιοι τη συνομιλία.Όταν όμως η νηπιαγωγός ορίζει τη συνομιλία και δεν γνωρίζουν οι γονείς το σκοπό που επιδιώκει,τότε είναι πιθανό να αισθανθούν ότι συμβαίνει κάτι, ότι τους ελέγχει.Στην περίπτωση αυτή είναι δυνατόν να προκύψουν δυσκολίες στην επικοινωνία των δύο παραγόντων της αγωγής. Για να αποφευχθούν οι δυσχέρειες αυτές πρέπει η νηπιαγωγός να έχει συνειδητοποιήσει τι προσδοκά από τη συνομιλία (π.χ. να πληροφορήσει τους γονείς για το παιδί, να δώσει ή να πάρει συμβουλές)και τι προσδοκούν οι γονείς από τη συνομιλία (π.χ.να πληροφορηθούν για το παιδί τους, να πάρουν ή να δώσουν συμβουλές).

Για την ήρεμη και ανενόχλητη διεξαγωγή μιας συνομιλίας και για να έχουν γονείς και παιδαγωγός τη δυνατότητα να εκφράσουν εκείνο που θέλουν πρέπει:

1. Να μη διακόπτονται από το τηλέφωνο ή από τους συνεργάτες του ή της παιδαγωγού,
2. Οι συνομιλητές να κάθονται άνετα σε καρέκλες του ίδιου ύψους, ώστε να βλέπονται καλά,
3. Να μην έχουν δημιουργηθεί καταστάσεις αντιπάθειας μεταξύ γονέων και παιδαγωγού και συναισθήματα ανωτερότητας ή κατωτερότητας του παιδαγωγού απέναντι σε ορισμένους γονείς,
4. Ο παιδαγωγός να έχει προετοιμαστεί καλά για τη συνομιλία, δηλαδή να γνωρίζει καλά τους σκοπούς του, να θέτει αντικειμενικές ερωτήσεις και να δίνει απαντήσεις ως ειδικός.
5. Για τη σωστή προετοιμασία μιας συνομιλίας η I. Mussmann (Duhm /Huss 1979) προτείνει παιγνίδια ρόλου, με τα οποία μπορεί

να ασκηθεί ο τρόπος διεξαγωγής της και η υποβολή ερωτήσεων στους γονείς. Τα παιγνίδια ρόλου περιλαμβάνουν τη φάση της προετοιμασίας, της συνομιλίας (σύνταξη καταλόγου ερωτήσεων) και τη φάση της εκτέλεσης της συνομιλίας, δηλαδή της κατ'οίκον επίσκεψης (βλέπε Duhm / Huss 1979, σελ. 8 και 10).

γ) Διεξαγωγή της συνομιλίας

Η E.Duhm και η K. Huss (1979) διακρίνουν τις εξής φάσεις κατά την διεξαγωγή μιας συνομιλίας με τους γονείς.

1. Φάση της γνωριμίας και της προθέρμανσης.

Στη φάση αυτή ο χαιρετισμός, η συζήτηση γενικών θεμάτων, όπως είναι ο καιρός και τα οργανωτικά προβλήματα του νηπιαγωγείου, βοηθούν στην αποκατάσταση της πρώτης επαφής.

2. Φάση της προετοιμασίας της συνομιλίας.

Εδώ οι συνομιλητές διευκρινίζουν τις προσδοκίες και τους σκοπούς τους, δηλαδή η νηπιαγωγός, αν αυτή προσκαλεί τους γονείς για συνομιλία, δηλώνει το σκοπό για τον οποίο κάλεσε τους γονείς. Το ίδιο συμβαίνει αν οι γονείς ζήτησαν τη συνάντηση.

Αν η συνομιλία γίνεται με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού μετά την εγγραφή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να αρχίσει ως εξής:" Σας παρακάλεσα, όπως όλους τους γονείς των παιδιών του τμήματός μου, γι' αυτή τη συνομιλία, γιατί θα ήθελα να σχηματίσω μια κατά το δυνατόν ακριβή εικόνα του κάθε παιδιού, για να μπορέσω να το καταλάβω καλύτερα. Η γνώση του παιδιού θα γίνει ευκολότερη για μένα, αν πληροφορηθώ τη μέχρι τώρα εξέλιξή του, τις προτιμήσεις και τις αποστροφές του. Θα ήθελα επίσης να σας παρακαλέσω να απαντήσετε σε ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο μπορώ να πληροφορηθώ κατά πόσο το παιδί σας ανταποκρίνεται από μόνο του στις καθημερινές ανάγκες του,όπως είναι το πλύσιμο, το ντύσιμο κ.τ.λ.,και πώς συμπεριφέρεται συνήθως απέναντι σε άλλους ανθρώπους."

Με την εισαγωγή αυτή η νηπιαγωγός δηλώνει τους σκοπούς της και τον τρόπο εργασίας της.

Η συνομιλία μπορεί να γίνει, αφού προηγουμένως τα παιδιά έχουν φοιτήσει ένα διάστημα στο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός τότε αρχίζει ως εξής:" Το παιδί σας είναι μερικό χρόνο στο νηπιαγωγείο,γι' αυτό θα ήθελα να μιλήσουμε τώρα πώς βλέπετε τη μέχρι τώρα εξέλιξή του. Με ενδιαφέρει να ακούσω πού κατά τη γνώμη σας έχει κάμει

πρόόδους και πού έχει ακόμα δυσκολίες. Στη διάρκεια της συνομιλίας μας θα ήθελα να σας δώσω ακόμα μια φορά το ερωτηματολόγιο, στο οποίο έχετε απαντήσει μια φορά στην πρώτη μας συνάντηση". Τέλος είναι δυνατό να ζητήσουν οι γονείς μια συνάντηση και μια συνομιλία. Στην περίπτωση αυτή η νηπιαγωγός πρέπει να πει: " Με παρακαλέσατε να συναντηθούμε και να μιλήσουμε για μερικά θέματα (ή προβλήματα). Για να μπορέσω να σχηματίσω μια καλύτερη εικόνα, θα ήθελα να σας παρακαλέσω να μου εξιστορήσετε άλλη μια φορά τα προβλήματά σας (ερωτήσεις σας) με ακρίβεια."

3. Η φάση της συνομιλίας

Η νηπιαγωγός και οι γονείς παρουσιάζουν τα προβλήματα, θέτουν ερωτήσεις και απαντούν σε ερωτήσεις. Ακολουθείται περίπου η εξής διαδικασία:

- Οι γονείς διηγούνται ό,τι νομίζουν απαραίτητο για το παιδί τους.
- Η νηπιαγωγός θέτει ερωτήσεις για την εξέλιξη του παιδιού, για τα παιγνίδια που προτιμά, κ.τ.λ.
- Οι γονείς απαντούν στο ερωτηματολόγιο.
- Μετά ή κατά τη διάρκεια της απάντησης στο ερωτηματολόγιο οι γονείς δίνουν συμπληρωματικές πληροφορίες ή θέτουν και άλλες ερωτήσεις.

Η πρώτη συνομιλία με τους γονείς φωτίζει και το υπόβαθρο εξέλιξης της αυτοτέλειας,παράλληλα δε η νηπιαγωγός ζητά πληροφορίες για την πρώιμη παιδική εξέλιξη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη νηπιαγωγό παρουσιάζουν τα στοιχεία που συνδέονται με τις αρρώστιες του παιδιού ή τα πιθανά ατυχήματα καθώς και για τις ιδιαιτερότητες και τις παραξενιές του.Μεγάλη σημασία έχουν και οι πληροφορίες που αναφέρονται στα πρόσωπα αναφοράς, δηλαδή στους γονείς. Ποια είναι η παρουσία των γονέων στο σπίτι, ποια άλλα πρόσωπα φροντίζουν το παιδί, πώς περνά μια Κυριακή και μια καθημερινή μέρα, ποια είναι η σχέση του παιδιού με τους γονείς, ποια η σχέση του με τα αδέλφια, ποιες είναι οι προτιμήσεις και οι αντιπάθειές του στο παιγνίδι ή αλλού. Οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες για τη νηπιαγωγό , προκειμένου να σχηματίσει μια πλήρη εικόνα για το παιδί. Στην επαναληπτική συνομιλία, στο τέλος του χρόνου η νηπιαγωγός ζητά πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού στο παι-

γνίδι ή απέναντι σ'άλλα παιδιά και τις απαντήσεις που παίρνει τις συσχετίζει με τις παρατηρήσεις της στο νηπιαγωγείο. Οι ερωτήσεις που απευθύνει στους γονείς πρέπει να είναι ίδιες για όλους, έτσι ώστε οι πληροφορίες που παίρνει να είναι περίπου ίδιες για όλα τα παιδιά. Βασική αρχή κατά τη συνομιλία πρέπει να είναι ο σεβασμός του συνομιλητή. Πρέπει να αποφεύγονται στη φάση αυτή οι εξωτερικεύσεις και οι προσωπικές απόψεις, η νηπιαγωγός δηλαδή οφείλει να ακούει προσεκτικά χωρίς να επιδρά στους συνομιλητές της ή να τους προκαλεί το συναίσθημα ότι είναι το ίδιο ή καλύτερα πληροφορημένη απ'ότι αυτοί.

4. Η φάση του τερματισμού της συνομιλίας.

Στη φάση αυτή ολοκληρώνεται η συνομιλία μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων χωρίς να εκφρασθούν θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις. Γίνονται μόνο μερικές ουδέτερες παρατηρήσεις. Στο ερωτηματολόγιο απαντούν οι γονείς γραπτώς, η συμπλήρωση όμως μπορεί να γίνεται και απο τη νηπιαγωγό μετά από την εκάστοτε απάντηση των γονέων.

Η νηπιαγωγός πρέπει να καταγράφει ορισμένες πληροφορίες κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, γιατί υπάρχει κίνδυνος να τις ξεχάσει. Δεν επιτρέπεται εντούτοις να κρατά σημειώσεις εφόσον γίνεται η συζήτηση, γιατί υπάρχει κίνδυνος αποπροσανατολισμού από το θέμα της συνομιλίας. Αυτό μπορεί να το κάμει αμέσως μετά τη συνομιλία,καταρτίζοντας ένα πρακτικό από μνήμης.

Πρέπει ο ερευνητής να έχει υπόψη του ότι οι εξωτερικεύσεις των γονέων κατά τη διάρκεια της συνομιλίας επηρεάζονται από διαφόρους παράγοντες, γλωσσικούς και μη (γι αυτό συνιστάται προσοχή κατά την ερμηνεία τους). Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

α) Οι προσωπικές ιδιαιτερότητες των συνομιλητών, δηλαδή οι χειρονομίες, οι μορφασμοί, ο ρυθμός της ομιλίας, το γλωσσικό ύφος, τα συναισθηματικά στοιχεία στις σχέσεις των συνομιλητών, η κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. τάση κυριαρχίας ή ετοιμότητα υποταγής, οι διαφορετικές εμπειρίες και αξιολογικές κλίμακες).

β) Τα κοινωνικά στοιχεία, δηλαδή ο ρόλος του κάθε συνομιλητή (παιδαγωγός ή γονείς), το επάγγελμα, οι διαφορές στην ηλικία.

γ) Η ιδιαιτερότητα της κατάστασης κατά τη συνομιλία, δηλαδή η θέση των καθισμάτων, η άνεσή τους, οι παράλληλες απασχολήσεις της νηπιαγωγού (σημειώσεις ή ηχογραφήσεις, κ.τ.λ.).

Η συνομιλία παιδαγωγού και γονέων είναι το κατάλληλο μέσο,το

οποίο σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, μπορεί να βοηθά εκάστοτε τον παιδαγωγό να ερμηνεύει τη συμπεριφορά των παιδιών του τμήματός του και να αντιδρά ανάλογα.

3. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ E.DUHM ΚΑΙ ΤΗΣ K. HUSS

Περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς της E. Duhm και της K. Huss περιλαμβάνει δύο υπερκείμενους παράγοντες, δηλαδή την πρακτική και την κοινωνική αυτοτέλεια του παιδιού, την ύπαρξη των οποίων δεν μπόρεσαν να αποδείξουν, όπως οι ίδιες βεβαιώνουν (1979, σελ. 15 κ.π.), λόγω αριθμητικής ανεπάρκειας του αρχικού τους υλικού για την ανάλυση παραγόντων δεύτερης τάξης. Στο υλικό του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται και το Φ.Π. για τη νηπιαγωγό, το οποίο περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις, δηλαδή λιγότερες κατά 14 απ'ό,τι το ερωτηματολόγιο για τους γονείς. Το ερευνητικό υλικό συμπληρώνεται με το φύλλο αξιολόγησης (Φ.Α.).

1. Πρακτική αυτοτέλεια (πρώτος υπερκείμενος παράγοντας)

Στην πρακτική αυτοτέλεια περιλαμβάνουν οι παραπάνω συγγραφείς τη συμπεριφορά στις καθημερινές πρακτικές εργασίες, δηλαδή σε πρακτικές δεξιότητες τις οποίες μπορεί κανείς να παρατηρήσει και να ασκήσει εύκολα, γιατί είναι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (ερωτήσεις 1-21 στο Φ.Γ. και 1-16 στο Φ.Π.)*

Η πρακτική αυτοτέλεια διαφοροποιείται σε μερικότερους παράγοντες, τους εξής:

α) Συμπεριφορά στο πλύσιμο, ντύσιμο και ξεντύσιμο (ερωτήσεις 1-7 στο Φ.Γ.και 1-4 στο Φ.Π.)

β) Ιδιαίτερες δεξιότητες κατά την ένδυση (ερωτήσεις 8-12 στο Φ.Γ. και 5-9 στο Φ.Π.).Οι δεξιότητες αυτές απαλλάσσουν τους γονείς από πολλές φροντίδες και γι' αυτό προσπαθούν να τις ενισχύσουν

---

* Φ.Γ. = φύλλο γονέων
Φ.Π. = φύλλο παιδαγωγού

ιδιαίτερα. Παράλληλα τα παιδιά απαιτούν και σχετική ανεξαρτησία από τους γονείς.

γ) Χειρισμός εργαλείων και υλικών (ερωτήσεις 13-21 στο Φ.Γ. και 10 - 16 στο Φ.Π.). Μεγάλη επιβάρυνση και φροντίδα για τους γονείς προκαλεί η μη κυριαρχία και χρήση από το παιδί χρωμάτων, μαχαιριών, ψαλιδιών κ.τ.λ.Οι δραστηριότητες αυτές συνδέονται με κάποιο κίνδυνο και οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για άσκηση στον τομέα αυτόν εξαρτώνται από το παιδαγωγικό ύφος των γονέων.

2. Κοινωνική αυτοτέλεια (δεύτερος υπερκείμενος παράγοντας)

Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στη συμπεριφορά απέναντι σε άλλους ανθρώπους (ερωτήσεις 22-47 στο Φ.Γ.και 17- 33 στο Φ.Π.). Τόσο η παρατήρηση, όσο και η άσκηση της κοινωνικής αυτοτέλειας είναι δυσκολότερη απ' ό,τι η παρατήρηση και η άσκηση της πρακτικής αυτοτέλειας. Είναι για το λόγο αυτό απαραίτητα ορισμένα σημεία αναφοράς, για να καταστεί δυνατό να προσφέρονται εκάστοτε σκόπιμες και κατευθυνόμενες βοήθειες.

Η κοινωνική αυτοτέλεια διαφοροποιείται στους εξής μερικότερους παράγοντες.

α) Επαφές με τους άλλους ανθρώπους (ερωτήσεις 22 -26 στο Φ.Γ. και 17- 20 στο Φ.Π.). Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται στη συμπεριφορά του παιδιού απέναντι σε ενήλικους που δε γνωρίζει.

β) Ανεξαρτησία κατά την αποκοίμηση (ερωτήσεις 27- 30 στο Φ.Γ.) Οι κατηγορίες αυτές συνδέονται με τις αντιδράσεις του παιδιού στη μοναξιά και στο χωρισμό από τους οικείους του.

γ) Στάση στις δύσκολες καταστάσεις (ερωτήσεις 31-38 στο Φ.Γ. και στο 21-28 στο Φ.Π.). Μπορεί το παιδί να αναβάλλει την ικανοποίηση αναγκών και ωθήσεων και να σέβεται τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων; Οι γονείς μπορούν να δίνουν ευκολότερα την απάντηση, όταν τους ρωτά κανείς ως εξής: " Είναι το παιδί εσωτερικώς αρκετά ανεξάρτητο,... για να μπορεί να παραδέχεται ζημιές που έχει κάμει..ή...για να αφήνει τη μητέρα του να φεύγει έξω από το σπίτι;"

δ) Συμπεριφορά εκτός του σπιτιού και στο παιγνίδι με άλλα παιδιά (ερωτήσεις 39- 47 στο Φ.Γ. και 29 -33 στο Φ.Π.).

Οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν τόσο ορισμένες κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, όπως π.χ. το παιγνίδι με άλλα παιδιά, όσο και ορισμένες πρακτικές δεξιότητες, δηλαδή συμπεριφορά στο δρόμο,

συμπεριφορά κατά τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο (μόνο ή με τους γονείς) κ.τ.λ. Απόλυτος διαχωρισμός κοινωνικής και πρακτικής αυτοτέλειας δεν είναι δυνατός.

Εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Δίνει η νηπιαγωγός το ερωτηματολόγιο στους γονείς και τους κάνει την υπόδειξη ότι η απάντηση θα πρέπει να δοθεί με βάση τις προκαθορισμένες κατηγορίες:

πάντοτε	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ

Τους πληροφορεί επίσης ότι μπορούν να κάμουν συμπληρωματικές παρατηρήσεις ή να δώσουν εξηγήσεις όπου αυτοί νομίζουν.Αφού διαβάσουν τις οδηγίες ενεργεί η νηπιαγωγός με δύο τρόπους:

α) Όταν οι γονείς έχουν απειρία από συμπλήρωση τέτοιου ερωτηματολογίου, απαντούν σ'αυτό κατά τη διάρκεια της συνομιλίας και συμπληρώνει τις απαντήσεις η νηπιαγωγός ή ο ερευνητής αντίστοιχα. Στην περίπτωση αυτή όμως πρέπει να ζητήσει από τους γονείς να εκτιμήσουν τη συχνότητα της συμπεριφοράς με βάση τις προκαθορισμένες κατηγορίες της κλίμακας και δεν επιτρέπεται να το κάμει ο ίδιος, σύμφωνα με τις δικές του εντυπώσεις για τη συμπεριφορά του παιδιού.

β) Διαβάζουν οι γονείς τις ερωτήσεις μαζί με τη νηπιαγωγό ή τον ερευνητή και σημειώνουν τη σωστή απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Η συνομιλία μπορεί να συσχετισθεί με περιεχόμενο τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο.

Ιδιαίτερης προσοχής αξίζει η υπόδειξη της E.Duhm και K.Huss (1979), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής δεν πρέπει να επηρεάζει τις απαντήσεις των γονέων με συμπληρωματικές διευκρινήσεις των ερωτήσεων ή με υποδείξεις, γιατί σε αντίθετη περίπτωση δεν εξασφαλίζεται η συγκρισιμότητα των απαντήσεων των γονέων μέσα στο ίδιο τμήμα παιδιών ή με άλλα τμήματα.Ο επηρεασμός είναι πιθανότερος όταν οι απαντήσεις δίνονται με τη μορφή συνομιλίας. Επίσης ο όρος " αυτοτέλεια" δεν πρέπει να υπάρχει ούτε στο ερωτηματολόγιο ούτε στις οδηγίες για τους γονείς ούτε επιτρέπεται να τον χρησιμοποιεί ο ερευνητής. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται ή τουλάχιστο δεν αυξάνει η τάση των γονέων να αξιολογούν τα παιδιά τους μάλλον θετικά. Για να εξασφαλίζεται η σαφήνεια των απαντήσεων πρέπει να χρη-

σιμοποιείται μόνο μια κατηγορία της κλίμακας.

Παρατήρηση των παιδιών από τη νηπιαγωγό.

Υπάρχουν ανεξέλεγκτοι παράγοντες, όπως είναι οι αξίες και οι επιθυμίες των γονέων, οι οποίοι επιδρούν τόσο κατά τη συνομιλία όσο και κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις λοιπόν των γονέων, οι οποίοι είναι συμμετοχικοί παρατηρητές των παιδιών τους, συνοδεύονται από ένα μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας. Οι επιθυμίες, οι αξίες, και η " υποχρεωτική " υποκειμενικότητα στις κρίσεις, λόγω μικρής απόστασης γονέων και παιδιών, εκδηλώνεται στις θετικές ή και στις αρνητικές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας μειώνεται και αυξάνει η αντικειμενικότητα αντίστοιχα, όταν η νηπιαγωγός διενεργεί συμπληρωματικές και κατευθυνόμενες παρατηρήσεις του κάθε παιδιού. Βάση των παρατηρήσεων μπορεί να αποτελέσει το ερωτηματολόγιο, αφού προηγουμένως αφαιρεθούν οι ερωτήσεις που απευθύνονται μόνο στους γονείς (π.χ. η συμπεριφορά του παιδιού κατά το αποκοίμισμα).Στο τέλος συγκρίνονται οι απαντήσεις των γονέων και οι παρατηρήσεις της νηπιαγωγού. Οι απαντήσεις της νηπιαγωγού στο Φ.Π. πρέπει να στηρίζονται σε πραγματικές παρατηρήσεις και να είναι ανεξάρτητες από τις απαντήσεις των γονέων.Για να εξασφαλισθεί αυτό κατά το δυνατόν, πρέπει οι παρατηρήσεις της νηπιαγωγού να γίνουν πριν από τη συνέντευξη με τους γονείς και πριν αξιολογήσει τις απαντήσεις τους. Αυτό ισχύει κυρίως για την επαναληπτική συνέντευξη.

Αξιολόγηση των απαντήσεων των γονέων και της παρατήρησης της νηπιαγωγού

Μετά από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και του Φ.Π. με τις απαντήσεις των γονέων και τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού ακολουθεί η διαδικασία της σύγκρισης των αποτελεσμάτων.Για να γίνει αυτό δυνατό, μετατρέπεται η κλίμακα αξιολόγησης των 5 βαθμίδων σε αριθμητική κλίμακα, ως εξής:

πάντοτε	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ
5	4	3	2	1

Οι απαντήσεις, με αριθμητική πλέον παρουσίαση, καταγράφονται στο φύλλο αξιολόγησης (Φ.Α.), σύμφωνα με το σχέδιο της E.Duhm και της Huss (1979).

Η θετική απάντηση " πάντοτε " σημαίνει ότι το παιδί διαθέτει τον ανώτατο βαθμό αυτοτέλειας. Όσο υψηλότερη είναι επομένως η τιμή της κλίμακας, τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτοτέλεια. Σε ορισμένες βέβαια κατηγορίες η απάντηση " ποτέ " υποδηλώνει αυτοτέλεια, κατά την άποψη των παραπάνω συγγραφέων. Για να το καταστήσουν πιο σαφές , φέρουν τα ακόλουθα παραδείγματα:
(1979, σελ. 12 και 13).

Ερώτηση 43: Επισκέπτεται το παιδί σας μόνο του άλλα παιδιά στη γειτονιά ;
Απάντηση: Συχνά (τιμή κλίμακας 4)

Πιθανό συμπέρασμα: Το παιδί κινείται με πολύ ανεξαρτησία στη γειτονιά.

Ως εξαίρεση παρουσιάζουν την εξής ερώτηση (34).

Χτυπιέται το παιδί στις αντιπαραθέσεις του με άλλα παιδιά;

Αν εδώ η απάντηση είναι " ποτέ ", αυτό κατά τη γνώμη τους, σημαίνει μάλλον αυτοτέλεια, γι' αυτό και αντιστρέφουν την κλίμακα:

πάντοτε	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ
1	2	3	4	5

Οι ερωτήσεις 27, 29, 30, 34 για τις οποίες η κλίμακα προχωρεί αντίστροφα, όπως στο παράδειγμα, εμφανίζονται στο Φ.Π. με γκρίζα επιφάνεια. Στο φύλλο παιδαγωγού υπάρχει μόνο μία τέτοια εξαίρεση, όπου η κλίμακα αρχίζει με το πάντοτε = 1 και τελειώνει στο ποτέ = 5 ,ενώ στο Φ.Γ. είναι, όπως είπαμε, 4 οι εξαιρέσεις, οι εξής:

27. Χρειάζεται το παιδί σας φως για να μπορέσει να αποκοιμηθεί; (Φ.Γ.).
29. Επιμένει να αποκοιμηθεί στο κρεβάτι των γονέων;(Φ.Γ.)
30. Έρχεται τις νύχτες στο κρεβάτι των γονέων;(Φ.Γ.)
34. Χτυπιέται στις αντιπαραθέσεις του με άλλα παιδιά;

Το Φ.Α. περιέχει στοιχεία τόσο για το κάθε παιδί χωριστά, όσο και για την ομάδα. Αυτά μπορούν να εξετασθούν μετά από διάφορες πλευρές, κατά την κρίση του ερευνητή. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι ατομική, μπορεί όμως να αναφέρεται στην ομάδα.

α) Αξιολόγηση του κάθε παιδιού σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης

Κατά κανόνα οι απαντήσεις των γονέων κατά την αποφοίτηση του παιδιού από το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι θετικές για όλες τις κατηγορίες της συμπεριφοράς που περιέχονται στο Φ.Γ., δηλαδή να υπάρχει συσσώρευση των τιμών 4 ή 5 της κλίμακας αξιολόγησης. Αν υπάρχει συσσώρευση αρνητικών εκτιμήσεων (1 ή 2), τότε το παιδί έχει δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να ερμηνευθούν.

Τις ιδιαίτερες ικανότητες ή τις δυσκολίες του κάθε παιδιού στην πρακτική και στην κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να τις διαπιστώσει η νηπιαγωγός με τη βοήθεια των στοιχείων και των πληροφοριών από τη συνομιλία με τους γονείς, αλλά και από τις δικές της παρατηρήσεις.Στην περίπτωση αυτή προκύπτει μια διπλή αξιολόγηση, δηλαδή:

α) από την οπτική των γονέων,
β) από την οπτική των παιδαγωγών.

Κατά την άποψη της E.Duhm και της K.Huss (1979) πρέπει τα στοιχεία των γονέων να εξετασθούν πρώτα ανεξάρτητα από τα στοιχεία των παιδαγωγών και να μη συγκριθούν μεταξύ τους ούτε

να γίνουν προσπάθειες ερμηνείας τους. Οι εκτιμήσεις των γονέων και των παιδαγωγών για το κάθε παιδί πρέπει να εξετασθούν με βάση τα ερωτήματα:

α) Ποιες δεξιότητες διαθέτει το παιδί;	τιμές κλίμακας
Πού αισθάνεται σίγουρο στον κοινωνικό τομέα;	5 ή 4
β) Πού έχει δυσκολίες; Φαίνεται να έχει πολλές δυσκολίες;	τιμές κλίμακας 1 ή 2

Οι συγγραφείς αυτοί φέρουν μερικά παραδείγματα, με τα οποία κάνουν πιο συγκεκριμένες τις προτάσεις τους. Είναι πιθανό, γράφουν, οι γονείς να έχουν την άποψη, ότι το παιδί τους στον πρακτικό τομέα έχει ανάγκη από πολλή βοήθεια ακόμα, όπως π.χ. στο ντύσιμο και στο ξεντύσιμο,αλλά στον κοινωνικό τομέα, δηλαδή στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά είναι ανοιχτό και κοινωνικό, δείχνει προθυμία για επαφή (ερωτήσεις 25 και 26 και 39 μέχρι 47) και προσαρμόζεται καλά στην ομάδα (ερωτήσεις 31-38).Όμως, όταν πρόκειται για άγνωστους ενήλικους, τότε δείχνει διστακτικότητα στην επαφή (στις ερωτήσεις 22 - 24 οι εκτιμήσεις είναι 1 ή 2).Παρά τις παραπάνω εκτιμήσεις των γονέων για το παιδί τους, δε θεωρούν ότι αυτό στερείται της αυτοτέλειας, όπως τουλάχιστο αφήνουν να διαφαίνεται από τη συνομιλία.

Διαφορετικές φαίνονται να είναι οι εκτιμήσεις του παιδαγωγού (νηπιαγωγού).Το παιδί, σύμφωνα με αυτόν, χρειάζεται λίγη βοήθεια στις πρακτικές δραστηριότητες και στην επαφή του με τα άλλα παιδιά δείχνει επιφυλακτικότητα και δειλία.Δύσκολα το υποφέρει όταν χάνει στο παιγνίδι και κατά τις αντιπαραθέσεις του με τα άλλα παιδιά αποχωρεί και παίζει μόνο του. Τους ξένους τους αντιμετωπίζει με επιφύλαξη. Ο παιδαγωγός διαπιστώνει ότι το παιδί επιδιώκει συχνή επαφή μαζί του.

Μετά από την καταγραφή των εκτιμήσεων των γονέων και του παιδαγωγού ακολουθεί η σύγκριση, η οποία μπορεί να έχει τα ακόλουθα αποτελέσματα:

α) Συμφωνία γονέων και παιδαγωγού, β) διαφορά γονέων και παιδαγωγού στις εκτιμήσεις. Σύμφωνα με το παραπάνω παράδειγμα γονείς και παιδαγωγός συμφωνούν μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στους ενήλικους.Διαφέρουν όμως μεταξύ τους στην εκτίμηση των πρακτικών του δεξιοτήτων, στην προ-

σαρμογή του στην ομάδα και στη συναναστροφή του με άλλα παιδιά. Επομένως πρέπει να διευκρινισθεί σε ποιές μορφές συμπεριφοράς, πρακτικές ή κοινωνικές, υπάρχει διαφορά εκτιμήσεων και ποιά είναι τα αίτια της διαφοράς αυτής.

Οι διαφορές γονέων και παιδαγωγού στις εκτιμήσεις της συμπεριφοράς του παιδιού μπορούν να οφείλονται: α) στις διαφορετικές τους εμπειρίες, β) στις διαφορετικές καταστάσεις παρατήρησης της συμπεριφοράς.

Οι γονείς παρατηρούν το παιδί τους συνήθως μόνο του, κυρίως στη συμπεριφορά του απέναντι στους ενήλικες. Για τη συμπεριφορά του απέναντι στα άλλα παιδιά στηρίζονται στις αντιδράσεις κατά την επαφή με τα αδέλφια του ή στις τυχαίες παρατηρήσεις, όταν πρόκειται για μοναχοπαίδια. Είναι επίσης πιθανό να είναι διαφορετική η συμπεριφορά των παιδιών στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι στο σπίτι. Τέλος, μερικοί παιδαγωγοί κρίνουν τα παιδιά επιεικέστερα απ'ό,τι οι γονείς. Η τάση αυτή αυξάνει, κατά την E.Duhm και την K. Huss (1979), όταν η φοίτηση στο νηπιαγωγείο βαίνει προς το τέλος της, γιατί ο παιδαγωγός θέλει την επιτυχία των προσπαθειών του και έχει την ανάγκη να το διαπιστώσει .

β) Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης σε σχέση με την ομάδα.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης σε σχέση με την ομάδα έχει ως στόχο να προσδιορίσει ικανότητες ή δυσκολίες των μελών της ως προς την πρακτική και την κοινωνική αυτοτέλεια και με βάση τα στοιχεία αυτά να ληφθούν μέτρα για την προώθησή της (E. Duhm/ K.Huss,1979). Αν π.χ. διαπιστώσει η νηπιαγωγός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών του νηπιαγωγείου της δυσκολεύεται πολύ να ντύνεται ή νιώθει ανασφάλεια απέναντι σε άγνωστα πρόσωπα, τότε διαμορφώνει ανάλογα την πρακτική της εργασία.

Η αξιολόγηση προσφέρει επίσης τη δυνατότητα να προσδιορισθούν οι ικανότητες και η θέση κάθε παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα. Αν π.χ. διαπιστώσει η νηπιαγωγός ότι ένα παιδί δεν μπορεί να δέσει τα παπούτσια του ή να κουμπωθεί, τότε το συγκρίνει με την ομάδα.

Στην περίπτωση που και τα άλλα παιδιά έχουν τις ίδιες δυσκολίες, τότε βγάζει το συμπέρασμα ότι τα προβλήματα του παιδιού δεν αποτελούν εξαίρεση.Αν όμως το παιδί υστερεί σε μια άλλη πρακτική

δεξιότητα σε σύγκριση με την ομάδα, τότε πρέπει να αναζητήσει τους λόγους της αδυναμίας, να σκεφθεί τρόπους βοήθειας και ενδεχομένως να σχηματίσει ομοιογενείς ομάδες.

Η ομαδοποίηση των παιδιών μπορεί να γίνει με βάση τις πρακτικές δεξιότητες που κατέχουν ή δεν κατέχουν, με βάση τη συμπεριφορά τους στο παιγνίδι ή τέλος με βάση τη συμπεριφορά τους απέναντι σε άλλους ανθρώπους. Η ομαδοποίηση μπορεί να είναι και ανομοιογενής, δηλαδή να καταρτισθούν ομάδες, οι οποίες να συμπεριλαμβάνουν παιδιά που έχουν π.χ. δυσκολίες επαφής με άλλα παιδιά, που δεν έχουν τέτοια προβλήματα.

4. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

α) Η διαμόρφωση των ερωτήσεων

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου της E.Duhm και K.Huss στηρίχθηκε στο ερευνητικό πρόγραμμα της Βρέμης που άρχισε το 1971 σε 5 παιδικούς σταθμούς και ολοκληρώθηκε το 1975. Στόχος του προγράμματος υπήρξε η παρακολούθηση της εξέλιξης των διαφόρων πλευρών της αυτοτέλειας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

α) Πριν αρχίσει η εργασία της κάθε ομάδας παιδιών οι παιδαγωγοί (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι κ.τ.λ.) έκαμαν επισκέψεις στα σπίτια και διενήργησαν διεξοδικές συνομιλίες με τους γονείς.

β) Με βάση την κλίμακα του Doll (Vineland Sociala Matarity Scale, 1956) σχεδίασαν ένα ερωτηματολόγιο για γονείς με θέμα την αυτοτέλεια.

γ) Έγινε η πρώτη εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε γονείς (1971) και οι 100 ερωτήσεις του μετά από κριτική επανεξέταση μειώθηκαν σε 68 (36 για την πρακτική και 32 για την κοινωνική αυτοτέλεια). Η απάντηση των γονέων δινόταν γραπτώς στην κλίμακα των 5 βαθμίδων (πάντοτε, συχνά, μερικές φορές, σπάνια , ποτέ).

δ) Το 1972 έγινε νέα εφαρμογή (βλέπε 1979, σελ. 15) και ερευνήθηκε ακριβέστερα τόσο η σημαντικότητα, όσο και η ομαδοποίηση των μορφών συμπεριφοράς που περιέχονταν στο ερωτηματολόγιο. Το 1973 έγινε μια τρίτη εφαρμογή σε νέα ομάδα παιδιών της ίδιας ηλικίας (4- 5 ετών) και αναθεωρήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις (ό.π. σελ. 15).

β) Έλεγχος της σημαντικότητας των μορφών συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου

Μελετήθηκε η ομαδοποίηση των μορφών συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου με τη διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων, με τη μέθοδο των κυρίων αξόνων (συνιστωσών) και με το πρόγραμμα PAFA των Schnell / Gebhard.Με τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε η ύπαρξη 7 μονοπολικών, ανεξάρτητων και ερμηνεύσιμων παραγόντων για τις ομάδες των παιδιών 4- 5 και 5-6 ετών, οι οποίοι συμφωνούσαν

σχετικώς καλά με τη διαίρεση του ερωτηματολογίου, όπως είχε γίνει πριν τη στατιστική ανάλυση.

Οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατόν να αναχθούν στις υπερκείμενες κατηγορίες " πρακτική" και " κοινωνική αυτοτέλεια ". Η σύγκριση της δομής των παραγόντων της πρακτικής αυτοτέλειας δείχνει ότι η χρήση εργαλείων και υλικών στα μικρότερα παιδιά είναι πιο διαφοροποιημένη απ'ό,τι στα μεγαλύτερα (βλέπε σελ. 15 και 16). Οι δεξιότητες του ντυσίματος και ξεντυσίματος των μεγαλύτερων παιδιών αποτελούν δύο παράγοντες.Ίσως η διαφοροποίηση αυτή να οφείλεται σε μεταβολή των παιδαγωγικών στόχων των γονέων. Σταθερότεροι παραμένουν μεταξύ των ηλικιών (4-5 και 5-6) οι παράγοντες της κοινωνικής αυτοτέλειας. Στα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζεται όμως και ένας τέταρτος παράγοντας, που είναι η συμπεριφορά κατά το αποκοίμισμα . Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται, κατά τους συγγραφείς της έρευνας, στο γεγονός ότι οι δυσκολίες των μεγαλύτερων παιδιών κατά το αποκοίμισμα κρίνονται αυστηρότερα απ' ό,τι οι δυσκολίες των μικρότερων και θεωρούνται από τους γονείς ως ενοχλητικός παράγοντας. Έτσι τα μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζονται πιο εξαρτημένα απ'ό,τι τα μικρότερα.

γ) Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την εφαρμογή του ερωτηματολογίου υποβλήθηκαν σε ανάλυση και αξιολόγηση ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στη μεταβολή των κρίσεων των γονέων από τη μια εφαρμογή του ερωτηματολογίου στην άλλη. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ηλικία, το φύλο του παιδιού, η θέση του στη σειρά των αδελφών (πρωτότοκο, δευτερότοκο, υστερότοκο), το κοινωνικό στρώμα των γονέων και η παράξενη συμπεριφορά . Συγκρίθηκαν επίσης οι απαντήσεις των γονέων και οι παρατηρήσεις των παιδαγωγών. Τέλος συγκρίθηκαν τα παιδιά του νηπιαγωγείου με τα παιδιά της πρώτης τάξης του σχολείου, δεδομένου ότι η προώθηση των δύο ομάδων στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος υπήρξε διαφορετική (βλέπε διεξοδική ανάλυση στις σελίδες 16 μέχρι 21, 1979).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΝΗΠΙΩΝ 5-6 ΕΤΩΝ

Ονοματεπώνυμο : . . . . . .
Ηλικία: (έτη, μήνες) . . . . . .

	Συναίσθημα προσωπικής αξίας (Σ.Π.Α)	
1.	Πιστεύεις ότι πρέπει να σε αγαπάνε;	
2.	Είναι τα άλλα παιδιά καλύτερα από σένα;	
3.	Πιστεύεις ότι είσαι σπουδαίος;	
4.	Είναι οι μεγάλοι σπουδαιότεροι από σένα;	
5.	Θα ήθελες να είναι ένα άλλο παιδί;	
6.	Σου αρέσει να είσαι όπως είσαι; Ν Ο Μ.Φ	
7.	Θα ήθελες να έχεις κάποιο άλλο όνομα;	
	ΙΙ. Αυτοπεποίθηση (ΑΠ)	
8.	Φοβάσαι μήπως κάνεις καμιά δουλειά λάθος;	
9.	Μπορείς να κάμεις τόσα πολλά, όσα και τα άλλα παιδιά;	
10.	Όταν αρχίζεις κάτι το τελειώνεις;	
11.	Μπορείς να κάμεις πολλά πράγματα χωρίς να σε βοηθήσουν οι γονείς σου;	
12.	Πιστεύουν τα άλλα παιδιά ότι μπορείς να κάνεις κάτι καλά;	
	ΙΙΙ. Αυτοτέλεια (Α)	
13.	Μπορείς να χτενισθείς μόνος σου;	
14.	Μπορείς να δέσεις μόνος σου τα παπούτσια σου;(ΠΑ)	
15.	Μπορείς να κουμπώσεις τα ρούχα μόνος σου;(ΠΑ)	
16.	Μπορείς να διακρίνεις το πίσω και το μπροστινό μέρος του πουλόβερ σου;	
17.	Ξέρεις ποιό είναι το δεξί και ποιό το αριστερό παπούτσι σου;	
18.	Μπορείς να κόψεις μόνος σου με το μαχαίρι ψωμί, μήλο;(ΠΑ)	
19.	Μπορείς να κόψεις χαρτιά με το ψαλίδι;(ΠΑ)	
20.	Μπορείς να πλυθείς στη μπανιέρα μόνος σου;(ΠΑ)	
21.	Βοηθάς τη μητέρα σου στις δουλειές του σπιτιού;(ΠΑ)	
22.	Το λές όταν δεν σου αρέσει κάτι; (ΚΑ)	

23.	Θέλεις να διαλέγεις μόνος σου τα καινούργια ρούχα που αγοράζεις; (ΚΑ)	
24.	Ρωτάς μόνος σου τους φίλους σου; (ΚΑ)	
25.	Διαλέγεις μόνος σου τους φίλους σου; (ΚΑ)	
26.	Χτυπάς και σύ όταν σε χτυπούν άλλα παιδιά;(ΚΑ)	
27.	Πηγαίνεις να ψωνίσεις μόνος σου;(ΚΑ)	
28.	Τακτοποιείς τα παιγνίδια σου και τα πράγματα σου μόνος σου; (ΚΑ)	
	IV. Βιωμένη μητρική στάση (ΒΜΣ)	
29.	Σε προσέχει η μητέρα σου όταν της διηγείσαι κάτι;	
30.	Λέει η μητέρα σου ότι πολλά πράγματα δεν τα καταλαβαίνεις ακόμα;	
31.	Σου απαντά η μητέρα σου χωρίς να νευριάζει όταν της κάνεις πολλές ερωτήσεις;	
32.	Σε αφήνει να δοκιμάσεις μία φορά κάτι που δεν το μπορείς ακόμα;	
33.	Θέλει η μητέρα σου να κάνεις πάντα ότι σου λέει;	
34.	Όταν κάνεις κάτι καλά σε παινεύει η μητέρα σου;	
35.	Θυμώνει η μητέρα σου όταν δεν κάνεις αμέσως ότι σου λέει;	
36.	Όταν έρχονται επισκέπτες στο σπίτι, σε στέλνει η μητέρα σου σε άλλο δωμάτιο;	
37.	Σου εξηγεί η μητέρα σου όταν σου απαγορεύει κάτι;	
38.	Σε παρηγορεί η μητέρα σου όταν είσαι λυπημένος;	
39.	Σε μαλώνει συχνά η μητέρα σου;	
40.	Σε ρωτάει η μητέρα σου για τις επιθυμίες σου;	
41.	Όταν γυρίζεις στο σπίτι μετά το παιγνίδι και είσαι λερωμένος θυμώνει η μητέρα σου;	
42.	Σου κάνει συχνά η μητέρα σου μια μικρή χαρά;	
43.	Σου λέει μητέρα σου ότι για πολλά πράγματα είσαι ακόμη πολύ μικρός (δεν μπορείς να τα κάμεις);	
44.	Λέει η μητέρα σου: Εγώ ξέρω καλύτερα από σένα τί είναι για σένα καλό;	
45	Σου λέει συχνά ότι έκαμες κάτι λάθος;	
	V. Εσωστρέφεια (Ε)	
46.	Είσαι ζωηρό ή ήσυχο παιδί;	
47.	Προτιμάς να παίζεις μόνος σου ή μαζί με άλλα παιδιά;	
48.	Σου αρέσει να διηγείσαι στους φίλους σου ευχάριστες ιστορίες;	
49.	Είσαι πάντοτε χαρούμενος ή όχι;	
50.	Σου αρέσει να είσαι μαζί με άλλα παιδιά;	

51.	Όταν είσαι με πολλά παιδιά μαζί, είσαι τις περισσότερες φορές ήσυχος;	
52.	Στις παιδικές γιορτές προτιμάς να κάθεσαι στην άκρη και να κοιτάς ή προτιμάς να παίζεις και συ μαζί με τα άλλα παιδιά;	
53.	Όταν σε κατσαδιάζουν τα άλλα παιδιά τα κατσαδιάζεις και σύ;	
54.	Δυσκολεύεσαι να κάνεις αστεία με άλλα παιδιά;	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΤΕΡΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΝΗΠΙΩΝ

Για τη νηπιαγωγό

Ονοματεπώνυμο παιδιού : . . . . . .
Ηλικία παιδιού (έτη, μήνες) : . . . . . .

	Ι. ΣΠΑ	
1.	Πιστεύει ότι πρέπει να το αγαπάνε;	
2.	Πιστεύει ότι είναι τα άλλα παιδιά καλύτερα απ'αυτό;	
3.	Πιστεύει ότι είναι σπουδαίο;(kreitler και kreitler, 2, 5.)	
4.	Πιστεύει ότι οι μεγάλοι άνθρωποι είναι σπουδαιότεροι απ' αυτό; (Graudenz/Altmeyer, 6)	
5.	Θα ήθελε να είναι ένα άλλο παιδί;	
6.	Του αρέσει να είναι όπως είναι; (Graudenz/Altmeyer,1)	
7.	Θα ήθελε να είχε κάποιο άλλο όνομα, ποιό;	
	ΙΙ. Α.Π.	
8.	Φοβάται μήπως κάνει καμιά δουλειά λάθος; (Kemmler, 2)	
9.	Μπορεί να κάμει τόσα πολλά πράγματα όσα και τα άλλα παιδιά; (Thorpe, 1B, 6)	
10.	Όταν αρχίζει κάτι το τελειώνει; (Graudenz/Altmeyer, 9)	
11.	Πιστεύουν τα άλλα παιδιά ότι μπορεί να κάνει κάτι καλά; (Thorpe, 1B, 1)	
	ΙΙΙ. Α	
12.	Μπορεί να ασχολείται μόνο του; (Graudenz/Altmeyer, 13)	
13.	Το λέει όταν δεν του αρέσει κάτι; (Graudenz/Altmeyer, 14)	
14.	Διαλέγει μόνο του τους φίλους και τις φίλες του; (Graudenz/Altmeyer, 15)	
15.	Ρωτά όταν δεν καταλαβαίνει κάτι; (Graudenz/Altmeyer, 17)	

16.	Αμύνεται όταν του επιτίθενται άλλα παιδιά; (Graudenz/Altmeyer, 18)	
17.	Μπορεί να δένει μόνο του τα παπούτσια του; (Graudenz/Altmeyer, 19)	
18.	Μπορεί να χρησιμοποιηεί ένα ψαλίδι; (Lüer, 14)	
19.	Τακτοποιεί τα παιγνίδια του και τα πράγματα του; (Graudenz/Altmeyer, 22)	
20.	Ξέρει ποιό είναι το δεξί και ποιό το αριστερό παπούτσι του; (Duhm/Huss, 9)	
21.	Μπορεί να κουμπώνει τα ρούχα του ((Duhm/Huss, 7)	
	IV. ΣΕ (ΕΣ)	
22.	Είναι ζωηρό παιδί ή ένα ήσυχο παιδί; (Eysenck, 11)	
23.	Προτιμά να παίζει μόνο του ή μαζί με άλλα παιδιά; (Graudenz/Altmeyer, 51)	
24.	Του αρέσει να διηγείται στους φίλους του ευχάριστες ιστορίες; (Eysenck, 22)	
25.	Είναι συνήθως χαρούμενο ή όχι; (Eysenck, 25)	
26.	Του αρέσει να είναι με άλλα παιδιά; (Eysenck, 27)	
27.	Όταν είναι με πολλά παιδιά μαζί, είναι συνήθως πολύ ήσυχο; (Eysenck, 33)	
28.	Στις παιδικές γιορτές προτιμά να κάθεται στην άκρη και να κοιτά ή προτιμά να παίζει με τα άλλα παιδιά; (Eysenck, 51)	
29.	Όταν τα κατσαδιάζουν τα άλλα παιδιά τα κατσαδιάζει και αυτό; (Eysenck, 57)	
30.	Δυσκολεύεται να κάνει αστεία με άλλα παιδιά; (Eysenck, 59)	
	V. ΣΑΝ	
31.	Νιώθει συχνά άσχημα; (Eysenck, 10)	
32.	Φοβάται συχνά από κάτι; (Thorpe, 1E, 2)	
33.	Όταν καμιά φορά δεν καταφέρνει κάτι και το μαλώνουν το σκέφτεται μετά για πολύ καιρό; (Eysenck, 42)	
34.	Νιώθει συχνά μόνο του; (Eysenck, 54)	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΤΕΡΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΝΗΠΙΩΝ

Για τη μητέρα

Ονοματεπώνυμο παιδιού : . . . . . .
Ηλικία παιδιού: (έτη, μήνες, π.χ. 5:3) : . . . . . .

	Ι. Σ.Π.Α.	
1.	Πιστεύει ότι πρέπει να το αγαπάνε; (Π1, Ν1)	
2.	Πιστεύει ότι είναι τα άλλα παιδιά καλύτερο απ' αυτό; (Π2, Ν2)	
3.	Πιστεύει ότι είναι σπουδαίο; (Π3, Ν3)	
4.	Πιστεύει ότι οι μεγάλοι άνθρωποι είναι σπουδαιότεροι απ' αυτό; (Π4, Ν4)	
5.	Θα ήθελε να είναι ένα άλλο παιδί; (Π5, Ν5)	
6.	Του αρέσει να είναι όπως είναι; (Π6, Ν6)	
7.	Θα ήθελε να είχε κάποιο άλλο όνομα, ποιό; (Π7,Ν7)	
	ΙΙ. Α.Π.	
8.	Φοβάται μήπως κάνει καμμιά δουλειά λάθος; (Π8, Ν8)	
9.	Μπορεί να κάμει τόσα πολλά πράγματα όσα και τα άλλα παιδιά; (Π9, Ν9)	
10.	Όταν αρχίζει να κάνει κάτι το τελειώνει; (Π10, Ν10)	
11.	Μπορεί να κάμει πολλά πράγματα χωρίς να το βοηθήσετε εσείς οι γονείς; (Π11)	
12.	Πιστεύουν τα άλλα παιδιά ότι μπορεί να κάνει κάτι καλά; (Π12, Ν11)	
	ΙΙΙ. Α	
13	Μπορεί να χτενίζεται μόνο του; (Π13)	
14.	Μπορεί να δένει μόνο του τα παπούτσια του ;(Π15, Ν23)	
15.	Μπορεί να κουμπώνει το ρούχα μόνο του; (Π15, Ν23)	
16.	Μπορεί να διακρίνει το πίσω και το μπροστινό μέρος από το πουλόβερ του; (Π16)	

16.	Αμύνεται όταν του επιτίθενται άλλα παιδιά; (Graudenz/Altmeyer, 18)	
17.	Μπορεί να δένει μόνο του τα παπούτσια του; (Graudenz/Altmeyer, 19)	
18.	Μπορεί να χρησιμοποιηεί ένα ψαλίδι; (Lüer, 14)	
19.	Τακτοποιεί τα παιγνίδια του και τα πράγματα του; (Graudenz/Altmeyer, 22)	
20.	Ξέρει ποιό είναι το δεξί και ποιό το αριστερό παπούτσι του; (Duhm/Huss, 9)	
21.	Μπορεί να κουμπώνει τα ρούχα του ((Duhm/Huss, 7)	
	IV. ΣΕ (ΕΣ)	
22.	Είναι ζωηρό παιδί ή ένα ήσυχο παιδί; (Eysenck, 11)	
23.	Προτιμά να παίζει μόνο του ή μαζί με άλλα παιδιά; (Graudenz/Altmeyer, 51)	
24.	Του αρέσει να διηγείται στους φίλους του ευχάριστες ιστορίες; (Eysenck, 22)	
25.	Είναι συνήθως χαρούμενο ή όχι; (Eysenck, 25)	
26.	Του αρέσει να είναι με άλλα παιδιά; (Eysenck, 27)	
27.	Όταν είναι με πολλά παιδιά μαζί, είναι συνήθως πολύ ήσυχο; (Eysenck, 33)	
28.	Στις παιδικές γιορτές προτιμά να κάθεται στην άκρη και να κοιτά ή προτιμά να παίζει με τα άλλα παιδιά; (Eysenck, 51)	
29.	Όταν τα κατσαδιάζουν τα άλλα παιδιά τα κατσαδιάζει και αυτό; (Eysenck, 57)	
30.	Δυσκολεύεται να κάνει αστεία με άλλα παιδιά; (Eysenck, 59)	
	V. ΣΑΝ	
31.	Νιώθει συχνά άσχημα; (Eysenck, 10)	
32.	Φοβάται συχνά από κάτι; (Thorpe, 1E, 2)	
33.	Όταν καμιά φορά δεν καταφέρνει κάτι και το μαλώνουν το σκέφτεται μετά για πολύ καιρό; (Eysenck, 42)	
34.	Νιώθει συχνά μόνο του; (Eysenck, 54)	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΤΕΡΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΝΗΠΙΩΝ

Για τη μητέρα

Ονοματεπώνυμο παιδιού : . . . . . .
Ηλικία παιδιού: (έτη, μήνες, π.χ. 5:3) : . . . . . .

	Ι. Σ.Π.Α.	
1.	Πιστεύει ότι πρέπει να το αγαπάνε; (Π1, Ν1)	
2.	Πιστεύει ότι είναι τα άλλα παιδιά καλύτερο απ' αυτό; (Π2, Ν2)	
3.	Πιστεύει ότι είναι σπουδαίο; (Π3, Ν3)	
4.	Πιστεύει ότι οι μεγάλοι άνθρωποι είναι σπουδαιότεροι απ' αυτό; (Π4, Ν4)	
5.	Θα ήθελε να είναι ένα άλλο παιδί; (Π5, Ν5)	
6.	Του αρέσει να είναι όπως είναι; (Π6, Ν6)	
7.	Θα ήθελε να είχε κάποιο άλλο όνομα, ποιό; (Π7,Ν7)	
	ΙΙ. Α.Π.	
8.	Φοβάται μήπως κάνει καμμιά δουλειά λάθος; (Π8, Ν8)	
9.	Μπορεί να κάμει τόσα πολλά πράγματα όσα και τα άλλα παιδιά; (Π9, Ν9)	
10.	Όταν αρχίζει να κάνει κάτι το τελειώνει; (Π10, Ν10)	
11.	Μπορεί να κάμει πολλά πράγματα χωρίς να το βοηθήσετε εσείς οι γονείς; (Π11)	
12.	Πιστεύουν τα άλλα παιδιά ότι μπορεί να κάνει κάτι καλά; (Π12, Ν11)	
	ΙΙΙ. Α	
13	Μπορεί να χτενίζεται μόνο του; (Π13)	
14.	Μπορεί να δένει μόνο του τα παπούτσια του ;(Π15, Ν23)	
15.	Μπορεί να κουμπώνει το ρούχα μόνο του; (Π15, Ν23)	
16.	Μπορεί να διακρίνει το πίσω και το μπροστινό μέρος από το πουλόβερ του; (Π16)	

17.	Ξέρει ποιό είναι το δεξί και ποιό το αριστερό παπούτσι του; (Π17, Ν22)	
18.	Μπορεί να κόβει μόνο του με το μαχαίρι ψωμί, κρέας, μήλο; (Π18)	
19.	Μπορεί να κόβει χαρτιά με ένα ψαλίδι; (Π19, Ν20)	
20.	Μπορεί να πλένεται στη μπανιέρα μόνο του; (Π20)	
21.	Σας βοηθάει στις δουλειές του σπιτιού; (Π21)	
22.	Το λέει όταν δεν του αρέσει κάτι; (Π22, Ν15)	
23.	Θέλει να διαλέγει μόνο του τα καινούργια ρούχα που αγοράζει; (Π23)	
24.	Ρωτάει όταν δεν καταλαβαίνει κάτι; (Π24, Ν17)	
25.	Διαλέγει μόνο του τους φίλους του; (Π25, Ν16)	
26.	Χτυπάει και αυτό όταν το χτυπούν άλλα παιδιά; (Π26, Ν18)	
27.	Πηγαίνει να ψωνίσει μόνο του; (Π27)	
28.	Τακτοποιεί τα παιγνίδια του και τα πραγματά του; (Π28, Ν21)	
	IV. ΣΕ (ΕΣ)	
29.	**Είναι ζωηρό παιδί ή ένα μάλλον ήσυχο παιδί; (Π26, Ν24)**	
30.	Προτιμά να παίζει μόνο του ή μαζί με άλλα παιδιά; (Π27, Ν25)	
31.	Του αρέσει να διηγείται στους φίλους του ευχάριστες ιστορίες; (Π48, Ν26)	
32.	Είναι συνήθως χαρούμενο ή όχι; (Π49, Ν27)	
33.	Του αρέσει να είναι μαζί με άλλα παιδιά; (Π50,Ν28)	
34.	Όταν είναι με πολλά παιδιά μαζί, είναι συνήθως πολύ ήσυχο; (Π51, Ν29)	
35.	Στις παιδικές γιορτές προτιμά να κάθεται στην άκρη και να κοιτά ή προτιμά να παίζει μαζί με τα άλλα παδιά; (Π52, Ν30)	
36.	Όταν το κατσαδιάζουν τα άλλα παιδιά τα κατσαδιάζει και αυτό; (Π53, Ν31)	
37.	Δυσκολεύεται να κάνει αστεία με άλλα παιδιά; (Π54, Ν32)	
	V. ΣΑΝ	
38.	Νιώθει συχνά άσχημα; (Ν33)	
39.	Φοβάται συχνά από κάτι; (Ν34)	
40.	Όταν καμιά φορά δεν καταφέρνει κάτι και το μαλώνουν το σκέφτεται μετά για πολύ καιρό; (Ν35)	
41.	Νιώθει συχνά μόνο; (Ν36)	

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

AUSUBEL, D.P., SULLIVAN, E.V.: Das Kindesalter-Fakten-Probleme-Theorien München, 1974.

BARTSCHER, U., DAHME, G.: Auswirkungen der Erziehung im Kinderladen auf Selbsändigkeit und Abhängigkeitsverhalten 3-5 jähriger Kinder. PSYCHOLOGIE UND PRAXIS 19,158-171, 1975.

DUHM, ERNA (HRSG.), HUSS, K.: Fragebogen zur Erfassung praktisher und sozialer Selbständigkeit 4-bis 6 -Jähriger Kinder,Westermann Verlag, 1979.

EDWARDS, A.L.: Techniques of attitude scale construction. New York : Appleton - Century - Crofts, 1957.

EYSENCK, S.: The junior -Eysenck Personality Inventory. London : University of London Press, 1965.

GRAUDENZ, I.: Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung mütterlichen Verhaltens 5 - 6 jähringer Vorschulkinder. PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 21, 203-211, 1974.

GRAUDENZ, I.: Probleme und Erfahrungen bei der Befragung 5-6 jähringer Vorschulkinder, 1975. PRAXIS DER KINDER-PSYCHOLOGIE UND KINDERPSYCHIATRIE, 24, 58-63.

GRAUDENZ, I. ALTMEYER, M.: Studien zum emotionalen und sozialen Verhalten im Vorschulalter. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982.

HAUFF, R.V., WETTER, H., ZELTNER, W.: Erhebung alltaglicher Konfliktsituationnen 4 - 7 - jähringer Kinder als methodisches Problem. ZEITSCHRIET FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG, 11, 216 - 235, 1977.

HECKHAUSEN,H., KEMMLER,L.: Entstehungsbedingungen der

Kindlichen Seldständikeit, ZEITSCHRIFT FÜR EXP.UND ANGEW PSYCHOLOGIE,4,603-622, 1957.

HECKHAUSEN, H.: Motive und ihre Entstehung,Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Frankfurt, 1974.

HERRMANN, TH.(Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Cöttingen: Hogrefe, 1966.

KREITLER, W.D., KREITLER, St.: Die Kognitive Orientierung des Kindes. München, Reinhardt Verlag, 1967.

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim (3.Aufl.), 1969.

LIENERT, G.A.: Verteilungsfreie Verfahren in der Biostatistik,Meisenheim am Glam, 1973.

LUER, G., COHEN, R., NAUCH, W.: Eine Kurzform der "Vineland Social Maturity Scale" Für minderbegabte Kinder. In : EGGERT, D. (hg). Diagnose der Minderbegabung, 281-292. Monographien Beltz. Weinheim : Beltz, 1972.

LUKESCH, H.: Elterliche Erziehungsstile.Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart:Kohlhammer, 1976.

RAHM, D.: Untersuchungen über den Zusammenhang von repressiver Erziehungseinstellung und Kreativität. PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UMD UNTERRICHT 21,259-269, 1974.

SCHULZE, G.: Die Entwicklung der Selbständigkeit 4-5 jähriger Kinder,Göttingen.

TAUSCH,A., TAUSCH, R.: Erziehungspsychologie,Göttingen, 5.Aufl., 1972, 1970.

THORPE, L.P., CLARK, W.W., TIEGS, E.W: California Test of Personality Primary. From : A profile of personal and social adjustement. Los Angeles, California : California Test Bureau, 1942.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ Γ. ΖΑΧΑΡΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ Ή ΠΑΙΔΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

[illegible]

[illegible] Weinbrenner

[illegible] in der Biologie

[illegible] 292.

[illegible] und

[illegible] IN BR-

[illegible] 4-5 jährigen

[illegible]

[illegible] California Test of

[illegible] Test Bureau, 1942.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία που ακολουθεί, ως μορφή συμπεριφοράς, έχει τις ρίζες της στο παρελθόν και στο παρόν του δημιουργού της. Στην έννοια "παρελθόν" υπάγονται όλες οι εμπειρίες, οι γνώσεις και τα βιώματά του στη διαχρονική τους διαδοχή. Στην έννοια "παρόν" ανήκουν το γνωστικό αντικείμενο της εξελικτικής ψυχολογίας που διδάσκει, η πιθανή μεταπτυχιακή ταυτότητα των φοιτητών του, το σημερινό νηπιαγωγείο και σχολείο, καθώς και η εικόνα των "ενοίκων" των δύο θεσμών. Αν λοιπόν η παρώθηση της συμπεριφοράς είναι το αποτέλεσμα της αμοιβαίας επίδρασης των διαρκών προδιαθέσεων και εμπειριών του προσώπου και των παραγόντων της εκάστοτε κατάστασης, εύκολα διακρίνει κανείς τη γενεσιουργό αιτία του προβληματισμού: "Σχολική ικανότητα τοῦ παιδιού ή παιδική ικανότητ α του σχολείου;".

Το πρόβλημα ως αρχική σύλληψη ήταν "η σχολική ικανότητα των παιδιών ηλικίας 5:6 μέχρι 5:9 ετών", δηλαδή των "πεντεμισάρικων", σύμφωνα με τη δασκαλική ορολογία. Στο δρόμο εντούτοις για την αναζήτηση λύσης του προβλήματος αυτού γεννήθηκε το δεύτερο διαζευκτικό σκέλος του ερωτήματος "παιδική ικανότητα του σχολείου" ως μια αναγκαία "κοπερνίκεια αντιστροφή".

Η εργασία αυτή δεν φιλοδοξεί να δώσει άμεση λύση στο πρόβλημα της σχολικής ικανότητας του παιδιού, λόγω, τόσο του μικρού δείγματος των μαθητών, (800 περίπου), όσο και της εμμεσότητας της έρευνας. Πολύ περισσότερο στοχεύει στο να δώσει κάποιο ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα στο χώρο των Παιδαγωγικών Τμημάτων προσχολικής και σχολικής αγωγής. Αν το κατορθώσει, τότε θα έχει γίνει ένα βήμα προς τα εμπρός στην αναζήτηση μιας απάντησης στο δύσκολο αυτό ερώτημα.

Μετά την παρουσίαση της ιστορικής "επώασης" του προβλήματος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμώς το Διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων κ. Κωνσταντίνο Καραγιάννη, ο οποίος επέτρεψε την αποστολή των ερωτηματολογίων στα σχολεία της περιοχής του και συνέστησε στους διευθυντές και δασκάλους να τα συμπληρώσουν και να τα επιστρέψουν στον αποστολέα. Πέρα από τη συμβολή του στη διεξαγωγή της έρευνας ο κ. Καραγιάννης άνοιξε το δρόμο στη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών με τις νηπιαγωγούς της περιοχής του και διευκόλυνε την επίσκεψη των φοιτητών

στα νηπιαγωγεία. Θερμές ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω επίσης στον αιρετό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας κ. Θωμά Καραγιάννη, ο οποίος προώθησε αρκετά ερωτηματολόγια σε σχολεία υποβαθμισμένων κυρίως περιοχών της Πάτρας και συνέβαλε στη διεύρυνση του δείγματος ποσοτικώς και ποιοτικώς.

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη αν δεν εξέφραζα την ευγνωμοσύνη μου στους εκλεκτούς και αγαπητούς συναδέλφους των σχολείων των Ιωαννινίνων και της Πάτρας, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία, ευσυνειδησία και αντικειμενικότητα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους έστειλα και συνέβαλαν αποφασιστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Τέλος ευχαριστώ θερμώς τη δ. Όλγα Κουνιάκη για την επεξεργασία και την επιμέλεια του κειμένου.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΖΑΧΑΡΗΣ

Στη γυναίκα μου
Στα παιδιά μου
Στους γονείς μου

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΖΑΧΑΡΙΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

α) Γενικά συμπεράσματα.

β) Διαφορές επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων των κεντρικών περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων.

γ) Διαφορές επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων των υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων.

δ) Διαφορές επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων των υποβαθμισμένων περιοχών της Πάτρας.

ε) Διαφορές επίδοσης μεταξύ των φύλων.

4. Συνοπτική ανακεφαλαίωση των ευρημάτων.

Γ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Ποιά πρέπει να είναι η ηλικία εισόδου του παιδιού στο σχολείο.

Πρός μια άλλη μορφή σχολείου;

α) Το δομικό επίπεδο εξέλιξης.

β) Τρόποι επεξεργασίας πληροφοριών.

γ) Η μεταβλητή της παρώθησης.

Η νέα μορφή του σχολείου μέσα από μια νέα μορφή νηπιαγωγείου.

Η νέα μορφή του νηπιαγωγείου.

Η νέα μορφή του σχολείου.

α) Το αναλυτικό πρόγραμμα.

β) Η οργάνωση της διδασκαλίας.

Ανακεφαλαίωση.

Ποιά από τα ανωτέρω κριτήρια είναι εφαρμόσιμα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στην ελληνική πραγματικότητα.

α) Στο επίπεδο του σημερινού νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

β) Σε πειραματικό επίπεδο στα Π.Τ. των Πανεπιστημίων.

γ) Ποιά θα είναι η δομή του νέου σχολείου.

Βιβλιογραφία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα χρησιμοποιούνται ευρύτατα οι όροι "σχολική ικανότητα" και "σχολική ωριμότητα" ή τα αντίθετά τους, για να δείξουν την δυνατότητα ή αδυναμία των παιδιών να ανταποκριθούν σε μερικές αυθαίρετα καθορισμένες απαιτήσεις των ενηλίκων (γονέων, δασκάλων, πολιτείας), σε μιά πάλι αυθαίρετα καθορισμένη ηλικία. Οι απαιτήσεις αυτές δεν λαμβάνουν υπόψη τους ούτε τη διακύμανση της ηλικίας μέσα σε μια ομάδα "ομήλικων" παιδιών, ούτε τις ατομικές τους διαφορές, ούτε τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα προέλευσής τους. Ετσι, ορίζεται π.χ. το συμπληρωμένο έκτο έτος ως υποχρεωτική ηλικία εισαγωγής όλων των παιδιών στο σχολείο. Στην Ελλάδα υποχρεώνονται να φοιτήσουν στην πρώτη τάξη, όσα παιδιά έχουν ηλικία από 5:6 μέχρι 6:6 ετών*. Η διαφορά ηλικίας μεταξύ μερικών παιδιών φθάνει το ένα έτος! Η δραματική ανομοιογένεια από πλευράς ηλικίας είναι προφανής.

Η ηλικία εισαγωγής του παιδιού στο σχολείο δεν είναι κοινή σ' όλες τις χώρες. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται άλλοτε σε γεωφυσικά κριτήρια (κλίμα, έδαφος), άλλοτε σε φυλετικές προκαταλήψεις (ικανότερη φυλή), άλλοτε σε ψυχολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις και άλλλοτε ο καθορισμός της ηλικίας είναι αυθαίρετος. Ετσι, στην Αγγλία τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο στο πέμπτο έτος, στην Ελβετία, Σουηδία, Σοβιετική Ενωση και σ' άλλες ανατολικές χώρες στο έβδομο έτος, στην Αυστρία, Γερμανία και σ' άλλες δυτικές χώρες στο έκτο έτος (Schenk- Danzinger 1985), στην Ελλάδα όταν συμπληρώνουν το πέμπτο έτος μέχρι την πρώτη Απριλίου (με ποιό από τα παραπάνω κριτήρια άραγε;).

Το αντικείμενο της εργασίας αυτής δεν είναι η σχολική ικανότητα** γενικώς, αλλά η σχολική ικανότητα των παιδιών ηλικίας 5:6 μέχρι 5:10 ετών. Το διαφέρον μας ειδικά γι' αυτή την ηλικία οφείλεται

---

* Ο πρώτος αριθμός δηλώνει τα έτη και ο δεύτερος τους μήνες. Π.χ. 5:6 σημαίνει 5 ετών και 6 μηνών.

** Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ σύμφωνα με την έννοια που του αποδίδει το ισχύον σχολικό σύστημα.

αφενός μεν γιατί θεωρείται ως μια ηλικία σημαντικών βιολογικών και ψυχογνωστικών μεταβολών, δηλαδή ως μια μεταβατική ή κρίσιμη ηλικία, αφετέρου δέ γιατί τα παιδιά αυτά εισάγονται για πρώτη φορά στο σχολείο και συνδιδάσκονται όχι μόνο με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά και με παιδιά τα οποία βρίσκονται στο τέλος της μεταβατικής αυτής περιόδου. Η διαφορά στις επιδόσεις είναι σημαντική. Οπως θα έχουμε την ευκαιρία να δείξουμε στα επόμενα κεφάλαια, η μείωση της κατώτερης επίδοσης μεταξύ 5:10 και 6:3 ετών (διαφορά 5 μηνών) ανέρχεται στο 14%, μεταξύ 6:4 και 6:6 στο 17%. Στα ίδια χρονικά διαστήματα αυξάνει η μεσαία επίδοση κατά 17% και 12% αντιστοίχως, η δέ ανώτερη επίδοση κατά 12% και 22% (Brand 1955).

Τα δεδομένα αυτά κάνουν σαφή τη βαρύτητα του παράγοντα της ηλικίας στην ικανότητα επίδοσης του παιδιού. Στηρίζουν επίσης την άποψη, ότι η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο στην ηλικία των πέντε ετών είναι επιβλαβής στην υγεία, αφού η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης ζημιώνει την όραση και, αν δεν αμβλύνει, τουλάχιστο δεν προάγει τη σκέψη (Furth 1973). Είναι επίσης αντιψυχολογική και αντιπαιδαγωγική, αφού η ικανότητα αυτοκυβέρνησης του παιδιού δεν έχει ακόμα εξελιχθεί και αφού η μορφή καθοδήγησής του είναι επιδοσιακή (Schenk- Danzinger 1985). Βεβαίως είναι δυνατόν να αντιταχθεί η άποψη, ότι το κατώτερο όριο ηλικίας για τη απόκτηση μιάς ικανότητας (π.χ. της ανάγνωσης) συνεχώς μειώνεται (Aebli 1969) και ότι το ερώτημα για τη σχολική ικανότητα των πεντάχρονων παιδιών δεν έχει ουσιαστικό περιεχόμενο. Χωρίς να αμφισβητούμε την ορθότητα της ανωτέρω άποψης πρέπει εντούτοις να παρατηρήσουμε, ότι η εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο στην ηλικία των πέντε ετών είναι δυνατή όταν:

- γίνει αλλαγή των σχολικών προγραμμάτων,
- αλλάξει η μορφή καθοδήγησης της τάξης,
- δεν συνδιδάσκονται οι πεντάχρονοι με τους εξάχρονους.

Η διάγνωση της σχολικής ικανότητας στον ευρωπαϊκό χώρο γίνεται πρίν από την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο* με ειδικά tests νοημοσύνης ή με tests σχολικής επίδοσης. Γνωστά είναι τα αποτελέσματα ερευνών της σχολικής ικανότητας του Brand (1955) και της Schenk-Danzinger (1985). Η σχολική ικανότητα αυξάνει με την ηλικία, αλλά

---

* Τουλάχιστο στη Δ. Γερμανία απ' ότι προσωπικώς γνωρίζουμε

και διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον (Nossberger 1965). Εμείς, τη σχολική ικανότητα των παιδιών αυτών προσπαθήσαμε να τη διαγνώσουμε έμμεσα, με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που το απευθύναμε πρός το δάσκαλο της πρώτης τάξης, και μάλιστα στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους.

Η ανάλυση και η αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνάς μας δείχνει τη σαφή διαφορά στην επίδοση μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων, αλλά και τη μείωση της σημασίας του παράγοντα της ηλικίας, όταν οι κοινωνικές συνθήκες είναι δυσμενείς.

Στη συνέχεια της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της έρευνας με την αναζήτηση μιάς νέας μορφής νηπιαγωγείου και μιας νέας μορφής σχολείου. Αντικείμενο μελέτης δεν είναι πλέον η σχολική ικανότητα του παιδιού, αλλά η "παιδική ικανότητα" ή η "παιδικότητα" του σχολείου! Εδώ το ζητούμενο δεν είναι τόσο το ποιά είναι η πιό κατάλληλη ηλικία εισαγωγής του παιδιού στο σχολείο. Το ζητούμενο είναι κυρίως η καλύτερη δυνατή προσαρμογή των απαιτήσεων του σχολείου πρός το δομικό επίπεδο εξέλιξης του παιδιού. Σπουδαία θέση κατέχουν επίσης στην εργασία τα προβλήματα που συνδέονται με την εξέλιξη των τρόπων επεξεργασίας πληροφοριών, με την εξέλιξη της παρώθησης του παιδιού και κυρίως της παρώθησης της επίδοσης. Παρώθηση και δομικό επίπεδο εξέλιξης εξετάζονται ως δύο όψεις της ίδιας λειτουργίας.

Η νέα μορφή του νηπιαγωγείου συνδέεται κυρίως με την "υποστήριξη" της εξέλιξης των παιδιών των κοινωνικώς υποβαθμισμένων οικογενειών. Για το λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η χρονική διεύρυνσή του πρός τα κάτω, μέχρι το τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Γίνεται επίσης μια συνοπτική και γενική παρουσίαση των περιοχών και των προγραμμάτων δραστηριότητας του νέου νηπιαγωγείου, το οποίο δεν έχει επιδοσιακό προσανατολισμό.

Η νέα μορφή του σχολείου αποτελεί συνέχεια της νέας μορφής του νηπιαγωγείου. Προτείνεται μια αναθεώρηση του προγράμματος των δύο πρώτων τάξεων στο γλωσσικό μάθημα και μελετάται το πρόβλημα της ανομοιογένειας των μαθητών. Στα πλαίσια της λύσης του προβλήματος αυτού θεωρείται απαραίτητη η ενιαιοποίηση των τριών σημερινών βαθμίδων της εκπαίδευσης, δηλαδή της προσχολικής, της σχολικής και της γυμνασιακής. Μια δυνατότητα αντιμετώπισης της ανομοιογένειας προσφέρει η λύση των "ομοιογενών ομάδων" περιορισμένης μορφής.

Η πραγματοποίηση του οράματος του νέου νηπιαγωγείου και του νέου σχολείου περνά μέσα από το ενιαίο σχολείο. Αυτό με την σειρά

του είναι αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων προσχολικής και σχολικής αγωγής, με τη σημερινή τους ή με μια νέα μορφή. Η δι καίωση της ίδρυσής τους θα βγεί μέσα ακριβώς από την επιτυχία του οράματος αυτού. Αν θα γίνουν φορείς νέων αντιλήψεων στην εκπαίδευση ή θα μείνουν απολιθωμένοι θεσμοί θα το δείξει ο χρόνος. Πάντως οι προοπτικές, πρός το παρόν τουλάχιστο, δεν είναι αισιόδοξες, κατά την γνώμη μας. Τα Π.Τ. αγωνίζονται κυρίως να δείξουν ότι δεν είναι διευρυμένες Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή Σχολές Νηπιαγωγών, δεν είναι οραματιστές μιας νέας δυναμικής παιδείας. Τα προγράμματά τους δεν είναι διαρθρωμένα δυναμικά σύνολα , είναι αθροίσματα επιμέρους προτιμήσεων. Οι στόχοι τους δεν αναζητούνται μέσα στην πραγματικότητα, δεν είναι ίσως καν σαφείς. Θα περάσουν ίσως πολλά χρόνια για να επιτευχθεί η αναγκαία "διορθωτική πορεία".

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5:6 ΜΕΧΡΙ 6:0 ΕΤΩΝ

α) Σωματικό επίπεδο εξέλιξης.

Η σωματική μορφή του νηπίου υπόκειται σε μια δραστική μεταβολή μεταξύ του 5 και 6 έτους σε βαθμό που η εξωτερική εικόνα του παιδιού μεταβάλλεται ριζικά μέσα σ' ένα σχετικώς σύντομο χρονικό διάστημα. Ο Zeller (1952) χαρακτηρίζει τη μεταμόρφωση αυτή ως "πρώτη μεταβολή της μορφής"*, η οποία συνίσταται σε ανασυσχετίσεις των σωματικών αναλογιών, δηλαδή της κεφαλής και του σώματος γενικώς και του κορμού και των άκρων ειδικώς. Από τη μικρή παιδική μορφή προκύπτει η μεγάλη παιδική μορφή. Είναι μια φάση αναδόμησης, η οποία επεκτείνεται και στον ψυχικό τομέα.

Ο Zeller (1952 σελ. 23) περιγράφει ως εξής την εξωτερική εικόνα του νηπίου:

"Στη μικρή παιδική μορφή το φαινόμενο που εντυπωσιάζει ίσως περισσότερο απ' όλα είναι η αναλογία της κεφαλής προς τη συνολική μορφή, δηλαδή η αναλογία κεφαλής και κορμού-άκρων. Το μεγάλο κεφάλι φαίνεται να κυριαρχεί τον κορμό, προξενεί την εντύπωση ότι βαραίνει τον κορμό και τα τρυφερά άκρα και εμποδίζει έτσι το σώμα στην πλήρη, ελαστική του κινητικότητα. Στο πρόσωπο κυριαρχεί το μέτωπο επάνω στο μεσαίο και κατώτερο πρόσωπο... Το επάνω χείλος προεξέχει του κατώτερου. Επίσης η μύτη είναι λίγο διαμορφωμένη. Ο λαιμός είναι, απέναντι σ' ένα σχετικώς μεγάλο και βαρύ σώμα, πολύ τρυφερός και αδύνατος. Ο κορμός είναι μεγάλος και πλήρης και έχει μια σαφή υπεροχή στην αναλογία απέναντι στα κάτω άκρα. Είναι κυλινδρικός στη μορφή, το ίδιο πλατύς στους ώμους και στη λεκάνη, στρογγυλός και τις περισσότερες φορές παχουλός. Τα πλάγια είναι παράλληλα από επάνω πρός τα κάτω... Η κοιλιά είναι μεγάλη και προεξέχει πολύ... Οι ώμοι είναι ακόμα στενοί, ενώ το στήθος φαίνεται μεγάλο και τοξοτό... Χαρακτηριστική είναι επίσης η μορφή

---

* Η δεύτερη συμβαίνει με τη μετάβαση στην εφηβική περίοδο.

της πλάτης στη μικρή παιδική μορφή. Είναι επίπεδη και ίσια, λείπουν ακόμα οι φυσιολογικές καμπύλες της σπονδυλικής στήλης, όπως τις βρίσκουμε σε μετέπειτα φάσεις εξέλιξης, στη διαμορφωμένη στάση της σπονδυλικής στήλης. Αλλά και το μυϊκό σύμπλεγμα της πλάτης είναι ακόμα πολύ λίγο εξελιγμένο. Η επιφάνειά του αποτελείται κυρίως από στρώματα λίπους.

Τα άκρα της μικρής παιδικής μορφής είναι σχετικώς τρυφερά και αδύνατα απέναντι στον ισχυρό κορμό. Οι βραχίονες δεν συνδέονται ακόμα σαφώς με τον κορμό μέσω ισχυρών μυϊκών αρθρώσεων των ώμων. Η μορφή των βραχιόνων και των σκελών είναι ελαφρώς ολοκληρωμένη, η επιφάνειά τους αποτελείται περισσότερο από στρώματα λίπους παρά από μύς, επομένως το μυϊκό τους σύστημα είναι ακόμα λίγο διαφοροποιημένο..."

Διαφορετική αρχίζει να γίνεται η εικόνα του παιδιού κατά τη διάρκεια του έκτου έτους: "Τα παιδιά γίνονται ισχυρότερα και φαινομενικώς λεπτότερα. Βραχίονες και σκέλη αναπτύσσονται ταχύτατα, τα διαγράμματα των μελών αλλάζουν, με την έννοια ότι η παχυσαρκία γίνεται μικρότερη, οι μύες εμφανίζονται εντονότερα και οι αρθρώσεις στο περίγραμμα του σώματος εξέχουν εμφανέστερα. Ο κορμός φαίνεται να σταματά την ανάπτυξή του. Η μεγάλη κοιλιά της μικρής παιδικής μορφής που προεξέχει φαίνεται να μικραίνει και να επιπεδώνεται. Η μέση διαμορφώνεται. Στο στήθος φαίνονται οι μύες και τα πλευρά.... Με τον τρόπο αυτό αλλάζει ο κορμός την κυλινδροειδή μορφή του. Το αυξανόμενο πλάτος των ώμων διακρίνεται εντυπωσιακά από το πλάτος της λεκάνης που στενεύει. Οταν βλέπει κανείς τον κορμό από μπροστά, φαίνεται να στενεύει πρός τα κάτω. Στις πλάτες σχηματίζονται οι φυσιολογικές καμπύλες... Στο κεφάλι αρχίζει να αυξάνει το μέσο και κατώτερο πρόσωπο, έτσι που το μέτωπο γίνεται σχετικώς μικρότερο και στο σύνολο του προσώπου υποχωρεί εντυπωσιακά. Ο λαιμός γίνεται μακρύτερος και ισχυρότερος."

Η δραστική μεταμόρφωση του παιδιού αρχίζει κατά μέσο όρο γύρω στα 5:6 έτη με μια πρωιμότερη ή βραδύτερη έναρξη ανάλογα με τις ατομικές διαφορές. Η λειτουργία αυτή διαρκεί ένα έτος περίπου και σε κάθε περίπτωση συμβαίνει προσωρινώς μια συνύπαρξη μεταξύ της παλαιάς και της νέας μορφής, μια ταυτόχρονη παραλληλία χαρακτηριστικών του μικρού και του μεγάλου παιδιού (Zeller 1952, σελ. 25).

Επομένως παρατηρείται μια σειρά μεταβατικών μορφών μεταξύ της αρχικής και της τελικής μορφής. Κατά την περίοδο αυτή αρχίζει και η δεύτερη οδοντοφυϊα. Γενικώς η ηλικία αυτή μπορεί να ονο-

μασθεί περίοδος σωματικής αλλά και ψυχικής αναδόμησης (Remplein 1971). Παρατηρούνται δηλαδή πολλές ενδιάμεσες μορφές και στον ψυχικό τομέα, οι οποίες είναι αντίθετες μεταξύ τους και προκαλούν δυσαρμονίες. Αυτές εκφράζονται στη συμπεριφορά με εκρήξεις συναισθηματικές και με αστάθεια.

Σήμερα δεν αμφισβητείται η λειτουργία αλλαγής των σωματικών αναλογιών, αλλά ο χρόνος έναρξής τους. Επειδή δε η "μεγάλη παιδική μορφή" συνδέεται και με τη σχολική ικανότητα του παιδιού, πολλοί ψυχολόγοι παρατηρούν, ότι, λόγω αλλαγών των συνθηκών διαβίωσης, τα περισσότερα παιδιά πραγματοποιούν τη μεταβολή των αναλογιών ήδη ως πεντάχρονα ή και ως τετράχρονα. Παρότι όμως έχουν σωματικώς τη σχολική μορφή, δεν έχουν εντούτοις και τη σχολική ικανότητα. Η σχολική ικανότητα προϋποθέτει ένα ορισμένο επίπεδο εξέλιξης τόσο των γνωστικών λειτουργιών, όσο και της προσωπικότητας. Ετσι, πολλά από τα σχολικώς "ανώριμα" παιδιά βρίσκονται σωματικώς στη σχολική "παιδική μορφή" (Seyfried H. 1966 και Schenk-Danzinger 1985).

β) Γνωστικό επίπεδο εξέλιξης.

Στον αντιληπτικό τομέα ολοκληρώνεται η τελική μετάβαση από την ολική στη μερική αντίληψη. Η διαδικασία αυτή αρχίζει από το τέταρτο έτος. Το παιδί παρατηρεί όχι μόνο τη συνολική μορφή, αλλά και τις μερικότερες μορφές και τα μερικότερα περιεχόμενα, όπως είναι το χρώμα και το μέγεθος των αντικειμένων (Kuenburg M.V. 1920 και Usnadze D. 1929). Ο A. Kern (1951) υπέδειξε εξάλλου τη μετάβαση από την ολική κατανόηση οπτικών και ακουστικών μορφών στην ικανότητα ανάλυσης του όλου, δηλαδή στην κατανόηση των στοιχείων του. Ερευνες του H. Nickel (1967) έδειξαν, ότι η διάκριση μερών του όλου επιτυγχάνεται σχετικώς καλά, όταν πρόκειται για υλικά αντικείμενα της αντίληψης. Στην περίπτωση των αφηρημένων μορφών, όπως είναι οι λέξεις και τα γράμματα, η ι κανότητα ανάλυσης εμφανίζεται στο έβδομο έτος (Neuhaus 1962). Το ίδιο ισχύει και για τις ακουστικές μορφές. Η πλήρης εξέλιξη της μερικής αντίληψης αποτελεί την προϋπόθεση και της αναλυτικής σκέψης, δηλαδή της ικανότητας να διακρίνει το παιδί νοητικώς τα επιμέρους περιεχόμενα από το σύνολο του αντιληπτικού και βιωματικού πεδίου.

Η σκέψη του παιδιού αρχίζει να γίνεται εννοιολογική και αιτιώδης. Δε δημιουργεί μόνο του τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων και φαινομένων, όπως έκανε κατά την περίοδο του εγωκεντρισμού. Αντίθετα,

ζητεί να τις ανακαλύψει στην ίδια την πραγματικότητα (Schenk-Danzinger 1959). Εντούτοις και κατά το δύο πρώτα σχολικά έτη η σκέψη φέρει τα χαρακτηριστικά της μεταβατικότητας. Το παιδί είναι βέβαια τώρα εντελώς προσανατολισμένο στην πραγματικότητα, αλλά πρόκειται ακόμα για μια "εγωκεντρική πραγματικότητα" (Schenk-Danzinger 1985). Είναι εγωκεντρική η πραγματικότητα τώρα, γιατί η στροφή στα πραγματικά δεδομένα της ζωής περιορίζεται στο βιωματικό πεδίο του παιδιού και κυρίως στην οικογένεια με τις ποικίλες εκδηλώσεις της (εργασίες, γιορτές κ.λ.π.), στα παιγνίδια, στα ζώα και στη γειτονιά. Δεν έχει διαφέρον για το παιδί η πραγματικότητα εκτός του βιώματός του. Γι' αυτό και το στάδιο αυτό της εξέλιξης χαρακτηρίζεται ως φάση του "αφελούς ρεαλισμού" (Schenk-Danzinger 1985).

Ο Piaget (1974) χαρακτηρίζει αυτή τη δομή της σκέψης ως εποπτική ή προλογική. Μεταξύ 4 και 7 ετών, γράφει, παρατηρείται ένας γενικός συντονισμός των σχέσεων σε επίπεδο παράστασης, οι οποίες οδηγούν το παιδί στο κατώφλι των λογικών πράξεων. Εντούτοις η νοημοσύνη παραμένει στο προλογικό στάδιο και κυριαρχείται από την άμεση αντίληψη. Το χαρακτηριστικό της είναι η μονοδρομικότητα και η ακαμψία. Δεν μπορεί να συσχετίσει συγχρόνως δύο ή περισσότερες διαστάσεις ενός αντικειμένου ή φαινομένου. Το παιδί παρατηρεί τη μια διάσταση και παραβλέπει την άλλη. Η σκέψη είναι "δεμένη στο φαινόμενο". Δεν πρέπει να πιστέψουμε, ότι κατέχει την έννοια του αριθμού, επειδή γνωρίζει να αριθμεί γλωσσικώς (Piaget 1977). Η αριθμητική εκτίμηση παραμένει στην πραγματικότητα αιχμάλωτη στη χωρική διάταξη των στοιχείων σε στενή αναλογία με τις μορφολογικές μεταβολές. Είναι αρκετό, παρατηρεί ο Piaget, να αραιώσουμε τα στοιχεία μιας από δύο ισάριθμες σειρές αντικειμένων, οι οποίες στην αρχή συμφωνούν μεταξύ τους οπτικώς, για να αμφιβάλλει το παιδί ως πρός την αριθμητική τους ισότητα. Δεν είναι δυνατό να μιλάμε για τη λογική έννοια των αριθμών, αν δεν εξελιχθεί η διατήρηση των αριθμητικών συνόλων ανεξαρτήτως από τη χωρική τους διάταξη.

Το παιδί της ηλικίας αυτής, δηλαδή του προλογικού σταδίου (4 μέχρι 7 ετών), αρνείται την ισοδυναμία των συνόλων. Αν π.χ. του πούμε: Ο Γιώργος έφαγε τη μια μέρα 8 καραμέλες, 4 το πρωί και 4 το απόγευμα. Την άλλη μέρα πήρε πάλι 8 καραμέλες, αλλά έφαγε 1 το πρωί και τις υπόλοιπες το απόγευμα (διαμερισμός σε 4+4 και 1+7). Στην ερώτηση, αν ο Γιώργος έφαγε και τις δύο μέρες το ίδιο πολλές καραμέλες, το παιδί απαντά αρνητικώς στην αρχή, μετά επανεξετάζει τις καραμέλες με μια δεύτερη μέτρηση ή με αντιστοίχηση. Στο στάδιο της λογικής σκέψης (7 μέχρι 11 ή 12 ετών) η ισοδυναμία

διαπιστώνεται εντούτοις αμέσως, χωρίς να προηγηθεί καμιά επανεξέταση των συνόλων. Δυσκολίες παρουσιάζει επίσης για το παιδί η πολλαπλή σύνθεση των αριθμών, η οποία συνίσταται στην αντιστοίχηση ισοδυνάμων συνόλων δύο ή και περισσότερων ομάδων αντικειμένων (π.χ. 10 ανθοδοχείων, 10 κόκκινων και 10 κίτρινων λουλουδιών). Η ισοδυναμία των συνόλων επιτυγχάνεται μόνο με την αντιστοίχηση ενός πρός ένα των μελών ενός συνόλου με τα μέλη ενός άλλου συνόλου. Αντίθετα όταν πυκνώσουμε π.χ. τα κίτρινα λουλούδια, τότε είναι λιγότερα από τα κόκκινα, κατά την άποψη των παιδιών της ηλικίας αυτής, όταν τα αραιώσουμε τότε γίνονται περισσότερα. Η σημασία του μηχανισμού αυτού της σκέψης είναι προφανής. Η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών είναι δύσκολη στην ηλικία αυτή. Για το λόγο αυτό οι πεντάχρονοι μαθητές της πρώτης τάξης καθώς και αρκετοί εξάχρονοι αποτυγχάνουν στα μαθηματικά, όπως τα ορίζει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η έννοια του χρόνου είναι και αυτή δεμένη στα φαινόμενα. Είναι "εποπτικός χρόνος" (Piaget 1977). Για το παιδί, όποιος διανύει μεγαλύτερη απόσταση χρειάζεται και περισσότερο χρόνο από εκείνον που διάνυσε τη μικρότερη απόσταση. Οι χρονικές και οι χωρικές αποστάσεις είναι ακόμα το ίδιο πράγμα, δηλαδή αδιαφοροποίητες. Η σύνδεση του χρόνου με τη χωρική έκταση φαίνεται και στη σχέση μεταξύ αύξησης στο σώμα και στην ηλικία. Τα μικρά δένδρα είναι για το παιδί νεότερα από τα μεγάλα. Επομένως και τα μεγαλόσωμα παιδιά είναι και μεγαλύτερα στην ηλικία από τα μικρόσωμα. Και η έννοια της ταχύτητας έχει εποπτικό χαρακτήρα. Δύο ταχύτητες μπορούν να συγκριθούν, όταν μπορεί να παρατηρηθεί μια διαδικασία προσπέρασης μεταξύ δύο αυτοκινήτων, ανθρώπων κ.λ. π. Το αυτοκίνητο που προσπερνά το άλλο είναι ταχύτερο, αλλά ως πρός τη διάρκεια της κίνησης, το ταχύτερο χρειάζεται και περισσότερο χρόνο!

