

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ (ONLINE)
ΤΟΜΟΣ Δ΄

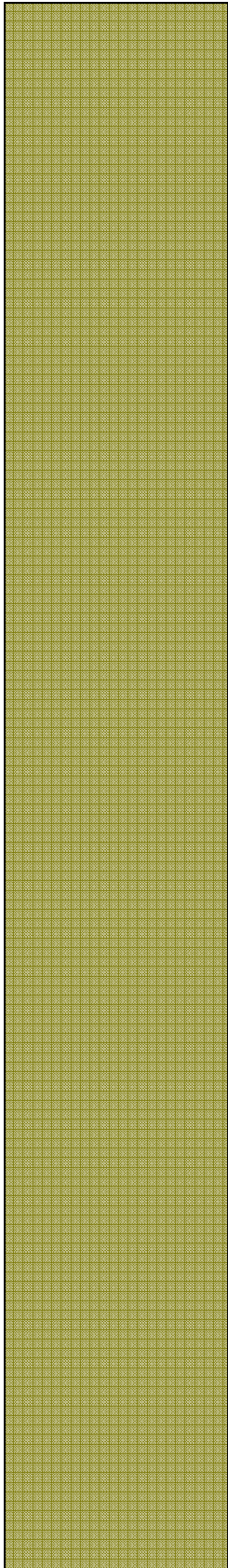
**Περιοδική Έκδοση Έρευνας στην Εκπαίδευση
Του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2011



YEARBOOK

OF THE DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD STUDIES

(ONLINE)

VOLUME 4

A JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION AND TRAINING

UNIVERSITY OF IOANNINA PUBLICATIONS



UNIVERSITY OF IOANNINA

IOANNINA

GREECE

Συντακτική Επιτροπή

Πρόεδρος της Συντακτικής Επιτροπής

Βασίλειος Κούτρας

Αν. Καθηγητής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Μέλη της Συντακτικής Επιτροπής

Βασίλειος Κούτρας, Αν Καθηγητής, Τζένη Παγγέ, Καθηγήτρια, Γεωργία Παπαντωνίου,

Επ. Καθηγήτρια, Κατερίνα Πλακίτση, Επ. Καθηγήτρια, Μαριάννα Σπανάκη, Επ.

Καθηγήτρια

Επιμέλεια κειμένων

Μαριάννα Σπανάκη

Επ. Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συντονίστρια

Μαριάννα Σπανάκη

Επ. Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

επικοινωνία:mspanaki@cc.uoi.gr

Μέλη της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής του Δ' Τόμου

Τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος και ειδικοί κριτές

Εκδότης

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ISSN: 2241-200X

Copyright © 2011: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και οι συγγραφείς των άρθρων ατομικά

Διαμόρφωση κειμένων: Έφη Κατσαδήμα (ΕΤΕΠ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Τεχνική επιμέλεια Έκδοσης και Ιστοσελίδας: Χρήστος Μπάρκας (Τεχνικός Ιστοσελίδας, Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) & Αποστολία Παγγέ (Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Απαγορεύεται η μερική ή ολική χρήση υλικού από την «Επετηρίδα» χωρίς την αναφορά στην ηλεκτρονική σελίδα του περιοδικού ως πηγή «βιβλιογράφηση» και χωρίς την γραπτή άδεια της Συντακτικής Επιτροπής.

Website: <http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/epetirida.htm>

περιεχόμενα

- σελ.1 **Εκδοτικό Σημείωμα**
- σελ.4 **Γιώτσα Άρτεμις, Ευσταθία Μακρή, Σοφία Κουτελού, Άννα Σταματελάτου, Αργυρώ Χαβρεδάκη**
Συστημική Θεώρηση Οικογένειας και Ομάδες Συμβουλευτικής Γονέων
- σελ.25 **Παναγιωτάκου Χριστίνα, Τζένη Παγγέ**
Η διδακτική της μουσικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- σελ.37 **Παπαντωνίου Γεωργία**
Σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικής μάθησης και της κατανόησης του κειμένου σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου
- σελ.59 **Ρέντζου Κωνσταντίνα**
Το επίπεδο της Ποιότητας της παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς σταθμούς
- σελ.87 **Roth Michel Wolf**
Through the Eyes of the Learner
- σελ.109 **Abstracts**
- σελ.114 **Βιογραφικά Σημειώματα των συγγραφέων**
- σελ.117 **Στοιχεία για την υποβολή άρθρων στην Επετηρίδα**

contents

- p. 1 **Editorial note**
- p. 4 **Artemis Giotsa, Ephstathia Makri, Sophia Koutelou, Anna Stamatelatou, Argyro Chavraki**
The Application of Systemic Theory in Parents' Training Groups
- p.25 **Christina Panagiotakou and Jenny Pagge**
Teaching Music with ICT in Primary and Secondary Education
- p.37 **Papantoniou,Georgia**
The relationships among text anxiety learning strategy use and text comprehension in elementary school children
- p.59 **Rentzou Constantina**
Level of Quality of Care and Education provided by Day Care Centers
- p.87 **Wolff-Michal Roth**
Through the Eyes of the Learner
- p.109 **Abstracts**
- p.114 **Brief C.Vs of Contributors**
- p.117 **Guidelines for submitting an Article**

ΕΚΔΟΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η έκδοση του πρώτου διαδικτυακού τόμου της Επετηρίδας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών έρχεται να συνεχίσει την έκδοση επί χάρτου που πραγματοποιήθηκε ήδη τρεις φορές. Έτσι ο πρώτος διαδικτυακός τόμος είναι στην πράξη ο τέταρτος τόμος της Επετηρίδας. Με τον τέταρτο κατά σειρά τόμο η Επετηρίδα γίνεται περιοδικό με κριτές και όλα τα άρθρα που δημοσιεύονται στον τωρινό τόμο (και όσα θα υποβληθούν μελλοντικά) θα έχουν κριτές εν ενεργεία πανεπιστημιακούς του ίδιου με το κάθε υποβαλλόμενο άρθρο επιστημονικού πεδίου.

Η συνεχής έρευνα των μελών ΔΕΠ και η ανάδυση νέων ερευνητικών φωνών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που συντελείται με τη λήψη διδακτορικών διπλωμάτων αλλά και την ανάρρηση επίτιμων διδασκτόρων από τη διεθνή κοινότητα των επιστημόνων αναδεικνύει τα πεδία της σύγχρονης έρευνας, προωθεί την επιστημονική διερεύνηση και συνδέει το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τη διεθνή έρευνα που επιτελείται στα Πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο. Ο δίγλωσσος τίτλος του τόμου (Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Year Book of the Department of Early Childhood Education A Journal of Research in Education and Training University of Ioannina) σε αντιστοιχία με τη δυνατότητα δημοσίευσης κειμένων σε δυο γλώσσες θα επιτρέψει την ευρύτερη δικτυακή διακίνηση των κειμένων.

Όπως είναι γνωστό οι Σχολές Επιστημών Αγωγής καλλιεργούν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων που μπορεί να αφορά όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης. Στον τωρινό τόμο η Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών δημοσιεύει ένα αριθμό άρθρων μελών ΔΕΠ που προέρχονται από έρευνες και ανακοινώσεις σε συνέδρια καθώς και κείμενα από νέες φωνές στην έρευνα που είτε αποπεράτωσαν πρόσφατα τη διατριβή τους και δημοσιεύουν ορισμένα από τα πορίσματά τους ή είναι νέοι συνεργάτες ερευνητές που καταπιάνονται με την αναζήτηση σύγχρονων θεμάτων που άπτονται της Εκπαίδευσης. Η διδακτική, οι νέες τεχνολογίες, η μουσική στην Εκπαίδευση, οι Φυσικές επιστήμες, η Εκπαιδευτική Ψυχολογία και η Κοινωνική Ψυχολογία αποτελούν τα πεδία με τα οποία συνυφαίνονται τα κείμενα αυτού του τόμου. Η Επετηρίδα είναι ανοιχτή στην υποβολή άρθρων σε δύο γλώσσες (Ελληνικά & Αγγλικά) σε όλα τα γνωστικά πεδία που θεραπεύει το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Η πολύπλοκη σχέση Εκπαίδευσης κοινωνίας και γνωστικών πεδίων απασχολεί όλα τα κείμενα του τόμου συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση ποικίλων μηχανισμών που

αφορούν τα παιδιά και τους νέους αλλά και την επιστημονική κοινότητα που αναζητεί νέες εφαρμογές και συνεχή επαφή με τις εξελίξεις των διαφορετικών επιστημών.

EDITORIAL NOTE

The Year Book of the Department of Early Childhood Education of the University of Ioannina is an online Journal of Research in Education and Training. The present volume is the first one available electronically. The Year Book is open to academic members of staff of the Department of Early Childhood Studies, The University of Ioannina, Greece as well as to recent PhD holders from the Department, research students and research fellows. The Yearbook is an interdisciplinary Journal reflecting the academic disciplines of the Department of Early Childhood Studies and aims to promote research in Education and Training. It is open to two languages for publishing purposes (Greek & English). It welcomes contributions from recent conferences which do not print proceedings. Before accepting a paper for publication it will be read by specialists of the relevant field. The Yearbook embraces the globalization of research in Education and Training, the application of International bibliography in all fields, the shared ground of the academic communities and the vital importance of all aspects of studies contributing to Education and Training in Greece and the wider world.

Abstracts of all papers in English are provided towards the end of the volume.

Contact Address: mspanaki@cc.uoi.gr

Assistant Professor Dr. Mariana Spanaki
Department of Early Childhood Education
Faculty of Education
University of Ioannina
Ioannina

**Άρτεμις Γιώτσα, Ευσταθία Μακρή, Σοφία Κούτελου, Άννα Σταματελάτου,
Αργυρώ Χαβρεδάκη**

Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Συστημική Θεωρία Οικογένειας κάνει την εμφάνισή της σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τη δεκαετία του 1950. Οι σύγχρονες εξελίξεις με την Γ' Κυβερνητική στο χώρο της Συστημικής Θεωρίας περιλαμβάνουν την εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας όχι μόνο στο θεραπευτικό χώρο αλλά και στην εργασία σε μικρές ομάδες στην οικογένεια και στο σχολείο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή των βασικών αρχών της Συστημικής θεωρίας και των τεχνικών που αναδύονται από τα διάφορα συστημικά μοντέλα στη συμβουλευτική γονέων. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές, τη λειτουργία και τους στόχους της συμβουλευτικής γονέων (προάσπιση της ψυχικής υγείας των μελών της οικογένειας, ενημέρωση, σταδιακή αλλαγή των στάσεων) με την παρούσα εργασία επιχειρούμε να εφαρμόσουμε βασικές έννοιες και τεχνικές που βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο της συμβουλευτικής γονέων από τη Θεωρία του Bowen, το στρατηγικό μοντέλο του Haley, το δομικό μοντέλο του Minuchin, το μοντέλο του Μιλάνου, το μοντέλο της εστιαζόμενης στη λύση θεραπείας του de Shazer και από την αφηγηματική θεωρία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Συστημική Θεωρία, Οικογένεια, Εκπαίδευση Γονέων, Συμβουλευτική Οικογένειας

ABSTRACT

The Application of Systemic Theory in Parents' Training Groups

The Systemic Family Theory makes her appearance in international and European level in 1950. In our days the Systemic Theory is applicated not only in the therapeutic field but also in other systems such as the family context and the school system. The aim of the present paper is to present the application of Systemic Theory in parents' counseling in small groups. More specifically we present examples of the applications of Systems Theory concerning the

Bowen's Theory, the strategic model of Haley, the structural model of Minuchin, the model of Milan, the model of the solution focused theory of de Shazer and the narrative theory.

KEY WORDS: Systems Theory, Family, Parents training

Η γενική θεωρία συστημάτων

Η γενική θεωρία συστημάτων διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1940 με θεμελιωτή της το γερμανό Ludvig von Bertalanffy. Η βασικότερη θέση της ήταν η ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση των φαινομένων (Παπαδιώτη-Αθανασίου & Σοφτά-Nall, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως σύστημα, δεν μπορεί δηλαδή κανείς να κατανοήσει ένα μέλος της οικογένειας αν δεν κατανοήσει πώς λειτουργούν όλα μαζί τα μέλη (Brown & Christensen, 1999). Το κάθε σύστημα είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, σε μια οργανωμένη σχέση και σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του. Για παράδειγμα, το άτομο είναι μέρος του συστήματος της οικογένειας, η οποία ανήκει στο ευρύτερο σύστημα της κοινότητας, η οποία ανήκει στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της ανήκει στο σύστημα της ανθρωπότητας (Βασιλείου, 1987).

Οι αρχές της γενικής θεωρίας συστημάτων επηρέασαν την εξέλιξη της οικογενειακής θεραπείας. Σήμερα οι όροι οικογενειακή θεραπεία και συστημική θεραπεία θεωρούνται ταυτόσημοι και περιλαμβάνουν και άλλα πλαίσια πέρα από το οικογενειακό, όπως για παράδειγμα το σχολικό περιβάλλον, το κοινωνικό πλαίσιο, το επαγγελματικό κ.α. Οι κυριότερες θέσεις της συστημικής θεωρίας είναι η διεύρυνση του πλαισίου και οι κυκλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Σύμφωνα με τη διεύρυνση του πλαισίου η έμφαση δίνεται στις σχέσεις, στις αλληλεπιδράσεις και στις αλληλεξαρτήσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων μελών. Οι αξιολογήσεις των καταστάσεων και των φαινομένων γίνονται σε σχέση με το πλαίσιο. Για παράδειγμα, μια προβληματική συμπεριφορά ενός μέλους μπορεί να έχει μια χρησιμότητα για τη λειτουργία της οικογένειας. Αν την εντάξουμε μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο είναι λειτουργική, ενώ εκτός πλαισίου δυσλειτουργική. Σύμφωνα με την αρχή της κυκλικής σχέσης η έννοια της αιτίας καταργείται. Το κάθε άτομο επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τα άλλα άτομα και κατά συνέπεια το κάθε σύστημα επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από τα άλλα συστήματα.

Στην πορεία και στην ιστορική εξέλιξη της συστημικής οικογενειακής θεραπείας αναπτύχθηκαν και συνεχίζονται να αναπτύσσονται σημαντικά μοντέλα θεραπευτικής προσέγγισης (Walsch & McGraw, 1992): Τα σημαντικότερα από αυτά είναι το διαγενεαλογικό μοντέλο του Bowen, το στρατηγικό μοντέλο του Haley, το δομικό μοντέλο του Minuchin, το μοντέλο της Σχολής του Μιλάνου, το μοντέλο της

εστιαζόμενη στη λύση θεραπείας του de Shazer και το αφηγηματικό μοντέλο. Τα παραπάνω μοντέλα πέρα από τις θεωρητικές κατευθύνσεις τους, συνδράμουν με σημαντικές τεχνικές οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα πεδία παρέμβασης όπως ο εκπαιδευτικός χώρος, τα διάφορα επαγγελματικά πλαίσια και το οικογενειακό σύστημα.

Ο θεσμός των Ομάδων /Σχολών Γονέων στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α.

Η συστημική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό και το οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να εφαρμοστεί μέσω του θεσμού των Σχολών Γονέων. Από τη δεκαετία του '60 και μετά η εκπαίδευση των γονέων έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος. Ποικίλες κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις και φορείς στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη έχουν ασχοληθεί με το θεσμό των Ομάδων/Σχολών Γονέων σε ερευνητικό και θεωρητικό πεδίο.

Στο Παρίσι το 1962 ιδρύθηκε η Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l'Education des Parents-F.I.E.P.), μη κυβερνητικός οργανισμός, που περιλαμβάνει 60 διεθνείς και τοπικές οργανώσεις γονέων. Οι βασικές αρχές της Ομοσπονδίας είναι i) η ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων και ii) η διαμόρφωση και η διαφοροποίηση των στάσεων των μελών του οικογενειακού συστήματος. Στην Ολλανδία έχει την έδρα της η Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων (European Parents Association) η οποία συμπεριλαμβάνει ενώσεις γονέων από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες με εγγεγραμμένα μέλη 100 εκατομμύρια γονείς περίπου. Σκοπός της Ευρωπαϊκής Ένωσης Γονέων είναι να εκπαιδεύσει τους γονείς, μέσω σεμιναρίων σε θέματα ανατροφής των παιδιών και να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή των γονέων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης στην Ευρώπη με σκοπό τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται και στις Η.Π.Α, η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών και ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με προγράμματα όπως το "No child left behind"(N.C.L.B.) το οποίο έχει σκοπό όπως δηλώνει ο τίτλος του, να «μην αφήσει κανένα παιδί να υστερήσει» (Wright, Wright, & Heath, 2003) και το πρόγραμμα «Ομάδες Δράσης Γονέων» (Parent action groups), το οποίο ενθαρρύνει τη δημιουργία ομάδων γονέων

σε διάφορες γειτονιές, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και την αμοιβαία συνεργασία των γονέων σε θέματα που αφορούν το μέγλωμα και την ασφάλεια των παιδιών τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα

Η πρώτη Σχολή Γονέων δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 1962 από την Μαρία Χουρδάκη και ακολούθησε τις βασικές αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l'Education des Parents) όπως ήδη αναφέρθηκε. Οι αρχές αυτές αναφέρονται στην ενημέρωση, πληροφόρηση των γονέων και, επίσης, στη διαμόρφωση και διαφοροποίηση της στάσης των μελών της οικογένειας. Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, ο εκσυγχρονισμός του ρόλου των γονέων και η προάσπιση της ψυχικής υγείας του παιδιού. Το σύστημα εργασίας που εφαρμόζεται στις Σχολές Γονέων υπό την εποπτεία της Μ. Χουρδάκη (2000) ονομάζεται Εξελικτικό Σύστημα διότι α) συνδυάζει την παροχή γνώσεων προς τους γονείς σύμφωνα με τα δεδομένα της επιστήμης της εξελικτικής ψυχολογίας και β) στοχεύει στην σταδιακή διαφοροποίηση των στάσεων των μελών του οικογενειακού συστήματος ως προς τα θέματα που αναδύονται. Η μεθοδολογία των Ομάδων/Σχολών Γονέων στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας η οποία αποτελείται από 15-20 περίπου άτομα και γίνεται σε εβδομαδιαία βάση. Η θεματολογία στις Σχολές Γονέων δεν ορίζεται εξ'αρχής από τον συντονιστή της ομάδας αλλά, αντίθετα, από τους ίδιους τους γονείς. Τα θέματα έρχονται στην επιφάνεια, αυθόρμητα, σταδιακά, καθώς με το διάλογο τα μέλη της ομάδας παρουσιάζουν τον προβληματισμό, τις απορίες, τις αντιρρήσεις τους. Η θεματολογία διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες, τα ενδιαφέροντα και τη δυναμική της ομάδας.

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επίσης, ίδρυσε το 1998 και θέτει σε λειτουργία σε όλους τους νομούς της χώρας Σχολές Γονέων. Η λειτουργία τους υποστηρίζεται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). Το έργο έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους γονείς στο ρόλο τους προσφέροντάς τους γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα που τους απασχολούν. Πιο συγκεκριμένα μέσω της συστηματικής ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, το έργο στοχεύει:

- Στη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια,
- στην ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο,
- στην βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους,
- στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους,
- στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους,
- στην απόκτηση ικανοτήτων έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Γεώργας, Μπεζεβέγκης, Γιώτσα & Γεωργίου, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή των βασικών αρχών της συστημικής θεωρίας και των τεχνικών που αναδύονται από τα διάφορα συστημικά μοντέλα στη συμβουλευτική γονέων. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές, τη λειτουργία και τους στόχους της συμβουλευτικής γονέων (προάσπιση της ψυχικής υγείας των μελών της οικογένειας, ενημέρωση, σταδιακή αλλαγή των στάσεων) θα μπορούσαμε να απομονώσουμε βασικές έννοιες και τεχνικές από τις παρακάτω θεωρίες, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο της συμβουλευτικής γονέων. Μερικές από τις προσεγγίσεις αυτές είναι οι ακόλουθες: 1. Το διαγενεαλογικό μοντέλο του Bowen, 2. Το στρατηγικό μοντέλο του Haley, 3. Το δομικό μοντέλο του Minuchin, 4. Το μοντέλο της Σχολής του Μιλάνου, 5. Το μοντέλο της εστιαζόμενης στη λύση θεραπείας του de Shazer και 6. Το μοντέλο της αφηγηματικής θεωρίας.

1. Το διαγενεαλογικό μοντέλο του Bowen

Ο Bowen (1966) ανέπτυξε τη θεωρία των οικογενειακών συστημάτων σύμφωνα με την οποία η οικογένεια αποτελεί μια συναισθηματική μονάδα, ένα πλέγμα αλληλοσυνδεόμενων σχέσεων που καθίσταται σαφέστερα κατανοητό όταν αναλύεται μέσα σε ένα πολυγενεαλογικό ή ιστορικό πλαίσιο. Στην αιτιολογία των ψυχικών διαταραχών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό συναισθηματικό σύστημα που επεκτείνεται σε αρκετές γενιές. Στο πλαίσιο της εν λόγω θεωρίας τα μέλη της οικογένειας δεν λειτουργούν σαν αυτόνομες ψυχολογικές οντότητες, αλλά

είναι άρρηκτα δεμένα σε ό,τι αφορά τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά με το οικογενειακό σύστημα σχέσεων (Goldenberg & Goldenberg, 2005). Στα πλαίσια της θεραπευτικής προσέγγισης του Bowen στόχος της θεραπείας αποτελεί η μεγαλύτερη διαφοροποίηση του ατόμου και η αποτριγωνοποίηση των μελών της οικογένειας. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της συμβουλευτικής γονέων (βελτίωση ψυχικής υγείας παιδιού και όλων των μελών της οικογένειας) μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει την εφαρμογή της θεωρίας του Bowen στη συμβουλευτική γονέων.

Οι βασικές αρχές από τη θεωρητική προσέγγιση του Bowen (1966) οι οποίες μπορούν να βρουν εφαρμογή στη συμβουλευτική γονέων είναι οι ακόλουθες:

I. Η διαφοροποίηση του εαυτού. Πρόκειται για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο το μέλος της οικογένειας είναι ικανό να διακρίνει τη διανοητική διαδικασία από τη συναισθηματική. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί που μεγαλώνει δεν καταφέρνει να διαχωριστεί από τους γονείς του σημαίνει ότι υπάρχει χαμηλός βαθμός διαφοροποίησης του ατόμου από την οικογένεια. Ο Bowen (1966) μιλάει για το «αδιαφοροποίητο μαζικό Εγώ της οικογένειας». Βλέπει δηλαδή την οικογένεια σαν μια αδιαφοροποίητη μάζα με μέλη συγχωνευμένα. Αυτή τη συγχώνευση την αναγνωρίζει κανείς σε κάθε οικογένεια αλλά σε διαφορετικό βαθμό, ο οποίος αλλάζει καθώς μεταβάλλονται οι εξωτερικές συνθήκες. Έτσι, σε μια φάση έντονου στρες όπως ο θάνατος κάποιου, η ασθένεια ή ένα εργασιακό πρόβλημα ο βαθμός συγχώνευσης μέσα στην οικογένεια μπορεί να αυξάνεται.

Στις Ομάδες Γονέων συχνά οι γονείς φέρνουν θέματα που σχετίζονται με το βαθμό διαφοροποίησης/ συγχώνευσης στο άμεσο ή/ και ευρύτερο οικογενειακό τους πλαίσιο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα μιας μητέρας που συμμετέχει σε Ομάδα Γονέων και εκφράζει την αγωνία της για τις επιδόσεις του παιδιού της στο σχολείο:

«Εμείς όταν ξεκινήσαμε το σχολείο, αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες. Τώρα που πηγαίνουμε στην Γ' Δημοτικού η δασκάλα μας είναι αρκετά αυστηρή».

Ο συντονιστής της Ομάδας Γονέων σκοπό έχει να βοηθήσει το μέλος να κατανοήσει τη συγχώνευση που βιώνει μέσα στο οικογενειακό της περιβάλλον και να αναγνωρίσει ότι συγχέει το ρόλο της ως μητέρα με το ρόλο του παιδιού της, μαθητή της Γ' Δημοτικού. Βοηθητικό για αυτή τη μητέρα θα ήταν να διαφοροποιήσει τον εαυτό της από το παιδί της, ώστε να μπορέσει να διαφοροποιήσει τις ανάγκες της και τα συναισθήματα του παιδιού της από τα δικά της.

II. Τρίγωνα: Μια άλλη έννοια από τη θεωρία του Bowen (1996) που συναντάμε συχνά στη συμβουλευτική γονέων είναι η έννοια των τριγώνων. Τα τρίγωνα

δημιουργούνται σε κάθε οικογένεια και κάθε ανθρώπινη σχέση που αναπτύσσεται. Ως εκ τούτου, εμφανίζονται ως διαδικασία συσχέτισης και στο πλαίσιο της συμβουλευτικής γονέων. Η εισαγωγή ενός τρίτου προσώπου στη δυαδική σχέση αποτελεί μια προσπάθεια σταθεροποίησης του δυαδικού συστήματος όταν υπάρχει κίνδυνος διατάραξης. Όταν η ένταση μεταξύ δύο ατόμων αυξάνεται σε βαθμό που γίνεται απειλητική για τη δυαδική σχέση, τότε η δυάδα ενσωματώνει ένα τρίτο μέρος στο οποίο διοχετεύει μέρος της έντασης, και απαλύνει έτσι την έντασή της (Fogarty, 1975). Ο Bowen (1966, 1996) αντιλαμβάνεται τα τρίγωνα ως «τείχη της ανώριμης οικογένειας». Αν δύο άνθρωποι ενδιαφερθούν για ένα τρίτο πρόσωπο, αντικείμενο, θέμα ή φαντασίωση, μπορούν να αποφύγουν τα πραγματικά απειλητικά μεταξύ τους θέματα. Έτσι, μια μητέρα και ένας πατέρας μπορεί να παραμείνουν μαζί «για χάρη των παιδιών», ένα σχήμα που συναντάται πολύ συχνά στις ομάδες συμβουλευτικής γονέων. Η τριγωνοποίηση έχει τουλάχιστον τέσσερα πιθανά αποτελέσματα:

- Μια σταθερή δυάδα μπορεί να αποσταθεροποιηθεί με την προσθήκη ενός τρίτου προσώπου (π.χ. η γέννηση ενός παιδιού μπορεί να φέρει σύγκρουση σε έναν αρμονικό γάμο)
- Μια σταθερή δυάδα μπορεί να αποσταθεροποιηθεί με την απομάκρυνση ενός τρίτου προσώπου (π.χ. όταν το παιδί φεύγει από το σπίτι)
- Μια ασταθής δυάδα μπορεί να σταθεροποιηθεί με την προσθήκη ενός τρίτου προσώπου (π.χ. γέννηση ενός παιδιού)
- Μια ασταθής δυάδα μπορεί να σταθεροποιηθεί με την απομάκρυνση ενός τρίτου προσώπου (π.χ. όταν ένα τρίτο πρόσωπο (μητέρα/πεθερά) δεν παίρνει το μέρος κάποιου μειώνεται η σύγκρουση).

Στη συμβουλευτική γονέων, όπως και στην οικογενειακή θεραπεία, ο συντονιστής της ομάδας καλείται να αναγνωρίσει τα τρίγωνα που δημιουργούνται σε μία σχέση και να βοηθήσει τον γονέα να απεμπλακεί από αυτόν τον τρόπο του σχετιζομένου, που είναι πολλές φορές δυσλειτουργικός. Στο παρακάτω παράδειγμα είναι ενδεικτική η τριγωνοποίηση του πατέρα στη σχέση μητέρας – παιδιών.

Μητέρα: Τώρα που θα έρθει ο πατέρας σας θα δείτε..

Ο συντονιστής της ομάδας γονέων βοηθάει τη μητέρα να επικοινωνήσει η ίδια με τα παιδιά της και όχι παρεμβάλλοντας με απειλητικό τρόπο την παρουσία του πατέρα.

III. Συναισθηματικό σύστημα πυρηνικής οικογένειας. Σύμφωνα με τον Bowen οι άνθρωποι επιλέγουν συντρόφους που έχουν παρόμοιο βαθμό διαφοροποίησης με το δικό τους, άρα είναι πιθανό ένα μη διαφοροποιημένο άτομο να επιλέξει για σύζυγο ένα άτομο εξίσου συγχωνευμένο με την οικογένεια προέλευσης. Επιπλέον, είναι

πιθανό αυτά τα άτομα να συγχωνευτούν σε μεγάλο βαθμό και να δημιουργήσουν μια οικογένεια με τα ίδια χαρακτηριστικά. Το συναισθηματικό σύστημα της πυρηνικής οικογένειας που θα προκύψει θα είναι ασταθές και θα αναζητά διάφορους τρόπους να μειώσει την ένταση και να διατηρήσει τη σταθερότητα, όπως η εμφάνιση συμπτώματος στον έναν γονέα, η ψυχική διαταραχή ενός παιδιού ή η χρόνια και άλυτη συζυγική σύγκρουση.

Στην ομάδα συμβουλευτικής γονέων, όταν ανακύπτουν θέματα συζυγικών συγκρούσεων, ο συντονιστής μπορεί να διερευνήσει τον τρόπο διαφοροποίησης ή συγχώνευσης που έχει στην πατρική του οικογένεια και στη συνέχεια τον μεταφέρει στην τωρινή συζυγική επικοινωνία. Για παράδειγμα, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον έναν σύζυγο και η παθητική συμπεριφορά του άλλου συζύγου επιφέρει συχνά συγκρούσεις μεταξύ τους. Σκοπός είναι να εντοπιστεί το σχήμα συμπεριφοράς που έμαθε ο κάθε σύζυγος στην πατρική του οικογένεια και να διερευνηθεί αν αυτό μεταφέρεται στην τωρινή οικογένεια και αν είναι λειτουργικό ή όχι στο εδώ και τώρα.

2. Το στρατηγικό μοντέλο του Haley

Το στρατηγικό μοντέλο του Haley (1963) στοχεύει να μεταβάλει την οργάνωση της οικογένειας έτσι ώστε το παρουσιαζόμενο πρόβλημα να μην εξυπηρετεί πια την προηγούμενη λειτουργία του. Η αλλαγή προκύπτει μέσω των οδηγιών που δίνει ο θεραπευτής στην οικογένεια (Goldenberg & Goldenberg, 2005). Κεντρική θέση στη θεωρία του Haley κατέχουν οι έννοιες έλεγχος και εξουσία. Οι προσπάθειες ελέγχου χαρακτηρίζουν όλες τις οικογένειες και κάθε σχέση δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Τα περισσότερα ζευγάρια αναπτύσσουν άμεσους τρόπους για την αντιμετώπιση ζητημάτων ελέγχου. Σύμφωνα με τον Haley (1963) οι συγκρούσεις για έλεγχο/εξουσία σε μια σχέση είναι αναπόφευκτες και επηρεάζουν όλα τα μέλη της οικογένειας. Υπό αυτή την έννοια, στη συμβουλευτική γονέων ο συντονιστής έρχεται συχνά αντιμέτωπος με θέματα που αφορούν στην εξουσία/έλεγχο στη συζυγική σχέση. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα μιας μητέρας που συμμετέχει σε ομάδα γονέων και περιγράφει μια οικογενειακή βόλτα.

«...Πήγαμε όλοι μαζί και παρακολουθήσαμε την παράσταση. Μετά ο Π. πρότεινε ένα μέρος για να πάμε να φάμε. Πρότεινα και εγώ ένα άλλο. Βεβαίως πήγαμε σε αυτό που πρότεινα εγώ...»

