

ΤΟ ΣΩΜΑ ΔΙΔΑΣΚΕΙ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Μαγδαληνή Καλαθέρη, Ελένη Ιωαννίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η "μελέτη" και η "γνώση" του σώματος παρέχουν το πεδίο επί του οποίου εφαρμόζεται το μοντέλο αξιολόγησης της ανάπτυξης δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η πρώτη φάση της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε σε δέκα νηπιαγωγεία της Ευβοίας τα οποία αναπτύσσουν δραστηριότητες στο πλαίσιο των δράσεων της Αγωγής Υγείας. Ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να συμπληρώσουν για κάθε νήπιο πίνακες αξιολόγησης βασικών δεξιοτήτων, όπως: η γενική κινητικότητα, η λεπτή κινητικότητα, η ικανότητα αντίληψης, μίμησης, προσοχής, συγκέντρωσης, η γλωσσική, δημιουργική, προγραφική ικανότητα. Η συμπλήρωση των σχετικών αξιολογικών πινάκων έγινε πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων αυτών και μετά την ολοκλήρωση της τρίμηνης διάρκειάς τους. Στη διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν τα παιχνίδια ως μέσα Βιωματικής – Επικοινωνιακής διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε στο σύνολο των παιδιών σημαντική ανάπτυξη των περισσότερων από τις δεξιότητες που περιλαμβάνονταν στους πίνακες αξιολόγησης και ταυτοχρόνως, ποιοτική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο τα νήπια αντιλαμβάνονται το σώμα τους μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Δεξιότητες νηπίων, αγωγή υγείας, αξιολόγηση δεξιοτήτων, φυσικές επιστήμες, ανθρώπινο σώμα, παιχνίδι, βιωματική μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία ενός εύχρηστου εργαλείου αξιολόγησης της ανάπτυξης των νηπίων, το οποίο να συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων στις φυσικές επιστήμες. Στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας είναι γενικά αποδεκτό ότι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η διαδικασία μάθησης συντελείται στη

βάση οικοδόμησης της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταβιβάζει γνώσεις με τον προφορικό λόγο, ούτε το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο από μόνο του, αποκλειστικά. Σύμφωνα με τη θεωρία του δομισμού, η κατανόηση του κόσμου από το νήπιο και η ικανότητά του να δρα μέσα σε αυτόν αλλά και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ώστε να δρα αποτελεσματικά, οικοδομείται πάντοτε από το ίδιο το νήπιο με την υποβοήθηση του δασκάλου. Στο επίπεδο της προδημοτικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων και η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι αποτελεί τη βάση για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του παιδιού και τη βάση ανάδειξης της συμβολής του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του. Ο εκπαιδευτικός είναι αναπόσπαστο μέρος της ενεργούς διαδικασίας κατά την οποία το νήπιο ανασυγκροτεί τη γνώση με κάθε νέα του ανακάλυψη (Piaget, 1962, Waite & Stupianski, 1997). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει τα κατάλληλα εφόδια και εργαλεία που να στηρίζουν τη συστηματική παρατήρηση και την ορθή αξιολόγηση από την πλευρά του.

Στην έρευνα μας προτείνουμε τη χρήση μιας συγκεκριμένης κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων (ΚΑΔ) και ερευνούμε τη σημασία της χρήσης της σε παιχνίδια που αφορούν τη γνωριμία με το σώμα και με ορισμένα από τα φυσικά μεγέθη που συνδέονται με αυτό (Bliss et al, 1983). Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης η οποία κυριαρχεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2002). Η συστηματική παρατήρηση του νηπίου από τον εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, είναι αναγκαία για να μπορεί να γίνει η συμπλήρωση της κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων (ΚΑΔ). Τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης του σώματος και των λειτουργιών του και παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσεγγίσει έννοιες φυσικών μεγεθών.