Ο Aebli (1964) διαπίστωσε ότι τα παιδιά του εποπτικού σταδίου συνδέουν το χρόνο με τις μεταβολές των θερμοκρασιών των σωμάτων ή με τις μεταβολές των χρωμάτων των υγρών κατά τη θέρμανσή τους*. Οποιο μέταλλο καίει περισσότερο, αυτό θερμάνθηκε περισσότερο χρόνο, δηλώνει το παιδί, μολονότι είδε ότι κρατήσαμε και τα δύο μέταλλα ίσο χρόνο επάνω στη θερμική πηγή. Το ίδιο ισχυρίζεται και για

---

* Τα υγρά που συγκρίνονται ως προς τη θερμοκρασία τους περιέχουν διαφορετική χρωστική ουσία.

το χρώμα των υγρών. Το ένα από τα δύο χρωματισμένα υγρά, που γίνεται σκουρότερο κατά τη διάρκεια της ίσης θέρμανσής τους, αυτό θερμάνθηκε και περισσότερο χρόνο, αποφαίνονται τα παιδιά του εποπτικού σταδίου ή του αφελούς ρεαλισμού. Αρνούνται επομένως την ταυτότητα του χρόνου. Αυτό εξαρτάται εντούτοις και από τη μέθοδο της έρευνας. Οταν αλλάξουμε τις εργασίες που δίνουμε στα παιδιά ή δημιουργήσουμε νέα ανάλογα παραδείγματα, αλλάζει και η εικόνα των αποτελεσμάτων (Oerter 1982). Παρατηρείται μια αναβολή στην εξέλιξη της έννοιας του χρόνου, όταν αλλάζει το εποπτικό υλικό ή γίνεται πιό αφηρημένο (Aebli 1963 και 1964). Επίσης οι ατομικές διαφορές είναι τόσο μεγάλες, που συχνά υπερκαλύπτουν διαφορές ηλικιών, οι δέ διαφορές μεταξύ των ατόμων μιας ηλικίας ως προβαδίσματα ή ως καθυστερήσεις δεν εξαφανίζονται με την αύξηση της ηλικίας (Oerter 1982).

Η "προλογικότητα" της σκέψης του παιδιού ηλικίας πέντε και έξι ετών κάνει την εμφανίσή της και στο ιχνογράφημα. Μετά το ειδικό λειτουργικό στάδιο της νηπιακής ηλικίας, κατά το οποίο το παιδί σύρει γραμμές, σχηματίζει σπειροειδείς μορφές και κύκλους από καθαρή ευχαρίστηση, εισέρχεται τώρα στο συμβολικό στάδιο. Τα δύο βασικά στοιχεία, γραμμή και κύκλος, συνδυάζονται και δημιουργούν ένα αντικείμενο (Schenk - Danzinger 1985). Τα πεντάχρονα φθάνουν στο στάδιο του δημιουργικού ιχνογραφήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται τόσο από τη σύλληψη κάποιου σχεδίου για αναπαράσταση ενός αντικειμένου, όσο και από την εκτέλεση του σχεδίου.

Το παιδικό ιχνογράφημα μεταξύ του πέμπτου και του έβδομου έτους παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στο στάδιο του αφελούς ρεαλισμού ή της προλογικής σκέψης (4 - 7 ετών). Το παιδί ζωγραφίζει ό,τι γνωρίζει για το αντικείμενο και όχι ό,τι βλέπει σ' αυτό (Pierzl W. 1957). Στο ιχνογράφημά του κυριαρχεί το αξίωμα του τοπολογικού χώρου, δηλαδή οι κατηγορίες της γειτνίασης, της κυκλικότητας (Geschlossenheit) και του εγκλεισμού (Piaget και Inhelder 1965). Ό,τι για το παιδί φαίνεται σπουδαίο, ζωγραφίζεται μεγάλο. Γι' αυτό παρατηρούνται υπερβολές και δυσαναλογίες στο παιδικό ιχνογράφημα. Αν η μητέρα κυριαρχεί στο σπίτι έναντι του πατέρα, το παιδί, όταν ζωγραφίζει την οικογένειά του, παριστάνει τη μητέρα μεγαλύτερη, μολονότι υστερεί σωματικώς έναντι του πατέρα.

Τα χρώματα δεν χρησιμοποιούνται ειδικώς, αλλά αυθαίρετα, τα δε αντικείμενα ζωγραφίζονται πάντα σε ορθή γωνία πρός το έδαφος, ανεξαρτήτως από τη φύση του (επικλινές ή οριζόντιο). Η ορθογώνια

διάταξη των στοιχείων ενός αντικειμένου, το οποίο μεταφέρεται στο χαρτί, υπακούει στο αξίωμα της διαφάνειας (όλα πρέπει να φαίνονται). Στη βαθμίδα αυτή δεν υπάρχουν διασταυρώσεις ή καλύψεις αντικειμένων της αντίληψης από άλλα. Οι κλάδοι τών δέντρων είναι κάθετοι στον κορμό, τα φρούτα και τα φύλλα κάθετα στους κλάδους. Όλα είναι και πρέπει να είναι ορατά!

γ) Επίπεδο εξέλιξης της προσωπικότητας.

Οπως στην περιοχή της γνωστικής εξέλιξης, το ίδιο και στον τομέα εξέλιξης της προσωπικότητας παρατηρείται μια μεταβατικότητα στη συμπεριφορά του παιδιού. Η μεταβατικότητα στην εξέλιξη της προσωπικότητας έχει ίσως μεγαλύτερη σημασία για τη σχολική προσαρμογή του παιδιού απ' ό,τι η μεταβατικότητα της σκέψης.

Οι σωματικές μεταβολές συνδέονται στενά με τις ψυχικές, αφού η ενίσχυση του κινητικού συστήματος, κυρίως των σκελών, συνοδεύεται με αύξηση των ωθήσεων κίνησης (Remplein 1971). Η έκδηλη ανησυχία του παιδιού οφείλεται στη σημαντική αύξηση της ορμής για κίνηση και δραστηριότητα, η οποία δύσκολα χαλιναγωγείται. Η ώθηση ανάπτυξης, η οποία προκαλεί τη σωματική αλλαγή, συνοδεύεται από την αυξημένη παραγωγή ζωικής ορμής. Αυτή συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο απαιτεί μιά άλλη μορφή συμπεριφοράς, κυρίως εργασιακή. Εντούτοις παρατηρείται και μια ανομοιογένεια της συμπεριφοράς, γιατί η ζωική ορμή είναι ασταθής. Η συμπεριφορά του παιδιού εμφανίζει μια διακύμανση μεταξύ πλεονάσματος δυνάμεων και νωθρότητας.

Η αύξηση της ορμής για δράση συμβαδίζει με την επιδίωξη ευχαρίστησης και την ορμή για βιώματα. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται με τη μεγάλη επιθυμία για γλυκίσματα και γενικώς για λιχουδιές, αλλά και με την ακόρεστη περιέργεια για όλα.

Ο βιοτικός χώρος του παιδιού της ηλικίας αυτής διευρύνεται. Επιδιώκει να επεκταθεί πέρα από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και να απαλλαγεί από την άμεση εποπτεία της μητέρας. Ειναι η τάση αυτοπροσδιορισμού και ανεξαρτησίας από τους γονείς και προσανατολισμού πρός την ομάδα των συνομηλίκων. Στην αντίδραση των γονέων απαντά με επιθετικότητα. Η επιδίωξη της ανεξαρτησίας οδηγεί στη φάση της λύσης (Remplein 1971), δηλαδή της χαλάρωσης των δεσμών πρός την οικογένεια. Αρνείται να το συνοδεύουν ο ι γονείς στις εξόδους του, οι σχέσεις πρός τα αδέλφια του χειροτερεύουν, είναι εριστικό με τους συμπαίκτες του και ασυμβίβαστο. Το χαρα-

κτηριστικό επομένως της ηλικίας είναι οι διανθρώπινες εντάσεις.

Παρά την τάση για ανεξαρτησία επιδιώκει και την αγάπη των γονέων και την ασφάλεια στους κόλπους της οικογένειας. Η ταλάντευση μεταξύ ανεξαρτησίας και οικογενειακής ασφάλειας χαρακτηρίζεται ως "διπολικότητα" (Gesell 1954). Η διπολικότητα εκφράζεται στη συνύπαρξη δύο αντίθετων στάσεων στις διανθρώπινες σχέσεις, δηλαδή στη στροφή πρός την οικογένεια, αλλά και στην απομάκρυνση απ' αυτή, στην αφοσίωση και στην ανυποταξία, στη θερμή τρυφερότητα και στην ψυχρότητα.

Η διπολικότητα εκδηλώνεται και στη γνωστική στάση του παιδιού έναντι του κόσμου. Εγωκεντρισμός και πραγματισμός συνυπάρχουν για ένα διάστημα, εσωστρέφεια και εξωστρέφεια ανταγωνίζονται και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά (Jung 1950). Η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των διαφόρων στάσεων οδηγεί σε μια προσωπική διαταραχή του προσανατολισμού, σε μια ταλάντευση μεταξύ των νηπιακών και των κυρίως παιδικών διαφερόντων. Μειώνονται τα πρώτα, αλλά δεν αφυπνίζονται τα δεύτερα. Παρατηρείται δηλαδή ένα εσωτερικό κενό (Remplein 1971).Η αναποφασιστικότητα (Gesell 1954) συμβαδίζει με την έλλειψη υπομονής και επιμονής, με την έλλειψη ικανότητας αυτοκυβέρνησης (Schenk - Danzinger 1985). Η αυτοκυβέρνηση, δηλαδή η ικανότητα συγκέντρωσης, η επιμονή, η εκούσια προσοχή, η επιμέλεια, η ετοιμότητα για την καταβολή προσπαθειών και για κοινωνική ένταξη στην ομάδα, δεν έχει εξελιχθεί ακόμα. Η εσωτερική διπολικότητα και αντιθετικότητα δυσκολεύει την πηδαλιούχηση των ορμών από τη βούληση. Η ακράτεια και η ορμητικότητα είναι τυπικά χαρακτηριστικά της ηλικίας αυτής. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε οργανικές αιτίες (Lempp 1965). Η ικανότητα αυτοκυβέρνησης συνδέεται στενά με την εξέλιξη του εγκεφάλου. Μόνο με τη βαθμιαία διαμόρφωση των μεγάλων δακτυλίων του εγκεφάλου επιτυγχάνεται η τιθάσευση των ορμών, οι οποίες εδράζονται στον μικροεγκέφαλο. Η ισορροπία μεταξύ ώθησης και ανάσχεσης εμφανίζεται όταν υπερισχύουν οι ανώτερες λειτουργίες του εγκεφάλου. Στη διάρκεια της νευροφυσικής ωρίμανσης, γύρω στο έβδομο έτος, επιτυγχάνεται η επικέντρωση των λειτουργιών, δηλαδή η συνειδητή αυτοκυβέρνηση. Κατά την ηλικία αυτή παρατηρείται μια αυξημένη ετοιμότητα ανάληψης εργασιών και ανάσχεσης ή αναβολής ικανοποίησης των ορμών (Schenk-Danzinger 1985). Την ανωτέρω σχέση δείχνει και το γεγονός, ότι οι εγκεφαλικές βλάβες, ακόμα και ελαφράς μορφής, εμποδίζουν την έγκαιρη εξέλιξη της ικανότητας για αυτοκυβέρνηση. Ο Müller (1967) βρήκε 18 περιπτώσεις βέβαιας και 14 περιπτώσεις πιθανής εγκεφαλικής βλάβης

μεταξύ 92 σχολικώς ανίκανων παιδιών.

Στον τομέα της αγωγής αυξάνουν οι ευθύνες της οικογένειας και του σχολείου. Το παιδί πρέπει να αντιμετωπισθεί με πολλή υπομονή και επιείκεια, λόγω των εσωτερικών του δυσκολιών, αλλά και με αυξημένη εποπτεία, λόγω του κινδύνου ζημιών. Η επέκταση της ακτίνας δράσης του παιδιού και η τάση του για αχαλίνωτη δραστηριότητα εγκυμονεί κινδύνους (Remplein 1971). Το πεντάχρονο και εξάχρονο παιδί πρέπει να προστατευθεί "από τον ίδιο τον εαυτό του" (Gesell 1954).

Αστάθεια εκδηλώνεται και στην περιοχή του συναισθήματος και των διαθέσεων, κυρίως του συναισθήματος της ζωής (Lebensgefühl) και του αυτοσυναισθήματος (Remplein 1971). Χαρακτηριστική είναι η κλίση πρός την κόπωση, η οποία έχει τις ρίζες της στην αλλαγή των διαθέσεων του οργανισμού και δείχνει την αυξημένη προδιάθεση για αρρώστιες. Στη μεταβατική περίοδο μεταξύ 5:6 και 6:6 ετών υπάρχει συχνή προδιάθεση γι' αυτές. Η ψυχοσωματική αυτή αστάθεια παρατηρείται εύκολα στην αστάθεια της διάθεσης. Μεταβάλλεται συχνά από τη μια ακραία κατάσταση στην άλλη, έτσι που το κλάμα και το γέλιο είναι πολύ κοντά μεταξύ τους. Λόγω της ασθενούς βούλησης δίνουν τα παιδιά ελεύθερη διέξοδο στις ξαφνικές μεταπτώσεις της διάθεσης, τις οποίες οι ενήλικες ερμηνεύουν ως ιδιοτροπία.

Η μεταβολή της διάθεσης του οργανισμού εκδηλώνεται με έντονες αψιθυμίες (Remplein 1971). Εκρήξεις θυμού από ασήμαντες αφορμές είναι συχνές, ιδιαίτερα σε ευερέθιστα παιδιά. Η έλλειψη αυτοκυριαρχίας εκδηλώνεται με βίαιες συναισθηματικές εκτονώσεις, οι οποίες στις πολύ ευαίσθητες φύσεις καταλήγουν στα δάκρυα (Gesell 1954). Φόβοι και εφιαλτικά όνειρα είναι συχνά φαινόμενα, δηλαδή μορφές συμπεριφοράς οι οποίες οφείλονται κυρίως σε ανάλογες ιστορίες και περιγραφές των ενηλίκων. Η αυξημένη ερεθιστικότητα δίνει στην ηλικία αυτή τη σφραγίδα της "φάσης του ερεθισμού ή της συγκίνησης" (Busemann 1953).

Χαρακτηριστική είναι και η αστάθεια του αυτοσυναισθήματος, η οποία εκδηλώνεται με την ισχυρογνωμοσύνη, την εξέγερση και τη δυστροπία. Αιτία είναι η εσωτερική ανασφάλεια, η οποία πηγάζει απο τη διάλυση των παλιών μορφών της νηπιακής ηλικίας και απο την αντίστοιχη έλλειψη των μορφών της παιδικής ηλικίας. Η αστάθεια του αυτοσυναισθήματος κάνει το παιδί πολύ ευαίσθητο στον έπαινο και στον ψόγο, κάτι που πρέπει να προσέχουν ιδιαίτερα οι γονείς. Η αναγνώριση πρέπει να είναι συχνή και η επίπληξη σπάνια.

δ) Το επίπεδο της ηθικής εξέλιξης.

Το παιδί των 5:6 μέχρι 6:6 ετών διανύει το στάδιο του απλού ηθικού ρεαλισμού (Piaget 1954) και μεταβαίνει στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής.

Σύμφωνα με το ηθικό κριτήριο του παιδιού, μπορεί κανείς να κλέβει, όταν δεν γίνεται αντιληπτός ή δεν φυλακίζεται. Το αξιόποινο και την υπευθυνότητα την κρίνει σύμφωνα με την ζημιά που προκαλεί κανείς, όχι σύμφωνα με τη σκοπιμότητα. Γι' αυτό η ποινή είναι επιβεβλημένη, πρέπει να υπάρχει (ποινές εξιλασμού). Αργότερα πιστεύει ότι δεν πρέπει να κλέβει, γιατί το απαγορεύει ο πατέρας ή ο δάσκαλος ή γιατί είναι αμαρτία (ετερόνομη ηθική). Ο οκτάχρονος και ο εννιάχρονος γνωρίζει πλέον την έννοια της σκοπιμότητας και κρίνει αναλόγως. Τώρα η ποινή πρέπει να βρίσκεται σε σχέση με την πράξη.

Οι πεντάχρονοι και οι εξάχρονοι, πολλές φορές και οι επτάχρονοι, ενεργούν ως επιτηρητές άλλων παιδιών και πληροφορούν τον ενήλικο (γονέα, δάσκαλο) για τις κακές πράξεις των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με την αντίληψη των παιδιών αδικία είναι όταν κάνει κανείς κάτι που απαγορεύεται. Πιστεύουν κυρίως στη φυσική δικαιοσύνη και στον εξιλασμό.

Γίνεται σαφές ότι το παιδί της ηλικίας αυτής βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ του απλού ηθικού ρεαλισμού και της ετερόνομης ηθικής ή του αφελούς ηθικού ρεαλισμού. Ο Kohlberg (Schenk - Danzinger 1985) βρήκε ότι κατά την περίοδο αυτή το παιδί διανύει τα εξής στάδια, αντίστοιχα πρός τον ηθικό ρεαλισμό της προσχολικής και προς την ετερόνομη ηθική της σχολικής ηλικίας κατά Piaget.

1. Προσανατολισμός προς την ποινή και την υπακοή.	ηθικός ρεαλισμός (Piaget)
2. αφελής ηδονισμός (όλα είναι καλά και ευχάριστα)	
3. Ηθική του φρόνιμου παιδιού.	Ετερόνομη ηθική στο στάδιο του αφελούς ρεαλισμού (Piaget)
4. Ηθική που στηρίζεται στην αυθεντία	

Το παιδί του αφελούς ρεαλισμού δεν είναι σε θέση, όπως διαπιστώσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, να παρατηρήσει κάθε φορά περισσότερο από μια διάσταση της πραγματικότητας.. Αυτό ισχύει

και για το ηθικό κριτήριό του.

ε) Το επίπεδο εξέλιξης της παρώθησης.

Μεταξύ 3:6 και 4:6 ετών τα παιδιά εκφράζουν σαφώς τα βιώματα επιτυχίας ή αποτυχίας (Heckhausen και Wagner 1965). Στην αποτυχία αντιδρούν με σφοδρότητα. Πρός το τέλος του πέμπτου έτους κάνει την εμφάνισή του το επίπεδο φιλοδοξίας. Τα παιδιά επιλέγουν τις εργασίες, οι οποίες τους υπόσχονται κάποια επιτυχία, βάσει προηγούμενων εμπειριών από επιτυχίες και αποτυχίες. Είναι σε θέση επίσης να συσχετίζουν τη δυσκολία της εργασίας με την προσωπική τους ικανότητα επίδοσης. Επίσης και η Müller (1973) διαπίστωσε ότι οι πεντάχρονοι και οι εξάχρονοι δείχνουν μια σαφή συσχέτιση του εκάστοτε στόχου με προηγούμενες επιτυχίες, δηλαδή παρουσιάζουν ένα διαμορφωμένο επίπεδο φιλοδοξίας. Θέλουν να γνωρίζουν ακόμα αν οι άλλοι είναι εξίσου καλοί ή καλύτεροι απ' ό,τι αυτοί. Συγκρίνουν τις επιδόσεις τους σ' ένα είδος εκούσιου συναγωνισμού (Heckhausen και Roelofsen 1962). Κυρίως στην προσχολική ηλικία κυριαρχεί το αξιολογικό (πόσο σπουδαίος είναι ο επιδιωκόμενος στόχος) και το συναισθηματικό (φόβος για αποτυχία και ελπίδα για επιτυχία) στοιχείο της παρώθησης. Το γνωστικό στοιχείο της παρώθησης (πρόβλεψη της επιτυχίας, αξιοποίηση εμπειριών του παρελθόντος) εμφανίζεται μετά το έκτο έτος, όταν δηλαδή το παιδί αρχίζει να ελευθερώνεται από την προλογική δομή της σκέψης και να εισέρχεται βαθμιαίως στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης. Η εξέλιξη ή μή του γνωστικού στοιχείου της παρώθησης είναι ένα από τα κριτήρια της σχολικής ωριμότητας ή ανωριμότητας. Η περίοδος μεταξύ 5:6 μέχρι 6:6 ετώ ν είναι προφανώς μια μεταβατική περίοδος και στην περιοχή της παρώθησης επίδοσης, λαμβάνοντας κανείς υπόψη του και τις χρονικές διακυμάνσεις (προβαδίσματα ή καθυστερήσεις) λόγω των ατομικών διαφορών και των διαφορετικών επιδράσεων του περιβάλλοντος.

Ανακεφαλαίωση

Το επίπεδο εξέλιξης του παιδιού της ηλικίας 5:6 μέχρι 6 ετών παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Στο σωματικό τομέα:

Κατά μέσο όρο γύρω στα 5:6 έτη αρχίζει μια δραστική μεταμόρφωση του παιδιού, η οποία οφείλεται στην αλλαγή των σωματικών αναλογιών. Είναι μια περίοδος της σωματικής αναδόμησης, γι' αυτό ο Zeller την ονομάζει ηλικία "αλλαγής της μορφής". Λόγω βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης η μετάβαση από τη νηπιακή στη παιδική μορφή γίνεται νωρίτερα, σε μερικά παιδιά ακόμα και στο τέταρτο έτος. Επομένως ή παιδική μορφή από σωματική άποψη δεν πρέπει να συνδέεται απόλυτα με τη σχολική ικανότητα, όπως γινόταν παλαιότερα.

2. Στο γνωστικό τομέα.

Ηδη από το τέταρτο έτος αρχίζει η αντίληψη να συλλαμβάνει επιμέρους στοιχεία της μορφής ενός αντικειμένου, κυρίως το χρώμα και το μέγεθος. Η ανάλυση των αφηρημένων μορφών (λέξεων) εμφανίζεται εντούτοις γύρω στο έβδομο έτος. Το ίδιο ισχύει και για τις ακουστικές μορφές.

Η σκέψη αρχίζει να γίνεται εννοιολογική και αιτιώδης, αλλά χαρακτηρίζεται από μεταβατικότητα, αφού η πραγματικότητα πρός την οποία στρέφεται είναι "εγωκεντρική πραγματικότητα". Κυριαρχεί στη σκέψη του παιδιού ο "αφελής ρεαλισμός".

Παρόλες τις προόδους η νοημοσύνη μέχρι το 7 έτος παραμένει προλογική και η σκέψη είναι εποπτική. Κυριαρχείται από την άμεση αντίληψη. Η εξέλιξη της έννοιας του αριθμού δεν έχει ολοκληρωθεί, αφού η αριθμητική εκτίμηση παραμένει αιχμάλωτη στη χωρική διάταξη των στοιχείων. Αλλά και η έννοια του χρόνου είναι δεμένη στα φαινόμενα. Είναι χρόνος "εποπτικός". Οι μεγαλόσωμοι άνθρωποι είναι και μεγαλύτεροι στην ηλικία από τους μικρόσωμους.

Στο ιχνογράφημα ο "αφελής ρεαλισμός" και η "εποπτικότητα" της σκέψης εκφράζονται με την αναπαράσταση όσων γνωρίζει το παιδί για τα αντικείμενα και τα φαινόμενα. Κυριαρχεί σ' αυτό ο τοπολογικός χώρος. Ό,τι θεωρείται σπουδαίο ζωγραφίζεται μεγάλο. Τα χρώματα χρησιμοποιούνται αυθαίρετα, χωρίς εξειδίκευση.

3. Επίπεδο εξέλιξης της προσωπικότητας.

Η ενίσχυση του κινητικού συστήματος του παιδιού συνοδεύεται με αύξηση των ωθήσεων κίνησης, η οποία συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, που απαιτεί εντούτοις τιθάσευση των ορμών. Επιδιώκει τώρα το παιδί ανεξαρτησία από τους γονείς και εκδηλώνει επιθετικότητα, όταν συναντά αντιδράσεις. Πολλές φορές ταλαντεύεται μεταξύ ανεξαρτησίας και οικογενειακής ασφάλειας (διπολικότητα). Η ικανότητα αυτοκυβέρνησης δεν έχει εξελιχθεί ακόμα, γιατί δεν έχουν διαμορφωθεί οι μεγάλοι δακτύλιοι του εγκεφάλου. Αυτοί εξελίσσονται γύρω στο έβδομο έτος.

4. Στον τομέα της ηθικής εξέλιξης.

Τα πεντάχρονα και εξάχρονα παιδιά διανύουν το στάδιο του απλού ηθικού ρεαλισμού στην τελευταία του φάση και εισέρχονται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής. Η εξέλιξη αυτή είναι αντίστοιχη της γνωστικής εξέλιξης. Εχουν εξελίξει τη φυσική έννοια της δ ικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία η ποινή είναι φυσική συνέπεια της πράξης.

5. Η εξέλιξη της παρώθησης.

Πρός το τέλος του πέμπτου έτους το παιδί εκδηλώνει για πρώτη φορά ένα επίπεδο φιλοδοξίας, το οποίο συνίσταται στην επιλογή εργασιών που υπόσχονται επιτυχία. Συσχετίζει τους στόχους με προηγούμενες εμπειρίες επιτυχιών ή αποτυχιών. Το γνωστικό στοιχείο της παρώθησης διαμορφώνεται μετά το έκτο έτος και είναι κριτήριο σχολικής ωριμότητας.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5:6 ΜΕΧΡΙ 5:9 ΕΤΩΝ

Από όσα εκθέσαμε ανωτέρω προκύπτει ότι η ηλικία μεταξύ 5:6 και 6 ετών, κατά την οποία πολλά παιδιά εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, είναι μια κρίσιμη χρονική περίοδος. Εκτός από τις δυσκολίες αγωγής που αντιμετωπίζει η οικογένεια, παρουσιάζ ονται συχνά και ψυχογενείς διαταραχές ποικίλου είδους,χωρίς να υπάρχουν οργανικές παθήσεις, δηλαδή κάποια διαταραχή ή πάθηση του νευρικού συστήματατος (Parloff 1950, Zeller 1952, Busemann 1953). Τέτοιες ψυχογενείς διαταραχές είναι η ενούρηση, η εγκόπριση, οι διαταραχές του ύπνου, οι γλωσσικές διαταραχές, οι υστερικές αντιδράσεις, οι καταστάσεις φόβου, οι δραπετεύσεις, η ονυχοφαγία, η επιθετικότητα, η σκληρή συμπεριφορά, η ορμή καταστροφής, οι αντιδράσεις πείσματος, το ψεύδος, η κλοπή, η συμπεροφορά Clown, οι μορφασμοί, οι σπασμοί μυών, οι αναγκαστικές πράξεις (Zwangshandlungen) κ.λ.π. Τα αγόρια εκπροσωπούνται στις μορφές αυτές συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα κορίτσια (Remplein 1971). Επομένως η περίοδος αυτή είναι μια φάση διαταραγμένης ψυχοσωματικής αρμονίας, η οποία σε παιδιά με προδιάθεση νευροπάθειας οδηγεί σε συγκρούσεις και ψυχογενείς διαταραχές. Αιτία είναι η αυξημένη ερεθιστικότητα, η οποία διαταράσσει την ψυχική ισορροπία και την εσωτερική αρμονία και τάξη.

Στο γνωστικό τομέα η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από μια μεταβατικότητα. Παρατηρείται μια βραδεία αναδόμηση των γνωστικών δομών, η οποία οδηγεί από το στάδιο της προλογικής στο στάδιο της λογικής σκέψης. Η έννοια του αριθμού δεν έχει εξελιχθεί, η αναλυτική σκέψη δεν αναφέρεται σε αφηρημένες μορφές, η πραγματικότητα του παιδιού είναι ακόμα "εγωκεντρική πραγματικότητα". Παρά τις ιδιαιτερότητες αυτές τα παιδιά αυτά οφείλουν, στα πλαίσια του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, να φοιτήσουν για πρώτη φορά στο σχολείο.

Δύο είναι τα προβλήματα, τα οποία πρέπει να λυθούν στην προκειμένη περίπτωση:

1. Η σχολική ικανότητα των παιδιών αυτών.
2. Η συνδιδασκαλία παιδιών με διαφορά ηλικίας από 6 μέχρι 12 μήνες.

Η έννοια "σχολική ικανότητα" είναι σχετική, γιατί εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, από το εκπαιδευτικό σύστημα (απαιτήσεις

του σχολείου) και από τη μορφή διοίκησης της τάξης (παιγνιώδης ή επιδοσιακή). Επομένως ένας ορισμός της έννοιας "σχολική ικανότητα" δεν μπορεί να έχει γενική ισχύ, πολύ περισσότερο, όταν συνδιδάσκονται παιδιά με σημαντικές αποκλίσεις ως πρός την ηλικία και τις ατομικές και κοινωνικές διαφορές.

Ο Hetzer (51955) συνδέει τη σχολική ικανότητα με την ωρίμανση και δίνει τον ακόλουθο ορισμό: "Σχολική ωριμότητα είναι η ικανότητα να αφομοιώνει πατροπαράδοτα πολιτιστικά αγαθά μέσα σε μια κοινότητα συνομήλικων με προγραμματισμένη εργασία." Για να ανταποκριθεί το παιδί σ' αυτές τις επιβαρύνσεις απαιτούνται: "Ετοιμότητα για ανάληψη εργασιών, διάκριση μεταξύ παιγνιδιού και εργασίας, βούληση για εργασία, δηλαδή επιμέλεια, ένταξη στη σχολική τάξη ως κοινότητας εργασίας, σκόπιμος και καρτερικός τρόπος εργασίας και ανεξαρτησία από τη συνεχή φροντίδα της οικογένειας." Στον ορισμό αυτό διακρίνουμε τις τρείς βασικές διαστάσεις της εξέλιξης που μελετήσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, δηλαδή: τη σωματική εξέλιξη, τη γνωστική εξέλιξη και την εξέλιξη της προσωπικότητας. Το επίπεδο των τριών αυτών διαστάσεων της εξέλιξης εξαρτάται από την ηλικία και από το περιβάλλον του παιδιού (γεωφυσικό, οικονομικό, πολιτιστικό).

α) Ηλικία και σχολική ικανότητα

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα πολιτιστικά αγαθά που αναφέρεται ο Hetzer ανήκουν η τεχνική της ανάγνωσης και οι απλές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, τότε, όταν μιλάμε για σχολική ικανότητα ή ανικανότητα, θα πρέπει να έχουμε ως σημεία αναφοράς τα δύο αυτά κύρια αντικείμενα διδασκαλίας. Ποιές είναι οι προϋποθέσεις για την αφομοίωση των πολιτιστικών αυτών αγαθών, είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια. Οι απόψεις των Zeller (1952), Hetzer (1955) και Remplein (1971) συμπίπτουν σε γενικές γραμμές με εκείνες του Piaget (1974), όσον αφορά στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού.

Τη σχολική ικανότητα διαθέτει το παιδί μετά τα 6:6 έτη, σύμφωνα με τα δεδομένα "αλλαγής των σωματικών αναλογιών", δηλαδή μετά την παρέλευση της περιόδου αναδόμησης, σωματικής, γνωστικής και ψυχικής, και κατά την είσοδό του στη "μεγάλη παιδική μορφή".

Οι αποκλίσεις από το μέσο όρο (5:6 - 6:6) είναι αυτονόητες, αφού και η άποψη αυτή αναγνωρίζει την ύπαρξη πρώιμης εξέλιξης, αλλά και καθυστερήσεων. Μερικά παιδιά, πρίν από τη συμπλήρωση του έκτου έτους, έχουν φθάσει σ' ένα τέτοιο επίπεδο γνωστικής εξέλιξης,

το οποίο τους επιτρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Εντούτοις στα επόμενα σχολικά έτη υστερούν στην επίδοση έναντι των μεγαλύτερων στην ηλικία συμμαθητών τους (Kern 1951 και Harnack 1958). Ο Remplein (1971) θεωρεί το συμπληρωμένο έκτο έτος ως ένα σταθερό όριο εισόδου του παιδιού στο σχολείο, με ταυτόχρονη συνεκτίμηση του ψυχοσωματικού επιπέδου εξέλιξης της επιμέρους περίπτωσης (εξατομίκευση). Παρατηρούμε δηλαδή μια αποδέσμευση από τη χρονική ηλικία και έναν προσανατολισμό πρός το βαθμό της ψυχοσωματικής εξέλιξης. Οχι από την ηλικία, αλλά από την ωρίμανση οφείλει να εξαρτάται η πρόσληψη του παιδιού στο σχολείο, παρατηρεί ο Kern (1951).

Και η έρευνα του P. Brand (1955) έδειξε επίσης ότι η ηλικία δεν μπορεί να είναι το μοναδικό κριτήριο εισόδου του παιδιού στο σχολείο. Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει σαφώς τη σχέση ηλικίας και σχολικής ικανότητας (Schenk-Danzinger 1985 σελ. 168). Παρατηρούμε, ότι ο Brand χώρισε τους μαθητές της πρώτης τάξης σε τέσσερες ομάδες με βάση την ηλικία τους. Η διαφορά ηλικίας μεταξύ της πρώτης και της τέταρτης ομάδας είναι 11 μήνες. Ο Brand χρησιμοποίησε το test ωριμότητας του Μονάχου, το οποίο περιλαμβάνει τρείς κατηγορίες επίδοσης: κατώτερη, μεσαία και ανώτερη. Η κατώτερη κατηγορία επίδοσης σημαίνει ελλειπή σχολική ωριμότητα.

Πίνακας 1: Κατανομή του βαθμού ωριμότητας στις 4 διαφορετικές ηλικίες των νέων μαθητών που εξετάσθηκαν από το Brand (σε ποσοστά).

Ηλικία	κατώτερη ομάδα επίδοσης	Μεσαία ομάδα επίδοσης	Ανώτερη ομάδα επίδοσης
5:10 μέχρι 6:0	39.4	20.0	11.8
6:1 μέχρι 6:3	35.0	27.5	23.6
6:4 μέχρι 6:6	26.3	20.0	21.5
6:7 μέχρι 6:9	9.3	32.0	43.1
	100.0	100.0	100.0

Η ανάλυση των δεδομένων του πίνακα δείχνει τα εξής:

α) Τα μικρότερα παιδιά εκπροσωπούνται στην ομάδα κατώτερης επίδοσης με ποσοστό 39.4%, αλλά και στην ανώτερη με 11.8%.

β) Τα μεγαλύτερα εκπροσωπούνται στην ανώτερη ομάδα επίδοσης με ποσοστό 43.1%, αλλά και με 9.3% στην κατώτερη. Αυτό σημαίνει, ότι η ηλικία δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας της σχολικής ικα-

νότητας. Σπουδαίο ρόλο παίζουν και οι ατομικές καταβολές (ατομικοί παράγοντες). Το ότι 11,8% των μικρότερων παιδιών ανήκουν στην ομάδα της ανώτερης επίδοσης, σημαίνει ότι το ατομικό επίπεδο εξέλιξης υποσκελίζει τον παράγοντα της ωρίμανσης (δηλαδή της ηλικίας).

γ) Από μήνα σε μήνα αυξάνει το ποσοστό των σχολικώς ωρίμων και μειώνεται το ποσοστό των σχολικώς ανωρίμων (παράγοντας της ηλικίας). Δυσμενής συγκυρία για την επιτυχή σχολική φοίτηση είναι η σύμπτωση μικρής ηλικίας κατά την είσοδο στο σχολείο (π.χ. 5: 6) και μιας καταβολής η οποία προσεγγίζει την κατώτερη περιοχή του κανονικού ατόμου.

Σύμφωνα μὲ τα ανωτέρω ευρήματα, το επίπεδο ωρίμανσης, δηλαδή ο βαθμός της νοητικής εξέλιξης και της εξέλιξης της προσωπικότητας (αυτοκυβέρνηση), πρέπει να προσδιορίζεται με λεπτομερή έρευνα της κάθε περίπτωσης με βάση το "αξίωμα της εξατομίκευσης".

Η διάγνωση του επιπέδου της σωματικής εξέλιξης ανήκει στο σχολίατρο. Αυτός οφείλει να προσέξει όχι μόνο το μέγεθος του σώματος, αλλά και τις σωματικές αναλογίες (Zeller 1952). Γιατί παράλληλα με την ώθηση ανάπτυξης, ως ποσοτικό μέγεθος της περιόδου της αναδόμησης, βαίνει και η ανασυσχέτιση των αναλογιών, ως ποιοτικό μέγεθος (Remplein 1971). Δεν υπάρχει ένα απόλυτο μέτρο ύψους το οποίο θα μπορούσε να επιβεβαιώσει την εμφάνιση της παιδικής, δηλαδή της σχολικής μορφής. Ετσι, ένα γενετικώς μικρό στο ύψος παιδί μπορεί να έχει φθάσει στη μεγάλη παιδική μορφή, η οποία λείπει ακόμα από ένα ψηλότερο παιδί. Ο γιατρός δεν επιτρέπεται να λαμβάνει υπόψη του μόνο το ύψος, αλλά και τη γενική εμφάνιση του παιδιού*. Ως κριτήριο της σωματικής σχολικής ωριμότητας προτείνεται από τον Hummel το μέτρο των Φιλιππινέζων** (Hummel H. 1935, 1942 και 1943). Η συνάφεια μεταξύ του μέτρου των Φιλιππινέζων και της μεθόδου διάγνωσης της σωματικής σχολικής ωριμότητας του Zeller (μικρή παιδική μορφή, μεταβατική μορφή και μεγάλη παιδική μορφή) αποδείχθηκε, σύμφωνα με την άποψη του Remplein (1971 σελ. 303), σε μεγάλο βαθμό θετική. Οπως παρατηρήσαμε εντούτοις

---

* Στην Ελλάδα θα μπορούσε χωρίς δυσκολίες να έχει καθιερωθεί η σχολική αυτή εξέταση.

** Οταν το παιδί μπορεί να φθάσει π.χ. με το δεξί χέρι πάνω από το κεφάλι το αριστερό αυτί και αντιστρόφως, σημαίνει ότι είναι σχολικώς ώριμο.

ανωτέρω, σήμερα η σχέση μεταξύ "μεγάλης παιδικής μορφής" και σχολικής ικανότητας δεν είναι πάντοτε θετική, αφού πολλά παιδιά, λόγω καλύτερων συνθηκών διαβίωσης, αποκτούν τη μεγάλη παιδική μορφή ήδη ως τετράχρονα ή πεντάχρονα. Ετσι τα σχολικώς ανώριμα βρίσκονται σωματικώς στη "σχολική παιδική μορφή" (Schenk - Danzinger 1985 σελ. 164). Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται σε νεότερες έρευνες και κυρίως του H. Seyfried (1966).

Για τη διάγνωση του επιπέδου της πνευματικής εξέλιξης χρησιμοποιούνται από τον ψυχολόγο τα tests εξέλιξης και τα tests σχολικής ωριμότητας (Remplein 1971). Τα tests εξέλιξης περιλαμβάνουν προβλήματα διαβαθμισμένα σύμφωνα με την ηλικία. Γίνεται επίσης προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς και ερμηνεία της έκφρασης του παιδιού με την εξατομικευμένη έρευνα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνει κανείς ακριβέστατη διάγνωση του ατομικού επιπέδου εξέλιξης και της ψυχικής δομής του παιδιού. Πολλές συγκριτικές έρευνες έδειξαν, ότι η ψυχική εξέλιξη είναι στον ύψιστο βαθμό στα παιδιά της μεγάλης σωματικής μορφής και στον κατώτατο βαθμό στα παιδιά της μικρής σωματικής μορφής (Hetzer 1936). Υπάρχει δηλαδή μια αντιστοιχία σωματικής και πνευματικής εξέλιξης. Υπάρχουν εντούτοις περιπτώσεις, κατά τις οποίες δεν συμπίπτει το σωματικό με το ψυχικό και γνωστικό επίπεδο εξέλιξης (Meinert 1955). Γενικώς όμως ισχύει ο κανόνας, ότι η σχολική ωριμότητα είναι εκ των προτέρων εξαιρετικώς αμφίβολη στις μικρές παιδικές μορφές, στις μεταβατικές μορφές κάπως πιθανή και αρκετά βέβαιη στις μεγάλες παιδικές μορφές. Τα ανωτέρω ισχύουν με την προϋπόθεση, ότι δεν υπάρχουν άλλες διαταραχές (Remplein 1971).

Τα tests σχολικής ωριμότητας μετρούν την ικανότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις. Δεν είναι τόσο εκτενή όπως τα tests εξέλιξης, αφού απευθύνονται αποκλειστικώς στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού. Ερευνούν κυρίως την αντίληψη και την ικανότητα απόδοσης της μορφής των αντικειμένων, την κατανόηση της γλώσσας και του περιεχομένου, την κατανόηση αντικειμένων και καταστάσεων σε επίπεδο εικόνας, την κατανόηση συνόλων, την αριθμητική ικανότητα, την ικανότητα παρατήρησης και συγκέντρωσης, την παραστατική δύναμη, την οπτική ικανότητα προσοχής, την ελεύθερη ζωγραφική και τη δόμηση της μορφής (Remplein 1971). Μερικά από τα tests αυτά είναι τα ακόλουθα:

1.. Το test βασικής επίδοσης (Kern A. 1951).

2. Η έρευνα της σχολικής ωριμότητας του Flensburg (Nolte E.).

3. Το test του Μονάχου για την επιλογή των νέων μαθητών (Kes-

singer Th., Schmaderer F.d., Walter M. 1952).

4. Το test σχολικής ωριμότητας Gopping (Kleiner A.).

5. Το test σχολικής ωριμότητας της Βιέννης (Danzinger L. 1933 και 1954).

6. Το test σχολικής ωριμότητας του Weilburg (Hetzer H. 1958).

Γνωστά είναι επίσης τα tests του A. Huth (1953 και 1955). Αυτά στηρίζονται στον O. Mann (1929) και στο H. Winkler (^{2}1930). Το μειονέκτημα όλων των ανωτέρω tests είναι το γεγονός, ότι ως ομαδικά tests δεν επιτρέπουν την παρατήρηση της συμπεριφοράς και την προσωπική συνεργασία εξεταστή και εξεταζόμενου. Επομένως η ψυχολογική τους σημασία μειώνεται.

Η σχολική ωριμότητα πρέπει να προσδιορίζεται πρίν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο*. Κατά τον Remplein (1971) η διαδικασία της έρευνας της σχολικής ωριμότητας πρέπει να οργανωθεί ως εξής:

Αρχικώς ο σχολίατρος οφείλει να κάμει διάκριση από σωματική άποψη μεταξύ των μικρών, μεγάλων και μεταβατικών παιδικών μορφών. Εν συνεχεία μπορεί κανείς να ενεργήσει μια προεπιλογή από ψυχολογική άποψη, μέσω tests σχολικής ωριμότητας, των σχολικώς ανώριμων και αμφίβολων παιδιών. Τελικώς οφείλει ο ψυχολόγος να θεμελιώσει τα ευρήματα με τα tests εξέλιξης. Παράλληλα πρέπει να ληφθούν όλα τα μέτρα για να αποφευχθεί το συναίσθημα της κατάστασης εξέτασης, να παραμερισθούν οι αναστολές και να υπερνικηθεί ο φόβος. Η διαδικασία αυτή απαιτεί χρόνο και χρήμα, αλλά αξίζει τον κόπο και τα έξοδα, αφού πρόκειται για την πνευματική υγεία του συνόλου της νεότητας και του λαού.

Οσα παιδιά είναι, βάσει των διαγνώσεων του γιατρού και του ψυχολόγου, αναντιρρήτως σχολικώς ανώριμα, πρέπει να τύχουν σχολικής αναβολής. Η λύση αυτή έχει τα εξής πλεονεκτήματα: Απαλλάσσει, πρώτον, τα ίδια τα παιδιά από βιώματα αποτυχίας και πρώιμης αρνητικής στάσης έναντι του σχολείου, και δεύτερον, δεν εμποδίζει την πρόοδο των ώριμων σχολικώς παιδιών.

Η αναβολή φοίτησης των σχολικώς ανώριμων παιδιών συναντά την αντίδραση των γονέων, οι οποίοι κατά ένα μέρος προσδοκούν

---

* Εχει καθιερωθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όχι εντούτοις στην Ελλάδα.

την ελάφρυνση της οικογένειας με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά αισθάνονται προσβολή από την σχολική αναβολή, γιατί νομίζουν, ότι η έλλειψη της σχολικής ωριμότητας σημαίνει έλλειψη σε νοημοσύνη. Το παιδί τους θεωρείται λιγότερο ευφυές απ' ό,τι εκείνα που εισάγονται στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσω τύπου, ραδιοφώνου, τηλεόρασης και συγκεντρώσεων των γονέων μια διαφώτιση, ότι η σχολική ωριμότητα και η νοημοσύνη είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Η σχολική ωριμότητα σημαίνει κάτι μόνο για τα παρόν επίπεδο εξέλιξης , σωματικό και ψυχικό. Αυτό δεν έχει καμιά άμεση σχέση με το γενετικό βαθμό νοημοσύνης. Ενα σχολικώς ώριμο εξάχρονο μπορεί αργότερα να αποδειχθεί λιγότερο ευφυές από ένα εξάχρονο σχολικώς ανώριμο.

Η σχολική ανικανότητα μπορεί να οφείλεται και σε νοητική καθυστέρηση, σε ελαττωματικές αισθήσεις (τύφλωση, κώφωση) ή σε βαριά ψυχοπάθεια (π.χ. αβουλία). Στην περίπτωση αυτή διαφέρει η σχολική ωριμότητα από τη σχολική ικανότητα. Η σχολική ωριμότητα αναφέρεται στο επίπεδο της ψυχοσωματικής εξέλιξης του παιδιού, η οποία είναι προϋπόθεση για τον αρχάριο μαθητή. Αντίθετα η σχολική ικανότητα είναι ευρύτερη έννοια και, εκτός από το επίπεδο ωρίμανσης, περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων, οι οποίες πρέ πει να είναι δεδομένες, για να μπορεί το παιδί να συνδιδάσκεται με την καθιερωμένη μορφή της οργανωμένης δημόσιας διδασκαλίας (Hillebrand 1955).

Αν συσχετίσουμε τα ανωτέρω δεδομένα (Brand 1955) με τη δική μας προβληματική (σχολική ικανότητα παιδιών ηλικίας 5:6 μέχρι 5:9 μηνών), μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η ηλικία 5:6 μέχρι 5:9 ετών είναι μεταβατική από την άποψη της γνωστικής εξέλιξης. Το παιδί εγκαταλείπει βραδέως το στάδιο της εγωκεντρικής σκέψης και προσεγγίζει βαθμιαίως το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (Piaget 1974) και της αναλυτικής ικανότητας.

2. Ποσοστό μεγαλύτερο του 40% των μαθητών ηλικίας 5:6 μέχρι 5:9 ετών θα πρέπει να βρίσκεται στην κατώτερη κατηγορία επίδοσης, σύμφωνα με την έρευνα του Brand.

3. Η ικανότητα αυτοκυβέρνησης των μαθητών αυτών δεν είναι δεδομένη, αφού η διαμόρφωση των μεγάλων δακτυλίων του εγκεφάλου ολοκληρώνεται γύρω στο έβδομο έτος.

4. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων ως πρός το βαθμό της επιβαρυντικότητας, δηλαδή της ικανότητας αντοχής της επιβάρυνσης που προκαλεί στο παιδί το σχολείο της επίδοσης

(Schenk - Danzinger 1985 σελ. 165).

β) Περιβάλλον και σχολική ικανότητα.

Η επιτάχυνση ή η επιβράδυνση της σχολικής ικανότητας επηρεάζεται τόσο από τους γεωφυσικούς (Remplein 1971, σελ. 305), όσο και από τους κοινωνικούς παράγοντες (Schenk - Danzinger 1985 σελ. 169). Ο Remplein συνδυάζει τους γεωφυσικούς παράγοντες, κυρίως την ηλιακή ακτινοβολία, με την ψυχοσωματική σύνθεση (Konstitution) και τη φυλή. Σύμφωνα με την άποψη αυτή οι νότιοι λαοί ωριμάζουν ταχύτερα σωματικώς και πνευματικώς απ' ό,τι οι βόρειοι. Ως παράδειγμα φέρει τη διαφορά ρυθμού ωρίμανσης μεταξύ των παιδιών βόρειας και νότιας Γερμανίας, καθώς και βόρειας Γερμανίας και Αυστρίας. Στη βόρεια Γερμανία, γράφει, τα παιδιά είναι σχολικώς ώριμα κατά μέσο όρο στα 6 χρόνια και 6 μήνες, στη Βιέννη στα 5 χρόνια και 8 μήνες. Στη Σουηδία έχει καθορισθεί το έβδομο έτος ως ηλικία υποχρεωτικής εισόδου στο σχολείο.

Επίκτητες είναι οι αναστολές της εξέλιξης λόγω βαριών παιδικών ασθενειών, κακής διατροφής, έλλειψης φροντίδας, αγάπης και μέριμνας γενικώς, καθώς και έλλειψης των αναγκαίων ερεθισμών για την εξέλιξη της σκέψης. Η κατάσταση αυτή παρατηρείται σχετικώς συχνότερα στα υποβαθμισμένα στρώματα του λαού (Remplein 1971). Στους εύπορους παρουσιάζεται ο αντίθετος κίνδυνος, δηλαδή η εκθήλυνση, η οποία οδηγεί στη φοβία και στην έλλειψη θάρρους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα μοναχοπαίδια και για τα παραχαϊδεμένα παιδιά. Η οικογένεια δεν τους προβάλλει κανένα εμπόδιο, το αυτοσυναίσθημά τους δεν ισχυροποιείται, γι' αυτό και αποτυγχάνουν έναντι των απαιτήσεων του σχολείου.

Η αντιμετώπιση της σχολικής ανωριμότητας πρέπει να είναι ανάλογη με τις συνθήκες που την προκάλεσαν. Αυτές μπορούν να διαγνωσθούν μόνο με ατομική ψυχολογική έρευνα. Στην περίπτωση αργού ρυθμού εξέλιξης γενετικής προέλευσης ή σε περιπτώσεις σωματικών αδυναμιών λόγω ασθενειών ή υποσιτισμού, η αναβολή φοίτησης πρέπει να γίνει πρίν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Σε περιπτώσεις ανάσχεσης της εξέλιξης λόγω έλλειψης ερεθισμών, πρέπει να επακολουθήσει μετάθεση του παιδιού σε ευνοϊκότερο περι βάλλον, δηλαδή σε κάποια θετή οικογένεια, σε ίδρυμα, σε νηπιαγωγείο κ.λ.π., όπου θα δέχεται τις αναγκαίες ωθήσεις. Δεν πρέπει να περιμένουμε. Η φυσική οικογένεια θα συνεχίσει τον αρνητικό της ρόλο και στο μέλλον

(Hetzer 1950).

Σε περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης το παιδί παραπέμπεται σε ειδικό σχολείο, αφού οι μόνιμες καθυστερήσεις και διαταραχές κάνουν αδύνατη τη φοίτηση στο κανονικό σχολείο.

Φαίνεται λοιπόν, ότι για την εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών μεγαλύτερη σημασία έχουν οι προσφορές μάθησης του στενότερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Milieu) κατά την προσχολική ηλικία, για την εξέλιξη δε της προσωπικότητας μεγαλύτερη σημασία έχει ο παράγοντας της ηλικίας. Στην εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών μπορούν να παρατηρηθούν καθυστερήσεις, αλλά και προβαδίσματα. Ο Remplein (1971) μας πληροφορεί για ένα ποσοστό 10-20% σχολικώς ανώριμων εξάχρονων στις αστικές συνθήκες έναντι 20-30% στις επαρχιακές συνθήκες. Η Schenk-Danzinger (1985) διαπιστώνει ότι το 8% των μαθητών της πρώτης τάξης είναι σχολικώς ανώριμα κάτω από αστικές συνθήκες. Από ένα μέρος των παιδιών αυτών, παρατηρεί, δεν λείπουν οι πνευματικές ικανότητες, αλλά η ικανότητα αυτοκυβέρνησης. Δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά τις γνωστικές τους λειτουργίες.

Η εξέλιξη της προσωπικότητας, δηλαδή η ικανότητα αυτοκυβέρνησης, έχει εντονότερη σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας απ' ό,τι οι γνωστικές λειτουργίες. Η ικανότητα αυτοκυβέρνησης, δηλαδή η ικανότητα συγκέντρωσης, η επιμονή, η εκούσια προσοχή, η επιμέλεια, η καταβολή προσπαθειών και η ετοιμότητα ένταξης στην ομάδα, συνδέεται στενά με την εξέλιξη του εγκεφάλου (Lempp H. 1965). Η τιθάσευση των ορμών, οι οποίες εδράζονται στον μικροεγκέφαλο, βαίνει παραλλήλως πρός τη διαμόρφωση των μεγάλων δακτυλίων του εγκεφάλου. Η ισορροπία μεταξύ ώθησης και ανάσχεσης επιτυγχάνεται για πρώτη φορά κατά την επικράτηση των ανώτερων εγκεφαλικών λειτουργιών. Στη διάρκεια της νευροφυσιολογικής ωρίμανσης, γύρω στο έβδομο έτος, φαίνεται ότι επιτυγχάνεται η επικέντρωση των λειτουργιών, δηλαδή η συνειδητή αυτοκυβέρνηση ως αυξημένη ετοιμότητα για ανάληψη εργασιών και για ανάσχεση ή αναβολή ικανοποίησης των ορμών (Schenk-Danzinger 1985 σελ. 169). Αν εντούτοις μερικά πεντάχρονα παιδιά κατορθώνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αυτό δεν οφείλεται τόσο στην εξέλιξη της ικανότητας αυτοκυβέρνησης, όσο στην υψηλή τους νοημοσύνη. Αυτή εξισορροπεί την αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης και τη μικρή επιμονή στην ανάληψη και εκτέλεση των εργασιών, αφού η υπερνίκηση των δυσκολιών της διδακτέας ύλης δεν παρουσιάζει γι' αυτά καμιά ιδιαίτερη δυσκολία. Υπάρχει βέβαια και η άποψη, ότι η διαμόρφωση μιας θετικής στάσης

έναντι της εργασίας είναι αποτέλεσμα μιας μαθησιακής λειτουργίας, η οποία ενεργοποιείται μόνο μέσω των απαιτήσεων του σχολείου (Oerter 1974).

Η Schenk-Danzinger (1985 σελ. 170) παραπέμπει εντούτοις σε παιδιά του νηπιαγωγείου, τα οποία έχουν εξελίξει τη σχολική ωριμότητα, χωρίς να έχουν φοιτήσει ακόμα στο σχολείο. Δεν παραλείπει όμως να τονίσει , ότι η διαμόρφωση της συνειδητής αυτοκυβέρνησης δεν εξαρτάται μόνο από την ηλικία, αλλά και σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον. Στο παιδί είναι δεδομένη ως δυνατότητα ή προδιάθεση. Για να πραγματοποιηθεί σε μια ορισμένη ηλικία, πρέπει κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας να έχουν προϋπάρξει σπουδαίες προσφορές και ευκαιρίες δημιουργικής μάθησης, αλλά και συναισθηματικές ενισχύσεις, δηλαδή ικανοποίηση των βασικών παιδικών αναγκών. Αν δεν ικανοποιηθούν οι ανάγκες για ασφάλεια, για κατάλληλες δυνατότητες παιγνιδιού και απασχόλησης και για αρμονική οικογενειακή ζωή, τότε αναστέλλεται η εξέλιξη της παιδικής αυτοκυβέρνησης. Ερευνες του Müller (1967) έδειξαν μια βέβαιη σχέση μεταξύ θετικού, από άποψη συναισθηματική και παιδαγωγική, οικογενεια κού περιβάλλοντος και της πλήρους σχολικής ικανότητας, καθώς και μια βέβαιη σχέση μεταξύ σχολικής ανωριμότητας και αρνητικού οικογενειακού περιβάλλοντος (συναισθηματικώς ψυχρή και παιδαγωγικώς απερίσκεπτη κατάσταση). Ο Müller συγκέντρωσε τα δεδομένά αυτά κάνοντας σύγκριση 92 σχολικώς ανώριμων παιδιών με μια ισάριθμη ομάδα σαφώς ώριμων σχολικώς παιδιών. Αν και η σημασία των πνευματικών ερεθισμών και της εγκάρδιας συναισθηματικής σχέσης παιδιού και γονέων είναι ουσιώδης για την εξέλιξη της σχολικής ικανότητας, εντούτοις η συνεπής και "ζυγισμένη" παιδαγωγική καθοδήγηση από την οικογένεια είναι αποφασιστικότερος παράγοντας. Αυτό τουλάχιστο έδειξε η έρευνα του P. Müller, αλλά και του Nossberger (1965). Ο τελευταίος χρησιμοποίησε το test σχολικής ωριμότητας Karas- Seyfried και τα αποτελέσματα τα αντιπαράθεσε με την επαγγελματική εκπαίδευση των πατέρων (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Σχέση περιβάλλοντος και σχολικής ικανότητας σε ποσοστά (Nossberger).

Επαγγελματική Εκπαίδευση των πατέρων	Αποτελέσματα tests		
	καλή επίδοση	μέση επίδοση	κακή επίδοση
I. Τουλάχιστο απολυτήριο Γυμνασίου	26,3	66.3	7.4
II. Ολοκληρωμένη επαγγελματική εκπαίδευση.	11.8	77.3	10.9
III. ανειδίκευτος εργάτης	7.6	78.1	14.3

Η μεγαλύτερη συχνότητα κακών επιδόσεων (14.3%) παρατηρείται στα παιδιά ανειδίκευτων εργατών και των καλών επιδόσεων (26.3%) στα παιδιά των μορφωμένων πατέρων. Επειδή όμως και ένα 7.6% των παιδιών ανειδίκευτων εργατών έχουν καλή επίδοση και ένα 7.4% των παιδιών μορφωμένων πατέρων έχουν κακή επίδοση, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε πλήρως τον παράγοντα της καταβολής. Φυσικά η υπεροχή των κακών επιδόσεων (14.3%) των παιδιών ανειδίκευτων εργατών έναντι των καλών επιδόσεων (7.6%) της ίδιας κατηγορίας παιδιών μας επιτρέπει να συμπεράνουμε, ότι το στενό κοινωνικό περιβάλλον (Milieu) είναι ο αποφασιστικότερος παράγοντας στην εξέλιξη της σχολικής ικανότητας του παιδιού. Τα παιδιά των ανειδίκευτων εργατών δε διαθέτουν βέβαια μικρότερες γνωστικές ικανότητες. Δεν είναι δεδομένες όμως οι αναγκαίες προκλήσεις του περιβάλλοντος για την εκδίπλωση των καταβολών και των πιθανών ιδιαίτερων ικανοτήτων τους. Οι κοινωνικώς και πολιτιστικώς υποβαθμισμένοι γονείς δε διαθέτουν επίσης την κατάλληλη παιδαγωγική στάση, η οποία συμβάλλει στην εξέλιξη της αυτοκυβέρνησης του παιδιού.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα η συνειδητή αυτοκυβέρνηση, προϋπόθεση της σχολικής ικανότητας, εξελίσσεται σ' ένα μικρό μόνο ποσοστό παιδιών πρίν από τη συμπλήρωση του 6 έτους, ακόμα και κάτω από ευνοϊκές οικογενειακές συνθήκες (Remplein 1971, Schen-Danzinger 1985). Στη διάρκεια του 7 έτους ολοκληρώνεται η ικανότητα αυτοκυβέρνησης από τα παιδιά που διαθέτουν αφενός μεν κανονική κληρονομική καταβολή, αφετέρου δε δεν έχουν υποστεί εγκεφαλικές βλάβες. Μια περαιτέρω προϋπόθεση είναι η δυνατότητα να αναπτυχθούν κάτω από μια ευνοϊκή συναισθηματικώς και παιδαγωγικώς κατάσταση.

Για παιδαγωγικούς λόγους θεωρεί εντούτοις ο Remplein (1971) επικίνδυνη την παραμονή του παιδιού στην οικογένεια πέραν του έκτου

έτους. Η σημερινή οικογένεια, κατά την άποψή του, αποτυγχάνει σε μεγάλο βαθμό στην εκπλήρωση της παιδαγωγικής της λειτουργίας, κάτι που είναι διπλά επικίνδυνο, αν παραταθεί για ένα ακόμα χρόνο (δηλαδή μέχρι το έβδομο έτος) η παραμονή του παιδιού κάτω από την αποκλειστική προστασία της. Για να αποφευχθεί αυτό, πρέπει να ληφθούν ορισμένα μέτρα, κυρίως χαλάρωση του διδακτικού προγράμματος των δύο πρώτων σχολικών ετών και διαμόρφωση μιας διδασκαλίας που ευνοεί την παιγνιώδη μάθηση. Τα σχολικώς ανώριμα εξάχρονα παιδιά θα πρέπει, κατά τη γνώμη του, να φοιτήσουν υποχρεωτικώς στο νηπιαγωγείο.

γ) Μορφή διοίκησης της τάξης, σχολικές απαιτήσεις και σχολική ικανότητα.

Οπως αναφέραμε ανωτέρω, η σχολική ικανότητα είναι μια έννοια σχετική. Εξαρτάται τόσο από την ηλικία εισόδου του παιδιού στο σχολείο, η οποία είναι διαφορετική στις διάφορες χώρες, όσο και από το γεωφυσικό, αλλά κυρίως από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Milieu). Η σχετικότητα της σχολικής ικανότητας γίνεται προφανέστερη, όταν λάβουμε υπόψη μας δύο ακόμα σημαντικές μεταβλητές: τη μορφή καθοδήγησης της σχολικής ομάδας (παιγνιώδης ή επιδοσιακή) και τις απαιτήσεις του σχολείου. Σε τάξεις που φοιτούν πεντάχρονα παιδιά στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως π.χ. στην Αγγλία, η μορφή διοίκησης και εργασίας είναι παιγνιώδης, ενώ σε τάξεις που περιλαμβάνουν εξάχρονα μέχρι εφτάχρονα παιδιά ο τρόπος διοίκησης είναι προσανατολισμένος στην επίδοση (Schenk-Danzinger 1985 σελ. 164, 165).

Σύμφωνα με γερμανικά και αυστριακά στατιστικά δεδομένα* (Schenk-Danzinger ο.π), μόνο το ένα τρίτο των παιδιών ηλικίας 5:9 μέχρι 6:0 ετών μπόρεσε να ανταποκριθεί χωρίς κόπο σε μια σχολική κατάσταση προσανατολισμένη στην επίδοση. Από τα υπόλοιπα δύο τρίτα το ένα τρίτο συναντούσε μεγάλες δυσκολίες και το άλλο τρίτο όφειλε να εγκαταλείψει το σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά είναι δυνατόν να μήν οφείλονται στη σχολική ανωριμότητα των πεντάχρονων, αλλά στη μορφή διοίκησης και εργασίας.

Υπάρχει εντούτοις μια διαφορά μεταξύ των πεντάχρονων και ε-

---

* Μέχρι το 1952.

ξάχρονων στο βαθμό της επιβαρυντικότητας. Τα 90% των παιδιών ηλικίας 6:0 μέχρι 7:0 ετών ανταποκρίνονται, σύμφωνα με την αυστριακή σχολική στατιστική, στις απαιτήσεις της πρώτης τάξης, η οποία έχει προσανατολισμό την επίδοση (Schenk - Danzinger ο.π. σελ. 165). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ο βαθμός επιβαρυντικότητας του παιδιού αυξάνει με την ηλικία.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, η σχολική ικανότητα δεν είναι σχετική μόνο πρός την ηλικία, αλλά και πρός τη μορφή διοίκησης της τάξης (Führungsstil), τελικώς και πρός τις απαιτήσεις του σχολείου. Η αποτυχία ενός παιδιού υποδηλώνει ασυμφωνία μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Η σχολική ψυχολογία απαιτεί σήμερα μεγαλύτερη ευκαμψία των σχολικών διατάξεων, ώστε η σχολική εργασία να προσαρμόζεται καλύτερα στην εξελικτική δομή του κάθε νέου μαθητή (Kongressbericht der deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie, Mainz 1975).

δ) Το πρόβλημα του κατωτέρου ορίου και η σχολική ικανότητα.

Η διαφωνία μεταξύ των ψυχολόγων και παιδαγωγών ως πρός την ευνοϊκότερη ηλικία εισαγωγής του παιδιού στο σχολείο οφείλεται κυρίως στη διαφορετική βαρύτητα που δίνουν στον παράγοντα της ηλικίας, δηλαδή της ωρίμανσης. Η συχνή χρήση του όρου "ωριμότητα", "σχολική ωριμότητα", tests σχολικής ωριμότητας κ.λ.π. δείχνει ότι στον οργανισμό του παιδιού υποτίθεται ότι πραγματοποιούνται σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές μεταβολές. Οι μεταβολές αυτές αφορούν, τουλάχιστο στο μικρό παιδί, και την ανατομία και φυσιολογία του κεντρικού νευρικού συστήματος, το οποίο είναι ο κύριος φορέας των λειτουργιών μάθησης.

Κατά τον Lenneberg (Aebli 1969) στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής αυξάνει το βάρος του ανθρώπινου εγκεφάλου κατά 350%. Στα επόμενα 10 χρόνια αυξάνει ακόμα κατά 35% Ο αριθμός και ο όγκος των νευρικών κυττάρων αυξάνουν στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, ιδιαίτερα στα δύο πρώτα χρόνια. Αλλά και οι ηλεκτροφυσιολογικές ιδιότητες του εγκεφάλου μεταβάλλονται με δραματικό τρόπο στη διάρκεια της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Ολες οι καμπύλες, που παρουσιάζουν το δείκτη ωρίμανσης στη διάρκεια των παιδικών χρόνων, δείχνουν την ταχύτατη άνοδο στο πρώτο έτος της ζωής. Η άνοδος είναι απότομη στο δεύτερο και τρίτο χρόνο, μετά επιπεδώνεται βαθμιαίως και φθάνει την οριζόντια μορφή στα 12 μέχρι 14 χρόνια. Με τον ίδιο τρόπο υποθέτουμε ότι προχωρεί η ωρίμανση του νευρικού

συστήματος. Λεπτομέρειες ως πρός τη συνάφεια ειδικών ανατομικών και φυσιολογικών μεταβολών του κεντρικού νευρικού συστήματος με ειδικές μεταβολές της συμπεριφοράς δεν είναι γνωστές.

Αντιστοίχως μιλούν μερικοί για ωρίμανση της συμπεριφοράς (Carmichaels 1954, Aebli 1969). Πολλές κινήσεις εξελίσσονται χωρίς να προηγηθεί άσκηση ή ερεθισμός (κρυφή ωρίμανση). Ο Aebli (1969) θέτει τα ακόλουθα δύο ερωτήματα:

1. Υπάρχουν και στον άνθρωπο λειτουργίες εξέλιξης, οι οποίες είναι αποκλειστικές επιπτώσεις της ανατομικής - φυσιολογικής ωρίμανσης του νευρικού συστήματος;

2. Υπάρχουν τροποποιήσεις της μάθησης, οι οποίες οφείλονται στο ότι οι μαθησιακές λειτουργίες διαδραματίζονται σ' έναν οργανισμό, ο οποίος βρίσκεται σε μια ιδιαίτερη φάση της ωρίμανσης;

Ο Aebli (ο.π. σελ. 175) παρατηρεί εκ των προτέρων: Δεν προκαλούν οργάνικές μεταβολές στο κεντρικό νευρικό σύστημα μόνο οι λειτουργίες ωρίμανσης. Οπωσδήποτε το κάνουν και οι μαθησιακές λειτουργίες. Σ' αυτό συνηγορούν και τα επιχειρήματα από την περιοχή της πολιτιστικής ανθρωπολογίας. Η νεότητα και η εφηβική ηλικία δεν διέρχονται από τις ίδιες φάσεις σ' όλους τους πολιτισμούς (Mead 1928, Aebli 1969). Οι κρίσεις των ηλικιών αυτών δεν παρατηρούνται σε κάθε πολιτισμό. Επομένως δεν υπάρχουν στην ανθρώπινη ζωή ανώτερες επιδόσεις, οι οποίες εμφανίζονται απλώς ως αποτέλεσμα της φυσιολογικής και ανατομικής ωρίμανσης, χωρίς να έχει το παιδί την ευκαιρία να αποκτά τις αντίστοιχες εμπειρίες και να διαμορφώνει τη συμπεριφορά με την εσωτερική ή εξωτερική εκτέλεση.

Ως πρός το πρόβλημα των κρίσιμων περιόδων (δεύτερο από τα ανωτέρω ερωτήματα) ο Aebli (1969 σελ. 179) παρατηρεί, ότι δεν πρόκειται για περιόδους της εξέλιξης, κατά τις οποίες εμφανίζονται ορισμένες μορφές συμπεριφοράς συνεπεία απλής ωρίμανσης. Συγκρινόμενοι με τις προηγούμενες και επόμενες περιόδους οι οργανισμοί κατά το χρόνο αυτό είναι σε αυξημένο βαθμό έτοιμοι να αντιδράσουν στους ερεθισμούς και να μάθουν με την άσκηση. Το παιδαγωγικό συμπέρασμα είναι, ότι σ' αυτές τις περιόδους ο οργανισμός πρέπει να δέχεται τους ερεθισμούς και τις ευκαιρίες άσκησης που έχει ανάγκη. Κρίσιμες περίοδοι έχουν αποδειχθεί μόνο σε βασικές επιδόσεις, κυρίως στην "πρωταρχική γλώσσα". Το κατηγόρημα της "πρωταρχικότητας" σημαίνει ότι αυτή υπερκαλύπτεται από επιδόσεις, οι οποίες εξελίσσονται και μετά την εφηβεία, κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής.

Η προσπάθεια ερμηνείας της εξέλιξης σε μια ορισμένη φάση της

ηλικίας παρέσυρε πολλούς ψυχολόγους να θεωρήσουν τις επίκτητες επιδόσεις ως έκφραση απλής ωρίμανσης. Οσο πιό πλατιά είναι διαδομένο ένα σχήμα συμπεριφοράς, τόσο περισσότερο θεωρείται ότι είναι προϊόν της φύσης (δηλαδή της ωρίμανσης). Εντούτοις υπάρχουν μόνο μερικές αισθητικοκινητικές επιδόσεις, των οποίων η εξέλιξη στα πρώτα χρόνια εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ωρίμανση. Είναι η ικανότητα του βρέφους να πιάνει τα αντικείμενα, να κάθεται στην έδρα του, να στέκεται όρθιο, να περπατά. Αλλά και εδώ είναι αναγκαίες μαθησιακές λειτουργίες, για να πραγματοποιείται η εξέλιξη (Aebli ο.π. σελ 181). Οι παράγοντες της καταβολής και της ωρίμανσης έχουν μόνο την απλή λειτουργία να ανοίγουν δυνατότητες συμπεριφοράς, οι οποίες πρέπει να πραγματοποιηθούν μέσω μάθησης και εμπειρίας. Η σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων είναι πολλαπλασιαστική, με την έννοια ότι η απουσία του ενός από τους δύο αφήνει να προκύψει ως προϊόν το μηδέν.

Ο όρος "δυνατότητα συμπεριφοράς" με την έννοια της εντελέχειας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σχήμα μιας μορφής συμπεριφοράς, το οποίο οφείλει να πραγματοποιηθεί μέσω μάθησης, όπως πραγματοποιείται το σχέδιο ενός σπιτιού στη διαδικασία της δόμησης. Η ιδέα αυτή εκφράζεται στην άποψη, ότι το επίπεδο της ωρίμανσης προσδιορίζει για κάθε περιοχή επίδοσης ένα δομικό ανώτατο όριο, το οποίο δεν μπορεί να το υπερβεί κανείς, ακόμα και με μακροχρόνια άσκηση. Το ανώτερο όριο είναι κατά κάποιο τρόπο δεδομένο μέσω ενός ορισμένου ύψους δομής του σχήματος συμπεριφοράς. Η μάθηση μπορεί, σύμφωνα με την άποψη αυτή, να το πραγματοποιήσει και να οδηγήσει την επίδοση στο όριό της, όχι όμως πέρα απ' αυτό.

Σήμερα αμφισβητείται από τους ψυχολόγους τόσο το ανώτατο όριο επίδοσης ενός ατόμου, όσο και το κατώτερο όριο ηλικίας, κατά το οποίο μπορούν ή δεν μπορούν να επιτευχθούν ορισμένες επιδόσεις. Οπως στον αθλητισμό καταρρίπτονται επιδόσεις με νέες πιο ανώτερες, έτσι και στη γνωστική περιοχή το κατώτερο όριο ηλικίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης και των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών και πράξεων μειώνεται συνεχώς για όλο και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Aebli H. 1969, σελ. 182). Αυτό σημαίνει ότι η έννοια του χρονικού κατώτερου ορίου, στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί μια δεδομένη επίδοση, είναι εξαιρετικώς σχετική και ρευστή.

Ο Aebli (ο.π.) συνδέει την άποψή του αυτή με μια άλλη οπτική της ωρίμανσης. Δεν τη θεωρεί ως μια οργανική λειτουργία, η οποία προσχηματίζει σε κάθε ηλικία ορισμένες ανώτατες επιδόσεις ως δυνατότητες. Το κεντρικό νευρικό σύστημα το θεωρεί ως ένα σύστημα

επεξεργασίας πληροφοριών, το οποίο μπορεί να έχει μια ανώτατη δυναμικότητα, οι επιδόσεις του όμως δεν εξαρτώνται τόσο πολύ απ' αυτή τη δυναμικότητα. Πολύ περισσότερο εξαρτώνται από τα προγράμματα, τα οποία του έχουν δοθεί στο παρελθόν, δηλαδή από τα αποτελέσματα της εμπειρίας και της μάθησης. Οι εμπειρίες και οι μαθήσεις προσδιορίζουν κυρίως την ικανότητα επίδοσης του οργανισμού. Τα νευρικά κύτταρα με τις συνδέσεις τους και τις λειτουργίες τους είναι ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με εντελώς διαφορετικούς τρόπους. Το είδος της χρησιμοποίησής του προσδιορίζει το ύψος της επίδοσης. Με άλλες λέξεις, σ' ένα δεδομένο επίπεδο εξέλιξης και με μια δεδομένη γενετική ικανότητα είναι δυνατές εντελώς διαφορετικές επιδόσεις, αναλόγως με τις μαθησιακές λειτουργίες που προηγήθηκαν. Το νέο στοιχείο μάθησης απαιτεί λίγη δυναμικότητα του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών, όταν το άτομο διαθέτει τις προϋποθέσεις του, δηλαδή τα σχήματα αφομοίωσης, τις έννοιες, τις νοητικές πρ άξεις. Ο Aebli τις χαρακτηρίζει ως "δομικές προϋποθέσεις" (ο.π.).

Από τα ανωτέρω δεδομένα ανακύπτει το πρόβλημα της μείωσης της ηλικίας εισόδου των παιδιών στο σχολείο και, σε συνδυασμό μ' αυτό, το ερώτημά μας για τη σχολική ικανότητα των πεντάχρονων μαθητών (5:6 μέχρι 5:9 ετών). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε εντούτοις μια (θεωρητική;) αντιπαλότητα μεταξύ του πνευματικού επιπέδου εξέλιξης του παιδιού της νηπιακής ηλικίας και του επιπέδου εξέλιξης της προσωπικότητάς του. Ενώ θεωρείται δεδομένη η μείωση του κατωτέρου ορίου ηλικίας στο οποίο επιτυγχάνονται ορισμένες επιδόσεις (ανάγνωση, αριθμητική), η ικανότητα αυτοκυβέρνησης αυξάνει με την αύξηση της ηλικίας. Αλλά τότε, μόνο σε μια παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας και όχι σε μια ατμόσφαιρα σχολικής επίδοσης θα μπορούσε να ξεπερασθεί η αντίθεση των δύο μεταβλητών, δηλαδή της συνεχούς μείωσης του κατωτέρου ορίου των γνωστικών επιδόσεων και της σταθερότητας του ορίου εξέλιξης της αυτοκυβέρνησης.

Μια άλλη διαφορετική άποψη του προβλήματος είναι αναγκαίο να παρουσιάσουμε εδώ. Η ικανότητα ανάγνωσης είναι μορφολογική, δεν είναι δομική γνώση (Piaget στο Furth 1973 σελ. 94). Οταν το παιδί δέχεται τη μάθηση μορφολογικών δεξιοτήτων, τότε δεν υπάρχει ίσως καμιά ψυχολογική ζημιά. Οταν υπερτονίζεται όμως η ανάγνωση, όπως συμβαίνει με τα πεντάχρονα στο δικό μας σχολείο και το παιδί δεν είναι έτοιμο για γνωστικούς, κοινωνικούς ή συναισθηματικούς λόγους, τότε δεν θα πρέπει να απορούμε για το πλήθος των πνευματικών και κοινωνικών αρνητών που βλέπουμε γύρω μας (Furth ο.π.).

Οσο και αν φαίνεται περίεργο για τον μή ειδικό, εντούτοις περιέχει κάποια αλήθεια η άποψη, ότι τόσο η εκμάθηση της ανάγνωσης, δηλαδή η αναγνωστική λειτουργία, όσο και η κατανόηση του απλού της περιεχομένου, δεν είναι οι κατάλληλες δραστηριότητες για την εξέλιξη της σκέψης του παιδιού, ούτε επιτρέπεται να ισχύουν ως άμεσο κριτήριο επιτυχίας. Μαθαίνω να διαβάζω σημαίνει ξεχνώ τη σκέψη μου. Αυτά τα δύο πράγματα πηγαίνουν χέρι-χέρι κατά το Furth (ο.π. σελ. 17). Είναι απίθανο για ένα μέσο πεντάχρονο παιδί, αδιάφορο από ποιό περιβάλλον προέρχεται, ότι χρησιμοποιεί σε σημαντικό βαθμό τις γνωστικές του δυνάμεις, όταν ασχολείται με την ανάγνωση και τη γραφή.

Η παρώθηση για την ανάγνωση διαφέρει ουσιωδώς από την παρώθηση στην οποία στηρίζεται η νοητική ικανότητα του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει να διαβάζει γιατί θέλει να ευχαριστήσει τους γονείς, να μιμηθεί τους συνομηλίκους του ή να κάμει προσιτό το περιεχόμενο βιβλίων. "Η παρώθηση για ανάγνωση βρίσκεται εκτός της αναγνωστικής λειτουργίας, είναι εξωτερική" (Furth ο.π. σελ. 18). Από την άλλη πλευρά η παρώθηση που ρυθμίζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης είναι εσωτερική. Η ουσία της τραγωδίας του σχολικού μας συστήματος κατά το Furth, δεν είναι μόνο ότι επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα της σκέψης, εφόσον δεν της προσφέρει ικανοποιητική ύλη, αλλά κυρίως ότι δεν κάνει καμία χρήση των δυνάμεων της παρώθησης που υπάρχουν σε κάθε πεντάχρονο ή εξάχρονο παιδί. Δε μπορούμε επομένως ούτε τις γνωστικές δυνάμεις του παιδιού να αφήσουμε αχρησιμοποίητες ούτε να παραμελήσουμε ή να σπρώξουμε στο περιθώριο τη δομική παρώθηση, η οποία ανήκει στην προσωπικότητα του παιδιού.

Πρωταρχική αποστολή του νηπιαγωγείου και του σχολείου πρέπει να είναι η ισχυροποίηση της υποδομής της σκέψης του παιδιού, στην οποία στηρίζεται η μάθηση. Το παιδί θα διαπιστώσει την αξία της ανάγνωσης αυθορμήτως και θα μάθει εύκολα να διαβάζει, όπως μαθαίνουν πολλά νήπια μόνα τους ανάγνωση, όταν στην οικογένειά τους είναι καθημερινή απασχόληση. Η σκέψη δεν προκαλείται καθόλου ή δεν ασκείται σωστά στο σημερινό σχολείο, όταν η αποστολή του συνίσταται στο να μάθουν τα παιδιά ανάγνωση και γραφή. Αυτός ο χρόνος είναι μια απώλεια για τη γνωστική εξέλιξη. Ενώ το παιδί θα ήθελε να εξελίξει τη σκέψη του, η κοινωνία ορίζει ότι κριτήριο για την σχολική επιτυχία πρέπει να είναι η ανάγνωση. Τα αποτελέσματα αυτής της ψυχολογικής παρεξήγησης φαίνονται στις χιλιάδες χιλιάδων σχολικών αρνητών (Furth ο.π. σελ. 20).

Η ανάγνωση ως γνωστική δεξιότητα απαιτεί μια νοητική ηλικία

τεσσάρων ετών κατά το Furth (1973). Αυτό δείχνει, όπως γράφει, η επιτυχία μεθόδων ανάγνωσης που εφαρμόστηκαν ενωρίς σε τρίχρονα και τετράχρονα παιδιά. Προτείνει μάλιστα να αρχίζει η διδασκαλία της ανάγνωσης όταν η νοητική ηλικία είναι οκτώ ή εννέα ετών. Ισχυρίζεται δε, ότι η πρώιμη ανάγνωση δεν έχει εσωτερική σχέση πρός τη νοημοσύνη. Στο μονόπλευρο τονισμό της ανάγνωσης ακολουθεί η υποτίμηση της νοητικής εξέλιξης. Για το λόγο αυτό ένας πρώιμος τονισμός της σκέψης προετοιμάζει καλύτερα στο να θέσουμε αργότερα το βάρος στη δομική μάθηση μέσω της ευφυούς ανάγνωσης, παρά η τωρινή έμφαση στην πρώιμη ανάγνωση. Μεταξύ επίδοσης στην ανάγνωση και του δείκτη νοημοσύνης δεν υπάρχει καμιά οργανική σχέση, εφόσον στη νοητική εξέλιξη έχει ξεπερασθεί η βαθμίδα των τεσσάρων ετών. Δηλαδή στην εκμάθηση της ανάγνωσης δεν μετρά στην πραγματικότητα ο δείκτης νοημοσύνης, αλλά η παρώθηση (Furth ο.π. σελ. 25).

Οι απόψεις των Piaget και Furth για τη σχέση γλώσσας και σκέψης, αλλάζουν και την οπτική θεώρησης της σχολικής ικανότητας. Η σχολική ικανότητα δεν είναι δυνατόν να συνδέεται πλέον με την ικανότητα ή ανικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Οι δύο αυτές δεξιότητες είναι μορφολογικής φύσης και η απόκτησή τους είναι δυνατή, με την κατάλληλη μέθοδο, από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Επίσης η έννοια της σχολικής ικανότητας θα πρέπει να θεωρηθεί και από τη σκοπιά της δυνατότητας διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την ηλικία των παιδιών. Τέλος δεν επιτρέπεται να παραβλεφθεί και η μορφή διοίκησης και καθοδήγησης της τάξης (παιγνιώδης ή επιδοσιακή).

Αν δεχθούμε το αξίωμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την ηλικία, την κοινωνική και πολιτιστική προέλευση και τις ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού από τη μιά πλευρά και την αρχή της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας από την άλλη, τότε ακυρώνεται η έννοια του όρου "σχολική ικανότητα" ως γενική τουλάχιστο έννοια και γίνεται σχετική. Εξαρτάται από το τί απαιτούμε γενικώς από το παιδί, από την ηλικία του, από τη μορφή διδασκαλίας, από την ατομικότητα του παιδιού και από τη φύση της απαιτούμενης ικανότητας ή δεξιότητας (μορφολογική ή δομική). Με άλλες λέξεις σχολική ικανότητα και σχολικό σύστημα είναι δύο έννοιες με ταυτότητα περιεχομένου και άρρηκτα συνδεμένες μεταξύ τους.

Οι γενικές απόψεις των Piaget - Furth είναι οι ακόλουθες(ο.π. σελ. 174 κ.π.):

1. Η λογική σκέψη του παιδιού της σχολικής ηλικίας προηγείται πολλά χρόνια όχι μόνο των γλωσσικών του δυνατοτήτων, αλλά και της ικανότητάς του για ανάγνωση και γραφή.

2. Η ανάγνωση και η γραφή δεν προάγει την εξέλιξη της σκέψης. Αντίθετα η προαγωγή της σκέψης του παιδιού συμβάλλει στην ευφυή χρησιμοποίηση του γλωσσικού οργάνου.

3. Η σκέψη εξελίσσεται με τη βοήθεια τυπικών αφαιρέσεων από τους γενικούς συντονισμούς πράξεων, όχι όμως μέσω της γλώσσας. Μόνο στο στάδιο της αφηρημένης λογικής σκέψης (μεταξύ 11 και 13 ετών) είναι ικανό το παιδί να χρησιμοποιήσει γλωσσικές εκφράσεις για υποκίνηση της σκέψης του.

4. Το πατροπαράδοτο σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε σχολείο της σκέψης, στο οποίο η ανάγνωση θα είναι ελεύθερη απασχόληση και θα υποκινείται βέβαια, αλλά δεν θα επιβάλλεται. Στο σχολείο αυτό η έμφαση θα δίνεται σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο θα μπορεί να εξελίσσεται η νοημοσύνη του παιδιού. Μέσω των απασχολήσεων θα διαπιστώνονται ασυνήθεις αδυναμίες ή ελλείψεις σ' ένα δεδομένο παιδί και σε περίπτωση ανάγκης θα υποβάλλεται σε μια ιδιαίτερη παιδαγωγική θεραπεία.

5. Το σχολείο της σκέψης πρέπει να φροντίζει για την ικανοποίηση των ατομικών διαφορών. Με τις οπτικές ασκήσεις π.χ. θα διαπιστώνεται και θα θεραπεύεται μια ελαφρά διαταραχή της αντίληψης, η οποία στο πατροπαράδοτο σχολείο οδηγεί συνήθως σε σοβαρές καθυστερήσεις στην ανάγνωση. Το προχωρημένο παιδί δεν θα ανακόπτεται, αλλά θα δίνονται ευκαιρίες να εξαντλήσει τα όρια (;) των δυνατοτήτων του. Δεν θα εξουδετερώνεται η αυθόρμητη δημιουργική του δραστηριότητα, αλλά θα προάγεται συνεχώς η ατομική πρωτοβουλία (π.χ. επιθυμία για ανάγνωση).

6. Ο στόχος του σχολείου της σκέψης είναι η δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας για την εξέλιξη της φυσικής νοημοσύνης του παιδιού, χωρίς ιδιαίτερη βιασύνη. Η καλύτερη υπηρεσία του βασικού σχολείου στα παιδιά είναι να τα εφοδιάσει με τη ζωηρή ανάγκη να εφαρμόσουν τη νοημοσύνη τους σε κάθε θέμα που τους δίνεται.

7. Το σχολείο της σκέψης είναι κατάλληλο για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού στρώματος. Ο λόγος γι' αυτή την ισότητα των ευκαιριών είναι ότι το σχολείο αυτό συγκεντρώνεται σ' εκείνο που είναι σ' όλα τα παιδιά πιο εντονότερα διαμορφωμένο, δηλαδή στην εσωτερική παρώθηση για εξέλιξη και όχι στα σημεία αδυναμίας ή υπεροχής ορισμένων στρωμάτων του πληθυσμού μας λόγω αυθαίρετης επιλογής του περιβάλλοντός τους. Ε-

ντούτοις δεν είναι επιτυχή ούτε τα σχολεία που περιλαμβάνουν μαθητές του μεσαίου στρώματος. Μόνο που δεν βλάπτονται τα παιδιά αυτά που ακολουθούν το πρόγραμμα του παραδοσιακού σχολείου. Η δέ εξέλιξη της σκέψης τους δεν οφείλεται στο σχολείο, αλλά στο γενικό περιβάλλον τους. Αλλά και ο αριθμός των αποτυχιών και σ' αυτή την ομάδα παιδιών δεν είναι ασήμαντος.

8. Η ανάγνωση υποκινεί τη λειτουργική ή δομική δραστηριότητα μόνον όταν πλησιάζει η νοημοσύνη του παιδιού στη βαθμίδα της αφηρημένης λογικής σκέψης. Σε προηγούμενες βαθμίδες της εξέλιξης η ανάγνωση είναι μια μορφολογική δεξιότητα, η οποία συγκεντρώνεται στα στατικά γραπτά σύμβολα ως τέτοια και όχι στο περιεχόμενο του γραπτού υλικού.

9. Οι οπτικές αδυναμίες που παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό στο βασικό σχολείο, ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης, είναι αποτέλεσμα μιας πρώιμης ανάγνωσης, η οποία φυσιολογικώς είναι ανθυγιεινή. Στην περίπτωση αυτή δίνεται έμφαση στην μικροόραση, πρίν διαμορφωθεί πλήρως το οπτικό σύστημα, το οποίο για την εξέλιξή του έχει ανάγκη της ενεργητικής χρήσης της μακροόρασης.

10. Ανάγνωση και νοημοσύνη είναι διαφορετικά ψυχολογικά φαινόμενα. Η ανάλυση προϋποθέτει τη μορφολογική ικανότητα του παιδιού να καταλαβαίνει έναν αυθαίρετο κώδικα συμβόλων. Η ικανότητα αυτή αρχίζει να διαμορφώνεται στην προλογική φάση της γένεσης των συμβόλων. Γι' αυτό ένα τρίχρονο ή τετράχρονο παιδί μπορεί να διαβάζει μερικές λέξεις. Επίσης προϋποθέτει σε όλο και αυξανόμενο βαθμό τη δομική (λογική) ικανότητα του παιδιού να καταλαβαίνει τις γλωσσικές εκφράσεις. Η ικανότητα αυτή δεν είναι πλήρως εξελιγμένη μέχρι τη βαθμίδα της αφηρημένης λογικής σκέψης. Μεταξύ 11 και 13 ετών μπορούν να συνδεθούν ανάγνωση και σκέψη και να συμβάλλουν στη διεύρυνση της νόησης του αναγνώστη. Η αναγνωστική ανικανότητα στη βαθμίδα αυτή θα γίνει ίσως βλαβερή για τη νόηση, σε προηγούμενες όμως φάσεις δεν είναι ιδιαίτερης σημασίας για την εξελισσόμενη νοημοσύνη. Ο Furth διαπιστώνει μια παραλληλία μεταξύ της έναρξης εκμάθησης της ανάγνωσης και έναρξης ομιλίας του παιδιού. Η έναρξη της ομιλίας των παιδιών μπορεί να έχει διαφορά 18 μηνών, μεταξύ του 9 και του 27 μήνα, χωρίς να υπάρχει κάποια ορισμένη σχέση με την νοημοσύνη τους.

11. Στο σχολείο της σκέψης τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, όταν δείχνουν αυθόρμητο διαφέρον για βιβλία. Ο δάσκαλος προάγει το διαφέρον τους, όταν ο ίδιος τους διαβάζει κάτι από βιβλία, όταν

τους γράφει κάτι στον πίνακα κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων, όταν τους παρουσιάζει τις ρυθμικές και ποιητικές ιδιότητες της γλώσσας. Επιτυχία κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης σημαίνει ότι το παιδί μπορεί και έχει το διαφέρον να εξεύρει αυθόρμητα τους κανόνες κωδικοποίησης από το μορφολογικό υλικό. Δ εν χρειάζεται πλέον να καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες για να "κρατήσει" τους κανόνες και μπορεί να ευχαριστηθεί από το περιεχόμενο. Μ' αυτό τον τρόπο η ανάγνωση ανοίγει τη δυνατότητα για λογική σκέψη σε σχέση με το περιεχόμενο.

Ανακεφαλαίωση

Από την ανωτέρω συζήτηση του προβλήματος του κατώτερου ορίου και της σχέσης του με τη σχολική ικανότητα προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Οπως το ανώτερο όριο επίδοσης συνεχώς ανέρχεται έτσι και το κατώτερο όριο ηλικίας για την απόκτηση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων μειώνεται διαρκώς.

2. Οι επιδόσεις του κεντρικού νευρικού συστήματος στην επεξεργασία των πληροφοριών δεν εξαρτώνται τόσο από τη δυναμικότητά του, όσο από τις εμπειρίες και τις μαθήσεις. Αυτές προσδιορίζουν την ικανότητα επίδοσής του.

3. Η εκμάθηση ή όχι του μηχανισμού της ανάγνωσης δεν είναι εντούτοις δείκτης της σχολικής ικανότητας ή των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί μορφολογικές ικανότητες, και ως τέτοιες διαθέτει το παιδί από την ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών (λειτουργία των συμβόλων). Αντίθετα, η κατανόηση του περιεχομένου απαιτεί δομικές, δηλαδή λογικές ικανότητες. Επομένως ικανότητα εκμάθησης του μηχανισμού της ανάγνωσης και σχολική ικανότητα πρέπει να αποσυνδεθούν μεταξύ τους, τουλάχιστο σε ότι αφορά τις γνωστικές απαιτήσεις του μαθήματος.

4. Η πρώιμη έμφαση στη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι διπλά επιζήμια: Πρώτον προκαλεί βλάβες στο οπτικό σύστημα και δεύτερον εμποδίζει την εξέλιξη της νοημοσύνης, αφού τονίζει τις μορφολογικές και παραμελεί τις δομικές λειτουργίες της σκέψης, οι οποίες αποτελούν την ανώτερη βαθμίδα της νοημοσύνης.

5. Τα πεντάχρονα παιδιά μπορούν χωρίς άλλο να μάθουν ανάγνωση και γραφή, αφού η δεξιότητα αυτή δεν απαιτεί λογικές ικανότητες.

