

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2012)

January-June 2012



Ο.Μ.Ε.Ρ.

Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τεύχος 11^α

Ιανουάριος – Ιούνιος 2012

ΚΑΚΑΝΑ Δ.
ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ Μ.
ΛΑΝΤΖΑΚΗ Α.
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Φ.
ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΤΟΥ Μ.
ΠΟΛΙΤΗΣ Δ.
ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ Ν.



ISSN 1106 - 5036



Επιμέλεια έκδοσης: **Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ.** (2011 - 2013)

Χριστίνα Αγγελάκη, Πρόεδρος

Σοφία Σαΐτη, Αντιπρόεδρος

Ευφροσύνη Κατσικονούρη, Γραμματέας

Αντιόπη Τεμπρίδου, Ταμίας

Ιωάννα Τριάντου, Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων

© Copyright 2012 «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η Ο.Μ.Ε.Ρ. αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και οι επιμελητές της έκδοσης.

ISSN: 1106-5036

Στοιχειοθεσία τόμου: Χριστίνα Αγγελάκη

Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ.
Ιανουάριος – Ιούνιος 2012 • ΤΕΥΧΟΣ 11^α

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Κακανά Δ., Καλογιαννάκης Μ., Λαντζάκη Α., Μπότσογλου Φ.,
Παραμυθιώτου Μ., Πολίτης Δ., Στελλάκης Ν.



O.M.E.P.

Σημειώσεις για τους συνεργάτες

- Η επιστημονική περιοδική έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύει μόνο μία εργασία σε κάθε τεύχος, η οποία δεν θα πρέπει να έχει δημοσιευθεί σε άλλο έντυπο.
- Η εργασία δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις **5.000** λέξεις.
- Κάθε εργασία πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την American Psychological Association (<http://www.apastyle.org>).
- Το κείμενο της εργασίας πρέπει να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι πίνακες πρέπει να είναι αριθμημένοι, ευδιάκριτοι και τοποθετημένοι στα σημεία αναφοράς. Το ίδιο ισχύει για τις φωτογραφίες και τα διαγράμματα.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μια περίληψη στην Αγγλική γλώσσα (**100-120** λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις- κλειδιά (στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα).
- Στην αρχική σελίδα της εργασίας αναγράφονται τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, η ιδιότητά τους και το επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλύπτει η μελέτη.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς.
- Οι συγγραφείς δεν έχουν καμία απαίτηση από την Ο.Μ.Ε.Ρ. και παραχωρούν δωρεάν την εργασία τους.

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης
e-mail: journalomep@gmail.com

Πίνακας Περιεχομένων

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Λαντζάκη Αφροδίτη

Διδασκαλία του ηλεκτρισμού στην προσχολική εκπαίδευση: ένα δίλημμα υπό διαπραγμάτευση με χρήση των ΤΠΕ

Teaching electricity in preschool education: a dilemma under negotiation with the use of ICT..... 11

Μπότσογλου Καφένια, Κακανά Δόμνα – Μίκα

Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας

Decoding preschool children's emerged rules during pretend play activities..... 22

Πολίτης Δημήτριος

Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και οι Προοπτικές του Ρόλου της..... 31

Στελλάκης Νεκτάριος, Παραμυθιώτου Μαρκέλλα

Παρουσίαση και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Presentation and evaluation of an in-service kindergarten teachers' program on literacy practices in preschool education..... 39

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (αλφαβητικά):

ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΔΟΥΛΚΕΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Καθηγήτρια, Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΖΑΧΑΡΟΣ ΚΩΣΤΑΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ – ΜΙΚΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ	Λέκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΚΑΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΚΟΛΕΖΑ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΝΔΥΛΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η., Πανεπιστήμιο

ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Πατρών Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ΚΟΥΓΙΟΥΜΤΖΑΚΗΣ ΓΙΑΝΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Φ.Κ.Σ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ	Ομότιμος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΛΕΜΟΝΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΛΙΑΡΑΚΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΑΣΟΥΡΑ ΕΛΒΙΡΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ	Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΟΥΡΙΚΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ ΚΩΣΤΑΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΑΡΜΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΙΡΜΠΙΛΗ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΣΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΗ – ΚΑΧΡΙΜΑΝΗ ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Ε., Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ	Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΠΑΡΟΥΣΗ ΑΝΤΙΓΟΝΗ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής, Ειδική Επιστήμονας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ ΝΙΚΗΤΑΣ	Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α. και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΠΟΛΙΤΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Λέκτορας, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΡΗΓΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	Λέκτορας, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΡΟΥΣΣΟΣ ΠΕΤΡΟΣ	Λέκτορας, Φ.Π.Ψ., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΣΟΛΩΜΟΝΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΤΣΑΠΑΚΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ	Επίκουρος Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΧΑΤΖΗΝΙΚΗΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑ	Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡΟΝΗΣ

Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΧΡΥΣΗ

Καθηγήτρια, Φ.Π.Ψ., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών

ΧΡΙΣΤΙΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Ομότιμος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του πρώτου μέρους (Ιανουάριος – Ιούνιος 2012) του 11^{ου} τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», προσπαθεί να προβάλλει τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη.

Βασικός στόχος της Ο.Μ.Ε.Ρ. είναι να υποστηρίξει την σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας, συστήθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, η οποία γνωμοδότησε για κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 4 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των ερευνών, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδα

Καλογιαννάκης Μιχαήλ

Λέκτορας, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, mkalogian@edc.uoc.gr

Λαντζάκη Αφροδίτη

Εκπαιδευτικός

Διδασκαλία του ηλεκτρισμού στην προσχολική εκπαίδευση: ένα δίλημμα υπό διαπραγμάτευση με χρήση των ΤΠΕ

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μελέτη περίπτωσης, συγκρίνεται η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με τη διδακτική παρέμβαση χωρίς τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία του φαινομένου του ηλεκτρισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η λέξη ηλεκτρισμός είναι οικεία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έχουν διαμορφώσει κάποιες αρχικές ιδέες για την έννοια του ηλεκτρικού ρεύματος. Η διδασκαλία στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε χωρίς τη χρήση των ΤΠΕ και στην πειραματική ομάδα με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν επέφερε σημαντικές αλλαγές στις επιδόσεις των παιδιών για την κατανόηση του φαινομένου του ηλεκτρισμού.

Λέξεις - κλειδιά: Ηλεκτρισμός, Προσχολική Εκπαίδευση, ΤΠΕ, Δραστηριότητες.

Teaching electricity in preschool education: a dilemma under negotiation with the use of ICT

Abstract

In the framework of the present research, which constitutes a case study, the intervention which was carried out with the use of Information and Communication Technologies (ICT) is compared with the intervention carried out without the use of ICT in order to teach children at preschool age about electricity.

The word electricity is familiar to preschoolers, who have developed certain initial ideas about the concept of electric current. In the control group the intervention was made without the use of ICT and in the experimental group with the use of ICT. The results of the research showed that ICT did not bring significant changes in the performance of children for the comprehension of the phenomenon of electricity.

Keywords: Electricity, Preschool Education, ICT, Activities.

Εισαγωγικά στοιχεία

Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στην προσχολική εκπαίδευση αφού οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών με τις φυσικές επιστήμες αποτελούν τα θεμέλια της σχέσης που θα αποκτήσει μ' αυτές στο μέλλον. Κατά την περίοδο από 4 έως 10 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να διαμορφώνουν στοιχεία επιστημονικών εννοιών αναπτύσσοντας ταυτόχρονα στοιχειώδεις έννοιες κατανόησης της επιστήμης (Lind, 1999; Eshach & Fried, 2005). Η είσοδος των φυσικών επιστημών στην

προσχολική εκπαίδευση συνεισφέρει στην πολλαπλή ανάπτυξη των παιδιών τα οποία μαθαίνουν να είναι αναλυτικά στη σκέψη τους και να αναπτύσσουν το κριτικό τους πνεύμα (Eshach & Fried, 2005; Καλογιαννάκης, 2009).

Στις μέρες μας, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τις φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Το διδακτικό αντικείμενο από τις φυσικές επιστήμες που επιλέγουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί είναι το «νερό», ακολουθεί ο «αέρας», ο «ήχος» ενώ έπεται ο «ηλεκτρισμός» (Γώτη & Μαρτίδου, 2008). Συχνά, το ενδιαφέρον παιδιών και νηπιαγωγών φαίνεται να ενισχύεται με την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας άλλης παραμέτρου, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Tsitouridou & Vryzas, 2004; Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007; Kalogiannakis & Zaranis, 2012).

Οι ΤΠΕ θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλοντας σε πολλαπλές διαδικασίες (Cordes & Miller, 2000, Tsitouridou & Vryzas, 2004; Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007; Kalogiannakis & Zaranis, 2012). Είναι αποδεκτό ότι η συστηματική χρήση των ΤΠΕ κατά τη διαθεματική προσέγγιση ενός διδακτικού αντικείμενου, συμβάλει σημαντικά στην αύξηση της ενεργητικής ενασχόλησης των παιδιών συχνά με τη δυνατότητα οπτικοποίησης ενός φαινομένου του οποίου δεν μπορούμε να έχουμε την άμεση εποπτεία (Cordes & Miller, 2000).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, εξετάζουμε τη διδασκαλία του φαινομένου του ηλεκτρισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχεδιάζοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Εναλλακτικές ιδέες των μαθητών για τον ηλεκτρισμό

Για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο ο εκπαιδευτικός οφείλει κατά την οργάνωση της διδασκαλίας να λάβει υπόψη τις εναλλακτικές ιδέες των παιδιών (Κόκκοτας, 2002). Αν και η πλειονότητα των σημερινών νηπίων έρχεται καθημερινά αντιμέτωπη μ' ένα τεχνολογικό περιβάλλον που περιλαμβάνει ηλεκτρικές συσκευές, οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών απέχουν αρκετά από τις επιστημονικά αποδεκτές απόψεις. Επίσης, αρκετά συχνά, τα νήπια είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με ευκολία, ένα πλήθος ηλεκτρικών συσκευών (Solomonidou & Kakana, 2000).

Οι έρευνες που έχουν εστιάσει στη διδασκαλία του ηλεκτρισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σχετικά περιορισμένες (Fleer, 1994; Solomonidou & Kakana, 2000; Glauert, 2005; Loureiro & Depover, 2005; Μωραΐτη & Βαβουγιός, 2011). Στην ελληνική γλώσσα, η λέξη «ρεύμα» χρησιμοποιείται όταν αναφερόμαστε μεταξύ άλλων στο ηλεκτρικό ρεύμα, στο ρεύμα του νερού και στο ρεύμα του αέρα. Το στοιχείο αυτό δημιουργεί σύγχυση στα μικρά παιδιά, που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως το εργαλείο της γλώσσας και χρησιμοποιούν περιγραφικούς τρόπους για να εκφραστούν (Βρατσάλης & Βρατσάλη, 2007). Η πλειονότητα των νηπίων αναγνωρίζει τις συσκευές που λειτουργούν με ηλεκτρισμό ενώ υπάρχει σύγχυση στα μέρη με ηλεκτρική ενέργεια και στα μέρη με ροή νερού, όπως για παράδειγμα με τις βρύσες, τα καζανάκια του μπάνιου και τους σωλήνες του νερού (Metz, 1998).

Η γλώσσα επηρεάζει σημαντικά τα παιδιά προσχολικής για τη δημιουργία εναλλακτικών ιδεών για τον ηλεκτρισμό. Στην καθημερινότητα συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται εκφράσεις όπως «κλείσε το φως», «άνοιξε το φως», γεγονός που γεννά την ιδέα στα παιδιά ότι όταν κλείνει ο διακόπτης σ' ένα κύκλωμα, τότε, όπως και όταν κλείνουμε το φως, δεν περνά ρεύμα και δεν ανάβουν οι λάμπες. Ακόμα και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (σε 8 στους 10 μαθητές δημοτικού) σημειώνεται η αντίληψη ότι το ηλεκτρικό ρεύμα είναι αποθηκευμένο μέσα στην μπαταρία (Psillos et al., 1998). Επίσης, χρησιμοποιούν συχνά μια έννοια ως αντιπρόσωπο μιας ομάδας άλλων εννοιών - όπως, παραδείγματος χάρη, την έννοια ηλεκτρισμός, που χρησιμοποιείται για το ηλεκτρικό ρεύμα, την ηλεκτρική ενέργεια και την ηλεκτρική ισχύ (Shipstone, 1985, Licht, 1991).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι τα συμπεράσματα της έρευνας των Solomonidou & Kakana (2000) για τις εναλλακτικές ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον ηλεκτρισμό τα οποία

συνοψίζονται:

- Στον τρόπο με τον οποίο διοχετεύεται η ηλεκτρική ενέργεια σε μια ηλεκτρική συσκευή. Η πλειονότητα των παιδιών πιστεύει ότι το ηλεκτρικό ρεύμα υπάρχει μέσα σε μια συσκευή.
- Στα παιδιά που αναγνωρίζουν την ύπαρξη ηλεκτρικής ενέργειας στο σπίτι και δεν αναγνωρίζουν τα ίδια στοιχεία στην ενέργεια που βρίσκεται στο χώρο εκτός του σπιτιού. Οι ηλεκτρικές συσκευές έχουν ταυτιστεί με την ύπαρξη καλωδίου και πρίζας που συχνά απουσιάζουν στους εξωτερικούς χώρους.
- Στην ύπαρξη «εξωτερικής» ενέργειας που συνδέεται με τους λαμπτήρες στους δρόμους και με τις κεραίες της τηλεόρασης. Τα νήπια αδυνατούν να απαντήσουν στο πώς μεταφέρεται η ηλεκτρική ενέργεια για την οποία έχουν στατική αντίληψη.
- Οι συσκευές που λειτουργούν με διακόπτη προσδιορίζονται με μεγαλύτερη ευκολία από τα μικρά παιδιά ως ηλεκτρικές συσκευές, ακολουθούν οι συσκευές που χρησιμοποιούν πρίζα καθώς και αυτές που διαθέτουν καλώδιο.

Διδασκαλία του ηλεκτρισμού στην προσχολική εκπαίδευση

Οι επιστημονικές έννοιες είναι σημαντικό να παρουσιάζονται μ' όσο το δυνατόν πιο απλά μέσα, πραγματοποιώντας σύνδεση των φαινομένων με την καθημερινότητα των μαθητών έτσι ώστε να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στη μεγάλη σημασία των εναλλακτικών ιδεών των νηπίων για τον ηλεκτρισμό είναι απαραίτητο με τη διδακτική παρέμβαση να αναδείξει αυτές τις εναλλακτικές ιδέες (Solomonidou & Kakana, 2000).

Για το σχεδιασμό μιας κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης με θέμα τον ηλεκτρισμό στην προσχολική τάξη, προτείνονται οι παρακάτω διδακτικοί στόχοι (Solomonidou & Kakana, 2000):

- να δημιουργηθούν στα παιδιά πρωτογενείς και έγκυρες παραστάσεις για την ηλεκτρική ενέργεια, τις ιδιότητες και τη χρήση της,
- να αντιληφθούν ότι υπάρχουν συσκευές οι οποίες λειτουργούν με ηλεκτρισμό και συσκευές ή αντικείμενα που δεν χρησιμοποιούν ηλεκτρική ενέργεια,
- να αναγνωρίζουν μια ηλεκτρική συσκευή και να είναι σε θέση να τη ξεχωρίζουν από άλλες,
- να αντιλαμβάνονται ότι η ηλεκτρική ενέργεια «έρχεται από έξω» και δεν βρίσκεται μέσα στις συσκευές,
- να κατανοήσουν ότι η ηλεκτρική ενέργεια στο εσωτερικό του σπιτιού είναι ίδια με εκείνη που βρίσκεται σε εξωτερικούς χώρους,
- να κατανοήσουν ότι τα μέρη όπου μπορεί να βρεθεί υδάτινο ρεύμα είναι διαφορετικά από εκείνα που διέρχεται ηλεκτρικό ρεύμα,
- να εξασκηθούν στη χρήση των ηλεκτρικών συσκευών και απλών ηλεκτρικών κυκλωμάτων σε εκπαιδευτικό περιβάλλον ασφαλές που να επιτρέπει τον πειραματισμό.

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία του ηλεκτρισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί με τη χρήση διαφόρων αναλογιών για να προκληθεί εννοιολογική αλλαγή στις ιδέες των μικρών παιδιών, να αντιμετωπιστούν οι εναλλακτικές τους ιδέες ή να επιτευχθεί η σύνδεση μιας νέας, άγνωστης περιοχής με μια ήδη γνωστή και οικεία (Dupin & Johsua, 1989). Όμως, η χρήση αναλογιών για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού στο νηπιαγωγείο απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, λόγω των περιορισμένων ικανοτήτων επεξεργασίας των δεδομένων από τη μεριά των νηπίων. Για να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός επιτυχία σε μια διδασκαλία με αναλογίες, πρέπει να επιτρέπει στο παιδί να δημιουργήσει τις απαραίτητες αναλογικές αντιστοιχίες και να φροντίσει οι αναλογίες αυτές να μην αποτελέσουν νέα εμπόδια στην περίπτωση που επιχειρηθεί επέκταση των ορίων αυτής της αναλογίας (Ραβάνης, 2005).

Μια διαφορετική εναλλακτική διδακτική παρέμβαση για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού στην προσχολική τάξη στηρίζεται στην έννοια της δημιουργικής αφήγησης (Κτιστόπουλος, 2006). Ο

εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ιστορία (αυτοσχέδια ή υπάρχουσα) ή βασισμένη σε κάποιο πραγματικό γεγονός της φύσης. Παράλληλα, με την αφήγηση, μπορεί να εισάγει στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού, αυτοσχεδιασμού ή δραματοποίησης. Μ' αυτόν τον τρόπο τα νήπια μπορούν να «χαθούν» μέσα σ' ένα καλώδιο ηλεκτρικού ρεύματος όπου τα κυνηγούν ηλεκτρόνια (Κτιστόπουλος, 2006) συνδυάζοντας τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου του ηλεκτρισμού με την ευχαρίστηση.

Έρευνες σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση επισημαίνουν ότι η εισαγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού επιφέρει θετικά αποτελέσματα και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου επιζητείται η οπτικοποίηση ενός φαινομένου του οποίου δεν μπορούμε να έχουμε την άμεση εποπτεία (Loureiro & Depover, 2005; Τσιχτουρίδης & Βαβουγιός, 2007; Σταυρίδου & Κολυμένου, 2007).

Υποθέσεις της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει αν η εισαγωγή των ΤΠΕ για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού στο νηπιαγωγείο προάγει περισσότερο τη μάθηση των νηπίων σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Σ' αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα το ακαδημαϊκό έτος 2010-11 στο νομό Χανίων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια διδακτική παρέμβαση με θέμα τον ηλεκτρισμό σε δύο ομάδες νηπίων.

Στην πρώτη ομάδα, την οποία θα αναφέρουμε ως ομάδα ελέγχου (ΟΕ), η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε χωρίς τη χρήση των ΤΠΕ, με την παραδοσιακή μέθοδο. Στη δεύτερη ομάδα, την οποία θα αναφέρουμε ως πειραματική (ΠΟ), η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με τις ίδιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην ΟΕ χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ για την υλοποίηση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Με βάση τα θεωρητικά στοιχεία που αναπτύχθηκαν, οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

1^η υπόθεση: Το επίπεδο των δύο ομάδων για τον ηλεκτρισμό πριν την διδακτική παρέμβαση είναι ισοδύναμο.

2^η υπόθεση: Τα αποτελέσματα της ΠΟ παρουσιάζουν στατιστικά μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της ΟΕ.

3^η υπόθεση: Η επίδοση των παιδιών της ΟΕ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μετά τη διδακτική παρέμβαση σε σχέση με την επίδοσή τους πριν από αυτήν.

