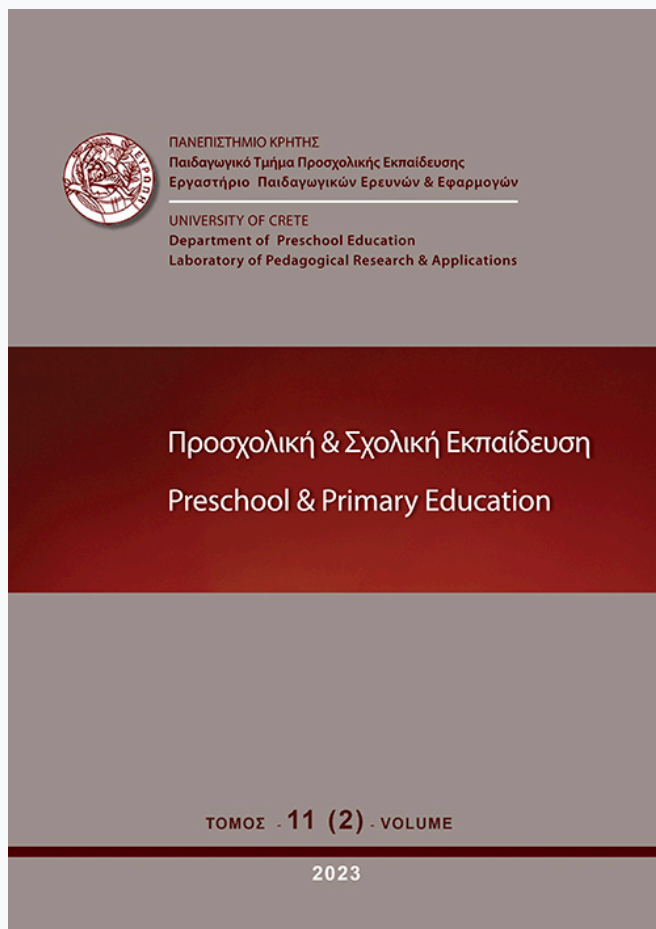


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 2 (2023)

Νοέμβριος 2023



Μεταβάσεις της πρωτοσχολικής ηλικίας στην ψηφιακή εποχή: Συνέχειες και ασυνέχειες στις πρακτικές γραμματισμού

Ζωή Αποστόλου

doi: [10.12681/ppej.31444](https://doi.org/10.12681/ppej.31444)

Copyright © 2023, Ζωή Αποστόλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αποστόλου Ζ. (2023). Μεταβάσεις της πρωτοσχολικής ηλικίας στην ψηφιακή εποχή: Συνέχειες και ασυνέχειες στις πρακτικές γραμματισμού. *Preschool and Primary Education*, 11(2), 154–179. <https://doi.org/10.12681/ppej.31444>

Μεταβάσεις στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Συνέχειες και ασυνέχειες στις πρακτικές γραμματισμού στην πρωτοσχολική εκπαίδευση

Ζωή Αποστόλου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη. Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας για τις πρακτικές γραμματισμού που έλαβαν χώρα στην προσχολική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις 18 νηπιαγωγών και 16 δασκάλων της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις αυτές, ιδωμένες στο συγκείμενο διασφάλισης των συνθηκών συνέχειας των προγραμμάτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, διερευνώνται με μια ποιοτική προσέγγιση, και ειδικότερα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, στους εκπαιδευτικούς της πρωτοσχολικής ηλικίας. Παρουσιάζονται επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας, που έδειξαν ότι η συνέχεια νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου δε φαίνεται να μπόρεσε να υποστηριχτεί από τις νηπιαγωγούς την περίοδο της πανδημίας. Ειδικότερα φάνηκε ότι στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι νηπιαγωγοί επέδειξαν «ετοιμότητα» και διάθεση προσαρμογής στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες, προσεγγίζοντας ισόρροπα διάφορες εμπειρίες προφορικού λόγου, ανάγνωσης και γραφής και προσπαθώντας να διασφαλίσουν τη συνέχεια των προγραμμάτων. Ωστόσο, οι ιδιαίτερες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας και οι δυσκολίες που επέφεραν, η φυσική και συναισθηματική απόσταση των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, η εστίαση σε τεχνικές δυσκολίες και στην υπέρβασή τους, η δυσκολία ανάπτυξης και καλλιέργειας συνεργατικού πλαισίου νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης αποπροσανατόλισαν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως αυτός λαμβάνει χώρα στη διαζώσης διδασκαλία και στοχεύει στη συνέχεια των προγραμμάτων και στη διασφάλιση των συνθηκών ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην επόμενη. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν την ανάγκη διεύρυνσής της, προκειμένου να αναδειχθούν οι πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού στην κρίσιμη πρωτοσχολική ηλικία και δη στο πλαίσιο ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών, όπως είναι αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της πανδημίας του Covid-19.

Λέξεις κλειδιά: γλώσσα, γραμματισμός, μετάβαση, συνέχεια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση.

Summary. This paper reports the results of a study concerning the possibilities and perspectives of the digital learning environment to ensure educational and learning continuity. In this context, this study investigated the views of 18 Greek preschool teachers and 16 first grade primary school teachers on the literacy practices that took place in preschool education during the COVID-19 pandemic in digital classrooms. The views on

these practices, seen in the context of ensuring the continuity of programmes so that students could smoothly transition from kindergarten to the first grade, are investigated using the qualitative research method, with semi-structured interviews and analysed using thematic analysis. The results showed that support for the transition of young children from preschool to primary school settings and literacy development was inevitably affected in this new educational environment. Although during remote teaching a number of literacy activities took place, nonetheless preschool and first-grade teachers both expressed their frustration with the transition practices cultivated in this educational setting. Preschool teachers seemed to consider that the problems they faced and the changes that had to be made in literacy practices did not offer the appropriate framework to meet the requirements of primary school and the transition from early literacy to the elaborated school language. Similarly, first grade teachers agreed that although preschool teachers tried to approach various experiences of oral language, reading and writing in a balanced way, with practices that would preserve the thread of continuity from one grade to another, they did not seem to have had the expected results in the context of the digital classroom. Both groups indicated that the continuity between early childhood and primary school literacy programmes was the key for a smoother transition. They seemed to be willing to change and create a framework for collaboration via a continuous and systematic training program. Furthermore, discontinuities in early childhood literacy education and development could be eradicated if policy makers tried to bridge the gaps via effective transition programmes.

Key words: literacy, continuity, transition, remote teaching, early childhood education, language

Εισαγωγή

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 σηματοδοτεί την προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία να συνεχίσουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (UNICEF, 2020). Αρκετές έρευνες στον διεθνή και λιγότερες στον ελληνικό χώρο μελέτησαν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής συνθήκης (ενδ. Collen, 2021· Korkmaz & Toraman, 2020· Tzifopoulos, 2020) ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση (ενδ. Apostolou, 2022· Apostolou & Lavidas, 2022· Lavidas et al. 2022· Νικολοπούλου, 2020). Σε μια πρώτη βιβλιογραφική επισκόπηση, επίσης, διαπιστώθηκε παντελής έλλειψη ερευνών σχετικών με τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τις πρακτικές γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του Covid-19 καθώς και τις επιπτώσεις της πανδημίας στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ως εκ τούτου, το ερώτημα που εγείρεται και αναζητά απαντήσεις στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αφορά στις πρακτικές γραμματισμού που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 και στον βαθμό σύγκλισης τους με τις αντίστοιχες πρακτικές της δια ζώσης διδασκαλίας καθώς και στις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της συνέχειας των προγραμμάτων.

Θεωρητική πλαισίωση - Βιβλιογραφική επισκόπηση

Εμφορώντας από τον κοινό τόπο ότι η γλωσσική ανάπτυξη επιτελείται εγκιβωτισμένη στην εμπειρία που είναι κοινωνικό-πολιτισμικά προσδιορισμένη, θέση που επιτρέπει τον συγκερασμό και την αξιοποίηση πολλών παιδαγωγικών πρακτικών, η πλήρης κατανόηση του γραμματισμού, όπως έλαβε χώρα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της

πανδημίας, απαιτεί την επίγνωση και την κριτική θεώρηση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους παραγόντων. Η σχολική τάξη, αποτελώντας έναν σύνθετο και σημειωτικά δομημένο κοινωνικό χώρο, συνιστά ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, που προβλέπει το είδος της εκπαιδευτικής συνέχειας που η κάθε σχολική κοινότητα προτείνει στεγάζοντας μια ποικιλία ατομικών παραδόσεων και διαφορών.

Γραμματισμός: ένα μαθησιακό συνεχές

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, η πορεία προς τον (εγ)γραμματισμό είναι μια *δια βίου διαδικασία (lifelong learning)*, που αντιμετωπίζεται ως ένα *μαθησιακό συνεχές*. Μέσα σ' αυτό αναδεικνύεται ή συμπεριλαμβάνεται η (προ)σχολική εκπαίδευση, στην οποία τίθενται και οικοδομούνται τα θεμέλια που θα βοηθήσουν το παιδί να επιτύχει στη μετέπειτα (σχολική) ζωή (ενδ. Κονδύλη & Στελλάκης, 2006 Μητσοκοπούλου, 2000 · OECD, 2010 · Παπούλια-Τζελέπη, 2001 Τάφα, 2004, 2011 · UNICEF, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, «*ως γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό 'συνεχές', που καθιστά το άτομο ικανό να επιτοχώνει τους στόχους του, να εξελίσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντας του πλήρη συμμετοχή στην τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία*» (UNESCO, 2004, σ. 13). Καθώς μάλιστα «*ο γραμματισμός αφορά μια ποικιλία τρόπων επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων της μουσικής, της κίνησης, του χορού, της αφήγησης/διήγησης ιστοριών, των εικαστικών τεχνών, των μέσων ενημέρωσης και του θεάτρου, συγχρόνως με την ομιλία, την ακρόαση, τη θέαση, την ανάγνωση και τη γραφή*» (Department of Education Employment and Workplace, 2009, σ. 37), ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αποτελεσματική συμμετοχή κάποιου σε κοινωνικές διαδικασίες.

Πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού ως μαθησιακού συνεχούς στην προσχολική ηλικία

Στο πλαίσιο θεώρησης του γραμματισμού ως μαθησιακού συνεχούς που τα θεμέλια του οικοδομούνται στην προσχολική ηλικία, η σύνδεσή του με τη μετέπειτα σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού και μακροπρόθεσμα με την κοινωνική ευημερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάπτυξη της δημοκρατίας (UNESCO, 2017, 2019) απασχολεί όλο και εντονότερα τη διεθνή κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η διασφάλιση όλων αυτών συνδέεται με την παροχή υψηλής ποιότητας εμπειριών σε αυτήν την ηλικία, αφενός στο οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ο φυσικός γραμματισμός και αφετέρου στο δομημένο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται και πραγματώνεται (συνάμα με τον φυσικό γραμματισμό) ο σχολικός γραμματισμός (ενδ. Ανδρικοπούλου, κ.ά., 2006 · Κονδύλη & Στελλάκης, 2006 · Μητσοκοπούλου, 2000 · Παπούλια-Τζελέπη, 2001 · Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004 · Stellakis, 2011 · Τάφα, 2004, 2009, 2011 · Teale & Sulzby, 1989).