Η μελέτη μας χρησιμοποιεί δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στο παιχνίδι γιατί το παιχνίδι αποτελεί φυσική δραστηριότητα του παιδιού (Linder, 1993) και συντελεί στη ψυχοκινητική του εξέλιξη και στην κοινωνική ενσωμάτωσή του (Winnicott, 1979). Η επιλογή των κατηγοριών παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκαν για τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης έρευνας έχει γίνει με βάση την ηλικία των μαθητών και τις αξιολογούμενες δεξιότητές τους. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν εντάσσονται στο εξερευνητικό/ λειτουργικό παιχνίδι, στο δημιουργικό παιχνίδι και στο παιχνίδι με κανόνες (Rubin, 1989). *Εξερευνητικό/ λειτουργικό* είναι το παιχνίδι που δημιουργεί απλά ευχαρίστηση και δεν προϋποθέτει καμιά ιδιαίτερη τεχνική, ενώ βάζει σε κίνηση διάφορες μορφές δραστηριοποίησης (Καλαθέρη, 1994, Johnson et al, 1999). Ονομάζεται και *αυτοκοσμικό* διότι, συνήθως, αυτού του είδους το παιχνίδι αρχίζει με το σώμα και έχει ως κέντρο το ίδιο το σώμα του παιδιού (Erikson, 1975). Το δεύτερο είδος είναι το *δημιουργικό παιχνίδι* κατά το οποίο το παιδί προσπαθεί με τον χειρισμό αντικειμένων να δημιουργήσει κάτι εκ νέου (Bruner et al, 1976). Η δραστηριότητα

αυτή, που συνδέεται στενά με τη φαντασία και την επινόηση, δίνει σε αυτό το είδος παιχνιδιού σημαντική θέση στη «μέθοδο των βιωμάτων» και συντελεί στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Hughes, 1999). Το τρίτο είδος που επιλέχθηκε, είναι το *παιχνίδι με κανόνες*, το οποίο είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα με σαφή επιδιωκόμενο στόχο, με κανόνες δράσης και συνεργασίας. Το παιδί που συμμετέχει είναι ενήμερο για τους κανόνες και τα όρια. Το στοιχείο του συναγωνισμού και της ομαδικής δράσης μπορεί να υφίσταται. Η πιθανή παραβίαση των κανόνων ή των τύπων από το παιδί, συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων για τις δικές του ικανότητες και στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης κοινωνικών συστημάτων κανόνων. Η συσχέτιση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου με τις σύγχρονες απόψεις των θεωριών για το παιχνίδι, αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους σε διάφορα επίπεδα, είναι ιδιαίτερα στενή. Το πρόσφατο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών έχει ως πυρήνα το παιχνίδι, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που ασχολούνται εντατικά με το παιχνίδι αυξάνουν τις επιδόσεις τους στις γραφοκινητικές τους δραστηριότητες (Ρεκαλίδου, 2004, Καμπάς, 1998).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων σχεδιάστηκε μία ενιαία κλίμακα η οποία προσφέρεται για χρήση και κατά την έναρξη των σχεδίων εργασίας και κατά την τελική τους φάση, δηλαδή στη διάρκεια της εξέλιξης των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν. Η ΚΑΔ παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα εργαλείο μέσα στο πλαίσιο της αξιολόγησης που προτείνεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π., ΥΠΕΠΘ, 1990) αλλά και από το ΔΕΠΠΣ του Ελληνικού Νηπιαγωγείου, διότι ενσωματώνει τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά στοιχεία και εξειδικεύει τις παρεμβάσεις με συγκεκριμένες τεχνικές. Σχεδιάστηκε ώστε :

- να δηλώνει τι καταφέρνει το παιδί σε ένα φάσμα δεξιοτήτων
- να είναι εύκολη η συμπλήρωση μέσα στην τάξη, σε σύντομο χρόνο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας
- να προσφέρει πληροφορίες σε όποιον άλλον εκπαιδευτικό χρειαστεί να δουλέψει με τα συγκεκριμένα νήπια
- να επανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό με πολύτιμα στοιχεία για τους νέους στόχους που θα θέσει και για τις διδακτικές μεθόδους που θα ακολουθήσει (Ainscow & Tweddle, 1979).

Στην ΚΑΔ το νήπιο καταχωρείται με ψευδώνυμο ενώ σε αρχείο του σχολείου και με ευθύνη της νηπιαγωγού κρατούνται τα πραγματικά στοιχεία του νηπίου, ώστε οι πληροφορίες που καταχωρούνται στην ΚΑΔ να μπορούν να αξιοποιηθούν από την ίδια, για το έργο της στο σχολείο και για την συνεργασία της με τους γονείς (Berger, 1999). Οι πληροφορίες που παρέχονται τη βοηθούν έτσι, ώστε:

- να καθορίζει εργασίες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού

- να παρακολουθεί συνεχώς την πρόοδο και τη νοητική ανάπτυξη του κάθε παιδιού
- να χρησιμοποιεί αξιόπιστα στοιχεία στην προσπάθεια για εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς και
- να εκτιμά την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και την επίτευξη των στόχων που έχουμε θέσει.

