

Investigating the child's world

Vol 11, No 2 (2012)

July-December 2012



Ο.Μ.Ε.Ρ.

Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τεύχος 11^β
Ιούλιος – Δεκέμβριος 2012

ΛΑΜΠΙΤΣΗ Β.
ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ Α.
ΜΑΝΕΣΗ Σ.
ΜΠΕΣΗ Μ.
ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ Κ.
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Μ.
ΣΑΪΤΗ Σ.
ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Ε.



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 αποστελλόμενα 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: Σοφία Σαΐτη

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.
Ιούλιος – Δεκέμβριος 2012 • ΤΕΥΧΟΣ 11^β

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ

ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Λαμπίτση Β., Μαγουλιώτης Α. , Μάνεση Σ., Μπέση Μ., Νικολοπούλου Κ.,
Παπαδοπούλου Μ., Σαΐτη Σ., Χατζηγεωργίου Ε.



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

Μαγουλιώτης Απόστολος, Λαμπίτση Βασιλική

Εικαστική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Νηπιαγωγών Ελλάδας

Art Education and training of Greek pre-school teachers 11

Μάνεση Σουλτάνα

Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον

The Role of Emotions in Teaching and Learning: Implications for Emotion-focused Strategies .. 22

Μπέση Μαρίνα, Σαϊτή Σοφία

100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα

100 years Greek Kindergarten: origins and today 32

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα

Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς

Barriers to using computers in kindergarten classes: Interviews with kindergarten teachers 45

Χατζηγεωργίου Ευθυμία, Παπαδοπούλου Μαρία

Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην αλλαγή στάσεων εκπαιδευτικών για το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο

The contribution of distance education to the change of teachers' attitudes on written

language in kindergarten 56

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.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Αθηνών
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, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
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 Πατρών

ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	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 ΛΕΜΟΝΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών 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	Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, 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 δεύτερου μέρους (Ιούλιος - Δεκέμβριος 2012) του 11ου 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

Απόστολος Μαγουλιώτης

Αναπληρωτής Καθηγ. Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, amagouliotis@uth.gr

Βασιλική Λαμπίτση

Εκλεγμένη Λέκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Σχολική Σύμβουλος 2^{ης} Περιφέρειας Α/θμιας Εκπ/σης Ευβοίας

Εικαστική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Νηπιαγωγών Ελλάδας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και συζητά συμπεράσματα ενός ερευνητικού έργου που οδεύει προς την ολοκλήρωσή του και εστιάζει στην Εικαστική Εκπαίδευση και τα προβλήματα των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία του αντικειμένου. Επίσης, γίνεται συγκριτική μελέτη των συμπερασμάτων με αυτά άλλης έρευνας σε περιορισμένο δείγμα, η οποία και έχει καταδείξει ότι οι εν ενεργεία Νηπιαγωγοί της Ελλάδας παρουσιάζουν περιορισμένη γνώση και εμπειρία στη διδασκαλία των Εικαστικών.

Συνολικά, επισημαίνεται η ανάγκη διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων που προορίζονται γι' αυτούς καθώς και η αναθεώρηση και εμπλουτισμός των στόχων και του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών Εικαστικής Εκπαίδευσης που προσφέρονται στα των Ελληνικών Πανεπιστημίων.

Λέξεις κλειδιά: Εικαστική Εκπαίδευση, Νηπιαγωγοί, Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Art Education and training of Greek pre-school teachers

Summary

This paper presents and discusses conclusions of a research project which is presently completed and focuses on Art Education and the problems of pre-school teachers in delivering the subject. Conclusions are compared with those of previous research conducted in a small sample, which has shown that in-service pre-school teachers in Greece have limited knowledge and experience in teaching Art.

On the whole, it is underlined the need for organizing in-service training seminars for them as well as the review and enrichment of the aims and content of the Art Education curricula offered by Pre-school Education Departments in Greek Universities.

Keywords: Art education, Pre-school teachers, Pre-school Education Departments

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται συμπεράσματα ενός ερευνητικού προγράμματος, το οποίο βρίσκεται στην τελική φάση του και στοχεύει στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης στην Εικαστική Εκπαίδευση, με επαλήθευση σε επίπεδο Ελληνικής επικράτειας. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν ελλείψεις στη διδασκαλία των εικαστικών που οι ίδιοι αποδίδουν στις γνώσεις και εμπειρία που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και στην απουσία σχετικής επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο αυτών των συμπερασμάτων αναδεικνύεται η πιεστική ανάγκη επαναπροσδιορισμού και εμπλουτισμού στόχων και περιεχομένου των προγραμμάτων Εικαστικής Εκπαίδευσης που προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Επιπλέον, για τους εν ενεργεία Νηπιαγωγούς, αναγκαίος κρίνεται ένας ανάλογος σχεδιασμός επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικών με την Εικαστική Εκπαίδευση.

1. Η Εικαστική έκφραση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ζούμε σε μια εποχή όπου τα πολιτισμικά της επιτεύγματα εκφράζονται και επικοινωνούν σε μεγάλο βαθμό μέσα από εικόνες. Το φαινόμενο αυτό διαγράφεται με την παραγωγή εικαστικών έργων που εκτίθενται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, αλλά και με την κάθε μορφής οπτικών προϊόντων που κοινοποιούνται σε κάθε λογής καθημερινών και ελεύθερων χώρων. Η παραγωγή αυτή απηχεί και αποδεικνύει τη θεμελιώδη ανάγκη του ανθρώπου να δημιουργεί οπτικές μορφές και να εκφράζεται μέσω αυτών (Barnes, 2002:7).

Μεταξύ των πρόθυμων παραγωγών και χρηστών εικόνων, τα παιδιά κατέχουν εξέχουσα θέση. Ειδικότερα, η δημιουργία οπτικών μορφών από τα παιδιά αποτελεί ένα από τα πιο εύχρηστα και ευέλικτα μέσα καταγραφής και κατανόησης του κόσμου και του εαυτού τους, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές (Τομας & Σιλκ, 1997· Labitsi· 2007· 2008). Γι' αυτό, η εικαστική έκφραση κρίνεται αναγκαία ως βασικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, στην οποία κάθε μαθητής δικαιούται πρόσβαση (Swift & Steers, 1999).

Ως γνωστικό αντικείμενο τα Εικαστικά προσφέρουν με έναν σφαιρικό τρόπο στην ευρύτερη εκπαίδευση των παιδιών. Τους προκαλούν τη δημιουργική φαντασία, τους προσφέρουν αισθητικές εμπειρίες και μ' όλα αυτά τους εμπλουτίζουν τη ζωή (Barnes, 2002). Επίσης τα Εικαστικά προσφέρουν τη δυνατότητα οπτικής και απτικής κατανόησης του κόσμου (Bamford, 2006· Labitsi, 2008). Η ενασχόληση με τα εικαστικά συμβάλει στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στη νοητική τους ανάπτυξη, δηλώνει ο Gardner (1990). Άλλωστε η δημιουργία ενός εικαστικού προϊόντος, σημαίνει πράξη, η οποία επεξεργάζεται νοητικά τον τρόπο κατανόησης και απόκτησης μιας γνώσης.

Η ικανότητα εικαστικής έκφρασης δεν προκύπτει ως αυτόματη συνέπεια της ωρίμανσης των παιδιών αλλά ως αποτέλεσμα σύνθετων μορφών μάθησης (Eisner, 1985). Σε αυτό το πλαίσιο, η συστηματική καθοδήγηση, η γνωριμία και η εξάσκηση με ποικίλα υλικά και τεχνικές, καθώς και η συνολικότερη αισθητική καλλιέργεια αποτελούν προϋποθέσεις της εικαστικής εξέλιξης των παιδιών και αναγκαίες συνθήκες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή σχολικών εικαστικών προγραμμάτων (Magouliotis, 2009). Η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η καλλιτεχνική εξέλιξη

των παιδιών υπηρετείται με την ελαχιστοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης θα πρέπει να θεωρηθεί πλέον παρωχημένη.

1.1. Τα Εικαστικά στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης

Η αναγκαιότητα παροχής συστηματοποιημένης εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών αποδίδει μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα που διέπονται από συνεκτικότητα και συνέχεια, αξιοποιούν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και προτείνουν ενασχόληση με μεγάλο εύρος εικαστικών μορφών, τεχνικών και μέσων (Μαγουλιώτης & Παπαγεωργίου 2002).

Γι' αυτό όπως διαφαίνεται, οι σχεδιαστές των τελευταίων Αναλυτικών Προγραμμάτων, μελέτησαν επισταμένα τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, αφουγκράστηκαν τις ανάγκες της Ελληνικής Εκπαίδευσης και ειδικά το γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών. Ως εκ τούτου, στα δύο τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα για την Προσχολική Αγωγή (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03) και στον αντίστοιχο Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2007) και το «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011) τα εικαστικά αναγνωρίζονται ως μια από τις οχτώ περιοχές μάθησης, για το Νηπιαγωγείο.

Γενικά τα προγράμματα προτείνεται στα παιδιά : α) να παρατηρούν, να ερευνούν, να πειραματίζονται και να αξιοποιούν απλά υλικά και στη συνέχεια να δημιουργούν εικαστικά έργα, β) να προσεγγίζουν διάφορες απλές τεχνικές και τρόπους, για να εκφράζονται δημιουργικά τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους, γ) να γνωρίσουν τα εικαστικά μέσα από την ορολογία, τα μορφικά στοιχεία και να εξοικειωθούν με αυτά, δ) να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να απολαμβάνουν το φαινόμενο των εικαστικών τεχνών και να συμπεριφέρονται θετικά απέναντι στα έργα, ε) να γνωρίσουν, να κατανοήσουν, να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν, να κρίνουν και να εκτιμήσουν την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική εικαστική κληρονομιά και στ) να μάθουν τα παιδιά ότι οι εικαστικές δραστηριότητες εντάσσονται σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης.

1.2. Οι εκπαιδευτικοί και εικαστική εκπαίδευση

Γενικά, είναι γνωστό ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να υλοποιήσουν στην πράξη διδακτικούς σκοπούς και επιδιώξεις (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009). Ειδικά κατά την άποψη των Swann και Brown (1997) η αναβάθμιση της Εικαστικής Εκπαίδευσης πρέπει να συμπεριλαμβάνει ανάλογες γνώσεις, εμπειρία και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, γιατί το «τι» και το «πώς» τα εικαστικά πραγματοποιούνται στην τάξη, ανάλογα από την σχετική εκπαίδευσή τους. Γι' αυτό, η διερεύνηση και η μελέτη των αναγκών και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση στην ενέργεια για την παροχή μιας σωστής εικαστικής εκπαίδευσης. Ο Zimmerman (1994) θεωρεί ότι αυτού του είδους έρευνες φανερώνουν το κενό ανάμεσα στις προτάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και τις πραγματικές εφαρμογές στον εκπαιδευτικό σχολικό χώρο. Και όλα αυτά, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους προσφέρουν ένα βήμα έκφρασης απόψεων και επικοινωνίας.

Άλλες έρευνες από το διεθνή χώρο (Bamford, 2006· Mims και Lankford, 1995· Zimmerman, 1994) φανερώνουν ότι η ελλιπής ποιότητα στην Εικαστική Εκπαίδευση συνεπάγεται με την ανεπάρκεια ανάλογων δεξιοτήτων και κυρίως αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία των εικαστικών. Η κατάληξη όλων αυτών των στοιχείων οδηγεί στη συρρίκνωση ή και στη ακύρωση των βασικών επιδιώξεων του μαθήματος των εικαστικών στη εκπαίδευση. Αλλά, η συνεχής επιμόρφωση των

εν ενεργεία εκπαιδευτικών στα εικαστικά συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εργασίας τους, και εμπλουτίζει την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και το ενδιαφέρον της διδασκαλίας (Bamford, 2006, σ. 24).

Όμως, οι μέχρι τώρα έρευνες σχετικά με τα Εικαστικά μαθήματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας διαγράφουν ότι είναι υποβαθμισμένα και έχουν περιφερειακό ρόλο, και όπως αναφέρει ο Βάος (2000), οφείλεται στις περιορισμένες γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Μια άλλη έρευνα (Labitsi, 2000), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Ελλήνων δασκάλων εμφανίζει ότι στην πλειοψηφία τους οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούν ελλιπή τη σχετική εκπαίδευση που έλαβαν στις σπουδές τους και εμφανίζουν υποβαθμισμένη τη σημασία και την αξία των Εικαστικών στην εκπαίδευση. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι νοιώθουν ανασφαλείς και ανεπαρκείς να διδάξουν το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, ένεκα οργανωτικών και πρακτικών προβλημάτων, τα οποία θεωρούν ακατόρθωτα.

Πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο δείγμα εν ενεργεία Ελλήνων Νηπιαγωγών (Μαγουλιώτης- Λαμπίτση, κ.ά. 2009) εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς να έχουν διδαχθεί το αντικείμενο των Εικαστικών, αλλά σε περιορισμένους τομείς. Επίσης, οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι («καθόλου» ή «λίγο») από τις αρχικές σπουδές τους στα Εικαστικά. Πρόκειται για ένα ανησυχητικό εύρημα, αν και συγκριτικά, οι απόφοιτοι ΑΕΙ είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αποφοίτους των Διετούς φοίτησης Σχολών Νηπιαγωγών. Γενικά, φαίνεται ότι ελάχιστοι νηπιαγωγοί θεωρούν τους εαυτούς τους «πολύ» ικανοποιημένους από τις σπουδές τους στα εικαστικά. Επιπλέον, συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων ανέδειξε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των νηπιαγωγών από τις σπουδές τους είναι χαμηλότερος σε σχέση με την ικανότητα που θεωρούν ότι διαθέτουν ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου. Τέλος, συγκρίνοντας τα ευρήματα, φανερώνεται ότι οι νηπιαγωγοί αισθάνονται περισσότερο ικανοί να διδάξουν τους τομείς εκείνους που διδάχτηκαν οι ίδιοι πιο εντατικά κατά τη διάρκεια των αρχικών σπουδών τους. Παρόλη τη σημασία αυτής της έρευνας, η έλλειψη σχετικής έρευνας σε δείγμα Ελληνικής επικράτειας, παραμένει ένας δείκτης του βαθμού παραμέλησης και υποβάθμισης της Εικαστικής Εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Αυτό είναι ένα αρνητικό στοιχείο στο σχεδιασμό μελλοντικών κατευθύνσεων στον τομέα αυτόν.

2. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Έχοντας υπόψη την εικαστική έκφραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ρόλο των εκπαιδευτικών στην παροχή ποιοτικής Εικαστικής Εκπαίδευσης, τα Εικαστικά στα νέα αναλυτικά προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς και τις δυσκολίες εφαρμογής στην πράξη (Μαγουλιώτης-Λαμπίτση, κ.ά. 2009), όπως σχολιάστηκαν πιο πάνω, προκύπτει η αναγκαιότητα σχεδιασμού και πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας με σκοπό να διερευνήσει την ποιότητα των σπουδών των εν ενεργεία νηπιαγωγών στον ευρύτερο χώρο της Ελληνικής επικράτειας στην Εικαστική Εκπαίδευση. Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν ή να συμβάλουν: στον ανασχεδιασμό και εμπλουτισμό των μαθημάτων Εικαστικών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Ελληνικών Πανεπιστημίων), στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για την επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεων των εν ενεργεία νηπιαγωγών αναφορικά με το περιεχόμενο και τη διδακτική των Εικαστικών, στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη βελτίωση της εικαστικής καλλιέργειας των μαθητών στην Προσχολική Εκπαίδευση

και στη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων, χρήσιμης για περαιτέρω σε βάθος έρευνα επιμέρους όψεων και πτυχών της Εικαστικής Εκπαίδευσης.

2.1. Υποθέσεις και Ερωτήματα της έρευνας

Με βάση όλα τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε, για να στηρίξει δύο υποθέσεις:

Α' Υπόθεση: Η Εικαστική Εκπαίδευση των εν ενεργεία Νηπιαγωγών της Ελλάδας δεν είναι επαρκής, για να καλύψει όλες τις ανάγκες τους στο ρόλο του εκπαιδευτικού, υπόθεση που επαληθεύει και τα συμπεράσματα της έρευνας Μαγουλιώτης- Λαμπίτση, κ.ά. (2009).

Β' Υπόθεση: Οι σπουδές στα Α.Ε.Ι. στην Εικαστική Εκπαίδευση είναι πλουσιότερες από τις σπουδές Διετούς φοίτησης των εν ενεργεία Νηπιαγωγών της Ελλάδας περιόδου 2010-2011.

Για τη διερεύνηση των δεδομένων σχεδιάστηκαν τα εξής ερωτήματα:

- α. Πόσοι νηπιαγωγοί διδάχθηκαν στις σπουδές τους το αντικείμενο των Εικαστικών;
- β. Ποιους τομείς των Εικαστικών διδάχθηκαν;
- γ. Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι νηπιαγωγοί από τις σπουδές στα εικαστικά;
- δ. Ποιους τομείς των εικαστικών θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι είναι πιο ικανοί να διδάξουν;

2.2. Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη συλλογή πληροφοριών από τους εν ενεργεία Νηπιαγωγούς στην ελληνική επικράτεια (βλ. Πίνακα 1). Βασικό ερευνητικό εργαλείο υπήρξε ο σχεδιασμός και η διανομή ενός ερωτηματολογίου (με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου), το οποίο συμπλήρωσαν 470 εκπαιδευτικοί. Το μέγεθος του δείγματος της ποσοτικής έρευνας καθώς και των ποσοτικών μονάδων από την κάθε περιοχή, της Ελλάδας, βασίστηκε στις απόψεις των Cohen & Manion (2000:122-134) και Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος (2001: 176-208).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην παρουσίαση και τον σχολιασμό των νέων ευρημάτων της έρευνας σχετικά με το περιεχόμενο, την επάρκεια και την ποιότητα των σπουδών των Νηπιαγωγών στην Εικαστική Εκπαίδευση. Από τις/τους 470 συμμετέχουσες/οντες εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 1^ο. Γεωγραφική κατανομή δείγματος), οι μισοί (235) ήταν απόφοιτοι Σχολών Νηπιαγωγών διετούς εκπαίδευσης και οι άλλοι μισοί (235) απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ τετραετούς εκπαίδευσης.

Πίνακας 1ος. Γεωγραφική κατανομή δείγματος

α/α	ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΔΙΕΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΑΕΙ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ
1	Θράκη & Ανατ. Μακεδονία	15	15	30
2	Κεντρική Μακεδονία	58	58	116
3	Δυτική Μακεδονία	9	9	18

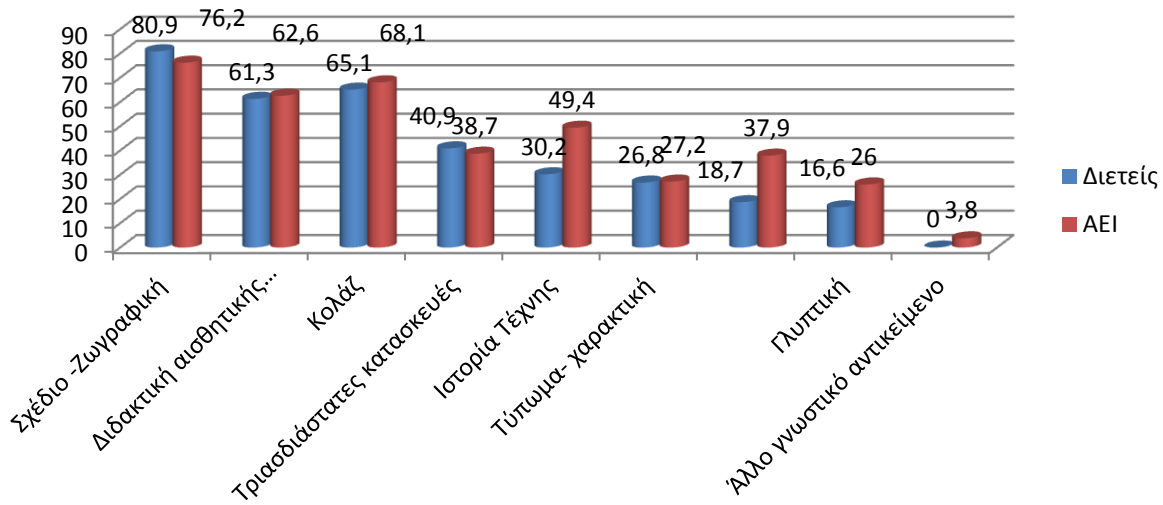
4	Θεσσαλία	22	22	44
5	Ήπειρος	10	10	20
6	Ιόνια Νησιά	6	6	12
7	Δυτική Ελλάδα	16	16	32
8	Στερεά Ελλάδα	14	14	28
9	Αττική	67	67	134
10	Βόρειο Αιγαίο	9	9	18
11	Νότιο Αιγαίο	9	9	18
	ΣΥΝΟΛΟ	235	235	470

Από την ανάλυση των δεδομένων στοιχείων των ερωτηματολογίων έχουμε:

α. Στο ερώτημα: *Πόσοι νηπιαγωγοί διδάχθηκαν στις σπουδές τους το αντικείμενο των Εικαστικών;* η έρευνα δείχνει ότι όλοι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διδάχθηκαν το αντικείμενο των Εικαστικών κατά την περίοδο των σπουδών τους.

β. Στο ερώτημα: *Ποιους τομείς των Εικαστικών διδάχθηκαν;* η έρευνα εμφανίζει ότι μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχουσών/όντων δήλωσε ότι διδάχτηκε «Σχέδιο-Ζωγραφική» (βλ. Διάγραμμα 1). Στη συνέχεια και με διαφορά ακολουθούν το «Κολάζ» και η «Αισθητική αγωγή», ενώ περίπου μόνο δύο στους πέντε διδάχθηκαν «Τρισδιάστατες κατασκευές» και «Ιστορία Τέχνης». Ακόμα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν το «Τύπωμα-]χαρακτική» και η «Γλυπτική». Συγκριτικά, οι απόφοιτοι ΑΕΙ διδάχθηκαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό θεωρητικού περιεχομένου τομείς («Ιστορία Τέχνης» και «Διδακτική εικαστικών τεχνών») αλλά και κάποιους πρακτικούς τομείς, όπως «Γλυπτική- χαρακτική» και «Κολάζ». Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ τείνουν να προσφέρουν μεγαλύτερο εύρος εικαστικών σπουδών. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται ότι σημαντικό ποσοστό των εν ενεργεία νηπιαγωγών δεν έχει λάβει αγωγή σε συγκεκριμένους πρακτικούς εικαστικούς τομείς που όμως προβλέπονται από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο.

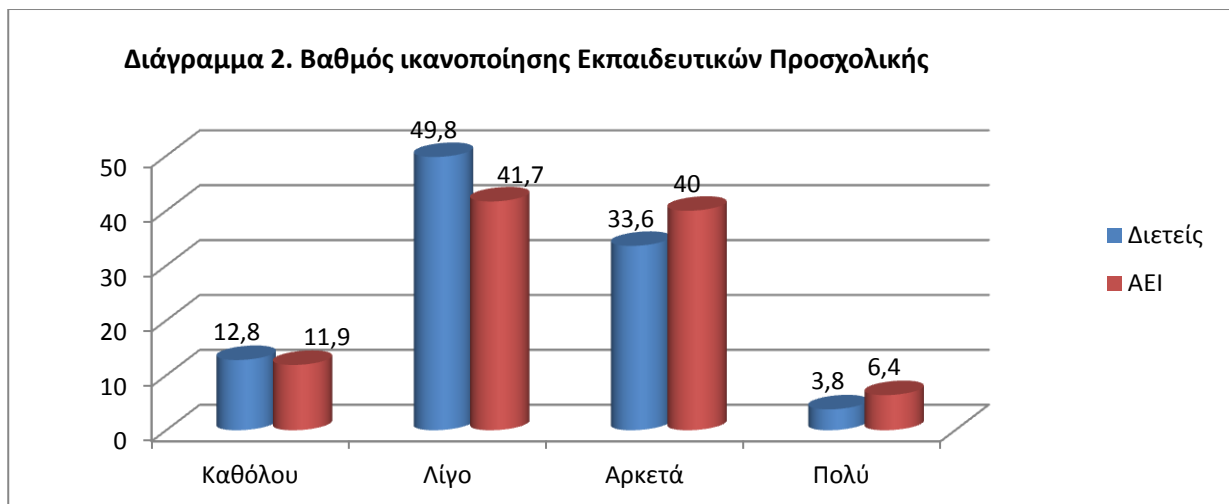
Διάγραμμα 1. Τομείς των Εικαστικών που διδάχθηκαν οι Εκπαιδευτικοί



γ. Στο ερώτημα: *Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι νηπιαγωγοί από τις σπουδές στα εικαστικά;* ο Πίνακας 2 και το Διάγραμμα 2 δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν «καθόλου» ή «λίγο» ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στα Εικαστικά (δηλαδή το 62,6% των αποφοίτων Σχολών Νηπιαγωγών και το 53,6% των αποφοίτων ΑΕΙ). Συγκριτικά, οι απόφοιτοι ΑΕΙ δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αποφοίτους των Σχολών Νηπιαγωγών σε ποσοστό 10,2%. Παρόλα αυτά, παραμένει ανησυχητικό το εύρημα ότι ελάχιστοι μόνο εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «πολύ» ικανοποιημένους από τις εικαστικές τους σπουδές.