6. Δυσκολία για τα παιδιά αυτά παρουσιάζει η συνδιδασκαλία τους με τα εξάχρονα για δύο κυρίως λόγους: Πρώτον γιατί υπάρχει διαφορά μεταξύ τους ως προς το βαθμό ικανότητας αυτοκυβέρνησης, και δεύτερον, γιατί είναι μεταβατικό το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το επίπεδο εξέλιξης των γνωστικών τους ικανοτήτων.

7. Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής της Πρώτης τάξης πρέπει να αναβληθεί τουλάχιστο κατά έξι μήνες.

8. Ανάλογη πρέπει να είναι η αναθεώρηση των βιβλίων της γλώσσας της Πρώτης και Δεύτερης τάξης καθώς και του αναλυτικού προγράμματος των τάξεων αυτών.

ε) Είναι δυνατή η μείωση της ηλικίας εισόδου του παιδιού στο σχολείο;

Η μείωση της ηλικίας εισόδου του παιδιού στο σχολείο και η λύση του προβλήματος της σχολικής ωριμότητας ή ικανότητας των πεντάχρονων (5:6 - 5:10) παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική νομοθεσία και το σχολικό σύστημα που επικρατεί σε μια χώρα (και συγκεκριμένα στη δική μας) και από την ετοιμότητα για σχολικές μεταρρυθμίσεις στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόβλημα σχολικής ικανότητας υπάρχει κατά τη γνώμη μας μόνο και εφόσον συνδιδάσκονται, κυρίως στην πρώτη τάξη, παιδιά με διαφορά χρονικής ηλικίας ενός έτους, εφόσον η ατμόσφαιρα στην τάξη είναι προσανατολισμένη στην επίδοση και εφόσον δίνεται η προτεραιότητα στη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής, και μάλιστα στο βαθμό και στην έκταση που διδάσκεται. Επομένως το ερώτημα της σχολικής ικανότητας έχει σχέση μ' ένα δεδομένο σχολικό σύστημα και όχι με μια δεδομένη ικανότητα ή ανικανότητα του παιδιού. Η μεταβολή του σχολείου της επίδοσης σε σχολείο σκέψης και εξατομικευμένης δραστηριότητας και μάθησης ή έστω σε σχολείο ομοιογενών, από άποψη ηλικίας, ομάδων παιδιών ακυρώνει και το ερώτημα της σχολικής ικανότητας. Ενα δεύτερο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να είναι η αναβολή της διδασκαλίας της ανάγνωσης κατά έξι τουλάχιστο μήνες από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, όχι μόνο για τα πεντάχρονα, αλλά και για τα εξάχρονα παιδιά. Παράλληλα θα πρέπει να γίνει ριζική αναθεώρηση των αναγνωστικών βιβλίων των τριών πρώτων τάξεων. Ο χρόνος που διατίθεται σήμερα για τη διδασκαλία της γλώσσας κατά τους πρώτους έξι μήνες της πρώτης τάξης, θα διατίθεται για την προαγωγή και άσκηση της σκέψης των μαθητών με κατάλληλες δραστηριότητες (παιγνίδια σκέψης). Οι ανωτέρω ρυθμίσεις θα πρέπει να γίνουν με την προϋπόθεση ότι τα πεντάχρονα και εξάχρονα παιδιά δεν θα συνδιδάσκονται, δεδομένης της διαφοράς βαθμού επιβαρυντικότητας μεταξύ των δύο ομάδων.

Οι διαφορές μεταξύ των παιδιών της ίδιας ηλικίας (πεντάχρονων ή εξάχρονων) λόγω προέλευσης από διαφορετικό οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον μπορούν να εξαλειφθούν, όταν το σχολείο ρίξει το βάρος στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της μάθησης. Πρωταρχικό μέλημα θα πρέπει να είναι η προώθηση της σκέψης του παιδιού με βάση την εσωτερική κυρίως παρώθηση. Το αρχικό μας ερώτημα της σχολικής ικανότητας ή ανικανότητας των πεντάχρονων παιδιών

γίνεται ερώτημα διαφοροποίησης της διδασκαλίας των πεντάχρονων από τη διδασκαλία των εξάχρονων. Πέραν τούτου θα πρέπει να εξετασθεί η ανάγκη αναβολής της διδασκαλίας της ανάγνωσης κατά τους πρώτους μήνες της πρώτης τάξης για τους λόγους που αναφέρθηκαν λεπτομερώς ανωτέρω. Αναγνωστικά παιγνίδια μπορούν να αντικαταστήσουν τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης, ώστε οι μαθητές να δείξουν αυθόρμητο διαφέρον γι' αυτή. Ακόμα η όλη ατμόσφαιρα της τάξης είναι ανάγκη να μεταβληθεί από επιδοσιακή σε παιγνιώδη.

Τέλος δεν θα παραλείψουμε να αναφερθούμε σε μια έρευνα του Brem-Graser (1969). Από τα 63 παιδιά του νηπιαγωγείου που διδάχτηκαν ανάγνωση, έφεραν τις ακόλουθες επιδόσεις μετά από διδασκαλία ενός έτους: 16 πολύ καλές μέχρι καλές επιδόσεις, 33 μεσαί ες επιδόσεις και 14 επαρκείς μέχρι ανεπαρκείς. Τα 75% των παιδιών διάβαζαν μετά από ένα χρόνο άγνωστα κείμενα. Η Schenk- Danzinger (1985 σελ. 176) παρατηρεί, ότι το 92% των εξάχρονων παιδιών του σχολείου μαθαίνουν ανάγνωση άγνωστων κειμένων μέσα σε 4 μέχρι 6 μήνες με τη σωστά προγραμματισμένη αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Η διαφορά στη δαπάνη χρόνου είναι, κατά τη Schenk- Danzinger, σημαντική. Για μας βέβαια τα ανωτέρω δεδομένα έχουν σημασία μόνο από τη σκοπιά του βαθμού επιβαρυντικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου και της σκοπιμότητας της πρόωρης διδασκαλίας της ανάγνωσης. Τόσο για το πρώτο όσο και για το δεύτερο θέμα εκθέτουμε τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας σε προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας μας.

Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο φέρει τον τίτλο: Σχολική ετοιμότητα και ικανότητα των παιδιών της Πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου ηλικίας 5:6 μέχρι 5:9 ετών"*. Διαιρείται σε πέντε μέρη, όσες είναι και οι μεταβλητές, οι οποίες γίνονται αντικείμενο έρευνας. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα στοιχεία του σχολείου, το δεύτερο την επίδοση των μαθητών της πρώτης τάξης, πεντάχρονων και εξάχρονων, το τρίτο παρουσιάζει την εικόνα του μαθητή των πέντε ετών με κακή επίδοση, το τέταρτο την οικονομική και μορφωτική κατάσταση της οικογένειας, και το πέμπτο την υγεία του μαθητή. Περιλαμβάνει δηλαδή όλες εκείνες τις ανεξάρτητες μεταβλητές (την περιοχή και το είδος του σχολείου, την προσωπικότητα του μαθητή, την υγεία του, την κατάσταση της οικογένειας), οι οποίες, πέρα από το επίπεδο της νοητικής εξέλιξης του παιδιού των πέντε ετών, μπορούν να επηρεάζουν αρνητικώς την εξαρτημένη μεταβλητή "επίδοση" και να δίνουν μια εσφαλμένη εικόνα της σχολικής του ικανότητας.

Πρίν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση των διαφόρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, πρέπει πρώτα να ορίσουμε και πάλι με ακρίβεια τις έννοιες "σχολική ετοιμότητα" και "σχολική ικανότητα", σύμφωνα με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Το παιδί διαθέτει τη σχολική ετοιμότητα, όταν έχει εξαντλήσει όλες τις δυνατότητες μάθησης που του προσφέρει το προσχολικό περιβάλλον (οικογένεια και νηπιαγωγείο) και αναζητά νέα αξιώματα ή κανόνες κατάταξης των εμπειριών του, τους οποίους δεν μπορεί να μάθει χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια από κάποιον ειδικό (το δάσκαλο). Επίσης η σχολική ετοιμότητα είναι δεδομένη, όταν το παιδί έχει αποδεσμευθεί συναισθηματικώς από τους γονείς και αναζητεί την ενεργητική συμμετοχή του στην ομάδα των συνομηλίκων.

Η σχολική ικανότητα χαρακτηρίζεται από την υπερνίκηση του ανθρωπομορφισμού της προσχολικής ηλικίας και από την εξαφάνιση του κοινωνικού και νοητικού εγωκεντρισμού, ο οποίος δίνει τη θέση του σε μια ρεαλιστική θεώρηση του κόσμου. Το παιδί περνά από

---

* Είναι γνωστά ως "πεντεμισάρικα".

το προλογικό στο συγκεκριμένο λογικό στάδιο της σκέψης. Βάζει τάξη στην πληθώρα των εμπειριών του, ταξινομεί και κατανοεί τα πράγματα και τα γεγονότα. Η σκέψη του προσανατολίζεται στην εμπειρία και γίνεται αιτιολογική. Δεν δημιουργεί αυθαίρετες σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων ή φαινομένων. Τις αναζητεί στο περιβάλλον. Σημαντική κατάκτηση είναι η εξέλιξη της έννοιας της σταθερότητας της ύλης και της ποσότητας, καθώς και η αναλυτική σκέψη.

Στον τομέα της εξέλιξης της προσωπικότητας η σχολική ικανότητα προϋποθέτει την αναβολή ικανοποίησης των ορμών, την αυτοπειθαρχία και αυτοσυγκέντρωση, την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, την υπομονή και επιμονή, την ικανότητα ανάληψης και εκτέλεσης εργασιών, τη συνεργατικότητα στα πλαίσια της σχολικής ομάδας, την εξέλιξη της παρώθησης για μάθηση και επίδοση, με άλλες λέξεις την ικανότητα αυτοκυβέρνησης.

Τόσο οι προϋποθέσεις της σχολικής ετοιμότητας, όσο και εκείνες της σχολικής ικανότητας φαίνεται ότι δεν έχουν εξελιχθεί στο μεγαλύτερο τουλάχιστο ποσοστό των παιδιών της ηλικίας των πέντε και σε μεγάλο ποσοστό της ηλικίας των έξι ετών.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Στοιχεία του σχολείου

Ως "στοιχεία του σχολείου" χαρακτηρίζουμε τις εξωτερικές και εσωτερικές μεταβλητές, οι οποίες διαφοροποιούν την επίδοση των μαθητών γενικώς και τη σχολική ικανότητα των πεντάχρονων* παιδιών ειδικώς. Ως εξωτερικές μεταβλητές του σχολείου θεωρούμε τη γεωγραφική περιοχή (Νομό), την πόλη ή το χωριό στο οποίο ανήκει το σχολείο, καθώς και τη θέση του μέσα σε μια αστική περιοχή (κεντρικό, συνοικιακό κ.λ.π.). Ως εσωτερικές μεταβλητές του σχολείου θεωρούμε την οργανικότητα (μονοθέσιο, πολυθέσιο), τον αριθμό των μαθητών, τον αριθμό των μαθητών της πρώτης τάξης, τον αριθμό των τμημάτων της τάξης και τον αριθμό των μαθητών του κάθε τμήματος της πρώτης τάξης.

Διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ πεντάχρονων μαθητών διαφορετικών Νομών μπορούν να αποδοθούν στη διαφορετική φύση του γεωφυσικού χώρου τους (μεσογειακός - παραθαλάσσιος, ορεινός - πεδινός, νησιωτικός - ηπειρωτικός, υγρός - ξερικός). Οι διαφορές είναι δυνατόν να οφείλονται και στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του σχολείου (κεντρικό ή συνοικιακό σχολείο).

Από τις εσωτερικές μεταβλητές του σχολείου το μεγαλύτερο ρόλο παίζει ο αριθμός των μαθητών κάθε τμήματος, ο οποίος βέβαια εξαρτάται από την οργανικότητα και από τον αριθμό των μαθητών του σχολείου. Οσο μικρότερος είναι ο αριθμός των μαθητών του τμήματος τόσο πιο εξατομικευμένη μπορεί να είναι η βοήθεια του δασκάλου πρός τον πεντάχρονο μαθητή. Ετσι ερμηνεύονται οι διαφορές μεταξύ πεντάχρονων διαφόρων τμημάτων του ίδιου σχολείου και μεταξύ διαφορετικών σχολείων. Βεβαίως η διαφορά μπορεί να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στη διαφορετική διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα των δασκάλων ή στη διαφορετική αξιολόγηση

---

* Με τον όρο πεντάχρονα εννοούμε μόνο τα παιδιά ηλικίας 5 ετών και 6 μηνών μέχρι 5 ετών και 9 μηνών.

των μαθητών. Εκείνο όμως που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα εδώ δεν είναι τόσο η διαφορά στην επίδοση μεταξύ των πεντάχρονων διαφόρων τμημάτων μιας τάξης του ίδιου σχολείου ή μεταξύ πεντάχρονων διαφορετικών σχολείων, όσο η διαφορά επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων του ίδιου σχολείου, περισσότερων σχολείων της ίδιας πόλης, του ίδιου Νομού καθώς και διαφορετικών πόλεων και Νομών. Με τον τρόπο αυτό οι μεταβλητές "διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα των δασκάλων" καθώς και η μεταβλητή "αξιολόγηση" είναι κοινές τουλάχιστο για τους πεντάχρονους και εξάχρονους του ίδιου σχολείου ή του ίδιου τμήματος.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Επίδοση των μαθητών της Α΄ τάξης.

Κριτήριο της σχολικής ικανότητας του μαθητή της πρώτης τάξης είναι η επίδοσή του στην πρώτη ανάγνωση και γραφή και στις απλές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, όπως αυτές ορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ικανότητα επίδοσής του εξαρτάται από το επίπεδο εξέλιξης των γνωστικών λειτουργιών και από το επίπεδο εξέλιξης της προσωπικότητας (μέρος Γ του ερωτηματολογίου).

Την επίδοση τη διακρίνουμε σε τέσσερες κατηγορίες: πολύ καλή, καλή, σχεδόν καλή και κακή. Επειδή εντούτοις κάθε κατηγορία επίδοσης μπορεί να σημαίνει για τον κάθε δάσκαλο κάτι το διαφορετικό, προσδιορίζουμε στο ερωτηματολόγιο επακριβώς το περιεχόμενο της κάθε κατηγορίας επίδοσης, ώστε το κριτήριο αξιολόγησης να είναι κοινό για όλους τους δασκάλους. Επίσης σε συνοδευτική του ερωτηματολογίου επιστολή ερμηνεύουμε και τους όρους "σχολική ετοιμότητα" και "σχολική ικανότητα" καθώς και άλλες έννοιες και στοιχεία του ερωτηματολογίου.

Ο χαρακτηρισμός "πολύ καλή" επίδοση δηλώνει την ικανότητα του παιδιού στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους να διαβάζει ευχερώς ακόμα και δύσκολα γνωστά ή άγνωστα κείμενα, καθώς και τη δεξιότητα της γραφής σε υψηλό επίπεδο. Επίσης στα μαθηματικά να ανταποκρίνεται στον ανώτατο βαθμό στις απαιτήσεις της ύλης της τάξης του και πολλές φορές να υπερβαίνει τα όριά τους.

Η κατηγορία "καλή επίδοση" αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διαβάζει με ευχέρεια απλά άγνωστα κείμενα και να εκτελεί

απλές μαθηματικές πράξεις στην πρώτη εικοσάδα.

"Σχεδόν καλή" επίδοση έχει ο μαθητής εκείνος, ο οποίος διαβάζει και γράφει στοιχειωδώς, σε βαθμό, ο οποίος του επιτρέπει να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Δεύτερης τάξης, τουλάχιστο στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι σαφές, ότι οι μαθητές της επίδοσης αυτής δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθηματικών.

Στην κατηγορία "κακή επίδοση" ανήκουν οι μαθητές (εξάχρονοι και πεντάχρονοι), οι οποίοι δεν καταρθώνουν να ανταποκριθούν καθόλου στην επιβάρυνση και στις απαιτήσεις της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Για επίδοση στα μαθηματικά δε μπορεί να γίνει καθόλου λόγος. Ιδιαίτερα για την κατηγορία αυτή των παιδιών μας ενδιαφέρει τόσο το επίπεδο εξέλιξής τους, όσο και η κατάσταση της υγείας τους και το στενό κοινωνικό περιβάλλον τους (οικογένεια). Τα δεδομένα αυτά περιλαμβάνονται στα υπόλοιπα μέρη του ερωτηματολογίου.

Η δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει έναν πίνακα των μαθητών της πρώτης τάξης, ο οποίος διαιρείται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος φέρει τρείς στήλες με τις κατηγορίες: "επίδοση", "αγόρια και "κορίτσια". Η διάκριση των μαθητών σε αγόρια και κορίτσια είναι απαραίτητη, αφού υπάρχει διαφοροποίηση στην επίδοση μεταξύ των δύο φύλων. Στο δεύτερο μέρος του πίνακα καταχωρούνται οι πεντάχρονοι μαθητές, χωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια και συνολικώς. Με τον τρόπο αυτό έχουμε μια συνολική εικόνα των πεντάχρονων και εξάχρονων μαθητών με τις αντίστοιχες επιδόσεις τους. Η σύγκριση των επιδόσεων των πεντάχρονων και εξάχρονων του ίδιου σχολείου είναι εύκολη, αν υπολογίσουμε τη σχετική συχνότητα κάθε κατηγορίας επίδοσης.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Η εικόνα των μαθητών των 5 ετών με κακή επίδοση

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται τις μεταβλητές: επίπεδο γνωστικής εξέλιξης, επίπεδο εξέλιξης της προσωπικότητας, επίπεδο κοινωνικής προσαρμοστικότητας και κοινωνικής ένταξης και βαθμός συναισθηματικής αποδέσμευσης από την οικογένεια.

Ως πρός το επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του πεντάχρονου μαθητή ενδιαφέρει κυρίως η αναλυτική ικανότητα της σκέψης και η έννοια διατήρησης της ύλης και των συνόλων. Κυρίως όμως η πρώτη ικανότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.

Στον τομέα εξέλιξης της προσωπικότητας το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στην ικανότητα αυτοκυβέρνησης (υπομονή, επιμονή, συγκέντρωση προσοχής, προθυμία για εργασία, αναβολή ικανοποίησης ορμών).

Στην κοινωνική συμπεριφορά μεγάλη σημασία έχει η ικανότητα συμμετοχής των πεντάχρονων στο ομαδικό παιγνίδι και η συνείδηση των κανόνων του. Αν για την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αντιστρεψιμότητα της σκέψης στην κοινωνική συμπεριφορά είναι ουσιώδης η αμοιβαιότητα της σκέψης. Το παιδί που δεν έχει εξελίξει αυτές τις γνωστικές ικανότητες είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας.

Τέλος σημασία έχει για την αιτιολόγηση της κακής επίδοσης ενός πεντάχρονου παιδιού η ομαλή ή όχι προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον στην αρχή του σχολικού έτους, δηλαδή η συναισθηματική του αποδέσμευση και η ανεξαρτησία από τους γονείς.

ΜΕΡΟΣ Δ΄

Οικογενειακή κατάσταση των μαθητών.

Η κακή σχολική επίδοση ενός πεντάχρονου παιδιού μπορεί να οφείλεται στο στενότερο κοινωνικό του περιβάλλον (Milieu). Η οικονομική και μορφωτική κατάσταση της οικογένειας, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, η απουσία ενός από τους δύο (διαζύγιο, θάνατος) , ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας, η σειρά της γέννησης, η ιδρυματική προέλευση του παιδιού, μπορούν να ερμηνεύσουν σε μεγάλο βαθμό μια σχολική ανωριμότητα. Αν δεν συντρέχουν τέτοιοι λόγοι, τότε πρέπει να στραφεί η έρευνα σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική ικανότητα. Ενας αρνητικός παράγοντας είναι η μειονοτική προέλευση του παιδιού, ιδιαίτερα η προέλευση από υποβαθμισμένες οικονομικώς και πολιτιστικώς εθνικές μειονότητες, όπως είναι οι γύφτοι, ή υποβαθμισμένες μόνο πολιτιστικώς μειονότητες,

όπως είναι οι τσιγγάνοι.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις, οι οποίες ζητούν από το δάσκαλο να δώσει τις ανάλογες πληροφορίες για όλες τις κοινωνικώς, οικονομικώς και πολιτιστικώς σημαντικές μεταβλητές, ώστε να γίνει δυνατό να καθορισθεί με ακρίβεια η συμμετοχή του παράγοντα "ηλικία" στην σχολική ικανότητα του παιδιού.

ΜΕΡΟΣ Ε΄

Υγεία του παιδιού.

Το πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη σωματική, αισθητηριακή, κινητική, γλωσσική και νοητική κατάσταση του πεντάχρονου και με κακή επίδοση μαθητή. Μολονότι τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά εντάσσονται στα ε ιδικά σχολεία, είναι δυνατόν, λόγω αντιδράσεων των γονέων, ένα παιδί με οριακή νοητική καθυστέρηση να φοιτά στοκανονικό σχολείο. Επίσης ένα παιδί με βαριά νοητική ανεπάρκεια φοιτά στο κανονικό σχολείο, όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν να φοιτήσει στο ειδικό σχολείο (π.χ. σ' ένα απομονωμένο χωριό).

Σοβαρή μείωση της σχολικής ικανότητας και επίδοσης προκαλεί η κακή λειτουργία της μίας ή και των δύο σπουδαιότερων αισθήσεων, και κυρίως της όρασης*. Οταν οι δυσλειτουργίες αυτές δεν έχουν διαγνωσθεί, αποδίδεται συνήθως η μειωμένη επίδοση ή σε νοητική καθυστέρηση ή σε αρνητική στάση έναντι της σχολικής εργασίας.

Η καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας, οι γλωσσικές ανωμαλίες, η προβληματική συμπεριφορά καθώς και οι σωματικές παθήσεις αναστέλλουν τη σχολική ικανότητα του παιδιού.

Από την παρουσίαση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου γίνεται σαφές, ότι η κατευθυντήρια γραμμή στην κατασκευή του είναι η πρόθεση να απομονωθούν όλες οι μεταβλητές που επηρεάζουν θετικώς ή αρνητικώς τη σχολική ικανότητα και να οριοθετηθεί το ποσοστό συμμετοχής του παράγοντα της ηλικίας. Γιατί το βασικό ερώτημά

---

* Τις περισσότερες φορές δέν γίνεται έγκαιρη διάγνωση των ανωμαλιών αυτών, ιδιαίτερα στην Ελλάδα.

μας είναι η σχολική ικανότητα των πεντάχρονων παιδιών, μολονότι βέβαια η έννοια "σχολική ικανότητα" είναι σχετική, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Στα πλαίσια όμως του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαίο να προσδιορίσουμε σε ποιό βαθμό είναι επιτρεπτό να επιβαρυνθούν τα πεντάχρονα παιδιά με τις απαιτήσεις του σημερινού σχολείου αφενός, και αφετέρου αν είναι επιτρεπτή η συνδιδασκαλία τους με τα εξάχρονα παιδιά.

Το σχέδιο του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους δασκάλους της Α τάξης των σχολείων, έχει ως εξής:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Δ. ΖΑΧΑΡΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ Α ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΗΛΙΚΙΑΣ 5:6 ΜΕΧΡΙ 5:9

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για το δάσκαλο της Α΄ τάξης του Δημ. Σχολείου

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. ΝΟΜΟΣ.....
2. ΠΟΛΗ Η ΧΩΡΙΟ.....
3. Οργανικότητα σχολείου (μονοθέσιο, διθέσιο κ.λ.π.).....
4. Αριθμός μαθητών του σχολείου
5. Αριθμός μαθητών Α τάξης (συνολικά)

Αριθμός μαθητών Α τμήματος
Αριθμός μαθητών Β τμήματος
Αριθμός μαθητών Γ τμήματος (αν υπάρχει)

6 Το σχολείο είναι:
α) Στο κέντρο της πόλης
β) Σε πλούσιο προάστιο της πόλης
γ) Σε φτωχή συνοικία της πόλης
δ) Σε εργατικές κατοικίες

Β. ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Εξάχρονα

Επίδοση	Αγόρια f %	Κοριτσια f %	Σύνολο f %
Πολύ καλή			
Καλή			
Σχεδόν καλή			
Κακή			
Σύνολο			

Πεντάχρονα

Επίδοση	Αγόρια f %	Κορίτσια f %	Σύνολο f %
Πολύ καλή			
Καλή			
Σχεδόν καλή			
Κακή			
Σύνολο			

Πολύ καλή επίδοση: Το παιδί κατέχει πλήρως το μηχανισμό της ανάγνωσης, ακόμα και δύσκολων άγνωστων κειμένων, καθώς και τη δεξιότητα της γραφής σε υψηλό επίπεδο. Επίσης στα Μαθηματικά ανταποκρίνεται στον ανώτατο βαθμό στις απαιτήσεις της ύλης της πρώτης τάξης και σε πολλές περιπτώσεις τις υπερβαίνει.

Καλή επίδοση: Το παιδί διαβάζει με ευχέρεια απλά άγνωστα κείμενα και εκτελεί απλές μαθηματικές πράξεις στην πρώτη εικοσάδα.

Σχεδόν καλή επίδοση: Το παιδί διαβάζει και γράφει στοιχειωδώς σε βαθμό που του επιτρέπει να παρακολουθήσει τη Β τάξη.

Κακή επίδοση: Το παιδί δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί καθόλου στις απαιτήσεις της πρώτης ανάγνωσης και γραφής.

Γ. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ 5 ΕΤΩΝ* ΜΕ ΚΑΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

1. Διέθεταν ή μπόρεσαν ν' αποκτήσουν την αναλυτική και συνθετική ικανότητα που απαιτούν η ανάγνωση και τα μαθηματικά, π.χ. την ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές, συλλαβών σε γράμματα, ακουστικώς ή οπτικώς και την ανασύνθεσή τους;

ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ΝΑΙ πόσα;..... Αν ΟΧΙ πόσα;.....

2. Στη σχολική εργασία (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά κ.λ.π.) έδειχναν υπομονή και ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής;
Αν ΝΑΙ πόσα;..... Αν ΟΧΙ πόσα;.....

3. Ηταν πρόθυμα για εργασία;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ΝΑΙ πόσα;..... Αν ΟΧΙ πόσα;.....

4. Εδειχναν ικανότητα αναβολής στην ικανοποίηση ορμών και αναγκών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. να φάνε το μήλο τους ή να πιούν νερό στο διάλειμμα και όχι στη διάρκεια του μαθήματος);
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ΝΑΙ πόσα;..... Αν ΟΧΙ πόσα;.....

5. **Κοινωνική συμπεριφορά**
α) Συμμετείχαν στο παιγνίδι των άλλων παιδιών;
ΝΑΙ..... (αριθμός) ΟΧΙ..... (αριθμός)

β) Είχαν συνείδηση των κανόνων του παιγνιδιού;
ΝΑΙ .... (αριθμός) ΟΧΙ ....(αριθμός)

* 5:6 μέχρι 5:9 ετών.

γ) Προσαρμόστηκαν ομαλά κατά την είσοδό τους στο σχολείο (αρχή σχολικού έτους);

ΝΑΙ .... (αριθμός) ΟΧΙ ....(αριθμός)

δ) Από αυτά που δεν προσαρμόστηκαν ομαλά, πόσα:

- Εδειχναν φοβισμένα αρχικώς.....
- Προσπαθούσαν να φύγουν ακολουθώντας τη μητέρα τους .....
- Εκλαιγαν.....

ε) Πόσα παιδιά των 5 ετών με κακή επίδοση δεν είχαν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο;..... (αριθμός)

Δ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πόσα από τα παιδιά των 5 ετών με κακή επίδοση κατάγονται: (αριθμός)

- Από φτωχούς και αναλφάβητους γονείς .....
- Από φτωχούς γονείς και όχι απόφοιτους Δημ. Σχολείου ...
- Από φτωχούς και απόφοιτους Δημ. Σχολείου .....
- Από γονείς φτωχούς και με κακές συζυγικές σχέσεις .....
- Από γονείς φτωχούς και διαζευγμένους .....
- Πόσα είναι ορφανά από τον ένα ή και από τους δύο γονείς..
- Πόσα έχουν γονέα ή γονείς με πνευματική καθυστέρηση...
- Πόσων οι γονείς είναι πλούσιοι .....
- Πόσων οι γονείς είναι μορφωμένοι.....
(απόφοιτοι Λυκείου ή παλιού Γυμνασίου και πάνω) .....
- Πόσων οι γονείς είναι πλούσιοι και μορφωμένοι .....
- Πόσα ανήκουν σε πολύτεκνες οικογένειες .....
- Πόσα προέρχονται από ιδρύματα (ορφανοτροφεία) .....
- Πόσα είναι δεύτερα ή τρίτα στη σειρά γέννησης .....
- Πόσα είναι μοναχοπαίδια .....
- Πόσα είναι υστερότοκα .....
- Πόσα απ' αυτά ανήκουν σε μειονότητες (τσιγγάνοι, γύφτοι κ.λ.π.) .....

Ε. Η ΥΓΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Πόσα από τα παιδιά των 5 ετών με κακή επίδοση είναι: (αριθμός)

- Με οριακή νοητική καθυστέρηση
- Σωματικώς ανάπηρα .....

- Με κακή λειτουργία κάποιας κύριας αίσθησης .....
- Με καθυστερημένη κινητική ανάπτυξη .....
- Με καθυστερημένη ομιλία .....
- Με προβληματική συμπεριφορά .....
- Με άλλες παθήσεις .....

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η διεξαγωγή της έρευνας αυτής παρουσιάζει ένα πλεονέκτημα. Προσπαθεί να διαπιστώσει τη σχολική ετοιμότητα και ικανότητα των πεντάχρονων παιδιών όχι πρίν από την είσοδό τους στο σχολείο με τη βοήθεια ειδικών tests σχολικής ωριμότητας, όπως γίνεται συνήθως, αλλά στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους. Κριτήριο της σχολικής τους ικανότητας είναι τώρα η επίδοσή τους στα βασικά μαθήματα της Πρώτης τάξης, δηλαδή στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, αλλά και η γενική συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Η διάγνωση της σχολικής ικανότητας γίνεται εδώ έμμεσα και όχι άμεσα. Είναι έμμεση η διάγνωση, γιατί στηρίζεται στην αξιολόγηση του δασκάλου και όχι στην άμεση επαφή με το μαθητή, όπως συμβαίνει με τη χορήγηση των tests σχολικής ωριμότητας. Είναι επίσης έμμεση, γιατί στηρίζεται στην επίδοση. Η επίδοση όμως του μαθητή είναι πολλές φορές αποτέλεσμα ισχυρής πίεσης των ενηλίκων (δασκάλων και γονέων) και υπερπροσπαθειών του παιδιού. Επομένως σχολική επίδοση και σχολική ωριμότητα ή ικανότητα δεν ταυτίζονται πλήρως.

Παρά το μειονέκτημα αυτό η έμμεση ερευνητική μέθοδος δίνει αξιόλογες πληροφορίες για το μαθητή, αφού δεν στηρίζεται σε μια στιγμιαία διάγνωση, αλλά σε μια διαρκή παρακολούθηση της συμπεριφοράς του παιδιού επί εννέα συνεχείς μήνες. Το χρονικό αυτό διάστημα είναι αρκετό για να δώσει μια πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού. Στον τομέα εξέλιξης της προσωπικότητας π.χ. τα συνήθη tests σχολικής ωριμότητας δίνουν πολλές φορές μια παραμορφωμένη εικόνα του παιδιού, αφού στηρίζονται σε μερικές αντιδράσεις της στιγμής (π.χ. το κλάμα του παιδιού κατά τη χορήγηση του test θεωρείται από τον ψυχολόγο ως κριτήριο ανωριμότητας).

Ενα άλλο μειονέκτημα της δικής μας μεθόδου έρευνας της σχολικής ωριμότητας και ικανότητας των πεντάχρονων παιδιών είναι, ότι τα κριτήριά της είναι τόσα, όσα και οι δάσκαλοι που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο. Μολονότι τα αντικείμενα επίδοσης είναι κοινά (κυρίως ανάγνωση και μαθηματικά), εντούτοις οι κατηγορίες της επίδοσης

(πολύ καλά, καλά κ.λ.π.) δεν είναι πάντοτε του ίδιου περιεχομένου. Κάθε δάσκαλος δίνει, σε ορισμένο βαθμό, διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετική έκταση στις κατηγορίες αυτές.

Το μειονέκτημα αυτό περιορίζεται για δύο λόγους: πρώτον,καθορίζουμε επακριβώς στο ερωτηματολόγιο το περιεχόμενο της κάθε κατηγορίας επίδοσης. Ετσι, ο κάθε δάσκαλος έχει μια κατευθυντήρια γραμμή στην αξιολόγηση των μαθητών του και οι αποκλίσεις μετα ξύ των δασκάλων περιορίζεται σημαντικώς. Δεύτερο και σημαντικότερο είναι το γεγονός, ότι τουλάχιστον σε κάθε "πρώτη τάξη" ή τμήμα της πρώτης τάξης το περιεχόμενο και η έκταση των κατηγοριών επίδοσης είναι κοινά μεγέθη και για τους πεντάχρονους και για τους εξάχρονους μαθητές.

Ενα τελευταίο μειονέκτημα της ερευνητικής αυτής μεθοδολογίας σε "πρώτη φάση" είναι ότι στους εξάχρονους μαθητές περιλαμβάνονται και οι μαθητές 5:10 και 5:11 ετών. Το ερευνητικό αυτό "λάθος" έγινε για να ανταποκριθούμε σε μια συμβατικότητα της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Τα παιδιά που γεννιούνται κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο, Μάρτιο και την 1η Απριλίου (!) κάθε έτους λέγονται από τον εκπαιδευτικό κόσμο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης "πεντεμισάρικα". Λόγω της δασκαλικής προέλευσης του ερευνητή και των προβλημάτων που έχει αντιμετωπίσει ο ίδιος ως δάσκαλος των "πεντεμισάρικων", το ερευνητικό του διαφέρον στρέφεται κυρίως σ' αυτή την κατηγορία παιδιών. Επειδή όμως η γνήσια επιστημονική έρευνα και η ερευνητική δεοντολογία δεν συμβιβάζονται πάντοτε με τις προσωπικές εμπειρίες του ερευνητή, διαφοροποιήσαμε σε "δεύτερη φάση" το ερωτηματολόγιο σε ότι αφορά την κατανομή των μαθητών σε ομάδες ηλικιών*. Ετσι αντί για τα συμβατικά "πεντεμισάρικα" (5:6 μέχρι 5:9) και τα συμβατικά εξάχρονα (5:10 μέχρι 6:6) θα έχουμε τέσσερες ομάδες ηλικιών: 5:6 μέχρι 5:9, 5:10 μέχρι 6:0, 6:1 μέχρι 6:3, 6:4 μέχρι 6:6. Η ομαδοποίηση αυτή θα μας δώσει μια πληρέστερη εικόνα του παράγοντα της ηλικίας για τη σχολική ωριμότητα και ικανότητα του παιδιού.

Τα ερωτηματολόγια ταχυδρομήθηκαν με συνοδευτική διευκρινιστική επιστολή στους δασκάλους 40 σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων και μερικών χωριών του Νομού, καθώς και στους δασκάλους αρκετών

---

* **Τα αποτελέσματα της έρευνας σε "δεύτερη φάση" θα δημοσιευθούν σε άλλη εργασία.**

σχολείων της πόλης της Πάτρας. Με τον τρόπο αυτό έχουμε τα εξής γενικά δείγματα μαθητών:

α) ένα δείγμα της πόλης των Ιωαννίνων

β) Μένα δείγμα της πόλης της Πάτρας.

Με την διαφοροποίηση των δειγμάτων κατά γεωγραφικές περιοχές (Ηπείρου και βόρειας Πελοποννήσου) μπορούμε να ερμηνεύσουμε πιθανές διακυμάνσεις στις κατανομές επίδοσης πεντάχρονων και εξάχρονων, οι οποίες οφείλονται στις διαφορές μεταξύ των δύο γεωγραφικών περιοχών στο κλίμα, στη μορφολογία του εδάφους, στις οικονομικές συνθήκες, στη συγκοινωνία, στο πολιτιστικό επίπεδο κ.λ.π.

Εκτός από τη γεωγραφική διαφοροποίηση των δειγμάτων αναγκαία υπήρξε και η εσωτερική (ενδοπληθυσμιακή) διαφοροποίηση με βάση τις αστικές περιοχές προέλευσης των δειγμάτων. Αν προσθέσουμε και το δείγμα από σχολεία των χωριών της περιοχής Ιωαννίνων, τότε δημιουργούνται τέσσερα μερικότερα δείγματα ήτοι:

α) ένα δείγμα από τα κεντρικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων,

β) ένα δεύτερο δείγμα από τις υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης των Ιωαννίνων,

γ) ένα τρίτο δείγμα από χωριά της περιοχής των Ιωαννίνων*,

δ) ένα τέταρτο δείγμα από συνοικίες της πόλης της Πάτρας.

Η ενδοπληθυσμιακή διαφοροποίηση των δειγμάτων θα μας βοηθήσει να ερμηνεύσουμε διαφορές επίδοσης μεταξύ των μαθητών των μερικότερων δειγμάτων, οι οποίες οφείλονται στην επίδραση του στενότερου κοινωνικού περιβάλλοντος, κυρίως της οικογένειας και του άμεσου πολιτιστικού και οικονομικού κύκλου.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οπως σε κάθε έρευνα με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, έτσι και στη δική μας παρατηρήθηκαν ορισμένες "απώλειες" ερωτηματολογίων. Παρ' όλα αυτά το δείγμα των μαθητών της πρώτης τάξης "σε πρώτη φάση" είναι αρκετό για να μας δώσει μια εικόνα των διαφορών στην επίδοση μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων μαθητών.

---

* Λόγω του περιορισμένου αριθμού των χωριών, αλλά κυρίως λόγω του πολύ μικρού αριθμού των μαθητών της πρώτης τάξης, τα δείγματα αυτά δεν παρουσιάζουν καμιά επιστημονική αξία.

Τα δεδομένα τα καταχωρήσαμε σε τέσσερες πίνακες, όσα είναι και τα μερικότερα δείγματα που περιγράψαμε ανωτέρω. Στον πίνακα 3 καταχωρήσαμε την επίδοση των μαθητών της πρώτης τάξης των κεντρικών σχολείων των Ιωαννίνων. Ο πίνακας αυτός, όπως και οι πίνακες 4, 5 και 6, διαιρείται σε δύο υποπίνακες. Ο υποπίνακας αριστερά περιλαμβάνει τις κατηγορίες επίδοσης των εξάχρονων μαθητών σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά. Ο υποπίνακας δεξιά παριστάνει την επίδοση των πεντάχρονων. Η άμεση γειτνίαση των δύο υποπινάκων κάνει πολύ εύκολη και εποπτική τη σύγκριση της επίδοσης των πεντάχρονων και των εξάχρονων μαθητών της πρώτης τάξης.

Στον πίνακα 4 κατατάξαμε τα δεδομένα της έρευνας από τις υποβαθμισμένες συνοικίες της πόλης των Ιωαννίνων. Ο διαχωρισμός των σχολείων, βάσει των περιοχών της πόλης, σε κεντρικά και περιφερειακά θα μας βοηθήσει να συνεκτιμήσουμε και την επίδραση της μεταβλητής "κοινωνικό περιβάλλον" στην επίδοση του μαθητή.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζουμε τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας στην πόλη των Ιωαννίνων. Ο πίνακας αυτός δείχνει την επίδραση μόνο του παράγοντα της ηλικίας στην επίδοση των μαθητών. Οι πίνακες 3 και 4 δείχνουν και την επίδραση της μεταβλητής "κοινωνικό περιβάλλον".

Το δείγμα του πίνακα 6 προέρχεται από τις υποβαθμισμένες περιοχές της Πάτρας. Με το δείγμα αυτό επιτυγχάνουμε δύο πράγματα: Πρώτον αυξάνουμε το συνολικό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού της πρώτης τάξης και έχουμε εγκυρότερα αποτελέσματα, και δεύτερον διαπιστώνουμε την επίδραση δυο διαφορετικών γεωγραφικών περιβαλλόντων, αλλά και δύο διαφορετικών αστικών και βιομηχανικών πληθυσμών (Πάτρας και Ιωαννίνων) στη σχολική ικανότητα και επίδοση των μαθητών.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

α) Γενικά συμπεράσματα.

Από τη μελέτη όλων των πινάκων των στατιστικών δεδομένων της έρευνας γίνεται σαφής η υπεροχή στην επίδοση των εξάχρονων έναντι των πεντάχρονων μαθητών. Στον πίνακα 4 της πόλης των Ιωαννίνων παρατηρούμε όμως τα εξής: Ενώ η διαφορά των δύο ομάδων στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση είναι σημαντική (17%), στην κατηγορία "κακή" επίδοση η διαφορά είναι ασήμαντη (1,30%). Η ερμηνεία του φαινομένου είναι εντούτοις εύκολη. Στα εξάχρονα παιδιά περιλαμβάνονται και τα πεντάχρονα 5:10 και 5:11, τα οποία ανεβάζουν σημαντικώς το ποσοστό της κακής επίδοσης της ομάδας των εξάχρονων. Το ίδιο ισχύει και για τους άλλους πίνακες των στατιστικών δεδομένων. Αν τα παιδιά αυτά τα εντάξουμε σε μια ιδιαίτερη ομάδα, όπως κάνουμε σε δεύτερη φάση της έρευνας, τότε η ομάδα των "καθαρών" εξάχρονων θα υπερέχει ακόμα περισσότερο έναντι της ομάδας των "καθαρών" πεντάχρονων. Γίνεται λοιπόν αναμφισβήτητη η επίδραση του παράγοντα της ηλικίας στο επίπεδο εξέλιξης και επίδοσης του παιδιού.

Ενα δεύτερο βασικό εύρημα είναι, ότι μεταξύ των πεντάχρονων των κεντρικών και περιφερειακών αστικών περιοχών υπάρχει μια στατιστικώς υψηλή διαφορά στην επίδοση. Η διαφορά αυτή, η οποία παρατηρείται και μεταξύ των εξάχρονων, δείχνει τη βαρύτητα του παράγοντα "κοινωνικό περιβάλλον" στην ικανότητα επίδοσης των μαθητών. Τέλος, μεταξύ μαθητών υποβαθμισμένων περιοχών δύο διαφορετικών πόλεων, στην περίπτωσή μας μεταξύ Ιωαννίνων και Πάτρας, υπάρχει μια μικρή ποσοστιαία διαφορά στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση, περίπου 6% μεταξύ πεντάχρονων και 3% μεταξύ εξάχρονων. Προφανώς η διαφορά οφείλεται στη φύση των υποβαθμισμένων περιοχών. Οι υποβαθμισμένες περιοχές της Πάτρας είναι περισσότερο βιομηχανικές, των Ιωαννίνων περισσότερο γεωργοκτηνοτροφικές. Στη διαμόρφωση των διαφορών δεν επιτρέπεται να παραβλεφθούν και οι διαφορετικές κλιματολογικές συνθήκες των δύο περιοχών. Των Ιωαννίνων το κλίμα είναι περισσότερο ψυχρό και ιδιαίτερα βαρύ, της Πάτρας αρκετά ηπιότερο, αφού είναι παραθαλάσσια περιοχή. Αλλά και το οικονομικό επίπεδο μεταξύ των δύο περιοχών είναι διαφορετικό, και μάλιστα υψηλότερο της Πάτρας έναντι εκείνου των Ιωαννίνων.

β) Διαφορές επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων κεντρικών περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων (Πίνακας 3).

Από την ανάλυση του πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι τόσο τα πεντάχρονα όσο και τα εξάχρονα εκπροσωπούνται σ' όλες τις κατηγορίες επίδοσης. Αυτό σημαίνει ότι η ηλικία δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας επίδοσης. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ατομικές γενετικές καταβολές. Ετσι, οι πεντάχρονοι συμμετέχουν στην κατηγορία "κακή" επίδοση με ποσοστό 7,8%, αλλά και στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση με ποσοστό 34,4%. Οι εξάχρονοι εκπροσωπούνται στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση με ποσοστό 56%, αλλά και στην κατηγορία "κακή" επίδοση με 0,4%. Η εκπροσώπηση αυτή είναι υψηλότερη σε υποβαθμισμένες περιοχές, όπως θα δούμε κατωτέρω.

Αν κάνουμε τη σύγκριση των διαφόρων κατηγοριών επίδοσης μεταξύ των δύο ομάδων θα διαπιστώσουμε τα εξής:

Πρώτον, "πολύ καλή" επίδοση επέτυχαν τα 56% των εξάχρονων έναντι 34,40% των πεντάχρονων, δηλαδή μια στατιστικώς πολύ μεγάλη διαφορά, 22% περίπου, υπέρ των εξάχρονων. Δεύτερον, οι πεντάχρονοι "υπερέχουν" στην "κακή" επίδοση έναντι των εξάχρονων κατά 7,40%. Η διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιών είναι προφανής. Οι εξάχρονοι υπερέχουν στο ποσοστό των καλών επιδόσεων και οι πεντάχρονοι στο ποσοστό των κακών επιδόσεων. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι ένας αριθμός πεντάχρονων* συμβατικώς ανήκει στην ομάδα των εξάχρονων, αντιλαμβανόμαστε ότι αν κάνουμε μια διαφορετική κατανομή των ηλικιών, ώστε οι πεντάχρονοι να διαχωρισθούν πλήρως από τους εξάχρονους, τότε η διαφορά επίδοσης υπέρ των δεύτερων θα γίνει μεγαλύτερη. Σημαντική διαφορά παρατηρείται και στην κατηγορία "σχεδόν καλή" επίδοση. Οπως είναι φυσικό, οι πεντάχρονοι "υπερέχουν" κατά 8% περίπου έναντι των εξάχρονων. Αν σκεφτούμε δε, ότι η "υπεροχή" των πεντάχρονων στην κατηγορία αυτή είναι υπέρ των εξάχρονων και ότι το περιεχόμενό της, όπως το ορίσαμε στο ερωτηματολόγιο, αναφέρεται σε στοιχειώδη αναγνωστική και όχι μαθηματική ικανότητα, τότε αυξάνει η διαφορά υπέρ των εξάχρονων και ισχυροποιείται η άποψη του Furth (1973), ότι η ανάγνωση δεν είναι ένδειξη υψηλού δομικού επιπέδου γνωστικής εξέλιξης. Είναι περισσότερο μορφολογική και όχι δομική γνώση.

---

* 5:10 και 5:11.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή της επίδοσης των μαθητών της πρώτης τάξης των κεντρικών περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά.

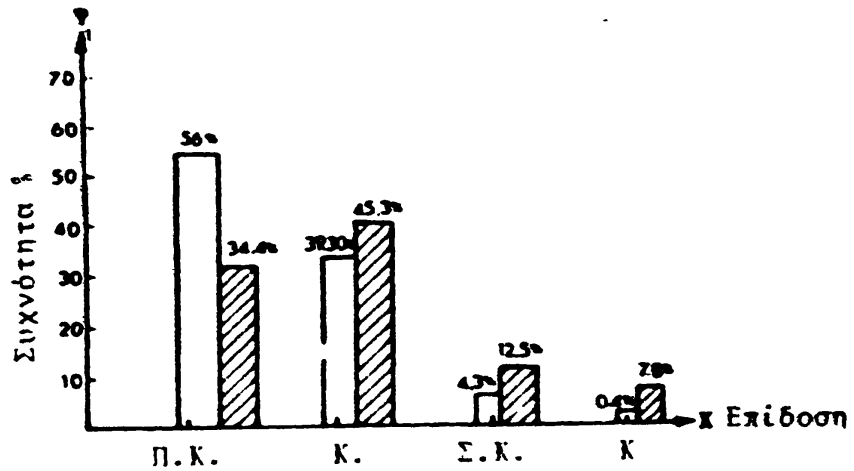
Ηλικία: Εξάχρονα*

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	68	57,10	63	54,80	131	56,00
Καλή	44	37,10	48	41,80	92	39,30
Σχεδόν καλή	6	5,00	4	3,40	10	4,30
Κακή	1	0,80	-	-	1	0,40
Σύνολο	119	100,00	115	100,00	234	100,00

Πεντάχρονα

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	12	38,70	10	30,30	22	34,40
Καλή	13	41,90	16	48,50	29	45,30
Σχεδόν καλή	4	12,90	4	12,20	8	12,50
Κακή	2	6,50	3	9,00	5	7,80
Σύνολο	31	100,00	33	100,00	64	100,00

Επίδοση Π.Κ. = Πολύ καλή Κ = Καλή Σ.Κ. =Σχεδόν Καλή Κ=Κακή



Σχήμα 1: Κατανομή της επίδοσης των εξάχρονων και πεντάχρονων μαθητών κεντρικών σχολείων των Ιωαννίνων (Πίνακας 3).

---

* Στα εξάχρονα περιλαμβάνονται και τα παιδιά ηλικίας 5:10 και 5:11 ετών.

γ) Διαφορές επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων των υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων (Πίνακας 4).

Και ο πίνακας 4 δείχνει τη σαφή υπεροχή των εξάχρονων στην"πολύ καλή" επίδοση με ποσοστό 17% περίπου, αλλά και την "υπεροχή" των πεντάχρονων στην "κακή" επίδοση κατά 1,30% και στη "σχεδόν καλή" κάτά 7% περίπου. Οι μικρότερες διαφορές πεντάχρονων και εξάχρονων του πίνακα 4 έναντι του πίνακα 3 οφείλονται προφανώς στον παράγοντα "περιβάλλον". Οι κακές κοινωνικές περιβαλλοντικές συνθήκες, στενότερες και ευρύτερες, μειώνουν τη σημασία του παράγοντα της ηλικίας στην ικανότητα επίδοσης των μαθητών. Παρατηρούμε δηλαδή ότι στη κατηγορία "κακή" επίδοση οι πεντάχρονοι και οι εξάχρονοι εκπροσωπούνται περίπου στο ίδιο ποσοστό (7,50 και 6,20% αντιστοίχως), ενώ στον πίνακα 3 και στην ίδια κατηγορία επίδοσης οι πεντάχρονοι εκπροσωπούνται με ποσοστό 7,80% και οι εξάχρονοι με ποσοστό 0,40%. Οσο δηλαδή βελτιώνονται οι κοινωνικές συνθήκες τόσο μεγαλύτερη βαρύτητα κερδίζει ο παράγοντας της ηλικίας στην επίδοση. Αντίθετα οι κακές κοινωνικές συνθήκες (οικογενειακές και ευρύτερες) μειώνουν την ισχύ του, χωρίς βεβαίως να την εξουδετερώνουν.

Η υπεροχή του παράγοντα "κοινωνικό περιβάλλον" έναντι του παράγοντα "ηλικία" φαίνεται από τη σύγκριση των πολύ καλών επιδόσεων μεταξύ του πίνακα 3 και του πίνακα 4. Η διαφορά των εξάχρονων των δύο πινάκων είναι 1 6% και των πεντάχρονων 11%. Οπως βέβαια και στον πίνακα 3 έτσι και εδώ το πραγματικό ποσοστό "κακής" και "σχεδόν καλής" επίδοσης των εξάχρονων είναι μικρότερο.

Η διαμόρφωσή του στο ύψος του 6,20% και 14,50% αντιστοίχως οφείλεται στη συμμετοχή των συμβατικών εξάχρονων(5:10 και 5:11 ετών). Η διαπίστωση αυτή δεν αποδυναμώνει εντούτοις τον κοινωνικό παράγοντα, ο οποίος μειώνει τη διαφορά πεντάχρονων και εξάχρονων στις υποβαθμισμένες περιοχές και αυξάνει τη διαφορά τους στις ανώτερες οικονομικώς και μορφωτικώς περιοχές των πόλεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

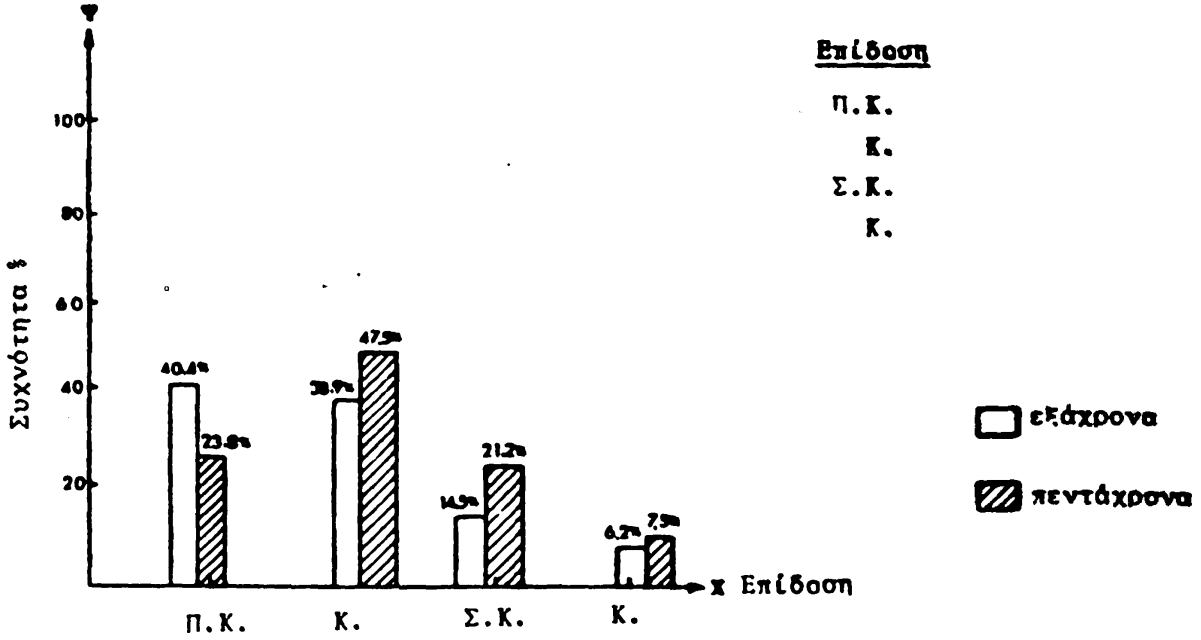
Κατανομή της επίδοσης των μαθητών της πρώτης τάξης των υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης των Ιωαννίνων σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά.

Ηλικία: **Εξάχρονα***

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	35	38,90	43	41,70	78	40,40
Καλή	37	41,10	38	36,90	75	38,90
Σχεδόν καλή	14	15,50	14	13,60	13	14,50
Κακή	4	4,50	8	7,80	12	6,20
Σύνολο	90	100,00	103	100,00	193	100,00

Πεντάχρονα

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	12	24,00	7	23,30	19	23,80
Καλή	20	40,00	18	60,00	38	47,50
Σχεδόν καλή	13	26,00	4	13,30	17	21,20
Κακή	5	10,00	1	3,40	6	7,50
Σύνολο	50	100,00	30	100,00	80	100,00



Σχήμα 2: Κατανομή της επίδοσης των εξάχρονων και πεντάχρονων μαθητών κεντρικών σχολείων των Ιωαννίνων (Πίνακας 4).

---

* Στα εξάχρονα περιλαμβάνονται και τα παιδιά ηλικίας 5:10 και 5:11 ετών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

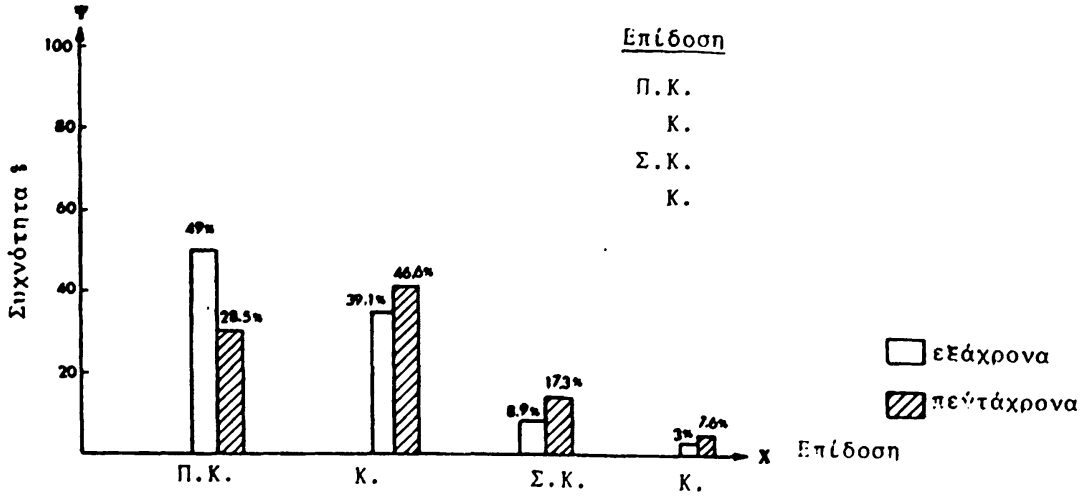
Κατανομή της επίδοσης των μαθητών της πρώτης τάξης της πόλης των Ιωαννίνων σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά

Ηλικία: **Εξάχρονα***

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	103	49,30	106	48,60	209	49,00
Καλή	81	38,70	86	39,40	167	39,10
Σχεδόν καλή	20	9,60	18	8,30	38	8,90
Κακή	5	2,40	8	3,70	13	3,00
Σύνολο	209	100,00	218	100,00	427	100,00

Πεντάχρονα

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	24	29,60	17	27,00	41	28,50
Καλή	33	40,70	34	54,00	67	46,60
Σχεδόν καλή	17	21,00	8	12,70	25	17,30
Κακή	7	8,70	4	6,30	11	7,60
Σύνολο	81	100,00	63	100,00	144	100,00



Σχήμα 3: Κατανομή της επίδοσης των εξάχρονων και πεντάχρονων μαθητών της πόλης των Ιωαννίνων (Πίνακας 5).

---

* Στα εξάχρονα περιλαμβάνονται και τα παιδιά ηλικίας 5:10 και 5:11 ετών

δ) Διαφορές επίδοσης μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων των υποβαθμισμένων περιοχών της Πάτρας (Πίνακας 6).

Όπως και στους προηγούμενους πίνακες (3 και 4) έτσι και στον πίνακα 6 εποιβεβαιώνεται η ισχύς στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών τόσο του παράγοντα της ηλικίας και όσο και του παράγοντα του περιβάλλοντος, γεωφυσικού και κοινωνικού. Ο παράγοντας της ηλικίας διαφοροποιεί την κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση κατά 14,65% υπέρ των εξάχρονων και τις κατηγορίες "κακή" και "σχεδόν καλή" επίδοση κατά 7,30% και 10,20% αντιστοίχως υπέρ των πεντάχρονων.

Εκείνο το οποίο επιβεβαιώνεται με την ανάλυση και μελέτη των στοιχείων και του πίνακα 6 είναι η αδιαφιλονίκητη υπεροχή στην εξέλιξη του επιπέδου επίδοσης των δύο ομάδων της εμπειρικής έρευνας, πεντάχρονων και εξάχρονων, του παράγοντα του γεωφυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος έναντι του παράγοντα της ηλικίας. Τα πεντάχρονα της Πάτρας εκπροσωπούνται στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση κατά 6% περίπου περισσότερο των πεντάχρονων των Ιωαννίνων και τα εξάχρονα κατά 3%. Στην κατηγορία "κακή" επίδοση το ποσοστό εκπροσώπησης των μαθητών των δύο γεωγραφικών και κοινωνικών περιοχών είναι περίπου το ίδιο. Παρατηρείται βέβαια μια "υπεροχή" των εξάχρονων των Ιωαννίνων κατά 2,20% στην κατηγορία "κακή" επίδοση. Επίσης η διαφορά μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων της Πάτρας στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση είναι 14,60% και των Ιωαννίνων 17% περίπου.

Πίνακας 6. Κατανομή της επίδοσης των μαθητών της πρώτης τάξης των υποβαθμισμένων περιοχών της Πάτρας σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστά.

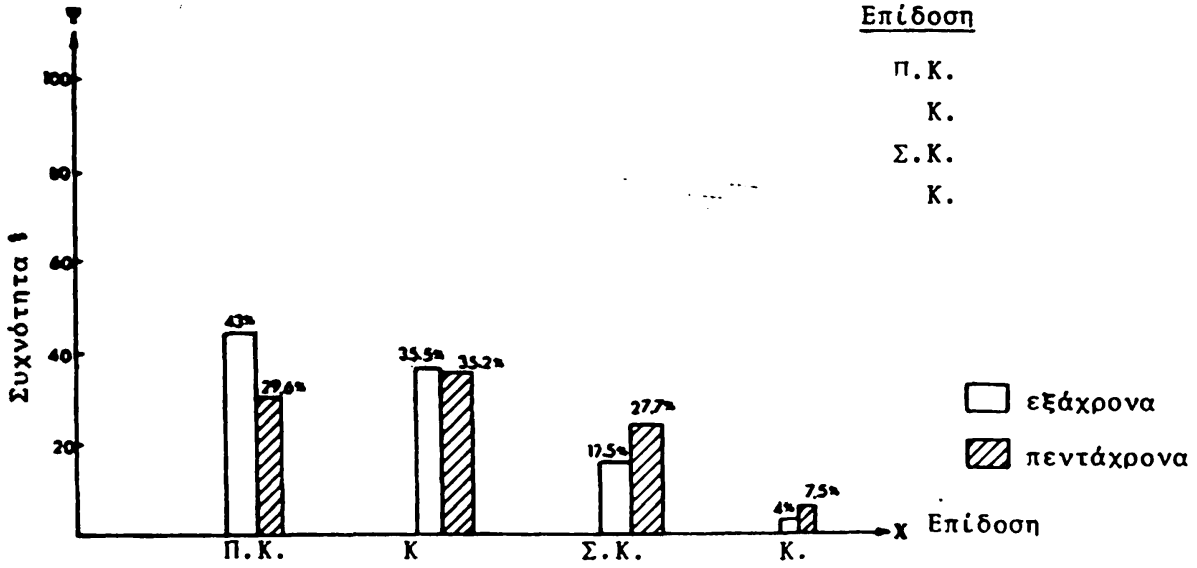
Ηλικία: **Εξάχρονα***

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	32	38,50	42	47,20	74	43,00
Καλή	31	37,50	30	33,80	61	35,50
Σχεδόν καλή	15	18,00	15	16,80	30	17,50
Κακή	5	6,00	2	2,20	7	4,00
Σύνολο	83	100,00	89	100,00	172	100,00

* Στα εξάχρονα περιλαμβάνονται και τα παιδιά ηλικίας 5:10 και 5:11 ετών.

Πεντάχρονα

Επίδοση	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πολύ καλή	4	14,85	12	44,45	16	29,60
Καλή	10	37,00	9	33,30	19	15,20
Σχεδόν καλή	9	33,30	6	22,25	15	27,70
Κακή	4	14,85	-	-	4	7,50
Σύνολο	27	100,00	27	100,00	54	100,00



Σχήμα 4: Κατανομή της επίδοσης των εξάχρονων και πεντάχρονων μαθητών κεντρικών σχολείων των Ιωαννίνων (Πίνακας 6).

ε) Διαφορές επίδοσης μεταξύ των φύλων

Η διαφορά επίδοσης μεταξύ των δύο φύλων της ίδιας ηλικίας δεν είναι αρκετά σαφής. Ενώ στις υποβαθμισμένες περιοχές της Πάτρας υπερέχουν στις πολύ καλές επιδόσεις τα κορίτσια έναντι των αγοριών και στις κακές επιδόσεις τα αγόρια έναντι των κοριτσιών (Πίνακας 6), στις κεντρικές περιοχές των Ιωαννίνων υπερέχουν στις καλές επιδόσεις τα αγόρια έναντι των κοριτσιών (κατά 3% στα εξάχρονα και 8% στα πεντάχρονα). Στις υποβαθμισμένες περιοχές της ίδιας πόλης η διαφορά στις καλές επιδόσεις μεταξύ των δύο φύλων είναι ασήμαντη (Πίνακας 4).

Εντύπωση προκαλεί επίσης η διακύμανση της διαφοράς επίδοσης μεταξύ των εξάχρονων και πεντάχρονων του ίδιου φύλου, αλλά διαφορετικών περιοχών της ίδιας πόλης. Στις υποβαθμισμένες περιοχές

της πόλης των Ιωαννίνων τα εξάχρονα κορίτσια εκπροσωπούνται κατά 18,40% περισσότερο των πεντάχρονων στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση, ενώ στις κεντρικές περιοχές κατά 24,5%. Παρατηρείται δηλαδή μια διαφορά υπέρ των κεντρικών περιοχών 6% περίπου για τα κορίτσια. Αντίθετα η διαφορά για τα αγόρια είναι σχεδόν ανύπαρκτη (0,10%). Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν από τη σύγκριση των πινάκων 3 και 4.

Αν συγκρίνουμε τις διαφορές εξάχρονων και πεντάχρονων του ίδιου φύλου, αλλά διαφορετικών γεωγραφικών και αστικών περιοχών, διαπιστώνουμε τα εξής:

1. Τα εξάχρονα των Ιωαννίνων εκπροσωπούνται κατά 20% περισσότερο των πεντάχρονων στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση, της Πάτρας κατά 24% αντιστοίχως (διαφορά 4% υπέρ της Πάτρας).

2. Τα εξάχρονα κορίτσια των Ιωαννίνων εκπροσωπούνται κατά 21,20% περισσότερο των πεντάχρονων στην ανωτέρω κατηγορία επίδοσης, της Πάτρας κατά 2,45% αντιστοίχως (διαφορά 19% περίπου υπέρ των Ιωαννίνων).

Τα ευρήματα αυτά δεν μας επιτρέπουν, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, να αποφανθούμε για την επίδραση του διαφορετικού γεωφυσικού και αστικού περιβάλλοντος στην αύξηση ή μείωση της ποσοστιαίας διαφοράς εκπροσώπησης των εξάχρονων και πεντάχρονων του ίδιου φύλου σε κάθε κατηγορία επίδοσης. Ίσως ένα μεγαλύτερο δείγμα μας έδινε μια περισσότερο καθαρή εικόνα.

Συνοπτική ανακεφαλαίωση των ευρημάτων.

Η λεπτομερής και εμπεριστατωμένη ανάλυση των δεδομένων των στατιστικών πινάκων μας οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Η διαφορά μεταξύ εξάχρονων και πεντάχρονων ως πρός τη σχολική ικανότητα και ως προς τη σχολική επίδοση είναι σαφής και αναμφισβήτητη. Οι εξάχρονοι μαθητές εκπροσωπούνται στην ανώτερη κατηγορία επίδοσης με ποσοστό 22% περισσότερο απο τους πεντάχρονους. Η επίδοση του παράγοντα της ηλικίας στη σχολική ικανότητα είναι προφανής.

2. Δεν είναι όλοι οι εξάχρονοι ικανοί σχολικώς και δεν έχουν όλοι πολύ καλή ή καλή επίδοση. Ενα μικρό ποσοστό εμφανίζει "κακή" επίδοση και ένα κατάτι μεγαλύτερο "σχεδόν καλή" επίδοση.

3. Δεν είναι όλοι οι πεντάχρονοι σχολικώς ανώριμοι, αφού ένα μεγάλο ποσοστό, περίπου 29%, επιτυγχάνει "πολύ καλή" επίδοση, και

ένα ακόμα μεγαλύτερο (46,6%) επιτυγχάνει "καλή" επίδοση.

4. Οι περιπτώσεις 2 και 3 δείχνουν ότι την ικανότητα επίδοσης δεν τη διαφοροποιεί μόνο η ηλικία, αλλά και οι ατομικές γενετικές καταβολές.

5. Μια περαιτέρω απόδειξη της δύναμης του παράγοντα της ηλικίας είναι η "υπεροχή" των πεντάχρονων έναντι των εξάχρονων στην "κακή" και στη "σχεδόν καλή" επίδοση. Στο σύνολο του δείγματος της πόλης των Ιωαννίνων οι πεντάχρονοι εκπροσωπούνται στην κα τηγορία "κακή" επίδοση με ποσοστό 7,60% και οι εξάχρονοι με 3% (διαφορά 4,60%). Στην κατηγορία "σχεδόν καλή" επίδοση οι πεντάχρονοι εκπροσωπούνται με 17,30% και οι εξάχρονοι με 8,90% (διαφορά 8,40%).

6. Οσο περισσότερο ανεβαίνει το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της περιοχής προέλευσης των μαθητών τόσο περισσότερο αυξάνει το ποσοστό διαφοράς στις καλές αλλά και στις κακές επιδόσεις μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων. Αντίθετα το ποσοστό της διαφοράς μειώνεται στις αντίστοιχες κατηγορίες επίδοσης, όσο δυσμενέστερες γίνονται οι κοινωνικές συνθήκες, οικονομικές και μορφωτικές, από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές. Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν την υπεροχή του παράγοντα "περιβάλλον" έναντι του παράγοντα "ηλικία".

7. Η διαφορά στην ικανότητα επίδοσης μεταξύ μαθητών, πεντάχρονων και εξάχρονων, δύο διαφορετικών γεωγραφικών και αστικών περιοχών, στην περίπτωσή μας των Ιωαννίνων και της Πάτρας, είναι μικρή, αλλά σημαντική (πίνακες 3 και 4). Είναι σημαντική, γιατί επιβεβαιώνει την υπεροχή του παράγοντα του περιβάλλοντος έναντι του παράγοντα της ηλικίας γενικώς, αφού η διαφορετική εκπροσώπηση στην κατηγορία "πολύ καλή" επίδοση των αγοριών των δύο περιοχών κατά 16% και των κοριτσιών κατά 11% περίπου οφείλεται στο διαφορετικό γεωγραφικό περιβάλλον (έδαφος και κλίμα) και στο διαφορετικό κοινωνικό και παραγωγικό περιβάλλον (βιομηχανικό της Πάτρας και γεωργοκτηνοτροφικό των Ιωαννίνων).

8) Η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της ίδιας ηλικίας και της ίδιας περιοχής δεν είναι σαφής. Τα ευρήματα δείχνουν άλλοτε υπεροχή των αγοριών στην επίδοση και άλλοτε των κοριτσιών. Ίσως μεγαλύτερα δείγματα να παρουσίαζαν μια διαφορετική εικόνα.

Γ΄ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΟΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΗΛΙΚΙΑ ΕΙΣΟΔΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

Από τα ευρήματα τόσο των προηγούμενων ερευνών στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και της δικής μας έρευνας διαπιστώνουμε ότι το πλήρες έκτο έτος είναι ο πιο κατάλληλος χρόνος εισόδου του παιδιού στο σχολείο, με τη σημερινή του οργάνωση και λειτουργία, με το σημερινό του επιδοσιακό προσανατολισμό και με το σημερινό του αναλυτικό πρόγραμμα. Μπορεί ακόμα να υποστηρίξει κανείς ότι το πλήρες έβδομο έτος είναι το καταλληλότερο κατώτερο όριο εισαγωγής του παιδιού στο σημερινό σχολείο, για τους κατωτέρω λόγους:

1. Παρά τη βελτίωση των βιοτικών συνθηκών η μεταβολή της μορφής (σωματικής και ψυχικής) πολλών παιδιών ολοκληρώνεται μετά το έκτο έτος.

2. Η ικανότητα αυτοκυβέρνησης του παιδιού ολοκληρώνεται στο έβδομο έτος (βλέπε ανωτέρω).

3. Δεν είναι σχολικώς ανώριμα μόνο τα παιδιά, πεντάχρονα και εξάχρονα, που επιτυγχάνουν "κακή" επίδοση, αλλά και εκείνα που επιτυγχάνουν "σχεδόν καλή" επίδοση (σύμφωνα με τις κατηγορίες επίδοσης της δικής μας έρευνας). Και τούτο, γιατί, αφενός μεν το περιεχόμενο της κατηγορίας "σχεδόν καλή" επίδοση περιλαμβάνει μόνο τη στοιχειώδη κυριαρχία του μηχανισμού της ανάγνωσης, αφετέρου δέ, γιατί οι μαθητές των δύο αυτών κατηγοριών επίδοσης υστερούν πλήρως στις μαθηματικές έννοιες και πράξεις που προβλέπει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως ένα 20,7% των συμβατικών εξάχρονων και ένα 28,7% των συμβατικών πεντάχρονων (πίνακας 4 και σχήμα 2) είναι σχολικώς ανώριμα.

4. Οι μαθητές επιτυγχάνουν τις συγκεκριμένες επιδόσεις τους (καλές ή κακές) με την άσκηση ισχυρής πίεσης από τους γονείς και το δάσκαλο, με επακόλουθο τις δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχοσωματική ισορροπία και γενικώς στην υγεία των παιδιών. Πολλές διαταραχές της συμπεριφοράς (διαταραχή του ύπνου, ενούρηση, επιθετικότητα, παθητικότητα κ.λ.π.), οφείλονται πιθανώς στις καταστάσεις έντασης, στον ανταγωνισμό και στα βιώματα αποτυχίας που δημιουργεί το σχολείο της επίδοσης στα "σχολικώς ανώριμα" αλλά και στα "σχολικώς ώριμα" παιδιά.

5. Η πρόωρη ένταξη του παιδιού στο σχολείο και οι σχολικές

εργασίες (κυρίως η ανάγνωση) επιδρούν δυσμενώς στην εξέλιξη και την τελική διαμόρφωση του αισθητηρίου της όρασης.

6. Οι σχολικές αποτυχίες δημιουργούν αποστροφή προς το σχολείο του σχολικώς ανώριμου παιδιού, (πεντάχρονου ή εξάχρονου). Φυσικά το εξάχρονο παιδί δεν υστερεί στην επίδοση, μόνο που αυτή επιτυγχάνεται με υπερβολική πίεση, όπως δείχνουν οι εκδηλώσεις πολλών, αν όχι των περισσότερων, παιδιών της πρώτης τάξης.

7. Μολονότι το κατώτερο όριο ηλικίας για την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και για την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών μειώνεται συνεχώς (Aebli 1969), το σημερινό σχολείο της επίδοσης δεν μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτή την ευνοϊκή πρόκληση, για τους λόγους που αναφέραμε ανωτέρω. Ο βαθμός επιβαρυντικότητας των πεντάχρονων είναι πολύ μικρότερος έναντι εκείνου των εξάχρονων.

8. Δεν θα πρέπει να μας παραπλανά στη λήψη των αποφάσεών μας, σχετικά με το χρόνο εισόδου του παιδιού στο σημερινό σχολείο, η ικανότητα μερικών πεντάχρονων να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό οφείλεται κυρίως στην υψηλή τους νοημοσύνη, αλλά και στην πίεση των ενηλίκων, όχι εντούτοιςστην ικανότητα αυτοκυβέρνησης.

9. Η θετική στάση έναντι της σχολικής εργασίας δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της μάθησης (Oerter 1974), αλλά και της ωρίμανσης (Schenk-Danzinger, 1985). Η συνειδητή βέβαια αυτοκυβέρνηση είναι δεδομένη στο παιδί ως δυνατότητα, η εξέλιξή της εξαρτάται εντούτοις από τις προσφορές μάθησης (βλέπε ανωτέρω).

10. Οι απόψεις του Aebli που αναφέρονται στη μείωση του "κατωτέρου ορίου" και του Furth υπέρ του "σχολείου της σκέψης" και κατά του "σχολείου της ανάγνωσης" είναι φαινομενικώς αντίθετες. Και οι δύο συγγραφείς "βλέπουν" ένα σχολείο παιγνιώδους προσανατολισμού πιό κατάλληλο για την άσκηση των "γνωστικών μυών" των μαθητών. Το σχολείο αυτό απέχει πολύ από το παραδοσιακό σχολείο της επίδοσης. Στο σχολείο της αγωγής της σκέψης η παρώθηση είναι εσωτερική για το Furth (1973), για τον Aebli (1969) μπορεί να είναι και εξωτερική (ετερόνομη).

ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΜΟΡΦΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

Σύμφωνα με τα δεδομένα που εκθέσαμε ανωτέρω, δε μπορούμε, στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να μιλάμε για σχολική ωριμότητα ή ανωριμότητα, όταν:

1. Συνδιδάσκονται μαθητές με διαφορά ηλικίας από 6 μέχρι 12 μήνες.

2. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά και μορφωτικά στρώματα του πληθυσμού.

3. Οι σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενείς.

4. Τα σχολικά προγράμματα είναι αυθαίρετα και ενιαία για όλους τους μαθητές.

Σχολικώς ώριμο είναι ένα παιδί, όταν μπορεί κανείς να προσαρμόσει τις σχολικές απαιτήσεις στο παρόν επίπεδο εξέλιξής του, όταν ικανότητες και απαιτήσεις προσαρμόζονται διαρκώς μεταξύ τους, όταν μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει "διάβαση" (Heckhausen 1969). Το αξίωμα αυτό δεν είναι άσχετο προς τον "έντιμο τρόπο" διδασκαλίας που απαιτεί ο Bruner (1973). Κατά το Bruner οι βάσεις κάθε επιστήμης μπορούν να μεταβιβασθούν με απλή μορφή σε κάθε άνθρωπο, ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης, βάσει των μέσων σκέψης και παράστασης που φέρει μαζί του. Προϋπόθεση γι' αυτό βέβαια είναι η αξιοποίηση των κινήτρων της μάθησης, τα οποία πηγάζουν από τα διαφέροντα για τα αντικείμενα της μάθησης καθαυτά. Εκείνο λοιπόν που είναι το ζητούμενο, είναι ένα σχολείο που θα προσαρμόζεται διαρκώς στο παιδί, δηλαδή στο επίπεδο εξέλιξής του και στα κίνητρα για μάθηση*. Πρίν προχωρήσουμε στο σχεδιασμό αυτού του σχολείου, οφείλουμε πρώτα να παρουσιάσουμε διεξοδικότερα τι σημαίνει επίπεδο εξέλιξης σε μια δεδομένη στιγμή και ποιά είναι η έννοια του κινήτρου ή της παρώθησης για μάθηση. Είναι ήδη γνωστό, ότι η γνωστική ικανότητα σε μια δεδομένη κατάσταση μάθησης εξαρτάται από τις εξής τρείς μεταβλητές (Heckhausen 1969):

α) από το δομικό επίπεδο εξέλιξης,

β) από τους ιδιαίτερους τρόπους επεξεργασίας πληροφοριών (γνωστικά στιλ),

γ) από την παρώθηση.

α. Το δομικό επίπεδο εξέλιξης.

Δομικό επίπεδο εξέλιξης είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες διαθέτει ένας μαθητής σ' ένα δεδομένο χρονικό σημείο της

---

* Αντί για σχολική ικανότητα του παιδιού καλό θα είναι να μιλάμε για παιδική ικανότητα του σχολείου!

εξέλιξής του, σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο μιας δεδομένης κατάστασης διδασκαλίας (Heckhausen, 1969). Είναι οι γνώσεις, ο γλωσσικός πλούτος, οι κανόνες σύνδεσης και οι αισθητικοκινητικές δεξιότητες. Είναι το προϊόν της αμοιβαίας επίδρασης του γενετικού δυναμικού και των αποτελεσμάτων των ερεθισμών του περιβάλλοντος. Οι αμοιβαίες αυτές επιδράσεις των δύο μεταβλητών αρχίζουν από τη σύλληψη και συνεχίζονται σ'όλη τη διάρκεια της ζωής. Σημαντική είναι η επίδραση που έχουν τα διαφορετικά περιβάλλοντα στο δομικό επίπεδο εξέλιξης σε παιδιά του ίδιου γενετικού δυναμικού. Αυτό έδειξαν τουλάχιστο οι έρευνες σε δίδυμα που πραγματοποίησαν οι Newman, Freeman και Holzinger (Heckhausen 1969). Οι δύο αυτοί παράγοντες, δηλαδή το γενετικό δυναμικό (καταβολή) και το περιβάλλον, δεν θεωρούνται ως δύο αθροιστικά στοιχεία. Πολύ περισσότερο βρίσκονται σε μια διαρκή αμοιβαία επίδραση. Γι' αυτό και δεν ρωτάμε για το ποιά είναι η συμμετοχή του κάθε παράγοντα στο επίπεδο εξέλιξης, αλλά σε ποιό βαθμό το υποθετικό γενετικό δυναμικό εξαντλείται μέσω διαφόρων υποκινήσεων του περιβάλλοντος.

Σε μια αμοιβαία επίδραση, εξατομικευμένη στον ανώτατο βαθμό, θα μπορούσε να εξαντληθεί πλήρως το γενετικό δυναμικό, με την προϋπόθεση ότι η υποκίνηση του περιβάλλοντος είναι η καλύτερη δυνατή. Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες το επίπεδο της γνωστικής ικανότητας που επιτυγχάνεται θα ήταν πάντα υψηλότερο απ' ό,τι συνήθως συμβαίνει και θα έδειχνε πλήρως τις διαφορές του γενετικού δυναμικού μεταξύ των ατόμων. Η διασπορά των ατομικών διαφορών στη γνωστική ικανότητα γίνεται στην περίπτωση αυτή πολύ μεγαλύτερη απ' ό,τι με την απλή εξίσωση της περιβαλλοντικής υποκίνησης σε μια σχολική τάξη.

Καλύτερη δυνατή υποκίνηση του περιβάλλοντος είναι περισσότερο από μια απλή αύξηση της μεταβλητότητας των ερεθισμών που φθάνει στους δέκτες των αισθητηρίων οργάνων κατά μονάδα χρόνου. Η καλύτερη δυνατή υποκίνηση μεταβάλλεται με την πρόοδο του δομικού επιπέδου εξέλιξης, και είναι μεγαλύτερη όταν υπάρχει μια προσδιορισμένη μεσαία διάσταση μεταξύ της κατάστασης του περιβάλλοντος και του δομικού επιπέδου εξέλιξης, μεταξύ προσφοράς ερεθισμού και του ήδη αποθηκευμένου αποθέματος γνώσεων και ικανοτήτων (Heckhausen 1969). Τότε ενεργοποιούνται σε κανονικό βαθμό τα σχήματα προσδοκίας του ατόμου, δηλαδή η προσοχή, το διαφέρον, η ευχάριστη απασχόληση με το αντικείμενο (Heckhausen 1964). Η καλύτερη δυνατή υποκίνηση του περιβάλλοντος θα πρέπει να υπερβαίνει διαρκώς το εκάστοτε δομικό επίπεδο εξέλιξης σ' όλες τις περιοχές επεξερ-

γασίας πληροφοριών σε μια μέτρια δόση, και έτσι να το προωθεί γρηγορότερα πρός την κατεύθυνση του πολυπλοκότερου. Κάπως έτσι πρέπει να εννοεί τις "μεσαίες ερωτήσεις" και ο Bruner (1973). Ούτε οι πολύ απλές ούτε οι πολύ δύσκολες προάγουν την εξέλιξη, αλλά οι μεσαίες, αυτές που μπορούν να απαντηθούν και οδηγούν παραπέρα. Αυτοί οι μεσαίου βαθμού δυσκολίας ερεθισμοί (προβλήματα), παρωθούν τα μέγιστα. Φαίνεται εδώ, ότι οι γνωστικές και οι παρωθητικές λειτουργίες είναι δύο πλευρές του ίδιου εξελικτικού γίγνεσθαι. Η παρώθηση βρίσκεται στον ίδιο το γνωστικό μηχανισμό (Piaget 1974, Furth 1973).

Ο ρυθμός εξέλιξης στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι πολύ ταχύτερος απ' ό,τι στις μετέπειτα φάσεις της εξέλιξης. Η επίδραση της υποκίνησης του περιβάλλοντος στο ύψος του δομικού επιπέδου εξέλιξης, το οποίο επιτυγχάνεται στο τέλος της νεανικής ηλικίας, είναι η πιο μεγάλη στα χρόνια εκείνα, που ο ρυθμός εξέλιξης φθάνει την ανώτατη επιτάχυνση, δηλαδή μεταξύ τριών και οκτώ ετών για τη νοητική εξέλιξη (Bloom 1964, Heckhausen 1969). Στο διάστημα αυτό της ζωής η προσφορά ερεθισμών του περιβάλλοντος έχει αποφασιστικές συνέπειες για το ύψος του γνωστικού επιπέδου εξέλιξης που θα επιτευχθεί αργότερα, κατά την είσοδο στην ώριμη ηλικία. Δηλαδή, για να επηρεάσουμε ακόμα πιο αποφασιστικά στα επόμενα χρόνια το μελλοντικό επίπεδο εξέλιξης είναι όλο και περισσότερο αναγκαία ιδιαίτερα περιβάλλοντα, εκτάκτως ισχυρότερα στις επιδράσεις. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια, ότι το εφικτό δομικό επίπεδο εξέλιξης ολοκληρώνεται στα πρώτα οκτώ χρόνια της ζωής και ότι πρέπει να παραμεληθεί η επίδραση της μετέπειτα σχολικής διδασκαλίας έναντι του προσχολικού εξελικτικού γίγνεσθαι. Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν, ότι η γνωστική υποκίνηση επιδρά κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής φοίτησης. Αν διακοπεί μετά το όγδοο έτος, θα διακοπεί και η νοητική εξέλιξη, αφού δεν είναι μια ενδογενώς και εκ των προτέρων προγραμματισμένη λειτουργία εκδίπλωσης ικανοτήτων.

Η μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτάχυνση της πνευματικής εξέλιξης, η οποία προκαλείται μέσω των διαφορών της υποκίνησης του περιβάλλοντος κατά την προσχολική ηλικία, ασκεί μια εξακολουθητική επίδραση στο επιτυγχανόμενο τελικό επίπεδο, για τους εξής λόγους (Heckhausen 1969):

1. Ενα πρώιμο προβάδισμα ή μια πρώιμη καθυστέρηση της εξέλιξης δεν μπορεί να ακυρωθεί στην πρώτη περίπτωση ή να επανορθωθεί στη δεύτερη, ακόμα και όταν στον επόμενο χρόνο της ζωής σταθεροποιηθεί η συνέχιση της υποκίνησης από το περιβάλλον. Τα παιδιά

μ ε το πρώιμο προβάδισμα της εξέλιξης διατηρούν διαρκώς ένα προβάδισμα σε κάθε εκκίνηση και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τις προκαθορισμένες για την ηλικία τους πολύ ευκολότερα απ' ό,τι τα παιδιά με καθυστέρηση στην εξέλιξη. Για τα τελευταία η καθυστέρηση της εξέλιξης έχει ένα συνεχώς αυξανόμενο δυσμενές αποτέλεσμα κατά τη φοίτηση σ' ένα σχολείο που εργάζεται με αυστηρώς καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Ausubel 1964). Ιδιαίτερη ζημιά υφίστανται οι γλωσσικές επιδόσεις της αφαίρεσης και κατηγοριοποίησης (Deutsch 1964).

2. Στην πρώιμη περίοδο εξέλιξης διαμορφώνονται οι βασικές ικανότητες της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες είναι σ' ένα διαφορετικό βαθμό ευνοϊκές για την εξέλιξη στις μετέπειτα περιόδους. Τέτοιες είναι: α) οι διάφοροι τρόποι σκέψης για την επεξεργασία πληροφοριών και η ευλυγισία αλλαγής τους κατά τη μεταβολή των απαιτήσεων του αντικειμένου μάθησης, β) οι διαδοχικώς δομημένες στρατηγικές λύσης προβλημάτων (π.χ. κατάταξη ποσών, σύγκριση των ποσών, μαθηματικές πράξεις κ.λ.π.), γ) η γενική "ικανότητα μάθησης" (Harlow 1949).

3. Η παρώθηση της επίδοσης διαμορφώνεται κυρίως μεταξύ του τρίτου και του έκτου έτους της ζωής με τις επιδράσεις της οικογένειας (Heckhausen 1969). Σ' αυτή την κρίσιμη φάση γένεσης της παρώθησης η ισχυρή υποκίνηση των γνωστικών λειτουργιών των παιδιών προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την εσωτερική παρώθηση επίδοσης, η οποία στηρίζεται στη βεβαιότητα της επιτυχίας. Αυτά τα παιδιά είναι διαρκώς παρωθημένα και εκτός του χώρου διδασκαλίας. Το δομικό επίπεδο εξέλιξής τους προτρέχει συνεχώς και παραμένει ανώτερο έναντι των λιγότερο παρωθημένων συνομηλίκων. Η σχέση αυτή διαπιστώνεται από διαχρονικές έρευνες του Sontag (1958), του Kagan (1958), των Kagan/Moss (1959) κ.ά. Οι έρευνες αυτές έδειξαν, ότι ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με υψηλή παρώθηση επίδοσης και συγχρόνως με εσωτερική παρώθηση μάθησης αυξάνει σαφώς μεταξύ 4:6 και 15 ετών. Αντιθέτως, ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με χαμηλή παρώθηση παραμένει ο ίδιος ή μειώνεται.

Γενικώς, η άνοδος του τελικού επιπέδου της δομικής εξέλιξης δε μπορεί να προκληθεί σταθερά με κανένα άλλο μέτρο, όσο με την ενίσχυση και βελτίωση του περιεχομένου των ερεθισμών του πρώιμου περιβάλλοντος του παιδιού. Τη σημασία του περιβάλλοντος, ιδιαίτερα του σχολικού, στην επιτάχυνση της εξέλιξης τονίζει και ο Bruner (1973). Ασκώντας κριτική στη θεωρία εξέλιξης του Piaget (1974) παρατηρεί, ότι η πνευματική εξέλιξη του παιδιού δεν προχωρεί με

το ρυθμό ενός μηχανισμού ρολογιού. Μπορεί να επιταχυνθεί με προκλητικές και παρωθητικές ευκαιρίες ή με "μεσαίες ερωτήσεις". Την ίδια άποψη εκπροσωπεί και η Inhelder (Bruner 1973). Είναι δυνατόν, γράφει, να βρούμε μεθόδους να διδάξουμε στα παιδιά τις βασικές έννοιες της φυσικής και των μαθηματικών σε πολύ μικρότερη ηλικία απ' ό,τι συμβαίνει σήμερα. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται φυσικά για την κατευθυνόμενη και όχι για την αυθόρμητη μάθηση.

β. Τρόποι επεξεργασίας πληροφοριών (γνωστικά στιλ).

Σ' αυτούς ανήκουν κυρίως το εύρος ή η στενότητα της επεξεργασίας πληροφοριών, οι ιδιαίτεροι τρόποι της κωδικοποίησης, αποθήκευσης και αποκωδικοποίησης των πληροφοριών, ο βαθμός ελέγχου των διαδικασιών απόφασης κατά την επεξεργασία πληροφοριών που έχουν χαρακτήρα αβεβαιότητας (Heckhausen 1966), καθώς και η ικανότητα για αποκλίνουσα σκέψη (Getzels/Jackson 1962). Η εξέλιξή τους εξαρτάται από το κοινωνικό στρώμα των οικογενειών, οι δέ διαφορές μεταξύ των ατόμων αρχίζουν να διακρίνονται από το τέταρτο έτος (Hess 1965). Γύρω στο έκτο έτος είναι διαμορφωμένοι σταθερά και η γένεσή τους συνδέεται στενά με τη γένεση της παρώθησης επίδοσης (Heckhausen 1969).

Κατά τη λύση προβλημάτων, τα οποία συνήθως απαιτούν τη μείωση αβεβαιότητας, πριν αποφασίσει κανείς για ένα είδος λύσης, είναι δυνατόν να αντιδράσει αυθόρμητα ή στοχαστικά (Kagan 1965a). Το αυθόρμητο στιλ παρατηρείται στην πρώτη ανάγνωση και χαρακτηρίζεται από την απερίσκεπτη και λαθεμένη αντίδραση. Με την επίδραση του σχολείου υποχωρεί ο αυθόρμητος τρόπος αντίδρασης και βαθμιαίως επικρατεί ο στοχασμός. Η γένεση και των δύο τρόπων αντίδρασης ανάγεται στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η αυθορμησία συναντάται κυρίως σε ομάδες παιδιών, τα οποία έχουν δυσκολίες επικράτησης και προβλήματα αυτοσυναισθήματος και αυτοεκτίμησης. Σ' αυτά ανήκουν κυρίως οι ομάδες μειονοτήτων, τα παιδιά με μικρό σωματικό μέγεθος και τα δευτερότοκα (Kagan 1965c).

Η εξάρτηση ή η ανεξαρτησία από το πεδίο κατά την αντίληψη του περιβάλλοντος ή κατά τη λύση προβλημάτων έχει τη γένεσή της επίσης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Το γνωστικό στίλ είναι ανεξάρτητο από το πεδίο και ευνοεί λύσεις προβλημάτων, όταν το γνωστικό πεδίο δεν κατανοείται παθητικώς και σφαιρικώς, αλλά διαρθρώνεται ενεργητικώς και αναλυτικώς. Η ανεξαρτησία από το πεδίο ενισχύεται, όταν η μητέρα υποστηρίζει από πολύ νωρίς την ανεξαρ-

τησία του παιδιού, όταν υποκινεί την περιέργεια και το διαφέρον του και όταν βοηθεί τη δόμηση ενός θετικού αυτοσυναισθήματος (Witkin 1962). Η ηλικία με την πιο αυξημένη πλαστικότητα για τα ευνοϊκά γνωστικά στιλ επεξεργασίας πληροφοριών είναι η περίοδος μεταξύ του τετάρτου και του έκτου έτους, γι' αυτό και οι προσπάθειες προαγωγής τους πρέπει να αρχίζουν κατά την προσχολική ηλικία (Heckhausen 1969).