Οι δεξιότητες που αξιολογούνται στην κλίμακα είναι: (1) γενική κινητικότητα, (2) λεπτή κινητικότητα, (3) ικανότητα αντίληψης, (4) δημιουργική ικανότητα, (5) ικανότητα μίμησης, (6) ικανότητα συγκέντρωσης, (7) ικανότητα κατηγοριοποίησης και (8) ικανότητα επίλυσης προβλήματος.

Κατά το πρώτο στάδιο εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου η νηπιαγωγός κατά την κρίση της συμπληρώνει την κλίμακα, βάσει των παρατηρήσεων μέχρι εκείνη τη στιγμή. Σε δεύτερο στάδιο, οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν σχέδιο εργασίας (project), στα πλαίσια των προγραμμάτων της Αγωγής Υγείας, με θέμα «Το σώμα», το οποίο έχει τρίμηνη διάρκεια. Κάθε νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει το σχέδιο εργασίας που υλοποιείται με την αξιοποίηση των ομάδων, με τη χρήση παιχνιδιών, με εικαστική και μουσική προσέγγιση, με επαφή με ειδικούς κ.ά. Στην τελική φάση του σχεδίου εργασίας εντάσσονται οι δραστηριότητες οι οποίες έχουν επιλεγεί για τη συγκεκριμένη εργασία.

Κατά το τρίτο στάδιο, ζητείται από τις νηπιαγωγούς να προβούν στην τελική αξιολόγηση εστιάζοντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένα σημεία και τα οποία είναι :

- η παρατήρηση, που πρέπει να είναι σύντομη,
- το επίπεδο της δεξιότητας, που εάν μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, τότε η νηπιαγωγός σημειώνει το επίπεδο με τη μεγαλύτερη διάρκεια
- τα διαφορετικά επίπεδα, που εάν συνυπάρχουν, τότε η νηπιαγωγός σημειώνει το ανώτερο από αυτά.

Η αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι μεγαλύτερη όταν η παρατήρηση δεν υπερβαίνει τα πέντε λεπτά σε κάθε περίπτωση αλλά επαναλαμβάνεται σε διαφορετικό χρόνο και «χώρο» (Rubin et al, 1978). Για τον λόγο αυτόν υποδεικνύονται περισσότερα του ενός παιχνιδιού για την αξιολόγηση κάθε δεξιότητας.

Για τη συμπλήρωση της ΚΑΔ -αρχική και τελική αξιολόγηση-, οι νηπιαγωγοί απαιτείται να επιλέξουν εκείνο μόνο το χρωματικό τετράγωνο στην καρτέλα κάθε παιδιού, που αντιστοιχεί στο επίπεδο της δεξιότητας: *κίτρινο* = κατακτημένη δεξιότητα, *κόκκινο* = δεξιότητα που τείνει να κατακτηθεί, *πράσινο* = μη κατακτημένη δεξιότητα (Πίνακας 1.). Θεωρούμε ότι οι όροι που χρησιμοποιούνται επιτρέπουν την κατάταξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού και επιπροσθέτως

δηλώνουν τη ρευστότητα ανάμεσα στις κατηγορίες (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2000).

Πίνακας 1. Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων με τη μορφή που δόθηκε στις νηπιαγωγούς για χρήση σε δύο διαδοχικές αξιολογήσεις.

ΣΧΟΛΕΙΟ								
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΗΛΙΚΙΑ			ΚΩΔΙΚΟ ΟΝΟΜΑ			ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ (ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ)	
	ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΤΕΙΝΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΘΕΙ	ΜΗ ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ		ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΤΕΙΝΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΘΕΙ		ΜΗ ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
1. ΓΕΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ								
2. ΛΕΙΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ								
3. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ								
4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ								
5. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΙΜΗΣΗΣ								
6. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ								
7. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟ/ΠΟΙΗΣΗΣ								
8. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ								

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνάς μας ανήλθε σε 161 παιδιά από 10 τμήματα ή τάξεις Νηπιαγωγείων του νομού Εύβοιας, κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003. Συμμετείχαν δύο Νηπιαγωγεία του αστικού κέντρου με τμήματα 25 και 22 μαθητών (29%)¹, δύο ημιαστικά Νηπιαγωγεία με τμήματα 18 και 19 μαθητών (23%) και έξι Νηπιαγωγεία αγροτικών περιοχών με τμήματα 12, 11, 12, 7, 16 και 19 μαθητών (48%).