Στην περιγραφή αυτή ο Συντονιστής της Ομάδας Γονέων μπορεί να πάρει πληροφορίες σχετικά με το ρόλο ελέγχου που αναλαμβάνει καθένας από τους δύο

συζύγους σε ό,τι αφορά τις οικογενειακές λειτουργίες (ψυχαγωγικές, εκπαιδευτικές, οικονομικές κ.λ.π.).

Στη στρατηγική οικογενειακή θεραπεία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του συμπτώματος (Haley, 1963). Το σύμπτωμα δεν αντιπροσωπεύει απλά μια συμπεριφορά που κάποιος δεν μπορεί να ελέγξει, αλλά μια στρατηγική που προσαρμόζεται σε μια παρούσα κοινωνική συνθήκη με σκοπό τον έλεγχο μιας σχέσης, όταν όλες οι άλλες στρατηγικές έχουν αποτύχει. Η εκδήλωση ενός συμπτώματος δεν αποτελεί εκφράσεις ενδοψυχικής σύγκρουσης, αλλά διαπροσωπικά συμβάντα. Στοχεύοντας στην αλλαγή, δηλαδή στο να αναπτύξει το μέλος της ομάδας άλλους τρόπους ορισμού των σχέσεων, ο στρατηγικός σύμβουλος χρησιμοποιεί ασκήσεις μέσω οδηγιών και δοκιμασιών.

Οι ασκήσεις. Τα είδη των ασκήσεων περιλαμβάνουν τις άμεσες οδηγίες (προτείνουν νέες εμπειρίες σαφώς προσανατολισμένες στην επιθυμητή αλλαγή) και τις έμμεσες οδηγίες (παράδοξες παρεμβάσεις που δίνονται σε περιπτώσεις έντονης ακαμψίας). Σε ό,τι αφορά τις έμμεσες οδηγίες μπορούμε να τις διακρίνουμε α) σε επιτακτικές όπου ο συντονιστής ζητά από τα άτομα να κάνουν κάτι και β) σε περιγραφικές όπου ο συντονιστής επαναπροσδιορίζει με θετικό τρόπο κάτι που ήδη έγινε. Οι παράδοξες ασκήσεις ζητούν από τα μέλη να κάνουν κάτι αντίθετο ορθολογικά με την άρση του συμπτώματος και δίνονται πάντα μετά από αναπλαισίωση (*«συνεχίστε να τσακώνεστε, έτσι νιώθετε αρκετά σημαντικοί ο ένας για τον άλλον»*).

Στην ομάδα συμβουλευτικής γονέων ο συντονιστής της ομάδας μπορεί να δώσει κάποιες ασκήσεις στα μέλη με άμεσες ή έμμεσες οδηγίες. Π.χ. να αλλάξουν ρόλους οι σύζυγοι μεταξύ τους για μία εβδομάδα. Ο «αρχηγός» της οικογένειας να γίνει «βοηθός» και ο «βοηθός» να γίνει «αρχηγός». Στην περίπτωση για παράδειγμα, που το παιδί έρχεται κάθε βράδυ και κοιμάται στο κρεβάτι των γονιών του, δίνεται η οδηγία να πηγαίνει ο γονιός δίπλα στο κρεβάτι του παιδιού, όσες φορές και αν χρειαστεί.

3. Το δομικό μοντέλο του Minuchin

Το δομικό μοντέλο του Minuchin (1974) εστιάζει στα προβλήματα και στις λύσεις μέσα στο πλαίσιο κι όχι ξεχωριστά. Βασικά η δομική θεραπευτική προσέγγιση στοχεύει στην άρση των συμπτωμάτων μέσα από την αποδόμηση και αναδόμηση των οικογενειακών κανόνων λειτουργίας. Ο Minuchin ως δημιουργός και βασικός εκφραστής του δομικού μοντέλου θεωρεί την συμπτωματική συμπεριφορά ως

αντίδραση στην οικογενειακή πίεση. Τα συμπτώματα του Αναγνωρισμένου Ασθενή (I.P.-identified patient) προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογενειακές αλληλεπιδράσεις (Goldenberg & Goldenberg, 2000).

Οι δομικοί θεραπευτές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα σχήματα συναλλαγής της οικογένειας, γιατί αυτά δίνουν πληροφορίες για τη δομή της οικογένειας, για τη διαπερατότητα των ορίων του οικογενειακού υποσυστήματος και για τους συνασπισμούς ή τις ευθυγραμμίσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Στις Ομάδες Γονέων οι θεωρητικές απόψεις του Minuchin μπορούν να αποτελέσουν έναν πολύ χρήσιμο οδηγό για τον συντονιστή στην προσπάθεια του να κατανοήσει τον οικογενειακό χάρτη κάθε γονέα.

Δομή της οικογένειας. Πρόκειται για τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία μιας οικογένειας. Οι κανόνες αυτοί ορίζουν το πώς, πότε και με ποιον (τα σχήματα δηλ. των συναλλαγών) σχετίζονται τα μέλη της οικογένειας. Συνήθως, μόλις κάποιος κανόνες καθιερωθούν, παγιώνονται και αντιστέκονται στην αλλαγή. Για παράδειγμα σε μια οικογένεια ο γιος αρνείται να καθαρίσει το δωμάτιό του όταν του το ζητάει η μητέρα, αλλά το κάνει όταν το ζητήσει ο πατέρας του. Αν αυτή η συμπεριφορά και παρόμοιες άλλες συμπεριφορές είναι σταθερές μέσα στο χρόνο, δείχνουν ότι ο πατέρας ασκεί την εξουσία στα θέματα αυτά (Minuchin, 1974) .

Τα σχήματα συναλλαγών μιας οικογένειας επηρεάζονται από γενικούς ή καθολικούς κανόνες και από ιδιοσυγκρασιακούς ή εξατομικευμένους κανόνες. Ο Minuchin (1974) πιστεύει ότι για να λειτουργήσει μια οικογένεια καλά πρέπει να υπάρχει μια ιεραρχία, με τους γονείς να έχουν μεγαλύτερη εξουσία από τα παιδιά και τα μεγαλύτερα παιδιά να έχουν περισσότερες ευθύνες αλλά και προνόμια από τα μικρότερα. Επίσης, στα σχήματα συναλλαγών μιας οικογένειας πρέπει να υπάρχει συμπληρωματικότητα των λειτουργιών. Για παράδειγμα, το ζευγάρι μπορεί να λειτουργεί σαν ομάδα, αλλά ταυτόχρονα να διατηρεί ο καθένας και την αυτονομία του. Μια οικογένεια προσπαθεί να διατηρήσει τα σχήματα συναλλαγών της, δηλαδή τη δομή της, όσο το δυνατόν περισσότερο. Από την άλλη πλευρά όμως, η οικογένεια πρέπει να είναι ικανή να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Για παράδειγμα, μια οικογένεια χρειάζεται να μπορεί να αλλάξει τους τρόπους συναλλαγής της και τη δομή της όταν το παιδί μεγαλώσει και γίνει ενήλικο ή όταν η μητέρα αρχίσει να εργάζεται κτλ. Για να γίνει αυτό η οικογένεια πρέπει να έχει πολλά σχήματα συναλλαγών και να είναι ευέλικτη ώστε να μπορεί να τροποποιήσει τον τρόπο που συναλλάσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Μια άλλη έννοια που αξιοποιούμε από τη θεωρία του Minuchin είναι τα Οικογενειακά Υποσυστήματα. Οι διαχωρισμοί των υποσυστημάτων στην οικογένεια γίνονται, συνήθως, σύμφωνα με:

- Το φύλο (άνδρας, γυναίκα)
- Τη γενιά (γονείς, παιδιά)
- Τα κοινά ενδιαφέροντα (πνευματικά, κοινωνικά)
- Τις λειτουργίες (ποιος είναι υπεύθυνος για παράδειγμα για ποιες δουλειές)

Σε μια οικογένεια κάθε μέλος της μπορεί να ανήκει σε αρκετά υποσυστήματα ταυτόχρονα, έχοντας διαφορετική δύναμη σε κάθε μια από αυτές. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να ενεργεί ως μικρός γιος με μικρότερη εξουσία απέναντι στον πατέρα, αλλά ταυτόχρονα έχει μεγαλύτερη εξουσία όταν είναι με το μικρότερο αδερφό του. Κάθε υποσύστημα έχει τα δικά του όρια και κανόνες που ρυθμίζουν ποιος συμμετέχει, καθώς και τους ρόλους των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Minuchin, η οργάνωση μιας οικογένειας σε υποσυστήματα εκπαιδεύει τα μέλη της να αναπτύξουν την αίσθηση του εαυτού τους και να αποκτήσουν προσωπικές δεξιότητες σε διαφορετικά επίπεδα.

Τα **όρια** αποτελούν άλλη μία βασική έννοια που δανειζόμαστε από το δομικό μοντέλο στη συμβουλευτική γονέων. Ανάμεσα στα υποσυστήματα της οικογένειας μπορεί να υπάρχουν τα ακόλουθα όρια:

- Σαφώς καθορισμένα όρια που ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία και την αυτονομία των μελών (δίνουν σε κάθε μέλος μία αίσθηση «εγώ» μαζί με μια ομαδική αίσθηση «εμείς»).
- Άκαμπτα ή μη ευέλικτα όρια που οδηγούν σε αδιαπέραστους φραγμούς μεταξύ των υποσυστημάτων (Σε μια τέτοια οικογένεια το παιδί μπορεί να έχει μια αίσθηση ανεξαρτησίας, ταυτόχρονα όμως να είναι απομονωμένο από τους άλλους και να μην έχει τη στήριξη που μπορεί να χρειάζεται).
- Συγκεχυμένα όρια που δεν ξεχωρίζουν και παραβιάζονται εύκολα. Στις οικογένειες που υπάρχουν συγκεχυμένα όρια τα μέλη υπερασχολούνται και υπερεμπλέκονται ο ένας στη ζωή του άλλου. Τα παιδιά μπορεί να ενεργούν ως γονείς και ο γονεϊκός έλεγχος ίσως να είναι αναποτελεσματικός (π.χ. ένα παιδί φταρνίζεται, η αδερφή τρέχει για χαρτομάντιλα, η μητέρα φέρνει θερμόμετρο, ο πατέρας ανησυχεί ότι το παιδί θα αρρωστήσει).

Ευθυγραμμίσεις, Δύναμη, Συνασπισμοί. Οι ευθυγραμμίσεις αναφέρονται στους ψυχολογικούς ή συναισθηματικούς δεσμούς που έχουν τα μέλη μιας οικογένειας. Στο κατά πόσο δηλαδή υποστηρίζουν τα μέλη ή όχι το ένα το άλλο. Για παράδειγμα, συμφωνεί ή διαφωνεί ο πατέρας με την πειθαρχία της μητέρας απέναντι στα παιδιά.

Ορισμένες ευθυγραμμίσεις θεωρούνται από τους δομικούς δυσλειτουργικές (Minuchin, 1974). Η δύναμη μέσα στην οικογένεια έχει να κάνει με το ποιος παίρνει τις αποφάσεις και με το ποιος εκτελεί τις αποφάσεις. Για παράδειγμα, μπορεί η μητέρα να έχει σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά της έφηβης κόρης της μέσα στο σπίτι, αλλά ελάχιστη επιρροή στις κοινωνικές επαφές της εκτός σπιτιού. Οι συνασπισμοί είναι συμμαχίες ανάμεσα σε συγκεκριμένα μέλη της οικογένειας εναντίον ενός τρίτου μέλους. Ένας συνασπισμός μπορεί να είναι σταθερός, να είναι δηλαδή μια άκαμπτη ένωση (π.χ μητέρα και γιος) που κυριαρχεί στην καθημερινή λειτουργία της οικογένειας. Μπορεί επίσης, να είναι παρακαμπτήριο όπου για παράδειγμα το ζευγάρι συμμαχεί και θεωρεί ότι ένα τρίτο μέλος της οικογένειας ευθύνεται για τις μεταξύ τους δυσκολίες.

Για να επιτευχθούν, οι στόχοι της συμβουλευτικής γονέων συχνά ο συντονιστής της ομάδας ανιχνεύει πληροφορίες σχετικά με τη δομή της οικογένειας, τους κανόνες συναλλαγής, τα υποσυστήματα, την ιεραρχία και τους συνασπισμούς εντός του οικογενειακού πλαισίου, όπως στο παρακάτω παράδειγμα.

«.....Πήγαμε σε μια μουσική εκδήλωση και τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά. Μετά πήγαμε να φάμε και μιλήσαμε για την παράσταση και ήταν πολύ ωραία. Εκτός από τις φορές που υπάρχει εκνευρισμός, όταν ας πούμε βιάζονται οι άντρες να φύγουν γιατί έχει μπάλα, γενικώς συνεργαζόμαστε πολύ καλά».

Στο παραπάνω παράδειγμα, από τα λόγια της μητέρας μπορεί κανείς να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη δομή της οικογένειας (κανόνες συναλλαγής: όταν βιαζόμαστε να φύγουμε υπάρχει εκνευρισμός) και το υποσύστημα πατέρα-παιδιών. Στο παράδειγμα που ακολουθεί δίνονται πληροφορίες σχετικά με τις οικογενειακές λειτουργίες, την οργάνωση και την ιεραρχία της οικογένειας.

«..... Ο άντρας μου λέει να γυρνάω νωρίτερα. Νιώθει ασφάλεια όταν κρατάω εγώ τα παιδιά».

Στόχος της δομικής προσέγγισης είναι η αλλαγή των σχημάτων αλληλεπίδρασης της οικογένειας με απώτερο στόχο την άρση των συμπτωμάτων του αναγνωρισμένου ασθενή (IP), π.χ. την νυχτερινή ενούρηση του παιδιού. Για τον σύμβουλο δομικής παρέμβασης, ο αποτελεσματικότερος τρόπος να αλλάξει μια δυσλειτουργική συμπεριφορά και να εξαλειφθούν τα συμπτώματα είναι να αλλάξουν τα σχήματα συναλλαγής της οικογένειας που τα συντηρούν

4. Το μοντέλο της Σχολής του Μιλάνου

Η θεωρία της Σχολής του Μιλάνου εστιάζει στην πληροφορία και στην κυκλικότητα και αναζητά συστηματικά τις διαφορές στη συμπεριφορά, στις σχέσεις, στο πόσο διαφορετικά τα μέλη αντιλαμβάνονται ένα γεγονός. Βασίζεται στην υπόθεση ότι η συμπτωματική συμπεριφορά ενός μέλους της οικογένειας βοηθά στη διατήρηση της ομοιοστατικής ισορροπίας του συστήματος (Goldenberg & Goldenberg, 2000). Βασικές έννοιες που αναπτύσσονται από τη Σχολή του Μιλάνου είναι (Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin, & Prata, 1980):

α) **η διατύπωση υποθέσεων.** Στόχος των θεραπευτικών υποθέσεων είναι η αλλαγή και όχι η εξακρίβωση της αλήθειας και σχηματίζονται με βάση την κυκλική αιτιότητα των προβλημάτων.

β) **η ουδετερότητα** που σημαίνει ότι ο θεραπευτής ενδιαφέρεται για την αντίληψη κάθε μέλους της οικογένειας για το πρόβλημα χωρίς να την αμφισβητεί (Cecchin, 1987). Πρόκειται για την προσπάθεια του θεραπευτή να παραμείνει σύμμαχος όλων των μελών της οικογένειας χωρίς να εμπλέκεται σε οικογενειακούς συνασπισμούς.

γ) **οι κυκλικές ερωτήσεις** οι οποίες βοηθούν στην επισήμανση μιας διαφοράς ή στον προσδιορισμό μιας σχέσης των μελών της οικογένειας. Η τεχνική των κυκλικών ερωτήσεων αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο του μοντέλου του Μιλάνου και εστιάζει στους δεσμούς της οικογένειας και στις διαφορές στις αντιλήψεις των μελών σχετικά με γεγονότα ή σχέσεις. Στόχος της τεχνικής είναι να μάθουν τα μέλη της οικογένειας να σκέφτονται με κυκλικό αντί με γραμμικό τρόπο και να παρατηρούν τις οικογενειακές διεργασίες.

Ενδεικτικά παραδείγματα κυκλικών ερωτήσεων που χρησιμοποιούμε στις ομάδες γονέων είναι (Goldenberg & Goldenberg, 2000) :

Ποιος ανησυχεί περισσότερο για το παιδί; Σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 πόσο σας ανησυχεί; (εντοπίζει διαφορές των μελών σε ό,τι αφορά το βαθμό αξιολόγησης του προβλήματος. Αν ένα πρόβλημα μπορεί να γίνει μεγαλύτερο ή μικρότερο, τότε έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπιστεί)

Ποιος το πρόσεξε πρώτος; Είστε τώρα πιο κοντά ο ένας στον άλλο από ό,τι παλιά; (περιγράφονται διαφορές στο χρόνο, αν ένα πρόβλημα έχει μια αρχή, τότε μπορεί να έχει και τέλος)

Όταν η κόρη φύγει από το σπίτι, πως θα αντιδράσει ο σύζυγος; (υποθετική ερώτηση που δίνει αίσθηση ελέγχου πάνω στις πράξεις)

Άλλες σημαντικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι:

Η θετική αναπλαισίωση. Πρόκειται για μια μορφή αναπλαισίωσης της συμπεριφοράς της οικογένειας κατά την οποία η προβληματική συμπεριφορά θεωρείται θετική επειδή βοηθά στη διατήρηση ισορροπίας. Μια ενδεικτική εφαρμογή της τεχνικής της θετικής αναπλαισίωσης στη συμβουλευτική γονέων είναι η ακόλουθη: «..ο λόγος για τον οποίο το παιδί σας αρνείται να πάει στο σχολείο είναι επειδή θέλει να προσφέρει συντροφιά στη μητέρα που είναι μόνη...».

Οι ιεροτελεστίες. Στόχος μιας ιεροτελεστίας είναι η παρέμβαση στα καθιερωμένα οικογενειακά σχήματα προάγοντας νέους τρόπους για να κάνουν πράγματα έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η τροποποίηση σκέψεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών. Για παράδειγμα, τόσο σε ένα πλαίσιο οικογενειακής θεραπείας όσο και σε ένα πλαίσιο συμβουλευτικής γονέων, σε μια οικογένεια που οι γονείς έχουν διάσταση απόψεων σχετικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς του άτακτου παιδιού τους, μπορεί να προταθεί μια ιεροτελεστία ζυγών-μονών ημερών κατά την οποία η μητέρα θα αναλαμβάνει την ευθύνη για την πειθαρχία τις μονές ημέρες, ενώ ο πατέρας θα κρατά λεπτομερείς σημειώσεις παρατηρώντας την αλληλεπίδραση μητέρας- παιδιού και τις ζυγές μέρες το αντίστροφο. Έτσι μπορεί να τους αποσαφηνιστεί πώς οι διαφορές στην προσέγγισή τους προκαλούν σύγχυση στο παιδί.

5. Το μοντέλο της εστιασμένης στη λύση θεραπεία του De Shazer

Βασίζεται στις ιδέες του κοινωνικού κονστρουξιονισμού τονίζοντας τη σημασία της γλώσσας για τη δόμηση της πραγματικότητας (De Shazer, 1991). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης σκοπός δεν είναι η εστίαση στο πρόβλημα αλλά το να δοθεί βοήθεια στην οικογένεια να ανακαλύψει νέες λύσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της. Οι θεραπευτές προτείνουν μικρές αλλαγές που όταν επιτευχθούν οδηγούν σε περαιτέρω αλλαγές στο σύστημα. Η πιο σημαντική τεχνική της εν λόγω προσέγγισης είναι οι **ερωτήσεις**, οι οποίες μέσα από την προσεχτική χρήση της γλώσσας, ωθούν την οικογένεια να διακόψει συμπεριφορικά σχήματα που συντηρούν το πρόβλημα, να αλλάξουν ξεπερασμένες πεποιθήσεις και να ενισχύσουν τις εξαιρέσεις σε κάποια συμπεριφορά που θεωρούνταν αμετάβλητη. Τα είδη ερωτήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ομάδα συμβουλευτικής γονέων είναι:

α) **η ερώτηση του θαύματος:** προσανατολίζεται στο μέλλον και αποκαλύπτει μια υποθετική λύση με σκοπό να δημιουργείται σταδιακά μια εικόνα ενός ικανοποιητικού, παραγωγικού, επιβραβευτικού μέλλοντος, μια κίνηση προς μια νέα ζωή που αποτελεί τη «λύση».

Ένα παράδειγμα στα πλαίσια της συμβουλευτικής γονέων θα μπορούσε να είναι:

Αν γινόταν ένα θαύμα και ο σύζυγος συμμετείχε ενεργά στην οικογενειακή ζωή, πώς θα ήταν η κατάσταση; Πώς θα ένιωθες;

β) **οι ερωτήσεις εξαιρέσεως:** αποδομούν το πρόβλημα εστιάζοντας στις εξαιρέσεις των κανόνων, στις περιπτώσεις δηλαδή κατά τις οποίες χειρίστηκαν καλύτερα το πρόβλημα ή όταν το πρόβλημα τους δημιουργούσε λιγότερες δυσκολίες.

Ένα παράδειγμα παρέμβασης στη συμβουλευτική γονέων θα μπορούσε να είναι:

Πότε ήταν η τελευταία φορά που το δείπνο δεν κατέληξε σε οικογενειακό καβγά;

γ) **οι ερωτήσεις αξιολόγησης:** βαθμολογούν το πρόβλημα σε μια κλίμακα που ξεκινά από το 1 (αρχική κατάσταση) και φθάνει ως το 10 (όσο το δυνατόν πιο καλή). Οι ερωτήσεις αξιολόγησης βοηθούν στην εκτίμηση της αντίληψης για μια κατάσταση, σκοπεύουν στην δημιουργία μιας θετικής σκοπιάς και ενθαρρύνουν για την πραγματοποίησή της, μέσα από μικρές αλλαγές.

Στις ομάδες γονέων αυτή η τεχνική θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εξής:

Σε μια κλίμακα από το 1-10 (όπου 1 το πολύ δύσκολο και 10 το πολύ εύκολο), πού νιώθεις ότι βρίσκεσαι εσύ όσον αφορά το να ζητάς βοήθεια για ένα πρόβλημα.

6. Το μοντέλο της αφηγηματικής θεραπείας

Βασική θέση της αφηγηματικής θεραπείας είναι ότι η αίσθηση για την πραγματικότητα οργανώνεται και διατηρείται με ιστορίες που λέμε για τους εαυτούς μας (Gergen, 1985, 1999). Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στην αιτία του προβλήματος, αλλά στην παροχή βοήθειας προς το άτομο ώστε να δημιουργήσει μία εναλλακτική αφήγηση που θα το οδηγήσει σε μια καλύτερη ζωή. Σκοπός είναι η αποδόμηση των καταπιεστικών προσωπικών αφηγήσεων και η επαναφήγηση με μια πιο θετική οπτική. Οι βασικές τεχνικές της αφηγηματικής προσέγγισης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συμβουλευτική γονέων είναι οι ακόλουθες (White, & Epston, 1990):

Η εξωτερίκευση (externalization) είναι η προσωποποίηση του προβλήματος ως μια ξεχωριστή οντότητα αντί για ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του συμπτωματικού ατόμου και συνδημιουργία μιας εναλλακτικής αφήγησης για τις ζωές τους.

Σε μια ομάδα γονέων η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να πάρει την εξής μορφή:

π.χ. *Πόσο καιρό τώρα ελέγχει ο θυμός τη ζωή σου;*

Θα μπορούσατε να βάλετε τις φωνές των παιδιών σου σε ένα κουτάκι;

Τα μοναδικά αποτελέσματα (unique outcomes) εστιάζουν στην αναζήτηση εξαιρετικών γεγονότων, ενεργειών ή σκέψεων που έρχονται σε αντίθεση με την κυρίαρχη διαποτισμένη με προβλήματα ιστορία τους. Στόχος είναι να ξαναγράψουν τα άτομα την ιστορία της ζωής τους με έναν θετικό τρόπο.

Σε μια ομάδα γονέων η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να πάρει την εξής μορφή:

Μπορείς να θυμηθείς μια φορά που αρνήθηκες να ακολουθήσεις την ανάγκη σου να αναλάβεις εσύ το διάβασμα του γιου σας; Τι κατάλαβες για τον εαυτό σου;

Οι επιστολές ενθαρρύνουν τα μέλη να καταγράψουν την ατομική άποψη τους για την αλληλουχία των γεγονότων στις ζωές τους για μια χρονική περίοδο.

Σε μια ομάδα γονέων θα μπορούσε ο συντονιστής να παροτρύνει το γονέα να γράψει μια επιστολή προς ένα μέλος της οικογένειας (π.χ. το παιδί του) προκειμένου να εκφράσει την άποψη του, την αγωνία του, τη δυσκολία του με στόχο για παράδειγμα, την οριοθέτηση, την αλλαγή και την έκφραση των συναισθημάτων του.

Στις ομάδες γονέων, οι γονείς αφηγούνται τις ιστορίες της οικογενειακής τους ζωής με έναν τρόπο πολύ προσωπικό που άπτεται κυρίως της υποκειμενικής τους πραγματικότητας. Ο συντονιστής παροτρύνει τους γονείς να επαναφηγηθούν την ιστορία τους δίνοντας την έμφαση σε κάποια άλλη πλευρά.

Συζήτηση

Η μελέτη αυτή είχε σκοπό να διερευνήσει την εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας και των τεχνικών που αναδύονται από διάφορα συστημικά μοντέλα στη Συμβουλευτική Γονέων. Διερευνήθηκαν βασικές έννοιες και τεχνικές ξεχωριστά από κάθε μοντέλο συστημικής προσέγγισης, όπως το διαγενεαλογικό μοντέλο του Bowen, το μοντέλο του Haley, τη δομική θεωρία του Minuchin, το μοντέλο της σχολής του Μιλάνου, το μοντέλο της εστιαζόμενης στη λύση θεραπεία του de Shazer και το μοντέλο της αφηγηματικής προσέγγισης. Από την επισκόπηση του κάθε μοντέλου και των βασικών αρχών που διέπουν τη Συμβουλευτική Γονέων προκύπτει ότι οι περισσότερες τεχνικές από κάθε θεωρητική προσέγγιση μπορούν να εφαρμοστούν στη Συμβουλευτική Γονέων.

Από το διαγενεαλογικό μοντέλο του Bowen (1966), η έννοια της διαφοροποίησης του εαυτού και η έννοια των τριγώνων βρίσκουν εφαρμογή στην ομάδα Συμβουλευτικής Γονέων. Στις ομάδες γονέων υπάρχει η ανάγκη για κοινή αποδοχή, για διαφοροποίηση και συμπληρωματικότητα. Ενθαρρύνουμε την άποψη ότι όσο πιο «διαφοροποιημένη» θέση έχουμε από τους άλλους, τόσο πιο αναγκαίοι είμαστε για να τους

συμπληρώσουμε, τόσο πιο αναγκαίοι μας είναι για να μας συμπληρώσουν» (σελ. 103, Ντιγριντάκη, Προκοπίου, 1997).

Από το στρατηγικό μοντέλο του Haley, οι έννοιες εξουσία και έλεγχος αποτελούν αντικείμενο της εργασίας στις ομάδες γονέων. Μέσα από διάφορες ασκήσεις και οδηγίες ζητείται από τα μέλη να κάνουν κάτι που να αφορά την άσκηση ελέγχου και εξουσίας στην οικογένειά τους. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των μελών και του συντονιστή η οποία έχει ως στόχο να αναζητήσει τις εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες ο καθένας επιλέγει αυτές που του ταιριάζουν καλύτερα.

Η συμμετοχή των γονέων σε ομάδες βοηθάει την ένταξη τους ως άτομα σε ένα άλλο σύστημα, που έχει δικούς του κανόνες και όρια. Μεταξύ των μελών καλλιεργούνται πιθανές συμμαχίες (Minuchin, 1974) και διάφορα υποσυστήματα. Η ένταξη των ατόμων στην ομάδα έχει σκοπό να βοηθήσει τα μέλη να διευρύνουν το πεδίο των αντιλήψεών τους, να εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μελών αντιμετωπίζοντας τα φαινόμενα κυκλικά και όχι ευθύγραμμα (αίτιο-αιτιατό). Από το δομικό μοντέλο του Minuchin αξιοποιούμε την έννοια των υποσυστημάτων και των ορίων βοηθώντας τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν υπόψη τους τα διαφορετικά υποσυστήματα που δημιουργούνται στην οικογένειά τους και να καλλιεργούν εύκαμπτα όρια τα οποία προσαρμόζονται στα διάφορα εξελικτικά στάδια που διανύει η οικογένεια και τα μέλη της.

Μέσα από διάφορες τεχνικές, όπως οι κυκλικές ερωτήσεις, από το μοντέλο της Σχολής του Μιλάνου, οι ερωτήσεις του θαύματος και οι ερωτήσεις εξαίρεσης και αξιολόγησης από το μοντέλο της εστιαζόμενης στη λύση θεωρία του de Shazer και η επαναφήγηση διαφόρων περιστατικών με θετικό τρόπο (White & Epsom, 1990), οι ομάδες συμβουλευτικής γονέων που αξιοποιούν τη συστημική προσέγγιση αποσκοπούν στη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων, την ανάπτυξη μεθόδων συνεργασίας μεταξύ των μελών και τη διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς.

Συμπερασματικά, στη σημερινή εποχή που οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας σε όλες τις χώρες (Georgas, 1989. Morris & Carter, 1999. Κατάκη, 1998. Γιώτσα, 2003), η εκπαίδευση των γονέων σε ομάδες συμβουλευτικής γονέων βοηθάει την υιοθέτηση του συστημικού τρόπου σκέψης στην καθημερινή ζωή. Ο τελικός στόχος είναι να

αναδομηθούν οι κανόνες συναλλαγής μεταξύ των μελών και των υποσυστημάτων της οικογένειας ενδυναμώνοντας τις οικογενειακές σχέσεις (Goldenberg & Goldenberg, 2000). Υπό αυτήν την έννοια, σε μια ομάδα γονέων ο συντονιστής αναλαμβάνει ένα ανάλογο έργο, να βοηθήσει τους γονείς να αποποιηθούν τα δυσλειτουργικά σχήματα συναλλαγής που δυσκολεύουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη της ψυχικής υγείας των ιδίων και των παιδιών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Ι. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, τομ. 1, μερ. 3*, 261-273. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry, 7*, 345- 374.
- Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια* (Επιμέλεια Κ. Χαραλαμπάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brown, J. & Christensen, D. (1999). *Family therapy*. CA: Brooks/Cole.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α., Γεωργίου, Α. (2007). Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων. Δια βίου. Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση, Τόμος 1,(1), σελ. 59-79. Αθήνα:Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γιώτσα, Α. (2003). *Διαμόρφωση ψυχολογικών μεταβλητών στην οικογένεια*. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality: an invitation to curiosity. *Family Process, 26*, 405- 413.
- De Shazer, S. (1991). *Putting differences to work*. New York: Norton.
- Fogarty, T. (1975). Triangles. In T., Fogarty *The family*, p.41-49.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross Cultural Psychology, 20*, 80-91.
- Gergen, K, J. (1985). Social constructivist movement in psychology. *American Psychologist, 40*, 266-275.
- Gergen, K, J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2005). *Οικογενειακή θεραπεία, μια επισκόπηση* (επιμ. Β. Κοτρώτσου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Haley, J. (1963). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- Κατάκη Χ. (1998). *Οι τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morris, M., & Carter, S. (1999). Transition to marriage: A literature review. *Journal of Family and Consumer Sciences Education, 17*, 1-21.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ντιγριντάκη, Μ. & Προκοπίου, Α. (1997). Βιωματικά σεμινάρια Συστημικής Εκπαίδευσης και Πρόληψης στο Νομό Χανίων. *Πρακτικά 2^{ης} Πανελληνίας Επιστημονικής Συνάντησης, Οικογενειακή Θεραπεία – Συστημική Θεραπεία στην Ελλάδα σήμερα*.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β. & Σοφτά – Νall, Λ. (2006). *Οικογενειακή-συστημική θεραπεία, βασικές προσεγγίσεις, θεωρητικές θέσεις και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, F.F., & Prata, G. (1980). Hypothesizing-circularity- neutrality: Three guidelines for the conductor of the session. *Family Process, 19*, 3- 12.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Macmillan.
- Wright, P., Darr-Wright, P., & Heath, S. (2003). *Wrightslaw: No child Left Behind*, Hartfield, Virginia: Harbor House Law Press.
- Walsch, W. & McGraw, J. (1992). *The dictionary of family therapy*. Greeley: University of Northern Colorado.
- Χουρδάκη Μ.(2000). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Leader Books.