Σύμφωνα με τη Hasan (2006, σ. 143), «*η κατάκτηση του γραμματισμού από τα μικρά παιδιά ακολουθεί φυσική πορεία εξέλιξης, αυτό που ονομάζεται φυσική ή καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού, και αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, στο μη δομημένο πλαίσιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού*». Παράλληλα, βέβαια, μ' αυτή τη φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού, με την εισαγωγή του στο σχολικό πλαίσιο το παιδί εισέρχεται σε αυτό που η Hasan (2006) ορίζει ως *εξωτική ή εξειδικευμένη γραμμή*. Αυτή η γραμμή έπεται και στηρίζεται σε ό,τι έχει κατακτηθεί στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, άρα στο πλαίσιο της φυσικής/καθημερινής γραμμής ανάπτυξης του γραμματισμού.

Αυτές οι δύο γραμμές συνυπάρχουν για να «*αναδυθεί*» ο γραμματισμός στο οικογενειακό περιβάλλον, στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και στο επίσημο σχολικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006 · Τάφα, 2009).

Η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα, στους κόλπους των οποίων το παιδί μεγαλώνει, αποτελούν σημαντικές πηγές σχετικών με τον γραμματισμό ερεθισμάτων ενδυναμώνοντας τις κοινωνικές πρακτικές και τις πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με τον γραμματισμό (Τάφα, 2011). Η διασφάλιση μιας επιτυχημένης συνέχειας από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και οι πρακτικές της μεταξύ τους συνεργασίας μπορούν να αποτελέσουν το βήμα για παροχή υψηλότερης ποιότητας εμπειριών γραμματισμού και ανάγνωσης (ενδ. Μανωλίτσης, 2016 · Τάφα, 2011). Ειδικότερα, όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, και δη το νηπιαγωγείο, ως πρακτικές ενίσχυσης ή/και διδασκαλίας του πρώτου γραμματισμού περιγράφονται οι πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν (λιγότερο ή περισσότερο) τις προβλεπόμενες από τα αναλυτικά προγράμματα θεωρητικές αρχές και διδακτικές προσεγγίσεις (Apostolou et al. 2020 · Τάφα, 2011).

Επιχειρώντας μια εστίαση στον σχολικό γραμματισμό, θα ξεκινήσουμε από την παραδοχή ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία ενώ και η γραφή δεν μπορεί παρά να προσεγγίζεται ως σύνθετη πολιτισμική δραστηριότητα, σύμφωνα με τις Κορτέση - Δαφέρμου και Σφυρόερα (2019). Οι συγγραφείς φαίνεται να συμφωνούν με τον Vygotsky ότι «η διδασκαλία της γραφής δεν μπορεί να επιτευχθεί με έναν καθαρά μηχανιστικό κι εξωτερικό τρόπο... η γραφή θα έπρεπε να έχει νόημα για τα παιδιά. Θα έπρεπε να τους δημιουργεί μια εσωτερική ανάγκη... Με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν, θα έπρεπε να μπορούν να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν» (Vygotsky, 1977, σ. 178-197, όπως αναφ. στο Κορτέση - Δαφέρμου & Σφυρόερα, 2019, σ. 29).

Με δεδομένες τις διαφορετικές οπτικές στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται η φύση του γραμματισμού, διάφορα μοντέλα διδακτικών μεθόδων προσπαθούν να ορίσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνεται και διδάσκεται η γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον. Η επιλογή του μοντέλου διδασκαλίας σχετίζεται τόσο με τη δομή της γλώσσας όσο και με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθώς σήμερα η εκπαίδευση στον γραμματισμό αντιμετωπίζεται ως κοινωνική (και πολιτική) πρακτική, η γραφή και η ανάγνωση μελετώνται σε συνάρτηση προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα στα οποία βρίσκεται ενταγμένος (ενδ. Baynham, 2002· EACEA/Eurydice, 2011· Street, 2003). Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος τοποθετούνται σε ένα συνεχές, μέσα στο οποίο παίρνουν ποικίλες μορφές και παράγουν ποικίλες μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς, που διαμορφώνονται από το κοινωνικό περιβάλλον (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Οι εκπαιδευτικοί, ως «ενδιάμεσοι» (Kucer, 2009) του γραμματισμού, συνάμα με την επιτέλεση πολλών άλλων διαφορετικής έντασης και ισχύος ρόλων, αναλαμβάνουν το δύσκολο έργο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό, πολλές ερευνητικές προσπάθειες έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο για την καταγραφή των πρακτικών ενίσχυσης γραμματισμού που επιλέγουν και υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι αποτελεσματικές για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με τις περισσότερες να προτείνουν κάποιο μοντέλο διδασκαλίας του γραμματισμού (ενδ. Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001· Κονδύλη & Στελλάκης, 2006 · Μανωλίτσης, 2016 · Τάφα, 2004, 2011). Η μεγαλύτερη διαμάχη μεταξύ των ερευνητικών προσεγγίσεων και των μοντέλων που προτείνουν εντοπίζεται, ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ανάγνωση, στην έμφαση που δίνεται αφενός σε τεχνικές δεξιότητες (*αποκωδικοποίηση-learning to break the code*), όπως φωνολογική επίγνωση, αποκωδικοποίηση, κ.ά. και αφετέρου σε πρακτικές νοηματοδότησης (*engaging in meaningful reading and writing activities*), όπως είναι η άντληση και απόδοση νοήματος ενός κειμένου, κ.ά.

Σύμφωνα με παλαιότερα (ενδ. Paris, 2005· Tracey & Morrow, 2007· Xue & Meisels, 2004) και σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (ενδ. Campana et al., 2016 · Scull et al., 2013) από τον διεθνή χώρο, οι νηπιαγωγοί για την ενίσχυση του γραμματισμού στις τάξεις τους υιοθετούν έναν συγκερασμό προσεγγίσεων. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες στον ελληνικό χώρο (ενδ. Αποστόλου, 2021· Apostolou & Lavidas, 2020· Kalantzis et al. 2019· Κορτέση -

Δαφέρμου & Σφυρόερα, 2019· Μανωλίτης, 2016· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018), οι νηπιαγωγοί στη δια ζώσης διδασκαλία φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών (αναδυόμενος γραμματισμός) και να κατανοούν τη γλώσσα και τον γραμματισμό ως ικανότητα κατανόησης και άντλησης νοήματος (επικοινωνιακή προσέγγιση) και όχι ως απλή δεξιότητα αποκωδικοποίησης γραπτών συμβόλων ή της ορθογραφίας (συμβατικός γραμματισμός).

Συγκεκριμένα, δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, φωνημικής επίγνωσης, αναγνώρισης φωνήματος, συλλαβών, λέξεων, τεχνικές ανάγνωσης, αξιοποίηση βιβλίων και βιβλιοθήκης, δανεισμός βιβλίων, ακρόαση ιστοριών, κατάκτηση και διαμόρφωση λεξιλογίου, παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία, διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, συνειδητοποίηση της σύνδεσης προφορικής και γραπτής γλώσσας, αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης ομιλίας - ανάγνωσης και γραφής, επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη κ.ά. είναι οι περισσότερο συνηθισμένες πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί στις τάξεις τους για την ενίσχυση του γραμματισμού (ενδ. Αϊδίνης, 2012· Aidinis & Nunes, 2001· Ανδρικοπούλου, κ.ά., 2006· Γιαννικοπούλου, 1998, 2002· Gombert, 1992· Hawken, Johnston & McDonnell, 2005· Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Lundberg, 1998· Μανωλίτης, 2000· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Πόρποδας, 2002· Τάφα, 2004, 2009, 2011· Tafa & Manolitsis, 2011· Teale & Sulzby, 1989· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Συγκεκριμένα προσεγγίσεις και πρακτικές οι νηπιαγωγοί επιχειρούν να ενισχύσουν τον γραμματισμό και να διασφαλίσουν τη συνέχεια του προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης με τις αρχές και τις πρακτικές της βαθμίδας που έπεται.

Πρακτικές γραμματισμού στο πλαίσιο της εξισορροπημένης προσέγγισης του

Οι νηπιαγωγοί, επιλέγοντας τον τρόπο με τον οποίο θα συνδυάσουν τις διδακτικές μεθόδους, δημιουργούν το δικό τους διδακτικό μοντέλο (Αποστόλου, 2021). Στη σημερινή ελληνική προσχολική εκπαίδευση οι νηπιαγωγοί φαίνεται να επιλέγουν το μοντέλο της εξισορρόπησης για την ενίσχυση του γραμματισμού (*balanced literacy approach*), συγκεκριμένα εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής αλλά και στοιχεία από τις μεθόδους με έμφαση στον κώδικα και με έμφαση στο νόημα (Αποστόλου, 2021).

Στο πλαίσιο ενός ισόρροπου προγράμματος, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να προωθήσουν πρακτικές μετάβασης από την τεχνική ικανότητα γραφής και ανάγνωσης σε ένα ανώτερο επίπεδο νοηματοδότησης, μέσα από στοχοθετημένες πρακτικές, που παρέχουν ένα πλούσιο περιβάλλον έντυπου λόγου ανάλογο με τα στάδια ανάπτυξης και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προκλήσεις ώστε να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών, ευκαιρίες για επιλογή και έλεγχο όσων θέλουν να διαβάσουν, για συμμετοχική ανάγνωση, για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα κοινωνικό συγκείμενο, για αναστοχασμό και μεταγνωστικές προσεγγίσεις, κ.ά. (Tracey & Morrow, 2007).

Ένα ισόρροπο πρόγραμμα προσφέρει, επίσης, το κατάλληλο έδαφος για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης, καθώς παρέχεται η δυνατότητα για «*πλησίασμα*» των διδακτικών πρακτικών τους με την αξιοποίηση στοιχείων που συνδέονται τόσο με την εκμάθηση του κώδικα όσο και με το νόημα και την κοινωνική πρακτική. Αναμένεται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας, έχοντας συνειδητοποιήσει τις κοινές γραμμές και κατευθύνσεις των δύο προγραμμάτων και υιοθετώντας τις αρχές της εξισορρόπησης, να μπορέσουν να ευθυγραμμίσουν τις διαφορετικές κοινωνικές διαδρομές, τις διαφορετικές ταυτότητες που συναντώνται και συνδιαλέγονται στους κόλπους των σχολικών τάξεων (Αποστόλου, 2021).

Συνέχεια και μεταβάσεις στο πλαίσιο της εξισορρόπησης του γραμματισμού

Μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως «*μετάβαση*» νοείται συνήθως το σημείο στο ταξίδι ενός μαθητή όπου μεταβαίνει σε ένα επόμενο στάδιο μάθησης (Koglbauer, 2022). Στη μελέτη μας χρησιμοποιούμε τον όρο μετάβαση για να περιγράψουμε τη χρονική περίοδο πριν και μετά τη μετάβαση, το πέρασμα ενός παιδιού από ένα πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας στο δημοτικό σχολείο. Η Margetts (2002) ορίζει τη μετάβαση του παιδιού ως την προσαρμογή σε

νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα, τα οποία είναι πιο απαιτητικά σε σύγκριση με προηγούμενες εμπειρίες, ενώ ο Brooker (2016) αναφέρει ότι η ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον αντιπροσωπεύει την πρώτη πρόκληση στη ζωή των μικρών παιδιών.