4^η υπόθεση: Η επίδοση των παιδιών της ΠΟ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μετά τη διδακτική παρέμβαση σε σχέση με την επίδοσή τους πριν από αυτήν.

Μεθοδολογικό πλαίσιο - Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, τόσο για την ΠΟ, όσο και για την ΟΕ. Στην πρώτη φάση, δόθηκε στα νήπια ένα κατάλληλα διαμορφωμένο φύλλο ελέγχου (pro-test) χωρίς να έχει πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση, με σκοπό να ανιχνευτούν οι αρχικές ιδέες τους για το θέμα του ηλεκτρισμού. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του φύλλου ελέγχου τους ζητήθηκε να αναφέρουν ποιες συσκευές λειτουργούν με ηλεκτρικό ρεύμα, τι πιστεύουν ότι είναι ο ηλεκτρισμός και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν πως φαντάζονταν τον ηλεκτρισμό.

Στη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση, η οποία διαρθρώνονταν από 3 επιμέρους δραστηριότητες. Στην ΟΕ πραγματοποιήθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο με κουκλοθέατρο, με την πραγματοποίηση σχετικού πειράματος σε ομάδες καθώς και με ψυχοκινητικό παιχνίδι. Στην ΠΟ, διεξήχθησαν οι αντίστοιχες δραστηριότητες με χρήση των ΤΠΕ. Πραγματοποιήθηκε προβολή του κουκλοθέατρου σε μορφή βίντεο, πειραματισμός με τη βοήθεια της ιστοσελίδας Switched on Kids (<http://www.switchedonkids.org.uk/index.html>) και κινητικό

παιχνίδι με καθοδήγηση από τα τεχνολογικά μέσα.

Αναλυτικότερα, η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με την αφήγηση μιας ιστορίας βασισμένης σε κάποια χαρακτηριστικά του ηλεκτρισμού, η οποία παρουσιάστηκε με τη μορφή κουκλοθέατρου στα παιδιά (ζωντανά ή προβάλλοντας ένα βίντεο μέσω υπολογιστή). Η δεύτερη δραστηριότητα περιελάμβανε συζήτηση και προβληματισμό πάνω στο παρακάτω ζήτημα: *με ποιον τρόπο μπορεί να ανάψει μια λάμπα;* Στην ΟΕ, αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με πείραμα στην παρεούλα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ήρθαν σε άμεση επαφή με κατάλληλα υλικά όπως λαμπάκια, καλώδια και μπαταρίες. Αντίστοιχα, στην ΠΟ, ο πειραματισμός πραγματοποιήθηκε μέσα από την ιστοσελίδα Switched on Kids που ζητούσε από τα παιδιά να βρουν ποιο από τα προτεινόμενα κυκλώματα θα έκανε τη λάμπα να φωτίσει. Στην τρίτη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και κάθε ομάδα να δραματοποιήσει, βασιζόμενη σε μια αφήγηση, ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα αποτελούμενο από μια μπαταρία, καλώδια και μια λάμπα. Στην ΟΕ η αφήγηση πραγματοποιούνταν από την ερευνητική ομάδα, ενώ στην ΠΟ, το ρόλο αυτό είχε αναλάβει ο υπολογιστής μέσω μιας παρουσίασης με το πρόγραμμα powerpoint (με ηχητικές οδηγίες, μουσική και εικόνες). Στη συνέχεια, ακολούθησε η συμπλήρωση του ίδιου φύλλου ελέγχου (post-test) που είχε επιδοθεί στην πρώτη φάση της έρευνας.

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο φύλλο ελέγχου που συμπληρώθηκε από τα παιδιά με ατομική συνέντευξη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η επεξεργασία των απαντήσεων υλοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 18.0. Αναλυτικότερα, το φύλλο ελέγχου περιελάμβανε τρία μέρη. Στο πρώτο, ζητούνταν από τα νήπια να συμπληρώσουν ένα χαμογελαστό προσωπάκι δίπλα σε κάθε συσκευή για την οποία θεωρούσαν ότι χρησιμοποιεί ηλεκτρικό ρεύμα (ψυγείο, ηλεκτρική κουζίνα, βρύση, τζάκι, ηλεκτρικό πλυντήριο, ποδήλατο, κ.ά.). Στο δεύτερο μέρος ζητούνταν από τα παιδιά να επιλέξουν σε ποιο ηλεκτρικό κύκλωμα από τα τρία προτεινόμενα, μπορούσε να ανάψει η λάμπα. Στο τρίτο μέρος, τα νήπια ρωτήθηκαν τι πιστεύουν ότι είναι ο ηλεκτρισμός και ζητήθηκε αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία τους να ζωγραφίσουν τον ηλεκτρισμό.

Τα χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να σχετίζονταν με τις απαντήσεις των παιδιών, όπως η ηλικία ή το φύλο και οι απαντήσεις των νηπίων σε κάθε ερώτημα του φύλλου ελέγχου ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και κωδικοποιήθηκαν με αριθμητικούς χαρακτήρες. Οι απαντήσεις χωρίστηκαν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: επαρκείς, ενδιάμεσες και ανεπαρκείς. Για να διαπιστωθεί εάν οι απαντήσεις των νηπίων μετά από τη διδακτική παρέμβαση, τόσο στην ΠΕ όσο και στην ΟΕ, παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τις απαντήσεις που δόθηκαν πριν από αυτήν και για να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ στη προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε ο συσχετισμένος έλεγχος t.

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 57 παιδιά από πέντε τμήματα τριών διαφορετικών νηπιαγωγείων του νομού Χανίων. Οι ηλικίες των παιδιών ήταν από 4 έως και 6 ετών, ενώ μόλις 11 από τα 57 ήταν προνήπια. Το δείγμα περιελάμβανε 23 αγόρια και 34 κορίτσια, εκ των οποίων τα περισσότερα είχαν ελληνική εθνικότητα, έτσι αυτό το χαρακτηριστικό δε φάνηκε να επηρεάζει το δείγμα. Τα 3 από τα 5 τμήματα (27 παιδιά) αποτέλεσαν την ΠΟ, ενώ τα άλλα δύο τμήματα (30 παιδιά) αποτέλεσαν την ΟΕ. Επισημαίνεται ότι και στα πέντε τμήματα όπου πραγματοποιήθηκαν

οι διδακτικές παρεμβάσεις, δεν είχε γίνει κάποια παλαιότερη διδασκαλία με θέμα τον ηλεκτρισμό. Με βάση αυτό το στοιχείο υποθέτουμε πως οι δυο ομάδες - πειραματική και ελέγχου - ήταν αρχικά ισοδύναμες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 35-40 λεπτά.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας με τις απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στις πρώτες 10 ερωτήσεις των pro και post-tests τα παιδιά κλήθηκαν να ξεχωρίσουν ποιες συσκευές λειτουργούσαν με ηλεκτρισμό.

Η πρώτη συσκευή που απεικονίζονταν στο φύλλο ελέγχου ήταν ένα ηλεκτρικό ψυγείο. Η ΠΟ τροποποίησε αρκετά τις πρωταρχικές ιδέες της μετά τη διδακτική παρέμβαση (58,1% αποδεκτές απαντήσεις στα pro-tests και 95,2% στα post-tests. Όμοια, στην ΟΕ παρουσιάζεται μεγάλη διαφοροποίηση στις ιδέες των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (55,6% αποδεκτές απαντήσεις στα pro-tests ενώ στα post-tests το ποσοστό αυτό ανέρχονταν στο 96,3%). Η δεύτερη συσκευή ήταν μια τηλεόραση. Η πλειονότητα των παιδιών και στις δυο ομάδες αναγνώριζαν την τηλεόραση ως ηλεκτρική συσκευή πριν τη διδακτική παρέμβαση (92,6% για την ΟΕ και 90% για την ΠΟ). Η τρίτη συσκευή ήταν ένα ποδήλατο. Το ποσοστό των ορθών απαντήσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στα pro-tests ανέρχονταν σε 70% και 96,3% και στα post-tests 86,7% και 85,2% αντίστοιχα.

Η τέταρτη συσκευή ήταν μια λάμπα. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων της ΟΕ και της ΠΟ στα pro και post-tests ήταν ιδιαίτερα θετικά. Η ΠΟ έδωσε 86,7% επαρκείς απαντήσεις στα pro-tests και 96,7% στα post-tests, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της ΟΕ παρέμεινε σταθερό στο 96,3% πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε μια βρύση νερού. Στην ΟΕ στα pro-tests το ποσοστό των επαρκών απαντήσεων ανέρχονταν στο 66,7% και μετά από τη διδακτική παρέμβαση μειώνονταν στο 63%, ενώ στην ΠΟ το ποσοστό των επαρκών απαντήσεων στα pro-tests είναι 66,7% και στα post-tests 63,3%.

Η έκτη συσκευή ήταν μια ηλεκτρική κουζίνα. Τα αποτελέσματα των επαρκών απαντήσεων της ΟΕ πριν τη διδακτική παρέμβαση ανέρχονταν στο 70,4% και αυξήθηκαν στο 92,6% μετά από αυτήν, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην ΠΟ πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση παρέμεινε σταθερό στο 90%. Η έβδομη εικόνα ήταν μια κλασική κιθάρα. Σημειώνεται ότι σχετικά μεγάλο ποσοστό παιδιών (38,6%) της ΟΕ πριν τη διδακτική παρέμβαση είχε εσφαλμένη αντίληψη για το πώς λειτουργεί μια κιθάρα. Το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 29,8% μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα για την ΠΟ, για την οποία το ποσοστό των επαρκών απαντήσεων πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν 61% και μετά τη διδακτική παρέμβαση ανέρχονταν στο 73%.

Η όγδοη εικόνα αφορούσε έναν κεραυνό. Τα αποτελέσματα των αποδεκτών απαντήσεων της ΟΕ και της ΠΟ στα pro-tests ανέρχονταν στο 33,3% και 56,7%, ενώ τα ποσοστά αυτά μεταβάλλονται σε 74,1% και 66,7% αντίστοιχα μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η ένατη συσκευή ήταν ένα τζάκι. Τα αποτελέσματα των επαρκών απαντήσεων της ΟΕ και της ΠΟ στα pro-tests ανέρχονταν σε ποσοστό 74,1% και 56,7% ενώ στα post-tests αυξάνονταν σε 85,2% και 93,3% αντίστοιχα. Αξιοσημείωτη ήταν η απάντηση ενός αγγλόφωνου νηπίου το οποίο ανέφερε ότι δεν μπορεί να πει εάν ένα τζάκι λειτουργεί με ηλεκτρικό ρεύμα διότι στην Κρήτη το τζάκι χρησιμοποιεί ξύλα ενώ στην Αγγλία ηλεκτρικό ρεύμα.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών για τη δέκατη ερώτηση του φύλλου ελέγχου, η οποία αφορούσε ένα ηλεκτρικό πλυντήριο για το οποίο η πλειονότητα των παιδιών τόσο της ΠΟ (91,2%) όσο και της ΟΕ (92,4%) γνώριζε πριν τη διδακτική παρέμβαση ότι χρησιμοποιεί ηλεκτρικό ρεύμα. Τα αποτελέσματα των επαρκών απαντήσεων και για τις 2 ομάδες έμειναν σταθερά και μετά τη διδακτική παρέμβαση και κυμάνθηκαν στο 91,5% για την ΠΟ και 92,5% για

την ΟΕ.

Η ενδέκατη ερώτηση ζητούσε από τα παιδιά να επιλέξουν σε ποίο ηλεκτρικό κύκλωμα από τα τρία που απεικονίζονταν στο φύλλο ελέγχου, μπορούσε να ανάψει η λάμπα. Το κύκλωμα που αποτελούνταν μονάχα από μια μπαταρία και μια λάμπα θεωρήθηκε ανεπαρκής απάντηση. Ενδιάμεση θεωρήθηκε η επιλογή ενός κυκλώματος που αποτελούνταν από καλώδια, μια μπαταρία και μια λάμπα, αλλά που δεν μπορούσε να λειτουργήσει λόγω ακατάλληλης συνδεσμολογίας. Σημαντικό ποσοστό των παιδιών τόσο στην ΠΟ (63%) όσο και στην ΟΕ (65,3%) έδωσαν στο pro-test ανεπαρκή απάντηση. Τα ποσοστά αυτά μειώθηκαν σημαντικά μετά τη διδακτική παρέμβαση τόσο για την ΠΟ (38,9%) όσο και για την ΟΕ (37%).

Στη δωδέκατη και τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν τι πιστεύουν ότι είναι ο ηλεκτρισμός και να ζωγραφίσουν πως φαντάζονταν τον ηλεκτρισμό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έδωσε ενδιάμεσες απαντήσεις τόσο στα pro-tests, όσο και στα post-tests (71,9% επί του συνόλου των παιδιών πριν τη διδακτική παρέμβαση και 64,9% μετά από αυτήν).

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι πιο ενδιαφέρουσες από τις απαντήσεις και τις ζωγραφιές των παιδιών για τη δωδέκατη ερώτηση. Για τον Κωνσταντίνο «ο ηλεκτρισμός είναι ρεύμα που περνά μέσα από την πρίζα, έρχεται στο καλώδιο και μετά πάει εκεί που πρέπει». Σύμφωνα με την απάντηση της Κατερίνας στο pro-test «το ηλεκτρικό ρεύμα είναι κάτι που δεν πρέπει να το αγγίζουμε». Μετά τη διδασκαλία, η Κατερίνα εκτίμησε ότι το ηλεκτρικό ρεύμα είναι «αυτό που κάνει τα πράγματα να λειτουργούν».

Μεγάλος αριθμός παιδιών στη 12^η ερώτηση απαρίθμησε έναν σημαντικό αριθμό ηλεκτρικών συσκευών. Το ίδιο αποτέλεσμα παρουσιάζεται και μέσα από κάποιες ζωγραφιές, στις οποίες οι συσκευές που επικρατούν είναι το ψυγείο και η τηλεόραση (Σχήμα 1). Ο ηλεκτρισμός είχε εισαχθεί στα παιδιά, στα πλαίσια της δεδομένης διδακτικής παρέμβασης, ως «μια μορφή ενέργειας, δηλαδή μια δύναμη που μπορεί να κάνει ένα αντικείμενο να κινηθεί, να θερμανθεί ή και να φωτιστεί».

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένας μικρός αριθμός παιδιών συσχέτισε το ηλεκτρικό ρεύμα με το φαινόμενο του στατικού ηλεκτρισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πως «έχουμε ηλεκτρισμό όταν ακουμπάμε κάτι μάλλινο» ή «όταν η μαμά μας βγάζει τη μπλούζα». Η παραπάνω ιδέα, εμφανίστηκε και στις αντίστοιχες ζωγραφιές των παιδιών (Σχήμα 2).



Σχήμα 1: Η τηλεόραση ως μια συσκευή που λειτουργεί με ηλεκτρισμό



Σχήμα 2: Υπάρχει ηλεκτρισμός όταν η μαμά βγάζει τη μπλούζα

Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η έννοια του ηλεκτρισμού σε κάποιες ζωγραφιές αναπαρίσταται γραμμικά, με μουτζούρες ή κύκλους/ημικύκλια (Σχήματα 3 & 4).



Σχήμα 3: Αναπαράσταση του ηλεκτρισμού με κύκλους/ημικύκλια



Σχήμα 4: Αναπαράσταση του ηλεκτρισμού γραμμικά με μουτζούρες

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η βαθμολογία των προνηπίων του συνόλου του δείγματος ($N=11$, $M=18,63$, $SD=3,74$) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=-1,211$, $df=55$, $p=1,34 < 0,05$) σε σχέση με τη βαθμολογία των νηπίων παιδιών του δείγματος ($N=46$, $M=19,97$, $SD=3,19$) μετά τη διδακτική παρέμβαση. Άρα δεν σημειώνεται διαφοροποίηση στα αποτελέσματα ανάμεσα στα νήπια και στα προνήπια του δείγματος.

Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις ερευνητικές υποθέσεις

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας πριν τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος της ΟΕ είναι $M=16,77$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,38$, ενώ ο μέσος όρος της ΠΟ είναι $M=16,30$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,29$. Σημειώνεται ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση, η βαθμολογία των παιδιών της ΠΟ ($M=16,30$, $SD=3,29$) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,540$, $df=55$, $p=0,59 > 0,05$) σε σχέση με τη βαθμολογία των παιδιών της ΟΕ ($M=16,77$, $SD=3,38$). Οι δύο ομάδες μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες πριν τη διδακτική παρέμβαση οπότε επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Από τη στατιστική ανάλυση μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος της ΟΕ είναι $M=20,37$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,16$, ενώ ο μέσος όρος της ΠΟ είναι $M=19,13$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,39$. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, σημειώνεται ότι η βαθμολογία των παιδιών της ΠΟ ($M=19,13$, $SD=3,39$) δεν παρουσιάζει στατιστικά μεγάλη διαφορά ($t=1,419$, $df=55$, $p=0,161 > 0,05$) σε σχέση με τη βαθμολογία των παιδιών της ΟΕ ($M=20,37$, $SD=3,16$). Οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες μετά τη διδακτική παρέμβαση οπότε δεν επαληθεύεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

Ο μέσος όρος της ΟΕ πριν τη διδακτική παρέμβαση είναι $M=16,77$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,38$ ενώ ο μέσος όρος της ίδιας ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι $M=20,37$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,16$. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της ΠΟ πριν τη διδακτική παρέμβαση είναι $M=16,30$ και η τυπική απόκλιση $SD=3,29$ ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση ο μέσος όρος της ίδιας ομάδας ανέρχεται στο $M=19,13$ και η τυπική απόκλιση στο $SD=3,39$. Πριν από τη διδακτική παρέμβαση, η βαθμολογία των παιδιών της ΟΕ ($N=27$, $M=16,77$, $SD=3,38$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=-5,80$, $df=26$, $p=0,00 < 0,05$) σε σχέση με τη βαθμολογία των παιδιών της ΟΕ ($M=20,37$, $SD=3,16$) μετά τη διδακτική παρέμβαση οπότε επαληθεύεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Πριν τη διδακτική παρέμβαση, η βαθμολογία των παιδιών της ΠΟ ($N=30$, $M=16,30$, $SD=3,29$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=-5,24$, $df=29$, $p=0,00 < 0,05$) συγκριτικά με τη βαθμολογία των παιδιών της ΠΟ ($M=19,13$, $SD=3,39$) μετά τη διδακτική παρέμβαση οπότε επαληθεύεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση.

Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προοπτικές

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των παιδιών στα pro-tests, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η λέξη ηλεκτρισμός ήταν οικεία και μάλιστα πολλά από τα παιδιά είχαν διαμορφώσει κάποιες αρχικές ιδέες για την έννοια του ηλεκτρικού ρεύματος. Στην παρούσα μελέτη, οι πρωταρχικές ιδέες των παιδιών ήταν αρκετά ισχυρές και τροποποιούνταν αρκετά δύσκολα, στοιχείο που βρίσκεται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Κόκκοτας, 2002). Εξαίρεση αποτέλεσε η ενδέκατη ερώτηση του φύλλου ελέγχου, που αφορούσε ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα, στην οποία τα παιδιά σημείωσαν σημαντική διαφοροποίηση των ιδεών τους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη γνώση ανταποκρινόταν στη δεύτερη δραστηριότητα της διδακτικής παρέμβασης, η οποία είχε υιοθετήσει αρχές της κονστрукτιβιστικής θεωρίας, και οι οποίες φάνηκαν αποτελεσματικότερες στη διαδικασία της μάθησης των μικρών παιδιών, όπως έχει αναφερθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Solomonidou & Kakana, 2000).