Πίνακας 2. Βαθμός ικανοποίησης Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής από τις σπουδές τους στα Εικαστικά

Χαρακτηρισμός βαθμολογίας	Αριθμός αποφοίτων διευτούς	Αριθμός αποφοίτων ΑΕΙ	Ποσοστό αποφοίτων διευτούς %	Ποσοστό αποφοίτων ΑΕΙ %
Καθόλου	30	28	12,8	11,9
Λίγο	117	98	49,8	41,7
Αρκετά	79	94	33,6	40,0
Πολύ	9	15	3,8	6,4
Σύνολο	235	235	100	100



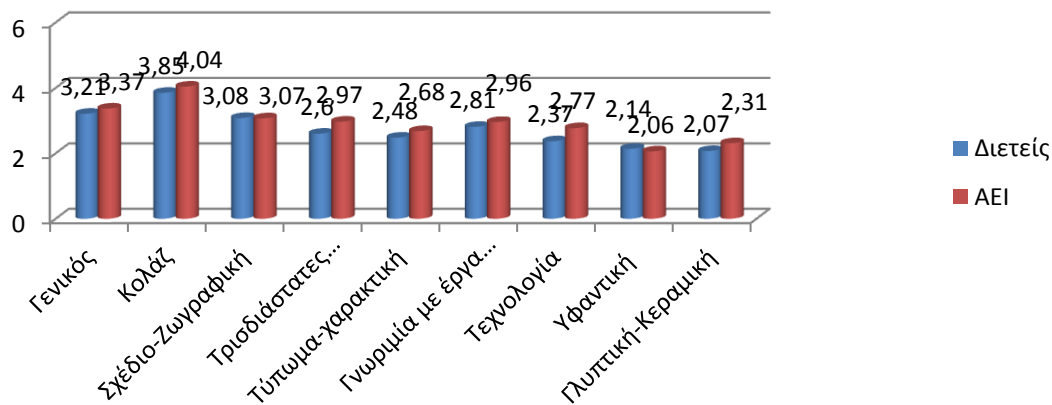
δ. Στο ερώτημα: Ποιους τομείς των εικαστικών θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι είναι πιο άξιοι να διδάξουν; ο Πίνακας 3 και το Διάγραμμα 3, σε κλίμακα 1-5, όπου το 1 δείχνει ελάχιστη και το 5 μέγιστη ικανότητα στη διδασκαλία των Εικαστικών γενικά, αλλά και ανά τομέα, η έρευνα έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί αξιολογούν σχετικά καλά τους εαυτούς τους στη διδασκαλία της Εικαστικής Εκπαίδευσης, με τη διαφορά ότι αυτός ο βαθμός ικανότητας αφορά ουσιαστικά μόνο τη διδασκαλία του «Κολάζ» και του «Σχεδίου-Ζωγραφικής». Χαμηλότερες βαθμολογίες συγκεντρώνουν όλοι οι άλλοι τομείς των Εικαστικών, με μεγαλύτερες αδυναμίες στην «Υφαντική» και τη «Γλυπτική-Κεραμική». Από τη σύγκριση των στοιχείων στους Πίνακες 2 και 3 αναδεικνύεται ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους είναι σαφέστατα χαμηλότερος σε σχέση με την ικανότητα που θεωρούν ότι διαθέτουν ως προς το να διδάξουν το γνωστικό αντικείμενο. Και βεβαίως το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Τέλος, η σύγκριση ανάμεσα στα Διαγράμματα 1 και 3 δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοί να διδάξουν τους τομείς εκείνους που διδάχτηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό κατά τη διάρκεια των αρχικών σπουδών τους, όπως «Κολάζ» και «Σχέδιο-Ζωγραφική».

Πίνακας 3. Μέσοι όροι αυτοαξιολόγησης της ικανότητας των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής στη διδασκαλία των Εικαστικών

Τομείς των Εικαστικών	Διετούς φοίτησης	ΑΕΙ
Γενικός	3,21	3,37
Κολάζ	3,85	4,04
Σχέδιο-Ζωγραφική	3,08	3,07
Τρισδιάστατες κατασκευές	2,6	2,97
Τύπωμα-Χαρακτική	2,48	2,68

Γνωριμία με έργα καλλιτεχνών	2,81	2,96
Τεχνολογία	2,37	2,77
Υφαντική	2,14	2,06
Γλυπτική- Κεραμική	2,07	2,31

Διάγραμμα 3. Μέσοι όροι αυτοαξιολόγησης της ικανότητας των Εκπαιδευτικών



4. Συζήτηση -συμπεράσματα

Γενικά, από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι η ποιότητα των σπουδών των εν ενεργεία νηπιαγωγών στον ευρύτερο χώρο της Ελληνικής επικράτειας στην Εικαστική Εκπαίδευση δεν είναι επαρκής και μ' αυτό το συμπέρασμα επιτεύχθηκε ο σκοπός της έρευνας. Επίσης, συγκρίνοντας τα παραπάνω γενικά αποτελέσματα με αποτελέσματα της έρευνας σε περιορισμένο δείγμα (Μαγουλιώτης- Λαμπίτση, κ.ά. 2009), συμπεραίνεται ότι είναι σχεδόν όλα ίδια, και με αυτό επαληθεύεται η πρώτη υπόθεση της παρούσης εργασίας. Επιπλέον αξιολογώντας τα αποτελέσματα των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι οι σπουδές στα Α.Ε.Ι. στην Εικαστική Εκπαίδευση είναι ποιοτικά πλουσιότερες από τις σπουδές Διαιτούς φοίτησης των εν ενεργεία νηπιαγωγών της Ελλάδας και μ' αυτό επαληθεύεται η δεύτερη υπόθεση της έρευνας.

Ειδικότερα, συζητώντας τα ερωτήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι:

- α. Οι νηπιαγωγοί στις σπουδές τους διδάσκονται το αντικείμενο των Εικαστικών.
- β. Δεν διδάσκονται όλοι οι νηπιαγωγοί εξίσου όλους τους τομείς των Εικαστικών.
- γ. Αποτέλεσμα της ανεπάρκειας στη διδακτική των τομέων των Εικαστικών είναι οι νηπιαγωγοί να μην είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με την ποιότητα των σπουδών τους στο αντικείμενο της Εικαστικής Εκπαίδευσης, παρά την σχετική αναβάθμιση του στα ΑΕΙ.

δ. Τα παραπάνω αποτελέσματα αντανακλούν στη διδακτική τους ικανότητα, δεδομένης και της απουσίας σχετικών επιμορφώσεων. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να διδάξουν καλύτερα τους τομείς εκείνους που διδάχθηκαν στις σπουδές τους.

Ως εκ τούτου τα παραπάνω ευρήματα προβάλλουν επιτακτικά το ζήτημα της αναθεώρησης, των σπουδών Εικαστικής Εκπαίδευσης που προσφέρονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης των Ελληνικών Πανεπιστημίων, αλλά και των επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εν ενεργεία νηπιαγωγούς όλης της Ελλάδας, όπως:

- αύξηση μαθημάτων με υποχρεωτικό χαρακτήρα
- ευρύτητα περιεχομένου και ειδικά των τομέων των Εικαστικών
- θεωρητικό, εργαστηριακό και βιωματικό προσανατολισμό κ.ά..

Βιβλιογραφία

- Bamford, A. 2006. *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Barnes, R. 2002. *Teaching art to young children 4-9*. London and New York: Routledge-Falmer.
- Cohen, L. & Manion, L. 2000. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eisner, E. 1985. *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.
- Gardner, H. 1990. *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Labitsi, V. 2000. *An Investigation into the Art Education Practices, Strengths, Problems, Professional Needs and Views of Greek Primary School Teachers*, MA Dissertation, University of Surrey Roehampton.
- Labitsi, V. 2007. "Climbing to Reach the Sunset: Representation of Narrative Structures in Greek Children's Drawings". In: *International Journal of Education through Art*, 3, pp.185-193.
- Labitsi, V. 2008. "Spontaneous Narrative Drawing at the Age of Six: Pantelis Case". In: *Imaginar*, 50, pp. 7-11.
- Magouliotis, A. 2009. "Lines as Ideas and Structure Elements for Preschool Children's Plastic Art Works". In: *International Journal of Learning*, 16, pp. 423-434.
- Mims, S. & Lankford E. 1995. "Time, Money and the New Art Education: A Nationwide Investigation". In: *Studies in Art Education*, 36, pp. 84-95.
- Swann, J. & Brown, S. 1997. "The Implementation of the National Curriculum and Teachers' Thinking". In: *Research Papers in Education*, 12, σσ. 91-114.
- Swift, J. & Steers, J. 1997. "A Manifesto for Art in Schools". In: *Journal for Art and Design Education*, 18, 7-13.
- Zimmerman, E. 1997. "Concerns of pre-service art teachers and those who prepare them to teach". In: *Art Education*, 4, σσ. 9-67.
- Βάος, Α. 2000. *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή - Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμου, Χ. – Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. 2007. *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί*

- σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαγουλιώτης, Α – Λαμπίτση, Β. – Βάος, Α.- Ντάνης, Α. 2009. «Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης». Στο Κωνσταντίνος Μαλαφάντης – Μαρία Σακελλαρίου – Θωμάς Μπάκας (επιμ.) ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Διάδραση τ. 1, 641-651.
- Μαγουλιώτης, Α. – Παπαγεωργίου, Ε. 2002. «Ανίχνευση συντελεστών, οι οποίοι προκαλούν τη δημιουργία ή διαφοροποιούν προγραμματισμένες εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο», *Virtual School*, 3.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. – Χατζηγεωργίου, Γ. 2009. Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Τομας, Γ. & Σιλκ, Ά. 1997. Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου/ μτφ. Φ. Μπονώτη. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι. (2011). Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. 2001. Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σουλτάνα Μάνεση

Νηπιαγωγός, MEd, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου, taniakourou@gmail.com

Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου και της σημασίας της Συναισθηματικής Αγωγής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα. Με δεδομένο ότι η διδασκαλία αποτελεί πρωτίστως μια διαρκή και εποικοδομητική διαδικασία, θα επιχειρηθεί να τονισθεί η δυναμική των συναισθημάτων και ο τρόπος με τον οποίο τα συναισθήματα φαίνεται να είναι άρρηκτα συνυφασμένα με την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Μέσα από αναφορές στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, το άρθρο θα επιχειρήσει να δείξει ότι ο Συναισθηματικός Εγγραμματισμός, με την εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και δράσεων, αποτελεί κεντρική προτεραιότητα ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης και οφείλει να διατρέχει όλες τις επιμέρους μαθησιακές περιοχές των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματικός εγγραμματισμός, συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική αγωγή, μεταγνώση, αυτό-ενημερότητα, αναστοχαστική σκέψη.

The Role of Emotions in Teaching and Learning: Implications for Emotion-focused Strategies

Abstract

The emerging focus on Emotional Intelligence in the field of contemporary educational practices has been this paper's main point of interest. Considering that learning how to teach is above all a continuing and constructive process, this article aims to draw attention onto the dynamics of emotions and the way they are inextricably interwoven with the development of children as rounded and active members of the community.

The imperative need to provide people with the levels of Emotional Literacy they need, in order to find ways of making their lives full, rewarding and meaningful, will be also highlighted as an

essential priority of every contemporary educational system. Additionally, a review of the most innovative emotion-focused educational approaches and policies will be presented.

Key words: emotional literacy, emotional intelligence, emotional education, metacognition, self-awareness, reflective teaching.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι μία πολύπλευρη και απαιτητική διαδικασία. Ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου, δυναμικού και πολυσύνθετου περιβάλλοντος μάθησης, ο εκπαιδευτικός καλείται όχι απλά να «κινητοποιήσει τους μαθητές να μάθουν» (Rasmussen, 2004, στο Beck, 2008:467), αλλά κυρίως να ανταποκριθεί επιτυχώς στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (Larrivee, 2000). Η έννοια, ως εκ τούτου, της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, όπως προτάσσεται μέσα από τα νέα πιλοτικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΥΠΘΠΑ/ΙΕΠ, 2011), έχει προεξάρχουσα σημασία για τη σημερινή διδασκαλία και μάθηση, καθώς βοηθά στη διαμόρφωση ατόμων που βρίσκονται «σε πλήρη λειτουργία» (*fullyfunctioning persons*) (Rogers, 1961).

Οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα ο κοινωνικός εποικοδομισμός εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στις γνωστικές διεργασίες που πηγάζουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Dymoke & Harrison, 2008). Πέρα όμως από την γνωστική διάσταση της διδασκαλίας, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και σε άλλους εξόχως σημαντικούς παράγοντες: στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών (Hawkey, 2006), στην βελτίωση της αυτοαντίληψης ή αυτοεικόνας¹ τους (*self-perception*) (Πλατσιδίου, 2006), και στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους να κατανοούν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι (Fleischer, 2010).

Η μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει εξάλλου ότι το επίπεδο συναισθηματικού εγγραμματισμού ενός παιδιού έχει άμεση σχέση με την σχολική επίδοση (Qualter κ.ά., 2012; Burton, 2007), γεγονός που δικαιολογεί την ανάγκη ύπαρξης μιας «συναισθηματικής κουλτούρας» (Radford, 2003:256) εντός του σχολείου, που θα διαπνέεται από διδακτικές στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής και θα στοχεύει στην συναισθηματική υγεία και ευημερία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να σκιαγραφήσει τον ρόλο των συναισθημάτων στη σύγχρονη διδασκαλία και μάθηση, αναφέροντας παράλληλα παραδείγματα εκπαιδευτικών στρατηγικών για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και να περιγράψει την αποτελεσματική συναισθηματική αγωγή ως σημαντική συνιστώσα της μεταγνωστικής ενημερότητας εκπαιδευτικών και μαθητών (Fisher, 2005) και ως καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

2. Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι πρώτοι που περιέγραψαν τις βασικές αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν οι Mayer και Salovey το 1990 (Waterhouse, 2006). Ακολούθως, το 1995, ο Goleman, δημοσιεύοντας το

¹ Αυτοαντίληψη, αντίληψη του Εγώ ή αυτοεικόνα είναι το σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων που έχει σχηματίσει το άτομο για τον εαυτό του.

βιβλίο *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, επιχείρησε να προσδιορίσει τα στοιχεία που συνδέουν την συναισθηματική νοημοσύνη με την εκπαίδευση, εντοπίζοντας σημεία τομής ανάμεσα στο «συναίσθημα» και την «λογική», που μέχρι τότε ήταν δύο διαμετρικά αντίθετες οντότητες (Humphrey κ.ά, 2007). Τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει πεισθεί ότι τα συναισθήματα οφείλουν να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως «δεξιότητες επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών» (Hoffman, 2009:546), ως οργανωμένες αντιδράσεις, που καθιστούν εφικτή την λειτουργία της λογικής (Salovey&Mayer, 1990, στο Humphrey κ.ά., 2007).

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τους αυριανούς ενήλικες, οι οποίοι ως συνειδητοποιημένοι πολίτες θα συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας.

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Συναισθηματική Αγωγή

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει την ύπαρξη ενός πλήθους θεωριών και ορισμών, που έχουν κατά καιρούς επιχειρήσει να περιγράψουν ή να αποδώσουν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη». Ανάμεσα στις κεντρικότερες και σημαντικότερες των θεωριών αυτών για τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι η θεωρία του Goleman περί συναισθηματικής αγωγής και η θεωρία των πολλαπλών νοημοσύνων του Gardner. Ο Goleman φαίνεται να τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα τείνει να αξιολογεί τα «προβλήματα συμπεριφοράς και τις μαθησιακές δυσκολίες με άξονα αποκλειστικά και μόνο το άτομο», αποδίδοντας τελικά λιγότερη έμφαση στο κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Park, 1999:23).

Από την άλλη πλευρά, ο Gardner (1983, στο Burton, 2007:13) υποστηρίζει ότι «υπάρχουν οκτώ τύποι νοημοσύνης που λειτουργούν εντελώς ανεξάρτητα η μία από την άλλη: γλωσσική, χωρική, λογικο-μαθηματική, μουσική, κιναισθητική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και νατουραλιστική». Τα είδη της νοημοσύνης που συνδέονται περισσότερο με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη: ως ενδοπροσωπική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα πρόσβασης του ατόμου στα προσωπικά του συναισθήματα, η ικανότητά του, δηλαδή, να συνειδητοποιεί, να διακρίνει και να ελέγχει τα συναισθήματά του (Gardner, 1983, στο Kaschub, 2002), ενώ ως διαπροσωπική νοημοσύνη εννοείται «η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων» (ό.π.).

2.2. Συναισθηματική Αγωγή και Μάθηση

Ο προεξάρχοντας ρόλος της Συναισθηματικής Αγωγής στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών έχει αναγνωριστεί πολλαπλώς στην ελληνική αλλά και διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Eliaskai Weissberg (2000:187), κεντρικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι «να καλλιεργήσει ή να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν, και να αυτορρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις». Συνολικά ο ρόλος της αυτορρύθμισης ως έννοιας αλληλένδετης με την μεταγνώση (*metacognition*) (Fischer, 1995; Arthur κ.ά., 2006) είναι ιδιαίτερος σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τη γνώση που αποκτά ο ίδιος ο μαθητής για τις γνωστικές του διαδικασίες, όσο και για τη γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή.

Η αυτορρύθμιση, όπως και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (*self-regulated learning*) αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανάπτυξης και οργάνωσης κατάλληλων διεργασιών και στρατηγικών, που υποστηρίζουν τον μαθητή στην επίτευξη των προσωπικών του στόχων σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Μάνεση κ.ά., 2011). Διαφαίνεται, επομένως, ότι στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο ίδιος ο «εαυτός», καθώς είναι εκείνος που θέτει στόχους και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον (Παναγάκος & Τζανάκη, 2007). Ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία παρακολουθεί, ελέγχει ή τροποποιεί τη δράση του, προκειμένου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει. Ιδιαίτερως σε ό,τι αφορά την συναισθηματική αγωγή, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί ένα είδος κινητήριου μοχλού που ενεργοποιεί την συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και ουσιαστικοποιεί τη μάθηση.

Η μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύει τον προεξάρχοντα ρόλο της συναισθηματικής ρύθμισης, που φαίνεται να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ωστόσο, ενώ συχνά γίνεται λόγος για τα θετικά συναισθήματα, όπως η ικανοποίηση, η ευχαρίστηση, η χαρά και ο ενθουσιασμός (Mitchell, 2008), φαίνεται ότι η συναισθηματική ρύθμιση πρωτίστως αφορά τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων και της διασπαστικής συμπεριφοράς (Hoffman, 2009).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν «τα απαραίτητα πνευματικά εφόδια, προκειμένου να μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους» (McLaughlin, 2008:362), οφείλει πάνω από όλα να είναι ο ίδιος ένας ενσυναισθητικός ενήλικας, να μπορεί, δηλαδή, να αφουγκράζεται και να κατανοεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, η διδασκαλία της γνώσης των συναισθημάτων είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός «οικοδομεί μαζί και σύμφωνα με τις επιθυμίες και ανάγκες των παιδιών» (Bolton, 2010:59) μέσα σε ένα πλαίσιο «αδέσμευτης ανοιχτής σκέψης, υπευθυνότητας αλλά και προσήλωσης στον εκπαιδευτικό στόχο» (Dewey, 1933, στο Dymoke & Harrison, 2008: 9).

3. Η Συναισθηματική Αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το 1997 ο Οργανισμός για την Προώθηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (CASEL)² διατύπωσε τις οκτώ πιο σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, η καλλιέργεια των οποίων θα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα κάθε σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η αυτοενημερότητα, η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και σχεδιασμού, η συνεργατική εργασία, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και η ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης φαίνεται να είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι της εκπαίδευσης συναισθηματικά εγγράμματων ατόμων (Elias & Weissberg, 2000).

Τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονταν ενίοτε από μια δυσανάλογη εστίαση της προσοχής στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), υπήρξε η ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού

²Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL): Οργανισμός που ιδρύθηκε στην Αμερική από τον Daniel Goleman, συγγραφέα του βιβλίου «Συναισθηματική Νοημοσύνη».

κόσμου των παιδιών μέσα από την αγωγή (ΙΕΠ, 2003). Ωστόσο, η επιμόρφωση ή η καθοδήγηση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων των νέων ή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συναισθηματικής αγωγής υπήρξε μάλλον ανεπαρκής, ενώ παράλληλα παρατηρείται έλλειψη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Κόνσολας, 2007).

Ως εκ τούτου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρουσιάζονται μάλλον διστακτικοί να εμφυσήσουν στους μαθητές τις αρχές της συναισθηματικής σύμπτωσης και ευημερίας, εν μέρει επειδή «δεν έχουν εκπαιδευθεί στο πώς να το κάνουν» (Weare&Gray, 2003, στο Hawkey, 2006:138). Με άλλα λόγια, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται αδυναμία να ενθαρρύνουν το σωστό είδος συναισθηματικής αντίδρασης στους μαθητές ή να τους βοηθήσουν να εναρμονιστούν συναισθηματικά με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Radford, 2003).

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον γίνεται, επομένως, ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης πρωτοποριακών εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα σέβονται τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ³ των μαθητών και θα εστιάζουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των μη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η συναισθηματική ρύθμιση.

Τέτοιου είδους δεξιότητες φαίνεται να είναι, επιπλέον, άρρηκτα συνυφασμένες με την σχολική επίδοση των μαθητών (Conner & Fraser, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η διδασκαλία συνομηλίκων (*peertutoring*), η χρήση εννοιολογικών χαρτών (*concept-maps*) ή γραφικών οργανωτών (*graphicorganizers*) και η υλοποίηση σχεδίων εργασίας (*projects*) είναι μερικές μόνο από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Δίνοντας έμφαση στις λεγόμενες προκοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης (Denham, 2005, στο Humphrey κ.ά., 2011), βοηθώντας τους μαθητές να βιώσουν έναν χώρο διαλόγου, συνοικοδόμησης της γνώσης και δημιουργικής αντιπαράθεσης (Dochy κ.ά., 2011), και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν αισθήματα αλληλοϋποστήριξης και συμπαράστασης (Παναγάκος, 2003), οι στρατηγικές αυτές αποτελούν ουσιαστικό εργαλείο για «την διαμόρφωση, οργάνωση αλλά και έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών» (Fisher, 2005:71).

4. Διεθνείς Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Πολιτικές Συναισθηματικού Εγγραμματισμού

Η σημασία της εστίασης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών και στην συναισθηματική υποστήριξη τους έχει γίνει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελέτης από πολλούς θεωρητικούς του επιστημονικού αυτού πεδίου. Σε διεθνές επίπεδο έχει προταθεί μια σειρά από πρωτοποριακές στρατηγικές για την βελτίωση της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης των μαθητών (Armstrong, 1994, στο Sherlock, 2002). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την αναγνώριση της πολυδιάστατης και

³Τα μαθησιακά στυλ είναι οι τρόποι με τις οποίους τα άτομα «προσλαμβάνουν και διατηρούν τις πληροφορίες που δέχονται μέσω των αισθήσεων» (Lee, 1984:192).

πολύπλευρης χρησιμότητας που μπορούν μακροπρόθεσμα να έχουν τέτοια προγράμματα για την οικοδόμηση της υγιούς προσωπικότητας των μαθητών και γενικά για την ψυχική τους ισορροπία.

Η McLaughlin (2008:354) αναφέρει δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα αξιόλογων προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο: το πρόγραμμα *Κοινωνικές και Συναισθηματικές Διαστάσεις της Μάθησης (Social and Emotional Aspects of Learning)* και το πρόγραμμα *Υγιή Σχολεία (Healthy Schools Programme)* (Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας και Επαγγελματικών Δεξιοτήτων ⁴, 2005, 2007 και Υπουργείο Υγείας της Βρετανίας, 2004). Επιπλέον, η Νομοθεσία για τα Παιδιά του 2004 (Children Act, 2004) αποτέλεσε τον προάγγελο μιας ουσιαστικής και σημαίνουσας αλλαγής στον τρόπο «με τον οποίο πρέπει να οργανωθεί, να διευθετηθεί και να εφαρμοσθεί η συναισθηματική αγωγή» στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, μια αλλαγή που είχε ως αποτέλεσμα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εθνικής επικουρικής πολιτικής *Κάθε Παιδί Μετράει ("Every Child Matters")* (Knowles, 2009).

Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής, «η συναισθηματική ευημερία τίθεται στο επίκεντρο της προσοχής και αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα της εκπαίδευσης» (Hawkey, 2006:137). Επιπλέον, ένας άλλος πρωτοποριακός σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων που εφαρμόστηκε με επιτυχία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είναι το μοντέλο *Σκέφτομαι Ενεργά σε Κοινωνικό Πλαίσιο (Thinking Actively in a Social Context, TASC model)*: «στην καρδιά της εκπαιδευτικής αυτής προσέγγισης βρίσκονται οι παράμετροι που υπεισέρχονται στην διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος» (Fisher, 2005:34), τα στάδια από τα οποία διέρχεται η ανθρώπινη σκέψη, προκειμένου να οδηγηθεί σε λογικά συμπεράσματα και λύσεις. Ανάμεσα στις πλέον σημαντικές έννοιες του μοντέλου αυτού είναι, εξάλλου, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, που μαθαίνουν να εργάζονται με τους άλλους «μέσα σε κλίμα αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, ισότιμης συμμετοχής και μοιράσματος» (Wallace, 2002:8), προκειμένου να σχεδιάσουν την δράση τους και να οδηγηθούν από κοινού στην υιοθέτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων και αποτελεσμάτων.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η Συναισθηματική Αγωγή αποτελεί πλέον σε διεθνές επίπεδο «έναν επίσημο στόχο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ecclestone, 2007:455). Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται συχνά οργανωμένες προσπάθειες ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να εφαρμόσουν προγράμματα Συναισθηματικού Εγγραμματισμού μέσα στην σχολική τάξη, αναπτύσσοντας και ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την συναισθηματική σχολική κουλτούρα (Sharp, 2000).

Ακολουθώντας, λοιπόν, τις αρχές της θεωρίας του Goleman (2005, στο Ecclestone, 2007) περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το Υπουργείο Παιδείας και Επαγγελματικών Δεξιοτήτων της Βρετανίας (DfES) τονίζει ότι πρωταρχική μέριμνα του σχολείου ως οργανισμού είναι η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς «μαθητές που είναι αγχώδεις, θυμωμένοι, θλιμμένοι ή φοβισμένοι δεν μαθαίνουν» (Weare & Gray, 2003, στο Hawkey, 2006:137) και ασφαλώς δεν αποδίδουν μαθησιακά.

Οι διεθνείς καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καταδεικνύουν την ανάγκη ανάληψης από τον

⁴Department of Education and Skills (DfES).

σύγχρονο εκπαιδευτικό ενός νέου ρόλου μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της εκπαιδευτικής δράσης, του δημιουργού ερεθισμάτων, που θέτει ανοιχτού τύπου ερωτήματα και προβληματισμούς στους μαθητές (Linderk.ά.,2011) και τους παρέχει ένα ισχυρό συναισθηματικό υποστηρικτικό πλαίσιο (*emotional scaffolding*) (Rosiek, 2003).

Εξάλλου, σε έρευνα των Titsworth κ.ά. (2010) που μελέτησε το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και εμπειρίες των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε ειδικά σταθμισμένη κλίμακα, η Κλίμακα Συναισθημάτων της Τάξης (*Classroom Emotions Scale*). Οι τρεις παράγοντες που μελετήθηκαν με την κλίμακα αυτή αφορούν την εκδήλωση του συναισθήματος σε οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης: α) την συναισθηματική υποστήριξη, β) την διαχείριση των συναισθημάτων και γ) το ηθικό πρόσημο (*valence*), την αρνητική ή θετική ψυχολογική αξία που αποδίδεται από ένα άτομο σε ένα άλλο.

Η εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνητικών προσπαθειών στο επιστημονικό πεδίο της Συναισθηματικής Αγωγής υποδηλώνει την σπουδαιότητα της καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών. Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αναγνωρίζει ότι η αποτελεσματική ανίχνευση, η διαχείριση των συναισθημάτων και η ικανότητα ενσυναίσθησης είναι στοιχεία άρρηκτα συνυφασμένα με την κοινωνική συνοχή, την ένταξη, την επαγγελματική επιτυχία αλλά και την διαμόρφωση πολιτών με συμμετοχική δράση και ενεργό πολιτειότητα (*citizenship*) (Ecclestone, 2007).

5. Συμπεράσματα

Η σχολική τάξη είναι ένας ζωντανός κοινωνικός και ψυχολογικός οργανισμός, όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν και εκφράζονται με ποικίλες συναισθηματικές εκδηλώσεις. Η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλή και θα μπορούν να μιλούν ελεύθερα για τα συναισθήματά τους, αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα της προσωπικής τους ανάπτυξης, ενώ φαίνεται να συμβάλλει καθοριστικά «στην αύξηση της μελλοντικής προσαρμοστικότητας και λειτουργικότητάς τους εντός του κοινωνικού συνόλου» (Triliva & Roulou, 2006:320). Ο συναισθηματικός εγγραμματισμός βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων και τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων (Jimenez & Lopez-Zafra, 2007, στο Jimenez&Lopez-Zafra, 2009) αλλά και να έχουν πρόσβαση στις σκέψεις τους και στα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση αναδεικνύεται σταδιακά ως μια δυναμική μεταγνωστική διαδικασία, που συμπεριλαμβάνει την «γνώση για τη γνώση» και τη «σκέψη για την σκέψη» (Wray, 2000:63).

Βιβλιογραφία

- Armstrong, T., (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, VA: Association for Curriculum Development.
- Arthur, J., Grainger, T. & Wray, D. (2006). *Learning to Teach in the Primary School*, Oxon: Routledge.

- Beck, S., (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society, *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Bolton, G., (2010). *Reflective Practice: Writing & Professional Development*, 3rd ed., London: SAGE Publications Limited.
- Burton, D., (2007). Psycho-pedagogy and personalized learning, *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 5-17.
- Conner, N. & Fraser, M., (2011). Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs, *Research on Social Work Practice*, 1-13.
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Dewey, J., (1933). *How We Think: A Re-statement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*. Chicago, IL:Henry Regnery.
- Dochy, F., Berghmans, I., Kyndt, E. & Baeten, M., (2011). Contributions to innovative learning and teaching? Effective research-based pedagogy – a response to TLRP's principles from a European perspective, *Research Papers in Education*, 26(3), 345-356.
- Dymoke, S., & Harrison, J., (Eds.), (2008). *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Limited.
- Ecclestone, K., (2007). Resisting images of the "diminished self": the implications of emotional well-being and emotional engagement in educational policy, *Journal of Education Policy*, 22(4), 455-470.
- Elias, M. & Weissberg, R., (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning, *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Fisher, R., (2005). *Teaching Children to Learn*, Cheltenham: Nelson Thornes Limited.
- Fleischer, L., (2010). Developing Emotional Literacy: Transition Planning for Youth at Risk, *Reclaiming Children and Youth*, 19(1), 50-53.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic.
- Hawkey, K., (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review, *Mentoring & Tutoring*, 14(2), 137-147.
- Hoffman, D., (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States, *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M., (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review, *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E., (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (σ.118). Málaga, España.
- Jimenez, M. & Lopez-Zafra, E., (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestion, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kaschub, M., (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education, *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.
- Knowles, G., (2009). *Ensuring Every Child Matters: A critical Approach*. London: SAGE Publications Limited.

- Larrivee, B., (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lee, M., (1984). Strategies for teaching young children: Guides for improving instruction, *Early Child Development and Care*, 14(3), 189-200.
- Linder, S., Powers-Costello, B. & Stegelin, D., (2011). Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies, *Early Childhood Education Journal*, 39, 29-37.
- McLaughlin, C., (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection, *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366.
- Mitschell, D., (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, London: Routledge.
- Park, J., (1999). Emotional Literacy: Education for Meaning, *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Qualter, P., Gardner, K., Pope, D., Hutchinson, J., Whiteley, H. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study, *Learning and Individual Differences*, 22, 83-91.
- Radford, M., (2003). Emotional Intelligence and Education, *International Journal of Children's Spirituality*, 8(3), 255-268.
- Rasmussen, J., (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Rogers, C., (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosiek, J., (2003). Emotional Scaffolding: An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the Subject Matter, *Journal of Teacher Education*, 54, 399-412.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sharp, P., (2000). Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases your Life Chances, *Pastoral Care*, 8-10.
- Sherlock, P., (2002). Emotional Intelligence in the International Curriculum, *Journal of Research in International Education*, 1(2), 139-158.
- Titsworth, S., Quinlan, M. & Mazer, J., (2010). Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom Emotions Scale, *Communication Education*, 59(4), 431-452.
- Triliva, S., & Poulou, M., (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning, *School Psychology International*, 315-338.
- Wallace, B., (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years: A Practical Approach for Children Aged 4 to 7*, (NACE/Fulton Publication). David Fulton Publishers Ltd.
- Waterhouse, L., (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review, *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Weare, K. & Gray, G., (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?*, University of Southampton Research Report 456.
- Wray, D., (2000). "From Learning to Teaching" in Jacques, K. & Hyland, R., (Eds.), *Professional Studies: Primary and Early Years*, Exeter: Learning Matters Ltd, 57-68.

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php [Ανακτήθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου, 2012].
- Κόνσολας, Μ., (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολικής εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 440-447. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/440_447.pdf
[Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου, 2012].
- Μάνεση, Σ., Μανουσάκη, Χ. & Τόκκα, Π. (2011). Ο ρόλος των στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοαποτελεσματικότητας στη μεταγνωστική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου (υπό έκδοση).
- Παναγάκος, Ι. & Τζανάκη, Χ. (2007). Ένα μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, Επιστημονικό Βήμα, 6, 90-96.
- Παναγάκος, Ι., (2003). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος6/i-panagakos.PDF>
[Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου, 2012].
- Πλασιδίου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ. Έκδ.), Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο (139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- ΥΠΘΠΑ/ΙΕΠ, (2011). Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf> [Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου, 2012].

Μπέση Μαρίνα

Σχολική Σύμβουλος 44ης Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Α., mbessi@sch.gr

Σαϊτη Σοφία

Σχολική Σύμβουλος 45ης Εκπ/κής Περιφέρειας Π.Α.

100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα παραθέσουμε τις παιδαγωγικές αρχές και τον τρόπο λειτουργίας του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα τόσο την ιστορική περίοδο του 1912, όσο και 100 χρόνια μετά. Μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα το ελληνικό κράτος υιοθέτησε το θεσμό του Νηπιαγωγείου. Η φοίτηση δεν ήταν υποχρεωτική ενώ εφαρμόζονταν η φραιμπελιανή μέθοδος και απέβλεπε πρωτίστως στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων και στην προετοιμασία τους για τις μαθητικές υποχρεώσεις της επόμενης βαθμίδας, χωρίς να παραβλέπει τη σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη, με παιχνίδια, ασκήσεις, χαρούμενη και ευχάριστη απασχόληση.

100 χρόνια μετά, η Προσχολική Αγωγή είναι υποχρεωτική για ένα χρόνο και έχει ενσωματωθεί ισότιμα στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης. Η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και διαθεματικά, αξιοποιείται η σύγχρονη τεχνολογία, δίνεται προτεραιότητα στη βιωματική και συνεργατική μάθηση μέσα από το παιχνίδι καθώς και στις ανάγκες και στις ικανότητες του κάθε παιδιού. Το νηπιαγωγείο είναι ανοικτό στην κοινωνία και ενισχύεται η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις - κλειδιά: Ελληνικό Νηπιαγωγείο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα

100 years Greek Kindergarten: origins and today

Abstract

In this paper we will describe the pedagogical principles and operation of the kindergarten in Greece, in the historical period of 1912 as well as 100 years later. It was just only in the late 19th century when the Greek state adopted the institution of kindergarten. Attendance was not mandatory and Froebel's method was applied. It aimed primarily at the linguistic culture of toddlers and their preparation for the next grade's obligations, without neglecting their physical and intellectual development, using games, exercises, happy and enjoyable routines.

100 years later, Early Childhood Education in Greece is mandatory for a year and has been incorporated equally in the integrated design of education. Knowledge is approached holistically and thematically, technology and ICT are used, priority is given to experiential and collaborative learning through play as well as to each student's needs and abilities. The development of "basic

skills" is promoted, special attention is given to the promotion of mental health, group dynamics and relationships in the classroom and the principles of differentiated pedagogy are adopted. The Kindergarten is open to the community and the involvement of parents in the learning process is enhanced.

Keywords: Greek Kindergarten, curriculum

1. Το νηπιαγωγείο μέχρι το 1913

Η ιστοριογραφία για τα νηπιαγωγεία στα πλαίσια της γενικότερης ιστοριογραφίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τα στοιχεία για την ύπαρξη των νηπιαγωγείων και τη μορφή λειτουργίας τους αντλούνται από μια ποικιλία πηγών. Αυτές είναι μονογραφίες, δημοσιεύσεις σε εφημερίδες και περιοδικά της εποχής, εκδόσεις φιλεκπαιδευτικών συλλόγων, εισηγήσεις σε συλλόγους, αναγνωσματάρια, παιδαγωγικά βιβλία της εποχής, κανονισμοί διδασκαλείων, εκθέσεις επιθεωρητών.

Η προσέγγιση όμως του πληροφοριακού υλικού παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες γιατί το υλικό αυτό είναι διάσπαρτο και ενταγμένο σε συνολικές εκθέσεις για την εκπαίδευση. Πολλές αναφορές στα νηπιαγωγεία είναι σύντομες και αποσπασματικές, και τα υπάρχοντα συστηματικά κείμενα με αποκλειστικό θέμα την ιστορική προσέγγιση του θεσμού του νηπιαγωγείου είναι ελάχιστα.

Ήδη από την τρίτη δεκαετία του 19^{ου} αιώνα (το 1830) συναντάμε ελληνικό νηπιαγωγείο στη Σύρο (Τσεσμετζή, Θ., 1991^α). Και στα Γιάννινα, την πόλη των γραμμάτων και των τεχνών, έχουμε πληροφορίες ότι λειτουργούσαν νηπιαγωγεία στο Ανώτερο Ελισαβέτιο Παρθεναγωγείο και το δεύτερο Παρθεναγωγείο της πόλης τουλάχιστον από το 1880 (Οικονόμου, Γ., 1957).

Σε μια εποχή κατά την οποία η μέριμνα για τη νηπιακή ηλικία ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη, η προσχολική αγωγή στηρίζεται αποκλειστικά από την ιδιωτική πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και λογίων, που μετέφεραν στην Ελλάδα το θεσμό από το εξωτερικό.

Στην πατρίδα μας ο θεσμός των νηπιαγωγείων εμφανίζεται με μεγάλη καθυστέρηση. Σ' αυτό συνέβαλαν κυρίως δύο λόγοι, α) η έλλειψη οικονομικών πόρων, εκπαιδευτικών και κτιρίων και β) η ανύπαρκτη βιομηχανία.

Μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα το ελληνικό κράτος υπό την πίεση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποφάσισε να αναγνωρίσει το νηπιαγωγείο κάπως απρόσμεσα και παράδοξα. Το 1895, λίγους μήνες μετά την ορκωμοσία της νέας κυβέρνησης Θ. Δηλιγιάννη, ο υπουργός Παιδείας Δημήτρης Πετρίδης καταθέτει νομοσχέδιο για τη «στοιχειώδη εκπαίδευση», το οποίο ψηφίζεται στις 3 Σεπτεμβρίου ως νόμος ΒΤΜΘ' (Κυπριανός, Π., 2007; Κιτσαράς Γ., 1985).

Με τον ειδικό νόμο ΒΤΜΘ' γίνεται προσπάθεια να αναδιοργανωθεί η στοιχειώδης εκπαίδευση, χωρίς όμως να επέλθει καμιά ουσιαστική βελτίωση. Η πολιτεία επιδιώκει να επισημοποιήσει τα ήδη υπάρχοντα νηπιαγωγεία και να καθιερώσει ένα κοινό πρόγραμμα λειτουργίας. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να αποκτήσει τον έλεγχο της λειτουργίας τους, χωρίς όμως να ιδρύσει προσχολικά ιδρύματα. Το καινούριο στοιχείο είναι ότι εισάγεται ο θεσμός της προσχολικής αγωγής και επισημοποιείται ο όρος «νηπιαγωγείο». Η ίδρυση και η εφαρμογή της αγωγής των νηπίων συνεχίζει να επαφίεται στην διάθεση και στη γνώση ιδιωτών (Τσιάλος & Μπέση, 2012).

Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2007) το νηπιαγωγείο δεν έρχεται να καλύψει παιδαγωγικά αιτήματα, ούτε γίνεται αρωγός σε εργαζόμενους γονείς και έχει σκοπό να φρονηματίσει κάποια παιδιά. Έρχεται ξαφνικά, είναι πιστή αντιγραφή του αντίστοιχου γαλλικού νόμου του 1886 και το περιεχόμενό του είναι θολό.

Στον νόμο αυτό ορίζονται τρεις σημαντικές πτυχές που αφορούν το πλαίσιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, το παιδί και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για πρώτη φορά (άρθρο 3) ορίζεται ότι για τη σύσταση νηπιαγωγείου χρειάζεται άδεια του υπουργείου της «Δημόσιας Εκπαίδευσης». Ακόμη, στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να διδάξει ο καθένας, αλλά «διδασκάλισσαι αναγνωρισμένοι δια πτυχίου» και θα φοιτούν παιδιά από την «απαλή» λεγόμενη ηλικία μέχρι το 6^ο έτος «συμπεληρωμένο».

Στο νόμο ΒΤΜΘ' το αντικείμενο της διδασκαλίας δεν καθορίζεται. Δεν αναφέρεται το περιεχόμενο, συγκεκριμένη μεθοδολογία, ούτε και ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης. Μένει σε εκκρεμότητα ακόμη και το ζήτημα των τυπικών προσόντων του διδακτικού προσωπικού. Όλα αυτά τα θέματα θα διευκρινιστούν λίγο αργότερα, τον Απρίλιο του 1896 με το Βασιλικό Διάταγμα «περί συστάσεως νηπιαγωγείων», όπου θεσμοθετείται το πρώτο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα. Εκεί ορίζεται ακριβώς η ηλικία των νηπίων (από 3 μέχρι 6 χρόνων) σε συνάρτηση με την θεσμοθέτηση των τριών τάξεων στα «πλήρη νηπιαγωγεία», που «παιδεύονται» από δύο πτυχιούχες δασκάλες εκπαιδευμένες στην νηπιαγωγική.

Ως σημαντική θα πρέπει να εκτιμηθεί η παιδαγωγική κατεύθυνση που διέπει τον νόμο για την αγωγή των νηπίων. Οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι φροντίζει για τη σωματική και πνευματική ενδυνάμωση των παιδιών με κατάλληλες ασκήσεις και ευμεθόδου διδασκαλίας έτσι ώστε να μην υπάρχουν μεταπτώσεις στη γαλήνη των ψυχών των παιδιών: *«Εν τοις νηπιαγωγείοις επιδιώκεται η σωματική και η πνευματική του παιδός επίρρωσις δια παιδιών, ασκήσεων και ευμεθόδου διδασκαλίας των στοιχείων των εφεξής εν δημοτικοίς σχολείοις διδαχθησομένων μαθημάτων, σωζωμένης αμεταπτώτου της χαράς και της γαλήνης εν ταις ψυχαίς των παιδιών»*. Παρατηρούμε ότι δίνει παιδαγωγική έμφαση στο ευχάριστο περιβάλλον, με βασικό στόχο την ευτυχία και το παιχνίδι των παιδιών. Φαίνεται ότι η σωματική ανάπτυξη μαζί με την πνευματική ήταν στις πρωταρχικές επιδιώξεις (Κυπριανός, Π., 2007).

Το ελληνικό νηπιαγωγείο του έτους 1896 λειτουργεί έξι ημέρες την εβδομάδα από τις 8.30π.μ. έως τις 4μ.μ. εκτός από το Σάββατο που τα μαθήματα τελειώνουν στις 12μ.μ., με δύο διαλείμματα για «κολατσιό» και «γεύμα» (Δημαράς, Α., 1974).

Στο ίδιο διάταγμα καθορίζεται το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα όπου προβλέπονται τα είδη των μαθημάτων, των ασκήσεων και παιδιών, καθώς και ο χρόνος για κάθε μάθημα και για κάθε τάξη. Το πρώτο επίσημο πρόγραμμα μαθημάτων του νηπιαγωγείου ακολουθεί το φραιμπελιανό σύστημα. Ο καθημερινός χρόνος που τα παιδιά ασχολούνται με μαθήματα είναι 5 ώρες.

Διδάσκονται θρησκευτικά και πραγματογνωσία, απαγγέλουν ποιήματα και τραγουδούν, μαθαίνουν αρίθμηση και πειραματίζονται με τα έξι φραιμπελιανά δώρα (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη Π., 1977; Ξηροτύρης Η., 1975). Τα παιδιά μαθαίνουν κέντημα, υφαντική, διπλωτικές εργασίες, κοπτική και πλαστική με ζύμη, πηλό ή κερί. Σημαντική θέση κατέχουν και οι ομαδικές εργασίες: ρυθμική, γυμναστική, κηπουρική, όπως επίσης και ιχνογραφία, ζωγραφική και

κατασκευές. Τα παιχνίδια κίνησης είναι ομαδικά παιχνίδια με στόχο τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και την άσκηση των αισθητηρίων και του σώματος.

Το παιχνίδι, η δημιουργική αυτοέκφραση, η αρμονική συμβίωση με τα άλλα παιδιά κυριαρχούν στο πρόγραμμα. Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε εναλλαγή παιχνιδιών και εργασιών με αυξανόμενη δυσκολία. Σκοπός των παιχνιδιών αυτών δεν είναι, όπως στις μέρες μας, η προσωπική έκφραση ή η ευχαρίστηση, αλλά η γνώση του κόσμου. Ο Froebel πίστευε ότι η αγωγή και η διδασκαλία πρέπει να στηριχτούν στην έμφυτη ορμή για δράση, που φέρνει μαζί του ο μαθητής, και να φροντίσουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη αυτής της ορμής (Παπαμαύρου, Μ., 1953).

Σημαντική προσωπικότητα στην ιστορία της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα ήταν η Αικατερίνη Λασκαρίδου, η οποία ίδρυσε το 1897 το «Διδασκαλείον Νηπιαγωγών και Παιδονόμων» με σκοπό να εκπαιδεύσει προσωπικό κατά τα φρεμπελιανά πρότυπα που θα επανδρώσουν τα νηπιαγωγεία.

Το 1906 διοργάνωσε εσπερινά μαθήματα για τη διάδοση της χειροτεχνίας στις δασκάλες, η εκπαίδευση των οποίων υστερούσε σε τέτοια μαθήματα. Οι προτάσεις της Λασκαρίδου για την προσχολική αγωγή είχαν μεγάλη απήχηση και συνδέθηκαν άμεσα και με τη διείσδυση του σχολικού μηχανισμού στον υπόδουλο ελληνισμό. Επηρεασμένες από τον ενθουσιασμό της πολλές νηπιαγωγοί δέχονταν να διοριστούν σε ημιάγρια και ξενόγλωσσα χωριά, όπου οργίαζε η εχθρική προπαγάνδα, όπου μπόρεσαν όχι μόνο τα νήπια να εξελληνίσουν, αλλά και τους γονείς να εξημερώσουν και να φρονηματίσουν (Χαρίτος, Χ., 1996).

Η ίδια ανέφερε τα ακόλουθα: «Από του Νηπιαγωγείου ήδη πρέπει να επιζητήσωμεν αυτενεργόν και αυτόθυμον δράσιν της βαθμιδόν διανοίας των νηπίων... Αλλ' επειδή εκ των στερεών θεμελίων εξαρτάται η στερεότης παντός οικοδομήματος, θεμέλια δε της εκπαιδεύσεως θεωρώ τα Νηπιαγωγεία» (Χαρίτος, Χ., 1996).

2. Το νηπιαγωγείο στα χρόνια της απελευθέρωσης: η περίπτωση της Ηπείρου

Ως τις αρχές του 20^{ου} αι. υπήρχε σταθερή διαπλοκή των προσπαθειών που αναπτύχθηκαν για την ίδρυση και επέκταση του θεσμού του νηπιαγωγείου από το ελεύθερο ελληνικό κράτος στις υπόδουλες περιοχές και τις περιοχές του ελληνισμού της διασποράς. Με ιδιωτική πρωτοβουλία ιδρύονται όλο και περισσότερα Νηπιαγωγεία, κατά κανόνα στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Άμεση και βασική συνέπεια της εθνικής αποκατάστασης με την ένταξη των ελληνικών πληθυσμών της Οθωμανικής αυτοκρατορίας στο ελληνικό κράτος, υπήρξε η οργάνωση του εκπαιδευτικού δικτύου να συγκρατήσει (ή και να επιβάλει) τις ελληνορθόδοξες παραδόσεις και την ελληνική γλώσσα στις νέες περιοχές (Μακεδονία, Θράκη, Ήπειρο).

Σημαντικοί τομείς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που έπρεπε επειγόντως να αναπτυχθούν, ήταν η γυναικεία εκπαίδευση και συνεπακόλουθα τα ιδρύματα της προσχολικής αγωγής, τομείς για τους οποίους ελάχιστο ενδιαφέρον είχε ως τότε επιδειχτεί από το ελληνικό κράτος (Χαρίτος, Χ., 1996).

Υπήρξε σαφής τάση για δημιουργία νηπιαγωγείων στις βόρειες επαρχίες που είχαν μόλις απελευθερωθεί, για να εισαχθεί ένα ελληνικό (κυρίως ως προς τη γλώσσα) πρόγραμμα αγωγής

των νηπίων, έστω και χωρίς συγκεκριμένο περιεχόμενο ή σαφείς κατευθύνσεις. Πρωταρχικός σκοπός, να μείνει ζωντανή, σε μικρούς οικισμούς αλλά και σε πόλεις, η εθνική συνείδηση των νέων και να μην εξαφανιστεί η ελληνική γλώσσα.

