

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 18 (2021)

ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ - OMEP Greece

Ερευνώντας
τον κόσμο
του παιδιού

Investigating
the child's
world

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ:

Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση,
υποστηρίζοντας την έκφραση
στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών
προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας



Τεύχος/Volume 18 (2021)
Online ISSN: 2623-3487

Ερευνώντας
τον κόσμο
του παιδιού

Investigating
the child's
world

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ:

Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση,
υποστηρίζοντας την έκφραση
στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών
προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας



Συντακτική Ομάδα:
Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ Ελλάδος (2017 - 2021)

Υπεύθυνη έκδοσης

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Vellorouli), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Συν-υπεύθυνη έκδοσης

Ευφροσύνη Κατσικονούρη (Effrosyni Katsikonouri), Πρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Μέλη Επιτροπής Έκδοσης

Ελένη Διδάχου (Eleni Didachou), Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Στέλλα Δέλλη (Stella Delli), Ταμίας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Σοφία Σαΐτη (Sofia Saiti), Γραμματέας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Προσκεκλημένη Επιμέλεια 18^{ου} Θεματικού Τεύχους:

Μαρία Καμπεζά (Maria Kampeza), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών

Στοιχειοθεσία τόμου:

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Vellorouli), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Κωνσταντίνα Φραγκή (Konstantina Fragki), Πρόεδρος Περιφερειακού Συμβουλίου Στερεάς Ελλάδας

© Copyright 2021 ΟΜΕΡ Ελλάδος

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η ΟΜΕΡ Ελλάδος αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Η άποψη των συγγραφέων δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη των μελών της Συντακτικής Ομάδας του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου.

Print ISSN: 1106-5036

Online ISSN: 2623-3487

Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης
ΟΜΕΡ Ελλάδα – ΟΜΕΡ Greece

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ

2021 • ΤΕΥΧΟΣ 18 – Θεματικό τεύχος: Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση,
υποστηρίζοντας την έκφραση στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών
προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ

ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

INVESTIGATING

THE CHILD'S WORLD

-Καμπεζά, Μ.

-Βελλοπούλου, Α., Κανελλάκου, Ν.Α., & Παπαπάνου, Ι.

-Γίδαρη, Σ., & Κακανά, Δ.Μ.

-Ιμέρ, Ι., & Μπιρμπίλη, Μ.

-Κοσμίδου, Ε., Αβλάμη, Κ., Κωστούδη, Φ., & Σφυρόερα, Μ.

-Μαβρίδου, Α., & Κακανά, Δ.Μ.

-Σακελλαρίου, Μ., & Μπάνου, Μ.

-Τόπη, Γ., & Παπανδρέου, Μ.

-Τσίρμπα, Χ., & Στελλάκης, Ν.

-Χατζηιωαννίδου, Β., & Πεντέρη, Ε.

Αθήνα, 1/12/2021

Αγαπητά μέλη της ΟΜΕΡ, αγαπητοί συγγραφείς, συνάδελφοι,

Η Διοικούσα Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Εκπαίδευσης - Ελληνική επιτροπή - ΟΜΕΡ Ελλάδος βρίσκεται στην ευχάριστη θέση να ανακοινώσει την έκδοση του 18ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», σε ηλεκτρονική μορφή και στην πλατφόρμα ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών της υπηρεσίας ePublishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.).

Με τίτλο «Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», το παρόν τεύχος έχει τη μορφή αφιερώματος, καθώς περιλαμβάνει εργασίες που παρουσιάστηκαν σε μια πρώτη μορφή στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ Ελλάδος, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα, 1 με 3 Νοεμβρίου του 2019, με τη στήριξη και συνεργασία του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο 18ο τεύχος παρουσιάζονται επιλεγμένες εργασίες, οι οποίες υποβλήθηκαν σε κρίση και αξιολόγηση από ανώνυμους κριτές. Οι εργασίες αυτές συμβάλουν στην προώθηση του διαλόγου για την αναγκαιότητα ενίσχυσης του ρόλου των παιδιών στη διαμόρφωση των δικών τους μαθησιακών εμπειριών, αναδεικνύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών για την προώθηση της έκφρασης των παιδιών και τη συνδιαμόρφωση του διδακτικού/μαθησιακού πλαισίου.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των εργασιών, την επιστημονική επιτροπή και την Πρόεδρό της Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Μαρία Καμπεζά, η οποία μας έκανε την τιμή να αποδεχθεί και την πρόσκληση για επιμέλεια του συγκεκριμένου τεύχους, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης, και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδος

Πίνακας Περιεχομένων

Καμπεζά, Μ. Η συνθετότητα στην έκφραση και επικοινωνία: Εισαγωγικό σημείωμα.	6
Βελλοπούλου, Α., Κανελλάκου, Ν.Α., & Παπαπάνου, Ι Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία.	10
Γίδαρη, Σ., & Κακανά, Δ.Μ. Βελτιώνοντας την Ποιότητα του Προσχολικού Περιβάλλοντος μέσω ενός Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών.	26
Ιμέρ, Ι., & Μπιρμπίλη, Μ. Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Υλικό: Για Ποιο Νηπιαγωγείο;	38
Κοσμίδου, Ε., Αβλάμη, Κ., Κωστούδη, Φ., & Σφυρόερα, Μ. Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης.	49
Μαβίδου, Α., & Κακανά, Δ.Μ. Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών.	60
Σακελλαρίου, Μ., & Μπάνου, Μ. Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.	71
Τόπη, Γ., & Παπανδρέου, Μ. Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών.	83
Τσίρμπα, Χ, & Στελλάκης, Ν. Διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο σε σχέση με το γραμματισμό.	102
Χατζιωαννίδου, Β., & Πεντέρη, Ε. Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις για τις αναφερόμενες πρακτικές των εν-ενεργεία νηπιαγωγών.	111

Η συνθετότητα στην έκφραση και επικοινωνία: Εισαγωγικό σημείωμα.

Μαρία Καμπεζά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών, kampeza@upatras.gr

Το πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης έχει αλλάξει σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα και διεθνώς, καθώς έχει επηρεαστεί από σύγχρονες προσεγγίσεις στην έρευνα, αλλά και από παράγοντες που επιβάλλουν σε ένα βαθμό αλλαγές, όπως η εφαρμογή νέων ΠΣ και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ζητήματα που βρίσκονται στο προσκήνιο αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, την ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, τη δέσμευση για σεβασμό και αποδοχή στη διαφορετικότητα στοχεύοντας στη δημιουργία ανοιχτών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου αναγνωρίζεται η ικανότητα και το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη ζωή και τη μάθησή τους. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση (Robbins, 2005), σύμφωνα με την οποία η μάθηση περιγράφεται ως εμπλοκή σε διαδικασίες συλλογικής κατασκευής νοημάτων, αποτελεί μία σύγχρονη, παιδοκεντρική προσέγγιση, η οποία περικλείει στο πλαίσιο της επιμέρους καινοτόμες κατευθύνσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία (π.χ. αποθέματα γνώσης, αυθεντική αξιολόγηση), αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μια πρόκληση για τους ερευνητές, σχεδιαστές προγραμμάτων και εκπαιδευτικούς. Η μάθηση συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχοντάς τους αυτονομία στις επιλογές, ενισχύοντας τη διερεύνηση και ενθαρρύνοντας τους πολλαπλούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, ενώ παράλληλα διαμεσολαβείται από τις πολιτισμικές δραστηριότητες, τα εργαλεία και τις αντίστοιχες πρακτικές (Hedges & Cullen, 2012, Robbins, 2005, Rogoff, 2003). Οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των μαθητών κάθε τάξης είναι συχνά περισσότερες από τις ομοιότητες και αυτές οι διαφορές αντιμετωπίζονται ως πλεονεκτήματα που μπορούν να συμβάλλουν στη συνθετότητα και τον πλούτο των ιδεών και των πρακτικών, συνεπώς, μπορούν να αξιοποιηθούν (Καμπεζά, 2017, Σφυρόερα, 2020). Επιπλέον, οι παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας και τα μέσα αναπαράστασης χρειάζεται να επανεξεταστούν προκειμένου να συμπεριλάβουν όλες τις πιθανές «γλώσσες» των παιδιών και να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επικοινωνιακές απαιτήσεις. Σε μια κοινωνικοπολιτισμική προοπτική, οι διανοητικές διαδικασίες διαμεσολαβούνται, αλλά και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή νοήματος. Το σχολείο χρειάζεται να δείξει έμπρακτα στους μαθητές ότι αποδέχεται και δίνει αξία στις επικοινωνιακές τους πρακτικές, διευκολύνοντας της συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης (Παπανδρέου, 2020).

Ζητήματα όπως τα παραπάνω παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν εκτενώς στο πλαίσιο του 12^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της OMEP Ελλάδος σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) με θέμα «Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας». Το παρόν τεύχος περιλαμβάνει επεξεργασμένα κείμενα που προέκυψαν από τις παρουσιάσεις

στο συνέδριο και καλύπτουν τις βασικές θεματικές περιοχές του. Πιο συγκεκριμένα, το θεματικό αυτό τεύχος περιλαμβάνει εννέα (9) επιστημονικά άρθρα όπου παρουσιάζονται θεωρητικές θέσεις και συζητώνται κριτικά ερευνητικά δεδομένα και εφαρμοσμένες πρακτικές σε μια προσπάθεια διατύπωσης προτάσεων, οι οποίες μπορεί να διευκολύνουν τους αναγνώστες να εντοπίσουν, να κατανοήσουν και υιοθετήσουν μια συνθετότερη γκάμα μαθησιακών εμπειριών επικοινωνίας και έκφρασης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Παρουσιάζοντας τα κείμενα με αλφαβητική σειρά, στο άρθρο των Βελλοπούλου, Κανελλάκου και Παπαπάνου ερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χρήση της στο νηπιαγωγείο. Αξιοποιούνται διαδικασίες παρατήρησης στην τάξη, σχεδιασμός και υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, και συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Από τα αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι, παρόλο που οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης, αρκετές νηπιαγωγοί συνδέουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και την ειδική αγωγή, ενώ η ομαδοποίηση φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα δυσκολίας στην εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης στην τάξη.

Οι Γίδαρη και Κακανά μελετούν το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία και σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων. Καταγράφονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και σχεδιάζεται ένα πεντάμηνο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τη μελέτη του οποίου δημιουργήθηκε μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Ενώ αρχικά οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δε διέφεραν σημαντικά, ο μέσος όρος της ποιότητας μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερος για την πειραματική ομάδα από ό,τι για την ομάδα ελέγχου. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος.

Στο άρθρο των Ιμέρ και Μπιρμπίλη με θέμα το διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό, παρουσιάζεται μια έρευνα για την ποιότητα και το είδος του υλικού που υπάρχει διαθέσιμο σε Ελληνικές ιστοσελίδες- blogs που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και στις ιστοσελίδες του δείγματος διατίθεται μεγάλη ποικιλία υλικών, στη πλειονότητα του το υλικό που προσφέρεται, καθώς και οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές, κρίνονται ακατάλληλα. Συγκεκριμένα, κυριαρχούν οι κλειστού τύπου εργασίες και προωθούνται η κατευθυνόμενη διδασκαλία, τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα και η ατομική, παθητική μάθηση. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη σε θέματα που αφορούν την επιλογή και τη διαχείριση εκπαιδευτικών μέσων και υλικών.

Οι Κοσμίδου, Αβλάμη, Κωστούδη και Σφυρόερα περιγράφουν και προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν το ρόλο του κριτικού φίλου μέσα από το παράδειγμα της εμπλοκής δύο κριτικών φίλων στο πλαίσιο των επιμορφωτικών και ανατροφοδοτικών δράσεων ενός προγράμματος Εκπαίδευσης στη Διαφορά. Οι δύο εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται ως κριτικές φίλες συμβάλλουν, παρατηρώντας και υποστηρίζοντας την ερευνήτρια, κυρίως στο πλαίσιο των βιωματικών εργαστηρίων και των συναντήσεων ανατροφοδότησης με την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Τα ημερολόγια έρευνας και τα κρίσιμα συμβάντα που καταγράφηκαν αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών ανατροφοδοτικών συζητήσεων αλλά και πεδίο ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού. Το παραπάνω πλαίσιο διευρύνει τον ερευνητικό στοχασμό μέσα από τις πολλαπλές οπτικές που αναδεικνύει η συμμετοχή των κριτικών φίλων.

Η έρευνα των Μαβίδου και Κακανά εστιάζει στην επίδραση της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΔΔ) στα νήπια, αλλά και στα εμπόδια που εμφανίζονται στην εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο. Αναλύονται συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς, οι οποίες εφάρμοσαν

διαφοροποιημένες διδασκαλίες για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη. Οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν θετική επίδραση στα νήπια στη συνεργασία, στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, αλλά και αυξημένη κινητοποίηση, ενθουσιασμό και ενεργή εμπλοκή στη μάθηση. Ως εμπόδια τόσο σε επίπεδο εφαρμογής, όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού, αναφέρθηκαν η διαχείριση της τάξης οι δυσκολίες στην κατάλληλη διαφοροποίηση και ο χρόνος προετοιμασίας. Ωστόσο, η θετική επίδραση που είχε η ΔΔ στα νήπια ενθάρρυνε τις νηπιαγωγούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους για να ξεπεράσουν τα αναφερόμενα εμπόδια.

Οι Σακελλαρίου και Μπάνου χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις, μελετούν τις απόψεις νηπιαγωγών και τεταρτοετών προπτυχιακών φοιτητών α) για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και β) για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία της συνεργασίας τους με τα παιδιά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, αλλά δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν το βαθμό δυσκολίας του παιδαγωγικού σχεδιασμού, λόγω ελλιπούς διδακτικής εμπειρίας. Προτείνεται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά νηπιαγωγείου το παιχνίδι μέσα στο σχολικό περιβάλλον μελετούν οι Τόπη και Παπανδρέου υιοθετώντας την πολυμεθοδική προσέγγιση του Μωσαϊκού. Εργαλεία της έρευνας αποτελούν η σχεδιαστική δραστηριότητα με συνέντευξη και η φωτο-αφήγηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν μια ξεκάθαρη άποψη για το παιχνίδι στο χώρο του Νηπιαγωγείου, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά οι απαντήσεις τους για την εμπλοκή των ενηλίκων στο παιχνίδι τους είναι αντιφατικές. Διατυπώνονται προτάσεις για την επαναδιαπραγμάτευση του παιχνιδιού και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτό, στο πλαίσιο της προσχολική εκπαίδευσης.

Οι Τσίρμπα και Στελλάκης διερευνούν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, σχετικά με το γραμματισμό. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων δείχνουν ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών πιστεύει ότι οι γονείς προσδοκούν να μάθουν τα νήπια να γράφουν και να διαβάζουν πριν το Δημοτικό. Παρατηρούνται διακυμάνσεις μεταξύ των προσδοκιών των γονέων που σχετίζονται με το μορφωτικό τους επίπεδο. Η ενημέρωση των γονέων για το ρόλο του νηπιαγωγείου κρίνεται αναγκαία, ώστε να ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών.

Στο τελευταίο άρθρο οι Χατζηιωαννίδου και Πεντέρη μελετούν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις ενέργειες και στρατηγικές που εφαρμόζουν για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών στις τάξεις τους. Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων διαπιστώνεται πως για τις νηπιαγωγούς έχει ιδιαίτερη βαρύτητα η ανάπτυξη θετικών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα.

Σε όλα τα παραπάνω άρθρα περιλαμβάνονται διαφορετικές διαστάσεις υποστήριξης της έκφρασης και της συμμετοχής των μαθητών, ανάλογα με την εστίαση των ερευνητών και εκπαιδευτικών, αλλά σε όλα διαφαίνεται μια κοινή συνισταμένη, η συλλογική ευθύνη για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, η οποία μεταφράζεται σε πρακτικές με τις οποίες παιδιά και εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί, δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα καλωσορίζοντας τις αλλαγές και τις προκλήσεις.

Κλείνοντας, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους συγγραφείς που με μεγάλη προθυμία ανταποκρίθηκαν στη δημιουργία αυτού του θεματικού τεύχους και συνέβαλαν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας και της συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940.
- Robbins, J. (2005). 'Brown paper packages'? A sociocultural perspective on young children's ideas in science. *Research in Science Education*, 35, 151-172.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Καμπεζά, Μ. (2017). Προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Το κοινωνικό πλαίσιο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και η συνεργασία με την οικογένεια. Στο ΤΕΕΑΠΗ, *Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 81-91). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119-142. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25549>

Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία.

Αγγελική Βελλοπούλου, Ε.ΔΙ.Π. στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών, avello@upatras.gr
Νικολέττα-Αναστασία Κανελλάκου, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών, n.a.kanellakou@gmail.com
Ιωάννα Παπαπάνου, Νηπιαγωγός, Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε., Πανεπιστημίου Πατρών, papapanu@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χρήση της στο νηπιαγωγείο. Πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τη διαφοροποιημένη προσέγγιση και πώς αξιολογούν τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές τους; Αναγνωρίζουν κάποιες αρχές διαφοροποιημένης προσέγγισης; Η έρευνα είχε ποιοτικό χαρακτήρα και αξιοποίησε διαδικασίες παρατήρησης στην τάξη, σχεδιασμό και υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, και τέλος συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Έπειτα από παρατήρηση σε μία τάξη νηπιαγωγείου, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τέσσερις διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Δημιουργήθηκε παρουσίαση του προγράμματος με δεδομένα που συλλέχθηκαν από την υλοποίηση και στη συνέχεια οργανώθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δέκα νηπιαγωγούς, εργαζόμενες στην περιοχή της Αχαΐας. Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν την παρακολούθηση παρουσίασης του προγράμματος που υλοποιήθηκε, ερωτήσεις πριν και μετά την παρουσίαση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι πέντε νηπιαγωγοί από τις δέκα προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με αναφορά στις ειδικές/ιδιαιτέρες ανάγκες/μαθησιακές δυσκολίες και στην ειδική αγωγή/ειδικό σχολείο. Όλες οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης και δέχονται ότι οι μαθητές τους έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα/ανάγκες/ικανότητες, διαφορές τις οποίες χαρακτηρίζουν αναμενόμενες ή/και θετικές. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί εντόπισαν στο πρόγραμμα που τους παρουσιάσαμε διαφοροποιήσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τον παράγοντα ατομικό/ομαδικό και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, ενώ μόνο τέσσερις ανέφεραν διαφοροποιήσεις σχετικά με το αποτέλεσμα. Παρόλο που επτά νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν ομαδικές δραστηριότητες, οι περισσότερες εντόπισαν ως βασική δυσκολία εφαρμογής του διαφοροποιημένου προγράμματος, τον ομαδικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαφοροποιημένη προσέγγιση, Αντιλήψεις νηπιαγωγών, Διαφοροποιημένες πρακτικές.

Kindergarten teachers' perceptions of the differentiated approach in learning and teaching.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate teachers' perceptions of differentiated instruction and its use in kindergarten. How do kindergarten teachers perceive differentiated approach and how do they evaluate differences between their students? Do they recognize any criteria of differentiation? The research was qualitative and utilized classroom observation processes, planning and implementation of differentiated activities, and finally interviews with kindergarten teachers. After an initial short period of classroom observation in one public kindergarten school, four different activities were designed and implemented. A presentation of the program was created with data collected from the implementation. Semi-structured interviews were organized with ten kindergarten teachers working in the region of Achaia-Greece. The interviews included the implemented program presentation, questions before and after the presentation. The analysis of the results showed that five kindergarten teachers out of ten,

identified the differentiated approach with reference to special needs/learning difficulties and the special education / special school. All kindergarten teachers recognize the importance of a differentiated approach and accept that their students have different interests / needs / abilities, differences which they characterize as expected and / or positive. Most of the kindergarten teachers identified differences in the implemented program concerning the content, the individual / group factor, and the utilization of the children's interests, while only four reported differences in the outcome. Although seven kindergarten teachers stated that they implement group activities, most of them identified group teaching as the main difficulty in implementing the differentiated approach.

KEY WORDS: Differentiated Instruction; Kindergarten teachers' perceptions; Differentiated practices.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στις σύγχρονες κοινωνίες, με όλο και πιο επιτακτικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν σχολικές τάξεις στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν έντονα στοιχεία ετερογένειας. Αν και υπήρχε για πολλά χρόνια η αντίληψη ότι, τουλάχιστον τάξεις που αποτελούνται από μαθητές ίδιας ηλικίας, ίδιας καταγωγής, παρουσιάζουν ομοιογένεια, η αλήθεια είναι ότι το φαινόμενο της ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων, δεν είναι νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, και δεν μπορεί να αποδοθεί -όπως γίνεται κάποιες φορές στον σύγχρονο ελληνικό παιδαγωγικό λόγο- αποκλειστικά σε φαινόμενα μετανάστευσης (Σφυρόερα, 2007). «Η αλήθεια είναι πως ποτέ καμιά τάξη δεν μπορεί να είναι απόλυτα ομοιογενής» (Σφυρόερα, 2007, σσ. 18-19). Οι μαθητές έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικά χαρακτηριστικά, και συχνά έχουν μεγαλώσει σε πολύ διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τη διαφορετική αυτή «ταυτότητα» κάθε μαθητή μπορεί να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση (στο εξής ΔΠ), δηλαδή μια προσέγγιση για την εκπαίδευση και μάθηση, η οποία δεν θεωρεί εμπόδιο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά βασίζεται σε αυτά, θέτοντας ως στόχο να βοηθήσει κάθε παιδί και όλα τα παιδιά να εξελιχθούν.

Σύμφωνα με την Tomlinson, η ΔΠ είναι περισσότερο μια παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγιση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός τροποποιεί τα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές πηγές, τις μαθησιακές δραστηριότητες, και την παρουσίαση των προϊόντων της εργασίας των μαθητών με τέτοιον τρόπο, ώστε να αντιμετωπίσει τις ποικίλες ανάγκες κάθε μαθητή και μικρών ομάδων μαθητών, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών για κάθε μαθητή στην τάξη (Tomlinson, 2010, Tomlinson et.al, 2003). Κάτω από το πρίσμα αυτής της προσέγγισης κάθε μαθητής/τρια μπορεί να διαφοροποιείται από τους άλλους, αλλά αυτές οι διαφοροποιήσεις αφενός γίνονται σεβαστές, και αφετέρου αντιμετωπίζονται ως θετικός παράγοντας για τη διδασκαλία. Στο κέντρο της προσέγγισης βρίσκονται οι ίδιοι οι μαθητές, οι ικανότητές τους, η ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά τους, αφού η διδασκαλία δεν στηρίζεται σε προκαθορισμένο σχέδιο σύμφωνα με κάποιο επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει διαδικασίες ανίχνευσης των χαρακτηριστικών κάθε μαθητή, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε τα δεδομένα που ανιχνεύονται κάθε φορά να ενσωματώνονται στο καθημερινό πρόγραμμα (βλ. και Καμπεζά, 2020, Καμπεζά & Καρέλου, 2019). Έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείται οργανώνεται σταδιακά με στόχο τη διευκόλυνση κάθε μαθητή να αποκτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να αναπτυχθεί ως προσωπικότητα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, Tomlinson, 2010).

Η ΔΠ υποστηρίζεται από το επιχείρημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει αναγκαιότητα για παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές (Δόλγηρα, 2016). Δίνει την δυνατότητα σ' όλα τα παιδιά να ενταχθούν στον χώρο της εκπαίδευσης χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις, καθώς πέρα από χαρακτηριστικά που

αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, στη σχολική αίθουσα που εφαρμόζεται ενισχύεται η δικαιοσύνη, αφού ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Εκτός από τους κοινωνικούς λόγους, εντοπίζονται και παιδαγωγικοί λόγοι (ακαδημαϊκή-διδασκαλική πτυχή) που υποστηρίζουν την αξία της ΔΠ. Η εφαρμογή της διευκολύνει τους μαθητές να καλύψουν γνωστικά κενά, να δεσμευτούν σε μαθησιακά έργα, να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, να αναπτυχθούν μέσα από τις συνεργατικές τους σχέσεις (Υ.ΠΑΙ.Θ/Ι.Ε.Π., 2015). Αξιοποιεί κίνητρα που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στοχεύει στη μάθηση μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας των μαθητών, και έτσι παράλληλα προωθεί την ανάληψη ευθυνών για τις προσωπικές ενέργειες κάθε μαθητή (ο.π.).

Στο κείμενο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2002) και στον αντίστοιχο Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) δεν γίνεται συγκεκριμένη αναφορά για την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Αναλυτικές σχετικές πληροφορίες μπορούν να βρουν οι εκπαιδευτικοί στο συνοδευτικό κείμενο, στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2014 (Υ.ΠΑΙ.Θ/Ι.Ε.Π., 2014α) και στον αντίστοιχο Οδηγό Εκπαιδευτικού (Υ.ΠΑΙ.Θ/Ι.Ε.Π., 2014β). Συνοπτικές πληροφορίες εμπεριέχονται και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2021, σ. 17). Σύμφωνα με αυτά τα τελευταία επίσημα κείμενα, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να εφαρμόζουν στρατηγικές ΔΠ για να διευκολύνουν όλους τους μαθητές στις τάξεις τους, στο πλαίσιο μιας ευρύτερα ενταξιακής πρακτικής. Όμως, πέρα από τις επίσημες οδηγίες που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών, η εφαρμογή οποιασδήποτε διδακτικής μεθοδολογίας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον/την εκπαιδευτικό που καλείται να το κάνει.

Αναζητήσαμε λοιπόν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και για την χρήση της, στις τάξεις των νηπιαγωγείων, θεωρώντας ότι η εφαρμογή ή όχι των επίσημων συστάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. και Burkett, 2013). Η συλλογή των δεδομένων οργανώθηκε γύρω από τα ακόλουθα ερωτήματα της έρευνας:

- 1) Πώς προσδιορίζουν οι νηπιαγωγοί τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση (στο εξής ΔΠΔΜ);
- 2) Πώς αξιολογούν τις διαφορές των μαθητών στα ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες και τι σημασία προσδίδουν στο ρόλο της ΔΠΔΜ για το νηπιαγωγείο;
- 3) Αναγνωρίζουν/χρησιμοποιούν πρακτικές ΔΠΔΜ και σύμφωνα με όλους τους άξονες/στοιχεία διαφοροποίησης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός δομήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά παρατηρήθηκε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών σε μια τάξη νηπιαγωγείου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, και δημιουργήθηκε αρχείο παρουσίασης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά τη δεύτερη φάση οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 10 νηπιαγωγούς, στις οποίες παρουσιάστηκε το πρόγραμμα που είχε υλοποιηθεί και συζητήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την ΔΠΔΜ. Οι δύο φάσεις του ερευνητικού σχεδιασμού παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια.



1η Φάση: Πορεία προς τη δημιουργία παρουσίασης ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Κατά την 1η φάση του ερευνητικού σχεδιασμού, έγινε συστηματική, συμμετοχική παρατήρηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008, Κακανά & Μπότσογλου, 2016), των μαθητών σε ένα νηπιαγωγείο (πρωινό και απογευματινό τμήμα) αστικού περιβάλλοντος της Πάτρας, για χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας, κατά τις χρονικές περιόδους του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές της τάξης και του διαλείμματος. Στο τμήμα αυτό φοιτούσαν 20 μαθητές από τους οποίους 13 ήταν αγόρια και 7 κορίτσια, 16 παιδιά ήταν νήπια και 4 ήταν προνήπια. Στόχος της παρατήρησης ήταν ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων και προτιμήσεων των παιδιών, σχετικά με τη γωνιά και τα παιχνίδια, καθώς και σχετικά με τον ατομικό/ομαδικό χαρακτήρα του παιχνιδιού τους.

Η ερευνήτρια εφάρμοσε τη συμμετοχική παρατήρηση, έτσι ώστε να μπορέσει να πλησιάσει το χώρο όπου τα παιδιά έπαιζαν, προκειμένου να παρατηρεί από κοντά και να καταγράφει τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Δεν εμπλεκόταν στο παιχνίδι των παιδιών σκοπίμως, παρά μόνο όταν τα ίδια τα παιδιά της το ζητούσαν, είτε ως διευκόλυνση, είτε ως μικρή και σύντομη συμμετοχή (π.χ. να δοκιμάσει γλυκό), είτε για να ζητήσει κάποιες σύντομες πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά. Υιοθετήθηκε δηλαδή μια σύμβαση, ένας ρόλος που τα παιδιά έχουν συνηθίσει να αντιμετωπίζουν καθημερινά από τις νηπιαγωγούς, οι οποίες παρατηρούν, διευκολύνουν και συμμετέχουν για σύντομα χρονικά διαστήματα στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου τα παιδιά να μη θεωρήσουν ότι συμβαίνει κάτι διαφορετικό και να εκφραστούν όσο το δυνατό αυθόρμητα.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια σημείωνε τα δεδομένα (παρατηρήσεις, διαλόγους ανάμεσα στα παιδιά, διαλόγους ανάμεσα στην ίδια και τα παιδιά κτλ.) σε πρόχειρο χαρτί και αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης στο νηπιαγωγείο συμπλήρωνε τις καταγραφές με επιπλέον σχόλια, ορισμένες φορές και αναστοχαστικά, ώστε να είναι το κείμενο πιο πλήρες και να μπορούν να αναζητηθούν πιο εύκολα τα δεδομένα σε σχέση με την εστίαση της παρατήρησης. Επίσης όταν της δινόταν η ευκαιρία φωτογράφιζε τις κατασκευές ή το αποτέλεσμα του παιχνιδιού των παιδιών, ώστε να αξιοποιηθούν και αυτές οι πληροφορίες συμπληρωματικά. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται δείγμα από τις καταγραφές και το φωτογραφικό υλικό.

Πίνακας 1. Δείγμα από τις καταγραφές κατά τη φάση της συμμετοχικής εστιασμένης παρατήρησης από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στη γωνιά του οικοδομικού υλικού.

1η μέρα	<p>Στην γωνιά με τα τουβλάκια ο Γ-ν* και ο Σ-ν έχουν δημιουργήσει ένα κάστρο και έχουν ορίσει ρόλους:</p> <p>Ο Γ-ν: <i>Ο κακός θα είσαι εσύ!</i></p> <p>Ο Σ-ν: <i>Ναι! Πάμε! Θα σε πιάσω.</i></p> <p>Ο Γ-ν: <i>Ωωω το έριξες (ενν. το κάστρο που είχαν φτιάξει με τουβλάκια)</i></p> <p>Και άρχισαν να ξανασυναρμολογούν το κάστρο.</p>	
2η μέρα	<p>Στην γωνιά του οικοδομικού υλικού βρίσκονταν δύο νήπια αγόρια (Σ-ν, Γ-ν).</p> <p>Ερευνήτρια: <i>Σας αρέσει να παίζετε με τα τουβλάκια; Και την προηγούμενη φορά που είχα έρθει πάλι με τα τουβλάκια παίζατε.</i></p> <p>Ο Σ-ν: <i>Ναι πολύ!</i></p> <p>Ο Γ-ν: <i>Όχι πολύ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ!</i></p>	

*Για λόγους τήρησης των κανόνων ηθικής δεοντολογίας στις καταγραφές σημειώσαμε το αρχικό γράμμα του ονόματος του παιδιού και το ν για να συμβολίσει αν ήταν νήπιο, το π για να συμβολίσει το προνήπιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης, τα παιδιά έπαιζαν ατομικά ή σε ζευγάρια και έδειχναν να προτιμούν να παίζουν α) στο κουκλόσπιτο, πικ-νικ, β) στη γωνιά με τα πλαστικά ζώα και κυρίως με τους δεινόσαυρους, γ) στη γωνιά της παρεούλας με το οικοδομικό υλικό, συνήθως κατασκευάζοντας κάστρα, και δ) στη γωνιά με τα αυτοκινητάκια, δημιουργώντας δρόμους και μετακινώντας τα αυτοκινητάκια πάνω σε αυτούς.

Δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποίησε τις πιο πάνω παρατηρήσεις και αποσκοπούσε στην προσέγγιση από τα παιδιά της σχέσης ανάμεσα στα στερεά και τα επίπεδα σχήματα, έννοιες από την μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών, τις οποίες προσέγγιζαν εκείνη τη χρονική περίοδο στο νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα οργανώθηκε γύρω από μία εισαγωγική δραστηριότητα και τέσσερις δραστηριότητες διαφοροποιημένες ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι οποίες θα πραγματοποιούνταν παράλληλα.

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία διαφοροποίησης που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα αφορούσαν:

- το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι με συγκεκριμένο υλικό ή/και σε συγκεκριμένες γωνιές της τάξης (κουκλόσπιτο/πικ-νικ, δεινόσαυρους, αυτοκινητάκια),
- το βαθμό δυσκολίας (εύκολο/ δύσκολο),
- τον ατομικό / ομαδικό χαρακτήρα της διδασκαλίας/μάθησης,
- τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας (προφορικά, με ιχνογράφημα, με φωτογράφιση).

Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων υλοποιήθηκε στην πιο πάνω τάξη του νηπιαγωγείου με σκοπό να εξετάσουμε κάποια στοιχεία από τη ροή του προγράμματος, αλλά κυρίως προκειμένου να δημιουργηθεί μια παρουσίαση με φωτογραφικό υλικό, την οποία αξιοποιήσαμε στην επόμενη φάση της έρευνας, κατά τις συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς.

Για την ομαλή εισαγωγή των παιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (παρουσιάζεται συνοπτικά στο Παράρτημα) και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας ανάμεσα στην ερευνήτρια-νηπιαγωγό και τα παιδιά, δημιουργήθηκε πλαίσιο-ιστορία, στο οποίο εντάχθηκαν όλες οι δραστηριότητες και το οποίο αφορούσε ένα ταξίδι του Φιφίκου (μιας γαντόκουκλας) στην Τριγωνοχώρα και στην Τετραγωνοχώρα. Στην εισαγωγική δραστηριότητα έγινε συνοπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων στους μαθητές από τον Φιφίκο, και κάθε παιδί διάλεγε α) το υλικό με το οποίο ήθελε να ασχοληθεί και αντίστοιχα το χώρο, β) τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της δράσης (ατομικά ή σε ζευγάρια), καθώς και γ) τον βαθμό δυσκολίας που επιθυμούσε να έχει η δραστηριότητα (αποτυπωνόταν συμβολικά με ένα αστέρι για τις πιο εύκολες και δύο αστέρια για τις πιο δύσκολες εργασίες). Ανάλογα με την επιθυμία που εξέφρασαν τα παιδιά, μεταφέρθηκαν στο αντίστοιχο σημείο της τάξης όπου ήδη είχαν τοποθετηθεί τα υλικά. Εκεί τους δόθηκε χρόνος για την υλοποίηση της δράσης και όποτε ήταν απαραίτητο η ερευνήτρια-νηπιαγωγός διευκόλυνε τη δράση των παιδιών. Προς το τέλος της διαδικασίας και καθώς τα παιδιά ολοκλήρωναν τις εργασίες τους, γινόταν υπενθύμιση της δυνατότητας για διαφορετική επιλογή του τρόπου παρουσίασης του έργου (προφορικά, με ιχνογράφημα, με φωτογράφιση από τα ίδια).