Χριστίνα Παναγιωτάκου, Τζένη Παγγέ

**Η διδακτική της μουσικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη αυτή παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται δημιουργικά από τους μαθητές στη μουσική εκπαίδευση. Έτσι, με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς να παίζουν ένα μουσικό όργανο ή να ενισχύουν το μουσικό τους παιχνίδι στα πλαίσια μιας τάξης.

ABSTRACT

This study shows how ICTs are used in music education in order to promote creativity in music. By using ICTs, students can learn how to play a musical instrument or they enhance music play within a classroom setting. Moreover, ICT in music education can be used efficiently in the school setting.

KEY WORDS: music education technology, creativity, music ICT, music software

I. Εισαγωγή

Η ανάγκη για δημιουργικότητα και πολλές φορές η μέτρηση αυτής αποτελεί αντικείμενο έρευνας της ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής κοινότητας. Ένδειξη της σημασίας της δημιουργικότητας αποτελεί η απόφαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης να καταστεί το 2009, Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας. Συγκεκριμένα, αντικειμενικός στόχος της χρονιάς 2009 ήταν «...η προώθηση της δημιουργικότητας για όλους ως κινητήριας δύναμης για καινοτομία και ως βασικού παράγοντα για την ανάπτυξη των προσωπικών, των εργασιακών, επιχειρηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων μέσω της διά βίου μάθησης» (Villalba, 2008).

Η πολυπλοκότητα της έρευνας στον τομέα της Μουσικής Τεχνολογίας εντοπίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα διεπιστημονικό πεδίο, στο οποίο συνυπάρχουν πολλές επιστήμες όπως η Μουσικολογία (σ.σ. Μουσικοπαιδαγωγική), η Ακουστική, η Επεξεργασία Σήματος, η Ψυχοακουστική, η Τεχνητή Νοημοσύνη, η Μουσική Γνωσιολογία και η εν γένει Αλληλεπίδραση Ανθρώπου-Υπολογιστή (Human-Computer Interaction). Αποτέλεσμα αυτής της διεπιστημονικότητας είναι ότι επηρεάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην εκάστοτε ερευνητική θεματική, δεδομένου ότι την ίδια στιγμή συνοδοιπορούν διαφορετικές μεθοδολογίες που προέρχονται από τα αποτελέσματα της έρευνας των θετικών, των κοινωνικών επιστημών και της τεχνολογίας (Serra, 2005).

Σύμφωνα με την Paul (2008), ο τομέας της εφαρμοσμένης μουσικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατος, αλλά έχει διευρυνθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, με τις Νέες Τεχνολογίες να χρησιμοποιούνται είτε ως μέσο διδασκαλίας της μουσικής, είτε για την καταμέτρηση των ικανοτήτων και του βαθμού πρόσληψης της μουσικής των μαθητών στο πεδίο της μουσικής. Σύμφωνα με τον Becta¹ (κυβερνητικός οργανισμός της Αγγλίας που καθοδηγεί την εθνική προσπάθεια για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής και καινοτόμου χρήσης της τεχνολογίας σε όλο το πεδίο της μάθησης), οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και την κατανόηση της μουσικής. Δηλαδή μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στο μάθημα της μουσικής προκειμένου:

- α. να χρησιμοποιήσουν και να εξερευνήσουν ήχους και δομές.
- β. να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στον τομέα της μουσικής σύνθεσης.

¹ <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://www.becta.org.uk/>

γ. να επεκτείνουν τις γνώσεις τους στα διάφορα είδη μουσικής.

δ. να διευρύνουν το πεδίο της δημιουργικότητάς τους.

Η παρούσα εργασία, ακολουθώντας έναν από τους πιο πρόσφατους ορισμούς της δημιουργικότητας, ως «...*μια διαδικασία διάδρασης δευτερογενών επιπτώσεων μεταξύ διαφορετικών καινοτόμων διαδικασιών*» (ΚΕΑ European Affairs, 2006) αναζητά την καλλιτεχνική δημιουργικότητα και προβολή αυτής μέσω διαδεδομένων δημιουργικών καινοτομιών στη διδασκαλία και την εκμάθηση της μουσικής με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. Ειδικότερα, στόχο έχει να προβάλει σημαντικά στοιχεία χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στη μουσική εκπαίδευση ως μέσο δημιουργικότητας. Για το λόγο αυτό παρουσιάζονται οι πιο γνωστές τεχνολογικές εφαρμογές (λογισμικά) και γίνονται αναφορές σχετικά με τη χρησιμοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βεβαίως, η παρούσα μελέτη δεν περιορίζεται μόνο σε μια ομάδα παιδιών μιας καθορισμένης ηλικίας στην Εκπαίδευση αλλά επικεντρώνεται στη σημασία των λογισμικών τα οποία θεωρεί ότι είναι ευρύτερης εμβέλειας και μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης, εφόσον η χρήση των Νέων Τεχνολογιών προσφέρεται όχι μόνο για την επιστήμη της Μουσικής Γνωσιολογίας αλλά για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, και τη διδακτική του με τη χρήση μουσικών λογισμικών (Kersten, 2006, Loveless, 2004).

II. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη μουσική

α. Λογισμικά στο διαδίκτυο

Αν και διεθνώς κυκλοφορούν στο εμπόριο αρκετά λογισμικά μουσικής και προωθείται η εκπαίδευση στη μουσική με νέες τεχνολογίες, ο αριθμός των λογισμικών στην ελληνική γλώσσα είναι περιορισμένος. Εκπαιδευτικό υλικό για μουσική παιδεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης υπάρχει και στο διαδίκτυο με υλικό πλούσιο για εκπαιδευτικούς και σχολεία². Πιο κάτω θα παρουσιαστούν τα πιο διαδεδομένα από αυτά τα λογισμικά.

Ένα από τα λογισμικά που ενθαρρύνουν τη μουσική δημιουργικότητα είναι το λογισμικό ριάνοFORTE. Χρησιμοποιείται ευρέως και βοηθά στην ορθή εκμάθηση και εκτέλεση όχι μόνο της μουσικής σημειογραφίας αλλά και της δυναμικής της μουσικής,

² www.royaltyfreemusic.com/free-music-program/
www.makemusic.com/
<http://www.e-yliko.gr/Lists/List40/DispForm.aspx?ID=136>

του ρυθμού (tempo), της άρθρωσης και του συγχρονισμού. Το σύστημα αυτό και τη χρησιμότητά του περιγράφει αναλυτικά ο St. Smoliar (1995) σε μία έρευνά του εδώ και 15 χρόνια περίπου: «...Για να πάμε πιο πέρα από την *ανάγνωση των μουσικών φθόγγων* ώστε να *δημιουργήσουμε μουσική* είναι αναγκαίο να διερωτηθούμε πώς μπορεί να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή. Πέρα από τη διαπίστωση κατά πόσο ένας μαθητής 'πιάνει τις νότες ορθά' ή όχι, είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουμε τεχνολογία MIDI ώστε να καταγράφονται αρκετές όψεις μιας μουσικής εκτέλεσης, συμπεριλαμβάνοντας δυναμική, ρυθμό, άρθρωση και συγχρονισμό. Εάν αυτές οι καταγραφές εκτεθούν στη συνέχεια σε μια κατάλληλη αναπαράσταση, θα ήταν ευκολότερο για έναν διδάσκαλο πιάνου να μεταδώσει στον μαθητή τη διάκριση μεταξύ της *τέχνης* του να παίζεις πιάνο και της *τεχνικής* του να παίζεις τις σωστές νότες». Και πράγματι, η ορθή ή μη μουσική εκτέλεση από τον μαθητή μπορεί να αναπαρασταθεί σε διαγράμματα (του προγράμματος) τα οποία καταγράφουν τις μουσικές παραμέτρους (όψεις) αυτής της εκτέλεσης.

Το σύστημα pianoFORTE δημιουργήθηκε από το Ινστιτούτο Επιστήμης Συστημάτων Σιγκαπούρης με την υποστήριξη της Yamaha Ασίας³. Απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές μουσικής που δεν έχουν ολοκληρώσει τις γνώσεις τους σε θέματα ανάγνωσης των χρωματισμών της μουσικής σημειογραφίας. Το σύστημα αυτό έχει χρησιμοποιηθεί πειραματικά και με επιτυχία σε μουσικά σχολεία της Σιγκαπούρης. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί το περιορισμένο ρεπερτόριο πάνω στο οποίο μπορούν να δουλέψουν οι μαθητές, γιατί οι παρτιτούρες που διαθέτει το πρόγραμμα είναι λίγες σε αριθμό.

³ www.iss.nus.edu.sg/iss/index.jsp
<http://asia.yamaha.com>



Εικόνα 1: Αναπαράσταση των δυναμικών μιας μουσικής εκτέλεσης. Χρησιμοποιούνται τα χρώματα μπλε και κόκκινο προκειμένου να υποδείξει το πρόγραμμα στον μαθητή ποιες νότες παίχτηκαν σιγά και δυνατά αντίστοιχα.

β. Μουσική Γνωσιολογία με χρήση Νέων Τεχνολογιών

Ένας άλλος τομέας στον οποίο γίνεται ευρεία χρήση των μουσικών Τεχνολογιών είναι αυτός της καταγραφής της ικανότητας πρόσληψης της μουσικής, ή ευρύτερα ο τομέας της Μουσικής Γνωσιολογίας. Μια βασική κατηγορία αυτού του τομέα, είναι εκείνη της καταγραφής της πρόσληψης της μουσικής από τα παιδιά.

Ένας ευρέως διαδεδομένος τρόπος για την καταγραφή της μουσικής πρόσληψης είναι διαμέσου του συστήματος Συνεχόμενης Απάντησης Ψηφιακής Διεπαφής (CRDI, Continuous Response Digital Interface). Πρόκειται για ένα σύστημα που δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στο Κέντρο Μουσικής Έρευνας του Πανεπιστημίου της Φλόριδας και επιτρέπει στους ακροατές να εκφράσουν μη λεκτικά με την κίνηση ενός μοχλού την πρόσληψη του ερεθίσματος και δη την πρόσληψη της ίδιας της μουσικής. Αυτός ήταν και ο πρωταρχικός στόχος της ερευνητικής ομάδας, να δημιουργήσει έναν πρότυπο πολυχρηστικό μηχανισμό για μετρήσεις που δεν στηρίζονται στη λεκτική επικοινωνία. (Geringer, 2004). Έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για να εξεταστεί η προτίμησή τους και η πρόσληψη στη μουσική (Byrnes, 1997; DeNardo & Kantorski, 1995, 1998; Fredrickson, 1994; Parisi, 2004).

Κατά την Phyllis Paul (2008) το CRDI περιγράφεται ως εξής: «Το σύστημα Συνεχόμενης Απάντησης Ψηφιακής Διεπαφής (CRDI, Continuous Response Digital Interface) είναι ένας μετρητής ικανοτήτων συνδεδεμένος με έναν υπολογιστή που επιτρέπει τη μέτρηση μιας αντίδρασης ταυτόχρονα με την παρουσίαση του [μουσικού] ερεθίσματος. Το σύστημα έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για να καταγράψει μια πληθώρα διαφόρων αντιδράσεων στη μουσική με μια ευρεία ακτίνα υποκειμένων, η οποία συμπεριλαμβάνει μουσικούς, μη μουσικούς, άτομα με ειδικές ικανότητες καθώς και παιδιά μέχρι και προσχολικής ηλικίας».

Το παραπάνω σύστημα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 60 παιδιά τετάρτης τάξης δημοτικού για να εξεταστεί η προσλαμβανόμενη αισθητική εμπειρία τους μέσω της μουσικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Όρεγκον σε τρία δημόσια σχολεία. Στο παραπάνω σύστημα χρησιμοποιήθηκε ένας πίνακας-ταμπλώ που ήταν συνδεδεμένος με ένα φορητό υπολογιστή το οποίο λαμβάνει δείγματα ανταπόκρισης των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της μουσικής ακρόασης οι μαθητές μεταχειρίζονταν μια συσκευή με δείκτη, προκειμένου να εκφράσουν την προσλαμβανόμενη αισθητική εμπειρία. Οι μαθητές κινούσαν τον δείκτη στο ταμπλώ συνεχώς, για να δηλώσουν την ανταπόκρισή τους, η οποία και αναπαρίστατο σε γραφικά διαγράμματα τα οποία ανέλυαν την προσκτηθείσα αισθητική εμπειρία. Στα συμπεράσματα της έρευνας φάνηκε ότι η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγάλη και η πλειοψηφία αυτών ανταποκρίθηκε με επιτυχία.

III. Μουσική με χρήση Η/Υ σε μια διδακτική διαδικασία («παιζω»)

Σε ένα χώρο διδασκαλίας της μουσικής, είτε συμβατική, είτε διαδικτυακή (online) για πρωτόπαιδους μαθητές, εισάγονται ως μουσική τεχνολογία διάφορα συστήματα, με σκοπό τη μουσική εκπαίδευση του. Καταρχάς απαραίτητες είναι οι Νέες Τεχνολογίες και συγκεκριμένα ο Η/Υ με το ενίοτε απαραίτητο λογισμικό (McDowall, 2003, Smoliar, 1995). Είναι δυνατόν όμως το όλο σύστημα να συμπληρώνεται από 'συνθεσάιζερ', το οποίο συνδεδεμένο με τον Η/Υ, και μέσω του κώδικα MIDI επιτελεί αμφίδρομη τροφοδότηση πληροφοριών. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι το MIDI προσέφερε νέους τρόπους εξερεύνησης της μουσικής σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού και δημιουργικότητας, χωρίς την άμεση ανάγκη της μουσικής σημειογραφίας, δηλαδή ενός συστήματος συμβόλων.

Μπορεί επίσης να υπάρξουν κι άλλα είδη Νέων Τεχνολογιών, όπως για παράδειγμα βίντεο και ηχεία συνδεδεμένα με Η/Υ. Παρόντα βεβαίως μπορεί να είναι και φυσικά

μουσικά όργανα, όπως το πιάνο, που είναι γνωστό και εύχρηστο από μικρά παιδιά για να υποβοηθείται η όλη διδακτική διαδικασία.

Η διαδικασία εκπαίδευσης μαθητών στη μουσική που προκύπτει στην πράξη είναι η ακόλουθη: ο μαθητής καταρχάς «παίζει» με τον Η/Υ και μαθαίνει μέσα από προγράμματα ανάγνωση και γραφή της μουσικής σημειογραφίας⁴. Βοηθητικά χρησιμοποιούνται και ειδικά λογισμικά, ώστε ο μαθητής να εκτελεί δημιουργικά και να διευρύνει τη μουσική φαντασία του. Κατά αυτόν τον τρόπο ο Η/Υ μετατρέπεται σε έναν «σύντροφο» του μικρού μαθητή και τον ωθεί σε μια περαιτέρω «φιλική» σχέση σε σχέση με την μουσική του έκφραση. Τέλος με τον Η/Υ γίνονται οι αναγκαίες ηχογραφήσεις του μαθήματος για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό της διαδικασίας. Τα μουσικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται είναι πολλά και περιγράφονται πιο κάτω.

Ειδικότερα, τα μουσικά προγράμματα που υπάρχουν στο διαδίκτυο για τα μικρά παιδιά, είτε αφορούν τις βασικές αρχές της μουσικής θεωρίας, είτε περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του ήχου, είτε είναι παιχνίδια που αποσκοπούν στην αύξηση της μουσικής δημιουργικότητας τους⁵, είτε προσφέρονται για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Συγκεκριμένα, οι μουσικές έννοιες που εξετάζονται συχνά στα περισσότερα από αυτά τα μουσικά λογισμικά είναι:

- A) η διαφοροποίηση της έντασης (σιγά-δυνατά, piano-forte),
- B) η τονικότητα (χαμηλά-ψηλά),
- Γ) η ποιότητα του ήχου (ηχόχρωμα, ήχος «μεταλικός», «ξύλινος»),
- Δ) η ταχύτητα (αργά-γρήγορα, Andante-Allegro),
- Ε) η εκμάθηση μουσικού οργάνου (PianoFORTE, Vemus/Virtual European Music School⁶), καθώς και
- ΣΤ) η εκγύμναση των ακουστικών δεξιοτήτων (Auralia).

Μεγάλη ποικιλία ασφαλώς παρουσιάζουν και τα προγράμματα για δημιουργικότητα και σύνθεση εμπορικής ηλεκτρονικής μουσικής (εικόνα 3), όπου εφαρμόζονται συνήθως με χρήση προ-ηχογραφημένων δειγμάτων (Magix Music Maker).

⁴ www.hitsquad.com

⁵ www.creatingmusic.com

⁶ www.vemus.org

Επιπρόσθετα, υπάρχει μια μεγάλη κατηγορία ηλεκτρονικών παιχνιδιών που αφορούν μαθητές όλων των ηλικιών και που έχουν ως στόχο την απομνημόνευση μιας μουσικής μελωδίας-μοτίβου από τον Η/Υ και μετά τη σύγκριση αυτής (ομοιότητες, διαφορές) με άλλες μουσικές μελωδίες που θα γίνουν από τον ίδιο τον μαθητή. Πολλά από αυτά τα λογισμικά είναι και στα ελληνικά για διευκόλυνση των Ελλήνων μαθητών. Ένα παράδειγμα ελληνικού μουσικού λογισμικού είναι το μουσικό παιχνίδι «Ο μικρός Μουσικός», γραμμένο και στα ελληνικά και προσφέρεται για παιδιά που θέλουν να συντάξουν τα δικά τους μουσικά κομμάτια.



Εικόνα 3. Γραφικό περιβάλλον προγράμματος μουσικής σύνθεσης (Magix Music Maker)

Σύμφωνα με πιλοτική έρευνα (Παναγιωτάκου, 2010) που έγινε το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 σε δείγμα 35 παιδιών δημόσιου δημοτικού σχολείου των Ιωαννίνων (19 αγόρια, 16 κορίτσια, δημοτικό), η πλειοψηφία των παιδιών (72%) ανταποκρίθηκε με σχετική ευκολία στον χειρισμό του προγράμματος Magix Music Maker. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το MIDI προσέφερε νέους τρόπους εξερεύνησης της μουσικής σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού και δημιουργικότητας, χωρίς την άμεση ανάγκη της μουσικής σημειογραφίας, δηλαδή ενός συστήματος συμβόλων.

IV Διδασκαλία μουσικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών

Για τη διδασκαλία μουσικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας εφαρμόζονται κυρίως οι λεγόμενες συνδεδασμένες (connectionist) ή συμπεριφορικές (behaviourist) θεωρίες (Brandão, 1999). Αυτές οι θεωρίες πράγματι ανταποκρίνονται στην αισθησιοκινητική και προλογική εμπειρία των παιδιών, ενώ οι λεγόμενες γνωσιακές (cognitive) θεωρίες εφαρμόζονται στο φάσμα παιδιών ηλικίας άνω των 7 ετών, στα οποία πλέον λειτουργεί η λογική ή αλλιώς η ορθολογική εμπειρία και σκέψη. Κατά τον Θ. Νταραντούμη (2010) «...*οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς αρμόζουν περισσότερο σε απλές προσεγγίσεις θεμάτων, κατάλληλες για μικρές ηλικίες και απαιτούν μικρό βαθμό επεξεργασίας πληροφοριών από το χρήστη...*» (Νταραντούμης, 2010). Ως εκ τούτου, η δημιουργία λογισμικών που αποσκοπούν στην εκπαίδευση των μικρών ηλικιών θα πρέπει να δομούνται σύμφωνα με τις συνδεδασμένες ή συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης.

Αλλά σύμφωνα με τον Brandão (1999) δεν υπάρχει ακόμη ολοκληρωμένο πλαίσιο παιδαγωγικών θεωριών για τη διδασκαλία μουσικών λογισμικών στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Ενσωματώνοντας τελικά τις Νέες Τεχνολογίες στα πλαίσια μιας δραστηριότητας στην τάξη, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα παιδιά εκλαμβάνουν την τεχνολογία ως ένα μέρος του περιβάλλοντός τους, ως ένα εποπτικό μέσο που έχουν στη διάθεσή τους για παιχνίδι και μάθηση (Παγγέ et al, 2002).

V. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία της εργασίας αυτής προκύπτει ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν, κατά τη διάρκεια και με το πέρας των μουσικών δραστηριοτήτων, λειτουργώντας πάντα επικουρικά των κύριων μουσικών ενεργειών που προτείνει στην τάξη ο εκπαιδευτικός.

Η εκπαιδευτική μουσική τεχνολογία είναι πεδίο ευρύ και διαθεματικό, με πολλαπλές χρησιμότητες. Υποβοηθά τη μουσική εκπαίδευση, αλλά κατά τον Smoliar (1995), όπως είδαμε παραπάνω, δεν μπορεί να υποκαταστήσει τον καλλιτέχνη διδάσκαλο και την καλλιτεχνική δημιουργία. Ωστόσο, η μουσική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών για την εκμάθηση των βασικών κανόνων της μουσικής, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στη μουσική εκτέλεση, και γενικότερα στη μουσική δημιουργικότητά των παιδιών.

Τελικά, από τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, συμπεραίνουμε ότι αν και ο κλάδος της μουσικής εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι σχετικά νεοσύστατος, το πλήθος των εφαρμογών είναι ιδιαίτερα ευρύ με πολλές και ποικίλες δυνατότητες χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδάμ, Δ. (2001). Προγραμματίζοντας σε MIDI. Εκδ. Σύγχρονη Εποχή.
- Bowyer, D. (2007). Ανάκτηση 2010, από Alabama Teacher's Association Society :
<http://www.almta.org/technotes/07spring.htm>
- Brandão, M., Wiggins, G. & Pain, H. (1999). Computers in Music Education. *Proceedings of the AISB'99 Symposium on Musical Creativity.*
- Brice, R. (2001). Τεχνολογία Μουσικής, Τα Ηλεκτρονικά για Αναπαραγωγή και Εγγραφή. Εκδ. Τζιόλα, Θεσσαλονίκη.
- Byrnes, S. R. (1997). Different-age and mentally handicapped listeners' response to Western art music selections. *Journal of Research in Music Education, 45*, 568–579.
- DeNardo, G. F., & Kantorski, V. (1995). A continuous response assessment of children's music cognition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 110*, 42–52.
- DeNardo, G. F., & Kantorski, V. J. (1998). A comparison of listeners' musical cognition using a continuous response assessment. *Journal of Research in Music Education, 46*, 320–331.
- Fredrickson, W. E. (1994). Devices for recording ongoing responses to music in education and therapy. *Missouri Journal of Research in Music Education, 31*, 1–9.
- Geringer, J. M., Madsen, C. K., & Gregory, D. (2004). A fifteen-year history of the Continuous Response Digital Interface: Issues relating to validity and reliability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 160*, 1-15.
- KEA European Affairs (2006). *The Economy of Culture in Europe*. Brussels: European Commission, DG Education and Culture.
- Kersten, F. (2006). Inclusion of Technology Resources in Early Childhood Music Education. *General Music Today, 22* (1), 15-28.
- Loveless, A. M. (2004). The Interaction between Primary Teachers' Perceptions of ICT and Their Pedagogy. *Education and Information Technologies*, pp. 313-326.
- McDowall, J. (2003). Music Technology: new literacies in the early years. *Proceedings of the international federation for information processing working group 3.5 open conference on Young children and learning technologies* (pp. 83-88). Australia: Australian Computer Society.
- Nardo, R. (2008). Music Technology in the Preschool? Absolutely! *General Music Today, 22* (1), 38-39.

- Nikolopoulou, K. (2007). Early Childhood Educational Software: Specific Features and Issues of Localization. *Early Childhood Education Journal* , pp. 173-179.
- Νταραντούμης, Α. (2010). *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Σχεδιασμός και ανάπτυξη εφαρμογών*. Ανάκτηση Απρίλιος 14, 2010, από Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας: <http://www.aegean.gr/culturaltec/daradoumis>
- Παγγέ, Τ., Μακρής Π. (2002). *Πληροφορική για Νηπιαγωγούς*, 3^η έκδ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διδακτικό Βιβλίο για τους Φοιτητές του ΠΤΝ.
- Παναγιωτάκου, Χ., Παγγέ, Τ., (2010). *Η χρήση προγραμμάτων μουσικών ακολουθιών (sequencing software) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Υπό έκδοση.
- Parisi, J. (2004). Fourth- and fifth-grade students' affective response and ability to discriminate between melody and improvisation after receiving instruction in singing and/or playing a piece in the blues style. *International Journal of Music Education*, 22, 77 -86.
- Paul, P. (2008). Elementary-aged children's aesthetic experiences with music. *Journal Music Therapy* , 2 (45), σσ. 135-46.
- Plucker, J. A. and Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the Study of Human Creativity. In R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*, pp. 35-62. London: Cambridge University Press.
- Serra, X. (2005). Towards a roadmap for the research in music technology. *Proceedings of the ICMC*.
- Smoliar, S. W., Waterworth, J. A. and Kellock, P. R. (1995). pianoFORTE: a System for Piano Education beyond Notation Literacy. *Proceedings of ACM Multimedia '95 Conference* (San Francisco, November 1995). New York: ACM.
- Villalba, E. (2008). *On Creativity, Towards an Understanding of Creativity and its Measurements*, JRS Scientific and Technical Reports, European Communities.
- Webster, P. R. (2002). Music technology and the young child. In C. M. Thompson (Ed.), *The arts in children's lives* (pp. 215-36). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία με Αναμορφωμένο Πλαίσιο Σπουδών – Οδηγός Επιμορφωτή http://www.oepk.gr/pdfs/Aisthitiki_agogi_Epimorfotes1.pdf
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία με Αναμορφωμένο Πλαίσιο Σπουδών – Υλικό για τον Εκπαιδευτικό http://www.oepk.gr/pdfs/Aisthitiki_agogi_ekpaideytikoi2.pdf

Γεωργία Παπαντωνίου

Σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της κατανόησης κειμένου σε παιδιά του δημοτικού σχολείου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου μαθητών Δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 114 μαθητές της 4ης, 5ης και 6ης Δημοτικού. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και δύο από τα συστατικά του, την ανησυχία και τη συναισθηματικότητα. Εξετάστηκαν επίσης σε δύο έργα κατανόησης κειμένου και τους ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο χρησιμοποίησαν στρατηγικές μάθησης (βάθους και τεχνικές). Έπειτα από την ολοκλήρωση της εξέτασης στην κατανόηση κειμένου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε το άγχος εξέτασης ως κατάσταση στη συγκεκριμένη περίπτωση επίτευξης. Το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό, η ανησυχία και η συναισθηματικότητα βρέθηκαν να συσχετίζονται, σημαντικά αλλά χαμηλά, με τη χρήση των τεχνικών στρατηγικών και των στρατηγικών βάθους. Το άγχος κατάστασης βρέθηκε να συσχετίζεται υψηλά και με τις δύο διαστάσεις της χρήσης των στρατηγικών μάθησης. Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του άγχους εξέτασης και των διαστάσεων των στρατηγικών μάθησης ήταν θετικές. Η χρήση των τεχνικών στρατηγικών ήταν η μόνη διάσταση στρατηγικών μάθησης που συσχετιζονταν, χαμηλά και αρνητικά, με την επίδοση. Τέλος, η ανησυχία ήταν η μόνη μεταβλητή κινήτρου η οποία συσχετιζονταν, άμεσα και αρνητικά, με την επίδοση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Άγχος εξέτασης, Άγχος εξέτασης ως κατάσταση, Ανησυχία, Κατανόηση κειμένου, Στρατηγικές μάθησης, Συναισθηματικότητα.

ABSTRACT

The relationships among test anxiety, learning strategy use and text comprehension in elementary school children

This study investigated the relationships among the elementary school pupils' test anxiety, learning strategy use and text comprehension. A total of 114 pupils of 4th, 5th and 6th grade participated in this study. Children were asked to respond to an inventory tapping test anxiety as a personality trait, and two of its constituents, worry and emotionality. They were also tested with two text comprehension tasks, and were asked to report their possible use of learning strategies (deep and technical). After completing the test of cognitive performance in text comprehension, the participants were asked to respond to a questionnaire tapping state test anxiety during the specific achievement situation. Test anxiety as a trait, worry, and emotionality were found to be related significantly, but low, with technical and deep strategy use. The state test anxiety was related highly with both dimensions of learning strategy use. All of the correlations between the test anxiety variables and the dimensions of learning strategy use were positive. The technical strategy use was the only learning strategy dimension found to be related low and negatively with performance. Finally, worry was the only motivational variable found to be directly and negatively related to text comprehension performance.

KEY WORDS: Emotionality, Learning strategies, State test anxiety, Test anxiety, Text comprehension, Worry.

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση έχει βρεθεί ότι είναι σημαντική, ιδιαίτερα για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους φοιτητές, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί των αυτο-ρυθμιζόμενων μαθητών και φοιτητών συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και με την ποιότητα της μάθησής τους (Pintrich & De Groot, 1990. Zimmerman & Schunk, 2001). Η διεργασία της αυτο-ρύθμισης αναφέρεται στην παρακολούθηση και στον έλεγχο που ασκούν τα άτομα στην επίδοσή τους, στο γινώσκουν τους, στα συναισθήματα και τα κίνητρά τους, καθώς και στο περιβάλλον τους, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002). Παρά το γεγονός ότι στη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος σε ό,τι αφορά την έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, παραμένουν, ακόμη, αρκετά αναπάντητα ερωτήματα όσον αφορά ορισμένες από τις διεργασίες που εμπλέκονται σε αυτήν. Ένα ζήτημα στο οποίο έχει δοθεί λίγη προσοχή, από την έρευνα που έχει προηγηθεί, είναι αυτό της σύνδεσης μεταξύ της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και των σταθερών προδιαθέσεων της προσωπικότητας (Bidjerano & Dai, 2007. Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2003). Εξαιρέση αποτελεί το άγχος εξέτασης, που είναι ένα συναίσθημα του οποίου ο ρόλος, κυρίως ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, έχει διερευνηθεί εντατικά στο πλαίσιο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Το άγχος εξέτασης συνήθως ορίζεται ως το άγχος που υποκειμενικά συνδέεται με τη συμμετοχή σε εξετάσεις ή σε γενικότερες περιστάσεις αξιολόγησης και περιλαμβάνει το άγχος που σχετίζεται με την απειλή της αποτυχίας στην εξέταση καθώς και τις επακόλουθες αρνητικές συνέπειές της. Μπορεί να θεωρηθεί είτε ως εξειδικευμένο ανά περίπτωση χαρακτηριστικό προσωπικότητας (δηλαδή ως ατομική προδιάθεση αντίδρασης σε περιστάσεις εξέτασης), είτε ως στιγμιαία συναισθηματική κατάσταση που βιώνεται πριν ή κατά τη διάρκεια μιας ειδικής εξέτασης (δηλαδή ως άγχος εξέτασης ως κατάσταση) (βλ. Zeidner, 1998). Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που έχουν προταθεί, κατά διαστήματα, από τους ερευνητές προκειμένου να εξηγηθεί η αρνητική συσχέτιση του άγχους εξέτασης με τη μάθηση και την επίδοση (βλ. Zeidner, 1998). Δύο από τα πλέον επικρατέστερα είναι αυτά που ερμηνεύουν το άγχος εξέτασης είτε ως γνωστική παρεμβολή (Sarason, Pierce, & Sarason, 1996. βλ. Zeidner, 1998), είτε ως αντίδραση στην έλλειψη ικανότητας ή, για την ακρίβεια, στην έλλειψη γενικών ή εξειδικευμένων γνωστικών στρατηγικών μάθησης (βλ. Zeidner, 1998). Οι δύο παραπάνω ερμηνείες έχουν θεωρηθεί και ως συμπληρωματικές η μία της άλλης επειδή και οι δύο αναφέρονται στην περιορισμένη γνωστική ικανότητα (μοντέλα του ελλείμματος).