Σύμφωνα με την Τσεσμετζή (1991^β) οι λόγοι για τους οποίους συστάθηκαν νηπιαγωγεία είναι οι εξής:

1. Για τη μόρφωση των παιδιών (κυρίως των κοριτσιών) των λαϊκών στρωμάτων. «Τα νηπιαγωγεία απέδωκαν τα μάλλον ευχάριστα αποτελέσματα εις την θεμελιώδη εκπαίδευσιν του αλυτρώτου ελληνικού λαού». Για αρκετά κορίτσια, όχι ασφαλώς των ευπορότερων τάξεων, το νηπιαγωγείο ήταν η μόνη εκπαίδευση.
2. Για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας. Οι κοινοτικές αρχές της εποχής προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα ξενόγλωσσων Ελλήνων στις υπόδουλες περιοχές με την ίδρυση νηπιαγωγείων και ιδιαίτερα παρθεναγωγείων (Παπαδόπουλος, 1970, σ. 41).
3. Για την προπαρασκευή για το δημοτικό σχολείο. Ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα νηπιαγωγεία αποσκοπούσε αρκετά και στην προπαρασκευή των μαθητών-ών για το βασικό τους σχολείο (δημοτικό σχολείο και παρθεναγωγείο), με προγράμματα μαθημάτων, με αναγνωσματοάρια και εγχειρίδια προς χρήση των μαθητριών και των νηπιαγωγών.

Στην Ήπειρο, ιδρύθηκαν τότε Νηπιαγωγεία με σκοπό την υπεράσπιση της ελληνικής γλώσσας στις σλαβόφωνες περιοχές. Το ελληνικό νηπιαγωγείο καλλιεργούσε τον προφορικό λόγο, με σκοπό να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των παιδιών και να αποφύγει την παραφθορά της προφοράς της εθνικής γλώσσας (Κοσμά, Α., 1985; Χαρίτος, Χ., 1996; Κιτσαράς, Γ., 1996; Ευαγγελόπουλος, Σ., 1987).

Το 1913 έχει μία επίσημη κρατική ενέργεια, όταν ο Ελευθέριος Βενιζέλος προχωρεί και στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Γι' αυτό το σκοπό κατατέθηκαν στη βουλή από τον Ι. Τσιριμώκο νομοσχέδια, τα οποία συνέταξε ο Δ. Γληνός (Μπουζάκης, Σ., 1994; Δημαράς Α., 1974). Τα νομοσχέδια του 1913 ανάμεσα στα άλλα προέβλεπαν τον τρόπο ίδρυσης Νηπιαγωγείων, καθόριζαν ως ηλικία εισόδου των νηπίων το 5^ο έτος και όρισε μέχρι 80 τα νήπια που μπορούσαν να αντιστοιχούν σε μία νηπιαγωγό.

Το κατεξοχήν ενδιαφέρον του υπουργείου στρέφεται προς την ανάγκη καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας. Αυτό αποδίδεται καλύτερο από οτιδήποτε άλλο από τα επίσημα έγγραφα των νομοσχεδίων και νόμων της εποχής. «*Το πρόγραμμα αυτών θα περιλαμβάνει ασκήσεις εις το ομιλείν, διηγήσεις μύθων, απαγγελίαν ποιημάτων, άσματα και φρεβελιανάς παιδιάς...*» έγραφε στην Αθήνα στις 20 Νοεμβρίου 1913, ο Δημ. Γληνός.

Το επόμενο έτος, 1914, «*συνιστώνται νέα νηπιαγωγεία δύναται να προσαρτά εις τα διδασκαλεία θηλέων και διδασκαλείον Νηπιαγωγών αποτελούμενον εκ δύο τάξεων, εν αις διδάσκονται Θρησκευτικά, Νηπιαγωγικά μαθήματα, ελληνική γλώσσα, Φυσιογνωστικά, Οικιακή Οικονομία και οικιακά έργα, Υγιεινή και Νοσηλευτική και Τεχνικά μαθήματα...*» Τα νέα μέτρα προκάλεσαν την αύξηση του αριθμού των φοιτώντων στα νηπιαγωγεία, ιδιαίτερα εκεί όπου υπήρχε εθνικό ενδιαφέρον (Χαρίτος, Χ., 1996).

Σκοπός της λειτουργίας των νηπιαγωγείων είναι η *"δι απλών και τερπνών παιδιών, ασχολιών και ασκήσεων υποβοήθησις της σωματικής και πνευματικής εξελίξεως των νηπίων και η δια του*

τρόπου τούτου προπαρασκευή αυτών δια το δημοτικόν σχολείον". Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν είναι βεβαίως υποχρωτική. Φοιτούν παιδιά που έχουν συμπληρώσει το τέταρτο έτος της ηλικίας τους, επί δύο χρόνια. Τα νηπιαγωγεία είναι μονοτάξια, δηλαδή διδάσκει μία νηπιαγωγός σε 40 νήπια, και διτάξια, δηλαδή δύο νηπιαγωγοί για αριθμό νηπίων 40-60. Το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων περιλαμβάνει παιγνιώδεις απασχολήσεις (Χαρίτος, Χ., 1996; Δερβίσης, Σ., 1984; Κιτσαράς, Γ., 1985).

Το περιεχόμενο και η εφαρμοζόμενη μέθοδος της διδασκαλίας ακολουθούν πλήρως το φραιμπελιανό σύστημα, στο οποίο εκπαιδεύονταν και οι νηπιαγωγοί.

Κατά το σύστημα αυτό «το νηπιαγωγείον είναι η κοιτίς και η αρχή όλων των εργασιών και μαθημάτων, εισάγεται δε ο παις μετά τέρψεως και ευκολίας εις τε τα τεχνικά και καλλιτεχνικά έργα και εις τα γράμματα, βαθμηδόν και κατ' ολίγον, οδηγούμενος ν' αποκτήσει καλώς βάσεις δια την μετέπειτα θετικήν αυτού εκπαίδευσιν. Τα μαθήματα διεγείρουσι την προσοχήν και την φιλομάθειαν των παιδιών χωρίς να κουράζονται αυτά δια περιττού και ανωφελούς φόρτου και αναγκαστικής υπερκοπώσεως». (Χαρίτος, Χ., 1996).

Μία σημαντική εξέλιξη έχουμε το 1915 στα Γιάννινα, όταν με υπόδειξη της Αικ. Λασκαρίδου το Υπουργείον Παιδείας ίδρυσε στα Γιάννινα Διδασκαλείον Νηπιαγωγών, του οποίου τα μαθήματα ήταν Θρησκευτικά, Ελληνικά, Ιστορία, Φυσικά, Ψυχολογία, Παιδικά, Τεχνικά, Γυμναστική, Συστήματα Froebel και Montessori. Στα 1924 για λόγους εθνικούς το Διδασκαλείον Νηπιαγωγών Ιωαννίνων στα 1924 μεταφέρθηκε στις Φιλιάτες, όπου λειτούργησε ως τα 1936.

Στα νηπιαγωγεία των Παρθεναγωγείων Ιωαννίνων στις αρχές δεν διορίζονταν νηπιαγωγοί σπουδασμένες σε καμιά Σχολή Νηπιαγωγών, αλλά απόφοιτες μαθήτριες των παρθεναγωγείων, που θα ήταν κατά κάποιο τρόπο επιμελήτριες των νηπίων.

Μετά το 1915 όμως οι απόφοιτες του Διδασκαλείου προσέφεραν πολλές εθνικές υπηρεσίες στην περιοχή, διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα στα ξενόφωνα ελληνόπουλα (Οικονόμου, Γ., 1957). «Οι διδασκάλισσες αυτές μετάφεραν την λαμπάδα της ελληνικής παιδείας μακριά από τη φίλτατη γενέτειρά των και την οικογενειακή των περίθαλψη και προστασία.... Οι δασκάλες μετέφεραν ελληνική παιδεία και πολιτισμό» (Οικονόμου, Γ., 1957).

Επί Τουρκοκρατίας τα σχολεία ιδρύονταν με δαπάνες των Κοινοτήτων, των Ναών, των Μονών, Επισκόπων, Ηγουμένων, πολλών ευεργετών, φιλεκπαιδευτικών αδελφοτήτων, συλλόγων, εταιρειών, με εράνους και με άλλους τρόπους εξευρέσεως χρημάτων. Στο βιβλίο που έγραψε το 1987 ο Φ. Οικονόμου, αναφέρει στην περιοχή των Ιωαννίνων αρκετά νηπιαγωγεία μαζί με παρθεναγωγεία το χρονικό διάστημα μετά το 1883 ως τα 1913, όπως στο Συρράκο, στο Δοβρίνοβον (Ηλιοχώρι), στους Φραγγάδες, στην Κόνιτσα (το μικτό Δερέκιο), στο Μέτσοβο.

Με την απελευθέρωση σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε στην Ήπειρο το Νηπιακό Επιμελητήριο Μελά, που ίδρυσε πολλά διδακτήρια με γενναίες χορηγίες και υποστήριξε την ελληνικότητα μέσω της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με κάθε τρόπο. Ενίσχυσε χρηματικά δασκάλους, ορφανά παιδιά, έδωσε υποτροφίες, χρήματα για τον εξοπλισμό σχολείων κλπ. (Παλαιολόγου, Ο., 2011).

Χαρακτηριστική για τις απόψεις και τη στάση του ιδρύματος είναι τα λόγια του Λέοντα Μελά: το νηπιαγωγείο θεωρείται ως το βασικό ίδρυμα για την εκπαίδευση των νηπίων, το πιο δραστικό «φάρμακο», που δεν θεραπεύει, αλλά που προηγείται των «ηθικών ασθενειών», όπου τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας αποκτούσαν «πνευματική, ηθική και θρησκευτική» μόρφωση με μεθόδους προσαρμοσμένες στην ηλικία τους (Χαρίτος, Χ., 1996).

Συνοψίζοντας για τα νηπιαγωγεία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, από την ίδρυσή τους αποτέλεσαν υπόθεση των ολίγων, των ευπόρων δηλαδή οικογενειών, που είχαν την δυνατότητα να στέλνουν τα τέκνα τους στα προκαταρκτικά σχολεία των αστικών κέντρων. Τα σχολεία αυτά δεν διέφεραν από τα πρωτοβάθμια σχολεία, αλλά περισσότερο προετοίμαζαν τα παιδιά για το Δημοτικό εμπνέοντάς τους κυρίως το θρησκευτικό συναίσθημα. Τα μικρά παιδιά μάθαιναν ένα μέρος από τις στοιχειώδεις γνώσεις (αλφάβητο, συλλαβισμό, «νοερή» αριθμητική), συνήθιζαν στην σχολική πειθαρχία, μουούνταν στη χειροτεχνία (τα κορίτσια μάθαιναν να ράβουν και να πλέκουν), αλλά ταυτόχρονα διασκέδαζαν, τραγουδούσαν εκκλησιαστικούς ύμνους και άκουγαν ιστορίες από τη χριστιανική παράδοση προσαρμοσμένες στην παιδική αντιληπτικότητα (Χαρίτος, Χ., 1996).



3. Το Νηπιαγωγείο σήμερα: 100 χρόνια μετά

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση σε διεθνή κλίμακα για την καθοριστική σημασία της ποιότητας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση για την ενήλικη ζωή των παιδιών, η οποία ολοένα και ενισχύεται από τα αποτελέσματα των ερευνών στην ψυχολογία, την παιδαγωγική και τις νευροεπιστήμες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η προσχολική αγωγή σήμερα να εδράζεται και στη χώρα μας πρωτίστως σε επιστημονικές βάσεις και η παλαιότερη αντίληψη που ήθελε το σχολείο ως μέσο εθνικής ενοποίησης ή ιδεολογικής εγχάραξης



(Κυπριανός, 2007) να αποδυναμώνεται.

Το νηπιαγωγείο και το δημοτικό εντάσσονται στον ενιαίο σχεδιασμό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το Ν.1566/1985, ο οποίος επισημοποίησε και τον όρο προσχολική αγωγή ως συνώνυμο του νηπιαγωγείου. Η φοίτηση είναι διετής και μετά από τροποποίηση της σχετικής νομοθεσίας το 2006, έγινε για ένα έτος υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών (Ν. 3518/2006, άρθ. 73). Απευθύνεται δε ισότιμα σε όλα τα παιδιά που διαμένουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους.

Το διδακτικό προσωπικό των Νηπιαγωγείων, έχει τα ίδια προσόντα με τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι δηλαδή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αρκετοί έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και από το 1986 υπάρχουν και άντρες απόφοιτοι.

Η Οργάνωση και Λειτουργία των Νηπιαγωγείων (ωρολόγιο πρόγραμμα, φοίτηση νηπίων, αναλογία μαθητών ανά τμήμα, καθήκοντα εκπαιδευτικών, συλλόγου διδασκόντων, στελεχών διοίκησης κ.ά.) καθορίζεται από τη σχετική νομοθεσία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από προεδρικά διατάγματα (π.χ. ΠΔ 200/1998), υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Τα ιδιωτικά Νηπιαγωγεία έχουν την ίδια οργάνωση και λειτουργία, ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας και χορηγούν ισότιμους τίτλους σπουδών με εκείνους των δημόσιων (Ευριδίκη, 2009/10).

Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής αναβαθμίστηκε με τη θέσπιση του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου με το νόμο 2525 το 1997. Σκοπός του σύμφωνα με το άρθρο 3 είναι «η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής, η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων» (Κυπριανός, 2007: 282; ΥΠΕΠΘ, 2007:1). Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο λειτουργεί με διευρυμένο ωράριο από τις 8 πμ.-4 μμ. με δύο νηπιαγωγούς, σε εναλλασσόμενες βάρδιες και συνεργάζονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Επιπρόσθετα, «στο πλαίσιο των προσπαθειών για ... βελτίωση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου», επιχειρήθηκε από το σχολικό έτος 2007-2008 η εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων ... οι οποίες έχουν ως επίκεντρο την προετοιμασία των νηπίων για την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο» (ΥΠΕΠΘ, 2007: 6).

Θεσμοθετήθηκε η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) και η σχετική νομοθεσία ορίζει το πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος, την οργάνωση και λειτουργία της «... ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και παρέχεται από το κράτος σε δημόσια σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε.» (ΠΔ 603/1982, ΠΔ 301/1996, Ν. 3699/2008). Λειτουργούν ειδικά νηπιαγωγεία, τμήματα ένταξης και παρέχεται παράλληλη στήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό για κάθε παιδί που τη χρειάζεται μέσα στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα στα Νηπιαγωγεία, στην αντίληψη της συνεκπαίδευσης και της ένταξης.

Την πλέον σημαντική προσπάθεια μετάβασης της ελληνικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία αναγνωρίζουν και προωθούν την ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου από τα παιδιά, τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης, τη σημασία της βιωματικής μάθησης, το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη ζωή και την εκπαίδευση των ατόμων, αποτέλεσε η εφαρμογή του

Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Γκλιάου, 2012) που είναι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα ελληνικά Νηπιαγωγεία. Μαζί με τον Οδηγό Νηπιαγωγού ως υποστηρικτικό υλικό, αποτελούν το βασικό εργαλείο αναφοράς του διδακτικού έργου των νηπιαγωγών.

Στη συνέχεια, καθιερώθηκε το πρόγραμμα της «Ευέλικτης Ζώνης» από το σχολικό έτος 2004-2005 (Υπ. Απ. Φ 12.1/545/ 85812/ Γ, ΦΕΚ τ. Β', αρθ.1280/13-9-05) σε όλα τα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία της χώρας, όπου προωθείται ο ερευνητικός τρόπος δουλειάς μέσα από τα σχέδια εργασίας.

Η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται αφορά στην ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η σχολική γνώση συνδέεται με τα τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής των μαθητών, αξιοποιείται η σύγχρονη τεχνολογία, δίνεται προτεραιότητα στην ενεργητική, διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση μέσα από το παιχνίδι καθώς και στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού. Το νηπιαγωγείο είναι ανοικτό στην κοινωνία και ενισχύεται η συμμετοχή και η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν πώς να σκέφτονται, πώς να μαθαίνουν, πώς να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον και, τελικά, διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργικότητα και στην απόλαυση της εκπαιδευτικής πράξης (Δαφέρμου κ.ά., 2006)

Στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο εισάγεται και προωθείται η εργασία σε ομάδες και η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, της σε βάθος μελέτης ενός θέματος από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι, ο/νηπιαγωγός, σε νέο ρόλο, συντονίζει τις ομάδες, υποστηρίζει, εμπυχώνει τη μαθησιακή διαδικασία, διαμεσολαβεί και διευκολύνει τις διερευνήσεις του παιδιού, και γενικά «δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά» (ΔΕΠΠΣ, 2002, σ.7).

Το ΔΕΠΠΣ διέπεται από τις αρχές της ισοτιμίας των μαθητών, του σεβασμού στις ατομικές διαφορές, πολιτισμικές αξίες ή και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, της συνεκπαίδευσης, της ένταξης, της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λάθους, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες ενισχύθηκαν μέσα από τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Μια σημαντική καινοτομία στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου υπήρξε η δημιουργία Ζωνών εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με βασικό στόχο την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μέσα από την ένταξη στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εφαρμόζεται όμως σε λίγα νηπιαγωγεία, κυρίως των μεγάλων αστικών κέντρων.

Στο ΔΕΠΠΣ γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην αξιολόγηση και τη σημασία της και εισάγεται η εφαρμογή της στο Νηπιαγωγείο με συστηματοποιημένο τρόπο. Προτείνονται τεχνικές καταγραφής και τήρησης ημερολογίων μέσα από μεθόδους συστηματικής παρατήρησης καθώς και η αξιολόγηση με βάση τον φάκελο εργασιών των παιδιών (portfolio), με σκοπό την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση και προαγωγή της μαθησιακής πορείας τους, αλλά παράλληλα τον αναστοχασμό στις εκπαιδευτικές πρακτικές των ίδιων των νηπιαγωγών.

Στο πλαίσιο των αρχών του Νέου Σχολείου ως μία κυβερνητική πρόταση, προσαρμοσμένη σε ευρωπαϊκές προδιαγραφές, εκπονήθηκε το 2011 ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΝΑΠ)

για το νηπιαγωγείο από ομάδα εργασίας εμπειρογνομόνων. Το ΝΑΠ, ενώ δεν αλλάζει ριζικά τον τρόπο εργασίας των νηπιαγωγών, ωστόσο εισάγει αλλαγές στη φιλοσοφία, στο περιεχόμενο και στην παιδαγωγική πρακτική (Γκλιάου, 2012). Συμπληρωματικά με το ΔΕΠΠΣ προωθεί την ανάπτυξη «βασικών ικανοτήτων» (επικοινωνία, γλωσσική ανάπτυξη και μαθηματική σκέψη, δημιουργική και κριτική σκέψη, προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη) ως έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων του ατόμου αναγκαίων για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Δίνεται έμφαση στην συνοικοδόμηση της γνώσης και ιδιαίτερη βαρύτητα στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και στη δυναμική της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική τάξη. Η έννοια της μετάβασης εμπλουτίζεται με το νόημα της μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας με στόχο τη γεφύρωση των δύο βαθμίδων και γενικεύεται σε όλες τις μεταβάσεις του παιδιού από το ένα περιβάλλον στο άλλο (οικογένεια – νηπιαγωγείο – δημοτικό).

Υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και μιας παιδαγωγικής του διαλόγου. Ο εκπαιδευτικός στοχεύει, με ερωτήσεις στη διασύνδεση και γενίκευση των εννοιών από το παιδί με απώτερο σκοπό όχι μόνο τη δημιουργία αλλά και τη διατήρηση των συνδέσεων στον εγκέφαλο του παιδιού (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011). Για πρώτη φορά η «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» εισάγεται ως ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή, όπως και η «Φυσική Αγωγή» και στις Τέχνες προστίθεται η «Οπτικοακουστική έκφραση» η οποία διαπερνά το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, ώστε ο αυριανός πολίτης να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει στον σύγχρονο οπτικοακουστικό πολιτισμό.

Συνοψίζοντας, η μεγάλη σημασία που απόκτησε η προσχολική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια και η υποχρεωτικότητα της φοίτησης καθιστά το νηπιαγωγείο μέρος ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συνόλου και όχι απλά πρόδρομο του σχολείου (Ντολιοπούλου Ε., 2008). 100 χρόνια μετά το 1912, το ελληνικό νηπιαγωγείο έχει δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα, εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το διδακτικό του προσωπικό είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στη συντριπτική πλειοψηφία γένους θηλυκού. Το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα εγκρίνεται νομοθετικά, είναι παιδοκεντρικό, αντανακλά την σύγχρονη αντίληψη για την παιδική ηλικία και προετοιμάζει τα νήπια (τουλάχιστον υπάρχουν οι συνθήκες για μια πολύπλευρη προετοιμασία) για την είσοδό τους στην ανώτερη βαθμίδα ταυτόχρονα από την εκπαιδευτική-μαθησιακή και την συναισθηματική διάσταση, συνδέοντας την σχολική γνώση με τα βιώματα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών. Επιχειρεί τη σύνδεση των εννοιών, και επιδιώκει την απόκτηση από το παιδί ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την ομαλή προσαρμογή, την ασφάλη και υγιή διαβίωση και την νοητική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη σε έναν μεταβαλλόμενο πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον.

4. Αύριο: Προσδοκίες, ευχολόγια και προοπτικές

Η τυχαία και ξαφνική είσοδος, με κατακόρυφη τροχιά, των καινοτομιών από την εκπαιδευτική ηγεσία προς τους αποδέκτες εκπαιδευτικούς, χωρίς να παρέλθει ικανός χρόνος για συστηματική αξιολόγηση των προγραμμάτων, η κουλτούρα των εκπαιδευτικών που πλαισιώνουν το νηπιαγωγείο, οι αναπαραστάσεις που έχουν για την προσχολική αγωγή και την προσχολική ηλικία (Κυπριανός, 2007) τόσο οι ίδιοι όσο και οι ιθύνοντες της πολιτικής εξουσίας, η κοινωνική απήχηση του θεσμού, η έλλειψη κουλτούρας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων στην ανάγνωση και εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων (εξαιτίας της

ελλιπούς και θεωρητικής επιμόρφωσης) (Γκλιάου, 2012) είναι παράγοντες που ορίζουν τις πρακτικές στο χώρο του σχολείου και στην προκειμένη περίπτωση του Νηπιαγωγείου.

Από το 2011 ως σήμερα, στο πλαίσιο των γενικότερων οικονομικών και κοινωνικών ανακατατάξεων στη χώρα μας, η δημόσια εκπαίδευση έχει υποστεί συρρικνώσεις και συγχωνεύσεις υπηρεσιών, φορέων, σχολικών μονάδων, μειώσεις δαπανών σε μισθούς και λειτουργικά έξοδα, κ.ά.. Βρισκόμαστε σε μία μεταβατική φάση, μια νέα τάξη πραγμάτων, επαναπροσδιορισμού των προγραμμάτων σπουδών, συνεχών αλλαγών στη νομοθεσία και στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, προσπάθειας εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση, αντιδράσεων του εκπαιδευτικού κόσμου, σε βαθμό που όλα φαντάζουν ρευστά και αιρούμενα! Οι αλλαγές και η ενσωμάτωση των νέων διδακτικών πρακτικών δεν είναι διαδικασία που μπορεί εύκολα να επιτευχθεί.

Αν όλοι μαζί δούμε την εκπαίδευση με τα μάτια του Φρέιρε ως μια «πράξη αγάπης, θάρρους και δημοκρατίας», όπως πρέπει να είναι, όπως δηλώνεται στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά σπάνια εφαρμόζεται, δηλαδή «ως άσκηση ελευθερίας που λυτρώνει το μαθητή και τον παιδαγωγό από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονόλογου» (Φρέιρε Π.,1974:15), τότε μόνο θα απελευθερώσουμε τα δυναμικά του μυαλού μας προς μια δημιουργική ζωή στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Β.Δ. 30-4-1896 «περί συστάσεως Νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 68/23-5-1896, τ. Α', άρθ. 1, 2, 3.
- Γκλιάου Ν. (2012). Η Μετάβαση από το ΔΕΠΠΣ στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, (89), Σεπ-Οκτ 2012, 109-113, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γληνός, Δ., Άπαντα (ειδ. Φροντίδα Φ. Ηλιού), τομ. Β' (1910-1914), Θεμέλιο.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Δερβίσης, Σ. (1984). Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία. Θεσσαλονίκη.
- Δημαράς, Α. (1974). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, τ.Β', Αθήνα: Ερμής.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, τχ. Α', Αθήνα: Δανά.
- Ευριδική, Πληροφοριακή βάση δεδομένων για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, (2009/10). «Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα» (ανακτήθηκε στις 27-1-13 από το http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports_EL_EL.pdf).
- Κιτσαράς, Γ. (1996). Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική, αυτοέκδοση.
- Κιτσαράς, Γ. (1985). Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης. Από τις παραδόσεις για το Α' έτος, Σχολή Νηπιαγωγών Αθηνών.
- Κοσμά, Α. (1985). Ιστορία Προσχολικής Αγωγής, Θεσσαλονίκη.
- Κυπριανός, Π. (2007). Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). Νηπιαγωγική, τομ.1, Αθήνα: Αφοι Βλάσση.