Δεδομένα από την υλοποίηση του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος συλλέχθηκαν στοιχεία από καταγραφές της ερευνήτριας σε άτυπο ημερολόγιο, οι οποίες έγιναν αμέσως μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, από καταγραφές 2^{ης} ερευνήτριας-παρατηρητή που έγιναν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, και από φωτογραφίες που τραβήχθηκαν κατά τη διαδικασία. Ακολούθησε αναστοχασμός επί των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί, με επικέντρωση στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ήταν λειτουργικό το πλαίσιο-ιστορία;
- Υπήρξε συσχέτιση ανάμεσα στις επιλογές έργων που έκαναν τα παιδιά και στα ενδιαφέροντα που είχαν αναδυθεί από την παρατήρηση;

-Είχε νόημα η διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο παρουσίασης που επιχειρήθηκε για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης;

Η μελέτη των καταγραφών και φωτογραφιών και ο αναστοχασμός επί αυτών έδωσε ενδείξεις απαντήσεων για τις πιο πάνω ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της γαντόκουκλας και το πλαίσιο-ιστορία, φάνηκε ότι κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς έκαναν ερωτήσεις στην γαντόκουκλα για τον τρόπο που έφτασε στις Σχηματοχώρες και άλλες λεπτομέρειες του σεναρίου. Όλα τα παιδιά (20) επέλεξαν, χωρίς δισταγμό ή δυσκολία, δραστηριότητες που δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να υλοποιήσουν, επέλεξαν να εργαστούν ατομικά ή σε ζευγάρια και δεν φάνηκε να δυσκολεύονται κατά τη συνεργασία τους. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που αξιολογούσαν τα υλικά και τον χώρο στον οποίο είχαν δείξει προτίμηση κατά το καθημερινό ελεύθερο παιχνίδι τους στην τάξη. Ένα ζευγάρι προνηπίων φάνηκε να δυσκολεύεται να ολοκληρώσει το έργο, καθώς είχε επιλέξει την πιο δύσκολη εκδοχή (2 αστεράκια) και χρειάστηκε περισσότερο χρόνο και συχνότερη βοήθεια από την ερευνήτρια-νηπιαγωγό. Ένα ζευγάρι επέλεξε να παρουσιάσει προφορικά το έργο του, εννέα παιδιά επέλεξαν την παρουσίαση μέσω φωτογραφιών και άλλα εννέα μέσω σχεδίου. Η επιλογή του τρόπου παρουσίασης δεν δημιούργησε διαφωνίες στα ζευγάρια. Σε ένα ζευγάρι, που επέλεξε να παρουσιάσει προφορικά το έργο του, το ένα παιδί έδειχνε το έργο και το άλλο περιέγραφε αυτό που είχαν δημιουργήσει. Παρ' όλο που το ένα από τα δυο παιδιά φάνηκε να δυσκολεύεται να παρουσιάσει προφορικά την κοινή τους δημιουργία δεν απέρριψε την πρόταση για προφορική παρουσίαση του έργου, αλλά βρήκε έναν δικό του τρόπο να το κάνει, σε συνεργασία με τον συμμαθητή του.

Αν και δεν αξιολογήσαμε το πρόγραμμα σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών επί των συγκεκριμένων μαθησιακών περιεχομένων, όλα τα παιδιά ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες και συμμετείχαν κανονικά σε αυτές, όπως και στο συμβατικό πρόγραμμα. Με βάση τα πιο πάνω θεωρήσαμε ότι το πλαίσιο-ιστορία υπήρξε λειτουργικό, ότι οι δραστηριότητες ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης, και ότι η διδακτική επιλογή διαφορετικών δυνατοτήτων παρουσίασης είχε νόημα για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Διάφορες δυσκολίες που εντοπίστηκαν (π.χ. η επιλογή από το ζευγάρι προνηπίων του δύσκολου έργου, η γρήγορη ολοκλήρωση του έργου από ένα άλλο ζευγάρι) θεωρούμε ότι είναι πιθανό να οφείλονται στην τροποποίηση του διδακτικού συμβολαίου που επέφερε ο τρόπος διδασκαλίας-μάθησης με το διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Τα παιδιά αυτής της τάξης δεν ήταν συνηθισμένα να επιλέγουν τα έργα που επιθυμούσαν ή να επιλέγουν πιο εύκολο ή πιο δύσκολο έργο, οπότε μπορεί μικρές δυσκολίες επί της διαδικασίας να ξεπερνιούνταν αν δινόταν χρόνος για αναπλαισίωση του διδακτικού συμβολαίου και τα παιδιά οικειοποιούνταν σταδιακά τον νέο τρόπο μάθησης-διδασκαλίας (Δημητρακοπούλου, 2002).

2η Φάση: Συνεντεύξεις με 10 νηπιαγωγούς

Η 2η φάση του ερευνητικού σχεδιασμού συμπεριλάμβανε ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008) με 10 νηπιαγωγούς που εργάζονταν στο νομό Αχαΐας. Οι νηπιαγωγοί επιλέχθηκαν με βάση την εθελοντική επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, οπότε το δείγμα ήταν βολικό (Creswell, 2011, σ. 182). Όλες είχαν πάνω από 15 έτη διδακτικής εμπειρίας, είχαν αποφοιτήσει από Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και για κάποιες σχολικές χρονιές είχαν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ικανότητες. Σχεδόν οι μισές είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά όχι στην ειδική εκπαίδευση, λίγες είχαν παρακολουθήσει κάποια ολιγόωρη επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Η συνέντευξη δομήθηκε σε δύο μέρη. Στο α' μέρος υπήρχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, μελέτη και σχολιασμός του ορισμού για τη διαφοροποιημένη μάθηση της Tomlinson, με στόχο να αναδυθούν οι προσδιορισμοί των νηπιαγωγών για τη ΔΠ, για το ρόλο που μπορεί

να έχει στο νηπιαγωγείο και για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις διαφορές που εντοπίζουν ανάμεσα στα παιδιά. Στη συνέχεια γινόταν η παρουσίαση του προγράμματος και ακολουθούσε το β' μέρος της συνέντευξης, και πάλι με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, και με στόχο τον σχολιασμό του προγράμματος από τις νηπιαγωγούς, ώστε να διερευνηθεί εάν/ποια διαφοροποιημένα στοιχεία εντοπίζουν, εάν/ποια δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν και εάν, μετά την παρουσίαση του προγράμματος, είχαν τροποποιήσει τον προσδιορισμό της ΔΠ.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Χαρακτηριστικά	Πλήθος νηπιαγωγών δείγματος
Έτη ηλικίας 42-50	10
Αποφοίτηση από Παιδαγωγικά Τμήματα 1988-2000	10
Έτη διδακτικής εμπειρίας 15-20	10
Έχουν παρακολουθήσει Σεμινάρια / ημερίδες σχετικά με την ειδική αγωγή	3
Προϋπηρεσία σε ειδικό τμήμα νηπιαγωγείου	1 (για 2 εβδομάδες)
Είχαν κατά το παρελθόν κάποιους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους	10
Έχουν μεταπτυχιακό (όχι στην ειδική αγωγή)	4

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς μεταγράφηκαν σε κείμενο και προσεγγίστηκαν ποιοτικά με την αξιοποίηση της θεματικής προσέγγισης, δηλαδή της συστηματικής αναζήτησης νοημάτων που αναδύονται από τα κείμενα των συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015, Τσιώλης, 2015). Αρχικά συγκροτήθηκαν τρεις μεγάλες κατηγορίες με απαγωγικό τρόπο, σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας, στις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν τα κείμενα κάθε συνέντευξης. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα κείμενα κάθε κατηγορίας με σκοπό την ανάδυση θεμάτων σχετικών με τα ερωτήματα της έρευνας, μέσα από τη διαδικασία ανοικτής κωδικοποίησης, και τέλος, αφού διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες, τα δεδομένα επανακατηγοριοποιήθηκαν με την αξιοποίηση κλειστής κωδικοποίησης. Αξιοποιήθηκαν επομένως διαδικασίες ανοικτής και κλειστής κωδικοποίησης, επαγωγικής και απαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων (Kuckartz, 2014, Τσιώλης, 2015). Ως μονάδα ανάλυσης νοήματος αξιοποιήθηκε το μέρος εκείνο του γραπτού κειμένου που μπορούσε να αποδώσει νόημα (ήταν άλλοτε μια φράση, άλλοτε μια πρόταση ή περισσότερες ανάλογα με την περίπτωση) (Mason, 2011).

Δύο ερευνήτριες ασχολήθηκαν με την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, με παράλληλη εργασία κωδικοποίησης και με συζητήσεις επί των κατηγοριών, των αποσπασμάτων που συγκροτούσαν κάθε κατηγορία, και επί των αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων κάθε κατηγορίας, ώστε να επιτευχθεί κοινή συμφωνία (Kuckartz, 2014).

Κατά την ανάλυση και συγγραφή των ερευνητικών κειμένων αξιοποιήθηκαν ψευδώνυμα, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσδιορίζουν οι νηπιαγωγοί τη ΔΠΜΔ;

Από τις δέκα νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα επτά δήλωσαν σε σχετική αρχική ερώτηση ότι γνωρίζουν ή έχουν ακούσει για την ΔΠ και τρεις ότι δεν τη γνωρίζουν (Αγαθή, Βίκυ & Ματίνα). Οι μισές νηπιαγωγοί (Αγαθή, Βίκυ, Γεωργία, Ματίνα, Φωτεινή) προσδιόρισαν άμεσα ή έμμεσα τη ΔΠ με αναφορά στην *ειδική αγωγή*, σε *ειδικά/κανονικά σχολεία και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, *εξατομικευμένες παρεμβάσεις*, *δυσκολίες των παιδιών σε διάφορους τομείς*, *μεγάλες ανάγκες κάποιων παιδιών*. Οι άλλες μισές (Αλίκη, Αμαλία, Ελένη, Μάγδα, Ντίνα) αναφέρθηκαν σε *διαφορετικές τεχνικές/στρατηγικές διδασκαλίας*, *διαφορετικές ανάγκες μαθητών*, *ρυθμό ανάπτυξης*, *προφίλ*, *ετοιμότητα*,

διαφορετικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας, ενδιαφέροντα, κλίσεις και οικογενειακό περιβάλλον. Η Αλίκη αναφέρθηκε σε διαφοροποίηση που αφορά το περιεχόμενο, τη διδασκαλία και το αποτέλεσμα. Η Ντίνα σε διαφοροποίηση διδασκαλίας επειδή αποδέχεται τις ανάγκες των παιδιών, το ρυθμό ανάπτυξης, τις ιδιαιτερότητες, το προφίλ και την ετοιμότητά. Μόνο η Αλίκη και η Αμαλία αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 2. Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το α' μέρος της συνέντευξης με τις νηπιαγωγούς που συνδέουν την ΔΠ με την ειδική αγωγή.

Νηπ/γοί	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Αγαθή	[...] είναι κάποιο μοντέλο που αναγκάζεσαι λόγω των συνθηκών να διαφοροποιήσεις τη διδασκαλία σου, δηλαδή εκεί που θα λειτουργείς με έναν άλφα τρόπο αναγκάζεσαι να χρησιμοποιείς έναν βήτα τρόπο, είτε έχει να κάνει με συνθήκες δουλειάς, είτε με παιδιά [...] κάθε χρόνο θα εμφανιστεί κάποιο παιδί διαφορετικό από το μέσο όρο άρα αναγκαστικά θα διαφοροποιηθείς [...] είναι πολύ δύσκολο σε ένα κανονικό σχολείο να ενσωματώσεις ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γιατί δεν υπάρχει ούτε υλικοτεχνική υποδομή ούτε υπάρχει βοηθός [...]
Βίκυ	[...] εικάζω ότι έχει να κάνει με την ειδική αγωγή [...]
Γεωργία	[...] είναι τρόπος αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, ενός παιδιού που μπορεί να έχει κάποια προβλήματα ή ειδικές ικανότητες ή οτιδήποτε κι αν υπάρχει ανάγκη πρέπει να δημιουργηθούν κάποιες εξατομικευμένες παρεμβάσεις από τη νηπιαγωγό γι' αυτό το παιδί [...]
Ματίνα	[...] μια διδασκαλία εξατομικευμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων παιδιών [...] κάποιες χρονιές μπορεί να τύχει κάποια παιδιά με πολύ μεγάλες ανάγκες . Φέτος δεν έχουμε τέτοια παιδιά [...]
Φωτεινή	[...] είναι κάτι πιο εξειδικευμένο από τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούμε στο νηπιαγωγείο, να έχεις δηλαδή συγκεκριμένο στόχο, να χρησιμοποιείς συγκεκριμένα εργαλεία και συγκεκριμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων [...] τώρα που δεν είναι μόνο τα ειδικά σχολεία που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες [...]

Πίνακας 3. Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το α' μέρος της συνέντευξης με τις νηπιαγωγούς που συνδέουν την ΔΠ είτε με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, είτε με διαφορετικούς τρόπους μάθησης των παιδιών.

Νηπ/γοί	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Αλίκη	[...] διδακτική προσέγγιση που λαμβάνουμε υπόψη μας τα ενδιαφέροντα , τις κλίσεις των παιδιών και το οικογενειακό περιβάλλον ή την προέλευση των παιδιών, με βάση αυτό διαμορφώνουμε τη διδασκαλία μας, ως προς το περιεχόμενο , τη διδασκαλία και το αποτέλεσμα [...]
Αμαλία	[...] είναι μια μέθοδος που αφουγκράζεσαι τις ανάγκες των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους, προσπαθείς να ανακαλύψεις τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τα βοηθήσεις να αναπτυχθούν, να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους [...]
Ελένη	[...] όταν διαφοροποιείς το πρόγραμμά σου ακολουθείς τεχνικές στρατηγικές που να είναι πολλές και διαφορετικές έτσι ώστε να ακουμπήσεις τις ανάγκες των μαθητών , γιατί δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο [...]
Μάγδα	[...] μια διδασκαλία όχι κλασσική, αλλά που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε παιδιού [...] όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, δεν έχουν ίδιες ικανότητες, ούτε το ίδιο επίπεδο γνώσεων, άρα θα πρέπει ο τρόπος διδασκαλίας να συμβαδίζει με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, να υπάρχουν δηλαδή ευέλικτες δραστηριότητες [...]
Ντίνα	[...] η διδασκαλία που πρώτα από όλα αποδέχεται τις ανάγκες των παιδιών , το ρυθμό ανάπτυξης , τις ιδιαιτερότητες , το προφίλ και την ετοιμότητά τους [...] να σχεδιάσει δραστηριότητες με διαφορετικά μέσα διδασκαλίας και διαφορετικές μεθόδους σε ομάδες, μεμονωμένα, δυάδες, για κάθε δραστηριότητα γιατί το κάθε παιδί μαθαίνει με το δικό του τρόπο [...]

Στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το α' μέρος των συνεντεύξεων με τις δέκα νηπιαγωγούς, σύμφωνα με τα οποία φαίνεται να αναδύονται δύο είδη προσδιορισμού:

-ένας προσδιορισμός της ΔΠ με αναφορά στην *ειδική αγωγή* (βλ. Πίνακα 2) και

-ένας προσδιορισμός σύμφωνα με τον οποίο η ΔΠ αναφέρεται *είτε σε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, είτε σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης των παιδιών (λόγω διαφορετικών αναγκών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων κτλ.)* (βλ. Πίνακα 3).

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης οι νηπιαγωγοί καλούνται και πάλι να προσδιορίσουν την ΔΠ καθώς και τυχόν τροποποιήσεις σε σχέση με τις αρχικές τους απόψεις. Από τις 10 νηπιαγωγούς, πέντε εξακολουθούσαν να προσδιορίζουν την ΔΠ προσεγγίζοντας ορισμούς της βιβλιογραφίας (Αλίκη, Αμαλία, Ελένη, Μάγδα, Ντίνα), μία τροποποίησε την άποψή της διακρίνοντας την ΔΠ από την ειδική αγωγή και προσεγγίζοντας ορισμούς της βιβλιογραφίας (Βίκυ), δύο συνέχισαν να την ταυτίζουν με την ειδική αγωγή (Αγαθή και Γεωργία) και δύο τροποποίησαν τις απόψεις τους αλλά μάλλον με αδιευκρίνιστο τρόπο (Φωτεινή και Ματίνα).

[...] αποτελεί εργαλείο για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των μαθητών γιατί ο ένας μαθητής είναι αυτόνομη προσωπικότητα, υπάρχει μία συνολική συμπεριφορά για να λειτουργήσει η ομάδα και η τάξη αλλά υπάρχουν εξειδικευμένες ατομικές επικοινωνίες, συμπεριφορές για κάθε μαθητή [...] είναι ένας εξειδικευμένος τρόπος που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ανταποκριθεί και να έχει τα ίδια αποτελέσματα κι ας μην υπάρχουν οι εξίσου δυνατότητες, του δίνεις τα εργαλεία χωρίς βέβαια να τον βοηθάς [...] είναι αρωγός να λυθούν κάποια επιπλέον προβλήματα που μπορεί να έχει κάποιος μαθητής ή να πάρει θάρρος, αυτοπεποίθηση που μπορεί ένας καλός μαθητής να μην έχει [...] (Φωτεινή)

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αξιολογούν οι νηπιαγωγοί τις διαφορές των μαθητών στα ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες και τι σημασία προσδίδουν στο ρόλο ΔΠΔΜ για το νηπιαγωγείο;

Κατά το α' μέρος της συνέντευξης (πριν την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος) οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να περιγράψουν αν εντοπίζουν διαφορές στους μαθητές τους και να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο τις αξιολογούν. Πέντε νηπιαγωγοί (Βίκυ, Ελένη, Αμαλία, Αλίκη, Μάγδα) θεωρούν ότι πάντα υπάρχουν μαθητές με διαφορές σε ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες, εμπειρίες, μαθησιακό προφίλ. Από αυτές τις πέντε νηπιαγωγούς, οι τέσσερις (Ελένη, Αμαλία, Αλίκη, Μάγδα) έχουν προσδιορίσει τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σε συνάφεια με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας κατά το α' μέρος της συνέντευξης, ενώ η μία, η Βίκυ είναι η νηπιαγωγός που άλλαξε προσδιορισμό και προσέγγισε αυτόν της βιβλιογραφίας κατά το β' μέρος της συνέντευξης.

[...] κάθε χρονιά υπάρχει κάτι διαφορετικό [...] φέτος είναι μερικά (ενν. παιδιά) που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκφράζονται με τη ζωγραφική, το χορό, το τραγούδι [...] είναι λογικό γιατί οι άνθρωποι δεν είμαστε ίδιοι [...] (Ελένη)

Μία νηπιαγωγός, η Ντίνα, η οποία και αυτή έχει προσδιορίσει την διαφοροποιημένη προσέγγιση σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας κατά το α' μέρος, αναφέρεται σε διαφορές μαθητών, οι οποίες *τυχαίνει να συμβαίνουν κάποιες χρονιές*. Μοιάζει, δηλαδή να μη δέχεται ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί. Την ίδια άποψη φαίνεται να μοιράζονται άλλες τέσσερις νηπιαγωγοί (Φωτεινή, Αγαθή, Γεωργία, Ματίνα) σχολιάζοντας ότι *τυχαίνει κάποιες χρονιές, μόνο φέτος, έχουμε δύο παιδιά από άλλη χώρα, αν εξαιρέσω δύο Ρομά, δηλαδή με αναφορά στις διαφοροποιήσεις των μαθητών σαν να πρόκειται για κάποια εξαίρεση*. Αυτές οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, κατά το α' μέρος της συνέντευξης, προσδιόρισαν την διαφοροποιημένη προσέγγιση με αναφορά στην ειδική αγωγή.

[...] τις προηγούμενες χρονιές μου είχαν τύχει παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα και προβλήματα σοβαρά [...] δεν είμαι άτομο της ειδικής αγωγής [...] δεν θεωρώ τίποτα αρνητικό αρκεί εμείς οι εκπαιδευτικοί να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε σε αυτές τις καταστάσεις [...] (Φωτεινή)

Μετά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι εννιά νηπιαγωγοί διατυπώνουν την άποψη ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι κάτι θετικό, αναμενόμενο, λογικό, δεν είναι εμπόδιο, εκτός από την Αγαθή, η οποία ταυτίζοντας τις διαφορές των μαθητών με τις ειδικές ανάγκες και με άμεση αναφορά στη νοητική υστέρηση αναφέρει:

είναι πολύ δύσκολο σε ένα κανονικό σχολείο να ενσωματώσεις ένα παιδί με εκπαιδευτικές ανάγκες [...] όταν αναφερόμαστε σε θέματα νοητικής στέρξης δεν είναι καθόλου καλό [...] (Αγαθή)

Στο β' μέρος, όλες οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της ΔΠΔΜ, αλλά άλλες την εντοπίζουν στην αντιμετώπιση των ηλικιακών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ νηπίων και προνηπίων στην τάξη του νηπιαγωγείου, άλλες αναφέρονται στην αναγκαιότητα να συμβαδίσουν όλα τα παιδιά μεταξύ τους, και κάποιες άλλες προβάλλουν το επιχείρημα που έχει απασχολήσει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους την εκπαιδευτική κοινότητα «κανένα παιδί να μην μείνει πίσω».

Μετά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων όλες οι νηπιαγωγοί εξακολουθούσαν να αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης, αφού θεωρούν ότι είναι ένας τρόπος οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές, η συγκεκριμένη διδασκαλία κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και είναι μια διδασκαλία που πρέπει να αναπροσαρμόζεται κάθε χρόνο στα δεδομένα της τάξης.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Αναγνωρίζουν/χρησιμοποιούν πρακτικές ΔΠΔΜ οι εκπαιδευτικοί, και αν ναι σύμφωνα με όλους τους άξονες/στοιχεία διαφοροποίησης;

Κατά το β' μέρος της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί, σχολίασαν το πρόγραμμα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που τους παρουσιάσαμε, με επικέντρωση στα είδη διαφοροποίησης που εντόπισαν, καθώς και στα είδη των διαφοροποιήσεων που ενδεχομένως εφαρμόζουν στην τάξη τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα σχετικά δεδομένα ανάλογα με τα στοιχεία διαφοροποίησης που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα και σε συσχέτισμό με τους προσδιορισμούς των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στο α' και β' μέρος της συνέντευξης.

Ατομικό/ομαδικό: Από τις 10 νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα όλες εντόπισαν το ομαδικό/ατομικό στοιχείο διαφοροποίησης, αλλά μόνο 4 δήλωσαν ότι το εφαρμόζουν στην τάξη τους: Βίκυ, Ελένη, Μάγδα (προσδιόριζαν από την αρχή της συνέντευξης την διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο συναφή προς τη βιβλιογραφία), Φωτεινή (αρχικώς την ταύτιζε με την ειδική αγωγή και στη συνέχεια οι προσδιορισμοί έγιναν μάλλον πιο συγκεκριμένοι και αόριστοι).

Βαθμός δυσκολίας: Η νηπιαγωγός Αμαλία, η οποία προσδιόρισε σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο που πλησιάζει τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, δεν φάνηκε να αναγνωρίζει ότι στο πρόγραμμα εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας. Οι υπόλοιπες 9 νηπιαγωγοί, εντόπισαν τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων σε δύσκολες (2 αστεράκια) και εύκολες (1 αστεράκι), ως στοιχείο διαφοροποίησης του προγράμματος. Από αυτές μόνο 2 δήλωσαν ότι το εφαρμόζουν, η Ελένη και η Μάγδα, οι οποίες προσδιόριζαν από την αρχή τη ΔΠΔΜ με συναφή προς τη βιβλιογραφία τρόπο.

Αξιοποίηση ενδιαφέροντος παιδιών: Από το σύνολο των νηπιαγωγών της έρευνας, οι 6 αναφέρθηκαν στο στοιχείο της αξιοποίησης του ενδιαφέροντος των παιδιών, ως στοιχείο

διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν, ενώ μόνο 1 δήλωσε ότι το αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία της στην τάξη, η Βίκυ (διαχώρισε στο β' μέρος της συνέντευξης τον προσδιορισμό της ΔΠΔΜ προσεγγίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία).

Περιεχόμενο: Μόνο 3 νηπιαγωγοί εντόπισαν ότι όλες οι δραστηριότητες, ανεξαρτήτως των στοιχείων διαφοροποίησης, στοχεύουν την προσέγγιση από τα παιδιά του ίδιου μαθησιακού περιεχομένου ή μαθησιακού στόχου, οι Βίκυ, Ματίνα και Μάγδα, και από αυτές μόνο η Μάγδα ανέφερε ότι εφαρμόζει ανάλογη στρατηγική στην τάξη της.

Τρόπος παρουσίασης: Αντίστοιχα μόνο 3 νηπιαγωγοί εντόπισαν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της εργασίας των παιδιών, οι Αγαθή, Αλίκη και Μάγδα, και από αυτές μόνο η Μάγδα ανέφερε ότι εφαρμόζει αυτό το διαφοροποιημένο στοιχείο στη διδασκαλία της.

Οι δύο νηπιαγωγοί Αγαθή και Γεωργία, που προσδιόρισαν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση ταυτίζοντάς την με την ειδική αγωγή, τόσο στο α' μέρος της συνέντευξης όσο και στο β', δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν κανένα στοιχείο διαφοροποίησης. Οι νηπιαγωγοί Ντίνα, Αμαλία και Αλίκη, οι οποίες από την αρχή ως το τέλος της συνέντευξης προσδιόριζαν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο συναφή προς τη βιβλιογραφία, αφενός δεν εντόπισαν όλα τα στοιχεία διαφοροποίησης του προγράμματος (η Αλίκη εντόπισε 4, η Ντίνα 3 και η Αμαλία 1) και αφετέρου όπως δήλωσαν δεν αξιοποιούν κανένα από τα στοιχεία διαφοροποίησης στην δική τους καθημερινή πρακτική.

Η νηπιαγωγός Βίκυ είναι η μόνη νηπιαγωγός που ξεκίνησε τη συνέντευξη ταυτίζοντας τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με την ειδική αγωγή και στη συνέχεια τροποποίησε την άποψή της προσεγγίζοντας τους ορισμούς της βιβλιογραφίας. Η Βίκυ, εντόπισε τέσσερα στοιχεία διαφοροποίησης από τα πέντε συνολικά, είναι η μόνη νηπιαγωγός που εντόπισε τέσσερα στοιχεία, και δήλωσε ότι εφαρμόζει δύο από αυτά: το ατομικό/ομαδικό και το ενδιαφέρον των παιδιών (μόνο αυτή δήλωσε ότι το αξιοποιεί στην τάξη).

Η νηπιαγωγός Μάγδα, τόσο στο α' μέρος της συνέντευξης όσο και στο β', προσδιόρισε τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο συναφή προς τους ορισμούς που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Εντόπισε όλα τα στοιχεία διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που της παρουσιάσαμε (και είναι η μόνη) και ανέφερε ότι εφαρμόζει 4 στοιχεία διαφοροποίησης από 5 συνολικά, τα περισσότερα από όλες τις νηπιαγωγούς της έρευνας. Η Μάγδα δήλωσε σε άτυπη συζήτηση που ακολούθησε τη συνέντευξη, ότι είχε εφαρμόσει τη ΔΠΔΜ για δύο έτη, κατά τα οποία είχε αποσπαστεί σε νηπιαγωγείο της Κύπρου, αλλά δεν γνώριζε ή δεν θυμόταν ότι ονομάζεται έτσι.

Θεωρούσα ότι είναι ο βασικός τρόπος διδασκαλίας, απλά δεν γνώριζα ότι ονομάζεται διαφοροποίηση [...] αυτός ο τρόπος είχε ενδιαφέρον αλλά το γεγονός ότι ξόδευες πολλές ώρες στο σπίτι με κούραζε αρκετά. (Μάγδα)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη ΔΠ και πιο συγκεκριμένα αναζητήσαμε τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί της έρευνας προσδιορίζουν τη ΔΠΔΜ (ερευνητικό ερώτημα 1). Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων δύο προσδιορισμοί κυριαρχούν. Ένας σύμφωνα με τον οποίο η ΔΠΔΜ ταυτίζεται με την ειδική αγωγή (βλ. και Καμπεζά, 2020) και ένας ο οποίος μοιάζει να προσεγγίζει τους σχετικούς ορισμούς που συναντάμε στη βιβλιογραφία. Επτά νηπιαγωγοί μένουν σταθερές στους προσδιορισμούς στο α' και β' μέρος της συνέντευξης, ενώ τρεις φαίνεται να μετακινούνται, μία προς τους ορισμούς της βιβλιογραφίας και δύο προς μάλλον ασαφείς προσδιορισμούς (βλ. Πίνακες 2 και 3). Αυτή η μετακίνηση πιθανόν δείχνει ότι η μελέτη και ο σχολιασμός του ορισμού της Tomlinson και του εκπαιδευτικού προγράμματος με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, που έγινε κατά τη διάρκεια της

συνέντευξης, επηρέασε τις νηπιαγωγούς, χωρίς όμως αυτή η επιρροή να είναι επαρκής, ώστε όλες να καταλήξουν σε προσδιορισμούς που προσεγγίζουν τους ορισμούς της βιβλιογραφίας (βλ. και Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020, Σφυρόερα, 2020).

Αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί της έρευνας αξιολογούν τις διαφορές των μαθητών στα ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες και τη σημασία που προσδίδουν στο ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης για το νηπιαγωγείο (ερευνητικό ερώτημα 2), η ανάλυση των δεδομένων μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι όλες οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως ο ρόλος της διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι σημαντικός, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι κάποιες θεωρούν πως αφορά μόνο την ειδική αγωγή. Οι νηπιαγωγοί που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, δέχονται ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές πάντα υπάρχουν και δεν αποτελούν εξαίρεση. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που ταυτίζουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική με την ειδική αγωγή θεωρούν ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι κάτι περιστασιακό, που κάποιες φορές τυχαίνει να υπάρχουν και κάποιες όχι. Αυτό σημαίνει ότι ερμηνεύουν τις διαφορές, κατ' αναλογία με τον προσδιορισμό της διαφοροποιημένης προσέγγισης, διαφορές ως ειδικές ανάγκες, αποδεχόμενες ότι η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αφορά ένα «μέσο μαθητή» με κοινά χαρακτηριστικά (Κουτσελίνη, 2009, σ.3, Σφυρόερα, 2020)

Διερευνώντας αν οι νηπιαγωγοί της έρευνας αναγνωρίζουν / χρησιμοποιούν πρακτικές διαφοροποιημένης προσέγγισης και σύμφωνα με ποιους άξονες / στοιχεία διαφοροποίησης (ερευνητικό ερώτημα 3), διαπιστώσαμε ότι, από τα διάφορα στοιχεία, το ατομικό/ομαδικό και το στοιχείο της διαβαθμισμένης δυσκολίας, ήταν μάλλον τα δύο πιο οικεία στις νηπιαγωγούς της έρευνας. Το κοινό μαθησιακό περιεχόμενο/στόχος, και η διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίας, φάνηκε να δυσκολεύουν τις νηπιαγωγούς της έρευνας αφού ήταν λίγες αυτές που τα εντόπισαν, ως χαρακτηριστικά του προγράμματος. Πέντε νηπιαγωγοί της έρευνας δηλώνουν ότι δεν αξιοποιούν κανένα στοιχείο διαφοροποίησης στην καθημερινή τους διδασκαλία και αυτές προέρχονται τόσο από εκείνες που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, όσο και από εκείνες που φαίνεται να την ταυτίζουν με την ειδική.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τέσσερις από αυτές τις πέντε εκπαιδευτικούς, αυθόρμητα αναφέρονται σε δυσκολίες εφαρμογής-εξειδίκευσης:

Είναι αρκετά δύσκολο να κάνεις διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαιτεί χρόνο, γνώσεις και να δίνεις μεγάλη σημασία στην τάξη. Είναι δύσκολο να φτιάξεις δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, διαφορετικές ομάδες. (Ντίνα)

Δεν μπορώ να πω ότι στα ελληνικά νηπιαγωγεία λειτουργεί αυτό με τις ομάδες γιατί οι ομάδες δεν υπάρχουν στο DNA μας, δηλαδή εάν κάποιο παιδί πρέπει να επιλέξει κάποιο παιδί, τότε θα επιλέξει τον φίλο του. (Αγαθή)

Δεν κατασκευάζω τόσο πολύ υλικό, θέλει απίστευτη σχεδίαση και δεν μπορεί να γίνεται σε καθημερινή βάση, θέλει πολύ χρόνο [...] (Αλίκη)

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι να το κάνουν αυτό και για να το κάνει κανείς πρέπει να υπάρχει υποστήριξη, κάτι που δεν υπάρχει στα νηπιαγωγεία. (Γεωργία)