Η μετάβαση από την πρώιμη παιδική ηλικία στο δημοτικό σχολείο είναι μία από τις σημαντικότερες στο νήμα της συνέχειας στη (σχολική) ζωή ενός μαθητή, καθώς τίποτα δεν είναι οικείο, όλα είναι μεγαλύτερα, υπάρχουν πολλοί άγνωστοι άνθρωποι, κ.ά. (Pianta et al., 1999). Σύμφωνα με την Early (2004), είτε πρόκειται για μια συναρπαστική είτε για μια τρομακτική εμπειρία, η μετάβαση είναι μια δυνατή ανάμνηση για τους περισσότερους ανθρώπους, πολύ σημαντική για τη μελλοντική σωματική, συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (ενδ. Ackesjö, 2013· Ahtola et al., 2011· Alatalo et al., 2016, 2017· Dockett & Perry, 2004). Το δημοτικό σχολείο χτίζει, επενδύει πάνω σε όσα το παιδί έχει κατακτήσει στην προσχολική ηλικία και οι εμπειρίες του παιδιού αξιοποιούνται για την επιδίωξη της συνέχειας στη μάθηση. Τα παιδιά πρέπει να είναι «έτοιμα» για το δημοτικό σχολείο, ενώ κι αυτό πρέπει να είναι «έτοιμο» να υποδεχτεί τους μαθητές που έρχονται από το νηπιαγωγείο διαμορφώνοντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Apostolou et al., 2020· Alatalo et al., 2016).

Καθώς η μετάβαση στο σχολείο δεν είναι μια ατομική εμπειρία για το παιδί, αλλά μια κοινή εμπειρία, που περιλαμβάνει πολλούς ανθρώπους (Dockett & Perry, 2004, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η συνεργασία νηπιαγωγών, δασκάλων της πρώτης τάξης και γονέων διευκολύνει σημαντικά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και μπορεί να διασφαλίσει καλύτερα αποτελέσματα για τον γραμματισμό των παιδιών (Ackesjö, 2013· Ahtola et al., 2011· Alatalo et al., 2016· Apostolou & Stellakis, 2019· Βρυνηώτη, 2008· Dockett & Perry, 2004· Hjelte, 2005). Σύμφωνα με έρευνες, είναι σημαντικό ο δάσκαλος που υποδέχεται τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο να αξιολογεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά από το νηπιαγωγείο και με βάση αυτές να σχεδιάζει και να υλοποιεί τον προγραμματισμό της διδασκαλίας του (Apostolou & Stellakis, 2019· Καρύδη, 2014· Niesel & Griebel, 2007), να ενθαρρύνει τα παιδιά να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τους ήταν οικείες στο νηπιαγωγείο (Ackesjö, 2013· Ecclestone, 2009), να αξιοποιεί τις πληροφορίες (ρουτίνες, γνώσεις, δεξιότητες, μαθησιακές εμπειρίες) που παρέχονται από τις νηπιαγωγούς με τον φάκελο (portfolio) του κάθε παιδιού (Αποστόλου, 2021· Broström, 2006) αλλά και τις γραπτές πληροφορίες-ενημερώσεις των νηπιαγωγών προς τους δασκάλους της πρώτης τάξης (Ahtola et al., 2011· Αποστόλου, 2021· Dockett & Perry, 2004). Ως εκ τούτου, κρίνεται σημαντική μια από κοινού ουσιαστική εκπαίδευση και ένα «μοίρασμα» πληροφοριών για τις πρακτικές γραμματισμού που χρησιμοποιούν αμφότεροι στις τάξεις τους (Αποστόλου, 2021). Σύμφωνα με την Taguchi (2011), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας που είναι εξοικειωμένοι με τις πρακτικές γραμματισμού της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους, έχουν περισσότερες ευκαιρίες, έχοντας κατανοήσει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικίας, να αναπτύξουν δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενδιαφέρουν τα παιδιά. Μπορούν, επίσης, να επικοινωνήσουν καλύτερα με τους γονείς καθώς και τους συναδέλφους της βαθμίδας τους, όταν οι ίδιοι νιώθουν επαρκείς και αποτελεσματικοί σε ένα πλαίσιο ουσιαστικής συνεργασίας με τους συναδέλφους της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους (Αποστόλου, 2021· Taguchi, 2011). Ο αμοιβαίος επαγγελματικός σεβασμός και η εμπιστοσύνη (Dockett & Perry, 2004), η υιοθέτηση ιδίων ή παρόμοιων διδακτικών μεθόδων και η εφαρμογή ενός κοινού προγράμματος σπουδών (Dunlop & Fabian, 2007) αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η συνέχεια των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου αποτελεί το κλειδί για τη διασφάλιση της συνέχειας μεταξύ των εμπειριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Η έννοια της «συνέχειας» ταυτίζεται με αυτή της συμβατότητας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού ως προς τους σκοπούς, τους στόχους και τα αναλυτικά τους προγράμματα (Μπαγάκης κ.ά., 2006). Αυτή μπορεί να επιτευχθεί ποικιλότροπα: με επισκέψεις των μαθητών στην επόμενη τάξη, με συζητήσεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες των curricula του

γλωσσικού μαθήματος, με ενημέρωση των δασκάλων από τις νηπιαγωγούς για τα χαρακτηριστικά των μαθητών που πρόκειται να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο και τις πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού στις τάξεις τους, με ενημέρωση των νηπιαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές του δημοτικού σχολείου και τις γνωστικές/μαθησιακές απαιτήσεις του (Αποστόλου, 2021).

Ωστόσο η διερεύνηση της βιβλιογραφίας (βλ. ενδ. Ackesjö, 2013· Ahtola et al., 2011· Alatalo et al., 2016, 2017· Αποστόλου, 2021· Apostolou & Stellakis, 2019· Βρυσιώτη, 2008· Early, 2004· Ecclestone, 2009· Fabian & Dunlop, 2007· Hjelte, 2005· Καλλιτσάρη, 2020· Καρύδη, 2014· Νικολουδάκη, 2019· Pianta et al., 1999) φανερώνει την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών. Οι Pianta et al. (1999) αναφέρουν αρκετά πρακτικά εμπόδια που εμποδίζουν τη συνεργασία: διαφορετική εκπαίδευση νηπιαγωγών και δασκάλων, έλλειψη γνώσης και πληροφόρησης για την άλλη περιοχή, έλλειψη προγράμματος μετάβασης (επισκέψεων, κ.λπ.), έλλειψη απαιτούμενου χρόνου από τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία, έλλειψη κινήτρων και ενίσχυσης από φορείς και στελέχη εκπαίδευσης. Οι Ahtola et al. (2011) επισημαίνουν τις γραπτές ενημερώσεις από τις νηπιαγωγούς προς τους δασκάλους της πρώτης τάξης ως τη μοναδική πρακτική της μεταξύ τους συνεργασίας ενώ οι Ackesjö (2013) και Alatalo et al. (2016) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας «*δε μιλάνε*» την ίδια γλώσσα και «*μεταφράζουν*» με διαφορετικό τρόπο τις τυπολογίες της σχολικής τάξης.

Τις έρευνες αυτές επαλήθευσε η ανασκόπηση ερευνών που αφορούν στη συνεργασία εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας μεταξύ τους για τον γραμματισμό. Αυτή φάνηκε να έχει διερευνηθεί μόνο στο πλαίσιο της μετάβασης από τον έναν θεσμό στον άλλο, χωρίς στενή εστίαση στις πρακτικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών για τον γραμματισμό. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίστηκαν λιγοστές έρευνες (Alatalo et al., 2016, 2017· Ahtola et al., 2011· Broström, 2007· Ecclestone, 2009· Niesel & Griebel, 2007), με μικρή αναφορά στις πρακτικές γραμματισμού. Στον ελληνικό χώρο η έρευνα της Αποστόλου (2021) καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας για τη μεταξύ τους συνεργασία αναφορικά με την ενίσχυση και τη συνέχεια του γραμματισμού ενώ συγχρόνως αποτυπώνει τις διδακτικές πρακτικές τους.

Πρακτικές γραμματισμού και μεταβάσεις μαθητών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η συνέχεια των προγραμμάτων, οι ομαλές μεταβάσεις των μαθητών από βαθμίδα σε βαθμίδα και οι πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των μεταβάσεων είναι ζητήματα που αφορούν τόσο τη δια ζώσης όσο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην εποχή της πανδημίας το ελληνικό σύστημα κλήθηκε να ανταποκριθεί σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση υγειονομικής εμβέλειας, η οποία επηρέασε σημαντικά και την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αναγκάστηκαν να εφαρμόσουν πρακτικές μικτών μεθόδων (*blended learning*) διδασκαλίας ή εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ δεν ήταν προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο. Οι συνέπειες μιας τέτοιας αναγκαστικής εισδοχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπήρξαν σημαντικές για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και τη μαθησιακή διαδικασία.

Στον διεθνή (ενδ. Başaran et al. 2020· Bayburtlu, 2020· Campbell, et al. 2020· Collen, 2021· Karakas & Kartal, 2020· Korkmaz & Toraman, 2020· Saavedra, 2020) αλλά και στον ελληνικό χώρο (Apostolou & Lavidas, 2022· Nikolopoulou, 2020· Tzifopoulos, 2020) εντοπίστηκαν έρευνες που αφορούν στις συνέπειες της πανδημίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές - αποτυπώνοντας τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε αυτές τις συνθήκες - καθώς επίσης στις εναλλακτικές μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί επινόησαν και υιοθέτησαν στις πρακτικές τους. Ενδεικτικά, οι έρευνες των Mercan Uzun et al. (2021), των Karakaya et al. (2021) καθώς και του Karabudak (2020) στην Τουρκία, των Khanna & Kareem (2021) στην Ινδία, αποτυπώνουν τις απόψεις των δασκάλων της πρώτης τάξης δημοτικών σχολείων για τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της πανδημίας καθώς και τον βαθμό δυσκολίας τους να ανταποκριθούν στις νέες αυτές συνθήκες.

Οι περισσότερες έρευνες αφορούν γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να αφορούν στις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο που θα διασφαλίσουν τη συνέχεια των προγραμμάτων και την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Άγνοια υπήρξε επίσης η επισκόπηση ερευνών που να αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας και την επίδρασή τους στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Καθώς όμως οι πρακτικές ομαλής μετάβασης που αφορούν στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας και την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου δε φαίνεται να έμειναν ανεπηρέαστες από την αναγκαστική εισδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας και στην προσχολική βαθμίδα, αναδύεται το ζήτημα συσχέτισης της δια ζώσης διδασκαλίας και των εναλλακτικών πρακτικών που υιοθετήθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας. Εγείρεται το ερώτημα εάν και κατά πόσο οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας, καθώς αναγκάστηκαν βίαια να προσαρμοστούν σε πρωτόγνωρες για αυτούς/ές αλλά και τους μαθητές τους παιδαγωγικές συνθήκες, επέλεξαν και εφάρμοσαν το μοντέλο της εξισορρόπησης του γραμματισμού, προσεγγίζοντας ισορροπία διάφορες εμπειρίες προφορικού λόγου, ανάγνωσης και γραφής.