- Μπουζάκης, Σ.,(1994). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 3699/2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ 199.
- Νόμος 1566. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167/30-9-1985
- Νόμος 3518. ΦΕΚ 272/21-12-2006
- Νόμος 2525. ΦΕΚ 188/23-9-1997
- Νόμος ΒΤΜΘ': «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως», ΦΕΚ 37/1895. Τ.Α'.
- Ντολιοπούλου Έλση (2008). «Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο», στο: «Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές» Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 60-70.
- Ξηροτύρης, Η. (1975). Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του, Αθήνα.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, (2011).
- Οικονόμου, Γ. (1957). Ιστορία των τριών Ελισαβέτειων Παρθεναγωγείων των Ιωαννίνων επί Τουρκοκρατίας (1848-1913). Ιωάννινα: Ηπειρωτική Εστία.
- Οικονόμου, Φ. (1987). Τα σχολεία της ενιαίας Ηπείρου στους χρόνους της Τουρκοκρατίας (1453-1913). Αθήναι.
- Παλαιολόγου, Ο. (2011). Το Νηπιακόν Επιμελητήριο Μελά. Η ίδρυση και τα πρώτα χρόνια (1893-1922). Ιωάννινα: Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών.
- Παπαδόπουλος, Στ. (1970). Εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα του Ελληνισμού της Μακεδονίας κατά τον τελευταίο αιώνα της τουρκοκρατίας. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, σελ. 41
- Παπαμαύρου, Μ. (1953). Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας,. Εικοσιτέσσερα γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο. Αθήνα: Α. Δημητράκου Α.Ε.
- ΠΔ 200. «Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 161/13-7-1998
- ΠΔ 301. «Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής», ΦΕΚ 208/29-8-1996
- ΠΔ 603/1982. «Οργάνωση και Λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής», ΦΕΚ 117 Τ.Α/'21-9-1982
- Υπ. Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ. (2011). «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου».
- Τσεσμετζή, Θ. (1991α). Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα: Σχεδίασμα για την ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου (Α' μέρος). Νηπιαγωγείο και Παιδικοί Σταθμοί, (3), 6-12.
- Τσεσμετζή, Θ. (1991β). Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα: Σχεδίασμα για την ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου (Α' μέρος). Νηπιαγωγείο και Παιδικοί Σταθμοί, (2), 11-22.
- Τσιάλος, Σ. & Μπέση, Μ. (2012). Ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1985 και το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Στο πρακτικά του 8ο Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Ιωάννινα (2-4 Νοεμβρίου 2012).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Σπουδών Επιμόρφωσης και Καινοτομιών, Δ/νση Σπουδών Π.Ε. (2007). Εγκύκλιος με θέμα «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο», Αρ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ. Φ.32 / 209 / 97290 / Γ1, Μαρούσι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.
- Υπ. Απ. Φ 12.1/545/ 85812/ Γ, ΦΕΚ τ. Β', αρθ.1280/13-9-2005.

Φρέιρε Πάουλο (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Αθήνα: Κέδρος.

Χαρίτος, Χ. (1996). Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.

Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς

Περίληψη

Η εργασία αυτή αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τα περισσότερο σημαντικά εμπόδια αναφορικά με τη χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια. Συμμετείχαν 11 νηπιαγωγοί από δέκα δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και κάθε νηπιαγωγείο αποτέλεσε ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν η έλλειψη ή ο μικρός αριθμός υπολογιστών, ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, ο χώρος και η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξάρτητα από το εάν χρησιμοποιούν ή όχι τον υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια, εξέφρασαν την άποψη ότι η τεχνολογία είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: Υπολογιστής, τεχνολογία, εμπόδια χρήσης υπολογιστή, νηπιαγωγείο

Barriers to using computers in kindergarten classes: Interviews with kindergarten teachers

Abstract

This study regards an investigation of early childhood teachers' views about the barriers to using and integrating the computer in kindergarten classes. 11 teachers from ten public kindergartens in Athens participated in this study. The data were collected via interviews with the teachers and each kindergarten constituted a separate case study. The results showed that the main barriers were the lack of computers, the large number of children in a class, the physical space and the lack of teacher training. All teachers, regardless of using or not the computer in the class, believe that technology use is appropriate for kindergarten class.

Keywords: Computer, technology, barriers to using computers

1. Εισαγωγή

Οι ερευνητικές μελέτες της τελευταίας δεκαετίας έχουν επισημάνει τα πλεονεκτήματα χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), και ιδιαίτερα του υπολογιστή (ΗΥ), στην προσχολική εκπαίδευση. Η ένταξη και χρήση του υπολογιστή στα νηπιαγωγεία μπορεί να συμβάλει στην υποστήριξη της μάθησης των μικρών παιδιών, καθότι ο ΗΥ ως εργαλείο μπορεί να βοηθήσει τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων, την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (πχ.,

Clements & Sarama, 2003; Yelland, 2005; Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006; McCarrick & Li, 2007). Η πρόσφατη μελέτη των Stephen & Plowman (2008) έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί μπορούν να βελτιώσουν τις εμπειρίες των μικρών παιδιών με τις νέες τεχνολογίες (ή ΤΠΕ) στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τις ΤΠΕ είναι ουσιώδης και οι απόψεις τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα χρήσης και αξιοποίησης του υπολογιστή στα νηπιαγωγεία (Νικολοπούλου, 2009). Για παράδειγμα, οι απόψεις τους για τη χρησιμότητα και την καταλληλότητα του ΗΥ στην τάξη του νηπιαγωγείου ή για τα πιθανά εμπόδια αναμένεται να επηρεάσουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

Αναφορικά με τα εμπόδια χρήσης του υπολογιστή (ή ευρύτερα της τεχνολογίας ή των ΤΠΕ) στις τάξεις των νηπιαγωγείων, υπάρχουν λίγες έρευνες διεθνώς. Στην Αυστραλία οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ως εμπόδια ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου την έλλειψη χρόνου (διδασκτικού ή προετοιμασίας για την τάξη), τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών λογισμικών και τη μικρή γνώση τους αναφορικά με τις εν δυνάμει χρήσεις της τεχνολογίας στα νηπιαγωγεία (Turbill, 2001). Στη Σουηδία, η Sandberg (2002) διερεύνησε τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση ΗΥ στις τάξεις και βρήκε ότι, αν και οι νηπιαγωγοί αντιμετώπιζαν τον ΗΥ ως ένα δυναμικό εργαλείο για τη μάθηση των μικρών παιδιών, ανέφεραν ως εμπόδια (για τη χρήση του ΗΥ στις τάξεις) την έλλειψη χρόνου και την ανύπαρκτη/περιορισμένη πρόσβαση σε εξοπλισμό. Στην Ιορδανία, συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς έδειξαν ότι τα περισσότερο σημαντικά εμπόδια για τη χρήση της τεχνολογίας στα νηπιαγωγεία ήταν η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού, η ελλιπής χρηματοδότηση, ο περιορισμένος χρόνος και οι ανεπαρκείς τεχνολογικές δεξιότητες των νηπιαγωγών (Ihmeideh, 2009). Στην Ελλάδα, προς το παρόν, υπάρχει έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για την προσχολική εκπαίδευση και μεταξύ των λόγων συγκαταλέγονται η ανυπαρξία σαφούς θεσμικού πλαισίου, η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη καλού εκπαιδευτικού λογισμικού και ο χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος (ΕΤΠΕ, 2001).

Η εργασία αυτή παρουσιάζει ορισμένα αποτελέσματα από πρόσφατη μεγάλη έρευνα που αφορούσε την ένταξη, τη χρήση και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε νηπιαγωγεία της Αττικής. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διεύθυνση Σπουδών ΠΕ) και έχει διεξαχθεί σύμφωνα με τις σχετικές προϋποθέσεις.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας ήταν ο προσδιορισμός των εμποδίων χρήσης-αξιοποίησης του υπολογιστή στις τάξεις των νηπιαγωγείων. Βασικοί παράμετροι της όλης έρευνας ήταν η διεξαγωγή της χωρίς τεχνητή παρέμβαση εκ μέρους της ερευνήτριας και η εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν:

1. Να προσδιορισθούν τα εμπόδια χρήσης-αξιοποίησης του υπολογιστή στις τάξεις των νηπιαγωγείων, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.
2. Να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την καταλληλότητα χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη με τα νήπια.

2.2 Δείγμα

Συμμετείχαν 11 νηπιαγωγοί από δέκα δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής, οι οποίες δέχτηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα νηπιαγωγεία ήταν είτε κλασικά ή ολοήμερα και κάθε νηπιαγωγείο αποτέλεσε ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης. Ο Πίνακας 1 δείχνει τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και των αντίστοιχων νηπιαγωγείων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις άτυπες συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς. Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας οι νηπιαγωγοί αναφέρονται με κωδικούς. Κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται σε διαφορετικό νηπιαγωγείο, εκτός των νηπιαγωγών ΝΘ1 και ΝΘ2 (οι οποίες εργάζονται στο ίδιο νηπιαγωγείο). Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί (ΝΑ, ΝΒ, ΝΓ, ΝΔ και ΝΕ) δεν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια, ενώ οι υπόλοιπες τον χρησιμοποιούν (με διαφορετική συχνότητα χρήσης, η οποία συζητήθηκε σε άλλη εργασία). Η τελευταία στήλη του Πίνακα 1 δείχνει την επιμόρφωση στις ΤΠΕ/ ΗΥ που (τυχόν) έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισές δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης, ενώ περίπου το ένα τρίτο έχει παρακολουθήσει την Α' φάση εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση υπολογιστή (η φάση αφορά επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες χρήσης ΗΥ). Καμία νηπιαγωγός δεν έχει παρακολουθήσει την επιμόρφωση Β' επιπέδου η οποία αφορά την παιδαγωγική αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, επειδή η εν λόγω επιμόρφωση άρχισε να πραγματοποιείται πρόσφατα, το έτος 2009 (ΥΠΕΠΘ, 2012).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των 11 νηπιαγωγών (και των αντίστοιχων νηπιαγωγείων)

κωδικοί νηπ/γών	τύπος νηπ/γείου	χρήση ΗΥ στην τάξη	έτη υπηρεσίας	επιμόρφωση στις ΤΠΕ/ ΗΥ
ΝΑ	κλασικό	όχι	21-30	καμία
ΝΒ	κλασικό	όχι	1-10	καμία
ΝΓ	κλασικό	όχι	1-10	βραχύχρονο σεμινάριο
ΝΔ	ολοήμερο	όχι	11-20	μονοετές μεταπτυχιακό
ΝΕ	κλασικό	όχι	21-30	καμία
ΝΖ	ολοήμερο	ναι	11-20	καμία
ΝΗ	ολοήμερο	ναι	21-30	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ + μονοετές μεταπτυχιακό
ΝΘ1	ολοήμερο	ναι	21-30	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ [χωρίς πιστοποίηση]
ΝΘ2	ολοήμερο	ναι	21-30	καμία
ΝΙ	ολοήμερο	ναι	11-20	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ
ΝΚ	κλασικό	ναι	21-30	Α' επίπεδο ΥΠΕΠΘ

2.3 Εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της εργασίας αυτής συλλέχθηκαν μεταξύ του Ιανουαρίου 2009 και του Ιουνίου 2010 και αποτελούνται από συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς (βάσει συγκεκριμένων αξόνων). Οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για τις έρευνες σε νηπιαγωγεία, παρότι περιλαμβάνουν μικρά δείγματα και δεν είναι εύκολα γενικεύσιμες (Νικολοπούλου, 2010). Οι γενικοί άξονες των συνεντεύξεων ήταν: Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα πιο σημαντικά εμπόδια για τη χρήση - αξιοποίηση του υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια; Θεωρείτε ότι η τεχνολογία (ΤΠΕ / ΗΥ) είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου, για τις δραστηριότητες των νηπίων (ναι ή όχι και γιατί); Όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν στην ίδια ομάδα βασικών ερωτήσεων, ενώ επιμέρους ερωτήσεις σχηματίστηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προκειμένου να τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν και άλλες απόψεις.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται περιγραφικά σε υποενότητες, σύμφωνα με τους στόχους της εργασίας. Παρατίθενται αρκετά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, ενώ η συζήτηση γίνεται στην τελευταία ενότητα. Τα αποσπάσματα συνεντεύξεων παρατίθενται, επειδή βοηθούν τους αναγνώστες να αποκτήσουν πληρέστερη θεώρηση των γεγονότων και καταστάσεων.

3.1 Εμπόδια χρήσης - αξιοποίησης του υπολογιστή στις τάξεις των νηπιαγωγείων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερο σημαντικά εμπόδια, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, είναι ο εξοπλισμός (περιορισμένος αριθμός υπολογιστών), ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, ο χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του υπολογιστή σε μία γωνιά) και η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Ο Πίνακας 2 δείχνει των αριθμό αναφορών για τα εμπόδια, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τις νηπιαγωγούς.

Πίνακας 2. Εμπόδια χρήσης – αξιοποίησης του ΗΥ στην τάξη με τα νήπια

	Αριθμός αναφορών
εξοπλισμός (π.χ., έλλειψη ή μικρός αριθμός υπολογιστών)	5
μεγάλος αριθμός νηπίων στην τάξη	4
χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του ΗΥ σε μία γωνιά)	4
έλλειψη ενημέρωσης νηπιαγωγών	3
επεξήγηση χειρισμού ΗΥ	1
επίβλεψη παιδιών στον ΗΥ	1

περιορισμένος διδακτικός χρόνος	1
χαμηλό επίπεδο νηπίων	1
δεν υπάρχουν εμπόδια	1

Αναφορικά με τον εξοπλισμό, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κυρίως την έλλειψη ΗΥ ή τον περιορισμένο αριθμό υπολογιστών στην τάξη. Ο ελλιπής ή ο περιορισμένος υπολογιστικός εξοπλισμός (ΗΥ, εκτυπωτές) συνδέεται με τη χρηματοδότηση, η οποία υπολείπεται στα νηπιαγωγεία. Σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ακολουθούν παρακάτω:

«Το σημαντικότερο εμπόδιο κατά τη γνώμη μου είναι η έλλειψη εξοπλισμού και χώρου. Επίσης κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ένα-ένα παιδί. Βέβαια δεν ξέρω εάν αυτό είναι εμπόδιο, γιατί μπορεί να γίνεται και σταδιακά» (νηπιαγωγός ΝΑ).

«Ότι δεν έχουμε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Χρειάζεται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής για το γραφείο και ένας για κάθε τάξη γιατί δεν υπάρχει αίθουσα υπολογιστών. Επίσης, χρειαζόμαστε εκτυπωτή τον οποίο πρέπει να ζητήσουμε από την σχολική επιτροπή. Υπάρχουν, όμως, άλλες προτεραιότητες για την σχολική επιτροπή, όπως το να μας πάρει παιχνίδια, γιατί αυτά που είχαμε κρίθηκαν ακατάλληλα...» (νηπιαγωγός ΝΙ).

«Κατ' αρχάς, πρέπει να υπάρχει ο υπολογιστής στην τάξη και κατά δεύτερον, να υπάρχουν περισσότεροι από έναν ή ένα δίκτυο υπολογιστών» (νηπιαγωγός ΝΚ).

Ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη επίσης αναφέρθηκε ως ένα σημαντικό εμπόδιο από τις νηπιαγωγούς. Παράλληλα, ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη αποτελεί ένα εμπόδιο που συνδέεται με τον μικρό αριθμό των ΗΥ.

«Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών δεν βοηθάει καθόλου στη χρήση του υπολογιστή» (νηπιαγωγός ΝΒ).

«Ο αριθμός των υπολογιστών, δηλαδή θα έπρεπε το κάθε παιδί να έχει τον υπολογιστή του ή τουλάχιστον δύο παιδιά σε έναν υπολογιστή, αν και το καθένα θα έπρεπε να έχει το ποντίκι του για να μη περιμένει. Τώρα είκοσι παιδιά με έναν υπολογιστή, είναι δύσκολο. Έχω παρουσιάσει και έχω δουλέψει εγώ βέβαια τον υπολογιστή σε είκοσι και εικοσιπέντε παιδιά. Με τη σειρά, όσο μπορείς να τα ελέγχεις για να έρθουν έστω σε μια πρώτη επαφή. Και επίσης δεν νομίζω πως ένα άτομο μπορεί να κρατήσει είκοσι παιδιά νηπιαγωγείου, γιατί στο δημοτικό μπορεί, πολύ ώρα καθισμένα στους υπολογιστές, θέλει λίγη ώρα. Αν και άμα τα πειθαρχήσεις μπορείς, δυσκολεύεσαι όμως» (νηπιαγωγός ΝΔ).

«Επίσης να μην έχει πολλά παιδιά το τμήμα και φυσικά να υπάρχουν περισσότεροι από ένας υπολογιστές» (νηπιαγωγός ΝΕ).

Ένα άλλο εμπόδιο που αναφέρθηκε ήταν ο χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του υπολογιστή σε μία γωνία). Παραδείγματα αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις ήταν:

«Ο χώρος. Εγώ δηλαδή όταν παίρνω τον υπολογιστή τον έχω εκεί μες στη μέση. Δεν έχω άλλο χώρο εγώ. Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η κάθε τάξη θα έπρεπε να έχει τον δικό της υπολογιστή, τουλάχιστον έναν για να μην πω παραπάνω και με ασύρματο internet, που να μας το

παραχωρούν-όχι να παρακαλάμε την σχολική επιτροπή που επειδή έτυχε να έχουν μικρά παιδιά κι έχουν μία ευαισθησία, να πάρουν internet και να το πληρώνουν. Γιατί εμάς μας το πληρώνει η σχολική επιτροπή...» (νηπιαγωγός ΝΘ1).

«Καταρχήν ο υπολογιστής θα πρέπει να έχει μια γωνιά έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να το πλησιάζουν όποτε χρειάζεται» (νηπιαγωγός ΝΕ).

Αναφορές που συνδέονταν με άλλα εμπόδια (π.χ., έλλειψη ενημέρωσης νηπιαγωγών, επίβλεψη παιδιών, περιορισμένος χρόνος) ήταν:

«Κατά την γνώμη μου, ένα σημαντικό εμπόδιο είναι το ότι δεν έχω τις γνώσεις και δυσκολεύομαι μέσα στην τάξη. Επιπλέον, μου φάνηκε δύσκολο το να ξεκινήσω τη γνωριμία των παιδιών με τον υπολογιστή όταν επρόκειτο να παίξουν δύο-δύο» (νηπιαγωγός ΝΖ).

«Να εξηγήσεις στα παιδιά για το χειρισμό του ΗΥ και την προσοχή που θα πρέπει να του δίνουν...Η επίβλεψη του υπολογιστή. Πιστεύω πως όλη την ώρα θα ήταν εκεί και θα υπήρχε πρόβλημα. Θα πρέπει δηλαδή, να γίνεται μάθημα πάνω σε αυτό ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν ότι πρέπει ας πούμε όταν δουλεύουμε να είμαστε εκεί και μετά να κάνουμε κάτι άλλο. Αυτό νομίζω, η τήρηση δηλαδή των ορίων, εκεί θα υπήρχε πρόβλημα» (νηπιαγωγός ΝΓ).

«Κι ο χρόνος, δηλαδή εάν τα παιδιά είναι 20 μες στην τάξη και θες να περάσουν όλα και να καθίσουν σε ένα ικανοποιητικό διάστημα, ο χρόνος δεν φτάνει» (νηπιαγωγός ΝΘ2). Από το τελευταίο απόσπασμα φαίνεται η σύνδεση μεταξύ του περιορισμένου διδακτικού χρόνου και του μεγάλου αριθμού παιδιών.

Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο μία εκπαιδευτικός απάντησε πως δεν υπάρχουν εμπόδια στη χρήση του υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια. Συγκεκριμένα: «κατά την άποψη μου, δεν υπάρχουν εμπόδια στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Είναι στην ευχέρεια της κάθε νηπιαγωγού το πώς θα τον παρουσιάσει και θα τον εντάξει. Για παράδειγμα, εγώ τον παρουσίασα στα παιδιά σαν έναν άνθρωπο με κεφάλι, χέρια και πόδια. Βασική προϋπόθεση όμως είναι η ίδια η νηπιαγωγός να γνωρίζει τη χρήση του Η/Υ και να είναι θετική απέναντι σε αυτόν. Στο δικό μου τμήμα γίνεται ειδική ενημέρωση προς τους γονείς για το πώς θα χρησιμοποιηθεί μέσα στη τάξη γιατί μερικοί είναι αρνητικοί στην ένταξη του- θεωρούν πως δεν είναι καλό και δεν προσφέρει γνώσεις στα παιδιά. Επίσης, εδώ το κάθε παιδί έχει ξεχωριστό δικό του φάκελο με τις δουλειές που κάνει στον υπολογιστή. Υπάρχει όμως ένα πρόβλημα στο ότι χαλάμε πολλά μελάνια για να εκτυπώνουμε κάτι που είναι πολυέξοδο» (νηπιαγωγός ΝΗ). Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Α' επιπέδου του ΥΠΕΠΘ και επίσης μονοετές μεταπτυχιακό σχετικό με τις ΤΠΕ, διαδικασία που φαίνεται να έχει επηρεάσει θετικά την άποψή της για το θέμα.

3.2 Απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την καταλληλότητα χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη με τα νήπια

Όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξάρτητα του εάν χρησιμοποιούν ή όχι τον ΗΥ στην τάξη με τα νήπια, πιστεύουν ότι η χρήση της τεχνολογίας (υπολογιστής, ΤΠΕ) είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Ορισμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων από τις εκπαιδευτικούς που δεν χρησιμοποιούν τον ΗΥ στην τάξη με τα νήπια, ήταν:

«Πιστεύω ότι η χρήση των ΗΥ και γενικότερα της τεχνολογίας είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Νομίζω ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και τα βοηθάει να μνησθούν σιγά-

σιγά στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι η σωστή και μη ανεξέλεγκτη χρήση τους στον χώρο της τάξης. Επίσης πρέπει να τονίσω ότι η χρήση τους πρέπει να είναι συμπληρωματική και όχι να αντικαθιστά άλλες δραστηριότητες» (νηπιαγωγός NB). Η εκπαιδευτικός αυτή αν και δεν χρησιμοποιεί τον ΗΥ στην τάξη ανέφερε χρήσεις που θεωρεί ως περισσότερο κατάλληλες: «Θεωρώ ότι θα μπορούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων να παίξουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι γνώσεων. Επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποιες φορές από τη νηπιαγωγό για την παρουσίαση κάποιου θέματος, μ' αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να κεντρισθεί περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών» (νηπιαγωγός NB).

Άλλη απάντηση για την καταλληλότητα χρήσης της τεχνολογίας ήταν: «Ναι, είναι κατάλληλη γιατί, μέσα από το internet βασικά, μπορούμε να κατεβάσουμε πολλές πληροφορίες για ένα θέμα το οποίο διαπραγματευόμαστε μέσα στο νηπιαγωγείο» (νηπιαγωγός ΝΓ). Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός δεν χρησιμοποιεί τον ΗΥ στην τάξη «γιατί δεν υπάρχει... Η τάξη δεν έχει ούτε internet, ούτε χώρο να μπει ο υπολογιστής και το βασικότερο δεν υπάρχει ΗΥ. Πρέπει να αγοραστεί ή κάποιος να τον δώσει, αλλά δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα», αλλά εξέφρασε τη διάθεση χρήσης του εάν υπήρχε. Επίσης άλλη εκπαιδευτικός (ΝΕ) που δεν χρησιμοποιεί τον ΗΥ στην τάξη με τα νήπια απάντησε «Ναι, πιστεύω ότι βοηθάει. Όχι σε όλο το πρόγραμμα, αλλά νομίζω ότι σε ορισμένα σημεία μπορεί να βοηθήσει», θεωρώντας ως περισσότερο κατάλληλες χρήσεις «το να σχεδιάσουνε, να γράφουνε γράμματα, να σχηματίσουνε λέξεις, να ψάξουν να βρουνε διάφορα πράγματα από το internet με τη βοήθεια των νηπιαγωγών σε κάποιο θέμα που συζητάμε...». Ο λόγος που δεν χρησιμοποιείται ο ΗΥ είναι επειδή «προς το παρόν δεν έχουμε μέσα στην τάξη και είναι απαραίτητο να υπάρχει και μέσα στην τάξη για να το δουλέψουμε».

Ορισμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων από τις εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τον ΗΥ στην τάξη, ήταν:

«Ναι, η χρήση του υπολογιστή είναι απαραίτητη γιατί τα παιδιά είναι σε θέση να έχουν επαφή με αυτήν την τεχνολογία, δηλαδή έχουν δεξιότητες, λεπτό χειρισμό και το νοητικό επίπεδο για να αντεπεξέλθουν. Καλό θα είναι να υπάρχει μια πρώτη επαφή με όλες τις τεχνολογίες εκτός του υπολογιστή που βέβαια εμείς έχουμε να ξεκινήσει να χειριζόμαστε με τα παιδιά» (νηπιαγωγός ΝΗ).