Η ηλικία των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας κυμαινόταν σε ένα εύρος δύο ετών. Τα 104 παιδιά ή ποσοστό 65% ήταν νήπια κατά τη φάση διεξαγωγής της έρευνας (γεννημένα στη διάρκεια του 1997) και 57 παιδιά ή ποσοστό 35%, ήταν προνήπια (γεννημένα στη διάρκεια του 1998). Από το σύνολο των νηπίων του δείγματος, 20 νήπια (19%) ήταν αλλοδαπής προέλευσης, όπως και 8 προνήπια (14%).

¹Τα ποσοστά επί τοις εκατό έχουν στρογγυλοποιηθεί σε ακέραιες μονάδες εφόσον αναφερόμαστε σε άτομα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στη μελέτη συμμετείχαν νηπιαγωγεία που είχαν εκδηλώσει την πρόθεση να εργαστούν με θέμα «*Το σώμα*» στο πλαίσιο των προγραμμάτων της Αγωγής Υγείας. Στις νηπιαγωγούς εξηγήθηκε το προτεινόμενο μοντέλο. Στην αρχή, η νηπιαγωγός, κατά τη διάρκεια της καθημερινής της εργασίας στο σχολείο, παρακολουθούσε τους μαθητές της και συμπλήρωνε την ΚΑΔ κατά την προσωπική της κρίση με τους συμβολισμούς που συμφωνήθηκαν. Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν τα σχέδια εργασίας, οι στόχοι των οποίων αφορούν «*Το σώμα*» και τις επιμέρους ενότητες, που ακολουθούν ώστε:

- να γνωρίσουν τα νήπια το σώμα τους και να μάθουν να ενδιαφέρονται γι' αυτό, φροντίζοντας την υγεία τους
- να μάθουν τα νήπια όλα τα επιμέρους τμήματα του χεριού και του ποδιού και να κατανοήσουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα των άκρων του σώματός τους
- να ανακαλύψουν τα νήπια τις δύο πλευρές του σώματός τους
- να αποκτήσουν τα νήπια την αίσθηση συμμετρίας των δύο πλευρών, σε σχέση με το σώμα τους
- να προσανατολίζονται στο χώρο, με σημείο αναφοράς την πλευρά και το σώμα τους
- να κατανοήσουν το πίσω και το μπροστινό μέρος του σώματός τους.

Η αξιολόγηση εστιάστηκε στις ενότητες που αφορούν στην κατανόηση της σπουδαιότητας των άκρων του σώματος και της αμφιπλευρικότητας. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, που χρησιμοποιήθηκαν για τη συμπλήρωση της ΚΑΔ, βασίστηκαν και σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις συγκεκριμένες ενότητες του σχεδίου εργασίας «*Το σώμα*», αλλά και να άπτονται της γνωριμίας με φυσικά μεγέθη, όπως είναι η πίεση, η θερμότητα και η δύναμη (Ioannidou, 2004). Στους πίνακες που ακολουθούν, περιλαμβάνονται ενδεικτικά οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην τελική αξιολόγηση και στη μελέτη, ενώ μπορούν να διαφοροποιηθούν μελλοντικά εφόσον τηρηθούν οι βασικοί άξονες. Η αναφορά στις δεξιότητες γίνεται με βάση τους αριθμούς που εμφανίζονται στον Πίνακα 1.

Στο *Δημιουργικό παιχνίδι* εντάσσονται τα παιχνίδια:

« <i>Ανθρωπάκι από πλαστελίνη</i> »	« <i>Ο ψηλότερος πύργος</i> »
<p>Η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά ποσότητες από διαφορετικά είδη πλαστελίνης (μαλακή, σκληρή, ξερή), δίνει μικρές φόρμες με σχήματα, ξύλινα ρολάκια και «θυμίζει» την εστία θερμότητας της τάξης, που είναι το καλοριφέρ. Ζητά από τα παιδιά να αξιοποιήσουν όλα τα διαθέσιμα υλικά για να κατασκευάσουν ένα ανθρωπάκι. Προκαλεί συζήτηση με τα νήπια σχετικά με το ρόλο της πίεσης, της θερμότητας και της φύσης των υλικών. Στη διάρκεια δημιουργίας του «ανθρώπου» συμπληρώνει την ΚΑΔ ως προς τις δεξιότητες (2), (3), (4), (6), (8).</p>	<p>Η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά οικοδομικό υλικό διαφόρων σχημάτων, μικρού μεγέθους και ζητά τη δημιουργία πύργων, όσων πιο ψηλών γίνεται, με διαχωρισμό των σχημάτων. Στη διάρκεια δημιουργίας του πύργου συμπληρώνει την ΚΑΔ ως προς τις δεξιότητες (2), (3), (4), (6), (7), (8).</p>

