

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2023)

Ανεμοπετάλιο



Η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Γεωργία Τζήλου

doi: [10.12681/anem.36136](https://doi.org/10.12681/anem.36136)

Copyright © 2023, Γεωργία Τζήλου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Γεωργία Τζήλου

Νηπιαγωγός, M.Ed
tzilou_g@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, επιχειρεί να καταδείξει θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές-παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να γίνει κατανοητό πώς πραγματοποιείται η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011) της Προσχολικής ηλικίας, το Νηπιαγωγείο αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, φυσική) και επηρεάζει θετικά την προσωπική εξέλιξή του.

Εξαιρετικά σημαντική για τα νήπια θεωρείται η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται, όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και τους παρέχονται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον βοηθά τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες και τα ενθαρρύνει να εξερευνούν και να ερευνούν, παρέχοντας ερεθίσματα γραπτού λόγου, που στοχεύουν στην υποστήριξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την υποστήριξη της μαθησιακής και κοινωνικής τους εξέλιξης, αλλά και της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, εστιάζοντας στο πώς μπορούν να μαθαίνουν τα νήπια, είναι:

- η ένταξη του παιχνιδιού στη μάθηση
- η καλλιέργεια του προφορικού και η εκμάθηση του γραπτού λόγου
- η εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα
- η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία
- η συνεργασία με τους συνομηλίκους και τους άλλους ενήλικες
- η επίλυση προβλημάτων και
- η εύρεση απαντήσεων στα ερωτήματά τους

Τα παραπάνω βασίζονται στις θεωρίες μάθησης του Piaget, του Gardner, του Bruner και του Vygotsky. Ειδικότερα, η θεωρία μάθησης του εποικοδομητισμού (Piaget) πρεσβεύει ότι η γνώση

οικοδομείται όχι με την απλή συσσώρευση δεδομένων, αλλά με μια διαδικασία ενσωμάτωσης νέων δεδομένων στην προϋπάρχουσα γνωστική δομή.

Ο Gardner και ο Vygotsky υποστηρίζουν συνεργατικές μεθόδους μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες, εάν ο δάσκαλος τοποθετήσει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί, με ενθάρρυνση και σωστή καθοδήγηση αλλά και λαμβάνοντας υπ' όψιν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, μπορεί να αναπτύξει τα είδη νοημοσύνης του σε επαρκές επίπεδο. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως η μάθηση και η εξέλιξη αλληλεπιδρούν, γι' αυτό και το παιδί εξελίσσεται και αναπτύσσεται μέσω της εκπαίδευσής του. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να φροντίζει να είναι επιτυχώς σχεδιασμένη η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα πρέπει, αφού θα ληφθεί υπ' όψιν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, να το υποβοηθά να περάσει στο επόμενο στάδιο εξέλιξης, διότι μόνο τότε η μάθηση έχει αξία.

Ο Bruner, δίνοντας προβάδισμα στην αυτενέργεια του μαθητή προκειμένου να δομήσει γνώση μέσω της έρευνας, διατύπωσε την ανακαλυπτική θεωρία του, η οποία στηρίζεται στο παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Διατείνεται πως για να κατακτήσει τη γνώση σημασία έχει αφ' ενός να κινητοποιήσει την περιέργεια του μαθητή θέτοντας υποθετικές καταστάσεις προς επίλυση και αφ' ετέρου να τον προσεγγίσει ανάλογα με το γνωστικό του επίπεδο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Ως μέθοδος μάθησης προτείνεται το παιχνίδι, το οποίο παίζεται με κανόνες, που θέτει το ίδιο το παιδί επινοώντας ένα φανταστικό σενάριο βάσει του οποίου κινούνται όλα, μέσα όμως σε ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον που ελέγχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος το ωθεί να παίρνει πρωτοβουλίες για να εξελίξει τη δράση, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει τις δυναμικές συνθήκες διακριτικά, προκειμένου να ανεβάσει το επίπεδο δυσκολίας έτσι, ώστε να μην είναι απλώς διεκπεραιωτική η διαδικασία, αλλά να προσφέρει ουσιαστική εξάσκηση και πνευματική ανάπτυξη.

Όταν το παιδί μεγαλώσει, το κοινωνικό παιχνίδι δεν ξεχνιέται. Οι κανόνες του έρχονται στην επιφάνεια σε αντίθεση με το φανταστικό σενάριο, που περνά σε λανθάνουσα κατάσταση (Bodrova και Leong, 1996 όπως αναφ. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Εκτός των άλλων, προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, αφού, όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία (Ζωγόπουλος, 2013), συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης μεταξύ τους, καθώς επίσης και στη μείωση των επιπέδων του σχολικού άγχους και του φόβου της αποτυχίας.