Οι δύο εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο με κωδικό 'Θ' απάντησαν αντίστοιχα: «μερικές δραστηριότητες για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ναι, είναι βοηθητικές, μερικές όχι, είναι ακατάλληλες» (νηπιαγωγός ΝΘ1), και «εγώ νομίζω πως ναι. Μπορούμε μέσω της τεχνολογίας να κάνουμε πράγματα στην τάξη τα οποία δεν τα έχουμε φανταστεί. Και μέσα από το διαδίκτυο μπορούμε να βρούμε πράγματα που αφορούν εκείνη την ώρα τα παιδιά, εικόνες, μουσικές, οτιδήποτε έχει σχέση με αυτά που κάνουμε εκείνη την ώρα μπορούμε να το βρούμε. Βέβαια, ο αριθμός των παιδιών πρέπει να είναι μικρός» (νηπιαγωγός ΝΘ2).

Άλλα αποσπάσματα συνεντεύξεων ήταν: «Ναι, νομίζω ότι είναι κατάλληλη. Η τεχνολογία και ο υπολογιστής χρειάζονται μέσα στη τάξη του νηπιαγωγείου. Βοηθάει σε πάρα πολλές δραστηριότητες. Τα παιδιά, κατ' αρχήν, έρχονται σε επαφή με κάτι που υπάρχει παντού γύρω τους. Μετά, μπορούν να μπουν στο internet να ψάξουν πληροφορίες, βοηθάει πάρα πολύ στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά» (νηπιαγωγός ΝΙ) και «Ναι, γιατί εκτός του ότι βλέπουμε πράγματα στο internet, παίζουμε και βλέπουμε και οτιδήποτε σχετικό με τις δραστηριότητες» (νηπιαγωγός ΝΚ).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται πως όλες οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η τεχνολογία / ΗΥ είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Παρόλα αυτά, δεν τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ όλων των χρήσεων του ΗΥ (έγιναν μερικές αναφορές σε ακατάλληλες χρήσεις του ΗΥ) και θεωρούν τη χρήση του συμπληρωματική της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άποψη σύμφωνη με τη βιβλιογραφία).

Πέραν των κύριων ερωτήσεων της εργασίας, οι νηπιαγωγοί επίσης ρωτήθηκαν εάν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή σεμινάριο στις ΤΠΕ (και εάν ναι, πόσο χρήσιμο το βρήκαν). Όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία (βλ. και Πίνακα 1), σχεδόν οι μισές δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης, ενώ περίπου το ένα τρίτο έχει παρακολουθήσει την Α' φάση επιμόρφωσης στη χρήση υπολογιστή (το πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ).

Οι νηπιαγωγοί που παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση στις ΤΠΕ, ανέφεραν ότι το βρήκαν πολύ χρήσιμο. Ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων ήταν:

«(Το βρήκα) πολύ χρήσιμο, με βοήθησε πολύ γιατί τότε που το παρακολούθησα δεν ήξερα και ουσιαστικά έμαθα μέσα από αυτό» (νηπιαγωγός ΝΔ).

«Έχω παρακολουθήσει και πρόγραμμα από το Υπουργείο αλλά και μεταπτυχιακές σπουδές. Είναι βέβαιο πως με βοήθησαν πάρα πολύ αφού γίνεται έντονη ευαισθητοποίηση και εάν δεν υπάρχει γνώση, τελικά υπάρχει και ανασφάλεια» (νηπιαγωγός ΝΗ) «Ναι, αυτό του Υπουργείου Παιδείας για τους εκπαιδευτικούς. Το βρήκα πολύ χρήσιμο γιατί δεν είχα ιδέα. Έμπαινα, δηλαδή, στο internet έβρισκα αυτό που ήθελα και έως εκεί» (νηπιαγωγός ΝΙ).

Όλες οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ (5 άτομα, βλ. Πίνακα 1) εξέφρασαν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν κάτι μελλοντικά, αλλά ο χρόνος εμφανίζεται ως διαχρονικό εμπόδιο.

Για παράδειγμα, *«(δεν παρακολούθησα) γιατί δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος. Μελλοντικά φυσικά και θα με ενδιέφερε» (νηπιαγωγός ΝΕ), «ο ΗΥ δεν χρησιμοποιείται με τα νήπια στην τάξη, γιατί δεν είμαι τόσο εξοικειωμένη στη χρήση του. Κάποια στιγμή θα ήθελα να παρακολουθήσω κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης» (νηπιαγωγός ΝΒ) και «το πρόγραμμα να το παρακολουθήσουμε αλλά το πότε είναι το θέμα. Διότι δεν είμαστε μόνο εκπαιδευτικοί, είμαστε και άνθρωποι, έχουμε οικογένειες. Έχουμε κι άλλες υποχρεώσεις και ξέρουμε ότι είναι ένα πράγμα το οποίο για να το μάθεις καλά και να το χρησιμοποιείς θέλει χρόνο κι αυτός ο χρόνος είναι για μας πολύτιμος κι ο ελεύθερος χρόνος ελάχιστος» (νηπιαγωγός ΝΘ2).*

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα εμπόδια μπορεί να παίξουν κεντρικό ρόλο στον αποκλεισμό της τεχνολογίας από τα νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τα περισσότερο σημαντικά εμπόδια, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ήταν ο εξοπλισμός (έλλειψη ή μικρός αριθμός υπολογιστών), ο μεγάλος αριθμός των νηπίων σε μία τάξη, ο χώρος (περιορισμένος χώρος, δυσκολία τοποθέτησης του υπολογιστή σε μία γωνιά) και η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών.

Ορισμένα εμπόδια φαίνεται να συνδέονται μεταξύ τους: ο μεγάλος αριθμός των νηπίων στην τάξη αναδεικνύεται ως ένα εμπόδιο που συνδέεται τόσο με τον μικρό αριθμό των υπολογιστών

όσο και με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Οι παράγοντες «αριθμός των νηπίων στην τάξη» και «αριθμός υπολογιστών» συνδέονται μεταξύ τους στη διεθνή βιβλιογραφία, δεδομένου ότι αφορούν την πρόσβαση των παιδιών στον τεχνολογικό εξοπλισμό. Ερευνητές προτείνουν να υπάρχει ένας υπολογιστής για κάθε επτά παιδιά ή ακόμη καλύτερα ένας για πέντε παιδιά (Haugland, 2000). Η αναλογία αυτή όμως δεν είναι εφικτή για τις τάξεις των δημόσιων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, με την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και τη ανεπαρκή/ μικρή χρηματοδότηση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα εμπόδια «μεγάλος αριθμός νηπίων» και «μικρός αριθμός ΗΥ» επιδρούν άμεσα στον τρόπο οργάνωσης της τάξης, όταν χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές, όπως το πόσα παιδιά θα δουλέψουν στον υπολογιστή και πώς, το εάν θα υπάρξει εναλλαγή ομάδων και τι δραστηριότητες θα κάνουν τα παιδιά που απασχολούνται ή όχι στον ΗΥ. Αναφορικά με την περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, είναι δύσκολη υπόθεση, ακόμη και για την ταλαντούχο νηπιαγωγό, η ενσωμάτωση ενός μόνον υπολογιστή σε μια τάξη νηπίων (Νικολοπούλου, 2009). Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών συνδέεται και με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός.

Παράλληλα, η έλλειψη γνώσεων από τις νηπιαγωγούς επίσης αναφέρθηκε ως ένα σημαντικό εμπόδιο. Είναι γεγονός ότι οι τεχνολογικές και παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης του ΗΥ στις τάξεις. Για παράδειγμα, το πώς θα γίνει η γνωριμία των παιδιών με τον υπολογιστή (και ιδιαίτερα όσων δεν έχουν ΗΥ στο σπίτι), η επεξήγηση του χειρισμού του, η αξιολόγηση των διαθέσιμων λογισμικών, οι μαθησιακές δραστηριότητες που θα εκπονηθούν με τα λογισμικά / προγράμματα και η καθοδήγηση - διαμεσολάβηση των νηπιαγωγών. Είναι ενδιαφέρον ότι όσες νηπιαγωγοί είχαν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση στους ΗΥ ανέφεραν ότι τη βρήκαν πολύ χρήσιμη, ενώ όσες δεν είχαν παρακολουθήσει εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να παρακολουθήσουν μελλοντικά (αν και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου εδώ προκύπτει ως εμπόδιο). Η μοναδική νηπιαγωγός που απάντησε ότι «δεν υπάρχουν εμπόδια» έχει κάνει μεταπτυχιακό και έχει παρακολουθήσει την αρχική φάση επιμόρφωσης στις ΤΠΕ: συμπεραίνεται ότι η τόσο θετική άποψή της έχει επηρεαστεί από την εκπαίδευσή της. Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης – επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ. Αυτή την περίοδο λαμβάνει χώρα η Β' φάση της επιμόρφωσης εν-ενεργεία εκπαιδευτικών που εστιάζει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στις τάξεις και αναμένεται να την παρακολουθήσει και ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών μέσα στα επόμενα τρία χρόνια.

Τα εμπόδια που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί σ' αυτήν την έρευνα βρίσκονται σε μερική συμφωνία με εμπόδια που δημοσίευσαν προηγούμενες έρευνες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, η μη/ελλιπής πρόσβαση στον εξοπλισμό (Sandberg (2002), οι ανεπαρκείς τεχνολογικές δεξιότητες των νηπιαγωγών (Turbill, 2001; Ihmeideh, 2009) και η έλλειψη χρόνου (Turbill, 2001; Sandberg, 2002; Ihmeideh, 2009).

Είναι ενδιαφέρον ότι όλες οι νηπιαγωγοί, ανεξάρτητα από το εάν χρησιμοποιούν ή όχι τον υπολογιστή στην τάξη με τα νήπια, πιστεύουν ότι η τεχνολογία (ΤΠΕ, υπολογιστής) είναι κατάλληλη για την τάξη του νηπιαγωγείου. Ενδεικτικές αναφορές από τις συνεντεύξεις αφορούσαν τη χρήση του ΗΥ ως συμπληρωματικού εργαλείου, το κέντρισμα του ενδιαφέροντος των παιδιών και τη δυνατότητα του ΗΥ να βοηθήσει αρκετές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών. Ακόμη και όσες νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν τον ΗΥ στην τάξη τους (επειδή δεν υπάρχει υπολογιστής) έκαναν αναφορές σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν με τα νήπια. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Sandberg, 2002; Ihmeideh, 2009) οι οποίες έδειξαν ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναγνώριζαν την αξία χρήσης της τεχνολογίας στις τάξεις των νηπιαγωγείων. Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα (Gialamas

& Nikolopoulou, 2010) με δείγμα 240 εν-ενεργεία νηπιαγωγών έδειξε τις θετικές απόψεις και προθέσεις τους για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Τα ευρήματα, (α) όσες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κάποιο είδους επιμόρφωση τη βρήκαν πολύ χρήσιμη και (β) όλες οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί θεωρούν κατάλληλη τη χρήση της τεχνολογίας/ ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου, συνηγορούν υπέρ της σημασίας της επιμόρφωσης των εν-ενεργεία νηπιαγωγών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (θέμα που συζητήθηκε παραπάνω). Η κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει, μεταξύ άλλων, στη διαμόρφωση θετικών απόψεων και στάσεων, στη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη του νηπιαγωγείου. Μερικές προτάσεις συνοπτικά είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί φορείς είναι θεμιτό να είναι ενήμεροι των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων των ΤΠΕ στις τάξεις των νηπιαγωγείων, ώστε να ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια που απαγορεύουν τη χρήση της τεχνολογίας από μικρά παιδιά.
- Είναι αναγκαίος ο προσεκτικός σχεδιασμός - εφαρμογή της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, τόσο στην προπτυχιακή εκπαίδευση (για μελλοντικές νηπιαγωγούς) όσο και στην επιμόρφωση των εν-ενεργεία νηπιαγωγών.
- Καθώς η ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στα ελληνικά νηπιαγωγεία αποτελεί ακόμη καινοτομία, χρειάζονται περισσότερες έρευνες για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς και των δυνατοτήτων/ ευκαιριών/ εμποδίων ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του μικρού δείγματος των εκπαιδευτικών. Μπορεί όμως να αποτελέσουν έναυσμα για διεξαγωγή έρευνας μεγάλης κλίμακας. Για τη διερεύνηση των εμποδίων χρήσης του ΗΥ στα νηπιαγωγεία, πρέπει να διεξαχθούν περισσότερες μελέτες σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, με μεγάλο δείγμα νηπιαγωγών καθώς και μελέτες περίπτωσης.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτήν την έρευνα. Επίσης ευχαριστώ την κ. Σάλτα για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου.

Βιβλιογραφία

- Clements, D., & Sarama J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology - A response to 'Fool's Gold'. *Educational Technology Review*, 11(1), 7-69.
- Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: a comparative study. *Computers & Education*, 55(1), 333-341.
- Haugland, S. (2000). Computers and young children. *ERIC Digest*. <http://www.eric.ed.gov>.
- Ihmeideh, M. (2009). Barriers to the use of technology in Jordanian pre-school settings. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), 325-341.
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: the impact of computer use on young children's

- social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73-95.
- Nikolopoulou, K. (2010). Methods for investigating young children's learning and development with information technology. In A. McDougall, J. Murnane, A. Jones & N. Reynolds (Eds.), *Researching IT in Education: Theory, Practice and Future Directions* (pp.183-191). London: Routledge.
- Sandberg, A. (2002). Preschool teachers' conceptions of computers and play. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 14, 245-262.
- Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. UK: Trentham books.
- Stephen, C., & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637-654.
- Turbill, J. (2001). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.
- Yelland, N. (2005). Curriculum, pedagogies and practice with ICT in the information age. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 224-242). UK: Open University Press.
- ΕΤΠΕ (2001). Μελέτη για την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο δημοτικό σχολείο. <http://www.etpe.gr>.
- Νικολοπούλου, Κ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ (2012). Έργο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη». http://b-epipedo2.cti.gr/project-m/about-project-bepipedo_m.html.

Χατζηγεωργίου Ευθυμία

Νηπιαγωγός/Κοινωνική Ανθρωπολόγος/ Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος,
chatzigeorgiou@ece.uth.gr

Παπαδοπούλου Μαρία

Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην αλλαγή στάσεων εκπαιδευτικών για το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω ψηφιακής πλατφόρμας στην αλλαγή στάσεων απέναντι στο γραμματισμό. Η έρευνα έλαβε χώρα από τον Απρίλιο 2011 έως το Φεβρουάριο 2012 και συμμετείχαν νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν κατά κύριο λόγο στο Ν. Μαγνησίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων και συγκέντρωση δραστηριοτήτων γραμματισμού που αναπτύχθηκαν από τις νηπιαγωγούς, πρωτότυπων έργων γραπτού λόγου των παιδιών και ανάλογων φωτογραφιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αξιοσημείωτες μεταβολές στη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου μετά την ψηφιακή επιμόρφωση, αλλά συνέχιζε να κυριαρχεί μια σύγχυση στις νηπιαγωγούς σχετικά με το ποιες πρακτικές και ποια μεθοδολογία πρέπει να υιοθετήσουν ώστε η οργάνωση και η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων να εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Προσεγγίσεις γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ΤΠΕ

The contribution of distance education to the change of teachers' attitudes on written language in kindergarten

Abstract

The purpose of this study was to investigate the contribution of an educational digital platform to changing teachers' attitudes towards literacy. The research took place from April 2011 to February 2012 and involved public preschool teachers who were employed in Magnesia. Data gathered through questionnaires, through collections of literacy activities designed and implemented by the kindergarten teachers, through works of children's writing (worksheets and original productions) and through photos with group and individual work of children associated with the literacy subject.

The results showed that the contribution of distance education through digital electronic platform had significant impact on the teaching approach of literacy in kindergarten. However, the preschool teachers continued, in a certain degree, to vacillate between opposite methodologies and practices even after the training.

Key words: Approaches to written language in kindergarten, teacher training, ICT

1. Εισαγωγή

Στην πορεία της ιστορίας, ο όρος 'γραμματισμός' επηρεαζόταν και επηρέαζε πολιτικές, ιδεολογικές και γενικότερες κοινωνικές αλλαγές, με συνέπεια και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γραμματισμού να εξαρτώνται από αυτές τις αλλαγές στην κοινωνία και τις εξελίξεις στις επιστήμες και την τεχνολογία (Baynham, 2002). Οι διάφορες ερμηνείες στην έννοια του γραμματισμού επηρέασαν διαχρονικά τις εκπαιδευτικές πολιτικές και αυτές, με τη σειρά τους, τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στα σχολεία για την επίτευξη των στόχων του γραμματισμού. Σήμερα, η έννοια του γραμματισμού εκτός από την κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την κατανόηση, ερμηνεία, παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών (στον προφορικό ή γραπτό λόγο) και την κριτική αντιμετώπισή τους (Χατζησαββίδης, 2002).

Η παιδαγωγική προσέγγιση του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση καθορίζεται από το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366 τ. Β' 18-10-2001) όπως αναθεωρήθηκε το 2003, ενώ ήδη έχει εκπονηθεί Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο υιοθετεί μέρος του θεωρητικού πλαισίου και των παιδαγωγικών προτάσεων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με έμφαση στον κριτικό γραμματισμό. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρεται στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου μέσα σ' ένα θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού και την εποικοδομητική προσέγγιση σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των Ferreiro & Teberosky (1982), ενώ ταυτόχρονα, ως ευρύτερο πλαίσιο, ακολουθεί τις θεωρίες μάθησης του Piaget, της διερευνητικής μάθησης του Bruner και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky καθώς και της θεωρίας του Dewey (Φ.Ε.Κ. 304-B/13-03-03).

Προτείνεται μια εποικοδομητική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στις προαναφερόμενες σύγχρονες, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες και σ' ένα πλαίσιο παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών, ενώ δεν ορίζονται μεθοδολογικές λύσεις ούτε προκαθορισμένες ενέργειες. Δίνεται έμφαση στην πρωτοβουλία και επινοητικότητα των εκπαιδευτικών να οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία με διδακτικές πρακτικές, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένες θεωρίες και αρχές (ΦΕΚ 303B/13-3-2003 & 304B/13-3-2003).

Αρκετοί μελετητές διερεύνησαν τις μεθόδους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα για τη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου στην προσχολική εκπαίδευση (Ντίνας, Χατζησαββίδης, Κυρίδης, Τσακιδίδου, Ζωγράφου & Αγγελάκη, 2003· Τάφα, 2004· Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου, 2007· Γιώτη & Ντίνα, 2008· Χατζηδήμου, 2010) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί υιοθετούν έναν ευρύ ορισμό για την έννοια του γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα κυριαρχεί σύγχυση στις πρακτικές που εφαρμόζουν.

Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2003), ο/η εκπαιδευτικός δεν εφησυχάζει ούτε στηρίζεται αποκλειστικά στην εμπειρία του/της και γι' αυτό το λόγο το αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζεται στη συνεχή επιμόρφωση των νηπιαγωγών και την εξέλιξή τους, ώστε να εφευρίσκουν και να πειραματίζονται με διάφορες στρατηγικές οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Η επιμόρφωση αποτελεί το βασικό μέσο ενημέρωσης στις νέες θεωρητικές προτάσεις για τον γραμματισμό, αλλά και στην αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή του στο νηπιαγωγείο.

Τα τελευταία χρόνια, αλλαγές στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών όσο και κοινωνικές, επιστημονικές και οι τεχνολογικές εξελίξεις προωθούν την ανάγκη για υλοποίηση,

όλο και περισσότερο, προγραμμάτων επιμόρφωσης εξ αποστάσεως με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Ωστόσο, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης περιορίζεται αποκλειστικά στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων, χωρίς τη χρήση άλλων εργαλείων για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας της.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνάται η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή στάσεων για το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο μέσω χρήσης ψηφιακής πλατφόρμας η οποία αξιολογήθηκε με διάφορα εργαλεία, ώστε να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της επιμορφωτικής διαδικασίας. Η ψηφιακή πλατφόρμα για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον γραμματισμό αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών. Στην πλατφόρμα αναρτήθηκε κατάλληλο υλικό για θεωρητικά ζητήματα, διδακτικές προτάσεις, βιβλιογραφία, χρήσιμες ιστοσελίδες και απαντήσεις σε ερωτήματα των ίδιων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με την εισαγωγή των παιδιών στο γραμματισμό. Στη δημοσίευση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της ψηφιακής επιμόρφωσης που διενεργήθηκε από τον Απρίλιο 2011 έως το Φεβρουάριο 2012.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία κυρίως στο Ν. Μαγνησίας. Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν η θετική απόφαση των ίδιων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και η προσβασιμότητα σε Η/Υ και internet. Το δείγμα αποτέλεσαν μόνο γυναίκες, εκ των οποίων το 20,8% είχαν προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 29,2% 6-10 έτη, το 25,0% 11-15 έτη, το 12,5% 16-20 έτη και το 12,5% 21 έτη και άνω. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές η πλειοψηφία του δείγματος 75% ήταν πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, ενώ το 25% ήταν πτυχιούχοι διετούς Σχολής Νηπιαγωγών που είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης. Επίσης, ένα άτομο ήταν πτυχιούχος και δεύτερης πανεπιστημιακής σχολής, ένα άτομο είχε παρακολουθήσει Μετεκπαίδευση δύο ετών στη Μαράσλειο και έξι (ποσοστό 26,09%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τέλος, σχετικά με την ικανότητα χρήσης Η/Υ, οι θετικές επιλογές 'πολύ' και 'πάρα πολύ' συγκεντρώνουν αθροιστικό ποσοστό επιλογής της τάξης του 50%, με επόμενη κατηγορία την επιλογή 'μέτρια' με ποσοστό 41,7%.

2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με:

- α) συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων από κάθε συμμετέχοντα,
- β) συγκέντρωση δραστηριοτήτων γραμματισμού, οι οποίες σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν από τις νηπιαγωγούς σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, πριν και μετά την ψηφιακή επιμόρφωση. Σε κάθε δραστηριότητα καταγράφηκε το ερέθισμα, ο στόχος και η πορεία της δραστηριότητας,

γ) συλλογή έργων γραπτού λόγου των παιδιών (φύλλα εργασίας και αυθεντικές παραγωγές), και

δ) συλλογή φωτογραφιών με ομαδικές και ατομικές εργασίες των παιδιών που σχετίζονταν με το γραπτό λόγο και ήταν αναρτημένες σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Η προαναφερόμενη διαδικασία συλλογής δεδομένων εφαρμόστηκε πριν τη διαδικασία της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής επιμόρφωσης και την εισαγωγή των νηπιαγωγών στην πλατφόρμα και επαναλήφθηκε στο τέλος της ψηφιακής επιμόρφωσης.

2.3 Διαδικασία

Η έρευνα διενεργήθηκε από το Απρίλιο 2011 έως το Φεβρουάριο 2012 και ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία πραγματοποίησής της και τον τρόπο συλλογής δεδομένων με προσωπική επαφή με μία από τις ερευνήτριες μέσω e-mail και τηλεφωνικής επικοινωνίας. Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο με τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου από τις συμμετέχουσες και με τη συγκέντρωση δεδομένων μέσω καταγραφής των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφάρμοσαν στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατέγραψαν δραστηριότητες σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου, τις οποίες οργάνωσαν και πραγματοποίησαν στο χρονικό διάστημα Απρίλιο 2011 έως Μάιο 2011 και τις έστειλαν μέσω e-mail στην ερευνήτρια. Επιπλέον, η τελευταία συνέλεξε πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών συγκεντρώνοντας αυθεντικές εργασίες των παιδιών και φωτογραφίες από ομαδικές και ατομικές εργασίες αναρτημένες σε ειδικά ταμπλό στο νηπιαγωγείο.

Στο δεύτερο στάδιο, αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μια ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα (www.literacy.gr) με τίτλο: 'Ταξίδι στο γραμματισμό'. Για την οργάνωση και δημιουργία της συγκεκριμένης πλατφόρμας συνεργάστηκαν μέλη Δ.Ε.Π., ειδικοί μεταπτυχιακοί επιστήμονες, ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικοί από τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με ιδιαίτερο αντικείμενο ενασχόλησης το γραμματισμό. Στόχος ήταν η πλατφόρμα να λειτουργήσει ως χώρος συνάντησης, ενημέρωσης και προβληματισμού γύρω από ποικίλες όψεις της εισαγωγής των παιδιών στο γραμματισμό.

Οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να εγγραφούν και με προσωπικό κωδικό πρόσβασης να πλοηγηθούν στη συγκεκριμένη πλατφόρμα επιλέγοντας το χρόνο εισαγωγής (πότε) και το χρόνο πλοήγησης (πόσο) ανάλογα με τις υποχρεώσεις τους, τις ανάγκες τους και τη ψυχολογική τους διάθεση από το προσωπικό τους χώρο. Στο ίδιο χρονικό διάστημα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν γραπτά ερωτήματα-απορίες σχετικά με το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο, οι οποίες απαντήθηκαν μέσω της πλατφόρμας. Επίσης μπορούσαν να ζητήσουν την ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού για συγκεκριμένα θέματα, στα οποία επιθυμούσαν να επιμορφωθούν δεδομένου το γεγονός ότι η πλατφόρμα συνεχώς εξελισσόταν, εμπλουτιζόταν και διαμορφωνόταν λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα νέα ερευνητικά δεδομένα. Βασικά στοιχεία για την οργάνωση του προγράμματος ήταν η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με ειδικούς επιστήμονες, η επιλογή περιεχομένου και η εύκολη πρόσβαση σε πηγές.