Αυτές οι δυσκολίες εφαρμογής είναι πιθανό να κρύβουν περισσότερες παρανοήσεις σε σχέση με την παιδαγωγική της ΔΠΔΜ (βλ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020), και θα άξιζε περαιτέρω εις βάθος διερεύνηση.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που χρειάζεται να αναφερθούν. Αν και η εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών και η σχέση μας με αυτές επέτρεψε τη δημιουργία θετικού κλίματος συνέντευξης και άνετης έκφρασης των απόψεων των συμμετεχόντων, το δείγμα ήταν βολικό και πολύ μικρό. Θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεύρυνση του δείγματος σε επόμενη σχετική έρευνα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αξιολογήθηκε ως προς την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων, για λόγους χρονικού περιορισμού της έρευνας. Ωστόσο, φάνηκε ότι η παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου σε πραγματικές συνθήκες και ανάγκες παιδιών νηπιαγωγείου, ως πλαίσιο συζήτησης και σχολιασμού, αντί γενικών ερωτήσεων ή υποθετικών σεναρίων, μάλλον διευκόλυνε τις νηπιαγωγούς να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Ιδιαίτερη αξία θα είχε η μελέτη και της άποψης ή των προτιμήσεων των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου θα προτιμούσαν δραστηριότητες, οι οποίες θα εφάρμοζαν διαφοροποιημένη προσέγγιση από εκείνες που ακολουθούν πιο συμβατικό τρόπο διδασκαλίας;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Burkett, J. A. (2013). *Teacher Perception on Differentiated Instruction and Its Influence on Instructional Practice*. Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή Oklahoma State University. Ανασύρθηκε από: <https://www.proquest.com/docview/1427918798>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Δημητρακοπούλου Α. (2002). Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη. (Επιμέλεια) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογία για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 57-81.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανασύρθηκε από: http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf
- Δόλγηρα, Π. (2016). *Εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανασύρθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/289625/files/GRI-2017-19289.pdf>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25544>
- Κακανά, Δ, & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται* (Τόμος 2), Αθήνα: Gutenberg, 16-40.
- Καμπεζά, Μ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Αναδεικνύοντας τη σημασία της προαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες αντίληψης των ιδεών των παιδιών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 97-118. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25548>
- Καμπεζά, Μ., & Καρέλου, Μ.-Α. (2019). Διερευνώντας τις ιδέες των παιδιών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης: ένα παράδειγμα για τις κανονικότητες (μοτίβα). Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, 200-209. Ανακτήθηκε από: <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. Los Angeles: SAGE
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119-142. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25549>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. «Κλειδιά και Αντικλειδιά». *Διδακτική Μεθοδολογία*, 26/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/903>
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473 -498.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145. Ανασύρθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1014.3110&rep=rep1&type=pdf>
- Υ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Ε.Π. (2014α) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε από: <http://repository.edulll.gr/1947>
- Υ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Ε.Π. (2014β) *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε από: <http://repository.edulll.gr/1859>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ι.Ε.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ-ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΡΑΣΕΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><i>Ο Φιφίκος αφηγείται το ταξίδι του στην Τριγωνοχώρα και στην Τετραγωνοχώρα. Εκεί συνάντησε και βοήθησε τους δεινόσαυρους να βρουν ο καθένας τη φωλιά του.</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p> <p><i>Στο συνέχεια του ταξιδιού του στις δύο χώρες βοήθησε στην κατασκευή σπιτιών και αυτοκινήτων..</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p> <p><i>Στα σύνορα της Τριγωνοχώρας και της Τετραγωνοχώρας επισκέφτηκε ένα κάστρο και βοήθησε στην κατασκευή του.</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p> <p><i>Τέλος, βοήθησε να διοργανωθεί ένα Πικ – νικ για να γιορτάσουν όλα μαζί τα σχήματα την Παγκόσμια Ημέρα Σχημάτων.</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -μία από 4 δραστηριότητες με διακριτά αντικείμενα/υλικά και αντίστοιχα με διακριτό περιβάλλον/χώρο εργασίας (α.δεινόσαυρους-φωλιές-τραπεζάκια, β.πικ νικ-κουζινικά-κουκλόσπιτο, γ.κάστρο-τουβλάκια-μοκέτα, δ.δρόμοι-αυτοκίνητα-πάτωμα) -τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (ατομικό ή σε ζεύγη) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (σύνθετο ή πιο απλό). <p>Τα παιδιά επιλέγουν σύμφωνα με το πλαίσιο που παρουσιάζει προφορικά η ερευνήτρια-νηπιαγωγός και τις φωτογραφίες που τους δείχνει.</p>
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «ΤΡΙΓΩΝΟΣΑΥΡΟΙ & ΤΕΤΡΑΓΩΝΟΣΑΥΡΟΙ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφίκος βοηθά τους δεινόσαυρους να βρουν τις φωλιές τους</p> <p><u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν το γεωμετρικό σχήμα με το σώμα (τρίγωνο/τριγωνική πυραμίδα, τετράγωνο/κύβος)</p> <p><u>Η δράση των παιδιών:</u> Τα παιδιά δημιουργούν με κολλάζ τους τριγωνόσαυρους και τετραγωνόσαυρους (μικρούς ή μεγάλους) κολλώντας πάνω τους τρίγωνα ή τετράγωνα αγκάθια. Ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται από την ύπαρξη ή όχι περιγραμμάτων για τη θέση και το σχήμα των αγκαθιών. Έπειτα τοποθετούν κάθε δεινόσαυρο στην φωλιά του (τριγωνική πυραμίδα ή κύβος).</p> <p><u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν είτε προφορικά, είτε μέσω σχεδίου, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (χάρτινο μεγάλο για την ομάδα ή μικρό δεινόσαυρο για τα ατομικά έργα) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (με περίγραμμα σχημάτων-αγκαθιών το πιο εύκολο έργο και χωρίς περιγράμματα το πιο δύσκολο, και με σήμανση 1 αστεράκι ή 2 το πιο δύσκολο) -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΣΧΗΜΑΤΟΔΡΟΜΟΙ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφίκος βοηθά στο σχηματισμό των δρόμων (επίπεδα σχήματα) και στο χτίσιμο των σπιτιών (γεωμετρικά σώματα).</p> <p><u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν το γεωμετρικό σχήμα με το σώμα (τετράγωνο/κύβο, κύκλο/σφαίρα).</p> <p><u>Η δράση των παιδιών:</u> Τα παιδιά δημιουργούν με κολλάζ τους τετραγωνόδρομους/κυκλόδρομους με χάρτινα αντίστοιχα σχήματα και με βαθμό δυσκολίας ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι περιγραμμάτων των σχημάτων στον χάρτη (αξιοποιήθηκε μεγάλο χαρτόνι με σχηματισμένο τον δρόμο). Στη συνέχεια επιλέγουν και τοποθετούν τα σπίτια χρησιμοποιώντας τα αυτοκίνητα με το αντίστοιχο σχήμα (αυτοκόλλητα πάνω στα αυτοκίνητα τετραγωνό/κυκλικό σχήμα στο καπό).</p> <p><u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν είτε προφορικά, είτε μέσω σχεδίου, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα έργου, επιλέγοντας χάρτη πόλης (για τα ζευγάρια) ή χάρτη γειτονιάς (για ατομικό έργο). -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (με περιγράμματα για τη θέση και το σχήμα των σπιτιών και των πλακών του δρόμου ήταν η πιο εύκολη εργασία, χωρίς περιγράμματα η πιο δύσκολη και με ανάλογη σήμανση, με 1 ή 2 αστεράκια). -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΚΑΣΤΡΑ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφικός βοηθάει στη δημιουργία των κάστρων. <u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν το γεωμετρικό σχήμα με το σώμα (τετράγωνο/κύβο, κύκλο/σφαίρα) <u>Η δράση των παιδιών:</u> Να χρησιμοποιήσουν τα ξύλινα τουβλάκια (σφαίρες/κύβοι) για να δημιουργήσουν το κάστρο που απεικονίζεται στην καρτέλα που επιλέγουν (με ή χωρίς περιγράμματα) <u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν είτε προφορικά, είτε μέσω σχεδίου, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν: -ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (μεγάλο κάστρο τα ομαδικά, μικρότερο τα ατομικά) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας ανάλογα (η εύκολη με περιγράμματα για τη θέση και το είδος του σχήματος, χωρίς περιγράμματα η πιο δύσκολη και με ανάλογη σήμανση, με 1 ή 2 αστεράκια) -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη</p>
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΠΙΚ-ΝΙΚ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφικός βοηθά τους κατοίκους των δύο χωρών να οργανώσουν το πικ νικ για την γιορτή τους. <u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν τα γεωμετρικά σχήματα με τα σώματα (τετράγωνο/κύβο, κύκλο/σφαίρα, τρίγωνο/πυραμίδα) <u>Η δράση των παιδιών:</u> Τα παιδιά τακτοποιούν τα τραπεζομάντηλα του πικ-νικ, βάζοντας στη θέση τους τα σκεύη και φαγητά, αντιστοιχίζοντας ουσιαστικά τα αντικείμενα-σώματα (διάφορα είδη τροφίμων και δοχείων) με τα ταιριαστά περιγράμματα σχημάτων που υπάρχουν σχεδιασμένα στο τραπεζομάντιλο/σουπλά του πικ-νικ. <u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να δείξουν στους άλλους αυτό που έφτιαξαν είτε με προφορική παρουσίαση είτε μέσω κάποια ζωγραφιάς, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν: -τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (τραπεζομάντηλο για το ομαδικό έργο, σουπλά για το ατομικό) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (με περιγράμματα προσδιορίζεται η θέση και το σχήμα όλων των αντικειμένων στα πιο εύκολα έργα ενώ στα πιο δύσκολα μόνο μερικών) -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη</p>
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p>Τα παιδιά παρουσιάζουν στην ολομέλεια και στον Φιφικό τα αποτελέσματα των δράσεων που επέλεξαν να υλοποιήσουν..</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν: -ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα παρουσίασης -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη</p>



Βελτιώνοντας την Ποιότητα του Προσχολικού Περιβάλλοντος μέσω ενός Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών.

Στυλιανή Γίδαρη, Νηπιαγωγός, 6^ο Νηπιαγωγείο Κατερίνης, stygidari@gmail.com
Δόμνα Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.,
dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων. Η έρευνα ακολούθησε έναν οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, με μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Στη μελέτη συμμετείχαν 26 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε 23 δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία της περιοχής της Πιερίας, οι οποίοι χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Αρχικά αξιολογήθηκε η ποιότητα των νηπιαγωγείων με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R και στη συνέχεια σχεδιάστηκε ένα πεντάμηνο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο βασίστηκε σε συνεργατικές πρακτικές. Στόχος ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό, πρακτικό και αναστοχαστικό επίπεδο, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και κατ' επέκταση την ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι, αν και οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δε διέφεραν σημαντικά πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, ο μέσος όρος της ποιότητας μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικά υψηλότερος για την πειραματική ομάδα από ό,τι για την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματά μας μπορούν να ενισχύσουν την υπάρχουσα γνώση σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος. Η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ποιότητα προσχολικού περιβάλλοντος, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ECERS-R.

Improving the Quality of the Preschool Environment through a Teachers' Professional Development Program.

ABSTRACT

The purpose of this study was to design, implement and evaluate a professional development program for preschool teachers with the aim of improving the quality of kindergartens. The research followed a quasi-experimental design, including an experimental and a control group. In the study participated 26 kindergarten teachers serving in 23 public Greek kindergartens in the region of Pieria, who were divided into an experimental group and a control group. The quality of the kindergartens was initially assessed using the ECERS-R scale and a five-month professional development program, which was based on collaborative practices, was designed afterward. The aim was to support teachers on a theoretical, practical and reflectional level in order for them to improve their practices and by extension the quality of the pre-school education provided. Our results show that although the averages of the experimental and the control group did not differ significantly before the implementation of the program, the average quality after the intervention, was significantly higher for

the experimental group than for the control group. Our findings can enhance the existing knowledge about the design and implementation of effective teacher professional development programs, with the aim of improving the quality of preschool education. Therefore, our findings suggest that teachers' education and training is one of the most important factors that affect the quality of preschool environment. Teachers' personal, scientific and professional development can lead to high-quality preschool education and positive developmental outcomes for the children.

KEY WORDS: Quality of preschool environment; Teachers' professional development; ECERS-R.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σπουδαιότητα της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΠΑ&Ε) στις σύγχρονες κοινωνίες είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα ΠΑ&Ε μπορούν να ενισχύσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Mashburn et al., 2008).

Από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης ΠΑ&Ε φαίνεται ότι είναι η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα από την ελληνική πραγματικότητα δείχνουν ότι τα νηπιαγωγεία παρέχουν χαμηλής ή μέτριας ποιότητας ΠΑ&Ε (Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis & Zachoroulou, 2017, Μπότσογλου & Κακανά 2015). Καταδεικνύεται, λοιπόν η ανάγκη τόσο για την καταγραφή του επιπέδου της ποιότητας της παρεχομένης από τα ελληνικά νηπιαγωγεία ΠΑ&Ε όσο και για τη διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της, μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Με την παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της ποιότητας των νηπιαγωγείων για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός συμμετοχικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΠΑ&Ε, το οποίο στόχευε στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης από το νηπιαγωγείο αγωγής και εκπαίδευσης.

Η ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν τη σημασία των πρώιμων εμπειριών για τη μελλοντική ανάπτυξη και την οργάνωση της προσωπικότητάς των παιδιών (Moiduddin, Aikens, Tarullo, West & Xue, 2012). Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας σε προσχολικά κέντρα, η σπουδαιότητα της ΠΑ&Ε είναι αδιαμφισβήτητη (Melhuish et al., 2015, Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010).

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι μόνο τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Korjenevitch & Dunifon, 2010, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011) και ιδιαίτερα των παιδιών που προέρχονται από ασθενή κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και στερημένο περιβάλλον μάθησης (Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas, 2013). Αντίθετα, τα χαμηλής ποιότητας προγράμματα φαίνεται πως σχετίζονται με εκδηλώσεις αρνητικής επίδρασης, ανυπακοή και επιθετικότητα (Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005).

Ερευνητές και παιδαγωγοί κατατάσσουν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας της παρεχόμενης ΠΑ&Ε σε δύο γενικές κατηγορίες: τα χαρακτηριστικά δομής (αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών, αριθμός παιδιών στην τάξη, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οικονομικά θέματα, σταθερό προσωπικό, γεύματα, υγιεινή, ασφάλεια των παιδιών και ημερήσιο πρόγραμμα) και τα χαρακτηριστικά διαδικασίας (διεγερτικό, αναπτυξιακά κατάλληλο περιβάλλον, θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικού και παιδιών και μεταξύ των συνομηλίκων, ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και του

προγράμματος δραστηριοτήτων, γονική συμμετοχή) (Bonetti & Brown, 2018, Cassidy et al., 2005, Slot, 2018).

Παρά τη σημασία της ποιότητας του προσχολικού περιβάλλοντος τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα δείχνουν χαμηλή έως μέτρια ποιότητα της παρεχόμενης από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία αγωγής και εκπαίδευσης (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos & Kouli, 2016, Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis & Zachopoulou, 2014, Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009, Petrogiannis, 2002, Ρέντζου, 2011). Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη λήψης μέτρων, ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Ποιότητα των περιβαλλόντων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε βασική προϋπόθεση ενίσχυσης και βελτίωσης της ποιότητας της ΠΑ&Ε (Guskey, 2002, Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων (Gibbons, & Cobb, 2017, Yoshikawa et al., 2015).

Ο Kennedy (2005) προσδιορίζει εννέα βασικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: κατάρτιση, ανταμοιβής, κάλυψης ελλείψεων, μοντέλο καταρράκτης, βασισμένο στα πρότυπα, με προγυμναστή- μέντορα, κοινότητες πρακτικής, έρευνα δράσης, μετασχηματιστικό μοντέλο. Στα πρώτα τέσσερα, έχουμε μετάδοση γνώσεων από ειδικούς στους επιμορφούμενους (μοντέλο μετάδοσης), στα επόμενα τέσσερα έχουμε δυναμική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (μεταβατικό μοντέλο) και τέλος το μετασχηματιστικό μοντέλο αποτελεί συνδυασμό θετικών στοιχείων που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα.

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής, ως προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει ευρεία ανταπόκριση στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα όταν εφαρμόζουν τη νέα γνώση στην καθημερινή πρακτική τους, αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και παίρνουν ανατροφοδότηση στο πλαίσιο μιας ομάδας (Patton & Parker, 2017). Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά (Wenger, 2006).

Από την επιστημονική έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αποτελεσματικά όταν ξεφεύγουν από σχολειοποιημένες μορφές επιμόρφωσης, και αναφέρονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στα καθημερινά προβλήματα στην τάξη και στις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση, δημιουργούν κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης, και υποστηρίζουν τη διαπροσωπική μάθηση και τη συνεργασία (Hunzicker, 2011, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση του επιπέδου της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης από τα νηπιαγωγεία και η διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης αυτής της ποιότητας, με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω ενός συμμετοχικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιο είναι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης των νηπιαγωγείων του δείγματός μας;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες;

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Μπορεί ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης να επιφέρει βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε ένα ημι-πειραματικό σχέδιο, για να διερευνηθεί η επίδραση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 νηπιαγωγοί (25 γυναίκες και ένας άντρας) οι οποίοι υπηρετούν σε 23 δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Πιερίας, με μέσο όρο ηλικίας 49.6 έτη και μέσο όρο ετών υπηρεσίας 20.7 έτη. Οι νηπιαγωγοί χωρίστηκαν σε Πειραματική Ομάδα (N=11) και Ομάδα Ελέγχου (N=12).

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν:

1) *Η Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική εκπαίδευση, Αναθεωρημένη Έκδοση, ECERS-R*. Η κλίμακα αξιολογεί συνολικά την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος. Έχει 7 υποκλίμακες και 43 θέματα: 1) «Χώρο και επίπλωση», 2) «Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας», 3) «Γλώσσα-Λογική σκέψη», 4) «Δραστηριότητες», 5) «Αλληλεπίδραση», 6) «Δομή προγράμματος» και 7) «Γονείς και Προσωπικό». Οι βαθμολογίες καταγράφονται μέσω μιας επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ανεπαρκές, το 3 αντιστοιχεί στο ελάχιστο, το 5 αντιστοιχεί στο καλό και το 7 αντιστοιχεί στο εξαιρετικό

2) *Το Αρχικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού*, με το οποίο συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και ανιχνεύθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-18, ολοκληρώθηκε σε 8 μήνες και περιλάμβανε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση της ποιότητας των νηπιαγωγείων με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R και χορηγήθηκε το Αρχικό Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο στάδιο, λαμβάνοντας υπόψη το υφιστάμενο επίπεδο ποιότητας των νηπιαγωγείων του πρώτου σταδίου και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος».

Στο τρίτο στάδιο, με την ολοκλήρωση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση της ποιότητας των νηπιαγωγείων, με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R, και σύγκριση των μετρήσεων πριν και μετά την παρέμβαση για την ΠΟ και τη ΟΕ.

Η δομή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης

Το πεντάμηνο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης οργανώθηκε με τις αρχές των κοινοτήτων πρακτικής. Σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, εξωτερικούς εισηγητές και τους εκπαιδευτικούς και διεξήχθη σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Το περιεχόμενο των εισηγήσεων, ήταν σε διαλεκτική μορφή, ευέλικτο και

συνεχώς μεταβαλλόμενο, ανάλογα με τα ερωτήματα που έθεταν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την υποστήριξη της ερευνήτριας, όποτε ζητήθηκε, κατά την εφαρμογή παρεμβάσεων στις τάξεις τους. Οι θεματικές του προγράμματος ήταν:

- Θέματα ποιότητας του προσχολικού περιβάλλοντος
- Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης
- Χώρος του Νηπιαγωγείου και εκπαιδευτική διαδικασία
- Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στο Νηπιαγωγείο
- Ομαδοσυνεργατική Προσέγγιση
- Συνεργασία – επικοινωνία με τους γονείς
- Δομή του προγράμματος- προγραμματισμός και οργάνωση δραστηριοτήτων

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το υφιστάμενο επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης ΠΑ&Ε στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης της ποιότητας των νηπιαγωγείων για τη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες της ECERS-R. Ορίζονται ως κακή ποιότητα οι βαθμολογίες από 1.00-2.99, ως μέτρια ποιότητα οι βαθμολογίες 3.00- 4.99 και ως καλή ποιότητα οι βαθμολογίες 5.00-7.00. Όπως και σε προηγούμενες έρευνες που αφορούν την ποιότητα των προσχολικών περιβαλλόντων στην Ελλάδα η υποκλίμακα Αλληλεπιδράσεις συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία. Οι τομείς Ρουτίνες και Προσωπική Φροντίδα, Δραστηριότητες, Χώρος και Έπιπλα, Γλώσσα και Λογική Σκέψη και Γονείς και Προσωπικό είναι αυτοί που χρήζουν βελτίωσης.

Πίνακας 1. Μέγιστη και ελάχιστη βαθμολογία, Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας ECERS-R

	N	Ελάχιστη βαθμολογία	Μέγιστη βαθμολογία	M.O.	S. D.
Χώρος και έπιπλα	23	2.38	5.38	3.95	.883
Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα	23	1.33	4.00	2.60	.727
Γλώσσα- Λογική σκέψη	23	4.00	5.25	4.61	.418
Δραστηριότητες	23	2.50	4.80	3.43	.553
Αλληλεπιδράσεις	23	4.80	6.00	5.66	.339
Δομή του προγράμματος	23	3.33	5.00	4.15	.491
Γονείς και Προσωπικό	23	1.20	2.50	1.95	.311
Σύνολο ECERS-R	23	3.17	4.55	3.76	.381

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως ανιχνεύτηκαν μέσω του Αρχικού Ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Οι θεματικές που ενδιέφεραν περισσότερο τις/τον συμμετέχουσες/οντα είναι: Διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (56%), Αξιολόγηση (48%), Εφαρμογή του ισχύοντος ΑΠ (35%), Βελτίωση της ποιότητας (31%) και Συνεργασία με γονείς (31%) (Γράφημα 1).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να απομακρυνθούν από τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, όπως διαλέξεις από επιμορφωτές (3.8%) και συνέδρια-ημερίδες (3.8%), και προτιμούν συνεργατικές μεθόδους, την αξιοποίηση της εμπειρίας τους και τη σύνδεση θεωρίας και καθημερινής πρακτική: Συνδυασμός διαλέξεων από ειδικούς και συζήτηση σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών (69.2%), Συζήτηση προβλημάτων που θέτουν οι

εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (69.2%), Συνεργασία εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες και ανταλλαγή εμπειριών (46.2), Έρευνα δράσης (38.5). Ωστόσο, σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να προτιμούν και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών (53.8%) (Πίνακας 2).



Γράφημα 1. Θεματικές προτεινόμενες από τους Εκπαιδευτικούς για το Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Πίνακας 2. Μοντέλο επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

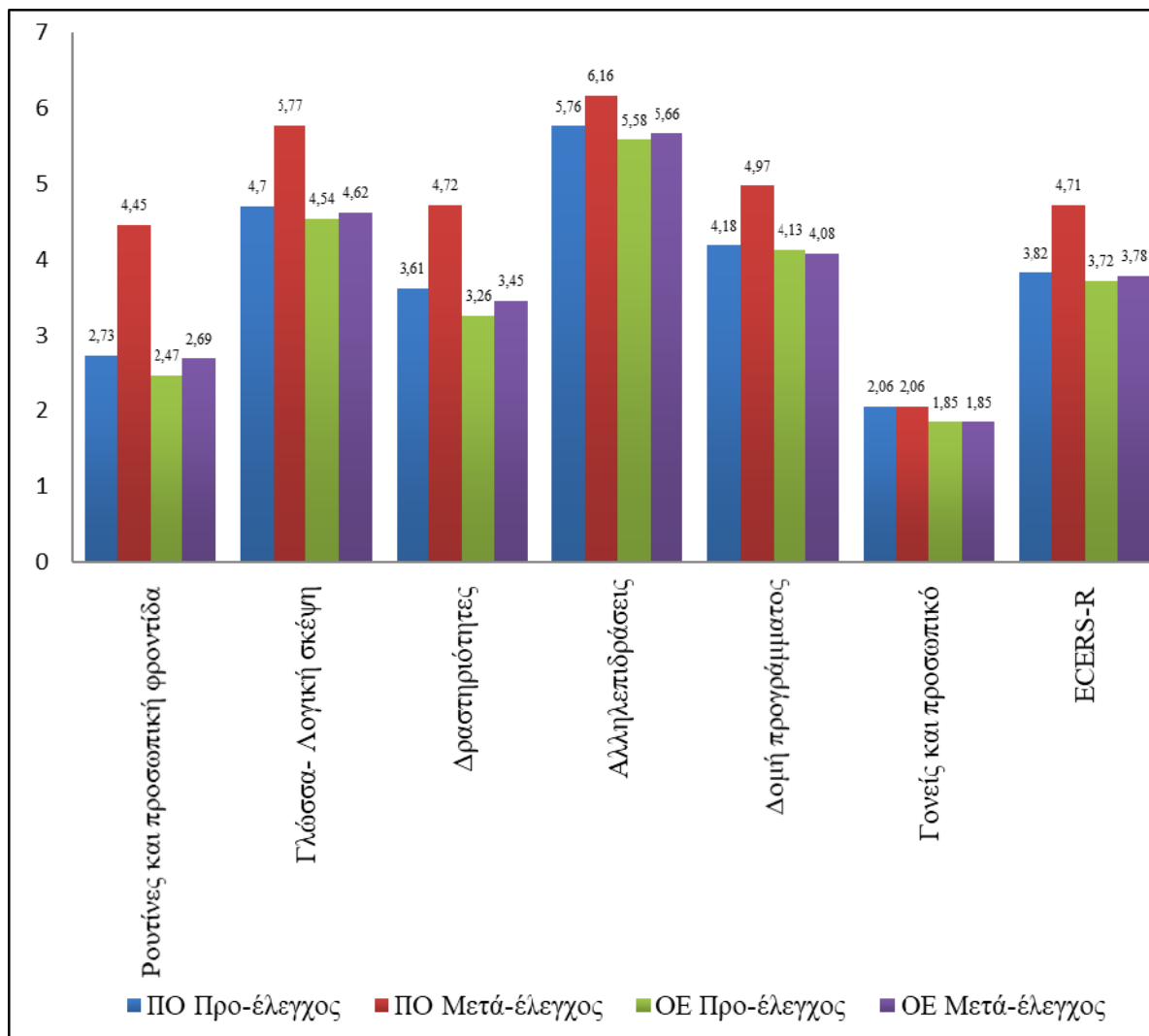
	N	%
Διαλέξεις από επιμορφωτές	1	3.8
Συζήτηση προβλημάτων σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη	18	69.2
Έρευνα Δράσης	10	38.5
Συνεργασία εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες και ανταλλαγή εμπειριών	12	46.2
Συνέδρια – ημερίδες	1	3.8
Δειγματικές διδασκαλίες	14	53.8
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	4	15.4
Διαλέξεις από ειδικούς και συζήτηση σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών	18	69.2
Σύνολο	78	300.0

Η αποτελεσματικότητα του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης στη βελτίωση της ποιότητας των νηπιαγωγείων της ΠΟ

Για να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα διενεργήσαμε διπλή μικτή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA Repeated Measures). Τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακες της ECERS-R προέκυψε μια σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου: ECERS-R ($F_{1,21}= 69.35, p=.000$), Χώρος και έπιπλα ($F_{1,21}= 31.99, p=.000$), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα ($F_{1,21}= 24.38, p=.000$), Γλώσσα- Λογική σκέψη ($F_{1,21}=17.18, p=.000$), Δραστηριότητες ($F_{1,21}= 15.68, p=.001$), Αλληλεπιδράσεις ($F_{1,21}= 6.34, p=.020$), Δομή του προγράμματος ($F_{1,21}=15.92, p=.001$). Η υποκλίμακα Γονείς και προσωπικό δεν παρουσίασε καμία μεταβολή μεταξύ του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου.

Ο συσχετισμένος έλεγχος t (Γράφημα 2), για τις βαθμολογίες του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου για την ΠΟ έδειξε σημαντική βελτίωση στη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες της ECERS-R: ECERS-R ($t=-9.58, df=10, p$ διπλής ουράς=.000), Χώρος και έπιπλα ($t=-6.5, df=10, p$ διπλής ουράς=.000), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα ($t=-8.104, df=10, p$ διπλής ουράς=.000), Γλώσσα- Λογική σκέψη ($t=-5.27, df=10, p$ διπλής ουράς=.000), Δραστηριότητες ($t=-5.34, df=10, p$ διπλής ουράς=.000), Αλληλεπιδράσεις ($t=-3.70, df=10, p$ διπλής ουράς=.004), Δομή του προγράμματος ($t=-5.64, df=10, p$ διπλής ουράς=.000). Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου για την ΟΕ: ECERS-R ($t=4.32.12, df=21, p$ διπλής ουράς=.670), Χώρος και έπιπλα ($t=-1.30, df=21, p$ διπλής ουράς=.207), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα ($t=.85, df=21, p$ διπλής ουράς=.402), Γλώσσα- Λογική σκέψη ($t=.92, df=21, p$ διπλής ουράς=.364), Δραστηριότητες ($t=1.57, df=21, p$ διπλής ουράς=.131), Αλληλεπιδράσεις ($t=1.29, df= p$ διπλής ουράς=.210), Δομή του προγράμματος ($t=.20, df=21, p$ διπλής ουράς=.840). Η υποκλίμακα Γονείς και προσωπικό δεν παρουσίασε καμία διαφοροποίηση μεταξύ προ-ελέγχου και μετά-ελέγχου για την ΠΟ και την ΟΕ.

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t (Πίνακας 3) έδειξε ότι οι ΜΟ της συνολικής κλίμακας και των υποκλιμάκων της ECERS-R για την ΠΟ και την ΟΕ, πριν την παρέμβαση, δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους: ECERS-R ($t=6.46, df=21, p$ διπλής ουράς=.52), Χώρος και έπιπλα ($t=-1.30, df=21, p$ διπλής ουράς=.207), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα ($t=.85, df=21, p$ διπλής ουράς=.402), Γλώσσα- Λογική σκέψη ($t=.92, df=21, p$ διπλής ουράς=.364), Δραστηριότητες ($t=1.57, df=21, p$ διπλής ουράς=.131), Αλληλεπιδράσεις ($t=1.29, df= p$ διπλής ουράς=.210), Δομή του προγράμματος ($t=.20, df=21, p$ διπλής ουράς=.840), Γονείς και Προσωπικό ($t=1.60, df=21, p$ διπλής ουράς=.123). Μετά την παρέμβαση, οι ΜΟ της συνολικής κλίμακας και των υποκλιμάκων της ECERS-R για τα νηπιαγωγεία της ΠΟ ήταν σημαντικά υψηλότεροι από αυτούς της ΟΕ: ECERS-R ($t= 3.90, df=21, p$ διπλής ουράς=.001), Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα ($t=4.20, df=21, p$ διπλής ουράς=.000), Γλώσσα- Λογική σκέψη ($t=4.72, df=21, p$ διπλής ουράς=.000), Δραστηριότητες ($t=3.82, df=21, p$ διπλής ουράς=.001), Αλληλεπιδράσεις ($t=3.05, df= p$ διπλής ουράς=.006), Δομή του προγράμματος ($t=3.63, df=21, p$ διπλής ουράς=.002). Μόνο οι ΜΟ στην υποκλίμακα Χώρος και έπιπλα ($t=1.67, df=21, p$ διπλής ουράς=.108) και Γονείς και Προσωπικό ($t=1.60, df=21, p$ διπλής ουράς=.123) δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά.



Γράφημα 2. Σύγκριση των προ-ελέγχων και των μετα-ελέγχων για τη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες της ECERS-R της ΠΟ και της ΟΕ (συσχετισμένος έλεγχος τ)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της υφιστάμενης ποιότητας των νηπιαγωγείων με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω ενός συμμετοχικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου στα νηπιαγωγεία αποκαλύπτουν χαμηλή έως μέτρια ποιότητα, συνάδοντας με ευρήματα στην Ελλάδα και διεθνώς (Gregoriadis et al., 2016, Kingston, 2017, Μαυρίδου, 2013, Μπότσογλου, & Κακανά, 2015, Petrogiannis, 2010, Ρέντζου, 2011). Η υποκλίμακα Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα χαρακτηρίζεται από τη χαμηλότερη ποιότητα, ενώ, η υποκλίμακα Αλληλεπιδράσεις παρουσιάζει την υψηλότερη βαθμολογία. Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις πρώιμες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των νηπίων. Επιπλέον, φαίνεται πως στο ελληνικό νηπιαγωγείο πολλές φορές η επίβλεψη και η ασφάλεια των παιδιών μπορεί να πλήττει την αυτονομία και την αυτοδιάθεση τους. Επίσης, θέματα ατομικής υγιεινής αλλά και οι συνθήκες υγιεινής παρουσιάζουν προβλήματα. Οι σχέσεις

εκπαιδευτικών γονέων θα πρέπει να αναπτυχθούν, ενώ η πρόβλεψη για τις ανάγκες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Πίνακας 3. ΜΟ, Τυπικές αποκλίσεις και αποτελέσματα μη συσχετισμένου ελέγχου t των βαθμολογιών της ECERS-R στην ΠΟ και στην ΟΕ μετά το πέρας του προγράμματος

	Προ-έλεγχος		Μετά-έλεγχος						
	ΠΟ	ΟΕ			ΠΟ	ΟΕ			
	Μ Ο(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	t(21)	p	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	t(21)	p	
Χώρος και έπιπλα	3.70 (.912)	4.17 (.829)	-1.30	ns	4.88(1.074)	4.21(.827)	1.67	ns	
Ρουτίνες και προσωπική φροντίδα	2.73 (.800)	2.47 (.662)	.85	ns	4.45(1.050)	2.69 (.958)	4.20	.000	
Γλώσσα- Λογική σκέψη	4.70 (.269)	4.54 (.520)	.92	ns	5.77 (.564)	4.62 (.598)	4.72	.000	
Δραστηριότητες	3.61 (.513)	3.26 (.554)	1.57	ns	4.72 (.980)	3.45(.600)	3.82	.001	
Αλληλεπιδράσεις	5.76 (.307)	5.58 (.356)	1.29	ns	6.16 (.377)	5.66 (.492)	2.69	.013	
Δομή του προγράμματος	4.18 (.544)	4.13 (.459)	.20	ns	4.97 (.783)	4.08 (.321)	3.63	.002	
Γονείς και προσωπικό	2.06 (.361)	1.85 (.233)	1.60	ns	2.06 (.361)	1.85 (.233)	1.60	ns	
ECERS-R	3.82 (.393)	3.72 (.379)	.64	ns	4.71 (.627)	3.78 (.365)	3.90	.001	

Σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται μία ταλάντευση μεταξύ της ανάγκης των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν έναν νέο ενεργητικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (συνεργατικές μέθοδοι, αξιοποίηση της εμπειρίας τους, σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή πρακτική), και της αναζήτησης έτοιμων λύσεων (δειγματικές διδασκαλίες) και της ασφάλειας της πεπατημένης.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στη βελτίωση της ποιότητας, παρατηρήθηκε ότι η ποιότητα στα νηπιαγωγεία της ΠΟ βελτιώθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε αντίθεση με την ποιότητα των νηπιαγωγείων της ΟΕ. Οι βελτιώσεις αντικατόπτριζαν το ίδιο το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και το περιεχόμενο του. Μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασαν οι υποκλίμακες που έχουν έντονη εστίαση στους πόρους, όπως π.χ. Χώρος & Έπιπλα, Ρουτίνες Προσωπικής Φροντίδας, Δραστηριότητες, ενώ, υποκλίμακες που δίνουν έμφαση στην εργασία σε δεξιότητες υψηλότερης τάξης, όπως π.χ. Αλληλεπιδράσεις και Δομή του προγράμματος, μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αλλάξουν.

Το πρόγραμμα φαίνεται πως κατάφερε να επιτύχει τους στόχους του, κυρίως επειδή εστίαζε τόσο στην ικανοποίηση των αναγκών των/του συμμετεχουσών/οντα, όσο και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων απαιτήσεων των συγκεκριμένων σχολείων (Sheridan, et al., 2009). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό του προγράμματος και αυτό φαίνεται πως ενίσχυσε τη δέσμευσή τους και αύξησε τα κίνητρα τους για μάθηση (Hunzicker, 2011). Ακόμη, στηρίχθηκε στις αρχές των κοινοτήτων μάθησης /πρακτικής, επιτρέποντας στις/ον συμμετέχουσες/ντα να εμπλακούν σε

αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με τους/ις εισηγητές/ιες, να μοιραστούν προβλήματα, εμπειρίες και απόψεις, να δεχθούν ανατροφοδότηση και να συνεργαστούν για να βρουν λύσεις (Darling-Hammond, et al., 2017, Lieberman, & Pointer-Mace, 2008).