Στο *Εξερευνητικό ή λειτουργικό παιχνίδι* εντάσσονται τα παιχνίδια:

« Επίπεδη σκάλα »	« Καθρέφτης »
Η νηπιαγωγός τοποθετεί στο έδαφος της αυλής του σχολείου μια ξύλινη σκάλα. Ζητά από τα παιδιά να βαδίσουν πάνω στα σκαλιά και να ονομάζουν κάθε φορά το πόδι που πατά (αριστερό, δεξιό) για να ελέγξει την κατανόηση της αμφιπλευρικότητας με την οποία ασχολήθηκαν τα παιδιά στη διάρκεια πραγμάτωσης του project. Συμπληρώνει την ΚΑΔ ως προς τις δεξιότητες (1), (3), (6).	Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Ένα παιδί είναι ο καθρέφτης και ένα το παιδάκι που καθρεφτίζεται. Η νηπιαγωγός με τη βοήθεια του γνωστού τραγουδιού «Πηγαίνω στον καθρέφτη» ζητά από το ένα παιδί να κάνει κινήσεις με τα χέρια ή γκριμάτσες στο πρόσωπο και το άλλο να τις μιμηθεί. Συμπληρώνει την ΚΑΔ ως προς τις δεξιότητες (3), (4), (5).

Στην τρίτη κατηγορία των *Παιχνιδιών με κανόνες* (Αναγνωστόπουλος,1991, *Εξαρχος*, 2003) προτάθηκαν μεταξύ άλλων τα παιχνίδια:

« Περνά, περνά η μέλισσα »	« Κρυμμένος Θησαυρός »
Η νηπιαγωγός εξηγεί τους κανόνες του παραδοσιακού παιχνιδιού ενώ συζητά για το ρόλο της δύναμης. Τα παιδιά διαλέγουν ποιι θα γίνουν το αρχικό ζευγάρι του παιχνιδιού και στη συνέχεια παίζουν το παιχνίδι. Η νηπιαγωγός παρακολουθεί πώς αντιλαμβάνονται τα νήπια το σώμα τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Συμπληρώνει την ΚΑΔ ως προς τις δεξιότητες (1), (3), (6).	Στην αυλή σχεδιάζεται μεγάλο τετράγωνο, υποδιαιρείται σε 16 μικρότερα, ίσα τμήματα, και ορίζεται η «είσοδος στο λαβύρινθο». Το νήπιο καλείται να ακολουθήσει τις οδηγίες της νηπιαγωγού (δεξιά - αριστερά, εμπρός - πίσω) και να φθάσει στο στόχο (κρυμμένο θησαυρό). Ελέγχεται η ικανότητα του νηπίου ως προς τις δεξιότητες και συμπληρώνεται η ΚΑΔ, ως προς τις δεξιότητες (1),(3),(6),(8).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τα σχολεία παραλήφθηκαν τα συμπληρωμένα φύλλα ΚΑΔ, αποδελτιώθηκαν και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2., ως ποσοστά επί τοις εκατό, με στρογγυλοποίηση στην ακέραιη μονάδα. Στην παρούσα έρευνα δεν επιχειρείται ολοκληρωμένη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αλλά η χρήση των ποσοστών υποβοηθάει την ποιοτική ανάλυση (Cohen & Holliday, 1979).

Κατά την αρχική αξιολόγηση παρατηρούμε αξιόλογη διαβάθμιση ανάμεσα στη γενική και στη λεπτή κινητικότητα αλλά και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες δεξιότητες. Ειδικότερα, δεξιότητες όπως οι ικανότητες κατηγοριοποίησης, επίλυσης προβλήματος και συγκέντρωσης, παρατηρούνται σε χαμηλά ποσοστά στην κατηγορία «κατακτημένη ικανότητα».