γ) Η μεταβλητή της παρώθησης.

Κατά τον Heckhausen (1969) παρώθηση είναι η στιγμιαία ετοιμότητα ενός ατόμου να κατευθύνει και να συντονίζει τις αισθητηριακές, γνωστικές και κινητικές λειτουργίες πρός την κατεύθυνση της επιτυχίας ενός μελλοντικού στόχου. Στο χώρο της μάθησης μιλάμε για παρώθηση ή ετοιμότητα μάθησης, της οποίας χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι ο βαθμός της προσοχής με τον οποίο ο μαθητής παρακολουθεί τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο Heckhausen (1969) θεωρεί ότι η παρώθηση της μάθησης και η παρώθηση γενικώς, είναι προϊόν αμοιβαίας επίδρασης σχετικώς διαρκών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και στιγμιαίων ιδιοτήτων της κατάστασης. Ενα μέρος λοιπόν των μεταβλητών της παρώθησης εξαρτάται από το μαθητή και ένα άλλο μέρος από την εκάστοτε διαμόρφωση της διδασκαλίας, δηλαδή από τα μέσα και την οργάνωση της διδασκαλίας, από το πρόγραμμα, από το δάσκαλο κ.λ.π. Η παρώθηση της μάθησης εξαρτάται ακόμα από το πως είναι εναρμονισμένες μεταξύ τους οι δύο κατηγορίες των μεταβλητών, δηλαδή του προσώπου και της κατάστασης. Οι μεταβλητές της παρώθησης της μάθησης που μπορούν να επηρεασθούν άμεσα είναι εκείνες που έχουν σχέση με τη διαμόρφωση της διδασκαλίας.

Μεταξύ των παρωθήσεων κεντρική θέση έχει η παρώθηση της επίδοσης, δηλαδή η προσπάθεια να αυξήσει κανείς την προσωπική του ικανότητα σ' όλες τις δραστηριότητες, στις οποίες ισχύει υποχρεωτικώς ένας ποιοτικός κανόνας (π.χ. κλίμακα βαθμολογίας) και των οποίων η εκτέλεση μπορεί να επιτύχει ή να αποτύχει (Heckhausen 1969). Αλλες παρωθήσεις, οι οποίες πηγάζουν κυρίως από τα κοινωνικά δεδομένα της διδασκαλίας είναι οι εξής (Heckhausen 1969):

- Η ανάγκη του παιδιού για ταύτιση με το πρότυπο του ενηλίκου.
- Η ανάγκη του μαθητή για κατά το δυνατό θετική κριτική των επιδόσεών του απο το δάσκαλο ή απο τους γονείς.
- Η ανάγκη για εξάρτηση από τον ενήλικο.
- Η ανάγκη για κύρος και αναγνώριση από το δάσκαλο και τους

συμμαθητές (οι δύο τελευταίες παρωθήσεις είναι συγγενείς προς τη δεύτερη).

- Η ανάγκη για αποφυγή της ποινής, δηλαδή των αρνητικών αντιδράσεων απο το σχολείο και από την οικογένεια.

Την παρώθηση της μάθησης επηρεάζουν καθοριστικά και οι αξιολογικές τοποθετήσεις απέναντι σε ορισμένα είδη ύλης (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα), οι οποίες και χαρακτηρίζονται ως "ελξεις" που έχουν σχέση με το αντικείμενο. Ένα μάθημα μπορεί να έχει για ένα μαθητή μεγάλη αξία (έλξη), γιατί στην οικογένειά του ή στην κοινωνία απολαμβάνει ιδιαίτερης εκτίμησης ή γιατί είναι το μέσο για την επιτυχία ενός επαγγελματικού στόχου ή γιατί ο μαθητής έχει ταυτισθεί ιδιαίτερα με το δάσκαλο του μαθήματος.

Μεγάλη σημασία κατά τον Heckhausen (ο.π.) για την ενεργοποίηση της παρώθησης της επίδοσης έχουν οι μεταβλητές υποκίνησης που εξαρτώνται από την κατάσταση της μάθησης. Η πρώτη είναι ο βαθμός εφικτότητας του στόχου επίδοσης για τον κάθε μαθητή, δηλαδή ο βαθμός της δυσκολίας του προβλήματος σε σχέση με το δομικό επίπεδο εξέλιξης και το γνωστκό στιλ του κάθε μαθητή. Μπορεί να εκφρασθεί και ως πιθανότητα επιτυχίας σε ποσοστά. Σε συμπληρωματική σχέση με τους διάφορους βαθμούς εφικτότητας βρίσκεται και η έλξη των προβλημάτων. Τα εύκολα προβλήματα ή οι εύκολες εργασίες έχουν συνήθως μικρή έλξη για το μαθητή, σε αντίθεση πρός τις δύσκολες. Ο πολλαπλασιαστικός συνδυασμός των δύο μεταβλητών ερμηνεύει κατά τον καλύτερο τρόπο τις συνέπειες της παρώθησης, δηλαδή τον καθορισμό των στόχων επιδίωξης του ατόμου. Ο μεσαίος βαθμός δυσκολίας και η ίδια πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας έχουν την πιο μεγάλη τιμή παρώθησης, δηλαδή ενεργοποιούν στον πιο μεγαλύτερο βαθμό τη διαρκή παρώθηση επίδοσης (Atkinson και Feather 1966, Heckhausen 1967). Ο μεσαίος βαθμός εφικτότητας είναι λοιπόν το σημαντικότερο μέσο για να αυξήσουμε την παρώθηση της μάθησης ενός μαθητή σε μια δεδομένη κατάσταση διδασκαλίας.

Μεταβλητή υποκίνησης είναι και ο βαθμός καινοφάνειας της προσφερόμενης διδακτέας ύλης. Συμμετέχει στη γένεση της παρώθησης της μάθησης, όταν η διδακτέα ύλη προσφέρεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα σχήματα προσδοκίας (η οικειότητα πρός το αντικείμενο) να διαταράσσονται σ' ένα μέσο βαθμό. Τότε η ύλη παρουσιάζει διαφέρον, έκπληξη ή πολυπλοκότητα (Berlyne 1960, Festinger 1957).

Ο Heckhausen (1969) παριστάνει όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές της παρώθησης της μάθησης με την ακόλουθη εξίσωση:

Π. Μ = (ΠΕ.ΒΕ.ΕΠ) + ΕΜ + ΒΚ + [ΑΤ + ΑΘΚ + ΑΕ +

ΑΚ + ΑΑΠ],όπου είναι: ΠΜ = παρώθηση μάθησης, ΠΕ = παρώθηση επίδοσης, ΒΕ = βαθμός εφικτότητας, ΕΠ = έλξη προβλήματος, ΕΜ = έλξη μαθήματος, ΒΚ = βαθμός καινοφάνειας, ΑΤ = ανάγκη ταύτισης, ΑΘΚ = ανάγκη θετικής κριτικής, ΑΕ = ανάγκη εξάρτησης, ΑΚ = ανάγκη κύρους, ΑΑΠ = ανάγκη αποφυγής της ποινής.

Οι κυριότερες μεταβλητές κατά τον Heckhausen (1969) είναι οι τρείς πρώτες (ΠΕ, ΒΕ, ΕΠ). Λόγω του πολλαπλασιαστικού συνδυασμού τους η τιμή παρωθητικότητας του όλου μεγέθους της παρένθεσης είναι μηδέν, όταν μόνο μία μεταβλητή λάβει την τιμή μηδέν. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν:

1. Η παρώθηση επίδοσης (ΠΕ) τείνει κυρίως στην αποφυγή της αποτυχίας.

2. Ο στόχος της μάθησης δεν φαίνεται πλέον εφικτός (ΒΕ=0).

3. Η έλξη του προβλήματος εξαφανίζεται (ΕΠ=0), γιατί η επιτυχία του στόχου της μάθησης είναι εκατό στις εκατό εξασφαλισμένη.

Στην εξίσωση γίνεται διάκριση μεταξύ καταστασιακών μεταβλητών, δηλαδή αυτών που βρίσκονται στην κατάσταση μάθησης ή στην εργασία που δόθηκε στο μαθητή και τέτοιων που έχουν την έδρα τους στον ίδιο το μαθητή, παριστάνουν δηλαδή περισσότερο ή λιγότερο διαρκή χαρακτηριστικά του (εσωτερικές μεταβλητές).

Καταστασιακές μεταβλητές είναι ο βαθμός εφικτότητας του στόχου μάθησης (ΒΕ), Η έλξη του προβλήματος (ΕΠ) και ο βαθμός καινοφάνειας της ύλης (ΒΚ).

Είπαμε ανωτέρω, ότι η παρώθηση της επίδοσης έχει μια κεντρική θέση μεταξύ των παρωθήσεων. Οι ρίζες της ανάγονται στο τέλος του τρίτου και στις αρχές του τετάρτου έτους της ζωής του παιδιού (Heckhausen 1966). Στην ηλικία αυτή τα παιδιά είναι σε θέση, από άποψη γνωστικής εξέλιξης, να αναζητήσουν την αιτία της επιτυχίας ή αποτυχίας στη δική τους ικανότητα ή ανικανότητα (Kausalattribuierung). Η επιτυχία ανεβάζει το βίωμα αυτοεκτίμησης και η αποτυχία το μειώνει. Στη διάρκεια του πέμπτου έτους διαφοροποιούνται τα παιδιά ως πρός τις προσπάθειές τους για επίδοση. Αλλα είναι βέβαια για την επιτυχία τους και άλλα τρέφουν φόβους για αποτυχία. Η ψυχολογική αυτή προδιάθεση οφείλεται σε διάφορους παράγοντες του οικογενειακού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Οταν η μητέρα προάγει από πολύ νωρίς το παιδικό κίνητρο για ανεξαρτησία και αυτοδυναμία, τότε δημιουργεί ένα ευνοϊκό έδαφος όχι μόνο για μια ανώτερη παρώθηση επίδοσης αλλά και για μια βεβαιότητα του παιδιού για επιτυχία.

Μεγάλη σημασία έχει επίσης η αξιολογική στάση των γονέων έ-

ναντι της ικανότητας επίδοσης του παιδιού. Οταν και οι δύο προσδοκούν απ' αυτό ανώτερες επιδόσεις, τότε εξελίσσει υψηλή παρώθηση επίδοσης. Αποφασιστικοί στην παρώθηση επίδοσης δεν είναι μόνο οι στόχοι, αλλά και οι τρόποι της αγωγής, όχι μόνο οι κανόνες, οι γνώμονες, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους προσπαθούν οι γονείς να "περάσουν" τους κανόνες. Δεν πρέπει να εκλαμβάνουν τη μεν προθυμία του παιδιού για επίδοση και την επιτυχία του ως αυτονόητα, τη δέ αμέλεια και την αποτυχία να την ψέγουν. Η στάση αυτή αδυνατίζει την παρώθησή του και το κατευθύνει προς την απλή αποφυγή της αποτυχίας. Αντίθετα, μια θετική αντίδραση των γονέων μετά από μια επιτυχία και μια ουδέτερη στάση μετά από αποτυχία ενισχύει την "αισιόδοξη" παρώθηση του παιδιού (Teevan και McGhee 1965, Heckhausen και Oswald 1969).

Στην παρώθηση της επίδοσης σημαντικό ρόλο παίζει και το παιδαγωγικό πρότυπο. Τα παιδιά μαθαίνουν άμεσα από το πρότυπο του παιδαγωγού, όταν αυτό παρουσιάζει χαρακτηριστικά προσφιλή και άξια επιδίωξης, κυρίως ικανότητες για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ζωής.

Η παρώθηση επίδοσης του παιδιού ολοκληρώνεται γύρω στο έκτο έτος και παρουσιάζει μια σταθερότητα μέχρι τη νεανική και ώριμη ηλικία (Kagan και Moss 1962). Είναι αποτέλεσμα της γονικής αγωγής και του οικογενειακού περιβάλλοντος γενικώς. Για το λόγο αυτό οι προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας και το επίπεδο της μόρφωσης προσδιορίζονται έντονα από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια. Ο Heckhausen (1969) μιλά για μηχανισμό του "περιβαλλοντικού αποκλεισμού". Τα κατάλληλα προωθητικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής προσφέρουν δυνατότητες εξισορρόπησης της δυσμενούς οικογενειακής αγωγής, επειδή επεμβαίνουν σε μια περίοδο αυξημένης πλαστικότητας της παρώθησης επίδοσης. Αυτό πρέπει να συνεχισθεί και στα πρώτα σχολικά χρόνια, ιδιαίτερα για παιδιά με "απαισιόδοξη" παρώθηση επίδοσης, τα οποία έχουν ανάγκη ειδικών θεραπευτικών προγραμμάτων.

Οι έλξεις ορισμένων γνωστικών περιοχών (Μαθηματικά, Φυσική κ.λ.π.), τα ιδιαίτερα διαφέροντα ή οι προτιμήσεις ορισμένωνκλάδων, είναι εσωτερικές προτιμήσεις και εκτιμήσεις, των οποίων η γένεση συνδέεται με έλξεις που ασκούν ορισμένες εργασίες ή προβλήματα με μεσαίο βαθμό εφικτότητας. Η επιτυχία π.χ. ενός μαθητή σ' ένα μαθηματικό πρόβλημα και ο έπαινος του δασκάλου γεννά μια ιδιαίτερη έλξη, μια εκτίμηση και ένα διαφέρον του παιδιού για τα μαθηματικά γενικώς. Στη διάρκεια της παιδικής εξέλιξης μπορούν ν' αποκτήσουν

μεγάλο διαφέρον δραστηριότητες, οι οποίες, ως πρός το βαθμό της δυσκολίας τους, μπορούν να δίνονται διαρκώς σ' έναν μέσο βαθμό εφικτότητας. Οι συνεχείς επιμέρους επιτυχίες δημιουργούν θετικό κλίμα για ορισμένες γνωστικές περιοχές. Κυρίως μέσω του μηχανισμού της γενίκευσης κερδίζει το σύνολο της περιοχής μιας δραστηριότητας έναν σταθερό χαρακτήρα και γίνεται ανεξάρτητη από τα στιγμιαία δεδομένα της δράσης. Εντυπωσιακές αποδείξεις γι' αυτό δίνει το παιδικό παιγνίδι και ο σχηματισμός του επιπέδου φιλοδοξίας (Heckhausen 1964).

Στο σχηματισμό των έλξεων ή διαφερόντων επεμβαίνουν ισχυρά εξωτερικές αιτίες, δηλαδή το εγγύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και η καταλυτική επίδραση του κοινωνικού στρώματος. Σ' αυτό το πλαίσιο εξελίσσονται τρείς στάσεις έναντι ορισμένων γνωστικών αντικειμένων: Η θετική στάση, η ουδέτερη και η αρνητική. Ο Heckhausen (1969) μιλάει μάλιστα για "πεπρωμένα γνωστικών περιοχών". Η θετική στάση παρουσιάζεται ως εξέλιξη ιδιαιτέρων ικανοτήτων σε ορισμένες περιοχές (Hobbys). Η ουδέτερη στάση εξελίσσεται συνήθως, όταν ένα αντικείμενο χάνει την έλξη του, γιατί είναι ήδη πλήρως γνωστό και δεν έχει πλέον καμιά εσωτερική αξία (π.χ. η οδήγηση του αυτοκινήτου). Η αρνητική στάση εξελίσσεται κυρίως στο σχολείο, όταν οι απαιτήσεις του υπερβαίνουν το δομικό επίπεδο εξέλιξης του παιδιού. Το δύσκολο κερδίζει μια αρνητική τιμή έλξης. Ενα σημαντικό ποσοστό των μαθητών δέχεται έναν "μαθηματικό κλονισμό" (σοκ των μαθηματικών). Για να τον υπερνικήσουν και για να εξελιχθεί πάλι μια εσωτερική θετική έλξη πρός το μάθημα, επιβάλλεται να εφαρμοσθούν ειδικά προγράμματα θεραπείας.

Οι έλξεις πρός μια ορισμένη περιοχή έχουν και εξωτερική προέλευση. Κυρίως η ταύτιση του μαθητή με το δάσκαλο του μαθήματος (Bandura και Mischel 1965), και η κοινωνικώς καθορισμένη εκτίμηση πρός μια περιοχή επιδρούν στην εξέλιξη των έλξεων. Έτσι, το επάγγελμα συνδέεται με εξωτερικά κατηγορήματα, όπως είναι η μισθολογική τάξη, η κοινωνική θέση και το δημόσιο γόητρο. Κατά τους Morgan (1964) και Morris (1966) η τιμή έλξης και το γόητρο των επαγγελμάτων έχουν πλήρη συνάφεια με το βαθμό δυσκολίας που αποδίδει κανείς στο κάθε επάγγελμα.

Τέλος υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων ως πρός την καλλιέργεια των έλξεων. Στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις παρατηρείται μια σημαντική έλλειψη, χαρακτηριστική γι' αυτές, αφού δεν καλλιεργούνται στους κόλπους τους έλξεις που σχετίζονται με περιοχές γνωστικής ικανότητας.

Η ΝΕΑ ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΝΕΑ ΜΟΡΦΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

Η νέα μορφή του νηπιαγωγείου.

Είδαμε ανωτέρω, ότι μεταξύ του τρίτου και του έκτου έτους μπαίνουν τα αποφασιστικά θεμέλια για το βαθμό της γνωστικής ικανότητας και για την παρώθηση επίδοσης του μαθητή και κυρίως: α) για την επιτάχυνση εκκίνησης της πνευματικής εξέλιξης και για το ύψος του επιπέδου που θα επιτευχθεί στις μετέπειτα χρονικές φάσεις, β) για το είδος και την εκδήλωση των γνωστικών τρόπων (stil) πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, γ) για το είδος και την εκδήλωση της διαρκούς παρώθησης επίδοσης και δ) για την εκτίμηση της ικανότητας σε ορισμένες περιοχές του επιστητού.

Η προαγωγή των τεσσάρων αυτών διαστάσεων της παιδικής εξέλιξης μπορεί να γίνει σ' ένα διευρυμένο χρονικώς νηπιαγωγείο, το οποίο θα περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας τριών μέχρι έξι ετών και θα συμπληρώνει το δυναμικό υποκίνησης των οικογενειών σε σημαντικούς τομείς. Ο στόχος του νηπιαγωγείου αυτού θα είναι η εξασφάλιση της προαγωγής της πρώιμης παιδικής εξέλιξης, σε βαθμό που να υπερβαίνει το μέσο όρο εξέλιξης που επιτυγχάνεται στις οικογένειες. Ιδιαίτερα δε να εξισώνει την έλλειψη σε δυναμικό υποκίνησης στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Κυρίως όμως σ' εκείνες τις κοινωνικές ομάδες, των οποίων το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον ελαττώνει την εξέλιξη των παιδικών δυνατοτήτων ήδη στα πρώτα χρόνια της ζωής. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αυτού πρέπει να κατευθύνεται πρός δύο στόχους:

- στην επιτάχυνση της δομικής εξέλιξης και
- στην άσκηση των γνωστικών στιλ του παιδιού.

Οταν τα δύο αυτά γίνουν με τρόπο σύμφωνο πρός την εξέλιξη του παιδιού, τότε προάγεται συγχρόνως και η εξέλιξη της παρώθησης επίδοσης και η εκτίμηση ή το διαφέρον του για γνωστικές περιοχές που έχουν σχέση με την ικανότητά του γενικώς.

Κατά τον Heckhausen (1969) τα προγράμματα που έχουν ως στόχο την προαγωγή της δομικής εξέλιξης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Υποστήριξη της γλωσσικής εξέλιξης μέσω του εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της διαφοροποίησης των γραμματικών και συντα-

κτικών δομών της ομιλίας. Τα συνηθισμένα νηπιαγωγεία δεν εκπληρώνουν τη λειτουργία της προσχολικής αγωγής. Αυτή, παράλληλα με την περαιτέρω εξέλιξη της ικανότητας άρθρωσης, της διάκρισης των φθόγγων και της αύξησης του λεξιλογίου, πρέπει να έχει ως κύριο στόχο την υποστήριξη του παιδιού στην απόκτηση των συντακτικών κανόνων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με:

α) την αντιπαράθεση των παιδιών με το διαφοροποιημένο γλωσσικό πρότυπο των ενηλίκων στις κοινωνικές επαφές και

β) τήν καθοδήγηση στη χρήση συντακτικών κανόνων (Oevermann 1969).

Η υποστήριξη αυτή πρέπει να αρχίζει από την ηλικία των τριών ετών, για τους ακόλουθους λόγους:

α) Σ' αυτό το πρώιμο χρονικό σημείο λαμβάνουν χώρα αποφασιστικές λειτουργίες στην περιοχή της πρωτογενούς απόκτησης της γλώσσας.

β) Αρχίζει η σπουδαία φάση της σύνδεσης του γλωσσικού συστήματος συμβόλων με τη λογική σκέψη (Oevermann ο.π.)*.

Κατά τον Oevermann (ο.π.) η ενίσχυση της σύνδεσης του γλωσσικού συστήματος συμβόλων και της λογικής σκέψης στη δόμηση αφηρημένων συστημάτων κατά την προσχολική ηλικία πρέπει να αρχίσει από το πέμπτο έτος. Εκτός από την αντιπαράθεση του παιδιού με ένα διαφοροποιημένο γλωσσικό πρότυπο και από τη σκόπιμη καθοδήγηση, πρέπει:

α) Να εθιστούν τα παιδιά να εκφράζουν γλωσσικώς αφενός μεν τις αμοιβαίες κοινωνικές επιδράσεις τους, αφετέρου δέ τις ατομικές τους προσπάθειες για τη λύση προβλημάτων στα παιγνίδια ταξινόμησης και στις εργασίες.

β) Να εμπλακούν σε εναλλασσόμενες, διαφοροποιημένες καταστάσεις αμοιβαίας επίδρασης (Interaktion), για να μάθουν διαφορετικές στρατηγικές γλωσσικού σχεδιασμού για την εκτέλεση της πράξης.

Ο Oevermann (ο.π.) παραθέτει τα εξής παραδείγματα μιας τέτοιας διαδικασίας:

Συνεργατικές λύσεις προβλημάτων, σχηματισμούς συμμαχιών και "διαπραγματεύσεις" για την ψήφιση στόχων δράσης που αποκλίνουν μεταξύ τους. Μεγάλη σημασία έχει εδώ η επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό, η οποία είναι έντονα διαλογική και με εναλλασσόμενους

---

* Προφανώς αντίθετη άποψη από εκείνη των Piaget και Furth (1974, 1973).

ρόλους. Γενικώς πρέπει να δημιουργηθούν πλαίσια αμοιβαίας επίδρασης, τα οποία "προκαλούν" για ένα διαφοροποιημένο και σύμφωνο με την κατάσταση γλωσσικό σχεδιασμό. Από αυτή την άποψη το οικογενειακό περιβάλλον του κατώτερου στρώματος είναι δυσμενές για τα παιδιά.

Με τον ανωτέρω τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν ένα ευκίνητο παιγνίδι ρόλων και μια αντίστοιχη επιδεξιότητα επικοινωνίας.

2. Κατανόηση συμβόλων. Σ' αυτή ανήκει η διαδικασία αντιπαράθεσης γραπτών συμβόλων και πραγμάτων, η οποία αποτελεί την αφετηρία εκμάθησης του μηχανισμού της ανάγνωσης.

3. Ασκήσεις παρατήρησης.

4. Συγκεκριμένες λογικές πράξεις. Η σχολή του Piaget έχει δημιουργήσει ένα πλούσιο υλικό στον τομέα αυτό.

Ο δεύτερος στόχος του προγράμματος του νηπιαγωγείου είναι η άσκηση των τρόπων σκέψης (γνωστικών στιλ), οι οποίοι αποτελούν τη βάση όλων των γνωστικών λειτουργιών. Εδώ δηλαδή δεν πρόκειται για τα προϊόντα των γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά για τις διαδικασίες αντίληψης και σκέψης που διαθέτει το άτομο. Πρέπει να παραχθούν παιγνιώδη προγράμματα άσκησης των λειτουργιών στην εξελικτική τους ακολουθία. Τέτοια προγράμματα περιλαμβάνουν την άσκηση:

α) της προσοχής: Η άσκηση αυτή αναφέρεται στη διατήρηση υλικού, στην εναλλαγή των αντικειμένων προσοχής, στον περιορισμό και στη διεύρυνση των αντικειμένων προσοχής (Heckhausen 1969).

β) της αντίληψης: Γίνεται μετάβαση από την παθητική - ολική αντίληψη, η οποία εξαρτάται από το πεδίο, στην ενεργητική - αναλυτική αντίληψη, την ανεξάρτητη από το πεδίο (Witkin 1962).

γ) Ασκηση στη λύση προβλημάτων μέσω μείωσης της αβεβαιότητας, και ιδιαίτερα με τη μετάβαση του παιδιού από τον αυθόρμητο τρόπο αντίδρασης στον στοχασμό και στην περίσκεψη (Kagan 1964, 1965). Προωθείται η ελεύθερη παραγωγή ιδεών με συνακόλουθη φάση ελέγχου (Covington 1966) και η απόκτηση στρατηγικών μάθησης και "μάθησης στο πως να μαθαίνουν" (Whitman 1964).

Τα προγράμματα "υποστήριξης" που αναφέραμε ανωτέρω υπηρετούν άμεσα την εξέλιξη της παρώθησης, και κυρίως της "αισιόδοξης" παρώθησης επίδοσης. Η λειτουργία αυτή έχει εσωτερική σύνδεση με τα προγράμματα γνωστικής "υποστήριξης" και με την άσκηση των γνωστικών τρόπων σκέψης (στιλ), όταν οι εργασίες που δίνονται στα παιδιά επιτρέπουν παιγνιώδη και βραχύχρονη απασχόληση, και όταν αφήνουν ελεύθερη τη διαβάθμιση της δυσκολίας σύμφωνα με το επίπεδο εξέλιξης του παιδιού. Επομένως η σπουδαιότερη προϋπόθεση

για την εσωτερική παρώθηση του παιδιού και την επιτυχία των προγραμμάτων "υποστήριξης" της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι η δημιουργία βιωμάτων δυσκολίας, διάστασης, δυσαναλογίας, διαφωνίας κ.λ.π. Η εργασία, για να ελκύσει την προσοχή και την προσπάθεια του παιδιού, πρέπει να έχει ένα βαθμό δυσκολίας, ο οποίος θα υπερβαίνει λίγο το επίπεδο εξέλιξής του. Στιγμιαίο επίπεδο ικανοτήτων και απαιτήσεις της εργασίας πρέπει να ταιριάζουν διαρκώς μεταξύ τους, μεταξύ των δύο πρέπει να υπάρχει "διάβαση", δηλαδή προσαρμογή (Hunt 1964). Αυτό εξασφαλίζεται, όταν το υλικό της εργασίας επιτρέπει μια διαβάθμιση της δυσκολίας, την οποία μπορεί να ρυθμίζει μόνο του το παιδί ή όταν μπορεί να διαλέγει μόνο του υλικό με ανάλογο εκάστοτε βαθμό δυσκολίας. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει εξατομικευμένη αυτοαπασχόληση κάθε παιδιού. Διαφορετικά χάνεται η καλύτερη δυνατή προσαρμογή, την οποία θα μπορούσε να επιτύχει με δική του πρωτοβουλία (Heckhausen 1969).

Η προσχολική αγωγή δεν πρέπει να οδηγήσει σε μια επέκταση του σχολείου επίδοσης πρός τα "κάτω" σύμφωνα με το "ωμό" κριτήριο της αποτελεσματικότητας, παρατηρεί ο Oevermann (1969), και προτείνει τα εξής μέτρα για την αποφυγή του κινδύνου αυτού:

α) την ενεργητική συμμετοχή των γονέων,

β) τη σύνδεση της γλωσσικής αγωγής με τις ειδικές γνωστικές ικανότητες των παιδιών του κατώτερου στρώματος,

γ) την προστασία των θετικών στρατηγικών λύσης προβλημάτων, οι οποίες εκφράζονται στη γλώσσα τους,

δ) την ενσωμάτωση της γλωσσικής αγωγής σε διαφοροποιημένες καταστάσεις αμοιβαίων επιδράσεων (Interaktionen) και σε διαλογικές επικοινωνίες με το δάσκαλο.

Για να αντιμετωπισθούν προβλήματα που δημιουργούνται μέσω της ψυχικής απομάκρυνσης των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων από τους τρόπους συμπεριφοράς των γονέων, ο Oevermann προτείνει την ενσωμάτωση των γονέων τους στα προγράμματα "υποστήριξης". Η διαπίστωση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, ιδιαίτερα των κατώτερων στρωμάτων, μπορεί να γίνει με κατάλληλες διαγνωστικές διαδικασίες και γλωσσικά tests (βλέπε Oevermann 1969).

Η δημιουργία νέων προγραμμάτων προσχολικής αγωγής κάνει αναγκαίες σημαντικές προσπάθειες στην εκπαίδευση των παιδαγωγών (νηπιαγωγών). Η εκπαίδευσή τους πρέπει να συμβαδίζει ή να συνδυάζεται με την εκπαίδευση των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή τα προγράμματα της προσχολικής αγωγής να ενσωματώνονται στο σύστημα του βασικού σχολείου. Οι παιδαγωγοί (νηπιαγωγοί και

δάσκαλοι) πρέπει να σπουδάζουν: α) κοινωνιολογία, για να αποκτούν γνώσεις για τα κοινωνικά υπόβαθρα της συμπεριφοράς και των γλωσσικών μορφών (στιλ), β) εξελικτική ψυχολογία, για να μπορούν να παρακολουθούν τις δραματικές λειτουργίες εξέλιξης των παιδιών στην ηλικία αυτή,και γ) σύγχρονη γλωσσολογία, για να μπορούν να εκτιμούν σωστά τις λειτουργίες της γλωσσικής εξέλιξης και το γλωσσικό επίπεδο εξέλιξης των παιδιών.

Η νέα μορφή του σχολείου.

Από τα δεδομένα της έρευνας που έχουν προκύψει μέχρι τώρα είναι ίσως η πιό ευνοϊκή στιγμή να απορρίψουμε την έκφραση"σχολική ικανότητα του παιδιού" και να καθιερώσουμε την πιο σωστή ψυχολογικώς έκφραση "παιδική ικανότητα του σχολείου". Γιατί ιεραρχικώς πρώτο έρχεται στη ζωή το παιδί και ύστερα το σχολείο, πρώτος ο άνθρωπος και μετά το ένδυμα. Και όπως ο ράπτης κόβει το ένδυμα στα μέτρα του παιδιού και όχι το παιδί στα μέτρα τού ενδύματος, έτσι και το σχολείο πρέπει να "κοπεί" ή να "κόβεται" συνεχώς στα μέτρα του παιδιού και όχι αντίστροφα.

Το παιδί είναι πάντοτε "ώριμο" να μαθαίνει, αρκεί να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας στον τρόπο της σκέψης του (Bruner 1973) ή να εναρμονίζουμε τις σχολικές απαιτήσεις στο εκάστοτε επίπεδο εξέλιξής του (Heckhausen 1969). Η εκπλήρωση της απαίτησης αυτής εξασφαλίζει την "παιδική ικανότητα του σχολείου". Εδώ θα πρέπει να προλάβουμε μια ενδεχόμενη παρεξήγηση. Η έκφραση "παιδική ικανότητα του σχολείου" δεν σημαίνει ότι η ωριμότητα ή ικανότητα για μάθηση είναι ένα ενδογενώς προγραμματισμένο στάδιο , το οποίο "εντοπίζεται" σε κάποιο χρονικό σημείο της εξέλιξης, και ότι η αγωγή πρέπει να περιμένει την έλευση της "χρυσής στιγμής" για να επέμβει. Οι επιδράσεις του περιβάλλοντος, συστηματικές ή όχι και οι αμοιβαίες επιδράσεις παιδιού και περιβάλλοντος είναι δεδομένες, και χωρίς αυτές δεν προωθείται η εξέλιξη. Εκείνο που αμφισβητείται εδώ είναι ένα σταθερό χρονικό σημείο (πέμπτο, έκτο ή έβδομο έτος) "επέμβασης" του σχολείου, κοινό για όλα τα παιδιά. Οικονομικοί και οργανωτικοί κυρίως λόγοι επιβάλλουν μια κοινή διδασκαλία όχι μόνο παιδιών διαφορετικών ικανοτήτων, αλλά και διαφορετικής ηλικίας. Είμαστε λοιπόν αναγκασμένοι να δεχθούμε το πλήρες έκτο έτος ως αναγκαία προϋπόθεση εισόδου του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τους ακόλουθους λόγους:

α) Με την συμπλήρωση του έκτου έτους και κατά τη διάρκεια

του εβδόμου διαμορφώνεται η ικανότητα της συνειδητής αυτοκυβέρνησης του παιδιού, η οποία είναι προϋπόθεση της συστηματικής σχολικής εργασίας.

β) Το κίνητρο ή η παρώθηση της μάθησης και κυρίως η παρώθηση της επίδοσης έχει ήδη σταθεροποιηθεί κατά την ηλικία εισόδου του παιδιού στο σχολείο (δηλαδή γύρω στο έκτο έτος).

γ) Στη φάση αυτή τα παιδιά βρίσκονται στο κατώφλι των συγκεκριμένων λογικών πράξεων και γίνεται εφικτή η προσεκτική εισαγωγή τους στις βασικές μαθηματικές έννοιες με "έντιμο τρόπο" (βλέπε ανωτέρω).

Οι τρείς ανωτέρω λόγοι ισχύουν, εφόσον έχουν εκπληρωθεί οι προϋποθέσεις λειτουργίας του νέου νηπιαγωγείου, όπως τις παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οταν δηλαδή το νηπιαγωγείο έχει μεταβληθεί σ' ένα ίδρυμα ή θεσμός υποκίνησης της εξέλιξης του παιδιού και έχει επεκταθεί πρός τα κάτω μέχρι το τρίτο έτος. Τα προγράμματα διδασκαλίας και άσκησης των λειτουργιών που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο πρέπει να συνεχισθούν στο σχολείο, εντονότερα όμως τώρα, με τη μορφή μεγαλύτερων διδακτικών ενοτήτων. Κατά τον Heckhausen (1969) οι διδακτικές αυτές ενότητες πρέπει να περιλαμβάνουν σε χαλαρή μορφή ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά (θεωρία συνόλων). Παράλληλα προτείνει και διάφορες άλλες δραστηριότητες, όπως την ιχνογραφία - ζωγραφική, την πηλοπλασ τική, το παιγνίδι των κινήσεων και την άσκηση των αισθήσεων, η οποία προκαλεί ευχαρίστηση και κινητοποιεί την άσκηση των λειτουργιών.

Δε διαφωνούμε βασικώς με τις προτάσεις του Heckhausen. Για να επιτύχουμε εντούτοις σε μεγαλύτερο βαθμό την "παιδικότητα" του σχολείου και την "υποστήριξη" της εξέλιξης της σκέψης του παιδιού, πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα και η οργάνωση της διδασκαλίας στις δύο πρώτες τάξεις του βασικού σχολείου να λάβουν την ακόλουθη μορφή.

α) Το αναλυτικό πρόγραμμα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Πρώτης και Δεύτερης τάξης του σχολείου πρέπει να υποβληθεί σε μια δραματική αναθεώρηση σε ότι αφορά τα λεγόμενα "κύρια μαθήματα", δηλαδή τη γλωσσική διδασκαλία (πρώτη ανάγνωση και γραφή) και τα μαθηματικά.

Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης επιβάλλεται να αναβληθεί για μερικούς μήνες (3 μέχρι 4 τουλάχιστο), για τους ακόλουθους λόγους:

- Η όραση του παιδιού δεν έχει πλήρως διαμορφωθεί, η δέ έμφαση στη μικροόραση μέσω της ανάγνωσης προκαλεί σημαντική βλάβη στην οπτική λειτουργία του.

- Η ανάγνωση απαιτεί τη μορφολογική ικανότητα του παιδιού, η οποία έχει εξελιχθεί ήδη από το τέταρτο έτος, δεν προάγει όμως τη δομική ικανότητα. Η δομική ικανότητα συνδέεται με το περιεχόμενο και όχι με τη μορφή της γλώσσας. Επομένως η πρώιμη έμφαση στην πρώτη ανάγνωση και γραφή δεν προάγει τη σκέψη του παιδιού, ίσως την παρακωλύει (Furth 1973). Αντί για τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής συνεχίζεται και στην πρώτη τάξη η γλωσσική καλλιέργεια που άρχισε στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα ο δάσκαλος προάγει το διαφέρον των παιδιών για ανάγνωση με διάφορους τρόπους. Διαβάζει ο ίδιος κάτι από βιβλία, γράφει κάτι στον πίνακα και τα υποκινεί στην αυθόρμητη ανάγνωση*.

- Αποφεύγονται για πολλά παιδιά οδυνηρά βιώματα αποτυχίας από τις πρώτες μέρες της σχολικής φοίτησης, με τις συνακόλουθες επιπτώσεις στην προσωπικότητά τους και στο αυτοσυναίσθημά τους.

- Ο χρόνος που φαινομενικώς χάνεται για τη συστηματική διδασκαλία του μηχανισμού της ανάγνωσης και γραφής κερδίζεται από την μεγαλύτερη ταχύτητα μάθησης που εμφανίζουν μετέπειτα τα παιδιά, αφενός μεν λόγω αυξημένης εσωτερικής παρώθησης για ανάγνωση, αφετέρου δε λόγω της αυξημένης αυτοκυβέρνησης και θετικότερης στάσης έναντι της συστηματικής εργασίας**.

- Η φαινομενική "χαλάρωση" της γλωσσικής διδασκαλίας θα ευνοήσει τόσο τη διδασκαλία των μαθηματικών, όσο και τη μετάθεση του κέντρου βάρους της εργασίας της πρώτης τάξης. Αντί να υπερτονίζονται με την πρώτη ανάγνωση οι μορφολογικές ικανότητες των παιδιών, θα καλλιεργείται περισσότερο η εξέλιξη των δομικών ικανοτήτων και λειτουργιών στο χώρο των μαθηματικών και της μελέτης του περιβάλλοντος. Επίσης θα συνεχίζεται σε μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ιδιαίτερα για τα παιδιά των υποβαθμισμένων περιοχών.

- Επίσης η ύλη της πρώτης ανάγνωσης πρέπει να μειωθεί δραστικά! Η διδασκαλία δίψηφων φωνηέντων, δίψηφων συμφώνων καθώς και

---

* Βλέπε ανωτέρω το κεφάλαιο της παρώθησης και τις απόψεις του Furth.

** Βλέπε ανωτέρω τις έρευνες του Brem-Graser (1969) και της Schenk-Danzinger (1985).

πολλών δύσκολων συμπλεγμάτων συμφώνων πρέπει να μετατεθεί στη δεύτερη τάξη. Με τον τρόπο αυτό θα μειωθεί στο ελάχιστο ή θα εκμηδενισθεί πλήρως η αποτυχία μαθητών στην πρώτη ανάγνωση και γραφή, μέ όλα τα συνακόλουθα ευνοϊκά αποτελέσματα στην ψυχοσωματική ισορροπία των παιδιών.

β) Η οργάνωση της διδασκαλίας.

Παρά την εισαγωγή προγραμμάτων "υποστήριξης" στο νηπιαγωγείο και παρά την πρός τα "κάτω" διεύρυνσή του, κυρίως για παιδιά υποβαθμισμένων οικογενειών, οι διατομικές διαφορές δεν θα εκλείψουν. Αυτό οφείλεται από τη μια πλευρά στην ύπαρξη των οικονομικών και κοινωνικών - πολιτιστικών διαφορών μεταξύ των οικογενειών, και από την άλλη πλευρά στη συμμετοχή που αναμφίβολα συνεχίζει να έχει ο γενετικός παράγοντας (καταβολή). Τέλος δεν πρέπει να παραβλέψουμε και τη διαφορά ηλικίας μεταξύ των παιδιών τ ης πρώτης τάξης, η οποία θα συνεχίσει να υπάρχει, ανεξάρτητα από την ηλικία εισαγωγής του παιδιού στο σχολείο*. Τη συμμετοχή του παράγοντα της ηλικίας τόσο στην εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων, όσο και στην επίδοση, την έχουμε ήδη διαπιστώσει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Το ίδιο ισχύει και για τον παράγοντα του περιβάλλοντος.

Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν κατά τρόπο ανάγλυφο το πρόβλημα της ανομοιογένειας των μαθητών, η οποία δημιουργεί σοβαρούς κινδύνους για την εξουδετέρωση των προσπαθειών "υποστήριξης" του νηπιαγωγείου, αλλά και του σχολείου. Για ν' αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος πρέπει να εκπληρωθούν από το σχολικό μας σύστημα ορισμένες προϋποθέσεις: Πρώτον: Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο πρώτο σχολικό έτος πρέπει να ακολουθεί χωρίς τη σημερινή τομή μεταξύ των δύο σχολικών θεσμών. Αυτό σημαίνει, ότι προσχολική και σχολική αγωγή είναι ενιαίες και ότι οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να ασκούν "ανοιχτό" πρός τα επάνω έργο, οι δε δάσκαλοι είναι ενημερωμένοι και ενημερώνονται διαρκώς για το έργο που ασκείται στο νηπιαγωγείο και για την "υποδομή" των μαθητών που δέχονται.

---

* Η διαφορά ηλικίας θα ελαττωθεί μόνο όταν γίνεται εισαγωγή των παιδιών στο σχολείο πολλές φορές το χρόνο. Αυτό όμως, οικονομικώς και πρακτικώς, είναι αδύνατο.

Με άλλες λέξεις, όση "πρόσβαση" πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί πρός τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, άλλη τόση πρόσβαση πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι πρός το νηπιαγωγείο. Δεν θα διδάσκουν βέβαια οι νηπιαγωγοί στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ούτε οι δάσκαλοι στο νηπιαγωγείο (χωρίς αυτό να αποκλείεται σε μια ενιαία εκπαίδευση), αλλά θα έχουν γνώση, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, των προβλημάτων του κάθε χώρου και των τρόπων θεραπείας τους.

Είναι σαφές, ότι η ενιαιοποίηση της προσχολικής και σχολικής αγωγής* προϋποθέτει ενιαιοποίηση σε μεγάλο βαθμό της εκπαίδευσης και των λειτουργών των δύο βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Χωρίς την εκπλήρωση αυτού του αιτήματος είναι αδύνατο να δημιουργήσουμε το "νέο νηπιαγωγείο" και το "νέο σχολείο", όπως το σκιαγραφήσαμε ανωτέρω. Ευνοϊκή συγκυρία είναι, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής παύει, έστω δειλά, να είναι αποκλειστικός χώρος των γυναικών, για λόγους κυρίως συγκυριακούς**.

Η ενιαιοποίηση της προσχολικής και σχολικής αγωγής θα βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στη λύση του προβλήματος της ανομοιογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης, αφού θα είναι αντικείμενο παρακολούθησης αλλά και "υποστήριξης" τρία χρόνια πρίν από την είσοδό τους στο σχολείο. Η εργασία του νηπιαγωγείου με μια νηπιαγωγό με "ανοιχτό" το βλέμμα πρός τα "επάνω" θα συμβάλλει αποφασιστικώς στη δημιουργία ομοιογενών ομάδων, όπως θα δούμε κατωτέρω.

Δεύτερο: Η ικανοποίηση του αξιώματος της καλύτερης δυνατής προσαρμογής μεταξύ προσφοράς πληροφοριών και δομικού επιπέδου εξέλιξης του κάθε παιδιού. Παράλληλα με την εξατομικευμένη διαδικασία της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι δυνατό να χωρισθούν οι μαθητές σε περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενείς ομάδες σύμφωνα με κριτήρια ικανότητας (Heckhausen 1969). Η βασική ιδέα της ομαδοποίησης αυτής είναι η δυνατότητα να περιορίσει κανείς το πλάτος της διασποράς των διαφόρων ικανοτήτων επίδοσης μέσα σε μια σχολική τάξη σ'ένα στενότερο πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος θα έχει μια περισσότερο ομοιογενή ομάδα για τη διδασκαλία του, μια πραγματικότητα, η οποία σημαίνει δύο πράγματα: Από τη

---

* Η αγωγή ως λειτουργία μάθησης και κοινωνικοποίησης είναι από τη φύση της ενιαία.

** Ανεργία των νέων ανθρώπων

μια πλευρά θα διευκολύνονται οι προσπάθειες του δασκάλου και θα ανακουφίζεται και ο ίδιος. Από την άλλη πλευρά θα μπορεί να προσαρμόζει το βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας του συγχρόνως στο σύνολο της τάξης. Ετσι, δεν θα υπάρχει μια ομάδα ανώτερης επίδοσης, η οποία θα ανιά και θα καθυστερεί στην εξέλιξή της λόγω χαμηλών απαιτήσεων, και μια ομάδα η οποία θα είναι δέκτης απαιτήσεων πέρα απο τις δυνατότητές της. Το αξίωμα της καλύτερης δυνατής προσαρμογής έχει και το αντίστοιχο αποτέλεσμα στον τομέα της παρώθησης. Ο ανάλογος βαθμός δυσκολίας υποκινεί την προσοχή και διατηρεί τη στροφή του μαθητή πρός το αντικείμενο διδασκαλίας.

Η επίδραση αυτή γίνεται πιθανότερη όσο περισσότερο επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή προσαρμογή. Αυτό πάλι εξαρτάται από το πόσο μοιάζει το δομικό επίπεδο εξέλιξης των μαθητών σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας. Η παρωθητική επίδραση της ομαδοποίησης κατά ικανότητες εξαρτάται μεταξύ των άλλων και από το άν καταρτίζονται οι ομάδες σύμφωνα με το δομικό επίπεδο εξέλιξης σ' έναν ειδικό κλάδο διδασκαλίας (π.χ. στα μαθηματικά). Κριτήρια ομαδοποίησης των μαθητών κατά κλάδο ή μάθημα διδασκαλίας έχουν σε μεγάλη κλίμακα παραμεληθεί. Αντιθέτως έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα στη σχολική πρακτική τα εξής. κριτήρια για την ομοιογενή ομαδοποίηση των μαθητών μιας τάξης.

- Επίδοση στα tests νοημοσύνης: Πίσω από το σφαιρικό αυτό κριτήριο κρύβεται η άποψη, ότι υπάρχουν διαφορές εκ γενετής στις καταβολές της επίδοσης ή στις προδιαθέσεις στους διάφορους τομείς (π.χ. της γνωστικής, καλλιτεχνικής, πρακτικής - τεχνικής και αθλητικής ζωής). Οι διαφορές αυτές είναι σχετικώς ανεπηρέαστες από το περιβάλλον και επομένως σταθερές. Επίσης σχηματίζουν μια γενική βάση για διαφορές επίδοσης σ' όλους τους σχολικούς κλάδους. Ο Heckhausen (1969) δεν δέχεται απόλυτα ως βάση ομαδοποίησης των μαθητών τα αποτελέσματα των tests νοημοσύνης, γιατί, κατά τη γνώμη του, η νοημοσύνη που μετρούν τα tests διαφωτίζει μόνο ένα μέρος των διαφορών επίδοσης των μαθητών (25 μέχρι 50%) και μάλιστα σε διαφορετικό βαθμό για τους διαφόρους σχολικούς κλάδους. Τη μαθησιακή επίδοση την προσδιορίζουν πολλοί άλλοι παράγοντες, και κυρίως οι παράγοντες της παρώθησης. Η κυριότερη όμως ένσταση έναντι των tests νοημοσύνης ως κριτηρίου ομαδοποίησης είναι το γεγονός, ότι ο ίδιος δείκτης νοημοσύνης δεν σημαίνει το ίδιο για παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Η μαθησιακή ικανότητα παιδιών από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα και με δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 60 και 85 υποτιμάται σημαντικώς σε σύγκριση με τη μαθησιακή

ικανότητα παιδιών της μεσαίας τάξης και του ίδιου δείκη νοημοσύνης. Ο Heckhausen στηρίζει τις απόψεις του στα αποτελέσματα ερευνών του Jensen (1963) και του Khan (1954). Καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι τα tests νοημοσύνης δε μπορούν να οδηγήσουν σε καμιά περίπτωση σε ομοιογενείς ομαδοποιήσεις. Στην Αγγλία που χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο ομαδοποίησης ο δείκτης νοημοσύνης, δεν εκπλήρωσε τις προσδοκίες, δηλαδή δεν επέτυχαν οι ομάδες αυτές ένα σαφές προβάδισμα στην επίδοση έναντι των ετερογενών ομάδων (Heckhausen ο.π.).

- Ομαδοποίηση σύμφωνα με την ικανότητα κατά μάθημα: Οι μαθητές διαχωρίζονται σε ομοιογενείς ομάδες ικανότητας σύμφωνα με το επίπεδο επίδοσής τους σε επιμέρους μαθήματα (π.χ. στη γλώσσα). Η πρακτική αυτή εφαρμόσθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικήςκαι ανταποκρίνεται πολύ καλύτερα στο αξίωμα της καλύτερης δυνατής προσαρμογής διδασκαλίας και δομικού επιπέδου εξέλιξης των μαθητών απ' ό,τι ο πλήρης διαχωρισμός σε ομάδες σύμφωνα με το επίπεδο εξέλιξης γενικώς. Τα αποτελέσματα τέτοιων ομαδοποιήσεων είναι μάλλον θετικά (Heckhausen ο.π.).

Μια πλήρης ομαδοποίηση των μαθητών στα πλαίσια ενός σχολείου έρχεται εντούτοις σε αντίθεση τόσο με το αίτημα να παριστάνει το σχολείο την πολλαπλότητα (Pluralitat) του συνόλου της κοινωνίας σε ανοικτή μορφή, όσο και με το αίτημα για τη δημιουργία συνθηκών εξισορρόπησης των ανισοτήτων στις ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες οφείλονται στην προέλευση του μαθητή. Επίσης μια πλήρης ομαδοποίηση των συνήθων σχολικών τάξεων σε ομάδες επιπέδου διαφορετικής γενικώς ικανότητας επίδοσης, όπως γίνεται στην Αγγλία, συμβάλλει από νωρίς στο διαχωρισμό των μαθητών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του στρώματος της κοινωνικής τους προέλευσης, με σοβαρές επιπτώσεις στην περαιτέρω εξέλιξή τους. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων καταλήγουν κυρίως σε τάξεις με χαμηλό επίπεδο επίδοσης, το κοινωνικό χάσμα μεταξύ των τάξεων επιπέδου γίνεται έντονα αισθητό από μαθητές, γονείς και δασκάλους. Εξαφανίζεται η επαφή μεταξύ των ομάδων και γεννιούνται συναισθήματα κατωτερότητας ή ανωτερότητας, τα οποία επηρεάζουν δυσμενώς την εσωτερική παρώθηση επίδοσης (Heckhausen ο.π.).

Τα μειονεκτήματα αυτά (και άλλα) αντιμετωπίζονται κατά τον Heckhausen μόνο με τις συνήθεις ετερογενείς σχολικές τάξεις, τις οποίες, σε μερικά μαθήματα, διασπά κανείς σε επιμέρους ομάδες ικανοτήτων. Γιατί η χρονική ηλικία η ίδια δημιουργεί ομοιογενείς τάξεις ως πρός τα γνωστικά χαρακτηριστικά της εξέλιξης, κυρίως όμως

ως πρός τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (διαφέροντα, στάσεις, κοινωνικές σχέσεις, εξέλιξη του Εγώ). Αυτά αποτελούν σπουδαίες προϋποθέσεις - πλαίσιο της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό θεωρεί ο Heckhausen (1969) τη χρονική ηλικία αναντικατάστατο δείκτη ομαδοποίησης για το γενικό επίπεδο εξέλιξης, αφού οι περιβαλλοντολογικές παροτρύνσεις εξέλιξης είναι προσδιορισμένες σε μεγάλο βαθμό βάσει παραδοσιακών κοινωνικών και πολιτιστικών κανόνων που αφορούν την ηλικία (δηλαδή οι επιδράσεις ρυθμίζονται σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού). Μαθήματα κοινής διδασκαλίας είναι πολλά, κυρίως όμως η μητρική γλώσσα και τα μορφωτικά αγαθά που περιέχονται σ' αυτή*.

Η ομαδοποίηση στο γλωσσικό μάθημα σύμφωνα με την ικανότητα κάθε παιδιού διαχωρίζει τους μαθητές, κατά την άποψη του Heckhausen (1969), σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τις διαφορές του κοινωνικού τους στρώματος. Ετσι, τα παιδιά του κατώτερου στρώματος παραμένουν και κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου σ' έναν κλειστό γλωσσικό χώρο (γλωσσικό γκέτο) αντί να δέχονται τις επιδράσεις ενός ετερογενούς γλωσσικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, η κοινή γλωσσική διδασκαλία δεν αποκλείει τη διοργάνωση μαθημάτων "υποστήριξης" για τους αδύνατους μαθητές. Εκτός αυτού οι Biran και Ortar (Heckhausen 1969) θεωρούν ότι η ομαδοποίηση σύμφωνα με τις ικανότητες, σε αντίθεση πρός τα μαθηματικά, δε βελτιώνει τις επιδόσεις στη μητρική γλώσσα. Μόνο στη διπλή ομαδοποίηση** στα πλαίσια ενός ενιαίου υποχρεωτικού σχολείου βλέπει ο Heckhausen (1969) τη δυνατότητα να εμφανισθεί σε ανοικτή μορφή η πολλαπλότητα της κοινωνίας μας, καλύτερα απ' ό,τι συμβαίνει σήμερα. Ακόμα, η διπλή ομαδοποίηση μέσα σ' ένα σχολείο κάνει καθημερινή εμπειρία τη σύνθεση κοινότητας και πολλαπλότητας, ομοιότητας και διαφοράς. Η σχολική τάξη περιλαμβάνει αφενός μεν κάτι από τη διαφορά των κοινωνικοπολιτιστικών χώρων της ζωής και αφετέρου προδιαγράφει στις ομάδες ικανότητας κατά μάθημα τις διαφοροποιήσεις των επαγγελματικών ομάδων, τις μελλοντικές μορφωτικές διαστρωματώσεις και τις εφικτές κοινωνικές θέσεις των ατόμων. Στο σχολείο της διπλής

---

* Εξαίρεση πρέπει να αποτελέσει η γλωσσική διδασκαλία των δύο πρώτων σχολικών τάξεων, για λόγους που θα εκθέσουμε κατωτέρω.

** Σε μερικούς κλάδους (μαθήματα) ομοιογενώς και σε μερικούς ανομοιογενώς.

ομοδοποίησης μαθαίνουν οι μαθητές ότι παρά την ομοιότητα υπάρχουν διαφορές ικανοτήτων και ότι κάθε μαθητής από κλάδο σε κλάδο κινείται σε διαφορετικό επίπεδο. Η εμπειρία αυτή τους φέρνει πιο κοντά στις κοινωνικές συνθήκες της ζωής, στον κόσμο των ενηλίκων, παράλληλα δε μπορεί να προκύψει μια σειρά θετικών επιπτώσεων όπως: Ποικίλες κατά μάθημα παρωθήσεις, ποικίλες δυνατότητες εξισορρόπησης αρνητικού αυτοσυναισθήματος, αποφυγή μιας "απαισιόδοξης" παρώθησης επίδοσης, ομαλοποίηση της σχολικής ατμόσφαιρας και κατεδάφιση των εντάσεων που συνδέονται με την επίδοση, αύξηση της αυτοδυναμίας των μαθητών στην εκλογή κέντρων διαφέροντος, και τέλος μια αναπόφευκτη όξυνση των διδακτικών και μεθοδολογικών προβλημάτων στους κλάδους που γίνεται ομαδοποίηση των μαθητών κατά ικανότητα. Με τον τρόπο αυτό προκύπτουν νέες ωθήσεις για καλύτερα προγράμματα και βελτιωμένες μορφές διδασκαλίας (Heckhausen 1969 σελ. 218).

Είδαμε ανωτέρω, ότι μια μέθοδος σχηματισμού ομοιογενών ομάδων είναι και η ομαδοποίηση κατά ικανότητα σε κάθε σχολικό κλάδο. Αυτού του είδους την ομαδοποίηση προτείνουν τόσο ο Flechsig (1969) όσο και ο Heckhausen (1969). Ο δεύτερος προτείνει μάλιστα την ομαδοποίηση των μαθητών σε τρία επίπεδα για κάθε μάθημα, ανάλογα με την ικανότητά τους. Προϋπόθεση για την ομαδοποίηση αυτή θεωρεί τη λογική και συστηματική δόμηση του κλάδου (όπως είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και οι ξένες γλώσσες) καθώς και τη μεταβίβασή του στο μαθητή μέσω της δραστηριότητας ενός δασκάλου (διδασκαλία). Παρά τα τεχνικά προβλήματα που διαπιστώνει (ο.π. σελ. 219), δεν βλέπει το λόγο να μήν αρχίσει η ομαδοποίηση αυτή από την πρώτη τάξη. Αλλά μόνο στα μαθηματικά ή σε μια ξένη γλώσσα, όχι όμως και στη μητρική. Τα επιχειρήματά του εναντίον της ομαδοποίησης των μαθητών στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας τα εκθέσαμε ανωτέρω.

Τα κριτήρια της ομαδοποίησης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το δομικό επίπεδο εξέλιξης του μαθητή στο σχετικό σχολικό κλάδο. Κατάλληλα κριτήρια για το σκοπό αυτό θεωρούνται τα tests σχολικής επίδοσης για τον κάθε κλάδο και τα tests νοημοσύνης. Τα tests επίδοσης όμως κάνουν ομοιογενείς ομάδες σύμφωνα με την αρχική κατάσταση, δηλαδή σύμφωνα με την αφετηρία των μαθητών και όχι σύμφωνα με την πιθανή ταχύτητα μάθησης. Είναι λοιπόν άγνωστο αν στη διάρκεια του χρόνου θα διατηρηθεί η ομοιογένεια των ομάδων. Αντιθέτως τα tests νοημοσύνης είναι εργαλεία, τα οποία μετρούν την ταχύτητα μάθησης σε μια δεδομένη γνωστική περιοχή. Μετρούν όχι

μόνο τί έχει μάθει το άτομο στα προηγούμενα χρόνια του, αλλά και πόσο πολύ έχει μπορέσει να μάθει. Φαίνεται επομένως ότι το test νοημοσύνης ως κριτήριο επιλογής για σχηματισμό ομάδων ικανότητας υπερέχει του test σχολικής επίδοσης. Καλύτερα απ' όλα θεωρεί ο Heckhausen (1969) τα tests μάθησης για αυστηρώς καθορισμένες γνωστικές περιοχές, οι οποίες επιτρέπουν την πρόβλεψη ατομικών διαφορών στο ρυθμό μάθησης κάτω από τις ίδιες συνθήκες διδασκαλίας.

Τέλος μπορεί κανείς, σύμφωνα πάντα με τον Heckhausen (1969), να παρατηρήσει την ταχύτητα μάθησης του κάθε παιδιού στην αρχή του σχολικού έτους και να ομαδοποιήσει τους μαθητές βαθμιαίως κατά τη διάρκεια των πρώτων εβδομάδων. Η λύση αυτή είναι πρακτικώς πιο εφαρμόσιμη, γιατί δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να εκτιμά συνεχώς το ρυθμό μάθησης του κάθε παιδιού και να προβαίνει σε ανακατατάξεις των μαθητών του, ανάλογα με την πρόοδο που δείχνουν στη διάρκεια του σχολικού έτους. Ετσι προκύπτουν νέες ομάδες, οι οποίες διδάσκονται με τον ανάλογο σ' αυτές ρυθμό μάθησης. Οταν ένας μαθητής βρίσκεται σε πολύ χαμηλή βαθμίδα, έχει ανάγκη ιδιαίτερης διδασκαλίας για να καλύψει την απόσταση πρός την αμέσως ψηλότερη βαθμίδα. Μπορεί επίσης να δοθεί η δυνα τότητα στους γονείς και στους ίδιους τους μαθητές να αποφασίσουν για το επίπεδο της ομάδας στην οποία θέλουν να ενταχθούν. Προϋποτίθεται βέβαια ότι οι μαθητές έχουν την ανάλογη ηλικία και καθορίζουν μόνοι τους το επίπεδο φιλοδοξίας τους.

Ο χρόνος που κερδίζεται από τη μεγαλύτερη ταχύτητα μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια περαιτέρω μάθηση στα πλαίσια του ίδιου σχολικού κλάδου ή για την απασχόληση με έναν πρόσθετο κλάδο επιλογής. Τα προβλήματα που προκύπτουν μπορούν να αντιμετωπισθούν με το σχεδιασμό ενός εύκαμπτου προγράμματος, το οποίο θα επιτρέπει διαφορετικές ταχύτητες μάθησης. Ετσι, αντί να αναζητούμε μαθητές για κατάταξη σε αυστηρώς καθορισμένα προγράμματα, έχουμε τώρα ομάδες μαθητών διαφορετικής επίδοσης και αναζητούμε αντίστοιχα προγράμματα!

Οπως γίνεται αντιληπτό, οι ομάδες ικανότητας είναι δυνατό να περιλαμβάνουν μαθητές διαφορετικών ηλικιών. Η ομαδοποίηση γίνεται αρχικώς με βάση την ηλικία. Είναι δυνατό όμως ένας μαθητής να μεταπηδά από μια ομάδα ηλικίας στην άλλη, αρκεί να μπορεί να προσαρμόζεται στην ανώτερη ταχύτητα μάθησης της σχετικής ομάδας. Μπορεί όμως να συμβεί και το αντίθετο. Η μεταπήδηση δηλαδή σε ομάδα μικρότερης ταχύτητας μάθησης. Με τον τρόπο αυτό αυξάνει η διασπορά της ηλικίας στις ομάδες ικανότητας με την πάροδο του

χρόνου και γίνεται μεγαλύτερη από τη διασπορά ηλικίας των μαθητών στα μαθήματα κορμού (συνήθεις σχολικές τάξεις). Η εφαρμογή εντούτοις τέτοιων ομαδοποιήσεων προϋποθέτει ολοήμερα σχολεία, γιατί η υλοποίησή τους στα σημερινά προμεσημβρινά σχολεία είναι, για λόγους οργανωτικούς, αδύνατη.

- Ομαδοποίηση σύμφωνα με τις ατομικές προϋποθέσεις μάθησης. Το μοντέλλο της ομαδοποίησης αυτής είναι έργο των Gagne και Paradise (Flechsig 1969) και χρησιμοποιεί ως κριτήρια μερικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής λειτουργίας καθαυτής. Επίσης συνδέει άμεσα τις μαθησιακές λειτουργίες με τις άλλες μεταβλητές, κυρίως με τη μέθοδο και με τη μέτρηση της επίδοσης. Αντί για το κριτήριο των γενικών προϋποθέσεων μάθησης, όπως συμβαίνει στην ομαδοποίηση σύμφωνα με τη νοημοσύνη, χρησιμοποιεί το κριτήριο των επίκαιρων προϋποθέσεων μάθησης.

Επίκαιρες προϋποθέσεις μάθησης είναι οι προ-γνώσεις που είναι εκάστοτε σημαντικές για μια ορισμένη νέα μάθηση. Είναι ένα σύνολο υπάλληλων δεξιοτήτων, οι οποίες είναι τακτοποιημένες ιεραρχικώς. Κάθε σύνολο επίκαιρων προϋποθέσεων εμπεριέχει ένα ή περισσότερα υποσύνολα τέτοιων δεξιοτήτων. Επομένως η μάθηση είναι μια λειτουργία βαθμιαίας απόκτησης και ενσωμάτωσης υπάλληλων προϋποθέσεων μάθησης. Η λειτουργία αυτή αρχίζει από τις προϋποθέσεις που διαθέτει ο μαθητής.

Το μοντέλο των ιεραρχικώς τακτοποιημένων επίκαιρων προϋποθέσεων μάθησης προσφέρεται ως γενικό μοντέλο μιας συστηματικώς οργανωμένης διδασκαλίας. Προϋποθέτει μια οργάνωση της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην ανάλυση των επίκαιρων προϋποθέσεων μάθησης, οι οποίες είναι δύο ειδών:

- τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως προϊόντα της εξέλιξης και της αγωγής, και
- οι ειδικές προϋποθέσεις μάθησης, οι οποίες είναι το πλείστον αποτελέσματα προηγούμενης διδασκαλίας στην ίδια περιοχή μάθησης (Flechsig ο.π. σελ. 457).

Το μοντέλο αυτό προσφέρεται ιδιαίτερα για μια εξατομικευμένη μάθηση, αφού μέσα σε μια ομάδα σπάνια αντιστοιχούν οι επίκαιρες προϋποθέσεις μάθησης ενός ατόμου με εκείνες κάποιου άλλου. Η οργάνωση της διδασκαλίας πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να δίνει σε κάθε άτομο και στον κατάλληλο χρόνο τις ανάλογες γι' αυτό οδηγίες στη συγκεκριμένη κατάσταση μάθησης. Με τον τρόπο αυτό το καθιστά ικανό να μαθαίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

- **Οργάνωση της διδασκαλίας χωρίς τάξεις.**

Η οργάνωση αυτή δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να διδάσκεται ατομικώς, να διαλέγει δηλαδή μαθήματα της προτίμησής του και να προχωρεί με ατομική ταχύτητα και κυρίως αυτομελετώντας. Ο δάσκαλος είναι προσωπικός σύμβουλος και οργανωτής. Πειραματικά ευρήματα των Jones και Halliwell (Flechsig 1969) δείχνουν την υπεροχή του σχολείου χωρίς τάξεις τουλάχιστο στα συστηματικώς προγραμματισμένα μαθήματα, δηλαδή στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στην ορθογραφία. Εντούτοις είναι της γνώμης, ότι το καλύτερο αποτέλεσμα προκαλείται όχι τόσο από την οργάνωση την ίδια, όσο απο τα υλικά διδασκαλίας, δηλαδή από τα προγράμματα διδασκαλίας και από τα μέσα της εργασίας, και ότι η κατάργηση των τάξεων λειτουργεί απλώς ως δευτερεύουσα μεταβλητή.

Ανακεφαλαίωση

Για να επιτευχθεί μια νέα μορφή σχολείου πρέπει να προηγηθεί μια ριζική αναθεώρηση και αναδιοργάνωση της προσχολικής αγωγής, κυρίως όμως μια χρονική διεύρυνσή της πρός τα "κάτω". Επίσης για την προσχολική "υποστήριξη" της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού απαιτείται ικανό προσωπικό, δηλαδή νηπιαγωγοί βαθιάς και πλατιάς επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναθεωρηθεί από τα κάτω πρός τα επάνω, από το νηπιαγωγείο πρός το σχολείο, και μάλιστα μέσω των ίδιων των μαθητών, όταν:

- εισέρχονται στην πρώτη τάξη του σημερινού σχολείου μαθητές πιο παρωθημένοι για μάθηση και γνωστικώς ικανότεροι,
- και όταν με κατάλληλες ομαδοποιήσεις διατηρούνται οι ευνοϊκότερες προϋποθέσεις εκκίνησης κατά το δυνατόν περισσότερο χρόνο.

Η γνωστική ικανότητα σε μια δεδομένη κατάσταση εξαρτάται από παράγοντες της κατάστασης και από παράγοντες που βρίσκονται στον ίδιο το μαθητή. Ο κυριότερος παράγοντας της κατάστασης είναι ο βαθμός της δυσκολίας μιας εργασίας. Το καλύτερο μέσο για να παρωθήσουμε το μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι η διαρκώς καλύτερη δυνατή ρύθμιση του βαθμού δυσκολίας των εργασιών που του δίνονται. Από την πλευρά του μαθητή παράγοντες της γνωστικής του ικανότητας είναι το δομικό επίπεδο εξέλιξης, οι τρόποι επεξεργασίας των πληροφοριών (γνωστικά στιλ), η παρώθηση της επίδοσης και η προτίμηση πρός ορισμένα μαθήματα.

Η γνωστική εξέλιξη έχει μεγαλύτερη επιτάχυνση στην πρώιμη η-

λικία, ο δέ βαθμός της επιτάχυνσης και το ύψος του επιπέδου της νοημοσύνης που θα επιτευχθεί στο τέλος της νεότητας εξαρτάται σημαντικώς από το γνωστικό περιβάλλον υποκίνησης της προσχολικής ηλικίας. Για τη διαμόρφωση ευνοϊκών τρόπων πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών (γνωστικών στιλ) είναι αναγκαία προσχολικά και σχολικά προγράμματα "υποστήριξης". Στον τομέα της παρώθησης της επίδοσης πρέπει να ενισχύσουμε ευνοϊκές εξελίξεις, κυρίως μεταξύ των παιδιών των πρώτων τάξεων του σχολείου. Στη διδασκαλία μεγαλύτερη αξία έχουν οι παρωθήσεις που έχουν σχέση με το αντικείμενο μάθησης, δηλαδή οι εσωτερικές παρωθήσεις έναντι των εξωτερικών. Επίσης τον υπερβολικό φόβο της αποτυχίας πρέπει να τον διαπιστώσουμε από νωρίς και να τον επηρεάσουμε. Οι εκτιμήσεις των μαθητών προς ορισμένα μαθήματα δεν είναι a piori θετικές. Εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται. Το σχολείο οφείλει να μεταβιβάσει στους μαθητές τέτοιες εκτιμήσεις και να τις υποστηρίξει.

Για την υποστήριξη της πρώιμης παιδικής εξέλιξης στους ανωτέρω τομείς προτείνεται (Heckhausen) ένα νηπιαγωγείο για την ηλικία μεταξύ τριών και πέντε ετών, με λειτουργίες υποκίνησης της εξέλιξης. Το νηπιαγωγείο αυτό είναι ιδιαίτερα απαραίτητο για τους πληθυσμούς εκείνους, των οποίων το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μειώνει την εκδίπλωση των δυνατοτήτων του παιδιού. Προτείνεται επίσης η μετάθεση της ηλικίας εισόδου του στο σχολείο κατά ένα έτος πρός τα κάτω, δηλαδή στο πέμπτο έτος. Η πρώτη διδασκαλία πρέπει, όπως και στο νηπιαγωγείο, να περιλαμβάνει μερικώς χαλαρά και παιγνιώδη προγράμματα άσκησης των λειτουργιών.

Στο σχολείο πρέπει να υποστηριχθεί η εξέλιξη της εσωτερικής παρώθησης, δηλαδή η μάθηση χάρη της μάθησης, καθώς και η προώθηση του παιδιού στο ανώτερο επίπεδο των γνωστικών του δυνατοτήτων. Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε, ότι τόσο το ανώτερο όριο επίδοσης, όσο και το κατώτερο όριο της ηλικίας για την απόκτηση ορισμένων ικανοτήτων δεν είναι σταθερά (Aebli 1969).

Για να αυξήσουμε την παρώθηση της μάθησης πρέπει να ικανοποιήσουμε το "αξίωμα της καλύτερης δυνατής προσαρμογής" μεταξύ διδασκαλίας και δομικού επιπέδου εξέλιξης των μαθητών. Η προσαρμογή είναι η καλύτερη δυνατή, όταν ο βαθμός δυσκολίας του αντικειμένου διδασκαλίας υπερβαίνει συνεχώς το βαθμό επίδοσης των μαθητών ελαφρώς. Για να γίνει αυτό είναι αναγκαία η ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με το δομικό επίπεδο εξέλιξής τους στο σχετικό σχολικό κλάδο.

Εκτός από τις ομαδοποιήσεις βάσει ικανοτήτων σε ορισμένους σχολικούς κλάδους είναι αναγκαία και η κοινή διδασκαλία στα υπόλοιπα μαθήματα, κυρίως στη γλώσσα, για να αποκτούν οι μαθητές εμπειρία της πολλαπλότητας της κοινωνίας. Επίσης οι ανισότητες ευκαιριών μάθησης λόγω κοινωνικής προέλευσης των μαθητών πρέπει να τυγχάνουν της αναγκαίας προσοχής και να εξισώνονται (εξισορροπούνται).

Η ομαδοποίηση σύμφωνα με γενικά κριτήρια ικανότητας για όλα τα μαθήματα δεν αυξάνει την παρώθηση της μάθησης ούτε την επίδοση. Εκτός αυτού αυξάνει τις ανισότητες ευκαιριών μάθησης, οι οποίες οφείλονται στην κοινωνική προέλευση. Για το λόγο αυτό πρέπει η ομαδοποιήση να γίνεται μόνο σε κλάδους που έχουν μια λογική και συστηματική δόμηση, όπως είναι τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες.

ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΝΩΤΕΡΩ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΙΜΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Σε μια ελληνική εκπαιδευτική πραγραματικότητα, της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής* σ'όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το πολύ χαμηλό ποσοστό του εθνικού προϊόντος που διατίθεται για την εκπαίδευση, η δυσκαμψία στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις**, και κυρίως η ανετοιμότητα του κοινωνικού συνόλου να τις αποδεχθεί, η αναχρονιστική ακόμα εκπαίδευση των λειτουργών της παιδείας όλων των βαθμίδων (τα παιδαγωγικά τμήματα θα βραδύνουν πολύ να δείξουν τους καρπούς τους), και, γιατί 'όχι, η αλλαγή των στάσεων των νέων έναντι των σπουδών και της εργασίας γενικώς, δεν επιτρέπουν αισιόδοξες προοπτικές για μια σε βάθος αναθεώρηση και αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος πρός την κατεύθυνση που σκιαγραφήσαμε ανωτέρω, τουλάχιστο στο ορατό μέλλον.

Εντούτοις μερικά δειλά βήματα μπορούν να γίνουν σε δύο επίπεδα:

α) στο επίπεδο του σημερινού νηπιαγωγείου και των δύο ή τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου,

β) σε πειραματικό επίπεδο στα παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής και σχολικής αγωγής των Πανεπιστημίων. Το τελευταίο είναι μάλιστα επιτακτικό, αφού σε αντίθετη περίπτωση ο σκοπός των παιδαγωγικών τμημάτων εγκαταλείπεται ουσιαστικώς.

α) Στο επίπεδο του σημερινού νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας έδειξε, ότι οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των συμβατικών πεντάχρονων και των συμβατικών εξάχρονων μαθητών της πρώτης τάξης οφείλονται κυρίως

---

* Βήματα θετικά έχουν γίνει οπωσδήποτε.

** Αυτό είναι εξάλλου παγκόσμιο φαινόμενο.

στην ηλικία, αλλά και στην κοινωνική προέλευση των μαθητών. Διαπιστώσαμε δηλαδή ότι η απόσταση μεταξύ της επίδοσης των πεντάχρονων και εξάχρονων μειώνεται στο βαθμό που οι περιβαλλοντικές κοινωνικές συνθήκες (οικογενειακό και στενότερο κοινωνικό περιβάλλον) γίνονται δυσμενέστερες. Το εύρημα αυτό δείχνει, όπως παρατηρήσαμε ανωτέρω, την υπεροχή του παράγοντα "περιβάλλον" έναντι του παράγοντα "ηλικία". Είναι ευνόητο, ότι το δυσμενές κοινωνικό περιβάλλον είναι υπεύθυνο σε μεγάλο βαθμό για τις διαφορές ικανότητας και επίδοσης μεταξύ των παιδιών του κατώτερου κοινωνικού στρώματος και εκείνων του μεσαίου και ανώτερου. Η "περιβαλλοντική ανάσχεση" των παιδιών του κατώτερου στρώματος αναφέρεται σε τέσσερες πλευρές της εξέλιξης, όπως δείξαμε ανωτέρω:

- στην αρχική επιτάχυνση της γνωστικής εξέλιξης και στο ύψος του επιπέδου που επιτυγχάνεται αργότερα,
- στο είδος και στη διαμόρφωση των γνωστικών τρόπων πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών (γνωστικά στιλ),
- στη διαμόρφωση της διαρκούς παρώθησης επίδοσης, στην εκτίμηση της ικανότητας σε ορισμένες περιοχές της μάθησης.

Μολονότι ο χρόνος φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σύντομος, γίνεται σαφές ότι πρέπει να εξελιχθούν προγράμματα "υποστήριξης" της εξέλιξης στους τέσσερους αυτούς τομείς στα νηπιαγωγεία υποβαθμισμένων περιοχών των αστικών κυρίως κέντρων της χώρας. Το είδος του περιεχομένου των προγραμμάτων αυτών το παρουσιάσαμε ανωτέρω. Ειδικά σεμινάρια για τις νηπιαγωγούς πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση αυτή. Κυρίως επιβάλλεται να αντιληφθούν, ότι το σύγχρονο νηπιαγωγείο δεν είναι ένας χώρος "φύλαξης" των νηπίων για περιορισμένο χρόνο της ημέρας, προς "ανακούφιση" των γονέων. Πολύ περισσότερο στοχεύει στην υποκίνηση και προαγωγή της πρώιμης παιδικής εξέλιξης.

Για τα νήπια των υποβαθμισμένων αστικών περιοχών προέχει η υποστήριξη της γλωσσικής εξέλιξης. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει σε πρώτη φάση να γίνεται διάγνωση του γλωσσικού επιπέδου εξέλιξης με ειδικά tests, κυρίως στους τομείς (βλέπε Oevermann 1969):

- Ικανότητα άρθρωσης και διάκρισης των φθόγγων: Το Illinois test of Phycholinguistic Abilitie των Kirk/McCarthy (1961) θα μπορούσε ίσως να χρησιμοποιηθεί και στα ελληνικά δεδομένα.
- Λεξιλόγιο: Εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα tests λεξιλογίου που αναφέρονται κυρίως στη χρήση παραθετικών επιθέτων και επιρρημάτων, στη χρήση επιθέτων και ρημάτων γενικώς κ.λ.π.
- Σύνταξη: Αριθμός των δευτερευουσών προτάσεων, μέσο μήκος

προτάσεων, χρήση "αναλυτικών" συνδέσμων (αιτιολογικών, τελικών, αντιθετικών), χρήση των μερών του λόγου από γραμματική άποψη, (κυρίως συνδέσμων, προθέσεων, επιθέτων), χρήση των χρόνων των ρημάτων κ.λ.π.

Γενικώς και για τα νηπιαγωγεία των υποβαθμισμένων περιοχών ισχύουν οι γενικές κατευθύνσεις που δώσαμε ανωτέρω για την προώθηση της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών της προσχολικής αγωγής. Ομαδοποίηση νηπίων κατά ικανότητες σε ορισμένες γνωστικές περιοχές (π.χ. προμαθηματικές έννοιες) δεν είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά έχουν κοινή περίπου αφετηρία και κοινό επίπεδο εξέλιξης σε γενικές γραμμές. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζονται εντούτοις παιδιά με προβλήματα προσαρμογής. Περιπτώσεις τέτοιες δεν είναι σπάνιες μεταξύ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, κυρίως όμως του κατώτερου κοινωνικού και οικονομικού στρώματος.

Τα ευνοϊκά αποτελέσματα από την υποστήριξη της εξέλιξης του παιδιού, όπως την σκιαγραφήσαμε ανωτέρω, στα πλαίσια του σημερινού ελληνικού νηπιαγωγείου θα "μεταβιβασθούν" στις πρώτες τάξεις του σχολείου. Στο χώρο αυτό επιβάλλεται να συνεχισθεί η διαδικασία προαγωγής της εξέλιξης που άρχισε στο νηπιαγωγείο και παράλληλα να εμπλουτισθεί με νέα προγράμματα*. Αν διακοπεί, και αυτό είναι πιθανό, λόγω της "τομής" που υπάρχει σήμερα μεταξύ προσχολικής και σχολικής αγωγής, τότε εκμηδενίζονται τα θετικά αποτελέσματα της εργασίας του νηπιαγωγείου.

Για να μειώσουμε τη διαφορά επίδοσης που υπάρχει γενικώς μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων μαθητών της πρώτης τάξης,προτείναμε την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο πρώτων τάξεων** του σχολείου σε ότι αφορά τη γλωσσική κυρίωςδιδασκαλία. Η πρόταση αυτή δεν έχει ως σκοπό να μειώσει το βάροςτων σχολικών απαιτήσεων στο συγκεκριμένο αντικείμενο έναντι των πεντάχρονων, αλλά έναντι του συνόλου των μαθητών γενικώς. Στηρίζεται επίσης η πρόταση αυτή στο γεγονός, ότι ο μηχανισμός της ανάγνωσης, ιδιαίτερα των δίψηφων φωνηέντων και συμφώνων, και δύσκολος είναι και τη νοητική ικανότητα των μαθητών δεν προάγει

---

* Τέτοιου είδους προγράμματα είναι καιρός να γίνουν αντικείμενο ερευνών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

** Βλέπε κεφάλαιο: Η νέα μορφή του σχολείου.

(Furth 1973). Η γλωσσική εξέλιξη των παιδιών μπορεί να υποστηριχθεί με τα προγράμματα που άρχισαν στο νηπιαγωγείο, τα οποία επιβάλλεται να συνεχισθούν.

Παρά την ενδεχόμενη αναβολή διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και παρά την "υποστήριξη" της εξέλιξης των παιδιών των υποβαθμισμένων οικογενειών στο νηπιαγωγείο, οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων, αλλά και μεταξύ πεν τάχρονων - πεντάχρονων και εξάχρονων - εξάχρονων θα συνεχίσουν να υπάρχουν, λόγω:

- της διαφοράς ηλικίας μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων,
- της μικρής έστω διαφοράς ηλικίας μεταξύ των ίδιων των πεντάχρονων ή εξάχρονων,
- της συνεχιζόμενης διαφοράς μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων προέλευσης,
- της συμμετοχής του γενετικού παράγοντα,
- της διαφοράς βαθμού επιβαρυντικότητας μεταξύ πεντάχρονων και εξάχρονων,
- του διαφορετικού επιπέδου εξέλιξης της στάσης έναντι της εργασίας.

Οι μεταβλητές αυτές διαφοροποιούν όχι μόνο την επίδοση μεταξύ των διαφόρων μαθητών καθαυτή, αλλά και την ταχύτητα μάθησης γενικώς και σε κάθε μάθημα ειδικώς. Μια ομοδοποίηση των μαθητών της πρώτης τάξης σύμφωνα με την ηλικία δεν θα επιτύγχανε το πο θητό αποτέλεσμα της ομοιογένειας των επιδόσεων. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε τόσο από την έρευνα του Brand (1955) όσο και από τη δική μας. Σε κάθε κατηγορία επίδοσης ανήκουν μαθητές διαφορετικής ηλικίας. Οι υπόλοιπες ανωτέρω μεταβλητές που προσδιο ρίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση δεν είναι πρακτικώς εύκολο να χρησιμοποιηθούν ως κριτήριο ομοιογενούς ομαδοποίησης των μαθητών, αλλά και αρκετά δύσκολο να απομονωθούν.

Πρακτικώς εφαρμόσιμη στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι η τριπλή ή τουλάχιστο διπλή ομαδοποίηση κατά ικανότητα γενικώς σε πρώτη φάση και κατά ικανότητα σε κάθε μάθημα ειδικώς σε δεύτερη φάση. Η λύση αυτή είναι εφικτή, γιατί ούτε σοβαρές οικονομικές επιβαρύνσεις της πολιτείας συνεπάγεται, ούτε οργανωτικά προβλήματα δημιουργεί. Πρέπει εντούτοις να κάνουμε μια διευκρίνηση. Η ομαδοποίηση μαθητών της πρώτης τάξης κατά ικανότητα είναι δυνατή μόνο στα πολυθέσια σχολεία*, όπου ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος. Το πρόβλημα βέβαια δεν είναι παιδαγωγικό, αλλά οικονομικό! Στα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια, διθέσια), ο

δάσκαλος είναι υποχρεωμένος εκ των πραγμάτων, λόγω δηλαδή του πολύ μικρού αριθμού μαθητών, να ασκεί εξατομικευμένη διδασκαλία. Το πρόβλημα όμως των μονοθεσίων και διθεσίων σχολείων υπερβαίνει τα όρια αυτής της εργασίας. Η ομαδοποίηση των μαθητών κατά ικανότητα γενικώς και ειδικώς δεν θα γίνει ούτε βάσει tests νοημοσύνης ούτε βάσει tests σχολικής επίδοσης. Οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης θα αρκεστούν στη διάρκεια των δύο ή τριών πρώτων μηνών του σχολικού έτους να παρατηρήσουν την ταχύτητα και την ικανότητα μάθησης του κάθε παιδιού. Όπως είναι ευνόητο, στην αρχή του σχολικού έτους θα γίνει ο συνήθης διαχωρισμός των μαθητών σε τόσα τμήματα, όσοι είναι οι διαθέσιμοι για την πρώτη τάξη δάσκαλοι ή σε όσα επιβάλλει ο αριθμός των μαθητών. Για να αποφευχθούν ενδεχόμενες αντιδράσεις των γονέων για την τελική ομαδοποίηση των μαθητών, αλλά και δυσμενείς ψυχολογικές επιπτώσεις στους ίδιους τους μαθητές, οι δάσκαλοι θα είναι για μια τουλάχιστο διδακτική ώρα της ημέρας εναλλασσόμενοι στα τμήματα, ώστε να γίνουν οικείοι σ'όλους τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό η τελική κατάταξή τους δεν θα δημιουργήσει συναισθήματα μειονεξίας ή υπερηφάνειας, γιατί ο σκοπός της τελικής ομαδοποίησης δεν θα είναι ορατός. Ο δάσκαλος, στον οποίο τελικώς θα καταλήξει ο κάθε μαθητής, θα είναι γνωστός και οικείος στο κάθε παιδί και τα προβλήματα προσαρμογής ελάχιστα. Επίσης μερικές ώρες κοινών δραστηριοτήτων όλων των παιδιών της Πρώτης τάξης θα λύσουν και τα προβλήματα οικειότητας μεταξύ των παιδιών.*

Αφού στη διάρκεια των δύο ή τριών πρώτων μηνών γίνει η παρατήρηση των μαθητών, στο τέλος του τελευταίου μήνα οι δάσκαλοι θα προβούν στον τελικό διαχωρισμό και στην ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τις μαθηματικές, αλλά και τις γλωσσικές ικανότητες. Η τριπλή ομαδοποίηση θα περιλαμβάνει τρείς βαθμίδες ικανότητας και επίδοσης γενικώς: Πολύ καλή, καλή, σχεδόν καλή ή κακή. Στην περίπτωση της τριπλής ομαδοποίησης είναι απαραίτητοι τρείς τουλάχιστο δάσκαλοι για την πρώτη τάξη. Στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων, δηλαδή στα δεκαθέσια και άνω, ο αριθμός αυτός των δασκάλων είναι δεδομένος. Το πρόβλημα για την τριπλή ομαδοποίηση γίνεται δύσκολο απο τα οκταθέσια σχολεία και κάτω. Εδώ

---

* Επιβάλλεται ο κάθε δάσκαλος της Πρώτης τάξης να αποκτήσει μια εικόνα όλων των μαθητών της τάξης.

είναι επιβεβλημένο να φροντίσει το Υπουργείο Παιδείας για πρόσθετους δασκάλους ειδικά για την πρώτη, οπωσδήποτε δε και για τη δεύτερη τάξη, αφού η ομαδοποίηση επιβάλλεται να συνεχισθεί τουλάχιστο και σ' αυτή.

Με την τριπλή ομαδοποίηση κατά ικανότητα και επίδοση επιτυγχάνουμε μια ομοιογένεια ικανοτήτων μάθησης και επίδοσης γενικώς. Με τη διαδικασία αυτή "ελευθερώνουμε" τους ταχύτερους στη μάθηση και ικανότερους στην επίδοση μαθητές και τους επιτρέπουμε ν α ακολουθήσουν ανώτερους ρυθμούς μάθησης. Μας δίνεται ακόμα η δυνατότητα να "υποστηρίξουμε" και να προωθήσουμε τους βραδείς σε ταχύτητα μάθησης και αδύνατους σε ικανότητα επίδοσης μαθητές. Ο κάθε δάσκαλος θα αναλάβει μια από τις τρείς "ομοιογενείς" πλέον ομάδες. Το ποιός δάσκαλος θα αναλάβει ποιά ομάδα είναι θέμα δικής τους συνεργασίας και κατανόησης. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει συμφωνία, η λύση μπορεί να βρεθεί με την κλήρωση των τμημάτων.

Στα πλαίσια της κάθε ομάδας ο δάσκαλος μπορεί να κάμει ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με την ικανότητά τους σε κάθε μάθημα, κυρίως στην πρώτη ανάγνωση και στα μαθηματικά. Είναι η ομαδοποίηση σε "δεύτερη φάση". η οποία στοχεύει στην καλύτερη δυνατή προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας του κάθε μαθήματος στην ικανότητα μάθησης και επίδοσης του κάθε παιδιού.

Η ομαδοποίηση σε πρώτη και σε δεύτερη φάση είναι ανώδυνη για δύο λόγους: Πρώτον, δεν θα είναι ένας μόνιμος διαχωρισμός σύμφωνα με χαρακτηριστικά διαστρωμάτωσης και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, αφού θα διαρκέσει ένα ή δύο το πολύ σχολικά έτη, όσα δηλαδή είναι αναγκαία για την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και γραφής και για την απόκτηση των πρώτων μαθηματικών ικανοτήτων. Η ιδιαίτερη προώθηση που θα γίνει δυνατή στα πλαίσια της ομαδοποίησης σε συνδυασμό με τη μείωση της αναγνωστικής ύλης της πρώτης τάξης θα βοηθήσει τους μαθητές της κατώτερης ομάδας επίδοσης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνδιδασκαλίας με την ανώτερη ομάδα στην τρίτη σχολική τάξη. Παράλληλα είναι δυνατή στη διάρκεια του έτους η μεταπήδηση ενός μαθητή πρός ανώτερη ή και κατώτερη ομάδα, ανάλογα με την επίδοση που θα παρουσιάσει στη διάρκεια του χρόνου. Οι ομάδες δεν θα είναι επομένως απόλυτα στατικές. Θα δίνουν δυνατότητες "διόδου".

Δεύτερον, ο κίνδυνος ομαδοποίησης σύμφωνα με ταξικά χαρακτηριστικά, επειδή οι κατώτερες ομάδες επίδοσης θα εκπροσωπούνται κυρίως από μαθητές υποβαθμισμένων οικογενειών, εκμηδενίζεται σχε-

δόν, αφού η ομαδοποίηση είναι αναγκαία περισσότερο σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών, όπου το γενικό επίπεδο των οικογενειών είναι περίπου το ίδιο.

Στα σχολεία των κεντρικών αστικών ή των πλούσιων προαστικών περιοχών η ομαδοποίηση των μαθητών, άν και όπου γίνει, δεν θα έχει από τη φύση της ταξική αντιπροσώπευση. Επομένως η ομαδοποίηση ως πρός την ικανότητα γενικώς ή ειδικώς κατά μάθημα δεν σημαίνει και στρωματική ομαδοποίηση. Και το σπουδαιότερο, η ομαδοποίηση στα σχολεία με μαθητικό πληθυσμό υψηλής ταξικής προέλευσης μπορεί να είναι διπλή και όχι τριπλή. Η δυνατότητα αυτή παρέχεται από το γεγονός, ότι μάλλον μικρό ποσοστό των μαθητών αυτών θα έχει "σχεδόν καλή ή κακή" επίδοση, οι δέ μαθητές της δεύτερης κατηγορίας (καλή επίδοση) μπορούν άνετα να συνδιδαχθούν με την ομάδα της πρώτης κατηγορίας επίδοσης. Επίσης, κίνδυνος γλωσσικού φράγματος (γκέτου) δεν θα υπάρξει, αφού η ομαδοποίηση θα είναι προσωρινή.

Τέλος πρέπει να συζητηθεί μια τελευταία ένσταση κατά της ομαδοποίησης των μαθητών της πρώτης και δεύτερης τάξης. Το επιχείρημα είναι, ότι οι μαθητές της κατώτερης ομάδας θα αντιληφθούν την ιδιαιτερότητά τους και θα κυριευθούν από συναισθήματα μειονεξίας. Μολονότι δεν αμφισβητούμε την ύπαρξη αυτού του προβλήματος έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Πρώτον, η ομαδοποίηση αυτή θα ισχύσει μόνο για το ένα τρίτο του χρόνου της βασικής εκπαίδευσης, δηλαδή στις δύο πρώτες τάξης του σχολείου. Δεύτερον, τα συναισθήματα μειονεξίας που διακατέχουν σήμερα τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι δεν κατορθώνουν να μάθουν ούτε το μηχανισμό της ανάγνωσης στα πλαίσια των σημερινών σχολικών τάξεων, θα τους βασανίζουν σ'όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Εκτός αυτού θα αποτελούν ένα διαρκές πρόβλημα για το δάσκαλο και τους άλλους μαθητές, οι ίδιοι δε πιθανόν να εξελιχθούν σε προβληματικά άτομα.