Τα ευρήματα μας μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abreu-Lima, I., Leal, T., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 399–420.
- Bonetti, S., & Brown, K. (2018). *Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence*. London: Education Policy Institute. Ανακτήθηκε 23/1/2019 από: https://dera.ioe.ac.uk/32065/1/Early-years-structural-quality-review_EPI.pdf
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112 (3), 579–620.
- Cassidy, D., Hestenes, L., Hansen, J., Hedge, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 16 (4), 505-520.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Ανακτήθηκε από: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Deynoot-Schaub, M.J.G. & Riksen-Walraven, J.M.. (2005). Childcare under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *The Journal of Genetic Psychology*, 66 (3), 280-296.
- Gibbons, L. & Cobb, P. (2017). Focusing on Teacher Learning Opportunities to Identify Potentially Productive Coaching Activities. *Journal of Teacher Education*. Ανακτήθηκε 20/5/2018 από: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487117702579>
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (1), 134-148.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2017). Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2017.1289192. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1289192>
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V. & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: the need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1142-1151.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Harms T., Clifford M.R., Cryer D. (2013) *Κλίμακα αξιολόγησης περιβάλλοντος για την προσχολική εκπαίδευση*. (μτφ & επιστ. επιμ. Κ. Μπότσογλου & Δ.-Μ. Κακανά) Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφων Κυριακίδη ΑΕ.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education* 31 (2), 235–50.
- Kingston, J.D. (2017). A Mixed Methods Study: Evaluating the Impact of a Bespoke Professional Development Based on an Analysis of Existing Quality in One Local Authority. Thesis. University College London. Ανακτήθηκε από: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1551541/6/Final%20amended%20thesis%20Denise%20Kingston.pdf>
- Korjenevitch, M., & Dunifon, R. (2010). *Child care center quality and child development*. New York: Cornell University. Ανακτήθηκε από http://www.human.cornell.edu/pam/outreach/parenting/research/upload/Child-20Care-20Center-20Quality-20-20Development-20Brief_FINAL.pdf.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher Learning: The Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Μάντζιου, Σ., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 2, 101-128.
- Μαυρίδου, Ε. Β. (2013). Αξιολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος στην Προσχολική Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133812/files/GRI-2014-11858.pdf>
- Μπότσογλου, Κ. & Κακανά, Δ.Μ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με την χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 4-14.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2017 (1). Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.4073/csr.2017.1>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project. Curriculum quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). (Technical report FP7-SSH-2013-2)*. European Commission. Ανακτήθηκε 17-3-2018 από: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- Moiduddin, E., Aikens, N., Tarullo, L., West, J., & Xue, Y. (2012). *Child outcomes and classroom quality in FACES 2009. OPRE Report 2012-37a*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Ανακτήθηκε 23-9-2016 από: http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/faces_2009.pdf
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας σε Προσχολικά Κέντρα. Μια Προσέγγιση από τη Μεριά του Ερευνητή, των Παιδαγωγών και των Γονέων*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25197>

- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centers Quality, Caregivers Behavior and Children's Development. *International Journal of Early Years Education*, 10 (2), 138-146.
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood care and education in Greece: Some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 131-139.
- Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C. A. & Knoche L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Slot, P. (2018). "Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review", OECD Education Working Papers, No. 176, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε 13-12-2019 από: https://www.researchgate.net/publication/326624846_Structural_characteristics_and_process_quality_in_early_childhood_education_and_care
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε από: <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124. doi: 10.1177/1476718X10387900
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E., Treviño, E., Barata, M.C., Weiland, C., Gomez, C.J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M.C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51, 309-22.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice. A brief introduction. Ανακτήθηκε από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Communities-of-Practice%3A-A-Brief-Introduction-Wenger/a93df11e3ae4a54850b1c0ec0a2455059457e31f>



Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Υλικό: Για Ποιο Νηπιαγωγείο;

Ιωάννα Ιμέρ, Νηπιαγωγός, ioannaimer55@yahoo.com

Μαρία Μπιρμπίλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε,
mmpirmpi@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών αποτελεί μια από τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας. Τα εκπαιδευτικά υλικά μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά υποστηρικτικά ή/και διαμεσολαβητικά εργαλεία για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας πολλά από αυτά αναρτώνται ή αναζητούνται σε έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων και μέσων που διαχειρίζονται εκπαιδευτικοί. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ, στόχο της είχε να ερευνήσει την ποιότητα και το είδος του υλικού που υπάρχει διαθέσιμο σε Ελληνικές ιστοσελίδες – blogs που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς και να εξετάσει αν το υλικό αυτό είναι σύμφωνο με τις παιδαγωγικές αρχές που ορίζονται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα όπου η συλλογή των δεδομένων έγινε από δείγμα δεκατριών ιστοσελίδων τις οποίες στη συνέχεια οι ερευνήτριες επεξεργάστηκαν με θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις ιστοσελίδες του δείγματος διατίθεται μια μεγάλη ποικιλία υλικών η οποία, όπως υποστηρίζεται από τους δημιουργούς των ιστοσελίδων, εξυπηρετεί εύρος στόχων. Ωστόσο στη πλειονότητα του, το υλικό που προσφέρεται, καθώς και οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές, όταν αξιολογούνται με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και τις αρχές του επίσημου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο κρίνονται ακατάλληλα. Συγκεκριμένα, κυριαρχούν οι κλειστού τύπου εργασίες και απουσιάζουν δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Φαίνεται επίσης να προωθούνται η κατευθυνόμενη διδασκαλία, τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα και η ατομική, παθητική μάθηση. Στο άρθρο αυτό συζητούνται πιθανοί λόγοι για τους οποίους εμφανίζεται η συγκεκριμένη εικόνα και τονίζεται η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη σε ζητήματα που αφορούν στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτικό υλικό, Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, Παιδαγωγικές αρχές, Πρόγραμμα σπουδών.

Online Educational Material: For Which Kindergarten?

ABSTRACT

The selection of appropriate educational materials in kindergarten is considered a pedagogical practice. Educational materials can be important supportive and/or mediating tools for teaching and learning in preschool education. In the time of digital technology many of these tools can be found in a constantly increasing number of online social networks and media managed by teachers. The study presented here, aimed to explore the quality and the types of materials available in Greek websites-blogs for kindergarten teachers and examine whether these materials are in accordance with the pedagogical principles that are set out in the current, official early childhood curriculum. It is qualitative study in which data were collected from a sample of thirteen websites and were thematically analysed. The results showed that a wide variety of materials, serving a wide range of targets, are available on the websites of the sample. However, most of the materials that are offered and the suggested teaching practices, when evaluated based on contemporary pedagogical practices and the principles of the national curriculum, are considered inappropriate. More specifically, closed-ended worksheets are predominant and there is an absence of activities that have meaning for children. The materials offered also seem to promote teacher-centered practices, the teaching of discrete

subjects and individual, passive learning. This article discusses possible reasons behind this picture and emphasizes the need for professional development regarding issues related to the selection of educational materials.

KEY WORDS: Educational material; Online social networks; Pedagogical principles; Curriculum.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία ήταν ανέκαθεν σημαντικός (βλ. Froebel, Montessori κ.ά.) και έρευνες επισημαίνουν ότι υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά υλικά μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και τα αποτελέσματά της (Allan & Leifer, 2017; Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016). Ωστόσο, καθοριστικής σημασίας είναι τα κριτήρια επιλογής τους από τους εκπαιδευτικούς και οι τρόποι με τους οποίους αξιοποιούνται στην τάξη (Kentucky Department of Education, 2011).

Η αυξανόμενη διαθεσιμότητα εύκολα προσβάσιμων πόρων εκπαίδευσης που χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή έχει φέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στα είδη των εκπαιδευτικών υλικών όσο και στη θέση τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Allan & Leifer, 2017). Τέτοιους πόρους αποτελούν και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα οποία σήμερα καταγράφονται ως το πιο διαδεδομένο μέσο για την εύρεση εκπαιδευτικών υλικών και για την αναζήτηση πρακτικών και στρατηγικών διδασκαλίας (Kelly, 2015).

Καθώς οι διαθέσιμες πηγές εκπαιδευτικού υλικού αυξάνονται εγείρονται προβληματισμοί τόσο για την ποιότητα των υλικών που προσφέρονται όσο και για τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών να επιλέγουν με κριτική ματιά υλικά που μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μια «πολυδιάστατη σχέση» που αφορά εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και η οποία δεν έχει ερευνηθεί ακόμα επαρκώς, ιδιαίτερα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σκουμιός & Σκουμπουρδή, 2018; Wu & Chen, 2008). Περιορισμένα είναι και τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει διαδικτυακά και παρέχεται στους μαθητές μέσα από τις επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Κοινό στοιχείο των ερευνών πάνω στο θέμα αυτό είναι η αναφορά τους στην πληθώρα των διαδικτυακών υλικών και τις διαβαθμίσεις στην ποιότητα τους ως εμπόδιο στην επιλογή κατάλληλου – αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού (Recker, Dorward, & Nelson, 2004; Wu & Chen, 2008).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία και προσωπικές παρατηρήσεις σε ελληνικά νηπιαγωγεία προέκυψε το ενδιαφέρον, να πραγματοποιηθεί έρευνα, η οποία είχε στόχο να διερευνήσει την ποιότητα και το είδος του υλικού που υπάρχει διαθέσιμο σε Ελληνικές ιστοσελίδες- blogs που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς. Τα κριτήρια αξιολόγησης του προτεινόμενου υλικού αποτέλεσαν παιδαγωγικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με το σκεπτικό ότι το συγκεκριμένο κείμενο ορίζει το πλαίσιο των επιλογών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Ελληνικά νηπιαγωγεία.

Η σημασία του εκπαιδευτικού υλικού

Ένα πρόγραμμα σπουδών από μόνο του δεν αρκεί για να εξασφαλίσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης που παρέχεται σε μια τάξη (Allan & Leifer, 2017). Τα εκπαιδευτικά υλικά αποτελούν σημαντικά υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά εργαλεία για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Okune, Gudo & Odongo, 2016; Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018). Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα εκπαιδευτικά υλικά για να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν ή να εξασκήσουν μια νέα δεξιότητα, να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, να τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών σε ένα θέμα κ.ά. (Kentucky Department of Education, 2011). Βιβλία, φύλλα εργασίας, λογισμικά, οπτικο-ακουστικό

υλικό και διάφορα αντικείμενα (διδασκτικό/παιδαγωγικό υλικό) αποτελούν μερικά από τα υλικά που ορίζονται ως εκπαιδευτικά.

Κυρίαρχο και καθοριστικό ρόλο για την επιλογή και τη χρήση των εκπαιδευτικών υλικών έχει ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης. Ανάλογα με τη στάση τους προς το εκπαιδευτικό υλικό, η βιβλιογραφία τους διακρίνει σε εκπαιδευτικούς που τολμούν να προσαρμόσουν τα υλικά που τους παρέχονται στους μαθητές και τις ανάγκες τους, σε εκπαιδευτικούς που υιοθετούν τα υλικά που τους δίνονται ως έχουν και σε εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν τα υλικά κυρίως με στόχο τη διατήρησης της προσοχής των μαθητών (Mollica, 1979· Okune et al., 2016).

Ως τώρα υπάρχουν λίγα εμπειρικά στοιχεία που να αναδεικνύουν τους λόγους επιλογής και τους τρόπους χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού, από τους εκπαιδευτικούς στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Σχετικές έρευνες δείχνουν πως γίνεται συχνή χρήση βιβλίων εμπορίου με έτοιμο υλικό, ενώ κυρίαρχο ρόλο μοιάζει να έχουν τα φύλλα εργασίας και οι 'χρωμοσελίδες' (Κακανά, 2011· Ρεκαλίδου, 2016). Όσον αφορά στα φύλλα εργασίας καταγράφεται αυξημένη χρήση των κλειστού τύπου φύλλων εργασίας και εκφράζονται ανησυχίες, από ερευνητές, για το ρόλο που παίζουν στο παιδαγωγικό πρόγραμμα (Birbili, 2017).

Το εκπαιδευτικό υλικό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι μέλη μιας μεγαλύτερης κοινότητας, και να βρουν υποστήριξη στο έργο τους μέσω του διαδικτύου. Τα διαδικτυακά κοινωνικά μέσα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολλές δυνατότητες και ποικιλία ευκαιριών που για διάφορους λόγους δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν με άλλους τρόπους (Hall, 2013). Για παράδειγμα, αποτελούν ένα εύκολο, προσβάσιμο και εναλλακτικό μέσο βελτίωσης που δεν απαιτεί χρήματα ή χρόνο όπως άλλες διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, (βλ. σεμινάρια, μεταπτυχιακά προγράμματα, επιμορφώσεις κ.α.) (Hall, 2013). Επίσης, με τη συμμετοχή τους σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ή αναζητούν υλικό για θέματα ή δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν. Η 'ταχύτητα' με την οποία λειτουργούν τα μέσα αυτά και η άμεση διαθεσιμότητα τους επιτρέπει στον εκπαιδευτικό που το επιθυμεί να 'ανεβάζει' ή να 'κατεβάζει' ιδέες και πρακτικές σε καθημερινή βάση και σε ποσότητα της επιλογής του. Η 'δεξαμενή' που δημιουργείται δημιουργεί ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να κοινωνικοποιήσει ένα εκπαιδευτικό σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο παιδαγωγικής πρακτικής (Hall, 2013· Kelly, 2015).

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψουμε την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει σε ιστοσελίδες-blogs που διαχειρίζονται αλλά και χρησιμοποιούν Έλληνες εκπαιδευτικοί και να εξετάσουμε αν το υλικό αυτό είναι σύμφωνο ή όχι με τις παιδαγωγικές αρχές που υποστηρίζονται από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Οι ερωτήσεις που καθοδήγησαν την ερευνητική διαδικασία ήταν:

- Τι είδους υλικό προωθείται μέσα από ιστοσελίδες-blogs για εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας;
- Ποιες παιδαγωγικές αρχές φαίνεται να προωθούνται μέσα από το υλικό και τις πρακτικές που προτείνουν οι δημιουργοί των ιστοσελίδων;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε κατάλληλη, διότι το υπό μελέτη φαινόμενο, όπως αναφέρεται παραπάνω, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και έτσι μας δίνεται η δυνατότητα να ακολουθήσουμε μια επαγωγική, αναδυόμενη

διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας του, μέσα στο πλαίσιο στο οποίο εντοπίζεται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δεκατρείς διαδικτυακές Ιστοσελίδες-Blogs, που προωθούν 'πρόσθετο' εκπαιδευτικό υλικό για την προσχολική εκπαίδευση (υλικό που δεν αποτελεί μέρος προτεινόμενου από το κράτος διδακτικού πακέτου). Αναζητήσαμε υλικό που εκτυπώνεται και δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στα παιδιά (φύλλα εργασίας ανοιχτού και κλειστού τύπου, 'ζωγραφοσελίδες', εικονόλεξα, 'καρτέλες' κ.ά.). Η απόφαση αυτή βασίστηκε σε προσωπικές παρατηρήσεις και σε δεδομένα ερευνών που αναφέρονται παραπάνω, για τη συχνή χρήση 'έτοιμου', έντυπου υλικού στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Για την επιλογή των ιστοσελίδων, λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες δεοντολογίας, επιλέξαμε ιστοσελίδες που προσφέρουν ελεύθερη πρόσβαση κι όχι πρόσβαση με χρέωση ή με εγγραφή. Επιπλέον, αναζητήσαμε ιστοσελίδες με μεγάλο αριθμό επισκέψεων και επιλέξαμε αυτές με τις περισσότερες επισκέψεις, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι πρόκειται για 'ένδειξη' που απαιτεί προσεκτική χρήση (National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities - NESH, 2014). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είναι φορείς επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, επιλέχθηκαν οι ιστοσελίδες που επιτρέπουν την παραγωγή σχολίων από τους χρήστες, με στόχο να αποκτήσουμε εικόνα του αντίκτυπου των συγκριμένων ιστοσελίδων και του προτεινόμενου υλικού στους χρήστες τους. Με βάση τα κριτήρια αυτά κατανεμήθηκε το τελικό δείγμα όπου χαρακτηρίζεται από ομοιογενή και κοινά χαρακτηριστικά (Patton, 2012 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας στην ηθική δεοντολογία που αφορά την έρευνα στο διαδίκτυο. Η παρούσα έρευνα αφορά ιστοσελίδες-blogs, στα οποία μέσα το κύριο ερώτημα που τίθενται είναι αν τα όσα αναρτά το άτομο είναι δημόσια ή προσωπικά δεδομένα (Τραϊανου, 2014, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Υπάρχουν πολλές αποψεις στην ερευνητική κοινότητα όσον αφορά το ζήτημα των δημόσιων και προσωπικών δεδομένων (Townsend & Wallace, χ.χ.). Για παράδειγμα κάποιιο βλέπουν τα προσωπικά blog ως δημόσιους χώρους, ενώ άλλοι θεωρούν ότι είναι δημόσια- διαθέσιμα, αλλά με ιδιωτικό περιεχόμενο (NESH, 2014). Ένα άλλο κριτήριο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι αν αυτά τα φόρουμ ζητούν - απαιτούν πρόσβαση ή όχι (NESH, 2014). Το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε αφορά ιστοσελίδες-blogs, που δεν ζητούν πρόσβαση, ώστε να έρθεις σε επαφή με το περιεχόμενο και επιπλέον σου δίνεται η δυνατότητα από τους ιδιοκτήτες, να κάνεις δωρεάν λήψη και χρήση του υλικού που προωθείται. Επομένως, σύμφωνα με αυτό το κριτήριο μπορούμε να θεωρήσουμε αυτά τα φόρουμ ως δημόσια. Ωστόσο, επειδή αναφερόμαστε σε κοινωνικά μέσα, στα οποία προσφέρονται προσωπικές και ευαίσθητες πληροφορίες, οφείλουμε να προστατέψουμε τα προσωπικά δεδομένα και το απόρρητο για την σωστή επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων (NESH, 2014). Για αυτό το λόγο, δόθηκαν ψευδώνυμα στις ονομασίες των ιστοσελίδων και αφαιρέθηκε η πηγή από το υλικό προς χρήση, που παρουσιάζεται στα αποτελέσματα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με συστηματική μελέτη και καταγραφή των περιεχομένων των επιλεγμένων ιστοσελίδων. Καθ' όλη τη διάρκεια διατηρήθηκαν σημειώσεις και αποθηκεύτηκε υλικό με στόχο την ανάλυση του. Καταγράφηκαν οι κατηγορίες και τα είδη του υλικού, δραστηριότητες και οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια μέθοδο για τον προσδιορισμό, την ανάλυση και την αναφορά πρότυπων θεμάτων εντός των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006). Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε αν τα δεδομένα σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και ξεκίνησε η αναζήτηση των θεμάτων που μπορούν να προκύψουν. Αρχικά περιγράφηκαν τα δεδομένα που υπάρχουν στις ιστοσελίδες, δηλαδή θελήσαμε να δούμε τι υλικό υπάρχει στις ιστοσελίδες. Στη συνέχεια στόχος ήταν να ερμηνευτεί το υλικό με βάση συγκεκριμένες θέσεις

και επιστημολογικές παραδοχές (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σε αυτό το μέρος της ανάλυσης, τα δεδομένα προσεγγίζονται με λανθάνουσα προσέγγιση και τα θέματα αντικατοπτρίζουν έννοιες και νοήματα. Καταγράφηκαν τρεις θεματικοί άξονες, οι οποίοι δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις βασικές αρχές που ορίζονται στο πρόγραμμα σπουδών για το ελληνικό νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές του Διαθεματικού προγράμματος αναφέρονται στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, στο ρόλο της γλώσσας αλλά και του παιχνιδιού, στην στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας, στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών και στην αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Επίσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενιαιοποίηση της γνώσης και της διαθεματικότητας, αλλά και στην καλλιέργεια στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Έπειτα από επανεξέταση και συγχωνεύσεις καταλήξαμε στους τρεις παρακάτω θεματικούς άξονες: 1) Μάθηση με νόημα για τα παιδιά, 2) ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, 3) ανοικτό υλικό και δράσεις που προάγουν την κριτική σκέψη. Σε αυτό το μέρος ανάλυσης, απαντάμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στις παιδαγωγικές αρχές που φαίνεται να υποστηρίζονται μέσα από το υλικό που προωθείται στις ιστοσελίδες.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Είδος υλικού

Από την καταγραφή των δεδομένων εντοπίστηκαν διάφορα είδη υλικών που τα διαχωρίσαμε ανάλογα με τη χρήση τους. Αρχικά, καταγράφηκε το εποπτικό υλικό, δηλαδή τα εικονόλεξα και οι πίνακες αναφοράς. Όπως φάνηκε τα συγκεκριμένα υλικά φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με πληροφορίες. Τα παιδιά δεν έχουν κάποια συμμετοχή στη δημιουργία αυτού του υλικού, ούτε βρέθηκαν δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν τα παιδιά να βρουν μόνα τους πληροφορίες, παρά μονό σε ορισμένα σχέδια εργασίας. Το εποπτικό υλικό είναι έτοιμο και προτείνεται κυρίως ως πρώτη επαφή για την ενασχόληση με ένα θέμα. Στη συνέχεια, εστίασαμε τη προσοχή μας στο υλικό που προτείνεται για συμπλήρωση από τα παιδιά και σε αυτό συγκαταλέγονται τα φύλλα εργασίας, ανοικτού και κλειστού τύπου, οι κατασκευές και οι ζωγραφοσελίδες.

Ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι προωθείται στις ιστοσελίδες το ίδιο υλικό για πολλαπλές και διαφορετικές χρήσεις και το μόνο που βρέθηκε να τροποποιείται είναι η θεματική ενότητα. Επίσης, βρέθηκε ότι το υλικό επαναλαμβάνεται μεταξύ των ιστοσελίδων. Οι διαχειριστές είτε δανείζονται από άλλες ιστοσελίδες υλικό, είτε σχεδιάζουν το ίδιο υλικό. Τέλος εκτός από εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται για χρήση στην τάξη, με ή από τα παιδιά, προωθούνται άρθρα, βιβλία, σύνδεσμοι και έγγραφα για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και για γονείς.

Αξιοποιώντας το φωτογραφικό υλικό από υλοποιημένες κυρίως δράσεις, αναλύσαμε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται από τους εκπαιδευτικούς οι θεματικές ενότητες, η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας προσεγγίσεις που αναγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο.

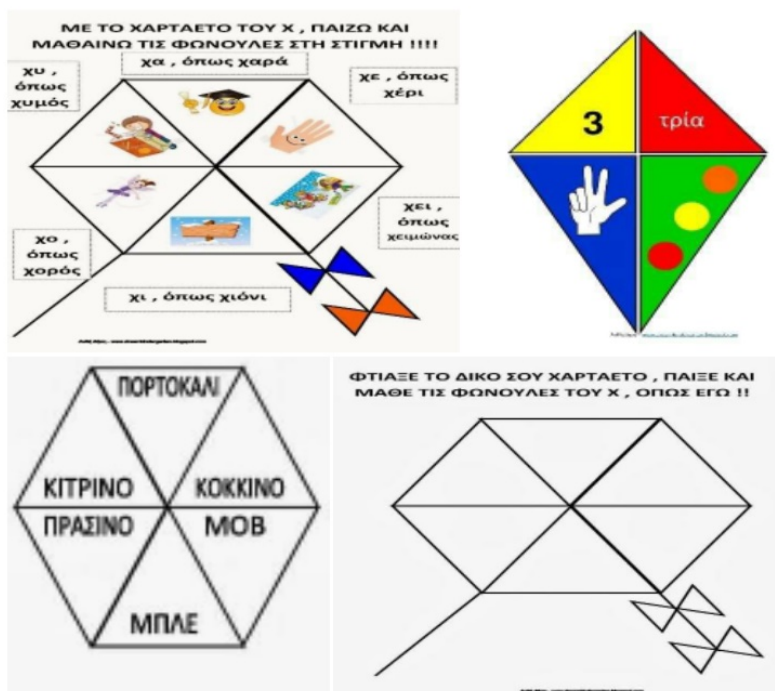
Ποιότητα υλικού

Όπως αναφέρουμε νωρίτερα, εκτός από την καταγραφή του είδους του υλικού που προτείνονται/προωθούνται στις ιστοσελίδες, εξετάσαμε την ποιότητα του σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές αρχές που ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ. Ένας από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο είναι να προάγεται η μάθηση με νόημα για τα παιδιά, να λαμβάνονται δηλαδή υποψη τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους και να συμβάλλουν και τα ίδια στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Από

την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει πλήθος θεματικών ενοτήτων (50 σε αριθμό) οι οποίες προτείνονται προς τους χρήστες των ιστοσελίδων χωρίς καμία επεξήγηση για το πώς τα θέματα αυτά μπορεί να συνδέονται, ή να πηγάζουν ή να αναδυθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τις εμπειρίες των παιδιών. Η απουσία διευκρινίσεων για τους λόγους που προτείνονται τα θέματα σε συνδυασμό με την απουσία επεξηγήσεων για το λόγο και τη σειρά με την οποία προτείνονται οι σχετικές δραστηριότητες δημιουργεί την εικόνα ότι το προτεινόμενο υλικό δεν συνδέεται με λογικές ή/και κοινές έννοιες. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί η πρόταση προς τους αναγνώστες της ιστοσελίδας να μιλήσουν στα παιδιά για τα φρούτα και τα λαχανικά και ταυτόχρονα να τα συνδυάσουν με τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Η δραστηριότητα που προτείνεται είναι ο χρωματισμός του ουράνιου τόξου και η επικόλληση των φρούτων και των λαχανικών στο αντίστοιχο χρώμα.



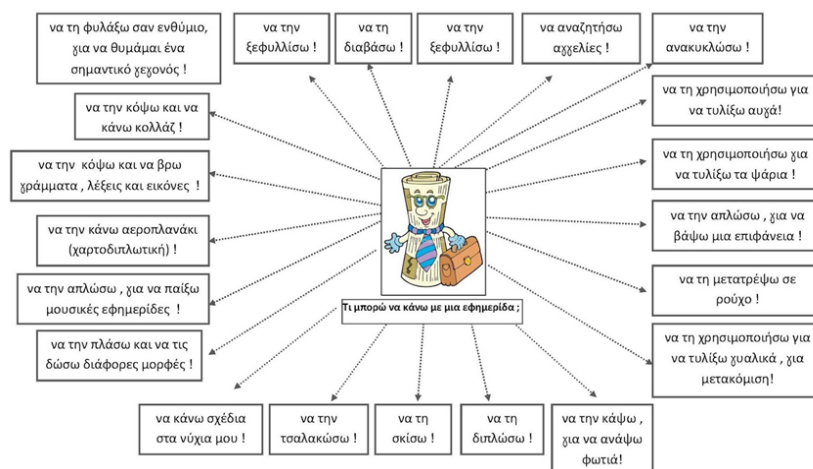
Εικόνα 1. Πρόταση δραστηριότητας με θέμα τη διατροφή



Εικόνα 2. Προτεινόμενα φύλλα εργασίας για την επεξεργασία του θέματος Χαρταετός.

Στις ιστοσελίδες του δείγματος παρατηρήθηκε επίσης, ότι η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας προσεγγίζονται διαφορετικά από τον τρόπο που ορίζονται επιστημονικά. Συγκεκριμένα οι μαθησιακές περιοχές φαίνεται να προσεγγίζονται ως διακριτά αντικείμενα και χωρίς συνδέσεις που έχουν νόημα για το θέμα που προτείνεται προς επεξεργασία με τα παιδιά. Τα δε σχέδια εργασίας παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα, προ-αποφασισμένα βήματα τα οποία δεν μοιάζει να προκύπτουν από την ενεργή συμμετοχή ή τη σύνδεση του θέματος με τα βιώματα των παιδιών μιας συγκεκριμένης τάξης. Με άλλα λόγια, τα θέματα χωρίζονται σε διακριτές μαθησιακές περιοχές και το υλικό προωθείται με βάση αυτές. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί η πρόταση που παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.

Το υλικό που προωθείται στις ιστοσελίδες του δείγματος αξιολογήθηκε επίσης για τα μηνύματα που δίνει στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ενεργή ή μη δράση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εικόνα 3 παρουσιάζεται ένα «έτοιμο, συμπληρωμένο» ιστόγραμμα, για το θέμα «τι μπορώ να κάνω με μια εφημερίδα», μια διαδικασία που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι σημαντικό να προκύπτει από τις ιδέες, τις εμπειρίες και τα ερωτήματα των παιδιών. Παρόλο που στα σχέδια εργασίας, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του πιθανές διαστάσεις που μπορεί να πάρει η επεξεργασία ενός θέματος, ένα 'ιστόγραμμα' με 'όλες' τις 'πιθανές' απαντήσεις-ιδέες των παιδιών μπορεί να δώσει το μήνυμα, για παράδειγμα, σε νέους εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας ότι υπάρχουν 'δεδομένες' απαντήσεις-ιδέες που πρέπει να αναζητήσουν-εκμαιεύσουν από τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη πρόταση (εφημερίδα) ο ρόλος των παιδιών – όπως φάνηκε από τις προτάσεις του δημιουργού της ιστοσελίδας – περιοριζόταν στη συμπλήρωση σχετικών φύλλων εργασίας.



Εικόνα 3. Πρόταση «συμπληρωμένου» ιστογράμματος για την αξιοποίηση του θέματος εφημερίδα.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει επίσης, πως υπάρχουν αντιφάσεις στον ορισμό της συνεργατικής μάθησης. Το φωτογραφικό υλικό που παρέχεται στις ιστοσελίδες μας έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούμε κατά πόσο οι δράσεις που προτείνονται και πραγματοποιούνται είναι όντως ομαδικές-συνεργατικές ή ατομικές. Παρατηρήθηκε λοιπόν, ότι απουσιάζει η συνεργασία και η αλληλεπίδραση και ότι στην ουσία οι ατομικές εργασίες φαίνεται πως προστίθενται όλες σε μια τελική που ονομάζεται 'ομαδική'. Η εικόνα αυτή γίνεται πιο έντονη αν 'προσθέσουμε' και το εύρημα ότι για κάθε θέμα προτείνονται μια σειρά κλειστών φύλλων εργασίας, μέσα από τα οποία ενθαρρύνεται η ατομική 'μάθηση': Ζητείται από τα παιδιά ή μια, 'σωστή' απάντηση που πρέπει να δώσουν 'μόνα τους'.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων επικεντρώθηκε στην αναζήτηση ανοικτού υλικού και δράσεων που προάγουν τη κριτική σκέψη. Παρατηρήθηκε ότι το υλικό που προωθείται στη πλειονότητα του δίνει έμφαση σε αποσπασματικές γνώσεις και πληροφορίες και στερεί από τα παιδιά ευκαιρίες για προσωπική έκφραση και πειραματισμό. Συγκεκριμένα προτείνονται υλικά που ‘στοχεύουν’ στο να μάθουν τα παιδιά, να γράφουν «σωστά» (π.χ. τα γράμματα), να αριθμούν, να απαριθμούν και να επιλύουν μαθηματικές πράξεις που δεν είναι ενταγμένες σε πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά.



Εικόνα 4. Φύλλο για την «καλλιέργεια δεξιοτήτων»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ επιβεβαιώνει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν πόρους εκπαίδευσης, στους οποίους διατίθεται μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού. Με αφορμή τις ιστοσελίδες του δείγματος διαπιστώνουμε επίσης ότι πρόκειται για μέσο που δίνει στους εκπαιδευτικούς-δημιουργούς τη δυνατότητα να εκφράσουν τις επαγγελματικές επιλογές τους και να προωθήσουν την προσωπική δουλειά τους (Allan & Leifer, 2017).

Η ελεύθερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να βρει κάποιος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εγείρει, όπως είναι αναμενόμενο, ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα του υλικού αυτού και κατ' επέκταση την ποιότητα της μάθησης στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά μέσα από τη χρήση του. Στις ιστοσελίδες του δείγματος απουσιάζουν προτάσεις για εκπαιδευτικά υλικά που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για ανάλυση, σύνθεση και έκφραση ιδεών ή μάθηση που να συνδέεται με την καθημερινή ζωή τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006 · Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Το γεγονός ότι το υλικό και οι στρατηγικές διδασκαλίας που προωθούνται, δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τα παιδιά έρχεται σε αντίθεση τόσο με τις οδηγίες του ΔΕΠΠΣ, όσο και με τις αρχές που διέπουν την επιλογή εκπαιδευτικών μέσων και υλικών στην προσχολική εκπαίδευση (Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016). Παράλληλα, οι τυποποιημένες 'ιδέες' που εντοπίζονται (και επαναλαμβάνονται από ιστοσελίδα σε ιστοσελίδα ή από θεματική σε θεματική) παραπέμπουν σε μια αντίληψη του/της εκπαιδευτικού ως απλός/η 'καταναλωτής/τρια' 'έτοιμου' υλικού και εγείρουν προβληματισμούς για τον κίνδυνο ανάπτυξης μιας στάσης 'συνήθειας' κατά την οποία οι διδακτικοί στόχοι του εκπαιδευτικού παρακάμπτουν τις ανάγκες και τη μοναδικότητα κάθε ομάδας-τάξης (Καμπέζα, 2016).

Η ποικιλία του εκπαιδευτικού υλικού που διατίθεται δωρεάν και η ευκολία πρόσβασης του στο διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν δυο σημαντικά πλεονεκτήματα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πλαισίων. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Allan & Leifer (2017) διευκολύνεται η διαδικασία της διαφοροποίησης της μάθησης. Ταυτόχρονα όμως, ο 'όγκος' των διαθέσιμων επιλογών και του υλικού που παρέχεται μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση σε εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να βρουν ποιοτικούς πόρους (Kelly, 2015). Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη υποστήριξης σε θέματα που αφορούν την επιλογή και τη διαχείριση εκπαιδευτικών μέσων και υλικών. Η Casey (2016 στο Σκουμιάς & Σκουμπουρδή, 2018:25) διακρίνει δυο στόχους στη διαδικασία αυτή: «την ανάγκη ανάπτυξης αφενός αποτελεσματικών προσεγγίσεων αναζήτησης υλικών υψηλής ποιότητας και αφετέρου δεξιοτήτων αξιολόγησης δυνητικά κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών». Οι Allan και Leifer (2017) προσθέτουν έναν ακόμα στόχο: την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο θέμα της προσαρμογής των υλικών που επιλέγουν στο προφίλ των μαθητών της τάξης τους.

Παράλληλα, χρειάζεται να γίνει σαφές στους εκπαιδευτικούς από το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης ότι η κατάλληλη επιλογή και ο χειρισμός των εκπαιδευτικών μέσων από τον/την εκπαιδευτικό παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως επισημαίνουν οι Σφυρόερα και Τζεκάκη (2016) οι δυο αυτοί παράγοντες όχι μόνο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματική προσέγγιση και κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου από τους μαθητές αλλά και επηρεάζουν σημαντικά την εμπλοκή των παιδιών στη μάθηση τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allan, S., & Leifer, R. (2017). *How high- quality instructional materials can drive teacher growth*. Bill & Melinda Gates Foundation. Ανακτήθηκε 21/8/2018 από: <http://k12education.gatesfoundation.org/blog/high-quality-instructional-materials-can-drive-teacher-growth/>
- Birbili, M. (2017). The pedagogy of worksheets in early childhood settings: Teachers' beliefs and practices. In A. Pinto & V. Pagnotto (Eds.), *Focus on early childhood education*. New York, NY: Nova Science Publishers, 85-122.
- Braun, C., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qr063oa.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασσαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός εκπαιδευτικού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 14/3/2018 από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Hall, R. Q. (2013) *Teacher professional development through social media: exploring how teachers use social media to interact within a community of practice for their self- directed professional development*. (Μη εκδοθείσα Μεταπτυχιακή διατριβή). Faculty of Extension. University of Alberta in partial fulfillment
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη σχολική ηλικία. "Νεο Σχολείο"*. ΕΣΠΑ 2007-2013, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Ανακτήθηκε 31/1/2018 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1947>
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18/6/2018 από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

- Κακανά, Δ. (2011). *Θεματικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεοτυπικές επιλογές;* Στο Ν. Στελλάκης, & Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), Ευρωπαϊκό Συνέδριο OMEP για τη Δημιουργικότητα και μάθηση στη πρώτη σχολική ηλικία, 6-8 Μαΐου 2011 (σ. 28-37). Κύπρος: Cypriot Committee of OMEP. Ανακτήθηκε 22/5/2017 από: <https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMWXRiQTZWZkJJVUE/view>
- Καμπεζά, Μ. (2016). Σχεδιασμός και οργάνωση δραστηριοτήτων. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. (3^{ος} τόμος). Αθήνα: Gutenberg, 79-90.
- Kelly, N. (2015). *Online communities for teachers: what research says about their limits and potential*. Australia Association for Research in Education. Ανακτήθηκε 31/1/2018 από: <https://www.aare.edu.au/blog/?p=1365>
- Kentucky Department of Education (2011). *Guidance for developmentally appropriate practice for workbooks, test sheets and dittos*. Ανακτήθηκε 5/7/2018 από: <http://www.ashland.kyschools.us/userfiles/489/my%20files/preschool%20leadership%20resources/worksheets%20in%20preschool%20%20page%20guidance.docx?id=34245>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018). *Instructional materials approved for preschool and elementary levels*. Education, enseignement supérieur et recherche: Quebec. Ανακτήθηκε 21/8/2018 από: http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/doc/liste_primaire_ang_new.pdf
- Mollica, A. S. (1979). Print and non print materials: Adapting for classroom use. Στο. J. K. Phillips, (eds.) *Building on experience building on success*. American council on the teaching of foreign languages. National Textbook Company, 157-197.
- National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities -NESH. (2014). *Ethical Guidelines for Internet Research*. The Norwegian National Research Ethics Committees. Ανακτήθηκε 25/7/2018 από: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/ethical-guidelines-for-internet-research.pdf>
- Okune, R. A., Gudo, C. O., & Odongo, B. (2016). *Implications of instructional materials on oral skills among early childhood learners in central zone, Kisumu County, Kenya*. International Journal of Education Policy Research and Review, 20-28 <http://dx.doi.org/10.15739/IJEP RR.16.004>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 9/2/2018 από: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Recker, M. M., Dorward, J., & Nelson, L. M. (2004). *Discovery and use of online learning resources: Case study findings*. Journal of Educational Technology & Society, 7(2), 93–104. Ανακτήθηκε 8/6/2020 από: <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.7.2.93.pdf>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τι, γιατί και πώς;* Αθήνα: Gutenberg.
- Σκουμιάς, Μ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2018). *Χρήση εκπαιδευτικού υλικού Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: απόψεις εκπαιδευτικών*. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιάς (Επιμ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή: Εκπαιδευτικό Υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: Διαφορετικές χρήσεις, Διασταυρούμενες πορείες μάθησης, 9-11 Νοεμβρίου (σελ. 14-65). Ρόδος. Ανακτήθηκε 8/6/2020 από: <http://ltee.aegean.gr/sekpy/2018/files/proceedings2018.pdf>
- Σφυρόερα, Μ., & Τζεκάκη, Μ. (2016). Εκπαιδευτικά μέσα και μαθησιακό περιβάλλον. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. (3^{ος} τόμος). Αθήνα: Gutenberg, 189-199

- Townsend, L., & Wallace, C. (χ.χ.). *Social Media Research: A Guide to Ethics*. Economic and Social Research Council. University of Aberdeen. Ανακτήθηκε 30/1/2018 από: https://www.gla.ac.uk/media/media_487729_en.pdf
- Wu, M., & Chen, S. (2008). *Elementary schoolteachers' use of instructional materials on the web*. The Electronic Library, Vol. 26 No. 6, pp. 833-843. Ανακτήθηκε 8/6/2020 από: <https://doi.org/10.1108/02640470810921619>



Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης.