Σε αρκετές από τις έρευνες, οι οποίες προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν, στο πλαίσιο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα κίνητρα, στη χρήση στρατηγικών μάθησης και στην ακαδημαϊκή επίδοση (βλ. Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002. Zimmerman & Schunk, 2001), συμπεριλήφθηκαν παράγοντες κινήτρων, όπως είναι το άγχος εξέτασης, καθώς και διάφορα είδη στρατηγικών (όπως οι γνωστικές στρατηγικές και οι στρατηγικές αυτο-ρύθμισης) ή προσεγγίσεων στη μάθηση (όπως οι προσεγγίσεις βάθους και επιφανείας). Τόσο τα κίνητρα όσο και οι στρατηγικές μάθησης θεωρήθηκαν ως συσχετιζόμενες, αλλά διακριτές μεταξύ τους, έννοιες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι τα κίνητρα (και, όσον αφορά ειδικά το άγχος εξέτασης, κυρίως η ανησυχία και το άγχος κατάστασης) διαδραματίζουν ένα μεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των συνθηκών μάθησης και των στρατηγικών μάθησης, από τη μια, και της ακαδημαϊκής επίδοσης, από την άλλη. Δηλαδή, το άγχος εξέτασης, έχοντας ως κύρια πηγή του τις περιστάσεις επίτευξης, έχει βρεθεί να επηρεάζει το αποτέλεσμα της μάθησης, είτε άμεσα είτε έμμεσα, μέσω της επίδρασης που ασκεί στη χρήση των στρατηγικών μάθησης (Brackney & Karabenick, 1995. Cassady, 2004. Cassady & Johnson, 2002. Entwistle, 1988. Metallidou & Vlachou, 2007. Nenniger, 1992. Ostavar & Khayyer, 2004. Pintrich & De Groot, 1990. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005. Rodarte-Luna & Sherry, 2008. Sachs, Law, & Chan, 2002. Thomas & Gadbois, 2007).

Όσον αφορά την άμεση επίδραση του άγχους εξέτασης στην επίδοση, από τον όγκο των ερευνών που έχουν προηγηθεί, έχει γίνει σαφές ότι η προβλεπτική αξία του άγχους για την ακαδημαϊκή επίδοση κυμαίνεται συνήθως στο επίπεδο του -0.21 (Mueller, 1992). Ο Weinert (1990) θεωρεί ότι η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του άγχους εξέτασης και της επίδοσης δεν είναι σταθερή και ότι μπορεί να κυμαίνεται από $r = 0.00$ έως $r = -0.60$, αναλόγως με τις συνθήκες εξέτασης, τη δυσκολία και το είδος του έργου.

Επιπλέον, ο Nenniger (1992) έχει βρει ότι κάτω από συνηθισμένες περιστάσεις μάθησης (όχι εξέτασης) και συνθήκες διδασκαλίας, μόνο 3-7% της διακύμανσης της επίδοσης εξηγείται από τον προσανατολισμό προς την επίτευξη (στον οποίο, σύμφωνα με τα ευρήματα του συγκεκριμένου ερευνητή, εμπίπτει η έννοια του εαυτού, το άγχος εξέτασης και το κίνητρο επίτευξης). Παρεμφερή προς το εύρημα αυτό είναι και τα ευρήματα ερευνών που έδειξαν ότι το άγχος εξέτασης δεν έχει

βρεθεί να συσχετίζεται, σε σημαντικό βαθμό, με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών (όπως η επανάληψη, η υπογράμμιση, η δημιουργία περίληψης, η επεξεργασία, η κριτική σκέψη, κ.ά.), αλλά ούτε και με τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, δηλαδή μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών διαχείρισης της προσπάθειας (όπως ο σχεδιασμός, η επιμονή, κ.ά.) (Brackney & Karabenick, 1995. Pintrich & De Groot, 1990).

Προσπάθειες για τον εντοπισμό τέτοιου είδους σχέσεων μεταξύ κινήτρων και χρήσης στρατηγικών έγιναν, επίσης, από τους ερευνητές που υιοθετούν τον όρο "προσέγγιση" στη μάθηση, αντί του όρου στρατηγική. Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση βάθους, η οποία αντανάκλα μία πιο ουσιαστική αντίληψη της μάθησης, εμπεριέχει την πρόθεση να πετύχει κανείς προσωπική κατανόηση του υπό εκμάθηση υλικού. Το κίνητρο που έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την προσέγγιση βάθους είναι το προσωπικό ενδιαφέρον για το έργο και η προσδοκία της διασκέδασης κατά την εκτέλεσή του (Biggs, 1988. Entwistle, 1988), αλλά και η ανάγκη για επιτυχία, αν και σε μικρότερο βαθμό, ($r = .20$) (Diseth & Martinsen, 2003). Αντιθέτως, η προσέγγιση επιφανείας περιλαμβάνει μία καθαρή αντίληψη της μάθησης ως απομνημόνευσης, καθώς και μία πρόθεση να ικανοποιηθούν απλώς οι απαιτήσεις του έργου ή του μαθήματος, οι οποίες αντιμετωπίζονται, από τα άτομα, ως εξωτερικές επιβολές που είναι, σε μεγάλο βαθμό, απομακρυσμένες από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Τα κίνητρα που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την προσέγγιση επιφανείας είναι ο φόβος αποτυχίας (Diseth & Martinsen, 2003. Entwistle, 1988) και το άγχος (Entwistle, 1988).

Όσον αφορά τις άμεσες σχέσεις μεταξύ της επίδοσης και των στρατηγικών, οι Pintrich και De Groot (1990) παρατήρησαν ότι παρόλο που η χρήση των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, όπως η παρακολούθηση της κατανόησης και η επιμονή, συσχετιζόταν σε υψηλό βαθμό με τη χρήση των γνωστικών στρατηγικών, όταν χρησιμοποιήθηκαν, ταυτόχρονα, και οι δύο ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης τότε η χρήση των γνωστικών στρατηγικών, όπως η επανάληψη, η υπογράμμιση, η δημιουργία περίληψης, κ.ά., κατέληξε να συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοση. Οι Pintrich και De Groot (1990) παρατήρησαν ότι ορισμένοι συμμετέχοντες, ενώ ανέφεραν υψηλή χρήση γνωστικών στρατηγικών, ανέφεραν αντιθέτως περιορισμένη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, οπότε το παραπάνω εύρημα πιθανότατα υποδηλώνει ότι η χρήση γνωστικών στρατηγικών, χωρίς την ταυτόχρονη χρήση στρατηγικών

αυτο-ρύθμισης, δε συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από εύρημα έρευνας των Bandalos, Finney, και Geske (2003) που έδειξε ότι η αναποτελεσματική χρήση των στρατηγικών βάθους, στα αρχικά στάδια κατανόησης ενός γνωστικού αντικειμένου, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην επίδοση.

Επιπλέον, όσον αφορά τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των γνωστικών στρατηγικών και της επίδοσης, τα ευρήματα μπορούν να διαφοροποιούνται αναλόγως με τις συνθήκες της εκάστοτε έρευνας. Ο Biggs (1993) επισημαίνει ότι οι πιθανότητες χρήσης στρατηγικών βάθους κατά την ενασχόληση με ένα «σύνθετο» έργο, όπως θεωρείται η κατανόηση κειμένου, είναι λιγότερες από ό,τι κατά την ενασχόληση με ένα «βασικό» έργο, όπως θεωρείται ότι είναι η εκμάθηση ενός καταλόγου λέξεων. Επίσης, στο πεδίο της κατανόησης κειμένου, οι Braten και Samuelstuen (2004) παρατήρησαν ότι η ύπαρξη ή όχι συσχετίσεων μεταξύ των στρατηγικών βάθους και της επίδοσης εξαρτιόταν από το σκοπό για τον οποίο οι συμμετέχοντες εμπλέκονταν στην επεξεργασία ενός κειμένου. Η ερμηνεία αυτή βρίσκεται, επίσης, σε συμφωνία, με ευρήματα των Georgiadis και Efklides (2000), της Diseth (2003) και των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005) για έλλειψη συσχετίσεων μεταξύ των στρατηγικών βάθους και της επίδοσης.

Υπάρχουν, ωστόσο και ευρήματα ερευνών μέσα από τα οποία ενισχύεται η άποψη της διευκολυντικής επίδρασης που ασκεί η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών στην επίδοση (Artelt, Schellhas, & Lompscher, 1995. Blickle, 1996. Cassady, 2004. Lompscher, Artelt, Schellhas, & Bliβ, 1995) ή της παρεμποδιστικής δράσης των επιφανειακών και τεχνικών στρατηγικών (Artelt et al., 1995. Diseth, 2003. Diseth & Martinsen, 2003. Lompscher et al., 1995. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005).

Η παρούσα έρευνα

Από την επισκόπηση που προηγήθηκε, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ευρήματα που έχουν αναφερθεί έως αυτό το σημείο, παρόλο που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ άγχους εξέτασης, στρατηγικών μάθησης και επίδοσης, εξακολουθούν να είναι αντικρουόμενα ως προς το μέγεθος και τη φορά αυτών των συσχετίσεων, πράγμα που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των σχέσεων αυτών σε εξειδικευμένα πεδία γνώσης.

Παρά τη θεωρητική άποψη που συσχετίζει την προσέγγιση επιφανείας με το άγχος και το φόβο αποτυχίας, ενώ τις προσεγγίσεις επίτευξης (συνδυασμός προσεγγίσεων βάθους και επιφανείας) (Entwistle, 1988. Sachs et al., Chan, 2002) και βάθους με την ανάγκη για επιτυχία (Diseth & Martinsen, 2003. Entwistle, 1988), υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης εξαρτάται, στην πραγματικότητα, σε ελάχιστο, ή και μηδενικό, βαθμό από μεταβλητές πρωτογενών (βασικών) χαρακτηριστικών προσωπικότητας και κινήτρων, όπως είναι το άγχος εξέτασης και το κίνητρο επίτευξης (Brackney & Karabenick, 1995. Nenniger, 1992. Pintrich & De Groot, 1990. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005). Εξαιρέση αποτελεί εύρημα των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005) που έδειξε ότι είναι κυρίως το άγχος εξέτασης ως κατάσταση (και όχι ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας) που εξηγούσε μέρος της διακύμανσης της χρήσης στρατηγικών μάθησης κειμένου.

Λόγω του ότι ο κύριος όγκος των ερευνών στο πλαίσιο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης έχει διεξαχθεί με δείγματα που αποτελούνταν είτε από εφήβους (μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου) είτε από νεαρούς ενήλικες (φοιτητές), και όχι από παιδιά σχολικής ηλικίας, επιλέχθηκαν ως δείγμα μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι έχουν ήδη διανύσει τα κρίσιμα χρόνια της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, κατά την οποία το άγχος εξέτασης τείνει να σταθεροποιείται ως επίκτητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (βλ. Zeidner, 1998).

Για να προσεγγίσουμε τις στρατηγικές μάθησης κειμένου των παιδιών και κατά πόσο τις εφαρμόζουν σε μια μαθησιακή συνθήκη, στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε μέτρηση στρατηγικών μάθησης που εφαρμόζονται στην επεξεργασία κειμένου. Όσον αφορά τις στρατηγικές μάθησης, αυτές είναι σκόπιμο να μελετώνται στα πλαίσια συγκεκριμένων έργων μάθησης, όπως είναι η επεξεργασία κειμένου, η λύση προβλημάτων, η απομνημόνευση, κ.ά., καθώς και σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης και σε διαφορετικές συνθήκες (Perry, Phillips, & Dowler, 2004). Σύμφωνα με το Lompscher (1995) η επεξεργασία κειμένου αποτελεί πεδίο ιδιαίτερος κατάλληλο για τη διαμόρφωση στρατηγικών μάθησης γι'αυτό και τα έργα που κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, για την αξιολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων, προέρχονταν από αυτό το γνωστικό πεδίο. Άλλωστε, η επεξεργασία κειμένου (δηλαδή η ανάγνωση και η κατανόησή του) αποτελεί μία δεξιότητα που διδάσκεται στους μαθητές από την πρώτη, ήδη, τάξη του δημοτικού σχολείου και,

συνεπώς, για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είχαν παρέλθει τα αρχικά στάδια της απόκτησής της. Το γεγονός αυτό ενίσχυε την πιθανότητα οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές να είχαν διαμορφώσει ήδη κάποιες στρατηγικές μάθησης για το συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Ένας τελευταίος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο πεδίο γνώσης είναι και το γεγονός ότι υπάρχουν ευρήματα που ενισχύουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης σε αυτό το πεδίο και του άγχους εξέτασης (Cassady, 2004. βλ. Cassady & Johnson, 2002. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005).

Στόχος και υποθέσεις

Πρωταρχικός στόχος της εργασίας αυτής ήταν η διεξοδική διερεύνηση των σχέσεων των επιμέρους συστατικών του άγχους εξέτασης (ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας και ως κατάστασης) με τη χρήση στρατηγικών μάθησης στην παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο του στόχου αυτού ενέπιπτε, δευτερευόντως, και η διακρίβωση των σχέσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών κινήτρου και στρατηγικών μάθησης με την επίδοση των μαθητών στην επεξεργασία κειμένου.

Όσον αφορά τα συστατικά του άγχους εξέτασης, η Υπόθεση 1, στηριζόμενη σε έρευνες των Schellhas, Artelt, και Lompscher (1995), και των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005) στις οποίες, όπως και στην παρούσα έρευνα, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο "Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;" (Lompscher, 1994, 1995. Παπαντωνίου, Ευκλείδη, & Κιοσέογλου, 2004) για τη μάθηση κειμένου προέβλεπε, ότι αυτά θα συσχετίζονται θετικά με τη χρήση των διαστάσεων των γνωστικών στρατηγικών (βάθους και τεχνικών) (Υπόθεση 1).

Οι συσχετίσεις του άγχους εξέτασης (τόσο ως χαρακτηριστικού όσο και ως κατάστασης) με την επίδοση στα έργα κατανόησης κειμένου αναμενόταν, σύμφωνα με την Υπόθεση 2, να είναι από μηδενικές έως χαμηλές αρνητικές. Το συστατικό του άγχους εξέτασης που προβλεπόταν (Cassady, 2004. Cassady & Johnson, 2002. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005) κυρίως να συσχετίζεται με την επίδοση των μαθητών ήταν η ανησυχία (Υπόθεση 2).

Οι σχέσεις ανάμεσα στην επίδοση και στη χρήση των στρατηγικών μάθησης είναι, σύμφωνα με την επισκόπηση που προηγήθηκε, κυρίως έμμεσες παρά άμεσες και συστηματικές. Κατά συνέπεια και η αντίστοιχη Υπόθεση 3 της έρευνας αυτής δεν

προέβλεπε, γενικά, την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των στρατηγικών μάθησης των συμμετεχόντων μαθητών του Δημοτικού και της επίδοσής τους στα έργα κατανόησης κειμένου. Εάν, ωστόσο, παρατηρούνταν κάποια μεμονωμένη, τέτοιου τύπου, σχέση, τότε η σχέση αυτή αναμενόταν να έχει τη μορφή της αρνητικής επίδρασης των τεχνικών στρατηγικών στην επίδοση (Pintrich & De Groot, 1990. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005) (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 114 μαθητές. Ειδικότερα, 36 μαθητές της Δ' Δημοτικού (20 αγόρια και 16 κορίτσια), 36 μαθητές της Ε' Δημοτικού (18 αγόρια και 18 κορίτσια) και 42 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (22 αγόρια και 20 κορίτσια) των τριών Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων που εποπτεύει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών της Δ' Δημοτικού ήταν τα 9.44 έτη (Τ.Α. = .33), της Ε' Δημοτικού ήταν τα 10.44 έτη (Τ.Α. = .30), και της ΣΤ' Δημοτικού ήταν τα 11.44 έτη (Τ.Α. = .33).

Έργα

Έργα αξιολόγησης της επίδοσης στην επεξεργασία κειμένου. Για την εκτίμηση της ικανότητας επεξεργασίας κειμένου χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα διαφορετικού επιπέδου συνθετότητας (χαμηλού και υψηλού), τα οποία είχαν κατασκευαστεί για τις ανάγκες προηγούμενης έρευνας (Παπαντωνίου et al., 2004). Το κάθε έργο αποτελούνταν από ένα κείμενο και από δύο ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών που αφορούσαν το κείμενο αυτό. Για καθεμία από τις ερωτήσεις προτεινόταν τρεις εναλλακτικές απαντήσεις από τις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν την πλέον σωστή, κατά τη γνώμη τους. Τα είδη των προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων ήταν τα εξής: (α) Λάθος απάντηση, η επιλογή της οποίας καταδείκνυε απουσία κατανόησης του κειμένου εκ μέρους των συμμετεχόντων και βαθμολογούνταν με το βαθμό μηδέν (0). (β) Απάντηση σωστή στη βάση της, αλλά επιφανειακή (αναπαρήγαγε ή στηριζόταν στο λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο του εκάστοτε κειμένου), η οποία βαθμολογούνταν με το βαθμό ένα (1), και (γ) απάντηση η οποία, εκτός του ότι ήταν σωστή, υποδείκνυε επιπλέον βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (επέκταση των υπάρχουσών ιδεών της αντίστοιχης παραγράφου του κειμένου) εκ μέρους των συμμετεχόντων και βαθμολογούνταν με το βαθμό δύο (2).

Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις για το κάθε κείμενο ήταν δύο, η βαθμολογία του κάθε έργου κυμαινόταν από 0 έως 4 βαθμούς.

Για να ελεγχθεί κατά πόσο ο διαχωρισμός των έργων ως προς το επίπεδο της συνθετότητάς τους (χαμηλό και υψηλό) επηρέασε την επίδοση των μαθητών, έγινε έλεγχος t-test για συζευγμένα δείγματα. Βρέθηκε ότι η επίδοση του δείγματος στο έργο χαμηλής συνθετότητας δε διέφερε σημαντικά, $t(113) = 1.97, p > .05$, από την αντίστοιχη επίδοση στο έργο υψηλής συνθετότητας ($M.O. = 2.46, T.A. = 1.06$ και $M.O. = 2.16, T.A. = 1.44$, αντιστοίχως). Το εύρημα της παρούσας έρευνας ίσως πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία και είχαν ήδη αναπτύξει σε αρκετό βαθμό την ικανότητά τους για επεξεργασία κειμένων, αν και όχι πλήρως.

Ερωτηματολογία

Σε κάθε μαθητή χορηγήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια και έργα:

Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης (ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας). Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης (Test Anxiety Inventory, TAI: Spielberger, Gonzalez, Taylor, Anton, Algaze, Ross, & Westberry, 1980) είναι μία ψυχομετρική κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία αναπτύχθηκε για τη μέτρηση ατομικών διαφορών ως προς το άγχος εξέτασης, το οποίο θεωρείται ως ένα σχετικά μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αποτελείται από 20 προτάσεις, μέσω των οποίων ζητείται από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν πώς αισθάνονται, γενικά, σε καταστάσεις εξέτασης, αναφέροντας τη συχνότητα με την οποία βιώνουν ειδικά συμπτώματα του άγχους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση. Η κλίμακα απάντησης είναι 4βαθμη τύπου Likert: σχεδόν ποτέ = 1, μερικές φορές = 2, συχνά = 3, και σχεδόν πάντα = 4.

Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες, οι οποίες εκτιμούν τα δύο κυριότερα συστατικά του άγχους εξέτασης. Πρόκειται για την ανησυχία, η οποία αποτελεί το γνωστικό συστατικό και αναφέρεται στις σκέψεις που συνοδεύουν το άγχος εξέτασης, και τη συναισθηματικότητα, η οποία αποτελεί το θυμικό συστατικό και αναφέρεται στη φυσιολογική και συναισθηματική διέγερση που βιώνουν τα άτομα όταν παίρνουν μέρος σε εξετάσεις. Η παραπάνω, προτεινόμενη από τους κατασκευαστές του, δι-παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου έχει επιβεβαιωθεί μέσω επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων σε ελληνικό πληθυσμό

(βλ. Papantoniou, Moraitou, & Filippidou, 2011. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005). Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα της παρούσας εργασίας ήταν οι εξής: για την υποκλίμακα της ανησυχίας, $\alpha = .78$, για την υποκλίμακα της συναισθηματικότητας, $\alpha = .81$, και για το συνολικό ερωτηματολόγιο, $\alpha = .86$.

Ερωτηματολόγιο Γνωστικής Παρεμβολής. Το Ερωτηματολόγιο Γνωστικής Παρεμβολής (Cognitive Interference Questionnaire, CIQ: Sarason, Sarason, Keefe, Hayes, & Shearin, 1986), είναι μία κλίμακα αυτο-αναφορών που αναπτύχθηκε για τη μέτρηση ατομικών διαφορών ως προς το καταστασιακό άγχος εξέτασης, δηλαδή ως προς το άγχος του οποίου η εκδήλωση εξαρτάται από την εκάστοτε ειδική συνθήκη εξέτασης. Ειδικότερα, το τμήμα του CIQ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 10 προτάσεις και χορηγείται ύστερα από την ενασχόληση με ένα έργο. Μετρά το βαθμό στον οποίο οι εξεταζόμενοι βίωσαν αρνητικές παρεισφρητικές σκέψεις και ανησυχία σε σχέση με το υπό επίλυση έργο -στη συγκεκριμένη περίπτωση κατά τη διάρκεια της αντίστοιχης εξέτασης στα έργα αξιολόγησης της επίδοσης στην επεξεργασία κειμένου που είχε προηγηθεί- καθώς και το βαθμό στον οποίο αυτές οι σκέψεις εμπόδιζαν τη συγκέντρωσή τους. Η κλίμακα μέτρησης είναι 5βαθμη τύπου Likert: ποτέ = 1, σπάνια = 2, αρκετές φορές = 3, συχνά = 4, και πολύ συχνά = 5. Παράδειγμα: "Σκέφτηκα πόση ώρα μου είχε απομείνει". Για τις ανάγκες προηγούμενων ερευνών το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από τη συγγραφέα και η μονο-παραγοντική δομή του έχει επιβεβαιωθεί μέσω επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (βλ. Παπαντωνίου, 2002). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα μας ήταν καλός: $\alpha = .75$.

Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου. Για την εκτίμηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες για την κατανόηση του κειμένου του κάθε έργου χρησιμοποιήθηκε ως βάση η αγγλική εκδοχή του τμήματος του ερωτηματολογίου "Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;" ("How Do You Learn?" Questionnaire) του Lompscher (1994, 1995) που αφορά τη μάθηση κειμένου. Η ελληνική εκδοχή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δηλαδή το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου, αποτελούνταν συνολικά από 18 προτάσεις οι οποίες, με βάση τα αποτελέσματα παραγοντικών αναλύσεων που προηγήθηκαν (Για τη λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την κατασκευή του Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου βλ. Παπαντωνίου et al., 2004), οργανώθηκαν σε τρεις υποκλίμακες που αφορούσαν τα

εξής τρία είδη στρατηγικών: (α) τεχνικές στρατηγικές, οι οποίες στόχευαν στη χρήση βοηθημάτων της μάθησης, όπως η υπογράμμιση και το κράτημα σημειώσεων, (β) στρατηγικές βάθους, οι οποίες στόχευαν στην κατανόηση σε βάθος μέσα, για παράδειγμα, από την αναδιατύπωση του κειμένου με διαφορετικές λέξεις, και (γ) στρατηγικές επιφανείας, οι οποίες στόχευαν σε απομνημόνευση επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου, μειώνοντας έτσι το χρόνο που αφιέρωναν οι χρήστες τους για την κατανόησή του.

Το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου χορηγήθηκε έπειτα από κάθε έργο επεξεργασίας κειμένου, δηλαδή δύο φορές. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την υποκλίμακα των τεχνικών στρατηγικών ήταν $\alpha = .71$ και $\alpha = .74$ στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Για την υποκλίμακα των στρατηγικών βάθους ήταν $\alpha = .74$ και $\alpha = .74$ στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Για την υποκλίμακα των επιφανειακών στρατηγικών ήταν $\alpha = .30$ και $\alpha = .11$ στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Για το συνολικό ερωτηματολόγιο ήταν $\alpha = .78$ και $\alpha = .77$ στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Οι δείκτες Cronbach's alpha, εκτός αυτών της υποκλίμακας των στρατηγικών επιφανείας, θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικοί, εύρημα συνεπές με αντίστοιχα ευρήματα των Georgiadis και Efklides (2000) και της Παπαντωνίου et al. (2004). Λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας της τρίτης υποκλίμακας, η ομάδα των στρατηγικών επιφανείας δε χρησιμοποιήθηκε στις αναλύσεις των δεδομένων.

Διαδικασία

Η εξέταση των μαθητών ήταν ομαδική και έγινε στη σχολική τάξη των παιδιών. Αρχικά τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας καθώς και δύο από τα συστατικά του, την ανησυχία και τη συναισθηματικότητα. Στη συνέχεια εξετάστηκαν στα δύο έργα κατανόησης κειμένου, τα οποία τους χορηγήθηκαν με τυχαία σειρά. Αμέσως μετά τις απαντήσεις σε κάθε έργο, τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές μάθησης. Έπειτα από την ολοκλήρωση της εξέτασής τους στα δύο έργα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε το άγχος κατάστασης στη συγκεκριμένη περίπτωση επίτευξης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις εξής μεταβλητές: (α) στο άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό, στα δύο συστατικά του (ανησυχία και συναισθηματικότητα) και στο άγχος κατάστασης των μαθητών, (β) στις τεχνικές στρατηγικές και στις στρατηγικές βάθους, και (γ) στην επίδοση των μαθητών. Οι δείκτες συσχέτισης δίνονται στον Πίνακα 1. Η επίδοση των μαθητών ορίστηκε με βάση το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στα δύο κείμενα αφού, λόγω της μη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στην επίδοση μεταξύ των δύο κειμένων, δεν υπήρχε λόγος να διατηρηθεί η διαφοροποίηση μεταξύ τους ως προς το βαθμό συνθετότητας. Για τον ίδιο λόγο, και οι δύο μεταβλητές των στρατηγικών μάθησης (βάθους και τεχνικών) ορίστηκαν με βάση το μέσο όρο των τιμών των αντίστοιχων ερωτήσεων από τις χορηγήσεις και στα δύο έργα.

	Άγχος Εξέτασης	Ανησυχία	Συναισθηματικότητα	Άγχος κατάστασης	Τεχνικές Στρατηγ.	Βάθους Στρατηγ.	Επίδοση
Άγχος Εξέτασης	1.00						
Ανησυχία	.87**	1.00					
Συναισθηματικότητα	.91**	.62**	1.00				
Άγχος κατάστασης	.40**	.38**	.30**	1.00			
Τεχνικές Στρατηγικές	.29**	.31**	.20*	.45**	1.00		
Βάθους Στρατηγικές	.30**	.24**	.29**	.60**	.51**	1.00	
Επίδοση	–	-.16*	–	–	-.19*	–	1.00

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .005$ και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .001$ (1-tailed) έπειτα από εφαρμογή του κριτηρίου Bonferroni.

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 1, το άγχος εξέτασης, τόσο ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των παιδιών όσο και ως προϊόν της συγκεκριμένης συνθήκης εξέτασης, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη χρήση και των δύο ειδών στρατηγικών μάθησης (τεχνικών και βάθους). Επιπλέον, ειδικά το συστατικό της ανησυχίας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοση στην κατανόηση κειμένου. Τέλος, η χρήση, από μέρους των παιδιών, τεχνικών

στρατηγικών μάθησης κειμένου βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοσή τους.

Οι σχέσεις του άγχους εξέτασης με τη χρήση των στρατηγικών μάθησης κειμένου

Η Υπόθεση 1 που προέβλεπε την ύπαρξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ του άγχους εξέτασης και της χρήσης στρατηγικών επιβεβαιώθηκε πλήρως. Από όλες τις μεταβλητές του άγχους εξέτασης ήταν κυρίως το άγχος εξέτασης ως κατάσταση που βρέθηκε να συσχετίζεται σε αρκετά υψηλό βαθμό ($r = .45$ με τις τεχνικές στρατηγικές, και $r = .60$ με τις στρατηγικές βάθους) με τη χρήση των δύο διαστάσεων στρατηγικών.

Το παραπάνω εύρημα δεν είναι συνεπές με την έλλειψη αντίστοιχης σχέσης ή με την αρνητική σχέση που παρατηρήθηκε σε έρευνες (Brackney & Karabenick, 1995. Ostavar & Khayyer, 2004. Pintrich & De Groot, 1990. Rodarte-Luna & Sherry, 2008. Sachs et al., 2002. Thomas & Gadbois, 2007) στις οποίες η αξιολόγηση των στρατηγικών έγινε μέσω άλλων ερωτηματολογίων, όπως του Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Ωστόσο το εύρημα αυτό είναι παρεμφερές με αντίστοιχο εύρημα των Schellhas et al. (1995), το οποίο παρατηρήθηκε όταν η εκτίμηση της χρήσης των συγκεκριμένων στρατηγικών έγινε μέσω της χορήγησης του ερωτηματολογίου "Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;" ("How Do You Learn?" Questionnaire) του Lompscher (1994, 1995), όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα.

Οι σχέσεις του άγχους εξέτασης με την κατανόηση κειμένου

Από τις μεταβλητές του άγχους εξέτασης, μόνο η ανησυχία βρέθηκε να συσχετίζεται με την επίδοση. Η συσχέτισή τους ήταν χαμηλού βαθμού και αρνητική. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 2 που προέβλεπε την ύπαρξη μηδενικών ή πολύ χαμηλών αρνητικών συσχετίσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών κινήτρου και της επίδοσης. Βρίσκονται, επίσης, σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα του Nenniger (1992) και των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005). Δε βρίσκονται, ωστόσο, σε συμφωνία με ευρήματα ερευνών στις οποίες το ποσοστό διακύμανσης της επίδοσης που βρέθηκε να εξηγείται από το γνωστικό συστατικό του άγχους εξέτασεων ήταν περίπου 7-8% (Cassady, 2004. Cassady & Johnson, 2002) και από

το άγχος ως χαρακτηριστικό από 4% έως και 10% (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Οι σχέσεις της χρήσης των στρατηγικών μάθησης με την κατανόηση κειμένου

Από τη χρήση της καθεμιάς από τις δύο διαστάσεις των στρατηγικών μάθησης (βάθους και τεχνικών) μόνον η χρήση των τεχνικών στρατηγικών βρέθηκε να συσχετίζεται, σε μικρό βαθμό, αρνητικά με την επίδοση στην κατανόηση κειμένου. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υπόθεση 3 στο βαθμό που αυτή προέβλεπε τη γενικότερη ανυπαρξία σχέσεων μεταξύ της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της επίδοσης, με μόνη εξαίρεση μια πιθανή αρνητική συσχέτιση των τεχνικών στρατηγικών με την επίδοση, η οποία και παρατηρήθηκε. Η επίδραση αυτή είναι συνεπής με παρεμφερή ευρήματα του Nenniger (1992), των Pintrich και De Groot (1990) και των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005). (βλ. και Bandalos et al., 2003.)