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα γίνει προσπάθεια να διαφανεί κατά πόσο η εξισορρόπηση του γραμματισμού μπόρεσε να αποτελέσει το βήμα για το «πλησίασμα» των διδακτικών πρακτικών ενίσχυσης του γραμματισμού νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της πρωτοσχολικής ηλικίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου για τις πρακτικές γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μελετώνται οι απόψεις τους για:

- τις μεθόδους για την ενίσχυση του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας,
- την αποτελεσματικότητα και επάρκεια της ενίσχυσης του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση, ώστε να ανταποκρίνεται στις γνωστικές/μαθησιακές απαιτήσεις της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου και στις προσδοκίες των δασκάλων,
- τις πιθανές διαφοροποιήσεις στις πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη μετάβαση των νηπίων στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου,
- τις πιθανές αλλαγές στις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο σε μια πιθανή επάνοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- τις πρακτικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας για την ενίσχυση του γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Ερευνητική διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2022, μερικούς μήνες αφότου τα σχολεία επέστρεψαν στη δια ζώσης εκπαίδευση. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με ποιοτική προσέγγιση, και συγκεκριμένα με ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της λάβαμε υπόψη ηθικά ζητήματα (Bryman, 2016· Creswell, 2016). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και πριν από την έναρξη

κάθε συνέντευξης οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, την αξία της συμμετοχής, την ανωνυμία των συμμετεχόντων και την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Όλες οι διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν με την άδεια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά, με διαδικτυακές συναντήσεις διάρκειας περίπου 25 λεπτών.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης βασίστηκε στον ερευνητικό στόχο και πριν την αρχική έρευνα δοκιμάστηκε με μία νηπιαγωγό και έναν δάσκαλο της πρώτης τάξης, ώστε να προβούμε στις απαραίτητες βελτιώσεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν περιλαμβάνονται στο τελικό δείγμα. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις τελικές ερωτήσεις των συνεντεύξεων, που αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στο δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλο, σπουδές, εργασιακή εμπειρία και αριθμός μαθητών) και το δεύτερο στις απόψεις νηπιαγωγών (1η στήλη) και δασκάλων (2η στήλη) για τις πρακτικές γραμματισμού.

Πίνακας 1 Πρωτόκολλο συνέντευξης

Πρώτο μέρος:

Φύλο, σπουδές, εργασιακή εμπειρία, αριθμός μαθητών τάξης

Δεύτερο μέρος

Νηπιαγωγοί

A. Πρακτικές γραμματισμού στη δια ζώσης εκπαίδευση:

1. Με ποιες πρακτικές καλλιεργείτε τον προφορικό λόγο και τον γραπτό λόγο; Είναι αποτελεσματικές;

B. Πρακτικές γραμματισμού στην ψηφιακή τάξη:

2. Με ποιες πρακτικές γραμματισμού προσεγγίσατε την καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Περιγράψτε.

3. Εντοπίζετε διαφοροποιήσεις στην καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Γ. Αποτελεσματικότητα πρακτικών γραμματισμού στην ψηφιακή τάξη και μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου:

4. Οι πρακτικές γραμματισμού στην ψηφιακή τάξη ήταν αποτελεσματικές;

5. Ανταποκρίθηκαν στις γνωστικές απαιτήσεις της πρώτης τάξης και στις προσδοκίες των δασκάλων;

6. Εντοπίζετε διαφοροποιήσεις στην καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;

Δ. Πρακτικές συνεργασίας στην ψηφιακή τάξη και πιθανές αλλαγές

7. Συνεργαστήκατε με τους δασκάλους της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου στο οποίο μετέβησαν οι μαθητές σας μετά την

Δάσκαλοι

A. Πρακτικές γραμματισμού στη δια ζώσης εκπαίδευση:

1. Ποιες πρακτικές γραμματισμού θεωρείτε ότι λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο; Είναι αποτελεσματικές;

B. Πρακτικές γραμματισμού στην ψηφιακή τάξη:

2. Με ποιες πρακτικές γραμματισμού πιστεύετε ότι προσεγγίστηκε ο προφορικός και γραπτός λόγος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Περιγράψτε.

3. Εντοπίζετε διαφοροποιήσεις στην καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Γ. Αποτελεσματικότητα πρακτικών γραμματισμού στην ψηφιακή τάξη και μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου:

4. Οι πρακτικές γραμματισμού στην ψηφιακή τάξη του νηπιαγωγείου ήταν αποτελεσματικές;

Ανταποκρίθηκαν στις γνωστικές απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου;

5. Περιμένατε ότι οι μαθητές που εισήλθαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου τη φετινή χρονιά θα είχαν εξοικειωθεί με την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου;

6. Εντοπίσατε διαφοροποιήσεις των μαθητών που εισήλθαν στην τάξη σας τη φετινή χρονιά αναφορικά με τις

ψηφιακή τάξη, ώστε να συζητήσετε για τις πρακτικές γραμματισμού; Αν ναι, περιγράψτε τον τρόπο συνεργασίας.

8. Αν η ψηφιακή τάξη «αναγκαστικά» επανερχόταν στη ζωή μας, τι θα αλλάζατε στις πρακτικές γραμματισμού, ώστε να είναι πιο ομαλή η μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου;

γλωσσικές δεξιότητες μαθητών προηγούμενων ετών;

Δ. Πρακτικές συνεργασίας στην ψηφιακή τάξη και πιθανές αλλαγές

7. Συνεργαστήκατε με τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια ή μετά την ψηφιακή τάξη, ώστε να συζητήσετε για τις πρακτικές γραμματισμού; Αν ναι, περιγράψτε τον τρόπο συνεργασίας.

8. Αν η ψηφιακή τάξη «αναγκαστικά» επανερχόταν στη ζωή μας, τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει στις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, ώστε να είναι πιο ομαλή η μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου;

Συμμετέχουσες/οντες

Στη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων συμμετείχαν 34 εκπαιδευτικοί, με βολικό για την ερευνήτρια δείγμα (Creswell, 2016). 18 νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες (από εδώ και στο εξής χρήση θηλυκού γένους), και 16 δάσκαλοι/ες, 9 (56,25%) γυναίκες και 7 (43,75%) άνδρες (θα χρησιμοποιείται καταχρηστικά το αρσενικό γένος). Η αρχική επιλογή για τη συμμετοχή στις συνεντεύξεις περιλάμβανε 41 εθελοντές εκπαιδευτικούς. Τελικά οι 34 από τους 41 εκπαιδευτικούς συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. 10 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εργάζονται από 11-20 χρόνια, 6 από 1-10 και 2 από 20-35 χρόνια. Οι 9 (50,0%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Μόνο 5 (31,3%) νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι 15 μαθητές τους παρακολούθησαν την ψηφιακή τάξη ενώ οι υπόλοιπες αναφέρουν μικρή μαθητική συμμετοχή. Οι 7 δάσκαλοι δήλωσαν ότι εργάζονται από 11-20 χρόνια, οι 5 από 21-35 και οι 4 από 1-10, 8 (50,0%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ οι 5 (31,3%) δήλωσαν ότι ο αριθμός των μαθητών τους στη δια ζώσης διδασκαλία μετά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας είναι περίπου 21-25, με τους υπόλοιπους να αναφέρουν μικρό αριθμό μαθητών.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Αρχικά, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν. Για την ανάλυση δεδομένων, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση βάσει δεδομένων. Κατά την ανάλυση, αξιοποιήθηκαν οι σχετικοί κώδικες, κατηγορίες και θέματα (Braun & Clarke, 2006 · Bryman, 2016). Συγκεκριμένα, ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το περιεχόμενο της πρότασης/φράσης (Creswell, 2016), το οποίο κωδικοποιήθηκε με χρήση των ακόλουθων 6 κατηγοριών ανάλυσης (Πίνακας 2), που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Braun & Clarke, 2006).

Πίνακας 2 Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου

1. Πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και η αποτελεσματικότητά τους στη διαζώσης εκπαίδευση
2. Πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας
3. Αποτελεσματικότητα των πρακτικών γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας
4. Πρακτικές μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας
5. Πρακτικές συνεργασίας για τη συνέχεια του γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
6. Αλλαγές στις πρακτικές γραμματισμού σε μια πιθανή επάνοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Επιπλέον, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποσοτικοποιήθηκαν και η συχνότητα τους απεικονίζεται στα αποτελέσματα. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αφορά στις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για: τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στη διαζώσης εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά τους, τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά τους, ώστε να ανταποκριθούν στις γνωστικές/μαθησιακές απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου αλλά και να προωθήσουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, τις πρακτικές συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων για τον γραμματισμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις αλλαγές που πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν σε αυτές σε μια πιθανή επάνοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και η αποτελεσματικότητά τους στη διαζώσης εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια της διαζώσης εκπαίδευσης οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούν στις τάξεις τους είναι πολλές, με συχνή εφαρμογή στο ωρολόγιο πρόγραμμα ενός νηπιαγωγείου. Αυτές αφορούν: παραγωγή προφορικού λόγου με βάση εικόνες ή ελεύθερη δημιουργία (17)¹, επίγνωση σύνδεσης προφορικού και γραπτού λόγου (16), δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης (16), αναγνώριση φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων (15), τεχνικές ανάγνωσης (15), απόκτηση και σχηματισμό λεξιλογίου (18), χρήση βιβλίων και αξιοποίηση βιβλιοθήκης (18), δανεισμό βιβλίων (14), ακρόαση ιστοριών (18), επαφή με διάφορα είδη κειμένου (18). Δήλωσαν:

«Προσπαθώ να καλλιεργήσω τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο, κάνοντας διάφορες δραστηριότητες, π.χ. φωνητική επίγνωση, αναγνώριση φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων, τεχνικές ανάγνωσης, απόκτηση και σχηματισμός λεξιλογίου.» (N2)

«Κάνω πολλές δραστηριότητες για τη γλώσσα, γιατί οι μαθητές μου τις αγαπούν. Χρησιμοποιώ τη βιβλιοθήκη δανείζοντας βιβλία στους μαθητές μου και ζητώντας τους να μου τα περιγράψουν ή να μου τα αφηγηθούν. Φέρνω τους μαθητές σε επαφή με πολλά κείμενα και κυρίως με πολυτροπικά κείμενα (χάρτες, περιοδικά, εφημερίδες, κ.λπ.)» (N8)

¹Ο αριθμός αφορά τη συχνότητα των απαντήσεων από τις/τους συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης θεωρούν ότι στη δια ζώσης εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο οι μικροί μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν πολλές γλωσσικές δεξιότητες. 8 δάσκαλοι δήλωσαν ότι ένα παιδί κατά τη μετάβασή του στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου πρέπει να έχει ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό με γλωσσικές δεξιότητες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως τεχνικές γλωσσικές δεξιότητες («*σπάω τον κώδικα*»). Συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος δήλωσε:

«Ένα νήπιο πρέπει να έχει φωνολογική επίγνωση, να ξέρει να γράφει γράμματα και να τα αντιστοιχίζει με τους ήχους τους, να γράφει λέξεις, να τις διαβάζει.» (Δ2)

Ωστόσο, άλλοι δάσκαλοι (8) πιστεύουν ότι ένα παιδί κατά τη μετάβασή του στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου πρέπει να έχει κατακτήσει κυρίως επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες.