Τα παιδιά αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη ευκολία ως ηλεκτρικές συσκευές εκείνες που διαθέτουν διακόπτη ή πρίζα ρεύματος (Solomonidou & Kakana, 2000). Η διαπίστωση επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός νηπίου σύμφωνα με την οποία, το ρεύμα μπαίνει στην μπαταρία και από εκεί καταλήγει στη λάμπα. Η παραπάνω θέση είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Shipstone (1984), όπου αναφέρεται ότι στα απλά κυκλώματα, τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονταν τη λάμπα περισσότερο σαν μια «τερματική» συσκευή στην οποία ουσιαστικά τερματίζει το ρεύμα παρά ως ένα μέσο μέσα από το οποίο περνά ο ηλεκτρισμός.

Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών στο ερώτημα τι είναι ηλεκτρισμός, απαντούσαν απαριθμώντας ηλεκτρικές συσκευές, όπως ψυγείο, πλυντήριο, πορτατίφ, κ.ά. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουμε μέσα από την ερμηνεία των ζωγραφιών των παιδιών σε συνάφεια με τα στοιχεία της έρευνας των Solomonidou & Kakana (2000).

Γενικότερα, η διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ δεν σημείωσε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Όμως, τόσο η διδακτική παρέμβαση με τον παραδοσιακό τρόπο, όσο και με τη χρήση των ΤΠΕ, σημείωσε σημαντική επιτυχία στη επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα ήταν ενδιαφέρον να επιβεβαιωθούν από νέες μελέτες σε μεγαλύτερο δείγμα νηπίων. Προβληματισμοί που αναδύονται οι οποίοι αποτελούν προοπτικές για μελλοντικές έρευνες, συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Ποιός τύπος εκπαιδευτικού λογισμικού θα ήταν ωφέλιμος να χρησιμοποιηθεί σε μια διδακτική παρέμβαση με θέμα τον ηλεκτρισμό στο νηπιαγωγείο;
- Κατά την υλοποίηση μια διδασκαλίας με τη βοήθεια των ΤΠΕ ποιά είναι η χρυσή τομή ανάμεσα στη χρήση των ΤΠΕ και της παρέμβασης του εκπαιδευτικού;
- Μια ψυχοκινητική δραστηριότητα κάτω από ποιές προϋποθέσεις θα μπορούσε να εισαχθεί, με τη βοήθεια των ΤΠΕ στην προσχολική τάξη;

Βιβλιογραφία

- Cordes, C., & Miller, E. (Eds.) (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*, College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Dupin, J., & Johsua, S. (1989). Analogies and "Modeling Analogies" in Teaching: Some Examples in Basic Electricity, *Science Education*, 73(2), 207-224.
- Eshach, H., & Fried, M. (2005). Should Science be taught in Early Childhood, *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.

- Fleer, M. (1994). Determining children's understanding of electricity, *Journal of Educational Research*, 87, 248-253.
- Glauert, E. (2005). Making sense in the reception class, *International Journal of Early Years Education*, 13, 215-233.
- Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2012). Preschool science education with the use of ICT: a case study, In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (Eds). *Proceedings of the ESERA 2011 Conference. Science learning and Citizenship, Part 4: ICT and other resources for teaching/learning science* (P. Marzin & J. Lavonen Co-editors for Part 4), 56-62, 5-9 September 2011, Lyon-France (e-book available: <http://lsg.ucy.ac.cy/esera/index.html>)
- Licht, P. (1991). Teaching electrical energy, voltage and current: An alternative approach, *Physics Education*, 26 (5), 272-277.
- Lind, K. (1999). *First Experience in Science, Mathematics and Technology, Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education: Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills*, USA: American Association for the Advancement of Science.
- Loureiro, M., & Depover, C. (2005). Impact of WLABEL exploitation on electricity learning: analysis of the students' conceptual evolution, *Interactive Educational Multimedia*, 11, 190-203.
- Metz, K. (1998). Scientific inquiry within reach of young children, In B. Braser & K. Tobin (Eds.) *International Handbook of Science Education*, UK: Kluwer Academic Publishers.
- Psillos, D., Koumaras, P., & Tiberghien, A. (1998). Voltage presented as primary concept in an introductory teaching sequence on DC circuits, *International Journal of Science Education*, 10(1), 29-43.
- Solomonidou, C., & Kakana, D.-M. (2000). Preschool Children's Conceptions About the Electric Current and the Functioning of Electric Appliances, *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(1), 95-107.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of Greek early childhood teachers, *European Journal of Teacher Education*, 27(1), 29-45.
- Βρατσάλης, Κ., & Βρατσάλη, Ν. (2007). Το παιδαγωγικό εμπόδιο της «ενιαίας και πραγματιστικής γνώσης» και η «Γλώσσα» των φυσικών επιστημών, Στα *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ. Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, 76-82, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007.
- Γώτη, Ε., & Μαρτίδου, Ρ. (2008). «Συνάντηση» νηπιαγωγών και φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο: οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών, Στο Κ. Πλακίτση (επιμ.) *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή, Επιστήμη και Κοινωνία: Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*, 183-195, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 7-9 Νοεμβρίου 2008.
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2007). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλογιαννάκης, Μ. (2009). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση: μια επισκόπηση του πεδίου, *Κίνητρο*, 10, 33-52.
- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Μέρος II), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, Η Εποικοδομητική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κτιστόπουλος, Β. (2006). Μια λέξη, χίλιες εικόνες, Στα *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, 206-208, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007.
- Μωραΐτη, Τζ. & Βαβουγιός, Δ. (2011). Η ιστορία μιας λάμπας που άναψε: Η αφήγηση στη διδακτική των φυσικών επιστημών, στο Κ. Πλακίτση (επιμ.) *Κοινωνιογνωστικές και*

κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, 176-187, Αθήνα: Πατάκης.

Ραβάνης, Κ. (2005). *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση: διδακτική και γνωστική προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Σταυρίδου, Ε., & Κολυμένου, Μ. (2007). Η Επίδραση του Λογισμικού «Φαινόμενα και Μοντέλα του Φυσικού Κόσμου» στην Κατανόηση και Ερμηνεία Ηλεκτροστατικών Φαινομένων, Στο Ν. Δαπόντες & Ν. Τζιμόπουλος, *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη»*, (τόμ. Β'), 200-209, Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007.

Τσιχουρίδης, Χ., & Βαβουγιός, Δ. (2007). Το λογισμικό μέσα από τα μάτια των μαθητών και των μαθητριών. Αξιολογώντας εκπαιδευτικό λογισμικό διδασκαλίας ηλεκτρικών κυκλωμάτων, Στο Α. Κατσίκης, Κ. Κώτσης, Α. Μικρόπουλος & Γ. Τσαπαρλής (επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Διδασκαλία της Φυσικής με Νέες Τεχνολογίες*, 1105-1113, (τόμος Γ'), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 15-18 Μαρτίου 2007.

Μπότσογλου Καφένια

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmpotso@uth.gr

Κακανά Δόμνα – Μίκα

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας

Περίληψη

Είναι πραγματικά ιδιαίτερα ενδιαφέρον, ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, παρόλο που δεν είναι υποχρεωμένα, με ένα φυσικό τρόπο επιλέγουν να θεσπίσουν και να ακολουθήσουν κανόνες στις δραστηριότητες παιχνιδιού που αναπτύσσουν.

Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια σειρά από ερωτήματα: Γιατί η ύπαρξη των κανόνων στη δραστηριότητα παιχνιδιού είναι τόσο σημαντική; Τι είναι αυτό που οδηγεί τα παιδιά στο να δημιουργούν και να υιοθετούν κανόνες στο παιχνίδι τους; Πως αυτοί οι κανόνες λειτουργούν στο πλαίσιο της δραστηριότητας παιχνιδιού; Η εργασία αυτή, στόχο έχει να αποκωδικοποιήσει την λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργούν και ακολουθούν και κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού.

Λέξεις - κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, αυθόρμητο παιχνίδι, κανόνες.

Decoding preschool children's emerged rules during pretend play activities

Abstract

It is really remarkable, that children as they play during spontaneous play activities, although they aren't forced to do, with a "natural" way put their rules in their play.

Due to this fact, many questions are resulted; why the existence of rules in children play activities is so important? What make children to put rules? How these rules operate in the frame of play activity? Are children's rules, influenced from their gender or social patterns?

This paper, aims to decode the operation and the context of rules that preschool children put, in the frame of spontaneous play activities

Keywords: early childhood, rules, spontaneous play activities.

1. Εισαγωγή

Τόσο για τον Huizinga (1980) όσο και για τον Caillois (1991), η δραστηριότητα παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από την αυθόρμητη και εθελοντική συμμετοχή του παίκτη. Όμως, η δραστηριότητα παιχνιδιού κατευθύνεται από τους κανόνες, που παρά τη φαινομενικά περιοριστική τους φύση, λειτουργούν καθοριστικά για την ανάπτυξή της. Σύμφωνα με τον Grey, (2009) το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που κάποιος την επιλέγει αυθόρμητα, αλλά το ίδιο δεν είναι μια αυθόρμητη δραστηριότητα. Οι κανόνες του παιχνιδιού μπορούν είτε να αποτελούν ένα μέρος του, είτε να επιβάλλονται έμμεσα από το περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του. Κάποιες δραστηριότητες παιχνιδιού μέσα από τους κανόνες τους, καθορίζουν τις κινήσεις, ακόμη και τον αριθμό των παικτών που θα εμπλακούν σε αυτές. Σε άλλες περιπτώσεις οι κανόνες του παιχνιδιού επιλέγονται και χρησιμοποιούνται από τα ίδια τα

παιδιά. Σύμφωνα με τον Caillois (1991), όταν τα παιδιά αναπτύσσουν δραστηριότητες παιχνιδιού που εντάσσονται στην κατηγορία συναγωνισμού 'agon':

- Αναπτύσσουν τους δικούς αυθόρμητους κανόνες στο παιχνίδι;
- Επιλέγουν και υιοθετούν τους κανόνες από κοινού
- Υπακούουν τους κανόνες που δημιουργούν
- Δημιουργούν χώρο για το παιχνίδι τους
- Υποθέτουν ότι κάθε παιδί θα δώσει τον καλύτερο του εαυτό για να νικήσει
- Υπάρχει μια συμφωνία ότι οι κανόνες ισχύουν για όλα τα παιδιά.

Ύπαρξη των κανόνων, μπορεί κάποιος να διακρίνει και στα παιχνίδια αντικείμενα, τα οποία μέσα από τον σχεδιασμό τους και τον τρόπο χρήσης που προτείνουν, εντάσσουν τα παιδιά σε ένα σύστημα από κανόνες υποδεικνύοντας στα παιδιά τον τρόπο που μπορούν να παίξουν με αυτά.

2. Οι κανόνες στη δραστηριότητα παιχνιδιού

Για τη σχέση αντίθεσης που δημιουργεί η ύπαρξη κανόνων στις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού ο Wallon (1997) υποστηρίζει ότι οι κανόνες αποτελούν το σημείο ανατροφοδότησης της λειτουργίας και του περιεχομένου της δραστηριότητας παιχνιδιού. Δημιουργούν κίνητρα και στόχους που τα παιδιά καλούνται να κατακτήσουν. Η ισορροπία ανάμεσα στη αυθόρμητη και στην κανονιστική φύση του παιχνιδιού είναι ευαίσθητη. Σύμφωνα με τον Wallon (1977) οι κανόνες μπορούν να λειτουργήσουν με έναν διττό τρόπο: ενώ δίνουν νόημα στη δραστηριότητα παιχνιδιού, τη ίδια στιγμή κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να περιορίσουν ή ακόμη και να εξαφανίσουν τη χαρά που προσφέρει στον παίκτη το παιχνίδι. Ο Vygotsky (1978) και ο Huizinga (1980) υποστηρίζουν ότι κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού έχει κανόνες, και καθώς η δραστηριότητα παιχνιδιού γίνεται περισσότερο περίπλοκη, οι κανόνες γίνονται περισσότερο εμφανείς. Οι Jordan, Cowan και Roberts (1995, p. 340): ορίζουν τους κανόνες ως: "οδηγίες ή απαγορεύσεις της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι κοινές για όλους στην εφαρμογή τους, ή τουλάχιστον προορίζονται να ισχύσουν εξίσου για όλα τα άτομα μιας ομάδας».

Όπως σημειώνει ο Juul (2005) η γοητεία της δραστηριότητας παιχνιδιού προκύπτει μέσα από την κοινή κατανόηση των κανόνων και της σημασίας τους. Καθώς τα παιδιά παίζουν στο πλαίσιο του παιχνιδιού προσποίησης, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους να υποδύονται ρόλους, κυρίως μέσα από τη δομή και τη λειτουργία των κανόνων (Curran, 1999). Κάτω από αυτήν την οπτική οι κανόνες μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν την προσπάθεια των παιδιών να αποτελέσουν μέρος μιας ομάδας, έναν τρόπο με το οποίο δομούν την κουλτούρα με τους συνομήλικούς τους (peer culture). Τα παιδιά δημιουργώντας και υιοθετώντας κανόνες γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους. Ακόμη, μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά όχι μόνο αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις γνώσεις τους, αλλά στην πραγματικότητα χρησιμοποιούν τις ικανότητες τους και τις γνώσεις τους, με στόχο να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν κοινωνικές δομές, με μια λογική που αντιστοιχεί στην ζωή των ενηλίκων. (Corsaro, 1985). Σύμφωνα με τον Alcock, (2007) τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να επιβάλλουν τις προσωπικές τους επιθυμίες στους γενικούς στόχους και τους κανόνες μιας συλλογικής δραστηριότητας. Έτσι λοιπόν παίζοντας, αναδημιουργούν και διαπραγματεύονται κανόνες, με στόχο να εξηγήσουν και να κατανοήσουν τους ρόλους που παρατηρούν στον κόσμο. Σύμφωνα με τη Bruce (2001) τα παιδιά δημιουργώντας κανόνες στη δραστηριότητα παιχνιδιού που αναπτύσσουν, ουσιαστικά ελέγχουν το παιχνίδι τους. Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι οι κανόνες "συνοψίζουν, οργανώνουν και σταθεροποιούν μια σειρά από λεπτομέρειες που επιτρέπουν στη δραστηριότητα παιχνιδιού να πραγματοποιηθεί» (Heritage, 1978:94).

Οι κανόνες μπορούν να θεωρηθούν ως το πλαίσιο που τα παιδιά βάζουν στις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού που αναπτύσσουν αλλά το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί το κάνουν. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που οι κανόνες προσθέτουν στο παιχνίδι, που κάνει τα

παιδιά να τους δημιουργούν και να τους υιοθετούν; Ο Huizinga (p.17) υποστηρίζει ότι κανόνες «κρατούν» την δραστηριότητα παιχνιδιού στον πραγματικό κόσμο. Καθώς τα παιδιά «μεταμορφώνουν» τον πραγματικό κόσμο όταν παίζουν μέσα από τη διαδικασία των σημειολογικών μεταλλάξεων, βάζουν κανόνες που ίσως βοηθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στη φαντασία και στη πραγματικότητα. Καθώς τα παιδιά δανείζονται κανόνες από τη ζωή των ενήλικων, (Maynard, 1985), δημιουργούν ένα ρεαλιστικό, πραγματικό πλαίσιο για τη δραστηριότητα παιχνιδιού που αναπτύσσουν.

2.1. Αποσαφήνιση όρων

Σε μια γενική θεώρηση, οι κανόνες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ηθικούς και λειτουργικούς. (Hainnikaiine, 2005). *Οι ηθικοί κανόνες, αναφέρονται σε θέματα όπως είναι η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη, και η δίκαιη κατανομή των υλικών.* Αποτελούν κατηγορικές κρίσεις για το είναι σωστό ή λάθος και στηρίζονται στην αντίληψη που έχει ο παίκτης για τη δικαιοσύνη. Οι λειτουργικοί κανόνες, είναι περισσότερο νόρμες που αφορούν σε συμπεριφορές οι οποίες δομούν και ρυθμίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σε κοινωνικά συστήματα. *Στηρίζονται στην αντίληψη που έχει ο παίκτης για τη κοινωνική οργάνωση.* Συμφωνούνται συνήθως μεταξύ των παικτών, και είναι σε μία διαρκή διαδικασία διαπραγμάτευσης.

Στη προσχολική ηλικία οι κανόνες που τα παιδιά βάζουν κατά τις δραστηριότητες παιχνιδιού που αναπτύσσουν συνήθως ονομάζονται συμφωνίες, καθώς τα παιδιά κάνουν άτυπα συμβόλαια μεταξύ τους, υιοθετώντας ένα «αναδυόμενο» σύστημα κανόνων που το διαλέγουν τα ίδια. Τα παιδιά κάνουν αυτές τις συμφωνίες μόνο για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, μόνο για μια φορά. Αυτή η μοναδική συμφωνία διαρκεί ακριβώς όσο και το παιχνίδι των παιδιών, με το τέλος του, παύει να ισχύει. Σύμφωνα με τον Vigotsky (1978: 95) σε κάθε παιχνίδι φαντασίας, «υπάρχουν κανόνες-όχι κανόνες που υιοθετούνται από την αρχή, αλλά κανόνες που αναδύονται από τα φανταστικά σενάρια που αναπτύσσουν τα παιδιά».

Ακόμη, τα παιδιά, νιώθουν την ανάγκη να προστατεύουν τους κανόνες που τα ίδια θέτουν. Κάθε παίκτης που παραβιάζει τους κανόνες, προκαλεί τη δυσαρέσκεια των άλλων. Ο Huizinga, (1980) ονομάζει τον παίκτη που παραβιάζει τους κανόνες ή τους αγνοεί "spoil-sport". Ο "spoil-sport" παίκτης, αποτελεί, «κίνδυνο» για το παιχνίδι, που μπορεί ακόμη να τερματίσει και τη δραστηριότητα παιχνιδιού.

3. Οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας, ήταν απαραίτητο να ορίσουμε τι θα μπορούσε να θεωρηθεί κανόνας κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μας διαδικασίας. Έτσι λοιπόν, προκειμένου να είναι ξεκάθαρο στον ερευνητή τι είναι κανόνας και τι όχι, υιοθετήσαμε τον ορισμό των Jordan, Cowan and Roberts (1995, p. 340) σύμφωνα με τον οποίο: "Λέγοντας κανόνες, εννοούμε οδηγίες ή απαγορεύσεις της συμπεριφοράς που ισχύουν για όλους στην εφαρμογή τους, ή τουλάχιστον εφαρμόζονται εξίσου, στα μέλη μιας ομάδας. Αυτοί οι κανόνες, στη λεκτική τους διατύπωση έχουν κάποια κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά όπως τις λέξεις: πρέπει, δεν πρέπει, απαγορεύεται, συχνά, πάντως.

3.1. Οι υποθέσεις της έρευνας

Καθώς οι κανόνες έχουν έναν τόσο σημαντικό ρόλο στη δραστηριότητα παιχνιδιού, υποθέτουμε ότι τα παιδιά δημιουργούν ή αλλάζουν τους κανόνες όταν:

Οι κανόνες δεν είναι προφανείς

Οι κανόνες δεν τους ικανοποιούν, και επιλέγουν να τους παραβιάσουν

Τα παιδιά προτιμούν να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού, προκειμένου να στηρίζουν το σενάριο στο πλαίσιο του συμβολικού παιχνιδιού.

Παρόλο που οι αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού βασίζονται στην εθελοντική συμμετοχή των παιδιών και στις αποφάσεις τους, σε πολλές περιπτώσεις αυτές οι αποφάσεις τείνουν να λειτουργούν ως κανόνες.

3.2. Οι στόχοι της έρευνας

Να παρατηρήσουμε που αυτοί οι «αναδυόμενοι» κανόνες , λειτουργούν στις δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών

Να προσδιορίσουμε τους λόγους που ωθούν τα παιδιά να τους δημιουργούν

Να διερευνήσουμε αν συγκεκριμένα παιχνίδια αντικείμενα, κάνουν τα παιδιά να επιλέγουν και να υιοθετούν συγκεκριμένους κανόνες που αντανakλούν στο κοινωνικό πλαίσιο.

3.3. Μεθοδολογία-δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 5 τάξεις νηπιαγωγείων, για περίοδο 2 μηνών, (Μάρτιος- Μάιος, 2009) στην πόλη του Βόλου.