Μια ακόμα ένσταση είναι πιθανή: η αντίδραση των γονέων. Και το πρόβλημα αυτό είναι υπαρκτό. Ομως η στενή επαφή δασκάλων και γονέων, η προσωπική αντίληψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί τους, η επισήμανση από το δάσκαλο των κινδύνων που συνεπάγεται για την ψυχοσωματική του ισορροπία η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη, η ενημέρωσή τους σχετικώς με τις ειδικές βοήθειες που θα του προσφερθούν για να υπερνικήσει τις δυσκολίες, και τέλος η διαβεβαίωση, ότι η ομαδοποίηση αυτή είναι προσωρινή, θα κάμψει και τις τελευταίες αντιρρήσεις τους.

Ακόμα πιο ανώδυνη ψυχολογικώς και πιο εύκολη οργανωτικώς

είναι η διπλή ομαδοποίηση σε πρώτη και σε δεύτερη φάση. Σε πρώτη φάση οι μαθητές χωρίζονται σε μια ομάδα ανώτερης και σε μια ομάδα κατώτερης επίδοσης. Η δεύτερη ομάδα θα περιλαμβάνει μαθητές, οι οποίοι θα αντιπετωπίζουν τόσες δυσκολίες, που θα καθιστούν αδύνατη τη συνδιδασκαλία με τους άλλους μαθητές. Στην ομάδα αυτή θα παρέχεται "ιδιαίτερη" ή "φροντιστηριακή" διδασκαλία, για να κερδίσει την απόσταση που τη χωρίζει από την ομάδα ανώτερης επίδοσης. Στα πλαίσια κάθε μιας από τις δύο ομάδες θα επακολουθήσει η ομαδοποίηση κατά μάθημα, όπου και όταν είναι αυτό δυνατό. Επίσης, επειδή η ομάδα της ανώτερης επίδοσης θα είναι πάντοτε πολυπληθέστερη από την ομάδα κατώτερης επίδοσης, θα χωρίζεται σε δύο τμήματα, εφόσον ο αριθμός των μαθητών υπερβαίνει τους τριάντα πέντε. Τέλος θα υπάρχει και εδώ "κινητικότητα" πρός τα επάνω και πρός τα κάτω μεταξύ των δύο ομάδων.

β) Σε πειραματικό επίπεδο στα Π.Τ. των Πανεπιστημίων.

Τα παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν χώρο έρευνας και σχεδιασμού μιας νέας, ενιαίας μορφής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία θα αρχίζει από την προσχολική αγωγή και θα ολοκληρώνεται χωρίς ενδιάμεσες τομές, όπως συμβαίνει σήμερα, με την αποφοίτηση των μαθητών από το Γυμνάσιο. Στα Πανεπιστήμια που λειτουργούν Π.Τ. πρέπει να δοθούν οι ανάλογες οικονομικές ενισχύσεις, οι οποίες είναι αναγκαίες για την οργάνωση ενός ενιαίου σχολείου σε πειραματική μορφή, το οποίο θα λειτουργεί για δέκα πέντε τουλάχιστο χρόνια παράλληλα με τα σημερινά σχολεία. Εκτός από το ενιαίο σχολείο, στο Πανεπιστήμιο πρέπει να λειτουργούν και σχολεία με τη σημερινή τους μορφή, δηλαδή νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο, τα οποία θα αποτελέσουν μονάδες ελέγχου για το πειραματικό ενιαίο σχολείο.

Για να τεθεί σε πειραματική εφαρμογή ένα μοντέλλο ενιαίου σχολείου είναι απαραίτητη προϋπόθεση όχι απλώς η αναθεώρηση των σημερινών σχολικών προγραμμάτων, αλλά ο εκ νέου σχεδιασμός ενός προγράμματος, το οποίο θα έχει ως κατευθυντήρια γραμμή τις νέες ανάγκες του ανθρώπου στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας.

γ) Ποιά θα είναι η δομή του νέου ενιαίου σχολείου.

Η δομή του νέου ενιαίου σχολείου θα ενσωματώνει τη σημερινή προσχολική αγωγή διευρυμένη πρός τα κάτω τουλάχιστο κατά ένα

έτος. Η προς τα κάτω διεύρυνση γίνεται για τους εξής λόγους: Πρώτον, για να εξισορροπήσει την έλλειψη σε δυναμικό υποκίνησης της εξέλιξης που παρατηρείται στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και στις κοινωνικές ομάδες, των οποίων το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μειώνει την ανάπτυξη των παιδικών δυνατοτήτων από τα πρώτα χρόνια της ζωής (Heckhausen 1969). Δεύτερον, γιατί η επίδραση της ώθησης του περιβάλλοντος στο ύψος του επιπέδου εξέλιξης που θα επιτύχει στο τέλος της νεότητας το κάθε παιδί είναι η πιό μεγάλη μεταξύ τριών και οκτώ ετών. Κατά την περίοδο αυτή ο ρυθμός εξέλιξης έχει την πιό εντονότερη επιτάχυνση. Τρίτον, το κατώτερο όριο ηλικίας για την επιτυχία ορισμένων επιδόσεων συνεχώς μειώνεται με την επίδραση των ωθήσεων του περιβάλλοντος (Aebli 1969). Οι Kohnstamm, Ojemann και Pritchett (Montada 1970) απέδειξαν κατά τρόπο πειστικό, ότι μέσω συστηματικώς κατευθυνόμενης μάθησης μπορούν να επιτευχθούν πρόοδοι πολύ νωρίτερα απ' ό,τι συμβαίνει στην αυθόρμητη εξέλιξη. Οι τρείς ανωτέρω λόγοι δικαιολογούν τόσο τη χρονική διεύρυνση του νηπιαγωγείου πρός τα κάτω, όσο και τη δημιουργία ενός νέου προγράμματος στα πλαίσια μιας διευρυμένης προσχολικής αγωγής με στόχο τόσο την εκμηδένιση ή τουχάλιστο μείωση των ανισοτήτων μάθησης μεταξύ των ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, όσο και την προώθηση της εξέλιξης γενικώς. Η διδασκαλία εδώ δεν θα έχει χαρακτήρα συστηματικότητας, αλλά "προκλητικότητας", η απασχόληση των παιδιών δεν θα είναι εργασιακή, αλλά παιγνιώδης, η εξέλιξη θα προωθείται από λειτουργίες εξισορρόπησης καταστάσεων σύγκρουσης και αντίφασης. Δεν θα υπάρχει ένα πρόγραμμα στατικό, στο οποίο θα οφείλουν να "ενταχθούν" τα παιδιά. Αντιθέτως θα αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με την ταχύτητα μάθησης, με το ρυθμό εξέλιξής τους.

Η συστηματική διδασκαλία, δηλαδή το σημερινό δημοτικό σχολείο, δε μπορεί να αρχίζει νωρίτερα από το έκτο έτος, για τους λόγους που εκθέσαμε σε προηγούμενα κεφάλαια. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν είναι αναγκαίο νά έχει ως κέντρο βάρους την ανάγνωση και γραφή. Θα προέχει η προαγωγή της σκέψης με κατάλληλα προγράμματα, τα οποία θα ειναι συνέχεια του προγράμματος της παιγνιώδους μάθησης. Η ανάγνωση και η γραφή θα υποκινείται, δεν θα επιβάλλεται. Η ομαδοποίηση των μαθητών κατά σχολικό έτος θα συνεχίζεται μέχρι τη συμπλήρωση του όγδοου έτους, δηλαδή μέχρι και τη δεύτερη τάξη του σχολείου. Η επίδραση του περιβάλλοντος στην εξέλιξη γενικώς είναι ισχυρότερη μεταξύ τριών και οκτώ ετών. Επίσης η περαιτέρω ομαδοποίηση θα δημιουργήσει προβλήματα κοινωνικών διακρίσεων

και ανεπιθύμητα συναισθήματα μειονεξίας ή έπαρσης αντιστοίχως. Εντούτοις μια διαχρονική ομαδοποίηση σε ορισμένα μαθήματα, σύμφωνα με τις κλίσεις και προτιμήσεις των μαθητών, δεν θα είχε αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική συνοχή των μαθητών, όταν άρχιζε στην ηλικία των δέκα ετών και ολοκληρωνόταν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή στο δέκατο πέμπτο έτος. Στην ηλικία των δέκα ετών είναι ήδη σε θέση τα παιδιά να αντιληφθούν, ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους ως πρός την ικανότητα σε ορισμένους σχολικούς κλάδους και το θεωρούν αυτονόητο. Υστερα, η εμπειρία τους έχει διδάξει, ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι. Ετσι, δίπλα στα μαθήματα κορμού (γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά, αγωγή του πολίτη κ.λ.π.) τα οποία θα συνδιδάσκονται, θα διδάσκονται μαθήματα κατά ομάδες ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν μαθητές διαφορετικής ηλικίας, αλλά κοινών διαφερόντων και ικανοτήτων. Οι ομάδες θα είναι τόσες, όσες και τα "ειδικά" μαθήματα. Ειδικά μαθήματα μπορούν να είναι τα μαθηματικά, η φυσική, η ξένη γλώσσα, τα καλλιτεχνικά και η μουσική. Ευνόητο είναι, ότι σ' όλα τα μαθήματα το πρόγραμμα και τα διδακτικά βιβλία πρέπει να είναι ενιαία από το πρώτο έτος της υποχρεωτικής φοίτησης, δηλαδή από το τέταρτο έτος της ηλικίας, μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή στο δέκατο πέμπτο έτος. Στα πλαίσια ενός τέτοιου ενιαίου σχολείου δεν θα υπάρχει πλέον πρόβλημα σχολικής ικανότητας του παιδιού. Αντιθέτως θα υπάρχει πρόβλημα "παιδικής ικανότητας" ή "παιδικότητας" του σχολείου. Η "παιδικότητα" του σχολείου δεν είναι ένα στάτικό, αλλά ένα δυναμικό μέγεθος. Η δυναμικότητά του συνίσταται στην ικανότητα αφενός μεν να προσαρμόζεται στο εκάστοτε επίπεδο εξέλιξης του κάθε παιδιού γενικώς και ειδικώς (με τις ομοδοποιήσεις), αφετέρου δε να εξισορροπεί ενδεχόμενες ανισότητες ευκαιριών μάθησης μεταξύ των μαθητών και, τέλος, να προκαλεί γνωστικές αντιφάσεις και γνωστικές εξισορροπήσεις, δηλαδή να προωθεί νωρίτερα την εξέλιξη. Ο καταρτισμός των νέων αυτών προγραμμάτων είναι η αποστολή των Π.Τ. Προϋπόθεση είναι η συνεργασία ή και η συγχώνευση των ήδη υπαρχόντων Π.Τ. και η διάθεση πιστώσεων από την πολιτεία για την υλικοτεχνική υποδομή του νέου ενιαίου σχολείου και για την κάλυψη των αναγκών σε προσωπικό. Το πεδίο είναι ανοικτό. Το μέλλον θα δείξει, αν τα Π.Τ. ειναι υποκατάστατα των Π.Α. και Σ.Ν. ή είναι φορείς νέων ιδεών και ελπίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Aebli H. (1963): Über die geistige Entwicklung des Kindes, Klett Stuttgart.

2. Aebli H. (1964): Ein Beitrag zur Frage der genetischen Kontinuität in der Kognitiven Entwicklung des Kindes, illustriert am Beispiel des Zeitbegriffs. Bericht über den 24 Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Wien.

3. Aebli H. (1969): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt - und Erziehungsbedingungen. In: Heinrich Roth (Hersg.): Begabung und Lernen. Klett Verlag, Stuttgart.

4. Atkinson J.w. Feather N.T. (1966): A theory of achievement motivation, New York, Wiley.

5. Ausubel D.P. (1964): How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation? Urban Education, 1, 16-38.

6. Bandura A., Mischel W. (1965): Modification of self-imposed delay of reward through exposure to life and symbolic models. J. Pers. Soc. Psych., 2, 698-705.

7. Berlyne D.E. (1960): Conflict arousal and curiosity. New York, McGraw-Hill.

8. Brand P. (1955): Schulreife und Milieu, Frankfurt 1955.

9. Brem-Graser L. (1969): Bericht über die Ergebnisse der Frühförderung in vier Münchner Kindergarten. In: Zt. Schule und Phychologie, Heft 11, 16. Jg.

10. Bruner J. (1973): Der Prozess der Erziehung, Schwann, Düsseldorf. 11. Busemann A. (1953): Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, Ratingen.

12. Danzinger L. (1933): Der Schulreifetest, Wien.

13. Danzinger L. (1954): Die Schulreife und die Methoden ihrer Festsfellung, Bl. f. Lehrerfortbildung, VII, 1.

14. Deutsch M. (1964): The role of social class in language development and cognition. New Nork: Institute of Developm. Studies.

15. Festinger L. (1957): A theory of congitive dissonance. Evanston, Ill, Row, Peterson.

16. Flechsig Karl-Heinz κ.α. (1969): Die Steuerung und Steigerung

der Lernleistung durch die Schule. In: Roth H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Klett Stuttgart, 1969.

17. Furth G.H. (1973): Piaget für Lehrer, Schwann.

18. Gesell A. (1954): Das Kind von fünf bis zehn, Bad Neuheim.

19. Getzels J.W., Jackson P.W. (1962): Creativity and intelligence, New York, Willey.

20. Harnack G.A.V. (1958): Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind, Stuttgart.

21. Harlow H.F. (1949): The formation of learning ets. Psych. Rev., 51-56.

22. Heckhausen H. und Roelofsen I. (1962): Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation (I) im Wetteifer des Kleinkindes. In: Psychologische Forschung 28.

23. Heckhausen H. (1964): Entwurf einer Psychologie des Spielens. Psych. Forsch. 27, 225-243.

24. Heckhausen H. und Wagner I. (1965): Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation (II) in der Zielsetzung des Kindes. In: Psychologische Forschung 28.

25. Heckhausen H. (1966): Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Herrmann T. (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen.

26. Heckhausen H. (1967): The anatomy of achievement motivation, New Yrok, Academic Press.

27. Heckhausen H., Oswald A. (1969): Erziehungspraktiken der Mütter und Leistungsverhalten des normalen und gliedmassen- geschädigten Kindes. Archiv für die gesamte Psychologie, 121, 1-30.

28. Heckhausen H. (1969): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth H. (Hrg.) Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart.

29. Hess R.D., Shipman (1965): Early experience and the socialisation of congnitive modes in children. Child Developm., 36, 869-889.

30. Hetzer H. (^{5}1955): Das Kind wächst heran. Geistig - seelische Gesundheitsführung, Lindau.

31. Hetzer H. (^{2}1950): Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Wolfenbuttel.

32. Hetzer H. und Tent L. (1958): Der Schulreifetest, Lindau.

33. Hetzer H. (1955): Zum Problem der Schulreife, München-Basel.

34. Hummel H. (1935): Zum Problem der Schulreife im Rahmen der Biologie des Kindes, Arch. f. Kinderhk. 106.

35. Hummel H. (1942): Pfilippinermass und Gestaltform beim Schulanfänger, der öffentliche Gesundheitsdienst VIII.

36. Hummel H. (1943): Weitere Untersuchungen über die Bedeutung des Philippinermasses, Z. f. Kinderforschung 49.

37. Hunt J. McV.: (1964): The psychological basis for using preschool enrichment as an antidote for cultural deprivation. Merrill - Palmer Quart., 10, 209-248.

38. Huth A. (1953): Handbuch psychologischer Eignungsuntersuchungen, Speyer.

39. Huth A. (1955): Seelische Lebenshilfen, Speyer.

40. Jung C.G. (1950): Psychologische Typen, Zürich.

41. Kagan J., Moss H.A. (1962): Birth to maturity. New York, Wiley.

42. Kagan J. (1965á): Individual differences in the resolution of response uncertainty. J. Pers. soc. Psych., 2, 154-160.

43. Kagan J. (1965c): Developmental studies in reflection and analysis. In: A.H. Kidd & J.L. Rivoire (Hrsg): Conceptual development in children. New York: Int. Univer.

44. Kern A. (1951): Sitzenbleiberelend und die Schulreife, Freiburg.

45. Kessinger Th. Schmaderer F.O., Walter M. (1952): Auslesetest für Schulneulinge, München.

46. Kuenburg M.V. (1920): Über Abstraktionsfähigkeit und die Enstehung von Relationen beim vorschulpflichtigen Kinde. Z. f. angew. Psychol.

47. Lempp H. (1965): Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose, Bern.

48. Mann O. (1929): Die experimentell - psychologische Untersuchung der Schulneulinge, München.

49. Montada L. (1970): Die Lernpsychologie Jean Piagets, Klett, Stuttgart.

50. Morgan J.N. (1964): The achievement motive and economic behavior. Economic Development and Cultural Change, 12, 243-267.

51. Morris J.L. (1966): Propensity for risk-taking as a determinant of vocational choice: an extension of the theory of achievement motivation. J. Pers. soc. Psych., 3, 328-335.

52. Muller P. (1967): Familie und Schulreife. In: Beiheft zur

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen.

53. Müller A. (1973): Entwicklung des Leistungs - anspruchsniveaus. In: Wasna M. (Hrsg): Leistungsmotivation, München.

54. Neuhaus W. (1962): Der Aufbau der geistigen Welt des Kindes, München.

55. Nickel H. (1967): Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten - und Einschulungsalter, Stuttgart.

56. Nossberger F. (1965): Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreifetests von Karas- Seyfried bei Grosstadtkindern. In: Zt. Erziehung und Unterricht, Heft 10.

57. Oerter R. (1982): Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth.

58. Ocvermannn Ulrich (1969): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die Kognifive Prozesse, In: Roth H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Klett Stuttgart 1969.

59. Pavloff Th. (1950): Über das gehäufte Auftreten psychischer Auffälligkeiten in der Zeit des ersten Gestaltwandels beim Kinde, Kinderarztliche Praxis 18. Jahrg. 7/8.

60. Piaget Jean (1954): Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich.

61. Piaget J. und Inhelder B. (1965): Die Entwicklung des Zahlenbegriffs beim Kind, Stuttgart.

62. Piaget Jean (1974): Psychologie der Intelligenz, Walter Verlag, Zürich.

63. Piaget Jean, Barbel Inhelder (1977): Die Psychologie des Kindes, Fischer Verlag.

64. Pierzl W. (1957): Kunsterziehung als wesentliches Mittel der Menschenbildung, Leoben.

65. Remplein Heinz (1971): Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes - und Jugendalter. Reinhardt Verlag, München/Basel.

66. Schenk-Danzinger L. (1959): Schulreife und Erziehungsprobleme im Rahmen des Anfangsunterrichts, In: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, Göttingen.

67. Schenk-Danzinger Lotte (1985): Entwicklungspsychologie, Österreichischer Bundesverlag, Wien.

68. Seyfried H. (1966) Schulreife und Schulerfolg, Wien.

69. Teevan R.S., McGhee G. (1965): The childhood development of fear of failure motivation. Technical Report No. 15, Bucknell Univ.

70. Usnadse D. (1929): Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, Z.f. angew. Psychol. 34.

71. Winkler H. ([2]1930): Testserien zur Untersuchung von Schulneulingen, Leipzig.

72. Witkin H.Á. ê.á. (1962): Psychological differentiation. New York, Wiley.

73. Zeller W. (1936): Der erste Gestaltwandel des Kindes. Leipzig.

74. Zeller W. (1952): Konstitution und Entwicklung, Göttingen.

[illegible] Formales [illegible] Prozess. In: [illegible] 1969.

[illegible] Kinde, [illegible]

[illegible] Zürich [illegible] des Zu- [illegible]

[illegible] Walter Verlag, [illegible]

[illegible] Die Psychologie des Kindes [illegible]

[illegible] Macht des [illegible]

[illegible] Entwicklung der [illegible] Verlag, [illegible]

[illegible] Schulreife und Be- [illegible] Handbuch der Psychologie, Bd. [illegible] Göttingen.

[illegible] Sprachentwicklung [illegible] Wien.

[illegible] Wien.

[illegible]

GERTRUD STREBEL

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑΣ

Εισαγωγή, μετάφραση, στάθμιση
από

ΤΟ ΔΗΜΗΤΡΙΟ Γ. ΖΑΧΑΡΗ
Επίκουρο καθηγητή της ψυχολογίας
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

του μεταφραστή

Το έργο "Κριτήριο της σχολικής ωριμότητας"της G.Strebel αποτελεί μια σημαντική συμβολή στη λύση του πρόβλήματος που έχει σχέση με τη διάγνωση της σχολικής ικανότητας του παιδιού. Αποτελεί έναν επιτυχή συνδυασμό κριτηρίων διαφόρων ερευνητών, ο οποίος έχει ως στόχο τη διαπίστωση τόσο της γνωστικής όσο και της χαρακτηρολογικής ωριμότητας του παιδιού,που απαιτείται για να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Πέντε από τις εργασίες του κριτηρίου, δηλαδή η τέταρτη "Ορισμός μέσω δήλωσης του σκοπού", η πέμπτη "Επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων", η έβδομη"Σύνθεση ορθογωνίου", η δέκατη "Ονομασία βασικών χρωμάτων" και η ενδέκατη "Εκτέλεση τριών παραγγελιών", είναι του Binet. Από τη Danzinger προέρχονται οι εργασίες "Δημιουργικό ιχνογράφημα" (πρώτη στη σειρά του κριτηρίου),"Διακόσμηση περιθωρίου (τρίτη στη σειρά) και "Αντίληψη σχέσης εικόνων (ένατη στη σειρά).Τρείς περαιτέρω εργασίες, η δεύτερη "Ιχνογράφηση μορφών", η έκτη "επανάληψη Ιστορίας" και η όγδοη "Ολική αντίληψη αριθμοεικόνων" είναι του Winkler.Τέλος η δωδέκατη εργασία "Ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων" είναι των Bühler και Hetzer.

Η προσεκτική μελέτη του έργου, το οποίο είναι ένα απόσπασμα ενός ερύτερου έργου με τον ίδιο τίτλο, αφήνει να διαπιστώσουμε και το θεωρητικό του υπόβαθρο. Στηρίζεται κυρίως στη θεωρία της ωρίμανσης, όσον αφορά στον παράγοντα που θεωρείται ως αποφασιστικός μοχλός της εξέλιξης,χωρίς εντούτοις να παραγνωρίζει εντελώς τη δύναμη που ασκούν στο εξελικτικό γίγνεσθαι οι επιδράσεις του περιβάλλοντος.Η πρωταρχική σημασία που αποδίδεται στον παράγοντα "ωρίμανση" γίνεται εξάλλου άμεσα αντιληπτή από τον τίτλο "Κριτήριο σχολικής ωριμότητας" του έργου.Πέρα όμως από τον τίτλο υπάρχει και ένα πλήθος άλλων όρων και εκφράσεων,το οποίο δείχνει την κατευθυντήρια ψυχολογική γραμμή της ανωτέρω ψυχολόγου για την ερμηνεία του φαινομένου της εξέλιξης. Ακολούθως θα αναφέρουμε μερικά τέτοια σημεία, για να στηρίξουμε τις διαπιστώσεις μας και για να βοηθήσουμε το μελετητή να κατανοήσει σωστά το έργο.

Στη σελίδα 151 γράφει:".... γιατί μπορεί να εκμαθευτεί μόνο εκείνο, για το οποίο έχει προετοιμάσει το παιδί η ωριμότητα και γιατί το επίπεδο εξέλιξης κατά την είσοδο στο σχολείο είναι ο αποφαστιστικός παράγοντας για την καλή σχολική πρόοδο." Μιλάει επίσης για βαθμίδες, δηλαδή στάδια εξέλιξης, κάτι που μόνο με τη θεωρία της ωρίμανσης μπορεί να θεμελιωθεί.Αυτό φαίνεται από την έκφραση "Τα γενικά χαρακτηριστικά των βαθμίδων της εξέλιξης που έφερε σε φως η ψυχολογία του παιδιού..." στη σελίδα 152.

Η εφαρμογή του κριτηρίου έχει κατά τη γνώμη της και προγνωστική αξία. Γράφει στη σελίδα 153:"Είναι προγνωστικό, όταν παρέχει μια εικόνα των κληρονομικών ικανοτήτων και των προσδοκώμενων δυνατοτήτων εξέλιξης". Εδώ είναι σαφής η αντίληψη περί της καθοριστικής αξίας που αποδίδεται στον παράγοντα "κληρονομικότητα" για την πνευματική και σωματική εξέλιξη του ανθρώπου, σε αντίθεση με τον παράγοντα "περιβάλλον", δηλαδή τη μάθηση. Η κληρονομικότητα καθορίζει το ρυθμό της ωρίμανσης αλλά και το τελικό επίπεδο που θα φθάσει το άτομο.

Η άποψή μας ότι ψυχολογική βάση του κριτηρίου της G.Strebel είναι η θεωρία της ωρίμανσης ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τη μεγάλη σημασία που αποδίδει στον παράγοντα "ηλικία" για την πνευματική εξέλιξη, αλλά και για την εξέλιξη της προσωπικότητας.Στη σελίδα 156 παρατηρεί: "Τα αποτελέσματα του κριτηρίου από τις διάφορες ομάδες ηλικιών ... αισθητοποίησαν σαφέστατα,με λίγες εξαιρέσεις,τις προόδους κατά ηλικία από τη μια ομάδα στην άλλη" Στην ίδια σελίδα γράφει: "..... οι εργασίες αποδείχθηκαν ως κατ'ουσίαν χαρακτηριστικές για την ηλικία...",εννοείται των 6 μέχρι 7 ετών.Αλλά και στη σελίδα 152 μιλάει για γενικά χαρακτηριστικά των βαθμίδων της εξέλιξης.Στην ίδια σελίδα αναφέρεται και πάλι στην κληρονομικότητα (βιολογική διασπορά) η οποία διαφοροποιεί το επίπεδο εξέλιξης των συνομήλικων μαθητών. Θα ήταν παράλειψη αν δεν επισημαίναμε και τη βαρύτητα, μάλλον δευτερεύουσα, που αποδίδει και στις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην πνευματική και στην κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Στη σελίδα 153 γράφει:

"Επειδή,παράλληλα με την καταβολή, ασκεί και το περιβάλλον μια διαμορφωτική δύναμη στο παιδί, θα διαφοροποιούνται σημαντικά τα πνευματικά περιεχόμενα και οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών .... ανάλογα με τις εξωτερικές καταστάσεις και με τον πλούτο της εμπειρίας τους..."Στην ίδια σελίδα παρατηρεί:"...γιατί το παιδί δεν μπορεί να χωρισθεί από το περιβάλλον του και δεν είναι δυνατόν να απομονωθούν οι εμπειρίες του που συνδέονται με το περιβάλλον."

Για τη σημασία που αποδίδει η ψυχολόγος μας στον παράγοντα περιβάλλον" παραπέμπουμε το μελετητή και στο κεφάλαιο "Αναμνηστικά στοιχεία" (σελ. 159 και 160).

Στη σελίδα 153 η G.Strebel δεν αποκλείει και τη δυνατότητα μετα-ωρίμανσης των παιδιών που παρουσιάζουν κάποια καθυστέρηση και επισημαίνει την ανάγκη ανάλογης προσοχής και ενίσχυσής τους. Παράλληλα διακρίνει δύο πλευρές της σχολικής ωριμότητας: Τη νοητική ή πνευματική και τη χαρακτηρολογική και κοινωνική ωριμότητα.Η χαρακτηρολογική και η κοινωνική ωριμότητα είναι κατά τη G.Strebel σημαντικότερη απ'ό,τι η νοητική ωριμότητα, για να μπορέσει το παιδί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις.

Σκοπός του κριτηρίου, σύμφωνα με τη συγγραφέα,είναι να διαπιστώσει αν το παιδί που έφθασε στην καθορισμένη από το νόμο ηλικία είναι και πραγματικά ώριμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Η σχολική ωριμότητα δεν είναι νομικό, αλλά ψυχολογικό πρόβλημα.Ένα κριτήριο επομένως σχολικής ωριμότητας είναι απαραίτητο, για τους ακόλουθους λόγους:

1. Μεταξύ των παιδιών της ίδιας ηλικίας υπάρχει βιολογική διασπορά, δηλαδή αποκλίσεις τόσο στη σωματική όσο και στην πνευματική εξέλιξη. Επομένως δεν έχουν όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας στον ίδιο βαθμό εξελίξει τις γνωστικές, χαρακτηρολογικές και κοινωνικές τους ικανότητες.

2. Η ενορατική διάγνωση ή διάγνωση όψεως δίνει τις περισσότερες φορές παραπλανητικά αποτελέσματα ως προς το επίπεδο εξέλιξης του παιδιού. Μόνο μια διαδικασία κριτηρίων αποτελεί μια σίγουρη βάση για τη διάγνωση της σχολικής ωριμότητας ή ανωριμότητας του παιδιού.

3. Ο γονείς δεν μπορούν να εκτιμήσουν σωστά την ωριμότητα και τη νοημοσύνη των παιδιών τους και δεν πείθονται για την ανωριμότητά τους χωρίς αντικειμενική απόδειξη.

4. Οι δάσκαλοι παραπονούνται συχνά για σχολικώς ανώριμα παιδιά, τα οποία αποτελούν γι' αυτούς ένα μεγάλο πονοκέφαλο, αφού νομικώς είναι υποχρεωμένοι να τα συμπεριλαμβάνουν στην τάξη τους, αλλά στις σχολικές τους εργασίες αποτυγχάνουν, προς μεγάλη ζημιά της περαιτέρω εξέλιξής τους.

5. Οι αντιδράσεις του παιδιού στα προβλήματα (εργασίες) που θέτει το κριτήριο της σχολικής ωριμότητας είναι σύμπτωμα της βασικής του στάσης και χαρακτηριστική για τη συνολική ωριμότητα ή ανωριμότητα.

Το κριτήριο της σχολικής ωριμότητας της G.Strebel έχει μια διπλή

λειτουργία:τη διαγνωστική και την προγνωστική. Διαγνωστική είναι η λειτουργία του, αφού το αποτέλεσμα που προκύπτει από την εξέταση ενός παιδιού επιτρέπει να διαπιστωθεί η πνευματική και ψυχική του κατάσταση κατά τη στιγμή της εξέτασης.Προγνωστική είναι η λειτουργία του, αφού δίνει μια εικόνα των κληρονομικών του ικανοτήτων και των προσδοκώμενων δυνατοτήτων εξέλιξης.

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω η ωρίμανση έχει δύο όψεις:την πνευματική (γνωστική) και τη χαρακτηρολογική- κοινωνική. Επειδή κατά τη γνώμη της Strebel η ωριμότητα της προσωπικότητας είναι σπουδαιότερη από την ωριμότητα των γνωστικών λειτουργιών, είναι απαραίτητο να αποδίδεται μεγαλύτερη προσοχή στους χαρακτηρολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες απ'ό,τι στη νοημοσύνη.

Το κριτήριο σχολικής ωριμότητας που κατασκεύασε η G.Strebel έχει ως αντικείμενο έρευνας τα παιδιά της Ελβετίας ηλικίας 6:3 μέχρι 7:3 ετών, τα οποία βρίσκονται στο κατώφλι εισόδου στο σχολείο. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι:

1. Κατά την εφαρμογή των ερωτήσεων και κατά την αξιολόγηση των απαντήσεων ο ερευνητής λαμβάνει υπόψη του τόσο τους ατομικούς όσο και τους περιστασιακούς παράγοντες που επιδρούν κάθε φορά.

2. Το κριτήριο περιλαμβάνει εργασίες από γνωστά, αναθεωρημένα και δοκιμασμένα συστήματα κριτηρίων (Binet,Danzinger,Winkler, Bühler και Hetzer).

3. Οι ελάχιστες διαφορές επίδοσης μεταξύ των ηλικιών που εξετάσθηκαν, παρουσιάστηκαν στα κριτήρια I,II, IV και X και οι μεγαλύτερες στα κριτήρια III,VI,VIII,IX και XII. Αυτό σημαίνει ότι η δεύτερη ομάδα των κριτηρίων συνδέεται περισσότερο με την ηλικία και είναι πιο κατάλληλη για τη βαθμίδα της σχολικής ωριμότητας.

4.Το κριτήριο της σχολικής ωριμότητας είναι ατομικό, δηλαδή, το κάθε παιδί εξετάζεται χωριστά.

5.Δεν εφαρμόζει ένα αυστηρό χρονικό όριο ούτε για την εκτέλεση κάθε εργασίας του κριτηρίου ούτε και για το σύνολο των εργασιών.Το αξίωμα που ισχύει είναι:Δεν πρέπει να περιορίζουμε αυστηρά το χρόνο εξέτασης, πρέπει όμως να παρατηρούμε και να σημειώνουμε το χρόνο που χρειάζεται κάθε παιδί στα επιμέρους προβλήματα και στο σύνολό τους. Για το ώριμο σχολικώς παιδί ο κανονικός χρόνος είναι 30 μέχρι 45 λεπτά, σπανιότερα μία ώρα.

6.Αποφασιστικό ρόλο για την επιτυχία της εξέτασης και για τη συγκέντρωση πληροφοριών για το παιδί παίζει η αποκατάσταση επαφής μεταξύ αυτού και του ερευνητή.

7.Απαιτείται να γίνεται η εξέταση στη διάλεκτο του παιδιού και

να έχει εγγύτητα προς τη ζωή.Η αρχή γίνεται πάντοτε με μια εύκολη εργασία, ώστε η απάντηση σ'αυτή να επιδρά ενθαρρυντικά στο παιδί.

8.Δεν ενδιαφέρει τόσο το "τι" επιτυγχάνει ένα παιδί,αλλά το "πώς" το επιτυγχάνει, δηλαδή ο δρόμος που ακολουθεί για τη λύση ενός προβλήματος που θέτει το κριτήριο. Για το λόγο αυτό το παιδί γίνεται αντικείμενο παρατήρησης από γνωστική και χαρακτηρολογική σκοπιά κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

9. Το κριτήριο απαιτεί από τον εξεταστή να γνωρίζει καλά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σχολικής ωριμότητας, ώστε να προσδιορίζει τους χαρακτηριστικούς για την ηλικία από τους παρατηρούμενους τρόπους αντίδρασης του κάθε παιδιού (κανονικούς ή όχι κανονικούς).

10. Κάθε επίδοση του παιδιού κατά την εξέταση κρίνεται όχι μόνο ποσοτικά,αλλά και ποιοτικά.

11.Το αποτέλεσμα της εξέτασης συμπληρώνεται με την παρατήρηση του παιδιού στο ελεύθερο παιγνίδι και με μια ελεύθερη συνομιλία μ'αυτό. Απαραίτητο συμπλήρωμα αποτελούν επίσης και τα αναμνηστικά στοιχεία για το παιδί, δηλαδή τα στοιχεία της γέννησης, η πρώιμη παιδική ηλικία, οι ασθένειες,η οικογενειακή αγωγή κ.τ.λ.

12. Το αποτέλεσμα της εξέτασης ερμηνεύεται ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, γιατί δύο παιδιά με το ίδιο ποσοτικό αποτέλεσμα στην εξέταση μπορεί να έχουν διαφορετικό επίπεδο εξέλιξης, σε βαθμό που το ένα να είναι σχολικώς ώριμο και το άλλο ανώριμο. Για το λόγο αυτό γίνεται και ψυχολογική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

13. Οι εργασίες του κριτηρίου κρίνουν διαφορετικές λειτουργίες.Γι'αυτό δεν είναι της ίδιας σπουδαιότητας για την αξιολόγηση του κάθε παιδιού ως προς τη σχολική ωριμότητα ή ανωριμότητα. Επίσης υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση μεταξύ ορισμένων εργασιών του κριτηρίου, οπότε υπάρχει δυνατότητα συμψηφισμού τους.Ο συμψηφισμός αυτός μπορεί να γίνει π.χ. μεταξύ των εργασιών V και VI και II και XII.

14.Το αποτέλεσμα της εξέτασης μπορεί να διαφοροποιήσει τις εργασίες σε εκείνες που φανερώνουν τη χαρακτηρολογική και σε εκείνες που φανερώνουν την πνευματική σχολική ωριμότητα.Η ταξινόμηση βέβαια αυτή δεν παραβλέπει τη στενή σχέση μεταξύ των δύο πλευρών της προσωπικότητας. Οι εργασίες που κρίνουν μάλλον την πνευματική σχολική ωριμότητα είναι οι I,IV,V,VII,VIII,IX και X. Τη χαρακτηρολογική ωριμότητα την εξετάζουν οι εργασίες II,III,VI,XI και XII.

Η εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας με το παρόν κριτήριο δεν είναι οριστική, αλλά προσωρινή, γιατί ο αρχάριος μαθητής βρίσκεται σ'ένα μεταβατικό στάδιο και σε έντονη ετοιμότητα μεταβολής και γιατί το σχολείο δεν είναι ένα απολύτως προσδιορίσιμο "σταθερό μέγεθος".

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

β) Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του συνολικού αποτελέσματος
γ) Δυσκολίες της αξιολόγησης και όρια του κριτηρίου

4. Παραδείγματα από την πράξη
Παράδειγμα Α
Παράδειγμα Β
Παράδειγμα Γ
Παράδειγμα Δ

III Τελικό συμπέρασμα

IV. Παράρτημα
Ερωτηματολόγιο για τη νηπιαγωγό
Ερωτηματολόγιο για τους γονείς
Φύλλο εξέτασης

5. Σχολική ικανότητα των παιδιών ηλικίας 5:6 μέχρι 7:6 ετών
Στάθμιση του Strebel-Test σχολικής ωριμότητας στα ελληνικά σχολικά δεδομένα.

6. Κοινωνική τάξη και σχολική ικανότητα.
Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του Strebel - Test σχολικής ωριμότητας στα ελληνικά δεδομένα.

Προεισαγωγικές Παρατηρήσεις

Η παρούσα "οδηγία"είναι ένα απόσπασμα από τον τόμο "Test σχολικής ωριμότητας" της G.Strebel (Τόμος 7 των εργασιών στην ψυχολογία, Παιδαγωγική και θεραπευτική Παιδαγωγική, που εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Freiburg της Ελβετίας, υπο τη διεύθνση του καθηγητή Γr. E. Montalta. Εκδοτικός οίκος Antonius Solothurn, 260 σελ., 4η αμετάβλητη έκδοση 1964). Η αρίθμηση των σελίδων είναι αντίστοιχη, εκείνης του κειμένου του τόμου. Οι αριθμοί στο κάτω μέρος της σελίδας αναφέρονται στις σελίδες ή αντιστοίχως στη βιβλιογραφία του κειμένου στον εν λόγω τόμο. Στο ακόλουθο σχήμα περιέχεται το αποτέλεσμα του Test (κριτηρίου) του παραδείγματος Α (σελ. 204), το οποίο αναφέρεται στο κείμενο του τόμου 7, ενώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι σωστές και οι λαθεμένες απαντήσεις είναι μεταγραμμένες στο νέο, συνοπτικότερο σχήμα συμψηφισμού, κάτι που πρέπει ανάλογα να γίνει και για τα παραδείγματα Β,C και D

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Συν
Δ.Ι	Ι.Μ	Δ.Π	Ο.Σ	Ε.Π	Ε.Ι	Σ.Ο	Ο.Α	Σ.Ε	Ο.Χ	ΕΕ	ΙΣΠ	
			\	\						\	\	5
\	\	\			\	\	\				\	7

Αφού η σχολική ωριμότητα είναι πρόβλημα του συνόλου της προσωπικότητας του παιδιού, περιττεύει να παρατηρήσουμε ότι για την κατά το δυνατόν επισταμένη και ευσυνείδητη χρησιμοποίηση του κριτηρίου σχολικής ωριμότητας είναι απαραίτητη η μελέτη του κειμένου του τόμου (ιδιαίτερα των κεφαλαίων Ι και ΙΙ για τη φύση και την κατανόηση της σχολικής ωριμότητας).

III. ΤΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΕΛΒΕΤΙΑΣ

1. Αναγκαιότητα,κατασκευή και δομή του κριτηρίου

Στην πρώτη έκδοση αυτής της εργασίας (1946)προτείνουμε μια σειρά κριτηρίων για την εξέταση της σχολικής ωριμότητας, τα οποία κατασκευάστηκαν αφού πρώτα δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις ελβετικές συνθήκες. Εμφανίζονται στο εξής σε αναθεωρημένη μορφή και σε δεύτερη έκδοση. Στόχος της εργασίας ήταν, εν αναφορά προς προηγούμενες μεθόδους διαπίστωσης της σχολικής ωριμότητας και με βάση τα πιο σύγχρονα αποτελέσματα της ψυχολογικής έρευνας, να δημιουργήσει μια μεθοδολογία κριτηρίων, με τη βοήθεια της οποίας μπορεί να διαπιστωθεί, αν το παιδί, που έφθασε στην καθορισμένη απο τη σχολική νομοθεσία ηλικία, είναι πραγματικά ώριμο σχολικώς, δηλαδή έχει την αναγκαία εξελικτική ωριμότητα και την ικανότητα επίδοσης, για να ανταποκριθεί κατά το δυνατόν επιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή έχει θεμελιώδη σημασία, γιατί μπορεί να εκμαθευτεί μόνο εκείνο, για το οποίο έχει προετοιμάσει το παιδί η ωριμότητα* και γιατί το επίπεδο εξέλιξης κατά την είσοδο στο σχολείο είναι αποφασιστικός παράγοντας για την καλή σχολική πρόοδο.**

Με τη δημιουργία μιας σειράς κριτηρίων, η οποία προσπαθεί να κάμει "διαπιστώσιμη" τη σχολική ωριμότητα, θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν παράλληλα με το παιδί και πρακτικοί σκοποί του σχολείου, γιατί η έρευνα που σχετίζεται με την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο ωφελεί τόσο τον αρχάριο μαθητή, όσο και το ίδιο σχολείο.

Μέχρι και τον τελευταίο καιρό στο πρόβλημα της σχολικής ωριμότητας δίνεται απάντηση πολλές φορές μόνο απο νομικές και οικονομικές οπτικές γωνίες. Η τοποθέτηση αυτή κρύβει μέσα της έναν κίνδυνο για την προκοπή του παιδιού, γιατί το πρόβλημα της σχολικής ωριμότητας πρέπει να θεωρηθεί ως ψυχολογικό και μπορεί να βρεί

---

* Schenk-Danzinger,L.:Entwicklungstest für das Schulalter,1953, σελ.18

** Kern, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife,1951,S.70

τη σωστή απάντηση μόνο από το επίπεδο εξέλιξης του παιδιού.

Η αναγκαιότητα ενός ψυχοδιαγνωστικού μέσου, το οποίο μπορεί να βοηθήσει κατά την αξιολόγηση των αρχάριων μαθητών, προκύπτει από το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των εξετάσεων εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο το πνευματικό και ψυχικό επίπεδο ωριμότητας των παιδιών τις περισσότερες φορές μπορεί μόνο να "ψηλαφισθεί" και η ονομαζόμενη γνωμοδότηση όψεως δεν επαρκεί, κυρίως σε δυσκολότερες περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά η απαίτηση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι ο αριθμός των ανώριμων σχολικώς παιδιών είναι πολύ μεγαλύτερος απ'ό,τι γενικώς πιστεύεται και ότι πολλοί από τους αρχάριους μαθητές, παρά την ελλειπή τους ωριμότητα, εισάγονται στο σχολείο, μετά όμως δύσκολα τα καταφέρνουν ή μένουν στάσιμοι, και κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής τους φοίτησης υποφέρουν από την ανεπάρκειά τους.

Επειδή οι συνομήλικοι αρχάριοι μαθητές μπορούν να βρίσκονται σε εντελώς διαφορετικό επίπεδο εξέλιξης, λόγω της βιολογικής διασποράς, και επειδή η ενορατική διάγνωση του επιπέδου εξέλιξής τους μπορεί να ξεγελά, χρειάζεται αυτή ένα στήριγμα, το οποίο είναι δεδομένο στη διαδικασία των κριτηρίων. Το κριτήριο θέλει να βοηθήσει να υπερβούμε την απλή υπόθεση και την απλή εκτίμηση. Ο πιο σίγουρος δρόμος για να εντοπίσουμε τους υποεξελιγμένους αρχάριους μαθητές είναι εντούτοις η επιστημονικώς θεμελιωμένη εξέταση της σχολικής ωριμότητας.

Η αναγκαιότητα ενός κριτηρίου σχολικής ωριμότητας καταδεικνύεται περαιτέρω και από το γεγονός ότι πολλοί γονείς δύσκολα μπορούν να δείξουν σύνεση για την υποεξέλιξη και κυρίως για τις μεγαλύτερες καθυστερήσεις στην εξέλιξη των παιδιών τους χωρίς αντικειμενική απόδειξη. Κυρίως οι νηπιαγωγοί μας λένε συνεχώς πόσο κοπιάζουν για να κάμουν κατανοητές στους γονείς τις καθυστερήσεις στην εξέλιξη των παιδιών τους και να τους πείσουν για μια αναβολή της σχολικής φοίτησης.Γιατί,εφόσον τα παιδιά τους έχουν φθάσει στην αναγκαία και προκαθορισμένη για την είσοδο στο σχολείο ηλικία "πρέπει να είναι γι' αυτό ώριμα".Δάσκαλοι και δασκάλες παραπονιούνται για ανώριμα σχολικώς παιδιά, για τα οποία δεν δείχνει κανένας κατανόηση και τα οποία οφείλουν απλώς να συμπεριλαμβάνονται στα άλλα, προς μεγάλη ζημιά της περαιτέρω εξέλιξής τους.

Οι γονείς δεν μπορούν να παρατηρήσουν σωστά και να εκτιμήσουν την ωριμότητα και τη νοημοσύνη των παιδιών τους. Ο σχολίατρος και ο σχολικός ψυχολόγος ή μια άλλη "ουδέτερη" ειδική υπηρεσία θα μπορέσουν να κάμουν ακόμα καλύτερα πιστευτή την αναγκαιότητα

μιας αναβολής, με βάση τον έλεγχο της ωριμότητας.

Η κατασκευή του δικού μας κριτηρίου σχολικής ωριμότητας έγινε χωρίς υπερεκτίμηση των ψυχοδιαγνωστικών μεθόδων έρευνας. Εντούτοις η ιδέα του κριτηρίου, όπως εξελίχθηκε στη διάρκεια του χρόνου, φαίνεται πολύτιμη και δικαιωμένη.Τα γενικά χαρακτηριστικά των βαθμίδων εξέλιξης που έφερε σε φως η ψυχολογία του παιδιού μέχρι σήμερα έδειξαν ότι βασικά γνωρίσματα της κάθε είδους φύσης και της κάθε εξελικτικής ωριμότητας εκδηλώνονται στην όλη δράση και συμπεριφορά του παιδιού. Η ψυχική εξέλιξη μπορεί όμως να "μετρηθεί" μόνο απο τον τρόπο που το παιδί συμπεριφέρεται προς τον εξωτερικό κόσμο. Έτσι,μπορεί και η συμπεριφορά που προκαλείται μέσω εργασιών του κριτηρίου να είναι συμπτωματική για τη βασική στάση* του παιδιού και χαρακτηριστική για τη σχολική του ωριμότητα, εννοείται με ταυτόχρονη πάντοτε συνεκτίμηση της προϊστορίας και της αυθόρμητης συμπεριφοράς του.

Οι έρευνες για τη διαπίστωση της σχολικής ωριμότητας είναι, σύμφωνα με τη φύση τους, εξετάσεις επίδοσης και εκτείνονται (σύμφωνα με το στόχο) στη συνολική εξέλιξη του παιδιού. Επιδόσεις στα κριτήρια (Test) είναι πάντοτε αντιδραστικά** φαινόμενα κατά κάποιο τρόπο, γιατί κάθε κριτήριο έχει το χαρακτήρα μιας επιβαλλόμενης εργασίας. Όπως κάθε δράση έχει ως συνέπεια μια αντίδραση, έτσι και στην εντύπωση ακολουθεί η έκφραση.Και με τα κριτήρια δίνονται στα παιδιά εργασίες, δηλαδή ερεθισμοί, και αναμένεται η αντίδραση.Επειδή μόνο από την αντίδραση μπορεί να βγεί το συμπέρασμα πως επέδρασε κάτι, είναι καλύτερα να αντιδρά το παιδί, έστω και αρνητικά.Και η αρνητική αντίδραση είναι ίσως για το ψυχολόγο μια θετική υπόδειξη.

Οι ψυχολογικές εξετάσεις ή τα κριτήρια βοηθούν στην κατανόηση της ανθρώπινης ψυχής.Μπορούν να επιβεβαιώνονται ή να απορρίπτονται, να βρίσκουν προτίμηση ή αποστροφή, να έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το αποτέλεσμα είναι διαγνωστικό, όταν διαπιστώνεται η πνευματική και η ψυχική κατάσταση που υπάρχει κατά τη στιγμή της εξέτασης. Είναι προγνωστικό , όταν παρέχει μια εικόνα

---

* συμπτωματική για τη βασική στάση: Η έκφραση έχει την έννοια ότι η αντίδραση του παιδιού σε ένα πρόβλημα τουTest(κριτηρίου) είναι ένα σύμπτωμα της κυρίας συμπεριφοράςτου (σημ. μεταφραστή)

** Ο όρος "αντιδραστικός" αναφέρεται στο συμπεριφοριστικό σχήμα Ερεθισμός - Αντίδραση (σημ. μεταφραστή)

των κληρονομικών ικανοτήτων και των προσδοκώμενων δυνατοτήτων εξέλιξης.Το παρόν κριτήριο σχολικής ωριμότητας προσπαθεί να λάβει υπόψη του και τις δύο όψεις.Μπορεί να δώσει τόσο διαγνωστικές όσο και προγνωστικές υποδείξεις,όπως αποδείχθηκε απο τις συγκρίσεις του αποτελέσματος της εξέτασης με τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών.Έγινε επίσης προσπάθεια να ενσωματωθεί σ'αυτό και η θεραπευτική πλευρά, αφού το κριτήριο πρέπει να αποκαλύψει ποιες σημαντικές για το σχολείο λειτουργίες του παιδιού δεν έχουν ακόμα εξελιχθεί ή έχουν εξελιχθεί ελλιπώς και σε ποιους τομείς έχει ανάγκη ακόμα της μετα - ωρίμανσης και της αντίστοιχης φροντίδας και ενίσχυσης. Στην κατασκευή χρήσιμων κριτηρίων για τη διερεύνηση της χαρακτηρολογικής και πνευματικής ωριμότητας των αρχάριων μαθητών παρεμβάλλονται εκ των προτέρων σημαντικές δυσκολίες. Επειδή, παράλληλα με την καταβολή, ασκεί και το περιβάλλον μια διαμορφωτική δύναμη στο παιδί, θα διαφοροποιούνται σημαντικά τα πνευματικά περιεχόμενα και οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, που δηλώνονται για το σχολείο, ανάλογα με τις εξωτερικές καταστάσεις και τον πλούτο της εμπειρίας τους: Παιδιά από κοινωνικώς δυσμενείς συνθήκες διαφέρουν από τα παιδιά που μεγαλώνουν κάτω από ευμενείς οικογενειακές και οικονομικές συνθήκες. Το παιδί της επαρχίας και του χωριού έχει κατά κάποιο τρόπο έναν "άλλο κόσμο" απ' ό,τι το παιδί της πόλης.Το παιδί από πολύτεκνη οικογένεια εμφανίζεται διαφορετικό απ' ό,τι το μοναχοπαίδι κ.τ.λ.Έτσι θα μπορούσε να νομισθεί ότι για τα πιο συχνά είδη περιβάλλοντος θα πρέπει να κατασκευασθούν ιδιαίτερα κριτήρια, κάτι που δεν μπορεί εντούτοις να ληφθεί υπόψη κάθε φορά. Επίσης η απαίτηση για ανεξαρτησία ενός κριτηρίου από το περιβάλλον είναι βασικά εντελώς ανεκπλήρωτη, γιατί το παιδί δεν μπορεί να χωρισθεί από το περιβάλλον του και δεν είναι δυνατόν να απομονωθούν οι εμπειρίες του που συνδέονται με το περιβάλλον.Θα πρέπει επομένως να αφεθεί στην ψυχολογική εμπειρία του ερευνητή να λάβει ανάλογα υπόψη του, τόσο κατά την εφαρμογή όσο και κατά την αξιολόγηση των εργασιών του κριτηρίου,τους ατομικούς και περιστασιακούς παράγοντες που επιδρούν κάθε φορά.

Τα κριτήρια, επειδή εξετάζουν τη σχολική ωριμότητα,είναι επικεντρωμένα ειδικά στην ηλικία εισόδου στο σχολείο. Αντικείμενο της έρευνας είναι η υπό εξέλιξη πνευματική και ψυχική ωριμότητα του αρχάριου μαθητή στην ηλικία 6:3 μέχρι 7:3 ετών. Αυτό το όριο ηλικίας στηρίζεται από τη μια πλευρά στην ηλικία εισόδου στο σχολείο που έχει καθορισθεί στους δικούς μας καντονιακούς σχολικούς νόμους, η οποία κυμαίνεται μεταξύ του πλήρους 6 και του πλήρους 7 έτους,

μιας αναβολής, με βάση τον έλεγχο της ωριμότητας.

Η κατασκευή του δικού μας κριτηρίου σχολικής ωριμότητας έγινε χωρίς υπερεκτίμηση των ψυχοδιαγνωστικών μεθόδων έρευνας. Εντούτοις η ιδέα του κριτηρίου, όπως εξελίχθηκε στη διάρκεια του χρόνου, φαίνεται πολύτιμη και δικαιωμένη.Τα γενικά χαρακτηριστικά των βαθμίδων εξέλιξης που έφερε σε φως η ψυχολογία του παιδιού μέχρι σήμερα έδειξαν ότι βασικά γνωρίσματα της κάθε είδους φύσης και της κάθε εξελικτικής ωριμότητας εκδηλώνονται στην όλη δράση και συμπεριφορά του παιδιού. Η ψυχική εξέλιξη μπορεί όμως να "μετρηθεί" μόνο απο τον τρόπο που το παιδί συμπεριφέρεται προς τον εξωτερικό κόσμο. Έτσι,μπορεί και η συμπεριφορά που προκαλείται μέσω εργασιών του κριτηρίου να είναι συμπτωματική για τη βασική στάση* του παιδιού και χαρακτηριστική για τη σχολική του ωριμότητα, εννοείται με ταυτόχρονη πάντοτε συνεκτίμηση της προϊστορίας και της αυθόρμητης συμπεριφοράς του.

Οι έρευνες για τη διαπίστωση της σχολικής ωριμότητας είναι, σύμφωνα με τη φύση τους, εξετάσεις επίδοσης και εκτείνονται (σύμφωνα με το στόχο) στη συνολική εξέλιξη του παιδιού. Επιδόσεις στα κριτήρια (Test) είναι πάντοτε αντιδραστικά** φαινόμενα κατά κάποιο τρόπο, γιατί κάθε κριτήριο έχει το χαρακτήρα μιας επιβαλλόμενης εργασίας. Όπως κάθε δράση έχει ως συνέπεια μια αντίδραση, έτσι και στην εντύπωση ακολουθεί η έκφραση.Και με τα κριτήρια δίνονται στα παιδιά εργασίες, δηλαδή ερεθισμοί, και αναμένεται η αντίδραση.Επειδή μόνο από την αντίδραση μπορεί να βγεί το συμπέρασμα πως επέδρασε κάτι, είναι καλύτερα να αντιδρά το παιδί, έστω και αρνητικά.Και η αρνητική αντίδραση είναι ίσως για το ψυχολόγο μια θετική υπόδειξη.

Οι ψυχολογικές εξετάσεις ή τα κριτήρια βοηθούν στην κατανόηση της ανθρώπινης ψυχής.Μπορούν να επιβεβαιώνονται ή να απορρίπτονται, να βρίσκουν προτίμηση ή αποστροφή, να έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το αποτέλεσμα είναι διαγνωστικό, όταν διαπιστώνεται η πνευματική και η ψυχική κατάσταση που υπάρχει κατά τη στιγμή της εξέτασης. Είναι προγνωστικό , όταν παρέχει μια εικόνα

---

* συμπτωματική για τη βασική στάση: Η έκφραση έχει την έννοια ότι η αντίδραση του παιδιού σε ένα πρόβλημα τουTest(κριτηρίου) είναι ένα σύμπτωμα της κυρίας συμπεριφοράςτου (σημ. μεταφραστή)

** Ο όρος "αντιδραστικός" αναφέρεται στο συμπεριφοριστικό σχήμα Ερεθισμός - Αντίδραση (σημ. μεταφραστή)

των κληρονομικών ικανοτήτων και των προσδοκώμενων δυνατοτήτων εξέλιξης.Το παρόν κριτήριο σχολικής ωριμότητας προσπαθεί να λάβει υπόψη του και τις δύο όψεις.Μπορεί να δώσει τόσο διαγνωστικές όσο και προγνωστικές υποδείξεις,όπως αποδείχθηκε απο τις συγκρίσεις του αποτελέσματος της εξέτασης με τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών.Έγινε επίσης προσπάθεια να ενσωματωθεί σ'αυτό και η θεραπευτική πλευρά, αφού το κριτήριο πρέπει να αποκαλύψει ποιες σημαντικές για το σχολείο λειτουργίες του παιδιού δεν έχουν ακόμα εξελιχθεί ή έχουν εξελιχθεί ελλιπώς και σε ποιους τομείς έχει ανάγκη ακόμα της μετα - ωρίμανσης και της αντίστοιχης φροντίδας και ενίσχυσης. Στην κατασκευή χρήσιμων κριτηρίων για τη διερεύνηση της χαρακτηρολογικής και πνευματικής ωριμότητας των αρχάριων μαθητών παρεμβάλλονται εκ των προτέρων σημαντικές δυσκολίες. Επειδή, παράλληλα με την καταβολή, ασκεί και το περιβάλλον μια διαμορφωτική δύναμη στο παιδί, θα διαφοροποιούνται σημαντικά τα πνευματικά περιεχόμενα και οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, που δηλώνονται για το σχολείο, ανάλογα με τις εξωτερικές καταστάσεις και τον πλούτο της εμπειρίας τους: Παιδιά από κοινωνικώς δυσμενείς συνθήκες διαφέρουν από τα παιδιά που μεγαλώνουν κάτω από ευμενείς οικογενειακές και οικονομικές συνθήκες. Το παιδί της επαρχίας και του χωριού έχει κατά κάποιο τρόπο έναν "άλλο κόσμο" απ' ό,τι το παιδί της πόλης.Το παιδί από πολύτεκνη οικογένεια εμφανίζεται διαφορετικό απ' ό,τι το μοναχοπαίδι κ.τ.λ.Έτσι θα μπορούσε να νομισθεί ότι για τα πιο συχνά είδη περιβάλλοντος θα πρέπει να κατασκευασθούν ιδιαίτερα κριτήρια, κάτι που δεν μπορεί εντούτοις να ληφθεί υπόψη κάθε φορά. Επίσης η απαίτηση για ανεξαρτησία ενός κριτηρίου από το περιβάλλον είναι βασικά εντελώς ανεκπλήρωτη, γιατί το παιδί δεν μπορεί να χωρισθεί από το περιβάλλον του και δεν είναι δυνατόν να απομονωθούν οι εμπειρίες του που συνδέονται με το περιβάλλον.Θα πρέπει επομένως να αφεθεί στην ψυχολογική εμπειρία του ερευνητή να λάβει ανάλογα υπόψη του, τόσο κατά την εφαρμογή όσο και κατά την αξιολόγηση των εργασιών του κριτηρίου,τους ατομικούς και περιστασιακούς παράγοντες που επιδρούν κάθε φορά.

Τα κριτήρια, επειδή εξετάζουν τη σχολική ωριμότητα,είναι επικεντρωμένα ειδικά στην ηλικία εισόδου στο σχολείο. Αντικείμενο της έρευνας είναι η υπό εξέλιξη πνευματική και ψυχική ωριμότητα του αρχάριου μαθητή στην ηλικία 6:3 μέχρι 7:3 ετών. Αυτό το όριο ηλικίας στηρίζεται από τη μια πλευρά στην ηλικία εισόδου στο σχολείο που έχει καθορισθεί στους δικούς μας καντονιακούς σχολικούς νόμους, η οποία κυμαίνεται μεταξύ του πλήρους 6 και του πλήρους 7 έτους,

και από την άλλη πλευρά στις διαπιστώσεις ότι το παιδί για τις δικές μας σχολικές συνθήκες δεν είναι ώριμο για το σχολείο πριν τη συμπλήρωση του 6 έτους. Οι όχι πλήρως εξάχρονοι είναι πολλές φορές αμφίβολα ώριμοι για το σχολείο και για το συμφέρον της ομαλής εξέλιξής τους θα ήταν ενίοτε ευκταία μια μάλλον αύξηση της ηλικίας εισόδου τους στο σχολείο.

Το κριτήριο σχολικής ωριμότητας κατασκευάσθηκε κάτω απο τις εξής οπτικές γωνίες:

1. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν εργασίες μόνο απο γνωστά, αναθεωρημένα και μέχρι τώρα δοκιμασμένα συστήματα κριτηρίων, τα οποία θα βοηθήσουν στη διαπίστωση της σχολικής ωριμότητας με έναν υψηλό βαθμό βεβαιότητας και θα είναι κατάλληλα για τις ελβετικές συνθήκες.

2. Κατά την εκλογή των εργασιών του κριτηρίου αποφασιστική θα είναι η ειδική, διαγνωστική και προγνωστική τους αξία για τη διαπίστωση των χαρακτηρολογικών γνωρισμάτων της σχολικής ωριμότητας, μια και η χρησιμότητα ενός κριτηρίου εξαρτάται απο τη συμπτωματική του αξία.

3. Κάθε εργασία πρέπει να δίνει κατά το δυνατόν πολλή ευκαιρία για την παρατήρηση γενικών και ατομικών τρόπων αντίδρασης και συμπεριφοράς, να είναι προσιτή στην ψυχολογική ερμηνεία και να μπορεί να αποκαλύπτει τις πιθανές αιτίες της αποτυχίας των καθυστερημένων,* σχολικώς ανώριμων παιδιών.

4. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στους χαρακτηρολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες απ'ό,τι στο "καθαρό" ύψος της νοημοσύνης, γιατί κατά την εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας είναι σπουδαιότερη η ωριμότητα της προσωπικότητας απ'ό,τι η ωριμότητα των λειτουργιών.

5. Έχοντας ως στόχο μια γενική εικόνα του ατόμου δεν επιτρέπεται να παίζει αποφασιστικό ρόλο η επιμέρους ή η ειδική επίδοση, αλλά το επίπεδο της συνολικής εξέλιξης του παιδιού.

6. Επιδιώκεται ένας συνδυασμός γλωσσικών και χειροτεχνικών κριτηρίων, εύκολης προμήθειας του υλικού των κριτηρίων, απλού χειρισμού τους και κατά το δυνατόν σύντομης διάρκειας της εξέτασης.

---

* Ο όρος "καθυστερημένα" δε χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια των νοητικώς καθυστερημένων, αλλά με την έννοια μιας επιβραδυμένης, λόγω ατομικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων, εξέλιξης. (σημ. μεταφραστή)

Επειδή μια πλήρως πρωτότυπη εργασία,ιδιαίτερα από πλευράς στάθμισης του κριτηρίου, θα συνδεόταν με πολύ μεγάλες δυσκολίες, πάρθηκαν οι 12 εργασίες του κριτηρίου σχολικής ωριμότητας από τους Binet, Winkler, Bühler/Hetzer και Danzinger και παριστάνουν έναν ψυχολογικώς μελετημένο συμβιβασμό από αυτά τα συστήματα κριτηρίων. Απέναντι στις επιφυλάξεις ότι μια σειρά από 12 εργασίες είναι πολύ χρονοβόρα και θέτει πολύ υψηλές απαιτήσεις στην ικανότητα επίδοσης του αρχάριου μαθητή, μπορεί να αντιταχθεί ότι μια εξέταση της σχολικής ωριμότητας, η οποία πρέπει να διαπιστώσει κατά το δυνατόν πλήρως τον "τομέα σκέψης και δράσης" του παιδιού, απαιτεί ένα μεγάλο αριθμό κριτηρίων, προκειμένου να μη θολωθεί η εικόνα από ένα τυχαίο αποτέλεσμα.Η σχολική ωριμότητα έχει διάφορες "πλευρές". Άλλα κριτήρια εξετάζουν περισσότερο αυτές και άλλα εκείνες τις πλευρές.Τελικώς γίνεται δυνατή μια συνολική σύνοψη και εκτίμηση μέσω ενός σχετικά μεγάλου αριθμού εργασιών. Σε πιο απλές περιπτώσεις δεν είναι ίσως πάντοτε αναγκαίο να χρησιμοποιήσουμε και τις 12 εργασίες, έστω και αν από την άλλη πλευρά δε φαίνεται καμιά εργασία περιττή. Αν κατά την εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας επρόκειτο κατ'ουσίαν μόνο για ένα πρόβλημα της νοημοσύνης, δε θα χρειαζόταν αυτή η ποικιλία εργασιών και η σειρά των κριτηρίων θα μπορούσε να μειωθεί κατά το ήμισυ.Αντίθετα, όμως, η εμπειρία δείχνει ότι η χαρακτηρολογική και η κοινωνική ωριμότητα για την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο είναι σημαντικότερη απ'ό,τι η πνευματική, γι' αυτό και στο κριτήριο (Test) πρέπει να ληφθεί ανάλογα υπόψη. Όπου η απόφαση για τη σχολική ωριμότητα στηρίζεται μόνο σε μια σύντομη εξέταση της νοημοσύνης, θα προκύψουν λαθεμένες κρίσεις.Αυτό είναι τόσο πιθανότερο, όσο η νοημοσύνη αυτής της ηλικίας έχει κυρίως χαρακτήρα μηχανικό και μνημονικό και αυτό μπορεί να ξεγελάσει.

Ο επιμέρους εργασίες του κριτηρίου σχολικής ωριμότητας είναι συνοπτικώς οι ακόλουθες:

I. Ελεύθερο ιχνογράφημα (DANZINGER)
II.Ιχνογράφηση μορφών (WINKLER)
III.Διακόσμηση περιθωρίου (DANZINGER)
IV.Ορισμός μέσω δήλωσης του σκοπού (BINET)
V.Επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων (BINET)
VI.Επανάληψη μικρής ιστορίας (WINKLER)
VII.Σύνθεση ορθογωνίου (BINET)
VIII.Ολική αντίληψη αριθμοεικόνων (WINKLER)
IX.Κατανόηση σχέσης εικόνων (DANZINGER)

X.Ονομασία κύριων χρωμάτων (BINET)

XI.Εκτέλεση τριών παραγγελιών (BINET) XII.Ιχνογράφηση σχηματικών απεικονίσεων(BUHLER/HETZER)

XII. Ιχνογράφηση σχηματικών απεικονίσεων (Bühler/Hetzer).

Η επιτυχία της παραπάνω σειράς αμφισβητήθηκε κατά την εποχή της πρότασης του κριτηρίου.Μπορούσε βέβαια κανείς να μιλήσει για επιτυχία των επιμέρους εργασιών από την πλευρά των δημιουργών τους, αλλά δεν μπορούσε κανείς να προβλέψει πώς θα προσφερόταν το κριτήριο ως σύνολο για τη διαπίστωση της σχολικής ωριμότητας.

Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν στο μεταξύ με τη σειρά των εργασιών* έδειξαν κατά τρόπο ικανοποιητικό, ότι η προτεινόμενη σειρά αποδεικνύεται ως χρήσιμη και ότι μπορεί να εφαρμοσθεί με επιτυχία ως ψυχοδιαγνωστικό βοηθητικό μέσο για την κρίση αρχάριων μαθητών.

Για την πρακτική χρησιμότητα του κριτηρίου στη συγκεκριμένη περίπτωση όπως και στην πρόγνωση, συνηγορούν , εκτός από τους δικούς μας επανελέγχους, κυρίως αποτελέσματα των δύο επιστημονικών εργασιών από το Ινστιτούτο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Fribourg.** Από το αποτέλεσμα αυτών των εργασιών, στις οποίες εξετάσθηκαν συστηματικά με το κριτήριο συνολικά 400 παιδιά της Ελβετίας, προκύπτει ότι οι εργασίες υπόκεινται βέβαια σε ατομικές διακυμάνσεις, είναι όμως κατ'ουσίαν χαρακτηριστικές για την ηλικία, χωρίς πολύ μεγάλες αποκλίσεις και ανταποκρίνονται στις στατιστικές απαιτήσεις.Μπορεί επίσης να αποδειχθεί ως πλεονέκτημα ότι οι εργασίες προέρχονται απο ήδη σταθμισμένα συστήματα κριτηρίων και έχουν ως υποδομή μια πλατιά ψυχολογική έρευνα του παιδιού.

Για να ορισθεί το κατώτερο και το ανώτερο όριο του κριτηρίου, η μεθόδευση και στις δύο εργασίες έγινε κατά τέτοιο τρόπο, που τα προς εξέταση παιδιά προέρχονταν απο τρείς διαφορετικές ομάδες ηλικιών.

---

* σειρά εργασιών : Εννοείται εδώ η δέσμη των 12 προβλημάτων του κριτηρίου (σημ. μεταφραστή)

** FITZ,I.: Erfahrungen mit dem Schulreifetest nach G.Strebel, Diplomarbeit aus dem heilpädagogischen Institut Fribourg, 1951.
STREBEL,J.: Neue Erfahrungen mit dem Schulreifetest nach G.Strebel unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Vorschläge aus der Arbeit von FITZ, Diplomarbeit aus dem Heilpädagogischen Institut Fribourg, 1952.

Ομάδα I (ονομαζόμενη κατώτερη ακραία ομάδα) Παιδιά νηπιαγωγείου ηλικίας 5:3 μέχρι 6:3 ετών

Ομάδα II (ονομαζόμενη κεντρική ομάδα) Παιδιά, πριν από την εισαγωγή τους στο σχολείο, ηλικίας 6:3 μέχρι 7:3 ετών

Ομάδα III (ονομαζόμενη ανώτερη ακραία ομάδα) Παιδιά του σχολείου ηλικίας 7:3 μέχρι 8:3 ετών.

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου από τις διαφορετικές ομάδες ηλικιών, με εξέταση ανά 50 παιδιών από τις ομάδες I και III και 100 από την ομάδα II, αισθητοποίησαν σαφέστατα, με λίγες εξαιρέσεις, τις προόδους κατά ηλικία από τη μια ομάδα στην άλλη.

Η συνολική θεώρηση των λύσεων δείχνει ότι η όλη σειρά των εργασιών είναι προφανώς πολύ δύσκολη για τα παιδιά της κατώτερης ακραίας ομάδας και για τα παιδιά της ανώτερης ακραίας ομάδας πολύ εύκολη, ενώ για τα παιδιά της κεντρικής ομάδας οι εργασίες αποδείχθηκαν ως κατ'ουσίαν χαρακτηριστικές για την ηλικία, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως θετικό.

Σε ό,τι αφορά τις αποκλίσεις στις επιμέρους εργασίες από πλευράς ποσοστού λύσεων ή μη λύσεων εμφανίστηκαν μεταξύ των τριών ομάδων οι ελάχιστες διαφορές επίδοσης στα κριτήρια I,II,IV,και X, τα οποία επομένως αποδείχθηκαν ως τα πιο εύκολα, αφού λύνονται αυτά τα προβλήματα και από τα μικρότερα παιδιά (κατώτερη ακραία ομάδα).Από πλευράς διάγνωσης της σχολικής ωριμότητας θα πρέπει επομένως να θεωρηθεί η αποτυχία σ'αυτά τα κριτήρια των παιδιών της κεντρικής ομάδας ως ιδιαίτερη καθυστέρηση στην εξέλιξη. Οι μεγαλύτερες διαφορές επίδοσης στις λύσεις της κατώτερης ακραίας ομάδας και της κεντρικής ομάδας διαπιστώνονται στα προβλήματα III, VI, VIII, IX και XII, πράγμα που κάνει σαφές ότι αυτές οι εργασίες συνδέονται ιδιαίτερα με την ηλικία και επομένως είναι κατάλληλες για τη βαθμίδα της σχολικής ωριμότητας.

Από πλευράς αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του κριτηρίου υπό το φως των κρίσεων των δασκάλων ανέρχεται ο δείκτης συνάφειας Pearson στο FITZ για την κεντρική ομάδα, 0,651, για την ανώτερη ακραία ομάδα 0,655.Στο STREBEL J. για την κεντρική ομάδα ο δείκτης συνάφειας είναι 0,754, για την ανώτερη ακραία ομάδα 0,680.

Στην κεντρική ομάδα υπάρχουν από τη μια πλευρά σχεδόν σαφείς σχέσεις μεταξύ της κρίσης του δασκάλου και του αποτελέσματος του κριτηρίου,έτσι που μπορεί να αποδοθεί στις εργασίες τόσο διαγνω-

στική όσο και προγνωστική αξία, από την άλλη πλευρά εμφανίζονται και διαφορές, όπως σε κάθε ψυχολογική μέθοδο.

Μέσω της διαφορετικής βαθμολόγησης των διαφόρων σχολείων προκύπτουν περαιτέρω πηγές λαθών, οι οποίες αντισταθμίζονται μόνο σε ένα πολύ μεγάλο υλικό. Συνολικά όμως δείχνουν οι δύο σταθμίσεις ότι το κριτήριο επέτυχε και επιτρέπεται μάλλον να χρησιμοποιηθεί για την ψυχοδιαγνωστική έρευνα των αρχάριων μαθητών. Για τα όρια της μεθόδου γράφουμε σε άλλη θέση (βλέπε σελ. 201)*.

Ανάλογα με τις εμπειρίες από την εφαρμογή της σειράς των κριτηρίων (Tests) έπρεπε να γίνει και κάπως αυστηρότερη εξέταση και κριτική των επιμέρους εργασιών. Επίσης υπήρξε αναγκαία και μια συμπλήρωση μέσω περισσότερων πλευρών παρατήρησης και η ακριβέστερη περιγραφή των συμπτωματικών τιμών, έτσι που διευρύνθηκε ως προς αυτό σημαντικά το κριτήριο.

Σε σχέση με τις 12 εργασίες του κριτηρίου η μεθοδολογία έμεινε αμετάβλητη. Και τα κριτήρια σχολικής ωριμότητας που εμφανίσθηκαν από τη δημοσίευση του κριτηρίου (βλέπε ιστορικό μέρος) δεν εξετάζουν κατ'ουσίαν λειτουργίες, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται και στο δικό μας κριτήριο. Βρίσκονται ίδιες ή παρόμοιες εργασίες και στις πιο σύγχρονες μεθόδους, κάτι που πρέπει να συνηγορεί για τη χρησιμότητά τους.

---

* Η σελίδα 201 αντιστοιχεί στο γερμανικό κείμενο.

2. Πρακτική εφαρμογή

Α΄ ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Το κριτήριο πρέπει να εφαρμοσθεί πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, πιο καλά τρείς μέχρι τέσσερες εβδομάδες πριν από την έναρξη του σχολείου. Όπου αυτό δεν είναι καθόλου δυνατό, όταν π.χ. τα παιδιά μόνο με την εισαγωγή τους στο σχολείο μπορούν να βρεθούν, πρέπει η εφαρμογή να γίνει οπωσδήποτε στις πρώτες εβδομάδες.Η σειρά του κριτηρίου περιέχει εργασίες οι οποίες με τη σχολική επίδραση χάνουν σε δυσκολία και αξιοπιστία και μεταβάλλουν τη διαφοροποιητική τους δύναμη. Δεν προορίζεται πρωταρχικά για αρχάριους μαθητές, οι οποίοι φοιτούν ήδη μερικούς μήνες στο σχολείο, μολονότι μπορεί να δώσει και μετά, ανάλογα με την επιμέρους περίπτωση, χρήσιμες πληροφορίες.

Φαίνεται λοιπόν μοναδικά σωστό, τόσο από σχολική, όσο και από ψυχολογική,θεραπευτική και παιδαγωγική σκοπιά, να εξετάζονται τα παιδιά ως προς τη σχολική τους ωριμότητα πριν από την εισαγωγή τους στο σχολείο. Δεν πρέπει το πρώτο σχολικό έτος να έχει δοκιμαστικό χαρακτήρα, γιατί υπάρχει κίνδυνος το σχολικώς ανώριμο παιδί, το οποίο παρόλα αυτά πήγε στο σχολείο, να παραμείνει περισσότερο σ'αυτό απ'ό,τι είναι ωφέλιμο, και από τη διαρκή συναισθηματική επιβάρυνση να μην μπορέσει αργότερα να αντισταθμίσει καθόλου πλέον την εξελικτική του καθυστέρηση. Μετά παρατηρείται συχνή απόρριψη και επανάληψη τάξεων.Αλλά αυτό το έτος επανάληψης τάξης δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκείνο που θα κερδιζόταν αν το παιδί απαλλασσόταν από τη σχολική φοίτηση μέχρι την αναγκαία σχολική ωριμότητα.Στις περισσότερες περιπτώσεις συνεχίζεται η σχολική πίεση κατά τη διάρκεια του έτους επανάληψης και είναι πολύ δύσκολο να συμπληρωθούν τα κενά που δημιουργήθηκαν στις κατώτερες τάξεις.Σίγουρα θα ήταν ευκολότερο να συμφωνήσουν οι γονείς για μια υποχρεωτική έξοδο, όταν το παιδί έχει ήδη φοιτήσει μερικό χρόνο στο σχολείο. Εκτός αυτού το τελευταίο αφήνει σε μερικά παιδιά ίχνη στο συναισθηματικό και στον αψιθυμικό τομέα.

Για τη διεξαγωγή της εξέτασης πιο κατάλληλες είναι οι προμεσημβρινές ώρες, γιατί τα παιδιά κατά το χρόνο αυτό είναι ακόμα ξεκούραστα και αντιστοίχως επιδεκτικότερα στους ερεθισμούς απ'ό,τι

π.χ.το απόγευμα ή το βράδυ ή αμέσως πριν ή μετά τα γεύματα.Παιδιά τα οποία έχουν διανύσει ένα μακρύ δρόμο,θα πρέπει πρώτα να ξεκουράζονται κάπως.Εκτός από το χρονικό στοιχείο πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το δυνατό και η θυμική κατάσταση του παιδιού.Αρχάριοι μαθητές που βρίσκονται μπροστά σε μια αλλαγή περιβάλλοντος,ή έχουν κάμει ήδη μια αλλαγή, δεν θα πρέπει να υποβληθούν αμέσως σε εξέταση, γιατί σ'αυτή την ψυχική κατάσταση αντιδρούν ενδεχομένως εντελώς διαφορετικά.Όπου το επιτρέπουν ο χρόνος και οι περιστάσεις, θα πρέπει'η εξέταση να καθυστερεί λίγο, μέχρι να εξοικειωθούν κάπως τα παιδιά.Μια δυσμενής συναισθηματική κατάσταση (ένταση, αγωνία λόγω περιβάλλοντος, μεγάλη δυσθυμία και κούραση κ.τ.λ.) θα επηρέαζε αρνητικά το αποτέλεσμα του κριτηρίου και θα μπορούσε να οδηγήσει σε λαθεμένες διαγνώσεις.

Β΄ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Το παρόν κριτήριο σχολικής ωριμότητας είναι ατομικό. Παρά τις ποικίλες χρησιμοποιήσιμες μεθόδους για την ομαδική διαπίστωση της σχολικής ωριμότητας με εξετάσεις κατά ομάδες ή τάξεις με στόχο έναν πρώτο χονδρικό διαχωρισμό, θα είναι εντούτοις η ατομική εξέταση γι' αυτή την ηλικία σε όλες τις αμφίβολες περιπτώσεις το δεδομένο. Στις ατομικές εξετάσεις μπορεί να επισημανθεί, να παρατηρηθεί και να κριθεί καλύτερα η ατομικότητα του εξεταστέου παιδιού και υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες να προσαρμοσθεί η εξέταση στη στιγμιαία συνολική κατάσταση του κάθε παιδιού. Αλλά και η συναισθηματική σχέση είναι εντελώς διαφορετική στην ατομική εξέταση, και κυρίως μπορεί να δοθεί μεγαλύτερη σημασία και στον παράγοντα γλώσσα.

Η κατάσταση κατά την ατομική εξέταση πρέπει να είναι κατά το δυνατόν φυσική και χωρίς παρενοχλήσεις. Το παιδί δεν επιτρέπεται να ενοχλείται ούτε από το τοπικό περιβάλλον ούτε από περιττούς θεατές, ώστε να μην ενισχυθεί η οπωσδήποτε μεγάλη τάση εκτροπής* αυτής της ηλικίας. Όσο πιο καθησυχαστικά επιδρά ο χώρος εφαρμογής του κριτηρίου και η προσωπικότητα του ερευνητή στο παιδί, τόσο το καλύτερο. Η συμπεριφορά γίνεται τόσο φυσικότερη, όσο εντατι-

---

* τάση εκτροπής : Είναι η ευκολία με την οποία επηρεάζεται το παιδί απο ερεθισμούς του περιβάλλοντος, ξένους προς το αντικείμενο απασχόλησής του (σημ. μεταφραστή).

κότερα απασχολείται το παιδί και όσο λιγότερο ενοχλείται από τοπεριβάλλον.

Στην ελεύθερη ενοχλήσεων κατάσταση της εξέτασης φαίνεται τι μπορεί να επιτύχει το παιδί κάτω από ευνοϊκές συνθήκες, και όταν ακόμα δικαιολογείται η ένσταση ότι η ατομική εξέταση, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την κοινωνική ικανότητα και τη μελλοντική ένταξη του παιδιού στη σχολική τάξη, μόνο μια σχετική ασφάλεια μπορεί να δώσει.

Στον έμπειρο ερευνητή θα πρέπει βέβαια να είναι γενικώς δυνατό να αποκομίσει μια εικόνα της κοινωνικής πλευράς του αρχάριου μαθητή και από την ατομική εξέταση, η οποία παριστάνει ένα λογικό συνδυασμό μεταξύ αντιδραστικής και αυθόρμητης συμπεριφοράς, μια και κάθε παιδί οφείλει κατά την εξέταση να υποστεί το αντικειμενικό βάρος της εξέτασης, κάτι που προκαλεί κόπωση, ιδιαίτερα στο δυσκολοπροσάρμοστο παιδί. Μόνο και μόνο η απαίτηση να προετοιμαστεί για τη νέα κατάσταση και για τον εντελώς άγνωστο ίσως ερευνητή, βιώνεται από το κάθε παιδί διαφορετικά. Από το μεν γίνεται δεκτό και αξιοποιείται, από το δε απορρίπτεται, ανάλογα με το επίπεδο της χαρακτηρολογικής και κοινωνικής του ωριμότητας. Σταθερότητα ή αστάθεια της ψυχικής ισορροπίας φαίνεται κυρίως και στην αντίδραση κατά την εξέταση γενικώς, ανάλογα, αν το παιδί την ανέχεται ατάραχο ή αράθυμο . Έτσι, η συνολική συμπεριφορά του παιδιού πριν, κατά την διάρκεια και μετά την εξέταση μπορεί να είναι συμπτωματική τόσο για την πνευματική του όσο και για τη κοινωνική του εξελικτική ωριμότητα και ανάλογα πρέπει να συμπεριληφθεί ως παραξενιά*, ως έλλειψη ή ως δείγμα ωριμότητας στη συνολική κρίση.

Από το ώριμο σχολικώς παιδί μπορεί κανείς να περιμένει κατανόηση, ευδιαθεσία και φιλική ετοιμότητα για την εκτέλεση των εργασιών, ενώ το ανώριμο σχολικώς παιδί είναι χαρακτηριστικό ότι δυσκολεύεται ακόμα στην κοινωνική προσαρμογή και στην αποδοχή των εργασιών που του δίνουν άλλοι.Η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και απαιτήσεις μπορεί βέβαια να είναι συχνά δύσκολη και σ'έναν κατά τα άλλα κανονικό αρχάριο μαθητή, όταν π.χ. δε συνάπτει γνωριμία,ως συνέπεια μιας κάποιας έλλειψης ικανότητας και δειλίας. Έτσι,θα ήταν φυσικά ανεπιτυχές να θελήσουμε να στηρίξουμε βιαστικά κάθε αποτυχία σε μια αρνητική στάση έναντι της εργασίας.

Ο αρχάριος μαθητής δεν μπορεί να εξεταστεί με την παρουσία

---

* απόκλιση (σημ.μεταφραστή)

της μητέρας, γιατί στο σχολείο οφείλει να σταθεί και χωρίς αυτή. Πρέπει εντούτοις να ευχόμαστε πολύ να συνοδεύει η μητέρα το παιδί στην εξέταση. Μια συνομιλία μαζί της (χωρίς την παρουσία του παιδιού) μπορεί να είναι ενημερωτική σε μεγάλο βαθμό. Η μητέρα μπορεί να δώσει πληροφορίες για τη μέχρι τώρα εξέλιξη και τη συμπεριφορά του παιδιού και δίνει συγχρόνως μ'αυτές μια ιδέα για την οικογενειακή παιδαγωγική κατάσταση.Συχνά μπορούμε να καταλάβουμε στη συμπεριφορά της μητέρας τη συμπεριφορά του παιδιού.

Γ΄ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Δεν εφαρμόσθηκε ένα αυστηρό χρονικό όριο για την εκτέλεση των επιμέρους εργασιών του κριτηρίου και για ολόκληρη την εξέταση, γιατί αυτή θέτει το πλείστον πολύ υψηλές απαιτήσεις γι' αυτή την ηλικία. Η ικανότητα προσαρμογής αυτών των αρχάριων μαθητών είναι πολλές φορές πολύ διαφορετική, το ίδιο και ο τρόπος αντίδρασής τους. Δεν μπορούν επομένως να δοθούν γενικώς ισχύοντες κανόνες για τον καθορισμό της χρονικής διάρκειας της εργασίας. Εκτός αυτού πρέπει, σύμφωνα με την εμπειρία, να περιμένουμε μια ισχυρή τάση των ψυχικών βιωμάτων των εξάχρονων και επτάχρονων παιδιών να παραμένουν στη συνείδηση. Φαίνεται λοιπόν ότι είναι λιγότερο σημαντικό να λύνεται ένα πρόβλημα εντός μιας ορισμένης χρονικής διάρκειας από το να μπορεί να λύνεται γενικώς. Παιδιά που εργάζονται με αργότερο ρυθμό θα μπορούσαν συχνά να επιτύχουν περισσότερα αν τους δινόταν περισσότερος χρόνος. Φαίνεται επομένως ότι δεν είναι ασήμαντο να γνωρίσουμε την πραγματική, την από το χρόνο ανεξάρτητη ικανότητα επίδοσής τους. Βέβαια δε θέλουμε να πούμε μ'αυτό ότι δεν επιτρέπεται η διακοπή της κατάστασης εξέτασης στην περίπτωση μιας μεγάλης σε διάρκεια απασχόλησης με μια εργασία (π.χ.στο κριτήριο VII), ιδιαίτερα τότε, όταν απο τη συμπεριφορά του παιδιού γίνεται φανερό ότι δεν καταπιάνεται σοβαρά με τη λύση.

Βραδεία αντίληψη και κατανόηση ενός παιδιού, κάτι που σχετίζεται με τη χαμηλή νοημοσύνη και με ορισμένη πνευματική παθητικότητα, πρέπει εντούτοις να καταχωρείται και να συνυπολογίζεται στην ποιοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Για το παιδί με εντυπωσιακά βραδύ ρυθμό εργασίας υπάρχει ο κίνδυνος της αποθάρρυνσης στο σχολείο, όταν δεν τελειώνει μαζί με τα άλλα παιδιά, και αυτή η περίσταση μπορεί να προκαλέσει σχολική αποτυχία. Για τις εργασίες ισχύει επομένως το αξίωμα: Κανένας αυστηρός περιορισμός

του χρόνου, αλλά παρατήρηση της χρονικής διάρκειας.

Για το παιδί που αντιδρά κανονικά και που είναι ώριμο σχολικώς η εξέταση διαρκεί για ολόκληρο το κριτήριο 30 μέχρι 45 λεπτά, σπανιότερα 1 ώρα. Η αστάθεια της προσοχής και η ταχεία κόπωση αυτής της ηλικίας είναι βέβαια ένας παράγοντας, τον οποίο δεν πρέπει να παραβλέψουμε. Επομένως οι απαιτήσεις όσον αφορά τη διάρκεια της εξέτασης είναι αρκετά υψηλές.Επειδή όμως η σχολική ωριμότητα είναι πολύ περισσότερο απ' ό,τι ένα πρόβλημα μόνο της νοημοσύνης και επειδή εκδηλώνεται κυρίως στη συμπεριφορά απέναντι στις εργασίες, ένα κριτήριο σχολικής ωριμότητας θα απαιτήσει πάντοτε περισσότερες εργασίες και επομένως μια σχετικά μεγαλύτερη δαπάνη χρόνου.

Μερικές σημαντικές για το σχολείο λειτουργίες (κυρίως εργασιακή ωριμότητα, εκούσια προσοχή, συγκέντρωση ,επιμονή κ.τ.λ.)δεν μπορούν να διαπιστωθούν επαρκώς στις ονομαζόμενες σύντομες εξετάσεις. Υπάρχουν πολλοί αρχάριοι μαθητές,οι οποίοι μπορούν να λύσουν καλά τα ονομαζόμενα προβλήματα της στιγμής, αποτυγχάνουν,όμως,όταν τίθενται μπροστά σε περισσότερο ή λιγότερο διαρκείς εργασίες, που συνδέονται με το διαφέρον.

Με τις 12 εργασίες του κριτηρίου δημιουργήθηκε μια αρκετά πλατιά βάση κρίσης. Όπου δεν υπάρχουν πραγματικές περιπτώσ εις βαριάς νοητικής καθυστέρησης και μεγάλες εξελικτικές καθυστερήσεις, οι οποίες διαπιστώνονται σχετικώς γρήγορα, θα πρέπει η εξέταση , ακόμα και όταν υπερβαίνει τη μια ώρα, να μη διακοπεί πρόωρα, για να μην αδικηθεί και το λιγότερο προικισμένο και με αργότερο ρυθμό εργαζόμενο παιδί και να βρεθούν θετικά σημεία αναφοράς για τον περαιτέρω δρόμο εκπαίδευσής του. Ο έμπειρος ψυχολόγος βέβαια δεν είναι δεμένος οπωσδήποτε στην πληθώρα των κριτηρίων, αντίθετα ο αρχάριος μαθητής θα βρεί σ'ένα μεγάλο αριθμό μεγαλύτερη ασφάλεια.

Δ΄ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΠΑΦΗΣ

Οι εργασίες του κριτηρίου γίνονται τόσο περισσότερο πλούσιες σε πληροφοριακή ενημέρωση, όσο καλύτερα επιτυγχάνεται να έρθουμε σε επαφή με το υπό εξέταση παιδί και όσο πιο ελεύθερα και αυθόρμητα υποβάλλεται αυτό στην εξέταση. Η συμπεριφορά του ερευνητή πρέπει πολλές φορές να τροποποιείται κάπως, ανάλογα με την προσωπική ικανότητα επαφής του κάθε παιδιού. Δειλά, ανασφαλή και επιφυλακτικά παιδιά χρειάζονται ενθάρρυνση. Πρέπει να τα

βοηθήσουμε να ξεπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες και τα διάφορα είδη αγωνίας και φόβων.Παρά πολύ μεγαλόφρονα, παρορμητικά, α συγκράτητα και προπετή παιδιά, πρέπει, αν όχι αμέσως με την έναρξη της εξέτασης,όμως,βαθμιαίως να πιεσθούν κάπως.

Σε περιπτώσεις μεγαλύτερων δυσκολιών επαφής, όπως μπορεί να συμβεί κυρίως με γλωσσικώς άτολμα, ευαίσθητα και με ψυχικές αναστολές παιδιά, προσπαθούμε να "ζεστάνουμε την ατμόσφαιρα" με ελεύθερη συζήτηση και με ευχάριστο παιγνίδι.Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να αρχίσουμε με πράγματα,τα οποία έχουν για το παιδί μια θετική συναισθηματική αξία,που του δημιουργούν χαρά και για τα οποία δείχνει διαφέρον.Στις πιο πολλές περιπτώσεις ξεπερνιέται αμέσως μ'αυτό τον τρόπο η πρώτη "δυσαρέσκεια". Δύσκολη είναι η αποκατάσταση επαφής και στις περιπτώσεις παιδιών ορεινών περιοχών και επαρχίας, που προέρχονται από οικογένειες που κατοικούν παράμερα, δηλαδή είναι απομονωμένες.Συχνά αντιδρούν με έντονο κάπως τρόπο, είναι δύσπιστα και ολιγόλογα απέναντι στην άγνωστη κατάσταση. Και στην περίπτωση αυτών των παιδιών πρέπει να προσπαθήσει κανείς να αποκτήσει την επαφή μαζί τους περισσότερο με έμμεσο τρόπο, δηλαδή με το παιγνίδι. Στην ελεύθερη κατάσταση του παιγνιδιού ξεχνά το παιδί το νέο περιβάλλον, ξεχνιέται και το ίδιο και έτσι μπορεί να γίνει η μετάβαση βαθμιαίως από την κατάσταση του παιγνιδιού στην κατάσταση της εξέτασης.