Ευαγγελία Κοσμίδου, Εκπαιδευτικός, MSc, Υπ. Δρ. ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, ekosmidou@ecd.uoa.gr

Κωνσταντίνα Αβλάμη, MSc, Υπ. Δρ. ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, avlamik@yahoo.gr

Φωτεινή Κωστούδη, MSc, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, fkostoudi@gmail.com

Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, msfyroera@ecd.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία, περιγράφεται η εμπλοκή δύο κριτικών φίλων στο πλαίσιο των επιμορφωτικών και ανατροφοδοτικών δράσεων ενός προγράμματος *Εκπαίδευσης στη Διαφορά* που χρησιμοποιεί ως όχημα το εργαλείο των Persona Dolls. Οι δράσεις αποτελούν μέρος μιας διδακτορικής διατριβής που αξιοποιεί τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και τελεί εν εξελίξει. Οι δύο εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται ως κριτικές φίλες συμβάλλουν, παρατηρώντας και υποστηρίζοντας την ερευνήτρια, κυρίως στο πλαίσιο των βιωματικών εργαστηρίων και των συναντήσεων ανατροφοδότησης με την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Αξιοποιώντας την ευελιξία που εμπεριέχεται στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης καθώς και την προηγούμενη εμπειρία της συνεργασίας των τριών τους στο πλαίσιο διαφόρων δράσεων στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών, προσπαθούν από κοινού να νοηματοδοτήσουν και να επενδύσουν με περιεχόμενο το ρόλο του κριτικού φίλου για τις ανάγκες της συγκεκριμένης συνθήκης. Παράλληλα, επιχειρούν να παρουσιάσουν αρχικά τον τρόπο που προσεγγίζουν το ρόλο τους και στη συνέχεια το πώς η συμμετοχή τους φαίνεται να συμβάλλει στη διευκόλυνση, τον εμπλουτισμό της διαδικασίας και την πρόοδο της έρευνας, όπως αυτό αναδεικνύεται από τη μέχρι τώρα πορεία της και τις σχετικές αναλύσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κριτικός φίλος, Διευκολυντής, Έρευνα δράσης, Αναστοχασμός, Εκπαιδευτικός ερευνητής.

Providing alternative perspectives on feedback and reflection: "Critical friends" involvement in action research.

ABSTRACT

In this paper, authors consider the way two critical friends were involved in the training and feedback sessions of an anti-bias research project that used Persona Dolls method as a vehicle towards approaching difference in classroom. The actions described took place in the framework of a doctoral dissertation that used action research methodology and was, at the time of writing, still ongoing. The two teachers involved as critical friends contribute to the project by observing and supporting the researcher-facilitator, mainly in the context of experiential workshops and feedback meetings with the group of teachers participating in the research. The three of them together try to interpret and invest with semantic content the notion of "critical friend", as it was developed in the specific research framework. In this effort, they exploit important elements, such as the structural component of flexibility, inherent in action research methodology as well as their own previous collaboration experience in the context of various actions at the Department of Early Childhood Education of the University of Athens. At the same time, they attempt to feature how their participation in the research seems to have contributed both to supporting and enriching the group meeting process and to the overall research progress, as highlighted by the relevant data analysis.

KEY WORDS: Critical Friend; Facilitator; Action Research; Reflection; Teacher as Researcher.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείται να παρουσιαστεί ο ρόλος των κριτικών φίλων ως συνεργατών της ερευνήτριας-διευκολύντριας σε μια συνεργατική έρευνα δράσης με μια ομάδα εννέα εκπαιδευτικών ερευνητών του έργου τους. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης ο ρόλος του κριτικού φίλου περιγράφεται ως σημαντικός στην προοπτική της υποστήριξης του ερευνητή και του εμπλουτισμού του αναστοχασμού του. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Κατσαρού, 2016). Η διαπίστωση της ασάφειας δημιούργησε ερωτήματα και διλήμματα τόσο στην διευκολύντρια όσο και στις κριτικές της φίλες. Η από κοινού εμπλοκή τους στην προσπάθεια απόδοσης περιεχομένου στο ρόλο του κριτικού φίλου για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης αποτελεί την αφετηρία του προβληματισμού της μελέτης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ορίζοντας τον κριτικό φίλο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι συνυφασμένος με την έρευνα δράσης (Μπαγάκης, 2005, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Κατσαρού, 2016). Ο όρος αναφέρεται σε ένα συνεργάτη που προσκαλείται από τον ερευνητή προκειμένου να συνδράμει, συνεισφέροντας με την κριτική του «ματιά» στην έρευνά του (Stenhouse, 1975). Μολονότι, συνήθως επιδιώκει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό - ερευνητή, κυρίως στην επαγγελματική του εξέλιξη, στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται ότι συμβάλλει παράλληλα και στην πρόοδο της έρευνάς του. Οι κριτικοί φίλοι είναι συνήθως άτομα εμπιστοσύνης, τα οποία έχουν μία σχετικά σημαντική γνώση και εμπειρία του πεδίου που μελετάται (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Σε μία έρευνα δράσης ο κριτικός φίλος εμπλέκεται στη φάση του αναστοχασμού, συμμετέχοντας μέσα από τη δική του θεώρηση, στην προοπτική της ανατροφοδότησης της δράσης του εκπαιδευτικού ερευνητή (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Με τον τρόπο αυτό, αφενός επαληθεύεται η γνησιότητα της έρευνας και αφετέρου αυξάνεται η εγκυρότητά της (McNiff, 2002). Υπό αυτή την έννοια, ο κριτικός φίλος δεν είναι εκεί για να συμφωνεί και να επιβεβαιώνει τις θεάσεις και τα συμπεράσματα του ερευνητή, αλλά για να αμφισβητεί, να συμπληρώνει και να υποδεικνύει εναλλακτικούς δρόμους, διευρύνοντας την οπτική του πρώτου (Κατσαρού, 2016, McNiff, 2002). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι δεν φέρει την ευθύνη της έρευνας δράσης ούτε υπαγορεύει την πορεία της αλλά λειτουργεί διευκολυντικά και εμπλουτιστικά. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι:

- να υποβάλλει προκλητικά ερωτήματα με φιλικό τρόπο
- να αναδεικνύει προβληματισμούς, αδυναμίες ή/ και εναλλακτικές προοπτικές στα υπό μελέτη ζητήματα
- να εμπλουτίζει τον αναστοχασμό, προσφέροντας τις δικές του κατανοήσεις και εναλλακτικές διαδρομές

Με λίγα λόγια, ο κριτικός φίλος καλείται, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να ισορροπήσει ανάμεσα στις έννοιες της κριτικής και της φιλίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει να τις συγκεράσει (Κατσαρού, 2016, Swaffield, 2002).

Ασάφειες για το ρόλο

Αν και στη διεθνή επιστημονική κοινότητα υπάρχει συμφωνία ότι ο ρόλος του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης είναι σημαντικός, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το περιεχόμενο του ρόλου του σκιαγραφείται μόνο αδρά και συνεπώς καθίσταται αρκετά ασαφές (Kember, Ha, Lam, Lee, NG, Yan, & Yum, 1997, Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Απαντώνται, δε, ελάχιστες αναφορές εμπλοκής κριτικών φίλων στην κατεύθυνση της ανατροφοδότησης της ίδιας της διαδικασίας της έρευνας, καθώς βιβλιογραφικά κυρίως συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, 2016, Μπαγάκης, 2006). Υπό αυτήν την έννοια, στην πράξη φαίνεται ότι υπάρχει ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στην θεωρητική οριοθέτηση του ρόλου του κριτικού φίλου και τους τρόπους που τα υποκείμενα καλούνται να τον ερμηνεύσουν στο πλαίσιο της εκάστοτε ερευνοδρασιακής συνθήκης (Kember et al, 1997). Ως εκ τούτου, προκύπτουν ανοιχτά ερωτήματα και μεθοδολογικές δυσκολίες, μέρος των οποίων θα επιχειρήσει να διαπραγματευτεί η παρούσα μελέτη.

Σκοπός και επιδιώξεις

Ο βασικός σκοπός της μελέτης είναι η προσπάθεια να συνεισφέρουμε στο διάλογο σχετικά με την αποσαφήνιση του περιεχομένου του ρόλου του κριτικού φίλου στην προοπτική της ανατροφοδότησης της ίδιας της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από την κοινή μας εμπειρία σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα που αξιοποίησε μεθοδολογικά τη συνεργατική έρευνα δράσης. Ειδικότερα, επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε:

- τον τρόπο που προσεγγίσαμε το ρόλο του Κριτικού Φίλου ως συνεργάτη της ερευνήτριας - διευκολύντριας, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος, τόσο από τη σκοπιά της πρώτης όσο και των ίδιων των κριτικών της φίλων
- τα διλήμματα και τις δυνατότητες που αναδύονται στην προοπτική του εμπλουτισμού και της διεύρυνσης των κατανοήσεων για το ρόλο και την εν δυνάμει αξιοποίηση Κριτικών Φίλων στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το πλαίσιο της έρευνας

Η μελέτη γύρω από το ρόλο του κριτικού φίλου προέκυψε ως ανάγκη στο πλαίσιο μιας διδακτορικής διατριβής, που αντλεί θεωρητικά και μεθοδολογικά από τις αρχές της Anti-bias Education και της συνεργατικής Έρευνας Δράσης (Κοσμίδου, υπό δημοσίευση). Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 μια ομάδα εκπαιδευτικών συμμετείχαν σε ερευνητικό πρόγραμμα που αξιοποίησε τις αρχές της έρευνας δράσης. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με την ερευνήτρια – διευκολύντρια επιχείρησαν να διερευνήσουν τις προοπτικές και τα διλήμματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls, στην προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο νηπιαγωγείο. Η προσέγγιση των Persona Dolls αποτέλεσε την υπόθεση δράσης του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση στη Διαφορά» που αναπτύχθηκε, στο οποίο αναλυτικότερα συμμετείχαν:

- η ερευνήτρια - συντονίστρια - διευκολύντρια
- εννέα εκπαιδευτικοί - ερευνήτριες
- δύο κριτικές φίλες

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται σε αδρές γραμμές το χρονοδιάγραμμα του ερευνητικού προγράμματος.

Πίνακας 1: Το χρονοδιάγραμμα του ερευνητικού προγράμματος

Οκτώβριος - Νοέμβριος 2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Αναζήτηση εκπαιδευτικών ✓ Πρώτες επικοινωνίες ✓ Αρχικά ερωτηματολόγια ✓ Focus group έναρξης
Νοέμβριος 2018- Ιανουάριος 2019	Βιωματικά εργαστήρια εξοικείωσης με: <ul style="list-style-type: none"> ✓ θεωρητικό πλαίσιο ✓ μεθοδολογία της έρευνας δράσης ✓ μέθοδο των Persona Dolls
Ιανουάριος - Ιούνιος 2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αξιοποίησης των Persona Dolls - καταγραφές ✓ Συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ομάδας ✓ Τηλεφωνική/ ηλεκτρονική υποστήριξη ✓ Επιτόπιες επισκέψεις
Ιούνιος 2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ατομικές συνεντεύξεις ✓ Ομαδική συνάντηση αποτίμησης (focus group)

Συλλογή υλικού - Δεδομένα

Για τη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκαν δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα και σχετίζονται με την εμπλοκή των κριτικών φίλων σε αυτή. Αναλυτικότερα χρησιμοποιήθηκαν:

- τα ημερολόγια της ερευνήτριας και των κριτικών φίλων
- οι συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς (τηρώντας τις αρχές της ανωνυμίας των δεδομένων και της εμπιστευτικότητας της έρευνας)
- η τελική συνάντηση αποτίμησης του ερευνητικού προγράμματος
- τα κείμενα αποτίμησης των κριτικών φίλων

Μέθοδος

Για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς θέτει στο επίκεντρο την επιδίωξη να παράγει "εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους", που δεν είναι δυνατό να απαντηθούν με ποσοτικά κριτήρια (Mason, 2003: 24). Εν προκειμένω, η έρευνα δράσης υιοθετήθηκε ως βασική μεθοδολογική στρατηγική, εστιάζοντας στη στοχαστικο-κριτική ανάλυση των διλημάτων και των προοπτικών που αναδεικνύονται μέσα από ατομικές και συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες (Κατσαρού, 2016, Stenhouse, 1975). Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιήσαμε στοιχεία της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας κατά Strauss & Corbin (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019). Ως εκ τούτου, κατά την επεξεργασία του υλικού σημαντικά θεωρήθηκαν δεδομένα που συνδέονται με την ταυτότητα των κριτικών φίλων, καθώς επίσης και τις επιλογές και τις κατανοήσεις τόσο των ίδιων όσο και της ερευνήτριας σχετικά με το περιεχόμενο του ρόλου σε μια δυναμική εξελικτική πορεία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης. (Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Κατσαρού & Τσιώλης, 2019). Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης, τα δεδομένα συλλέγονται, αναλύονται και αναθεωρούνται με βάση τη νέα εμπειρία, ενώ διαρκώς υπόκεινται σε σύγκριση, επανέλεγχο και αναπλαισίωση, με σκοπό της παραγωγή νέας θεωρίας, που, ωστόσο, εν δυνάμει υπόκειται σε συνεχή εξέλιξη (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019).

Η ανάγκη εμπλοκής κριτικών φίλων στην έρευνα

Για τους σκοπούς μιας διδακτορικής έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης στη Διαφορά στο οποίο συμμετείχαν οι εννέα εκπαιδευτικοί ως ερευνητές της δράσης τους. Το ερευνητικό πρόγραμμα περιλάμβανε δέκα τρίωρες τακτικές συναντήσεις με την ομάδα, με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας - συντονίστριας. Οι αρχικές συναντήσεις είχαν χαρακτήρα επιμορφωτικών δράσεων και βιωματικών εργαστηρίων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο και την προσέγγιση των Persona Dolls. Καθώς, οι τελευταίοι στη συνέχεια υλοποιούσαν συστηματικές παρεμβάσεις στις τάξεις τους, οι επόμενες συναντήσεις είχαν αναστοχαστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

Υπό το πρίσμα της παραπάνω συνθήκης, ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν απαιτητικός και πολυδιάστατος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Κατσαρού, 2016), καθώς έπρεπε ταυτόχρονα να σχεδιάζει, να διευκολύνει, να συντονίζει, να αναστοχάζεται και να αναπλαισιώνει τη δράση της, πριν, κατά τη διάρκεια και ανάμεσα σε κάθε συνάντηση (Κοσμίδου, υπό δημοσίευση). Συνειδητοποιώντας ότι στο πλαίσιο της διεργασίας της ομάδας ελλόχευαν σημαντικοί κίνδυνοι - όπως να παραβλέψει ή να παρερμηνεύσει κάτι σημαντικό, η ερμηνεία της περίπτωσης να είναι μονοσήμαντη, ο ταυτόχρονος ρόλος της ως ερευνήτριας να επηρεάσει, τρόπον τινά, τη δυναμική της ομάδας κλπ - η εμπλοκή κριτικών φίλων στις ομαδικές συναντήσεις, προέβαλε ως επιλογή που έδινε απάντηση στα συγκεκριμένα μεθοδολογικά προβλήματα.

Η επιλογή κριτικών φίλων

Για λόγους ισορροπίας και δυναμικής της ομάδας, θεωρήθηκε προτιμότερο στην έρευνα να συμμετέχουν δύο κριτικές φίλες. Επιπλέον, σημαντικές κρίθηκαν οι παράμετροι α) της προηγούμενης εκπαίδευσης και εμπειρίας τους σε ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εξοικείωσης με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και β) της πρότερης καλής σχέσης συνεργασίας μεταξύ των τριών τους. Η προηγούμενη συνεργασία της ερευνήτριας με τις κριτικές φίλες (ΚΦ1 και ΚΦ2) στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών - στο πλαίσιο της εποπτείας πρακτικών ασκήσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς και άλλων ακαδημαϊκών δράσεων (Κοσμίδου & Κωστούδη, υπό δημοσίευση, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, Κοσμίδου, Κωστούδη, Στάθη, υπό δημοσίευση, Σφυρόερα, Κορτέση-Δαφέρμου, Βουβουσίρα, Κοσμίδου, Κωστούδη, Μπεθάνη, Στάθη, υπό δημοσίευση) - διευκόλυνε την επιλογή κριτικών φίλων που πληρούσαν τις παραπάνω προϋποθέσεις. Και οι δύο εκπαιδευτικοί είχαν μακρόχρονη εμπειρία τόσο στην τάξη όσο και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών μέσα από ποικίλα δίκτυα και δράσεις, με σημαντικά ακαδημαϊκά προσόντα (και οι δύο κάτοχοι μεταπτυχιακού, η ΚΦ2 και υποψήφια διδάκτορας) καθώς και σημαντική γνώση του ευρύτερου πεδίου της εκπαιδευτικής υποστήριξης της ετερογένειας. Επιπλέον, η αμοιβαία εκτίμηση στην εντιμότητα, το σεβασμό και την υπευθυνότητα, με την οποία αντιμετώπιζαν την ενασχόλησή με το έργο τους, αποτέλεσαν κριτήρια επιλογής στην προοπτική της καλής συνεργασίας.

Η συμμετοχή των κριτικών φίλων στις ομαδικές συναντήσεις

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και σε συνεργασία πια με τις κριτικές της φίλες, η ερευνήτρια ενέταξε τη συμμετοχή των πρώτων στο σχεδιασμό του ερευνητικού προγράμματος. Ως εκ τούτου, οι δύο κριτικές φίλες συμμετείχαν σε όλες τις συναντήσεις της ερευνήτριας με την ομάδα των εκπαιδευτικών του προγράμματος, τις περισσότερες φορές και οι δύο τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, η μια εκ των δύο. Εν προκειμένω, οι συναντήσεις είχαν τρίωρη διάρκεια και πραγματοποιούνταν σε προγραμματισμένες ημερομηνίες στο Παιδαγωγικό Εργαστήριο στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ, αρχικά σε εβδομαδιαία περίπου και

αργότερα σε μηνιαία βάση. Ο χαρακτήρας τους ήταν, ακολουθώντας τη ροή του προγράμματος, είτε βιωματικός - εργαστηριακός, είτε αναστοχαστικός και ανατροφοδοτικός, με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας. Στη συνθήκη αυτή, ο ρόλος των κριτικών φίλων ήταν κυρίως:

- να παρατηρούν και να «αφουγκράζονται» την ομάδα
- να παρεμβαίνουν στοχευμένα και διακριτικά σε στιγμές που αυτό κρίνονταν διευκολυντικό για τη διαδικασία
- να κρατούν σημειώσεις στο προσωπικό τους ημερολόγιο
- να συμμετέχουν σε συζητήσεις αναστοχασμού με την ερευνήτρια για την ανατροφοδότηση και τον εμπλουτισμό της οπτικής και της δράσης της (σε κάποιες περιπτώσεις και σε σχέση με επιμέρους σημεία του σχεδιασμού της επόμενης συνάντησης).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ασαφειών... συνέπειες στην πράξη

Μπαίνοντας στην ερευνητική συνθήκη, και αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις μας, θεωρήσαμε ότι ο ρόλος των κριτικών φίλων στην έρευνα μας ήταν σαφής και κατανοητός. Ωστόσο, μια σειρά από «κρίσιμα συμβάντα» αναπόφευκτα έθεσε υπό αμφισβήτηση τις βεβαιότητές μας και μας οδήγησε σε αναθεωρήσεις. Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια παρουσίας τους.

Κρίσιμα συμβάντα

Με τον όρο «κρίσιμα συμβάντα» (Woods, 1993) αναφερόμαστε σε κάποιες παραμέτρους που δεν είχαμε προβλέψει και φάνηκε να δημιουργούν κραδασμούς στη συνθήκη που προσπαθούσαμε να δημιουργήσουμε. Τα συμβάντα αυτά αποτυπώθηκαν αρχικά ξεχωριστά στα προσωπικά ημερολόγια έρευνας τόσο της ερευνήτριας όσο και των κριτικών φίλων, ενώ αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών μεταξύ τους ανατροφοδοτικών συζητήσεων αλλά και πεδίο ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από τα 18 συνολικά κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζονται στα ημερολόγια τους κατά τη διάρκεια που πραγματοποιούνται οι συναντήσεις με την ερευνητική ομάδα (5 της ΚΦ1, 6 της ΚΦ2 και 7 της ερευνήτριας) τα θέματα που αναδύονται είναι σε αδρές γραμμές κοινά.

Αρχικά, ανέκυσαν προηγούμενες γνωριμίες των μελών της ομάδας με τις κριτικές φίλες, που δεν είχαμε προβλέψει. Το στοιχείο αυτό, εν δυνάμει, θα μπορούσε να αλλάξει τις δυναμικές που αναπτύσσονταν ανάμεσα στην ομάδα λόγω της παρουσίας των κριτικών φίλων. Η συνειδητοποίησή του απασχόλησε τόσο την ερευνήτρια όσο και τις ίδιες τις ΚΦ. Επιπλέον, όπως προέκυψε από τις αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι δεν είχαμε προετοιμάσει επαρκώς την ομάδα για τον τρόπο εμπλοκής των κριτικών φίλων στις συναντήσεις. Αν και είχαν εκ των προτέρων ενημερωθεί για την παρουσία τους, ωστόσο, δεν είχαν πιο λεπτομερή ενημέρωση για τον τρόπο εμπλοκής τους στην ομάδα.

"Πρώτα πρώτα δεν μου έχει ξανατύχει. Καλά, δεν έχω ξανακάνει και κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα αλλά... σαν ρόλο, δεν τον έχω ξανασυναντήσει το ρόλο της κριτικής φίλης ή του κριτικού φίλου." (Συνέντευξη με Ν5)

Όπως αποτυπώνεται και σε σχετική μελέτη της ερευνήτριας (Κοσμίδου, υπό δημοσίευση), ήταν απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που οι σχέσεις αυτές παρενέβαιναν θετικά ή αρνητικά στη συνθήκη.

Σε δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις, φαίνεται ότι ο ρόλος των κριτικών φίλων στην ομάδα αποτέλεσε αντικείμενο ρητής ή/ και έμμεσης αμφισβήτησης ή διαπραγμάτευσης:

"Τι ακριβώς κάνει ο κριτικός φίλος στην ομάδα; Εννοώ συμμετέχει; Παρεμβαίνει; Εγώ είχα διαβάσει ότι απλώς παρατηρεί" (Ημερολόγιο Ερευνήτριας, 2η συνάντηση 27/11/2018).

Και επιπλέον, αναστοχαζόμενες τόσο ατομικά όσο και συλλογικά μεταξύ μας, διαπιστώσαμε με έκπληξη ότι τελικά και οι ίδιες αντιμετωπίζαμε μάλλον με αβεβαιότητα τα περιθώρια και το περιεχόμενο της παρέμβασης του Κριτικού Φίλου στις συναντήσεις της ομάδας για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης.

"...υπήρχαν στιγμές που ήθελα να παρέμβω και δεν το έκανα και δεν ήξερα αν έπρεπε. Ήμουν σε δίλλημα γιατί από τη μια σκεφτόμουν ότι θα βοηθούσε ίσως αυτό αλλά δεν μου ήταν σαφές με ποιο τρόπο. Ποιος ακριβώς έπρεπε να ήταν ο ρόλος μου και η θέση μου σε σχέση με τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια; Μέχρι ποιο σημείο έπρεπε να παρέμβω;" (Ημερολόγιο Κριτικής Φίλης Φ., 29/11/2018).

Τα παραπάνω κρίσιμα συμβάντα φαίνεται ότι μας έφεραν αντιμέτωπες με το βασικό προβληματισμό που προέκυψε, δηλαδή της οριοθέτησης του περιεχομένου του ρόλου των κριτικών φίλων. Από την πλευρά της ερευνήτριας αυτό αποτελούσε ένα σημαντικό μεθοδολογικό ζήτημα, ενώ για τις κριτικές φίλες ήταν θέμα ατομικής τοποθέτησης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης.

Προβληματισμοί και διλήμματα

Η ανάδυση και ο εντοπισμός των κρίσιμων συμβάντων δημιούργησε διλήμματα και έντονο προβληματισμό όχι μόνο στην ερευνήτρια αλλά και στις κριτικές της φίλες. Τα σχετικά αποσπάσματα από τα ημερολόγια και των τριών μας είναι ενδεικτικά τόσο της συμπίεσης των προβληματισμών μας όσο και της ανάγκης από κοινού αναζήτησης απαντήσεων:

"Ένα από τα ζητήματα που με προβλημάτισε εξαιρετικά μετά τη 2^η συνάντηση με την ομάδα των εκπαιδευτικών ήταν το γεγονός ότι έπρεπε να ξαναδώ μαζί με τη ΚΦ1 και την ΚΦ2 την προσέγγιση του "κριτικού φίλου" στην έρευνα. Συνειδητοποίησα ότι μάλλον όλες λίγο ως πολύ, ελλείπει βιβλιογραφικής οριοθέτησης, σταθήκαμε σε μία προσέγγιση που στηριζόταν στις κατανοήσεις μας με βάση την όποια υπάρχουσα βιβλιογραφία για το ρόλο του κριτικού φίλου και την πρότερη εμπειρία μας στη διαχείριση ομάδων, χωρίς επί της ουσίας να έχουμε με σαφήνεια, ενάργεια και λεπτομέρεια συζητήσει για το ρόλο που θα έχει ξεχωριστά κάθε μία από τις δύο συναδέλφους στο πλαίσιο των συναντήσεων αυτών"

Και παρακάτω την ίδια μέρα:

"Η αίσθηση που είχα πολύ έντονα μετά το τέλος της συνάντησης ήταν ότι κάτι δεν πήγαινε καλά σε σχέση με τον τρόπο που η ΚΦ1 και η ΚΦ2 ερμήνευαν τον ρόλο τους ως κριτικές φίλες. Ωστόσο, αυτό που εκείνη τη στιγμή δεν μπορούσα να δω ήταν κατά πόσο εγώ η ίδια είχα καταστήσει σε εκείνες σαφές το τι ήθελα να κάνουν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων... ..εγώ δεν είχα φροντίσει να συζητήσω και να αποσαφηνίσουμε από κοινού τα όρια και τους όρους της παρέμβασής τους στη διαδικασία της ομάδας." (Ημερολόγιο Ερευνήτριας, 5/12/2018)

Αντίστοιχοι προβληματισμοί διατυπώθηκαν και από τις δύο κριτικές φίλες. Η ΚΦ2 γράφει χαρακτηριστικά:

"Η αίσθησή μου καθώς παρατηρώ την ομάδα στις πρώτες μας συναντήσεις είναι ότι, αν και η παρουσία μας φάνηκε αρχικά να μην προβληματίζει τις συμμετέχουσες, ωστόσο, επί της διαδικασίας οι παρεμβάσεις μας γίνονται αντιληπτές κάποιες φορές ως κριτικές παρατηρήσεις και άλλοτε ως προσπάθειες διευκόλυνσης, εμβάθυνσης ή εμπλουτισμού του περιεχομένου της συζήτησης στα εργαστήρια."

"Στη 2^η συνάντηση, απευθυνόμενη στην ερευνήτρια, μια συμμετέχουσα είπε: "[...] κανονικά γνωρίζουμε ότι ο κριτικός φίλος δεν πρέπει να παρεμβαίνει αλλά μόνο να παρατηρεί... έτσι δεν είναι;" Η δυναμική της ομάδας φαίνεται να αλλάζει άλλοτε με αρνητικό (σπανιότερα) κι άλλοτε με θετικό πρόσημο, μετά τις παρεμβάσεις των κριτικών φίλων.

Σκοπεύω να συζητήσω με την ερευνήτρια και να επανεπεξεργαστώ το ρόλο μου στην ομάδα ώστε η συμμετοχή μου να είναι πιο στοχευμένη 1) σε σχέση με την εμφάνιση στις κατανοήσεις και 2) όταν μου ζητείται από την ερευνήτρια, ώστε να μην υπάρχει αίσθηση ότι λειτουργώ πρωτοβουλιακά ως κριτής των απόψεών τους." (Ημερολόγιο ΚΦ2, 28/11 & 5/12/2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς και τα διλήμματα, όπως αυτά αναδύονταν σταδιακά στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας - και αξιοποιώντας τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας - κρίναμε σημαντικό στο πλαίσιο αναστοχαστικών συζητήσεων να προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τα βασικότερα ζητήματα που προέκυπταν. Αρχικά, μας ενδιέφερε να μελετήσουμε τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνθήκης αντιλαμβάνονταν και, συνακόλουθα, διαχειρίζονταν το ρόλο του κριτικού φίλου, καθώς και το πώς η παρουσία τους παρενέβαινε στη δυναμική της ομάδας. Στη συνέχεια, με βάση τα συμπεράσματα μας προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε ποιο θα έπρεπε να είναι το ακριβές περιεχόμενο του ρόλου τους στην ομάδα αλλά και συνολικά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας ως συνεργάτες της ερευνήτριας - διευκολύντριας. Τα διλήμματα και οι δυνατότητες που αναδύθηκαν στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, ενδεχομένως μπορούν να συμβάλλουν στην προοπτική του εμπλουτισμού και της διεύρυνσης των κατανοήσεων για το ρόλο και την εν δυνάμει αξιοποίηση κριτικών φίλων στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

Επιχειρώντας ερμηνείες, υπερβαίνοντας τα διλήμματα

Η εμπλοκή και των τριών μας σε διαδικασίες ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού, ακολουθώντας μια ανακαλυπτική πορεία συλλογής, ανάλυσης, σύγκρισης και αναπλαισίωσης της κατάστασης ήταν διαρκής (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019). Η, δε, θέασή τους, από τη μεταξύ μας διαφορετική θέση φαίνεται να φώτιζε από διαφορετικές γωνίες τους κοινούς μας προβληματισμούς. Στην προοπτική της υπέρβασης των διλημάτων και των προβληματισμών μας, αρχικά θεωρήσαμε απαραίτητο να τα μοιραστούμε σε μια μεταξύ μας ανοικτή συζήτηση. Παράλληλα, η ερευνήτρια συζήτησε το θέμα με την ακαδημαϊκή επιβλέπουσα και - σε δεύτερο χρόνο - με τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής και μοιράστηκε επίσης με τις κριτικές της φίλες όσα ειπώθηκαν. Η αξιοποίηση των δεδομένων μας μέσα από διαδικασίες συνεχούς σύγκρισης τόσο ανάμεσα στις διαφορετικές πηγές μας όσο και στην υπάρχουσα θεωρία μας οδηγούσε σε νέο αναστοχασμό, αναζητώντας απαντήσεις σε σχέση με τα συγκεκριμένα ζητήματα που αναδύονταν. Κάπως έτσι, εντοπίσαμε την «ασάφεια» του ρόλου που αποτυπώνεται στη σχετική βιβλιογραφία, στον τρόπο που προσεγγίζαμε οι ίδιες το ρόλο του κριτικού φίλου στη συγκεκριμένη έρευνα. Ταυτόχρονα συνειδητοποιήσαμε ότι ο κριτικός φίλος αποτελεί ουσιαστικά ένα «μεθοδολογικό εργαλείο» της έρευνας δράσης. Υπό αυτή τη θεώρηση, οδηγηθήκαμε στο συλλογισμό ότι αφού η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ανοιχτό και ευέλικτο ερευνητικό πλαίσιο, ομοίως και τα εργαλεία της πρέπει να εξυπηρετούν τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και να προσαρμόζονται σε αυτή. Δεδομένου ότι, και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, οι άκαμπτοι ρόλοι δεν συνάδουν με το ευέλικτο πλαίσιο της έρευνας δράσης, συνεπώς και το περιεχόμενο του ρόλου του κριτικού φίλου δεν είναι δυνατό να είναι αυστηρά περιχαρακωμένο και εκ των προτέρων ρητά και αναλυτικά προσδιορισμένο. Αντίθετα, μάλιστα, ακολουθώντας τις αρχές της μεθοδολογίας που υπηρετεί, θα πρέπει να είναι ανοικτό, προκειμένου να προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκάστοτε ερευνητικής συνθήκης

Όπως προκύπτει και από το υλικό της μελέτης, οι παραπάνω διαπιστώσεις, και, συνακόλουθα, οι αντίστοιχες επιλογές μας σε σχέση με τη διαχείριση του ρόλου του κριτικού φίλου στο πλαίσιο των συναντήσεων με την ομάδα, φαίνεται ότι συνέβαλλαν στο τέλος του προγράμματος στη θετική νοηματοδότηση του από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς:

"...σε κάνουν να νιώθεις μία ασφάλεια, επειδή αφενός είναι εκεί ως παρατηρητές και ως καταγραφείς, γράφανε πράγματα, οπότε εγώ νιώθω μία ασφάλεια όταν ξέρω τι είμαι σε ένα τέτοιο χώρο, με ένα συγκεκριμένο στόχο, δεν πάω απλά να πούμε τις απόψεις μας, θέλω να