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην γενική κινητικότητα, η βελτίωση που παρατηρήθηκε είναι περιορισμένη και αφορά κυρίως στη μετάβαση από την κατηγορία 2 στην κατηγορία 1. Η λεπτή κινητικότητα εμφανίζει βελτίωση σε όλες τις κατηγορίες, αλλά εξακολουθεί να παραμένει σε χαμηλά ποσοστά για την κατηγορία 1, σε σύγκριση με την γενική κινητικότητα. Η ικανότητα αντίληψης,

αλλά και η ικανότητα κατηγοριοποίησης, δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά σε καμιά από τις κατηγορίες. Η δημιουργική ικανότητα των νηπίων εμφανίζει σημαντική βελτίωση που φθάνει μέχρι το 38% στην 1 κατηγορία, και μειώνεται στο 12% για την 3 κατηγορία.

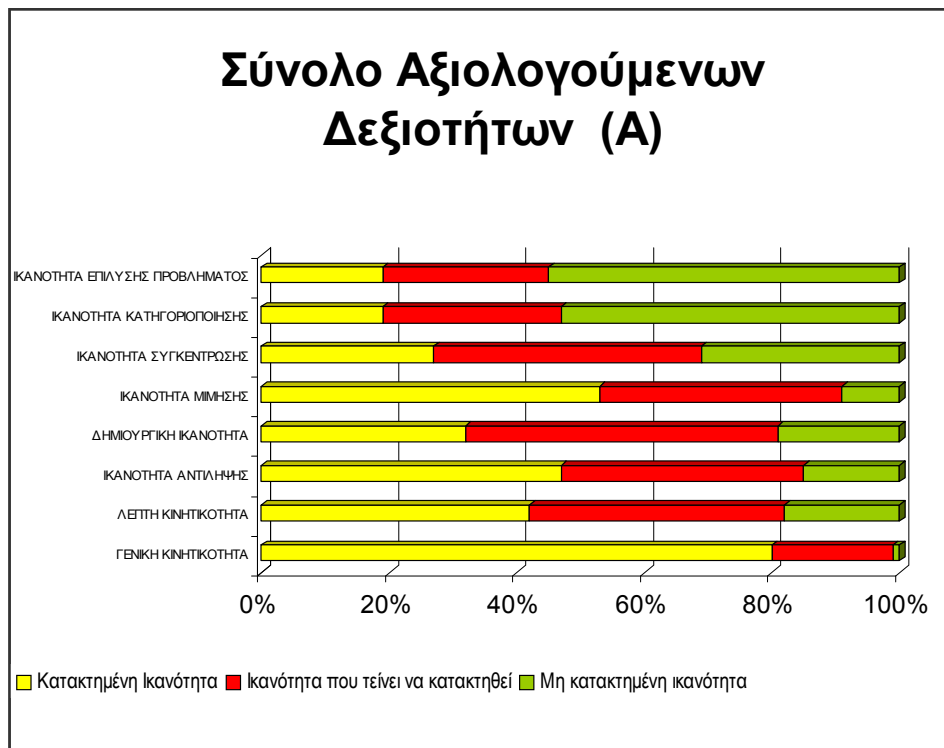
Πίνακας 2. Συνολικά ποσοστά επί τοις εκατό των αξιολογήσεων της μελέτης ανά κατηγορία δεξιότητας και φάση αξιολόγησης (Κ=Κατακτημένη Ικανότητα, ΤνΚ=Ικανότητα που τείνει να κατακτηθεί, ΜΚ=Μη Κατακτημένη Ικανότητα).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΓΕΝΙΚΗ ΚΙΝΗΠΟΤΗΤΑ		ΛΕΙΠΗ ΚΙΝΗΠΟΤΗΤΑ		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΠΛΗΡΗΣ		ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΚΙΝΟΤΗΤΑ		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΙΜΗΣΗΣ		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΟΙΟΙΗΣ		ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	
	ΦΑΣΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	ΑΡΧΙΚΗ	ΤΕΛΙΚΗ	
Κ	80	82	42	46	47	47	32	38	53	44	27	31	19	21	19	20
ΤνΚ	19	17	40	42	38	40	49	50	38	41	42	46	28	29	26	28
ΜΚ	1	1	18	12	15	13	19	12	9	15	31	23	53	50	55	52