«Ένα νήπιο πρέπει να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, να ακολουθεί και να κατανοεί ιστορίες, να ακολουθεί οδηγίες, να χρησιμοποιεί σωστές προθέσεις, να εκφράζει ιδέες...» (Δ11)

Στο ερώτημα εάν θεωρούν αποτελεσματικές τις πρακτικές γραμματισμού για τους μαθητές του νηπιαγωγείου, όλοι οι δάσκαλοι (16) δήλωσαν την ικανοποίησή τους για αυτές. Συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος αναφέρει:

«Νομίζω ότι στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα για τη γλώσσα μέσα από το παιχνίδι, καλλιεργείται κυρίως η προφορική τους γλώσσα αλλά εξοικειώνονται σημαντικά και με τον γραπτό λόγο. Όλα αυτά τα χρόνια πάντα με εξέπληττε ευχάριστα το ικανοποιητικό επίπεδο των μαθητών που προέρχονται από το νηπιαγωγείο.» (Δ3)

Πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας

Για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, όλες οι νηπιαγωγοί(18) δήλωσαν ότι προσπάθησαν να υλοποιήσουν πολλές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της γλώσσας, κυρίως με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Οι 15 νηπιαγωγοί παρατήρησαν ότι μεταξύ της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές διαφορές και λίγες ομοιότητες. Συγκεκριμένα, για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρθηκαν στην έλλειψη αυθορμητισμού (14), στις περιορισμένες επιλογές πρακτικών γραμματισμού (15), σε επιλογή σύντομων δραστηριοτήτων για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή (10), ενώ εντόπισαν σημαντικές διαφορές στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε σχέση με τον γραπτό (16). Ανέφεραν ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων διευκόλυνε κυρίως την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και λιγότερο τον γραπτό λόγο (16). Κάποιες νηπιαγωγοί σημείωσαν:

«Η καλλιέργεια της προφορικής γλώσσας είναι πιο βατή διαδικασία. Για τον γραπτό λόγο απαιτείται στοχευμένη προετοιμασία, καθώς η καλλιέργειά του είναι δύσκολη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.» (N7)

«Η απόσταση, η διάθεση των παιδιών, τα ερεθίσματα που είχαν από το σπίτι δεν ήταν αρκετά για να μπορέσουμε να καλλιεργήσουμε τον γραπτό λόγο. Οι γονείς ήταν συχνά παρεμβατικοί και έτσι δεν μπορούσα να βοηθήσω. Εστίασαμε κυρίως στην προφορική γλώσσα, με συζήτηση και ψηφιακά παραμύθια. Στον γραπτό λόγο έκανα μερικές «κρεμάστρες, σταυρόλεξα, ρόδες», αλλά ήταν πολύ δύσκολο να ενθαρρύνω σημαντικά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μου.» (N11)

«Καλλιεργήσαμε περισσότερο τον προφορικό λόγο με περιγραφές, αφηγήσεις, παραμύθια, ρουτίνες, κ.λπ. και λιγότερο τον γραπτό λόγο, καθώς δεν ζητήσαμε από τους μαθητές μας να γράφουν σε οθόνη αφής, κ.λπ.» (N14)

«Υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ των πρακτικών για την καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής γλώσσας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις τάξεις μας. Χρησιμοποιώντας ψηφιακό υλικό (π.χ., τροχούς, εφαρμογές ηλεκτρονικής μάθησης, σταυρόλεξα) έκανα κυρίως δραστηριότητες προφορικού λόγου (ψηφιακά παραμύθια, κινούμενα σχέδια, περιγραφές, αφηγήσεις, κ.λπ.)» (N3)

Επιπλέον, κάτι σημαντικό που αναφέρθηκε από τη νηπιαγωγό N10 είναι ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο χρόνος που δόθηκε σε κάθε μαθητή για να μιλήσει ήταν μικρότερος από τον χρόνο που έχει κάθε μαθητής στην πραγματική τάξη. Η νηπιαγωγός αυτή, όπως και άλλες δύο νηπιαγωγοί (N12 και N15), δήλωσαν επίσης ότι ο χρόνος για τον γραπτό λόγο ήταν ο ίδιος για όλους τους μαθητές στην ψηφιακή τάξη.

«Στην ψηφιακή τάξη η συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραστηριότητες του γραπτού λόγου ήταν καθολική, π.χ. στις ρουτίνες που αφορούν την ημέρα, τον καιρό, κ.λπ. όλα γίνονταν ταυτόχρονα. Ζητούσαμε από όλα τα παιδιά ταυτόχρονα να σημειώσουν στο χαρτί που είχαν μπροστά τους την ημερομηνία, κ.λπ. Στις πραγματικές τάξεις οι μαθητές μας συνήθως συμμετέχουν εκ περιτροπής λόγω του περιορισμένου χρόνου.» (N12)

Το αξιοσημείωτο είναι ότι αυτές οι νηπιαγωγοί (N10, N12, N15) είχαν πολλούς (16) μαθητές που παρακολούθησαν τα ψηφιακά τους μαθήματα σε σύγκριση με άλλες νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όταν οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο οι πρακτικές που εφάρμοσαν για τον γραμματισμό κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας απέδωσαν στην κατανόηση της προφορικής και γραπτής γλώσσας, έδωσαν μετριοπαθείς απαντήσεις, θεωρώντας την εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μια δύσκολη διαδικασία και ως μη κατάλληλο περιβάλλον για τη γλωσσική καλλιέργεια (18).

Κατ' αντιστοιχία, οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης (16), αποτιμώντας τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας, φάνηκε να θεωρούν ότι, αν και οι νηπιαγωγοί αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες και εμπόδια, προσπάθησαν ωστόσο να εφαρμόσουν πολλές δραστηριότητες, αξιοποιώντας ποικιλία πρακτικών για τη γλώσσα. Όταν όμως τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις πρακτικές αυτές, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν τις γνώριζαν επακριβώς. Ειδικότερα, σύμφωνα με έναν δάσκαλο:

«...οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν, όπως και εμείς, για την καλλιέργεια τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι μαθητές μου συχνά αναφέρονται σε παραδείγματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως έλαβε χώρα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, η πραγματική τάξη του νηπιαγωγείου δεν μπορεί να συγκριθεί με την ψηφιακή. Τα κενά είναι πολλά και σημαντικά.» (Δ8)

Για την απόκλιση της συχνότητας καλλιέργειας δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου στην ψηφιακή τάξη του νηπιαγωγείου αξιοσημείωτο είναι το σχόλιο ενός δασκάλου με πολυετή εμπειρία, ο οποίος ανέφερε:

«Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι νηπιαγωγοί καλλιεργούσαν και εφάρμοζαν γλωσσικές δραστηριότητες κυρίως προφορικού λόγου και πολύ λιγότερο γραπτού. Οι μαθητές μου φέτος είναι εξοικειωμένοι με περιγραφές, αφηγήσεις, παραμύθια, ρουτίνες κ.λπ. και πολύ λιγότερο με τον γραπτό λόγο. Φαίνεται φυσιολογικό αυτό, καθώς κι εμείς στις δικές μας ψηφιακές τάξεις δουλέψαμε κυρίως για την πρόωθηση και ενίσχυση του προφορικού λόγου.» (Δ14)

Σχετικά με τις προσδοκίες τους για την εκπαίδευση του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όλοι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης (16) φαίνεται να είχαν περιορισμένες προσδοκίες, θεωρώντας ότι οι μαθητές που εισήλθαν στην πρώτη τάξη μετά από δύο χρονιές που παρακολούθησαν εξ αποστάσεως το νηπιαγωγείο δε θα ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι. Ένας δάσκαλος δήλωσε:

«Δεν είχα προσδοκίες, καθώς η δυσκολία ήταν μεγάλη, το κενό της μη προσέλευσης των μαθητών σημαντικό και επομένως έπρεπε να γίνουν πολλά τους πρώτους μήνες. Έπρεπε να συμπληρώσουμε τα κενά. Φέτος φάνηκε η δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο, καθώς επισημάναμε τη διαφορά της μη φοίτησης σ' αυτό.» (Δ7)

Αποτελεσματικότητα των πρακτικών γραμματισμού και ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των πρακτικών γραμματισμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο νηπιαγωγείο για την κάλυψη των γνωστικών/μαθησιακών απαιτήσεων της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου και οι 18 νηπιαγωγοί φάνηκε να θεωρούν ότι υπολείπονται σε σύγκριση με τις πρακτικές της δια ζώσης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν:

«Αντιμετωπίσαμε πολλές δυσκολίες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και δεν προετοιμάσαμε τους μαθητές μας όσο καλά θα θέλαμε. Φυσικά θα ήθελα να μάθω τη γνώμη των δασκάλων της πρώτης τάξης, τι περίμεναν, τι βρήκαν τελικά, πόσο ικανοποιημένοι είναι...θα ήθελα να συνεργαστώ μαζί τους με κάποιο τρόπο. Αλλά ειδικά για την καλλιέργεια της γλώσσας, είμαι σίγουρη ότι δεν καταφέραμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας, αν και περίμεναν πολλά πράγματα από εμάς.» (N3)

«Προσπαθούμε, όσο μπορούμε, να ενισχύσουμε τον φυσικό γραμματισμό, ενώ οι δάσκαλοι έχουν απαιτήσεις που είναι πιο κοντά στη συστηματική διδασκαλία, στον επεξεργασμένο σχολικό λόγο. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν υπάρχει τρόπος να καλλιεργηθεί ο φυσικός ή ακόμη και ο πιο συστηματοποιημένος γραμματισμός, που αφορά την επεξεργασμένη γλώσσα.» (N11)

«Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης είναι πολύ απογοητευμένοι από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών που πήγαν στην πρώτη τάξη φέτος και ίσως τώρα κατάλαβαν πόσο σημαντικό είναι το νηπιαγωγείο, πόσο βοηθάμε τα παιδιά στη γλωσσική καλλιέργεια και γενικότερα.» (N17)

Κάποιες νηπιαγωγοί (14) αναφέρθηκαν στους μετασχηματισμούς που έπρεπε να γίνουν στις πρακτικές προκειμένου να προσαρμοστούν στις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μια νηπιαγωγός δήλωσε:

«Από την αρχή της πανδημίας προσάρμοσα τις πρακτικές μου στα νέα δεδομένα, προσπάθησα να συνεργαστώ με τους γονείς και επέλεξα εκείνες τις γλωσσικές δραστηριότητες, που πιστεύα ότι θα ενδιέφεραν τα παιδιά, καθώς θα ήταν αρκετά ελκυστικές και 'καινοτόμες-διαφορετικές' σε σχέση με ό,τι κάναμε στη δια ζώσης διδασκαλία.» (N14)

Επιπλέον, 13 νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μετά την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Μια νηπιαγωγός ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Στη δια ζώσης διδασκαλία είμαστε πάντα δίπλα σε κάθε μαθητή, για να εξηγήσουμε, να βοηθήσουμε και να περιγράψουμε. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι τεχνικές δυσκολίες μας εμπόδισαν να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για την ομαλή μετάβασή τους στο «μεγάλο» σχολείο.» (N8)

Κατά τον ίδιο τρόπο, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των πρακτικών γραμματισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο οι (14) δάσκαλοι απάντησαν αρνητικά, θεωρώντας ότι δεν κάλυψαν τις γνωστικές/μαθησιακές απαιτήσεις της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου (14). Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι οι πρακτικές γραμματισμού της εξ αποστάσεως διδασκαλίας δεν μπορούν να συγκριθούν με τις αντίστοιχες της δια ζώσης εκπαίδευσης (12), επισημαίνοντας διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών που μπήκαν φέτος στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου σε σύγκριση με όσους παρακολούθησαν τη δια ζώσης διδασκαλία τα προηγούμενα χρόνια (12).

«Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες για να εκτελέσουν μια απλή εργασία, δεν είχαν αναπτύξει δεξιότητες αδρής κινητικότητας, δεν ήταν εξοικειωμένοι με τον γραπτό λόγο.» (Δ11)

«...η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη γλωσσική καλλιέργεια που επιτυγχάνεται στη δια ζώσης εκπαίδευση. Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και η νηπιαγωγός δεν μπορεί να παρακολουθήσει την πρόοδο του παιδιού και να παρέμβει.» (Δ16)

Ωστόσο, δύο δάσκαλοι υπήρξαν πιο θετικοί ως προς τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος ανέφερε:

«...οι μέθοδοι που χρησιμοποίησαν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας για τη γλωσσική εκπαίδευση ήταν επαρκείς. Φέτος οι μαθητές μου όταν ήρθαν στην πρώτη

τάξη είχαν ήδη αποκτήσει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, αναγνώριζαν πολλά γράμματα και κατέκτησαν αμέσως τον μηχανισμό της γραφής, εκφράστηκαν άπταιστα και επιχειρηματολόγησαν σε ικανοποιητικό βαθμό.» (Δ14)

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας δάσκαλος με μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά μικρή εμπειρία, αναφέρει μια αισιόδοξη άποψη, υποδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά της μικτής μεθόδου διδασκαλίας (*blended learning*), που συνδυάζει χαρακτηριστικά της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναφέρει:

«Θα ήθελα να κρατήσω τα καλά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τις νέες γνώσεις, τα ψηφιακά εργαλεία (*e-Me, e-class, flipped classroom*), τη συνεργασία των γονέων και να τα συνδυάσω με τη δια ζώσης διδασκαλία.» (Δ9)

Πρακτικές συνεργασίας για τη συνέχεια του γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αναγκαίες αλλαγές σε μια πιθανή επάνοδό της

Όλες οι νηπιαγωγοί (18) δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δε συνεργάστηκαν με δασκάλους της πρώτης τάξης για την ενίσχυση του γραμματισμού και την ομαλή μετάβαση των μαθητών και εκφράζουν την απογοήτευσή τους για τις ασυνέχειες που θεωρούν ότι υπάρχουν στις διδακτικές πρακτικές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Ανέφεραν ότι:

«Δεν έχω συνεργαστεί ποτέ με δασκάλους δημοτικού. Μόνο στην αυλή, αν συναντηθούμε, ρωτάνε αν υπάρχει παιδί με αναπηρία ή διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία οι συνθήκες ήταν δύσκολες, δεν μπορούσε να υπάρχει επικοινωνία.» (N14)

Στο ίδιο ερώτημα, όλοι οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης που συμμετείχαν στην έρευνα (16) δήλωσαν ότι δε συνεργάστηκαν με νηπιαγωγούς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι φαίνεται να συμφωνούν ότι, αν η εξ αποστάσεως διδασκαλία «*αναγκαστεί*» να επιστρέψει στη ζωή μας, υπάρχουν πολλές αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις πρακτικές γραμματισμού, για να διασφαλιστεί μια ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στα ψηφιακά εργαλεία (11), στο κοινό πλαίσιο συνεργασίας (15) και κατάρτισης (16), στην ενίσχυση του γραπτού λόγου (12). Μια νηπιαγωγός ανέφερε:

«Ο προφορικός αλλά και ο γραπτός λόγος μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω δραστηριοτήτων με ρεαλιστικό σκοπό, μέσω της τέχνης, π.χ. ζωγραφική, με ρουτίνες, παιχνίδια, αλληλουχίες, αφήγηση, με παραμύθια χωρίς τέλος, με ανάμειξη διάσημων ή λιγότερο διάσημων παραμυθιών, δίνοντας χρόνο και ευκαιρίες στα παιδιά να αφηγηθούν, να περιγράψουν γεγονότα, ιστορίες που τα αφορούν, κ.λπ.» (N16)

Επίσης, οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν στα ψηφιακά εργαλεία (12), στον γραπτό λόγο (13), στο κοινό πλαίσιο συνεργασίας (15) και κατάρτισης (14). Συγκεκριμένα, ανέφεραν:

«Όσον αφορά την προφορική γλώσσα, μπορεί να καλλιεργηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς υπάρχει αρκετό ψηφιακό υλικό. Για τον γραπτό λόγο, όμως, η οθόνη δεν είναι ό,τι καλύτερο στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά εάν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου.» (Δ10).

Αρκετές νηπιαγωγοί (16) και αρκετοί δάσκαλοι (14) αναφέρθηκαν στην ανάγκη για ένα πλαίσιο συνεργασίας και ένα κοινό πρόγραμμα κατάρτισης. Μια νηπιαγωγός αναφέρει:

«Πρέπει να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο συνεργασίας με το δημοτικό, να υπάρχει συνέχεια, ώστε ο μαθητής να βιώσει τη μετάβαση ως κάτι φυσικό, όμορφο. Χρειαζόμαστε κατάρτιση κοινή με τους δασκάλους της πρώτης τάξης, να ξεπεράσουμε το χάσμα.» (N13)

Κατ' αντιστοιχία, μια δασκάλα της πρώτης τάξης δήλωσε:

«Χρειαζόμαστε συνεργασία, κοινή εκπαίδευση και κοινές πρακτικές. Όχι μόνο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά γενικότερα για να βοηθήσουμε τα παιδιά στη μετάβασή τους στην πρώτη δημοτικού. Στα μάτια τους φαίνεται κάτι τρομερό, εμείς είμαστε που πρέπει να τους πείσουμε ότι δεν είμαστε μακριά από το νηπιαγωγείο...ή μήπως είμαστε;» (Δ7)

Συζήτηση

Αυτή η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου για τις πρακτικές γραμματισμού που υιοθέτησαν οι νηπιαγωγοί στις τάξεις τους κατά την περίοδο της πανδημίας και εάν και σε ποιο βαθμό αυτές οι πρακτικές διασφάλισαν μια συνέχεια, βοηθώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα νέο περιβάλλον με αυξημένες απαιτήσεις και μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες.

Οι απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων συγκλίνουν στον συγκερασμό πολλών διδακτικών πρακτικών και στην παροχή σημαντικών εμπειριών γραμματισμού στο νηπιαγωγείο για τους μικρούς μαθητές. Οι νηπιαγωγοί, επιλέγοντας το μοντέλο της εξισορρόπησης του γραμματισμού, φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών (αναδυόμενος γραμματισμός) και να κατανοούν τη γλώσσα και τον γραμματισμό ως ικανότητα άντλησης νοήματος (επικοινωνιακή προσέγγιση) και όχι ως απλή ικανότητα αποκωδικοποίησης γραπτών συμβόλων ή ορθογραφίας (συμβατικός γραμματισμός). Σε συνύπαρξη με ευρήματα προηγούμενων ερευνών από τον ελληνικό (ενδ. Αποστόλου, 2021· Αποστόλου & Στελλάκης, 2020) και διεθνή χώρο (ενδ. Campana et al.· Paris, 2005· Scull et al., 2013· Tracey & Morrow, 2007· Xue & Meisels, 2004), οι νηπιαγωγοί εξισορροπούν πρακτικές εξοικείωσης προφορικού και γραπτού λόγου.

Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να θεωρούν ότι, αν και η ανάπτυξη του γραμματισμού ήταν δύσκολη στα νηπιαγωγεία, οι ίδιες κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες, αξιοποιώντας αρκετά ψηφιακά εργαλεία, ώστε να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για μια ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με μελέτες από τον ελληνικό και διεθνή χώρο (ενδ. Apostolou & Lavidas, 2022· Collen, 2021· Davies et al. 2021· Gaudreau, 2020· Kozak & Recchia, 2019· Schwartz, 2020· Sangeeta & Tandon, 2020· Saavedra, 2020· UNESCO, 2020· United Nations, 2020). Επιπροσθέτως, οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών πλαισίων, της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εντόπισαν διαφορές στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε σχέση με τον γραπτό, αναφέροντας ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων διευκόλυνε και ενίσχυσε κυρίως τον προφορικό και λιγότερο τον γραπτό λόγο. Δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα στον διεθνή χώρο, που να κάνει αναφορά σε σχετικό εύρημα. Στον ελληνικό χώρο οι Apostolou και Lavidas (2022), διερευνώντας τις εμπειρίες των νηπιαγωγών για τις πρακτικές γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας στο πλαίσιο υιοθέτησης μιας μκτής μεθόδου (*blended learning*) συγκερασμού εργαλείων της ψηφιακής και της δια ζώσης εκπαίδευσης, αναφέρονται στο ίδιο εύρημα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι νηπιαγωγοί επικεντρώθηκαν στην καλλιέργεια της προφορικής γλώσσας, καθώς η καλλιέργεια του γραπτού λόγου συνδέεται με πιο απαιτητικές εκπαιδευτικές συνθήκες, τη χρήση και την αξιοποίηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την παρουσία της νηπιαγωγού δίπλα στο παιδί για τη «διευκόλυνση» και τη «διαμεσολάβηση» της γνώσης, κ.ά.

Η διαμεσολάβηση (Kucer, 2009) απαιτεί από μέρους του εκπαιδευτικού την επίγνωση των αρχών/μεθοδολογικών προσεγγίσεων που υποδεικνύουν τα επίσημα κείμενα αλλά και τον συγκερασμό διδακτικών πρακτικών. Κατά την περίοδο της πανδημίας ο ρόλος αυτός συνάντησε σημαντικές δυσκολίες, καθώς η φυσική αλλά και «συναισθηματική» απόσταση, η (παρεμβατική) παρουσία των γονέων/κηδεμόνων δίπλα στον μαθητή, η αδυναμία διαμεσολάβησης με τη χρήση και την αξιοποίηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ήταν μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί στην επιτέλεση του ρόλου τους ως «ενδιάμεσων» του γραμματισμού. Οι δάσκαλοι της πρώτης τάξης, αποτιμώντας τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών που εισήχθησαν στην πρώτη τάξη μετά την πανδημία, αναφέρθηκαν στην υπεροχή του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού,

στην έλλειψη δεξιοτήτων προσαρμογής σε κανόνες και οδηγίες, στο πρόγραμμα της τάξης, στην ανταπόκριση των μικρών μαθητών σε δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητα, κ.ά. (Darling-Hammond et al., 2020). Η έλλειψη αποδόθηκε στη φυσική απόσταση κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και την απουσία της νηπιαγωγού δίπλα στο παιδί. Στο πλαίσιο αυτό, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι δεν είχαν αναπτύξει ιδιαίτερες προσδοκίες για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών που παρακολούθησαν για δύο σχεδόν χρόνια την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ και οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι πρακτικές γραμματισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο υπολείπονται σημαντικά. Αναφέρθηκαν στους αναγκαίους μετασχηματισμούς που χρειάστηκε να γίνουν στις πρακτικές γραμματισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να καλύψουν σε κάποιο βαθμό τις γνωστικές/μαθησιακές απαιτήσεις της πρώτης τάξης. Σ' αυτό το εύρημα αναφέρθηκαν κι άλλοι συγγραφείς, προβάλλοντας τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, όπως είναι τα τεχνικά προβλήματα, η έλλειψη τεχνογνωσίας (Hung et al., 2020), η έλλειψη ετοιμότητας (Johnson et al., 2021· Kunzmann, 2020) και τεχνικής υποστήριξης (Apostolou & Lavidas, 2022· Lavidas et al., 2022· Yildirim, 2021). Οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν σε διδακτικούς μετασχηματισμούς (Timmons et al., 2021), επιδιώκοντας ένα αποτελεσματικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής πρακτικής (Yildirim, 2021). Τα ευρήματα των ερευνών αυτών αφορούν σε εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων ενώ στον ελληνικό χώρο η έρευνα των Apostolou & Lavidas (2022) αναφέρεται στους μετασχηματισμούς στις πρακτικές γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.