Τα δεδομένα της έρευνας, συλλέχθηκαν με τη χρήση και τον συνδυασμό εθνογραφικών μεθόδων, όπως την μη συμμετοχική παρατήρηση, και την καταγραφή του αυθόρμητου λόγου των παιδιών κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού, αλλά και τη βιντεοσκόπηση των επεισοδίων παιχνιδιού, έτσι ώστε συλλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού.

Ένας οδηγός παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε, ο οποίος κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, βασισμένος στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και στη προηγούμενη εμπειρία των ερευνητών. Σαν μονάδα παρατήρησης επιλέχθηκαν τα επεισόδια παιχνιδιού ανεξάρτητα από τη διάρκεια τους. Οι δραστηριότητες παιχνιδιού θα έπρεπε να στηρίζονταν στη βάση του αυθόρμητου παιχνιδιού.

Συνολικά, 40 επεισόδια αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν τόσο στο εσωτερικό, όσο και στον υπαίθριο σχολικό χώρο στις οποίες συμμετείχαν 90 παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων καταγράφηκαν στοιχεία όπως:

- Τα παιχνίδια, η τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν.
- Η σύσταση της ομάδας (το φύλλο και τον αριθμό των παιδιών).
- Η διάρκεια της δραστηριότητας παιχνιδιού.
- Ο χώρος που πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα.
- Ο τύπος και το περιεχόμενο της δραστηριότητας παιχνιδιού που τα παιδιά ανέπτυσαν.
- Ο βαθμό παρέμβασης/παρουσίας του ενήλικα στις δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την καταγραφή του αυθόρμητου λόγου των παιδιών, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, δεν είχαν καμιά παρέμβαση/εμπλοκή στις 29 από τις 40 δραστηριότητες παιχνιδιού που παρατηρήσαμε. Οι 27 δραστηριότητες παιχνιδιού πραγματοποιήθηκαν στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου και οι υπόλοιπες 13 στον υπαίθριο. Οι τάξεις των νηπιαγωγείων, ήταν διαμορφωμένες σε περιοχές παιχνιδιού, όπως αυτές:

μουσικής, τα μαγαζάκια, το κουκλόσπιτο, της ζωγραφικής, των επιστημών, και οι αυλές τους ήταν εξοπλισμένες με τσουλήθρες, τραμπάλες, κούνιες, κτλ.

Σε όλες τις 40 δραστηριότητες παιχνιδιού που παρατηρήσαμε και καταγράψαμε, τα παιδιά επέλεξαν να δημιουργήσουν και να υιοθετήσουν τους δικούς τους κανόνες. Οι αναδυόμενοι κανόνες των παιδιών αφορούσαν κατά κύριο λόγο την οργάνωση του παιχνιδιού τους και τη διανομή των ρόλων. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι δραστηριότητες που καταγράψαμε μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία του συμβολικού παιχνιδιού. Κάποια παιχνίδια-αντικείμενα, στοιχεία του περιβάλλοντος, ή κάποιες ιδέες των παιδιών, αποτελούσαν τα σημεία αφετηρίας τα οποία οδηγούσαν τα παιδιά στην ανάπτυξη σεναρίων στο παιχνίδι τους.

Μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, τρεις διαφορετικές κατηγορίες κανόνων καταγράφηκαν, παρόλο που και οι τρεις θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην κατηγορία των λειτουργικών κανόνων. Συνολικά καταγράψαμε 71 κανόνες που τα παιδιά δημιούργησαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

α) Κατανομή ρόλων (αναφέρθηκε 32 φορές)

β) Ηγεσία (αναφέρθηκε 17 φορές)

γ) Λειτουργικοί κανόνες που διασφάλιζαν την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας παιχνιδιού (αναφέρθηκε 22 φορές):

4.1. Κατανομή ρόλων

Ο καταμερισμός των ρόλων είναι πολύ σημαντικός για το συμβολικό παιχνίδι, γιατί τα παιδιά καθώς αναλαμβάνουν ρόλους δομούν το σενάριο της δραστηριότητας παιχνιδιού. Η διαδικασία καταμερισμού, μας αποκάλυψε κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με ρόλους που τα παιδιά δανείζονται από τη ζωή των ενηλίκων και τα χρησιμοποιούν σαν σύμβολα στο παιχνίδι τους. Άλλωστε, στην έκθεση της Unesco (1979) η δραστηριότητα παιχνιδιού των παιδιών αναγνωρίζεται ως ο καθρέφτης της κοινωνίας. Τα παιδιά αντανakλούν και αναπαραγάγουν τα κοινωνικά μηνύματα που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, και έτσι η διαδικασία καταμερισμού των ρόλων, πολλές φορές επηρεάζεται και ακολουθεί συμβολισμούς που είναι συνδεδεμένη με τη πραγματική ζωή των ενηλίκων. Για παράδειγμα:

- «Εσύ θα είσαι ο γιατρός, γιατί φορά άσπρα ρούχα.» (*doctor's stethoscope*)
- «Εσύ θα πουλάς και μείς θα αγοράζουμε..» (*μπακάλικο*)» *ταμειακή μηχανή*
- «Είμαι η μαμά» (*παιχνίδι με κούκλες*)

4.2. Ηγεσία

• Τα παιδιά συχνά, τείνουν να αναλαμβάνουν ρόλους ηγεσίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Συνήθως, χρησιμοποιώντας κάποια επιχειρήματα, πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν το δικαίωμα να οργανώσουν και να είναι ηγέτες στις δραστηριότητες παιχνιδιού. Αυτά τα επιχειρήματα μπορεί να αφορούν στην ιδέα που είχε κάποιος για μια δραστηριότητα παιχνιδιού, ή σε κάποιες ιδιαίτερες δυνατότητες που έχουν. Την επιθυμία τους για αναλάβουν ρόλους ηγεσίας, συνήθως τα παιδιά την εκδηλώνουν στην αρχή του παιχνιδιού, δημιουργώντας έτσι το βασικό πλαίσιο που παίζουν. Το να είναι κάποιος ηγέτης, του επιτρέπει να ελέγχει όλα τα άλλα στοιχεία της δραστηριότητας παιχνιδιού: ρόλους των άλλων παιδιών, ανάπτυξη σεναρίου παιχνιδιού, διάρκεια.

- «Είμαι ο αρχηγός της ομάδας, γιατί παίζω καλύτερο ποδόσφαιρο».
- «Εγώ είχα την ιδέα, και θα βάλω τους κανόνες, είναι δικό μου το παιχνίδι».

4.3. Λειτουργικοί κανόνες

Αυτή η κατηγορία των κανόνων, πιστεύουμε ότι αποτελεί την καρδιά της δραστηριότητας παιχνιδιού, μια και καθορίζει τον τρόπο που οι παίκτες συμπεριφέρονται και κινούνται. Αυτό το είδος των κανόνων, προκύπτει είτε από τον ηγέτη, είτε από τα άλλα παιδιά, είτε από κάποιες

ρουτίνες που τα παιδιά ακολουθούν καθημερινά στο νηπιαγωγείο ή ακόμη ύστερα από προτάσεις του/της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, είναι συνήθως ξεκάθαρο, ότι μόνο ένα παιδί την φορά μπορεί να χειριστεί το ποντίκι του υπολογιστή.

«Πρέπει να ανεβαίνουμε ο ένας μετά τον άλλον, ακολουθώντας τη σειρά» (παιχνίδι στη τσουλήθρα).

«Δεν πρέπει να ακουμπάμε το ποντίκι όλοι μαζί» (παιχνίδι με υπολογιστή).

« Η κυρία είπε, ότι μόνο ένας κάθε φορά μπορεί να πουλάει πράγματα στο μαγαζάκι».

Όλοι οι παραπάνω κανόνες, που είδαμε παραπάνω, δημιουργούν και διασφαλίζουν το πλαίσιο ανάπτυξης της δραστηριότητας παιχνιδιού. Χωρίς αυτό το πλαίσιο το παιχνίδι θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Έτσι λοιπόν, αυτοί οι αναδυόμενοι κανόνες φαίνεται να είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της δραστηριότητας παιχνιδιού.

4.4. Προστασία των κανόνων

Μέσα από την παρατήρηση της δραστηριότητας παιχνιδιού, φάνηκε ότι τα παιδιά προστατεύουν με ιδιαίτερο ζήλο τους κανόνες που δημιουργούν (αναφέρθηκε 24 φορές) στην περίπτωση που κάποιος από τους παίκτες προσπαθούσε να τους παραβιάσει.

«Γιατί έφερες 3 μπάλες? Μία είναι αρκετή. Πήγαινε τες πίσω, αλλιώς δε θα παίξεις μαζί μας».

- *«Γιατί ήρθες μπροστά; Αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε την σειρά».*
- *«Δεν θα είσαι πια φίλος μου αν το καταστρέψεις».*

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κανόνων

Σε λίγες περιπτώσεις καταγράψαμε την άμεση εμπλοκή/παρέμβαση του εκπαιδευτικού στη δημιουργία, θέσπιση κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών (11 επεισόδια). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η επιρροή της/του εκπαιδευτικού ήταν πολύ άμεση και καταλυτική *“Μαρία, εσύ θα είσαι ο αρχηγός”*.

Ύστερα, από λίγα λεπτά, η/ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει τα καθήκοντα που έχει ένας αρχηγός: *“Εσύ είσαι ο αρχηγός, άρα εσύ θα τους πεις πώς να παίξουν”*.

Είναι γνωστό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ποιότητα παιχνιδιού που τα παιδιά αναπτύσσουν κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις παρατηρήσεις και καταγραφές των αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού των παιδιών, (29) παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, δεν είχαν καμιά ανάμιξη στο παιχνίδι των παιδιών. Στις περιπτώσεις που είχαν (11 περιπτώσεις) η εμπλοκή τους ήταν άμεση και καθοριστική, κύρια στην απόφαση καθορισμού του «ηγέτη» στο παιχνίδι των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ένα ρόλο -κλειδί, σχετικά με τη ποιότητα των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που τα παιδιά αναπτύσσουν. Η παρουσία του και ο τρόπος που επεμβαίνει είναι καταλυτικός. Γι αυτόν τον λόγο, όλοι όσοι ασχολούνται με το παιχνίδι των παιδιών, πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις πολλές και διαφορετικές «αποχρώσεις» που είναι κρυμμένο σ' αυτό. (Bodrona & Leong, 2006) Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει καταρχήν, γνώση γι όλα όσα μπορούν να προσφέρουν, ώστε να μπορούν να λειτουργούν σαν «σκαλωσιά», Vigotsky (1978) στην πορεία ανάπτυξης του κάθε παιδιού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσουν κάθε στιγμή, σαν σκαλοπάτι, σαν γέφυρα που θα οδηγήσει τα παιδιά ένα βήμα πιο ψηλά.

5. Συμπεράσματα-συζήτηση

Για τα παιδιά το να ακολουθούν και ακόμη περισσότερο το να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες, είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία, η οποία είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική και ηθική τους ανάπτυξη. Οι αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού προσφέρουν στα παιδιά τη

δυνατότητα να οργανώσουν μόνα τους το πλαίσιο της δραστηριότητας παιχνιδιού που θέλουν να αναπτύξουν, να διαλέξουν τους ρόλους που θέλουν, να φτιάξουν με άλλα λόγια τη δική τους «πραγματικότητα παιχνιδιού». Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, φάνηκε ξεκάθαρα ότι παιδιά έχουν «ανάγκη» τη ύπαρξη κανόνων στο παιχνίδι τους, γι αυτό άλλωστε και η ύπαρξη κανόνων καταγράφηκε σε όλες τις δραστηριότητες παιχνιδιού που παρατηρήσαμε. Αλλάζοντας την ταυτότητα και τη χρήση των αντικειμένων τα παιδιά δημιουργούν έναν εικονικό «παιχνιδοχώρο» φτιαγμένο σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Αυτές οι μεταλλάξεις (Elder & Pederson, 1978; Jackowitz & Watson, 1980) συνήθως δανείζονται χαρακτηριστικά από τη ζωή των ενηλίκων, τα οποία, με τη μορφή των κανόνων προσφέρουν στη δραστηριότητα παιχνιδιού μία ρεαλιστική διάσταση.

Οι ρόλοι που επέλεξαν τα παιδιά να αναλάβουν ή να αποδώσουν στους συμπαίχτες τους, φάνηκε να είναι έντονα επηρεασμένοι από τα κοινωνικά πρότυπα που επικρατούν στην καθημερινότητα που μεγαλώνουν. Επίσης, μέσα από την έρευνα μας, φάνηκε πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά το παιχνίδι που δημιουργούν και οι κανόνες που το οριοθετούν. Η περιφρούρηση των κανόνων από τους παίκτες και η αποβολή ή η απειλή αποβολής ήταν κάτι που καταγράφηκε συχνά στο δείγμα της έρευνας μας.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (Holzman, 2009), το παιχνίδι δημιουργεί μία ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία είναι διαφορετική από αυτήν που δημιουργείται σε μη παιγνιώδεις καταστάσεις. Το παιδί συμπεριφέρεται διαφορετικά όταν παίζει. Η δράση μέσα στο πλαίσιο της φαντασίας, είναι απελευθερωμένη από περιορισμούς. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η αυστηρή υπακοή στους κανόνες δεν είναι δυνατή στην πραγματική ζωή, και είναι ευκολότερο μέσα στο πλαίσιο της δραστηριότητας παιχνιδιού. “Στο πλαίσιο της δραστηριότητας παιχνιδιού, το παιδί, συμπεριφέρεται με τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού μεγαλύτερης ηλικίας από τη δικιά του. Στο παιχνίδι, τα παιδιά είναι ένα «κεφάλι ψηλότερα» από τον εαυτό τους (Vygotsky, 1978, p. 102)

Κάτω από αυτήν την οπτική, (Rogers and Evans, 2008) το παιχνίδι για έναν ακόμη λόγο αποτελεί την καρδιά της προσχολικής εκπαίδευσης. Έχοντας στο μυαλό τους τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης που το παιχνίδι δημιουργεί, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά χρόνο και δυνατότητες στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν τη δημιουργία κανόνων, γεγονός που τα βοηθά να κατανοήσουν τις προσδοκίες των άλλων, αλλά και τα δικά τους όρια (Moyles, p.35.) Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους.

Ακόμη, σύμφωνα με την Curran (1999), η αξία του να δημιουργεί κάποιος κανόνες, είναι η συνεχόμενη ανάπτυξη της λογικής σκέψης που είναι συνδεδεμένη την κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να δίνουν συνεχώς δυνατότητες στα παιδιά να παίζουν, έχοντας τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές και να διαχειριστούν μόνα τους τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους (Bergen, 2009). Έτσι τα παιδιά δοκιμάζοντας διαφορετικούς ρόλους θα έχουν εμπειρίες που βοηθούν την κοινωνική τους ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της ταυτότητας τους (Scarlett and New, 2007).

Η έρευνα για τη δραστηριότητα παιχνιδιού των παιδιών, μοιάζει με ένα ταξίδι στη περιπέτεια. Κάθε φορά, ένα νέο στοιχείο αποκαλύπτεται, απλά για να μας εξηγήσει γιατί το παιχνίδι είναι μια τόσο σημαντική και «μαγική» δραστηριότητα για τα μικρά παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Alcock, S. (2007) “Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable”. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 273, 281-293
- Avgitidou, S. & Botsoglou, K. (2002) “Play and learning in Greek early childhood curriculum”. *Researching Early Childhood*, 5, 7-20.

- Bergen, D. (2009) Play as the Learning Medium for Future Scientists, Mathematicians and Engineers. *American journal of play*. Spring, 414
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2006). "Adult Influences on Play". In *Play From Birth to Twelve*. Eds by Doris Pronin Fromberg and Doris Bergen, 167-172. London: Routledge,
- Caillois, R. 1961. *Man, play and games*. New York: Free Press
- Corsaro, W. A., 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Curran, J. M. (1999). Constraints of pretend play: Implicit and explicit rules. **Journal of Research in Childhood Education**, 14(1), 47-55. [EJ 610 268](#).
- Elder, J. L. and Pederson, D., R. (1978) "Preschool children's use of objects in symbolic play". *Child Development*, 49 (2), 500-504.
- Grey, P. (2009) Play as a Foundation for Hunter- Gatherer Social Existence. *American journal of play*. Spring, 477-521
- Hännikäinen, M. (2005) Rules and agreements — And becoming a preschool community of learners', *European Early Childhood Education Research Journal*,13:1,97 — 110
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. London: Routledge
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Jackowitz, E. R.; Watson, W. (1980) "Development of object transformations in early pretend play". *Developmental Psychology*. Vol 16(6), 543-549.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press,.
- Marjatta, K.,(2006).*Play Culture in a changing world*. Open University Press Berkshire
- Maynard, D. W. (1985) "On the Functions of Social Conflict Among Children". *American Sociological Review*, Vol. 50, No. 2: pp. 207-223
- Moyses. J. (2005). *The excellence of play*. Philadelphia: Open University Press.
- Rogers, S., & Evans, J.(2008). *Inside Role-Play in Early Childhood Education* New York: Routledge.
- Scarlett, W. G and S. New, R. (2007). "Play and Gender". In *Early childhood education: an international encyclopedia*. Edited by Rebecca S. New and Moncrieff Cochran. New York: Praeger Publishers.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Χώρος που διαδραματίζεται το παιχνίδι

Συνολικός χρόνος παρατήρησης

Συνολικός αριθμός παιδιών που συμμετείχαν στη δραστηριότητα παιχνιδιού
Αγόρια Κορίτσια

Περιεχόμενο της δραστηριότητας παιχνιδιού

Χρονική διάρκεια του παιχνιδιού

Πως σταματάει η δραστηριότητα παιχνιδιού

Ποια είναι η επόμενη δραστηριότητα

Βαθμός επέμβασης /συμμετοχής του ενήλικα στο παιχνίδι

Καταγραφή διαλόγων σχετικά με κανόνες που βάζουν τα παιδιά

Άλλες παρατηρήσεις

Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και οι Προοπτικές του Ρόλου της

Εισαγωγή

Ο λόγος για τη θέση και τη λειτουργία των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη προκαλεί πάντα μια αμηχανία, η οποία σχετίζεται τόσο με το θεσμικό ρόλο της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση, γενικά, όσο και με τα επιμέρους ζητήματα της διδακτικής της αξιοποίησης, ζητήματα που αναπόφευκτα επικεντρώνονται στους παράγοντες της "διδακτικής σχέσης", δηλαδή στον εκπαιδευτικό, στο μαθητή, στο λογοτεχνικό κείμενο (και στις λειτουργίες του). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Προσχολική,¹ μια τέτοια αμηχανία φαίνεται ότι υποσκιάζει ακόμη και τις γενικόλογες εξαγγελίες των τελευταίων *Αναλυτικών Προγραμμάτων [Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) (2002)]*,² τις ειδικότερες ρυθμίσεις (φανερές και κρυφές) του *Ωρολόγιου Προγράμματος* ή τις πιο συγκεκριμένες προτάσεις του *Οδηγού Νηπιαγωγού* (2006), υπονομεύοντας, τελικά, τις διαθέσεις των διδασκόντων.³ Οι τελευταίοι, ωστόσο, αν και θεωρούνται υπεύθυνοι για την πραγμάτωση αυτών των εξαγγελιών/προθέσεων, ή είναι επιφορτισμένοι με την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα μπορούσαν να εγγυηθούν την άρτια υλοποίηση των προτάσεων που διατυπώνονται, δεν είναι λογικό να αντιμετωπίζονται πάντα ως υπόλογοι μιας συνολικής προσπάθειας αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών πραγμάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά τη Λογοτεχνία. Εξάλλου, οι τρόποι που προτείνονται θεσμικά για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων δεν προστατεύονται ουσιαστικά ή δεν υπερβαίνουν εύκολα το θεσμοθετημένο σύστημα διδακτικών σχέσεων, ενώ αναλώνονται στο επίπεδο ατομικών κυρίως προσπαθειών που, αν και θεμιτές, κατά κανόνα δεν καταξιώνονται συλλογικά (Αποστολίδου, 1999: 11). Εκθέτοντας, λοιπόν, στην αρχή κάποιες διαπιστώσεις που αφορούν την πραγματική θέση της Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και το δυνητικό ρόλο του/της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και τον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, θα διευρύνουμε στη

¹ Περισσότερες πληροφορίες για την ιστορική "διαδρομή" και παρουσία της Λογοτεχνίας σε επίσημα Προγράμματα και Οδηγούς για το Νηπιαγωγείο, βλ.: Καρακίτσιος, Ανδρέας (2005). «Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση». Στο: Καλογήρου, Τζίνα, και Λαλαγιάννη, Κική (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 173-193.

² Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Τόμ. Α', Β'* (2002), όπου ενσωματώνονται τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2000), είναι εμφανής η προσπάθεια αναμόρφωσης του περιεχομένου των σπουδών και του ύφους των διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα τα γνωστικά αντικείμενα κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης, αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο και καταλήγοντας στο Λύκειο. Τα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κάτω από τον τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής», εμπεριέχονται στο Β' τόμο των παραπάνω Προγραμμάτων. [Περισσότερα για τα Προγράμματα αυτά, βλ. και: Ντολιοπούλου, Έλση (2002). «Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Μερικές Πρώτες Σκέψεις». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 26: 72-77].

³ Τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., καθώς και ο *Οδηγός Νηπιαγωγού*, έρχονται να αντικαταστήσουν τα παλαιότερα: *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου* [(Π.Δ. 486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α'). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.] και *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1990), αντίστοιχα. (Για μια συγκριτική θεώρηση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ με τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα, βλ.: Λιόλιου, 2002).

συνέχεια την αναφορά μας στις θεωρητικές και πρακτικές προοπτικές αξιοποίησης του λόγου των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στις διαδικασίες της τάξης του Νηπιαγωγείου.

Στα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, τα οποία κάτω από το γενικό τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής» ενσωματώνονται στο Β' τόμο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2002β), η Λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο άλλων ενοτήτων ή γνωστικών περιοχών και συνδέεται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων (Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας-Έκφρασης και Πληροφορικής). Στην ενότητα «Παιδί και Γλώσσα», συγκεκριμένα, ως «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» αναφέρονται: η διήγηση εμπειριών και η περιγραφή γεγονότων, η σύνθεση ιστοριών και η εύστοχη χρήση λεκτικών συνόλων/σχημάτων, η σταδιακή κατανόηση της μεταφορικής χρήσης και η συνειδητοποίηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας, η απομνημόνευση/απαγγελία ποιημάτων (λαχνισμάτων, αινιγμάτων, γλωσσοδετών, κ.λπ.) ή μικρών (θεατρικών) ρόλων, η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με διάφορα είδη έντυπου λόγου (εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, χάρτες, κ.λπ.), η παραγωγή γραπτού λόγου και η συνειδητοποίηση της λειτουργικής χρησιμότητάς του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 703-708). Και σε άλλες ενότητες, πάντως, όπως: «Παιδί και Μαθηματικά», «Παιδί και Περιβάλλον», «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση», ακόμη και στην ενότητα «Παιδί και Πληροφορική», η λογοτεχνική έκφραση συγκαταλέγεται ανάμεσα στις δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν. Έτσι, μια ιστορία ή ένα ποίημα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην κατανόηση των αριθμητικών ποσοτήτων ή να τα εμπλέξει σε μαθηματικές μυθοπλασίες (με τη βοήθεια υποθετικών/δυνητικών ερωτήσεων του τύπου: «Τι θα συνέβαινε/Τι θα μπορούσε να συμβεί, αν...;») (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 708-711).

Η ανάγνωση ιστοριών, μύθων, θρύλων ή παραμυθιών, μια απλή ή έμμετρη αφήγηση, μπορούν να επενδύσουν μια κοινωνική εμπειρία, να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς κατανόησης των σχετικών με το περιβάλλον εννοιών, να αποτελέσουν ευκαιρία περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης ή συνειδητοποίησης της περιβαλλοντικής αλληλεπίδρασης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 711-721). Μια συζήτηση, ένα θεατρικό παιχνίδι ή διάφορες (καλλιτεχνικές) δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται και με τη Λογοτεχνία, προσφέρουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ιδεών και συναισθημάτων, εικαστικής δημιουργίας και άλλων τεχνικών κατασκευών ή συναφών δραστηριοτήτων, επαφής με είδη παραδοσιακής τέχνης, ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών και της εκφραστικής τους δεξιότητας, δημιουργικής αξιοποίησης της φαντασίας τους, κατανόησης των κοινωνικών κωδίκων και συμβάσεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 721-728). Τέλος, ακρόαση μουσικής, ιστοριών και παραμυθιών, θεατρικές ή γλωσσικές δραστηριότητες, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση και εμπειρία ή να τα καθοδηγήσουν στη δημιουργική εξερεύνηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στη συνετή και όχι άσκοπη χρήση του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 729-730). Παράλληλα, στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ., η καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης» έχει τη δυνατότητα να εξελίξει περαιτέρω τη δυναμική των παραπάνω δραστηριοτήτων σε όλες τις ενότητες, εμπλουτίζοντας ουσιαστικότερα τη διδακτική πράξη στο Νηπιαγωγείο. Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, είναι προφανές ότι η Λογοτεχνία δεν αυτονομείται ως διδακτικό αντικείμενο ή γνωστική περιοχή, αλλά προβάλλεται ως βοηθητικό εργαλείο, ως μέσο που θα διευκολύνει τα παιδιά να βιώσουν ολοκληρωμένα τις εμπειρίες μάθησης στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης.

Στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (2006), ο οποίος βασίζεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2002β), τα δεδομένα αναφορικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο δε διαφοροποιούνται αισθητά, αν και είναι εμφανής η προσπάθεια που καταβάλλεται να φωτιστούν κάποιες ασαφείς πλευρές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και να διατυπωθούν συγκεκριμένες προτάσεις. Ωστόσο, ούτε στον *Οδηγό* εξασφαλίζεται η αυτόνομη παρουσία της Λογοτεχνίας, παρά το ότι τονίζεται πολύ ο καταλυτικός της ρόλος στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Προβάλλεται, πάντως, ως «φυσικό και

επιθυμητό» να κυριαρχούν τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά (ποίηση, θέατρο, παραμύθια, τραγούδια, αινίγματα), επειδή, «εκτός από την εξοικείωση με τη γραπτή γλώσσα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στην ψυχική και λογοτεχνική τους καλλιέργεια, στην ψυχαγωγία τους και στη μύησή τους στην ομορφιά του γραπτού λόγου και στην απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η ανάγνωση» (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 113).⁴ Εδώ, η αναφορά στην ανάγνωση, αν και συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο πρακτικών «λειτουργικού γραμματισμού», κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και παρουσιάζεται ως αφετηριακή διαδικασία για περαιτέρω δραστηριότητες, διαθεματικές ή αμιγώς λογοτεχνικές (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 106-113).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του προφορικού λόγου των νηπίων προτείνεται η ανάγνωση και η αφήγηση παραμυθιών, η ύπαρξη «ώρας ανάγνωσης παραμυθιού», προβλέπονται παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύεται η ψυχική ισορροπία και η καλλιέργεια των νηπίων μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 98-106). Έτσι, εκτός από την εξυπηρέτηση "αλλότριων" στόχων, γίνεται εμφανές ότι η Λογοτεχνία διεκδικεί ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσω της προβολής προτύπων και αναπαραγωγής θεμελιωδών ιδεών, ενώ συνεισφέρει ιδιαίτερα στην κατανόηση της λειτουργίας της γραπτής γλώσσας (μέσα από ποιήματα, λαχίσματα, κ.λπ.). Παράλληλα, επισημαίνεται η προσέγγιση της γλώσσας και της μάθησης, γενικότερα, μέσω λειτουργικών εμπειριών που μπορούν να αντλήσουν τα παιδιά από τη Λογοτεχνία, αναδεικνύεται ο ρόλος της βιβλιοθήκης της τάξης και η ψυχαγωγική αξία της Λογοτεχνίας (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 106-125). Τέλος, αναγνωρίζονται οι θετικές συνέπειες της συχνής χρήσης της Λογοτεχνίας στη μαθησιακή εξέλιξη και στη γενικότερη καλλιέργεια των νηπίων (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 144-147).

Συνοψίζοντας, τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. όσο και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, η Λογοτεχνία στο χώρο του Νηπιαγωγείου σχετίζεται με είδη που απευθύνονται/ανταποκρίνονται στην ηλικία των νηπίων, όπως: παραμύθια, μύθοι, τραγούδια και ποιήματα για παιδιά, εικονογραφημένες ιστορίες, θεατρικά κείμενα για παιδιά. Ο ρόλος παρόμοιων κειμένων είναι περισσότερο ενισχυτικός, λειτουργούν δηλαδή ως δίαυλοι, ως μέσα υλοποίησης των στόχων που σχετίζονται με διάφορες διδακτικές περιοχές και ενότητες. Η ανάγνωση, αφήγηση, εικονογράφηση, δραματοποίηση ενός παραμυθιού, μύθου, ποιήματος ή κάποιας ιστορίας ορίζονται ως δραστηριότητες που ενθαρρύνουν, κινητοποιούν, υποστηρίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν γνωστικούς στόχους και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες. Παρά το ότι τα ισχύοντα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ είναι πιο ευέλικτα, σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Αναλυτικά Προγράμματα*, αφού προβάλλουν την «ανάληψη πρωτοβουλιών και αναζήτησης όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τα ίδια τα παιδιά» (Λιόλιου, 2002: 14), και παρά τις επισημάνσεις για τη συμβολή της Λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η Λογοτεχνία δεν αξιοποιείται για τη Λογοτεχνία την ίδια και για τους μαθητές ως "αναγνώστες" εντάσσεται στα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αναφέρονται και στις πέντε κυρίαρχες γνωστικές ενότητες, οι οποίες συγκροτούν το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ως προς τις βαθύτερες (δυνητικές) λειτουργίες της. Και αυτό, στο χώρο του Νηπιαγωγείου, όπου οι συχνές και ευχάριστες εμπειρίες των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα ενισχύουν την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τα κείμενα (Clay, 1976), ενώ η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να παραμείνει αυθεντική και να λειτουργήσει ανόθευτα, αναδεικνύεται σε κύριο ζήτημα. Ωστόσο, στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., γενικά, όσο και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, η Λογοτεχνία έχει την "τιμητική" της στην οργάνωση της

⁴ Η άποψη αυτή, η οποία παρατίθεται στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* από τις συγγραφείς του, ανήκει στη Ν.Γκλιάου [βλ. σχετικά: Γκλιάου, Νικολέττα (2005). «Λογοτεχνία και Διαθεματικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». Στο: Γερμανός Δ., Μπίκος Κ., Μπυρμπίλη Μ., Παναγιωτίδου Ε. και Μπότσογλου Κ. (επιμ.). *Η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 449-456].

βιβλιοθήκης της τάξης, χωρίς όμως ιδιαίτερες διευκρινιστικές οδηγίες για τη σύσταση και την καθημερινή λειτουργία της.⁵

Παρεμφερής με τη θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και τον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, φαίνεται να είναι και ο ρόλος που επιφυλάσσεται για το/τη νηπιαγωγό. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αφήνεται να εννοηθεί ότι ο/η νηπιαγωγός χρειάζεται (ή επιβάλλεται;), ανάμεσα στα άλλα, να ενεργεί με βάση τις ίδιες αρχές που ισχύουν, γενικά, κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη, δηλαδή να βοηθά, να συνεργάζεται, να διευκολύνει τα παιδιά στις προσπάθειές τους, να οργανώνει ενδιαφέρουσες και ελκυστικές γι'αυτά δραστηριότητες, κ.λπ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 696). Μεταφέροντας αυτές τις αρχές στο χώρο της Λογοτεχνίας, θα σήμαιναν για το/τη νηπιαγωγό: να οργανώσει μια πλούσια βιβλιοθήκη, να ενθαρρύνει την επαφή των παιδιών με τα βιβλία, να τα προτρέπει να αφηγηθούν, να εικονογραφήσουν μια μυθοπλασία, να δραματοποιήσουν ένα παραμύθι, ένα ποίημα ή μια εικονογραφημένη ιστορία, κ.ά. Ο *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ωστόσο, επεκτείνει λίγο περισσότερο την εμβέλεια αυτού του ρόλου, αν και δεν τον οριοθετεί με σαφήνεια, προτείνοντας κάποιες ιδέες, π.χ. για την αρτιότερη οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης ή για μια "πιο ελκυστική" γωνιά βιβλιοθήκης της τάξης, καθώς και αρκετές δραστηριότητες (θεματικές και διαθεματικές) ως λειτουργικά πιο αποτελεσματικές που να περιλαμβάνουν συζητήσεις, διατύπωση υποθέσεων και προβληματισμών, δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, κ.ά. (Ηλιόπουλος, 2007).

Μολονότι είναι σαφές ότι ο/η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τα κείμενα για την υποστήριξη του «αναδυόμενου γραμματισμού», καθώς η Λογοτεχνία τείνει «να υπηρετεί» την κατάκτηση ή την εκμάθηση της γλώσσας, τονίζεται, εντούτοις, το πόσο σημαντικό είναι να ακούει και να σέβεται ο/η νηπιαγωγός τις επιθυμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του/της, εμπλέκοντάς τους στην οργάνωση του καθημερινού προγράμματος (project) (Κάντζου & Νικολούδη 2004: 80-81, Τσιμπιρίδου 2002: 54-56), καθώς και να αποδεσμεύει τα λογοτεχνικά κείμενα από το στενά διδακτικό τους σκοπό (π.χ. εισαγωγή σε μία έννοια), αφήνοντάς τα να λειτουργήσουν ως λόγος, ως έκφραση. Χρειάζεται, ωστόσο, ο/η νηπιαγωγός να γνωρίζει καλά και τα παιδιά και τα (λογοτεχνικά) βιβλία, για να ταιριάξει «την πολύπλοκη μοναδικότητα και των δύο» (Σπινκ, 1990: 96-97). Έτσι, πέρα από την πραγματική του διάσταση αυτός ο ρόλος, παρουσιάζεται και δυνητικά επιφορτισμένος με την οργάνωση του κατάλληλου κλίματος, όπου το παιδί θα έχει τις ευκαιρίες να έρθει σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα, θα κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του για τη λογοτεχνική εμπειρία, θα αναζητήσει τη λογοτεχνική απόλαυση. Ένα τέτοιος ρόλος, πάντως, είναι εμπυχωτικός, διαμεσολαβητικός, υποστηρικτικός και σε καμία περίπτωση καθοδηγητικός.

Ειδικό βάρος, τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. όσο και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, δίνεται στο ρόλο του/της νηπιαγωγού στην οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης αλλά και στη δυνατότητα επαφής του/της με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών σε ό,τι αφορά τα λογοτεχνικά βιβλία που διαβάζονται και δανείζονται ή διακινούνται στο χώρο του Νηπιαγωγείου.⁶ Δυνητικά, λοιπόν, αυτός ο ρόλος διαγράφεται πολυδιάστατος και ικανός από μόνος του να διευρύνει τα όρια της σχολικής τάξης και του λογοτεχνικού κανόνα, καλώντας τα παιδιά, π.χ., να φέρνουν αγαπημένες αφηγήσεις από το σπίτι τους, για να τις ακούν και οι άλλοι, ή παρακινώντας αλλοδαπούς μαθητές να κοινοποιούν το δικό τους πολιτισμό μέσα από τις αφηγήσεις των χωρών τους.

Με βάση όλες αυτές τις διαπιστώσεις και τις σκέψεις για την πραγματική θέση της

⁵ Περισσότερα για τη βιβλιοθήκη της τάξης του Νηπιαγωγείου, βλ.: Γκλιάου, Νικολέττα (2003). «Βιβλιοθήκη στο Νηπιαγωγείο: Χώρος Δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 35: 14-21

⁶ Πολλές ιδέες για δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να οργανωθούν με κέντρο τη «Βιβλιοθήκη της Τάξης», περιγράφονται λεπτομερειακά στο βιβλίο του Φιλίπ Μπρασέρ (2005): *1001 Δραστηριότητες για να Αγαπήσω το Βιβλίο: Διηγούμαι, Ανακαλύπτω, Παίζω, Δημιουργώ*. Μτφρ. Εύη Γεροκώστα. Αθήνα: Μεταίχιμο. Ειδικότερες προτάσεις για δραστηριότητες που εμπλέκουν το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών καταθέτει και η Τασούλα Τσιλιμένη (2008): «Παρεμβατικές Δράσεις στους Γονείς για την Καλλιέργεια της Βιβλιοφιλίας σε Παιδιά Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα, Καλογήρου Τζίνα και Χαλκιαδάκη Άβα. *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 95-106.

Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και τις προοπτικές αξιοποίησης των λογοτεχνικών αφηγήσεων, καθώς και το (δυναμικό) ρόλο του/της νηπιαγωγού, γίνεται προφανές ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου και ο τόπος της Λογοτεχνίας θα μπορούσαν να συνδέονται με μια συνεχή και αμοιβαία γονιμοποίηση, λειτουργώντας ως δύο «συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας» (Αναγνωστοπούλου, 2002: 19).

Ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, γενικά, με όλες τις παραμέτρους που τον υποστασιοποιούν και τις διεργασίες που τον ενεργοποιούν, συνιστά το μεταίχμιο μεταξύ της ατομικότητας και της κοινωνικότητας, ενώ παρεμβάλλεται ανάμεσα στις διαδικασίες του (απόλυτου) οικογενειακού προσδιορισμού των νηπίων και σε εκείνες που διευρύνουν το συσχετισμό τους με άλλα άτομα, όχι μόνο ομήλικα, οδηγώντας τα σταδιακά από την ανασφάλεια στην αυτονομία (Αναγνωστοπούλου, 2002: 49). Τα παιδιά, τα οποία βιώνουν φαντασιακά την πραγματικότητα και έντονα την υπερπραγματικότητα των πρώτων χρόνων (βρεφικών και νηπιακών) της ζωής τους, όταν η ωρίμαση βρίσκεται στα πρώτα της στάδια ως διαδικασία και δε λειτουργεί ακόμη ανασταλτικά, μεταβαίνουν στη σαφώς προσδιορισμένη σχολική πραγματικότητα. Προηγουμένως, ωστόσο, έχουν κατηγοριοποιήσει το μικρόκοσμό τους μέσα από τη γλώσσα, δηλαδή τη «λεξικογραμματική» («lexicogrammar») (Halliday, 1985), η οποία και διαμορφώνει «τη βασική εμπειρία της ανθρώπινης ύπαρξης» (Halliday, 1999: 19), της δικής τους ύπαρξης. Με την είσοδό τους, ωστόσο, στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αναπλασιάζουν, δηλαδή αναμορφώνουν αυτή τη «βασική εμπειρία» τους, μετατρέποντάς τη σε «νόημα» πάντα, βέβαια, με τη βοήθεια της «γραμματικής» (Halliday, 1999: 20). Η «γραμματική» που αντιπροσωπεύει «μια θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας», αφού διαχωρίζει την εμπειρία αυτή σε «σχήματα» από τα οποία κάθε ένα αποδίδει ένα «γεγονός», συνίσταται σε ρηματικές και ονοματικές κατηγορίες, σε επιρρηματικές και εμπρόθετες φράσεις, οι οποίες καλύπτουν λειτουργικά τις επικοινωνιακές μας ανάγκες, ορίζουν ουσιαστικά τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και μας προσδιορίζουν κοινωνικά ως άτομα (Halliday, 1999: 21).