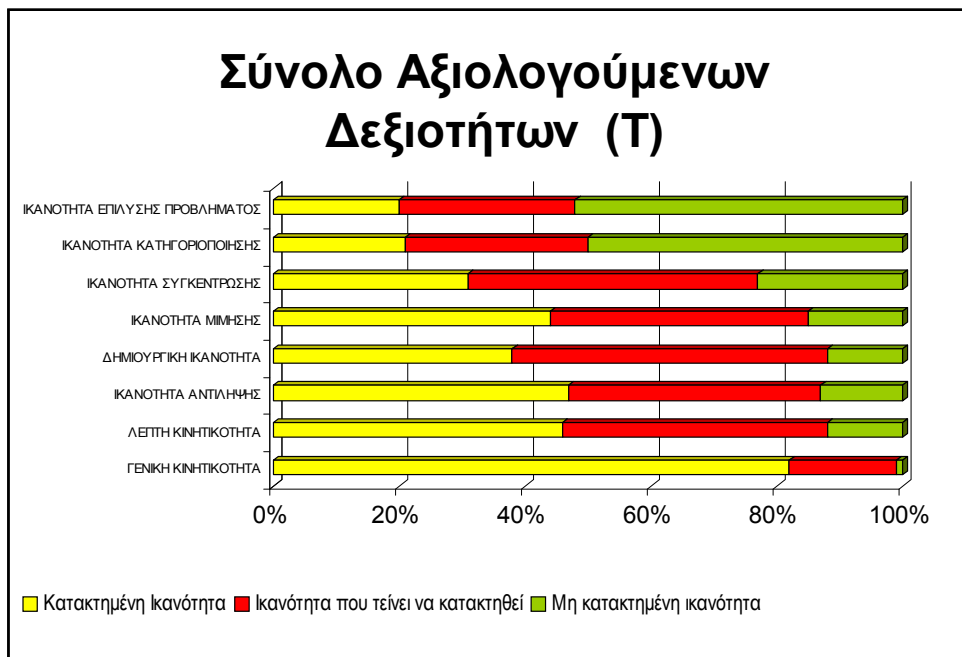
Το ποσοστό στην 1 κατηγορία που αναφέρεται στη δεξιότητα μίμησης, μειώνεται από το αρχικό 53% στο 44%. Τα αποτελέσματα, σε αυτήν την κατηγορία, αποτελούν αξιόλογη ένδειξη για την αναγκαιότητα συστηματικής παρατήρησης του νηπίου σε εξειδικευμένες και προσχεδιασμένες δραστηριότητες. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα οφείλεται στο γεγονός ότι η παρατήρηση των μαθητών έχει γίνει σε συγκεκριμένο παιχνίδι, το οποίο είναι προφανές ότι εμφανίζει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας κατά την εκτέλεσή του. Η ικανότητα συγκέντρωσης των μαθητών βελτιώνεται και εμφανίζει αξιόλογη μείωση από το 31% αρχικά στο 23% κατά την τελική αξιολόγηση για την κατηγορία 3.

Στην κατηγορία επίλυσης προβλήματος το αρχικό ποσοστό ανέρχεται στο 19% και εξακολουθεί να παραμένει χαμηλό (20%). Μικρές βελτιώσεις εμφανίζονται στις δύο άλλες κατηγορίες και τα ποσοστά μεταβάλλονται από 26% στο 28% για την κατηγορία 2 και από το 55% στο 52% στην κατηγορία 3.

Στα Διαγράμματα 1. και 2. παρουσιάζονται η συγκριτική κατάταξη των μεταβολών ανά κατηγορία δεξιότητας στην αρχή και στο τέλος, αντιστοίχως. Παρατηρείται ότι η βελτίωση είναι εμφανής στο σύνολο των δεξιοτήτων.



Διάγραμμα 1. Γράφημα Αξιολογούμενων Δεξιοτήτων πριν την έναρξη εφαρμογής του μοντέλου.



Διάγραμμα 2. Γράφημα Αξιολογούμενων Δεξιοτήτων μετά την τελική φάση εφαρμογής του μοντέλου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Η χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας λειτούργησε ως εργαλείο στο πλαίσιο του Α.Π. και των ΔΕΠΠΣ. Η κλίμακα αποτέλεσε μια εναλλακτική πρόταση εφαρμογής αξιολόγησης, με στόχο την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση του Πλαισίου. Επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει με προσχεδιασμένο και δομημένο τρόπο και στο νήπιο να αυτενεργήσει και να χτίσει τη γνώση.

Η μεθοδολογία αυτή παρέχει στη νηπιαγωγό ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής δράσης (Gardner, 1999) που στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του δομισμού, αλλά έχει και πρακτική σημασία. Οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών, οι οποίες εκφράστηκαν άτυπα, ήταν στο σύνολό τους θετικές και το γεγονός ότι τους δόθηκε η κλίμακα θεωρήθηκε βοήθεια στο έργο τους. Οι νηπιαγωγοί με τη μικρότερη εμπειρία το θεώρησαν απαραίτητο εργαλείο για να ανταπεξέλθουν στην πράξη, σε όσα θεωρητικά έχουν καταρτιστεί και για να επικοινωνήσουν με τους γονείς με συγκεκριμένες αναφορές όπου αυτό ήταν δυνατόν.