Αναφορικά με τη μεταξύ τους συνεργασία για την ενίσχυση του γραμματισμού και την ομαλή μετάβαση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δήλωσαν ότι δεν συνεργάστηκαν, ενώ αμφότεροι εκφράζουν την απογοήτευσή τους για τις ασυνέχειες στις διδακτικές πρακτικές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Εφορμώντας από τον κοινό τόπο της ανάγκης εστίασης των εκπαιδευτικών της πρωτοσχολικής ηλικίας στη μεταξύ τους συνεργασία σε πρακτικές γραμματισμού (ενδ. Broström 2007), τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, σε συνάφεια με ευρήματα άλλων ερευνών (Ahtola et al., 2011· Alatalo et al., 2016, 2017· Apostolou & Stellakis, 2019· Ecclestone, 2009· Niesel & Griebel, 2007), ότι απαιτείται μια από κοινού ουσιαστική εκπαίδευση και ένα «μοίρασμα» πληροφοριών για τις πρακτικές διδασκαλίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν επίσης ότι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι της πρώτης τάξης συμφωνούν ότι, αν η εξ αποστάσεως διδασκαλία «αναγκαστεί» να επιστρέψει στη ζωή μας, οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο νηπιαγωγείο για να διασφαλιστεί μια ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι η έμφαση στα ψηφιακά εργαλεία, στον γραπτό λόγο, στο κοινό πλαίσιο συνεργασίας και κατάρτισης, κ.λπ. Δεν εντοπίστηκε έρευνα που να μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αναγκαίες αλλαγές σε μια πιθανή επάνοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μόνο η έρευνα των Jones και Sharma (2020) αφορά στον επανασχεδιασμό του μέλλοντος για τη διαδικτυακή μάθηση στη μετά Covid-19 εποχή, ενώ η έρευνα των Apostolou και Lavidas (2022) μελετά τις απόψεις των νηπιαγωγών για την πιθανότητα υιοθέτησης μιας μικτής μεθόδου διδασκαλίας (blended learning) στη μετά Covid-19 εποχή.

Οι πρακτικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας μεταξύ τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν φάνηκαν εφικτές. Σε συνάφεια με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (βλ. ενδ. Ackesjö, 2013· Ahtola et al., 2011· Alatalo et al., 2016, 2017· Apostolou & Stellakis, 2019· Αποστόλου, 2021· Βρυνηώτη, 2008· Early, 2004· Ecclestone, 2009· Fabian & Dunlop, 2007· Hjelte, 2005· Καλλιτσάρη, 2020· Καρύδη, 2014· Pianta et al., 1999), που αφορούν στη δια ζώσης διδασκαλία, τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, που αφορά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, φανερώνουν την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι συμφώνησαν στην εστίαση από μέρους τους στην αντιμετώπιση των πρωτόγνωρων και συνεχώς αναδυόμενων προβλημάτων κατά τη διάρκεια

της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στην «αναγκαστική παραμέληση» της μεταξύ τους συνεργασίας γενικότερα και πολύ περισσότερο για την ενίσχυση του γραμματισμού. Δεν εντοπίστηκε σχετική έρευνα, που να αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο.

Συμπερασματικά, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, που, επιδεικνύοντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα, συνδυάζουν προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές για να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί για τους μαθητές τους, που ενημερώνονται, που μελετούν τις θεωρητικές αρχές, τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους, που επιμορφώνονται και συνεργάζονται, προωθούν και ενισχύουν τη συνέχεια του γραμματισμού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Ackesjö, 2013· Alatalo et al., 2016) και μπορούν να διαμορφώσουν κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες για όλα τα παιδιά (Αλαχιώτης, 2001· Αποστόλου, 2021· Βρυσιώτη, 2008).

Ωστόσο, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 το νήμα της συνέχειας για τον γραμματισμό φάνηκε να διακόπτεται κατά τις μεταβάσεις των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη ενώ ιδωμένο μέσα σε ένα πλαίσιο μιας νέας και απαιτητικής συνθήκης δεν εμφανίζεται ανθεκτικό και στέρεο. Η διασφάλιση ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που θα προλαμβάνει τις ασυνέχειες των προγραμμάτων από τη μια βαθμίδα στην άλλη (Broström, 2017) με την παροχή υψηλής ποιότητας εμπειριών γραμματισμού, και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης με «πλησίασμα» των διδακτικών πρακτικών τους (με την αξιοποίηση στοιχείων που συνδέονται τόσο με την εκμάθηση του κώδικα όσο και με το νόημα και την κοινωνική πρακτική) φάνηκαν καταστάσεις μη εφικτές.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας έχουν συνειδητοποιήσει τις κοινές γραμμές και κατευθύνσεις των δύο προγραμμάτων και έχουν υιοθετήσει τις αρχές της εξισορρόπησης στην ενίσχυση του γραμματισμού στη δια ζώσης εκπαίδευση (Αποστόλου, 2021), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας, αν και οι νηπιαγωγοί φάνηκε να προσπαθούν να συγκεράσουν μεθόδους και πρακτικές γραμματισμού, δεν κατάφεραν σε όλες τις περιπτώσεις να τις αναπτύξουν ισόρροπα. Ενώ αποπειράθηκαν να ευθυγραμμίσουν τις διαφορετικές κοινωνικές διαδρομές, οι δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φάνηκαν ισχυρότερες. Ξεπερνώντας την αρχική τους αμηχανία επέδειξαν «ετοιμότητα» και διάθεση προσαρμογής στις αναδυόμενες νέες εκπαιδευτικές συνθήκες. Εντούτοις, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο καλά οργανωμένο και προσδιορισμένο, γεγονός που δεν κατέστη δυνατό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νηπιαγωγοί, ως ενδιάμεσοι του γραμματισμού (Kucer, 2009), ανέλαβαν με πλήρη ευθύνη και ευσυνειδησία το δύσκολο έργο της γλωσσικής διδασκαλίας σε πρωτόγνωρες συνθήκες, ωστόσο οι ανυπέρβλητες σε αρκετές περιπτώσεις δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιόρισαν και δυσκόλεψαν το έργο τους.

Καταληκτικά, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου φαίνεται να συγκλίνουν, καθώς συμμερίζονται τις ίδιες απόψεις για τις δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τα συμπαρομαρτούντα της στην εκπαιδευτική πράξη. Επισημαίνουν τις ασυνέχειες στις πρακτικές γραμματισμού και τις συνέπειές τους στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η ετοιμότητα και η συνέχεια των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου ως ζητούμενο και επιδίωξη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας φαίνεται να μην κατάφεραν να αποτελέσουν το κλειδί για τη διασφάλιση της συνέχειας των εμπειριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και την ευθυγράμμιση των διαφορετικών κοινωνικών διαδρομών.

Συμπερασματικά

Ο πλούσιος επιστημονικός προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί διεθνώς αλλά και σε τοπικό-ελληνικό επίπεδο, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, για το ζήτημα της συνέχειας στη μάθηση, καθιστά ακόμη πιο ενδιαφέρουσα τη μελέτη της συνέχειας του γραμματισμού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ο γραμματισμός συνδεδεμένος με τις πρακτικές διασφάλισης προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας τόσο στη δια ζώσης όσο και στην ψηφιακή εκπαίδευση.

Ωστόσο, όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το ζήτημα της συνέχειας και των ομαλών μεταβάσεων των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη παραμένει ένα ζήτημα ανεξερευνήτο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας. Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να αναδείξει τις διδακτικές πρακτικές που έλαβαν χώρα στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συνέχεια νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου δε φαίνεται να μπόρεσε να υποστηριχτεί από τις νηπιαγωγούς κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τον γραμματισμό και την ενίσχυσή του με πρακτικές ικανές να διατηρήσουν το νήμα της συνέχειας από τη μια βαθμίδα στην άλλη, φάνηκε ότι στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας οι νηπιαγωγοί επέδειξαν «ετοιμότητα» και διάθεση προσαρμογής στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες προσεγγίζοντας ισόρροπα διάφορες εμπειρίες προφορικού λόγου, ανάγνωσης και γραφής, και προσπαθώντας να διασφαλίσουν τη συνέχεια. Ωστόσο, οι ιδιαίτερες συνθήκες και οι δυσκολίες που επέφεραν η φυσική και συναισθηματική απόσταση των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, η εστίαση σε τεχνικές δυσκολίες και στην υπέρβασή τους, η δυσκολία ανάπτυξης και καλλιέργειας συνεργατικού πλαισίου νηπιαγωγών και δασκάλων της πρώτης τάξης αποπροσανατόλισαν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως αυτός λαμβάνει χώρα στη δια ζώσης διδασκαλία και στοχεύει στη συνέχεια των προγραμμάτων και στη διασφάλιση των συνθηκών ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην επόμενη.

Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στην καταγραφή της ανάγκης οργάνωσης ενός θεσμικού πλαισίου αλληλεπίδρασης των δύο βαθμίδων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνονται από αυτήν, τέτοιου που να λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ του νηπιαγωγείου και της δημοτικής εκπαίδευσης, με προφανή θετικά αποτελέσματα για τη συνέχεια της εκπαίδευσης των μαθητών, για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα ευρύτερα.

Περιορισμοί της έρευνας και πιθανές προεκτάσεις

Το μικρό μέγεθος δείγματος είναι ο κύριος περιορισμός αυτής της μελέτης. Μελλοντική έρευνα προτείνεται να συμπεριλάβει ένα πιο σημαντικό δείγμα, να εξετάσει τα χαρακτηριστικά των σχολείων σε σχέση με τις πρακτικές των νηπιαγωγών, παρέχοντας πληροφορίες για το ποια ψηφιακά εργαλεία και ποιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περισσότερο, ώστε να είναι πιο κατάλληλα για τη μείωση των περιορισμών και την ενίσχυση του γραμματισμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (κατά την περίοδο της πανδημίας).

Αν και ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, θεωρούμε ωστόσο ότι αυτή η μελέτη παρείχε γνώσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού, τις συνέχειες, τις ασυνέχειες και τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί διεξοδικά με περαιτέρω συζήτηση με εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, π.χ. η καταγραφή των απόψεων των μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

κατά τη διάρκεια της ψηφιακής εποχής συνδυαστικά με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν επίσης να αποτελέσουν πεδίο περαιτέρω έρευνας.