Όταν και αυτό το είδος της κοινωνικής επαφής δεν ανταποκρίνεται εντελώς στο επίπεδο ενός κανονικά εξελιγμένου αρχάριου μαθητή και πρέπει να βαρύνει κατά την συνολική αξιολόγηση,δεν επιτρέπεται εντούτοις να μιλήσει κανείς πρόωρα για πνευματική καθυστέρηση οπωσδήποτε, γιατί μπορεί να πρόκειται για μια ονομαζόμενη ψευδοκαθυστέρηση.Συχνά παρατηρείται ότι παιδιά που φοβούνται την επάφή, που έχουν γλωσσικές αναστολές και που με την πρώτη ματιά φαίνονται ίσως καθυστερημένα και αβοήθητα, στη διάρκεια της εξέτασης, όταν βαθμιαίως καταλάβουν την αθωότητα της κατάστασης, ανοίγονται,"ζωντανεύουν",και , όταν εξοικειώνονται με την κατάσταση,βελτιώνονται καταφανώς και οι επιδόσεις τους.

Ε΄ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ

Η όλη εξέταση διεξάγεται με τρόπο που ταιριάζει σε παιδιά και κατά το δυνατόν στη διάλεκτο που είναι κατανοητή σ'αυτά,γιατί η γραπτή γλώσσα είναι ακόμα άγνωστη τις περισσότερες φορές γι' αυτή την ηλικία και από μερικά παιδιά βιώνεται όπως μια ξένη γλώσσα.

Η πειραματική οδηγία είναι σημειωμένη ξεχωριστά για κάθε επιμέρους κριτήριο και πρέπει να τηρείται για να εξετάζονται όλα τα παιδιά κάτω από "ταυτόσημες συνθήκες",κάτι που είναι προϋπόθεση για την εγκυρότητα ενός κριτηρίου. Βεβαίως δεν μπορεί να δοθεί ένας οπωσδήποτε πολύ λεπτομερής και άκαμπτος κανόνας. Το κριτήριο πρέπει βέβαια να παριστάνει μια νέα, άγνωστη κατάσταση για το παιδί, αλλά από την άλλη πλευρά γι αυτή την ηλικία να έχει εγγύτητα προς τη ζωή. Μια εξέταση σχολικής ωριμότητας θα πρέπει να διεκδικεί για τον εαυτό της μια ορισμένη ελαστικότητα στην εφαρμογή ,αν θέλει να ανταποκρίνεται στην ατομικότητα του κάθε αρχάριου μαθητή.Επιβάλλεται πάντοτε να διατηρείται η ταυτότητα των εργασιών του κριτηρίου, αν και η απόλυτη "ομοφωνία" ως προς αυτό μπορεί κάπως να τροποποιηθεί, ανάλογα με την ιδιομορφία και την ψυχοφυσική κατάσταση του παιδιού. Φυσικά η "ελεύθερη" διαμόρφωση της κατάστασης κατά την εξέταση επιτρέπεται να γίνει μόνο κατά τρόπο που να μην μεταβάλλεται η συμπτωματική αξία των λύσεων. Η ψυχολογική εμπειρία του ερευνητή θα δώσει εδώ τη σωστή λύση. Μετά τις οδηγίες που δίνονται ως εισαγωγή για μια εργασία που απαιτεί περισσότερο χρόνο, όπως π.χ. στοκριτήριο ΙΙΙ και ΧΙΙ,πρέπει ο αρχάριος μαθητής να αφεθεί μετά να εκτελέσει μόνος του την εργασία. Μπορεί κανείς να του πεί περίπου: "Κάνε το τώρα μόνο σου, και όταν το τελειώσεις, να μου το πεις!". Το ζητάμε αυτό έτσι, για να εξετάσουμε τον αυτοδύναμο τρόπο εργασίας του παιδιού και να το εμποδίσουμε να διακόπτει την εργασία πολλές φορές και να νομίζει ότι οφείλει να δείχνει συνεχώς ό,τι ήδη έχει κάμει. Όταν εργάζεται το παιδί, ο ερευνητής παίρνει θέση το καλύτερο πλάγια πίσω από το παιδί, απ'όπου μπορεί να παρατηρεί τον τρόπο εργασίας του χωρίς αυτό να αισθάνεται αυστηρά παρατηρούμενο ή να εκτρέπεται από την εργασία του αλλιώς πως. Στην περίπτωση παιδιών που αποθαρρύνονται γρήγορα, που είναι παθητικά και κουράζονται εύκολα, πρέπει να τους αναγνωρισθούν οι μέχρι στιγμής μικρές επιτυχίες, για να μην αφήσουμε να εμφανισθεί το συναίσθημα της αποτυχίας, κάτι που θα μπορούσε ενδεχομένως να έχει την επίδραση ενός μικρού κλονισμού (Schock). Πρέπει να σημειώνονται οι λαθεμένες λύσεις, χωρίς όμως να το παρατηρεί το παιδί.

Η διαδοχή των εργασιών, όπως τις περιέχει η σειρά των κριτηρίων, έχει αποδειχθεί ως ευνοϊκή, δεν πρέπει όμως οπωσδήποτε να θεωρηθεί ως δεσμευτική. Το κριτήριο σχολικής ωριμότητας δεν πρέπει να είναι άκαμπτο σχήμα και από αυτή την άποψη, αλλά να

διαμορφώνεται ατομικά. Μια αναδιάταξη ως προς τη διαδοχή των εργασιών πρέπει βέβαια να γίνεται κατά τρόπο έξυπνο .Δεν επιτρέπεται π.χ. να δίνεται το κριτήριο XII (ιχνογράφηση σχηματικών απεικονίσεων) πριν από το κριτήριο I (δημιουργικό ιχνογράφημα), γιατί διαφορετικά θα μπορούσε το παιδί κατά την ελεύθερη ζωγραφική να μιμηθεί από μνήμης τα αντικείμενα κάπως μηχανικά. Με τον τρόπο αυτό θα γινόταν ενδεχομένως αδύνατη η εξέταση της ελεύθερης ζωγραφικής (δημιουργικού ιχνογραφήματος) ή θα γινόταν κάπως αναξιόπιστα.

Για να επιδράσουμε ενθαρρυντικά στο παιδί, συνιστάται να αρχίσουμε με μια εύκολη εργασία. Εκτός από την εργασία I θα μπορούσε να δοθεί στην αρχή και η εργασία IV ή X. Σε περιπτώσεις αρχάριων μαθητών, οι οποίοι δε φοίτησαν σε νηπιαγωγείο και οι οποίοι δέχτηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον λίγη παρακίνηση (ώθηση), μπορεί να ταιριάζει ενδεχομένως καλύτερα μια άλλη εργασία απ' ό,τι το κριτήριο ζωγραφικής. Η ζωγραφική είναι γι' αυτά τα παιδιά πολύ ασυνήθιστη ακόμα. Απορούν και αντιδρούν μάλλον τρομαγμένα, όταν πρέπει να ζωγραφίσουν, αφού έχουν ακόμα πολύ λίγη οικειότητα με το χαρτί και το μολύβι.

Από την άλλη πλευρά έχει δοκιμασθεί πολύ καλά η ελεύθερη ζωγραφική ως αρχή της εξέτασης, γιατί η εργασία απευθύνεται γενικώς στο θυμικό και εκτελείται ευχαρίστως απο τα περισσότερα παιδιά. Για το παιδί που κυριαρχείται από δειλία, ανασφάλεια και αναστολή, που προσαρμόζεται δυσκολότερα στην κατάσταση της εξέτασης απ'ό,τι άλλα παιδιά, έχει το ιδιαίτερο πλεονέκτημα ότι δε χρειάζεται να είναι αμέσως "προσωπική". Επιδρά στο φυσικό αυτού του παιδιού λυτρωτικά και κάπως καθησυχαστικά, όταν στην αρχή μπορεί να ασχολείται απλώς με το υλικό και δεν οφείλει να εκφράζεται γλωσσικώς. Η ελεύθερη ζωγραφική, ως φαινόμενο έκφρασης και εξέλιξης θεωρούμενο, μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να δώσει απο την αρχή μια ορισμένη εικόνα του επιπέδου εξέλιξης του παιδιού, έστω και αν δεν επιτρέπεται σε καμιά περίπτωση να διατυπωθεί μια "κρίση" για το επίπεδο ωριμότητας του αρχάριου μαθητή με βάση τη ζωγραφική του ικανότητα. Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε εδώ ότι οι εργασίες του κριτηρίου δεν επιτρέπεται να "προασκηθούν" στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο, κάτι που αυτονόητα θα επηρέαζε δυσμενώς τη συμπτωματική τους αξία ή θα την έκανε πλήρως άκυρη.

Ζ΄ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Σε κάθε εργασία του κριτηρίου αναφέρονται οι οπτικές γωνίες παρατήρησης, οι οποίες πρέπει να εμπλουτίσουν και να συμπληρώσουν το αποτέλεσμα του κριτηρίου. Η συστηματική παρατήρηση, όπως αυτή εφαρμόζεται στη μεθοδολογία του κριτηρίου, όπου το παιδί, μέσα σε" τεχνητώς" κατασκευασμένες καταστάσεις, βλέπει τον εαυτό του τοποθετημένο μπροστά σε εντελώς καθορισμένες εργασίες,προϋποθέτει μια ορισμένη άσκηση της ικανότητας για παρατήρηση. Η παρατήρηση, ως μια προσεκτική, μεθοδική, σύμφωνα με ορισμένες οπτικές γωνίες και με σχεδιασμό διενεργούμενη αντίληψη, απαιτεί μάθηση και άσκηση. Η προσοχή του πειραματιστή πρέπει να μείνει συγκεντρωμένη, εκτός από την αυθόρμητη, κυρίως στην αντιδραστική συμπεριφορά του παιδιού. Εκτός από το αποτέλεσμα των εργασιών, σωστό ή όχι, είναι απαραίτητη, για μια αξιόπιστη συνολική αξιολόγηση του παιδιού, η παρατήρηση της προσωπικής επέμβασης και της εργασιακής συμπεριφοράς. Επειδή κάθε παιδί είναι διαφορετικό και αντίστοιχα με το φυσικό του, αντιδρά διαφορετικά, θα είναι ευδιάκριτο στον τρόπο εργασίας των αρχάριων μαθητών ένα εντυπωσιακό εύρος των προσωπικών διαφορών. Στην πρακτική εφαρμογή του κριτηρίου ζωντανεύουν αυτές οι οπτικές γωνίες. Εκτός από τα παιδιά με καλή αυθόρμητη νοημοσύνη και αντιστοίχως ταχύ και περιεσκεμμένο (λελογισμένο) τρόπο εργασίας υπάρχουν άλλα με αργό μέχρι βραδυκίνητο και περισσότερο μηχανικό τρόπο εργασίας, τα οποία έχουν λίγη δική τους πρωτοβουλία και επίσης βρίσκουν λίγη σχέση προς το σύνολο της εργασίας. Εκτός από τα παιδιά που εργάζονται με συγκέντρωση της προσοχής και με συνείδηση του στόχου, υπάρχουν τα ασυγκέντρωτα, τα απροσανατόλιστα και παρορμητικά παιδιά, που θέλουν πάντοτε κάτι άλλο. Εκτός απο τα παιδιά με καλή ομαδική ικανότητα και αυτοτέλεια στην εργασία υπάρχουν τα κοινωνικώς εξαρτημένα, με παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιά, τα οποία πρέπει να παρακινούνται συνεχώς για να φέρουν σε πέρας την εργασία. Εκτός από τα πρόθυμα και ευπειθή παιδιά υπάρχουν τα αρνούμενα από αξίωμα * κ.τ.λ.

---

* Άρνηση για την άρνηση (σημ.μεταφραστή)

Ο τρόπος με τον οποίο δέχεται και καταλαβαίνει ο αρχάριος μαθητής την εργασία, η ετοιμότητα να την τελειώνει, ο ζήλος με τον οποίο αρχίζει την προσπάθεια λύσης, η συγκέντρωση της προσοχής, η επιλογή της πράξης για τη λύση, η απόκλιση απο τις εργασίες που του δίνονται προς μια ελεύθερη, άσκοπη, παιγνιώδη δραστηριότητα κ.τ.λ., όλοι αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς έχουν μια ορισμένη συμπτωματική αξία και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας.Στην πρακτική εφαρμογή του κριτηρίου η πραγματοποίηση μιας επίδοσης ,το "πώς" το παιδί βρίσκει τη λύση και αξιοποιεί την κατάσταση είναι πολλές φορές πιο ενημερωτικό ψυχολογικώς από το "τι" ένα παιδί επιτυγχάνει. Είναι επομένως αναγκαίο να προσέξουμε αν μια λύση έρχεται ταχέως, αυθόρμητα ή μετά από πολύ δισταγμό, αν το παιδί απαντά με βεβαιότητα και με σαφήνεια, ή άτολμα και αόριστα,αν στη συνολική του συμπεριφορά δείχνει δική του πρωτοβουλία, ανάγκη για μάθηση, θέληση για επίδοση και χαρά για εργασία ή αν δείχνει απέναντι στις εργασίες αδύνατη παρώθηση και είναι εντελώς αδιάφορο. Σε περιπτώσεις πολύ παθητικών (απαθών) παιδιών επιβάλλεται η αναγκαία προσοχή κατά την κρίση. Τα αίτια της παθητικότητας πρέπει να διευκρινισθούν από το γιατρό πριν το τελικό αποτέλεσμα.Η παθητικότητα μπορεί να σχετίζεται με μια σωματική αδυναμία.Ίσως η αδυναμία στην παρώθηση και η κόπωση να εξαρτάται και από κάποια αρρώστια, η οποία πλησιάζει ή το παιδί να ανάρρωσε μόλις από μια τέτοια. Είναι δυνατόν να υπάρχουν επίσης ελαττώματα στις αισθήσεις, μειωμένη ακουστική ή οπτική δυνατότητα κ.τ.λ. Στις σωματικές αιτίες κόπωσης μπορούν να προστεθούν και ψυχικές: νευρωτικές διαταραχές,βαριές περιβαλλοντικές εντάσεις κ.τ.λ.

Για την πρόγνωση της σχολικής ωριμότητας αποδίδεται μεγάλη σημασία στην υψηλή ή χαμηλή τάση κόπωσης του αρχάριου μαθητή, καθώς και στην ένταση της προσοχής και στην ικανότητα συγκέντρωσης, η οποία μπορεί να διαπιστωθεί μόνο με την παρατήρηση. Το παιδί που κουράζεται γρήγορα, που τις περισσότερες φορές είναι και σωματικώς τρυφερό και ολιγοδύναμο, θα χαλαρώνει στο σχολείο ταχύτερα και γι' αυτό θα υποχωρεί γρηγορότερα στην επίδοση απ'ό,τι το εύρωστο και ζωτικό παιδί, το ικανό να επικρατεί και να κουράζεται δυσκολότερα. Γι' αυτό θα πρέπει στη διάρκεια της εξέτασης ναπροσπαθήσουμε να γνωρίσουμε τη δομή του παιδιού. Ανήκει στα νευρικά, ασταθή και ευμετάβολα παιδιά, τα οποία είναι λίγο ικανά να

αντιστέκονται στις εσωτερικές και στις εξωτερικές ενοχλήσεις και τα οποία παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη ψυχοφυσική τάση κόπωσης ή έχει μια συμπαγή και δυνατή κράση κ.τ.λ.;

Ανήκει ο αρχάριος μαθητής στα παρορμητικά, κινητικώς ανήσυχακαι κοινωνικώς δυσκολοπροσάρμοστα παιδιά ή δείχνει η συμπεριφορά του μια ορισμένη επιδίωξη στόχου, συνειδητή υποταγή, αυτοκυβέρνηση, και επιμονή; Είναι οπτικές γωνίες, απο τις οποίες μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα όσον αφορά το επίπεδο της πνευματικής εξέλιξης και επομένως και το βαθμό ικανότητας για σχολική φοίτηση. Η παρατήρηση του δρόμου που οδηγεί το παιδί στις νοητικές επιδόσεις είναι επίσης πλούσιος σε πληροφορίες και για τηδιάγνωση της σχολικής ωριμότητας σημαντικός. Πειθαρχημένος ή απειθάρχητος τρόπος σκέψης, όπως και μεθοδικότητα ή μη μεθοδικότητα στην εργασιακή συμπεριφορά είναι συμπτώματα για την πνευματική ωριμότητα. Επειδή η ικανότητα σκέψης ενός παιδιού δεν εκδηλώνεται μόνο στην περιεσκεμμένη ομιλία και δράση, αλλά πολλές φορές και στον τρόπο της ακρόασης,είναι μ'αυτόν δεδομένη μια περαιτέρω οπτική γωνία παρατήρησης του παιδιού.

Εκτός από τα κριτήρια που εξετάζουν τη γλωσσική εξέλιξη, η ελεύθερη συζήτηση με το παιδί προσφέρει την ευκαιρία να παρατηρηθεί το ελλιπές ή παρακωλυμένο γλωσσικό δυναμικό και να διαπιστωθούν ενδεχόμενες γλωσσικές διαταραχές. Δυσκινησία και ανασταλτικότητα στη γλωσσική έκφραση, ευπρέπεια και απρέπεια , εμμονή σε νηπιακούς τρόπους ομιλίας, τρόπος ομιλίας που κρυφομαθεύτηκε από τη συχνή επικοινωνία με τους ενήλικους, μικρός γλωσσικός πλούτος, αγραμματικός ή δυσγραμματικός σχηματισμός προτάσεων, επιστράτευση χειρονομιών ως μέσων συνεννόησης κ.τ.λ. πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα εδώ. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί απαντά σε ερωτήσεις και μπορεί να εκφράζεται δίνει τις περισσότερες φορές μια εικόνα του γλωσσικού του δυναμικού, ενώ βέβαια δεν επιτρέπεται να αποδίδεται πολύ μεγάλη σημασία σε μόνη τη γλωσσική ευστροφία, γιατί αυτή μπορεί να μας ξεγελάσει όσον αφορά τη σχολική ωριμότητα.

Για να γίνει σαφές, ποιος είναι χαρακτηριστικός για την ηλικία από τους παρατηρούμενους τρόπους αντίδρασης, σκέψης και συμπεριφοράς του αρχάριου μαθητή, δηλαδή τι είναι κανονικό ως προς την εξέλιξη και τι οπισθοδρομικό ή πιο προχωρημένο, πρέπει ολοένα να επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά εξελικτικά γνωρίσματα της σχολικής ωριμότητας. Αυτά τα γνωρίσματα πρέπει να είναι οικεία

στον εξεταστή, αν πρέπει ο αρχάριος μαθητής να κατανοηθεί σωστά στην κατάστασητης εξέτασης και να εκτιμηθεί σωστά στη συνολική του εξέλιξη. Μόνο με την ακριβή γνώση της κανονικής ψυχολογίας γίνονται σαφείς οι εξελικτικές διαφορές μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας και μόνο με βάση αυτή την "κλίμακα" μπορεί να διαπιστωθεί πόσο πολύ και πόσο έντονα έχει αποκλίνει το επίπεδο εξέλιξης του κάθε αρχάριου μαθητή απέναντι στην κανονική εξέλιξη. Επειδή στην περίπτωση του αρχάριου μαθητή πρόκειται για μια βαθμίδα εξέλιξης, η οποία διακρίνεται σαφώς από την προηγούμενη (βαθμίδα της νηπιακής ηλικίας), έχουν δημιουργηθεί καλές δυνατότητες σύγκρισης. Πρέπει εντούτοις να έχουμε υπ' όψη μας ότι στα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα έρχεται να προστεθεί πάντοτε και μια ατομική χροιά, γιατί κάθε παιδί είναι πάλι διαφορετικά διαμορφωμένο και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος είναι πολύ διαφορετικές. Εκτός απο τα γενικά πρέπει επομένως να προσέξουμε πολύ καλά και τα ατομικά γνωρίσματα της εξέλιξης.

Γ' ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Για το αν είναι σωστές ή λάθος οι λύσεις αποφασίζει η βαθμολόγηση, όπως αυτή αναφέρεται σε κάθε κριτήριο. Για να μην πέσουμε εντούτοις σ' ένα μηχανικό, νεκρό τρόπο κατανόησης,είναι σημαντικό κάθε επίδοση να μην κρίνεται μόνο ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά. Όπως ήδη αναφέρθηκε,το σημαντικό δεν είναι μόνο η λύση καθαυτή, αλλά και ο δρόμος που οδηγεί στη λύση, με τις ατομικές αποκλίσεις στους τρόπους αντίδρασης και εργασίας του αρχάριου μαθητή, και πρέπει να συμπεριληφθούν στο χαρακτηρισμό.

Για να καταλήξουμε σ ένα επαρκές και γόνιμο αποτέλεσμα,πρέπει να αξιοποιηθούν όλες οι δυνατότητες της παρατήρησης. Μια κατά το δυνατόν περιεκτική και επισταμένη παρατήρηση του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέτασης και επίσης μια ορισμένη ελαστικότητα στη χρησιμοποίηση της μεθοδολογίας του κριτηρίου προσφέρουν τις βάσεις για μια κατά το δυνατόν αξιόπιστη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό, γιατί για τη συνολική αξιολόγηση είναι σημαντικό, αν το παιδί έφθασε στην επίδοση περισσότερο τυχαία ή με μεγάλη προσπάθεια. Αν συμπεριφέρεται απέναντι στις εργασίες περισσότερο ενεργητικά ή παθητικά, αν αυτοτελώς ή εξαρτημένα, αν με επιμέλεια ή με αδιαφορία, ομαλά ή όχι, αν εργάζεται με καθο-

ρισμένο στόχο και με μέθοδο ή αμέθοδα και παιγνιωδώς.

Αν το παιδί υποβάλλει την εργασία του στον αυτοέλεγχο ή αν έχει ακόμα έναν εντελώς άκριτο τρόπο να εργάζεται κ.τ.λ. Τελικάπρέπει να προσεχθεί κατά την αξιολόγηση και αν το παιδί στο μέχρι τώρα περιβάλλον του ενισχύθηκε ή μάλλον παραμελήθηκε, αν φοίτησε σε νηπιαγωγείο ή όχι. Συχνά λείπει απο τους αρχάριους μαθητές, που δε φοίτησαν σε νηπιαγωγείο, η αυθόρμητη δραστηριότητα, στέκονται απέναντι στο υλικό κάπως ξένοι, χωρίς εντούτοις να σημαίνει αυτό ότι πρέπει να είναι και αδικημένοι. Πρώην παιδιά του νηπιαγωγείου δείχνουν βέβαια ως αρχάριοι μαθητές από τη μια πλευρά ειδικά προβαδίσματα,ιδιαίτερα στην ικανότητα χρήσης του υλικού, στην κοινωνική συμπεριφορά κ.τ.λ., από την άλλη πλευρά πρώην παιδιά του νηπιαγωγείου είναι αυτά που συχνά ενοχλούν, κάτι που ίσωςμπορεί να συσχετισθεί με το ότι τα παιδιά αυτά είναι πιο έτοιμα για το σχολείο απ'ό,τι τα άλλα, έτσι που η αρχική διδασκαλία δεν μπορεί να τα γεμίσει πλήρως ή έχουν ήδη υπερνικήσει τις πρώτες αναστολές.

Θ΄ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ

Όπου είναι επιθυμητό ή φαίνεται αναγκαίο, και όπου το επιτρέπουν ο χρόνος και οι περιστάσεις, μπορεί να διευρυνθεί, ακόμα και να συμπληρωθεί η σειρά των κριτηρίων με τις παρατηρήσεις στο ελεύθερο παιγνίδι και στο έργο του παιδιού. Οι διαγνωστικώς πολύτιμες εκδηλώσεις του παιγνιδιού και κυρίως τα οικοδομικά και κατασκευαστικά παιγνίδια του παιδιού μπορούν να βοηθήσουν στο να ολοκληρωθεί το αποτέλεσμα της εξέτασης.Οι αυθόρμητες εκδηλώσεις στο παιγνίδι και ο τρόπος που παίζει το παιδί, αν δηλαδή το παιγνίδι του έχει κάποιο νόημα ή αν παίζει μηχανικά, αν δείχνει συγχρόνως επιμονή ή δυσκολεύεται να επέμβει, αν έχει δικές του εμπνεύσεις στο παιγνίδι, αν δείχνει επιμέλεια κατά την επαφή με το υλικό του παιγνιδιού κ.τ.λ.,όλα αυτά επιτρέπουν πάλι συμπεράσματα για το επίπεδο της πνευματικής του εξέλιξης και την ωριμότητα της προσωπικότητάς του. Συγχρόνως πρέπει εντούτοις να ληφθεί υπόψη αν το παιδί έχει ήδη παίξει συχνά ή σπάνια ή και ποτέ με το υλικό που του δόθηκε.

Όπως το ελεύθερο παιγνίδι, μπορεί και μια συμπληρωματική ελεύθερη συνομιλία να πλουτίσει το αποτέλεσμα του κριτηρίου.Στην

ελεύθερη συζήτηση μπορεί να διαπιστωθεί ειδικότερα η κοινωνικότητα* και η ανοικτότητα** του αρχάριου μαθητή και προσφέρεται ευκαιρία για την παρατήρηση της αυθόρμητης ομιλίας ως προς την έκφραση και την άρθρωση. Είναι πολύ σημαντικό να πληροφορηθούμε μέσω επιδέξιων ερωτήσεων ποια στάση έχει το παιδί έναντι του σχολείου.

Χαίρεται που θα πάει στο σχολείο, εκδηλώνει γι' αυτό διαφέρον και προθυμία για μάθηση ή δε χαίρεται και γιατί; κ.τ.λ. Όπου λείπει η εσωτερική ετοιμότητα για το σχολείο, δεν είναι δεδομένη επίσης και η αναγκαία ωριμότητα. Έλλειψη σε ευχαρίστηση για το σχολείο θα οδηγήσει με μεγάλη πιθανότητα σε σχολικό φόβο και σε σχολική αποτυχία. Το παιδί που φοβάται το σχολείο και εντούτοις το στέλνουν σ'αυτό, βλέπει τον εαυτό του κατά κάποιο τρόπο να απειλείται διαρκώς,κάτι που μπορεί να προκαλέσει μια σοβαρή κατάσταση σύγκρουσης.

Αν το παιδί δεν απαντά σωστά στο κριτήριο ωριμότητας, τότε αισθάνεται καλά, όταν πηγαίνει μάλλον στο νηπιαγωγείο παρά στο σχολείο. Μπορεί κατά κάποιο τρόπο να "νιώθει" ότι δεν μπορεί ακόμα να ανταποκριθεί στη σχολική κατάσταση. Αν εντούτοις το παιδί αποδειχθεί σύμφωνα με το αποτέλεσμα του κριτηρίου ως σχολικώς ώριμο, θα ήθελε ωστόσο "να μην πάει καλύτερα στο σχολείο", τότε θα πρέπει να διευκρινισθούν τα βαθύτερα αίτια αυτής της στάσης. Είναι δυστυχώς συχνά λάθη του περιβάλλοντος, όταν παρουσιάζεται το σχολείο στον αρχάριο μαθητή ως "φόβητρο", κάτι που καταπιέζει τελικά κάθε ενθουσιασμό για το σχολείο. Η ελεύθερη συζήτηση μπορεί να δώσει επίσης μια ιδέα για την οικογενειακή ατμόσφαιρα και για την παιδαγωγική κατάσταση, εντούτοις αυτές οι ερωτήσεις πρέπει να γίνονται προσεκτικά και όχι στην αρχή της εξέτασης, για να μη μείνει

---

* κοινωνική ευπροσηγορία (σημ.μεταφρα στή)

** 1.Η ψυχική ιδιοσυστασία του παιδιού,η οποία επιτρέπει την εύκολη διείσδυση του ερευνητή στον εσωτερικό του κόσμο.

2.Η αυθορμησία του παιδιού,η οποία διευκολύνει την ψυχοδιαγνωστική δυνατότητα του ερευνητή.(σημ. μεταφραστή)

το παιδί προσκολλημένο σ' αυτές τις εντυπώσεις και ερεθίζεται.

Σε περιπτώσεις αρχάριων μαθητών που αποτυγχάνουν στο κριτήριο κατά τρόπο που δεν μπορεί πλέον να διαπιστωθεί ακριβώς ο βαθμός καθυστέρησης της νοημοσύνης ή της εξέλιξης, αφού αυτές βρίσκονται κάτω απο το επίπεδο ωριμότητας της ηλικίας τους, οι απώλειες αυτές μπορούν να μετρηθούν καλύτερα και να διευκρινισθούν με την καινούργια έκδοση του κριτιρίου του Kramer* ή με το κριτήριο της εξέλιξης του Hetzer** ή μετης Schenk - Danzinger.***

Αρχάριοι μαθητές που αποκλίνουν ιδιαίτερα ψυχικώς, π.χ.βουβά, ακοινώνητα και νευρωτικά παιδιά, τα οποία δεν δέχονται ή δέχονται μόνο μερικώς να εξετασθούν με το κριτήριο σχολικής ωριμότητας και στα οποία φαίνεται πιθανόν να υπάρχουν βαθύτερες συγκρούσεις μπορούν μερικές φορές να εξετασθούν επιτυχώς με το κριτήριο Sceno-Test του G.V.Staabs.****

Τα παιδιά στην περίπτωση αυτού του κριτηρίου δημιουργούν ελεύθερα με χρωματιστές πέτρες, με πρότυπες μορφές, με κούκλες και τα παρόμοια, σκηνές, οι οποίες πολλές φορές βρίσκονται συνειδητά ή ασυνείδητα σε σχέση με το δικό τους κόσμο. Κρυφές συγκρούσεις (περιβαλλοντικές εντάσεις, στέρηση αγάπης,σχολικός φόβος κ.τ.λ.) μπορούν ενδεχομένως να αποκαλυφθούν εδώ. Συχνά παριστάνει το παιδί ασυνείδητα τα προβλήματα, τα οποία το απασχολούν το πλείστον.

Οι συνθήκες απεικονίζονται στις σκηνές που δημιουργεί ή όπως είναι στην πραγματικότητα ή έτσι όπως τις επιθυμεί το παιδί. Βεβαίως επιβάλλεται η αναγκαία προσοχή κατά την ερμηνεία αυτών των απεικονίσεων και δεν επιτρέπεται σε μια τέτοια σκηνή να αποδίδονται πάρα πολλές συμβολικές σχέσεις προς την ατομική ζωή του κάθε παι-

---

* KRAMER. J.: Inteligenztest, 1954

** HETZER,H.: Entwicklungstestverfahren, 1950

*** SCHENK -DANZINGER, L.: Entwicklungstest für das Schulalter 1953.

**** von STAABS,G.: Der Sceno - Test,Textbuch 1951.

διού.*

Κινητικές διαταραχές και καθυστερήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι η αιτία σχολικής αποτυχίας, χρειάζονται προσοχή.**

Γ ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το αποτέλεσμα της εξέτασης δεν επιτρέπεται να ερμηνεύεται αποσπασματικά. Μόνο σε συνδυασμό με την προϊστορία του παιδιού παίρνει την πραγματική του έννοια. Για να αποφευχθεί εσφαλμένη διάγνωση πρέπει να συμπληρωθούν κατά το δυνατόν τα δεδομένα, που προήλθαν απο την εξέταση με βάση το κριτήριο, με στοιχεία για το περιβάλλον, κυρίως για την οικογενειακή και για την παιδαγωγική κατάσταση και με γνωματεύσεις για την αυθόρμητη συμπεριφορά του παιδιού κατά την καθημερινή συμβίωση στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο, στον παιδικό σταθμό και στα παρόμοια.

Από την προϊστορία του αρχάριου μαθητή (στοιχεία για συνθήκες γέννησης, για πρώιμη παιδική ηλικία, για ασθένειες, για τη μέχρι τώρα ζωή και αγωγή, για τη θέση του παιδιού, τόσο στην οικογένεια όσο και στη σειρά των αδελφών, για χαρακτηρολογικές αποκλίσεις, για κοινωνική θέση και για παιδαγωγική ικανότητα των γονέων κ.τ.λ.) μπορούν να αποκτηθούν σημαντικά στηρίγματα για την εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας, από διαγνωστική και από προγνωστική άποψη. Συχνά μπορεί να λυθεί αιφνιδίως ένα ψυχολογικό αίνιγμα μέσω ανάλογων πληροφοριών και να διευκρινισθεί η εικόνα της κατάστασης ενός παιδιού μέσω μιας "εικόνας των αιτίων".

Αν το παιδί, πριν έρθει στην εξέταση της σχολικής ωριμότητας, έχει φοιτήσει μερικές εβδομάδες ή μερικούς μήνες στο σχολείο, πρέπει να γίνει γνωστό το σχολικό περιβάλλον και να συμπεριληφθεί στις εκτιμήσεις, για να μπορέσουμε να σχηματίσουμε μια σαφή εικόνα για τα πιθανά αίτια της σχολικής αποτυχίας.

Επειδή η σχολική ωριμότητα είναι ένα θέμα του συνόλου της προ-

---

* HOHN,E.: Entwicklungsspezifische Verhaltensweisen im Sceno -Test. (Ein Beitrag zum Problem tiefenpsychologischer Diagnostik) in : Zeitschr Für Psychotherapie und medizinische Psychologie, 1951, Ig. 1, Heft 2, S. 77 -86

** OSERETZKY, N.: Psychomotorik, 1931, Beih. 57 zur Zeitschrift für angew. Psychologie.

σωπικότητας, στα απαραίτητα στοιχεία ανήκει πάντοτε και η κρίση του σχολιάτρου για το επίπεδο της σωματικής εξέλιξης. Ιδιαίτερα σε αμφίβολες και οριακές περιπτώσεις δεν αρκεί για τη διευκρίνηση της σχολικής ικανότητας ούτε η μονόπλευρα σωματική ούτε η μονόπλευρα ψυχολογική έρευνα. Θα πρέπει να συμπληρώνεται κατά το δυνατόν πάντοτε η γνωμοδότηση για τη σωματική ωριμότητα με τη γνωμοδότηση για την πνευματική και ψυχική ωριμότητα και αντίστροφα.Και αν ακόμα επικρατεί η άποψη ότι το επίπεδο της σωματικής εξέλιξης έχει μικρότερη σημασία όσον αφορά τη σχολική ωριμότητα απ' ό,τι το επίπεδο της ψυχικής, αφού καθυστερήσεις στο φυσικό τομέα επιδρούν λιγότερο δραστικά στο σχολείο απ'ό,τι καθυστερήσεις στον πνευματικό, χαρακτηρολογικό και κοινωνικό τομέα,εντούτοις είναι βέβαιο ότι σ'όλες εκείνες τις περιπτώσεις που ο γιατρός δε θεωρεί ως δεδομένη τη σωματική σχολική ωριμότητα, πρέπει και από ψυχολογική πλευρά να ζητηθεί μια αναβολή της σχολικής φοίτησης.

Με τα αναμνηστικά στοιχεία είναι δεδομένα, πέρα από το αποτέλεσμα του κριτηρίου, ορισμένα "στηρίγματα" για μια ολική, κατά το δυνατόν αξιόπιστη κατανόηση και κρίση του αρχάριου μαθητή, μπορούν δε συγχρόνως να συγκεντρωθούν ορισμένες υποδείξεις για το μέλλον.

Για τη συγκέντρωση των πληροφοριών από την οικογένεια και από το νηπιαγωγείο μπορεί να προσφέρει καλές υπηρεσίες ένα ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα). Ιδιαίτερα σε δυσκολότερες περιπτώσεις δεν είναι δυνατή καμιά έγκυρη διάγνωση ή πρόγνωση χωρίς γνώση της πρώιμης παιδικής εξέλιξης και της οικογενειακής και εξωοικογενειακής κατάστασης και από πλευράς σχολικής ωριμότητας. Κυρίως οι διάφορες αιτίες της σχολικής ανωριμότητας , οι οποίες μπορεί να οφείλονται τόσο σε ενδογενείς όσο και σε εξωγενείς παράγοντες (βλάβες κατά τη γέννηση, αδύνατη κράση συνεπεία πρόωρης γέννησης, κληρονομική κατωτερότητα, βαριές μολυσματικές ασθένειες και αντίστοιχες επιπτώσεις, γενικώς επιβραδυμένος ρυθμός εξέλιξης, πλημμελής περιποίηση και αγωγή κατά τη νηπιακή ηλικία, πρώιμος χωρισμός μητέρας και παιδιού, δυσμενές κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον διαρκώς ή προσωρινώς κ.τ.λ.) δεν είναι δυνατόν ούτε να εκτιμηθούν σωστά ούτε να γίνουν καταληπτές γενικώς χωρίς την ανάμνηση,κάτι που θα ήταν από κάθε άποψη ένα σημαντικό κενό.

Η σειρά των κριτηρίων (Tests)

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ

ΚΡΙΤΗΡΙΟ Ι΄ Δημιουργικό ιχνογράφημα
ΥΚ/Ι 1. Οδηγίες για την εφαρμογή του κριτηρίου*

Δίνουμε στο παιδί ένα κοινό μολύβι, χρωματιστά μολύβια, ένα λευκό χαρτί χωρίς γραμμές (στο μέγεθος μισού ή ολόκληρου επιστολόχαρτου) και ένα άλλο χαρτί το οποίο θα χρησιμοποιήσει το παιδί ως βάση στήριξης του φύλλου ιχνογραφίας.

" Επάνω σ'αυτό το χαρτί μπορείς να μου ζωγραφίσεις κάτι.Δε με ενδιαφέρει τι. Μπορείς να ζωγραφίσεις ό,τι εσύ θέλεις."

Αφήνουμε το παιδί λίγο χρόνο να δοκιμάσει και μετά το παρακινούμε να ονομάσει αυτό που ιχνογράφησε. Αν ιχνογράφησε κάτι που δίνει λίγη ενημέρωση,π.χ. ζωγράφισε στερεότυπα μια σειρά κύκλων, αστεριών, γραμμάτων κ.τ.λ., τότε μπορούμε να κάνουμε πιο συγκεκριμένη και ακριβή την εργασία, λέγοντας:

"ζωγράφισε μια φορά ένα σπίτι !" Και όταν τελειώσει:

" Και τώρα ζωγράφισε μια φορά έναν άνδρα, όσο καλά μπορείς!",

" ζωγράφισε καλά ένα δέντρο ".

(Με τις δύο τελευταίες εργασίες αποκτάμε συγχρόνως δυνατότητες σύγκρισης με το κριτήριο "ιχνογράφηση άνδρα" του Goodenough, 1926 και με το κριτήριο "ιχνογράφηση δέντρου" του Koch, 1954).

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, όταν το παιδί αποδώσει σαφώς στο ιχνογράφημα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αντικειμένου, όταν δηλαδή τ ο ιχνογράφημα μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε χωρίς κόπο αυτό που πρέπει να παριστάνει. Μας ενδιαφέρει λιγότερο αν

---

* Η εφαρμογή των κριτηρίων γίνεται στην τοπική διάλεκτο και κατά τρόπο που να αντοποκρίνεται στο επίπεδο εξέλιξης του παιδιού.

το ιχνογράφημα είναι " ωραίο" και περισσότερο αν παρουσιάζει μια καλή διάρθρωση των επιμέρους τμημάτων του όλου. Όσο πιο διαφοροποιημένο είναι το ιχνογράφημα τόσο καλύτερη είναι η λύση και τόσο ανώτερο είναι γενικώς και το επίπεδο εξέλιξης του παιδιού.

Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Αρχίζει το παιδί αμέσως την εργασία, δείχνει χαρά και καταλαβαίνει αμέσως τι πρέπει να ιχνογραφήσει ή είναι αναποφάσιστο, φτωχό σε εμπνεύσεις, διστακτικό, αβοήθητο;

β) Ζωγραφίζει ήσυχα, συνετά, φρόνιμα και με επιμονή ή αποπροσανατολίζεται και ξεχνά συγχρόνως τι πρέπει να κάμει;

γ) Ξέρει να χρησιμοποιεί χαρτί και μολύβι ή είναι ασυνήθιστο, κινητικά ανήσυχο, βραδυκίνητο και μουδιασμένο;

δ) Διαφαίνεται από τον τρόπο εργασίας του παιδιού ότι έχει έναν ορισμένο σκοπό, δηλαδή να παρουσιάσει κάτι ή ζωγραφίζει χωρίς να σκεφθεί, δηλαδή απρογραμμάτιστα;

ε) Τα πράγματα που ζωγραφίζει έχουν μια σχέση μεταξύ τους, παριστάνει π.χ. το παιδί ένα γεγονός (συμβάν) ή ζωγραφίζει πράγματα που δεν έχουν καμιά σχέση μεταξύ τους;

στ) Ζωγραφίζει με το δεξί ή με το αριστερό ή εναλλακτικά, πότε με το δεξί, πότε με το αριστερό;

ζ) Ζωγραφίζει σε μικρό μέγεθος, άτολμα, με επιμέλεια ή "αφειδώς" (πληθωρικά) , δυνατά και ομοιόμορφα;

η) Είναι το ιχνογράφημα διαφοροποιημένο ή είναι αδιάρθρωτο, πρωτόγονο, επιπόλαιο;

θ) Η στάση του παιδιού κατά την εργασία είναι σύμφωνη με το πρόβλημα, εκφράζοντας τη θέληση να δημιουργήσει κάτι ή είναι παιγνιώδης και όλο και χάνεται σε παραδραστηριότητες;

ι) Παίρνει θέση από μόνο του έναντι αυτού που ζωγράφισε και πώς εξωτερικεύεται σ'αυτό το θέμα; (του αρέσει ή δεν του αρέσει κ.τ.λ.)

Τι ελέγχει το κριτήριο Ι

Το κριτήριο δίνει πληροφορίες για το στάδιο ωριμότητας του ιχνογραφήματος, για την αντικειμενικότητα της στάσης του παιδιού, για την δυνατότητα διάρθρωσης του ιχνογραφήματός του και για την κινητική επιδεξιότητα του χεριού.

Ελέγχει περαιτέρω:

- την ιχνογραφική ικανότητα έκφρασης,
- ην κυριαρχία του υλικού,*
- τη δράση της φαντασίας και τον πλούτο των εμπνεύσεων στη ζωγραφική,
- την εργασιακή ωριμότητα (ωριμότητα για την ανάληψη παραγγελιών)
- την πνευματική αντίληψη και την κριτική ικανότητα (κριτική δύναμη,δύναμη κρίσης).

Το ώριμο ως προς το έργο ιχνογράφημα είναι γνωστό ως ένα από τα σπουδαία κριτήρια της σχολικής ωριμότητας. Στο μικρό παιδί (νήπιο) η ομοιότητα μεταξύ ιχνογραφημένου αντικειμένου και πραγματικού είναι ακόμα μικρή, λόγω του ολικού τρόπου αντίληψης. Στη διάρκεια της εξέλιξης όμως φθάνει το παιδί σε όλο και πιο λεπτές διαφορές και πιο διαφοροποιημένες αντιλήψεις, και μέχρι τη συμπλήρωση του 6 έτους επιτυγχάνει την πραγματικότητα. Από ένα σχολικώς ώριμο παιδί πρέπει να απαιτεί κανείς να είναι σε θέση να παριστάνει τόσο ένα σπίτι, όσο και έναν άνθρωπο κατά τρόπο αναλογικό** και λεπτομερή. Η ικανότητα στροφής του παιδιού στην πραγματικότητα φανερώνεται στο κατά πόσο προσπαθεί για μια ιχνογράφηση πιστή στην πραγματικότητα και κατά πόσο μπορεί να κάμει γνωστές τις λεπτομέρειες.

Αποτυχία σ' αυτό το πρόβλημα, που είναι δεδομένη όταν το παιδί ζωγραφίζει ακόμα συμβολικά (π.χ. αυτό πρέπει να είναι ένα σπίτι, ένα παράθυρο, ένας άνδρας κ.τ.λ.) ή όταν ζωγραφίζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αντικειμένου παραμορφωμένα και δυσανάλογα, πρέπει να εκτιμηθεί ως σύμπτωμα μιας μεγάλης καθυστέρησης στην εξέλιξη. Οι μαθητές της πρώτης τάξης του σχολείου, οι οποίοι ως προς την εξέλιξη του ιχνογραφήματος δεν ξεπέρασαν ή δύσκολα ξεπερνούν το στάδιο των απλών γραμμών***, δεν είναι σχολικώς ώριμοι. Το επίπεδο της εξέλιξης τους αντιστοιχεί σ' αυτό ενός παιδιού

---

* Μπορεί να χρησιμοποιεί με ευχέρεια το μολύβι και το χαρτί; (σημ. μεταφραστή)

** Αναλογικό σημαίνει εδώ τη φυσική αναλογία μεταξύ π.χ. των οργάνων και μελών του σώματος ή των μερών ενός σπιτιού.

*** (Kritzeltypen).

4 μέχρι 5 ετών. Η εμπειρία βεβαιώνει ότι τα παιδιά του σταδίου αυτού, τα οποία για την παράσταση ενός αντικειμένου συνδυάζουν απλές γραμμές*, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και σε άλλους τομείς. Είναι "χαμένα" μέσα στο σύνολο της τάξης και ζουν στο περιθώριο της διδασκαλίας. Η στάση τους είναι έκδηλα νηπιακή και εγωκεντρική, ξένη προς την πραγματικότητα.

Κατά την αξιολόγηση του παιδιού συνιστάται βέβαια η αναγκαία προσοχή, και μια αποτυχία σ' αυτό το κριτήριο δεν επιτρέπεται να ταυτισθεί σε κάθε περίπτωση με γνωστική αδυναμία. Η καθυστέρηση μπορεί να έχει σχέση και με έναν επιβραδυμένο ρυθμό εξέλιξης, έτσι που το αντίστοιχο παιδί ωριμάζει αργότερα από τα άλλα. Η αποτυχία μπορεί να εξαρτάται και από δειλία, αναστολή ιχνογραφική αδυναμία**, αρνητική στάση, ακεφιά (δυσθυμία) κ.ά. Μόνο η περαιτέρω πορεία της εξέτασης θα διαλευκάνει την εικόνα της κατάστασης και την αιτία της δυσκολίας και σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται να βγει συμπέρασμα αυτού του κριτηρίου (Test),έστω και αν μπορεί να αποδοθεί αναμφίβολα μια ορισμένη αξία στο παιδικό ιχνογράφημα για το επίπεδο της εξέλιξης.

Στα παιδικά ιχνογραφήματα, με ή χωρίς δήλωση του θέματος, αποδόθηκε από την εξελικτική ψυχολογία από παλιά μια πλούσια διαγνωστική και προγνωστική σημασία. Εκτός από την εξελικτική μπορούν τα ιχνογραφήματα να εξεταστούν και από την εκφραστική τους πλευρά και προσφέρουν έτσι μια πληθώρα διαφορετικών τιμών, οι οποίες απαιτούν μια ιδιαίτερη μελέτη. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας πρέπει να παραπέμψουμε απλώς στην εκφραστική αξία του ιχνογραφήματος, κάτι που δεν είναι εντελώς ασήμαντο για τη διάγνωση της σχολικής ωριμότητας. Αυθόρμητα και μεγαλόφρονα παιδιά ζωγραφίζουν το πλείστον σε μεγάλο μέγεθος και έντονα. Ευαίσθητα, νευρικά και δειλά παιδιά ζωγραφίζουν στις περισσότερες περιπτώσεις σε μικρό μέγεθος και άτολμα, οι μολυβιές τους είναι τρυφερές, συχνά ιχνοειδείς. Κινητικώς καθυστερημένα και συνεσταλμένα παιδιά ζωγραφίζουν αδέξια, γωνιαία, μουδιασμένα. Αυτό παρατηρείται τόσο στους δεξιόχειρες όσο και στους αριστερόχειρες. Η αριστεροχειρία δεν πρέπει να α-

---

* (Kritzeltypen).

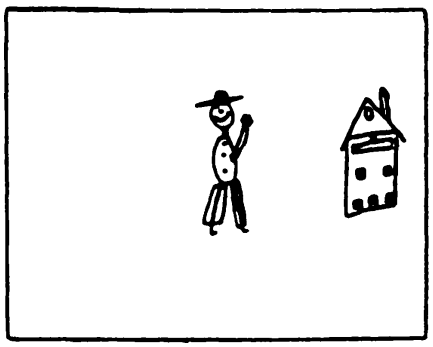
** Ιχνογραφική αδυναμία: Με τον όρο αυτό ο συγγραφέας θέλει να δηλώσει την ανικανότητα ενός παιδιού να αναπαραστήσει ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός κάνοντας χρήση χαρτιού και μολυβιού (σημ. μεταφραστή).

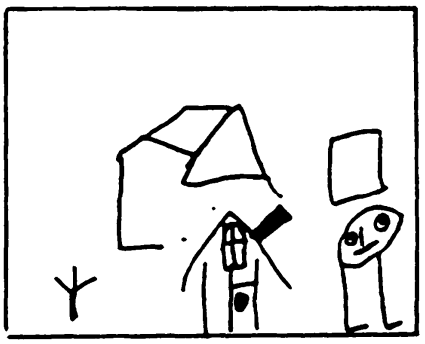
ξιολογηθεί ως κινητική καθυστέρηση και ο γνήσιος αριστερόχειρας πρέπει να μείνει και στο σχολείο αριστερόχειρας*.

Κριτήριο Ι
Ελεύθερη ζωγραφική

Ηλικία παιδιού

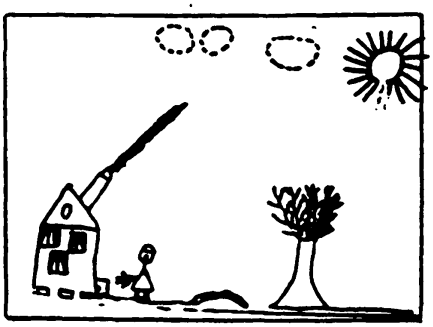
6:4 ετών

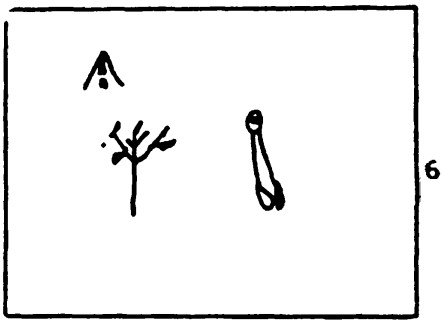




7 ετών

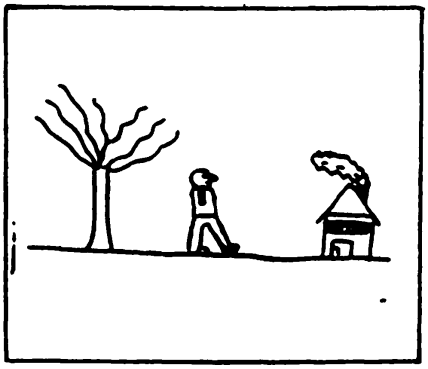
6:7 ετών

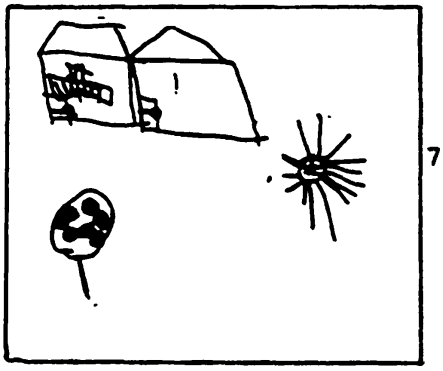




6:10 ετών

6:10 ετών





7 ετών

5. Παρατηρήσεις

Η εργασία (κριτήριο) "δημιουργικό ιχνογράφημα" προέρχεται από το κριτήριο σχολικής ωριμότητας της Danzinger και ονομαζόταν αρχικά "ζωγράφισε το εξεικονιζόμενο χαρακτηριστικό".

---

* SCHKOLZIGER E.: Das Problem der Linkshänder, 1953.
BACHINGER, K: Linkshändigkeit und Schulpraxis. Heilpädegogische Werkblatter, 1953. Jg. 22, H. 6, s. 296-300.
GEISSMANN, J.: Linkshänderproblem und Schule, Heilpäd. Werkbl., 1953, Jg. 22, H. 6, S. 294 - 296.

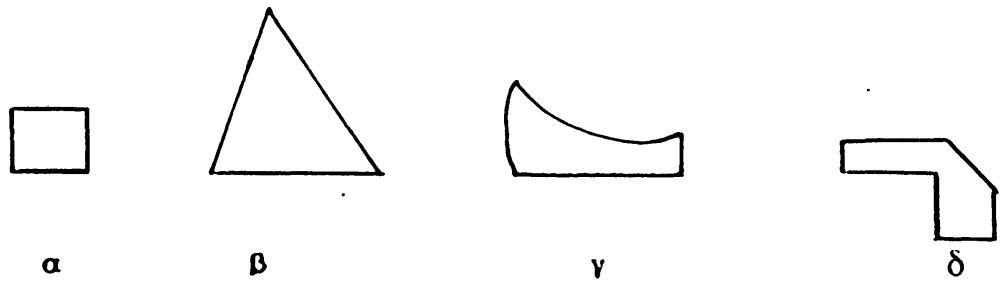
Κριτήριο ΙΙ
Ιχνογράφηση μορφών

1΄ Οδηγίες για την εφαρμογή του κριτηρίου

Δίνουμε στο παιδί ένα άλλο φύλλο.

" Τώρα μπορείς να ζωγραφίσεις άλλη μια φορά κάτι. Ζωγράφισέ μου πρώτα αυτό."

Βάζουμε μπροστά στο παιδί να ιχνογραφήσει τις μορφές α,β,γ,δ, τη μια μετά την άλλη. Συχρόνως πρέπει να προσέξουμε να τοποθετείται η κάθε μορφή επάνω σε βάση διαφορετική στο χρώμα, για να ξεχωρίζει σαφώς. Και οι τέσσερες μερικότερες εργασίες πρέπει να δοθούν στη σειρά που προβλέπεται. Και αν ακόμα η μορφή γ δεν αποδοθεί σωστά, πρέπει παρόλα αυτά να δοθεί στο παιδί η μορφή δ. Έχει αποδεχθεί ότι η αποτυχία στο γ δε σημαίνει οπωσδήποτε και αποτυχία στο δ, όπως πιστευόταν αρχικά. Οι μορφές φαίνονται να είναι τακτοποιημένες σύμφωνα με τη δυσκολία τους, εντούτοις όχι κατά τρόπο που η αδυναμία εκτέλεσης μιας εργασίας να κάνει περιττή τη χορήγηση των άλλων.



2. Βαθμολόγηση

Η εργασία θεωρείται τελειωμένη, αν έχουν αποδοθεί σωστά οι τρείς μορφές. Η απόδοση πρέπει να είναι τέτοια, ώστε το διάγραμμα των μορφών να μην αποκλίνει σημαντικά από το πρότυπο. Δεν πρέπει δηλαδή να ιχνογραφηθεί αντί για τετράγωνο ένα μακρόστενο ορθογώνιο. Επειδή κατά την απόδοση των μορφών παίζει έναν ορισμένο ρόλο η επιδεξιότητα του χεριού, δεν βαθμολογείται η εργασία καθαυτή, αλλά η απόδοση σημαντικών στοιχείων.

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Καταλαβαίνει το παιδί σωστά το πρόβλημα ή θέλει να βάλει τη μορφή* επάνω στο φύλλο, για να την αποτυπώσει με το μολύβι;

β) Προσέχει το πρότυπο και καταβάλλει προσπάθεια να το αποδώσει κα τά το δυνατόν ακριβώς ή ζωγραφίζει σύμφωνα με τη δική του προαίρεση;

γ) Αντιλαμβάνεται τη μορφή ολικά και μπορεί να την κρατήσει στη μνήμη του ή οφείλει να στρέφεται γραμμή - γραμμή στο πρότυπο;

δ) Δοκιμάζει και τις δύσκολες μορφές ή παραιτείται εκ των προτέρων και δεν έχει κανένα διαφέρον γι' αυτές;

ε) Ζωγραφίζει τις μορφές πολύ μικρές ή πολύ μεγάλες;

στ) Ζωγραφίζει με ορισμένες και έντονες κινήσεις ή οι ιχνογραφικές του κινήσεις είναι άτολμες, ανασφαλείς και ανήσυχες κινητικώς;

ζ) Κρίνει το παιδί την επίδοσή του ή δεν την ελέγχει;

η) Όταν δεν ανταποκρίνεται η μορφή που δημιούργησε στο πρότυπο, το παρατηρεί ή θεωρεί και τις λαθεμένες λύσεις ως σωστές;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο ΙΙ

Το κριτήριο μας ενημερώνει για τη χειροτεχνική ικανότητα απόδοσης προτύπων (ικανότητες μίμησης),για την αντίληψη και την απόδοση της μορφής.

Εξετάζει περαιτέρω:

- την κινητική επιδεξιότητα του χεριού,
- τη δύναμη διάκρισης και διάρθρωσης (υποδιαίρεσης),
- την προσοχή και την ικανότητα συγκέντρωσης,
- την παρατηρητικότητα και τη μνήμη μορφών,
- την αντίληψη παραγγελιών και τη βούληση για απασχόληση με παραγγελίες**(εργασίες)

---

* αντικείμενο

** Παραγγελία: Είναι η μεταφορά στα ελληνικά του γερμανικού όρου Aufgabe,που σημαίνει ανάθεση εργασίας, παραγγελία, εντολή.(σημ.μεταφραστή)

Οι αρχάριοι μαθητές που δεν είναι σε θέση να προσανατολίζονται στο πρότυπο και να αντιλαμβάνονται και να αποδίδουν τα σχέδια μορφών, δεν είναι ώριμοι σχολικώς από αυτή την άποψη. Τους λείπει η ικανότητα σύλληψης χωρικών σχέσεων και αναλογιών και η αναγκαία ικανότητα διάκρισης των μερών του όλου, εκείνη δηλαδή η δύναμη υποδιαίρεσης και διαφοροποίησης, που τα κάνει ικανά να αντιλαμβάνονται μορφές γραμμάτων στις λεπτομέρειες τους και να τις αποδίδουν (αναπαράγουν). Οι μετέπειτα δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής κάνουν σαφές ότι το παιδί κατά την είσοδό του στο σχολείο δεν είχε την αναγκαία ωριμότητα και επομένως του έλειπαν οι αντίστοιχες βάσεις.

Ιδιαίτερα καθυστερημένοι στην εξέλιξη αρχάριοι μαθητές δείχνουν σαφώς κατά την ιχνογράφηση προτύπου τον ολικό τρόπο αντίληψης του νηπίου. Δεν προσέχουν τις επιμέρους γραμμές και τις γωνίες, αλλά δημιουργούν μια παραπλήσια μορφή από την όλη αντίληψη, το δε τετράγωνο το αντιλαμβάνονται ως ένα κλειστό, περίπου στρογγυλό σχήμα και γι' αυτό το ζωγραφίζουν ως κύκλο ή ως έλλειψη.

Στο ώριμο σχολικώς παιδί δεν προκαλεί γενικώς καμιά δυσκολία η απόδοση των τριών ζητούμενων μορφών. Καλές και επιμελημένες απαντήσεις μιλούν για καλή ικανότητα στο γράψιμο. Στις απαντήσεις εμφανίζεται και το κινητικό στοιχείο, που πρέπει να ληφθεί ανάλογα υπόψη. Κινητικώς καθυστερημένα παιδιά εντυπωσιάζουν με την παραμορφωμένη απόδοση των γραμμών, με την βραδυκινησία τους και με τη μουδιασμένη συμπεριφορά τους. Συχνά αντιλαμβάνονται σωστά τις μορφές, δυσκολεύονται όμως να τις αποδώσουν. Εξαιτίας της δυσκολίας αυτής μειονεκτούν στο γράψιμο. Βεβαίως δεν επιτρέπεται ο ισχυρισμός ότι μια ορισμένη αταξία στη διαδικασία κατασκευής γραμμών υποδηλώνει οπωσδήποτε μια μελλοντική ανωμαλία στη γραφή. Μεγαλόφρονες, σίγουροι στις κινήσεις και ικανοί να επικρατούν αρχάριοι μαθητές κάνουν τις μορφές το πλείστον μεγάλες και έντονες. Ανασφαλή, παθητικά, διστατικά και δειλά παιδιά κάνουν τις περισσότερες φορές τις μορφές πολύ μικρότερες από το πρότυπο. Χρειάζονται ανάλογη ενθάρρυνση για να είναι ικανά στην επίδοση.

Αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι μπορούν να αποδίδουν σωστά μόνο το τετράγωνο (μορφή α), βρίσκονται ως προς το θέμα αυτό στη βαθμίδα εξέλιξης ενός πεντάχρονου παιδιού.

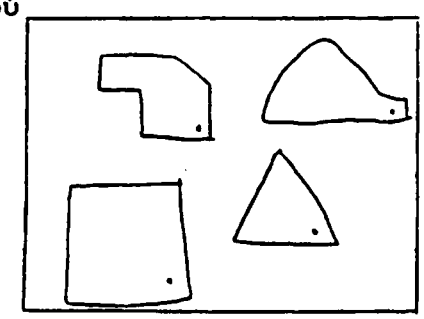
5. Παρατηρήσεις

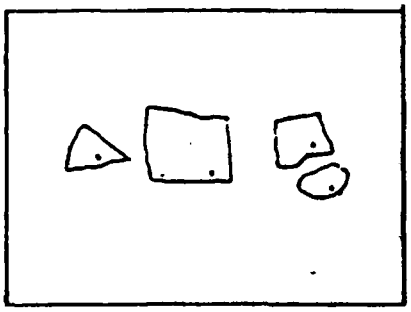
Το κριτήριο προέρχεται από τη σειρά κριτηρίων σχολικής ωριμότητας του Winkler, ήταν αναγκαίο όμως να βαθμολογεί αυστηρότερα για τις δικές μας συνθήκες. Ο Winkler απαιτούσε ως ελάχιστη επίδοση την απόδοση της μορφης α (τετράγωνο).

Κριτήριο ΙΙ
Ιχνογράφηση μορφών

Ηλικία παιδιού

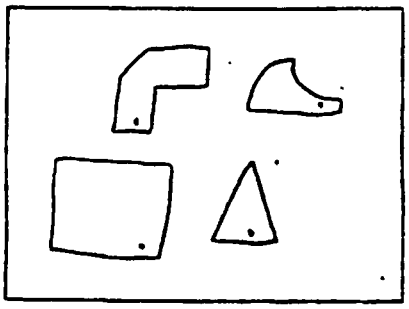
6:8 ετών

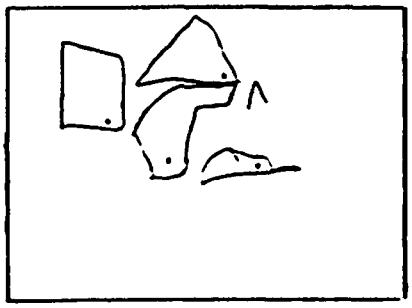




6:5 ετών

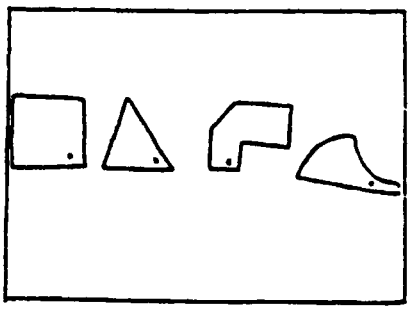
6:9 ετών

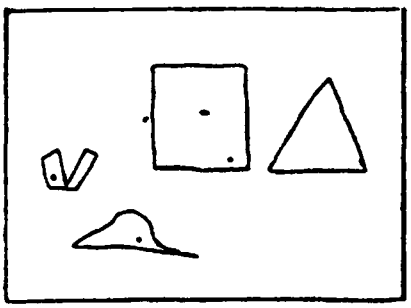




6:10 ετών

7:2 ετών





7 ετών

Κριτήριο ΙΙΙ΄
Διακόσμηση περιθωρίου

1. Οδηγίες για την εφαρμογή του κριτηρίου

Δίνουμε στο παιδί το φύλλο στο οποίο έχει αρχίσει η διακόσμηση του περιθωρίου : Ο + Δ

"Κοίτα, αυτό το φύλλο έχει έναν κύκλο, ένα σταυρό και ένα τρίγωνο. (Δείχνουμε τα αντίστοιχα σύμβολα).Τέτοια μπορείς να κάνεις και συ γύρω - γύρω,ακριβώς όπως είναι αυτά στη σειρά.Πάντοτε πρώτα έναν κύκλο, μετά ένα σταυρό και μετά ένα τρίγωνο! Πιστεύω να με κατάλαβες, να έτσι γύρω - γύρω!(Δείχνουμε με το δάχτυλο την κατεύθυνση και το κινούμε σιγά -σιγά κατά μήκος του περιθωρίου. Σε κάθε γωνία γυρίζουμε το φύλλο).

Η διαδικασία πρέπει να επαναληφθεί από το παιδί, για να βεβαιωθούμε ότι την κατάλαβε: "Λέγε μου μια φορά,πώς πρέπει να το κάμεις;" (Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις πρέπει το παιδί να ασκηθεί προηγουμένως με τα σύμβολα, γιατί για τη βαθμίδα της σχολικής ωριμότητας πρέπει να θεωρούνται ως γνωστά). Αν το παιδί κατανόησε ότι πρέπει να κρατήσει τη σειρά των μορφών, όπως δείχνει το παράδειγμα, και αν κατάλαβε επίσης ότι στις γωνίες πρέπει να γυρίζει το φύλλο, μπορεί να αρχίσει την εργασία. Ο εξεταστής μένει στην αίθουσα, αφήνει όμως το παιδί πλήρως ελεύθερο στην απασχόλησή του.

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, όταν το παιδί το κατανοεί και το φέρει σε πέρας αυτοδύναμα,δηλαδή όταν οι μορφές αποδίδονται κατ' ουσίαν σωστά και η σειρά τους τηρείται κανονικά. Συγχρόνως πρέπει να προσέξουμε ότι εκεί που υπάρχουν 10 και λιγότερες απο 10 ομάδες* δεν πρέπει να παρατηρείται κανένα λάθος. Τα λάθη μετριούνται με βάση την ομαδοποίηση των μορφών (κύκλος σταυρός τρίγωνο). Οι πλήρεις ομάδες χαρακτηρίζονται ως σωστές και οι ελλειπείς, σ' αυτές δηλαδή που λείπει ένα μέλος ή εμφανίζεται το ίδιο δύο φορές, χαρακτηρίζονται λαθεμένες. (Σε περίπτωση που το παιδί τηρεί από την αρχή με συνέπεια την αντίστροφη σειρά, δηλαδή τρίγωνο, σταυρός, κύκλος, μπορεί να θεωρηθεί αυτή η σειρά ως κανονική).

Αν η διακόσμηση περιέχει περισσότερες από 10 ομάδες, π.χ. 14,18,20, επιτρέπεται να υπάρχουν σε μια σωστή λύση και λάθη, δεν επιτρέπεται εντούτοις ο αριθμός των λαθών να είναι μεγαλύτερος

---

* Μια ομάδα περιλαμβάνει τα τρία σύμβολα: Ο+Δ (σημ.μεταφραστή)

από το ένα πέμπτο του αριθμού των ομάδων. Αν η διακόσμηση του περιθωρίου γίνει με εξαιρετικά λίγες ομάδες, π.χ. μόνο με 4 ή 5, μπορούμε να παρακινήσουμε το παιδί να επαναλάβει την εργασία και να γράψει τα σύμβολα κάπως πλησιέστερα το ένα στο άλλο, για να μπορέσουμε να ελέγξουμε καλύτερα το σχηματισμό των σειρών και την επιμονή τουπαιδιού.

Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Κατανοεί το παιδί την παραγγελία ή πρέπει να του την εξηγήσουμε πολλές φορές;

β) Την κάνει πρόθυμα και με ενδιαφέρον ή εκφράζει δυσθυμία και θα προτιμούσε να κάμει κάτι άλλο;

γ) Εργάζεται αυτοδύναμα και καρτερικά ή διακόπτει συχνά την εργασία;

δ) Μπορεί να παρατηρήσει τη σειρά ή οφείλει να ρωτά διαρκώς "Ποιο είναι τώρα;"

ε) Κάνει τις μορφές με επιμέλεια και με ακρίβεια ή στα πεταχτά και ανακριβώς;

στ) Ακολουθεί τη γραμμή κατά μήκος ή ζωγραφίζει και πέρα απ' αυτή ;

ζ) Εργάζεται επιμελώς, κάνει πολλές ή λίγες ομάδες;

η) Προσέχει τα λάθη που έκαμε ή δεν ελέγχει την εργασία του;

θ) Είναι ικανό να επέμβει και να φέρει την εργασία σε πέρας ή κουράζεται γρήγορα;

ι) Η στάση του κατά την εργασία καθοδηγείται απο τη βούληση ή είναι απερίσκεπτη και διευθύνεται από στιγμιαίες ωθήσεις;

Τι ελέγχει το κριτήριο ΙΙΙ

Το κριτήριο μας ενημερώνει αν το παιδί έχει συνείδηση έργου και καθήκοντος και ικανότητα εκούσιας προσοχής, συγκέντρωσης και επιμονής.

Ελέγχει περαιτέρω:

- την αντίληψη της εργασίας* και την ετοιμότητα επέμβασης,

---

* **αντίληψη εργασίας:** Είναι η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι του αναθέτοιν μια εργασία, την οποία πρέπει να τελειώσει ή ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσει. (σημ.μεταφραστή)

- την αυτοδυναμία της εργασιακής στάσης,*
- την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή,
- την κινητική επιδεξιότητα,
- τη δεξιοχειρία,
- την επιμέλεια και την ακρίβεια,
- την ένταση προσήλωσης στην εργασία.

Η εκτέλεση αυτής της εργασίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη από διαγνωστική και από προγνωστική άποψη και ισχύει ως ένα σπουδαίο κριτήριο της σχολικής ωριμότητας. Η ταχεία κατανόηση των οδηγιών δείχνει κυρίως τη γνωστική ωριμότητα, ενώ το είδος της εκτέλεσης επισημαίνει τη χαρακτηρολογική-κοινωνική σχολική ωριμότητα.

Οι αρχάριοι μαθητές, που δεν είναι ικανοί να συγκεντρωθούν στην εργασία αυτή και θέλουν να την κάνουν κατά τρόπο που αντιστοιχεί στην παιγνιώδη στάση του νηπίου, κάτι που ανταποκρίνεται στις υποκειμενικές ανάγκες τους, δεν είναι σχολικώς ώριμοι. Παιγνιώδης αυτοβύθιση σε θέματα εργασίας, κάτι που παρατηρείται εκεί που το παιδί εκτελεί ένα πλήθος παραδραστηριοτήτων, εκεί που καταλήγει σε παιγνιώδη απασχόληση και ξεχνά τι πρέπει να κάμει, είναι για το παιδί των 6 ετών μια προφανής έλλειψη σχολικής ωριμότητας από χαρακτηρολογική και κοινωνική σκοπιά.

Το κριτήριο είναι ιδιαίτερα κατάλληλο να δείξει τις διάφορες δυνατότητες αντιπαράθεσης με προβλήματα και σωστής εκτέλεσης ετερόθετων εργασιών, τονισμένων περισσότερο ή λιγότερο με ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια. Σχολικώς ώριμα παιδιά δείχνουν γενικώς χαρά και διαφέρον για την εργασία. Βλέπουν σ' αυτή μια πραγματική "επίδοση" και μια ευκαιρία να δείξουν τι μπορούν... Ο τρόπος εργασίας τους προσδιορίζεται από τη σκέψη, δείχνει συνείδηση του στόχου, είναι αυτοδύναμος και γενικώς χαρακτηρίζεται από μια δραστηριότητα σχετικώς σταθερή και κατευθυνόμενη από τη βούληση.

Σχολικώς ανώριμα παιδιά αντιλαμβάνονται την εργασία ως παιγνίδι. Δεν την παίρνουν στα σοβαρά και δε δείχνουν διαφέρον και όρεξη να καταβάλουν προσπάθεια γι' αυτό. Ή αρχίζουν με μεγάλο ζήλο, αλλά χαλαρώνουν γρήγορα. Η προσοχή τους κατευθύνεται περισσότερο στο περιβάλλον παρά στην εργασία. Αν τους υπενθυμίσουμε την εργασία, αντιδρούν αβοήθητα ή αρνητικά, δεν "τους πάει" η υ-

---

* Η συμπεριφορά κατά την εργασία δεν εξαρτάται από τοπεριβάλλον (γονείς, δάσκαλοι) αλλά από το διαφέρον του ίδιου του παιδιού.(σημ.μεταφραστή)

ποχρέωση να υποτάσσονται σε αντικειμενικές απαιτήσεις. Στον εξαρτημένο, απερίσκεπτο και επιπόλαιο τρόπο εργασίας εκδηλώνεται: α) η αδυναμία τους να συγκεντρώνονται, β) η έλλειψη βούλησης για επέμβαση και επίδοση μόλις παρουσιάζονται δυσκολίες και γ) η μικρή ή πλήρως ανύπαρκτη κατανόηση για το αντικειμενικό και σοβαρό χαρακτήρα μιας εργασίας και υποχρέωσης.

Μπορεί να προβλεφθεί με μεγάλη βεβαιότητα ότι τα παιδιά αυτά αποτυγχάνουν στη σχολική κατάσταση, αφού δεν είναι ώριμα για εργασία στην σχολική κοινότητα με αντίληψη του έργου που πρέπει να εκτελέσουν. Δεν αντιλαμβάνονται ακόμα τη διαφορά μεταξύ παιχνιδιού και εργασίας.

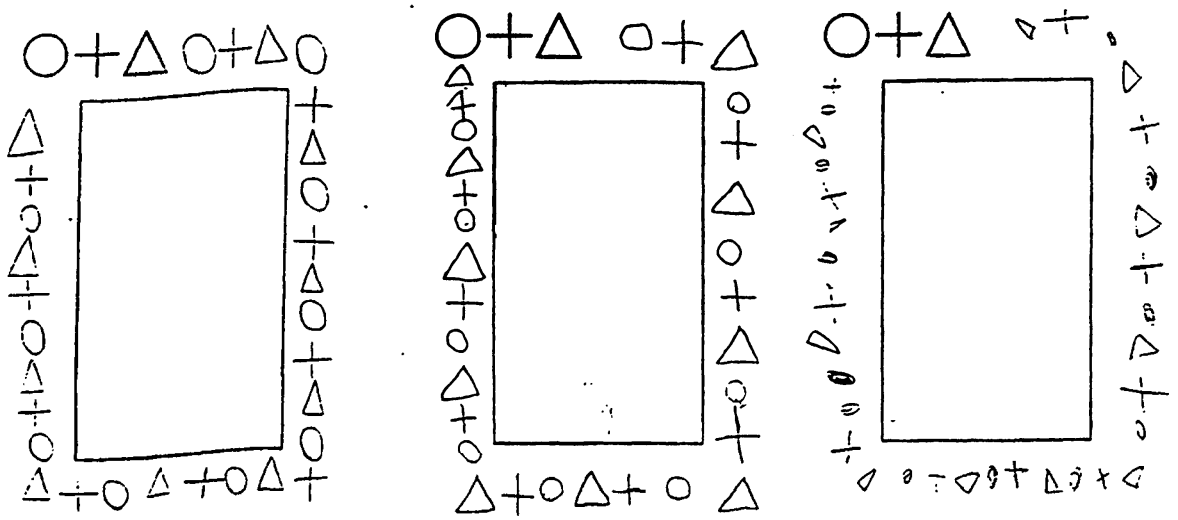
Αν κατά τη διάρκεια των οδηγιών για την εκτέλεση εργασίας ζητήσουμε από τα παιδιά να βρουν μόνα τους τα ονόματα των μορφών, λέγοντας π.χ. "Τι βλέπεις εδώ, τι είναι αυτό;", παρατηρούμε συχνά ότι καθυστερημένα στην εξέλιξη παιδιά και αρχάριοι μαθητές με νηπιακή στάση δεν γνωρίζουν τα ονόματα κύκλος και τρίγωνο. Για τον κύκλο λέμε: ήλιος, φεγγάρι, μπάλλα κ.ά. Για το τρίγωνο: σκεπή, σήμα του δρόμου κ.ά. (εννοείται ότι παρουσιάζονται μερικές διαφορές μεταξύ παιδιών της πόλης και της επαρχίας).

Πολύ διαφορετικές είναι οι λύσεις σ' αυτό το κριτήριο ως προς το μέγεθος των μορφών. Παιδιά που εργάζονται ευσυνείδητα και με ακρίβεια, προσπαθούν να αποδώσουν το μέγεθος της μορφής όπως το βλέπουν. Επιμελή αλλά διστατικά ως προς την επίδοση παιδιά κάνουν τις μορφές συχνά πολύ μικρές και γεμίζουν πυκνά την άκρη του χαριού με σύμβολα. Ζωηρά και δυνατά παιδιά κάνουν μεγάλες μορφές, συχνά πέρα από το άκρο (γραμμή). Αδέξια στο χέρι παιδιά καταβάλλουν κόπο πολύ να ζωγραφίσουν "ωραίες" μορφές και ολόκληρη η προσοχή τους κατευθύνεται περισσότερο στις μορφές παρά στην τηρητέα σειρά (διαδοχή των μορφών). Τα ταλαντευόμενα παιδιά εντυπωσιάζουν με την αστάθειά τους, κάνουν ασύμμετρες μορφές, άλλοτε μεγάλες, άλλοτε μικρές. Τα ανασφαλή, δειλά και διστακτικά παιδιά "τρομάζουν" όταν κάνουν λάθη. Προσπαθούν να τα διορθώσουν και εργάζονται με μια ορισμένη νευρικότητα, κάτι που μπορεί να είναι προειδοποιητικό και ενδεικτικό για την ολική τους ιδιοσυγκρασία.

5. Παρατηρήσεις

Η εργασία προέρχονται από το κριτήριο σχολικής ωριμότητας της Danzinger. Οι οδηγίες και η βαθμολόγηση προσαρμόσθηκαν στις δικές μας συνθήκες.

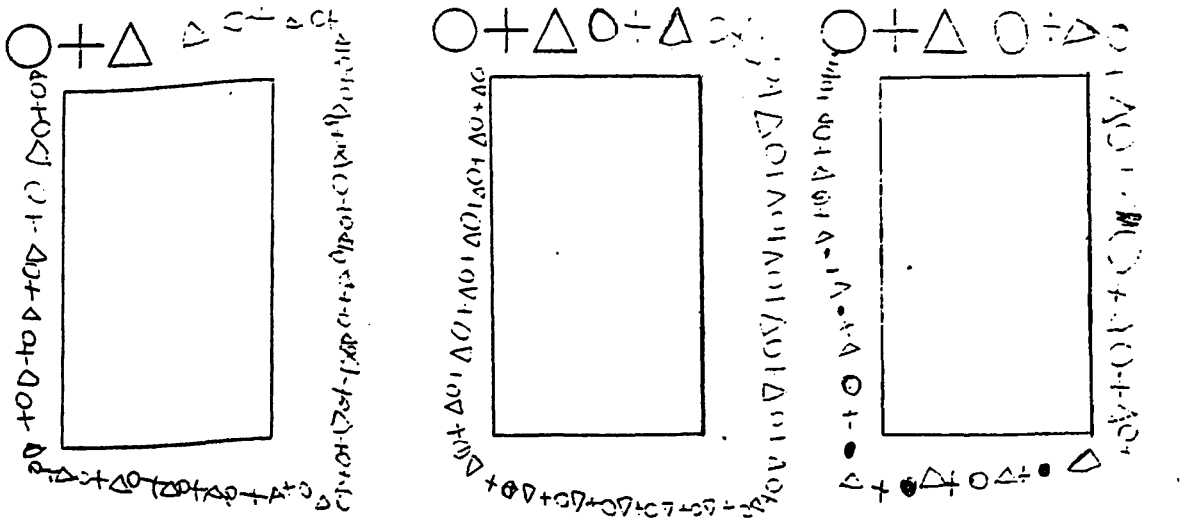
Κριτήριο ΙΙΙ
Διακόσμηση Περιθωρίου



παιδιου 7:2 ετών

6:7 ετών

6:4 ετών



6:9 ετών

6:9 ετών

6:8 ετών

Κριτήριο IV
Ορισμός αντικειμένου μέσω δήλωσης του σκοπού

1. Οδηγίες για την εφαρμογή του κριτηρίου

Ρωτάμε το παιδί διαδοχικά: "Σε τι χρειαζόμαστε ένα πηρούνι;
Σε τι χρειαζόμαστε μια καρέκλα;
Σε τι χρειαζόμαστε ένα άλογο (αυτοκίνητο ή λεωφορείο για τα παιδιά της πόλης);

Σε τι χρειαζόμαστε μια κούκλα; (ή μια μπάλα)
Σε τι χρειαζόμαστε ένα λουλούδι;
Σε τι χρειαζόμαστε έναν αστυνομικό;"

Περιμένουμε κάθε φορά την απάντηση του παιδιού πριν του θέσουμε την επόμενη ερώτηση.Σε περίπτωση που το παιδί δίνει λάθος απάντηση, το αφήνουμε λίγο χρόνο για να κάμει αυθόρμητες διορθώσεις. Αν δε γίνουν αυτές, προχωρούμε στηνεπόμενη ερώτηση.

2. Βαθμολόγηση

Η απάντηση θεωρείται σωστή, όταν δίνονται σωστά 4-5 ορισμοί (παιδιά της πόλης 5, της επαρχίας 4).Τα παιδιά ταυτίζουν τον αστυνομικό κατά προτίμηση με τον τροχονόμο,κάτι που ισχύει ως σωστή απάντηση.

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Καταλαβαίνει το παιδί την ερώτηση σωστά, ονομάζει το σκοπό ή παραμένει στην περιγραφή και στη δήλωση του υλικού,όταν π.χ. λέει: " Η καρέκλα είναι από ξύλο, το πηρούνι είναι από σίδερο κ.τ.λ."

β) Συγκεντρώνεται στο πρόβλημα ή φεύγει από το θέμα και χάνεται στη διήγηση ασήμαντων πραγμάτων;

γ) Είναι διστακτικό.και αμήχανο γλωσσικώς, επειδή οφείλει να πάρει άμεσα θέση σε μια ερώτηση ή δεν είναι άγνωστη σ'αυτό η κατάσταση;

δ) Πώς εκφράζεται γλωσσικώς:Βραδυκίνητα ή ευχερώς;

ε) Μιλάει σωστά ή παρουσιάζει γλωσσικά λάθη, ποια;

στ) Αντιδρά στις ερωτήσεις γρήγορα ή αργά;

ζ) Είναι οι απαντήσεις του σίγουρες ή επισφαλείς (αβέβαιες);

4. Τι ελέγχει το κριτήριο IV

Το κριτήριο μας ενημερώνει για το δυναμικό του παιδιού σε παραστάσεις και σε έννοιες, καθώς και για την ικανότητά του για σκέψη και αφαίρεση.

Εξετάζει περαιτέρω: τη γλωσσική ικανότητα έκφρασης,

- την εμπειρική γνώση (πρακτική γνώση),
- την αντικειμενικότητα της τοποθέτησης (άποψης, γνώμης, πεποίθησης)

- τη δύναμη αντίληψης και διάκρισης.

Για τους αρχάριους μαθητές, οι οποίοι έχουν μεγάλο πλούτο εμπειριών, η απάντηση σ' αυτό το κριτήριο δεν τους προκαλεί γενικώς καμιά ιδιαίτερη δυσκολία. Τα πράγματα είναι γνωστά σ' αυτούς από την καθημερινή ζωή. Τα καθυστερημένα ως προς την εξέλιξη και τα όχι προικισμένα παιδιά είναι χαρακτηριστικό ότι δε βρίσκουν "ορισμούς σκοπού" και βοηθιούνται μέσω περιγραφών (περιφράσεων). Παρουσιάζεται σ' αυτά μια ορισμένη αδυναμία κατανόησης του προβλήματος και δίνουν συχνά μη λογικές απαντήσεις, π.χ. "Ένα πηρούνι είναι ένα πηρούνι" κ.τ.λ.

Η αποτυχία σ' αυτό κριτήριο δεν οφείλεται οπωσδήποτε σε χαμηλή νοημοσύνη. Συχνά δε λείπουν οι καλές συγκεκριμένες έννοιες, αλλά τα δειλά, άτολμα γλωσσικώς παιδιά δεν μπορούν πολλές φορές να εκφραστούν ανάλογα, κάτι που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα.

Παιδιά πάλι με μεγάλη παλιμβουλία (επιπολαιότητα) και με πλούσια φαντασία φεύγουν από το θέμα και χάνονται στη διήγηση επουσιωδών πραγμάτων. Αντί να δώσουν έναν ορισμό μέσω δήλωσης του σκοπού, διηγούνται π.χ. για την κούκλα που πήραν χθές, κ.τ.λ.

Αν η συγκέντρωση αυτών των παιδιών γίνει εντονότερη, τότε, παρά την αντίθετη προσδοκία, βρίσκουν μερικές φορές γρήγορα τις σωστές απαντήσεις.

Αρχάριοι μαθητές που δίνουν σωστά μόνο 3 ορισμούς σκοπού, βρίσκονται ως προς αυτό στη βαθμίδα των παιδιών ηλικίας 4 μέχρι 5 ετών.

5. Παρατηρήσεις

Το κριτήριο προέρχεται από το Test Binet - Simmon. Τροποποιήθηκαν οι οδηγίες και η βαθμολόγηση.

Η αρχική ερώτηση σύμφωνα με το Test Binet - Simmon είχε ως εξής: "Τί είναι ένα πηρούνι, μια καρέκλα κ.τλ. "Η εμπειρία έδειξε ότι αυτός ο τρόπος ερώτησης είναι πολύ αόριστος και πολύ δύσκολος, επειδή, εκτός από τον ορισμό που δηλώνει το σκοπό, δίνει νύξη για περιγραφικό ορισμό ή για ορισμό υπερκείμενης έννοιας* και φέρει στο παιδί σύγχυση, λόγω της μικρής συγκεκριμενοποίησης. Συχνά εκπλήσσεται όταν ερωτάται: Τι είναι αυτό; Η ερώτηση "Τι είναι ...", είναι μια ερώτηση για τη φύση (ουσία) και επομένως πολύ δύσκολη γι' αυτή την ηλικία.

---

* υπερκείμενη έννοια είναι εδώ το "εργαλείο" (σημ. μεταφραστή).

Πιό καλή είναι η ερώτηση "Σε τι χρειαζόμαστε ένα πηρούνι;".

Κριτήριο V
Επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων

1. Οδηγίες εφαρμογής του κριτηρίου

Ζητάμε από το παιδί να μας προσέξει και μετά δίνουμε την παραγγελία: " Θα σου πω κάτι και μετά μου το επαναλαμβάνεις,ακριβώς όπως το είπα. Λοιπόν πρόσεξέ με καλά: " Όταν τελειώσουμε τη δουλειά μας, επιτρέπεται να παίξουμε".Περιμένουμε την επανάληψη της πρότασης, μετά λέμε τη δεύτερη πρόταση και ζητάμε την επανάληψή της. "Είπα στη θεία μου ότι πρέπει να με επισκεφθεί". (Αντί "θεία"μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια άλλη δισύλλαβη λέξη, π.χ. " θείος","γιαγιά"κ.τ.λ.).

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, όταν το παιδί επαναλάβει εξολοκλήρου σωστά τη μια από τις δύο προτάσεις. Δεν πρέπει να παραληφθεί καμιά λέξη ή να αντικατασταθεί από άλλη.

Ελαττωματική έκφραση ή τραυλισμός δεν ισχύουν ως λάθη, όταν οι λέξεις ακολουθούν τη σειρά που ειπώθηκαν. (Τα γλωσσικά λάθη πρέπει όμως να σημειώνονται και να υπολογίζονται στη συνολική αξιολόγηση).

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Συγκεντρώνεται το παιδί σ'αυτό που λέει ο ερευνητής ή ακούει επιφανειακά μόνο;

β) Επαναλαμβάνει σωστά και με συνοχή ή επαναλαμβάνει μόνο μερικές λέξεις;

γ) Μένει σ'αυτό που έχει ειπωθεί ή ξεστρατίζει και θέλει να διηγηθεί κάτι άλλο;

δ) Παραλείπονται συλλαβές; αντιμετατίθενται; τα λέει με τη μύτη, ψευδίζει;

στ) Είναι το παιδί εύστροφο γλωσσικώς ή αβοήθητο, διστακτικό;

Τι ελέγχει το κριτήριο

Το κριτήριο μας ενημερώνει για τη άμεση μνήμη λέξεων και για τη γλωσσική ευστροφία.

Περαιτέρω εξετάζει:

- τη γλωσσική αντίληψη,
- τη ικανότητα συγκέντρωσης,
- την πνευματική δύναμη αντίληψης,
- την ετοιμότητα κοινωνικής επαφής.

Η σωστή επανάληψη επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το παιδί είναι σε θέση να ακολουθεί τον ομιλούντα, να καταλαβαίνει την έννοια αυτού που προλέγεται, να το διατηρεί στη μνήμη του και να το επαναλαμβάνει, κάτι που είναι σημαντικό για την πρόγνωση των σχολικών επιδόσεων.

Το κριτήριο έχει κυρίως χαρακτήρα γλωσσικό και μνημονικό και τα εύστροφα γλωσσικώς παιδιά δίνουν γενικώς καλές απαντήσεις. Βεβαίως μ'αυτό δε δηλώνεται ακόμα τίποτα το ουσιώδες για το επίπεδο της πνευματικής εξέλιξης.Ένταση και ακρίβεια της μνήμης μιλούν βέβαια για πνευματική σχολική ωριμότητα, εντούτοις πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ των μηχανικών και των λογικών μνημονικών επιδόσεων. Καθαρά μηχανική μνήμη και καλές γλωσσικές δεξιότητες καλύπτουν συχνά σ'αυτή τη βαθμίδα μια έλλειψη ευφυίας.Μια αποτυχία σ 'αυτό το κριτήριο, στους κατά τα άλλα κανονικά εξελιγμένους αρχάριους μαθητές, σχετίζεται το πλείστον με αδυναμία συγκέντρωσης και με βραδεία αντίληψη.

Διαταραχές στη γλωσσική εξέλιξη, οι οποίες μπορούν να έχουν ενδογενή ή εξωγενή εξάρτηση, πρέπει να προσεχθούν ανάλογα , γιατί μια παρακωλυμένη γλωσσική ικανότητα έκφρασης επιδρά σε μεγάλο βαθμό δυσμενώς, και το παιδί βρίσκεται σε κίνδυνο να περιγελάται στο σχολείο λόγω των γλωσσικών διαταραχών. Η γλωσσική καθυστέρηση μπορεί να προκαλέσει σχολική αποτυχία. Είναι γι'αυτό πολύ σημαντικό να παραπεμφθεί έγκαιρα το γλωσσικώς καθυστερημένο παιδί στην ανάλογη θεραπευτική αγωγή.

Παρατηρήσεις

Το κριτήριο προέρχεται από την αντίστοιχη μεθοδολογία κριτηρίων των Binet - Simmon.

Κριτήριο VI

Επανάληψη ιστοριών

1. Οδηγίες εφαρμογής του κριτηρίου

"Θα σου διηγηθώ τώρα μια μικρή ιστορία. Πρόσεξέ με και πες μου μετά όλα όσα θυμάσαι από αυτά που θα ακούσεις".

Ο ερευνητής διηγείται την ιστοριούλα. Η ιστοριούλα λέγεται στη γλώσσα του παιδιού (διάλεκτο πιθανώς) με αργό ρυθμό και με τρόπο κατανοητό στο παιδί. Στη συνέχεια καλείται το παιδί να επαναλάβει την ιστοριούλα:"Λοιπόν, τώρα μπορείς να μου διηγηθείς την ιστοριούλα:" Αν το παιδί κομπιάζει στη διήγηση, μπορεί να ερωτηθεί:"Και τι έγινε μετά;" Άλλες βοήθειες δεν επιτρέπεται να δοθούν.

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, όταν αποδίδονται 5 μέχρι 6 σημεία (κύριες ιδέες) σωστά και με εσωτερική σχέση. Στην προκειμένη περίπτωση η ιστοριούλα χωρίζεται σε 8 "σημεία":

Ο Γιώργος πήγε με τη μητέρα του στο πανηγύρι. (1)

Εκεί αγόρασε ένα γλυκό(2) και ένα ωραίο κόκκινο μπαλόνι.(3)

Μετά πήγε στα παιγνίδια και ανέβηκε σ' ένα άσπρο αλογάκι (4), ενώ η μητέρα αγόραζε ένα μπουκέτο λουλούδια. (5)

Ο Γιώργος χαιρετούσε τη μητέρα με τα δυο του χέρια και ξέχασε να κρατάει το μπαλόνι. (7)

Σε μια στιγμή το μπαλόνι έφυγε ψηλά. (8)

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Συγκεντρώνεται το παιδί στη διήγηση ή ακούει μόνο επιπόλαια;

β) Επαναλαμβάνει την ιστορία με νόημα ή μηχανικά, χωρίς δηλαδή εσωτερική συνάφεια των λεγομένων;

γ) Διηγείται αυθόρμητα και ευχερώς ή πρέπει να υποκινείται με ερωτήσεις;

δ) Μένει στο περιεχόμενο της διήγησης ή τη συνδέει με μια ξένη ιδέα, δηλαδή αποκλίνει και διηγείται κάτι το εντελώς διαφορετικό, πιθανόν ένα δικό του συμβάν (παιδικό παραμύθι);

ε) Διηγείται με ακρίβεια ή συμπληρώνει τα μνημονικά κενά με προϊόντα της φαντασίας;

στ) Είναι εύστροφο στην γλωσσική έκφραση και ομιλητικό ή διστακτικό, ανασφαλές, αβοήθητο;

ζ) Δυσκολεύεται γλωσσικά και ποια γλωσσικά λάθη* παρουσιάζει;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο VI

Το κριτήριο μας ενημερώνει για τη γλωσσική μνήμη** του παιδιού και για το εύρος της διατήρησης περιεχομένων με πλήρες νόημα.