Σε μια τέτοια κατάσταση τα παιδιά νοηματοδοτούν τον από εμπειρικό τους κόσμο μέσα από μια αναμορφωμένη οπτική γωνία θεώρησης και αντίληψής του. Μη κατανοώντας, όμως, άμεσα τους όρους της αναμορφωτικής αυτής μετάβασης, καθώς και τις συνέπειες των συμβάσεων που τα εμπλέκουν σε πιο σύνθετες ή πρωτόγνωρες διαδικασίες, καταφεύγουν στην υπερπραγματικότητα της φαντασίας. Με τη βοήθεια κυρίως του παιχνιδιού, όπου η εμπειρική πραγματικότητα συνυπάρχει αρμονικά με το φαντασιακό αντίστοιχό της, ενεργοποιούν όλες τις εγγενείς και δυνατές αρχετυπικές τάσεις της ανθρώπινης φύσης τους, για να τις ανασηματοδοτήσουν. Και εδώ, ακριβώς, έρχεται η Λογοτεχνία μέσω της «σημειογενούς», κατά Halliday (1999: 19), λειτουργίας της γλώσσας αλλά και με παιγνιώδη διάθεση να συμβάλει στον επαναφωτισμό και στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η αναγνώριση από το/τη νηπιαγωγό των ομοιοτήτων που προσδιορίζουν τη σχέση παιχνιδιού και λογοτεχνικής ανάγνωσης — «αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα», «μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί», «ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις (έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας)» και, τέλος, «προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2004: 66-67) — μπορούν να διευκολύνουν πολύ τις διεργασίες της τάξης, μετατρέποντας το "παιχνίδι της ανάγνωσης" σε μια αναγνωστική περιπέτεια για τα παιδιά, μια αναζήτηση των πολλαπλών σχέσεων που μπορούν να έχουν με τα λογοτεχνικά κείμενα. Με την εισαγωγή, μάλιστα, των τεχνικών του παιχνιδιού στις διαδικασίες κατανόησης και γνώσης τα παιδιά εμπλέκονται πιο γρήγορα στις διαδικασίες αυτές, ενώ προχωρούν λιγότερο αντιδραστικά και περισσότερο ευχάριστα στην αναμόρφωση των βασικών τους εμπειριών. Εξάλλου, η τέχνη, γενικά, και η Λογοτεχνία ιδιαίτερα, διατείνεται ο Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund Freud), συνιστά για το δημιουργό υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας, τη νοσταλγία του οποίου θεραπεύει με τη δημιουργία. Παρομοιάζοντας τη λειτουργία του ποιητή, του λογοτέχνη, με το παιχνίδι του παιδιού, υποστηρίζει ακόμη ότι ο ποιητής, όπως το παιδί, δημιουργεί ένα

φανταστικό κόσμο στον οποίο επενδύει συναισθηματικά, διαχωρίζοντάς τον, ωστόσο, σαφώς από τον πραγματικό. Η ύπαρξη, ακριβώς, αυτών των δύο αντιθετικών αλλά αλληλοσυμπληρούμενων κόσμων συγκροτεί την κυρίαρχη δομή της φαντασίας (Φρόντ, 1994: 151-164).

Φαίνεται ότι για το Φρόντ υπάρχει μια «απώλεια κειμένου»⁷ κατά τις διαδικασίες αναμόρφωσης της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία οφείλεται στην καταπίεση που ασκείται από την οργανωμένη κοινωνία, μια «απώλεια» που αναπληρώνεται από ένα άλλο κείμενο «επεξεργασμένο, μεταμορφωμένο», σύμφωνα με χειρισμούς, οι οποίοι είναι ανάλογοι με εκείνους που αξιοποιούνται κατά την παραγωγή ενός λογοτεχνικού κειμένου. Με άλλα λόγια, το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά έναν προνομιακό χώρο, όπου η ύπαρξη δύο κόσμων (του πραγματικού και του φαντασιακού), οι διακειμενικές ανταλλαγές, οι νοηματοδοτήσεις, οι ανασημάνσεις, κ.λπ., δίνουν την ευκαιρία στο υποκείμενο να αναβιώσει τη δυναμική του «απολεσθέντος κειμένου» (Baudry, 1990: 54-55), τη χαμένη του παιδικότητα, να βιώσει την αισθητική λογοτεχνική εμπειρία ως ατομική εμπειρία που θα το βοηθήσει στη «συναλλαγή» του με ό,τι το περιβάλλει (Πολίτης, 1996: 27), να εξασκήσει το φαντασιακό του,⁸ να πειστεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βρίσκονται μπροστά του, για να τα απολαύσει, για να τα αποδομήσει, για να τα χαρεί και "να παίξει" μαζί τους (Χαντ, 2001: 137-138). Δε θα ήταν άτοπο, λοιπόν, να υποστηρίξαμε ότι οι προοπτικές του ρόλου της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο δε χρειάζεται να εξαντλούνται μόνο σε διαθεματικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν τους γενικότερους σκοπούς ή τους ειδικότερους στόχους των ενοτήτων που περιλαμβάνονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, αλλά μπορούν επικεντρωθούν αποκλειστικά σε θεματικές λογοτεχνικές δραστηριότητες, δηλαδή δραστηριότητες που αφορούν μόνο το λογοτεχνικό κείμενο και τις λειτουργίες του. Χωρίς να αναιρεί ή να υποτιμά κανείς, προθετικά ή μη προθετικά, τη δυναμική της γλώσσας που "κατασκευάζει" και κοινωνεί νοήματα μέσω του κειμένου, φαίνεται ότι η εμπειρία του νοήματος υπερβαίνει το ίδιο το νόημα, για να αναδείξει την ιδιαίτερη σημασία της λογοτεχνικής εμπειρίας για το ίδιο το άτομο, επειδή με τη συμβολή της συνειδητοποιεί τις βαθύτερες ουσίες της ύπαρξής του. Επιπλέον, η ουσία των διαδικασιών που το λογοτεχνικό κείμενο εγκαινιάζει δεν είναι απλώς η αναζήτηση της γνώσης που η κειμενική ακολουθία υποβάλλει αλλά η εμπειρία που αυτή συνιστά και διαμέσου της οποίας ο αναγνώστης/ο αποδέκτης επανεργμεύει «την παλιά αίσθηση των πραγμάτων», αισθητοποιεί το ρόλο του και ανασυγκροτεί τον κόσμο του, συμμετέχει προσωπικά σε ό,τι τον αφορά, σκέφτεται κριτικά και διερευνά δημιουργικά (Πολίτης, 1996: 27). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης/ακροατής βρίσκει νόημα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάσει/ακούει με τις γνώσεις του, όταν είναι σε θέση να βασίσει το κείμενο σε δικές του εμπειρίες, αλλά και όταν έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τις λέξεις του κειμένου με τις δικές του και το κείμενο με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, δηλαδή όταν "χτίζει" ο ίδιος το νόημα μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του στις διαδικασίες του κειμένου (Αναγνωστοπούλου, 2002: 20-21). Η Λογοτεχνία είναι μια πολύ σύνθετη εμπειρία μέσα από την οποία καλλιεργούμε το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον αισθητικό τομέα σε μια προοπτική ανάπτυξης του πνευματικού κόσμου του παιδιού, για να την περιορίζουμε στη χρήση ενός μέσου παροχής πληροφοριών ή εξαγωγής διδαγμάτων (Πάτσιου, 2001: 85) ή για να την χρησιμοποιούμε πάντα ως εφελκυστικό για την

⁷ Προφανώς, η έννοια του «κειμένου» εδώ δεν μπορεί να περιοριστεί στο επίπεδο μιας ολοκληρωμένης μονάδας λόγου (discourse), επειδή σχετίζεται περισσότερο με την ήδη "δομημένη" ανθρώπινη εμπειρία που, αν και είναι ή θεωρείται εγγεγραμμένη μέσα στην οντότητα του λόγου, το άτομο μεταφέρει ως απόθεμα κατά τη διαδικασία αναμόρφωσης των (εμπειρικών και ψυχικών) δεδομένων του.

⁸ Το «φαντασιακό» προσδιορίζει τη δραστηριότητα της φαντασίας ή τις δυνατότητες του λόγου, αλλά προσδιορίζεται και ως «διακείμενο»/«μήτρα» του πραγματικού ή ως ο χώρος μέσα στον οποίο αναπτύσσονται οι εικόνες και άλλα προϊόντα της φαντασίας. [Για περισσότερα, βλ.: Σαμαρά, Ζωή (2002). *Τα Άδυτα του Σημείου: Προοπτικές του Θεατρικού Κειμένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 23-32].

επίτευξη γνωστικών στόχων και διαθεματικών δραστηριοτήτων.⁹ Ένας τέτοιος περιορισμός, άλλωστε, θα υποτιμούσε τις προθέσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και του Οδηγού Νηπιαγωγού, ενώ δε θα επέτρεπε την πραγμάτωση των εξαγγελιών και των προτάσεών τους, απομακρύνοντας την προσπάθειά τους από τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής φιλοσοφικής βάσης αντιμετώπισης των διαδικασιών που προσδιορίζουν την τάξη του Νηπιαγωγείου.

Με τις τελευταίες αυτές επισημάνσεις, καθώς και τις προηγούμενες, να συγκροτούν μια υπόθεση εργασίας, όπου η ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα θεωρείται αυτοσκοπός, ή ακόμη και ένα θεωρητικό εργαλείο, οι βασικές αρχές του οποίου αντλούνται από τη σύγχρονη Θεωρία της Λογοτεχνίας και ιδιαίτερα την «Αναγνωστική Θεωρία»,¹⁰ θα ήταν θεμιτό και αναγκαίο να αξιοποιούμε τη λογοτεχνική εμπειρία για την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία και για τους μαθητές στο χώρο του Νηπιαγωγείου.¹¹ Εξάλλου, η εμπειρία, ως προσωπικό βίωμα ή ως ατομικά επεξεργασμένο ερέθισμα που εντυπώνεται ως γνώση ή ξεχωριστό γεγονός, συσχετίζει εμφανώς τη μυθοπλαστική αφήγηση με την πραγματικότητα, μέσα στην οποία υπάρχουν και οι αποδέκτες της Λογοτεχνίας, οι αναγνώστες. Αρχίζοντας, λοιπόν, από το λογοτεχνικό κείμενο και καταλήγοντας στην εμπειρία ή στις εμπειρίες που αυτό μεταφέρει στα παιδιά, μπορούμε να ενεργοποιήσουμε αποτελεσματικότερα τις δυναμικές λειτουργίες της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και να διασφαλίσουμε ευκολότερα τις προοπτικές του ρόλου της.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Βενετία (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Βενετία, και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 335-347.
- Baudry, Jean-Louis (1990). «Ο Φρόνιτ και η “Λογοτεχνική Δημιουργία”». Στο: Καλλιπολίτης,

⁹ Ακόμη και αν η Λογοτεχνία χρησιμοποιείται στην περίπτωση αυτή ως κέντρο του ιστού ενός «Διαθεματικού Προγράμματος Λογοτεχνίας» [σαν αυτό που προτείνει ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος (2003): «Λύκε, λύκε είσαι εδώ;»: π. Παράθυρο, τεύχ. 21: 212-215], δεν είναι σίγουρο ότι προβάλλεται για τη Λογοτεχνία την ίδια ή ότι αναδεικνύονται αυθεντικά οι λειτουργίες της.

¹⁰ Η βιβλιογραφία που αφορά την εφαρμογή θεωρητικών αρχών στη διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πραγματικά εκτενέστατη. Απολύτως ενδεικτικά, βλ.: Benton, Michael, and Fox, Geoff (1992). *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press. Cooper, Charles R. (ed.) (1989). *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Αποστολίδου Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία και Χοντολίδου Ελένη (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Καλογήρου, Τζίνα, και Λαλαγιάννη, Κική (επιμ.) (2005). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική. Παπαντωνάκης, Γεώργιος (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και Νέους*. Αθήνα: Πατάκης.

¹¹ Αυτό επιχειρήσαμε μέσα από λογοτεχνικές δραστηριότητες που προτάθηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού (σεμιναριακού) μαθήματος Επιλογής «Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο» (στο Δ' Έτος του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Παν/μίου Πατρών). Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, εκτός από την εμπλοκή τους στην προβληματική του ζητήματος που σηματοδοτεί ο τίτλος του μαθήματος, προσπάθησαν να συνδυάσουν θεωρητικές διαπιστώσεις και υποψίες με πρακτικές ανάγκες και εφαρμογές. Εργάστηκαν, λοιπόν, διττά: ξεκινώντας από καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, επιχειρήσαν να αναπτύξουν λογοτεχνικές δραστηριότητες σε είδη, όπως: ποίηση, παραμύθι, μικρές ιστορίες-εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά· αξιοποιώντας την άμεση επαφή (των παιδιών) με τη Λογοτεχνία, προσπάθησαν να οδηγήσουν (θεωρητικά) τα νήπια στη βίωση της σχέσης τους με αυτή, πέρα από άλλες γνωστικές διαθεματικές διαδικασίες, αφήνοντας τα λογοτεχνικά κείμενα να λειτουργήσουν από μόνα τους για το κάθε παιδί. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, προχώρησαν και στον πρακτικό έλεγχο των δραστηριοτήτων που πρότειναν μέσα στην τάξη του Νηπιαγωγείου.

- Βασίλης (επιμ.). *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση*. Μτφρ. Λένα Κασίμη. Αθήνα: Εξάντας, σσ. 54-90.
- Clay, M. (1976). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland: Heinemann.
- Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη Πηνελόπη και Μπασαγιάννη Ελευθερία (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ηλιόπουλος, Βαγγέλης (2007). «Φιλαναγνωσία και Νέος Οδηγός για Νηπιαγωγούς». π. *Παράθυρο*, τεύχ. 45: 280-282.
- Halliday, M.A.K. (1999). «Η Γλώσσα και Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας». Μτφρ. Χριστίνα Λύκου. π. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 1^{ος}, τεύχ. 1: 19-32.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Κάντζου, Νίκη, και Νικολούδη, Φυλλιώ (2004). «Συγκριτική Προσέγγιση Στόχων Ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και ΔΕΠΠΣ». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 42: 80-92.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (¹¹2004). *Το Θαυμαστό Ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λιόλιου, Κωνσταντίνα (2002). «Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 29: 14-19.
- Πάτσιου, Βίκυ (2001). «Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Στερεότυπα και Αποκλίσεις». Στο: Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καλογήρου Τζίνα και Πάτσιου Βίκυ. *Λογοτεχνικά Βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, σσ. 79-85.
- Πολίτης, Δημήτριος (1996). «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M. Rosenblatt». π. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 11^{ος}: 21-33.
- Σπινκ, Τζων (1990). *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιμπιρίδου, Εύα (2002). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Διεπιστημονική-Διαθεματική Προσέγγιση». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 28: 54-56.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2002α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2002β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Β΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φρόντ, Σίγκμουντ (1994). *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία: Μελέτες*. Μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Επίκουρος.
- Χαντ, Πίτερ (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Ευγ. Σακελλαριάδου-Μ.Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης.

Στελλάκης Νεκτάριος

Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών, nekstel@upatras.gr

Παραμυθιώτου Μαρκέλλα

Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Κυκλάδων

Παρουσίαση και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με την αξιολόγησή του. Το πρόγραμμα απευθύνονταν σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς της Σύρου και πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2009-10. Το πρόγραμμα, που είχε διάρκεια 80 ωρών, πραγματοποιήθηκε από το Εργαστήριο Γλώσσας και Λογοτεχνίας του ΤΕΕΑΠΗ του Παν. Πατρών και την Περιφερειακή Δ/ση Α/Θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου σε συνεργασία με τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής των Κυκλάδων.

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις από έντεκα συμμετέχουσες στο πρόγραμμα και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η γενική αποτίμηση του προγράμματος ήταν θετική και ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις για επέκταση του προγράμματος και σε άλλες μαθησιακές περιοχές καθώς και τη σύνδεση μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: πρακτικές γραμματισμού, νηπιαγωγείο, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Presentation and evaluation of an in-service kindergarten teachers' program on literacy practices in preschool education

Abstract

In this paper an educational program for in-service kindergarten teachers is presented. Its aim was to investigate in depth the literacy practices in preschool settings, as they included in the Curriculum. The program was addressed to the kindergarten teachers of the island of Syros and it took place the school year 2009-10. It included seminars, workshops, classroom observations and application of projects. Responsible for program design and realization were the Laboratory of Language and Literacy of the Department of Educational Science and Early Childhood Education of University of Patras and The Regional Education Directorate of Primary and Secondary Education of the South Aegean.

Moreover the participants' evaluation is analyzed. Data were collected via semi-structured interviews by eleven out of twelve participants. Data, which were analyzed with discourse analysis method, reveal that the valuation was positive. Especially, the participants' comments regarding the extension of this kind of programs to other learning areas, as well as, the connection among learning areas were of great importance.

Keywords: literacy practices, kindergarten, further education, professional development.

Εισαγωγή - Το πρόγραμμα

Όπως εύστοχα σημειώνει η Διεθνής Αναγνωστική Εταιρεία (2004α:2) «οι υψηλής ποιότητας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο που επιτυχώς προωθούν τις ικανότητες γλώσσας και γραμματισμού θέτουν ένα καθοριστικό υπόβαθρο για τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών».

Στο ίδιο κείμενο αρχών η επιτυχημένη συνεισφορά του νηπιαγωγείου συνδέεται τόσο με την καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών όσο και με τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (professional development), με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα που θα τους δίνουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να ανταποκρίνονται με επάρκεια σε αυτές.

Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται αφορά τους πιθανούς τρόπους που οι εν υπηρεσία νηπιαγωγοί μπορούν να επιμορφώνονται με επιτυχία. Η συνήθης πρακτική στη χώρα μας είναι η διοργάνωση ημερίδων είτε από τις Σχολικές Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής είτε από άλλους επιστημονικούς φορείς (π.χ. ΟΜΕΡ, εκδοτικούς οργανισμούς). Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Calderon & Rowe (2003) αυτού του είδους οι επιμορφωτικές προσπάθειες, που οι ίδιοι εύστοχα χαρακτηρίζουν ως «ενός πυροβολισμού εργαστήρια» (one – shot workshops) ή «ο γκουρού της ημέρας» (guru of the day), ελάχιστα μπορούν να ωφελήσουν, αφού δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και το διαφορετικό επίπεδο εξειδίκευσής τους, δεν παρακολουθούν τον αναστοχασμό τους, δεν λαμβάνουν υπόψη τους την ποικιλομορφία των τάξεων και κυρίως δεν παρέχουν συνεχή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.

Με δεδομένη την αδήριτη ανάγκη για ουσιαστική και σε βάθος επιμόρφωση των νηπιαγωγών για τις διαστάσεις του γραμματισμού και τις πρακτικές ενίσχυσής του στο νηπιαγωγείο, το Εργαστήριο Γλώσσας και Λογοτεχνίας του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών σχεδίασε, ύστερα από πρόσκληση της Σχολικής Συμβούλου Προσχολικής Αγωγής Κυκλάδων, και εφάρμοσε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τις νηπιαγωγούς της Σύρου. Το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών ύστερα από αίτηση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου, που έθεσε το πρόγραμμα υπό την αιγίδα της. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα διήρκεσε ένα χρόνο από τον Ιούνιο του 2009 έως τον Ιούνιο του 2010 και η συμμετοχή των νηπιαγωγών ήταν εθελοντική. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου διοργανώθηκαν δέκα τετράωρα σεμινάρια - εργαστήρια με συντονιστές το Νεκτάριο Στελλάκη, Λέκτορα και τη Μαρκέλλα Παραμυθιώτου, Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής. Τα σεμινάρια πραγματοποιούνταν απογευματινές ώρες, είτε σε κάποιο νηπιαγωγείο είτε σε κάποια αίθουσα δημοτικού σχολείου. Εκτός των σεμιναρίων πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε νηπιαγωγεία και συμμετοχή στις δράσεις τους, επιμορφωτική συνάντηση με τους γονείς των νηπιαγωγείων που μετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και συναντήσεις με τις σχολικές συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Τέλος, είχε προγραμματιστεί συνάντηση με τους δασκάλους, αλλά η πραγματοποίησή της δεν κατέστη δυνατή γιατί την ημέρα που είχε προγραμματιστεί να γίνει προκηρύχτηκε απεργία των εκπαιδευτικών.