Στο τρίτο στάδιο, επαναλήφθηκε η διαδικασία του πρώτου σταδίου για να διερευνηθεί η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης μέσω χρήσης ψηφιακής πλατφόρμας στη διδακτική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

3. Αποτελέσματα

Αρχικά γίνεται παρουσίαση των συχνοτήτων και ποσοστών αλλά και των μέτρων θέσης και διασποράς (μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων) των μεταβλητών του πρώτου ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Οι μεταβλητές 5βάθμιας κλίμακας αξιοποιούνται και ως συνεχείς μεταβλητές ώστε να είναι πιο εύκολα συγκρίσιμα τα αποτελέσματα μεταξύ τους. Ακολουθεί η αντίστοιχη παρουσίαση των συχνοτήτων και ποσοστών αλλά και των μέτρων θέσης και διασποράς (μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων) των μεταβλητών του δεύτερου ερωτηματολογίου που αφορά την αξιολόγηση της ψηφιακής πλατφόρμας. Τα κοινά στοιχεία των δύο ερωτηματολογίων παρουσιάζονται συγκριτικά ώστε να διαπιστωθεί η μεταβολή στις τιμές των μεταβλητών πριν και μετά την χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας. Η σύγκριση παρουσιάζεται με περιγραφική στατιστική.

Τέλος, προκειμένου να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα καταγραφής των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί του δείγματος στη διδακτική προσέγγιση της γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, δημιουργούνται 8 νέες μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν το πλήθος των δραστηριοτήτων κάθε κατηγορίας που εφαρμόζει ο νηπιαγωγός στην τάξη του. Συνεπώς, γίνεται παρουσίαση των μέτρων θέσης και διασποράς των μεταβλητών αυτών κατά τις 2 χρονικές στιγμές για την γραφή και την ανάγνωση. Κατόπιν, παρουσιάζεται η σύγκριση μεταξύ των στιγμών με εφαρμογή ελέγχου μέσων τιμών κατά ζεύγη (t test). Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $\alpha=,05$ και η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18). Στη μεθοδολογία της έρευνας εκτός από ποσοτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε και ποιοτική ανάλυση στο σύνολο των δραστηριοτήτων που συγκεντρώθηκαν για μεγαλύτερη τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και καλύτερη αξιοπιστία της έρευνας.

3.1 Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο (μέσω των ερωτηματολογίων).

Αξιολογώντας τη δυσκολία της διδακτικής προσέγγισης του γραπτού λόγου προκύπτει και για τις δύο χρονικές στιγμές μια ελαφρά αύξηση των κατηγοριών 'λίγο' και μείωση της κατηγορίας 'πολύ'. Άρα το αποτέλεσμα φανερώνει θετική εξέλιξη, καθώς εκτιμάται ότι η δυσκολία μειώνεται μετά την χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας (πίνακας 1).

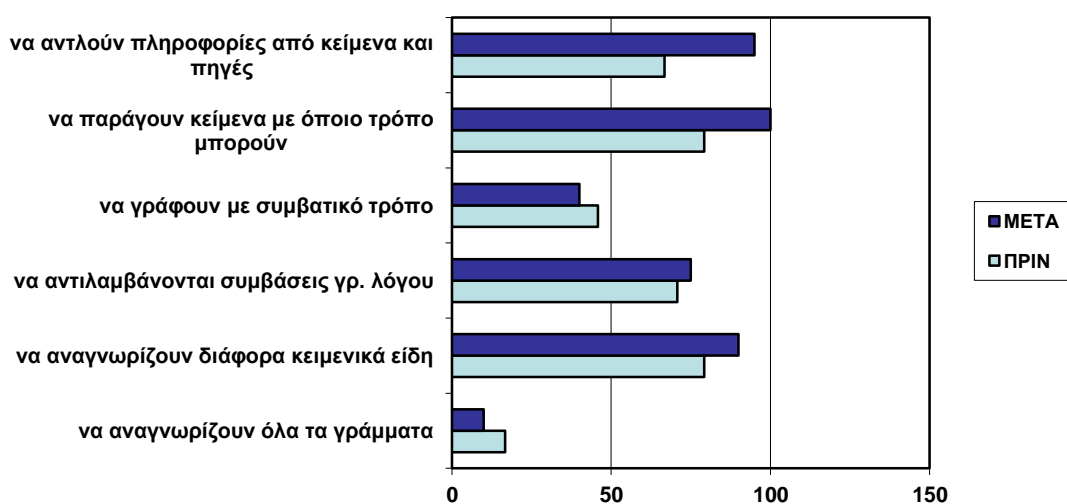
Πίνακας 1: Βαθμός δυσκολίας της διδακτικής προσέγγισης του γραπτού λόγου

		Πριν	Μετά
		Τυπ. Αρ.	Τυπ. απόκλιση
Μ. Ο.	απόκλιση	Μ.Ο.	απόκλιση

Γραφή	22	2,36	1,002	2,21	,855
Ανάγνωση	22	2,18	,958	2,11	,832

Αναφορικά με την αναγκαιότητα της προσέγγισης του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο, το σύνολο του δείγματος απαντά καταφατικά. Ως προς τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν για τον γραπτό λόγο κατά την προσχολική εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές πρακτικές προκύπτουν θετικές μεταβολές για πρακτικές όπως: αναγνώριση τύπων κειμένων (+10,8%), αναγνώριση των συμβάσεων του γραπτού λόγου (+4,2%), παραγωγή κειμένων με όποιο τρόπο μπορούν (+20,8%) και, τέλος, άντληση πληροφοριών από γραπτά κείμενα (28,3%). Αρνητικές μεταβολές εμφανίστηκαν σε πρακτικές όπως: ικανότητα αναγνώρισης όλων των γραμμάτων της αλφαβήτας (-6,7%) και γραφή με συμβατικό τρόπο (-5,8%) (γράφημα 1).

Γράφημα 1: Στόχοι αναφορικά με την προσέγγιση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο



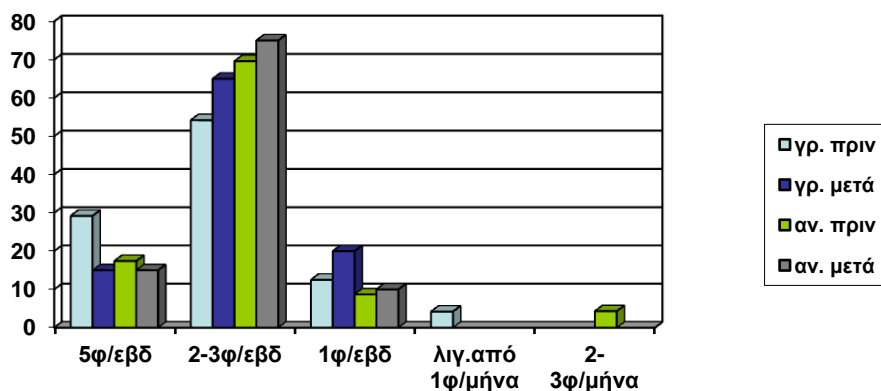
Επίσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η λεπτή κινητικότητα, η ικανότητα οπτικής και ακουστικής διάκρισης, αξιολογήθηκαν θετικά στο σύνολό τους μετά την επιμόρφωση. Αντίστοιχα αποτελέσματα καταγράφηκαν για την κατανόηση του σκοπού του γραπτού λόγου και την απόκτηση ενδιαφέροντος για το γραπτό λόγο (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Στόχοι επίτευξης όσο αφορά το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο (μετά)

	OXI	NAI
Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας	40,0	60,0
Να αναπτύξουν τις ικανότητες οπτικής και ακουστικής διάκρισης	25,0	75,0
Να κατανοήσουν ότι σκοπός του γραπτού λόγου είναι η επικοινωνία και η μετάδοση πληροφοριών	5,0	95,0
Να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το γραπτό λόγο	5,0	95,0

Εξετάζοντας την συχνότητα οργάνωσης δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης προκύπτει ότι κατά την χρονική στιγμή μετά, οι περιπτώσεις των πολύ αραιών δραστηριοτήτων εξαλείφονται, ενώ ταυτόχρονα αυξάνονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις κατηγορίες '2-3 φορές/εβδομάδα' ή '1 φορά την εβδομάδα' με την επιλογή '2-3 φορές την εβδομάδα να είναι η κύρια και βασική επιλογή για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (γράφημα 2).

Γράφημα 2: Συχνότητα οργάνωσης δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης



Αναφορικά με τις βασικές δραστηριότητες που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί για την διδακτική προσέγγιση της γραφής προκύπτει ότι:

-Η ενθάρρυνση αυθόρμητων δραστηριοτήτων γραφής δηλώνεται σε ποσοστό 100% με αρχικό ποσοστό επιλογής 91,7%.

- Οι αυτόνομες δραστηριότητες γραφής με στόχο την εμπλοκή των παιδιών με το γραπτό λόγο δηλώνονται σε ποσοστό 85% με αρχικό ποσοστό επιλογής 62,5%.

-Δραστηριότητες γραφής στα πλαίσια ενός project ή μιας θεματικής με έμφαση στον κώδικα γραφής δηλώνονται σε ποσοστό 50% με αρχικό ποσοστό επιλογής 79,2%.

-Δραστηριότητες αντιγραφής γραμμάτων, λέξεων ή προτάσεων δηλώνονται σε ποσοστό 45% με αρχικό ποσοστό επιλογής 33,3%.

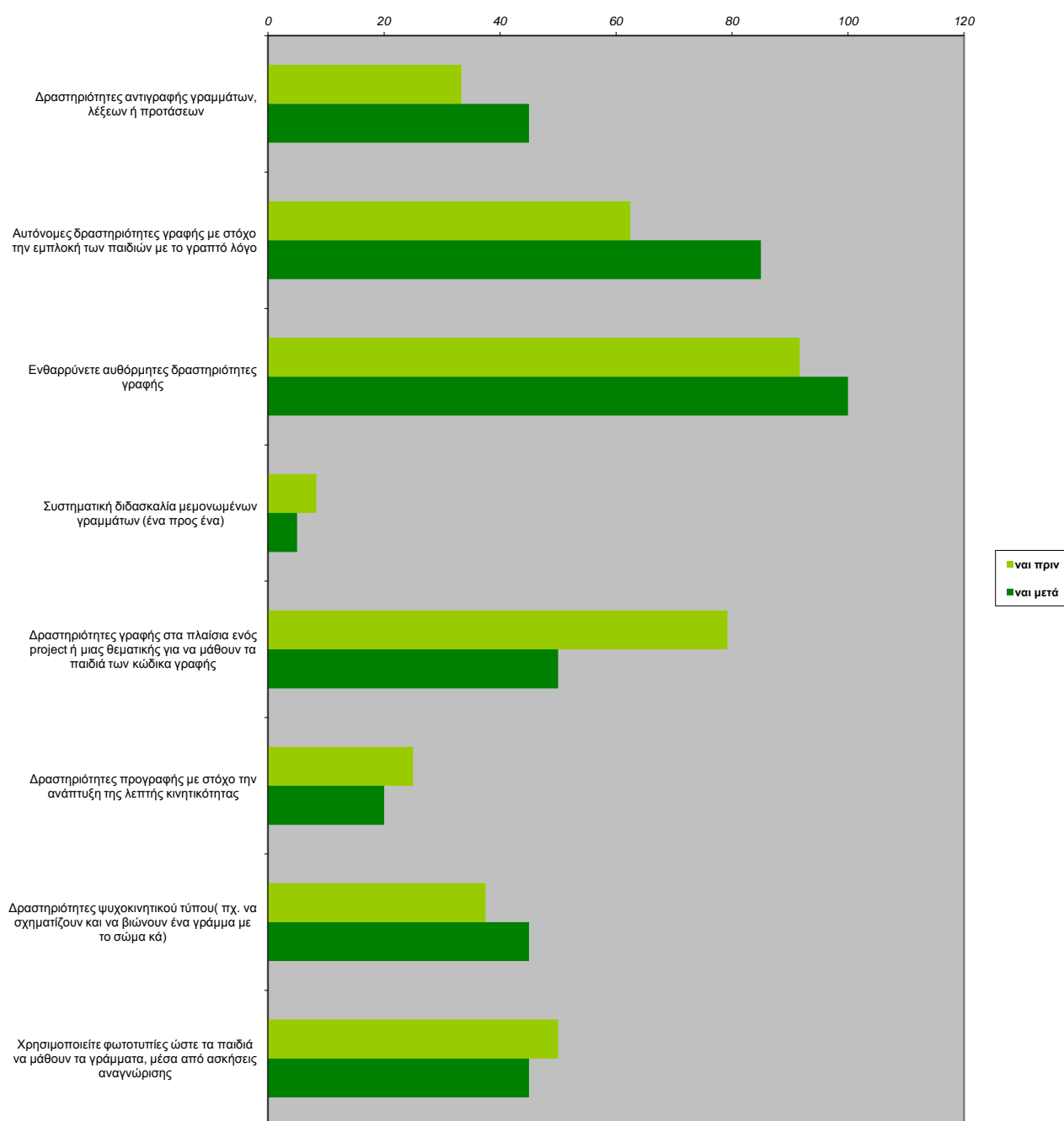
-Δραστηριότητες ψυχοκινητικού τύπου δηλώνονται σε ποσοστό 45% με αρχικό ποσοστό επιλογής 37,5% .

-Χρήση φωτοτυπιών με ασκήσεις αναγνώρισης, επιλογής σωστού γράμματος ή αντιστοίχισης γράμματος-φωνήματος σε ποσοστό 45% με αρχικό ποσοστό επιλογής 50%.

-Δραστηριότητες προγραφής δηλώνονται σε ποσοστό 20% με αρχικό ποσοστό επιλογής 25%.

- Δραστηριότητες συστηματικής διδασκαλίας γραμμάτων δηλώνονται σε ποσοστό 8,3% με αρχικό ποσοστό επιλογής 5% (γράφημα 3).

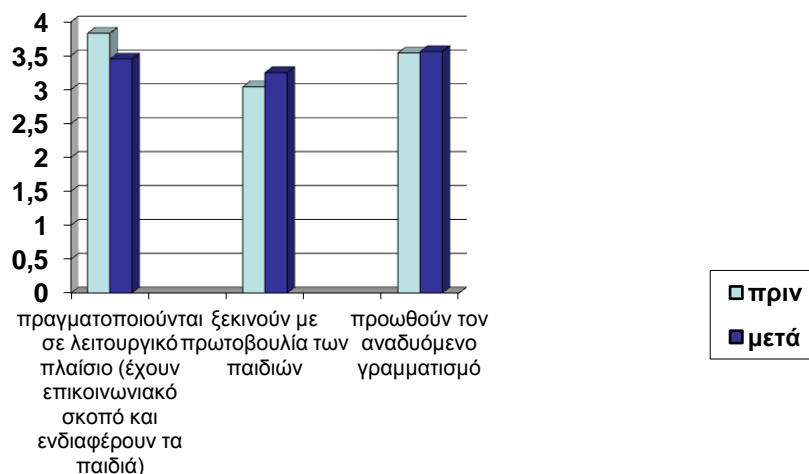
Γράφημα 3: Βασικές δραστηριότητες που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί



Εξετάζοντας το πλαίσιο οργάνωσης δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι αρχικά, ως προς την πραγματοποίησή τους σε λειτουργικό πλαίσιο είναι γενικά μέτρια προς θετική ($\mu=3,83$), όπως και ως προς την προώθηση του αναδυόμενου γραμματισμού ($\mu=3,54$). Κυρίως μέτρια είναι όμως η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων αναφορικά με το αν ξεκινούν με πρωτοβουλία των παιδιών ($\mu=3,04$). Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων της γραφής και ανάγνωσης μετά την χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας προκύπτει ότι η εκτίμηση για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μέσα σε λειτουργικό πλαίσιο μειώνεται ($\mu=3,45$). Επίσης, μέτρια με σαφώς προς θετική εκτίμηση αξιολογείται η προώθηση του αναδυόμενου γραμματισμού ($\mu=3,56$),

ενώ με μικρότερο βαθμό αξιολογείται η οργάνωση δραστηριοτήτων αναφορικά με το αν ξεκινούν με πρωτοβουλία των παιδιών ($\mu=3,25$). (γράφημα 4).

Γράφημα 4: Πλαίσιο οργάνωσης δραστηριοτήτων



Αναφορικά με τις ενέργειες των νηπιαγωγών για να βοηθήσουν τα παιδιά να γράψουν γράμματα, λέξεις και κείμενα όταν τα ίδια δηλώνουν ότι δεν ξέρουν ή δεν μπορούν οι βασικές επιλογές είναι:

- Τα παροτρύνουν να βοηθηθούν από τους πίνακες αναφοράς και να γράψουν μόνα τους όπως μπορούν σε ποσοστό 100% με θετική μεταβολή κατά 4,2% από την στιγμή πριν.

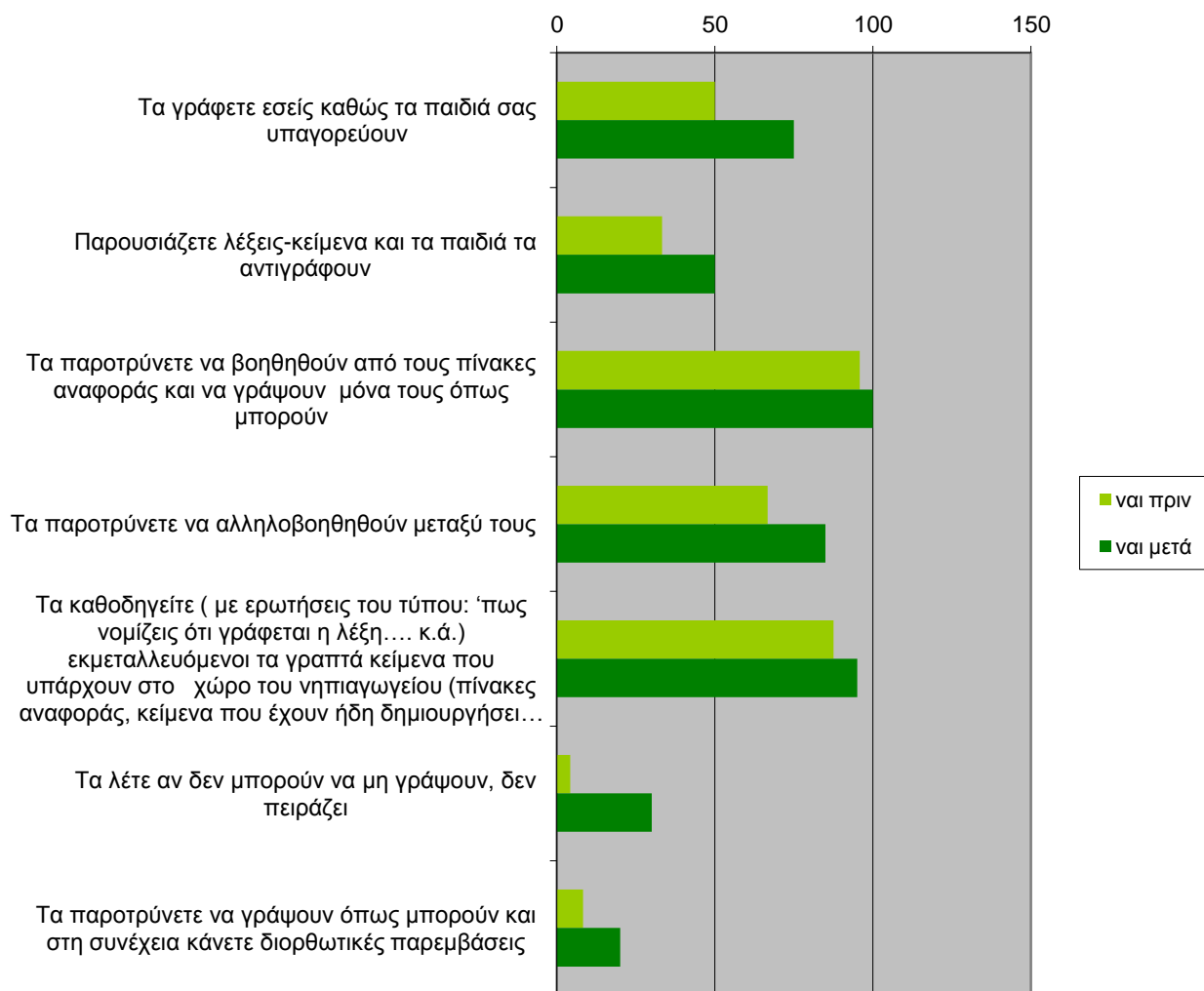
-Τα καθοδηγούν (με ερωτήσεις του τύπου: 'πως νομίζεις ότι γράφεται η λέξη.... κ.ά.) εκμεταλλευόμενοι τα γραπτά κείμενα που υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου (πίνακες αναφοράς, κείμενα που έχουν ήδη δημιουργήσει ή έχουν φέρει τα ίδια κ.ά.) με ποσοστό 95% με θετική μεταβολή κατά 8% από την στιγμή πριν.

- Τα παροτρύνουν να αλληλοβοηθηθούν μεταξύ τους 85% με θετική μεταβολή κατά 18% από την στιγμή πριν.

Ακολουθούν οι επιλογές:

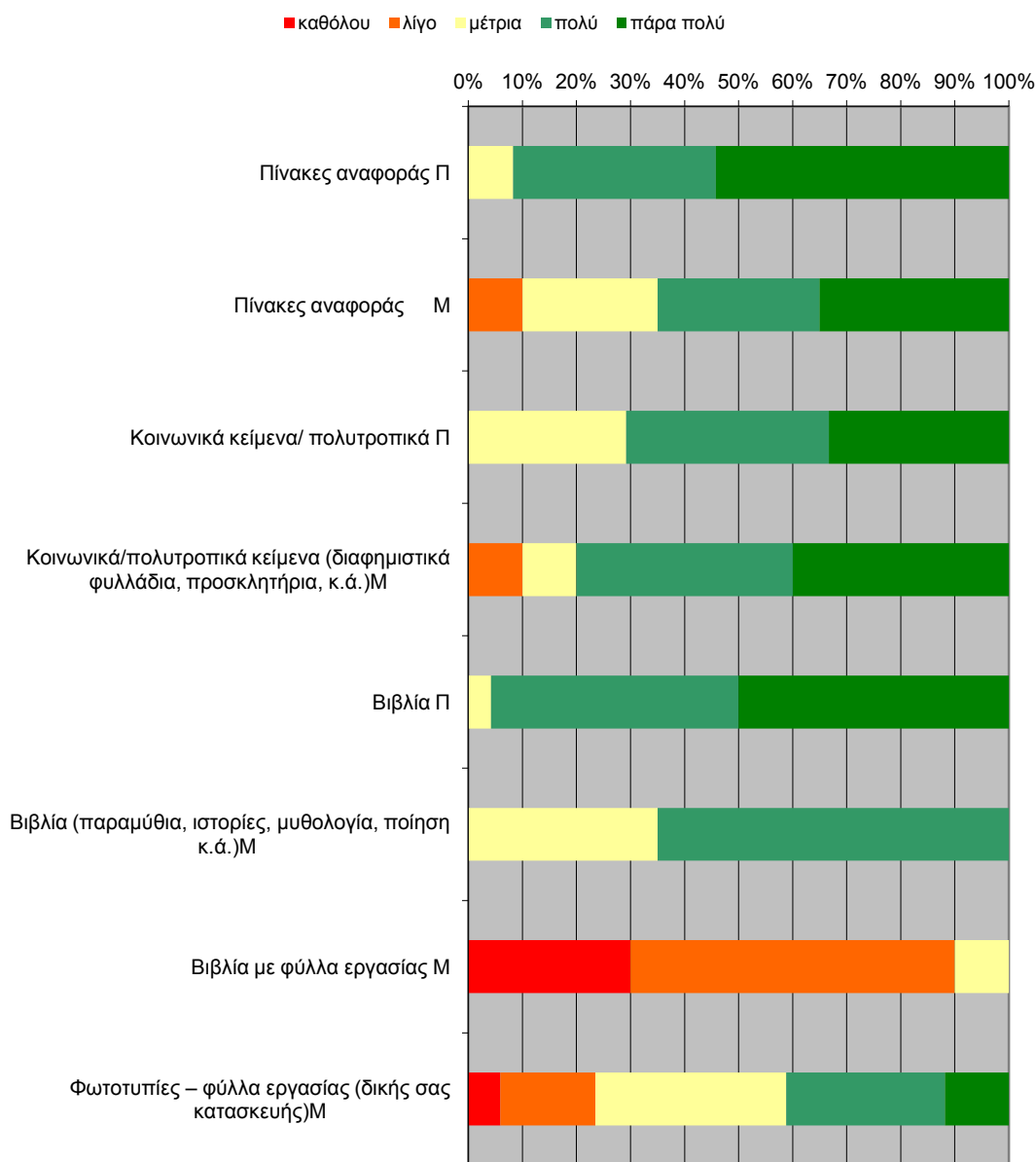
-Τα γράφουν οι ίδιοι με υπαγόρευση των παιδιών 75% με θετική μεταβολή κατά 25% από την στιγμή πριν και παρουσιάζουν λέξεις-κείμενα και τα παιδιά τα αντιγράφουν (50% με θετική μεταβολή κατά 10,7% από την στιγμή πριν) (γράφημα 5).