Οι αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι:

- να ακούγεται η φωνή των παιδιών και να λαμβάνονται υπ' όψιν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους
- να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους στις δραστηριότητες

- να ενεργοποιείται η σκέψη και να απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους
- να ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας παράλληλα την αυτονομία τους
- η γνώση να προσεγγίζεται μέσα από το παιχνίδι με τρόπο βιωματικό και να προσαρμόζεται στο ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού.

Οι παραπάνω αρχές συνδέονται με τη θεωρία που είναι γνωστή ως «Παιδαγωγική της Αλληλεπίδρασης», στην οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν ιδέες τους καθώς δουλεύουν μαζί αναπτύσσοντας δραστηριότητες (Cresas, 1992).

Μία άλλη εξίσου σημαντική παιδαγωγική είναι η διαφοροποιημένη. Με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική περνάμε σε μια οργάνωση της εργασίας, την οποία πρέπει ο εκπαιδευτικός αδιάκοπα να επανεξετάζει, να αναθεωρεί και να προσαρμόζει σε πραγματικό χρόνο (Βαλιαντή & Κουτσελίνη 2008). Να παρέχει επίσης, ποικίλες αλληλένδετες, ελκυστικές και καλά προγραμματισμένες δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

Οι δραστηριότητες όμως τόσο στο σχολείο όσο και στην καθημερινή ζωή, απαιτούν την υιοθέτηση μιας πληθώρας στρατηγικών και την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών, που μεταξύ άλλων ευνοούν το ένα ή το άλλο μαθησιακό είδος ή συνδυασμό αυτών για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει εστιάσει με μεγάλο ενδιαφέρον στην απάντηση ερωτημάτων, όπως «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές;» και «Ποιες είναι οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις;», γιατί σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών του Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν κατανοήσει τι κινητοποιεί τη θέληση του παιδιού για μάθηση αλλά και πώς μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα, τα παιδιά μαθαίνουν καθώς:

- βλέπουν, αγγίζουν και κινούνται στον χώρο
- μιλούν, ακούν, ρωτούν και συνομιλούν
- πειραματίζονται
- επιλύουν ζητήματα και αξιολογούν αποτελέσματα
- μιμούνται πράξεις, στάσεις και γλωσσικές εκφράσεις των άλλων
- υποδύονται ρόλους
- συνεργάζονται και ενεργούν μαζί με άλλους.

Με λίγα λόγια, η σκέψη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ενεργοποιούνται, όταν κεντρίζονται με βιωματικό τρόπο. Εκτός αυτού, έχει πλέον συνδεθεί η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων και με τη χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες δίνουν ευρύτητα στην αντίληψη, διεγείρουν τη δημιουργικότητα, ασκούν την κριτική ικανότητα και γενικότερα ανοίγουν τους ορίζοντες σε ποικίλα ενδιαφέροντα (Βαφέα, 2002).

Συγκεκριμένα, η χρήση του υπολογιστή δίνει μία νέα διάσταση στις δραστηριότητες ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού παιχνιδιού, καθώς συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, στη βελτίωση της μνήμης και της προσοχής, στην ανάπτυξη της ικανότητας για την επίλυση προβλημάτων, στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην καλλιέργεια της συνεργασίας, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, στην καλλιέργεια της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (Παντελίδης, Μπεαζίδου και Καρακούτα, 2018).

Οι ψηφιακές τεχνολογίες συνδράμουν στη γνωριμία και στην επαφή των παιδιών με την πνευματική, πολιτιστική και καλλιτεχνική παράδοση μέσα από εξειδικευμένα λογισμικά, όπως είναι οι πολυμεσικές εφαρμογές, τα εικονικά μουσεία, τα λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου, τα ιστολόγια κ.ο.κ. παρέχοντας ευκαιρίες για τη δημιουργία νέων ειδών έργων τέχνης (Βροχαρίδου & Σωτηράκη, 2013; Lunenfeld, 2000; Χρονάκη, 2004).