βελτιώσουμε και πράγματα οπότε το να είναι κάποιος ο οποίος είναι ακροατής κυρίως, μπορεί να εντοπίσει πράγματα που εσύ στη διάρκεια του λόγου σου δεν τα συνειδητοποιείς πρώτον και δεύτερον μπορεί να σε βοηθήσει να σου επισημάνει πράγματα, να ανατρέξεις σε αυτά. Οπότε γενικά ναι, θεωρώ ότι ήταν βοηθητικός ο ρόλος τους. Μας συγκρα..., μας επανέφεραν πολλές φορές, μας δίνουν στοιχεία που είχαν ειπωθεί και μπορούσαμε να τα επαναφέρουμε στις συζητήσεις μας. Αυτό. Νομίζω ότι ήταν τόσο όσο. Δεν επενέβαιναν δηλαδή κατευθυντικά ούτε επικριτικά." (Συνέντευξη με Ν8)

Στο ίδιο κλίμα ήταν και ο αναστοχασμός των κριτικών φίλων. Η ΚΦ1 αναφέρει: "Στη σημερινή συνάντηση (6^η), οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη δοκιμάσει τις *Persona Dolls* στις τάξεις τους και η συζήτηση έχει περάσει από τις πρακτικές δυσκολίες σε θεωρητικές προσεγγίσεις ζητημάτων που προέκυψαν. Μια από τις συμμετέχουσες καταθέτει την απόψή της, σταματά, αιτιολογεί και λέει: "Δεν ξέρω αν καταλάβατε τι θέλω να πω..." κοιτάει την ομάδα γύρω της και περιμένει. Δεν υπάρχει αντίδραση... Η σιωπή -σκέφτομαι εκείνη τη στιγμή- δεν βοηθά και παίρνω το λόγο: "Αυτό που εγώ καταλαβαίνω να λες είναι {...}" για να ακούσω το εξής: "Περιέγραψες λεκτικά τις σκέψεις μου καλύτερα από εμένα! Διαπιστώνω ότι τη στιγμή εκείνη, για άλλη μια φορά, αφουγκράστηκα την ανάγκη του μέλους αλλά και της ομάδας και λειτούργησα διευκολυντικά. Καταλαβαίνω ότι έχοντας αποσαφηνίσει μεταξύ μας (ερευνήτρια – κριτικές φίλες) το ρόλο του Κριτικού Φίλου, η ομάδα πλέον το αντιλαμβάνεται και το εκφράζει ρητά" (Ημερολόγιο ΚΦ1, 29/1/2019)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιχειρώντας να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο του κριτικού φίλου

Η εμπλοκή δύο κριτικών φίλων στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του ερευνητικού προγράμματος "Εκπαίδευση στη Διαφορά" δημιούργησε αρχικά ζητήματα τα οποία αποδώσαμε τόσο στην ασάφεια που απαντάται στη σχετική βιβλιογραφία σε σχέση με το περιεχόμενο του ρόλου του κριτικού φίλου, όσο και στις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται για τη συμμετοχή κριτικών φίλων σε μια ερευνητική συνθήκη. Αναστοχαζόμενες, συνειδητοποιήσαμε ότι κι εμείς οι ίδιες, δεν είχαμε προσδιορίσει επαρκώς το περιεχόμενο του ρόλου και κυρίως τον τρόπο παρέμβασης των κριτικών φίλων στις διεργασίες της ομάδας. Στην υπέρβαση αυτών των δυσκολιών συνέβαλλαν πολλές παράμετροι:

- η σαφήνεια και η συνέπεια του σχεδιασμού των επιμορφωτικών και ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας
- η «ανοιχτή» και συστηματική μεταξύ μας επικοινωνία και ανατροφοδότηση
- η προσήλωση στην εμβάθυνση των ατομικών και κοινών μας κατανοήσεων για τον τρόπο που λειτουργεί ο ρόλος του κριτικού φίλου στην συγκεκριμένη έρευνα και, εν τέλει,
- η συνεχής αναζήτηση συνδέσεων, ανάμεσα στη εμπειρία της συγκεκριμένης συνθήκης και το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας δράσης μέσα από την εμπλοκή μας σε αναστοχαστικές διαδικασίες, αξιοποιώντας τις αρχές της έρευνας δράσης και της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι το ανοικτό και ευέλικτο πλαίσιο της «κριτικής φιλίας» μας, ευνόησε τόσο την ανάπτυξη σε βάθος κατανοήσεων για το περιεχόμενο και τη σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου στο πλαίσιο της έρευνας δράσης όσο και την οικοδόμηση μιας συν-αντίληψης για το ρόλο μέσα από διαδικασίες δοκιμής και αναπλαισίωσης του περιεχομένου του στη συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη. Το παραπάνω πλαίσιο συντέλεσε στη διεύρυνση του ερευνητικού στοχασμού μέσα από τις πολλαπλές οπτικές που αναδεικνύει η συμμετοχή δύο κριτικών φίλων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί η δημιουργία ενός αισθήματος συμπόρευσης στην οικοδόμηση αμοιβαίων κατανοήσεων,

συνθήκη ιδιαιτέρως διευκολυντική, στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης. Ωστόσο, αυτό που μοιάζει να έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι ότι συνειδητοποιήσαμε πως η αδρή σκιαγράφηση των ρόλων σε μια ποιοτική έρευνα, συνάδει με τις αρχές και την οργάνωσή της και, ως εκ τούτου, παρέχει έναν σημαντικό βαθμό ελευθερίας στον/ στην ερευνητή/τρια να προσαρμόσει το περιεχόμενο του ρόλου του/της κριτικού/ης φίλου/ης στις ανάγκες της εκάστοτε ερευνητικής συνθήκης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε., & Τσιώλης, (2019). Εκλεκτικές συγγένειες και ανταλλαγές μεταξύ Έρευνας-Δράσης και Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*, 308-325.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., & Στάθη, Μ. (υπό δημοσίευση). Πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης: αναστοχαστικές διαδικασίες και αξιοποίηση της θεωρίας. Βόλος: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων.
- Kember, D. Ha, T., Lam, B., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Yum, J. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects, *Educational Action Research*, 5:3, 463-481.
- Κοσμίδου, Ε. (υπό δημοσίευση). Έρευνα δράσης με (κριτικούς) φίλους: Επιχειρώντας τη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη. Αθήνα: Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συμποσίου για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση.
- Κοσμίδου, Ε., & Κωστούδη, Φ. (υπό δημοσίευση). Η εμπλοκή στην εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών και οι μετακινήσεις στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που την ασκούν: προσωπικές αφηγήσεις. Βόλος: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNiff, J. (2002). *ActionResearchforProfessionalDevelopment.3rdedition*. Ανακτήθηκε 24/12/2019 από: https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/McNiff_Action_research11.pdf.
- Petroelje, Stolle, E., Frambaugh - Kritzer, C., Freese, A., & Persson, A. (2018). What makes a critical friend. Στο D. Garbett, & A. Ovens (Eds.) *Pushing boundaries and crossing borders: Self-study as a means for researching pedagogy. Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP) - a special interest group of AERA*, 147-154.
- Σφυρόερα, Μ., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Βουβουσίρα, Σ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., Μπεθάνη, Μ., & Στάθη, Μ. (υπό δημοσίευση). Υποστηρίζοντας κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: η συμβολή της εποπτείας. Βόλος: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων.
- Stenhouse, L. (1975). *Authority, Education and Emancipation*, London: Heinemann.

Swaffield, S. (2002). Contextualising the work of critical friend. Paper presented within the symposium "Leadership for learning: The Cambridge Network". Ανακτήθηκε 10/2/2010 από:
https://www.researchgate.net/publication/228469258_Contextualising_the_work_of_the_critical_friend

Woods, P. (1993) Critical Events in Education, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (4), 355 - 371.



Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών.

Αναστασία Μαβίδου, Διδασκτορίσσα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, anmavido@gmail.com

Δόμνα Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
dkakana@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) προσφέρει ένα πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, μέσα στο οποίο η/ο εκπαιδευτικός παρέχει μια σειρά από ευέλικτες δράσεις που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των παιδιών, προκειμένου όλα να βρίσκουν νόημα σε αυτήν. Παρόλο που η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας προτείνεται σε επίπεδο πολιτικής, στην πράξη δεν έχει ενσωματωθεί στην καθημερινή πρακτική, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα σχετικών εμπειρικών ερευνών. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην επίδραση της ΔΔ στα νήπια, αλλά και στα εμπόδια που εμφανίζονται στην εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο. Συμμετέχουσες ήταν 6 νηπιαγωγοί με μέση προϋπηρεσία τα 15 έτη υπηρεσίας και μέτριο έως υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιημένες διδασκαλίες περιλάμβαναν θεματικές προσεγγίσεις και μεμονωμένες δραστηριότητες και πραγματοποιήθηκαν για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη (2016-2018). Οι αξιολογικές κρίσεις των νηπιαγωγών συλλέχθηκαν με ατομικές συνεντεύξεις στο τέλος κάθε έτους. Η Ανάλυση Περιεχομένου έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν θετική επίδραση στα νήπια στην επίδοση, στην απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας, στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, αλλά και αυξημένη κινητοποίηση, ενθουσιασμό και ενεργή εμπλοκή στη μάθηση. Ως προς τα εμπόδια, ανέφεραν την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση της τάξης και τον χρόνο προετοιμασίας. Ωστόσο, η θετική επίδραση που είχε η ΔΔ στα παιδιά ενθάρρυνε τις νηπιαγωγούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους για να ξεπεράσουν τα αναφερόμενα εμπόδια. Τα ευρήματα βρίσκονταν σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας, υποδεικνύοντας ότι οι δυσκολίες είναι κοινές και σε άλλες χώρες και δεν αφορούν αποκλειστικά τις παθολογίες του ελληνικού νηπιαγωγείου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Νηπιαγωγείο, Εμπόδια, Επίδοση, Απόψεις Εκπαιδευτικών.

Assets and limitations of Differentiated Instruction on Kindergarten: teacher's reviews.

ABSTRACT

Differentiated Instruction (DI) offers an alternative framework in organizing teaching and learning through which the teacher is able to provide a range of flexible activities tailored to different readiness levels, interests and learning preferences of children. As a result, learning becomes meaningful to each and every student. Despite the recommendations for DI's application on policy level, teachers tend to ignore this approach in their everyday practice. In addition, a considerable lack of empirical studies regarding the implementation of DI in kindergarten exists. The present study focuses on the impact that DI has on kindergarteners, as well as the barriers that occur during its application under preschool settings. The participants of this study were 6 kindergarten teachers, averaging 15 years of teaching experience and standard to high education level. The applied differentiated interventions consisted of activities developed under a certain theme and autonomous activities. The application period was extended to 2 academic years (2016-2018). The data were collected through individual interviews by

the end of each year. The Content Analysis revealed that the participating teachers observed a positive impact of DI in the children's learning achievement, collaborating skills, autonomous learning, increased internal motivation, enthusiasm and active involvement in the learning procedure. Regarding the limitations of DI, the teachers pinpointed deficient logistical infrastructure, the obstacles in efficient classroom management and the preparation time. However, the assets of DI for the children encouraged the teachers to intensify their efforts to exceed the referred barriers. These findings are in accordance with previous international research, hence, indicating that such limitations are not merely connected to the pathogens of the Greek kindergarten context.

KEY WORDS: Differentiated Instruction; Kindergarten; Barriers; Achievement; Teacher's reviews.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία που καθημερινά πραγματοποιείται στις σχολικές τάξεις είναι, συνήθως, ομοιόμορφη και κοινή για όλα τα παιδιά, γιατί έτσι θεωρείται ότι παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς όλους (Tomlinson, 2004). Το πρόβλημα, όμως, είναι ότι παραβλέπεται σημαντικά η μοναδικότητα του κάθε παιδιού, εφόσον η ηλικία ή το γεγονός ότι μεγαλώνουν στην ίδια γεωγραφική περιοχή, δεν συνιστούν απαρέγκλιτα παράγοντες που καθορίζουν την ομοιογένεια (Tomlinson, Brighton, Hertbert, Callahan et al., 2003). Κι αυτό συμβαίνει, διότι κάθε παιδί έχει διαφορετικά βιώματα, οικογενειακό περιβάλλον και ιδιοσυγκρασία, τα οποία επηρεάζουν και διαμορφώνουν χαρακτηριστικά, όπως η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές προτιμήσεις, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση (Suprayogi, Vackle & Godwin, 2017).

Είναι, λοιπόν, αυτονόητο ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να συνεχίζει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται για ένα αόριστο μέσο επίπεδο της τάξης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί σε όλους, κι αναπόφευκτα, είναι αναποτελεσματική (Firmender, Reis & Sweeny, 2013). Η αυξημένη διαφορετικότητα αποτελεί πρόκληση για τους/ις εκπαιδευτικούς και το εγχείρημα της αποτελεσματικής αξιοποίησής της είναι αρκετά περίπλοκο.

Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε η προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ), η οποία προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και της τάξης, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της μαθησιακής επίδοσης όλων των παιδιών (Tomlinson, 2004).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Οι Tomlinson et al. (2003) προσδιορίζουν τη ΔΔ ως «... μία προσέγγιση για τη διδασκαλία στην οποία η εκπαιδευτικός προσαρμόζει προληπτικά το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους, τις πηγές, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα έργα των παιδιών για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε παιδιού, αλλά και μικρών ομάδων παιδιών, ώστε να μεγιστοποιηθεί η ευκαιρία για μάθηση για όλους» (σ. 121). Έτσι, η εκπαιδευτικός παρέχει μια σειρά από ευέλικτες δράσεις, που διαφοροποιούν είτε το περιεχόμενο της διδασκαλίας, είτε τη διαδικασία είτε/και το τελικό προϊόν της μάθησης. Οι διαφοροποιημένες δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται για να ανταποκρίνονται είτε στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, είτε στα ποικίλα ενδιαφέροντα είτε/και στα μαθησιακά στυλ των παιδιών, προκειμένου η διδασκαλία να αποτελεί μία προκλητική και ενδιαφέρουσα διαδικασία, που έχει νόημα για όλα τα παιδιά.

Η ΔΔ προτάσσεται διεθνώς σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς πολλές χώρες, όπως, η Ελβετία, η Αυστρία και η Ελλάδα, την υιοθετούν στα επίσημα αναλυτικά τους προγράμματα (ΙΕΠ, 2014. Smit & Humpert, 2012), ενώ στις Η.Π.Α., την Αγγλία και την Αυστραλία αποτελεί κριτήριο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Mills, Monk, Keddie, Renshaw, Christie et al., 2014). Άλλες χώρες, όπως ο Καναδάς και η Νότια Κορέα

έχουν επενδύσει σε μακροχρόνια προγράμματα, με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά (Cha & Ahn, 2014. McQuarrie & McRae, 2010). Ωστόσο, η ευρεία και καθολική εφαρμογή της αποτελεί ακόμη ζητούμενο.

Παράλληλα, οι εμπειρικές μελέτες που δημοσιεύονται αναδεικνύουν τη θετική επίδρασή της στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών, αλλά και στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων τους (Lewis & Batts, 2005. Martin & Pickett, 2013). Ωστόσο, υπάρχει σημαντικό έλλειμμα σε σχετικές εμπειρικές μελέτες σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Hall, 2002. Roy, Guay & Valois, 2013). Για το λόγο αυτό, επικρατεί ασάφεια στους εκπαιδευτικούς τόσο για την έννοιά της, όσο και για το πλαίσιο εφαρμογής της, με αποτέλεσμα να την αποφεύγουν (Cha & Ahn, 2014).

Τα εμπόδια που καταγράφονται σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως είναι οι απόψεις τους για την ισότητα των ευκαιριών, καθώς συχνά επικρατεί η άποψη ότι η ομοιομορφία διασφαλίζει την ισότητα (Casey & Gable, 2012), όπως και οι αντιλήψεις τους για το ρόλο τους, την ικανότητα των παιδιών και τον τρόπο που συντελείται η μάθηση (Smit & Humpert, 2012). Έτσι, αυτοί που υιοθετούν μια πιο παιδοκεντρική προσέγγιση είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν ΔΔ, σε σχέση με όσους ενστερνίζονται περισσότερο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Mills et al., 2014. Suprayogi, Vackle & Godwin, 2017). Επίσης, το χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά (Casey & Gable, 2012), όπως και η ελλιπής κατάρτιση, η οποία οδηγεί σε παρανοήσεις και έλλειμμα σε δεξιότητες αξιολόγησης, διαφοροποίησης και διαχείρισης της τάξης (Smit & Humpert, 2012). Άλλα εμπόδια είναι ο αυξημένος αριθμός παιδιών μέσα σε μία τάξη (Dijkstra, Walraven, Mooij, & Kirschner, 2016), ο φόρτος εργασίας και ο χρόνος προετοιμασίας, ο οποίος είναι σαφώς μεγαλύτερος όταν προστίθενται διαδικασίες αξιολόγησης και σχεδιασμού επιμέρους δράσεων για ομάδες παιδιών, σε σχέση με την κοινή διδασκαλία προς όλους (Wan, 2017).

Βέβαια οι υπάρχουσες έρευνες δεν περιλαμβάνουν την προσχολική εκπαίδευση, αλλά επικεντρώνονται σε μεγαλύτερες βαθμίδες. Αντιθέτως, το Νηπιαγωγείο θεωρητικά αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της ΔΔ. Το πλαίσιο λειτουργίας του διέπεται από ευελιξία, η οποία είναι εμφανής στην διαχείριση του χρόνου, εφόσον προτάσσεται η διαθεματικότητα της γνώσης και η εννοιοκεντρική προσέγγιση (ΙΕΠ, 2014), στοιχεία συμβατά με τις αρχές της ΔΔ. Η διερεύνηση, λοιπόν, της ΔΔ στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Ερευνητικά ερωτήματα-Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τα θετικά και αρνητικά σημεία της εφαρμογής της ΔΔ στο νηπιαγωγείο. Επιμέρους, τα ερευνητικά ερωτήματα που την καθοδήγησαν ήταν:

- 1) Ποια είναι κατά την κρίση των νηπιαγωγών η επίδραση της ΔΔ στα νήπια;
- 2) Ποια είναι τα εμπόδια που συνάντησαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΔΔ στην τάξη τους;

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά διερευνήθηκαν οι αξιολογικές κρίσεις των νηπιαγωγών που εφάρμοσαν τη ΔΔ για δύο σχολικά έτη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Συμμετέχουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 6 γυναίκες νηπιαγωγοί, οι οποίες εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη ΔΔ και ήταν πρόθυμες να αλλάξουν την πρακτική τους. Οι νηπιαγωγοί είχαν από 11-17 έτη προϋπηρεσίας ($M=15$). Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, οι 3 είχαν μεταπτυχιακό

δίπλωμα, οι 2 ήταν απόφοιτες παιδαγωγικού τμήματος και 1 είχε ολοκληρώσει πρόγραμμα εξομοίωσης.

Εργαλεία

Η συλλογή των αξιολογικών κρίσεων έγινε με πρωτόκολλα ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, που αναπτύχθηκαν από τις ερευνήτριες/συγγραφείς της παρούσας έρευνας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν: α) μετά τον 1^ο χρόνο εφαρμογής της ΔΔ (πρωτόκολλο Α), και β) μετά τον 2^ο χρόνο (πρωτόκολλο Β).

Στο πρωτόκολλο Α, η διάσταση «Επίδραση στα παιδιά» περιλάμβανε 8 ερωτήσεις (π.χ. «Κατά πόσο θεωρείς ότι η εφαρμογή της ΔΔ έχει επηρεάσει τα παιδιά της τάξης σου; Τι είδους επιρροή παρατήρησες; Δώσε μου περισσότερες λεπτομέρειες για τις αλλαγές που παρατηρούσες στην συμπεριφορά τους») και η διάσταση «Εμπόδια στην εφαρμογή της ΔΔ» περιλάμβανε 3 ερωτήσεις (π.χ. «Τι εμπόδια εντόπισες στην πράξη και πώς τα αντιμετώπισες;»).

Αντίστοιχα, στο πρωτόκολλο Β οι ερωτήσεις στη διάσταση «Επίδραση στα παιδιά» μειώθηκαν σε 1 ανοιχτή ερώτηση, η οποία περιλαμβανόταν και στο πρωτόκολλο Α, ενώ προστέθηκε η διάσταση «Εμπόδια στον σχεδιασμό» με 4 ερωτήσεις (π.χ. «Τι εμπόδια εντόπισες κατά το σχεδιασμό και πώς τα αντιμετώπισες;»).

Διαδικασία

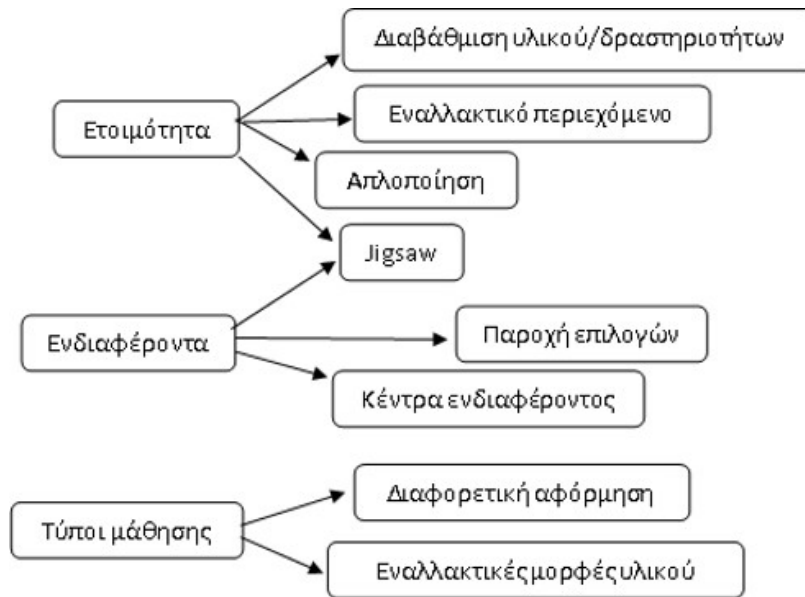
Η κάθε νηπιαγωγός εφάρμοσε διαφοροποιημένες διδασκαλίες στην τάξη της κατά τα έτη 2016-2017 και 2017-2018. Το 1^ο έτος περιλάμβανε τρεις διαφοροποιημένες θεματικές προσεγγίσεις, οι οποίες απαρτίζονταν από 20 διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Οι θεματικές ήταν προσχεδιασμένες από τις ερευνήτριες/συγγραφείς και προσαρμόστηκαν στην κάθε τάξη. Με το πέρας του 1^{ου} έτους, πραγματοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις του πρωτοκόλλου Α. Το 2^ο έτος εφαρμογής περιλάμβανε 4 μεμονωμένες δραστηριότητες με διαθεματικές προεκτάσεις, τις οποίες σχεδίασαν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί και εφάρμοσαν στην τάξη τους. Οι παρεμβάσεις ήταν αισθητά λιγότερες τον 2^ο χρόνο εφαρμογής, διότι: α) αρκετός χρόνος αφιερώθηκε στον ενδελεχή σχεδιασμό των δραστηριοτήτων από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς με συστηματική υποστήριξη και καθοδήγηση από τις ερευνήτριες και β) ο ρυθμός τέθηκε από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, με βάση τις υπόλοιπες δράσεις που πραγματοποιούσαν στην τάξη τους (π.χ. γιορτές). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις του πρωτοκόλλου Β.

Σε κάθε περίπτωση, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε οικείο χώρο της εκπαιδευτικού (τάξη, καφέ) και διήρκεσαν συνολικά 50-80 λεπτά στο πρωτόκολλο Α και 30-60 λεπτά στο πρωτόκολλο Β. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με Ανάλυση Περιεχομένου στο πρόγραμμα NVivo 10, με ανάδυση των κωδικών ανά διάσταση των πρωτοκόλλων.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Οι μορφές διαφοροποίησης κατά τον 1^ο χρόνο περιλάμβαναν την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα, στα επίπεδα ετοιμότητας και τον τύπο μάθησης (Tomlinson, 2004), σε κάθε τάξη, αφού προηγουμένως είχε γίνει λεπτομερής αξιολόγηση των αρχικών ιδεών και των μαθησιακών αναγκών των παιδιών (Σχήμα 1). Ενδεικτικά, στο Παράδειγμα 1, φαίνεται πώς έγινε η διαφοροποίηση παρέχοντας εναλλακτικό περιεχόμενο, ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών.

Κατά τον 2^ο χρόνο οι δραστηριότητες επικεντρώνονταν μόνο στη διαφοροποίηση με βάση την ετοιμότητα, όπως αυτή φαίνεται στο Σχήμα 1, καθώς οι ίδιες οι νηπιαγωγοί δήλωναν ότι χρειαζόνταν επιπλέον υποστήριξη σε αυτή τη μορφή διαφοροποίησης.



Σχήμα 1. Μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Παράδειγμα 1

Εναλλακτικό Περιεχόμενο

Στο πλαίσιο δραστηριότητας από τη θεματική «Προστασία των ζώων», το κριτήριο ομαδοποίησης ήταν η ετοιμότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν εάν το τσίρκο είναι χώρος αιχμαλωσίας για τα ζώα, αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλεί η κατάσταση αιχμαλωσίας. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν τα εξής επίπεδα ετοιμότητας, στα οποία παρασχέθηκε εναλλακτικό περιεχόμενο:

- «Αρχάριοι»: δεν αναγνώριζαν ούτε το τσίρκο ως χώρο αιχμαλωσίας, ούτε αρνητικά συναισθήματα στα ζώα που είναι αιχμάλωτα.

- ➔ Έπαιξαν ένα θεατρικό παιχνίδι, κατά το οποίο μεταμορφώθηκαν σε ζώα, όπου σταδιακά τους στερούνταν διάφορα αντικείμενα (π.χ. φαγητό, νερό, μαμά). Τελικά, περιορίστηκε ο χώρος που είχαν στη διάθεσή τους, προσομοιώνοντας τις συνθήκες που ζούνε τα ζώα σε αιχμαλωσία.

- «Μεσαίοι»: αναγνώριζαν ότι τα ζώα που βρίσκονται σε κλουβιά δεν είναι χαρούμενα, αλλά δεν αντιλαμβάνονταν το τσίρκο ως χώρο αιχμαλωσίας.

- ➔ Έφτιαξαν ένα κολάζ με εικόνες από τα ζώα στο τσίρκο, περιγράφοντας τη διαδικασία που περνάει το ζώο κατά την «εκπαίδευσή» του. Έπειτα έγραψαν λεζάντες σε κάθε βήμα για ό,τι συμβαίνει στο ζώο και ζωγράρισαν την αντίστοιχη φαστούλα με τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι ένιωθε.

- «Προχωρημένοι»: αναγνώριζαν ότι το τσίρκο είναι χώρος αιχμαλωσίας και ότι τα ζώα σε κλουβιά είναι δυστυχισμένα.

- ➔ Παρατήρησαν αφίσες με ζώα που διαμαρτύρονται και κλήθηκαν να σκεφτούν και να καταγράψουν τι θα λέγανε τα ζώα εάν μπορούσαν να μιλήσουν. Σε κάποιες τάξεις η καταγραφή έγινε με ηχογράφηση, ενώ σε άλλες έγινε με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό ή τα ίδια τα παιδιά έγραψαν σε χαρτόνι μόνα τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ*Επίδραση στα παιδιά*

Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ποικίλες θετικές επιδράσεις που παρατήρησαν στα παιδιά από την εφαρμογή της ΔΔ στην τάξη τους (Πίνακας 1). Μάλιστα, ήδη από τον 1^ο χρόνο εφαρμογής, τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας και ενθουσιασμό για την εργασία σε ομάδες. Ενδεικτικό του συνεργατικού πνεύματος ήταν η ουσιαστική επικοινωνία που αναπτύχθηκε στις ομάδες, αφού «...καθόντουσαν και άκουγαν το ένα το άλλο. Δεν φώναζαν ποιος θα μπει πρώτος και ποιος θα μπει δεύτερος...» (N1), κάτι που συνέβαινε συνολικά στο κλίμα της τάξης, «...όλα τα παιδιά έμπαιναν σε διαδικασία να συμπληρώσουν, να προσθέσουν, να κάνουν το ένα με το άλλο, ακόμα κι αν δεν ήταν στην ίδια ομάδα.» (N2).

Πίνακας 1. Θετικές επιδράσεις της ΔΔ στα παιδιά κατά τα δύο έτη εφαρμογής.

1 ^ο έτος εφαρμογής		2 ^ο έτος εφαρμογής	
Κατηγορίες/Κωδικοί	Αριθμός αναφορών*	Κατηγορίες/Κωδικοί	Αριθμός αναφορών**
Συνεργατικότητα	15	Συνεργατικότητα	8
• Ενθουσιασμός για τις ομάδες	6	• Ενθουσιασμός για τις ομάδες	4
• Δεξιότητες συνεργασίας	9	• Δεξιότητες συνεργασίας	4
Αυξημένη επίδοση	11	Αυξημένη επίδοση	3
Ενεργή εμπλοκή	10	Διεύρυνση των δυνατοτήτων τους	4
Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς/αυτονόμηση	7	Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	5
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	6	-	
Μεταφορά γνώσης σε άλλο πλαίσιο	6	-	
Διάρκεια στον χρόνο	3	Διάρκεια στο χρόνο	6

*Σε σύνολο 79 αναφορών στην κατηγορία «Επίδραση στα παιδιά»

**Σε σύνολο 26 αναφορών στην κατηγορία «Επίδραση στα παιδιά»

Επίσης, αναφέρθηκε η ιδιαίτερα θετική επίδραση στην επίδοσή τους, αλλά και η ενεργή εμπλοκή τους στις δραστηριότητες όπου τα παιδιά «*Τρέχανε στα φωτοτυπικά, εδώ εκεί, φτιάζανε ιστορία μόνα τους...*» (N3), γεγονός που αναδεικνύει την αυτονόμηση και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, «*Από τη δεύτερη θεματική και μετά γινόταν όλα αυτόματα. Κοιτούσαν τον πίνακα με τα διαφορετικά χρώματα και τέλος. Ήξεραν πού έπρεπε να πάνε και τι έπρεπε να κάνουν. Δεν χανόταν καθόλου χρόνος*» (N4).

Η επίδραση φάνηκε και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, γιατί όταν «...έχεις μια δραστηριότητα που είναι για όλους η ίδια, έστω κι αν πάρεις το άλλο παιδάκι εξατομικευμένα θα συγκρίνει τον εαυτό του με τους υπόλοιπους... είδα διαφορά στο επίπεδο της αυτοπεποίθησής τους» (N4). Τα παιδιά ένιωθαν ότι οι δραστηριότητες βρίσκονταν στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται πιο ενεργά και να οδηγούνται σε μάθηση. Ως εκ τούτου, μετέφεραν τη νέα γνώση σε άλλα πλαίσια, όπως της οικογένειας (π.χ. N1: «...έχουν γεμίσει στο σπίτι τους κουτάκια με μικρόβια ή μάθαν να πλένουν τα χέρια τους και μάλιστα δείχνανε στα μεγαλύτερα παιδιά.») ή σε άλλα θέματα και δράσεις που συνέβαιναν στο σχολείο. Η νέα γνώση είχε διάρκεια στο χρόνο, αφού θυμόντουσαν και εφαρμόζαν όσα είχαν μάθει, ακόμα και αρκετούς μήνες μετά (π.χ. N5: «...ακόμα και τώρα το μεσημέρι που τρώμε, συζητούσαμε τι είναι το φαγητό του καθενός, αν είναι πρωτεΐνη αν είναι...»).

Η διάρκεια στο χρόνο ήταν πιο εμφανής κατά τον 2^ο χρόνο εφαρμογής, στα παιδιά που ήταν προνήπια κατά τον 1^ο χρόνο και φοιτούσαν πλέον ως νήπια, «...θυμώντουσαν τα πάντα! Είχε αντίκτυπο στα παιδιά. Το γεγονός ότι θυμώντουσαν αυτό που είχαμε δουλέψει με αυτόν τον τρόπο και δεν θυμώντουσαν άλλα, σημαίνει κάτι. Άρα είναι και ένας τρόπος εμπέδωσης και σωστής δουλειάς.» (N4). Παρομοίως, διατηρήθηκαν και οι δεξιότητες συνεργασίας, αφού «...ήξεραν να χειριστούν και να δένουν τις ομάδες. Χειρίζονταν την ομάδα πολύ καλά, γιατί έκαναν ερωτήσεις με τον τρόπο που έκανα εγώ οργανώνοντας τις ομάδες» (N5).

Οι νηπιαγωγοί διαπίστωσαν ότι η ΔΔ διευρύνει τις δυνατότητες όλων των παιδιών, «...Και βλέπεις και τα προχωρημένα πού φτάσανε.. είναι απίστευτο. Υπήρχε περίπτωση σε άλλη δραστηριότητα στην ολομέλεια τα παιδιά αυτά να βγάλουν αυτό το πράγμα; ...Είναι φοβερές οι δυνατότητες που βγάζουν τα παιδιά μόνο με αυτόν τον τρόπο» (N6).

Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων ήταν μία διαδικασία με πολλά ζητήματα και προκλήσεις.

Εμπόδια στον σχεδιασμό και την εφαρμογή

Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν σχετίζονταν: α) με την εφαρμογή (κυρίως τον 1^ο χρόνο) και β) με τον σχεδιασμό της ΔΔ (τον 2^ο χρόνο), ανάλογα με την εμπλοκή τους στις διαδικασίες εφαρμογής και σχεδιασμού (Πίνακας 2).

Αναλυτικότερα, τα προβλήματα στην εφαρμογή της ΔΔ ήταν πρωτίστως η μετάβαση στην συνεργατική τάξη (π.χ. N2: «Ήταν πολλαπλό. Δηλαδή να λειτουργείς σε ομάδες είναι το πρώτο, ανεξάρτητα από τη διαφοροποιημένη...»). Το στοιχείο αυτό πρόσθεσε δυσκολίες, γιατί «το πιο δύσκολο κομμάτι ήταν αυτό, της διαχείρισης των άλλων ομάδων όταν δούλευες με μία ομάδα.» (N6), γιατί «...εκ των πραγμάτων η φασαρία της ομάδας που δούλευε... η φασαρία των υπολοίπων...» (N5) ήταν αρκετά πιο υψηλή από την τάξη που οργανώνεται σε μετωπική διδασκαλία στην ολομέλεια.

Άλλο εμπόδιο ήταν η προετοιμασία του υλικού και του χώρου, που αποτελούσε «...ανασταλτικό παράγοντα... Θέλει πολύ χρόνο για να ψάξεις. Δηλαδή άμα θέλεις τόσο χρόνο για μία θεματική, για 10 ή για 20 θεματικές που βγαίνουν όλο το χρόνο, δεν μπορείς να το κάνεις αυτό» (N1). Παράλληλα, ένιωθαν έντονη χρονική πίεση που δημιουργούνταν από το γεγονός ότι «...έτρεχα και τις θεματικές μου. Είχαμε και τις επίκαιρες θεματικές: 25η μαρτίου... και εκεί πάλι ζορίστηκα, γιατί προσπαθούσα να δώσω σημαντικό 'χρόνο στη διαφοροποιημένη, γιατί θεωρούσα ότι είναι κάτι σημαντικό που πρέπει να γίνει...και μετά πιεζόμουν πάρα πολύ να καλύψω όλα τα υπόλοιπα» (N3). Ακόμη, κλήθηκαν να διαχειριστούν κι άλλα εμπόδια που σχετίζονταν με διαδικαστικά θέματα, όπως οι συχνές απουσίες, τα έκτακτα γεγονότα, αλλά και ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές, όπως ο περιορισμένος χώρος της αίθουσας.