Ειδικότερα, το μοντέλο:

- έθεσε ρεαλιστικούς στόχους
- είχε μεγάλο βαθμό προσαρμογής στις δυνατότητες των νηπίων και στις ανάγκες της τάξης
- με τη χρήση παιχνιδιών προκάλεσε και ενθάρρυνε το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή όλων των νηπίων
- εξασφάλισε υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας για το στόχο του.

Το μοντέλο που χρησιμοποιήσαμε κινήθηκε σε προσχεδιασμένη μορφή πλαισίου, γεγονός μη αυτονόητο για την ελληνική σχολική πραγματικότητα και παρείχε μετρήσιμα στοιχεία αξιολόγησης των νηπίων που, επίσης δεν θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1991), Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά, Αθήνα, Ψυχογιός.

Έξαρχος Γ. (2003), Βλάχοι. Μνημεία ζωής και λόγου ενός πολιτισμού που χάνεται, Β΄ έκδοση, Αθήνα, Επικαιρότητα.

Erikson E. (1975), Η παιδική ηλικία και η κοινωνία, Αθήνα, Καστανιώτης.

Καλαθέρη Μ. (1994), Το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού, Αθήνα, Μ.Δ.Δ.Ε.

Καμπάς Α. (1998), Η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία, Διδακτορική Διατριβή, Κομοτηνή.

Μιχαλοπούλου Κ. – Χιωτάκη Ε. (2000), Δραστηριότητες για την ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία, Αθήνα, Καστανιώτης.

Ρεκαλίδου Γ. (2004), Παιχνίδι και μέθοδος project στην προσχολική εκπαίδευση, Ανοιχτό Σχολείο, τχ 90, σσ 34-39.

Winnicott B.W. (1979), Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα, Αθήνα, Καστανιώτης.

ΥΠΕΠΘ, (1989), Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής Π.Δ. 486/1989.

ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., (1990), Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο – Βιβλίο Νηπιαγωγού Αθήνα, ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο – Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων

Ainscow M. – Twedde D. (1979), Preventing classroom failure, I. Wiley & Sons.

Berger E. (1999), Parents as partners in education: Families and schools working together, 5th ed., Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Bliss, J. – Monk, M. – Ogborn, J. (1983) Qualitative Data Analysis for Educational Research, Croom Helm, London.

Bruner J. – Jolly A. – Sylva K. (1976), Play: Its role in development and education, Harmondsworth, Penguin.

Cohen, L. – Holiday, M. (1979), Statistics for Education and Physical Education, Harper & Row, London.

Gardner H (1999), The disciplined mind: What all students should understand, N.Y: Simon & Schuster.

Hughes F. (1999), Children, play, and development, 3rd ed., Boston, Allyn & Bacon.

Ioannidou, E., (2004), Providing young children educators with ways to assess student's learning in Sciences, Submitted to the 13th National Institute for Early Childhood Professional Development, June 2004, Baltimore, MD.

Johnson J., Christie J., Yawkey T. (1999), Play and early childhood development, 2nd ed., N.Y, Longman.

Linder T. (1993), Tran disciplinary play – Based assessment, A Functional Approach to working with young children, Paul H. Brookes Publishing Co.

Piaget J. (1962), Play, dreams and imitation in childhood, New York, W.W. Norton.

Rubin K. H., Watson K. S., Jambor T.W. (1978), Free-play behaviour in pre-school and kindergarten children, Child Development, 48, 534-536.

Rubin K. H. (1989), The play observation scale (POS), Waterloo, University of Waterloo.

Waite – Stupiansky S. (1997), Building understanding together: A constructivist approach to early childhood education, Albany, New York, Delmar Publishers.

Μαγδαληνή Καλαθέρη
Εκπαιδευτικός - Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.
Εύβοιας
Στοά Χαλκιδικής 3
Χαλκίδα 34100
Email: kalatheri@sch.gr

Δρ. Ελένη Ιωαννίδου
Φυσικός - Διευθύντρια 1^{ου} Γυμνασίου Χαλκίδας
Παπαδιαμάντη 2
Χαλκίδα 34100
Email: elioan@otenet.gr