Είναι γεγονός πως η εξέλιξη της τεχνολογίας δίνει δυνατότητα οργάνωσης των μαθημάτων σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία απαιτεί ένα πολύ καλά οργανωμένο πλαίσιο λειτουργίας κανόνων και στόχων, ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικές διεργασίες μάθησης. Μπορούν παράλληλα να αξιοποιηθούν οι ενεργητικές τεχνικές μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων, κατάταξη σε ομάδες εργασίας, προσομοιώσεις κ.ά. με βασικό στόχο την ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για να αναδειχθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η συνεργασία που απορρέει από τη δυναμική του διαλόγου, η εξέλιξη των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με άλλες γνωστικές περιοχές και η ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών (Γαρίου, 2015).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Κόμης, 2004), οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργεια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης, προωθώντας ενεργητικούς και βιωματικούς τρόπους μάθησης και συντελώντας στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων.

Η διδασκαλία με ψηφιακές ιστορίες αναπτύσσει καλύτερα τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών της Α΄ τάξης του δημοτικού σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία (Δουδωνή και Φωκίδη, 2018) και τόσο τα κλασικά μέσα διδασκαλίας, όσο και η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών δημιουργούν στους μαθητές ιδιαίτερα θετική στάση, διότι η χρήση τους ενεργοποιεί και ενίσχυει τα κίνητρα για μάθηση, προσφέροντας ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Jonassen, 2000). Και τούτο συμβαίνει διότι είναι διαδραστικό, οι μαθητές διασκεδάζουν, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, ερευνούν, συλλέγουν στοιχεία, ταξινομούν, ανακαλύπτουν σχέσεις και συνεργάζονται. Δημιουργείται δε, θετική στάση προς την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας (Παντελίδη, Μπεαζίδου και Καρακούτα, 2018) και με τη χρήση λογισμικών (π.χ. Kidspiration) αναδεικνύεται η

ενεργητική μάθηση, προωθείται η συνεργασία σε ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων, καθώς επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως στις σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής και σχολικής αγωγής συγκαταλέγονται η εξ Αποστάσεως Προσχολική Εκπαίδευση και η Συμπληρωματική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, που πραγματοποιούνται μέσω της συνεργατικής μάθησης σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης, όπως είναι το «eTwinning», με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, των ψηφιακών εργαλείων και του διαδικτύου.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που να παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να αντιμετωπίζει αυτόβουλα τα προβλήματα που τίθενται και να τα επιλύει (Crahay, 1984).

Ο εκπαιδευτικός καλείται, όπως αυτό προσδιορίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Εκπαιδευτικών Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011):

- να διαμορφώνει ένα πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στο οποίο τα νήπια θα νιώθουν άνετα να εκφράζονται ελεύθερα
- να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών
- να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους
- να δίνει ιδιαίτερη σημασία στο «τι» θα μάθουν τα παιδιά αλλά και στο «πώς» θα το μάθουν
- να μπορεί να διακρίνει τι ενδιαφέρει τα παιδιά και τι τα κινητοποιεί
- να παρατηρεί συστηματικά και να ακούει τις ανάγκες των παιδιών
- να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα που υλοποιείται
- να παροτρύνει τους μαθητές να αναζητούν τη γνώση
- να διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εφικτή τόσο η εξατομικευμένη όσο και η ομαδική εργασία
- να έχει καλή επαφή με τους γονείς, ώστε να είναι διατεθειμένοι να συμμετέχουν και εκείνοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός, παρόλο που καλείται να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία του, δεν παύει να έχει περιθώρια αυτενέργειας, ώστε να το σχεδιάσει και να το αναδομήσει με βάση τα χαρακτηριστικά της τάξης του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αφού λάβει υπόψη τα δεδομένα που επιβάλλονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, προσαρμόζει το μάθημα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του για να θέσει παράλληλα και το δικό του στίγμα. Αξιοποιεί τις

διδασκτικές πρακτικές που έχει δοκιμάσει και τις εμπιστεύεται παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση και να την κατακτήσει ο καθένας σύμφωνα με το επίπεδό του και την προβλεπόμενη ύλη (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Πέρα από το να γνωρίζει καλά τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει και πολύ καλή γνώση του διδασκομένου αντικειμένου (Guarino, 2005 όπως αναφ. Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία απαραίτητο είναι να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού, ευέλικτου, ευπροσάρμοστου και πρόθυμου να συνεργάζεται ανθρώπου, αλλά και να αναγνωρίζει το μαθητή ως αυθύπαρκτη και μοναδική οντότητα (Φύκαρης, 2014).