Γράφημα 5: Ενέργειες νηπιαγωγών για να βοηθήσουν τα παιδιά στη γραφή



Αξιολογώντας τα εργαλεία και μέσα που χρησιμοποιούνται στην διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου προκύπτει ότι η χρήση των 'Πινάκων Αναφοράς' καταγράφηκε σε βαθμό 'πολύ' και 'πάρα πολύ' σε ποσοστό 91,7% πριν την επιμόρφωση, ενώ μετά μειώθηκε στο 65%. Η χρήση κοινωνικών/πολυτροπικών κειμένων σε βαθμό 'πολύ' και 'πάρα πολύ' από 70,8% αυξήθηκε στο 80% και η χρήση βιβλίων (παραμύθια, ιστορίες, μυθολογία, ποίηση κ.ά.) σε βαθμό 'πολύ' και 'πάρα πολύ' μειώθηκε από 95,8% σε 65%. Επίσης, μετά την επιμόρφωση σε ποσοστό 60% χρησιμοποιούν σε βαθμό 'λίγο' φύλλα εργασίας από σχετικά βιβλία του εμπορίου και φύλλα εργασίας δικής τους κατασκευής σε ποσοστό 35,3% 'μέτρια', 29,4% 'πολύ' και 11,8% 'πάρα πολύ' (γράφημα 6).

Γράφημα 6 : Εργαλεία που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη διδακτική προσέγγιση της γραφής και ανάγνωσης



3.2 Αποτελέσματα από τη σύγκριση των δραστηριοτήτων που οργάνωσαν και πραγματοποίησαν οι νηπιαγωγοί του δείγματος για την προσέγγιση του γραπτού λόγου

Μετά την καταγραφή των δραστηριοτήτων, έγινε η ποσοτικοποίηση με την κατάταξη των δραστηριοτήτων αυτών σε οκτώ κατηγορίες με αναγραφή του πλήθους ανά είδος δραστηριότητας. Συνολικά καταγράφηκαν τετρακόσιες είκοσι επτά (427) δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την επιμόρφωση.

Οι δραστηριότητες ανάγνωσης που συγκεντρώθηκαν κατατάχθηκαν σ' ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στον κάθετο άξονα γράφτηκαν όλες οι δραστηριότητες και στον οριζόντιο άξονα ταξινομήθηκαν οι δραστηριότητες σε οκτώ ομάδες, ανάλογα με το αν συμβάδιζαν ή όχι με κάποιες από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και σύγχρονες θεωρίες προσέγγισης του γραμματισμού που αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου:

- Η πρώτη ομάδα βασίστηκε στη θεωρία των κειμενικών ειδών, η οποία θεωρεί το κείμενο βασική μονάδα του γραμματισμού και κύριο μέσο για την κατάκτησή του. Επίσης, στηρίχτηκε στη θεωρία μάθησης του Piaget, σύμφωνα με την οποία το παιδί αλληλεπιδρά με το γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι τα κείμενα, για να οικοδομήσει και να ενσωματώσει τη νέα γνώση. Στην πρώτη ομάδα καταγράφηκαν οι δραστηριότητες που αφορούν αλληλεπίδραση με κείμενα και επεξεργασία ολόκληρου κειμένου.
- Η δεύτερη ομάδα βασίστηκε στη θεωρία μάθησης του Piaget, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσω αλληλεπίδρασης με το καθημερινό περιβάλλον του παιδιού και η μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα αναπτύσσεται σε αυθεντικό πλαίσιο με αυθεντικά κείμενα που συναντά το παιδί στην καθημερινότητά του. Στη δεύτερη ομάδα ταξινομήθηκαν οι δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά επεξεργάστηκαν κάποιο αυθεντικό κείμενο είτε κοινωνικό (λίστες, μικρές αγγελίες, προσκλητήρια, λογαριασμοί, αποδείξεις, κάρτες κ.α.) είτε λογοτεχνικό.
- Η τρίτη ομάδα βασίστηκε στη θεωρία της συνεργατικής μάθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι μία κοινωνική δραστηριότητα και η γνώση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία είναι η βάση της συνεργατικής μάθησης. Στην τρίτη, λοιπόν, ομάδα καταγράφηκαν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και παιδιών με νηπιαγωγό.
- Η τέταρτη ομάδα βασίστηκε στη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία το παιδί εμπλέκεται ενεργητικά σε δραστηριότητες λειτουργικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα για να ικανοποιήσει προσωπικές ανάγκες επικοινωνίας και έκφρασης. Σ' αυτή την ομάδα κατατάχτηκαν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε λειτουργικό πλαίσιο, είχαν επικοινωνιακό στόχο, ενδιέφεραν τα παιδιά και ξεκινούσαν με πρωτοβουλίες αυτών (αναδύονται από τα ίδια) ώστε να υπάρχει στόχος με νόημα, κίνητρο και ενδιαφέρον για ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες.
- Η πέμπτη ομάδα βασίστηκε στη θεωρία της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και αφορά ένα πλαίσιο παλαιότερων προγραμμάτων. Αυτή η ομάδα περιλάμβανε τις δραστηριότητες δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα που πραγματοποιήθηκαν σε μη λειτουργικό πλαίσιο, τις οποίες αποφάσισε ο εκπαιδευτικός με μαθησιακό στόχο να κατακτήσουν τα παιδιά μια συγκεκριμένη δεξιότητα, αλλά δεν προέκυψαν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δεν είχαν επικοινωνιακό στόχο, κίνητρο ή ανάγκη παιδιών και νόημα γι' αυτά.
- Η έκτη ομάδα βασίστηκε στη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, η οποία επικεντρώνεται στην αναγνώριση γραμμάτων και ανήκει επίσης σε παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα. Αυτή η ομάδα περιλάμβανε τις δραστηριότητες που επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση γραμμάτων ή μεμονωμένων, τυχαίων λέξεων.

- Η έβδομη ομάδα περιλάμβανε δραστηριότητες βασισμένες σε μη αυθεντικά κείμενα. και βασίστηκε σε θεωρητικό πλαίσιο παλαιότερων προγραμμάτων, το οποίο στόχευε στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το περιβάλλον του παιδιού και τέλος,
- Η όγδοη αφορούσε ατομικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι αποδεκτές και επιθυμητές στο νέο πρόγραμμα. Όμως, σε συνδυασμό με τα δεδομένα της τρίτης ομάδας μελετήθηκε σε ποιο βαθμό ο/η νηπιαγωγός χρησιμοποιούσε πρακτικές που στηρίζονταν στη συνεργασία και αλληλεπίδραση ή αντιθέτως αν πραγματοποιούσε αποκλειστικά (ή στο μέγιστο βαθμό) ατομικές δραστηριότητες, το οποίο οδηγεί σε πρακτικές παλιότερων προγραμμάτων.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις δραστηριότητες της γραφής που συγκεντρώθηκαν. Η ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων έγινε με ανάλογο τρόπο όπως για την ανάγνωση.

Εξετάζοντας τις δραστηριότητες της γραφής κατά την χρονική στιγμή πριν και μετά με εφαρμογή ελέγχου μέσω τιμών κατά ζεύγη, προκύπτει :

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην συμπεριφορά των ατόμων του δείγματος ως προς τη μέση τιμή του πλήθους των δραστηριοτήτων στις κατηγορίες 'δραστηριότητες που σχετίζονται με εκμάθηση γραμμάτων' [$p=,012$] και 'ατομικές δραστηριότητες' [$p=,013$].

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των μεταβλητών στις δύο χρονικές στιγμές προκύπτει όμοια συμπεριφορά και στις δύο περιπτώσεις. Συγκεκριμένα και οι δύο αυτές κατηγορίες εμφανίζουν μειωμένο μέσο πλήθος δράσεων στην χρονική στιγμή μετά σε σχέση με την χρονική στιγμή πριν.

Η τάση αυτή εμφανίζεται και στις περιπτώσεις δραστηριοτήτων προγραφής και δραστηριοτήτων προσχεδιασμένων από τη νηπιαγωγό με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, αλλά χωρίς λειτουργικό πλαίσιο/νόημα/ενδιαφέρον/επικοινωνιακό στόχο' δεν είναι όμως στατιστικά σημαντική (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Συγκρίσεις των δεδομένων στην περίπτωση της γραφής πριν και μετά την επιμόρφωση:

	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
	M.T	M.T.	p
Δραστηριότητες που αφορούν ένα ολοκληρωμένο κείμενο	3,4762	3,3810	,850
Δραστηριότητες που αφορούν αυθεντικό κείμενο ή αυθεντική παραγωγή κειμένου με προσωπική διερεύνηση	2,3333	2,9048	,253

Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με αλληλεπίδραση και συνεργασία με πρόσωπα	2,2857	2,7619	,366
Δραστηριότητες που σχετίζονται με αυθεντική παραγωγή κειμένου σε λειτουργικό πλαίσιο/επικοινωνιακό στόχο/ με νόημα για τα παιδιά	2,9524	2,3810	,229
Δραστηριότητες που σχετίζονται με εκμάθηση γραμμάτων	2,1905	,7143	,012
Δραστηριότητες προγραφής	,2857	,0476	,135
Ατομικές δραστηριότητες	3,9524	1,6667	,013
Δραστηριότητες οι οποίες ήταν προσχεδιασμένες από τη νηπιαγωγό με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, αλλά χωρίς λειτουργικό πλαίσιο /νόημα/ενδιαφέρον/ επικοινωνιακό στόχο	3,0000	1,9524	,155
πλήθος δραστηριοτήτων	6,5238	4,7619	,043

Εξετάζοντας τις δραστηριότητες της ανάγνωσης κατά την χρονική στιγμή πριν και μετά την επιμόρφωση με εφαρμογή ελέγχου μέσων τιμών κατά ζεύγη, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην συμπεριφορά των ατόμων του δείγματος ως προς τη μέση τιμή του πλήθους των δραστηριοτήτων στις κατηγορίες 'δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με αλληλεπίδραση και συνεργασία με πρόσωπα' [$p=,008$], στο 'δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε λειτουργικό πλαίσιο/επικοινωνιακό στόχο/ με νόημα για τα παιδιά' [$p=,011$], 'δραστηριότητες που αφορούν την αναγνώριση γραμμάτων ή τυχαίων μεμονωμένων λέξεων' [$p=,005$], 'δραστηριότητες που αφορούν μη αυθεντικό κείμενο ή μη αυθεντική παραγωγή παιδιών' [$p=,003$], και στη κατηγορία 'ατομική δραστηριότητα' [$p=,000$].

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των μεταβλητών στις δύο χρονικές στιγμές προκύπτει ότι στις περιπτώσεις των ομάδων 'δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με αλληλεπίδραση και συνεργασία με πρόσωπα' και 'δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε λειτουργικό πλαίσιο/επικοινωνιακό στόχο/ με νόημα για τα παιδιά' η μεταβολή αφορά στην αύξηση της μέσης τιμής του πλήθους των δραστηριοτήτων κατά την στιγμή μετά σε σχέση με την χρονική στιγμή πριν.

Αντίθετα στις περιπτώσεις των ομάδων 'δραστηριότητες που αφορούν την αναγνώριση γραμμάτων ή τυχαίων μεμονωμένων λέξεων', 'δραστηριότητες που αφορούν μη αυθεντικό

κείμενο ή μη αυθεντική παραγωγή παιδιών' και 'ατομικής δραστηριότητας' η μεταβολή αφορά στην μείωση της μέσης τιμής του πλήθους των δραστηριοτήτων κατά την στιγμή μετά σε σχέση με την χρονική στιγμή πριν (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συγκρίσεις των δεδομένων στην περίπτωση της ανάγνωσης πριν και μετά την επιμόρφωση:

	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		p
	M.T.		M.T.		
Δραστηριότητες που αφορούν την επεξεργασία ολόκληρου κειμένου	3,1905		4,0952		,089
Δραστηριότητες που αφορούν αυθεντικό κείμενο ή αυθεντική παραγωγή παιδιών	2,7143		3,6190		,067
Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με αλληλεπίδραση και συνεργασία με πρόσωπα	2,6667		4,0476		,008
Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε λειτουργικό πλαίσιο/επικοινωνιακό στόχο/ με νόημα για τα παιδιά	1,4286		2,7619		,011
Δραστηριότητες που αφορούν την αναγνώριση γραμμάτων ή τυχαίων μεμονωμένων λέξεων	1,2381		,5714		,005
Δραστηριότητες που αφορούν μη αυθεντικό κείμενο ή μη αυθεντική παραγωγή παιδιών	1,6667		,6667		,003
Ατομική δραστηριότητα	1,8095		,5238		,000
Δραστηριότητες οι οποίες ήταν προσχεδιασμένες από τη νηπιαγωγό με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, αλλά χωρίς λειτουργικό πλαίσιο/νόημα/ενδιαφέρον/επικοινωνιακό στόχο	2,8571		1,8571		,063

	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		p
	M.T.		M.T.		
Δραστηριότητες που αφορούν την επεξεργασία ολόκληρου κειμένου	3,1905		4,0952		,089
Δραστηριότητες που αφορούν αυθεντικό κείμενο ή αυθεντική παραγωγή παιδιών	2,7143		3,6190		,067
Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με αλληλεπίδραση και συνεργασία με πρόσωπα	2,6667		4,0476		,008
Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε λειτουργικό πλαίσιο/επικοινωνιακό στόχο/ με νόημα για τα παιδιά	1,4286		2,7619		,011
Δραστηριότητες που αφορούν την αναγνώριση γραμμάτων ή τυχαίων μεμονωμένων λέξεων	1,2381		,5714		,005
Δραστηριότητες που αφορούν μη αυθεντικό κείμενο ή μη αυθεντική παραγωγή παιδιών	1,6667		,6667		,003
Ατομική δραστηριότητα	1,8095		,5238		,000
Δραστηριότητες οι οποίες ήταν προσχεδιασμένες από τη νηπιαγωγό με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, αλλά χωρίς λειτουργικό πλαίσιο/νόημα/ενδιαφέρον/επικοινωνιακό στόχο	2,8571		1,8571		,063
πλήθος δραστηριοτήτων	4,2857		4,6667		,493

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν απαραίτητη την προσέγγιση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο και δηλώνουν ότι η δυσκολία προσέγγισης της γραφής και ανάγνωσης μειώνεται μετά τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας. Επίσης, η πλειοψηφία δήλωσε, πριν και μετά την επιμόρφωση, ότι πραγματοποιεί 2-3 φορές την εβδομάδα δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης (γραφή: 54,25%-65%, ανάγνωση: 69,6%-75%) ενώ μετά την επιμόρφωση εξαλείφονται εντελώς οι περιπτώσεις που δηλώνουν πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων σε πολύ αραιά διαστήματα. Τα συγκεκριμένα πορίσματα έρχονται σε αντίθεση με τα δεδομένα της έρευνας του Κ. Χατζηδήμου (2010), στην οποία οι νηπιαγωγοί απέδιδαν μικρή σημασία στην καλλιέργεια ανάγνωσης και γραφής.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα της έρευνας από τα ερωτηματολόγια, πριν και μετά την επιμόρφωση, σχετικά με τον προσδιορισμό των στοιχείων που οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, παρατηρήθηκε θετική βελτίωση ως προς την ικανότητα της αναγνώρισης των διάφορων κειμενικών ειδών και λόγου, της αντίληψης των συμβάσεων του γραπτού λόγου, παραγωγής κειμένων με όποιο τρόπο θέλουν και της άντλησης πληροφοριών από διάφορα πολυτροπικά κείμενα και διάφορες πηγές. Αντίθετα, παρατηρήθηκε αρνητική μεταβολή στη γνώση όλων των γραμμάτων της αλφαβήτας και στην ικανότητα γραφής με συμβατικό τρόπο. Μετά την επιμόρφωση το 95% των νηπιαγωγών δήλωσε σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά ότι σκοπός του γραπτού λόγου είναι η επικοινωνία και η μετάδοση πληροφοριών και να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το γραπτό λόγο. Όμως ένα σημαντικό ποσοστό 60-75% συνέχισε να επιμένει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας και ικανοτήτων οπτικής και ακουστικής διάκρισης. Με το συγκεκριμένο πόρισμα συμφωνούν και η έρευνα των Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου (2007).

Από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε μέτρια το λειτουργικό πλαίσιο (επικοινωνιακό σκοπό, νόημα/ενδιαφέρον για τα παιδιά) για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Συγκεκριμένα τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν πολύ μικρές, αλλά αρνητικές αποκλίσεις μετά την επιμόρφωση. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται σε μια λανθασμένη αρχική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη φύση και τη σημασία του λειτουργικού πλαισίου. Αφού αυτό διευκρινίστηκε κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσης, οι νηπιαγωγοί, συμπληρώνοντας το δεύτερο ερωτηματολόγιο, δήλωσαν ότι δεν έκαναν εκτεταμένη χρήση του λειτουργικού πλαισίου. Όσον αφορά τη γραφή καταγράφηκε θετική μεταβολή στην παραγωγή αυθεντικών κειμένων με προσωπική διερεύνηση και πειραματισμό, αλλά χωρίς να εξαλείφονται η αντιγραφή και οι δραστηριότητες εκμάθησης γραμμάτων, τα οποία δηλώθηκαν και μετά την επιμόρφωση με μέτρια αξιολόγηση από τους νηπιαγωγούς, όπως έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές όπως Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου (2007) και Κονδύλη & Στελλάκη (2006).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ενώ το 95% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι δε κάνουν συστηματική διδασκαλία μεμονωμένων γραμμάτων ταυτόχρονα το 45% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί φύλλα εργασίας για να μάθουν τα παιδιά τα γράμματα μέσα από ασκήσεις αναγνώρισης, επιλογής σωστού γράμματος ή αντιστοίχισης γράμματος-φωνήματος. Αντίστοιχα αποτελέσματα καταγράφηκαν στην έρευνα του Στελλάκη (2011). Η προτροπή της αλληλεπίδρασης και αλληλοβοήθειας φάνηκε στις απαντήσεις των νηπιαγωγών για την

περίπτωση που τα παιδιά δυσκολεύονται να παραγάγουν ένα κείμενο, τα παροτρύνουν να αλληλοβοηθηθούν μεταξύ τους, να βοηθηθούν από τους πίνακες αναφοράς και τα καθοδηγούν μέσα από τον προβληματισμό, ενώ ταυτόχρονα ένα ποσοστό 50% τα ωθεί στην αντιγραφή. Επίσης, το ίδιο περίπου ποσοστό δήλωσε 'την αντιγραφή' ως επιλογή στην ερώτηση 'τι δραστηριότητες οργανώνετε για τη διδακτική προσέγγιση της γραφής'. Στην ίδια ερώτηση εμφανίστηκε το 45% των νηπιαγωγών να οργανώνουν δραστηριότητες ψυχοκινητικού τύπου και το 20% προγραφής, όπως και στις έρευνες των Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου (2007) και Κονδύλη & Στελλάκη (2006).

Τα ίδια αποτελέσματα σημειώθηκαν και από την επεξεργασία του συνόλου των δραστηριοτήτων που συγκεντρώθηκαν. Στη γραφή και στην ανάγνωση, μειώσεις με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφάνισαν οι μέσοι όροι των δραστηριοτήτων που περιλάμβαναν αναγνώριση και εκμάθηση γραμμάτων. Αντίθετα, αύξηση παρουσιάστηκε στους μέσους όρους των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν με αλληλεπίδραση, το οποίο φαίνεται και από τη μείωση των ατομικών δραστηριοτήτων. Επίσης, στην ανάγνωση εμφανίζεται αύξηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν σε λειτουργικό πλαίσιο και μείωση στις δραστηριότητες που αφορούν μη αυθεντικό κείμενο.

Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα είναι θετικά, γιατί εμφανίστηκαν ενθαρρυντικές μεταβολές, όπως και στην έρευνα των Ντίνα, Χατζησαββίδη, Κυρίδη, Τσακιδίου, Ζωγράφου & Αγγελάκη (2003), στην οποία οι ενδείξεις για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σχετικά με τη γλώσσα ήταν ενθαρρυντικές και οι νηπιαγωγοί εκτόνησαν δραστηριότητες αξιοποιώντας τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδακτική μεθοδολογία. Αυτές όμως οι μεταβολές δεν επαρκούν για να θεωρηθεί αποτελεσματική και επαρκής η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για το γραπτό λόγο, γιατί δεν αλλάζει το κεντρικό μοντέλο των νηπιαγωγών και δεν υιοθετείται η φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Το παραπάνω φαίνεται έντονα από τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το λειτουργικό πλαίσιο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο παρουσιάζει μικρή, αλλά αρνητική μεταβολή. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο στην περίπτωση της ανάγνωσης η μελέτη των δραστηριοτήτων των νηπιαγωγών έδειξε μικρή αύξηση ως προς το λειτουργικό πλαίσιο, όχι στατικά σημαντική, γιατί οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν πολλά κοινωνικά κείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω συμπεράσματα καταλήγουμε ότι η συμβολή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής επιμόρφωσης μέσω ψηφιακής πλατφόρμας στη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται μέτρια προς θετική και με ιδιαίτερη θετική επίδραση στην περίπτωση της ανανέωσης του υλικού, το οποίο είναι σημαντικό, γιατί το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εισαγωγή και επεξεργασία διάφορων μορφών κειμένων.

Γενικά, παρατηρήθηκε η εισαγωγή περισσότερων κοινωνικών κειμένων και μεγαλύτερο ποσοστό δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται με αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και παιδιών με νηπιαγωγό. Μειώθηκε το ποσοστό των δραστηριοτήτων που σχετίζονται αποκλειστικά με εκμάθηση γραμμάτων και ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά συνεχίζει να είναι και μετά την επιμόρφωση αξιοσημείωτο. Άρα, όπως και στην έρευνα των Γιώτη & Ντίνα, (2008) φαίνεται να επικρατεί μια σύγχυση στους νηπιαγωγούς. Δεν είναι πάντα ξεκάθαρο ποιες πρακτικές και ποια μεθοδολογία να υιοθετήσουν ώστε η οργάνωση και πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων να εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο του

αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα και να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Όμοια αποτελέσματα είχαν και οι έρευνες των Ε. Τάφα (2004), Κονδύλη & Στελλάκης (2006) και Δ. Κακανά, Κ. Καζέλα, Γ. Ανδριανοπούλου & Μ. Παπαδοπούλου (2007).

Τελικά, τα αποτελέσματα της εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας κρίνονται θετικά και ενθαρρυντικά, γιατί επέφερε κάποιες σημαντικές αλλαγές στη στάση των εκπαιδευτικών για τη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται συνεχιζόμενη επιμόρφωση με υλικό στην πλατφόρμα, το οποίο θα ήταν σκόπιμο να ανανεώνεται. Επίσης, πολύτιμη είναι η εφαρμογή όλων των δυνατοτήτων της πλατφόρμας όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, η οποία προσφέρει ενημέρωση και οδηγεί σε πειραματισμό και ανατροφοδότηση.

Τέλος, προτείνεται να μελετηθεί από άλλη έρευνα η συμβολή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονική επιμόρφωση με χρήση ψηφιακής πλατφόρμας μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών και λαμβάνοντας υπόψη κάθε μορφή αλληλεπίδραση.

Βιβλιογραφία

- Baynham, M., (2002). Πρακτικές γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί –Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2008). Οι νηπιαγωγοί κρίνουν τον καινούργιο Οδηγό Νηπιαγωγού και προτείνουν...Σύγχρονη Εκπαίδευση 153, 181-190.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., Ανδριανοπούλου, Γ, Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Μετεωρισμοί, Προσανατολισμοί, Προβληματισμοί: Ανιχνεύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη γραφή. Στο Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ Η γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική ηλικία. Πάτρα, 135-142.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια – Τσελέπη, Α., Φτερνιάτη & Κ., Θηβαίος (Επ.), Έρευνα και πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική κοινωνία (σσ 159 – 180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντίνας, Κ., Χατζησαββίδης, Σ., Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε., Ζωγράφου, Μ. & Αγγελάκη, Χ. (2003). Οι νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό Νηπιαγωγείο. Από:
http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4257/1/aggelaki_p.165-p.185_2003.pdf
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στελλάκης, Ν. (2011). Πεποιθήσεις και πρακτικές ελλήνων νηπιαγωγών στον προσχολικό γραμματισμό Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Τάφα, Ε. (2004). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση: Οι απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για το νέο Πρόγραμμα. Στο: Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας (Τόμος Α). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (σ. 201-215).

Χατζηδήμου, Κ. (2010). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού Καβάλας. Από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos17/199-228.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Η γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



O.M.E.P.