Η παραπάνω αρνητική επίδραση πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι τεχνικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, όπως είναι η υπογράμμιση και το κράτημα σημειώσεων από το κείμενο, ήταν στρατηγικές οι οποίες βοηθούσαν τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν και να επιλέξουν εκείνες τις πληροφορίες, των κειμένων, που ήταν σημαντικές και να τις κρατήσουν ενεργές στην εργαζόμενη μνήμη τους, χωρίς ωστόσο να καταφέρνουν, μέσα από τη χρήση τους, να επιτύχουν ένα πραγματικά βαθύ επίπεδο επεξεργασίας των υπό εξέταση έργων. Δεν αποκλείεται, επομένως, δεδομένης της περιορισμένης ικανότητας της βραχύχρονης μνήμης, η διατήρηση, σε αυτήν, των πληροφοριών που υποδείκνυαν όλες οι παραπάνω τεχνικές στρατηγικές να εξαντλούσε, τελικά, τα γνωστικά διαθέσιμα που θα έπρεπε να εξοικονομήσουν οι συμμετέχοντες για την κατανόηση των κειμένων. Τέλος, η αναζήτηση βοήθειας, η οποία αποτέλεσε μία ακόμη τεχνική στρατηγική της έρευνας αυτής, πιθανόν να επέδρασε αρνητικά στην επίδοση επειδή, πρώτον, η εφαρμογή της αποσπούσε χρόνο από το διαθέσιμο για την επεξεργασία του κειμένου και, δεύτερον, επειδή ειδικά η στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας από άλλους συμμετέχοντες, σε αντιδιαστολή προς την αναζήτηση βοήθειας από τον πειραματιστή, μπορεί να παρείχε λανθασμένες διευκρινίσεις οι οποίες να οδηγούσαν, τελικά, σε μείωση της επίδοσης.

Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκε απολύτως καμία συσχέτιση της χρήσης των στρατηγικών βάθους με την επίδοση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υπόθεση 3, στο βαθμό που αυτή προέβλεπε τη γενικότερη ανυπαρξία σχέσεων μεταξύ της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου, και είναι συνεπές με αντίστοιχα ευρήματα του Biggs (1993), της Diseth (2003), των Georgiadis και Efklides (2000), και των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005). Η παρατηρούμενη αυτή έλλειψη συσχετίσεων είναι, επίσης, σύμφωνη με ευρήματα των Braten και Samuelstuen (2004), τα οποία παρατηρήθηκαν όταν ο σκοπός για τον οποίο οι συμμετέχοντες εμπλέκονταν στην επεξεργασία ενός κειμένου δεν ήταν η προετοιμασία για την εξέτασή τους σε αυτό μέσω ενός σχολικού διαγωνίσματος, αλλά η συμμετοχή τους σε λιγότερο απαιτητικές συνθήκες, όπως, για παράδειγμα, η συζήτηση με τους συμμαθητές τους ως προς το περιεχόμενο του κειμένου. Αντιστοίχως, και η Diseth (2003) απέδωσε το εύρημα της έλλειψης συσχετίσεων μεταξύ των στρατηγικών βάθους και της επίδοσης στη διαδικασία της εξέτασης που ακολούθησε, η οποία ενθάρρυνε περισσότερο την αναπαραγωγή, παρά την κατανόηση σε βάθος. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, σε συνδυασμό με τον τρόπο της εξέτασής τους (μέσω ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών), θεωρήθηκαν μάλλον εύκολα από τους συμμετέχοντες, λόγω του ότι απαιτούσαν περισσότερο την αναγνώριση και λιγότερο την ανάκληση της σωστής απάντησης, από όσο θα απαιτούσαν πιθανές ανοιχτές ερωτήσεις. Η μέτρια επίδοση των παιδιών στηρίχθηκε σε άμεση κατανόηση και δεν έγινε ιδιαίτερη χρήση στρατηγικών από μέρος τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους συστατικά του άγχους εξέτασης των παιδιών συσχετίζονται με τη χρήση, από μέρος τους, στρατηγικών μάθησης κειμένου και με την επίδοσή τους στην επεξεργασία κειμένου, κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων χρόνων φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο.

Κατ' αρχήν, είναι σκόπιμο να επισημανθεί η θετική συσχέτιση, κυρίως του άγχους κατάστασης και, στη συνέχεια, του άγχους εξέτασης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, που παρατηρήθηκε στη χρήση (τεχνικών και βάθους) στρατηγικών μάθησης κειμένου, από μέρος των παιδιών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η

αρνητική σχέση του άγχους εξέτασης με τις στρατηγικές βάθους δεν εμφανίζεται με την προβλεπόμενη, από άλλους ερευνητές (Entwistle, 1988. Ostavar & Khayyer, 2004. Rodarte-Luna & Sherry, 2008. Sachs et al., 2002. Schellhas et al., 1995. Thomas & Gadbois, 2007) συνέπεια, τουλάχιστον στο γνωστικό πεδίο της κατανόησης κειμένου. Αντιθέτως, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το άγχος εξέτασης των παιδιών, είτε ως χαρακτηριστικό, είτε κυρίως ως κατάσταση στις συνθήκες εξέτασης της επίδοσής τους στην επεξεργασία κειμένου, τόσο περισσότερο αυτά αναλογίζονταν/προβληματίζονταν ως προς την καταλληλότητα των τεχνικών στρατηγικών και των στρατηγικών βάθους για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της συγκεκριμένης εξέτασης ή ακόμη και ως προς τη δυνατότητα, εκ μέρους τους, της σωστής εφαρμογής τους.

Η αρνητική συσχέτιση που βρέθηκαν να έχουν με την επίδοση των παιδιών, ειδικά, το συστατικό της ανησυχίας και η χρήση τεχνικών στρατηγικών, από μέρους τους, είναι συνεπής με παρεμφερή ευρήματα του Cassady (2004. Cassady & Johnson, 2002), των Pintrich και De Groot (1990) και των Παπαντωνίου και Ευκλείδη (2005). Φαίνεται, τελικά ότι όσο χαμηλότερη ήταν η κατανόηση που επιτύγχαναν στο κείμενο τόσο περισσότερο οι μαθητές ανησυχούσαν και χρησιμοποιούσαν σκόπιμα τεχνικές στρατηγικές για την υποβοήθηση της κατανόησής τους. Επίσης, όσο πιο υψηλό ήταν το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό αλλά και ως κατάσταση –πράγμα που υποδηλώνει ανησυχία ότι μπορεί να μην απαντήσουν σωστά στα έργα– τόσο περισσότερο οι μαθητές έτειναν να χρησιμοποιούν τεχνικές στρατηγικές. Αυτό αναδεικνύει μια προσπάθεια αυτο-ρύθμισης των παιδιών στη συγκεκριμένη μαθησιακή συνθήκη. Όμως, οι παραπάνω θετικές συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ του άγχους εξέτασης και των τεχνικών στρατηγικών ουσιαστικά επέτρεψαν στο άγχος να παρεμποδίσει, εμμέσως, την επίδοση αφού ενίσχυσαν τη χρήση των τεχνικών στρατηγικών. Οι τεχνικές στρατηγικές αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές για τη βελτίωση της επίδοσης, καθώς πιθανότατα εφαρμόστηκαν χωρίς να συνοδεύονται από ταυτόχρονη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, όπως η παρακολούθηση της κατανόησης και η επιμονή.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι το υψηλό άγχος εξέτασης των παιδιών ενίσχυσε τον αναλογισμό/προβληματισμό τους και ως προς τη χρήση των στρατηγικών βάθους, η οποία προφανώς, εάν γινόταν, θα οδηγούσε σε βελτίωση της επίδοσής τους, καθώς δεν είχαν φτάσει ακόμη στο ανώτατο επίπεδο της ικανότητάς

τους. Η μέση επίδοση ήταν περίπου 2 με άριστα το 4. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν είχαν προχωρήσει σε βαθύτερη κατανόηση των κειμένων -αν και μπορούσαν να συλλάβουν γενικώς το νόημά τους- και το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στην ηλικία τους καθώς ορισμένες από τις στρατηγικές βάθους, όπως, για παράδειγμα η δημιουργία περιλήψης, αναπτύσσονται αργά με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές Δημοτικού να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους. Ίσως, όμως, και ο τρόπος εξέτασης των έργων να μην ήταν κατάλληλος για να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον προκειμένου να τα κατανοήσουν σε βάθος, και ούτε οι απαιτήσεις των έργων να έδειχναν τόσο υψηλές, ώστε να τους ωθήσουν τελικά σε χρήση στρατηγικών βάθους.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στους περιορισμούς της εργασίας αυτής. Πρώτον, η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών θα μπορούσε να γίνει με έργα τα οποία να διαφέρουν σημαντικά ως προς το επίπεδο της συνθετότητάς τους ή/και με έργα τα οποία να απευθύνονται ακόμη και σε διαφορετικό γνωστικό πεδίο, πέρα από αυτό της κατανόησης κειμένου. Δεύτερον, η υποκλίμακα των επιφανειακών στρατηγικών μάθησης θα ήταν σκόπιμο να επανεξεταστεί ως προς τη δομή της προκειμένου να καταστεί αξιόπιστη και έγκυρη, και να μπορεί, επομένως να χρησιμοποιηθεί με επάρκεια.

Ανεξάρτητα πάντως από τους παραπάνω περιορισμούς, η συνεισφορά της εργασίας αυτής έγκειται στο ότι ενίσχυσε, στο πλαίσιο των ερευνών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, την άποψη ότι το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό, αλλά κυρίως ως κατάσταση, είναι πιθανό να αποτελεί μία μεταβλητή πρόβλεψης, όχι μόνο της επίδοσης, αλλά και του αναλογισμού ως προς τη χρήση στρατηγικών μάθησης, που γίνεται από τους μαθητές Δημοτικού σχολείου κατά τη διαδικασία αυτο-ρύθμισης της προσπάθειάς τους να κατανοήσουν ένα κείμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Artelt, C., Schellhas, B., & Lompscher, J. (1995). *Students' usage of text learning strategies*. Poster presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 604-616.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences, 17*, 69-81.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 185-228). New York: Plenum
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 3-19.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality, 10*, 337-352.
- Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology, 42*(4), 456-465
- Braten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 324-336.
- Cassady, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 311-325.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 270-295.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality, 17*, 237-250.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality, 17*, 143-155.

- Diseth, A., & Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology, 23*(2), 195-207.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient, 45*, 207-210.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum.
- Georgiadis, L., & Efklides, A. (2000). The integration of cognitive, metacognitive, and affective factors in self-regulated learning: The effect of task difficulty. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 7*, 1-19.
- Lompscher, J. (1994). Learning strategies: An essential component of learning activity. *Lern-und Lehrforschung, (7)*, 78-95.
- Lompscher, J. (1995). *Learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Lompscher, J., Artelt, C., Schellhas, B., & Bliß, F. (1995). *A complex investigation into learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Mueller, J. H. (1992). Anxiety and performance. In A. P. Smith & D. M. James (Eds.), *Handbook of human performance. Vol 3: State and trait*. London:Academic Press.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology, 42*(1), 2-15.
- Nenniger, P. (1992). Task motivation: An interaction between the cognitive and content-oriented dimensions in learning. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 121-147). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ostovar, S., & Khayyer, M. (2004). Relations of motivational beliefs and self-regulated learning outcomes for Iranian college students. *Psychological Reports, 94*(3 II), 1202-1204.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., & Philippidou, D. (2011). Psychometric properties of the Greek version of the Test Anxiety Inventory. *Psychology, 2*(3), 240-246.

- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Records, 106*, 1854-1878.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Technical Report). The Regents of the University of Michigan.
- Παπαντωνίου, Γ. (2002). Γνωστικό ύφος, άγχος και έλεγχος της δράσης. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαντωνίου, Γ., & Ευκλείδη, Α. (2005). Επιδράσεις παραγόντων κινήτρων στη χρήση στρατηγικών στα πεδία της κατανόησης κειμένου και ανάγνωσης χάρτη. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας: Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση* (Τόμος 3, σ. 119-148). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. έκδ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (Τόμ.2, σ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rodarte-Luna, B., & Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 327-344.
- Sachs, J., Law, Y-K., & Chan, C. K. K. (2002). An analysis of the relationship between the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Learning Process Questionnaire. *Psychologia, 45*(3), 193-203.
- Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (1996). Domains of cognitive interference. In I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason, B. R. (Eds.), *Cognitive interference: Theories, methods, and findings* (pp. 139-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E., & Shearin, E. N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and traitlike characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(1), 215-226.

- Schellhas, B., Artelt, C., & Lompscher, J. (1995). *Relationship between self-related cognitions and learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Poster presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, E. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G. R., & Westberry, L. G. (1980). *Manual for the Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 101-119.
- Weinert, F. (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-120). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of art*. New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Κωνσταντίνα Ρέντζου

Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναπτυξιακή έρευνα συνδέει με συνέπεια την υψηλής ποιότητας αγωγή και φροντίδα με την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών. Αν και ο χρόνος που ένα παιδί δαπανά σε δομές ημερήσιας φροντίδας, η σταθερότητα της φροντίδας και ο τύπος της ημερήσιας φροντίδας συσχετίζονται ορισμένες φορές με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών, είναι η ίδια η ποιότητα της ημερήσιας αγωγής και φροντίδας, η οποία φαίνεται να ασκεί τις πιο ουσιαστικές και άμεσες επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο την καταγραφή και αξιολόγηση των δομικών και διαδικαστικών πτυχών και της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Η μελέτη διεξήχθη σε 27 τάξεις, εκ των οποίων οι 17 αποτελούν νηπιακά τμήματα και οι 10 βρεφικά τμήματα βρεφονηπιακών σταθμών. Για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006· 2006). Τα Δομικά χαρακτηριστικά (αναλογία παιδιών / ενηλίκων και το μέγεθος της ομάδας) καταγράφηκαν σε φόρμες παρατήρησης. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς του δείγματος είναι εξαιρετικά χαμηλό. Η ίδια η ελληνική πολιτεία, η οποία είναι υπεύθυνη για την ρύθμιση των δομικών χαρακτηριστικών της ποιότητας, φαίνεται πως δεν δίδει στο θεσμό την αρμόζουσα σημασία. Τα δεδομένα, αποδεικνύουν ότι ο παιδικός σταθμός φαίνεται να θεωρείται κατεξοχήν θεσμός παροχής φροντίδας και δευτερευόντως θεσμός παροχής αγωγής. Τα απογοητευτικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης οδηγούν στην ανάγκη λήψης άμεσων μέτρων

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος της Διδακτορικής Διατριβής της συγγραφέως, Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας και να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή αρχή για τα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ACEI Global Guidelines Assessment, Παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί, Ημερήσια φροντίδα και αγωγή, Αξιολόγηση ποιότητας, Δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, Σφαιρική ποιότητα, Προσχολική εκπαίδευση.

ABSTRACT

Level of Quality of Care and Education Provided by Day Care Centres

Developmental research consistently links high-quality education and care with children's overall development and well being. Although the time a child spends in day care centers, the consistency of care and the type of day care are factors which sometimes are associated with the children's developmental achievements it is the quality of treatment and daily care itself, which seems to exert the most substantial and direct effects on child's development. The present study was designed to record and evaluate structural and procedural aspects of the quality and overall quality of preschool programs.

The study was conducted in 27 classrooms, of which 17 were preschool classrooms and 10 infant/toddler classrooms operating in day care centres. In order to assess programs' global quality the Greek translation of the ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006· 2006) was employed. Structural characteristics (ratios and group sizes) were recorded in observation forms. The data of this study suggest that the level of quality of education and care provided by the preschool settings which constitute the sample is extremely low. The Greek state itself, which is responsible for setting the structural characteristics of quality, seems that it does not give the proper importance to the way day care institutions operate. The data show that the day care centres seem to be considered as being primarily well fare institutions and secondary institution which provide education, as well. The disappointing results of this study lead to the need to take immediate measures to improve the level of the quality of education and care and to ensure the best possible start for children.

KEYWORDS: ACEI Global Guidelines Assessment; Day care centres; Day care and education; Quality evaluation; Structural and process characteristics of quality; global quality; Preschool education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά από δεκαετίες ερευνών και πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι η ημερήσια φροντίδα και αγωγή ασκεί επιδράσεις στη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (Azzi – Lessing, 2009 Leach et al., 2008· Morrissey, 2010· Mahony & Hayes, 2006 Κακανά & Σιμούλη, 2008· Sheridan, 2007· McDonald Hooks et al., 2006· Campbell et al., 2008· Howes & Ponciano, 2006).

Η αναγνωρισμένη πλέον σπουδαιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής έχει οδηγήσει στη διατύπωση του ισχυρισμού ότι όταν ένα κράτος επενδύει στην παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής αυτό αποφέρει αξιόλογο κοινωνικό και οικονομικό κέρδος στην κοινωνία (Azzi – Lessing, 2009· Lynch, 2007· Mahony & Hayes, 2006).

Ωστόσο, αν και στις μέρες μας έχουν αυξηθεί πολύ οι γνώσεις μας γύρω από την κατανόηση, την προστασία και την προώθηση της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και για τη βλάβη που μπορεί να προκληθεί αν αποτύχουμε, δεν έχουμε μεταφράσει τη γνώση αυτή σε αποτελεσματικά προγράμματα δράσης ευρείας κλίμακας. Μάλιστα στην Ελλάδα, το θέμα αυτό έχει απασχολήσει περιορισμένα τόσο την επιστημονική κοινότητα όσο και το ίδιο το κράτος, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα, σε δείγμα παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, είναι περιορισμένα.

Πιο συγκεκριμένα, παρά την αποδεδειγμένη σημασία της αξιολόγησης, καθώς όπως τονίζεται «η χειρότερη αξιολόγηση είναι αυτή που δεν υπάρχει» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 12), η Ελλάδα δε διαθέτει κάποιο σύστημα συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πετρογιάννης, 2001· Ντολιοπούλου – Γουργιώτου, 2008· Δραγώνα, 2008· Κακανά και συν., 2006· 2007· Σακελλαρίου, 2006α· 2006β· McAfee et al., 2010) .

Συνάμα, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν λάβει χώρα στην περιοχή της Αθήνας (Τσιάντης και συν., 1988· 1997· Tsiantis et al, 1991· Dragonas et al., 1995· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Petrogiannis, 1994· 2002· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Παπαθανασίου, 2000· Καψάλη, 2008) με εξαίρεση τρεις έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στην περιοχή των Ιωαννίνων (Μάντζιου, 2000· Μάντζιου και Πετρογιάννης, 2009· Σακελλαρίου και συν., 2007), εκ των οποίων η μία (Σακελλαρίου και συν., 2007) έχει διεξαχθεί στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων και μια έρευνα, η οποία έχει διεξαχθεί στο Βόλο (Κακανά και συν., 2007).

Παρά τη διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, όλες υπογραμμίζουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ότι η παρεχόμενη στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς φροντίδα και αγωγή είναι χαμηλής ποιότητας, τουλάχιστον στα περισσότερα θέματα των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν.

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τη χώρα μας και αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα, καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα εντάσσεται στις χώρες αυτές που δεν έχουν οριοθετήσει την έννοια της ποιότητας και δεν έχουν ένα σύστημα αξιολόγησης (Myers, 2004).

Καθίσταται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, προκειμένου να διαμορφωθεί το απαραίτητο επιστημονικό υπόβαθρο για την εξαγωγή αιτιολογικών συμπερασμάτων (Καψάλη, 2008), καθώς και η υιοθέτηση συστημάτων διασφάλισης και ελέγχου της ποιότητας.

Η έννοια της ποιότητα της ημερήσιας φροντίδας και αγωγής

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα η σχετική με την ποιότητα της παρεχόμενης ημερήσιας φροντίδας και αγωγής και πολύχρονη είναι και γύρω από πολλά θέματα έχει αναπτυχθεί, θα μπορούσε κανείς να πει ότι ακόμα δεν είμαστε σε θέση να δώσουμε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Όπου χρησιμοποιούνται εμπειρικά στοιχεία, και όχι ιδεολογικά (Melhuish, 2004) επανεμφανίζονται δύο κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, για να ορίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης ημερήσιας αγωγής και φροντίδας. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά δομής (structural) και τα χαρακτηριστικά διαδικασίας (process).

Ως δομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εκείνες οι πτυχές του περιβάλλοντος που μπορούν να ρυθμιστούν μέσω των κανονισμών λειτουργίας και περιλαμβάνουν: την αναλογία παιδιών / ενηλίκων (τον αριθμό των παιδιών ανά παιδαγωγό), το μέγεθος της ομάδας (τον αριθμό των παιδιών στην τάξη), την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών τα οικονομικά θέματα της ημερήσιας φροντίδας και η σταθερότητα των παιδαγωγών (Marshall, 2004· Howes και Ponciano, 2006· Phillips et al, 2000). Τα δομικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να θεωρούνται δείκτες ποιότητας και όχι πραγματικές μετρήσεις της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας (Pessanha et al., 2007· LoCasale – Crouch, 2007).

Από την άλλη μεριά, η διαδικασία, που αφορά την προετοιμασία αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων ορίζεται ως η ποιότητα της καθημερινής φροντίδας και εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αναφέρεται στις ποιοτικές διαστάσεις του

περιβάλλοντος παροχής φροντίδας και αγωγής, δηλαδή, στην ποιότητα της φροντίδας και αγωγής που παρέχεται από τους ενήλικες στο προσχολικό πρόγραμμα, στην ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (Howes και Ponciano, 2006· Marshall, 2004). Τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας, σε αντίθεση με αυτά της δομής, απαιτούν ερμηνεία και κρίση από ειδικούς και επιπλέον, είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο, να ρυθμιστούν από κανονισμούς (Howes et al, 1992).

Συχνά αναφέρεται και η «σφαιρική» ποιότητα (global quality). Γενικά, στο πλαίσιο των σφαιρικών εκτιμήσεων λαμβάνονται υπόψη και συνεκτιμώνται ένα σύνολο περιοχών του προσχολικού προγράμματος και εξάγεται ένας γενικός δείκτης (ή/και δείκτες που αφορούν στις επιμέρους ενότητες) του επιπέδου της παρεχόμενης ποιότητας (Barnes, 2001).

Ο τρόπος λειτουργίας των θεσμών παροχής ημερήσιας αγωγής και φροντίδας σκιαγραφεί, εν μέρει, το είδος της κοινωνίας που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε, καθώς επίσης περιγράφει τη φύση των παιδιών και το είδος των υπηρεσιών που επιθυμούμε να λαμβάνουν (Hutchins et al., 2009). Ελέγχοντας τους κανονισμούς λειτουργίας, τους οποίους έχει οριοθετήσει η ελληνική πολιτεία, αναφορικά με τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, γίνεται κατανοητό πως έχει ορίσει τα «όρια ποιότητας» (thresholds of quality), τα οποία μάλιστα σχετίζονται άμεσα με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Συνάμα, αυτά τα όρια φαίνεται να αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τη θέση της ελληνικής πολιτείας για το παιδί της προσχολικής ηλικίας αλλά και τις απόψεις των υπόλοιπων φορέων για το θέμα αυτό.

Συνοπτικά, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει αφενός τον τρόπο λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών και αφετέρου καταδεικνύει τον τρόπο που οι κυβερνητικοί φορείς και τα μέλη της κοινότητας αντιμετωπίζουν το θεσμό του παιδικού σταθμού.

Ο έλεγχος της ποιότητας από διαφορετικές προοπτικές και με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς όπως τονίζεται καμία πηγή πληροφόρησης από μόνη της δεν είναι δυνατό να μας βοηθήσει στην πλήρη κατανόηση του υπό αξιολόγηση υποκειμένου ή αντικειμένου (Chen & McNamee, 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Hallam et al., 2009 Κακανά και συν., 2006). Άλλωστε, όπως έχει τονιστεί η ποιότητα είναι μια πολυπαραγοντική έννοια, η οποία συνίσταται από διαφορετικές διαστάσεις και χαρακτηριστικά (OECD, 2006· Myers, 2004). Προκειμένου, επομένως, να σχηματιστεί μια αντικειμενική εικόνα, στην προσπάθεια αξιολόγησης των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και

αγωγής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές οπτικές και διαστάσεις της, οι οποίες φαίνεται πως λειτουργούν συμπληρωματικά, προκειμένου να δημιουργήσουν τη «σφαιρική ποιότητα» ενός προσχολικού προγράμματος (Barnes, 2001).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο στόχος της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η καταγραφή και η ανάδειξη του επιπέδου ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, που ανήκουν σε διάφορους φορείς ελέγχου, καθώς και η ανάδειξη νέων ερευνητικών δεδομένων, όσον αφορά το θέμα αυτό, στην ήδη περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση των δομικών (structural) και διαδικαστικών (process) χαρακτηριστικών, καθώς και της σφαιρικής (global) ποιότητας των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής. Στηριζόμενη στη Θεωρία Βιο-Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (1979), η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να καταγράψει το είδος των εμπειριών που παρέχονται από ένα σημαντικό για τα παιδιά μικροσύστημα, αυτό του βρεφονηπιακού σταθμού. Συνάμα, ελέγχοντας και καταγράφοντας το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, καθώς και την ισχύουσα νομοθεσία, η παρούσα μελέτη ελέγχει και το εξωσύστημα του παιδιού. Μέσω της αξιολόγησης και της καταγραφής των συνθηκών λειτουργίας, αποκαλύπτεται αφενός η στάση των κυβερνητικών φορέων απέναντι στο θεσμό του παιδικού σταθμού και αφετέρου αποκαλύπτονται πτυχές του μακροσυστήματος, στο οποίο περιλαμβάνονται οι ιδεολογικές και πολιτιστικές δομές για την κοινωνία και τους φορείς της. Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, τους προσωπικούς μας προβληματισμούς αλλά και βάσει των διερευνητικών ερωτήσεων, καταλήξαμε στη διατύπωση των ακόλουθων υποθέσεων: 1) Στα βρεφικά και νηπιακά τμήματα του δείγματός μας θα υπάρχουν κακές αναλογίες και μεγάλο μέγεθος ομάδας, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της ελληνικής νομοθεσίας· 2) Το επίπεδο ποιότητας των βρεφικών και νηπιακών τμημάτων αναμένεται να είναι πολύ χαμηλό· 3) Οι τάξεις που ανήκουν σε φορείς αναμένεται να έχουν καλύτερο επίπεδο ποιότητας από τις δημοτικές και ιδιωτικές τάξεις και 4) Το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες συσχετίζονται με το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, όπως αξιολογήθηκε με τις κλίμακες αξιολόγησης.

Το Δείγμα της Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 18 βρεφονηπιακοί σταθμοί διαφόρων φορέων ελέγχου (δημοτικοί, ιδιωτικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί οργανισμών). Καθώς, ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από βρεφικές και νηπιακές τάξεις, το δείγμα της έρευνας αποτελούν 27 τάξεις, εκ των οποίων οι 17 αποτελούν νηπιακά τμήματα (11 δημοτικά, 4 ιδιωτικά και 2 φορέων) και οι 10 βρεφικά τμήματα (4 δημοτικά, 3 ιδιωτικά και 3 φορέων).

Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

1. Σφαιρική Ποιότητα

Για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α·2006β). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (ACEI/OMEP) και βασίζεται στην έκδοσή τους με τίτλο «Παγκόσμιες οδηγίες για την εκπαίδευση και αγωγή των μικρών παιδιών» (Jalongo et al, 2004). Το εργαλείο αξιολόγησης ACEI GGA, σχεδιάστηκε με σκοπό να επιτρέψει στα διάφορα κέντρα παροχής προσχολικής αγωγής και φροντίδας, κυρίως αναπτυσσόμενων χωρών, να αξιολογήσουν το πρόγραμμά τους χρησιμοποιώντας βασικές οδηγίες που συμβάλλουν στην ποιότητα (Hardin et al, 2005). Καθώς, οι δημιουργοί της κλίμακας έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη χρήση της στην Ελλάδα και την εισαγωγή των δεδομένων μας στην παγκόσμια βάση δεδομένων, αποφασίστηκε να γίνει επίσημη μετάφραση της κλίμακας στα Ελληνικά. Η μετάφραση έγινε από την ερευνήτρια, υποψήφια διδάκτορα του Π.Ν.Τ. Ιωαννίνων, σύμφωνα με τις οδηγίες των δημιουργών της κλίμακας και δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (www.acei.org)².

Η νέα έκδοση των Παγκόσμιων Οδηγιών Αξιολόγησης αποτελείται από 88 θέματα, σε πέντε περιοχές των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και φροντίδας: (α) Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος· (β) Περιεχόμενο του Προγράμματος (curriculum) και

² Σύμφωνα με τις οδηγίες των δημιουργών, η μετάφραση ελέγχθηκε από δύο ειδικούς στο χώρο της προσχολικής αγωγής, τις κυρίες Σακελλαρίου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέπουσα της διατριβής και Πανταζή Μαρία, M.S.c., καθηγήτρια ΤΕΛ, οι οποίοι έκαναν παρατηρήσεις αναφορικά με την απόδοση των όρων στα ελληνικά, καθώς και για την καταλληλότητα των θεμάτων της κλίμακας για τα ελληνικά δεδομένα.

Παιδαγωγική (γ) Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας· (δ) Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες· και (ε) Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (ACEI, 2006).

Η ανάλυση αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach Alpha έδειξε ότι υπάρχει εσωτερική γραμμική δομή στη βαθμολογία που αποδόθηκε στις υποκλίμακες και το σύνολο των απαντήσεων είναι αξιόπιστο (Alpha = .8458).

2. Δομικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της δομής η ερευνήτρια κατέγραψε την αναλογία παιδιών / ενηλίκων και το μέγεθος της ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια συγκέντρωσε στοιχεία για την αναλογία παιδιών / ενηλίκων καταγράφοντας, κάθε 30 λεπτά, τον αριθμό των ενηλίκων και των παιδιών που ήταν παρόντα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των 30λεπτων τμημάτων για να δημιουργηθεί η βαθμολογία αναλογίας. Το μέγεθος της ομάδας αντικατοπτρίζει το συνολικό αριθμό παιδιών που υπάρχουν σε μια τάξη. Και σε αυτή την περίπτωση έγινε καταγραφή του αριθμού των παιδιών, κάθε 30 λεπτά, και υπολογίστηκε ο μέσος όρος των 30λεπτων τμημάτων για να δημιουργηθεί μια βαθμολογία μεγέθους ομάδας (Howes et al., 1992).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Σφαιρική ποιότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την κλίμακα ACEI GGA, τα νηπιακά τμήματα του δείγματός μας παρέχουν επαρκούς επιπέδου ποιότητα (Μ.Ο. 2.77). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις υποκλίμακές της, στο σύνολο των νηπιακών τμημάτων του δείγματος. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, η υψηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στην υποκλίμακα «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (Μ.Ο. = 3.75), ενώ ακολουθεί η υποκλίμακα «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (Μ.Ο. = 3.35). Αντίθετα, η χαμηλότερη βαθμολογία αποδόθηκε στην υποκλίμακα «αξιολόγηση προγραμμάτων» (Μ.Ο. = 1.50) και ακολουθούν οι υποκλίμακες «ευκαιρίες για συμμετοχή οικογενειών και κοινότητας» (Μ.Ο. = 1.57) και «αναγνώριση – σεβασμός διαφορετικότητας» (Μ.Ο. = 1.64). Συνάμα, όπως φαίνεται στον Πίνακα μόνο στα 2 από τα 17 νηπιακά τμήματα εφαρμόζεται σύστημα

αξιολόγησης των προγραμμάτων και μόνο σε 4 τμήματα βαθμολογήθηκε ως εφαρμόσιμη η υποκατηγορία «κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία».