Εξετάζει περαιτέρω:

- την ακουστική δύναμη της αντίληψης,
- την ικανότητα κατανόησης της γλώσσας,
- την προσοχή και τη δύναμη συγκέντρωσης,
- τη γλωσσική εξέλιξη και τη γλωσσική κυριαρχία,
- την αντικειμενικότητα της στάσης (δηλ. αποδίδεται το περιεχόμενο αντικειμενικά, όπως ειπώθηκε;)
- τη δραστηριότητα της φαντασίας,
- την πνευματική δύναμη παράστασης και αντίληψης.

Το κριτήριο VI δίνει ακόμα καλύτερα απ'ό,τι το κριτήριο V μια εικόνα της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού και της γλωσσικής-λογικής μνήμης. Μπορεί να προκαλέσει έκπληξη ότι το πρόβλημα αυτό λύνεται σχετικώς σωστά και από παιδιά λιγότερο ευφυή. Αυτό μπορεί να σχετίζεται και με το ότι η μνήμη αυτής της ηλικίας λειτουργεί ιδιαίτερα καλά.Πολλές φορές βέβαια πρέπει να διαπιστωθεί με ερώτηση, αν το παιδί κατάλαβε καλά το νόημα ή αν το επαναλαμβάνει μηχανικά.

Δίπλα στους αρχάριους μαθητές με καλή αυθορμησία και ευκολία έκφρασης, οι οποίοι δεν έχουν καμιά γλωσσική δυσκολία, εντυπωσιάζουν σ'αυτό το κριτήριο τα παιδιά με γλωσσικές αναστολές και συστολές. Σ'αυτά τα παιδιά δεν είναι πάντα εύκολο να διαπιστωθεί αν η αποτυχία τους στηρίζεται στην έλλειψη βούλησης ή στην έλλειψη ικανότητας.

Για το σχολικώς ώριμο παιδί είναι χαρακτηριστικό ότι αντιδρά στην ιστοριούλα με διαφέρον και μυαλωμένα, την επαναλαμβάνει με

---

* Γλωσσικά λάθη:τραυλισμός, σιγματισμός κ.τ.λ. (σημ.μεταφραστή)

** Γλωσσική μνήμη:μνήμη γλωσσικών περιεχομένων σε αντίθεση π.χ. με την οπτική μνήμη (σημ.μεταφραστή)

νόημα και μπορεί να διευθύνει το γλωσσικό του μηχανισμό.Ακυβέρνητη πορεία σκέψης και παραστάσεων παρουσιάζεται σε παιδιά αστόχαστα και αδύνατα ως προς τη συγκέντρωση. Η αποτυχία σ'αυτό το κριτήριο ανάγεται τις περισσότερες φορές λιγότερο σε πραγματική αδυναμία της μνήμης και περισσότερο σε μια αισθητή έλλειψη συγκέντρωσης.

Αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι είναι εγκλωβισμένοι ακόμα στη νηπιακή ηλικία, δε στηρίζονται ποτέ στην ιστορία που άκουσαν.Επινοούν μια καινούργια και εκφράζουν μ'αυτό την ικανοποίησή τους. Σημαντικά καθυστερημένη γλωσσική εξέλιξη πρέπει βέβαια στην τελική αξιολόγηση να χαρακτηρισθεί ως έλλειψη,δε σχετίζεται όμως οπωσδήποτε με νοητική καθυστέρηση.

Παρατηρήσεις

Το πρόβλημα προέρχεται από τη σειρά Test σχολικής ωριμότητας του Winkler και τροποποιήθηκε ανάλογα για τις δικές μας σχολικές συνθήκες.

Κριτήριο VII
Σύνθεση ορθογωνίου

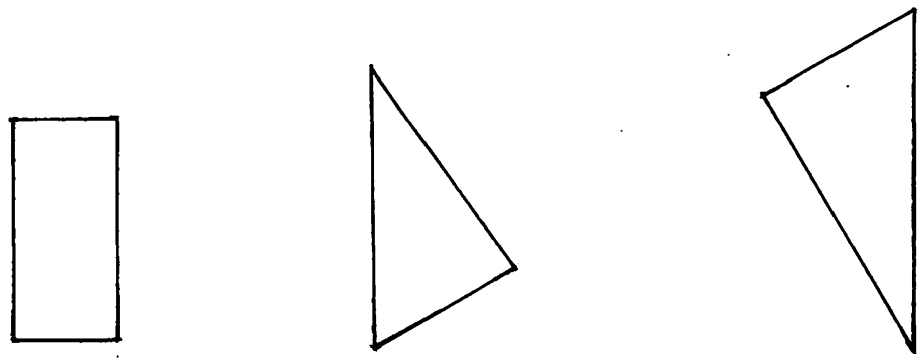
1. Οδηγίες εφαρμογής του κριτηρίου

Βάζουμε το ορθογώνιο μπροστά στο παιδί και πιο πέρα απ'αυτό τα δύο τρίγωνα, και μάλιστα έτσι ώστε οι ορθές τους γωνίες να είναι προς την ίδια πλευρά.

"Κοίτα, εδώ έχω ένα χαρτονάκι (δείχνουμε το ορθογώνιο).Ένα όμοιο χαρτονάκι το έκοψα και έγιναν απ'αυτό αυτά τα δύο τρίγωνα (δείχνουμε). Τώρα πρέπει να μου τα ενώσεις πάλι. Μπορείς να γυρίσεις τα δύο κομμάτια,όπως εσύ θέλεις".

"Αν το παιδί μετακινεί τα τρίγωνα μόνο προς τα εκεί και προς τα εδώ χωρίς να δοκιμάζει να βρεί τη λύση, τότε δεν έχει καταλάβει ίσως το πρόβλημα, γι' αυτό οι οδηγίες μπορούν να δοθούν ακόμα μια φορά.

Αν η λύση είναι τυχαία (μέσω σύμπτωσης των αντίστοιχων πλευρών των τριγώνων), τότε ζητάμε απο το παιδί να επαναλάβει την εργασία και παρατηρούμε ειδικά τον τρόπο λύσης.



Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, αν το ορθογώνιο έχει σχηματισθεί σωστά ύστερα από μια,το πολύ δεύτερη ερμηνεία.

2. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Καταλαβαίνει το παιδί τις οδηγίες γρήγορα ή πρέπει να του τις επαναλάβουμε;

β) Σκέπτεται το πρόβλημα κοιτάζοντας τα μέρη (τρίγωνα) με τρόπο εξεταστικό ή ενεργεί μόνο μηχανικά;

γ) Καταλαβαίνει αν είναι σωστή η λύση ή διαχωρίζει αμέσως τα μέρη και δοκιμάζει πάλι;

δ) Προσανατολίζεται στο ορθογώνιο που έχει μπροστά του ή σχηματίζει μια άλλη μορφή και τη βρίσκει σωστή;

ε) Επιτυγχάνει τη λύση με μια προσπάθεια ή την παραγματοποιεί μετά από πολλές δοκιμές;

στ) Απογοητεύεται από την αποτυχία, παραιτείται γρήγορα από το πρόβλημα ή έχει αισιοδοξία και επιμονή;

ζ) Προσαρμόζεται στα αντικειμενικά δεδομένα ή χρειάζεται κόπο να προσαρμοσθεί στην εργασία;

Τι ελέγχει το κριτήριο VII

Το κριτήριο μας ενημερώνει για τη συνδυαστική ικανότητα στον-κατασκευαστικό τομέα, για την εργασιακή ωριμότητα *και για την

---

* Η έκφραση "εργασιακή ωριμότητα" είναι απόδοση στην ελληνική του γερ-

επιμονή.

Εξετάζει περαιτέρω:

- την ετοιμότητα επέμβασης,
- τον τρόπο εργασίας (μηχανικό ή λογικό)
- την ικανότητα συγκέντρωσης και προσήλωσης,
- την πρακτική νοημοσύνη, την επιδεξιότητα των χεριών.

Ταχεία κατανόηση της εργασίας, λογικός τρόπος ενέργειας κατά τη λύση και βεβαιότητα κατά την αξιόλογη (αν είναι σωστή ή λάθος) χαρακτηρίζουν κυρίως την πνευματική ωριμότητα.

Το είδος και ο τρόπος της αντιπαράθεσης με την εργασία, η συμπεριφορά κατά την αποτυχία, η σταθερότητα της επίδοσης και η βούληση για δράση είναι δηλωτικά στοιχεία για τη χαρακτηρολογική και κοινωνική σχολική ωριμότητα.

Αρχάριοι μαθητές, ποου δεν είναι ικανοί να επιτύχουν τη λύση, που δοκιμάζουν μόνο στα τυφλά και, όταν ρωτηθούν για τη σωστή λύση, βρίσκουν ότι όλα είναι σωστά, θα πρέπει να χαρακτηρισθούν ως ιδιαίτερα καθυστερημένοι στην εξέλιξη (υποψία για πνευματική αδυναμία). Αρχάριοι μαθητές, με εντελώς νηπιακή στάση, αφήνονται να κυριαρχηθούν από το υλικό και αρχίζουν αμέσως να παίζουν μ' αυτό. Κάνουν μ' αυτό μια "ξαπλωτή καρέκλα", μια σκεπή σπιτιού, ένα πηλίκιο στρατιώτη κ.τ.λ. Αυτά τα παιδιά δεν έχουν καμιά έννοια για το τι σημαίνει απαιτήσεις και ως προς αυτό δεν είναι προφανώς ώριμα σχολικώς.

Νοητικώς αδύνατα παιδιά δείχνουν μια εντυπωσιακή έλλειψη στο συστηματικό τρόπο δράσης. Ανακατεύουν τα μέρη χωρίς να σκέπτονται. Η διαδικασία εφαρμογής του κριτηρίου μπορεί να διακοπεί σε τέτοιες περιπτώσεις, εφόσον έχει κανείς τη σίγουρη εντύπωση ότι το παιδί δε θα λύσει το πρόβλημα.

Παρατηρήσεις

Το πρόβλημα προέρχεται από το σύστημα κριτηρίων των Binet-Simon και ονομαζόταν αρχικά "παιγνίδι υπομονής", γιατί μπορεί να δοκιμάζει κατά ιδιαίτερο τρόπο την υπομονή και επιμονή του παιδιού.

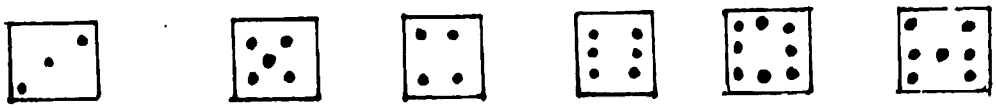
μανικού όρου "Aufgabereife"ο οποίος σημαίνει ότι το παιδί είναι ώριμο να αντιληφθεί μια παραγγελία ως τέτοια και να προσπαθήσει να τη φέρει σε πέρας.(σημ.μεταφραστή)

Κριτήριο VIII

Ολική αντίληψη αριθμοεικόνων

1. Οδηγίες εφαρμογής του κριτηρίου

"Πρόσεξε καλά, θα σου δείξω τώρα μερικές τέτοιες κάρτες με μεγάλους κύκλους επάνω (δείχνουμε γρήγορα την κάρτα με το 7 ως παράδειγμα). Πρέπει κάθε φορά να κοιτάς καλά και μετά να μου λες αμέσως πόσους κύκλους είδες. Σου δίνω εδώ τέτοιους κύκλους. Από αυτούς θα μου βάζεις στη σειρά, όσους βλέπεις.Αν βλέπεις π.χ. 6 κύκλους, θα το λες αμέσως και θα βάζεις μετά 6 κύκλους στη σειρά (το κάνουμε για να δει το παιδί τι εννοούμε). Πριν αρχίσει η εργασία συγκεντρώνεται άλλη μια φορά η προσοχή του παιδιού. Κάθε πίνακας δείχνεται στο παιδί ένα δευτερόλεπτο. Κατά την επίδειξη των πινάκων πρέπει να τηρούμε την αλφαβητική σειρά*. Πολλές φορές είναι περιττό να δείξουμε το ε και το ζ, όταν το παιδί έχει αποτύχει στο γ και στο δ. Επειδή αυτό το κριτήριο αφορά την ολική αντίληψη του αριθμού, είναι πολύ σημαντικό να δείχνονται οι πίνακες πολύ λίγο (δευτερόλεπτο). Αν δείχνονται περισσότερο από ένα δευτερόλεπτο, θα έχει το παιδί τη δυνατότητα να μετρά την ποσότητα χωρίς την κίνηση των χειλιών. Η επίδειξη του πίνακα και η ονομασία της αριθμοεικόνας πρέπει να γίνει ταυτοχρόνως, αφού με αυτό τον τρόπο μπορούμε με ορισμένη βεβαιότητα να διαπιστώσουμε το ανώτερο όριο της ολικής αντίληψης, κάτι που είναι αποφασιστικό σ' αυτό το κριτήριο. Σημαντικό επίσης είναι να προσέξουμε ότι οι πίνακες δείχνονται στο παιδί σε μια διαδοχική σειρά, η οποία δεν είναι η ίδια με τον αύξοντα αριθμό των κύκλων στουςπίνακες.** Αυτό είναι αναγκαίο για να αποφευχθεί μια καθαρά μορφολογική αναπαράσταση, μέσω μιας καλής οπτικής μνήμης (ειδητική καταβολή) ή με τη βοήθεια ομαδικών σχη-



*

α = 3, β = 5, γ = 4, δ = 6, ε = 8 , ζ = 7

**

Π.χ. αρχίζουμε με το α = 3 και συνεχίζουμε με το β = 5

ματισμών. Τέλος το παιδί πρέπει να παραθέτει, αμέσως μετά την ονομασία της αριθμοεικόνας, και τον αντίστοιχο αριθμό κύκλων, γιατί η απλή ονομασία του αριθμού δεν είναι ακόμα κανένα κριτήριο ότι το παιδί έχει την έννοια του αριθμού, όπως επίσης και η απλή μέτρηση των κύκλων στους πίνακες δεν αντιστοιχεί στην ολική αντίληψη μιας ορισμένης ποσοτικής μορφής.

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο όταν το παιδί αντιλαμβάνεται ολικώς το 3, το 4 και το 5 και τοποθετεί σωστά τους ανάλογους κύκλους (π.χ.ονομάζει την αριθμοεικόνα 3 και εν συνεχεία βάζει στη σειρά 3 κύκλους.).

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Αντιλαμβάνεται το παιδί τις οδηγίες γρήγορα και με σιγουριά ή δεν καταλαβαίνει για πολλή ώρα τι πρέπει να κάμει;

β) Είναι ικανό να συγκεντρωθεί στο πρόβλημα ή συμμετέχει μόνο επιπόλαια;

γ) Εννοεί τη διαδιακασία της εργασίας ή πρέπει μετά από κάθε επιμέρους εργασία να του δώσουμε νέες οδηγίες;

δ) Δείχνει και ευχαρίστηση για αριθμούς ή συμπεριφέρεται μάλλον απαθώς; Είναι ικανό για ολική αντίληψη ή είναι ακόμα δεμένο στην αρίθμηση;

ε) Είναι επιδέξιο κινητικώς στην τοποθέτηση των κύκλων ή έχει δυσκολίες;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο VIII

Το κριτήριο μας ενημερώνει για το επίπεδο της ολικής αντίληψης του αριθμού, για τη δύναμη συγκέντρωσης και συνειρμού.

Εξετάζει περαιτέρω:

- την κατανόηση του προβλήματος,
- την αντίληψη της ποσότητας,
- την ικανότητα κατανόησης αριθμών,
- την οπτική συγκράτηση (μνήμη)
- την αντίληψη σχέσεων,
- τη δύναμη αφαίρεσης.

Το μέγεθος του ολικώς αντιλαμβανόμενου αριθμού είναι το βαθμόμετρο για την εξέλιξη της αριθμητικής σκέψης. Επειδή κάθε αντίληψη του αριθμού δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια απλή ικανότητα αφαίρεσης, το πρόβλημα αυτό έχει μια ιδιαίτερη σημασία όσον αφορά τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού.

Η αποτυχία των αρχάριων μαθητών σ' αυτό το κριτήριο πρέπει να οδηγήσει στο συμπέρασμα για ύπαρξη γνωστικής καθυστέρησης. και αργοπορημένης εξέλιξης. Ως προς αυτό δεν είναι ώριμοι σχολικώς. Καλές απαντήσεις (ολική απάντηση μέχρι το 6 και πάνω) συνηγορούν για ιδιαιτέρως καλή ωριμότητα. Επιτρέπουν να περιμένουμε μια γενικώς καλή συμμετοχή στη διδασκαλία των μαθηματικών. Αν το παιδί ονομάζει τον αριθμό σωστά, αλλά τοποθετεί λάθος τους κύκλους, λέει π.χ. 5, βάζει όμως 7, πρέπει να συμπεράνουμε απ' αυτό, ότι δεν έχει έννοια του αριθμού 5. Σε περίπτωση αβέβαιης ή αμφίβολης ονομασίας της αριθμοεικόνας και τοποθέτησης των κύκλων θα πρέπει να διαπιστωθεί η πιθανή αντίληψη του αριθμού με αντίστοιχες επαναλήψεις.

Ορισμένες επιδεξιότητες στην αρίθμηση πρέπει να ερευνώνται προσεκτικά, γιατί αυτές καθαυτές δεν είναι ακόμα καμιά απόδειξη για καλή αντίληψη του αριθμού. Υπάρχουν π.χ. πολλοί αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι μπορούν να μετρούν μέχρι το 50 και πάνω (καθαρώς μηχανικά, μέσω συχνής επανάληψης γνωστής ήδη αρίθμησης), αλλά δεν έχουν ούτε την παραμικρή έννοια της ποσότητας του αριθμού.

5. Παρατηρήσεις

Το πρόβλημα προέρχεται από τη σειρά "κριτήρια σχολικής ωριμότητας" του Winkler. Μεταβλήθηκαν οι οδηγίες και η βαθμολόγηση.

Κριτήριο IX

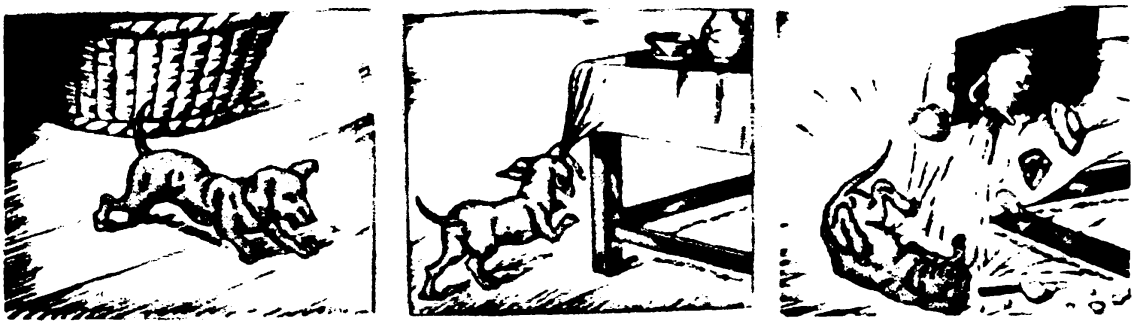
Κατανόηση σχέσης εικόνων

1. Οδηγίες για την εφαρμογή του κριτηρίου

Τοποθετούμε μπροστά στο παιδί την ταινία με τις τρείς φωτογραφίες και το παρακινούμε να μας περιγράψει την αιτιώδησχέση σε σωστή διαδοχή."Κοίταξε μια φορά αυτές τις φωτογραφίες καλά. Τι γνώμη έχεις,τι έχει συμβεί εδώ;Αν το παιδί διστάζει να απαντήσει ή απαριθμεί μόνο μεμονωμένα αντικείμενα,τ ότε ρωτάμε: "Τι κάνει ο σκύλος;".

Αν προκύπτει σαφώς από τις απαντήσεις του παιδιού ότι δεν-κατανόησε την αιτιώδη διαδοχή των τριών φωτογραφιών, μπορούμε-τελικώς να το ρωτήσουμε:

"Γιατί πέφτουν όλα εδώ στο πάτωμα;" (φωτογραφία 3).



2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, αν γίνεται πλήρως φανερό από την απάντηση του παιδιού ότι κατανόησε σωστά τη σχέση μεταξύ των φωτογραφιών 1, 2 και 3, δηλαδή αντιλήφθηκε ότι ο σκύλος και στις τρείς φωτογραφίες είναι ο ίδιος και ότι τα σκεύη έπεσαν στο πάτωμα, γιατί ο σκύλος τράβηξε το τραπεζομάντηλο.Καλές απαντήσεις είναι οι εξής:

"Εκεί έρχεται ένας σκύλος και τραβάει το τραπεζομάντηλο και εκεί πέφτουν όλα κάτω, ακριβώς επάνω του.""Εκεί μυρίζεται ο σκύλος κάτι. Αυτό εκεί το θέλει.Τραβάει το τραπεζομάντηλο και τα ρίχνει όλα κάτω ".

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Δείχνει το παιδί διαφέρον για τις φωτογραφίες, συγκεντρώνεται σ'αυτές ή κοιτάει μόνο φευγαλέα προς τα εκεί;

β) Αντιλαμβάνεται την αιτιώδη σχέση των τριών φωτογραφιών ή περιγράφει μόνο κάθε φωτογραφία χωριστά;

γ) Απαντά με σωστές προτασούλες ή μόνο με προτάσεις της μιας ή των δύο λέξεων;

δ) Παραμένει στα αντικειμενικά δεδομένα ή ερμηνεύει αυθαίρετα το περιεχόμενο των φωτογραφιών;

ε) Εκφράζεται αυθόρμητα ή πρέπει να ερωτάται συνεχώς;

στ) Δείχνει βεβαιότητα στην άποψή του ή γίνεται αβέβαιο όταν του γίνονται αντερωτήσεις;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο IX

Το κριτήριο μας ενημε ρώνει για την κατανόηση μιας αιτιώδουσσχέσης, για το δυναμικό του παιδιού σε παραστάσεις, σε έννοιες και σε αφαιρετική ικανότητα.

Εξετάζει περαιτέρω:

- την αντικειμενικότητα της τοποθέτησης,
- την ικανότητα παρατήρησης,
- την αίσθηση (έννοια) της απεικόνισης,
- την εκφραστική ικανότητα,
- τη δύναμη αντίληψης και διάκρισης,
- την αυτοδυναμία της σκέψης,
- τη δύναμη συγκέντρωσης.

Οι αρχάριοι μαθητές, που, παρά την απλότητα των καταστάσεων δεν αντιλαμβάνονται τη σχέση, που περιγράφουν τη μια φωτογραφία ανεξάρτητα από την άλλη, ή που δεν είναι καθόλου ικανοί να μπουν στο περιεχόμενο της εικόνας, δεν είναι ως προς τη γνωστική εξέλιξη σχολικώς ώριμοι. Στερούνται της ικανότητας να κατανοούν το εικονιζόμενο και να διακρίνουν ανάλογα, τους λείπει επίσης η ικανότητα αντίληψης των αντικειμενικών δεδομένων και η ικανότητα για αντικειμενικές απαντήσεις. Δεν μπορεί να υποστηριχθεί εντούτοις ότι η έλλειψη αυτή σχετίζεται πάντοτε με χαμηλή νοημοσύνη ή γνωστική αδυναμία. Μπορεί να πρόκειται και για μια γενική αργοπορημένη εξέλιξη, για παιδιά που παραμένουν περισσότερο απ' ό,τι άλλα στην

υποκειμενική νηπιακή στάση. Στην περίπτωση μιας τέτοιας αναστολής της εξέλιξης επιβάλλεται για τα παιδιά αυτά η αναβολή της σχολικής φοίτησης.

Σε περιπτώσεις παιδιών με ατολμία στην έκφραση, με δειλία και με δυσκολίες στην επίδοση, επιβάλλεται κατά την κρίση η αναγκαία προσοχή. Μια αποτυχία τους μπορεί να εξαρτάται λιγότερο από χαμηλή νοημοσύνη και περισσότερο από παρακωλυμένη εκφραστική ικανότητα. Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται μερικές φορές σωστά, εκφράζονται όμως ανεπαρκώς και για το λόγο αυτό μπορούν να προκύψουν εύκολα λαθεμένες κρίσεις. Στο πνευματικώς αδύνατο παιδί λείπει τις περισσότερες φορές η έννοια της απεικόνισης, ενώ το παιδί που δυσκολεύεται στην έκφραση είναι ικανό για νοητική αντιπαράθεση με τις εικόνες.

Το κριτήριο βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη μελλοντική σχολική εργασία. Δυσκολίες στην αντίληψη και στη μάθηση είναι συχνά αποτελέσματα της ελλιπούς ωριμότητας. Ιδιαίτερα τα μαθηματικά και η ανάγνωση, μαθήματα που προϋποθέτουν νοητική αντίληψη σχέσεων, επιφυλάσσουν μεγάλο κόπο και μόχθο στο σχολικώς ανώριμο παιδί.

Μπορούν βέβαια οι μαθητές να μαθαίνουν μέχρις έναν ορισμένο βαθμό μηχανικά ανάγνωση και αριθμητική και να αυτοματοποιούν ορισμένα περιεχόμενα μέσω συνεχούς επανάληψης, εντούτοις δεν έχουν καμιά βάση, γιατί τους λείπουν οι αναγκαίες έννοιες. Αυτή η έλλειψη εμποδίζει σε μεγάλο βαθμό τις μελλοντικές τους σχολικές επιδόσεις και μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη αποτυχία.

5. Παρατηρήσεις

Το κριτήριο προέρχεται από τη σειρά κριτηρίων σχολικής ωριμότητας της Danzinger (1933).

Κριτήριο Χ

Ονομασία βασικών χρωμάτων

1. Οδηγίες εφαρμογής του κριτηρίου

Τοποθετούμε μπροστά στο παιδί τα τέσσερα χρωματιστά πλακίδια το ένα μετά το άλλο και ρωτάμε κάθε φορά: "Τι χρώμα είναι αυτό;" (κύρια χρώματα: κίτρινο, κόκκινο, γαλάζιο, πράσινο).

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, όταν ονομάζονται σωστά και τα τέσσερα χρώματα. Όταν το παιδί δείχνει μια ορισμένη ανασφάλεια, π.χ. ονομάζει πρώτα λάθος το χρώμα και εκ των υστέρων διορθώνει, τότε είναι απαραίτητη μια επανεξέταση. Αφήνουμε το παιδί να ονομάσει τα χρώματα ακόμα μια φορά, σε μια άλλη όμως διαδοχική σειρά. Ή δείχνουμε αναλόγως χρωματιστά αντικείμενα από το περιβάλλον για να βεβαιωθούμε ότι το παιδί γνωρίζει αυτά τα χρώματα και μπορεί να τα ονομάσει σωστά.

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Έλκεται το παιδί από τα χρώματα;
β) Ποια χρώματα δε γνωρίζει;
γ) Παρουσιάζονται συγχύσεις*; Πότε;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο Χ

Το κριτήριο μας ενημερώνει για τη γνώση των χρωμάτων, για την ονομασία τους καθώς και για την πρακτική γνώση (εμπειρία) του παιδιού.

Η ονομασία των χρωμάτων ανήκει στον τομέα της νοημοσύνης. Η ονομασία των τεσσάρων κύριων χρωμάτων ισχύει ως η ελάχιστη απαίτηση για την ηλικία εισόδου του παιδιού στο σχολείο, η οποία απαίτηση εκπληρώνεται σχεδόν πάντοτε. Το κριτήριο αποτελεί κυρίως έναν έλεγχο γνώσεων. Μια αποτυχία σ' αυτό το πρόβλημα μπορεί να εξαρτάται ενδεχομένως από το περιβάλλον. (Ένα παιδί που δεν έχει την ευκαιρία να στρέψει την προσοχή του στα ονόματα των χρωμάτων, δεν μπορεί να τα μάθει). Η αποτυχία μπορεί ενδεχομένως να στηρίζεται και σε μια γενική ή μερική αχρωματοψία (τύφλωση χρωμάτων), κάτι εντούτοις που φαίνεται να είναι σπανιότερη περίπτωση και θα πρέπει να διαλευκανθεί ιδιαίτερα.

---

* μπερδέματα χρωμάτων (σημ.μεταφραστή)

5. Παρατηρήσεις

Το κριτήριο προέρχεται από τα Test νοημοσύνης των Binet - Simon. Ο αρχικός χαρακτηρισμός "βασικά χρώματα" μετατράπηκε σε "κύρια χρώματα", γιατί το πράσινο με την έννοια της γενικής θεωρίας των χρωμάτων δεν είναι βέβαια βασικό χρώμα, όμως στη νέα θεωρία των χρωμάτων και της ψυχολογίας των χρωμάτων χαρακτηρίζεται ως ένα από τα τέσσερα "αρχέγονα χρώματα" (κίτρινο, κόκκινο, γαλάζιο, πράσινο).

Κριτήριο XI

Εκτέλεση τριών παραγγελιών

1. Οδηγίες εφαρμογής του κριτηρίου

Σε κάποια απόσταση βρίσκεται μια καρέκλα και ένα τραπέζι(έδρα κ.τ.λ.), επάνω στο οποίο έχουμε τοποθετήσει ένα βιβλίο,έτσι ώστε να είναι καλά προσιτό στο παιδί. Δίνουμε στο παιδί ένα κλειδί.

"Πάρε αυτό το κλειδί και βάλε το επάνω στην καρέκλα εκεί (δείχνουμε την καρέκλα).Μετά άνοιξε την πόρτα εκεί (δείχνουμε)και ύστερα φέρε μου το βιβλίο που βρίσκεται επάνω στο τραπέζι εκεί (δείχνουμε).Λοιπόν: Πρώτα βάλε το κλειδί επάνω στην καρέκλα, μετά άνοιξε την πόρτα και μετά φέρε το βιβλίο. Με κατάλαβες; Έλα, τώρα μπορείς να μου τα κάμεις".

Είναι αναγκαίο να δείχνουμε κάθε φορά προς τη σχετική θέση,για να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί έχει αντιληφθεί την καρέκλα, επάνω στην οποία πρέπει να βάλει το κλειδί, την πόρτα που πρέπει να ανοίξει, το βιβλίο που θέλουμε να φέρει.Τυχόν εμπόδια πρέπει να φύγουν απο το δρόμο και οι ενοχλήσεις από τρίτα πρόσωπα να εξουδετερωθούν.

Παιδιά με αναστολές επίδοσης, που διστάζουν κατά τη διάρκεια της εργασίας και δεν ξέρουν πλέον τι πρέπει να κάμουν, μπορούν να ερωτηθούν ενθαρρυντικά:"Τι ακόμα;"Περαιτέρω βοήθειες δεν πρέπει να δίνονται, κυρίως δεν επιτρέπεται να γίνονται υποδείξεις μέσω αντίστοιχων μορφασμών για μια παραγγελία που ξέχασε το παιδί.

2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, αν εκτελούνται οι τρείς παραγγελίες αυτοδύναμα και με τη σωστή διαδοχή.

3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Αντιλαμβάνεται το παιδί ταχέως ή πρέπει να του επαναλάβουμε τις παραγγελίες;

β) Δείχνει ενδιαφέρον και είναι συγκεντρωμένο στις παραγγελίες ή δεν ενδιαφέρεται πολύ,

γ) Είναι αυτοδύναμο στην εκτέλεση ή αβέβαιο, διστακτικό; Μπορεί να συγκρατήσει τη σειρά ή μπερδεύει τις παραγγελίες;

δ) Κατευθύνονται κανονικά οι κινήσεις του ή παρατηρούνται ιδιαιτερότητες;

ε) Είναι η συμπεριφορά του παιδιού ανάλογη με την εργασία ή είναι παιγνιώδης, χωρίς συνειδητή επέμβαση;

στ) Προσανατολίζεται στις αντικειμενικές απαιτήσεις ή είναι κυρίως υποκειμενικά τοποθετημένο, χωρίς ικανότητα αντίληψης των καταστάσεων εργασίας;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο XI

Το κριτήριο μας ενημερώνει για την ικανότητα κατανόησης των αντικειμενικών απαιτήσεων, για τις μνημονικές επιδόσεις, για τη δύναμη συγκέντρωσης και για την αυτοτέλεια της στάσης έναντι στην εργασία*.

Ελέγχει περαιτέρω:

- την ακουστική ικανότητα παρατήρησης,
- την κοινωνική προσαρμογή,
- τη συνδυαστική ικανότητα,
- την κινητική ευστροφία,
- τη συνείδηση εργασίας και καθήκοντος.

Οι αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να εκτελέσουν αυτές

---

* Δε χρειάζεται υποκίνηση ή ενθάρρυνση από άλλα πρόσωπα (σημ.μεταφραστή)

τις παραγγελίες, δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν από αυτή την άποψη και στις σχολικές απαιτήσεις. Η αποτυχία μπορεί να εξαρτάται και από την ελλιπή αντικειμενικότητα, από την έλλειψη ωριμότητας για την εργασία από την εξάρτηση της εργασιακής στάσης από την αδυναμία της συγκέντρωσης και της μνήμης.

Για τα παιδιά που έχουν ψυχικές αναστολές, που συμπεριφέρονται απέναντι στις παραγγελίες άτολμα και απροσδιόριστα*, δεν είναι πάντα εύκολο να διαπιστώσουμε, αν δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους για τη δεδομένη επίδοση ή αν δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τη σχετική παραγγελία.

Ανακριβής τήρηση των οδηγιών, συγχύσεις ως προς τη διαδοχή των ενεργειών ή μη συγκράτηση μιας παραγγελίας εμφανίζονται ιδιαίτερα σε παιδιά που δεν έχουν ορισμένους στόχους δράσης. Εντυπωσιάζουν μέσω μιας ανήσυχης, απροσανατόλιστης στάσης της εργασίας και η συνολική τους στάση προδίδει την αδυναμία συγκέντρωσης. Η κατευθυνόμενη ή όχι συμπεριφορά διαπιστώνεται από τον τρόπο που μπορεί το παιδί να ελέγχει τον κινητικό του μηχανισμό. Εκτός από τα παιδιά που ελέγχουν καλά τις κινήσεις τους, που κάνουν μόνο σκόπιμες κινήσεις, υπάρχουν και παιδιά με εντυπωσιακή κινητική ανησυχία. Αυτά αντιδρούν νευρικά, βιαστικά και στην αστοχία** των κινήσεών τους γίνεται φανερή η κινητική τους αδυναμία και η ελλιπής πειθαρχία τους.

5. Παρατηρήσεις

Το πρόβλημα προέρχεται από τη σειρά των κριτηρίων των Binet - Simon, αφού υπέστη μερικές τροποποιήσεις.

---

* που δε βάζουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο (σημ. μεταφραστή)

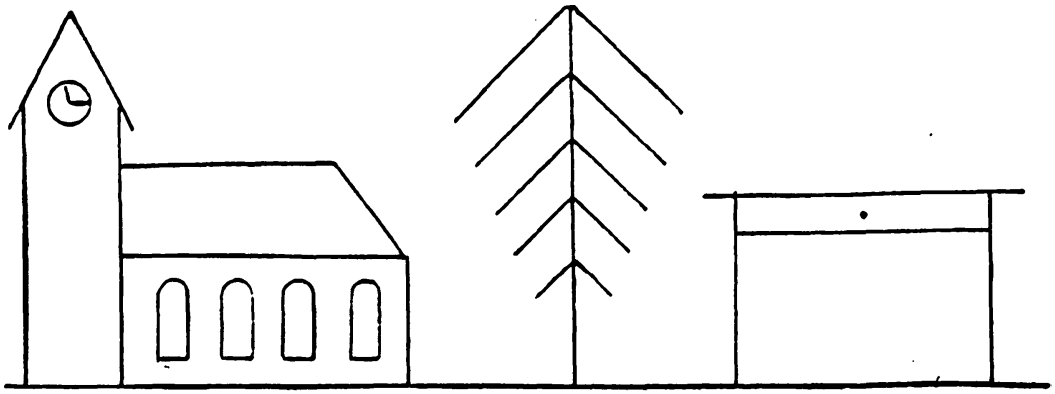
** απερισκεψία, αστοχασία (σημ. μεταφραστή).

Κριτήριο XII

Ιχνογράφηση σχηματικών απεικονίσεων

1. Οδηγίες για την εφαρμογή του κριτηρίου

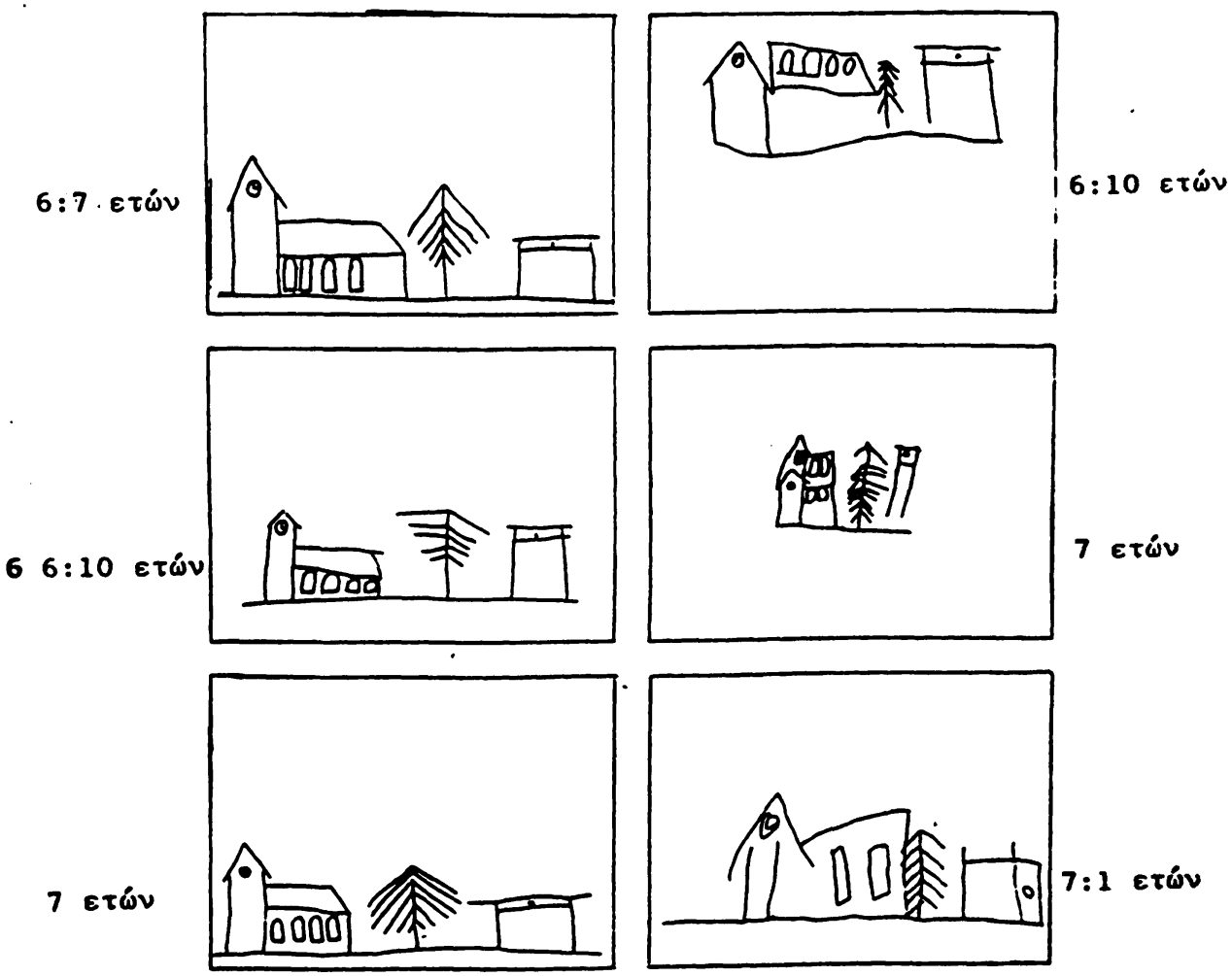
Δίνουμε στο παιδί ένα μολύβι,ένα άγραφο, χωρίς γραμμές, χαρτί (στο μέγεθος μισού επιστολόχαρτου) και επιπλέον το υπόδειγμα."Για κοίταξε,τι είναι ζωγραφισμένο σ'αυτό το χαρτί;(περιμένουμε απάντηση) Τώρα μπορείς να μου τα ζωγραφίσεις όλα επάνω σ'αυτό το χαρτί,δηλαδή την εκκλησία, το έλατο και αυτό το τραπεζάκι εκεί. Να το κάμεις όσο καλά μπορείς!".



2. Βαθμολόγηση

Το πρόβλημα θεωρείται λυμένο, όταν το παιδί αντιλαμβάνεται σωστά και τις τρείς μορφές και τις αποδίδει με όχι μεγάλα ιχνογραφήματα. Η ομοιότητα μεταξύ εικονιζόμενου και πραγματικού πρέπει να διαπιστώνεται αντικειμενικά και όταν ακόμα το παιδί δεν μπορεί να δώσει στα αντικείμενα την απαιτούμενη διάρθρωση.Όταν τα απεικονιζόμενα αντικείμενα είναι παραμορφωμένα, έχουν δυσαναλογίες και δε συμφωνούν πλέον στα βασικά τους χαρακτηριστικά με τα πραγματικά, το πρόβλημα δεν έχει λυθεί. Επίσης δεν είναι σωστή η λύση και εκεί που παρουσιάζονται χοντρά λάθη στην απεικόνιση (π.χ. ταπαράθυρα της εκκλησίας ιχνογραφούνται προς την οροφή, το

τραπέζι ιχνογραφείται ως συρτάρι κ.τ.λ.). Μικρότερες αποκλίσεις απο το πρότυπο (ανακριβής απόδοση του αριθμού των παραθύρων και των ζευγών των κλάδων, απουσία του ρολογιού της εκκλησίας και της λαβής του συρταριού κ.τ.λ.) δεν αξιολογούνται ως αρνητικές λύσεις, καθαυτές, εντούτοις αυτές οι ελλείψεις πρέπει να σημειώνονται και να συνυπολογίζονται κατά την ποιοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.



3. Οπτικές γωνίες παρατήρησης

α) Ποια θέση παίρνει το παιδί έναντι της εργασίας; Αποφασίζει αμέσως να την αρχίσει ή διστάζει και δεν εμπιστεύεται τον εαυτό του;Κάνει κατανομή του χώρου ή αρχίζει απερίσκεπτα;

β) Εργάζεται επιμελώς και με αφοσίωση ή επιπόλαια;

γ) Τα ιχνογραφήματα αντιστοιχούν στο πρότυπο ή κάνει συμπληρώσεις και αλλαγές;

δ) Παρατηρεί το παιδί (αυθόρμητα ή μετά από ερώτηση) διαφορές μεταξύ προτύπου και ιχνογραφήματος, ή βρίσκει και τις λαθεμένες λύσεις σωστές;

ε) Έχει μια καθορισμένη και σίγουρη ιχνογραφική διαδικασία ή ιχνογραφεί με κινητική αδεξιότητα και ενδεχομένως με το αριστερό χέρι;

4. Τι ελέγχει το κριτήριο XII

Το κριτήριο μας ενημερώνει για την ικανότητα μίμησης και μνήμης, για την ένταση της προσοχής και για την αυτοτέλεια της στάσης έναντι της εργασίας.

Ελέγχει περαιτέρω:

- την οπτική δύναμη διάρθρωσης,
- την επιδεξιότητα του χεριού,
- την επιμέλεια ως προς την εκτέλεση ιχνογραφικών απεικονίσεων,
- τη δύναμη αντίληψης και διάκρισης,
- τη συνείδηση της εργασίας και του καθήκοντος.

Σχολική ανωριμότητα ως προς το κριτήριο αυτό υπάρχει εκεί που το παιδί ιχνογραφεί περισσότερο υποκειμενικά παρά αντικειμενικά. Αυτό συμβαίνει όταν π.χ. δεν είναι ακόμα ικανό να αντιληφθεί ακριβώς το πρότυπο και ιχνογραφεί περισσότερο με βάση τις παραστάσεις του και σύμφωνα με το νηπιακό τρόπο, και εξαιτίας του γεγονός αυτού προκύπτουν πολύ μεγάλες διαφορές μεταξύ του προτύπου και του ιχνογραφήματός του. Αυτές οι λαθεμένες λύσεις μιλούν σαφώς για έλλειψη αντικειμενικότητας και για μελλοντική αποτυχία στη σχολική κατάσταση. Σ' αυτά τα παιδιά παρουσιάζεται μια φανερή αδυναμία να προσαρμόζονται στις αντικειμενικές απαιτήσεις και να στρέφουν την προσοχή τους εσωτερικά και εξωτερικά σ' ένα ορισμένο αντικείμενο. Η πνευματική αντίληψη είναι ακόμα ανεξέλεγκτη και αδιαφοροποίητη. Βεβαίως πρέπει κατά την αξιολόγηση αυτής της εργασίας να στρέψουμε την προσοχή μας στο κινητικό στοιχείο. Επίσης πρέπει να πληροφορηθούμε αν το παιδί μέχρι τώρα ζωγράφιζε σωστά ή όχι. Κινητικώς αδέξια παιδιά δεν κάνουν καθόλου "ωραίες" απεικονίσεις, μολονότι προσπαθούν να ζωγραφίσουν σωστά και επομένως είναι δεδομένη η αντικειμενική τους τοποθέτηση. Τέτοια παιδιά λένε περίπου:

"Δεν τελείωσε καλά" και δείχνουν μ' αυτό ότι στην ουσία αντιλήφθηκαν σωστά, ότι τους λείπουν όμως οι κινητικές ικανότητες. Πρέπει επομένως να προσέξουμε ότι η ανικανότητα στην ιχνογράφηση δε σημαίνει και ανικανότητα στην αντίληψη.

Η στάση του σχολικώς ώριμου παιδιού χαρακτηρίζεται από τα εξής:

α) Οργάνωση της εργασίας (κατανομή του χώρου)

β) Η στάση έναντι της εργασίας χαρακτηρίζεται από διαφέρον. και αυτοτέλεια.

γ) Ακρίβεια και επιμέλεια στην απόδοση (περίπου σωστές αναλογίες, αρκετά σωστές γωνίες, η ιχνογράφηση είναι κατευθυνόμενη).

δ) Έντονη στροφή της προσοχής στο αντικείμενο και ικανότητα προσωπικής τοποθέτησης. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ενδεικτικά τόσο για την πνευματική, όσο και για τη χαρακτηρολογική και κοινωνική ωριμότητα.

Καλές λύσεις σ' αυτό το κριτήριο δείχνουν ότι το παιδί μπορεί να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται σωστά τις εικόνες των λέξεων και τα γραπτά σύμβολα γενικώς και επιτρέπουν να προσδοκούμε μια καλή συμμετοχή στη διδασκαλία της γραφής, η οποία στις πρώτες τάξεις αφορά πλήρως επιδόσεις απομίμησης.

5. Παρατηρήσεις

Το πρόβλημα προέρχεται από τα κριτήρια των Bühler - Hetzer με ανάλογη αλλαγή των οδηγιών και της βαθμολόγησης.

β) ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

Έναν πρώτο προσανατολισμό για το συνολικό αποτέλεσμα του ελέγχου της σχολικής ωριμότητας δίνει το ποσοτικό αποτέλεσμα,το οποίο δείχνει πόσα προβλήματα έλυσε ο αρχάριος μαθητής και πόσα όχι: π.χ. 9 + , 3 - .Για το ποσοτικό αποτέλεσμα ισχύουν οι ακόλουθες τιμές, μολονότι, όπως είναι ευνόητο, η κλίμακα αυτή δεν πρέπει να χρησιμοποιείται εντελώς μηχανικά.

Σωστή απάντηση σε 12 μέχρι 10 προβλήματα: σχολικώς ώριμο
" " 9 8 " : αμφίβολη σχολική ωριμότητα
" " σε λιγότερα από 8 προβλήματα: σχολικώς ανώριμο

Όμως το αριθμητικό αποτέλεσμα δεν λέει ακόμα πολλά πράγματα,όπως και ένας δείκτης νοημοσύνης ή εξέλιξης, θεωρούμενος καθαυτός και μόνο, παριστάνει συχνά περισσότερο ένα πρόβλημα παρά μια λύση. Ιδιαίτερα σε αμφίβολες και οριακές περιπτώσεις το κριτήριο αυτό είναι ανεπαρκές και πρέπει να συμπληρωθεί με ποιοτική ερμηνεία, η οποία συνενώνει όλες τις πλευρές της αξιολόγησης και τις συσχετίζει με την όλη προσωπικότητα του παιδιού.Κάθε περίπτωση σχολικής ωριμότητας πρέπει να εξετάζεται στην ατομική της ιδιαιτερότητα, έτσι ώστε τα αριθμητικώς ίδια αποτελέσματα των κριτηρίων να αξιολογούνται πολλές φορές διαφορετικά.Είναι δυνατόν π.χ. δύο παιδιά με αμφίβολη σχολική ωριμότητα, τα οποία ανταποκρίνονται στην ελάχιστη απαίτηση για σωστή λύση 8 προβλημάτων, να είναι κατά τέτοιο τρόπο διαφορετικά εξελιγμένα, που για το ένα η είσοδος στο σχολείο να μπορεί να υποστηριχθεί υπεύθυνα, ενώ για το άλλο να απορριφθεί.

Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, με τα προβλήματα που λύνουν ή δε λύνουν, με τη συνολική συμπεριφορά που δείχνουν,με το πώς είναι η ψυχοφυσική τους ιδιοσυγκρασία, ποιου είδους είναι οι παράγοντες του περιβάλλοντος και οι μελλοντικές σχολικές συνθήκες και τα παρόμοια, προκύπτουν ιδαίτερες οπτικές γωνίες για την αξιολόγηση. Για μικρόσωμους και τρυφερούς σωματικώς αρχάριους μαθητές, καθώς και για ψυχικώς πολύ ευαίσθητα, νευρικά, αδύνατα στις παρορμήσεις, με αναστολές στη γλώσσα και στην επίδοση παιδιά πρέπει να χρησιμοποιείται μια άλλη κλίμακα για τη συνολική αξιολόγηση, διαφορετική από εκείνη για σωματικώς δυνατά, μεγαλόσωμα,ζωηρά

και εύρωστα, κοινωνικώς ανοικτά, μεγαλόφρονα και με αυτοπεποίθηση παιδιά, τα οποία μέσω της δύναμης επικράτησης που διαθέτουν, μπορούν να εξισορροπούν ορισμένες εξελικτικές αδυναμίες, εκεί δηλαδή που τα πρώτα, λόγω της μικρής ψυχοφυσικής δύναμής τους, συντρίβονται από τις απαιτήσεις.

Επειδή το επίπεδο της συνολικής εξέλιξης του παιδιού είναι αποφασιστικό για τη διάγνωση της σχολικής ωριμότητας και όχι οι αποσπασματικώς εξεταζόμενες πλευρές της προσωπικότητάς του ή οι ειδικές επιδόσεις, και επειδή το παιδί στο σύνολό του πρέπει να ιδωθεί όχι απομονωμένο, αλλά στην οργανική δομή της οικογένειας, η ψυχολογική ερμηνεία των αποτελεσμάτων των κριτηρίων (Tests) και η κρίση για ωριμότητα ή ανωριμότητα,για εγγραφή στο σχολείο ή για αναβολή φοίτησης αποτελεί το σπουδαιότερο και συγχρόνως δυσκολότερο μέρος της εργασίας. Παριστάνει μια προσωπική επίδοση και προϋποθέτει την αναγκαία ψυχολογική κατάρτιση στον τομέα της εξελικτικής ψυχολογίας. Μόνο οι αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι αν ταποκρίνονται σ'όλα τα σημαντικά χαρακτηριστικά στο κριτήριο (Test) της ηλικίας τους μπορούν να χαρακτηρισθούν ως σχολικώς ώριμοι.

Δεν είναι όλες οι εργασίες του κριτηρίου της σχολικής ωριμότητας της ίδιας σπουδαιότητας για την αξιολόγηση, αφού δεν κρίνουν τις ίδιες λειτουργίες. Πρέπει λοιπόν να λαμβάνουμε πάντοτε υπόψη μας ποιά προβλήματα δε λύνονται και τι σημαίνει η αποτυχία σ'αυτά τα προβλήματα σε σχέση με τη σχολική ωριμότητα και με τη σχολική πρόοδο.Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, τα οποία μπορεί να είναι πολυσύνθετα(πνευματική αδυναμία, χαρακτηρολογική - κοινωνική ανωριμότητα, φόβος επίδοσης,φαινόμενα αναστολής, σωματική αδυναμία, περιβαλλοντικοί παράγοντες κ.τ. λ.),είναι συχνά δύσκολο να εκτιμηθούν σωστά, ιδιαίτερα στην περίπτωση αρχάριων μαθητών που είναι αιχμάλωτοι της εκάστοτε κατάστασης, και δεν επιτρέπουν πάντοτε ασφαλή συμπεράσματα.

Με ταυτόχρονη θεώρηση των λυμένων και άλυτων προβλημάτων φαίνεται αν η καθυστέρηση της εξέλιξης είναι γενική, αν το παιδί έχει μείνει πίσω σ'όλα τα σημαντικά χαρακτηριστικά της σχολικής ωριμότητας ή αν η καθυστέρηση είναι περισσότερο μερική, όπως όταν αποτυγχάνει π.χ. στις γλωσσικές επιδόσεις.Ή απαντά ίσως σε όλα τα γραπτά κριτήρια, τα οποία απαιτούν κυρίως μίμηση, αποτυγχάνει όμως σε εργασίες σκέψης, στις οποίες πρέπει να βρεί μόνο του τη λύση. Αυτό το παιδί, που έχει μια καλή κινητική επιδεξιότητα στο χέρι, μια καλή αντίληψη της μορφής και διαθέτει ικανότητα αφαίρεσης, δε θα έχει ενδεχομένως καμιά δυσκολία να μάθει γραφή, αλλά την

έννοια του γραπτού δεν θα την κατανοεί ή θα την κατανοεί δύσκολα. Μέσω της ερμηνευτικής διαδικασίας, η οποία είναι δυνατή, αφού είναι καθορισμένο ποιες ικανότητες εξετάζουν τα κριτήρια, και αφού η διαγνωστική αξία των μορφών λύσης είναι γνωστή, γίνεται φανερό πού υπάρχουν οι δυσαρμονίες στη διαδικασία ωρίμανσης και ποιες λειτουργίες έχουν ανάγκη ιδιαίτερης προσοχής και ενίσχυσης.

Προβλήματα του κριτηρίου που ισχύουν πρωταρχικά ως συμπτωματικά* για τη σχολική ωριμότητα είναι τα εξής:

I το δημιουργικό ιχνογράφημα,
II η ιχνογράφηση μορφών,
III η διακόσμηση περιθωρίου,
V η επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων,
VIII η ολική αντίληψη αριθμοεικόνων,
IX η κατανόηση της σχέσης εικόνων,
XI η εκτέλεση τριών παραγγελιών,
XII η ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων.

Για να μπορέσει να χαρακτηρισθεί ένα παιδί ως σχολικώς ώριμο με βάση το αποτέλεσμα του κριτηρίου (Test), πρέπει κατά κανόνα να έχει λύσει τα προβλήματα που αναφέραμε παραπάνω.

Μια εξαίρεση μπορούν να αποτελέσουν οι αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι δε φοίτησαν σε νηπιαγωγείο,** και στους οποίους η ζωγραφική ή η ιχνογράφηση είναι εντελώς ασυνήθιστη ή έχουν κινητικές αναστολές. Στις περιπτώσεις αυτές μπορούν να αντικατασταθούν τα κριτήρια II και XII με τα ακόλουθα:

IV ορισμός μέσω δήλωσης του σκοπού,
VI επανάληψη ιστοριών,
VII σύνθεση ορθογωνίου,
X ονομασία βασικών χρωμάτων.

Οι εργασίες αυτές έχουν μάλλον μια δευτερεύουσα σημασία, με την έννοια ότι η σωστή απάντηση δεν είναι σε μεγάλο βαθμό σύμπτωμα επίδοσης του παιδιού, αφού μπορούν να συμμετέχουνστην επιτυχία ή αποτυχία αίτια, τα οποία βρίσκονται λιγότερο στο ίδιο το παιδί και περισσότερο στις εξωτερικές επιδράσεις.Η απαίτηση όμως για

---

* με την έννοια, ότι η λύση των προβλημάτων είναι σύμπτωμα της σχολικής ωριμότητας.(σημ.μεταφραστή)

** ή σε παιδικό σταθμό αντίστοιχο του νηπιαγωγείου (σημ. μεταφραστή).

περιβαλλοντική ανεξαρτησία ενός κριτηρίου εκπληρώνεται δύσκολα, γιατί το παιδί δεν μπορεί να χωρισθεί απο το περιβάλλον του.

Ορισμένες εργασίες της σειράς του κριτηριου μας βρίσκονται σε μια ιδιαίτερη σχέση μεταξύ τους, οπότε πρέπει να προσέξουμε τη δυνατότητα ενός συμψηφισμού (αντιστάθμισης), δηλαδή μπορεί μια χαμηλή επίδοση σε μια εργασία να αντισταθμισθεί με μια μεγαλύτερη επίδοση σε μια άλλη. Αν π.χ. αποτύχει το παιδί στο κριτήριο V (επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων), απαντήσει όμως στο κριτήριο VI (επανάληψη ιστοριούλας), τότε θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η αποτυχία στην εργασία V δεν οφείλεται ούτε στην έλλειψη ικανότητας ούτε στην έλλειψη μνήμης, αλλά ενδεχομένως στην έλλειψη συγκέντρωσης, και θα μπορούσε πρακτικά να θεωρηθεί ότι απάντησε σωστά και σ'αυτή, με την προϋπόθεση ότι οι υπόλοιπες εργασίες μιλούν επίσης για ωριμότητα. Ένας παρόμοιος συνδυασμός μπορεί να προκύψει μεταξύ του κριτηρίου II (ιχνογράφηση μορφών) και του κριτηρίου XII (ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων). Με καλές απαντήσεις στην εργασία XII μπορεί να αντισταθμισθεί μια αποτυχία στην εργασία II. Για μεγαλύτερη βεβαιότητα ως προς το αποτέλεσμα θα μπορούσαν στο τέλος της εξέτασης να δοθούν στο παιδί οι μορφές ακόμα μια φορά για ιχνογράφηση.

Σχολική ανωριμότητα και αντίστοιχη σχολική αποτυχία θα μπορούσε να διαγνωσθεί στην περίπτωση που το παιδί δεν απαντά στις εργασίες I, III, VIII και IX, κάτι που δε σημαίνει εντούτοις ότι ολόκληρη η σειρά των κριτηρίων θα επιτρεπόταν να μειωθεί στις τέσσερες αυτές εργασίες, εφόσον θα πρέπει να διαπιστωθούν κάτι περισσότερο από μόνο πρόσκαιρες οριακές τιμές.

Το αποτέλεσμα του κριτηρίου μπορεί επίσης να διαφοροποιηθεί σε εργασίες που φανερώνουν περισσότερο την χαρακτηρολογική - κοινωνική και σε εργασίες που φανερώνουν περισσότερο την πνευματική σχολική ωριμότητα. Η ταξινόμηση αυτή μπορεί βέβαια να αντιμετωπίσει δυσκολίες, αφού κάθε λειτουργία συνδέεται μετο επίπεδο της συνολικής εξέλιξης και η νοημοσύνη δεν μπορεί να διαχωρισθεί από το χαρακτήρα, όπως κάθε επίδοση στην εργασία εξαρτάται τόσο από το χαρακτήρα όσο και από την ευφυία.Μολονότι αυτή η διαίρεση δημιουργεί δυσκολίες, λόγω της στενής συνύφανσης των πνευματικών και χαρακτηρολογικών λειτουργιών, εντούτοις πρακτικώς είναι δυνατή και κάπωςαναγκαία μια ορισμένη διάκριση σε δύο πλευρές: χαρακτηρολογική - κοινωνική και πνευματική σχολική ωριμότητα.

Το πρόβλημα της σχολικής ωριμότητας επηρεάζεται αποφασιστικά σε μερικά παιδιά από τη νοημοσύνη. Έτσι, λόγω της ανεπαρκούς

εξέλιξης των νοητικών τους ικανοτήτων πρέπει να χαρακτηρισθούν ως ανώριμα και να αναβληθεί η εγγραφή τους στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν αρχάριοι μαθητές,οι οποίοι μάλιστα ανταποκρίνονται στις πνευματικές απαιτήσεις, αλλά από χαρακτηρολογική - κοινωνική άποψη είναι εντυπωσιακά καθυστερημένοι.Έτσι, μπορεί να εμφανισθεί η φαινομενικά αντιφατική κατάσταση, παιδιά που είναι κανονικά από πλευράς νοημοσύνης να χαρακτηρισθούν ως ανώριμα και να υποχρεωθούν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Η δυνάμει νοημοσύνη των παιδιών αυτών οδηγεί πολλές φορές στην εσφαλμένη γνώμη ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αν το ήθελαν...Στην πραγματικότητα τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να θέλουν όπως θα έπρεπε, αφού δεν έχουν ακόμα αποκτήσει την απαιτούμενη δύναμη της πειθάρχησης, και δεν μπορούν να τη διαθέτουν, εφόσον δεν έχουν προχωρήσει ακόμα στην χαρακτηρολογική - κοινωνική ωριμότητα, στην ωριμότητα της προσωπικότητας. Μεταξύ των αρχάριων μαθητών συναντάμε συχνά αυτά τα παιδιά. Αυτά δεν είναι στην ουσία χαμηλής νοημοσύνης,είναι τις περισσότερες φορές έξυπνα αλλά ανώριμα παιδιά.Καταλαβαίνουν τις εργασίες, αλλά δεν μπορούν να τις εκτελέσουν αυτοδύναμα. Εργάζονται μόνο, όταν και εφόσον κάποιος κάθεται κοντά τους και τα υποκινεί συνεχώς. Δεν αποτυγχάνουν συνήθως, όταν ερωτώνται ατομικώς, αλλά αποτυγχάνουν όταν ερωτώνται στα πλαίσια της τάξης, γιατί δεν είναι ικανά να αντιληφθούν μια γενική παραγγελία ως υποχρεωτική και να προσαρμοσθούν στη διδασκαλία της τάξης.

Αφού όμως η ωριμότητα των γνωστικών λειτουργιών δεν είναι ταυτόσημη με την ωριμότητα της προσωπικότητας, πρέπει να εξιχνιασθεί κατά την εξέταση της σχολικής ωριμότητας τι περισσότερο πρέπει να βάλουμε στο λογαριασμό της νοημοσύνης,δηλαδή στην ικανότητα κατανόησης γεγονότων και καταστάσεων και στη λογική αντίληψη σχέσεων, και τι περισσότερο στη χαρακτηρολογική - κοινωνική ωριμότητα, δηλαδή στο συναίσθημα και στη βούληση και σε ό,τι έχει σχέση με τη στάση έναντι της εργασίας και της κοινότητας. Μεταξύ των κριτηρίων, τα οποία εξετάζουν κυρίως την πνευματική σχολική ωριμότητα πρέπει να αναφέρουμε :

I το δημιουργικό ιχνογράφημα,
IV τον ορισμό μέσω δήλωσης του σκοπού,
V την επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων,
VII τη σύνθεση ορθογωνίου,
VIII την ολική αντίληψη αριθμοεικόνων,
IX την αντίληψη της σχέσης εικόνων,

Χ την ονομασία βασικών χρωμάτων

Τη χαρακτηρολογική - κοινωνική ωριμότητα εξετάζουν κυρίως τα κριτήρια:

ΙΙ ιχνογράφηση μορφών,

ΙΙΙ διακόσμηση περιθωρίου,

VI επανάληψη ιστοριούλας (κυρίως όταν αυτή παραμυθοποιείται από το παιδί ή αλλοιώνεται με φανταστικές συμπληρώσεις ή επινοήσεις),

XI εκτέλεση τριών παραγγελιών,

XII ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων (ικανότητα επέμβασης και επιμονή).

Επειδή η σχέση είναι πολύ στενή, αφού κάθε λύση παριστάνει μια λίγο - πολύ πολύπλοκη πράξη, μπορούν οι διάφοροι τρόποι αντίδρασης και συμπεριφοράς να είναι συμπτωματικοί* για τη μια και για την άλλη ωριμότητα. Η ένταξη θα μπορούσε να γίνει μόνο από την άποψη ότι το κέντρο βάρους πρέπει να το δούμε περισσότερο από τη μια ή από την άλλη πλευρά, ενώ πρέπει να προσεχθεί με ποιο ιδιαίτερο τρόπο αλληλοεπεμβαίνουν και συνεργούν στον κάθε αρχάριο μαθητή οι παράγοντες της ωρίμανσης.

Συνολικά θεωρούμενο το πράγμα η χαρακτηρολογική -κοινωνική ωριμότητα πρέπει να αξιολογηθεί αυστηρότερα απ'ό,τι η πνευματική, γιατί βασικώς δεν είναι οι ελλείψεις σε ευφυία αυτές που προκαλούν στις κατώτερες τάξεις τις περισσότερες σχολικές δυσκολίες, αλλά η έλλειψη αντίληψης για το σοβαρό χαρακτήρα μιας εργασίας και ενός καθήκοντος, η έλλειψη σε κοινωνική ικανότητα, η απουσία της βούλησης για επέμβαση και για επίδοση κ.τ.λ., όλα χαρακτηριστικά της ωριμότητας της προσωπικότητας.

Επειδή η ωρίμανση της προσωπικότητας εμφανίζεται αργότερα και επιπλέον προχωρεί με αργότερο ρυθμό απ'ό,τι η ωρίμανση των πνευματικών λειτουργιών, δεν έχει μικρή σημασία κατά την αξιολόγηση του συνολικού αποτελέσματος και η ηλικία του παιδιού. Αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι μόλις είναι 6:3 ετών,σπανιότερα μπορούν να ανταποκριθούν σε όλες τις απαιτήσεις του σχολείου σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους.Μπορεί βέβαια να παρουσιάζουν με βάση τα

---

* Ο όρος "συμπτωματικ ός" σημαίνει εδώ όχι το τυχαίο αλλά το πραγματικό, δηλαδή το γεγονός ότι ο τρόπος αντίδρασης του παιδιού είναι σύμπτωμα ωριμότητας ή ανωριμότητας(σημ.μεταφραστή)

κριτήρια (Test) ορισμένες θετικές προϋποθέσεις για τη σχολική φοίτηση, πρέπει όμως να εξετασθούν όσον αφορά το επίπεδο της συνολικής τους εξέλιξης με ιδιαίτερη εμβρίθεια, και σε περιπτώσεις αμφιβολιών να αναβληθεί οπωσδήποτε η φοίτησή τους στο σχολείο. Μια πολύ πρώιμη είσοδος στο σχολείο είναι περισσότερο απώλεια παρά κέρδος χρόνου . Γιατί όσο πιο τρυφερό και πιο μικρό σε ηλικία πηγαίνει το παιδί στο σχολείο, τόσο περισσότερο κινδυνεύει.

Η εμπειρία επιβεβαιώνει όλο και περισσότερο, ότι η εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο σ 'ένα χρονικό σημείο που δεν έχει ακόμα την αναγκαία ωριμότητα και ικανότητα αντίστασης, έχει μόνο μια πολύ αμφίβολη παιδαγωγική και πνευματική ωφέλεια.Κάθε υπερεξάντληση των παιδικών δυνάμεων προκαλεί μια έντονη επιβάρυνση από σωματική και πνευματική - ψυχική σκοπιά, την οποία ακολουθεί ως αντίδραση μια ταχεία πτώση του ζήλου για εργασία, της χαράς για το σχολείο και για τη μάθηση, της θέλησης και της δύναμης. Ο Huth (1954) παρατηρεί "ότι σήμερα πραγματικά ώριμοι είναι: μόνο 10% περίπου των παιδιών της ηλικίας 6 ετών, περίπου 40% ηλικίας 6:6 ετών και περίπου 90% της ηλικίας 7 ετών".*

Η τεχνητή ωρίμανση, που προκαλούν μερικοί γονείς με την απαίτηση για αποδέσμευση απο την ηλικία, έχει τους μεγάλους της κινδύνους και τα μεγάλα της μειονεκτήματα. Τεχνητώς προκαλούμενες επιδόσεις πέφτουν κατά κανόνα νωρίτερα ή αργότερα, συχνά προς μεγάλη απογοήτευση των γονέων. Στις κατώτερες τάξεις μετά απο ατομική υποστήριξη και εξωσχολική βοήθεια μπορούν οι επιδόσεις να επαρκούν ίσως, αλλά όταν αυξάνουν οι απαιτήσεις, τότε παρατηρείται η ελλιπής ωριμότητα και το παιδί αποτυγχάνει λόγω αδυναμίας. Όμως, όχι μόνον στους μικρούς στην ηλικία αρχάριους μαθητές, αλλά και στους κανονικούς ως προς την ηλικία είναι πολύ σημαντική η διάγνωση της σχολικής ωριμότητας, κυρίως σε περιπτώσεις αμφιβολιών.

Σ' αυτές τις αμφίβολες και οριακές περιπτώσεις επιβάλλεται πολύ συχνά η αναβολή της σχολικής φοίτησης. Είναι προς το συμφέρον της ήρεμης και υγιεινής εξέλιξης του παιδιού. Αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι δεν είναι ώριμοι ω ς προς την εξέλιξη και εντούτοις εγγράφονται στο σχολείο, δημιουργούν μια αποστροφή προς αυτό και όχι σπάνια

---

* HUTH, A.: Schulreife, in: Zeitschr.Pädagogiche Welt, Donauwörth,1954, Jg. 8, H.9, S.486

προχωρούν σε πράξεις εξισορρόπησης (αντιστάθμισης). Η αμηχανία στη σχολική κατάσταση αντισταθμίζεται κατά κάποιο τρόπο μέσω επιδιωκόμενης υπεροχής (αντικοινωνικότητα, ενόχληση, ψεύδος,κλοπή, σκασιαρχείο, ενούρηση κ.τ.λ.).Μπορεί να προκύψει για το παιδί μια ψυχική επιπλοκή, η οποία, όσο περισσότεροκα θυστερεί η μετακίνησή του προς τα πίσω (νηπιαγωγείο, προβαθμίδα του σχολείου), τόσο ευκολότερα μπορεί να γίνει αιτία μιας ανώμαλης εξέλιξης από χαρακτηρολογική άποψη.

Αν το παιδί δεν επιτύχει στο κριτήριο της σχολικής ωριμότητας, τότε πρέπει να του δοθεί οπωσδήποτε ο χρόνος για τη μετα-ωρίμανση. Τα πλεονεκτήματα της αναβολής της σχολικής φοίτησης βρίσκονται στο γεγονός ότι το παιδί προφυλάσσεται από οδυνηρά βιώματα του σχολείου και κυρίως από τη σχολική απόρριψη (στασιμότητα). Συχνά ο αρχάριος μαθητής μετά από ένα έτος αναβολής εξελίσσεται τόσο, που μπορεί να ακολουθεί τη διδασκαλία χωρίς υπερβολικό κόπο και υπερβολική προσπάθεια.Χωρίς την αναβολή θα γινόταν ίσως ένας διετής ή ένας αδύνατος μαθητής, αν όχι ένας μαθητής ειδικού σχολείου. Και ακόμα τότε,όταν το παιδί μετά από ένα χρόνο αναβολής δεν θα είναι ικανότερο στην επίδοση, εντούτοις θα είναι ικανότερο στην αντίσταση έναντι των οδυνηρών βιωμάτων και των δυσκολιών και επομένως θα ανταποκρίνεται καλύτερα στη σχολική κατάσταση. Η τραγικότητα της κατάστασης του ανώριμα εισαγόμενου στο σχολείο παιδιού, το οποίο μάλιστα πιέζεται συνεχώς (από τη μια πλευρά από τους γονείς και από την άλλη από το σχολείο), συνίσταται σ'έναν παιδικό πόνο, στον οποίο αποδίδεται πολύ λίγη προσοχή. Σχετικά μ'αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε τοεξής: Η σχολική αναβολή για ένα έτος είναι το 1/7 μέχρι το1/6 του συνολικού χρόνου από τη γέννηση. Αυτό σημαίνει κάτι για τη μεταωρίμανση, όπως δείχνει πάντοτε η εμπειρία.Όταν όμως γίνει 20 ετών " η χρονική απώλεια" του ενός έτους είναι μόνο 1/20,κάτι που αργότερα δεν έχει καμιά βαρύτητα πλέον. Κατά την είσοδο όμως του παιδιού στο σχολείο το προβάδισμα ή η αναβολή του ενός έτους σημαίνει πάρα πολλά, γιατί σ'αυτή την ηλικία η πρόοδος στην εξέλιξη και στην ωρίμανση είναι πολύ μεγάλη.

Έχει όμως μεγάλη σημασία για την προκοπή και για την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού να βιώνει την είσοδο και τη φοίτηση στο σχολείο (ως πρώτιστη μορφωτική λειτουργία) ως ευχάριστη και με συναίσθημα εσωτερικής ασφάλειας. Αυτό είναι δυνατό μόνο, όταν ο απαιτούμενος βαθμός ωριμότητας είναι δεδομένος από την αρχή.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Κριτήριο	Εργασία	Εξεταζόμενες λειτουργίες και ικανότητες
I	Δημιουργικό ιχνογράφημα	Αντικειμενικότητα και ωριμότητα έργου στη ζωγραφική, ικανότητα διάρθρωσης, επιδεξιότητα χεριού, ικανότητα ζωγραφικής έκφρασης, κυριαρχία του υλικού, δραστηριότητα της φαντασίας, πλούτος έμπνευσης στη ζωγραφική, δεξιοχειρία,πνευματική αντίληψη και κριτική ικανότητα, εργασιακή ωριμότητα (ωριμότητα εκτέλεσης παραγγελίας)κατεύθυνση διαφερόντων.
II	Ιχνογράφηση μορφών (μιμητικό ιχνογράφημα)	Αντίληψη και απόδοση μορφής, χειροτεχνική ικανότητα μίμησης και κινητικό σύστημα, ικανότητα παρατήρησης και μνήμη μορφών, δυνατότητα διάκρισης και διάρθρωσης, προσοχή και δυνατότητα συγκέντρωσης, κατανόηση παραγγελίας και προθυμία για εργασία.
III	Διακόσμηση περιθωρίου	Συνείδηση εργασίας και καθήκοντος, εκούσια προσοχή, συγκέντρωση και επιμονή, κατανόηση παραγγελίας και προθυμία επέμβασης, αυτοτέλεια της στάσης έναντι της εργασίας, κοινωνική ένταξη και υπόταξη, ένταση αφοσίωσης στην εργασία, κινητική επιδεξιότητα, επιμέλεια και ακρίβεια.
IV	Ορισμός μέσω δήλωσης του σκοπού	Παραστατική δύναμη, δύναμη σκέψης και πλούτος εννοιών, ικανότητα αφαίρεσης, αντικειμενικότητα και εμπειρική γνώση, γλωσσική ικανότητα έκφρασης, πνευματική δύναμη αντίληψης και διάκρισης

Κριτήριο	Εργασία	Εξεταζόμενες λειτουργίες και ικανότητες
V	Επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων	Ακουστική αντίληψη και μνήμη λέξεων,γλωσσική εξέλιξη και γλωσ--σική ευστροφία,πνευματική δύναμη αντίληψης,ικανότητα συγκέ-ντρωσης,κοινωνική ετοιμότητα επαφής.
VI	Επανάληψη μικρών ιστοριών	Μνήμη και γλωσσική παρατηρητικότη-τα, εύρος της λογικής συγκράτησης, γλωσσική εξέλιξη και γλωσσική κυριαρχία, ακουστική δύναμη αντί - ληψης, αντικειμενικότητα της στάσης, δραστηριότητα της φαντασίας, πνευ - ματική δύναμη παράστασης και αντίληψης,προσοχή και συγκέντρωση.
VII	Σύνθεση ορθογωνίου	Ικανότητα κατασκευαστικού συν-δυασμού, ωριμότητα για την αντί-ληψη και εκτέλεση μιας παραγγελίας, επιμονή, ετοιμότητα επέμβασης, ικα-νότητα συγκέντρωσης και προσήλωσης, πρακτική νοημοσύνη, επιδεξιότητα του χεριού.
VIII	Ολική αντίληψη. αριθμοεικόνων	Ολική αντίληψη αριθμού, συνείδηση συνόλων, δύναμη συ γκέντρωσης και συνειρμού,παρατηρητικότητα για αριθμούς, οπτική συγκράτηση, δύναμη αφαίρεσης και αντίληψη σχέσεων, αντίληψη παραγγελίας.
IX	Κατανόηση σχέσης εικόνων	Αιτιώδης σκέψη, παραστατική δύναμη, δύναμη αφαίρεσης και πλούτος εννοιών, έννοια για ζωγραφικές απεικονίσεις, αντικειμενικότητα της στάσης, ικανότητα παρατήρησης, γλωσσική εκφραστική ικανότητα, δύναμη αντίληψης και διάκρισης, αυτοδυναμία της σκέψης, δύναμη συγκέντρωσης.

Κριτήριο	Εργασία	Εξεταζόμενες λειτουργίες και ικανότητες
X	Ονομασία βασικών χρωμάτων,	Γνώση χρωμάτων, ονομασία χρωμάτων πρακτική γνώση
XI	Εκτέλεση τριών παραγγελιών	Κατανόηση αντικειμενικών απαιτήσεων, μνημονικές επιδόσεις, δύναμη συγκέντρωσης, αυτοτέλεια, κοινωνική προσαρμογή και ικανότητα επαφής, ακουστική παρατηρητικότητα, δύναμη συνδυασμού, κινητική ευστροφία, συνείδηση εργασίας και καθήκοντος.
XII	Ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων	Ικανότητα παρατήρησης και μίμησης, ένταση της προσοχής και της συγκέντρωσης, αυτοτέλεια της στάσης έναντι της εργασίας, οπτική δύναμη διάρθρωσης, χειροτεχνική επιδεξιότητα στην ιχνογράφηση, επιμέλεια και επιμονή, δύναμη αντίληψης και διάκρισης, κατανόηση παραγγελίας και καθήκοντος.

γ) Δυσκολίες αξιολόγησης και όρια του κριτηρίου

Από όσα είπαμε μέχρι τώρα, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι κατά την εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας μπορούν να προκύψουν δυσκολίες και ότι και με το κριτήριο της σχολικής ωριμότητας δεν μπορεί να λυθεί κάθε πρόβλημα που έχει σχέση με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Όπως κάθε ψυχολογική μέθοδος έτσι και το δικό μας κριτήριο είναι περιορισμένο και μπορεί να δώσει μόνο μια σχετική ασφάλεια. Ούτε σε σχέση με τη σωματική ωριμότητα ούτε σε σχέση με την πνευματική -ψυχική ωριμότητα είναι δυνατό να διατυπώσουμε απολύτως ισχύουν τα κριτήρια για τη σχολική ωριμότητα, γιατί δεν είναι δυνατόν ποτέ να διαπιστωθούν όλες οι δυνατότητες εξέλιξης και γιατί η ψυχή δεν μπορεί να "μετρηθεί" σαφώς, όπως θα επιθυμούσε ο άνθρωπος της πράξης.

Η είσοδος στο σχολείο σημαίνει πάντοτε για το παιδί έναν ορισμένο κίνδυνο,μια και δεν υπάρχει για όλα τα παιδιά κανένα κοινώς ισχύον χρονικό σημείο στην εξέλιξη, στο οποίο θα μπορούσε να διαπιστωθεί με δεσμευτική αποδεικτική δύναμη ότι το παιδί αυτή τη στιγμή είναι σχολικώς ώριμο. Τα χρονικά στάδια της εξέλιξης δεν έχουν το χαρακτήρα κλειστών και με χρονική ακρίβεια καθορισμένων περιόδων και σε καμιά βαθμίδα της παιδικής ωρίμανσης δεν παραμένει η εξέλιξη στάσιμη (ήρεμη). Η συνέχεια στο σχολείο μπορεί να είναι πολύ διαφορετική και στην περίπτωση σχετικώς καλών επιδόσεων στα κριτήρια (Test) . Ήδη με βάση την ακανόνιστη πορεία τηςεξέλιξης (στο ένα παιδί ταχύτερα, στο άλλο βραδύτερα) μπαίνουν στην εκτίμηση και στην πρόγνωση ορισμένα όρια. Το ότι ο αρχάριος μαθητής φάνηκε κανονικός στην εξέλιξη και σχολικώς ώριμος κατά το χρόνο της εξέτασης είναι βέβαια μια ορισμένη βάση εκτίμησης, δεν επιτρέπει εντούτοις σε καμιά περίπτωση το απολύτως βέβαιο συμπέρασμα ότι το παιδί θα εξελιχθεί και στη συνέχεια κανονικά. Όπως σ'όλες τις εφαρμογές των κριτηρίων (Tests), θα βρεθεί κανείς τυχαίως μπροστά σε εκπλήξεις και στο κριτήριο της σχολικής ωριμότητας, γιατί μπορεί να τύχει ένα παιδί να απαντά σωστά στο κριτήριο και εντούτοις να αποτυγχάνει στη σχολική κατάσταση, ή από την άλλη πλευρά, ένα παιδί που έγινε αποδεκτό στο σχολείο δοκιμαστικά, να προκόβει και να προχωρεί στη σχολική ζωή, παρά την αντίθετη προσδοκία. Επειδή ο αρχάριος μαθητής βρίσκεται σ' ένα μεταβατικό στάδιο και σε μια έντονη ετοιμότητα μεταβολής,και επειδή επίσης και το σχολείο δεν είναι κανένα απολύτως προσδιορίσιμο "σταθερό μέγεθος", η εκτίμηση της σχολικής ωριμότητας με βάση το κριτήριο (Test) μπορεί να είναι μόνο μια προσωρινή και καμιά οριστική εκτίμηση.

Παράλληλα με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος αλλάζει και η καμπύλη της κόπωσης με έντονες διατομικές διαφορές στα παιδιά αυτής της ηλικίας, κάτι που δυσκολεύει πάλι τη βέβαιη πρόβλεψη. Δυσκολίες είναι δεδομένες επίσης και στην αξιολόγηση των επιμέρους απαντήσεων στα κριτήρια,γιατί δεν είναι δυνατόν να λάβει κανείς υπόψη του μέχρι την παραμικρή λεπτομέρεια όλες τις πλευρές της αξιολόγησης και τις διαφορετικές λύσεις.* Επειδή κάθε παιδί είναι σύμφωνα με τη δομή του διαφορετικό και αντιστοίχως αντιδρά δια-

---

* Εννοείται εδώ ο διαφορετικός τρόπος αντίδρασης κάθε παιδιού στις παραγγελίες (προβλήματα) που του δίνουν (σημ. μεταφραστή)

φορετικά, δε διασταυρώνονται μονάχα η γενική τυπολογία και η τυπολογία της ηλικίας, αλλά η διασταύρωση αυτή παίρνει και μέσω της ιδαιτερότητας της δομής του κάθε παιδιού ακόμα μια ιδιαίτερη λεπτή διαφοροποίηση, κάτι που δυσκολεύει πάλι την αξιολόγηση. Αν το κριτήριο δε δίνει κανένα σαφές αποτέλεσμα, επειδή ίσως συνηγορούν πολλά αίτια τόσο υπέρ όσο και κατά της εισόδου του παιδιού στο σχολείο, και όταν επιπλέον οι πληροφορίες από το νηπιαγωγείο και από την οικογένεια είναι ασαφείς, τότε θα πρέπει να αποφασίσει η ψυχολογική δύναμη διείσδυσης του ερευνητή, ενδεχομένως μάλιστα το πρακτικό πείραμα μιας δοκιμαστικής φοίτησης, τι επιτρέπεται να περιμένουμε από το κάθε παιδί σε μια ορισμένη περίπτωση. Μπορεί να φαίνεται ως μια έλλειψη το γεγονός ότι η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς, της προσαρμογής, της υπόταξης,* της κοινωνικής ικανότητας κ.τ.λ. δεν περιλαμβάνεται επαρκώς στο κριτήριο(Test), αφού αυτό δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση του παιδιού στο σχολείο. Η άμεση επαφή με τον ερευνητή και η περισσότερο ή λιγότερο "απομονωμένη " κατάσταση καθαυτή μπορούν ίσως να εμποδίσουν το παιδί να εκδηλωθεί όπως είναι ή να συμπεριφερθεί απρεπώς.Το γεγονός ότι βρίσκεται στο κέντρο** μπορεί να το υποκινήσει να εργάζεται προθυμότερα απ'ό,τι στη μελλοντική κοινότητα της τάξης. Στην ελεύθερη από ενοχλήσεις κατάσταση της εξέτασης η προσοχή του είναι ενδεχομένως σταθερότερη απ' ό,τι όταν είναι μαζί με πολλά παιδιά, κ.τ.λ. Όλα τα παραπάνω είναι απολύτως δικαιολογημένες αντιρρήσεις και ενδοιασμοί.

Από την άλλη πλευρά όμως παρουσιάζονται στην κατάσταση της εξέτασης για τον πεπειραμένο ερευνητή και αναμφίσβητητα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ωριμότητας. Φανερώνονται στον τρόπο της κοινωνικής επαφής και στη συμπεριφορά του παιδιού προς τον ενήλικο, στη συμπεριφορά σε καταστάσεις εργασίας και σε παρουσιαζόμενες δυσκολίες, στην προσαρμογή σε νέες απαιτήσεις, στην εκδηλωτικότητα ή ανεκδηλωτικότητα κατά τηνελεύθερη συζήτηση και κατά το παιγνίδι, στον τρόπο εργασίας του παιδιού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από το ιδιαίτερο είδοςτης προσωπικής επέμβασης κ.τ.λ.,έτσι που από αυτές τις παρατηρήσεις, όταν είναι δεδομένη γι'αυτό η σωστή "ματιά",μπορεί γενικώς να βγεί με κάποια βεβαιότητα το συμπέρασμα για τη χα-

---

* Συμμόρφωσης, αποδοχής της ιεραρχίας,πειθάρχησης (σημ.μεταφραστή)

** Εννοείται της κατάστασης (σημ. μεταφραστή)

ρακτηρολογική-κοινωνική ωριμότητα του αρχάριου μαθητή. Η ικανότητα χειρισμού και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αυξάνει βέβαια με την άσκηση και με την εμπειρία, εντούτοις θα εμφανίζονται ολοένα ορισμένες ελλείψεις της μεθόδου και κενά στη διαπίστωση και καταγραφή στοιχείων, γι' αυτό δεν επιτρέπεται να γίνεται η κρίση πρόωρα και βιαστικά μόνο με βάση το κριτήριο (Test).

Παράλληλα με την προσωπικότητα του αρχάριου μαθητή, η οποία διαπιστώνεται με το κριτήριο,έχει ιδιαίτερη σημασία για την πρόγνωση της σχολικής ωριμότητας και το πρόσωπο του δασκάλου. Στις πολλές δυσκολίες προσαρμογής που συνδέονται με την είσοδο στο σχολείο, ανήκουν λιγότερο η εξωτερική οργάνωση του σχολείου, στην οποία το παιδί συνηθίζει κατά κανόνα γρήγορα, όσο οι εσωτερικοί, οι συναισθηματικοί όροι και οι συνθήκες,στις οποίες πρέπει να προσαρμοσθεί. Την αρχή της σχολικής ζωής την αντιμετωπίζουν μερικά παιδιά με συναισθήματα μεγάλης αναμονής και έντασης, μερικώς και με συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας. Το πώς διαλύονται αυτά τα συναισθήματα, αν θετικά ή αρνητικά, εξαρτάται γενικώς από τη στάση του δασκάλου απέναντι στο παιδί. Η πρόγνωση είναι ευνοϊκή εκεί που μπορεί κανείς να υπολογίσει ότι το παιδί ξέρει ότι το κατανοεί και το αγαπά η δασκάλα ή ο δάσκαλος. Αρνητικά επιδρά σε όλους σχεδόν τους αρχάριους μαθητές το σύστημα των μαθημάτων κατά επιστημονικούς κλάδους*, γιατί η συναισθηματική σύνδεση με ένα και το αυτό πρόσωπο του δασκάλου είναι σπουδαίο και βασικό για τη σχολική επιτυχία σ'αυτή την ηλικία. Συχνή αλλαγή δασκάλων και αιθουσών θέτει πολλές φορές μεγάλες απαιτήσεις στην προσαρμοστική ικανότητα αυτών των παιδιών και μειώνει την ικανότητα επίδοσής τους.

Οι προϋποθέσεις που οφείλει να φέρει μαζί του ο αρχάριος μαθητής αναφέρονται γενικώς στις απαιτήσεις που θέτει σ'αυτόν η σχολική ζωή. Ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και με το χαρακτήρα του σχολείου πρέπει η κρίση να βασίζεται σε ιδιαίτερες και ακριβείς περιγραφές και σεακριβείς ορισμούς.

Αλλά και εκεί που είναι οι σχολικές απαιτήσεις γνωστές και συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση, μπορούν να προκύψουν, όσον αφορά τη διάγνωση της σχολικής ωριμότητας, δυσκολίες και όρια, γιατί οι επιδράσεις αυτών των απαιτήσεων στο παιδί δεν μπορούν

---

* με το αντιστοίχως εξειδικευμένο προσωπικό (σημ.μεταφραστή)

να προβλεφθούν με βεβαιότητα και γιατί δεν μπορεί σε κάθε περίπτωση να προσδιορισθεί πώς βιώνει και πώς επεξεργάζεται εσωτερικά την είσοδό του στο σχολείο και την όλη του αναπροσαρμογή.

Στην ιδιαίτερη ψυχαναλυτική προβληματική, π.χ. του υπερβολικά "δεμένου με τη μητέρα" ή "φοβισμένου από τον πατέρα" παιδιού, του παιδιού με διπλή στάση έναντι των γονιών, του δυσαρμονικού, του διχασμένου και από κατεστραμμένες οικογένειες παιδιού, δεν πρέπει να μπούμε εδώ,το ίδιο και σ'εκείνες τις μορφές παιδικών νευρώσεων και συμπλεγμάτων που προβάλλονται στην παιδική ψυχή από την ταραγμένη ζωή των ενηλίκων, όχι σπάνια μάλιστα με τη βοήθεια του "φόβητρου δασκάλου-σχολείου". Το κριτήριό μας δεν το σκεφθήκαμε βασικά για τέτοιες περιπτώσεις, ίσως όμως η εμπειρία μας δείχνει ότι ως προς αυτό μπορεί να δώσει τις πρώτες υποδείξεις, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον ειδικό ως αφετηρία για μια βαθιά σύλληψη των σχέσεων. Για το σκοπό αυτό όμως χρειάζονται άλλα και περισσότερο βοηθητικά μέσα,των οποίων η ανάλυση και η εκτίμηση δεν ανήκουν πλέον στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Συχνά αποδεικνύεται αναγκαία για αυτά τα παιδιά μια διαρκέστερη παραμονή σ'έναν παιδαγωγικό-ψυχιατρικό σταθμό παρατήρησης. Από τη μια πλευρά πρέπει να τονίσουμε τις δυσκολίες της εκτίμησης και τα όρια και τα μειονεκτήματα του κριτηρίου, από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να παραβλεφθούν και τα πλεονεκτήματα. Τα κριτήρια, παρά τα όριά τους, προσφέρουν ένα βαθμό αντικειμενικότητας,που δεν μπορεί να τον προσφέρει οπωσδήποτε η ελεύθερη παρατήρηση.

Ο κίνδυνος μιας σωματικής ή ψυχικής βλάβης του παιδιού από την επίδραση του σχολείου είναι μικρότερος , αν, πριν την εισαγωγή του σ'αυτό, μπορούν να αποκτηθούν σημεία στήριξης, με βάση μια εξέταση για το επίπεδο εξέλιξης της ωριμότητάς του και της ικανότητάς του για επίδοση. Η εξέταση της σχολικής ωριμότητας δε δίνει μόνο υποδείξεις για αναβολή της φοίτησης, δίνει επίσης και στο σχολείο πολύτιμες υποδείξεις για την εξελικτική κατάσταση του καθενός, δείχνει ποιες απαιτήσεις είναι επιτρεπτές, σε ποιες γνώσεις και ικανότητες του συγκεκριμένου παιδιού πρέπει να στηριχθεί το σχολείο και ποιες λειτουργίες έχουν ανάγκη ιδιαίτερης ενίσχυσης.Αυτό είναι τόσο σπουδαιότερο, όσο περισσότερο είναι δυνατό μ'αυτό τον τρόπο να αντιπαραθέσουμε σ'ένα αρνητικό αποτέλεσμα ένα θετικό μέτρο.