Παρά τα εμπόδια, τα οφέλη που παρατηρούσαν στην κινητοποίηση και στην επίδοση των παιδιών αποτέλεσαν κινητήρια δύναμη για να εντείνουν τις προσπάθειές τους για αποτελεσματικότερη επίλυση των εμποδίων, «Όταν βλέπεις ότι έχει και αποτέλεσμα, αυτό είναι ένα κίνητρο» (N4) και «βλέποντας...το ενδιαφέρον τους αυξάνονταν και τα αποτελέσματα, κυρίως στον τρόπο που συνεργάζονταν...αυτό ήταν σημαντικό κίνητρο για μένα.» (N2).

Πίνακας 2. Εμπόδια στην εφαρμογή και τον σχεδιασμό της ΔΔ.

Εμπόδια εφαρμογής		Εμπόδια σχεδιασμού	
Κατηγορίες/Κωδικοί	Αριθμός αναφορών*	Κατηγορίες/Κωδικοί	Αριθμός αναφορών**
Διαχείριση των ομάδων	4	Εξειδίκευση στόχου/ομάδα	3
Χρονική πίεση	6	Διαβάθμιση δυσκολίας	2
Προετοιμασία	6	Κατάλληλη ανταπόκριση στην ομάδα	2
Δεξιότητες των παιδιών	2	Διδακτική των μαθηματικών	3
Διαδικαστικά ζητήματα	2	Πρόβλεψη	1
Αλλόγλωσσα παιδιά	2		
Υλικοτεχνικές ελλείψεις	3		
Αυστηρή δομή/οργάνωση	2		
Αμφιβολίες για την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα	2		

*Σε σύνολο 25 αναφορών στην κατηγορία «Εμπόδια στην εφαρμογή» από τον 1^ο και 2^ο χρόνο εφαρμογής.

**Σε σύνολο 11 αναφορών στην κατηγορία «Εμπόδια σχεδιασμού» από τον 2^ο χρόνο εφαρμογής.

Αναφορικά με τα εμπόδια που συνάντησαν, κυρίως το 2^ο έτος εφαρμογής της ΔΔ (Πίνακας 2), οι νηπιαγωγοί έδωσαν έμφαση στη δυσκολία εξειδίκευσης του γενικού στόχου σε επιμέρους στόχους, για να ανταποκριθούν στην ετοιμότητα. Το ζήτημα αυτό προέκυψε εξαιτίας της αδυναμίας να διαβαθμίσουν κατάλληλα το επίπεδο δυσκολίας (π.χ. N6: «...πώς να βρω τι διαφορετικό πρέπει να κάνω. Πώς να πάω από το μεσαίο επίπεδο στο προχωρημένο;») κι έπειτα να επιλέξουν ποια εναλλακτική μορφή της δράσης που διαφοροποιείται ταίριαζε κατάλληλα με το επίπεδο της αντίστοιχης ομάδας. Η πηγή του προβλήματος ήταν η ελλιπής κατάρτιση στο περιεχόμενο των μαθηματικών, που αποτελούσε αντικείμενο αρκετών δραστηριοτήτων που σχεδίασαν, (π.χ. N5: «*Ημουν σε πολύ πιο αρχικό επίπεδο... Αυτό κατάλαβα.*») και N2: «*...δεν ήξερα τι σημαίνει ακριβώς η επίλυση προβλημάτων. Δεν είχα πάρει ποτέ να δω τι σημαίνουν αυτοί οι στόχοι στο αναλυτικό*»). Εύλογα, λοιπόν, συνάντησαν τα εμπόδια αυτά, εφόσον δεν ήταν δυνατόν να διαφοροποιήσουν ως προς τα επίπεδα ετοιμότητας χωρίς να γνωρίζουν ποιες δεξιότητες των παιδιών ήταν προαπαιτούμενες για την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική επίδραση που είχε η ΔΔ, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, στην αυξημένη και ενθουσιώδη ενεργητική εμπλοκή τους στις δραστηριότητες, στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και στην οικοδόμηση νέων γνώσεων. Μάλιστα, τα οφέλη αυτά είχαν μακρόχρονη επίδραση, γεγονός που φανερώνει την ουσιαστική και πραγματικά εις βάθος οικοδόμησή τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στην τάξη, όπου οι ομάδες εναλλάσσονταν συχνά, και τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν σχεδόν με όλους, αλλά και το γεγονός ότι οι δραστηριότητες ήταν μέσα στα επίπεδα δυνατοτήτων τους, συνέβαλλαν σημαντικά στο αίσθημα ασφάλειας, και εν τέλει στην ενίσχυση της εμπλοκής τους στη μάθηση (Δημητροπούλου, 2013. Tomlinson et al., 2003). Το εύρημα αυτό έχει σε συμφωνία με άλλες μελέτες που επικεντρώθηκαν σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, αλλά κατέληξαν σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση (π.χ. Lewis & Batts, 2005. Martin & Pickett, 2013).

Από την άλλη, αναφέρθηκαν και εμπόδια τόσο σε επίπεδο εφαρμογής, όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού, τα οποία συγκλίνουν με τα εμπόδια που καταγράφηκαν σε μεγαλύτερες βαθμίδες. Τα κυριότερα εμπόδια ήταν ο χρόνος προετοιμασίας, οι δυσκολίες στην κατάλληλη διαφοροποίηση και η διαχείριση της τάξης, τα οποία φαίνεται να είναι κοινά διεθνώς (Casey & Gable, 2012. Dijkstra et al., 2016. Wan, 2017). Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ελλιπή επιμόρφωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες πρακτικές (αυθεντική αξιολόγηση, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, εννοιοκεντρική διδασκαλία), οι οποίες περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της ΔΔ (Tomlinson et al., 2003). Μάλιστα, οι παγιωμένες απόψεις τους για το περιεχόμενο του ετήσιου προγραμματισμού τους οδήγησε στην πεποίθηση ότι η ΔΔ είναι κάτι αποκομμένο και πρόσθετο που εισάγεται στο πρόγραμμά τους και αναδεικνύει την αντίστασή τους στην αλλαγή της υπάρχουσας πρακτικής τους. Επίσης, η δυσκολία τους να διαφοροποιήσουν κατάλληλα σε τρία επίπεδα ετοιμότητας οφείλεται αφενός στην ελλιπή τους κατάρτιση στο περιεχόμενο (π.χ. μαθηματικά) και αφετέρου στην τάση τους να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευαισθησία στις ανάγκες των πιο αρχάριων μαθητών (Wan, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, τα εμπόδια δεν ήταν ικανά να ανακόψουν την αποτελεσματικότητα της ΔΔ στα παιδιά, γεγονός που φανερώνει τη δυναμική της προσέγγισης στις μικρές ηλικίες.

Προτάσεις & Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η ανάγκη για ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για την ΔΔ είναι έκδηλη στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφενός εξαιτίας της αποτελεσματικότητας της προσέγγισης και αφετέρου λόγω των πάγιων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες δυσκόλεψαν την εφαρμογή της ΔΔ. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί για την εισαγωγή και διατήρηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση (Κακανά, 2008), είναι αναγκαίο να ενισχυθεί η ανάπτυξη προγραμμάτων που θα τους υποστηρίξουν ουσιαστικά στην επίπονη διαδικασία της αλλαγής της πρακτικής τους. Τέτοια προγράμματα είναι αναγκαίο να προωθούν την κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ τους (Smit & Humpert, 2012), προκειμένου να αντιμετωπίζουν από κοινού τα επιμέρους εμπόδια που συναντούν. Για παράδειγμα, ο χρόνος προετοιμασίας θα μειωνόταν σημαντικά εάν αντάλλασσαν καλές πρακτικές, υλικά και πηγές με τουλάχιστον έναν/μία συνάδελφο.

Βέβαια, η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ήδη από την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκειμένου να εγκαθιδρυθεί ως στάση της επαγγελματικής τους ζωής. Επομένως, προτείνεται η εισαγωγή της ΔΔ στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων σχολών, αλλά και η εφαρμογή της στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις, φάνηκε ότι η ΔΔ επιδρά θετικά στις μικρές ηλικίες, αρκεί να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν στην πρακτική τους την συστηματική αξιολόγηση των παιδιών και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, ώστε να εξοικειωθούν με την καταγραφή και την διαχείριση των δεδομένων της αξιολόγησης, αλλά και με την διαχείριση της παράλληλης εργασίας των παιδιών σε ομάδες. Ακόμη, είναι σημαντικό να έχουν ξεκινήσει από την εφαρμογή προσχεδιασμένων διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, προκειμένου να εστιάσουν στα ζητήματα εφαρμογής, πριν ξεκινήσουν τον σχεδιασμό. Κι αυτό γιατί φάνηκε ότι είχαν καλύτερη επίγνωση των δυσκολιών που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στην εφαρμογή, εφόσον ήταν πλέον πιο έμπειρες, κι έτσι διευκολύνθηκαν στον σχεδιασμό των δικών τους δράσεων.

Περιορισμοί & Περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς, όπως και κάθε έρευνα, οι οποίοι θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν περαιτέρω διερευνήσεις στο πεδίο. Έτσι, το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιος συστηματικός τρόπος παρατήρησης ή άλλης αξιολόγησης της επίδρασης στα παιδιά από τις εκπαιδευτικούς, περιόρισε την πλήρη καταγραφή και το εύρος της επίδρασης αυτής στο σύνολο των παιδιών, εφόσον οι ίδιες βασίστηκαν στην εμπειρία τους και σε τυχαία συμβάντα.

Επίσης, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε επόμενη έρευνα η παρατήρηση της διδασκαλίας στις τάξεις και να τριγωνοποιηθεί με τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθούν περαιτέρω εμπόδια και επιδράσεις. Με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν δυνατό να διαφανούν οι τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων που ανέπτυξαν οι νηπιαγωγοί, αλλά τις στρατηγικές αναστοχασμού και αναπροσαρμογής των παρεμβάσεών τους, ειδικά στη φάση όπου σχεδίαζαν και εφάρμοζαν ταυτόχρονα.

Ολοκληρώνοντας, η ΔΔ επιχειρήθηκε να ενσωματωθεί στην πρακτική των νηπιαγωγών, και σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκε κατά το διάστημα της έρευνας. Ωστόσο, αρκετοί προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με τον βαθμό που τελικά επιτεύχθηκε η ενσωμάτωση, αλλά και εάν πρόκειται να συνεχιστεί η εφαρμογή της προσέγγισης ή εάν θα εγκαταλειφθεί, όπως συνήθως παρατηρείται, επιστρέφοντας στην «πεπατημένη». Το ζήτημα αυτό αποτελεί και το μεγαλύτερο εμπόδιο για την εισαγωγή οποιασδήποτε καινοτόμας προσέγγισης, αλλά τελικά και για τον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Casey, M. K., & Gable, R. K. (2012). Perceived Efficacy of Beginning Teachers to Differentiate Instruction. *Proceedings of the 44th annual meeting of the New England Educational Research Association, Paper 7*, 1-34.
- Cha, H. J., & Ahn, M. L. (2014). Development of Design Guidelines for Tools to Promote Differentiated Instruction in Classroom Teaching. *Asia Pacific Education Review*, 15, 511-523.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου, (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 121-148
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education*, 32(2), 151-169.
- Firmender, J. M., Reis, S. M., & Sweeny, S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: the need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 3-14.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2014). *Οδηγός της νηπιαγωγού για το πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Κακανά, Δ.-Μ. (2008α). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επίμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 13-25.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-31.

- Martin, M.R., & Pickett, M.T. (2013). *The effects of Differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students* (Master Thesis). Chicago, IL: Saint Xavier University.
- McQuarrie, L. M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Albert Initiative for School Improvement (AISI). *Journal of applied research on learning*, 3(4), 1-18.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P. et al. (2014). Differentiated Learning: From Policy to Classroom. *Oxford Review of Education*, 40, 331-348.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186-1204.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162.
- Suprayogi, M. N., Vackle, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and Their Implementation of Differentiated Instruction in the Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.
- Tomlinson, C.A. (2004) (X. Θεοφιλίδης, Δ, Μαρτίδου- Φορσιέ, μετ.) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertbert, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the education of the gifted*, 27(2/3), 119-145.

Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, marisak@uoi.gr
Μαρία Μπάνου, Υποψήφια διδάκτωρ, στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, mбанου@hotmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα για κάθε πλευρά της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α: 29) και έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών (Johnson & Wu, 2019, Σακελλαρίου, 2016, Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, Wood, 2014). Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα του θέματος τα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύουν πως η διδασκαλία δεν στηρίζεται όσο θα έπρεπε στο παιχνίδι. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 και διερευνά τις απόψεις νηπιαγωγών (N:66) της Περιφέρειας Ηπείρου και τεταρτοετών προπτυχιακών φοιτητών (N:64) του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων α) για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και β) για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας τους με τα παιδιά αναφορικά με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον, σε αντίθεση με τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς που τη θεωρούν σημαντική. Εκπαιδευτικοί και φοιτητές ενθαρρύνουν τα παιδιά να σχεδιάζουν τις δικές τους δραστηριότητες παιχνιδιού, ωστόσο, οι φοιτητές αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν το βαθμό δυσκολίας του παιδαγωγικού σχεδιασμού, λόγω ελλειπών διδακτικής εμπειρίας. Οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές που έχουν επιμορφωθεί για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές που δεν έχουν επιμορφωθεί. Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Σχεδιασμός, Αξιολόγηση, Νηπιαγωγείο, Εκπαιδευτικοί.

Present and future Educators' views on planning and evaluation of play didactics within preschool learning environments.

ABSTRACT

Play is an important activity towards children's development and learning (Institute of Educational Policy, Ministry of Education and Religious Affairs, 2014a, p. 99) and it has constituted the research object of numerous studies on a worldwide scale (Johnson & Wu, 2019, Sakellariou, 2016, Sakellariou & Rentzou, 2012, Wood, 2014). Despite the importance of play as an instructional medium, research data extracted from Greek literature demonstrate that teaching does not depend on play at the extend that it should. This study was conducted during the 2016-2017 School Year investigating on views of Kindergarten Educators (N:66) of the Epirus Region and Senior Students (N:64) at the Department of Early School Education of the University of Ioannina regarding a) planning and evaluation of the educational process in terms of play within preschool cognitive environments and b) the importance of play during the kindergarten's educational process. Findings establish the significance of play's role towards the educational process of Kindergarten. Educators, however, do not acknowledge the importance of children's participation in the actual planning of play activities at scholar environments

in opposition to the future Educators who deem such as vital. Both groups, Educators and Students show an encouraging attitude towards their pupils when it comes to them desiring to design play activities, however the Students show limited confidence on educational planning issues, due to their lacking teaching experience within actual Kindergarten faculties. Educators as well as prospective Educators who have undertaken training courses regarding the educational merit of play, evaluate children's learning through play to a higher degree than their colleagues who have not attended such courses. Finally, the study accentuates the training of Educators, to aim at better utilization of play during the educational process.

KEY WORDS: Play; Planning; Evaluation; Kindergarten; Educators.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται με το παιχνίδι, το οποίο διαδραματίζει διπλό ρόλο στη ζωή τους. Είναι μια φυσική τους ανάγκη, αφού μέσα από αυτό εξωτερικεύουν την ενεργητικότητά τους, αλλά και ένα δικαίωμα, που τα ξεχωρίζει από τους ενήλικες. Στον τομέα της Προσχολικής Παιδαγωγικής το παιχνίδι ορίζεται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού, θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών και σπουδαία μαθησιακή διαδικασία που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων, να εκφράσουν απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής (Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg, & Sulik, 2018, Loizou & Avgitidou, 2014, Loizou & Loizou, 2019).

Μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνεται καλύτερα η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και υλοποιούνται οι μαθησιακοί στόχοι (Einarsdottir, 2014, Jagoda, Gilliam, McDonald, & Russell, 2015, Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017). Η παιγνιώδης μάθηση υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία και «αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-συμπεριφορών) μέσα από το παιχνίδι», ενώ «η παιγνιώδης διδακτική αναφέρεται σε στρατηγικές, τις οποίες δημιουργεί το περιβάλλον και υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι» (Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2017, σελ. 9). Οι συγκεκριμένοι όροι δεν προορίζονται να υποβαθμίσουν τις δράσεις της μάθησης και τους στόχους των σχολείων, αλλά επιδιώκουν να επιστήσουν την προσοχή στην κοινή φύση της εργασίας και του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών και των ενηλίκων που τα διδάσκουν και τα φροντίζουν (Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2017).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις νηπιαγωγών και μελλοντικών νηπιαγωγών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη μας βασίζεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο;
- Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι;
- Τα παιδιά συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού;

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις πεποιθήσεις και την παιδαγωγική τους κατάρτιση φαίνεται να αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο το παιχνίδι στη διδασκαλία (Pui-Wah, 2010). Θεωρείται, ωστόσο, αναγκαίο να παρέχουν πληθώρα ευκαιριών στα παιδιά, ώστε να

διδασκούν μέσα από το παιχνίδι και όταν αξιοποιούν την παιγνιώδη διδασκαλία να λαμβάνουν υπόψη τους τις εξής παραμέτρους:

(1) Οργάνωση: θα πρέπει να οργανώνουν και να σχεδιάζουν τα σχολικά παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ayray, 2016),

(2) Σκοπιμότητα: θα πρέπει να υλοποιούν δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες να αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Klahr, 2015),

(3) Μεθοδικότητα: θα πρέπει να είναι μεθοδικοί και να υποστηρίζουν με μεγάλη υπευθυνότητα τις δραστηριότητες παιχνιδιού των μαθητών τους (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2011),

(4) Συμμετοχικότητα: θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού (π.χ. σχεδιασμός παιχνιδιών και περιβαλλόντων παιχνιδιού) (Lobman, 2006), καθώς η εν λόγω εμπλοκή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους, καθώς και τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Christidou, Tsevreni, Epitropou, & Kittas, 2013).

(5) Ατμόσφαιρα: θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και να τους ενθαρρύνουν να επιλέγουν παιχνίδια-αντικείμενα και δραστηριότητες παιχνιδιού (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988).

Οι παιδαγωγοί οφείλουν, επίσης, να προσφέρουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, υλικά και εξοπλισμό παιχνιδιού (Σακελλαρίου, 2016) και να παρατηρούν το παιδικό παιχνίδι, καθώς η παρατήρηση αποτελεί βασική μορφή αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών. Η παρατήρηση βοηθά τον εκπαιδευτικό αφενός να κατανοήσει και να αξιολογήσει το παιδικό παιχνίδι, προκειμένου να σχεδιάσει, να ξεκινήσει και να επεκτείνει κατάλληλες εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και αφετέρου να αλλάξει το περιβάλλον παιχνιδιού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Σακελλαρίου, 2012).

Το παιχνίδι αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ελάχιστα για το παιχνίδι και την διδακτική του στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης (Κατσιάβου, 2017; Παπαδιονυσίου, 2014). Η παρούσα μελέτη συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το Δείγμα

Σκοπός της έρευνας, η οποία διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, ήταν να συγκρίνει τις απόψεις νηπιαγωγών (N:66) που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία της Περιφέρειας Ηπείρου και είχαν διδακτική εμπειρία και μελλοντικών νηπιαγωγών (τεταρτοετών φοιτητών) (N: 64) που φοιτούσαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και δεν είχαν διδακτική εμπειρία α) για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (75%) και η πλειοψηφία των φοιτητών (53%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για το παιχνίδι, ενώ το 25% των νηπιαγωγών και το 47% των φοιτητών δεν έχουν λάβει αυτήν την επιμόρφωση.

Ερευνητικά Εργαλεία

Η μελέτη μας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτέλεσαν:

α) Το Ερωτηματολόγιο: η έρευνα με τη βοήθεια ερωτηματολογίων θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών και των φοιτητών για τη διδακτική του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και αποτελείται από τέσσερις άξονες: i) Γενικά στοιχεία (ιδιότητα, χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, κύκλοι επιμορφωτικών σπουδών εκπαιδευτικών), ii) Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, iii) Ο σχεδιασμός της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και iv) Η αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν «κλειστού» και «ανοικτού» τύπου.

β) Οι Ημι-δομημένες Συνεντεύξεις: αξιοποιήθηκαν ως μια συμπληρωματική τεχνική στα ερωτηματολόγια, για να μπορέσει να υπάρξει εγκυρότητα στα δεδομένα που έχουν ήδη συλλεχθεί. Συμμετείχαν οι 30 από τους 66 νηπιαγωγούς και οι 30 από τους 64 τεταρτοετείς φοιτητές. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ορίσουν την έννοια παιχνίδι και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση. Η συγκεκριμένη ερώτηση της συνέντευξης συνδέεται με έναν από τους βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου και με έναν από τους στόχους της έρευνας, τη διερεύνηση, δηλαδή, των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Περιορισμοί της Έρευνας

Στη μελέτη μας συμμετείχαν α) νηπιαγωγοί που είχαν από 10 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στα χρόνια των σπουδών τους και εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων και β) τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση σε νηπιαγωγεία. Θεωρούμε ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα σε επίπεδο επικράτειας προκειμένου να γενικευθούν τα πορίσματα της μελέτης μας με μεγαλύτερη ασφάλεια.

Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 20 όπου και αναλύθηκαν κατάλληλα.

Οι απαντήσεις σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις συλλέχθηκαν, καταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, έτσι ώστε οι απαντήσεις με το ίδιο περιεχόμενο να ενσωματωθούν στην ίδια κατηγορία και να αποφευχθεί οποιαδήποτε απώλεια πληροφοριών.

Pearson chi square test: Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας p και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των παρατηρηθείσων απαντήσεων, εφαρμόστηκε ο ασύμπτωτος έλεγχος Pearson. Αν $p > 0,05$ θα δεχόμαστε σε επίπεδο σημαντικότητας ότι οι απαντήσεις δεν έχουν στατιστική διαφορά στις δύο κατηγορίες, ενώ αν $p < 0,05$ θα υπάρχει διαφορά.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης μας, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών και των μελλοντικών νηπιαγωγών για το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου.

Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

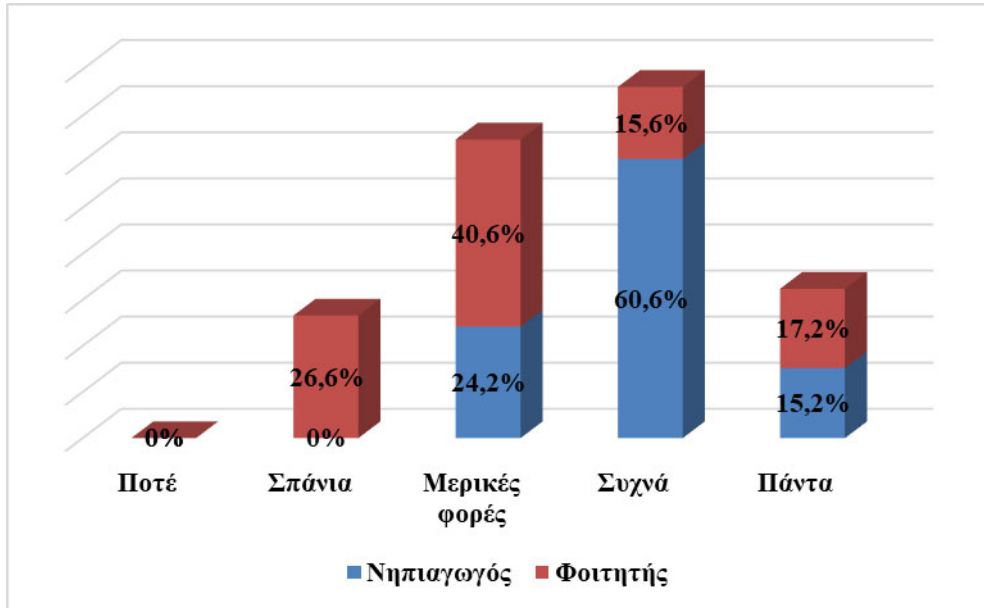
Από τα δεδομένα φαίνεται πως το παιχνίδι είναι πάρα πολύ σημαντικό για το 72.7% των νηπιαγωγών και για το 46.9% των φοιτητών, πολύ σημαντικό για το 27.3% των νηπιαγωγών και για το 46.9% των φοιτητών, ενώ για το 6.2% των φοιτητών ούτε είναι ούτε δεν είναι σημαντικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται με τη χρήση του χ^2 , όπου $\chi^2 = 11,126a$, $df = 2$ και $p = 0,004$. Από τον έλεγχο χ^2 (Pearson chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των φοιτητών και των νηπιαγωγών ($p = 0,004$). Η διαφορά σχετίζεται με το μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρεί το παιχνίδι πάρα πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία έναντι 46.9% των φοιτητών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

			Ιδιότητα		Total
			Νηπιαγωγός	Φοιτητής	
Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	Μέτρια	Count	0	4	4
		% within Ιδιότητα	0,0%	6,2%	3,1%
	Πολύ	Count	18	30	48
		% within Ιδιότητα	27,3%	46,9%	36,9%
	Πάρα πολύ	Count	48	30	78
		% within Ιδιότητα	72,7%	46,9%	60,0%
Total	Count	66	64	130	
	% within Ιδιότητα	100,0%	100,0%	100,0%	

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

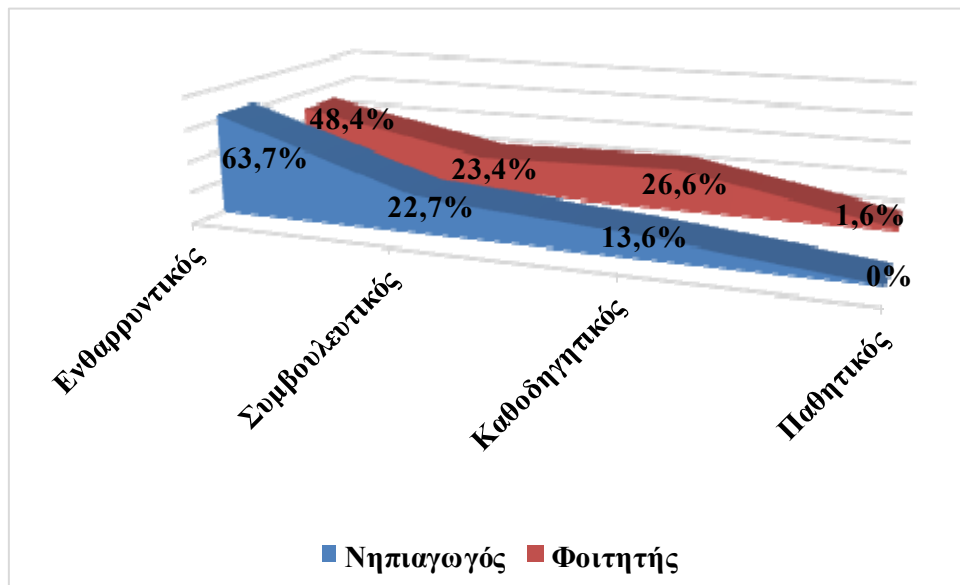
Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (60.6%) σχεδιάζει συχνά παιγνιώδεις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών (40.6%) σχεδιάζει μερικές φορές. Από τον έλεγχο χ^2 (Pearson chi square test) φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,000$) ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων. Η διαφορά σχετίζεται με την πλειοψηφία των νηπιαγωγών που σχεδιάζει συχνά παιγνιώδεις δραστηριότητες έναντι 15.6% των φοιτητών (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Το 63.7% των νηπιαγωγών και το 48.4% των φοιτητών έχουν ενθαρρυντικό ρόλο όταν οι μαθητές τους επιθυμούν να σχεδιάσουν τις δικές τους δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, το 22.7% των νηπιαγωγών και το 23.4% των φοιτητών έχουν συμβουλευτικό ρόλο, το 13.6% των νηπιαγωγών και το 26.6% των φοιτητών καθοδηγητικό ρόλο, ενώ μόλις το 1.6% των φοιτητών έχει παθητικό ρόλο. Από τον έλεγχο χ^2 (Pearson chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,165$) ανάμεσα στις απόψεις των νηπιαγωγών και των φοιτητών (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για τον ρόλο τους στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο.

Παροχή εκπαιδευτικού υλικού παιχνιδιού στα παιδιά προκειμένου να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στον εξωτερικό και εσωτερικό σχολικό χώρο

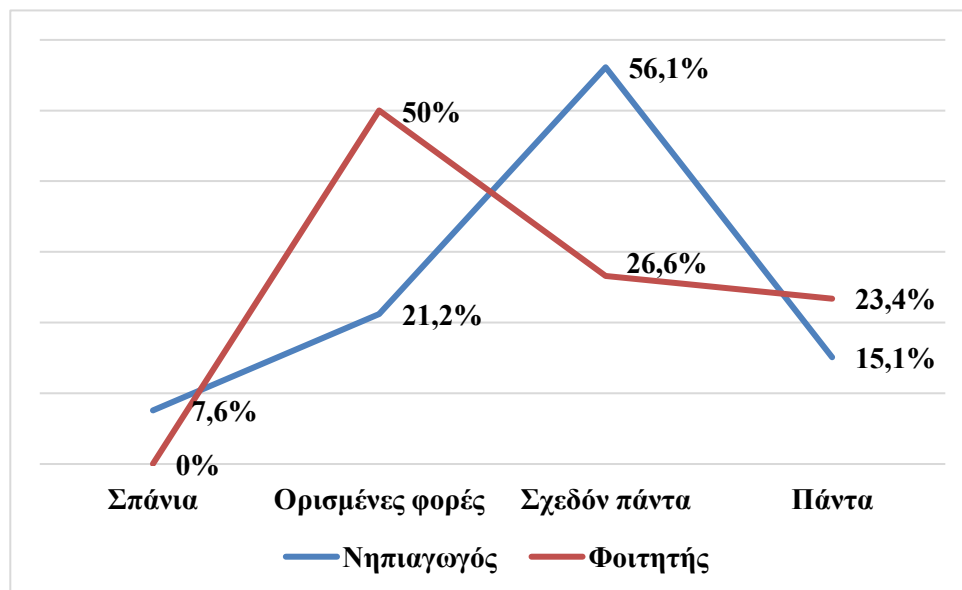
Από το ερωτηματολόγιο προέκυψε ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών (56.1%) παρέχει σχεδόν πάντα στα παιδιά εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα, ενώ η πλειονότητα των φοιτητών (50%) τους το παρέχει ορισμένες φορές. Από τον έλεγχο χ^2 (Pearson chi square test) φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,000$) ανάμεσα στις απόψεις των νηπιαγωγών και των φοιτητών. Η διαφορά σχετίζεται με το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που παρέχει σχεδόν πάντα στα παιδιά εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού έναντι 26.6% των φοιτητών (Γράφημα 3).

Ενδεικτική απάντηση Νηπιαγωγού:

«Προσφέρω πολύ συχνά στους μαθητές μου υλικά, όπως πλαστελίνη και Lego, προκειμένου να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα. Τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν ρομπότ και λουλούδια με αυτά τα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν στο φανταστικό τους παιχνίδι».

Ενδεικτική απάντηση μελλοντικού Νηπιαγωγού:

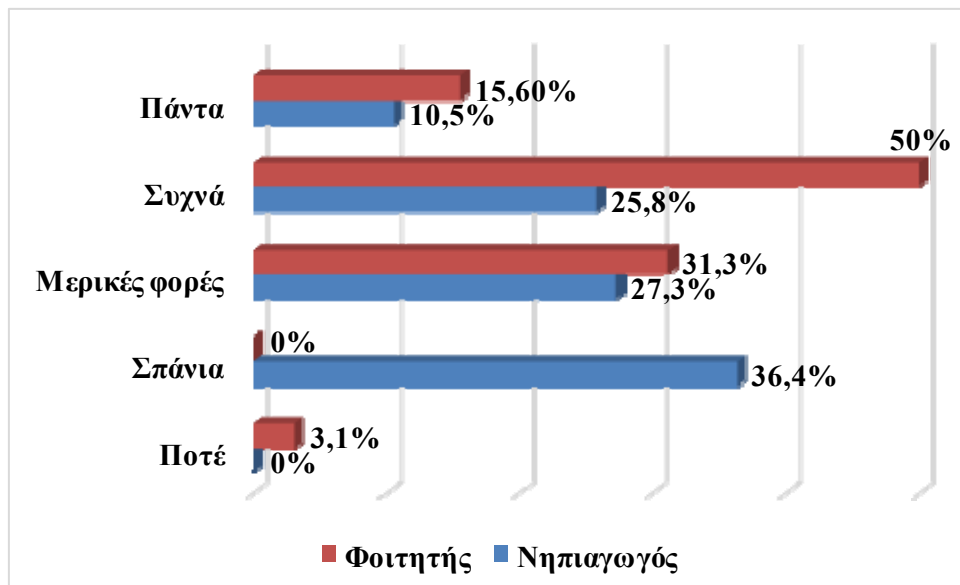
«Θα παρείχα καθημερινά στους μαθητές μου ποικίλα υλικά και κυρίως φυσικά υλικά, προκειμένου να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα. Θεωρώ ότι τα φυσικά υλικά συνεισφέρουν περισσότερο στη δημιουργικότητα και τη μάθηση των παιδιών».



Γράφημα 3. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού παιχνιδιού στα παιδιά προκειμένου να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στον σχολικό χώρο.

Σχεδιασμός δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο μαζί με τα παιδιά

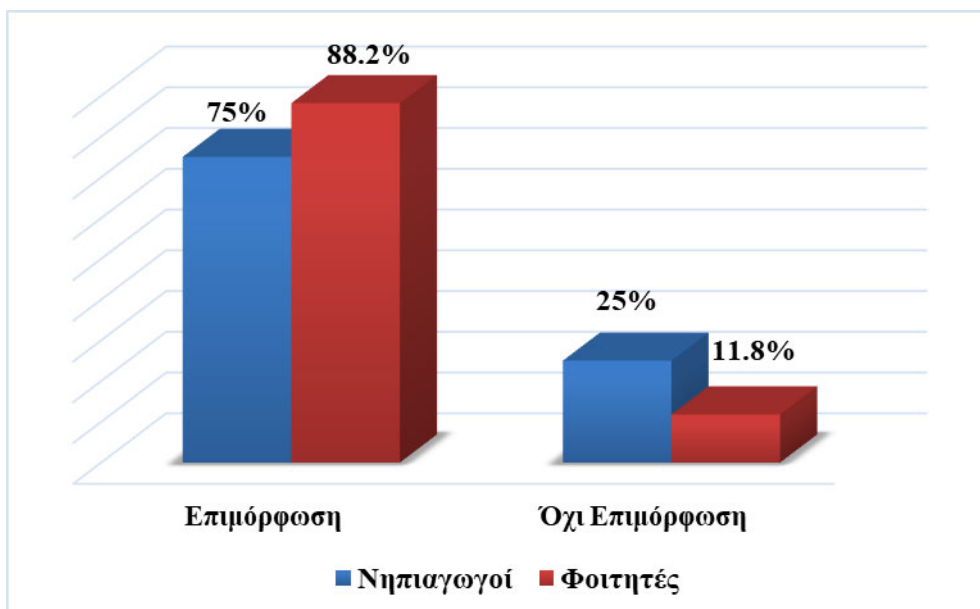
Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (36.4%) συνεργάζεται σπάνια με τα παιδιά για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών (50%) θα συνεργαζόταν συχνά. Από τον έλεγχο χ^2 (Pearson chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,000$). Η διαφορά σχετίζεται με το 50% των φοιτητών που θα συνεργαζόταν συχνά με τα παιδιά, έναντι 25.8% των νηπιαγωγών (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον σχολικό χώρο μαζί με τα παιδιά.