Πρέπει επίσης να διαθέτει μια ευρεία γκάμα εργαλείων: επινοητικότητα για την οργάνωση καινοτόμων δράσεων, δυνατότητα χρήσης μέσων και τρόπων αξιολόγησης, ικανότητα εξεύρεσης των απαιτούμενων πόρων και υλικών, πρόθεση για συνεχή αναστοχασμό και διάθεση για εμπύχωση και υποστήριξη (Birmijoin, 2005 όπως αναφ. Ζιώτη, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός, παρωθητικός και διευκολυντικός, παρά πρωταγωνιστικός, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008 · Valiandes, 2015 όπως αναφ. Ζιώτη, 2018).

Ταυτόχρονα, οι μαθητές καθιστώνται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και επιπλέον γίνονται αυτόνομοι, ενεργητικοί και ικανοί στο να βοηθούν τους εαυτούς τους και τους άλλους για την επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων.

Κυριότερα όμως, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει το μαθητή πώς να μαθαίνει, πώς να σκέφτεται, πώς να αξιοποιεί τη γνώση στην καθημερινή ζωή του και γενικότερα, δίνοντάς του κίνητρα ισχυρά, πώς να καλλιεργήσει θετική στάση προς τη μάθηση. Πρωτίστως βέβαια, οικοδομεί τη γνώση με γνώμονα στη διδασκαλία του την αποδοχή της διαφορετικότητας (Κουτσελίνη, 2006), γιατί οποιαδήποτε αδιαφορία οδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε δυσκαμψία και τους μαθητές σε σχολική αποτυχία με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Δεν πρέπει να ξεχνά πως ο μαθητής του αντιλαμβάνεται πως απέναντί του υπάρχει το άγνωστο, το οποίο άλλοτε του δημιουργεί φόβο, αγωνία και άγχος και άλλοτε αμηχανία. Γι' αυτό και πρέπει με την ακλόνητη επιμονή του και την απέραντη υπομονή του, μα κυρίως με την αγάπη του, να τον ωθεί να προσπαθεί με όλες του τις δυνάμεις για να επιτύχει το έργο που του αναθέτει. Η δική του ψυχική δύναμη θα πείσει τον μαθητή πως αξίζει τον κόπο να εργαστεί σκληρά και για την αυτοβελτίωσή του αλλά και για τη βελτίωση του γνωστικού του επιπέδου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθότι πολυδιάστατος, είναι να διαφοροποιεί τις εμπειρίες αξιολόγησης χρησιμοποιώντας την πιο αποτελεσματική προσέγγιση του περιεχομένου, των πηγών, των εργαλείων, των μεθόδων, των στρατηγικών, των τεχνικών ανατροφοδότησης, των εργασιών. Στη

συνέχεια, για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας βασίζεται στα δεδομένα που διαθέτει από την αξιολόγηση (Ζιώτη, 2018).

Είναι σημαντικό επίσης, να δίνει στους μαθητές επιλογές και να σχεδιάζει προσαρμοσμένες στο επίπεδό τους εργασίες κάνοντας χρήση των κατάλληλων εργαλείων για να εντοπίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα δεδομένα αυτά τον βοηθούν να κατευθύνει τη διδασκαλία τοιούτοτρόπως, ώστε κάθε μαθητής να εξελίσσεται κατά τη διάρκειά της.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού είναι οι γονείς και ο ρόλος τους αυτός είναι σημαντικός για την καλή τους επίδοση στον μαθησιακό τομέα. Όταν μάλιστα συνεργάζονται με άλλους φορείς που συμμετέχουν στην ανάπτυξή του και στη μάθηση διαδικασία, με αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, επιτυγχάνονται τα καλύτερα αποτελέσματα. Συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαίδευση και τη διαπαιδαγώγησή του και ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά του σε σύγκριση με τα μεταγενέστερα στάδια ανάπτυξής του, όπως είναι η εφηβεία (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000).

Ένα νηπιαγωγείο λοιπόν, που επικοινωνεί αποτελεσματικά με την οικογένεια του μαθητή, παρέχει εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον για να μπορεί να την υποστηρίξει στην εξέλιξη της ανάπτυξής του και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, ώστε να εναρμονίζεται με τη σχολική κοινότητα και να μπορεί να ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με άνεση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται κλίμα αλληλοεκτίμησης, αλληλοϋποστήριξης και αμοιβαίου σεβασμού δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας και καλής επαφής. Έτσι περιορίζεται κάθε πιθανός φόβος και συναισθηματική ανασφάλεια του παιδιού. Η εμπειρία μέχρι σήμερα στην Ελλάδα έχει δείξει ό,τι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα και η συμμετοχή των γονέων είναι περισσότερο τυπική σε πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η τακτική ενημέρωσή τους και η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων. Μερικά από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς είναι: α) οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις που οδηγούν στην έλλειψη χρόνου, β) η έλλειψη εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον και γ) η έλλειψη συνεργασίας (Βруниώτη, 2007).