Υποκλίμακα	N	M.O.	S.D
Σύνολο κλίμακας	17	2.77	.39
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	17	3.35	.45
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	17	2.81	.54
Αναλυτικό πρόγραμμα	17	2.85	.82
Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος	17	2.68	.59
Παιδαγωγικές μέθοδοι	17	3.29	.66
Παιδαγωγικό υλικό	17	2.61	.78
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	17	2.39	.74
Αξιολόγηση προγραμμάτων	2	1.50	.70
Γνώση και επίδοση	17	2.99	.58
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	17	3.18	.66
Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις	17	2.82	.76
Πολιτικές του προγράμματος	17	2.25	.73
Επικοινωνία με τις οικογένειες	17	2.38	.96
Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	17	2.60	.60
Κατάρτιση και πόροι	17	2.13	1.13
Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας	17	1.64	.67
Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα	17	2.87	.86
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας	17	1.57	.52
Συνεργασία με διάφορους ειδικούς	14	2.32	1.08
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες	17	3.75	.45
Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία	4	2.50	.57
Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες	17	2.64	.52

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στο σύνολο της κλίμακας ACEI GGA και στις υποκατηγορίες, στο σύνολο των νηπιακών τμημάτων

Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μέσων όρων που αποδόθηκαν σε κάθε υποκλίμακα της κλίμακας, στα νηπιακά τμήματα του δείγματός μας (sig. .000).

Όσον αφορά τον έλεγχο τυχόν διαφορών που υπάρχουν στο επίπεδο ποιότητας, στα νηπιακά τμήματα, ανάλογα με το φορέα ελέγχου τους, στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα νηπιακά τμήματα ανάλογα με το φορέα ελέγχου. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, οι νηπιακές τάξεις που ανήκουν σε φορείς παρέχουν

καλύτερου επιπέδου ποιότητα, ενώ ακολουθούν οι ιδιωτικές νηπιακές τάξεις. Οι δημοτικές τάξεις, από την άλλη μεριά, παρέχουν το χαμηλότερο επίπεδο ποιότητας.

Υποκλίμακα	ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ			ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ			ΦΟΡΕΩΝ		
	N	M.O.	S.D	N	M.O.	S.D	N	M.O.	S.D
Σύνολο κλίμακας	11	2.64	.41	4	2.93	.19	2	3.19	.14
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	11	3.25	.42	4	3.35	.53	2	3.86	.00
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	11	2.63	.47	4	2.94	.48	2	3.58	.35
Αναλυτικό πρόγραμμα	11	2.45	.75	4	3.62	.25	2	3.50	.00
Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος	11	2.54	.65	4	2.99	.47	2	3.83	.23
Παιδαγωγικές μέθοδοι	11	3.13	.59	4	3.37	.77	2	4.00	.70
Παιδαγωγικό υλικό	11	2.45	.75	4	2.87	1.03	2	3.00	.00
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	11	2.20	.84	4	2.87	.32	1	2.00	
Αξιολόγηση προγραμμάτων		ME		1	1.00		1	2.00	
Γνώση και επίδοση	11	2.84	.65	4	3.08	.21	2	3.58	.35
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	11	3.16	.66	4	3.00	.78	2	3.70	.14
Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις	11	3.13	.74	4	2.12	.25	2	2.50	.70
Πολιτικές του προγράμματος	11	2.15	.78	4	2.08	.41	2	3.16	.23
Επικοινωνία με τις οικογένειες	11	2.13	.92	4	3.37	.47	2	1.75	.35
Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	11	2.74	.66	4	2.25	.50	2	2.58	.12
Κατάρτιση και πόροι	11	1.57	.92	4	3.16	.57	2	3.16	1.18
Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας	11	1.54	.65	4	1.75	.95	2	2.00	.00
Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα	11	2.50	.83	4	3.66	.47	2	3.33	.00
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας	11	1.26	.32	4	2.25	.32	2	1.90	.14
Συνεργασία με διάφορους ειδικούς	8	1.81	.92	4	3.37	.75	2	2.25	1.06
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες	11	3.87	.30	4	3.25	.57	2	4.12	.17
Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία		ME		4	2.50	.57		ME	
Προσωπικό και ειδικό επιστήμονες	11	2.72	.52	4	2.31	.47	2	2.83	.70

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Μέσος όρος βαθμολογίας στο σύνολο της κλίμακας ACEI και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα νηπιακά τμήματα του δείγματος ανάλογα με το φορέα ελέγχου

Όσον αφορά τα βρεφικά τμήματα του δείγματος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε με την κλίμακα ACEI GGA, τα βρεφικά τμήματα παρέχουν επαρκείς επιπέδου ποιότητας αγωγή και φροντίδα (Μ.Ο. 2.74). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις υποκατηγορίες της στο σύνολο των βρεφικών τμημάτων του δείγματος.

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, ο μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (Μ.Ο. = 3.79), και

ακολουθούν οι υποκατηγορίες «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (3.58) και «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (Μ.Ο. = 3.52). Αντίθετα, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «αναγνώριση και σεβασμός της διαφορετικότητας» (Μ.Ο. = 1.60), «ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας» (Μ.Ο. = 1.79) και «πολιτικές του προγράμματος» (Μ.Ο. = 1.98).

Υποκλίμακα	N	M.O.	S.D
Σύνολο κλίμακας	10	2.74	.25
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	10	3.58	.48
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	10	2.60	.38
Αναλυτικό πρόγραμμα	10	2.50	.81
Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος	10	2.30	.71
Παιδαγωγικές μέθοδοι	5	3.35	.41
Παιδαγωγικό υλικό	10	2.05	.64
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	10	2.22	.51
Αξιολόγηση προγραμμάτων	3	2.00	1.00
Γνώση και επίδοση	10	3.10	.23
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	10	3.52	.32
Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις	10	2.55	.64
Πολιτικές του προγράμματος	10	1.98	.38
Επικοινωνία με τις οικογένειες	10	2.55	.79
Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	10	2.48	.24
Κατάρτιση και πόροι	10	2.30	.92
Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας	10	1.60	.45
Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα	10	2.90	.77
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας	10	1.79	.45
Συνεργασία με διάφορους ειδικούς	10	2.05	1.38
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες	10	3.79	.34
Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία	2	2.50	.70
Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες	10	2.36	.63

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στο σύνολο της κλίμακας και στις υποκατηγορίες, στο σύνολο των βρεφικών τμημάτων

Η στατιστική ανάλυση ANOVA έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μέσων όρων βαθμολογίας που αποδόθηκαν σε κάθε υποκατηγορία (sig. .000). Στη συνέχεια εξετάσαμε αν παρέχεται διαφορετικού επιπέδου ποιότητας αγωγή και φροντίδα, ανάλογα με τον φορέα ελέγχου των βρεφονηπιακών σταθμών. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας που αποδόθηκε στο σύνολο της κλίμακας και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα βρεφικά τμήματα ανάλογα με το

φορέα ελέγχου. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα, οι ιδιωτικές τάξεις και οι βρεφικές τάξεις που ανήκουν σε φορείς παρέχουν ίδιου επιπέδου ποιότητα και καλύτερη σε σχέση με τις δημοτικές βρεφικές τάξεις.

Υποκλίμακα	ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ			ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ			ΦΟΡΕΩΝ		
	N	M.O.	S.D	N	M.O.	S.D	N	M.O.	S.D
Σύνολο κλίμακας	4	2.55	.29	3	2.88	.65	3	2.87	.18
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	4	3.53	.59	3	3.47	.66	3	3.76	.62
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	4	2.34	.46	3	2.76	.25	3	2.77	.25
Αναλυτικό πρόγραμμα	4	2.12	1.10	3	2.83	.76	3	2.66	.28
Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος	4	1.79	.60	3	2.88	.50	3	2.39	.67
Παιδαγωγικές μέθοδοι	4	3.37	.47	1	3.25		3	3.41	.52
Παιδαγωγικό υλικό	4	2.25	.95	3	1.66	.28	3	2.33	1.15
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	4	2.10	.60	3	2.36	.67	3	2.00	.33
Αξιολόγηση προγραμμάτων		ME		1	1.00		2	2.50	.70
Γνώση και επίδοση	4	3.12	.34	3	3.11	.65	3	3.05	.25
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4	3.50	.34	3	3.46	.41	3	3.60	.34
Ηθικές – δεοντολογικές διαστάσεις	4	2.75	.28	3	2.16	.28	3	2.66	1.15
Πολιτικές του προγράμματος	4	1.87	.41	3	1.89	.19	3	2.22	.50
Επικοινωνία με τις οικογένειες	4	2.25	.95	3	3.16	.28	3	2.33	.76
Ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	4	2.33	.23	3	2.50	.00	3	2.66	.28
Κατάρτιση και πόροι	4	1.33	.38	3	3.11	.50	3	2.77	.38
Αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας	4	1.37	.25	3	1.50	.50	3	2.00	.50
Μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα	4	2.16	.19	3	3.55	.50	3	3.22	.69
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας	4	1.31	.23	3	2.11	.19	3	2.11	.19
Συνεργασία με διάφορους ειδικούς	4	1.00	.00	3	3.66	.57	3	1.83	1.44
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες	4	3.82	.11	3	3.46	.46	3	4.08	.14
Κοινή φιλοσοφία και στοχοθεσία		ME		2	2.50	.70		ME	
Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες	4	2.41	.32	3	2.33	.57	3	2.33	1.15

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Μέσος όρος βαθμολογίας στο σύνολο της κλίμακας ACEI και στις διάφορες υποκατηγορίες της, στα βρεφικά τμήματα του δείγματος ανάλογα με το φορέα ελέγχου

2. Δομικά Χαρακτηριστικά

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν, επίσης, να καταγράψει τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας και να ελέγξει τυχόν συσχετισμούς των δομικών χαρακτηριστικών με το επίπεδο της σφαιρικής ποιότητας.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών που αναλογούν σε ένα βρεφονηπιοκόμο, ανά τύπο βρεφονηπιακού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας.

<i>Τύπος παιδικού – βρεφονηπιακού σταθμού</i>	Μ.Ο.
Παιδικοί σταθμοί	11,5
Βρεφονηπιακοί σταθμοί	4,1
Δημοτικά νηπιακά τμήματα	13,1
Ιδιωτικά νηπιακά τμήματα	9,6
Νηπιακά τμήματα φορέων	11,0
Δημοτικά βρεφικά τμήματα	3,7
Ιδιωτικά βρεφικά τμήματα	6,2
Βρεφικά τμήματα φορέων	4,9

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Αριθμός παιδιών που αντιστοιχούν σε ένα βρεφονηπιοκόμο, ανά τύπο παιδικού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας

Από την άλλη μεριά, στο Πίνακα 6 παρουσιάζεται το μέγεθος της ομάδας, ανά τύπο βρεφονηπιακού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας.

<i>Τύπος παιδικού – βρεφονηπιακού σταθμού</i>	Μ.Ο.
Παιδικοί σταθμοί	15,18
Βρεφονηπιακοί σταθμοί	7,78
Δημοτικά νηπιακά τμήματα	12,91
Ιδιωτικά νηπιακά τμήματα	16,67
Νηπιακά τμήματα φορέων	24,70
Δημοτικά βρεφικά τμήματα	7,9
Ιδιωτικά βρεφικά τμήματα	8,5
Βρεφικά τμήματα φορέων	5,89

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Μέγεθος ομάδας ανά τύπο βρεφονηπιακού σταθμού, στο σύνολο της ημέρας

3. Συσχετισμοί δομικών χαρακτηριστικών και σφαιρικής ποιότητας

Στη συνέχεια, εξετάσαμε αν το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών συσχετίζονται με τη βαθμολογία που αποδόθηκε στα τμήματα του δείγματός μας, σύμφωνα με την κλίμακα ACEI GGA. Προκειμένου να ελέγξουμε τυχόν συσχετισμούς χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική ανάλυση CrossTab.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αναφορικά με το συσχετισμό των αναλογιών παιδιών – παιδαγωγών και των διαφόρων θεμάτων της κλίμακας ACEI GGA.

Θέμα	Αναλογίες παιδιών παιδαγωγών
Οι βρεφονηπιοκόμοι δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα στην τάξη (θέμα 3)	-0.61 p. < .001
Το περιβάλλον παρέχει στα παιδιά την αίσθηση της ευημερίας, ότι ανήκουν σε αυτό, της ασφάλειας και της ελευθερίας από το φόβο (θέμα 5)	-0.47 p < .012
Τα παιδιά και οι βρεφονηπιοκόμοι απολαμβάνουν μαζί στιγμές γέλιου και χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας (θέμα 7)	-0.53 p < .004
Υπάρχουν συχνές ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και βρεφονηπιοκόμων (θέμα 8)	-0.54 p < .003
Οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν καλές σχέσεις υποστήριξης στη διδασκαλία και τη φροντίδα, με τα παιδιά (θέμα 25)	-0.56 p < .002
Οι βρεφονηπιοκόμοι χρησιμοποιούν θετική γλώσσα όταν μιλάνε στα παιδιά (θέμα 26)	-0.56 p < .002
Οι βρεφονηπιοκόμοι προσαρμόζουν τη χρήση του χώρου, των υλικών και του χρόνου για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών και του συγκεκριμένου προγράμματος (θέμα 38)	-0.42 p < .026
Οι βρεφονηπιοκόμοι παρουσιάζουν προσωπικά χαρακτηριστικά που δείχνουν φροντίδα, αποδοχή, ευαισθησία, συμπάθεια και εγκαρδιότητα απέναντι στους άλλους (θέμα 43)	-0.54 p < .003
Οι βρεφονηπιοκόμοι ανταποκρίνονται με παρηγορητικό, υποστηρικτικό και κατάλληλο τρόπο στα παιδιά που είναι στεναχωρημένα (θέμα 44)	-0.60 p < .001
Οι πολιτικές του προγράμματος προωθούν και στηρίζουν τη συνεργασία και τις θετικές, επικοινωνιακές σχέσεις με τις οικογένειες και την κοινότητα (θέμα 50)	-0.47 p < .026
Οι εμπειρίες που παρέχονται από το πρόγραμμα καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση στα παιδιά (θέμα 56).	-0.43 p < .024
Τα παιδιά και οι οικογένειες μπορούν να επισκεφθούν το πρόγραμμα πριν ξεκινήσουν να το παρακολουθούν κανονικά (θέμα 64).	-0.35 p < .066
Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος (θέμα 67).	-0.42 p < .028
Πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα διατίθενται σε όλες τις ομάδες στην κοινότητα (θέμα 78).	-0.42 p < .029

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Συσχετισμοί αναλογιών παιδιών – παιδαγωγών με τα θέματα της ACEI GGA

Στη συνέχεια, εξετάσαμε αν το μέγεθος της ομάδας επιδρά στη βαθμολογία που αποδόθηκε στα θέματα της κλίμακας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Θέμα	Μέγεθος ομάδας
Οι βρεφονηπιοκόμοι δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα στην τάξη (θέμα 3)	-0.34 p. < .078
Το περιβάλλον παρέχει στα παιδιά την αίσθηση της ευημερίας, ότι ανήκουν σε αυτό, της ασφάλειας και της ελευθερίας από το φόβο (θέμα 5)	-0.40 p < .038
Τα παιδιά και οι βρεφονηπιοκόμοι απολαμβάνουν μαζί στιγμές γέλιου και χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας (θέμα 7)	-0.33 p < .092
Υπάρχουν συχνές ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και βρεφονηπιοκόμων (θέμα 8)	-0.41 p < .030
Ο χώρος είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι και εικαστική δημιουργία να είναι εύκολα προσβάσιμα από τα παιδιά (θέμα 16)	0.41 p < 0.32
Υπάρχει ένα πλάνο αναλυτικού προγράμματος που έχει σκοπό να καλλιεργήσει τη γνώση των παιδιών (θέμα 20)	0.57 p < 0.02
Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση σε περιεχόμενο που συνδέεται με πραγματικές εμπειρίες (θέμα 23)	0.57 p < 0.02
Οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν καλές σχέσεις υποστήριξης στη διδασκαλία και τη φροντίδα, με τα παιδιά (θέμα 25)	-0.33 p < .089
Οι βρεφονηπιοκόμοι χρησιμοποιούν θετική γλώσσα όταν μιλάνε στα παιδιά (θέμα 26)	-0.38 p < .046
Οι παιδαγωγοί γνωρίζουν τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που προσφέρουν οδηγίες για εφαρμογή στην πράξη (θέμα 27)	0.36 p < .060
Οι βρεφονηπιοκόμοι παρουσιάζουν προσωπικά χαρακτηριστικά που δείχνουν φροντίδα, αποδοχή, ευαισθησία, συμπάθεια και εγκαρδιότητα απέναντι στους άλλους (θέμα 43)	-0.37 p < .057
Οι βρεφονηπιοκόμοι ανταποκρίνονται με παρηγορητικό, υποστηρικτικό και κατάλληλο τρόπο στα παιδιά που είναι στεναχωρημένα (θέμα 44)	-0.45 p < .017
Το πρόγραμμα έχει πρωτόκολλα για την προστασία των παιδιών από κινδύνους ή κακοποίηση (θέμα 55)	0.79 p < .034

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Συσχετισμοί μεγέθους ομάδας με τα θέματα της ACEI GGA

Συζήτηση

Σύμφωνα με την κοινή λογική τα πρώτα χρόνια της ζωής – κατά τη διάρκεια των οποίων ο εγκέφαλος ωριμάζει, μαθαίνουμε να περπατάμε και να μιλάμε και διαμορφώνουμε τις πρώτες μας κοινωνικές σχέσεις – πρέπει να θεωρούνται σημαντικά. Σύμφωνα τονίζεται ότι τα παιδιά των οποίων οι βασικές υγιεινές, διατροφικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες ικανοποιούνται θα αναπτυχθούν και θα αποδώσουν καλύτερα από εκείνα τα παιδιά που δεν είναι τόσο τυχερά. Επίσης, σύμφωνα με την κοινή λογική τα παιδιά που αναπτύσσονται σωστά, φυσικά, νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής είναι

περισσότερο πιθανό να γίνουν σωστά και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Η έρευνα στον τομέα της παιδικής ανάπτυξης επιβεβαιώνει την κοινή λογική (Myers, 2004, σ. 6).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι επιδράσεις της εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών εξαρτώνται από την ποιότητα αυτής της φροντίδας και αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας παίζει σημαντικό ρόλο γιατί επιδρά στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και στην μακροχρόνια ανάπτυξή τους. Η ποιότητα της αγωγής και της φροντίδας και οι διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών σε διαφορετικά πλαίσια μπορεί να έχουν αναπτυξιακές επιπτώσεις και καθορίζουν αν οι εμπειρίες από την ημερήσια φροντίδα και αγωγή είναι επωφελείς (Azzi – Lessing, 2009· Leach et al., 2008· Morrissey, 2010· Mahony & Hayes, 2006· Κακανά & Σιμούλη, 2008· Sheridan, 2007· McDonald Hooks et al., 2006· Campbell et al., 2008· Howes & Ponciano, 2006· OECD, 2006).

Παρά το γεγονός ότι διεθνή ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη σημασία των κανονισμών και της ύπαρξης φορέων ελέγχου, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα (Jalongo et al, 2004· Azzi – Lessing, 2009) στη χώρα μας δεν υπάρχουν φορείς ελέγχου που να έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες δεν αξιολογούνται και δεν ελέγχονται, καθώς δεν εφαρμόζεται και δεν έχει υιοθετηθεί κάποιο σύστημα ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας (Hutchins et al., 2009), ενώ δε σπανίζουν οι καταγγελίες για πλημμελή και ελλιπή λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών (Πετρογιάννης, 2001α· Κουντζάκης, 2005· Παπασταθοπούλου, 2006· 2009· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Τόσο τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα (Τσιάντης και συν., 1988· 1997· Tsiantis et al, 1991· Dragonas et al., 1995· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Petrogiannis, 1994· 2002· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Παπαθανασίου, 2000· Μάντζιου, 2000· Μάντζιου και Πετρογιάννης, 2009· Τσακίρη, 2010) αναφορικά με το θέμα της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας, όσο και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνηγορούν στο ότι η λειτουργία των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι έχει αφεθεί στην τύχη της.

Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι στα βρεφικά και νηπιακά τμήματα του δείγματος υπάρχουν μεγάλα μεγέθη ομάδας και κακές αναλογίες. Περιοριζόμενος κάποιος στον

έλεγχο των συνθηκών που διαμορφώνει το εξωσύστημα του παιδιού, ελέγχοντας δηλαδή τις προδιαγραφές που ορίζει η κείμενη ελληνική νομοθεσία, μέσω των κανονισμών αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας και τις αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών, καθίσταται σαφές ότι ελάχιστα έχει επηρεαστεί από τα πορίσματα των διεθνών ερευνητικών δεδομένων, στα πλαίσια των οποίων υπερτονίζεται η σημασία υιοθέτησης μικρών μεγεθών ομάδας και καλών αναλογιών (Morrissey, 2010· Kreader et al., 2005· Howes & Ponciano, 2006· de Schipper et al., 2007· Leach et al., 2008). Εγείρονται, επομένως, τα εξής ερωτήματα: ποιες είναι οι προθέσεις και οι πεποιθήσεις της ελληνικής πολιτείας για τη φύση των παιδιών και το είδος των υπηρεσιών που επιθυμούμε να λαμβάνουν; Πως μπορεί κάποιος να αξιώνει την παροχή ποιοτικής αγωγής και φροντίδας και την καταγραφή υψηλών βαθμών όσον αφορά τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά όταν τα δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι όπως είδαμε πιο εύκολο να ρυθμιστούν μέσω κανονισμών, βρίσκονται στα κατώτατα επίπεδα των προδιαγραφών που έχουν καθοριστεί από διεθνείς οργανισμούς; Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας, δείχνουν, σε κάθε περίπτωση, ότι οι κείμενες διατάξεις δε συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Το γεγονός αυτό προκαλεί ανησυχίες για τις επιδράσεις που μπορεί να έχουν τα τόσο μεγάλα μεγέθη ομάδας και οι κακές αναλογίες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών· ανησυχίες οι οποίες θα πρέπει να διερευνηθούν.

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή του επιπέδου ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής από τα βρεφικά και νηπιακά τμήματα, επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα (Petrogiannis & Melhuish, 1996· Petrogiannis, 2002· Μάντζιου, 2000· Μάντζιου και Πετρογιάννης, 2009· Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992). Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις μας, σύμφωνα με τις οποίες το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι πολύ χαμηλό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, στα δημοτικά νηπιακά τμήματα, ο μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (3.87) ενώ ο μικρότερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας» (1.26). Όσον αφορά τα ιδιωτικά νηπιακά τμήματα τα θέματα που χαρακτηρίστηκαν μη εφαρμόσιμα ή τους αποδόθηκε χαμηλός μέσος όρος

βαθμολογίας είναι θέματα τα οποία δε συμβαδίζουν κάποιες φορές με τη λειτουργία μιας ιδιωτικής επιχείρησης και από μια άποψη ήταν αναμενόμενο τα ιδιωτικά νηπιακά τμήματα να έχουν χαμηλές βαθμολογίες στα θέματα αυτά. Όπως είδαμε, ο υψηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στις υποκατηγορίες «μετάβαση από το σπίτι στο πρόγραμμα» (3.66) και «αναλυτικό πρόγραμμα» (3.62). Αντίθετα, ο χαμηλότερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στην υποκατηγορία «αξιολόγηση των προγραμμάτων» (1.00). Τέλος, όσον αφορά τις νηπιακές τάξεις που υπάγονται σε παιδικούς σταθμούς φορέων αποδόθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες σε θέματα που αφορούν άμεσα τα παιδιά, και πιο συγκεκριμένα την αλληλεπίδραση παιδιών παιδαγωγών. Από την άλλη μεριά χαμηλότερες βαθμολογίες αποδόθηκαν σε θέματα που αφορούν, κυρίως, τη συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς. Τέλος, ως μη εφαρμόσιμα βαθμολογήθηκαν, κυρίως, θέματα που αφορούν την συμμετοχή στο πρόγραμμα παιδιών με ειδικές ανάγκες. Βλέπουμε, επομένως, ότι στα νηπιακά τμήματα του δείγματος δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ούτε στο άνοιγμα του προσχολικού κέντρου στην κοινότητα και τη συνεργασία με τους γονείς, ούτε και στην αξιολόγηση.

Όσον αφορά τα βρεφικά τμήματα του δείγματος, στα δημοτικά βρεφικά τμήματα οι υψηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (3.82), «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (3.53) και «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (3.50). Από την άλλη μεριά, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «συνεργασία με διάφορους ειδικούς» (1.00), «ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας» (1.31), «κατάρτιση και πόροι» (1.33) και «αναγνώριση / σεβασμός της διαφορετικότητας» (1.37). Όσον αφορά τα ιδιωτικά βρεφικά τμήματα, η περιγραφική στατιστική έδειξε ότι οι υψηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «συνεργασία με διάφορους ειδικούς» (3.66) και «μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα» (3.55), ενώ οι χαμηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «αξιολόγηση των προγραμμάτων» (1.00) και «αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας» (1.50). Τέλος, η περιγραφική στατιστική έδειξε ότι στα βρεφικά τμήματα φορέων οι υψηλότεροι μέσοι όροι βαθμολογίας αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες» (4.08), «περιβάλλον και φυσικός χώρος» (3.76) και «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (3.60). Αντίθετα, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι αποδόθηκαν στις υποκατηγορίες «συνεργασία με διάφορους ειδικούς» (1.83),

«αναγνώριση – σεβασμός της διαφορετικότητας» (2.00) και «αξιολόγηση της προόδου των παιδιών» (2.00). Τα παραπάνω, καταδεικνύουν ότι στα βρεφικά τμήματα του δείγματος δεν δίνεται έμφαση και προσοχή στην προώθηση του σεβασμού της διαφορετικότητας, στην αξιολόγηση τόσο των προγραμμάτων όσο και των παιδιών, καθώς και στη συνεργασία με διάφορους ειδικούς.

Βλέπουμε, επομένως, ότι όσον αφορά το φορέα ελέγχου, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες (Τσιαντής και συν., 1988· 1997· Dragonas et al., 1995· Λαμπίδη και Πολέμη – Τοδούλου, 1992· Phillipson et al., 1997· Gol – Guven, 2009), βρέθηκε ότι οι τάξεις που ανήκουν σε παιδικούς σταθμούς φορέων και σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, παρέχουν σε κάποιο βαθμό, υψηλότερου επιπέδου ποιότητας υπηρεσίες συγκρινόμενες με τις δημοτικές βρεφικές και νηπιακές τάξεις.

Ελέγχοντας τις διαφορές μεταξύ βρεφικών και νηπιακών τμημάτων, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι τα νηπιακά τμήματα φαίνεται να έχουν υψηλότερου επιπέδου ποιότητα σε σχέση με τα βρεφικά τμήματα. Αυτό το αποδίδουμε στο γεγονός ότι η κλίμακα ACEI GGA προορίζεται τόσο για βρεφικά όσο και νηπιακά τμήματα και δίνει έμφαση σε παιδαγωγικές διαστάσεις που, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έχουν εφαρμογή σε βρεφικά τμήματα. Αυτό γίνεται εμφανές και από το ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τους βρεφονηπιοκόμους, προκειμένου να αξιολογήσουμε θέματα που δεν μπορούσαμε να παρατηρήσουμε, μας απαντούσαν ότι η ηλικία των παιδιών δεν διευκολύνει την εφαρμογή κάποιων θεμάτων, όπως είναι για παράδειγμα τη συμμετοχή των παιδιών στην αυτοαξιολόγησή τους, τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και την οργάνωση του περιβάλλοντος ή τη συμμετοχή τους στην οργάνωση δραστηριοτήτων. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η κλίμακα ACEI GGA ίσως είναι καλύτερα να χρησιμοποιείται σε νηπιακά τμήματα (Rentzou, 2010).

Όσον αφορά τον συσχετισμό των δομικών χαρακτηριστικών με τη σφαιρική ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχει ασυνέπεια των ερευνών αναφορικά με το αν οι αναλογίες και το μέγεθος της ομάδας επιδρούν στο επίπεδο της ποιότητας (LoCasale – Crouch et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ghazvin & Mullis (2002), τους Howes et al. (1992), τον Petrogianni (2002), τους Petrogianni & Melhuish (1996), NICHD Early Child Care Research Network (1996), το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών συσχετίζονται με τη βαθμολογία που αποδόθηκε σε διάφορες κλίμακες αξιολόγησης και κατ' επέκταση με το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας.

Αντίθετα, οι Leach et al. (2008), de Schipper et al. (2007), Cryer et al. (1999), Phillips et al. (2000), Phillipsen et al. (1997), Van Ijzendoorn et al. (1998) δεν βρήκαν συσχετισμούς μεταξύ των δομικών χαρακτηριστικών και του επιπέδου ποιότητας, βρήκαν αρνητικούς συσχετισμούς μεταξύ τους ή οι συσχετισμοί δεν παρουσιάζουν συνέπεια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών και το μέγεθος της ομάδας, ασκούν επιδράσεις στο επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας. Αναλυτικότερα, οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών βρέθηκαν να επηρεάζουν τη βαθμολογία που αποδόθηκε σε διάφορα θέματα της κλίμακας ACEI GGA, κυρίως στις υποκατηγορίες «περιβάλλον και φυσικός χώρος», «αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον», «παιδαγωγικές μέθοδοι», «γνώση και επίδοση», «προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά», «πολιτικές του προγράμματος», «ηθικές – δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές», «μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα» και «πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες». Η ανάλυση CrossTab που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι στα τμήματα που καταγράφηκαν καλύτερες αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών αποδόθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες σε όλα τα προαναφερόμενα θέματα και υποκλίμακες. Γενικά, οι αναλογίες παιδιών – παιδαγωγών βρέθηκαν να συσχετίζονται με μια σειρά θεμάτων που αφορούν το είδος της αλληλεπίδρασης των βρεφονηπιοκόμων με τα παιδιά. Συνάμα, οι αναλογίες βρέθηκαν να επηρεάζουν και θέματα τα οποία αφορούν το άνοιγμα του παιδικού σταθμού στην κοινότητα και τις οικογένειες.

Από την άλλη μεριά, το μέγεθος της ομάδας βρέθηκε και αυτό να συσχετίζεται με τα ίδια περίπου θέματα που συσχετίζονται και οι αναλογίες. Ωστόσο, κατά την ανάλυση βρέθηκαν συσχετισμοί που δεν αναμέναμε. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως σε αρκετά θέματα αποδόθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες σε τμήματα με μεγαλύτερο μέγεθος ομάδας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα τμήματα φορέων και τα ιδιωτικά τμήματα, τα οποία είχαν, σε πολλές περιπτώσεις, μεγαλύτερο μέγεθος ομάδας από τα δημοτικά τμήματα, αξιολογήθηκαν με υψηλότερου επιπέδου ποιότητα. Τέλος, όπως οι αναλογίες έτσι και το μέγεθος της ομάδας βρέθηκε να συσχετίζεται, κυρίως, με θέματα που αφορούν το είδος της αλληλεπίδρασης παιδιών – παιδαγωγών.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τους de Schipper et al. (2007), ενδεχομένως, το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες να ασκούν επιδράσεις στις εκπαιδευτικές διαστάσεις ενός προσχολικού προγράμματος και όχι στη φροντίδα.