Για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων λήφθηκαν υπόψη οι θεωρητικές αρχές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις του αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά και οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών και ειδικότερα τα ερωτήματα που διετύπωναν. Κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων ο εισηγητής μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (βιωματικές δράσεις, ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις, κ.α.) προσπαθούσε να εστιάσει στα ερωτήματα των επιμορφούμενων και να απαντήσει με άμεσο τρόπο σε αυτά επεκτείνοντάς τα όπου έκρινε απαραίτητο. Τα σεμινάρια αυτά έλαβαν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους σε τακτά χρονικά διαστήματα και είχαν ως σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης και τον επανασχεδιασμό των δράσεων με βάση ζητήματα που πιθανώς προέκυπταν από την εφαρμογή

των δράσεων. Τα θέματα που έτυχαν επεξεργασίας κατά η διάρκεια των συναντήσεων βασίζονταν στις πέντε κατευθύνσεις που προτείνονται από τη Διεθνή Αναγνωστική Εταιρεία (2004β) οι οποίες είναι: α) βασική γνώση, β) διδακτικές πρακτικές και αναλυτικό πρόγραμμα, γ) αξιολόγηση και διάγνωση, δ) δημιουργία ενισχυτικού περιβάλλοντος και ε) επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα τα θέματα που εξετάστηκαν θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής:

- *Ο γραμματισμός ως εξοικείωση με τις πιο επεξεργασμένες μορφές της γλώσσας* (ενδ. Halliday, 1996).
- *Προφορικός και γραπτός λόγος* (ενδ. Αρχάκης, 2005).
- *Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και πρακτικές συνειδητοποίησής τους* (ενδ. Knapp & Watkins, 2005).
- *Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού ως ενδιάμεσου (mediator) του γραμματισμού* (ενδ. Kucer, 2009).
- *Οργάνωση της βιβλιοθήκης και της ηχητικής βιβλιοθήκης. Οι δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Εμπλουτισμός της τάξης με έντυπο υλικό για λειτουργική ανάγνωση*(ενδ. Τάφα, 2001, Σιβροπούλου, 2004, Soderman, Gregory & O'Neill, 1999).
- *Ο γραπτός κώδικας: φωνημική επίγνωση και γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις*(ενδ. Τάφα, 2001).
- *Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας* (ενδ. Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005, Τασιούλη, 2009).
- *Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Συνέχεια ή ασυνέχεια του προγράμματος σε ότι αφορά τη γλώσσα* (ενδ. Otto, 2008).

Οι νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα κλήθηκαν πέραν της συμμετοχής τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια να οργανώσουν και να υλοποιήσουν στις τάξεις τους κάποιες από τις προτεινόμενες δράσεις. Συγκεκριμένα οι επιμορφωτές πρότειναν μια σειρά δράσεων που αφορούσε εκείνες τις επικοινωνιακές συνθήκες (οργάνωση χώρου, οργάνωση και λειτουργία βιβλιοθήκης και ηχητικής βιβλιοθήκης, εμπλουτισμός των γωνιών δραστηριοτήτων με έντυπο υλικό, δημιουργία γωνιάς επικοινωνίας, κ.α.) που ενθάρρυναν την ανάδυση και την υλοποίηση δραστηριοτήτων με γλωσσικούς στόχους. Στη συνέχεια οι νηπιαγωγοί αξιοποιούσαν αυτές τις δράσεις στις τάξεις τους και τις προσαρμόζαν αλλά και τις ενίσχυαν ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε τάξης. Η δημιουργία αυτών των επικοινωνιακών συνθηκών είχε ως απώτερο στόχο τη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας, το οποίο προέκυπτε και υλοποιούνταν σε κάθε τάξη. Η κάθε νηπιαγωγός καλούνταν να αξιοποιήσει στην πράξη τις επικοινωνιακές συνθήκες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών που σχετίζονταν με αυτές και να τα ενθαρρύνει στη συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας που προέκυπτε από τα ίδια.

Τα σχέδια εργασίας έλαβαν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (η διάρκεια σε κάθε τάξη διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το θέμα και τις συνθήκες της τάξης). Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των σχεδίων εργασίας οι επιμορφωτές επισκέπτονταν ανά τακτά διαστήματα τα σχολεία προκειμένου να συμβάλουν με τον τρόπο τους στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης. Ερωτήματα, ανησυχίες, διλήμματα, δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι νηπιαγωγοί γινόταν προσπάθεια να λυθούν στα πλαίσια του μικροεπιπέδου της κάθε τάξης.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση ενδεικτικών θεμάτων που έτυχαν διαπραγματεύσεως καθώς και σχεδίων εργασιών σε ημερίδα που διοργανώθηκε από τους επιμορφωτές και έλαβε χώρα στη Νάξο στις 18 Ιουνίου 2010. Τις εργασίες της ημερίδας παρακολούθησαν νηπιαγωγοί από όλα τα νησιά των Κυκλάδων, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς και τοπικοί φορείς. Συγκεκριμένα μετά από δύο θεωρητικές εισηγήσεις των μελών του Εργαστηρίου Γλώσσας και Λογοτεχνίας Μαριάννας Κονδύλη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Γλωσσολογίας και του Δημήτριου Πολίτη, Λέκτορα Λογοτεχνίας, οι επιμορφωτές – συντονιστές παρουσίασαν τη στοχοθεσία, τις δράσεις, τους περιορισμούς και τους τρόπους υλοποίησης τους

προγράμματος και οι επιμορφούμενες παρουσίασαν μέρος της εργασίας που είχαν πραγματοποιήσει στο πλαίσιο συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Τα θέματα αναφορικά με το γραμματισμό, με τα οποία ασχολήθηκαν οι νηπιαγωγοί και παρουσιάστηκαν ήταν:

- Αναδιαμόρφωση του χώρου σε σχέση με το γραμματισμό.
- Κινούμενα σχέδια.
- Ψηφιακή αφήγηση.
- Φωτογραφία με τη χρήση της τεχνολογίας.
- Δημιουργία ιστορίας, αφήγηση, ανάγνωση.
- Παραγωγή γραπτών κειμένων.
- Δανειστική Βιβλιοθήκη, Ηχητική Βιβλιοθήκη.
- Παραγωγές οργανωμένων και αυθόρμητων γραπτών κειμένων.
- Προτάσεις σύνθεσης ιστορίας – ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας και Νηπιαγωγείου.

Το πρόγραμμα αυτό δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την εξασφάλιση κάποιων οικονομικών πόρων για την κάλυψη, τουλάχιστον, των εξόδων μετακίνησης του συντονιστή. Όπως άλλωστε έχει διαπιστωθεί (Elmore, 2002) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να είναι δαπανηρή. Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι τα έξοδα αυτά καλύφθηκαν εν μέρει από την Ελληνική Επιτροπή της ΟΜΕΡ και εν μέρει από κάποιους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων. Τα έξοδα μετακίνησης και διαμονής των μελών του Εργαστηρίου Γλώσσας και Λογοτεχνίας για τη συμμετοχή τους στην καταληκτική ημερίδα της Νάξου καλύφθηκαν από το Πρυτανικό Συμβούλιο του Παν. Πατρών.

Η έρευνα

Τα ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί η ανταπόκριση των συμμετεχόντων νηπιαγωγών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικά εργαλεία ένα ερωτηματολόγιο, καθώς και μια ημιδομημένη συνέντευξη. Αρχικά, η χρήση του ερωτηματολογίου προέβλεπε την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθεισών νηπιαγωγών, ενώ στη συνέχεια καλούνταν να απαντήσουν σε 5 κλειστού τύπου ερωτήσεις στις οποίες γινόταν ανίχνευση της γενικής εικόνας τους από το πρόγραμμα. Οι ερωτηθείσες αμέσως μετά, είχαν τη δυνατότητα να επεκταθούν και να εκφράσουν τη γνώμη τους αλλά και τις προτάσεις τους αναφορικά με διάφορες πτυχές του προγράμματος στην ημιδομημένη συνέντευξη που ακολουθούσε της διαδικασίας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής των προσωπικών τους στοιχείων και αποτύπωσης της εμπειρίας τους από την εφαρμογή του προγράμματος. Χρησιμοποιήσαμε πέντε ερωτήσεις (κλειστού τύπου) και μια τετράβαθμη κλίμακα likert για κάθε μια από αυτές. Οι πέντε ερωτήσεις ανίχνευαν τις γενικές απόψεις τους για το πρόγραμμα: γενική αποτίμηση για το πρόγραμμα, για το περιεχόμενό του, τον τρόπο διεξαγωγής, την οργάνωση, αλλά και τη συνεργασία με τους επιμορφωτές.

Η συνέντευξη

Η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε για την παραγωγή δεδομένων με περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά είχε τη μορφή και τη δομή μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Η ερευνήτρια, αφού εξασφάλισε τη συναίνεση των υποκειμένων της συνέντευξης για τη συμμετοχή τους σε αυτήν, ακολούθησε μια διάταξη στη συνέντευξη στην οποία υπήρχε μια ακολουθία των ερωτημάτων.

Στη συνέχεια όμως πιθανά ζητήματα που προέκυπταν κατά τη συνεντευκτική διαδικασία αποτέλεσαν τα σημεία διασταυρωτικής αναφοράς (Mason, 2003: 118) μεταξύ των τυποποιημένων ερωτήσεων και αυτών που προέκυψαν από το σχολιασμό και τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Η δομή της αφορούσε τρεις ευρύτερες ερευνητικές περιοχές: τις πρότερες γνώσεις και την εμπειρία των συμμετεχόντων αναφορικά με το γραμματισμό, τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα και ως εκ τούτου την αξιολόγηση του προγράμματος.

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν οι απόψεις και αντιλήψεις τους καθώς και οι διδακτικές πρακτικές τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα πιθανά οφέλη από το πρόγραμμα, η άποψη τους για την κάλυψη του θέματος και την επαλήθευση των προσδοκιών τους, η διάθεση συνέχισης και διεύρυνσης του προγράμματος, η επέκτασή τους σε άλλες γνωστικές περιοχές, η βελτίωσή του καθώς και η βελτίωση των επιμορφωτών.

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν τη διάταξη της συνέντευξης, η οποία υπέστη κάποιες τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ανάλογα με τη διάθεση και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Ολόκληρη η ερευνητική διαδικασία καταγράφηκε με τη χρήση ενός μαγνητοφώνου για την παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με τη μεθοδολογία της «ανάλυσης περιεχομένου».

Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα αποτύπωσης των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από ειδικά καταρτισμένη ερευνήτρια, υποψήφια διδάκτορα του ΤΕΕΑΠΗ, το Μάιο του 2009, δηλαδή περίπου κατά τη διάρκεια λήξης της σχολικής χρονιάς και κατά συνέπεια του προγράμματος και λίγες ημέρες πριν την ημερίδα παρουσίασης των αποτελεσμάτων του. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου αφορά την αποκρυστάλλωση των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με το πρόγραμμα καθώς και την ανίχνευση των προσδοκιών τους για την ημερίδα παρουσίασης αλλά και την πιθανή συνέχιση του προγράμματος.

Τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα στις τάξεις των νηπιαγωγείων που μετείχαν στο πρόγραμμα. Η ερευνήτρια μετά το πέρας του ημερήσιου προγράμματος συνεντευξίαζε την κάθε συμμετέχουσα, μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή των συγκεκριμένων νηπιαγωγών σηματοδοτήθηκε από τη θετική τους διάθεση και την εκδήλωση ενδιαφέροντος.

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Οι έντεκα συμμετέχουσες στο πρόγραμμα που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας είναι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου και συγκεκριμένα στο νησί της Σύρου. Τα επτά τμήματα νηπιαγωγείων που συμμετείχαν βρίσκονται στο μεγαλύτερο αστικό κέντρο του νησιού, στην Ερμούπολη, και μόνο τα τέσσερα από αυτά στεγάζονται σε κτήριο που κατασκευάστηκε εξ αρχής για νηπιαγωγείο ή χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά και μόνο ως σχολικό οίκημα. Τα τέσσερα τμήματα βρίσκονται σε επαρχιακούς οικισμούς και χωριά του νησιού και τα τρία από αυτά στεγάζονται σε χώρους που δεν κατασκευάστηκαν για αίθουσες νηπιαγωγείου. Τα δέκα από αυτά είναι ολοήμερα νηπιαγωγεία και στο σύνολό τους διακρίνονται από μια σχετικά ισόποση κατανομή αγοριών και κοριτσιών αλλά και νηπίων και προνηπίων, όσον αφορά το μαθητικό τους πληθυσμό.

Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ήταν ελληνικής καταγωγής, ενώ μόνο έξι παιδιά σ' ένα αστικό σχολείο και τέσσερα παιδιά σε ένα σχολείο χωριού ήταν δίγλωσσα με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Σε ό,τι αφορά το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχουσών νηπιαγωγών προσδιορίστηκε ως σημαντικό για την ερμηνεία των απαντήσεών τους και καταγράφηκε με τις σπουδές τους και την περαιτέρω επιμόρφωση που έχουν λάβει, αλλά και με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Οι οκτώ από τις έντεκα νηπιαγωγούς του δείγματος έχουν αποφοιτήσει από κάποιο Πανεπιστημιακό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, οι τρεις έχουν αποφοιτήσει από κάποια Διετή Σχολή Νηπιαγωγών, ενώ στη συνέχεια και οι τρεις συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου τους με το πτυχίο της τετραετούς φοιτήσεως σε Πανεπιστημιακό Ίδρυμα. Άρα, στην ουσία το σύνολο του δείγματος χαρακτηρίζεται από μια πλήρη ομοιογένεια αναφορικά με τις σπουδές που έλαβε, καθώς στις ερωτήσεις για επιπλέον σπουδές μεταπτυχιακές ή άλλου πτυχίου οι απαντήσεις ήταν αρνητικές.

Σε ό,τι αφορά τη συνολική υπηρεσία του δείγματος σε τάξεις της προσχολικής αγωγής της δημόσιας εκπαίδευσης οι επτά από αυτές εργάζονται από 0-10 έτη, η μια 11 χρόνια, ενώ οι τρεις υπηρετούν σε σχολεία της ελληνικής περιφέρειας πάνω από 20 χρόνια. Η διακύμανση αυτή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα εξήγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα και την εφαρμογή του, αλλά και ερμηνείας της γενικότερης στάσης και διάθεσής τους απέναντι σε ζητήματα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης γενικότερα.

Τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών στο σχολείο που υπηρετούν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος επίσης φαίνεται να ποικίλουν, καθώς οι τρεις βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο περισσότερο από δέκα έτη, ενώ οι έξι νηπιαγωγοί υπηρετούν λιγότερο από τρία έτη στο ίδιο σχολείο και οι δύο λιγότερο από εννέα.

Αποτελέσματα έρευνας

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών που καταγράφηκαν με το **ερωτηματολόγιο** κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την κλίμακα likert. Συγκεκριμένα στην ερώτηση *Πώς κρίνετε το επιμορφωτικό πρόγραμμα* οι δέκα νηπιαγωγοί το θεωρούν χρήσιμο ή/και πολύ χρήσιμο, ενώ μόλις μια το θεωρεί μέτρια χρήσιμο. Στην ερώτηση που αφορά το *περιεχόμενο του προγράμματος* και κατά πόσο ανταποκρίνονταν τις ανάγκες τους οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι ήταν ικανοποιητικό και ότι η ανταπόκριση του περιεχομένου στις ανάγκες τους ήταν άμεση.

Στην ερώτηση που αφορά τον *τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος* (π.χ. εισηγήσεις και εργαστήρια, έμφαση στο διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ των επιμορφούμενων) οι απόψεις των νηπιαγωγών μοιράζονται ανάμεσα σε δύο απαντήσεις που αφορούν τον πολύ καλό και τον καλό τρόπο διοργάνωσης, ενώ καμία απάντηση δεν αφορά αρνητική κριτική. Όσον αφορά την *οργάνωση του προγράμματος* οι περισσότερες ερωτηθείσες (8) τη χαρακτηρίζουν καλή, ενώ οι τρεις από αυτές τη θεωρούν πολύ καλή. Κατά τον ίδιο τρόπο για τη συνεργασία τους με τους επιμορφωτές, οι έξι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είχαν μια καλή συνεργασία και οι πέντε ότι την βίωσαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί στις παραπάνω απαντήσεις είναι ότι οι ερωτηθείσες νηπιαγωγοί στο σύνολό τους βίωσαν τη διαδικασία συμμετοχής τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης για το γραμματισμό πολύ θετικά και απέκόμισαν μια σημαντική εμπειρία στα πλαίσια συνεργασίας τους με τους επιμορφωτές, αλλά και μεταξύ τους. Η ερμηνεία αυτή σχετίζεται άμεσα με την ανάγκη των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα, καθώς δεν τα αντιμετωπίζουν μόνο ως δυνατότητες επιμόρφωσης, αλλά, και κυρίως, ως ευκαιρίες σύνδεσης της διδακτικής πράξης με την εκπαιδευτική θεωρία. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες απομακρυσμένων και «δυσπρόσιτων περιοχών» ως προς τη δυνατότητα εκπόνησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ημερίδων, συνεδρίων, κ.α. βιώνουν τέτοιες εμπειρίες με πρωτόγνωρο και συγκινητικό ενθουσιασμό.

Στη συνέχεια αυτή η ερμηνεία ενισχύεται και ενδυναμώνεται σημαντικά από τις κατηγοριοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ειδικότερα,

και σε ό,τι αφορά την επάρκεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις γνώσεις τους για το γραμματισμό και τη συνεπαγόμενη αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική πράξη οι απαντήσεις τους φανερώνουν μια ενδιάμεση κατάσταση. Οι μισοί αισθάνονται σχετική επάρκεια. Συγκεκριμένα, μια νηπιαγωγός δηλώνει «*οι συνάδελφοι εδώ στο νησί, έτσι όπως εξελίσσονται τα πράγματα, είμαστε σε ένα καλό δρόμο*», ενώ οι άλλοι μισοί δηλώνουν ξεκάθαρα πλήρη ανεπάρκεια «*καθόλου κατάρτιση, καμία γνώση*».

Κατά τον ίδιο τρόπο στην ερώτηση που αφορά τις προηγούμενες γνώσεις τους για τις θεωρίες του γραμματισμού αλλά και την επιμόρφωση που αφορά αυτή τη μαθησιακή περιοχή φαίνεται ότι καμία νηπιαγωγός δεν έχει λάβει μέρος σε επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο που να αφορά κατ' αποκλειστικότητα το γραμματισμό. Οι περισσότερες αρκούνται στην κατάρτιση που έχουν λάβει από τη φοίτησή τους στα πανεπιστημιακά τμήματα («*όσον αφορά τα στάδια των παιδιών που έχουν στη γραφή, στο πως οικοδομεί τη γλώσσα, τι ανακαλύπτει*», όπως δηλώνεται χαρακτηριστικά από μια συνεντευξιζόμενη) ή τις συνήθεις επιμορφώσεις που οργανώνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε επίπεδο περιφέρειας. Μόνο μια αναφέρει «*οι γνώσεις μου για τον γραμματισμό έχουν προέλθει από τα χρόνια υπηρεσίας που έχω και από τα διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα που έχω δουλέψει όλα αυτά τα χρόνια*», ενώ μια άλλη νηπιαγωγός αναφέρεται σε εκπαιδευτικό περιοδικό (Σύγχρονο νηπιαγωγείο) καθώς και σε «*άλλα βιβλία που έχω διαβάσει μόνη μου*». Σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της λιγοστής θεωρητικής κατάρτισης που δήλωσαν ότι κατέχουν με τη διδακτική πράξη μια νηπιαγωγός αναφέρει «*έκανα απόπειρες μόνη μου στο σχολείο χωρίς να υπάρχει κάποια καθοδήγηση ή κάτι διαφορετικό και θεωρητικά από βιβλιογραφία και από το ΔΕΠΠΣ λόγω ΑΣΕΠ*», ενώ κάποια άλλη δηλώνει «*ήξερα από θεωρία και καθόλου στην πράξη*». Οι περισσότερες νηπιαγωγοί, λοιπόν, φαίνεται να δυσκολεύονται στη μετουσίωση των λιγοστών θεωρητικών τους γνώσεων σε εκπαιδευτική πράξη, κυρίως γιατί, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί μια συμμετέχουσα στην έρευνα, «*το πλήθος των παιδιών και η απειρία δυσκόλευαν την αξιοποίηση των ευκαιριών... οι γνώσεις μου δεν ήταν ουσιαστικές*».