Άλλοι παράγοντες αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των γονέων είναι οι διαφορές στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, οι οποίες εμποδίζουν τον εποικοδομητικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Yoder & Lopez, 2013). Ακόμη κάποιοι γονείς είναι διστακτικοί και δε δέχονται να έχουν κάποια βοήθεια, παρά μόνο αρκούνται στην καθημερινή προσέλευση των παιδιών τους στο σχολείο χωρίς να εμπλέκονται ουσιαστικά στην εκπαίδευσή τους, κάτι που είναι καταστροφικό για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες.

Τέλος, η γονική εμπλοκή αποθαρρύνεται, από τη μειοψηφία ευτυχώς των εκπαιδευτικών, διότι έχουν την άποψη πως οι γονείς ως άτομα που δεν έχουν σωστή και εγκεκριμένη ακαδημαϊκή άποψη για την διδασκαλία αποτελούν απειλή για την υπόσταση και το κύρος τους, γι' αυτό και δε δέχονται τον οποιονδήποτε ρόλο τους (Μπρούζος, 2009 όπως αναφ. Ζαχαράκη, 2015).

Έρευνες (Angell, Stoner & Shelden, 2009; Ratcliff & Hunt, 2009) στο διεθνή χώρο αναφέρουν πως η ενεργός συμμετοχή των γονέων των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες έχει θετικά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, από μελέτη των Gallagher, Rhodes και Darling & Darling (2004) φαίνεται πως οι γονείς που συμμετέχουν στην διδακτική διαδικασία έχουν βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, με την πολύτιμη συνεργασία τους και την άμεση παροχή πληροφοριών, ενώ παράλληλα συνεργαζόμενοι με τα παιδιά τους, τα βοηθούν όποτε το ζητήσουν και με κατάλληλους χειρισμούς τα ωθούν στην ουσιαστική μάθηση και στην οικοδόμηση σταθερής γνώσης (Ζαχαράκη, 2015).

Τοιουτοτρόπως, οι γονείς και οι κηδεμόνες δραστηριοποιούμενοι αποκτούν και οι ίδιοι βιώματα, ώστε να δρουν επικουρικά στη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους με τη χρήση σύγχρονων πλέον παιδαγωγικών αρχών κατάλληλων γι' αυτά (Colin, 2009 όπως αναφ. Ζαχαράκη, 2015).

Επισημαίνεται ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα οργάνωσης της διδασκαλίας σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης με κανόνες και στόχους τέτοιους, ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία, συμβάλλοντας στη δημιουργία του νέου σχολείου (Γαρίου, 2015 & Κόμη, 2004).

Η ανάπτυξη βέβαια της τεχνολογίας και η ένταξή της στην καθημερινή οικογενειακή ζωή έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς και τα παιδιά να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο ψηφιακά εργαλεία και συσκευές, όπως tablets, smartphones, υπολογιστές και τηλεόραση. Γι' αυτό έρευνες (Chiong & Shuler, 2010) τονίζουν ότι ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικής και βαρύνουσας σημασίας.

Οι στάσεις και οι απόψεις των γονέων έχουν άμεσο αντίκτυπο στις στρατηγικές που ακολουθούν για να αποκτήσουν τα παιδιά τους ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να γίνουν αυριανοί υπεύθυνοι πολίτες του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου. Εμπειρικές μελέτες (Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018) αναφερόμενες στη χρήση του Διαδικτύου στο οικογενειακό περιβάλλον από παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάνουν λόγο για διττό ρόλο των γονέων και συγκεκριμένα τον «υλικό ρόλο» (material role), που συνδέεται με την αγορά ψηφιακών συσκευών και την παροχή πρόσβασης στο Διαδίκτυο στο σπίτι, και τον «συμβολικό ρόλο» (symbolic role), που αναφέρεται στον καθορισμό κανόνων για τη χρήση του διαδικτύου μετά από διάλογο με τα παιδιά τους.