Κατά συνέπεια, η χαμηλή βαθμολογία όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες – αναλυτικό πρόγραμμα, ειδικά στα βρεφικά τμήματα, να δικαιολογεί το γεγονός ότι τα δύο αυτά δομικά χαρακτηριστικά βρέθηκαν να επηρεάζουν το επίπεδο ποιότητας κυρίως στα νηπιακά τμήματα.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα τόσο στα βρεφικά όσο και στα νηπιακά τμήματα φαίνεται πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη φροντίδα και στην αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά και όχι στην αγωγή τους. Θα λέγαμε, επομένως, ότι οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί φαίνεται να διατηρούν τον προνοιακό τους χαρακτήρα και να υιοθετούν ένα μοντέλο φροντίδας, ενώ αντίθετα ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας μπορεί να αμφισβητηθεί, καθώς οποιαδήποτε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση είναι ανεπαρκής και ανεπίσημη.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παιδικοί σταθμοί φαίνεται να παραμένουν στο πλαίσιο της αρχικής δομής, λειτουργίας και σκοπού τους, που αποσκοπούσε σχεδόν αποκλειστικά στην παροχή φροντίδας. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία προβλέπεται η οργάνωση δραστηριοτήτων, που έχουν ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η μη ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος, καθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο των παιδικών σταθμών υποτυπώδη. Χωρίς να αμφισβητούνται οι προθέσεις και το έργο των βρεφονηπιοκόμων είναι λογικό ο παιδαγωγικός ρόλος των παιδικών σταθμών να είναι υποβαθμισμένος, καθώς αυτό είναι το μοντέλο που φαίνεται πως προωθείται από το ίδιο το κράτος και την κείμενη νομοθεσία. Η προσέγγιση αυτή έχει επικρατήσει στους παιδικούς σταθμούς από την αρχή της ίδρυσής τους και έχει διαμορφώσει τη σημερινή πολιτική όσον αφορά το σκοπό και τον τρόπο λειτουργίας τους. Θα μπορούσαμε, επίσης, να ισχυριστούμε ότι αυτή η προσέγγιση έχει διαμορφώσει και τον τρόπο θεώρησης του θεσμού των παιδικών σταθμών από τους γονείς και την κοινωνία εν γένει, καθώς έχει επικρατήσει στην κοινή αντίληψη ότι ο παιδικός σταθμός είναι ένας θεσμός φύλαξης και φροντίδας των παιδιών για τις ώρες που η μητέρα εργάζεται.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη διχοτομίας μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί μια σχεδόν παγκόσμια τάση και από την άλλη μεριά φαίνεται πως προωθείται από την ίδια πολιτεία, αναλογιζόμενος κανείς τις δράσεις που λαμβάνονται για το θεσμό των παιδικών σταθμών και για το θεσμό των νηπιαγωγείων.

Ωστόσο, όπως έχουμε ήδη τονίσει ο διαχωρισμός αυτός είναι μηχανιστικός, καθώς οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι ουσιαστικά συνυφασμένες.

Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια διατυπώνεται διαρκώς πιο έντονα η ανάγκη για την εφαρμογή προγραμμάτων που προσφέρουν ταυτόχρονα αγωγή και φροντίδα (educare). Η κεντρική έννοια του «educare» είναι ότι η φροντίδα και η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές οντότητες όταν μιλάμε για βρέφη και παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Επιτροπή της Προσχολικής Παιδαγωγικής (Committee of Early Childhood Pedagogy) «η επαρκής φροντίδα εμπριέχει γνωστική και αντιληπτική παρακίνηση και ανάπτυξη, έτσι όπως η επαρκής εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να λάβει χώρα σε ένα ασφαλές και πλούσιο συναισθηματικά περιβάλλον [...] Ούτε το να αγαπάμε τα παιδιά ούτε να τα διδάσκουμε είναι από μόνα τους αρκετά για τη καλύτερη δυνατή ανάπτυξή τους. Η σκέψη και το συναισθήμα λειτουργούν συνεργατικά» (Powell και Bingham, 2002, σ. 230). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Moss (2006) «για τον παιδαγωγό η μάθηση, η φροντίδα και η ανατροφή (ένας τυπικά παιδαγωγικός όρος) δεν είναι αδιαίρετες δραστηριότητες· δεν πρόκειται για ξεχωριστά πεδία τα οποία θα πρέπει με κάποιον τρόπο να συνενωθούν, αλλά αλληλένδετες όψεις της ζωής οι οποίες δεν μπορούν να ειπωθούν χωριστά» (σ. 32).

Η όλη οργάνωση και λειτουργία των παιδικών σταθμών αντανakλά την ιδεοπολιτική πρακτική που επικρατεί στην Ελλάδα, σε σχέση με την φύση του παιδιού αλλά και με την ημερήσια αγωγή και φροντίδα. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, θα πρέπει να αναθεωρήσουμε το είδος της κοινωνίας που θέλουμε να δημιουργήσουμε και να ακολουθήσουμε τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, αναπροσαρμόζοντας τις προδιαγραφές ίδρυσης και λειτουργίας των προγραμμάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Association for Childhood Education International (2006α). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης*. (Μετάφραση: Κωνσταντίνα Ρέντζου) Olney, Maryland: Author. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguideshp.htm>.
- Association for Childhood Education International (2006β). *ACEI Global Guidelines Assessment*. Olney, Maryland: Author. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguideshp.htm>.
- Azzi – Lessing, L. (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>. Πρόσβαση στις 10 Ιανουαρίου 2010.
- Barnes, J. (2001). Η αξιολόγηση των υπηρεσιών παροχής φροντίδας και αγωγής με τη χρήση μεθόδων παρατήρησης. Στο Κ. Πετρογιάννης και Ε. C. Melhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ.σ. 395-446). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, F.A., Wasik, B.H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., Sparling, J.J., και Ramey, C.T. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 452-466.
- Ceglowski, D., και Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Chen, J., & McNamee, G. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms PreK-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., και Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross – country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., και Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 557-568.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Φιλανδία – Ελλάδα: άριστα – μηδέν. *Η Καθημερινή*, 8/1, 13.
- Ghazvini, A., και Mullis, R. L. (2002). Center – based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112-125.

- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., και Caudle, L. (2009) Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/hallam.html>. Πρόσβαση στις 20 Δεκεμβρίου 2009.
- Hardin, B. J., Wortham, S., Mbugua, T., και Bergen, D. (Απρίλιος, 2005). *Assessing and improving early childhood program quality using the ACEI Global Guidelines Assessment*. Μόντρεαλ, Καναδάς: American Educational Research Association.
- Howes, C., Phillips, D. A., και Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center – based child care. *Child Development*, 63, 449–460.
- Howes, C., και Ponciano, L. (2006). Παιδική Μέριμνα. Στο J.L. Roopnarine και J.E. Johnson (επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*. (Επιμέλεια – Εισαγωγή: Κουτσουβάνου, Ε. και Χρυσαιφίδης, Κ.) (σ.σ. 103-130). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Hutchins, T., Saggars, S., και Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., and Mutuku, M. (Δεκέμβριος, 2004). Blended perspectives: A global vision for high – quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143–155.
- Κακανά, Δ.Μ, Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν., & Καβαλάρη Ε. (2006). (επιμ.). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., Καβαλάρη, Π. (2007). Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π.Α. Στραβάκου, και Κ.Δ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. 25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Τόμος Β' (σ.σ. 603-611)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ., και Σιμούλη, Γ. (επιμ.). (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Καψάλη, Α. (2008). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και αντιλήψεις των νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουντζάκης, Β. (30/10/2005). Παιδικοί σταθμοί: Από κοινωνική παροχή, ...είδος πολυτελείας! *ΠΡΙΝ*. www.alfavita.gr. Πρόσβαση στις 29 Μαΐου 2006.
- Kreader, J.L., Ferguson, D., και Lawrence, S. (2005). *Infant and toddler child care quality (Research-to-Policy Connections No. 2)*. New York: Child Care & Early Education Research Connections.
- Λαμπίδη, Α., και Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325–347.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, A., and the FCCC team (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.
- LoCasale – Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., και Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3–17.
- Lynch, R.G. (2007). *Enriching children, enriching the nation: Public investments in high-quality prekindergarten*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Mahony, K., και Hayes, N. (2006). *In search for quality. Multiple perspectives. Final Report*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Μάντζιου, Τ. (2000). *Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάντζιου, Σ., και Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 2, 101–128.
- Marshall, N. L. (Αύγουστος, 2004). The quality of early child care and children's development. *Current Direction in Psychological Science*, 13(4), 165-168.
- McAfee, O., Leong, D.T., & Bodrova, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. (Εισαγωγή – Επιστημονική Επιμ. Σακελλαρίου, Μ. – Κόνσολας, Μ.). Αθήνα: Παπαζήση.

- McDonald Hooks, L., Scott – Little, C., Marshall, B.J., και Brown, G. (2006). Accountability for quality: One state's experience in improving practice. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 399-403.
- Morrissey, T.W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood workers. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41.
- Myers, R. G. (2004). In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. <http://portal.unesco.org/education/en/files/36353/11002676193Myers.doc/Myers.doc>. Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2009.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–303.
- Ντολιοπούλου, Ε., και Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2006). *Starting Strong II Early childhood education and care*. Γαλλία: OECD Publishing.
- Παπαθανασίου, Α. (2000). Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπασταθοπούλου, Χ. (06/04/2006). Παιδικοί σταθμοί για γέλια και για κλάματα. *Ελευθεροτυπία*. www.alfavita.gr. Πρόσβαση στις 29 Μαΐου 2006.
- Παπασταθοπούλου, Χ. (22/04/2009). Άνω – κάτω οι παιδικοί σταθμοί για το παιδαγωγικό πρόγραμμα που θα κληθούν να εφαρμόσουν από Σεπτέμβριο. *Ελευθεροτυπία*. www.alfavita.gr. Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2009.
- Pessanha, .M, Aguiar, C., και Bairrao, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214.
- Petrogiannis, K. (1994). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Cardiff.

- Petrogiannis, K. και Melhuish, E. C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education, 11*(2), 177-191.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η ημερήσια φροντίδα και οι επιδράσεις της στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 18 μηνών: μια ελληνική έρευνα. Στο Κ. Πετρογιάννης, και Ε. C. Melhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ.σ. 349-393). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education, 10*(2), 137-148.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, και K. Abbott – Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 475-496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., και Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 281–303.
- Powell, D.R., και Bingham, G.E. (2002). Strengthening the role of curriculum in child care. Στο O.N. Saracho, και B. Spodek (επιμ.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (σ.σ. 221-239). Connecticut: IAP.
- Rentzou, K. (2010). Using ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal, 38*(1), 75-80.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006β). Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π.Α. Στραβάκου, και Κ.Δ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. 25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Τόμος Α'* (σ.σ. 397-406). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006γ). Αυθεντική αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Περιφέρεια Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου*. Ιωάννινα (Στην ενότητα θέματα διδακτικής στο νηπιαγωγείο).

- Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ., και Σακκά, Μ. (2007). Κατανοώντας το πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης. Στο Γ.Δ. Καψάλης, και Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ.σ. 1020-1031). Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217.
- Τσακίρη, Θ. (2010). Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} Αιώνα». Ιωάννινα, 22 – 24 Οκτωβρίου 2010
- Τσιάντης, Ι., Δεμέναγα, Ν., και Λαμπίδη, Α. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της κλίμακας παροχής παιδικής μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική*, 54, 57-62.
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., και Orley, J. (1991). Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51–57.
- Τσιάντης, Ι., Δραγώνα, Θ., και Λαμπίδη, Α. (1997). Αξιολόγηση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας: Κλίμακα αξιολόγησης παροχής παιδικής μέριμνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. *Ιατρική*, 71 (1), 62–69.
- Van IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L.W. C., Stams, G. J. J., Verhoeven, M. J. E., & Reiling, E. J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *Journal of Genetic Psychology*, 159(4), 437–454.

www.acei.org

Wolff-Michael Roth

Through the eyes of the learner

ABSTRACT

Learning tends to be theorized, in research and curriculum practice, from the perspective of the known and seen, as is apparent in the idea that learners *intentionally* “construct” knowledge. We need to ask, however, how students who do not know the learning object (what the teacher wants them to know) can orient towards this unknown, unseen, and therefore unforeseen knowledge. The purpose of this paper is to bring the problematic of this learning paradox into sharp relieve by drawing on empirical examples from my research in a variety of settings. I then exhibit some core aspects of my findings, which, most importantly, highlight (a) the simultaneously active and passive aspects involved in any (perceptual) learning and (b) how the world and the objects it contains becomes independent of perception. I conclude by articulating some of the advantages that come with theorizing learning from the perspective of the learner – i.e., the perspective of the learning object as unknown, unseen, and unheard-of – including the often-forgotten emotional component.

KEYWORDS: Learning • cognition • perception • teaching • science

Representation is a presence that is presented, exposed, or exhibited. It is not, therefore, presence pure and simple: it is precisely not the immediacy of the being-posed-there but is rather that which draws presence out of this immediacy insofar as it puts a value on presence as some presence or another. (Nancy, 2005, p. 36)

Introduction

Learning means coming to know something new, something one does not already know. “But how can I intentionally aim at learning something that I do not know?” To give the question a concrete context: How could Christopher Columbus intentionally sail to the *Americas* given that he did not know they existed? This question that has come to be known under the name of *learning paradox* (Bereiter, 1985) but has never been satisfactorily answered though some have tried (Roth, 2011b). To frame the question in perceptual terms, how can I intentionally look for something that I do not already know and therefore do not know what it looks like? How can I take aim at something – like hunters aiming at game they intend to kill – that I have never seen or heard about, and therefore do not know? How can learners, in a science demonstration, know what to look for and therefore learn what the teacher wants them to learn? Take the following episode from an Australian 12th-grade classroom in the process of learning about the physics of rotational motion.

In this episode, the teacher sits on a rotating stool holding a bicycle wheel in his left hand (Figure 1a). He pulls on it (Figure 1b) so hard that the hand continues to travel after having let go of the wheel (Figure 1c). He then grabs the wheel again (Figure 1d). Just after Figure 1e, he utters, “Did you just see it?” The interrogative structure of the utterance – which has the grammatical form auxiliary verb-subject-main verb – and the rising intonation in the utterance toward the end both allow the culturally competent listener to hear a question. What were the students – who are presumed by the utterance to be culturally competent individuals – to have seen just prior to the utterance of the sentence? What can I see in the sequence of images when I do not already know what the demonstration is to exhibit? Was I to see that he pulled the wheel? Was I to see that my body moved a bit? That the teacher leans backwards? Was I to see that his foot touched the ground? That there is a potential ambiguity in the events can be taken from the fact that the teacher, when there was no response, invites the students again, “Look again!” He continues, “Look at my my my body, main[ly].” This instruction – if I, as a student, actually hear the utterance as such – tells me to look mainly at the body. That is, from the multitude of things that I can see, the movement of the hands and feet, it is *mainly the body* I am to look at. But what is it in the body that I am to look at and see?



Figure 1. A teacher shows a demonstration and then asks, "Did you see it?"

For the person competent in physics it appears to be self-evident that it is the body movement relative to the movement of the bicycle wheel that we are to see. Seen from the top – which the students do not do – the wheel spins counterclockwise whereas the body spins clockwise. When the teacher grabs the wheel (Figure 1d), his body moves counterclockwise back into its original position. That is, there are two complementary movements. *This* is what I have to see to understand that the lesson will be about the conservation of the angular momentum: it is zero to start with so that if a momentum is observed in the wheel an equal and opposite momentum has to be observable elsewhere in the system, here the body and seat of the stool.

Some readers may think these questions to be academic. It turns out that these are not academic questions but serious questions we need to pose and answer through appropriate research. Thus, in the Australian classroom, I had wondered what students were actually seeing while watching a demonstration like the one featured in Figure 1 (Roth, McRobbie, Lucas, & Boutonné, 1997). Several weeks after the students saw this one, we conducted a similar demonstration but asked them to write on a piece of paper what they *predict* to see. In the new demonstration, which the students had already seen before, the bicycle wheel was held such that its axle was perpendicular to the axle of the rotating stool. Because the two axles were perpendicular, the person should not rotate because there was no degree of freedom for the opposite movement so that the total angular momentum could be conserved. We then asked students to *observe* what they had seen and write it on their answer sheet. Finally, they were asked to provide an *explanation*. It turns out that out of the 23 students present, 18 clearly had seen movement and 5 clearly had not. When there are contradictory observations or explanations in the classroom, one popular teaching strategy among teachers is to count and "let the majority decide." In this situation, this would have been detrimental, for to be consistent with the theory, no movement, as predicted by five students, should have been seen. It turns out that

these five students used explanations more or less consistent with the scientific canon. The explanations of the 18 students, though all rooted in physics, were inconsistent with the canon regarding this demonstration.

We now have to ask questions such as, "What sense did the students make of the original demonstration if they did not see what they were supposed to see?" The teacher clearly had used it prior to talking about the conservation laws concerning the angular momentum L , which were observed in the present case:

$$L_{wheel} = L_{body/stool} \quad (1)$$

or rather, because the total angular momentum was $L = 0$, the situation after he spun the wheel also has to add up to zero:

$$L_{wheel} + L_{body/stool} = 0 \quad (2)$$

Thus, if students had not seen *that* movement required for understanding equation 1 and equation 2 then there are serious problems, for they would have to somehow combine whatever they have seen and the equation that the teacher wrote on the chalkboard. If we, learning scientists, want to be serious about understanding learning, then we have to have explicit formulations of this problem: How can we expect students to intentionally orient toward and look for the learning object when they do not know it, have never heard of it (in an understanding way), and have never seen it? This situation is even worse than that of a host who has gone to the airport or train station to pick up the guest whom s/he does not know. How can the host identify the person when everyone coming off the plane or train is unfamiliar to them? We often see people standing there on the platforms or exits with signs containing names. In this situation the host are letting themselves be identified by the guest. The identification of the correct person then is the result of a donation, the guests giving themselves to be known, facilitated by the written name that serves as a mediating device. The notion of *donation* is deliberately borrowed from Marion (1998), because, as I outline below, learning something new is to a great extent something that *happens to or is given to us as* much as being the result of our intentional action. This passive dimension in learning is something, as I show in *Passibility* (Roth, 2011) both a challenge to constructivist approaches of all brands and a phenomenon generally not attended to by learning scientists.

In the preceding paragraph I note that the case of students in science classroom is worse than that of hosts looking for their unknown guests, for they know at least to be looking for a person. As seen in the preceding episode from my research, the students, not knowing physics, could not know what to look for – and, as my descriptions and questions suggest, there was so much to see. In the course of my research I have come to the conclusion that we need to think about learning, teaching, and curriculum development in terms of the *invisible* and *unseen*. What is invisible cannot be aimed at, a fact that can be expressed in French with the neologism *invisable* (based on the verb *viser*, to aim at). This then allows me to pursue the learning paradox in terms of a problematic already treated in philosophical terms: how the invisible and unseen comes to be seen in art (Henry, 1988; Marion, 2002) and the givenness as a fundamental dimension of human existence (Marion, 1997). Although I began to raise associated questions about 15 years ago, I have only recently developed the means to capture the problematic theoretically.

An Experiment in Learning Something New

During a stay in the section “Neurosciences and Cognitive Sciences” of the *Hanse Institute for Advanced Studies* (Delmenhorst, Germany) I took the stated problematic head on. While analyzing the videotapes collected during a 20-lesson tenth-grade high school physics course on static electricity, I also conducted an inquiry into the experience of learning and into the process of *coming to know*. I had been inspired by a series of publications concerning first- and third-person methods (e.g., Varela, 1996; Varela & Shear, 1999) and therefore kept daily notes not only about my learning while analyzing the video – my third-person perspective on learning – but also about things I noticed while riding the bicycle through the countryside for pleasure or while riding to the university. Most important for my research, I designed an experiment for the purpose of tracking knowing, learning, memory, noticing something for a first time, and so on. In this experiment, I would take the same tour for 20 days in a row. Each time preceding the trip, I would write down everything I anticipated seeing – an empty set $\{\}$ on the first day, because I had never been where the trip would take me. Upon returning, I would note what I remembered having seen. The trip turned out to be about 25 km in length, taking me from the Institute outside the city, through valleys and field through an extended forest and back (Figure 2).

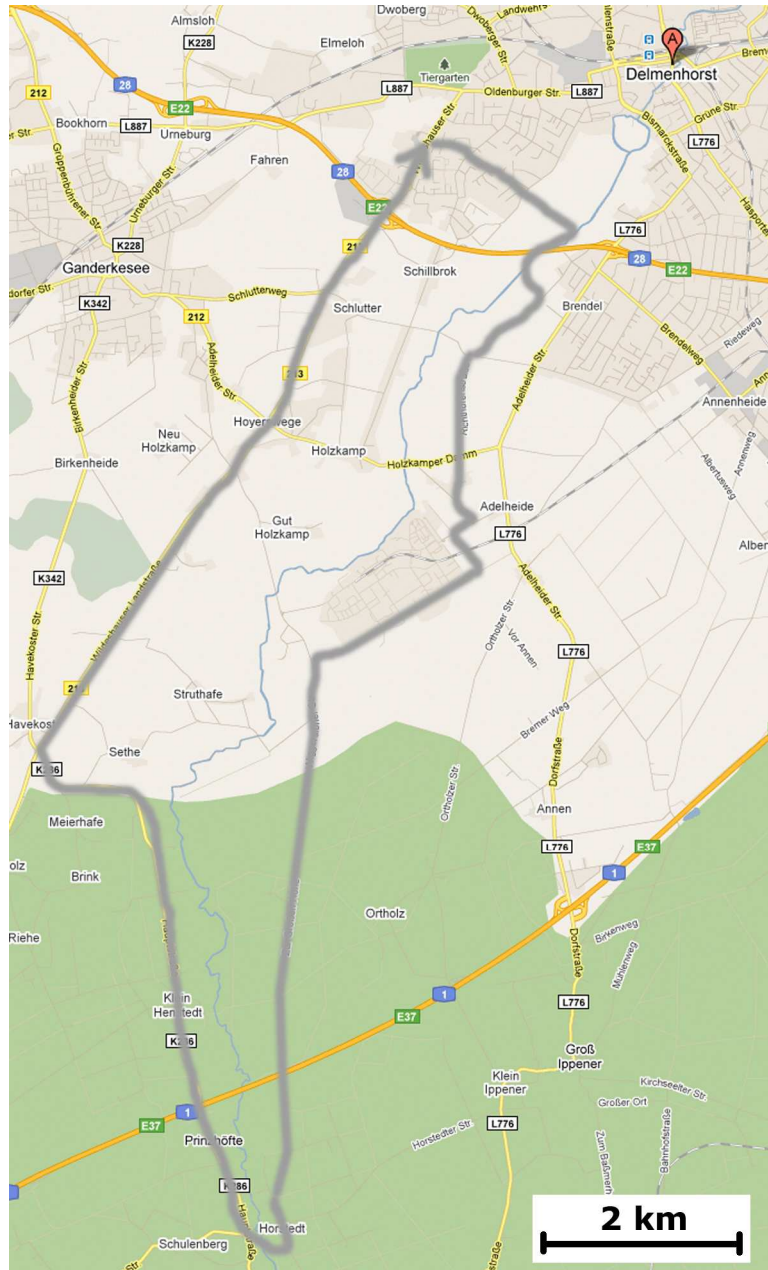


Figure 2. Map of the route taken for an experiment on learning and memory.

As the study unfolded, I noticed many interesting phenomena. But one stood out. Already on Day 5 of my experiment, I had noted, all of a sudden, white posts on the side of the road. Then I realized that they came in what appeared to be regular intervals. Finally, I discovered that every now and then there was a number associated with the post, which I took – because they changed following the pattern $n \pm 1$ – to be distance markers. Two days later, I was struck even more. On the side of the road I saw a set of twin silos. They were so big that they can easily be found on aerial photographs, sitting about 40 meters apart at a distance of 200 meters from the road (Figure 3). An entire slew of questions began to appear and unfold in

my mind. How could I not have seen these twin silos on my first or at least second ride? I immediately realized that I could not have answered questions about the twin silos following my six earlier trips, and, during an examination, would have failed *even though the examiners could have thought that I had had already six times the experience*. I understood that I could not have aimed at seeing these twin silos precisely because I had no clue about their existence. I was in a situation not unlike that in which students find themselves when science teachers set up in “inquiry learning.” How was I to know that these twin silos were relevant and not something else? There is nothing that “construction” of my experience would have allowed me to arrive at the twin silos, because nothing that *was given to me in my perception* would have lend itself as material to “construct” anything useful from it. An objection someone might raise is that a teacher could have told students to look for the twin silos. But in this case, the student would have had to know what a (twin) silo is. Even when there is the possibility of a mediational term, such as in the case of the physics classroom above where the teacher said, “Look at my my body, main[ly],” there is no guarantee that student see what the teacher intend them to see. As that research project in Australia showed, quite the contrary is the case.



Figure 3. The areal photograph gives an idea of the size of twin silos that only revealed themselves during the sixths trip past them and their distance from the road (bottom right).

Another important question during my inquiry was, “How did these shapes come to stand out against everything else as a ground?” Why these shapes and not some other shapes that could have become figure against ground in precisely the same setting? I attend to answering these questions in the next section. But let me return to the bicycle trip just after the twin silos emerged into my conscious awareness.

As the questions raced through my head, I experienced another shock: I realized that I had forgotten the world that existed for me before. Now I was thinking about a world populated with the twin towers, and I asked questions such as "How could I not have seen the twin silos?" These questions presupposed the existence of the silos prior to my first actual experience of them. I immediately realized that if there had been a teacher with me, presupposing a world in which the silos existed, would anticipate me, the student, to see the twin silos, whereas I could not intentionally look for them. And this, I realize today, is precisely where Jean Piaget and his constructivism are wrong. He assumed that there are (mathematical) structures in the world, which children (he considered them to be little scientists) can discover. Thus, he assumed children to look and interact with a balance beam and then, depending on their developmental stage, *abstract* a more or less mathematical pattern (Inhelder & Piaget, 1958). But to do so, one has to see the weight as weight and distance as distance, which is absolutely not the case even among older students who might see, for example, locations and number of objects suspended (e.g., Roth, 1998). Even mature scientists may see one aspect, such as the slope of the curve, when the relevant values required in solving a problem are the absolute values of the curve (Roth, Pozzer, & Han, 2005). There is nothing, I realized, that children can inherently abstract from the balance beam much in the same way that there was nothing for me to abstract the twin silos from the perceptual experience. *These things did not exist for me.* I lived in a world *without* twin silos.

For science teachers, *therein* lies the quandary. Having forgotten about the world without the twin tower, they can no longer *empathize* with the children and students, who inhabit a world that they have forgotten. They inhabit a world that they must forget unless they are to drown in the co-presence of all the worlds that they have lived in before. As I was able to experience, this world is in continuous flux because with every bicycle ride, there were so many new features that had come to stand out for me. Today, I know that learning is associated with a form of amnesia, a forgetting of the world in the ways we know it. To be an effective science teacher, therefore, I have to engage in a process of anamnesis, a process of recalling things past. I then understood an aspect of my own teaching: Because I had failed and therefore had to repeat fifth grade, I could understand that learning means struggle

and not seeing what the teacher wanted me to see. *Listening* to students became more important than any effort in *telling* them something.

Learning and Intentionality

In the constructivist paradigm, claims are made about learning as the result of intentional engagement with the tasks that teachers pose to them; students are said to construct their knowledge (structures) to make them viable for navigating the world (e.g., von Glasersfeld, 1989). In fact, the constructivist theory begins with phenomena and associated concepts that any learning theory has to endeavor to explain: “the ability to establish recurrences in the flow of experience,” “remembering and retrieving (re-presenting) experiences,” and “the ability to make comparisons and judgments of similarity and difference” (p. 128). I show below how the perspective I develop explains the origin of remembering and representations that allow the establishment of recurrences. However, for many years, as science teacher and as researcher, I had also thought in the constructivist manner until I became increasingly dissatisfied with the blind spots of the theory. Thus, the experience of the twin silos and what I learned from it has changed the ways in which I think about learning generally and about its relation to intentionality specifically. But there is still a long way to go from this understanding to the point of having good examples and developing a good theoretical description. Both of these *came or were given to me* – perhaps because I was sensitized to a particular kind of need – in the way of (a) a familiar kind of image and (b) the phenomenology of perceptual learning.

First, in the course of our lives (at least in Western cultures), we encounter pictorial puzzles where we have to find something already known to their designers. Children are asked to find a certain (familiar) figure in a complex picture – as in the well-known children’s book series “Where is Wally?” or “Where is Wally?” – and adults may be asked to find some thing hidden in a field of splotches (Figure 4). How can you look for something in such a field when you do not know what it is? You may look and look, perhaps rotate the page to look from another side. But if you do not know what to look for, there is little you can do until some *thing* is given to you in your perception. There is an extended invisible, and you cannot know what it might reveal. As soon as something appears as some thing, it is seen, just as something appeared to me that I came to know as the twin silos. This seen, as my experience

had shown, after the fact is interpreted as having been something unseen before, no longer invisible but precisely unseen. When you look at Figure 4, the unseen that you are looking for remains, up to the point of its final appearance, unforeseen – unseen thus unforeseen. The unseen, or the unforeseen par excellence. Like death, which (in principle) is not here so long as I am here, the unseen remains inapparent as long as it is, and disappears the moment that it appears as visible. The unseen appears only in order to disappear as such. Further, one is not able in any way to foresee the new visible in terms of its unseen, which is by definition invisible. (Marion, 2004, p. 28)



Figure 4. A perceptual puzzle.

How can something inherently part of the invisible be seen if I cannot intent seeing it? It is that which I cannot see that must be part of its own emergence into my perception and consciousness. That is, the (now) visible must *itself* provoke the aim (intention) that renders it accessible. . . . The visible precedes the aim: this is what must be rendered visible by us, since we did not expect it. Coming among its own, it had to note that its own did not foresee it and therefore rendered itself [surrendered itself to being] visible by them. (p. 33)

Here we are confronted with an apparent contradiction, which only resolves itself in a dialectical perspective. The now visible must provoke the intention that makes it

visible; but this happens when the now visible is not visible at all but, in retrospective, while it is still unseen. That which is seen precedes its aim. In other words, that which is seen cannot be anticipated because it does not exist for us. But together with itself, the now visible comes with the intention to see. Readers will be familiar with the perceptual puzzles where, after gazing a while or after someone shows (describes) what there is to be seen, one comes to see this thing. Now that we have seen this thing, we can easily regenerate it as often as we wish.

The quotation further points out that the now visible has come among its own, is visible among other visible things. But these other visible things did not allow the newly visible to be foreseen, much in the way I could not foresee the experience of seeing the twin silos from the other experiences along this country road. These twin silos *rendered themselves* (surrendered themselves) *visible*, something that can be aimed at, by everything visible to me at the moment. That is, to understand the way in which the newly visible comes into existence, I cannot think in terms of what is already seen, precisely because the visible “did not foresee it.”