Καταληκτικά, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση των «μελανών» σημείων της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να προκύψουν πορίσματα αναφορικά με τη θεσμοθέτηση πλαισίου συνεργασίας νηπιαγωγών, δασκάλων και γονέων και τη διασφάλιση της συνέχειας και ενίσχυσης του φυσικού γραμματισμού από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο τόσο για την εξ αποστάσεως όσο και για τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45, 387-410, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7.111>.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295- 302, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.00>.
- Αϊδίνης, Α., & Κωσοπούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School*, 2, 2-3.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). *Οδηγίες για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2016). Transition between Swedish preschool and preschool class: a question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 155-167. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0700-y>.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2017). Information sharing on children's literacy learning in the transition from Swedish preschool to school. *Journal of research in childhood education*, 31(2), 240-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1274926>.
- Ανδρικοπούλου, Ε., Αποστόλου, Ζ., Μυλωνά, Θ., & Στελλάκης, Ν. (2006). «Είμαι ο/η ...»: Μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας και την ανάδυση του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη και Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 181-194). Ελληνικά Γράμματα.
- Αποστόλου, Ζ. (2021). Γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας για τη διδακτική του γραμματισμού και την πιθανή συνέχειά της από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αποστόλου, Ζ., & Στελλάκης, Ν. (2020). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους; *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13(2), 1-51. ISBN: 2241-200X. <https://doi.org/10.12681/jret.22149>
- Apostolou, Z., & Lavidas, K. (2022). Greek preschool teacher's views about language activities in early childhood education during Covid-19. A chance for change? *Educational Role of Language*, 2(6). ISSN: 2657-9774. <https://doi.org/10.36534/erlj.2021.02.08>

- Apostolou, Z. T. (2022). Continuities, discontinuities and transition in early childhood literacy education at digital time. *Preschool Education: Global Trends*, 2, 64-93. <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-64-93>
- Apostolou, Z. & Stellakis, N. (2019). Preschool and first grade teachers' perceptions on working together to enhance literacy. *Educational Role of Language*, 2(2), 101-112. ISSN: 2657-9774. <https://doi.org/10.36534/erlj.2019.02.09>
- Apostolou, Z., Stellakis, N., & Koustourakis, G. (2020). Pre-primary and first grade primary school teachers' perceptions on the integration of pre-primary and first grade primary school curricula in Greece. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.14>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). A study on effectiveness of distance education, as a return of coronavirus (Covid-19) pandemic process. *Academia Journal of Educational Research*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Turkish education according to teachers' opinions in the distance education process during the Covid-19 pandemic period. *Turkish Studies*, 15(4), 131- 151. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (Ε. Καραντζόλα, Επιμ., Μ. Αραποπούλου, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooker, L. (2016). *Smooth Transition to Preschool Age*. Pedio
- Broström, S. (2017). Transitions in children's thinking. In A.-L. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 61-73). McGraw-Hill.
- Βруνιώτη, Κ. (2008). Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο ΥΠΕΠΘ-ΕΥΕ. ΚΠΣ, *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου* (σσ. 99-152). Πατάκης.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Γιαννικοπούλου Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Καστανιώτης.
- Campana, K., Mills, J. E., & Ghoting, S. (2016). *Supercharged Storytime: An early literacy planning and assessment guide*. American Library Association.
- Campbell, C., Baumann, R., Kidder, A., & Daniel, B. J. (2020). *A gentle return to school: Go slow to go fast*. https://www.oise.utoronto.ca/lhae/UserFiles/File/Gentle_Reopening_of_Ontario_Schools-2020.pdf
- Collen, I. (2021). *Language trends 2021. Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2021_report.pdf
- Creswell, J. W. (2016). *Research in education: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Ion.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140, DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
- Davies, C., Hendry, A., Gibson, S. P., Gliga, T., McGillion, M., & Gonzalez-Gomez, N. (2021). Early childhood education and care (ECEC) during Covid-19 boosts growth in language

- and executive function. *Infant and Child Development*, 30(4), e2241. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2241>.
- Department of Education Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being, becoming: the early years learning framework for Australia*. Barton, ACT: Commonwealth of Australia. http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0966976042000268690>.
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). Conclusions: debating transitions, continuity and progression in the early years. In Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 146 – 154). Routledge Falmer.
- EACEA/Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. EACEA P9. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Early, D. (2004). Services and programs that influence young children's school transitions. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (σσ. 1-5). Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf>
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about "identity," "agency," and "structure." In J. Field, J. Gallacher, & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). Routledge.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Gaudreau, C. (2020). Preschoolers benefit equally from video chat, pseudo-contingent video, and live book reading: Implications for storytime during the coronavirus pandemic and beyond. *Frontiers in Psychology*, 11, 21-58.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development* (T. Pownall, Trans.). Harvester Wheatsheaf.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 134-189). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Hawken, L. S., Johnston, S. S., & McDonell, A.P. (2005). Emerging literacy views and practices: Results from a national survey of Head Start preschool teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 232-242.
- Hjelte, J. (2005). *Cooperation in the border country: about the relationships and communication in collaboration between schools and childcare*. Umeå Universitet Press.
- Hung, M., Lauren, E., Hon, E., Birmingham, W., Xe, J., Su, S., & Lipsky, M. (2020). Social network analysis of Covid-19 sentiments: application of artificial intelligence. *Journal Mediterranean Internet Res.*, 22(8), 225-290. DOI: <http://dx.doi.org/10.2196/22590>.
- Johnson, A. F., Roberto, K. J., & Rauhaus, B. M. (2021). Policies, politics and pandemics: course delivery method for US higher educational institutions amid Covid-19. *Transforming Gov.: People, Process Policy* 15(2), 291-303. DOI: <https://doi.org/10.1108/TG-07-2020-0158>.
- Jones, K., & Sharma, R. (2020). On reimagining a future for online learning in the post-Covid era. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3578310.

- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Εκδόσεις Κριτική.
- Καλλιτοάρη, Σ. (2020). *Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συνέχεια ή ασυνέχεια? Οι αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Μια μελέτη περίπτωσης*, [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία] Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Karabudak, M. G. (2020). Opinions of 1st grade teachers on distance education adaptation process during the Covid-19 pandemic period. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 72-80.
- Karakas, A. & Kartal, G. (2020). Pre-Service Language Teachers' Autonomous Language Learning with Web 2.0 Tools and Mobile Applications. *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(1), 51-79.
- Karakaya, F., Adigüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of Covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8 (2), 17-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.27.8.2>.
- Καρούδη, Ι. (2014). *Διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών και δασκάλων για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Συγκριτική προσέγγιση*, [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία], Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Khanna, R., & Kareem, J. (2021). Creating inclusive spaces in virtual classroom sessions during the Covid pandemic: An exploratory study of primary class teachers in India. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 100-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100038>.
- Koglbauer, R. (2022). Transition in languages in trying times – challenges and opportunities. In C. Hampton & S. Salin (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: facilitating transition from and to higher education* (pp. 11-21). Research-publishing.net. DOI: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2022.56.1369>.
- Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης, Ν. (2006). Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α.Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 159-180). Ελληνικά Γράμματα.
- Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-Covid-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110>.
- Κορτέση - Δαφέρμου, Χ. & Σφυρόερα, Μ. (2019). *Βιβλία με ιστορίες: για τον γραμματισμό και την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Gutenberg.
- Kozak, S., & Recchia H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *Reading Teacher*, 72(5), 569-577. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1760>.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of literacy: a conceptual basis for teaching reading and writing in school settings* (3rd ed.). Routledge.
- Kunzmann, K.R. (2020). Smart cities after Covid-19: Ten narratives. *disP - The Planning Review*, 56(2), 20-31, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02513625.2020.1794120>.
- Lavidas, K., Apostolou, Z., & Papadakis, S. (2022). Challenges and opportunities of mathematics in digital times: Preschool teachers' views. *Education Sciences*, 12(7), 459. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12070459>

- Lundberg, I. (1998). Why is learning to read a hard task for some children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 155-157.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In A. W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 111-123). Routledge.
- Mercan Uzun, E., Butun Kar, E., & Ozdemir, Y. (2021). Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process: International journal*, 10(3), 13-38. DOI: <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.103.2>.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2000). Γραμματισμός, Γλωσσικός υπολογιστής. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e1/e_1_thema.htm.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη. *Μεταίχιμο*.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 21-32). Open University Press.
- Nikolopoulou, K. (2020). Preschool teachers' practices of ICT-supported early language and mathematics. *Creative Education*, 11, 2038-2052. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2020.1110149>.
- Νικολουδάκη, Ε. (2019). Η αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο γραμματισμό και στη φυσική δραστηριότητα, [Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- OECD (2010). *Education today 2010: The OECD perspective*. OECD Publishing. https://read.oecdilibrary.org/education/education-today-2010_edu_today-2010-en#page1.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 69, 59-89.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού*. Καστανιώτης.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/461944>.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Saavedra, J. (2020). *Educational Challenges and Opportunities of the Coronavirus (COVID- 19) Pandemic*. World Bank Blogs.
- Sangeeta & Tandon, U. (2020). Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID-19 pandemic. *Journal of Public Affairs*, 21(4), e2503.
- Schwartz, S. (2020). Early reading instruction takes a hit during Covid-19. *Education Week*, 39(35), 8-10

- Scull, J., Nolan, A., & Raban, B. (2013). Young learners: interpreting literacy practice in the preschool years. *Australian Journal of Language & Literacy*, 36, 38-47.
- Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 111-126). Ελληνικά Γράμματα.
- Stellakis, N. (2011). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46, 67-72.
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77- 91.
- Taguchi, L. H. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36-50. DOI: <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36>.
- Τάφα, Ε. (2009). Πρώτοι αναγνώστες στην προσχολική και σχολική τάξη: Συνεντεύξεις με τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 125-155). Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Tafa, E. (2004). Literacy activities in half- and whole-day Greek kindergarten classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 85-102.
- Tafa, E., & Manolitsis, G., (2011). *Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices*. Paper presented at the 17th European Conference on reading. Mons, Belgium.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. S. Strickland and L. M. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young Children learn to read and write* (pp. 1-15). International Reading Association.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The impacts of Covid-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*. 49(5), 887-901. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01207-z>
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2007). Fostering early literacy development. In B. Guzzet (Ed.), *Literacy for the new millennium: Adult literacy* (pp. 111-129). Praeger Publishers.
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus. Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>. UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-en.pdf>
- UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-en.pdf>
- UNESCO (2019). *From knowing to doing: education for sustainable development and climate action*. <https://en.unesco.org/events/knowning-doing-education-sustainable-development-and-climate-action>.
- UNESCO (2020). *School closures caused by coronavirus (Covid-19)*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNICEF (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education: global report*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-08/A-world-ready-tolearn-2019.pdf>.

- United Nations (2020). *Policy brief: the impact of Covid-19 on children*. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>.
- United Nations Children’s Emergency Fund (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address Covid-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learningplatform-help-address-covid-19-education>.
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 947–963. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>.
- Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική Εφαρμογή, μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Κώδικα.
- Xue, Y., & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study – kindergarten class of 1998–1999. *American Educational Research Journal*, 41(1), 191–229. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041001191>.

Received: 18.9.2022, Revised: 17.1.2023, Approved: 17.1.2023