Για να επιτευχθούν όλα αυτά επιβάλλεται η διεξοδική και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για το ποιος είναι ο ρόλος τους, πώς μπορούν να συμμετέχουν στο

ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, πώς να υποστηρίζουν τις αναπτυξιακές και μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι και πώς να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων (Coleman & Wallinga, 2000; Colin, 2009, όπως αναφ. Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να εξασφαλιστεί η ταχύτερη πρόοδος της ανάπτυξης του παιδιού, η θετική του στάση και συμπεριφορά απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και η αποτελεσματική συνεργασία προκειμένου να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου είναι απαραίτητη είτε σε τακτικές προκαθορισμένες ημερομηνίες είτε σε έκτακτες περιπτώσεις, όταν οι μαθητές εργάζονται σε project ή οργανώνονται επισκέψεις εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στην αξιολόγηση και οι ίδιοι, καθότι έχουν ολοκληρωμένη και έγκυρη πληροφόρηση για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους. Μπορούν όμως να ενισχύσουν την εκπαίδευσή του και με δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται για το σπίτι, προωθώντας τις δεξιότητές του αλλά και παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες στον νηπιαγωγό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Κύπρος
- Βαφέα, Α. (2002). *Πρακτικός οδηγός για δραστηριότητες στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών*. Αθήνα: Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης
- Βροχαρίδου, Α., Σωτηράκη, Σ. (2013). *Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο*. Στο Τζιμογιάννης, Α., και Μικρό-πουλος, Τ. (Επιμ.), *Θέματα επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, Vol (6), (N 1-2), 95-109.
- Βруниώτη, Κ. (2007). *Σχολική ένταξη και Οικογένεια: Μία διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής, τη σκοπιά των γονέων*. Επιστήμες της Αγωγής, (2), (σσ. 67-88).
- Γαρίου, Α. (2015). *Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «Αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση-έρευνα δράσης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δ.Ε.Π.Σ. (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Δουδωνή, Α., Φωκίδης, Ε. (2018). *Αξιοποιώντας τις ψηφιακές ιστορίες στη διδασκαλία. Αποτελέσματα από παρεμβάσεις σε μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού*. Στο Γούσινας, Φ. (Επιμ.), 5ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 28-29 Απριλίου, (σελ 823-833).
- Ζαχαράκη, Δ. (2015). *Ο Ρόλος και η συμμετοχή των γονέων παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία από πλευράς Εκπαιδευτικών*: <https://www.researchgate.net/publication/323987155>
- Ζιώτη, Α. (2018). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις: Μία διδακτική παρέμβαση σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ*, Τα Εκπαιδευτικά 105-106, σσ. 60-73.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία*

και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παντελίδης, Μ. Μπεαζίδου, Ε., Καρακούτα, Α. (2018). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης *Kidpiration 3* για την εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), 5ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 28 - 29 Απριλίου 2018, (σσ. 1762-1769).

Τζήλου, Γ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων *Webex* και *e-Class* την περίοδο της πανδημίας *Covid-19*. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol.17, (No. 2).

Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο, Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων*, (σσ. 43-61). Θεσσαλονίκη.

Χρονάκη, Α. (2004). *Ο Υπόλογιστής στην τάξη: Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους*. Στο Ι. Κεκές (Επιμ.), *Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση, Ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών: Φιλοσοφικές και κοινωνικές προεκτάσεις*, (σσ. 81-100). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Angell, M., Stoner, J., & Shelden, D. (2009). *Trust in Education Professionals: perspectives of Mothers of Children with Disabilities*. *Remedial & Special Education*, 30 (3), 160-176.

Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2760/294383.

Chiong, C., & Shuler C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. *Creative Education*, Vol.4 (No.7A) <https://scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=866199>

Crahay, M. (1984). *Comment favoriser la participation verbale des enfants à l'école maternelle*, *L' évaluation dans l' enseignement*, 37, pp. 95-98.

Cresas, A. (1992). *Vers une pédagogie interactive. On n' apprend pas tout seul*, Παρίσι, INRP

Gallagher, P. A., Rhodes, C. A., & Darling, S. M. (2004). *Parents as professionals in early intervention: A parent educator model*. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol 24 (No1), 5-13.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). *The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment*. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1005169004882>

Lunenfeld, P. (2000). *Snap to Grid: A User's Guide to Digital Arts, Media, and Cultures*. University of California, Los Angeles

Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). *Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs*. *Education*, 129 (3), 495-508

Yoder, J. & Lopez, A. (2013). *Parent's Perceptions of Involvement in Children's Education. Findings from a Qualitative study of Public Housing Residents*. *Child and Adolescents Social Work Journal*. Vol 30 (No. 5), pp. 415-433. DOI:10.1007/s10560-013-0298-0