Παραδείγματα από την πράξη

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Α
Ο Πέτρος είναι σαφώς σχολικώς ανώριμος

Ο Πέτρος είναι 6:6 ετών. Έχει 3 εβδομάδες που φοιτά στην πρώτη τάξη. Σύμφωνα με μια γνωμάτευση του δασκάλου ο Πέτρος δεν πηγαίνει καθόλου καλά σ το σχολείο. Δεν έχει συνείδηση της σχολικής εργασίας, είναι ακόμα έκδηλα νήπιο, δεν έχει καμιά επίδοση και ενοχλεί την τάξη. Δεν μπορεί να καταλάβει ότι μια παραγγελία, που δίνεται γενικώς σ'όλα τα παιδιά ισχύει και γι'αυτόν, αδυνατεί να προσαρμοσθεί στη σχολική πειθαρχία. Μετά το διάλειμμα πρέπει να τον επαναφέρουν τις περισσότερες φορές στην αίθουσα, γιατί ξεχνιέται στην παιδική χαρά.

Ο Πέτρος δεν είχε την ευκαιρία να φοιτήσει σε νηπιαγωγείο.Επιπλέον το οικογενειακό περιβάλλον είναι λίγο ευνοϊκό. Και οι δύο γονείς εργάζονται εκτός σπιτιού και το παιδί βρίσκεται όλη τη μέρα σε μια θεία του. Ο δάσκαλος ζητά αναβολή της σχολικής φοίτησης, κάτι που συναντά την αντίσταση των γονέων, αφού όπως είναι αυτονόητο θα επιθυμούσαν πολύ να φοιτήσει στο σχολείο.

Ο έλεγχος της σχολικής ωριμότητας που έλαβε χώρα,επιβεβαιώνει την εκτίμηση του δασκάλου, όπως γίνεται φανερό από το ακόλουθο αποτέλεσμα του κριτηρίου.

Δ.Ι I		Ι.Μ. II		Δ.Π III		Ο.Σ IV		Ε.Π V		Ε.Ι VI		Σ.Ο VII		Ο.Α VIII		Σ.Ε IX		Ο.Χ X		Ε.Ε XI		Ι.Σ.Π XII		Συν	
+		-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+		-	+	-
	/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/	5	7

Αποτέλεσμα Κριτηρίου
Αξιολόγηση

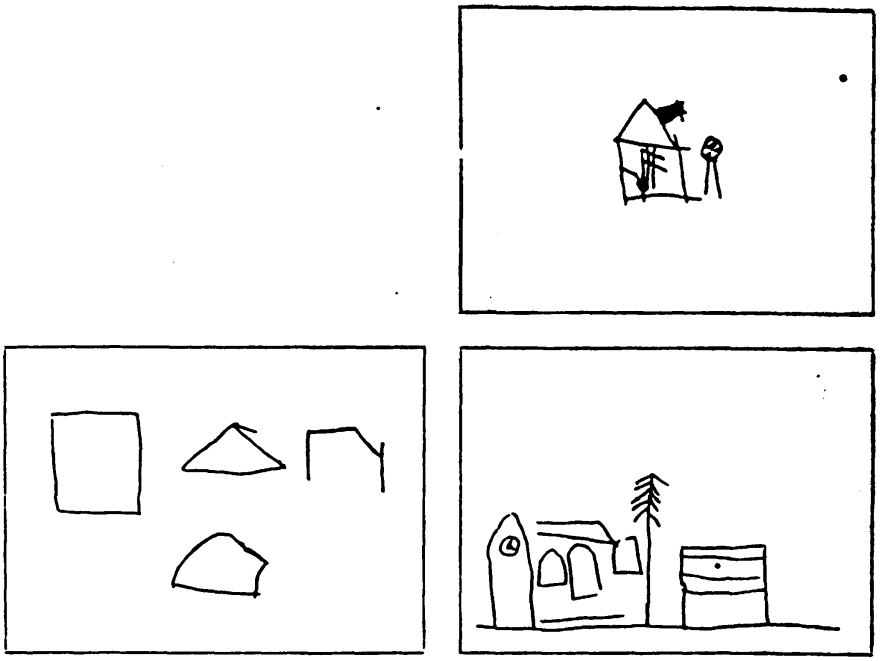
Ο Πέτρος λύνει τα 5 από τα 12 προβλήματα, κάτι που αντιστοιχεί σε μια εξελικτική καθυστέρηση. Είναι σαφώς ανώριμος.Ο βαθμός διαφοροποίησης* των ζωγραφικών απεικονίσεων στο κριτήριο Ι είναι

---

* Διαφοροποίηση είναι η δυνατότητα σαφούς διάκρισης των μελών ή μερών μιας μορφής, π.χ. στην ανθρώπινη μορφή ή διάκριση χεριών, ποδιών, κορμού, κεφαλιού κ.τ.λ. (σημ.μεταφρστή)

μικρός (πολύ λίγο διαφοροποιημένο σπίτι και αδιαφοροποίητη ανθρώπινη μορφή: κεφαλοπόδαρος, σύγκρινε μορφή α). Αποτυγχάνει επίσης και στο κριτήριο ΙΙ και ΧΙΙ(μορφή b και c). Δείχνει μια αδύνατη ικανότητα αντίληψης και μίμησης της μορφής, δηλαδή προσανατολίζεται δύσκολα και ελλιπώς στο πρότυπο. Ο βαθμός της αντικειμενικής αντιπαράθεσης μ'αυτό είναι μικρός, το ίδιο και η ετοιμότητα επέμβασης. Στρέφεται στα πράγματα του περιβάλλοντος μόνο επιπόλαια και δεν είναι ικανός να διακρίνει την εργασία από το παιγνίδι. Κατά τη διακόσμηση του περιθωρίου (κριτήριο ΙΙΙ) πρέπει να παροτρύνεται πολλές φορές και "χάνεται" σε φανταστικά παιγνίδια, κάτι που προκύπτει από τους μονολόγους του. Ως επακόλουθο της γενικής και υποκειμενικής γενικώς στάσης λείπει απ' αυτόν η αντικειμενική σχέση και επομένως η αντίληψη για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των σχολικών απαιτήσεων. Η καθυστέρηση εκδηλώνεται όχι μόνο στις ελλιπείς επιδόσεις, αλλά και στην παλιντροπία της συμπεριφοράς του.

Ο Πέτρος δεν μπορεί να κυβερνήσει ακόμα τις παρορμήσεις του.Η έντονη κινητικότητά του εμποδίζει την εργασιακή του συμπεριφορά. Η προσοχή του επεμβαίνει ίσως στην αρχή μιας νέας εργασίας, εξανεμίζεται όμως γρήγορα λόγω της ελλιπούς αντικειμενικότητας και ωριμότητας για την αντίληψη και εκτέλεση παραγγελιών. Ο Πέτρος κατανοεί την αιτιώδη ακολουθία στο κριτήριο ΙΧ, κάτι που προκαλεί έκπληξη καθαυτό (και σε αντίθεση με το κριτήριο Ι δείχνει ότι ο Πέτρος δεν είναι πνευματικώς αδύνατος). Μπορεί επίσης να επαναλαμβάνει προτάσεις χωρίς μεγάλο κόπο (μνήμη), αλλά στο κριτήριο VIII γίνεται πάλι σαφής η σχολική ανωριμότητά του. Η έννοια του αριθμού φθάνει μόνο μέχρι το 2. Όταν ερωτηθεί για τη στάση του έναντι του σχολείου, ο Πέτρος λέει ότι στο σχολείο δεν είναι ωραία, δεν πάει σ'αυτό με ευχαρίστηση, γιατί εκεί πρέπει κανείς να εργάζεται πάντοτε.



Συμπέρασμα

Η αναβολή φοίτησης στο σχολείο για 1 έτος είναι απαραιτήτως αναγκαία, αν πρέπει να προληφθεί μια ανώμαλη εξέλιξη. Υπάρχει κίνδυνος ο Πέτρος να πάρει όλο και μεγαλύτερη αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μια πλήρως αντικοινωνική συμπεριφορά. Επειδή η αντικειμενική στάση, η ωριμότητα του παραγόμενου έργου, η ωριμότητα ως προς την αντίληψη παραγγελιών είναι γενικώς αποτέλεσμα της εσωτερικής εξέλιξης, χρειάζεται το παιδί αυτό το χρόνο της μεταωρίμανσης. Σ'αυτό το έτος αναμονής δεν πρέπει όμως ο Πέτρος να αφεθεί στον εαυτό του, αλλά να μπορέσει να ενταχθεί σε μια ανάλογη παιδική κοινότητα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Β΄

Είναι αμφίβολη η σχολική ωριμότητα της Τερέζας

Η Τερέζα, 7:1 ετών, είναι μάλλον δειλό, ευαίσθητο παιδί, το οποίο με το παραμικρό παρουσιάζει αναστολές στην έκφραση. Είναι σε ηλικία εισόδου στο σχολείο. Σύμφωνα με την ιατρική γνωμάτευση η εξέλιξη της Τερέζας συμβαδίζει με την ηλικία της, από σωματική άποψη δηλαδή η σχολική ωριμότητα είναι δεδομένη. Η εξέταση με

το κριτήριο (Test) πρέπει να αποφασίσει αν το παιδί έχει τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τη σχολική φοίτηση και στον πνευματικό-ψυχικό τομέα. Οι γονείς φοβούνται, ότι το παιδί δεν θα μπορέσει να τα καταφέρει, γιατί η χαρακτηρολογική του ιδιοσυστασία είναι κάπως επιφυλακτική.*

Το αποτέλεσμα της εξέτασης με βάση το κριτήριο παρουσιάζει μια οριακή περίπτωση και δείχνει την ακόλουθη εικόνα:

Δ.Ι		Ι.Μ.		Δ.Π		Ο.Σ		Ε.Π		Ε.Ι		Σ.Ο		Ο.Α		Σ.Ε		Ο.Χ		Ε.Ε		Ι.Σ.Π		Συν	
I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI		XII			
+		-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+		-	+	-
/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		8	4

Αξιολόγηση

Η σχολική ωριμότητα της Τερέζας είναι αμφίβολη, αφού απαντά σωστά στην μόνο ελάχιστη απαίτηση των 8 προβλημάτων. Η καλύτερη μελέτη των προβλημάτων που έλυσε και εκείνων που δεν έλυσε επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι οι 4 λαθεμένες απαντήσεις δεν έχουν ιδαίτερη συμπτωματική αξία για τη σχολική ωριμότητα.

Η αποτυχία στα γλωσσικά κριτήρια (V και VI) είναι πιθανόν να εξαρτάται μάλλον από την κατάσταση. Επίσης και η αποτυχία στα κριτήρια IV και X φαίνεται να έχει μάλλον υποδεέστερη σημασία, έτσι ώστε να μην είναι αποφασιστικά για την σχολική ωριμότητα.

Στη συνολική συμπεριφορά το παιδί είναι παθητικό, του λείπει δηλαδή μια ορισμένη πνευματική αυθορμησία (αυτενέργειακαι αυτοπροσδιορισμός). Από την άλλη πλευρά όμως ο τρόπος εργασίας του δείχνει ότι δεν λείπει το κίνητρο της επίδοσης. Εργάζεται αυτοδύναμα και με αυτοπεποίθηση, επιδιώκει στόχους και επιμένει ι-

* επιφυλακτική χαρακτηρολογική ιδιοσυστασία = δειλός και ευαίσθητος χαρακτήρας (σημ. μεταφραστή)

διαίτερα σε εργασίες που του ανατέθηκαν. Στο κριτήριο ΙΙΙ κάνει ένα λάθος στη σειρά των μορφών, το οποίο όμως διορθώνει αμέσως αυθόρμητα. Όσο πιο σίγουρο γίνεται το παιδί στην κατάσταση της εξέτασης, τόσο αυξάνει και η ικανότητα της κοινωνικής του επαφής και εξαφανίζεται η γλωσσική του αναστολή.

Στην ελεύθερη συζήτηση η Τερέζα είναι εκδηλωτική, δείχνει ενδιαφέρον για τις εργασίες και επιθυμεί να εργάζεται περισσότερο χρόνο. Χαίρεται για το σχολείο και για τη μάθηση. Όπως προκύπτει από τις συστηματικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της εξέτασης, η Τερέζα διακρίνεται για την αυτοδυναμία της και για την ικανότητα επικράτησης, παρά την ανασφαλή και δειλή φύση της.

Συμπέρασμα

Η Τερέζα, η οποία είναι μεγαλύτερη στην ηλικία από τα άλλα παιδιά, πρέπει να εισαχθεί στο σχολείο δοκιμαστικώς, χρειάζεται όμως να ληφθεί υπόψη η ατομική της περίπτωση. Αν το παιδί θα μπορέσει να ενταχθεί στην κοινότητα της τάξης και αν θα παραμείνει ικανό στην επίδοση εξαρτάται σε μεγάλη έκταση από το αν ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή μαζί του και από το κατά πόσο καταλαβαίνει να εισέρχεται στην ψυχική του ιδιαιτερότητα.

Η προοπτική να πάει σε μια μικρή τάξη* και σε πεπειραμένη δασκάλα, ευνοεί την πρόγνωση.

Τελικές παρατηρήσεις

Μεταγενέστερες πληροφορίες για την Τερέζα έδειξαν ότι προσαρμόστηκε καλά στην κοινότητα του σχολείου. Έγινε μια επιμελής μαθήτρια και πέρασε την πρώτη τάξη με επιτυχία. Οι αρχικές δυσκολίες επαφής υπερνικήθηκαν γρήγορα και σήμερα παρουσιάζεται από κοινωνική άποψη πολύ ευπροσήγορη.

---

* από άποψη αριθμού παιδιών (σημ. μεταφραστή)

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Γ

Ο Κούρτλι είναι 6:8 ετών. Σε μια εβδομάδα πρέπει να πάει στο σχολείο. Εντυπωσιάζει με την εξυπνάδα του, αλλά και με τη νηπιακή του συμπεριφορά. Από σωματική άποψη είναι μια αδύνατη φύση, νευρικός και φιλάσθενος. Η φυσική σχολική ωριμότητα είναι αμφίβολη.

Το αναμνηστικό* δείχνει δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες (παιδί διαζευγμένων, κακοσυνηθισμένο από τη μάμη). Οι παρατηρήσεις της νηπιαγωγού εμφανίζουν τον Κούρτλι ως ένα παιδί συναισθηματικώς εξαρτημένο, το οποίο δεν είναι σχολικώς ώριμο. Έχει πολύ μεγάλη ανάγκη αγάπης και προσήλωσης, τραυματίζεται εύκολα και δεν είναι ισορροπημένο στη συνολική του συμπεριφορά. Του προκαλεί μεγάλο κόπο η ένταξη στην κοινότητα του παιγνιδιού και της εργασίας. Του λείπει η εσωτερική ετοιμότητα για την ανάληψη μιας εργασίας. Εναντιώνεται όταν πρέπει να κάμει κάτι που δεν το βολεύει. Γλωσσικώς είναι μάλλον προχωρημένο πέρα από την ηλικία του. Ο τρόπος ομιλίας του είναι εύστροφος.

Η εξέταση για τη σχολική ωριμότητα δείχνει το ακόλουθο αποτέλεσμα:

Δ.Ι I		Ι.Μ II		Δ.Π III		Ο.Σ IV		Ε.Π V		Ε.Ι VI		Σ.Ο VII		Ο.Α VIII		Σ.Ε IX		Ο.Χ X		Ε.Ε XI		Ι.Σ.Π XII		Συν	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		7	5

Αξιολόγηση

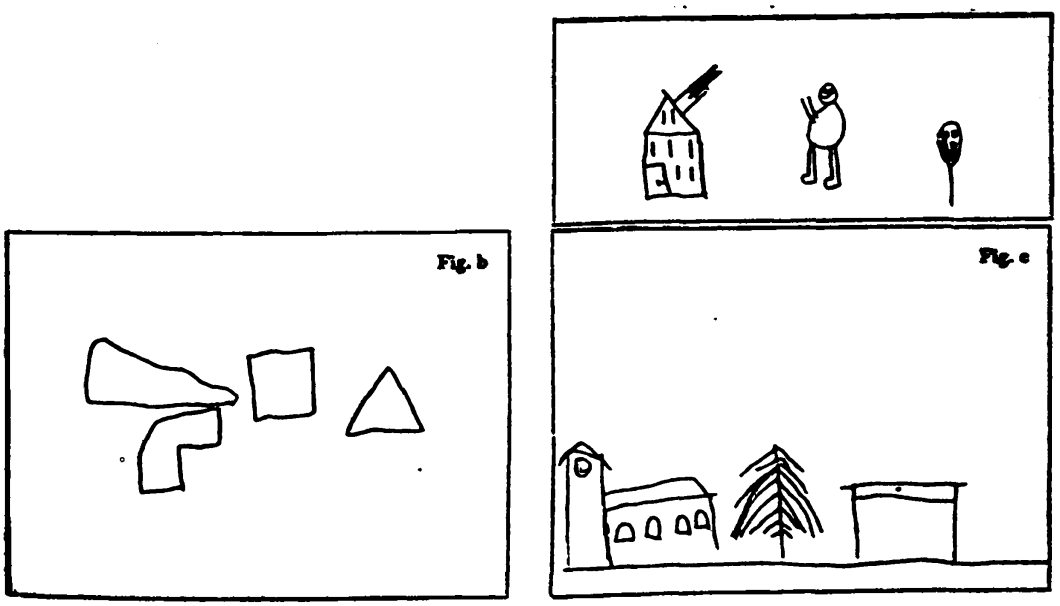
Η σχολική ωριμότητα του Κούρτλι είναι μονόπλευρη. Το αποτέλεσμα του κριτηρίου παρουσιάζει μια από εκείνες τις περιπτώσεις, όπου η πνευματική ωριμότητα βρίσκεται δίπλα στη χαρακτηρολογική ανωριμότητα. Εκτός από τα συμπτώματα καλής ικανότητας σκέψης εμφανίζονται συμπτώματα ελλιπούς εξέλιξης της προσωπικότητας, που εκφράζεται κυρίως στον παιγνιώδη και νηπιακό τρόπο εργασίας του.

---

* αναμνηστικό: το ιστορικό του παιδιού (σημ.μεταφραστή)

Αρχίζει σωστά τη διακόσμηση του περιθωρίου, αλλά κουράζεται πολύ γρήγορα και δε θέλει πλέον να συνεχίσει. Σπρώχνει τα δύο τρίγωνα προς τα μπρός και προς τα πίσω (κριτήριο VII), μέχρις ότου προκύπτει ένας χαρταετός, τον οποίο θέλει για να παίζει. Στα γλωσσικά κριτήρια (V καιVI) δεν απαντά σωστά, παρά τη γλωσσική του ανωτερότητα, γιατί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο πρόβλημα. Στα κριτήρια γραφής(I,II και XII) έχει βέβαια απαντήσει σωστά, δείχνει όμως μια ανασφαλή και κινητικώς ανήσυχη εκτέλεση (δες μορφές α,β, γ).Ο Κούρτλι είναι ακόμα πολύ άστατος στη συνολική του συμπεριφορά και προσανατολισμένος στις επιτυχίες της στιγμής.Στο κριτήριο XI, μετά την πρώτη παραγγελία, δεν ξέρει πλέον τι πρέπει να κάμει. Η εκούσια προσοχή είναι μικρή, επιπλέον εμποδίζονται οι επιδόσεις του από τη νευρική του ανησυχία.*

Καλά εξελιγμένη είναι η έννοια του αριθμού (ολική αντίληψη μέχρι το 5) και γενικώς η αντίληψη σχέσεων. Ο Κούρτλι αντιλαμβάνεται αμέσως τις αιτιώδεις σχέσεις στο κριτήριο IX.



---

* νευρικότητα (σημ. μεταφρ αστή)

Συμπέρασμα

Ο Κούρτλι δεν είναι σχολικώς ώριμος, συνεπεία της σωματικής του αδυναμίας (αυξημένη ροπή προς την κόπωση) και της χαρακτηρολογικής υποεξέλιξης.Μια αναβολή της σχολικής φοίτησης αποδεικνύεται ως αναγκαία, για να αφεθεί το παιδί να ωριμάσει. Συγχρόνως φαίνεται ενδεδειγμένη μια προσωρινή αλλαγή του περιβάλλοντος, για να αποστασιοποιηθεί ο Κούρτλι απο την οικογενειακή κακοσυνήθεια και για να επιτύχει μια βαθμιαία πειθάρχηση και κοινωνική προσαρμογή.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Δ

Η Μπριγκίτα είναι χαρακτηρολογικά ώριμη, αλλά πνευματικά ανώριμη.

Η Μπριγκίτα είναι το μεγαλύτερο σε ηλικία απο τα τρία παιδιά της οι κογένειας. Είναι 6:4 ετών και υποχρεούται να πάει στο σχολείο. Στις επιδόσεις της στα πλαίσια της οικογένειας είναι ευδιάθετη και προκομμένη. Δεν παρουσιάζει καθόλου δυσκολίες συμπεριφοράς, ούτε στο σπίτι ούτε στο νηπιαγωγείο.Η νηπιαγωγός έχει εντούτοις ενδοιασμούς να αφήσει την Μπριγκίτα να πάει στο σχολείο, γιατί η πνευματική της εξέλιξη εμφανίζεται να έχει επιβράδυνση και φοβάται ότι δε θα μπορέσει ακόμα να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις. Αλλά και ως προς τη σωματική σχολική ωριμότητα το παιδί έχει μείνει κάπως πίσω: όψιμη αλλαγή δοντιών και αρνητικό μέτρο των φιλιππινέζων.

Το ακόλουθο αποτέλεσμα της εξέτασης ερμηνεύει και συμπληρώνει τους ενδοιασμούς που εναντιώνεται στην είσοδό της στο σχολείο.

Δ.Ι I		Ι.Μ II		Δ.Π III		Ο.Σ IV		Ε.Π V		Ε.Ι VI		Σ.Ο VII		Ο.Α VIII		Σ.Ε IX		Ο.Χ X		Ε.Ε XI		Ι.Σ.Π XII		Συν	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		/		8	4

Αξιολόγηση

Από άποψη χαρακτηρολογική - κοινωνική η Μπριγκίτα είναι σχολικώς ώριμη, αλλά στον πνευματικό τομέα υπάρχει μια σαφής κα-

θυστέρηση. Κατά την αντίληψη αιτιωδών σχέσεων (κριτήριο IX) σταματά στην αισθητηριακή αντίληψη και ερμηνεύει κάθε εικόνα ως ανεξάρτητη από την άλλη. Η ολική αντίληψη του αριθμού προχωρεί μόνο μέχρι το 3, αλλα και το πρόβλημα συνδυασμού (VII) δεν κατορθώνει να το λύσει. Η Μπριγκίτα δείχνει μια αντίληψη που χαρακτηρίζεται απο βραδύτητα και δυσκολίες. Από τη σκέψη της λείπει η αναγκαία αντικειμενικότητα και επομένως απουσιάζουν οι προϋποθέσεις για τις αναγκαίες πνευματικές λειτουργίες. Η είσοδος στο σχολείο σ'αυτή την ηλικία είναι πιθανόν να επιδράσει αρνητικά στο παιδί και μπορεί, παράλληλα με τη συναισθηματική επιβάρυνση, να οδηγήσει σε μεγάλες δυσκολίες μάθησης, ιδιαίτερα σε δυσκολίες στην ανάγνωση και στην αριθμητική.

Στη συνολική του συμπεριφορά το παιδί είναι ευδιάθετο και δραστήριο, παρουσιάζει όμως αναστολές στην ικανότητα επίδοσης λόγω της πνευματικής του οπισθοδρομικότητας. Χρειάζεται παρότρυνση και προσωπική επαφή. Από γλωσσική άποψη παρουσιάζει ένα ελαφρό σιγματισμό*,ο οποίος ο φείλεται πιθανώς στην έλλειψη των κοπτήρων της άνω σιαγόνας.

Συμπέρασμα

Η φοίτηση της Μπριγκίτας στο σχολείο πρέπει να αναβληθεί για ένα έτος, διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος να γίνει μια απορριπτόμενη μαθήτρια. Κατά τη διάρκεια της αναβολής και κάτω απο ευνοϊκές συνθήκες του περιβάλλοντος θα ωριμάσει ενδεχομένως τόσο, ώστε να μπορεί από πνευματική άποψη να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου.Η αναβολή δικαιολογείται ακόμα περισσότερο, αφού το παιδί είναι σχετικώς μικρό ακόμα.

ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

- Αναγκαιότητα της πρώιμης διάγνωσης και αναβολής της φοίτησης των σχολικώς ανώριμων παιδιών.
- Το αίτημα για ένα νηπιαγωγείο σε βαθμίδες.

---

* interdentalis Sigmatismus

Υπάρχουν ακόμα αμφιβολίες ως προς το αν πρέπει η εξέταση της σχολικής ωριμότητας να γίνεται πριν ή μετά από την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο. Πιο απλό και πιο εύκολο θα φαινόταν να αφήσουμε πρώτα τον αρχάριο μαθητή μερικές εβδομάδες στο σχολείο, όπως υποστηρίζεται από πολλούς.Προς το συμφέρον του παιδιού πρέπει εντούτοις η εξέταση να γίνει πριν από την είσοδο στο σχολείο, ώστε να μην οφείλει ο αρχάριος μαθητής να απομακρυνθεί εκ των υστέρων από το σχολείο, "κάτι που μπορεί να σημαίνει ένα πολύ βαρύ τραύμα για το παιδί. Αλλά και οι γονείς θα ευνοήσουν λιγότερο μια αναβολή, όταν ήδη έχουν συνηθίσει στην ιδέα της φοίτησης στο σχολείο.* "Αλλά και το σχολείο έχει συμφέρον να εξετάζονται τα παιδιά πριν εισαχθούν σ'αυτό,όλες δε οι εμπειρίες συνηγορούν" στο να γίνεται η εξέταση των νέων μαθητών για τη σχολική ικανότητα πριν από την εισαγωγή τους στο σχολείο".**

Στην παλαιότερη, αλλά και στην νεότερη βιβλιογραφία που αναφέρεται στη φροντίδα της σχολικής υγείας η εξέταση των αρχαρίων μαθητών πριν από την είσοδό τους στο σχολείο θεωρείται τόσο από ιατρική όσο και από παιδαγωγική-ψυχολογική άποψη ως σωστή και αναγκαία. Αναβολή της σχολικής φοίτησης μετά από ένα δοκιμαστικό τρίμηνο ή μετά από εξάμηνο οδηγεί ολοένα σε ανεπιθύμητες αντιπαραθέσεις και δυσκολίες μεταξύ γονέων, δασκάλων και σχολικών αρχών, αλλά και στο παιδί˜το ίδιο μπορεί να επιδράσει αρνητικά. Γιατί συχνά η είσοδος στο σχολείο κατά το αμέσως επόμενο έτος δυσκολεύεται σημαντικά από τις άσχημες εμπειρίες που έχει κάμει το παιδί κατά την πρώτη μάταιη προσπάθεια. Πραγματικά και η απογοήτευση των γονέων για την ανωριμότητα του παιδιού τους είναι μικρότερη, όταν κατορθώνουμε να στρέψουμε την προσοχή τους στην καθυστέρηση της εξέλιξής του πριν από την είσοδό του στο σχολείο και να τους υποδείξουμε τους κινδύνους, οι οποίοι μπορούν ναπροκύψουν στο παιδί από μια πολύ πρώιμη εισαγωγή του στο σχολείο.

Συχνά συμβαίνει οι αρχάριοι μαθητές να είναι υποχρεωμένοι για μήνες να συμμετέχουν στην τάξη με πολύ κόπο, ώσπου τελικά αποδεικνύεται ότι όλες οι προσπάθειες είναι ανώφελες και ότι θυσιάζονται

---

* Zeller, W.: Aufgaben und Methoden des jugendarztes,1936,σελ.88

** Caspar: Soziale Hygiene und Schulalter, in: Handbuch der sozialen H ygiene und Cesundheitsfursorge,1927, Bd. 4 S. 263.

χρόνος και προσπάθεια άκαρπα.Αλλά και σε παιδιά με πρωτοβουλία μπορούν να παραλύσουν από τις αποτυχίες η δραστηριότητα και η χαρά για το σχολείο. Στην περίπτωση αυτή δε χάνει το παιδί μόνο ένα χρόνο παιδικής ηλικίας, αλλά αδυνατίζει ή συγκλονίζεται εντελώς η αυτοπεποίθησή του και το συναίσθημα της προσωπικής του αξίας. Μια νευρωτική εξέλιξη μπορεί να αρχίσει εδώ και να σταθεροποιηθεί στα επόμενα σχολικά χρόνια.

Ο Kern γράφει με μεγάλη έμφαση για το θέμα αυτό τα εξής:"Το σχολικώς ανώριμο παιδί δε θα μπορέσει να επιτύχει το σχολικό στόχο ή θα τον επιτύχει μόνο με πρωτοφανή υπερένταση των δυνάμεών του, με καθημερινό πολύωρο φροντιστήριο. Τέτοιες επιδόσεις θα είναι αποτέλεσμα ισχυρής πίεσης και οι συνέπειες θα είναι βαριές βλάβες της υγείας, σωματικής και ψυχικήςφύσης."*

Ευτυχώς αυξάνει και μεταξύ των γονέων η κατανόηση για την αναβολή φοίτησης στο σχολείο ενός σχολικώς ανώριμου παιδιού,και όταν ακόμα υπάρχουν από την πλευρά τους απόψεις, οι οποίες δε συμπίπτουν με τις γνώσεις της ψυχολογίας του παιδιού και μπορεί να χρειασθεί ένας "σκληρός αγώνας", για να περάσει παντού η γνώση αυτή. Δυστυχώς συμβαίνει συχνά να μην πραγματοποιείται μια αναβολή, λόγω αντιρρήσεων των γονέων.Έτσι τα παιδιά αυτά είναι υποχρεωμένα να υποφέρουν σ'όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης από τις συνέπειες τηςελλιπούς ωριμότητάς τους, γι' αυτό και όταν ακόμα είναι κανονικά ως προς τη νοημοσύνη, βρίσκονται διαρκώς λίγο πάνω από την ελάχιστη επίδοση της τάξης ή και κάτω απ'αυτή. Το ότι τα συμπλέγματα μειονεξίας, πνευματικής και συχνά κοινωνικής φύσης, που προκύπτουν από αυτή την κατάσταση, σκοτεινιάζουν από πολύ νωρίς και συχνά διαρκώς το δρόμο της ζωής αυτών των παιδιών, λαμβάνεται λίγο υπόψη.

Σχετικά μ'αυτό πρέπει βέβαια να γίνει γνωστό, ότι και μια πολύ όψιμη εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο μπορεί να επιδράσει αρνητικά.(Αυτό συμβαίνει κυρίως με γονείς που θέλουν να κρατήσουν τα παιδιά κοντά τους όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο). Οι παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί δισταγμοί κατά της αναβολής της σχολικής φοίτησης των έκδηλα ώριμων για το σχολείο παιδιών στηρίζονται σ'έναν από τους θεμελιώδεις νόμους της πνευματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον οποίο όλες οι πνευματικές και οι σωματικές δυνάμεις

---

* **Kern, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife , 1951, s.46**

βρίσκονται σε κίνδυνο να μαραθούν ή να διοχετευθούν σε λάθος πορεία εξέλιξης, όταν παραμείνουν σε αχρηστία.

Εν γνώσει του γεγονότος ότι τόσο μια πολύ πρώιμη, όσο και μια πολύ όψιμη εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο μπορεί να έχει καταστροφικές επιπτώσεις, τονίζεται ότι πρέπει να αποδοθεί μεγάλη σημασία στο σωστό χρόνο εισόδου στο σχολείο. Γι'αυτό και το δικό μας κριτήριο σχολικής ωριμότητας είναι προσανατολισμένο στη διαπίστωση και αξιοποίηση αυτού του "σωστού χρονικού σημείου". Για τί ο αρχάριος μαθητής δε μαθαίνει ευκολότερα κάποτε, αλλά τότε, όταν είναι δεδομένη η αντίστοιχη ωριμότητα και η εσωτερική ετοιμότητα για αυτό. Αποφασιστικό στοιχείο για το χρονικό σημείο εισόδου στο σχολείο δεν επιτρέπεται να είναι ο νόμος, ο οποίος χωρίς να λάβει υπόψη το επίπεδο εξέλιξης του κάθε παιδιού, ορίζει την ηλικία εισόδου στο σχολείο. Αλλά ούτε και η επιθυμία των γονέων, οι οποίοι θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο άλλοτε νωρίτερα και άλλοτε αργότερα. Ούτε και το μέγεθος της τάξης (αυστηρό κριτήριο στην περίπτωση πολλών αιτήσεων, εύκολο στην περίπτωση λίγων), ούτε και η περίπτωση που δεν ξέρει κανείς τι πρέπει να γίνει με το παιδί, όταν αναβληθεί η φοίτησή του στο σχολείο, αλλά μόνο και μόνο το σωματικό και πνευματικό επίπεδο εξέλιξης του αρχάριου μαθητή, το οποίο επιτρέπει να κριθεί ως σχολικώς ώριμο.

Η αναβολή της φοίτησης πρέπει σε κάθε περίπτωση να γίνεται αντικειμενικά και παιδοκεντρικά, και όταν μπορεί να κοστίσει στους γονείς περισσότερη απογοήτευση απ'ό,τι στο παιδί, για το οποίο πολλές φορές σημαίνει μια σημαντική ανακούφιση και μια διεύρυνση της παιδικότητάς του. Η αναβολή που επιβάλλεται από τις σχολικές αρχές (δασκάλους,ψυχολόγους) δεν είναι το ίδιο πράγμα με εκείνη που γίνεται αποδεκτή εκούσια από τους γονείς. Η υπηρεσιακή αναβολή μπορεί να γίνει αισθητή ως ανεπιθύμητη επέμβαση στη σφαίρα αρμοδιότητας των γονέων και να συναντήσει για το λόγο αυτό μια ακόμη μεγαλύτερη αντίσταση. Ιδανικότερο και συγχρόνως συμπαθητικότερο θα ήταν αν γονείς και δημόσια γνώμη μπορούσαν να κατανοήσουν την αναγκαιότητα αναβολής της σχολικής φοίτησης και τη δέχονταν εκούσια, για προφύλαξη του παιδιού και από αγάπη γι' αυτό. Γονείς που αγωνιούν για το παιδί τους, που στενοχωριούνται, επειδή αυτό εξελίσσεται αργότερα, θα πρέπει να ενημερωθούν, ότι η όψιμη εξέλιξη καθαυτή δεν είναι ακόμη ένδειξη για ασθενέστερη νοημοσύνη. Δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι μια αδυναμία στο σχολείο θα έχει οπωσδήποτε ως συνέπεια μια αδυναμία στη μετέπειτα ζωή. Όταν τη σχολική ωριμότητα δεν την εμποδίζουν κληρονομικές βλάβες ή βλάβες των

οργάνων, τότε μπορεί το παιδί να κερδίσει το χαμένο χρόνο στην εξέλιξη.

Βεβαίως με μόνη την αναβολή της σχολικής φοίτησης δεν έχουν γίνει όλα, τα δε προληπτικά μέτρα δεν επιτρέπεται να εξαντληθούν στο να κρατηθεί απλώς το παιδί μακριά από τοσχολείο.Με την αναβολή λύνεται βέβαια το πρόβλημα για το σχολείο, όχι όμως για τους γονείς και για το παιδί.

Τίθεται το επιτακτικό ερώτημα: Τι πρέπει να γίνει με το παιδί κατά το χρόνο αναμονής; Γενικώς η εμπειρία δείχνει ότι τα παιδιά που πήραν αναβολή φοίτησης, όταν αφήνονται για ένα χρόνο απλώς στις οικογένειές τους και επομένως επιστρέφουν στο ίδιο περιβάλλον και στις ίδιες συνθήκες, δηλαδή αφήνονται λιγότερο ή περισσότερο στην τύχη, δεν εμφανίζουν μετά την παρέλευση του χρόνου αυτού μια άλλη και ωριμότερη εξέλιξη για την εισαγωγή τους στο σχολείο.Επίσης ο Hanselmann και oTramer παρατηρούν ότι με την απλή αναβολή και με την προσωρινή αποδέσμευση απο τη σχολική φοίτηση δεν προσφέρεται βοήθεια.* Στην πρώιμη επισήμανση των ανώριμων σχολικώς παιδιών συμπεριλαμβάνεται για τους παραπάνω λόγους και η πρώιμη φροντίδα τους. Αν τα παιδιά αυτά, τα κανονικά ως προς τη σχολική ηλικία, αλλά όχι ακόμα σχολικώς ώριμα, μείνουν όλη τη διάρκεια του χρόνου αναμονής χωρίς αντίστοιχη φροντίδα και ενίσχυση και δε γίνει δυνατό να απασχοληθούν επαρκώς,υπάρχει ο κίνδυνος του δρόμου, της παιδαγωγικής παραμέλησης ή εντελώς του ξεπεσμού. Μια επαναφορά των σχολικώς ανώριμων παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι πάντοτε δυνατή και δε συνιστάται οπωσδήποτε, αφού αυτά τα παιδιά, παρά την καθυστέρηση της εξέλιξής τους, έχουν ξεπεράσει την παιδαγωγική ατμόσφαιρα, που είναι συνήθης στα γενικά νηπιαγωγεία. Εδώ τίθεται ακόμα μια φορά το πρόβλημα του ονομαζόμενου σχολικού νηπιαγωγείου.

Το σχολικό νηπιαγωγείο, ένας θεσμός για το σωματικώς ή πνευματικώς ανώριμο για το σχολείο παιδί, όπως αυτό γενικεύεται και προωθείται στις περισσότερες πόλεις της Γερμανίας και συχνά ονομάζεται σχολείο του Fröbel, προσχολείο, σχολείο ωρίμανσης, παρι-

---

* Hanselmann, H.:Heilpädagogik und Schularzt, in: Jugend, Schule und Arzt, 1934, S. 281 - 288
Tramer, M.: Schulernote, 1951, s. 38

στάνει στο είδος του ένα ενδιάμεσο μεταξύ νηπιαγωγείου και σχολείου. "Τα πρώτα σχολικά νηπιαγωγεία διεθύνονταν το 1907 στο Berlin - Charlotteburg κατά τρόπο σχολικό απο δασκάλες. Το πρώτο προσχολείο εμφανίσθηκε το 1910 στο Pestalozzi - Grobel -Haus, και λειτούργησε με περισσότερο νηπιαγωγικό τρόπο από προϊστάμενες της νεότητας. Από το 1925 τα σχολικά νηπιαγωγεία, που υπάρχουν σε περίπου 10 πόλεις της Γερμανίας, ακολουθούσαν τα περισσότερα τον τελευταίο τύπο."*

Οι διάφοροι χαρακτηρισμοί, οι οποίοι υπάρχουν προσωρινώς ακόμα για αυτούς τους θεσμούς (ιδρύματα), μπορούν να επιτρέψουν την υπόθεση ότι η οργάνωση και η διεύθυνσή τους δεν είναι ακόμα ενιαίες. Ενιαίος όμως είναι ο σκοπός τους, η βασική τους ιδέα και ο στόχος: Πρώιμη διάγνωση και σκόπιμη ενίσχυση των παιδιών που διαπιστώθηκε ότι δεν είναι ακόμα ώριμα σχολικώς και αναβλήθηκε η φοίτησή τους στο σχολείο, που είναι πολύ μεγάλα για το γενικό νηπιαγωγείο, αλλά και για το σχολείο δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμα. Όλα τα μέτρα ενώνονται στην ίδια αποστολή, δηλαδή να ενισχύσουν και να επηρεάσουν τα παιδιά αυτά σωματικώς, πνευματικώς,γλωσσικώς,αλλά και παιδαγωγικώς. Συγχρόνως πρέπει να χαιρετισθεί κυρίως η διαπίστωση ότι αποδίδεται η ίδια προσοχή στη υγιεινή της ψυχής όπως και στην υγιεινή του σώματος. Γίνεται προσπάθεια προσέγγισης του ψυχικού βιώματος των παιδιών αυτών με τη βοήθεια της ψυχολογικής διείσδυσης (ενσυναίσθησης). Για το σκοπό αυτό χρειάζεται ο παιδαγωγός να διακατέχεται από μια πλήρους αγάπης κατανόηση για τα λιγότερο ευφυή , παρακωλυμένα και αδικημένα παιδιά. Παράλληλα με την ψυχολογική είναι αναγκαία και η θεραπευτική-παιδαγωγική φροντίδα και περιποίηση, όπως την παρουσιάζει στο άρθρο του ο Keller:

"Το σχολικό νηπιαγωγείο έχει θέσει ως αποστολή του να συμπαρασταθεί σ'όλα τα παρακωλυμένα στην υγιεινή τους εξέλιξη παιδιά στηρίζοντάς τα και βοηθώντας τα στην εξέλιξη της φύσης τους και των κρυμμένων σ'αυτά πολύτιμων καταβολών. Με τρόπο πλήρους κατανόησης και φροντίδας θέλει να βοηθήσει στην επιτυχία του στόχου της σχολικής ωριμότητας κατά το δυνατόν εντός ενός έτους. Πέρα απ'αυτό θέλει στη διάρκεια αυτού του έτους της παρατήρησης να

---

* Spieler, J.: Schulkindergarten, in. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1932, Bd. 2, Sp. 852.

βοηθήσει να διασαφηνισθεί το πρόβλημα των περαιτέρω σχολικών μέτρων και να διαπιστώσει σε ποιο σχολείο μπορεί να ενταχθεί το κάθε παιδί: στο κανονικό σχολείο,στο βοηθητικό σχολείο ή μήπως φαίνεται ενδεδειγμένο ένα ειδικό σχολείο".*

Αποστολή και στόχος του "σχολικού νηπιαγωγείου " δεν είναι να μεταβιβάσει στο παιδί μια ποσότητα γνώσεων και επομένως να προλάβει τη σχολική εργασία, αλλά να κάμει τα παρακωλυμένα στη σωματική και πνευματική εξέλιξη παιδιά ικανά στη μάθηση προς κάθε κατεύθυνση, δηλαδή να προετοιμάσει και να εξελίξει τις γνωστικές και κυρίως τις χαρακτηρολογικές -κοινωνικές τους ικανότητες για την εργασία στην οποία πρέπει να ανταποκριθούν αργότερα στο σχολείο. Στην περίπτωση παιδιών που έχουν παραμεληθεί ή έχουν γίνει μαλθακά, γίνεται προσπάθεια να αναπληρωθεί η έλλειψη σε οικογενειακή φροντίδα και αγωγή, και οδηγούνται έτσι στην αυτοδυναμία.

Στους αρχάριους μαθητές, οι οποίοι, παρά τη φοίτησή τους στον νηπιαγωγείο, παρουσιάζονται ως ανώριμοι, το σχολικό νηπιαγωγείο προσφέρει ένα ενισχυτικό κίνητρο εξέλιξης μέσω αυξημένων απαιτήσεων,οι οποίες μπαίνουν ως μεσάζοντες μεταξύ παιγνιδιού και μάθησης και διευκολύνουν την προσαρμογή του παιδιού που έχει βραδύτερο ρυθμό εξέλιξης. Μια αποτυχία στο κριτήριο σχολικής ωριμότητας πρέπει, όπως ήδη αναφέρθηκε, να μην οδηγήσει στην ερμηνεία, ότι το παιδί δεν ανήκει στο κανονικό σχολείο. Η σχολική ανωριμότητα με την έννοια μιας αναστολής της εξέλιξης μπορεί να αναπληρωθεί κατά το χρόνο αναμονής. Δεν είναι σπάνιες εντυπωσιακές επιτυχίες μεταωρίμανσης, και όταν ακόμα η ενίσχυση πρέπει να εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της εξελικτικής αναστολής. Επειδή η θεραπευτική- παιδαγωγική φροντίδα των σχολικώς ανώριμων παιδιών πρέπει κυρίως να επέμβει στο συναισθηματικό τομέα, η παραπομπή ενός παιδιού στο σχολικό νηπιαγωγείο σημαίνει γι αυτό μια ευεργεσία. Εκεί, στα πλαίσια του παιγνιδιού και της οργανωμένης εργασίας, βρίσκει την αναγκαία καθοδήγηση,μαθαίνει να προσαρμόζεται σε μικρές υποχρεώσεις και να υποτάσσεται στην κοινότητα. Το συναίσθημα αναβολής δεν εμφανίζεται. Τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι ήδη κατά κάποιο τρόπο στην κατώτερη βαθμίδα του σχολείου και βιώνουν την πρόοδό τους ως ευχάριστη παρότρυνση. Βρίσκουν τον

---

* Keller, M.: D er Schulkindergarten, in: Kiene M., Das Kind im Kindergarten, 1953, S. 166/167

εαυτό τους λίγο μικρότερο από τα παιδιά της πρώτης τάξης του σχολείου και εντούτοις λίγο "μεγαλύτερο" απο τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία αυτών των παιδιών, η ιδιαίτερη αποστολή της αγωγής τους με την ιδιαίτερη σκοποθεσία βρήκε τώρα την έκφρασή της για τη Γερμανία στο ονομαζόμενο "σχολικό νηπιαγωγείο".

Ίσως όμως ο χαρακτηρισμός "σχολικό "νηπιαγωγείο δεν είναι ούτε ευτυχής ούτε πολύ επίκαιρος, επίσης όχι εντελώς"ακίνδυνος", γιατί μ'αυτόν θα μπορούσε να ενισχυθεί η ιδέα της σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου. Το παιδί δεν είναι"σχολικώς" ώριμο, θα πρέπει πρώτα να μπορέσει να ωριμάσει, πριν το βαρύνει κανείς με το φαινόμενο που λέγεται "σχολείο".

Τίθεται για το λόγο αυτό το ερώτημα, ιδιαίτερα για τις δικές μας συνθήκες, αν θα δημιουργηθεί ένα είδος " ανώτερης βαθμίδας" για τα σχολικώς ανώριμα παιδιά που πήραν σχολική αναβολή. Στο νηπιαγωγείο αυτό θα μπορούσε να μετα-ωριμάσει η κατηγορία αυτή των παιδιών, τα οποία έχουν παρεμποδισθεί στην εξέλιξή τους και παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες σε κάποιο βαθμό.Η διαδικασία της ωρίμανσης δεν πρέπει όμως να συγχέεται με τη διαδικασία της εκπαίδευσης και τη μορφωτική λειτουργία στο σχολείο. Γι' αυτό φαίνεται και το όνομα "νηπιαγωγείο - ανώτερηβαθμίδα" κάπως χαρακτηριστικότερο από το όνομα "σχολικό" νηπιαγωγείο.

Εξάλλου η ιδέα αυτή πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελβετία με αυτό που ονομάσθηκε "νηπιαγωγείο βαθμίδων" της Ζυρίχης.

Η αυξανόμενη μέριμνα για τη σωστή περίθαλψη των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν όμως τη σχολική ωριμότητα και αναβλήθηκε η φοίτησή τους στο σχολείο, στηρίζεται και στην έλλειψη παιδαγωγικής αντίληψης και υπευθυνότητας πολλών γονέων απέναντι στα παιδιά τους, καθώς επίσης και στην πολύ ισχυρή κόπωσή τους από τις φροντίδες της σημερινής επαγγελματικής ζωής. Στα πλαίσια αυτής τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία είναι παρατημένα στον εαυτό τους και συχνά κανένας από τους γονείς δεν μπορεί να διαθέσει γι' αυτά τον αναγκαίο χρόνο και την αναγκαία πρόνοια. Για ελβετικές συνθήκες προβάλλει με την ευκαιρία αυτή εντελώς το αίτημα για τη δημιουργία αρκετών νηπιαγωγείων (επίσης και σε κοινότητες της επαρχίας) ιδιαίτερα το αίτημα να δημιουργηθούν νηπιαγωγεία κατά βαθμίδες για την εξειδικευμένη προσφορά υπηρεσίας στο παιδί που παρουσιάζει αναστολές εξέλιξης. Τα ιδρύματα αυτά πρέπει επομένως να υπηρετούν πρωταρχικά το παιδί, και κατ'επέκταση τους γονείς και το σχολείο. Πρέπει να ελπίζουμε ότι θα αναγνωρισθεί η επιτα-

κτικότητα αυτού του αιτήματος από τους παιδαγωγούς, που έχουν συνείδηση υπευθυνότητας, από το σχολείο και από την κοινή γνώμη, και ότι με την ίδρυση νηπιαγωγείων κατά βαθμίδες θα επιδιωχθούν και θα δοκιμασθούν όλα όσα ενισχύουν μια πολύπλευρη αρμονική εξέλιξη των παιδικών δυνάμεων, για να γίνει το κυρίως σχολείο για όσο το δυνατό πιο πολλά παιδιά ένα ευχάριστο βίωμα, μια πραγματική εξάσκηση και μια διαρκής ενθάρρυνση.

Κ.Σ.Ι.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

1. Ονοματεπώνυμο του παιδιού
Ημ. γέννησης

2. Από πότε είναι στο νηπιαγωγείο;

3. Σωματικώς είναι μεγάλο, μικρό, μέσο, δυνατό, τρυφερό, αδύνατο, υπανάπτυκτο;*

4. Έχει πνευματικά διαφέροντα (θέλει να μαθαίνει), είναι δραστήριο, παθητικό, αδύνατο στις παρορμήσεις, φτωχό σε εμπνεύσεις, βαρυκέφαλο και βραδυκίνητο, κουράζεται εύκολα;

5. Είναι στη συνολική του συμπεριφορά σχετικώς ισορροπημένο, ευδιάθετο, εντυπωσιακά ανήσυχο, νευρικό, ευερέθιστο, ευαίσθητο, δύστροπο, πεισματικό, νηπιακό, εντυπωσιακά ασταθές, ενοχλητικό, διστακτικό, άτολμο, μεγαλόφρον, ικανό να επικρατεί;

6. Είναι στην παιδική κοινότητα καλόβολο, πρόθυμο για βοήθεια, εριστικό, ευρέθιστο, εγωιστικό, εντυπωσιακά φιλόδοξο, κλαψιάρικο, προπετές (αλογίστως προτρέχων), γρήγορο στην κοινωνική επαφή, ευπειθές (εύκολα καθογηγούμενο);

7. Παίζει λογικά, δημιουργικά, με αφοσίωση, με διαφέρον, μηχανικά, παλίντροπα (αλλάζων γνώμη, επιπόλαια), κατά νηπιακό ακόμα τρόπο, χωρίς πρωτοβουλία, απρογραμμάτιστα, επίμονα;

8. Εργάζεται σχετικά αυτοτελώς, πρόσχαρα, επιμελώς, συγκεντρωμένο, αντίστοιχα με την εργασία του, σβέλτα, ενυπωσιακά εξαρτημένο,

---

* Εδώ υπογραμμίστε το σωστό ή τα σωστά.

αργά, ασθματικά, επιπόλαια, ιδιαιτέρως άκεφα, ταχύτατα, παιγνιωδώς, απερίσκεπτα;

9. Κατανοεί τις νέες οδηγίες γρήγορα, αργά, εντυπωσιακά δύσκολα; Αντιδρά σε ερωτήσεις κατανοητά (με νόημα), σύμφωνα με την ηλικία του, αβοήθητο (εννοείται από τον εαυτό του); Είναι επιδεκτικό μάθησης, δείχνει ανάγκη για μάθηση, θέληση για επίδοση, νηπιακό εγωκεντρισμό;

10. Μιλάει το παιδί (χωρίς λάθη), κομπιάζοντας, βιαστικά, λογικά, νηπιακά;

Αρέσκεται να μιλάει, έχει γλωσσική επιδεξιότητα (σβελτάδα), είναι ολιγόλογο, έχει γλωσσικές αναστολές, φοβάται να μιλήσει, είναι αδέξιο στην ομιλία, βραδύγλωσσο;

11. Εχετε την εντύπωση ότι βλέπει και ακούει σωστά;

12. Θεωρείτε το παιδί σχολικώς ώριμο (ναι, όχι, μερικώς, μόνο από άποψη χαρακτήρα, μόνο από άποψη γνωστική);

Ζητάτε να μείνει το παιδί ακόμα ένα χρόνο στο νηπιαγωγείο (ναι, όχι);

13. Είναι η φροντίδα και η αγωγή του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον τακτική, αρμονική, φορτωμένη με συγκρούσεις, δυσμενής, φτωχή, διχασμένη, επιμελής, αμελής;

Το παιδί επιβλέπεται κατά τον ελεύθερο χρόνο, είναι χωρίς έλεγχο, είναι πολύ χρόνο στο δρόμο;

14. Παρουσιάζονται στην οικογένεια ή σε συγγενείς φυματίωση, νευρασθένειες, επιληψία ή άλλες βαριές παθήσεις (παραξενιές), ενδεχομένως μορφές ολιγόνοιας;

15. Διεύθυνση της νηπιαγωγού:

Περαιτέρω παρατηρήσεις:

Σημείωση: Οι δηλώσεις παραμένουν εχέμυθες

Ημερομηνία
Υπογραφή νηπιαγωγού:

Κ.Σ.Ι.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

1. Ονοματεπώνυμο του παιδιού:
Ημερομηνία γέννησης:

2. Ήταν ομαλός τοκετός, ενδεχομένως πρόωρος (σε ποιό μήνα);...
3. Πότε άρχισε να περπατά;... Πότε να μιλάει;... Μπορεί να ντύνεται και να ξεντύνεται μόνο του; Από πότε;.... Είναι αδύναμο (άτονο, πλαδαρό), φιλάσθενο, νευρικό;....
Είναι καθαρό στο κρεβάτι του (χωρίς ενούρηση);
Από πότε;
4. Ποιές αρρώστιες πέρασε;...
Ποιά ατυχήματα έπαθε;
5. Μέχρι τώρα ήταν το παιδί πάντα με τους γονείς;
Αν όχι που μεγάλωσε;
Ήταν σ' ένα ίδρυμα, πότε που και πόσο χρόνο; Από ποιόν διαπαιδαγωγήθηκε μέχρι σήμερα το παιδί (γονείς, γιαγιά - παππούς, συγγενείς, ξένα πρόσωπα);
6. Φοίτησε στο νηπιαγωγείο;....
Από πότε;...
Ποιά είχε νηπιαγωγό;....
Πήγαινε με χαρά στο νηπιαγωγείο;....
7. Παίζει ευχαρίστως;...
Με τι προτιμά περισσότερο να παίζει;....
Πως συμπεριφέρεται στο παιγνίδι με άλλα παιδιά;...
8. Βοηθάει ευχαρίστως στις δουλειές;... Σε τι προτιμάει περισσότερο να βοηθάει;...
Έχει συγχρόνως μια ορισμένη επιμονή;...
9. Του αρέσει το σχολείο;....
Θέλει να μαθαίνει;....
Μιλάει σωστά, κατανοητά, ευχερώς;...
10. Θεωρείτε το παιδί ώριμο για το σχολείο;...
Πόσο χρόνο θα απαιτήσει η σχολική του φοίτηση;...
Υπάρχει δυνατότητα να βοηθηθεί το παιδί στα μαθήματά του από το σπίτι και να γίνει έτσι ευκολότερη η μάθησή του;....
11. Εργάζεται η μητέρα έξω από το σπίτι;...
Επάγγελμα του πατέρα:
12. Πόσα αδέλφια έχει το παιδί;...

Σε ποιά ηλικία;...

Σε σύγκριση με τα αδέλφια του είναι περισσότερο ή λιγότερο προχωρημένο πνευματικά;

13. Σας δημιουργεί το παιδί ιδιαίτερα παιδαγωγικά προβλήματα;...

Ποιού είδους;

14. Είχαν οι γονείς ή οι προγονείς (γιαγιά, παππούς) βαριές αρρώστιες;...

Ποιές;...

15. Διεύθυνση γονέων:...

Περαιτέρω παρατηρήσεις:

Ημερομηνία: Υπογραφή γονέων

Σημείωση: Οι δηλώσεις παραμένουν εχέμυθες.

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Ονοματεπώνυμο του παιδιού
Γεννήθηκε στις Ηλικία
Εξετάσθηκε στις
Επάγγελμα πατέρα επάγγελμα μητέρας
Δ/νση γονέων
Νηπιαγωγείο που φοιτά ή φοίτησε Από πότε;
Ονοματεπώνυμο νηπιαγωγού:

Αποτέλεσμα εξέτασης

I ΔΙ	II ΙΜ	III ΔΠ	IV ΟΣ	V ΕΠ	VI ΕΙ	VII ΣΟ	VII ΟΑΑ	IX ΑΣ	X ΟΧ	XI ΕΠ	XII ΙΣΠ	Συν.
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Αξιολόγηση:

Συμπέρασμα: Εισαγωγή στο σχολείο, δοκιμαστική φοίτηση αναβολή φοίτησης, αλλαγή τύπου σχολείου*

Εξετάστηκε από την:

---

* υπογραμμίστε το σωστό.

Εργασίες του κριτηρίου	Αξιολόγηση και παρατηρήσεις		
	+	-	
1. Δημιουργικό ιχνογράφημα (ΔΙ) "Σ' αυτό το φύλο μπορεί να ζωγραφίσεις ό,τι θέλεις"			
ΙΙ. Ιχνογράφηση μορφών (ΙΜ) "Ζωγραφισέ μου τώρα αυτό που βλέπεις μπροστά σου"			
ΙΙΙ. Διακόσμηση περιθωρίου (ΔΙΙ) Κοίταξε, σ' αυτό το χαρτί έναν κύκλο, ένα σταυρό και ένα τρίγωνο. Τέτοια να μου κάνεις γύρω-γύρω, όπως τα βλέπεις στη σειρά: πρώτα έναν κύκλο, μετά ένα σταυρό και μετά ένα τρίγωνο. Κατάλαβες; Εδώ γύρω - γύρω;"			
IV. Ορισμός μέσω δήλωσης του σκοπού (ΟΣ) "Σε τι χρειαζόμαστε ένα πηρούνι; Μια καρέκλα; Ένα άλογο (ή αυτοκίνητο; Μια κούκλα (ή μια μπάλα); Ενα λουλούδι; Έναν αστυνομικό;			
V. Επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων (ΕΠ) "Θα σου πω κάτι τώρα: Πρόσεξέ με καλά και να μου πεις και συ όπως ακριβως θα το πω εγω: όταν τελειώσουμε την εργασία μας, επιτρέπεται να παίξουμε: Είπα στη θεία μου ότι πρέπει να με επισκεφθεί."			

Εργασίες του κριτηρίου	Αξιολόγηση και παρατηρήσεις		
VI. Επαναληψη Ιστορίας (ΕΙ) "Θα σου πω τώρα μια μικρή ιστορία. Πρόσεξέ με καλά και όταν τελειώσω να μου επαναλάβεις όλα όσα θυμάσαι".			
VII. Σύνθεση ορθογωνίου (ΣΟ) "Κοίταξε, εδώ έχω ένα χαρτόνι. Ένα άλλο εντελώς ίδιο μ' αυτό το έκοψα και έγιναν αυτά τα δυο κομμάτια. Τώρα θέλω να μου τα ενώσεις πάλι για να γίνει ένα χαρτόνι όπως αυτό. Τα δύο κομμάτια μπορείς να τα γυρίσεις όπως εσύ θέλεις".			
VIII. Ολική αντίληψη αριθμοεικόνων (ΟΑΑ) "Πρόσεξέ με καλά! Θα σου δείξω μερικές τέτοιες κάρτες που έχουν επάνω κύκλους. Πρέπει κάθε φορά να κοιτάς καλά και να μου λες αμέσως πόσους κύκλους είδες. Εδώ σου δίνω μερικούς τέτοιους κύκλους. Απ' αυτούς θα μου βάζεις μετά όσους θα βλέπεις σε κάθε κάρτα που σου δείχνω".			
IX. Αντίληψη σχέσεων (ΑΣ) "Κοίταξε καλά αυτές τις φωτογραφίες! Τι νομίζεις ότι έγινε εδώ;"			
X. Ονομασία χρωμάτων (ΟΧ) "Τι χρώμα είναι αυτό;"			
XI. Εκτέλεση τριών παραγγελιών (ΕΠ) "Πάρε αυτό το κλειδί και βάλε το επάνω στην καρέκλα εκεί.Μετά άνοιξε την πόρτα και ύστερα φέρε μου το βιβλίο, που είναι επάνω στο τραπέζι εκεί!".			

Εργασίες του κριτηρίου	Αξιολόγηση και παρατηρήσεις		
XII. Ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων (ΙΣΠ) "Κοίταξε, τι είναι εδώ ζωγραφισμένο; "(Περιμένουμε απάντηση και εν ανάγκη διορθώνουμε!). "Τώρα θέλω να μου τα ζωγραφίσεις όλα επάνω σ' αυτό το χαρτί, δηλαδή την εκκλησία, το έλατο και το τραπέζι. Να μου τα κάνεις όσο καλά μπορείς!".			

5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5:6 ΜΕΧΡΙ 7:6 ΕΤΩΝ

Στάθμιση του Strebel - Test σχολικής ωριμότητας στα ελληνικά σχολικά δεδομένα.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, αποτελεί συνέχεια προηγούμενης εργασίας μας. Με την εργασία εκείνη έγινε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί η διαφορά στη σχολική επίδοση μεταξύ των παιδιών ηλικίας 5:6 - 6:0 και παιδιών ηλικίας 6:1-6:6 ετών. Όπως είναι γνωστό, τα παιδιά και των δύο αυτών ομάδων φοιτούν στην πρώτη τάξη του Δημ. Σχολείου. Ως μέθοδος διάγνωσης της σχολικής τους ικανότητας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν στους δασκάλους της πρώτης τάξης. Οι δάσκαλοι αξιολόγησαν τους μαθητές τους στο τέλος του σχολικού έτους, με βάση τέσσερες κατηγορίες επίδοσης: πολύ καλή, καλή, σχεδόν καλή και κακή.

Είναι σαφές ότι τα αποτελέσματα της έρευνας εκείνης στηρίζονταν στις κρίσεις των δασκάλων. Τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της μεθοδολογίας αυτής τα είχαμε επισημάνει στην εργασία εκείνη. Η τωρινή μας εργασία στηρίζεται σε μια επιστημονικότερη μεθοδολογική βάση, όπως θα δείξουμε παρακάτω.

Είναι γνωστό ότι η εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο γίνεται όχι με βάση ένα ψυχοδιαγνωστικό μέσο, αλλά με βάση μια αυθαίρετη διοικητική πράξη, η οποία περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας 5:6 μέχρι 6:6 ετών. Είναι ευνόητο ότι η επιλογή αυτή δε στηρίζεται σε καμιά σοβαρή επιστημονική έρευνα.

Η σχολική ωριμότητα η ικανότητα έχει δύο όψεις: τη γνωστική και τη χαρακτηρολογική (Strebel 1964). Η εξέλιξη των δύο αυτών πλευρών της προσωπικότητας είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή φοίτηση του παιδιού στο σχολείο (Ζάχαρης Δημ. 1989). Η χαρακτηρολογική ωριμότητα έχει σχέση κυρίως με την ικανότητα του παιδιού να συγκεντρώνει την προσοχή του για πολύ χρόνο, να παραιτείται από την ικανοποίηση στιγμιαίων αναγκών, δηλαδή να αυτοκυβερνιέται, να φέρει σε πέρας ετερόθετες εργασίες με επιμονή και υπομονή, να έχει την παρώθηση της επίδοσης κτλ. (βλέπε και Schenk-Danzinger 1985).

2. Η υπόθεσή μας

Αφετηρία της εργασίας μας είναι η υπόθεση ότι ένας από τους παράγοντες της σχολικής ωριμότητας είναι και η ηλικία και ότι με την αύξηση της ηλικίας, αυξάνει και η σχολική ωριμότητα του παιδιού. Απέναντι στη μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας και της σχολικής ωριμότητας, διατυπώσαμε την ακόλουθη υπόθεση: Τα παιδιά της ηλικίας 6:1-6:6 ετών είναι ωριμότερα σχολικώς, τόσο από γνωστική όσο και από χαρακτηρολογική πλευρά, από τα παιδιά ηλικίας 5:6-6:0 ετών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας.

α) Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούνταν από τέσσερις διαφορετικές ως προς την ηλικία ομάδες παιδιών. Οι δύο πρώτες ομάδες αποτελούνταν από 200 παιδιά του νηπιαγωγείου ηλικίας 5:6-6:0 και 6:1-6:6 ετών. Οι άλλες δύο ομάδες, αποτελούνταν από 200 παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου ηλικίας 6:6-7:0 και 7:1-7:6 ετών. Το σύνολο του δείγματος προερχόταν από νηπιαγωγεία και σχολεία των Ιωαννίνων και της Άρτας που ανήκε στην κατώτερη και μεσαία κοινωνική τάξη (βλέπε Δημ. Ζάχαρη: Παιδαγωγική Ψυχολογία, 1981).

β) Χρόνος και διάρκεια εξέτασης

Η εξέταση των παιδιών του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του σχολείου έγινε το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου 1991. Ο χρόνος αυτός θεωρήθηκε καταλληλότερος, επειδή τα παιδιά του νηπιαγωγείου βρίσκονται τρείς περίπου μήνες πριν από την είσοδό τους στο σχολείο. Η εξέταση ήταν ατομική και κυμαινόταν από 30 μέχρι 60 λεπτά, ανάλογα με την ταχύτητα εργασίας του κάθε παιδιού (βλέπε Strebel 1964).

γ) Ψυχοδιαγνωστικό μέσο

Ως ψυχοδιαγνωστικό ή ψυχομετρικό μέσο χρησιμοποιήθηκε το Test σχολικής ωριμότητας του Πανεπιστημίου του Freiburg της Ελ-

βετίας. Το Test αυτό περιλαμβάνει 12 επιμέρους εργασίες, οι οποίες προέρχονται από διάφορα σταθμισμένα tests, τις ακόλουθες (σε παρένθεση η προέλευση της κάθε εργασίας):

I. ελεύθερο ιχνογράφημα (Danzinger)
II. ιχνογράφηση μορφών (Winkler)
III. διακόσμηση περιθωρίου (Danzinger)
IV. ορισμός μέσω δήλωσης του σκοπού (Binet)
V. επανάληψη ιστορίας (Winkler)
VII. σύνθεση ορθογωνίου (Binet)
VIII. Ολική αντίληψη αριθμοεικόνων (Winkler)
IX. κατανόηση σχέσης εικόνων (Danzinger)
X. ονομασία κύριων χρωμάτων (Binet)
XI. εκτέλεση τριών παραγγελιών (Binet)
XII. ιχνογράφηση σχηματικών απεικονήσεων (Bühler & Hetzer).

Οι παραπάνω εργασίες των tests έχουν απόλυτη σχέση με τις εργασίες που θα αντιμετωπίσει το παιδί στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας.

δ) Η ερευνητική ομάδα

Την ερευνητική ομάδα αποτέλεσαν 20 φοιτήτριες του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίες έλαβαν μέρος σε δύο εξαμηνιαία σεμινάρια μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Η επιλογή των φοιτητριών, έγινε μέσα από 150 φοιτήτριες και φοιτητές που έλαβαν μέρας στα δύο σεμινάρια. Κατά τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου οι φοιτήτριες διδάχτηκαν το test και έκαμαν μία δοκιμαστική εφαρμογή. Στόχος της δοκιμαστικής εφαρμογής ήταν να έλθουν οι μελλοντικοί ερευνητές σε αντιπαράθεση με τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή του test σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Επακολούθησε σε βάθος συζήτηση ως προς τη διαδικασία εφαρμογής του test και ως προς τη συμπεριφορά του ερευνητή κατά τη διάρκεια της εξέτασης του παιδιού. Η συζήτηση αφορούσε κυρίως τον τρόπο αποκατάστασης επαφής με το παιδί, το χώρο εξέτασης του παιδιού, τις οδηγίες του ερευνητή προς το παιδί για την κάθε εργασία, το υλικό της κάθε εργασίας, την παρατήρηση του παιδιού κατά τη διάρκεια της εργασίας, τη βαθμολόγηση των εργασιών, τις λειτουργίες που εξετάζει η κάθε εργασία, τη δυνατότητα συμψηφισμού που υπάρχει μεταξύ ορισμένων εργασιών, κτλ. Δόθηκε στις φοιτήτριες να αντιληφθούν ότι η αξιολόγηση του κάθε παιδιού δεν θα πρέπει να είναι

μόνο ποσοτική (σε πόσες ερωτήσεις απάντησε σωστά), αλλά και ποιοτική (δηλαδή, πως το παιδί έφθασε στη λύση του προβλήματος).

Στη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 1991 έγιναν περαιτέρω δοκιμαστικές εφαρμογές του test από τις ίδιες φοιτήτριες με παράλληλη συμμετοχή τους σε σχετικό σεμινάριο, κατά το οποίο έγινε ατομική εξέταση της κάθε φοιτήτριας όσον αφορά την κατανόηση του test και τη διαδικασία της εφαρμογής του στα παιδιά. Οι φοιτήτριες έχοντας υπόψη τις οδηγίες για την αξιολόγηση της επίδοσης που δόθηκαν κτά τη διάρκεια του σεμιναρίου, ασκήθηκαν στη συμπλήρωση του φύλλου εξέτασης, η οποία γινόταν στο τέλος της εξέτασης κάθε παιδιού.

ε) Η διαδικασία εφαρμογής του test

Η εφαρμογή του test, έγινε όπως είπαμε παραπάνω κατά το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου, αρχικώς στα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου και εν συνεχεία στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή του test σε παιδιά της πρώτης τάξης έγινε επειδή η εργασία αυτή δεν στοχεύει μόνο στο να διαπιστωθεί η σχολική ικανότητα των παιδιών που πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο, αλλά και για να σταθμιστεί το test στα ελληνικά σχολικά δεδομένα.

Κάθε φοιτήτρια-ερευνήτρια εξέταζε δύο παιδιά την ημέρα και μόνο κατά τις προμεσημβρινές ώρες, κατά προτίμηση μεταξύ των ωρών 9-11, όταν τα παιδιά ήταν ξεκούραστα και συμμετείχαν αυθόρμητα στην εργασία. Φοιτήτρια και μαθητής αποσύρονταν στο γραφείο του σχολείου, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά βρίσκονταν στις τάξεις τους για το μάθημα. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης του παιδιού, που κυμαινόταν από 30 έως 60 λεπτά, δεν επιτρεπόταν να μπει κανείς στο γραφείο. Το τηλέφωνο, όπου υπήρχε, διακόπτονταν (κατέβαζε ο ερευνητής το ακουστικό). Πρέπει να σημειωθεί ότι η κάθε φοιτήτρια ήρθε σε επαφή με τα παιδιά μερικές μέρες νωρίτερα και ήταν γνωστή σ' αυτά.

στ) Το φύλλο εξέτασης (Φ.Ε.).

Για την αξιολόγηση του κάθε παιδιού χρησιμοποιήθηκε το φύλλο εξέτασης (Φ.Ε.), το οποίο περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

1. Τα στοιχεία του παιδιού, δηλαδή το ονοματεπώνυμο, την ημερομηνία γέννησης, την ηλικία, την ημερομηνία εξέτασης, το επάγ-

γελμα του πατέρα και της μητέρας, το νηπιαγωγείο που φοιτά ή φοίτησε και το ονοματεπώνυμο της νηπιαγωγού.

2. Τον πίνακα με το αποτέλεσμα της εξέτασης.

3. Την αξιολόγηση του παιδιού από τον εξεταστή.

4. Το τελικό συμπέρασμα (σχετικό με το αν το παιδί πρέπει ή δεν πρέπει να φοιτήσει στο σχολείο).

5. Τις εργασίες (προβλήματα) του Test.

Στο τμήμα αυτό του Φ.Ε. περιλαμβάνονται οι επιμέρους εργασίες του test, οι οδηγίες που πρέπει να δώσει ο εξεταστής στο παιδί για την κάθε εργασία, η αξιολόγηση της απάντησης του κάθε παιδιού με ένα + ή - και οι παρατηρήσεις του εξεταστή.

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο στόχος μας σε πρώτη φάση δεν είναι να τα ερμηνεύσουμε. Πρόθεσή μας είναι να διαπιστώσουμε πόσα από τα παιδιά ηλικίας 5:6 - 6:6 που πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και πόσα όχι. Το γιατί μερικά μπορούν και μερικά δεν μπορούν, θα διαπιστωθεί με μια περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του test σε επόμενη εργασία. Η θέση μας αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι κάθε παιδί αυτής της ηλικίας οφείλει να φοιτήσει και φοιτά στο σχολείο, ανεξάρτητα αν είναι ή δεν είναι σε θέση να ανταποκρθεί, στις υψηλές απαιτήσεις του. Το πρώτο μας, επομένως, πρόβλημα είναι το πόσα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν και όχι το γιατί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις.

Ως κριτήριο σχολικής ωριμότητας θεωρούμε την επιτυχία του παιδιού στα 12 μέχρι 10 υπο-test σχολικής ωριμότητας, κυρίως όμως στα 4 κρίσιμα υπό-tests, δηλαδή στα I, III, VIII και IX.

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στα 12-10 υπό-tests απάντησαν σωστά 31 (από τα 100) παιδιά ηλικίας 5:6-6:0 ετών, 54 παιδιά ηλικίας 6:1-6:6 ετών, 78 παιδιά ηλικίας 6:7-7:0 ετών και 81 παιδιά ηλικίας 7:1-7:6 ετών (πίνακας 1). Στα 4 κρίσιμα για τη σχολική ωριμότητα θεωρούμενα υπο-tests (I, III, VIII και IX) οι αντίστοιχες κατά ηλικία συχνότητες είναι 22, 39, 68 και 73 (πίνακας 2).

Πίνακας 1.
Σχέση μεταξύ επίδοσης στα 12 προβλήματα του test και ηλικίας.

	Ηλικία			
Κλίμακα	5:6-6:0	6:1-6:6	6:7-7:0	7:1-7:6
12-10	31	54	78	81
9-5	69	46	22	19

Πίνακας 2.
Σχέση μεταξύ ηλικίας και επίδοσης στα 4 κρίσιμα προβλήματα του Test.

	Ηλικία			
Κλίμακα	5:6-6:0	6:1-6:6	6:7-7:0	7:1-7:0
4	22	39	68	73
3-1	78	61	32	27

Με τη σύμπτυξη των ηλικιών των παιδιών σε δύο αντί για τέσσερες, δηλαδή σε παιδιά του νηπιαγωγείου ηλικίας 5:6-6.6 ετών και σε παιδιά του σχολείου ηλικίας 6.7-7:6 ετών, είχαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα: στα 200 παιδιά του νηπιαγωγείου 42,5% (85) απάντησαν σωστά στα 12-10 υπό-tests (πίνακας 3) ενώ στα 200 παιδιά του σχολείου το ποσοστό επιτυχίας ήταν 79,5% (159). Η ίδια διαφορά παρατηρείται και στα 4 κρίσιμα υπο-tests μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και των παιδιών του σχολείου. (πίνακας 4).

Πίνακας 3.
Σχέση μεταξύ επίδοσης στα 12 προβλήματα του test και ηλικίας παιδιών νηπιαγωγείου-σχολείου.

	Ηλικία			
Κλίμακα	5:6-6:0	6:1-6:6		
12-10	85	159		
9-5	115	41		

Πίνακας 4.
Σχέση μεταξύ της επίδοσης στα 4 κρίσιμα προβλήματα του test και της ηλικίας των παιδιών του νηπιαγωγείου και του σχολείου.

	Ηλικία			
Κλίμακα	5:6-6:0	6:1-6:6		
4	61	141		
3-1	139	59		

Παρατηρείται στα ανωτέρω αποτελέσματα μια προοδευτική αύξηση του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών στο tests με την αύξηση της ηλικίας. Την εναλλακτική υπόθεση (υπάρχει εξάρτηση μεταξύ ηλικίας και σχολικής ωριμότητας) την ελέγξαμε με το trest X^2 τεσσάρων κυψελίδων (πίνακας διπλής εισόδου). Ως επίπεδο σημαντικότητας επιλέξαμε το P=0,05 και P=0,01. Στους πίνακες διπλής εισόδου (1, 2,3 και 4) βρίσκονται οι συχνότητες (αριθμός παιδιών) με τον αντίστοιχο συνδυασμό των μεταβλητών "ηλικία" και "βαθμός επιτυχίας".

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του ελέγχου της υπόθεσής μας η διαφορά επίδοσης στο tests που παρατηρείται μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και του σχολείου (πίνακας 3) είναι σημαντική τόσο σε επίπεδο σημαντικότητας P=0,05 όσο και σε επίπεδο σημαντικότητας P=0,01. Η διαφορά είναι σημαντική όχι μόνο στις απαντήσεις των παιδιών στο σύνολο του test, αλλά και στις απαντήσεις στα 4 ως κρίσιμα θεωρούμενα υπο-tests (πίνακας 4).

Μια περαιτέρω διαφοροποίηση των παιδιών του νηπιαγωγείου και του σχολείου ως προς την ηλικία (πίνακες 1 και 2) δείχνει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά επίδοσης στο test τόσο μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου όσο και μεταξύ των παιδιών του σχολείου. Ο έλεγχος για τη σημαντικότητα της διαφοράς και στις δύο περιπτώσεις έγινε με το test X^2 και με επίπεδο σημαντικότητας P=0,01 και P=0,05.

Συμπέρασμα

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα υπάρχει σαφής εξάρτηση μεταξύ ηλικίας και σχολικής ωριμότητας. Καταλληλότερη ηλικία για την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο είναι η ηλικία των 6:6 - 7:0 ετών. Στην ηλικία αυτή 78% των παιδιών απαντά σωστά στα 12-10 προβλήματα του test και 68% στα 4 κρίσιμα θεωρούμενα προβλήματα.

Με βάση το αποτέλεσμα αυτό έχουμε και στάθμιση του Strebel-test σχολικής ωριμότητας στα ελληνικα δεδομένα.

Σημειώσεις

1. Ζάχαρης Δημ.: Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου; Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1989.

2. Οι δύο όροι, σχολική ωριμότητα και σχολική ικανότητα, χρησιμοποιούνται εδώ ως ταυτόσημοι, χωρίς στην πραγματικότητα να έχουν το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο.

3. Εισαγωγή και μετάφραση στα ελληνικά από τον Δημ. Ζάχαρη. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1991.

4. Strebel G: Schulreifetest, 1964.

5. Για περισσότερη ενημέρωση όσον αφορά την προγνωστική αξία κάθε εργασίας και το υλικό το οποίο χρησιμοποιείται, βλέπε Strebel 1964, μετ. Δημ. Ζάχαρη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1991.

6. Ζάχαρης Δημήτριος: Παιδαγωγική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1991.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του Strebel-Test σχολικής ωριμότητας στα ελληνικά σχολικά δεδομένα.

Εισαγωγή

Το περιβάλλον, στενότερο και ευρύτερο, παίζει αποφασιστικό ρόλο στην εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών και των χαρακτηρολογικών ιδιοτήτων του παιδιού. Ιδιαίτερα το κοινωνικό στρώμα προέλευσης του παιδιού (κατώτερο, μέσο, ανώτερο) επηρεάζει σημαντικά τόσο την εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων του, όσο και την ικανότητα αυτοκυβέρνησής του (Schenk-Danzinger 1985, Ζάχαρης 1989, Παρασκευόπουλος 1983). Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται ότι ισχύουν γκαι για τη σχολική ικανότητα ή ωριμότητα του παιδιού. Η μεταβλητή αυτή δεν επηρεάζεται μόνο από τον παράγοντα "ηλικία", αλλά και από τον παράγοντα "κοινωνική τάξη". Μετά από την εφαρμογή και στάθμιση του Strebel-Test (1964) σχολικής ωριμότητας στα ελληνικά σχολικά δεδομένα, (Ζάχαρης 1991), θα προσπαθήσουμε στην εργασία μας αυτή να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα εφαρμογής του Test από την πλευρά της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών και την επίδρασή της στην εξέλιξη της σχολικής τους ικανότητας.

1. Η υπόθεσή μας

Απέναντι στη μηδενική υπόθεση (δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής ικανότητας και κοινωνικής τάξης του παιδιού) διατυπώσαμε την εναλλακτική υπόθεση:

Τα παιδιά των 5:6-6:6 ετών που προέρχονται από τη μέση ή ανώτερη κοινωνική τάξη είναι ικανότερα σχολικώς απ' ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική τάξη. Αυτό σημαίνει ότι τα πρώτα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις εργασίες του σχολείου, οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά κ.τ.λ.

2. Μεθοδολογία

α. Το δείγμα

Ως δείγμα του παιδικού πληθυσμού χρησιμοποιήσαμε τα 200 παιδιά του νηπιαγωγείου ηλικίας 5:3-6:3 ετών, στα οποία ήδη είχαμε εφαρμόσει το Strebel-Test σχολικής ωριμότητας.

β. Οι μεταβλητές

i. Επίδοση των παιδιών στο Test:

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με την επίδοσή τους, ήτοι: σ' αυτά που απάντησαν σωστά στα 7-8 "συμπτωματικά"* για τη σχολική ωριμότητα υπο-tests του Strebel-Test και σ' αυτά που απάντησαν σε 4-6 υπο-tests.

ii. Κοινωνική τάξη

Η ένταξη του παιδιού σε μια από τις τρείς κοινωνικές τάξεις έγινε με βάση το βαθμό μόρφωσης του κάθε γονέα, ο οποίος περιλαμβάνει:

α) τη σχολική μόρφωση (βαθμοί 1-4)
β) την επαγγελματική εκπαίδευση (βαθμοί0-4)
γ) την επαγγελματική δραστηριότητα (βαθμοί 0-4)

Οι βαθμοί του πατέρα και της μητέρας αθροίστηκαν. Στην περίπτωση που έλειπε ο ένας γονέας, (θάνατος, διαζύγιο) διπλαστιάστηκαν οι βαθμοί του άλλου. Στη συνέχεια, έγινε η ακόλουθη ταξινόμηση:

---

* "Συμπτωματικά για την σχολική ωριμότητα" σημαίνει ότι η σωστή απάντηση σ' αυτά είναι σύμπτωμα της σχολική ωριμότητας. Τα υπο-test αυτά είναι τα ακόλουθα 8:
Δημιουργικό ιχνογράφημα (I)
Ιχνογράφηση μορφών (II)
Διακόσμηση περιθωρίου (III)
Επανάληψη δεκαεξασύλλαβων προτάσεων (V)
Ολική αντίληψη αριθμοεικόνων (VIII)
Κατανόηση σχέσης εικόνων (IX)
Εκτέλεση τριών παραγγελιών (XI)
Ιχνογράφηση σχηματικών παραστάσεων (XII).

2	μέχρι	10	βαθμοί	κατώτερο στρώμα
11	μέχρι	15	βαθμοί	μέσο κατώτερο στρώμα
16	μέχρι	24	βαθμοί	μέσο ανώτερο στρώμα

Κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων συγχωνεύτηκαν το μέσο ανώτερο και μέσο κατώτερο στο μεσαίο στρώμα (Ζάχαρης 1991).

Τα στοιχεία για το βαθμό μόρφωσης των γονέων του κάθε παιδιού υπήρχαν ήδη συμπληρωμένα στο φύλλο εξέτασής του (Φ.Ε.). Με βάση τα στοιχεία αυτά έγινε η ένταξή του στην αντίστοιχη κοινωνική τάξη (κατώτερη ή μέση), η οποία αναγράφηκε στην επάνω δεξιά πλευρά της πρώτης σελίδας του Φ.Ε.

3. Έλεγχος των Φ.Ε.

Από τον έλεγχο των Φ.Ε. διαπιστώσαμε ότι 117 από τα 200 παιδιά του νηπιαγωγείου ανήκαν στην κατώτερη κοινωνική τάξη. Τα υπόλοιπα 83 ανήκαν στη μέση κοινωνική τάξη. Η περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων των Φ.Ε. έδειξε ότι από τα 117 παιδιά της κατώτερης τάξης 36 απάντησαν σωστά σε 8 έως 7 υπό-test (ανώτερη επίδοση) και 81 σε 6-4 (κατώτερη επίδοση). Από τα 83 παιδιά της μέσης κοινωνικής τάξης τα 46 είχαν ανώτερη επίδοση (8-7) και 38 κατώτερη επίδοση (6-4).

Ο έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς έγινε με το test X^2. Ως επίπεδο σημαντικότητας επιλέξαμε το $p=0,05$. Το αποτέλεσμα του ελέγχου δείχνει ότι με πιθανότητα λάθους 5% η διαφορά είναι σημαντική και επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (Ho). Μεταξύ επίδοσης στο Test και κοινωνικής τάξης υπάρχει εξάρτηση. Τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης έχουν καλύτερη επίδοση στο test απ' ό,τι τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης (πίνακας 1).

4. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η υπεροχή των παιδιών της μεσαίας κοινωνικής τάξης ως προς την επίδοση στο test σχολικής ωριμότητας έναντι των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης οφείλεται προφανώς στους εξής κοινωνικούς παράγοντες:

α) Τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης προέρχονται από οικογένειες ανειδίκευτων ή ειδικευμένων εργατών, με χαμηλή σχολική

μόρφωση (απολυτήριο δημοτικού) και με ανύπαρκτη ή βραχεία επαγγελματική εκπαίδευση.

β) Οι προσφορές και οι ευκαιρίες δημιουργικής μάθησης, από τις οποίες εξαρτάται η εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών, είναι πενιχρές για τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης.

γ) Οι συναισθηματικές ενισχύσεις, από τις οποίες εξαρτάται η εξέλιξη της παιδικής αυτοκυβέρνησης, δηλαδή η ικανοποίηση των βασικών παιδικών αναγκών για ασφάλεια, για παιγνίδι και απασχολησ, για ομαλή οικογενειακή ζωή, και γενικώς για ζυγισμένη παιδαγωγική καθοδήγηση είναι σε μεγαλύτερο βαθμό δεδομένες στα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης απ' ό,τι στα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης. Τα πρώτα εξελίσσουν, λόγω θετικών ενισχύσεων από την οικογένεια, πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα, κάτι που δεν είναι δεδομένο για τα παιδιά της κατώτερης τάξης. Αυτά δε διαθέτουν βέβαια μικρότερες γνωστικές ικανότητες. Απλώς δεν είναι γι' αυτά δεδομένες οι αναγκαίες προκλήσεις του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος για την εκδίπλωση των καταβολών τους και των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους. Επίσης οι γονείς με χαμηλή μόρφωση δε διαθέτουν και την κατάλληλη παιδαγωγική στάση για την εξέλιξη της παιδικής αυτοκυβέρνησης (βλέπε: Schenk-Danzinger 1985, Müller 1967, Nossberger 1965, Ζάχαρης 1989).

Πίνακας 1
Επίδοση και κοινωνική τάξη

Επίδοση στο Test	Κοινωνική Τάξη		
	Κατώτερη	Μέση	Σύνολο
8-7	36	46	82
6-4	81	37	118
Σύνολο	117	83	200

5. Παιδαγωγική επέμβαση

Σε προηγούμενη εργασία μας (Ζάχαρης 1989 σελ. 121) είχαμε διαπιστώσει ότι το δυσμενές κοινωνικό περιβάλλον ευθύνεται για τις χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών του κατώτερου στρώματος έναντι των παιδιών του μεσαίου και ανώτερου στρώματος. Είχαμε χαρακτηρίσει τις κατώτερες επιδόσεις των πρώτων ως "περιβαλλοντική ανά-

σχεση", η οποία αναφέρεται στις εξής πλευρές της εξέλιξης του παιδιού:

1. στην αρχική επιτάχυνση της γνωστικής εξέλιξης και στο ύψος του επιπέδου που επιτυγχάνει αυτή αργότερα.

2. στο είδος και στη διαμόρφωση των γνωστικών τρόπων πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

3. στη διαμόρφωση της διαρκούς παρώθησης της επίδοσης.

Η μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτάχυνση της πνευματικής εξέλιξης, που προκαλείται μέσω των διαφορών υποκίνησης του περιβάλλοντος κατά την προσχολική ηλικία, ασκεί εξακολουθητική επίδραση στο τελικό επίπεδο εξέλιξης που θα επιτύχει το κάθε παιδί, αφού ένα πρώιμο προβάδισμα ή μια πρώιμη καθυστέρηση της εξέλιξης δεν ακυρώνεται ή αντίστοιχα δεν επανορθώνεται εύκολα στα επόμενα χρόνια, έστω και με σταθεροποίηση της υποκίνησης του περιβάλλοντος στον επόμενο χρόνο της ζωής.

Η παρώθηση της επίδοσης είναι αποτέλεσμα της αγωγής στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, γι' αυτό η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η επιτυχία εξαρτάται από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια. Στο κατώτερο κοινωνικό στρώμα λειτουργεί ο μηχανισμός του "περιβαλλοντικού αποκλεισμού" (Heckhausen 1969) ο οποίος έχει ως αποτέλεσμα την "απαισιόδοξη" παρώθηση επίδοσης του παιδιού. Οι γονείς δεν προσδοκούν από το παιδί ανώτερες επιδόσεις ή δεν αντιδρούν θετικά σε μια επιτυχία του και δεν παίρνουν ουδέτερη στάση σε μια αποτυχία (Ζάχαρης 1989 σελ. 96).

Για την εξουδετέρωση της "περιβαλλοντικής ανάσχεσης" στους παραπάνω τομείς της εξέλιξης των παιδιών του κατώτερου στρώματος είναι απαραίτητο να εξελιχθούν προγράμματα υποστήριξης των παιδιών αυτών στους ανωτέρω τομείς και στα πλαίσια των νηπιαγωγείων των υποβαθμισμένων περιοχών των πόλεων και της επαρχίας. Το ίδιο ισχύει και για την εξουδετέρωση του μηχανισμού του "περιβαλλοντικού αποκλεισμού". Πρέπει να διαμορφωθούν κατάλληλα προωθητικά προγράμματα προσχολικής αγωγής, τα οποία να προσφέρουν δυνατότητες εξισορρόπησης της δυσμενούς οικογενειακής αγωγής, σε μια περίοδο αυξημένης πλαστικότητας της παρώθησης της επίδοσης (Ζάχαρης, 1989, σελ. 97). Τα διαφέροντα του παιδιού εξαρτώνεται έντονα από τις εξωτερικές επιδράσεις, δηλαδή από το κοινωνικό του περιβάλλον. Το κοινωνικό στρώμα ασκεί επομένως καταλυτική επίδραση στον τομέα αυτό.

Σημαντική θέση στα προγράμματα ενίσχυσης των παιδιών των υποβαθμισμένων περιοχών πρέπει να έχει η υποστήριξη της γλωσσικής εξέλιξης, κυρίως στους τομείς της άρθρωσης, τη διάκρισης των φθόγγων, του λεξιλογίου και της σύνταξης. Πρέπει αρχικώς να γίνεται διάγνωση του γλωσσικού επιπέδου εξέλιξης με ειδικά test και στη συνέχεια να γίνεται ομαδοποίηση των παιδιών κατά γλωσσικές ικανότητες. Η ομαδοποίηση βέβαια αυτή δεν είναι πάντοτε απαραίτητη, αφού τα παιδιά αυτά έχουν κοινή περίπου αφετηρία και κοινό επίπεδο εξέλιξης (βλέπε Ζάχαρης, 1989, σελ. 122).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΖΑΧΑΡΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ: Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου; Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1989.

2. ΖΑΧΑΡΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ: Παιδαγωγική Ψυχολογία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1991.

3. ΖΑΧΑΡΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ: Σχολική ικανότητα των παιδιών ηλικίας 5:6-6:6 ετών. Περιοδικό Σχολείο και Ζωή, 11, 1991.

4. HECKHAUSEN H: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. Στον Roth H. (έκδ.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart, 1969.

5. MÜLLER R.: Famille und Schulreife. Στο: Beiheft zur Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Cöttingen, 1967.

6. NOSSBERGER F.: Studie über die diagnostische und prognostische Verlässlichkeit des Schulreifetests von Karas-Seyfried bei Grosstadtkinden. Στο: Erziehung und Unterricht, Helf 10.

7. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι.: Εξελικτική Ψυχολογία 1983.

8. SCHENK-DANZINGER: Entwicklungspsychologie. Wien, 1985.

9. STREBEL G.: Schulreifetest. Freiburg, 1964. Εισαγωγή και μετάφραση: Δημήτριος Ζάχαρης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1991.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΝΝΟΙΩΝ

Α

Β

Γ

Δ

Ε

Η

Θ

Ι

Κ

Λ

Μ

Ν

Ο

Π

Σ

Τ

Υ

Φ

Χ

Ψ

Ω

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ - ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ

Βαλαωρίτου 25 - Τηλ. (0651) 77358 ΙΩΑΝΝΙΝΑ