By the time readers arrive at this paragraph, I hope they have tried to see what there is to be seen in Figure 4. I have drawn the splotches such that once you know how to look, once the unseen has revealed itself and has become visible, you see the little Dalmatian dog. If you have not seen it yet – or if by some chance you have seen something else – you may want to return to find it. Now your search will be facilitated because you already know and have had perceptual experiences with dogs generally and with this kind of dog particularly. If I had said that there is a killer whale, you may still not be able to intentionally look for something, unless you know that this is the English name of what scientists refer to as *Orcinus orca*. That is, as long as we do not know what a word (scientific concept) refers to, it does not help us to be confronted with it: it is only a sound pattern. That is, if the Australian physics teacher above had told his students to look for the angular momentum, or had shown them arrows pointing up and down, the students would still not have had enough to *see* the phenomenon. They could not have seen it because, considered from an a posteriori perspective, the angular momentum was still hidden in the foliage from which the students had to extract it. That this was the case can be gauged from the fact that these Australian students did not understand a gesture by one of the researchers thought to be pun and therefore a joke.

The researcher in question had given the students a “thumbs up,” by means of a familiar gesture that tends to be used as an alternative, stand alone expression: the hand being curled, thumbs sticking up (Figure 5a). Thumbs up is a sign of approval, acceptance, or encouragement. Viewed in this way, the researcher provided the students with some form of positive feedback or he might have thanked them for participating in the research project. But there is much more to it, only visible to the person already competent in physics. Unbeknownst to the students, the gesture is part of the answer to what they were to see and learn from the demonstration. They could not see this pun precisely because they did not know angular momentum so that the joke would be revealed to them only at the point when this learning object (angular momentum) also revealed itself to them. The gesture is the answer, and in fact a mnemonic device for thinking about angular momentum, where the “right hand rule” states that if an object rotates in the direction of the fingers of the fist, then the angular momentum is represented by a vector in the direction of the thumb (Figure 5b). Between the researchers, the joke was recognized, whereas the students, not yet knowing the concept of angular momentum *could not see* that the researcher had actually provided them with the correct answer to the problem they were working on. This can happen only when they see in the events of Figure 1 something that can be modeled by a physical concept denoted in Figure 5b, itself the signified of the thumbs up gesture in Figure 5a.

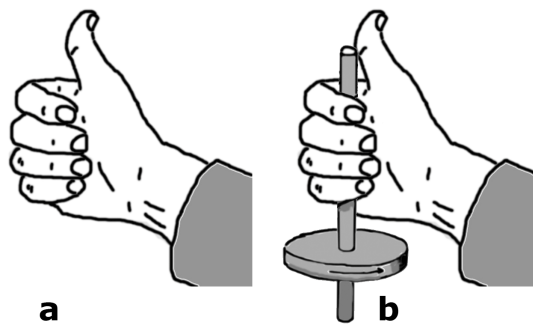


Figure 5. The “thumbs up” gesture (a) may in fact be a signifier of the “right-hand rule” (b), which relates the orientation of rotational motion and the vector of angular momentum (thumb) that represents it.

The Work of Seeing and the World as Independent Galilean Object

In the previous section I note that the seen precedes the aim, which may lead some readers to think that I am back to presupposing the physical world that exists independent of the living being. But this is not so. What I attempt to understand and theorize is how the world how something comes to be seen in a process evidently

dependent on the perceiver and only then, by some process to be explained, takes on an existence independent of the world. Although philosophers have worked on this problem for quite some time, neither their interests in it nor their findings have made it into common knowledge or into scientific investigations of cognition.

It is generally well known that the world is not independent of perception for most organisms, which tend to be living in the here and now. This independence of the observer and the world itself is a historical achievement that was initiated by Galileo (e.g., Henry, 2004). A popular adage capturing this fact is “out of sight, out of mind,” used frequently in the context of a dog that abandons a chase when the prey no longer is visible or when its scent is no longer present. Very young children, too, do not recognize the world as a feature populated with permanent though temporarily invisible features. Thus, “if a 7- or 8-month-old child is reaching for an object that is interesting to him and we suddenly put a screen between the object and him, he will act as if the object not only has disappeared but also is no longer accessible” (Piaget, 1970, p. 43). In fact, Piaget could have formulated this statement much stronger, and thereby have come closer to the truth. It is not so that the object has merely disappeared and is inaccessible. The object does not exist for him.

We, adults, do have experiences where objects are on the borderline between subjective experience and objective existence. For example, when we perceive a sound in the house and think someone is present. We might then walk about to check only to realize that whatever it was had been a figment of our imagination – unless we actually find someone (e.g., a thief) present. Scientists, too, have to go through all sorts of work to make sure they have a fact rather than an artefact of the investigation (Garfinkel, Lynch, & Livingston, 1981). When a signal in the laboratory comes to be recognized – in repeated trials under different, controlled conditions – they have discovered a fact; but when the signal does not recur or only sporadically and without apparent reason, the scientist constitute it to be an artefact.

If I had been a child, then the twin silos would not only have disappeared but also would not exist for me. Their existence would have been a function of my perception: when I see them, they exist; when I don't see them, they no longer exist. To exist independent of perception, the child has to become able to *make* the object *present again* even in its absence – the child has to be able to *represent* the

object. It is precisely then that the objects specifically and the entire world generally becomes independent of perception. Without this capacity of re-presentation, a phenomenon would no longer exist once it has stopped (Husserl, 1980). That is, a child becomes capable of stepping out of pure Being (*sein*, εἶναι) precisely at the point when the capacity emerges to think Being in terms of beings (*Seiendes*, τὰ ὄντα) (Heidegger, 1977). *This* is what Nancy articulates in the quotation that opens this text – representation is not “presence pure and simple,” “*not* the immediacy of the being-exposed there,” but it is something that draws its own “presence out of this immediacy.” For the adult, there already exists an independent world so that we experience a new object as something that was simply unseen prior to our first noticing. We update our representations of the world and forget the one that existed prior to the moment when the heretofore unseen revealed itself among other visible things. But, to reiterate the main point of this investigation, this independence of the world, the permanence of objects in their absence, is not possible without representation.

Up to this point, I we have not yet considered the following questions: “How does something come to be seen? and “Why, once we have seen it for a first time, we do remember it and can see it any time we so desire?” In the course of my inquiries into the learning paradox, the following exercise turned out to be very instructive. Take a look at Figure 6 before continuing to read. What do you see?

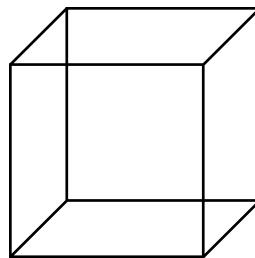


Figure 6. The Necker Cube.

The figure, known under the name of Necker Cube, is a well-known feature among perceptual scientists (psychologists). Despite consisting of black lines on a plane white surface, most people see one or both of two differently oriented cubes. One cube is seen from the bottom and extends to the back and left; the other cube is seen from the top and extends to the back and right (see Appendix). What is it that allows us to this or that cube? That is, what is it that allows us to see a three-dimensional figure where there are only lines on a flat surface? And, what is it that

makes us see one versus the other cube? The answers reveal themselves when we try to quickly go from one cube to the other. Look at the figure so that you see the cube from the bottom extending backwards to the left. Close your eyes. Open them again but with the intention to see the cube from the top extending backwards to the right. Practice until you can quickly flicker your eyes and rapidly shift between the two perceptions. What are your eyes doing? You may realize that when your focus falls near the bottom intersection within the figure and moves parallel to “the exposed side” (i.e., parallel to the line from the intersection diagonally “backward” and left), then you see a cube from the bottom. Doing the same but from the upper intersection on the inside of the perimeter moving toward the right and “backward,” then you see a cube from the top. That is, *what you see is a function of your eye movements!* The eye movements bring either one or the other cube to life. Without *this* movement, only lines will appear on the page. Moreover, without any movement at all – which takes a lot of practice or a special device that psychologists use to fix an image to a constant location on the retina – not even the lines will be present and the perceptual field would dissolve into an indistinct and indescrpt grey.

Some readers might think that this makes perception entirely subjective. But this is not so, as I was able to instruct others what to do to experience in the way I have experienced it. That is, the world is objective precisely because everyone can experience it in and through their subjective movement. Geometry is an objective science precisely because each individual human being can reproduce it – independent of location and historical time – in and through her actions, producing the same diagrams and proofs (Husserl, 1939).

We now have the first two elements required for understanding why the physics students see the motion that they were supposed to see or for me to see the twin silos. To see anything at all, the eyes have to move *between* the thing seen – the teacher, twin silos, lines – and the ground against which the figure comes to stand and stand out. A second kind of movement is required *within* the thing so that it can become *that* figure that it is. In the case of the twin silos, the eyes have to move so that the figure becomes a silo rather than something else; in the case of the cube, the eyes have to focus on a particular location within the context of the figure and then move in a particular direction for this or that cube to appear. In the case of the little dog, your eyes have to find the right beginning and then stabilize the internal

movement required to see the structures of the dog and then move away from it to stabilize that figure against everything else, which becomes indistinct ground. But how do your eyes know how to move so that from the patches emerges a dog and so that from the lines emerges a cube (or two cubes in alternation)?

This is where Jean-Luc Marion in the quotation given above provides us with an answer. It is the thing itself that directs the eye even before the eyes voluntarily focus and follow certain features in a movement that makes the newly seen become visible. This movement lies entirely outside the realm of our intentions. We can provoke its coming by engaging a long time with the image, by looking, for example, for a long time at the splotches (Figure 4), by rotating the page, by squinting – that is, by means of many of the practices that in the past have helped us to see a situation differently, “under a different light,” so to speak. The eyes are guided until a something suddenly appears, the twin silos, the Dalmatian doggy, one or the other cube. That is, *we are willing recipients, hosts, to this new thing that is given to us in our perception* rather than merely active constructors / interpreters of a pre-existing world.

The heretofore unseen reveals itself when the eyes have moved in a particular manner. Much in the way we become better at riding a bicycle, eyes become better at finding a doggy or cube in a display when they have done it a few times. Because the eyes can do these movements in the absence of the thing present, there repetition of *this* movement is the same as remembering the thing (Maine de Biran, 2006). The eyes do not require a special memory: their capacity to move in *this* way *is* their memory, an immanent and therefore immemorial memory (Henry, 2000). I have been able to show elsewhere that the hands might remember in and through the finger movement a telephone number that our minds have forgotten (Roth, 2011a). It is precisely this movement that hides behind the notion of representation, for as soon as it unfolds, the thing presents itself to our eyes again. (In fact, neuroscientists – e.g., Kohler et al., 2002 – have shown that the firing of the neurons responsible for the movement is accompanied by the firing of a set of mirror neurons. Whenever these neurons fire, we think of the thing, whether it is present or absent.)

To understand why we come to see something heretofore unseen – i.e., why and how we learn something – we need to understand this passive entrainment that the eyes experience confronted with the world their movements come to reflect and constitute. If the mind had to direct the eyes, that is, to “construct” *de novo* the particular movement required, then the person might have to wait a long time before finding it, much longer in any case than any curriculum guideline can make available for a particular inquiry. We come to see because the movements of our eyes are in part entrained into movement trajectories (“kinetic melodies” the Russian psychologist Luria, 1973, calls them), which are equiprimordial with seeing the thing. Learning is both active – the eyes have to be moved – and passive – the eyes are entrained into the movement trajectory by the environment.

Some readers might be tempted to suggest that scientists for sure can see what there is to see. But this is not the case as my own research among scientists has shown. Time and again the question was raised about precisely what there is to be seen. Thus, in one instance, 6 scientists sit around a table. One of them projects different kinds of plots. Just as one of these appears (turn 109a), the lead scientist Carl gets up, walks to the screen where the graph is displayed, and tells the other scientists “what it looks like” (turn 110). Moving his hand through the image, he thereby invites the eyes of the other scientists to follow his hand. If they do so, then they will see what he already sees, that is, their eyes make the same movements that his eyes have already made. He now uses his hands – I marked the hand movement as lines in the associated video offprint next to turn 110 – to entrain the eyes of the other into a movement that will allow them to see what he already sees. They will see that “this here” is a line (a), and that the “sort of a component” is something that looks like an inverted parabola or Gaussian; finally he proposes two movements, one leading to an upward directed left-most part of the data, the other one a downward movement (“down again” [turn 111a]).

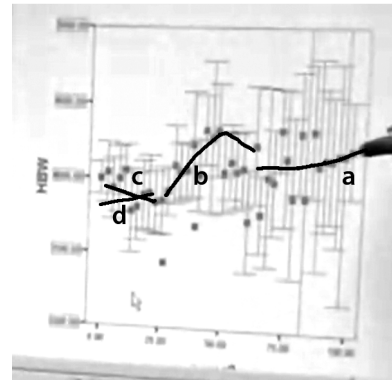
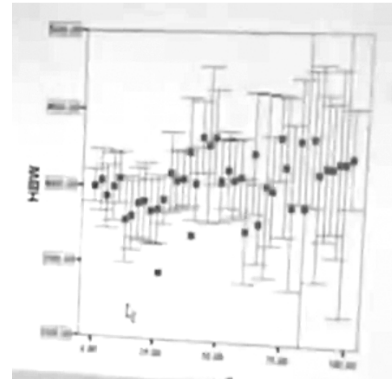
109a (3.90) * ((*new graph appears*)) (6.00)

110 C: so what it looks like is ((*gets up and walks to the screen*)) that weve got this:: (1.00)

Here ((*draws imaginary straight line a on the rightmost of graph*)) and then weve got sort of a component in here ((*making arch gesture through middle of graph, b*)); and then it goes (0.68) ((*slightly upward movement, c*))

111 T: ah (0.23)

111a C: down again ((*gestures downwards at leftmost of graph, d*))



This episode shows us that Carl does not leave it up to chance that the others see what he can see. In fact, if the listeners do not follow his hand gesture, they might be forever looking for the “component,” which comes into being precisely at the same time that the listeners’ eyes do what the gesturing hand invites them to do, reproducing the movement prefigured by the latter.

Theorizing learning from the invisible and unseen

Learning tends to be theorized and thought about in terms of what is seen. The written curriculum and the use of demonstrations in the sciences are but two examples of how the seen dominates our thinking about learning and understanding. In English, saying “I see” is equivalent to saying “I understand.” In this paper I show that from the perspective of the learner, the yet-to-be-known does not only announce itself in the seen but also is unforeseen, precisely because it is unseen. The way in which I knew the world around Delmenhorst did not allow me to anticipate the emergence of the twin silos; looking at the splotches in Figure 4, you could not know beforehand that there is a Dalmatian dog rather than a Holstein cow, killer whale, or something completely other that might reveal itself. Precisely because

you did not know what you would eventually see, this subsequently seen cannot be used to think about learning *from the perspective of the learner*. To know what learners can or have to do, we need to think about learning from within their worlds and from within what is rational there. This means we have to think about learning from the perspective of a world that does not contain the twin silos, the Dalmatian doggy, or the different cubes. Because the twin silos did not exist for me, none of my decision-making processes could take them into account. From the outside, this might lead observers to thinking that I am irrational, when, in a situation where *they* would use the twin silos in their thinking or argumentation, I do not and cannot use it because unseen. Developing all the implications of such a perspective would clearly exceed by orders of magnitude the purpose and space for this text. Readers might be interested in my analysis of fourth-grade students learning algebraic generalization, where the student is confronted with the task to do something without knowing what it will yield, and where the teacher herself does not know what the student does not know and therefore has to learn as much as the student does (Roth & Radford, 2011). Instead, I articulate another aspect that comes with thinking learning from the unknown (unseen, unheard-of). This study allows us to understand that even in situations where there is teacher guidance, learning means confronting the unknown – i.e., the object/motive of the task – which reveals itself only when the student has learned what the teacher wanted him to learn. She could not reveal it *for him*, because, as I show above, he has to produce the required (mental, physical) movement that will reveal the learning object.

Learning is like a situation in which I do not know where I will eventually end up – such as traveling in unfamiliar terrain without a map. I may do this for a while, but if it is in the wilderness, eventually fear might set in, especially with the sense of being lost without food supplies, without equipment to keep us warm, sheltered, and fed. Our well being in the best of scenarios and our life in the worst-case scenario comes to be at stake. If learning is anything like confronting the unknown, unheard-of, and unseen, then we might readily accept similar emotional qualities of the experience we have. *E*-motion already enters the picture with motion and movement, because it is the mechanism that allows any living organism to “anticipate” possible outcomes of its movements and to assess the success or failure thereof (Leontyev, 1981). We can then understand learning something new as a continuous exposure to the unknown, uncertainty, and the emotional qualities that such situations entail for the

individual. In fact, “I am lost” is a frequent comment students make in more traditional learning contexts, and is a reaction to the understanding that something is expected of them but that they cannot see it, literally and metaphorically. Some students more easily than others cope with such situations; others engage in engage in *defensive learning* (Holzkamp, 1993) that is, they learn anything that gets the task done without actually acquiring what the planned curriculum foresees.

Thinking about learning and the school curriculum in terms of the unknown, the invisible, the unseen, or the unheard-of orients us much better than other ways toward the problematic of learning captured in the learning paradox. Thinking in this manner forces us to theorize learning from the perspective of the learner, that is, from the perspective of the person who does not see and therefore cannot foresee what will befall him. My own research with respect to such a perspective is only at its beginning. There is a lot to be done to better understand the phenomenon of learning from the perspective of the learner; and there is a lot to be done to work out the practical implications of such a perspective for research, teaching, and curriculum development.

REFERENCES

- Bereiter, C. (1985). Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research, 55*, 201–226.
- Garfinkel, H., Lynch, M., & Livingston, E. (1981). The work of a discovering science constructed with materials from the optically discovered pulsar. *Philosophy of the Social Sciences, 11*, 131–158.
- Henry, M. (1988). *Voir l'invisible: Sur Kandinsky*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Henry, M. (2000). *Incarnation: Une philosophie de la chair*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Henry, M. (2004). *Phénoménologie de la vie III : De l'art et du politique*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Heidegger, M. (1977). *Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970 Band 5: Holzwege*. Frankfurt a/M, Germany: Vittorio Klostermann.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a/M, Germany: Campus.
- Husserl, E. (1939). Die Frage nach dem Ursprung der Geometrie als intentional-historisches Problem. *Revue internationale de philosophie, 1*, 203–225.
- Husserl, E. (1980). *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Tübingen, Germany: Max Niemeyer.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York, NY: Basic Books.
- Kohler, E., Keysers, C., Umiltà, M. A., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. *Science, 297*, 846–848.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems in the development of mind*. Moscow, Russia: Progress Publishers.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York, NY: Basic Books.
- Maine de Biran, P. (2006). *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Paris: L'Harmattan.
- Marion, J.-L. (1998). *Étant donné: Essai d'une phénoménologie de la donation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Marion, J.-L. (2004). *The crossing of the visible*. Stanford, CA, Stanford University Press.

- Nancy, J.-L. (2005). *The ground of the image*. New York, NY: Fordham University Press.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York, NY: W. W. Norton.
- Roth, W.-M. (1998). Starting small and with uncertainty: Toward a neurocomputational account of knowing and learning in science. *International Journal of Science Education*, 20, 1089–1105.
- Roth, W.-M. (2011a). *Geometry as objective science in elementary classrooms: Mathematics in the flesh*. New York, NY: Routledge.
- Roth, W.-M. (2011b). *Passibility: At the limits of the constructivist metaphor*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Roth, W.-M., McRobbie, C., Lucas, K. B., & Boutonné, S. (1997). Why do students fail to learn from demonstrations? A social practice perspective on learning in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 509–533.
- Roth, W.-M., Pozzer-Ardenghi, L., & Han, J. (2005). *Critical graphicacy: Understanding visual representation practices in school science*. Dordrecht, The Netherlands: Springer-Kluwer.
- Roth, W.-M., & Radford, L. (2011). *A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3, 330–350.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Thorverton, UK: Imprint Academic.
- von Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80, 121–140.

Appendix

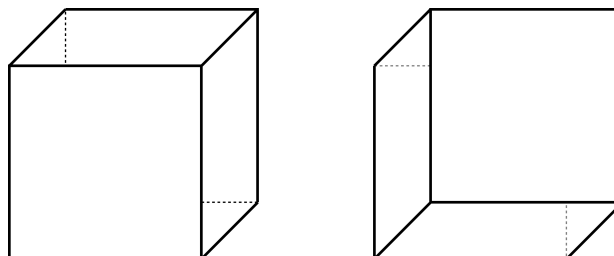


Figure 7. The Necker Cube with slightly modified line widths and opacities of one of the two squares gives rise to different perceptually experiences: a cube seen from the top extending to the right or a cube seen from the bottom extending to the left.

ABSTRACTS

**Artemis Giotsa, Ephstathia Makri, Sophia Koutelou, Anna Stamatelatou,
Argyro Chavredaki**

The Application of Systemic Theory in Parents' Training Groups

ABSTRACT

The Systemic Family Theory makes her appearance in international and European level in 1950. In our days the Systemic Theory is applied not only in the therapeutic field but also in other systems such as the family context and the school system. The aim of the present paper is to present the application of Systemic Theory in parents' counseling in small groups. More specifically we present examples of the applications of Systems Theory concerning the Bowen's Theory, the strategic model of Haley, the structural model of Minuchin, the model of Milan, the model of the solution focused theory of de Shazer and the narrative theory.

KEYWORDS: Systems Theory, Family, Parents training

Christina Panagiotakou, Tzeni Pagge

Teaching music with ICT in primary and secondary education

ABSTRACT

This study shows how ICTs are used in music education in order to promote creativity in music. By using ICTs, students can learn how to play a musical instrument or they enhance music play within a classroom setting. Moreover, ICT in music education can be used efficiently in the school setting.

KEYWORDS: music education technology, creativity, music ICT, music software

Georgia Papantoniou

The relationships among test anxiety, learning strategy use and text comprehension in elementary school children

ABSTRACT

This study investigated the relationships among the elementary school pupils' test anxiety, learning strategy use and text comprehension. A total of 114 pupils of 4th, 5th and 6th grade participated in this study. Children were asked to respond to an inventory tapping test anxiety as a personality trait, and two of its constituents, worry and emotionality. They were also tested with two text comprehension tasks, and were asked to report their possible use of learning strategies (deep and technical). After completing the test of cognitive performance in text comprehension, the participants were asked to respond to a questionnaire tapping state test anxiety during the specific achievement situation. Test anxiety as a trait, worry, and emotionality were found to be related significantly, but low, with technical and deep strategy use. The state test anxiety was related highly with both dimensions of learning strategy use. All of the correlations between the test anxiety variables and the dimensions of learning strategy use were positive. The technical strategy use was the only learning strategy dimension found to be related low and negatively with performance. Finally, worry was the only motivational variable found to be directly and negatively related to text comprehension performance.

KEYWORDS: Emotionality, Learning strategies, State test anxiety, Test anxiety, Text comprehension, Worry.

Konstantina Rentzou

Level of Quality of Care and Education provided by Day Care Centres

ABSTRACT

Developmental research consistently links high-quality education and care with children's overall development and well being. Although the time a child spends in day care centers, the consistency of care and the type of day care are factors which sometimes are associated with the children's developmental achievements it is the quality of treatment and daily care itself, which seems to exert the most substantial and direct effects on child's development. The present study was designed to record and evaluate structural and procedural aspects of the quality and overall quality of preschool programs.

The study was conducted in 27 classrooms, of which 17 were preschool classrooms and 10 infant/toddler classrooms operating in day care centres. In order to assess programs' global quality the Greek translation of the ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006·2006) was employed. Structural characteristics (ratios and group sizes) were recorded in observation forms. The data of this study suggest that the level of quality of education and care provided by the preschool settings which constitute the sample is extremely low. The Greek state itself, which is responsible for setting the structural characteristics of quality, seems that it does not give the proper importance to the way day care institutions operate. The data show that the day care centres seem to be considered as being primarily well fare institutions and secondary institution which provide education, as well. The disappointing results of this study lead to the need to take immediate measures to improve the level of the quality of education and care and to ensure the best possible start for children.

KEYWORDS: ACEI Global Guidelines Assessment; Day care centres; Day care and education; Quality evaluation; Structural and process characteristics of quality; global quality; Preschool education.

Wolff-Michael Roth

Through the Eyes of the Learner

ABSTRACT

Learning tends to be theorized, in research and curriculum practice, from the perspective of the known and seen, as is apparent in the idea that learners *intentionally* “construct” knowledge. We need to ask, however, how students who do not know the learning object (what the teacher wants them to know) can orient towards this unknown, unseen, and therefore unforeseen knowledge. The purpose of this paper is to bring the problematic of this learning paradox into sharp relieve by drawing on empirical examples from my research in a variety of settings. I then exhibit some core aspects of my findings, which, most importantly, highlight (a) the simultaneously active and passive aspects involved in any (perceptual) learning and (b) how the world and the objects it contains becomes independent of perception. I conclude by articulating some of the advantages that come with theorizing learning from the perspective of the learner – i.e., the perspective of the learning object as unknown, unseen, and unheard-of – including the often-forgotten emotional component.

KEYWORDS: Learning • cognition • perception • teaching • science

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

ΆΡΤΕΜΙΣ ΓΙΩΤΣΑ (agiotsa@cc.uoi.gr) ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Η **ΆΡΤΕΜΙΣ ΓΙΩΤΣΑ** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα επιστημονικά-ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, με έμφαση στους ρόλους και λειτουργίες της οικογένειας στην Ελλάδα και διεθνώς, την εφαρμογή της Κοινωνικής Ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο και τη Συμβουλευτική Γονέων. Επίσης, ασχολείται με τις εφαρμογές της θεωρίας συστημάτων στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση.

Η **ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΜΑΚΡΗ** είναι Ψυχολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. Επίσης, είναι συστημική ψυχοθεραπεύτρια.

Η **ΣΟΦΙΑ ΚΟΥΤΕΛΟΥ** είναι Ψυχολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στην Κλινική Ψυχολογία. Επίσης, είναι συστημική ψυχοθεραπεύτρια.

Η **ΆΝΝΑ ΣΤΑΜΑΤΕΛΑΤΟΥ** είναι ψυχοθεραπεύτρια με ειδίκευση στη συστημική ψυχοθεραπεία και στη Συμβουλευτική Γονέων.

Η **ΑΡΓΥΡΩ ΧΑΒΡΕΔΑΚΗ** είναι Νηπιαγωγός-Ψυχολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στη Συγκριτική Εκπαίδευση και Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Επίσης, είναι συστημική ψυχοθεραπεύτρια.

ΤΖΕΝΗ ΠΑΓΓΕ (jpagge@cc.uoi.gr)

Γεννήθηκε στα Γιάννενα. Είναι Καθηγήτρια Πληροφορικής και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και Κοσμητώρ της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει πλήθος επιστημονικών δημοσιεύσεων και συμμετοχών σε ερευνητικά προγράμματα.

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΥ (xpanag@cc.uoi.gr)

Γεννήθηκε στα Γιάννενα. Αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2004 και το 2006 ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές της

σπουδές στη Μουσική Τεχνολογία και Πληροφορία (MSc) στο Πανεπιστήμιο CITY του Λονδίνου. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ (gpapanto@uoi.gr)

Είναι Επίκουρη καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έλαβε το Διδακτορικό της Δίπλωμα στην Ψυχολογία από το Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) και κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής της απονεμήθηκε η αντίστοιχη Υποτροφία από την Επιτροπή Ερευνών του Α.Π.Θ. Εκτός από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, έχει διδάξει στα Πανεπιστήμια Θεσσαλίας, Κρήτης και Α.Π.Θ. και είναι κριτής σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται η μεταγνώση, η βούληση, τα κίνητρα και τα συναισθήματα, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, η μάθηση και η ανάπτυξη στην πρώτη σχολική ηλικία, και η ψυχολογική αξιολόγηση

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΡΕΝΤΖΟΥ (ntinar@hotmail.com)

Το 2002 αποφοίτησε από το Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, του ΤΕΙ Ηπείρου. Το 2004 της απονεμήθηκε ο Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών, από το Brunel University, West London, με ειδίκευση στην Εκπαίδευση - Προσχολική Εκπαίδευση. Εργάζεται ως Έκτακτη Επιστημονική Συνεργάτιδα στο ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας και έχει διδάξει σε ΙΕΚ του ΟΕΕΚ. Έχει επίσης, συμμετάσχει σε ερευνητικό πρόγραμμα που έχει χρηματοδοτηθεί από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει στο βιογραφικό της 15 δημοσιεύσεις και 8 εισηγήσεις σε Διεθνή Συνέδρια. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν, κυρίως, θέματα που άπτονται της ποιότητας της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής και φροντίδας, της συμμετοχής των γονέων και της κοινότητας στο προσχολικό κέντρο, τη συμμετοχή των ανδρών στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και την οργάνωση του χώρου των προσχολικών.

WOLF -MICHAEL ROTH (mroth@uvic.ca)

Wolff-Michael Roth is Lansdowne Professor of applied cognitive science at the University of Victoria. He conducts studies of learning across the entire lifespan, from multiple disciplinary perspectives and in different conceptual domains. He has published over 340 articles in peer-reviewed publications, more than 160 chapters in

books, and 42 books published or in press. His special interests include empirical studies and theories that do not reduce knowing to a metaphysical mind or to social determinism. Thus, his recent work attempts to show how the dichotomies can be overcome. He is the author of *Dialogism: A Bakhtinian Perspective on Science Language and Learning* (Sense Publishers, 2009), *Language, Learning, Context: Talking the Talk* (Routledge, 2010), and *Geometry as Objective Science in Elementary School Classrooms: Mathematics in the Flesh* (Routledge, 2011); he co-authored (with L. Radford) *A Cultural Historical Perspective on Mathematics Teaching and Learning* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011). He edited *Science Education from People for People: Taking a (Stand)point* (Routledge, 2009), *Mathematical Representation at the Interface of Body and Culture* (Information Age Publishers, 2009), and *Re/thinking Science Education: ReUniting Sociological and Psychological Perspectives* (Springer-Verlag, 2010).

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΤΝ

Η Επετηρίδα λειτουργεί ως ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό με κριτές και δημοσιεύει άρθρα όλων των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα κείμενα μπορεί να έχουν παρουσιαστεί σε Συνέδρια ή να αντιπροσωπεύουν τρέχουσες έρευνες. Η Επετηρίδα δημοσιεύει επίσης άρθρα νέων διδασκόντων του ίδιου Τμήματος, και επιστημονικών συνεργατών με έρευνες που δεν προέρχονται από τη διατριβή τους καθώς και άρθρα από ομιλίες διακεκριμένων ομιλητών που είναι επίτιμοι διδάκτορες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μορφή Κειμένων

Τα κείμενα πρέπει να κατατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή σε Word Windows 1998-2003. Η κάθε εργασία θα πρέπει να είναι μορφοποιημένη σε σελίδες Α4 στη μία μόνο όψη της σελίδας με περιθώρια (2,54 εκ.) πάνω/κάτω και (3,17 εκ.) δεξιά/αριστερά. Η στοίχιση του κειμένου θα είναι πλήρης, εκτός του τίτλου και των στοιχείων της/του συγγραφέως που θα είναι στοιχισμένα αριστερά. Το διάστημα που θα εφαρμόζεται είναι 1,5. Μονό (1) διάστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις υποσημειώσεις, τους πίνακες, τα παραθέματα και στην περίληψη της εργασίας. Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι Tahoma και μέγεθος γράμματος 11 pt. Εννιά (9 pt) στις υποσημειώσεις και τους πίνακες. Η πρώτη σελίδα της εργασίας θα περιέχει κατά σειρά: Δυο κενές γραμμές, τον τίτλο της εργασίας με κεφαλαία στοιχεία μεγ. 11, δυο κενές γραμμές, το όνομα της/του συγγραφέως με πλήρη στοιχεία (Ιδιότητα, ηλεκτρονική διεύθυνση), δυο κενές γραμμές. Οι παραπομπές εντός του κειμένου θα γράφονται σε παρένθεση και θα έχουν την εξής μορφή: επώνυμο, έτος έκδοσης, σελίδα (Brown, 2007: 24) Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα αναγράφονται στο τέλος της εργασίας με αλφαβητική σειρά. Οι ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές θα προηγούνται των ξενόγλωσσων.