Αυτή η ανεπάρκεια και η αναπόφευκτη, συχνά, αναποτελεσματικότητα που φαίνεται να εκφράζεται από τις νηπιαγωγούς επαληθεύεται και επιβεβαιώνεται στην καταγραφή των προσδοκιών τους από την παρακολούθηση του προγράμματος. Συγκεκριμένα, όλες αναφέρονται στη διάθεσή τους για *μεγαλύτερη θεωρητική κατάρτιση*, ενώ χαρακτηριστικά καταγράφεται απάντηση που αφορά την «*περιέργεια, πάντα κάθε φορά βάζουμε ένα κομματάκι και προσθέτουμε στις προηγούμενες μας γνώσεις και νομίζω ότι, ναι, ικανοποιήθηκε η περιέργειά μου*». Η ανασφάλεια που νιώθουν εξαιτίας των ανεπαρκών γνώσεων διαφαίνεται ακόμη στη δήλωση «*ήθελα να δω αν πραγματικά έχω ξεκαθαρίσει μέσα μου το θέμα γλώσσα, τι συμβαίνει με τους στόχους, να επιλυθεί το δίλλημα αναδυόμενος - παρέμβαση*», ενώ άλλη νηπιαγωγός εκφράζει την ανάγκη «*να ξεπεράσω αυτά που είχα στο μυαλό μου*». Τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και τη μετάβαση από τις θεωρητικές αρχές στην εκπαιδευτική πρακτική που τις φοβίζει και τις αγχώνει περισσότερο, όπως φάνηκε σε προηγούμενη ερώτηση, περιμένουν να τη δουν μέσα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα δηλώνεται ότι «*πέρα από το θεωρητικό να μπορώ να δουλέψω κάτι στην τάξη και να έχω την ασφάλεια, επίβλεψη την καθοδήγηση, τη συνεργασία με άλλους ανθρώπους, να τροφοδοτηθώ από έναν άνθρωπο που είναι ακριβώς του αντικείμενου*». Την ίδια ανάγκη για «*μια καθοδήγηση, κάποια πράγματα χειροπιαστά κάποια πράγματα που θα τα έβλεπα στην πράξη να γίνονται και που πραγματικά έτσι έγινε*» εκφράζει και άλλη νηπιαγωγός, η οποία συγχρόνως απαντά και σε επόμενο ερώτημα που αφορά τα πιθανά οφέλη που απεκόμισαν από το πρόγραμμα: «*βλέπω πως στα παιδιά λειτουργεί πάρα πολύ ωραία, μπορώ πιο σίγουρα να κάνω κάποια πράγματα και αυτό με ικανοποιεί*». Την ίδια ανασφάλεια εκφράζει μια άλλη νηπιαγωγός «*...αν αυτά που έκανα ήδη ήταν σωστά*» απαντά στην ερώτηση που αφορά τις αντιλήψεις της πριν το πρόγραμμα, ενώ στην ερώτηση που αφορά τα οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος λέει χαρακτηριστικά «*πριν δούλευα πάρα πολύ με παιχνίδια φωνολογικά, διαπίστωσα ότι είναι το τελευταίο που κανείς πρέπει να δουλέψει,*

υπάρχουν τόσα άλλα, πίστευα ότι λιγότερα πράγματα μπορούσαν να κάνουν τα παιδιά, ενώ αντιλαμβάνομαι ότι μπορούν να κάνουν πολλά». Τον προβληματισμό αυτό «καταγράφει» χαρακτηριστικά άλλη νηπιαγωγός: «προβληματίστηκα λίγο στο γεφύρωμα θεωρίας και πράξης δηλαδή είδα τι δουλεύεται περισσότερο με τα παιδιά, τι λιγότερο, τι τραβάει, τι δεν τραβάει».

Όσον αφορά την έκβαση του προγράμματος οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι άλλαξαν οι πρακτικές τους και εμπλουτίστηκαν, καθώς μπορούν πλέον να εξηγήσουν περισσότερο όσα κάνουν. Η θετική τους διάθεση απέναντι στη διδασκαλία της γλώσσας μετά την παρακολούθηση του προγράμματος διαφαίνεται μέσα από την απάντηση: «*τώρα έχω την ασφάλεια και τη δυνατότητα να εφαρμόσω κάποια πράγματα με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση*». Μια νηπιαγωγός δηλώνει: «*έχω αφήσει περισσότερο ελεύθερα τα παιδιά να γράφουν, έχω βάλει σε όλες σχεδόν τις γωνιές, έχω δημιουργήσει ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση και έχει αποδώσει κιόλας αυτό*». Ενώ άλλη νηπιαγωγός αναφέρει «**ανανέωσα αυτό το σχολείο που είμαι τόσα χρόνια μέσα από τα μάτια αυτά και μέσα από το πλαίσιο αυτού του γραμματισμού**», γεγονός που έρχεται να επαληθεύσει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία του προγράμματος, καθώς εδώ πλέον τίθεται το ζήτημα της σύνδεσης θεωρίας και πράξης, και μάλιστα πράξης που αφορά πολλά χρόνια εμπειρίας και εφαρμογής της διδακτικής πράξης με πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Η αναδιοργάνωση και η αναπλαισίωση της διδακτικής παιδαγωγικής πρακτικής μέσα από «τα μάτια του γραμματισμού» όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά, αποτελεί το επισφράγισμα της προσπάθειας και το κίνητρο για την ενίσχυσή της.

Επίσης, κάποιες παγιωμένες ιδέες των νηπιαγωγών μετασηματίστηκαν μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος, π.χ. η σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου και η ενδυνάμωσή της υποστηρίζεται από μια νηπιαγωγό: «*όσον αφορά την δημιουργία αλλά και την καταγραφή ιστοριών, μέσα από αυτές ο προφορικός τους λόγος ενισχύεται και είναι πολύ σημαντικός για τον γραπτό λόγο*».

Οι υιοθετούμενες πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού αποτυπώνονται από μια άλλη νηπιαγωγό η οποία τις περιγράφει σε αντιδιαστολή με όσα ως τότε εφήρμοζε στις τάξεις της: «*μόνοι τους προσπάθησαν, έμαθαν καλύτερα να ακούν και τη λέξη, γιατί τους την έδιναν έτοιμη και δεν μπορούσα και να καταλάβω αν ξεχωρίζουν από μόνοι τους κάποιους χαρακτήρες, κάποια γράμματα και εκτός από κάποια σύμβολα που είναι της γραφής της ελληνικής, έχουν μάθει να γράφουν και με έναν δικό τους τρόπο που γίνεται ακόμα πιο κατανοητός μέσα από σύμβολα δικά τους και ζωγραφιές, φτιάχνουν τους ήρωες από μόνα τους, ζητούν από μόνα τους το ψαλίδι την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού και κόβουν και κολλούν, κάνουμε δηλαδή βιβλία από κολάζ και φτιάχνουνε δικές τους ιστορίες. Τους αρέσει να φτιάχνουν ιστορίες, παίζουν πάρα πολύ με το κουκλοθέατρο που δεν το χρησιμοποιούσαν στην αρχή, βάζουν τις καρεκλίτσες τους και παρακολουθούν οι άλλοι τις ιστορίες που είτε έχουμε φτιάξει εμείς ή δικές τους. Και έτσι έχει αναπτυχθεί πολύ ο προφορικός λόγος, που ήταν πιο κλειστά και εκφράζονταν μόνο στο παιχνίδι, ενώ τώρα μπορεί να είναι ελεύθερο παιχνίδι αλλά κάνουν δραστηριότητες πιο σημαντικές, δεν παίζουν μόνο*».

Ακόμη, επιμέρους πρακτικές που αφορούν το χώρο και την οργάνωσή του και αλλαγές που έγιναν μετά το πρόγραμμα επισημαίνονται από κάποιες νηπιαγωγούς, π.χ. «*άλλαξα την οργάνωση του χώρου*», «*έβαλα στο νηπιαγωγείο τη γωνιά επικοινωνίας*», γεγονός που αντικατοπτρίζει την αλλαγή της γενικότερης διάθεσής τους, η οποία διαφαίνεται στην απάντηση: «*άλλαξα πράγματα στην οργάνωση του χώρου, εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις γενικώς, όταν αλλάξεις τη διδακτική σου και γίνεται πιο πλήρης ή νομίζεις ότι αποκτάς εύρος είναι όφελος*».

Όσον αφορά τη συνέχιση του προγράμματος με βάση τα οφέλη που απεκόμισαν από αυτό και οι 11 συμμετέχουσες νηπιαγωγοί στήριξαν την αναγκαιότητα τέτοιων προγραμμάτων, επισημαίνοντας ότι ήταν το πρώτο που έγινε καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Μια νηπιαγωγός, η οποία συνταξιοδοτούνταν την επόμενη χρονιά, δήλωσε την αναγκαιότητα τέτοιων προγραμμάτων κυρίως για τους νέους ανθρώπους που λόγω απειρίας δυσκολεύονται ακόμη

περισσότερο αλλά είναι και πιο «ανοιχτοί και ευέλικτοι» στην υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών.

Η κάλυψη του γνωστικού πεδίου της γλώσσας από τις επιμορφωτικές δράσεις του προγράμματος αναφέρθηκε θετικά από τις συμμετέχουσες σε αυτό, ειδικότερα επισημάνθηκε η κάλυψη πεδίων όπως *«το κομμάτι της αφήγησης, το πώς οργανώνεις, πως βοηθάς το παιδί να αρχίζει να έχει αφηγηματικό λόγο το θεωρώ το σημαντικότερο κομμάτι αυτό του νηπιαγωγείου»*, ή ακόμη *«μας βοήθησε να ξέρουμε πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε τους γονείς που νομίζουν ότι τα παιδιά τους πρέπει να ξέρουν μέχρι και να διαβάζουν όταν θα φύγουν από το νηπιαγωγείο»*. Εντούτοις κάποια νηπιαγωγός πρότεινε, αν και δήλωσε ευχαριστημένη από την κάλυψη του θέματος της γλώσσας, *«να δοθεί σημασία στα στάδια γραφής ή γενικότερα στα στάδια ανάπτυξης των παιδιών, να είναι ενημερωμένοι οι συνάδελφοι βασικά για αυτά τα στάδια, σε εισαγωγικά να μην πιέσουν τα παιδιά για αυτό που λέγαμε πριν την αντιγραφή ή «όχι το α έτσι»*.

Κατά τον ίδιο τρόπο οι νηπιαγωγοί σε ερώτηση που αφορά τη διεύρυνση του προγράμματος δήλωσαν θετική διάθεση ως προς την χρονική επέκτασή του με περισσότερα σεμινάρια και παραδείγματα από τον επιμορφωτή, με ομαδοσυνεργατικές δράσεις για να αισθανθούν οι ίδιες *«πιο επιστήμονες»* και πιο αποτελεσματικές στην ενημέρωση των γονέων αναφορικά με τα ζητήματα της γλώσσας. Γενικότερα, διαφαίνεται ένας έντονος προβληματισμός των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των γονέων σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Αυτές οι προσδοκίες συχνά επηρεάζουν την παιδαγωγική ατμόσφαιρα προσδιορίζοντας τις διδακτικές πρακτικές μιας τάξης, ενώ οι νηπιαγωγοί εκφράζουν τη διάθεσή τους να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα και να μη δεσμεύονται από τέτοιους περιορισμούς.

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θα σύστηνε ανεπιφύλακτα το πρόγραμμα στους συναδέλφους της, παρ' όλες τις όποιες επιφυλάξεις αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ερώτηση. Στην ερώτηση που αφορά τη διεύρυνση του προγράμματος και την εφαρμογή του σε άλλες μαθησιακές περιοχές 8 στις 11 νηπιαγωγούς αναφέρθηκαν στα Μαθηματικά, μια στις Φυσικές Επιστήμες, ενώ μια νηπιαγωγός πρότεινε την εμπλοκή γνωστικών αντικειμένων και τη σύνδεσή τους, π.χ. μαθηματικά με γραμματισμό.

Στην τελευταία ερώτηση της ημιδομημένης συνέντευξης που αφορά τη βελτίωση των επιμορφωτών και οι 11 νηπιαγωγοί δήλωσαν πολύ ευχαριστημένες από την κατάρτιση αλλά και την ανατροφοδότηση που εισέπραξαν από το συντονιστή, βασικό επιμορφωτή του προγράμματος, επισημαίνοντας την αμεσότητά του. Χαρακτηριστικά μια νηπιαγωγός δήλωσε *«έχει αμεσότητα, αυτό που ζητάμε δηλαδή από την ίδια την εκπαίδευση, να κατεβούν οι καθηγητές από τις έδρες»*. Κάποια άλλη νηπιαγωγός επεσήμανε την ανάγκη σύνδεσης θεωρίας και πράξης όσον αφορά και τους επιμορφωτές λέγοντας ότι *«θα μπορούσαν να αντιστοιχίσουν την θεωρία που παρουσιάζουν με κάποια παραδείγματα αν έχουν από κάποια σχολεία»*.

Συζήτηση

Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα ξεκίνησε για όλους τους συμμετέχοντες, συντονιστές και επιμορφούμενες, ως πρόκληση. Λόγω της ανοιχτής διαδικασίας που ακολουθήθηκε το αποτέλεσμα δεν μπορούσε να προδιαγραφεί. Ωστόσο είναι σημαντικό ότι όλοι κι όλες ανέλαβαν το εγχείρημα με ενθουσιασμό και αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο και φόρτο εργασίας. Από τα λεγόμενα των επιμορφούμενων φαίνεται ότι το Πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες τους εφοδιάζοντάς τες με θεωρητική κατάρτιση αλλά και εμπλουτίζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές τους στο νηπιαγωγείο. Είναι γεγονός ότι πολλά από αυτά που αναλύθηκαν πραγματοποιούνταν στα νηπιαγωγεία. Μετά όμως από το Πρόγραμμα οι επιμορφούμενες είχαν τα εργαλεία εκείνα που επέτρεπαν την ανάλυση, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των πρακτικών τους. Το σημαντικότερο είναι ότι τα εργαλεία αυτά δεν αποκτήθηκαν

με τυπική διδασκαλία, αλλά μέσω του υποστηρικτικού διαλόγου, που έδωσε την ευκαιρία να αναπτυχθεί μια κουλτούρα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στις νηπιαγωγούς, που επέτρεπε αφενός την έκθεση και αφετέρου την καθοδήγηση από την ομάδα. Αυτό που συνήθως φυλάγεται μακριά από τα μάτια των άλλων στην προκειμένη περίπτωση τίθονταν στη δημόσια «κριτική».

Η μεγαλύτερη δυσκολία που διαπιστώθηκε ήταν η «υποχρέωση» των επιμορφούμενων να καταγράψουν και να παρουσιάσουν κάποιο από τα σχέδια εργασίας που πραγματοποίησαν ή κάποιες από τις δράσεις που εντάσσονταν στο πρόγραμμα και να το παρουσιάσουν στην καταληκτική ημερίδα. Ωστόσο, κρίθηκε ως εξαιρετικής σημασίας ευκαιρία να επιμορφωθούν οι συνάδελφοι του γειτονικού νησιού καθώς και άλλων νηπιαγωγών που ήρθαν από τα νησιά των Κυκλάδων, από τις συμμετέχουσες στο πρόγραμμα συναδέλφους και κατά την εμπειρία το αποτέλεσμα δικαιώσε τον επιπλέον κόπο που κατέβαλαν οι επιμορφούμενες σε μια περίοδο - λήξη του έτους- που οι υποχρεώσεις τους ήταν ιδιαίτερος απαιτητικές.

Περατώνοντας την εργασία αυτή ως συντονιστές αισθανόμαστε την ανάγκη να αναφερθούμε και στα όσο αξιόλογα αποκομίσαμε οι ίδιοι από το πρόγραμμα. Η αίσθηση της ομαδικής αναζήτησης, της διαλογικής μορφής πραγμάτωσης των συναντήσεων σε συνδυασμό με ένα μη αυστηρά προκαθορισμένο και δομημένο πρόγραμμα ήταν παράγοντες που αύξαναν την ευθύνη μας ως συντονιστών. Από την άλλη ήταν ακριβώς αυτή η φύση των εργαστηρίων που προσέφερε εμπειρίες που δεν συναντώνται σε άλλου είδους επιμορφωτικές προσπάθειες, που είχαμε ως τότε εμπλακεί, και ανατροφοδότησαν με ουσιαστικό τρόπο τις γνώσεις μας για το τι γίνεται πράγματι στις τάξεις, ποιοι είναι οι περιορισμοί, τα εμπόδια αλλά και οι δυνατότητες για ουσιαστική αλλαγή και συνεργασία που υπάρχουν. Το σημαντικότερο που διαπιστώσαμε είναι ότι πράγματι οι νηπιαγωγοί επιθυμούν και διεκδικούν την επιμόρφωσή τους και για το λόγο αυτό αφιερώνουν χρόνο και κόπο πολύτιμο, με μόνο όφελος την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό των πρακτικών τους για το καλό των μαθητών τους. Με άλλα λόγια, είναι πρόθυμες να εμπλακούν σε διαδικασίες που θα τις βοηθήσουν να αναπτύξουν μια παιδαγωγική κριτική επίγνωση (*pedagogical critical awareness*) κατά την εύστοχη έκφραση των Rosemary, Roskos & Landreth (2007). Μετά από αυτή μας την εμπειρία έχουμε κάθε λόγο και να αισιοδοξούμε και να προσπαθούμε για το καλύτερο.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Calderon, M. & Minaya - Rowe, L. (2003). *Staff development and teacher learning communities: A step-by-step guide for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Halliday, M.A.K. (1996). *Literacy and Linguistics: a functional perspective*. Στο R, Hasan & G. Williams, (Επιμ.). *Literacy in Society*, 399-375. London: Longman.
- International Reading Association (2004α). *Standards for Reading Professionals* (Revised 2003). Newark, DE: International Reading Association.
- International Reading Association. (2004β). *Literacy development in the preschool years: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Kucer, S.B. (2009). *Dimensions of literacy: a conceptual basis for teaching reading and writing in school settings. 3rd edition*. New York: Routledge.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Nutbrown, C. Hannon, P. & Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families: Policy, Practice & Research*. London: SAGE.
- Otto, B. (2008). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight*. New Jersey: Pearson.
- Rosemary, C., Roskos, K. & Landreth, L. (2007). *Designing Professional Development in Literacy: A framework for effective instruction*. New York: The Guilford Press.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών: Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Soderman, A. K., Gregory, K. S., and O'Neill, L.T. (1999). *Scaffolding Emergent Literacy: A Child Centered Approach, Preschool through Grade 5*. Boston: Allyn & Bacon.
- Τασιούλη, Γ. (2009). *Οργάνωση ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού με τη συμπερίληψη των αναγκών των γονέων*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΤΕΕΑΠΗ: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



O.M.E.P.