Η αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι

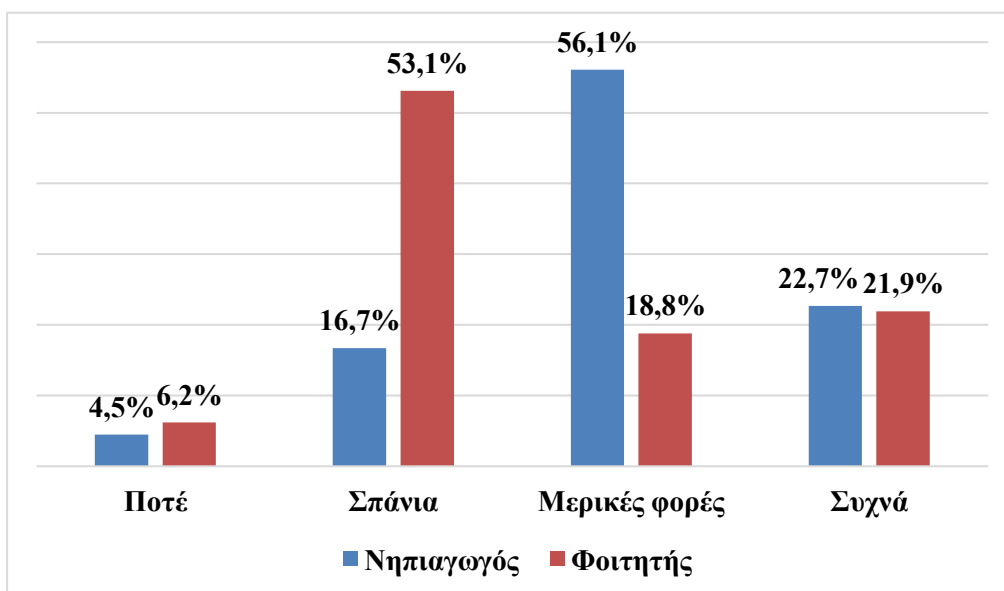
Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί (75%) και οι φοιτητές (88.2%) που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με την αξία του παιχνιδιού αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές που δεν έχουν λάβει τη συγκεκριμένη επιμόρφωση (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι με βάση την επιμόρφωσή τους.

Αυτοαξιολόγηση μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών (56.1%) παρακινεί μερικές φορές τα παιδιά να αξιολογούν τις επιδόσεις τους στα παιχνίδια, ενώ η πλειονότητα των φοιτητών (53.1%) τα παρακινεί σπάνια. Από τον έλεγχο χ^2 (Pearson chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων ($p = 0,000$). Η διαφορά σχετίζεται με το μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών που παρακινεί μερικές φορές τα παιδιά έναντι 18.8% των φοιτητών (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Απόψεις Νηπιαγωγών και Φοιτητών για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού.

*Απόψεις για το παιχνίδι και τη μάθηση μέσα από ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα**Παρακαλώ περιγράψτε τις απόψεις σας για το παιχνίδι και τη μάθηση*

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων με τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είχαμε τα παρακάτω ενδεικτικά αποτελέσματα.

Οι νηπιαγωγοί όταν ρωτήθηκαν τι είναι παιχνίδι απάντησαν ότι είναι α) μια κοινωνική δραστηριότητα (25%) (“*Το παιχνίδι διδάσκει στα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να μοιράζονται και να παίζουν δίκαια*”) β) διδακτικό εργαλείο (20%) (“*Το παιχνίδι αποτελεί διδακτικό εργαλείο και όχημα για τη μάθηση και την ανάπτυξη. Η εμπλοκή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού συμβάλλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων*”), γ) μια σωματική δραστηριότητα (21%), δ) μια ελεύθερη δραστηριότητα (18%) (“*Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να επιλέξουν. Και επιλογή σημαίνει ελευθερία αλλά και εξάσκηση της κριτικής ικανότητας-πολύτιμη δεξιότητα*”) και ε) μια ευχάριστη δραστηριότητα (16%) (“*Το παιχνίδι είναι διασκέδαση! Μαθαίνοντας ένα παιδί να παίζει καλά, με τον εαυτό του και με τους άλλους, δεν βάζει μόνο τα θεμέλια για την κατάκτηση δεξιοτήτων αυτονομίας αλλά και κοινωνικότητας- κυρίως, θέτει τα θεμέλια για να είναι απλώς... χαρούμενο!*”).

Οι φοιτητές όταν ρωτήθηκαν τι είναι παιχνίδι απάντησαν ότι είναι α) μια σωματική δραστηριότητα που περιλαμβάνει ‘τρέξιμο’ και ‘σκαρφάλωμα’ (27%), β) μια δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν παιχνίδια-αντικείμενα, όπως ‘Lego’ (23%), γ) μια δραστηριότητα που βοηθάει στην έκφραση των συναισθημάτων (18%) (“*Τα παιδιά καθώς*

συμμετέχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να διαχειρίζονται έντονες συναισθηματικές καταστάσεις”), δ) μια δραστηριότητα που βοηθάει τα παιδιά να επιλύουν τα προβλήματά τους (17%), “όπως να διαχειρίζονται την ήττα τους σε ένα παιχνίδι” και ε) μια διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης (15%) (“Το παιχνίδι είναι η βάση για κάθε διαδικασία μάθησης. Κινητοποιεί την ανάπτυξη, εξαργυρώνοντας την έμφυτη ανάγκη του παιδιού να μάθει, να ανακαλύψει, να ικανοποιήσει την περιέργειά του”).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το παιχνίδι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία θεωρείται βασική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και σημαντικό μέσο που συμβάλλει στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Ayray, 2016, Chowdhury & Rivalland, 2012, Tsai, 2017). Με αυτήν την άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η έρευνά μας, η οποία κατέδειξε τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, σε αντίθεση με τους φοιτητές, λόγω της διδακτικής τους εμπειρίας, φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι νηπιαγωγοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση αναφορικά με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και σχεδιάζουν συχνά παιγνιώδεις δραστηριότητες στο σχολείο, γεγονός που αναδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τη σημασία της διαδικασίας του σχεδιασμού και τη συνδέουν με τη μάθηση των παιδιών. Αντιθέτως, οι φοιτητές δεν αισθάνονται αρκετή αυτοπεποίθηση σε θέματα παιδαγωγικού σχεδιασμού, λόγω ελλιπούς διδακτικής εμπειρίας στο νηπιαγωγείο. Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών έχει διάρκεια ενός μηνός, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να νιώθουν ανασφάλεια ως προς την διαχείριση του παιχνιδιού στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Οι νηπιαγωγοί και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί έχουν ενθαρρυντικό ρόλο όταν τα παιδιά επιθυμούν να σχεδιάζουν τις δικές τους παιγνιώδεις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Οι φοιτητές, ωστόσο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς θα επιδίωκαν σε μεγαλύτερο βαθμό την συνεργασία τους με τα παιδιά αναφορικά με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο. Βάσει ερευνητικών δεδομένων η διαδικασία σχεδιασμού οφείλει να είναι μια συμμετοχική ενέργεια μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών στο νηπιαγωγείο, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Loizou & Charalambous, 2017).

Νηπιαγωγοί και φοιτητές που έχουν επιμορφωθεί για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές που δεν έχουν λάβει αυτήν την επιμόρφωση. Οι φοιτητές, όμως, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν λιγότερο τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στις δραστηριότητες παιχνιδιού, γεγονός που ίσως να οφείλεται στην ελλιπή διδακτική τους εμπειρία. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές αμφιταλαντεύονται σε θέματα αξιολόγησης παιχνιδιών και γι’ αυτόν τον λόγο κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της προσχολικής εκπαίδευσης (Darling-Hammond, 2012).

Θεωρείται, ακόμη, σημαντικό, τα Παιδαγωγικά Τμήματα να συμπεριλάβουν στα Προγράμματα Σπουδών τους περισσότερα μαθήματα για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να μάθουν α) πώς να σχεδιάζουν και να αξιολογούν τις δραστηριότητες παιχνιδιού και τα παιχνίδια-αντικείμενα στα σχολικά περιβάλλοντα και β) πώς να προσαρμόζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία τους ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019).

Η παρούσα μελέτη προτείνει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε θέματα παιχνιδιού, να μελετάνε σε βάθος τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ), να σχεδιάζουν ποιοτικές δραστηριότητες παιχνιδιού που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, να αξιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς και να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις απόψεις των νηπιαγωγών και των μελλοντικών νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα διεξήχθη στην Περιφερειακή Ενότητα της Ηπείρου, ωστόσο, είναι σημαντικό να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες και σε άλλες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, προκειμένου να καταστεί δυνατή μια ευρύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας και να ενισχυθεί η αξιοπιστία της.

Σε μελλοντική μας έρευνα στοχεύουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283-300.
- Chowdhury, N. N., & Rivalland, C. (2012). Value of Play as an Early Learning Instrument in Bangladesh Context: A Sociocultural Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 115-122.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8 (1), 59-83.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.
- Einarsdottir, J. (2014). Play and literacy: A collaborative action research in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (1), 93-109.
- Ζάραγκας, Χ., & Αγγελάκη, Α. (επιμ.). (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2018). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development*, 28 (1), 57-73.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>.
- Jagoda, P., Gilliam, M., McDonald, P., & Russell, C. (2015). Worlding through Play Alternate Reality Games, Large-Scale Learning, and The Source. *American Journal of Play*, 8 (1), 74-100.
- Johnson, J. E., & Wu, V. M. H. (2019). Perspectives on Play in Early Childhood Care and Education. *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*, 79-97.
- Κατσιάβου, Ε. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher–child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (4), 455-470.
- Loizou, E., & Avgitidou, S. (2014). The Greek–Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care*, 184 (12), 1884-1901.
- Loizou, E., & Charalambous, N. (2017). Empowerment pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 31 (3), 440-452.
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189 (4), 600-612.
- Μπάνου, Μ., & Σακελλαρίου, Μ. (2019). Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia. Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης: Μαρία Σακελλαρίου. Εκδόσεις: Πεδίο.
- Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα νηπιαγωγείο: Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pui-Wah, D. (2010). Exploring the tacktfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (1), 69-82.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (Επιμ.) (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.). (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2012). Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράση. Στο *3ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο»*. Ιωάννινα. Εκδόσεις: Πεδίο.
- Tsai, C. Y. (2017). How Taiwanese Preschool Educators View Play and Apply It in Their Teaching. *International Education Studies*, 10 (4), 152-159.
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96 (8), 8-13.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.

Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών

Γεωργία Τόπη, Νηπιαγωγός, MSEd, topi.georgia@gmail.com

Μαρία Παπανδρέου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ, mpapan@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με σημείο εκκίνησης τις συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που φέρνουν στο προσκήνιο και δίνουν αξία στις απόψεις και στις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία, η παρούσα εργασία διερεύνησε πώς αντιλαμβάνονται παιδιά νηπιαγωγείου το παιχνίδι μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση του Μωσαϊκού, στα πλαίσια της οποίας η σχεδιαστική δραστηριότητα με συνέντευξη και η φωτο-αφήγηση αποτέλεσαν τα κύρια εργαλεία της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν μια ξεκάθαρη άποψη για το παιχνίδι στο χώρο του Νηπιαγωγείου, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Προσωπικά ενδιαφέροντα και αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη αξία γι' αυτά, θετικά συναισθήματα και θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους, φαίνεται να καθοδηγούν τις επιλογές τους. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται οι αντιφατικές απαντήσεις τους για την εμπλοκή των ενηλίκων στο παιχνίδι τους, οι ενδιαφέρουσες απόψεις τους για τη σχέση μάθησης-παιχνιδιού και τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στο παιχνίδι τους μαζί με τις διορατικές προτάσεις τους για μετασχηματισμούς στο περιβάλλον παιχνιδιού. Η συζήτηση εστιάζει στην σύνθεση των διαφορετικών πτυχών της εμπειρίας του παιχνιδιού, όπως αποτυπώθηκε από τα παιδιά, ενώ διατυπώνονται προτάσεις υπό το πρίσμα των συμμετοχικών προσεγγίσεων για την επαναδιαπραγμάτευση του παιχνιδιού και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτό, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Οπτικές των παιδιών, Μέθοδος Μωσαϊκού, Φωτο-αφήγηση, Σχέδιο

Free play in the kindergarten class: Children's voices through photo-narration and drawing-telling techniques

ABSTRACT

Drawing on participatory pedagogical and research approaches that acknowledge young learners as competent actors and expert informants, value their views on and aspirations for the curriculum and the pedagogical process, the present study investigated Kindergarten children's understandings of play within their classroom environment during free-choice activities. Adopting the Mosaic approach, research methods such as drawing-telling and photo-narration were implemented. The results showed that focusing on specific characteristics, children express a clear view of play in the kindergarten. Personal interests and objects that are of particular value to them, positive emotions and interactions with peers seem to guide their play choices. At the same time, the results uncover children's contradictory responses related to adults' involvement in their play, their interesting views on learning-play links and factors that inhibit their play along with their insightful suggestions for improving the play environment. The discussion sought to make a synthesis of the different aspects of the participants' play experience, and in the light of participatory approaches we make suggestions to renegotiate play and teachers' role in the context of early childhood education.

KEY WORDS: Play; Children's voices; Mosaic Approach; Photo-narration; Drawing-telling

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι των παιδιών είναι ίσως από τις πιο πολυσυζητημένες δραστηριότητες που έχουν μελετηθεί μέσα από διαφορετικές θεωρητικές οπτικές (Fleer, 2018). Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι πρόκειται για μια θεμελιώδη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας. Για τον Vygotsky (1978), τα παιδιά με το παιχνίδι προσεγγίζουν τη ζωή των ενηλίκων και εισέρχονται σε μια ζώνη που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση (Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης). Με αυτή την οπτική, παρουσιάζει το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία ως την *κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών*.

Παρόλο που παιχνίδι και μάθηση παρουσιάζονται συχνά ακόμα και σήμερα ως σημεία δυο αντίθετων πόλων, οι φωνές που υποστηρίζουν μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους αυξάνονται συνεχώς (Παπανδρέου, 2017). Κρίσιμα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως η πυροδότηση του ενδιαφέροντος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η πρόκληση αυθεντικών αλληλεπιδράσεων, η πολυτροπική επικοινωνία, η νοηματοδότηση καταστάσεων, αντικειμένων και εννοιών, η συναισθηματική εμπλοκή, και η διερεύνηση και η επίλυση προβλημάτων, υποστηρίζεται ότι συνδέονται στενά με τη μάθηση (π.χ. Broström, 2017· Papandreou & Tsiouli, 2020· Ridgway, Quirones & Li, 2015). Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της παιδαγωγικής του παιχνιδιού παρέχουν «ένα εξελιγμένο συνδυασμό παιχνιδιού, μάθησης και διδασκαλίας» στο πλαίσιο της συμμετοχικής παιδαγωγικής που εστιάζει στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών (Hedges & Cooper, 2018: 380). Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες εμπειρίες παιχνιδιού που έχουν τα σημερινά παιδιά, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση του παιχνιδιού τους από τους ενήλικες συμβάλλει στην ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά (Brooker, 2011), διαδικασία που μπορεί να εξασφαλίσει τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού και της μάθησης σύμφωνα πάντα με τη δική τους οπτική (Broström, 2017· Papandreou & Konstantinidou, 2020) και «με τρόπους που έχουν νόημα για τα ίδια» (Hedges & Cooper, 2018: 379).

Με βάση αυτή την προοπτική, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους στο χώρο ενός ελληνικού νηπιαγωγείου. Απώτερος στόχος μας είναι να συμβάλλουμε σε όσα ήδη γνωρίζουμε, καθώς το παιχνίδι ως πολιτισμική πρακτική μπορεί να διαφέρει από τόπο σε τόπο και από τάξη σε τάξη (Fleer, 2018). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν μελετά γενικά τις απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι, αλλά εστιάζει στο *ελεύθερο* παιχνίδι τους μέσα στην τάξη τους, επιδιώκοντας μια εμβάθυνση στις ιδιαίτερες συνθήκες που το καθορίζουν. Τέτοια ευρήματα μπορούν ενδεχομένως να συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, κατάλληλων για όλα τα παιδιά, διευκολύνοντας την πρόσβασή τους σε ποιοτικό παιχνίδι μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Η έρευνα αυτή εναρμονίζεται με τη διεθνή τάση που υποστηρίζει τη σημασία του σεβασμού της δράσης και της φωνής των παιδιών για θέματα που τα αφορούν (Brooker, 2011· Clark & Moss, 2010· Παπανδρέου, 2020). Το παιχνίδι, έτσι όπως εκδηλώνεται και γίνεται κατανοητό από τα ίδια τα παιδιά, αντιπροσωπεύει την δική τους εκδοχή για τον κόσμο, η οποία είναι σημαντική για αυτά. Όπως επισημαίνουν οι Ridgway, Quirones και Li (2015: 19-20), ενώ παιδιά και ενήλικες μοιράζονται τον ίδιο κόσμο, τον βλέπουν και τον βιώνουν με διαφορετικό τρόπο και γι' αυτό είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι «η οπτική γωνία ενός ενήλικα για το παιχνίδι πρέπει να περιλαμβάνει, να αγκαλιάζει και να περικλείει την οπτική του παιδιού».

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Προσεγγίζοντας την έννοια του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί μια αμφίσημη έννοια και για αυτό είναι δύσκολο να περιγραφεί (Theobald et al., 2015). Αρκετοί συμφωνούν ότι αυτό συμβαίνει επειδή πρόκειται για μια πολυδιάστατη και δυναμική κοινωνικοπολιτισμική πρακτική (Breathnach, Danby &

Ο'Gorman, 2017· Fleeer, 2018) ή ακόμα γιατί το παιχνίδι «είναι κάτι που μάλλον το αισθάνεται κανείς, παρά το κάνει» (Reed & Brown, 2000, όπως αναφέρεται στο Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016: 58). Για τον Vygotsky (2004), το παιχνίδι αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυθεντικής και αληθινής δημιουργικότητας. Όπως εξηγεί, πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία αναπαράστασης εμπειριών που έχει το παιδί από τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, κατασκευάζει μια νέα πραγματικότητα που ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Η Fleeer (2018), δίνοντας έμφαση στην ιστορικο-πολιτισμική εξέλιξη του παιχνιδιού για να το προσεγγίσει, συμπληρώνει ότι το παιχνίδι μαθαίνεται. Η κουλτούρα αποτελεί βασική πηγή από όπου τα παιδιά αντλούν πολλά από αυτά που κάνουν στο παιχνίδι τους (Kirova 2010: 158) και γι' αυτό διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες και πολιτισμούς (Rogoff, 2003). Έτσι, μοιάζει λογικός ο ισχυρισμός της Edwards (2013), ότι δεν υπάρχουν παγκόσμια μοντέλα παιχνιδιού που να διατηρούνται σταθερά και αμετάβλητα στον χώρο και στον χρόνο. Το παιχνίδι των παιδιών συνεχώς εξελίσσεται και μετασχηματίζεται.

Οι Glenn, Knihgt, Holt και Spence (2013: 186) προτείνουν έναν ορισμό αρκετά ανοιχτό, που αγκαλιάζει την οπτική των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας το δυναμικό και σύνθετο χαρακτήρα του, όπως περιγράφεται σε θεωρητικό επίπεδο. Περιγράφουν το παιχνίδι ως «μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά στην οποία εμπλέκονται παιδιά και ορίζεται από τα ίδια τα παιδιά ως παιχνίδι». Υιοθετώντας αυτόν τον ορισμό, στην παρούσα έρευνα, εστιάζουμε στη σημασία της κατανόησης της οπτικής των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Παπανδρέου, 2020).

Οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι

Παρόλο που τα παιδιά διεθνώς δεν εκφράζουν τις ίδιες ιδέες για το παιχνίδι, φαίνεται να έχουν πολύ συγκεκριμένες και ισχυρά διαμορφωμένες απόψεις (Theobald et al, 2015). Σύμφωνα με τους Glenn et al. (2013), φαίνεται να αντιλαμβάνονται σχεδόν τα πάντα ως παιχνίδι, ενώ θα έπαιζαν σχεδόν παντού, χωρίς να προσπαθούν πάντα να πετύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό ή να φέρουν κάποιο αποτέλεσμα. Οι Theobald et al. (2015), βρήκαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν ως παιχνίδι δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στις δικές τους ιδέες και πρωτοβουλίες, απαιτούν ενεργή συμμετοχή και περιλαμβάνουν κι άλλα παιδιά. Το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο και η κοινωνική αλληλεπίδραση, μαζί με συγκεκριμένα αντικείμενα και δραστηριότητες φαίνεται να ξεχωρίζουν ως βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού σε αρκετές έρευνες (Einarsdóttir, 2011· Keung & Fung, 2021· Nicholson, Shimpri, Kurnik, Carducci & Jevgovikj, 2014). Σε κάποιες μελέτες, κυριαρχούν δραστηριότητες όπως το τραγούδι, η ενασχόληση με τα μουσικά όργανα, η σωματική άσκηση καθώς και αντικείμενα όπως επιτραπέζια, κούκλες, παζλ και πλαστελίνη (Nicholson et al. 2014· Wong, Wang & Doris, 2011· Wu, 2019). Αν και τα παιδιά διατυπώνουν συγκεκριμένες προτιμήσεις, το πιο σημαντικό φαίνεται να είναι να είναι να μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν, το περιεχόμενο της δραστηριότητας που θα αναπτύξουν και τον χώρο στον οποίο θα παίξουν (Wong, Wang & Doris, 2011). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και τα αντικείμενα παιχνιδιού φαίνεται να συνδέονται στενά από τα παιδιά με τη διασκέδαση και την πρόκληση θετικών συναισθημάτων όταν παίζουν (Keung & Fung, 2021· Nicholson, Kurnik, Jevgovikj & Ufoegbune, 2015).

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, τα παιδιά περιγράφουν και τι δεν είναι παιχνίδι. Αναφέρουν καθημερινά αντικείμενα (πχ αγάλματα, μαγειρικά σκεύη, κάδοι σκουπιδιών) και ποικίλες δραστηριότητες, όπως αυτές που απαιτούν «συγκέντρωση, προσοχή και σοβαρότητα», ή αυτές που τους προκαλούν πλήξη (πχ ένα παιδί ανέφερε το παίξιμο πιάνου), αλλά και καθημερινές ρουτίνες (πχ το φαγητό και το βούρτσισμα δοντιών) (Wong, Wang & Doris, 2011: 173). Ωστόσο, οι απόψεις αυτές δεν είναι καθολικές. Για παράδειγμα, το διάβασμα και το γράψιμο από κάποια παιδιά αναφέρθηκαν ως παιχνίδι (Wu, 2019), ενώ από

άλλα ως δραστηριότητες που απαιτούν προσοχή και συγκέντρωση (Wong, Wang & Doris, 2011). Το σχέδιο είναι επίσης μια δραστηριότητα που δεν αναφέρεται συχνά ως παιχνίδι (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019).

Η σχέση των ενηλίκων με το παιχνίδι είναι μια άλλη διάσταση που αποτυπώνεται στις έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των παιδιών. Ενώ τα περισσότερα συμμαρρίζονται την ιδέα ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Theobald et al., 2015), και ότι οι ενήλικες παίζουν κυρίως για διασκέδαση μαζί με τα παιδιά ή με άλλους ενήλικες, υπάρχουν και άλλα που θεωρούν ότι οι μεγάλοι δεν παίζουν, όπως αναφέρουν οι Nicholson et al. (2014: 147). Εμπόδια, όπως η ηλικία και ο χρόνος που αφιερώνουν στην εργασία, την τηλεόραση και το τηλέφωνο, ακόμα και ο φόβος τραυματισμού στο παιχνίδι, απομακρύνουν τους ενήλικες από αυτό, σύμφωνα με τα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας.

Με παρόμοιο τρόπο, διχάζονται οι απόψεις των παιδιών και για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο δικό τους παιχνίδι. Υπάρχουν παιδιά που αναζητούν και επιθυμούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι τους, κυρίως αναζητώντας βοήθεια ή διευκρινήσεις (Samuelsson & Johansson, 2009). Ωστόσο, λίγο μεγαλύτερα παιδιά (7-9 ετών) υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες περιορίζουν αντί να εμπλουτίζουν το παιχνίδι τους (Glenn et al., 2013), και περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως άτομα που αναθέτουν εργασίες, παρά ως συμπαίχτες ή υποστηρικτές του παιχνιδιού τους (Patte, 2009, όπως αναφέρεται στο Nicholson et al., 2014). Ίσως γι' αυτό τα παιδιά δεν θεωρούν παιχνίδι τις δραστηριότητες που ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς (Theobald et al., 2015).

Οι απόψεις των παιδιών για τη σχέση παιχνιδιού και μάθησης είναι ένα άλλο θέμα που διερευνάται τα τελευταία χρόνια. Και όπως διαπιστώνεται, αυτές οι δύο έννοιες άλλοτε συνδέονται και άλλοτε εμφανίζονται ως αντίθετες μεταξύ τους στις αναφορές των παιδιών. Υπάρχουν παιδιά που αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως ένα είδος μάθησης ή ως πηγή μάθησης (Theobald et al., 2015), αν και τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τι ακριβώς μαθαίνουν με το παιχνίδι και με ποιόν τρόπο (Wu, 2019). Η διχοτόμηση παιχνιδιού και μάθησης, που εντοπίζεται κυρίως στην παραδοσιακή προσχολική παιδαγωγική (Παπανδρέου, 2017; Keung & Fung, 2021), αντικατοπτρίζεται συχνά στις απόψεις των παιδιών. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι διαχωρίζουν το ελεύθερο παιχνίδι από την ακαδημαϊκή μάθηση, ως δυο γεγονότα που συμβαίνουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές σύμφωνα με τη συστηματική ερευνητική επισκόπηση των Goodhall και Atkinson (2019).

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της έρευνας προσανατολίστηκε στη διερεύνηση των οπτικών των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, όπως αυτές ορίζονται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την υλοποίηση της έρευνας ήταν τα εξής:

- Πώς εννοιολογούν τα παιδιά το παιχνίδι στο σχολικό πλαίσιο;
- Πώς αποτυπώνεται η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση στις απόψεις των παιδιών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα Δημόσιου Νηπιαγωγείου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 23 παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-7 ετών, εκ των οποίων 2 παιδιά παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης (16 νήπια, 6 προνήπια, 1 παιδί με παραμονή 7 ετών). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα οκτώ επισκέψεων της ερευνήτριας στο σχολείο κατά τη διάρκεια του *ελεύθερου παιχνιδιού*. Ως ελεύθερο παιχνίδι αναγνωρίζονται οι ευκαιρίες για δραστηριότητες που επιλέγονται ελεύθερα από τα ίδια τα

παιδιά (Wood, 2014a, όπως αναφέρεται στο Breathnach, Danby & O’Gorman, 2017). Στο ελληνικό νηπιαγωγείο, το ελεύθερο παιχνίδι υλοποιείται μετά την άφιξη των παιδιών στο σχολείο και έχει διάρκεια από μισή έως μια ώρα.

Σύμφωνα με τους Clark και Moss (2010: 17), «η ακρόαση των μικρών παιδιών, είναι σημαντικό να είναι μια διαδικασία ανοιχτή στους πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους που μεταχειρίζονται τα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους». Ακολουθώντας αυτή την παραδοχή και με βάση την μέθοδο του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2010), η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε αξιοποιώντας μια σειρά μεθοδολογικών εργαλείων, με στόχο την διερεύνηση των οπτικών των παιδιών μέσα από ένα συνδυασμό αναπαραστατικών μέσων: τη σχεδιαστική δραστηριότητα (σχεδιάζουν την αγαπημένη τους γωνιά για ελεύθερο παιχνίδι και ακολουθεί ατομική ημιδομημένη συνέντευξη), και τη φωτοαφήγηση (τα παιδιά τραβούν φωτογραφίες για το παιχνίδι τους στις αγαπημένες τους γωνιές και μιλούν για αυτές μετά). Πρόκειται για εργαλεία που δίνουν φωνή σε όλα τα παιδιά. Τους επιτρέπουν να αποτυπώσουν εμπειρίες, απόψεις, ακόμα και αφηρημένες ιδέες, να εισαγάγουν στη συζήτηση θέματα και διαστάσεις που μπορεί να μην έχουν προβλεφθεί από τον ενήλικα ερευνητή (White, Bushin, Carpena-Mendez & Ni Laoire, 2010). Επιπλέον, τα απελευθερώνουν από το αίσθημα της συμμόρφωσης με τις απαιτήσεις των ενηλίκων (Clark & Moss, 2010). Η σχεδιαστική δραστηριότητα εξασφαλίζει χρόνο για σκέψη (Papandreou, 2014), ενώ το κλικ της φωτογράφισης εμπεριέχει αμεσότητα και αυθορμητισμό. Και οι δύο μέθοδοι, όμως, επιτρέπουν την εξέταση των οπτικών τεκμηρίων, σε επόμενη χρονική στιγμή, νοηματοδοτώντας την επερχόμενη συζήτηση με την ερευνήτρια (White et al., 2010).

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, η ερευνητική διαδικασία διαμορφώθηκε όπως περιγράφεται στη συνέχεια. Στις πρώτες τέσσερις συναντήσεις πραγματοποιήθηκε η σχεδιαστική δραστηριότητα. Τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν με βάση την ερώτηση: «ποια είναι η αγαπημένη σου δραστηριότητα παιχνιδιού από όσα κάνεις το πρωί, στο ελεύθερο παιχνίδι, στην τάξη σου;». Οι ερωτήσεις που καθοδήγησαν την ατομική συνέντευξη, στη συνέχεια, είχαν επεξηγηματικό και συμπληρωματικό ρόλο για τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών για το παιχνίδι τους, σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας (πχ λεπτομέρειες για την αγαπημένη τους γωνιά, αιτιολόγηση της επιλογή τους, τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι, απόψεις για τη μάθηση στο παιχνίδι και το ρόλο των άλλων στο παιχνίδι τους).

Στις επόμενες τέσσερις συναντήσεις ζητήθηκε από τα παιδιά να φωτογραφίσουν την αγαπημένη τους γωνιά ή δραστηριότητα, κατά την ελεύθερη ώρα, με τη χρήση ενός tablet, αφού πρώτα συζητήθηκαν συγκεκριμένοι κανόνες για τη χρήση του. Κάθε παιδί είχε το δικαίωμα λήψης 3-4 φωτογραφιών, ενώ στη συνέχεια διάλεξαν τα ίδια τη φωτογραφία πάνω στην οποία βασίστηκε η ατομική συνέντευξη, με ερωτήσεις που εστίαζαν στην δραστηριότητα που επέλεξαν, σε προτάσεις βελτίωσης της σχετικής γωνιάς, στην εμπλοκή των άλλων στο παιχνίδι τους

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας περιλάμβαναν 23 σχέδια, 92 φωτογραφίες και τις απομαγνητοφωνήσεις των 46 ατομικών συνεντεύξεων. Κατά την απομαγνητοφώνηση και για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία, τα παιδιά κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας ως βασικό κωδικό την ηλικία τους και τη συμμετοχή τους στο τμήμα ένταξης (δηλ. Ν: νήπια, Π: προνήπια και ΤΕ: παιδιά του τμήματος ένταξης). Τα δεδομένα που αφορούσαν κάθε παιδί (σχέδιο, φωτογραφίες και συνεντεύξεις), καταχωρήθηκαν σε ξεχωριστά ατομικά αρχεία, ώστε να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις απόψεις του κάθε παιδιού ξεχωριστά και να οργανωθεί η ανάλυση.

Εφαρμόζοντας θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), αρχικά, μελετήθηκαν τα σχέδια των παιδιών σε συνδυασμό με τις εξηγήσεις τους, κατά τη συνέντευξη, ώστε να εντοπιστούν οι κύριες προτιμήσεις τους (δηλ. οι δραστηριότητες που επιλέγουν) κατά το

ελεύθερο παιχνίδι. Με τον ίδιο τρόπο, εξετάσαμε και τις φωτογραφίες που επέλεξε να κρατήσει κάθε παιδί. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των σχεδίων και των φωτογραφιών, σε συνδυασμό με τα λόγια τους, συγκρότησαν το πρώτο θέμα της ανάλυσης (δηλ., *οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα παιδιά κατά την ελεύθερη ώρα*). Στη συνέχεια, τα δεδομένα κάθε παιδιού (σχέδιο, φωτογραφίες και συνεντεύξεις) μελετήθηκαν συνδυαστικά με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κωδικοί που εντοπίστηκαν ομαδοποιήθηκαν και συγκεντρώθηκαν στα παρακάτω θέματα: *κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων, τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι, η σχέση παιχνιδιού με τη μάθηση, και η θέση των άλλων στο παιχνίδι τους*.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα παιδιά κατά την ελεύθερη ώρα

Τα παιδιά, προκειμένου να δείξουν την αγαπημένη τους δραστηριότητα–παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ώρας, περιλαμβάνουν, είτε στο σχέδιο είτε στις φωτογραφίες, μια γενική άποψη της γωνιάς που επέλεξαν και αντικείμενα που συναντάει κανείς εκεί. Ταυτόχρονα, όμως, ειδικά στα σχέδιά τους, αναδύονται και άλλες σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Για παράδειγμα, περιγράφοντας το σχέδιο της η Ν5 (Εικόνα 1) αναφέρει: «είναι το κουκλόσπιτο και εκεί παίζω με κουζινικά ... αυτή είσαι εσύ, αυτή είμαι εγώ, αυτή είναι η Ερμιόνη, η κυρία Σ., ο Κώστας και η κυρία Κ. ... όλοι παίζουμε εδώ πέρα». Το ενδιαφέρον της για τη συγκεκριμένη γωνιά το επιβεβαιώνει και με τη φωτογραφία της δίνοντας περισσότερες πληροφορίες για τα υλικά της γωνιάς.



Εικόνα 1. Σχέδιο & φωτογραφία παιδιού (N5) – Γωνιά Κουκλόσπιτου.

Το παιχνίδι στη γωνιά του κουκλόσπιτου, της ζωγραφικής και του οικοδομικού υλικού φάνηκαν να κυριαρχούν στα σχέδια και στις φωτογραφίες τους. Άλλες γωνιές επιλέχθηκαν από λιγότερα παιδιά (πχ της γραφής και του υπολογιστή), ενώ οι γωνιές της βιβλιοθήκης, των παζλ και των επιτραπέζιων δεν επιλέχθηκαν από κανένα, ούτε και με τη φωτογράφιση, κατά την οποία είχαν την ευκαιρία να τραβήξουν 3-4 φωτογραφίες. Κατά τη συνέντευξη, μάλιστα, αυτές οι γωνιές αναφέρθηκαν ρητά ως μη επιθυμητές.

Μέσω της φωτο-αφήγησης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν και για πιθανές αλλαγές που θα επιθυμούσαν να γίνουν στον χώρο παιχνιδιού. Έτσι, διατυπώθηκαν προτάσεις όπως οι αγαπημένες τους γωνιές να βρίσκονται κοντά ή μια στην άλλη (Π1: γιατί μου αρέσει πιο πολύ και το κουκλόσπιτο και το οικοδομικό υλικό), να γίνουν αλλαγές ώστε ο χώρος να είναι πιο λειτουργικός (N4: Η ζωγραφική κοντά στο οικοδομικό υλικό, για να έχει πολύ χώρο στο κουκλόσπιτο και να μπορούν να παίζουν καλά τα παιδιά, εδώ δεν έχει πολύ χώρο), να μεταφερθεί η αγαπημένη γωνιά σε πιο φωτεινό σημείο της τάξης (δείχνοντας τα παράθυρα,

N8: Ναι εκεί, γιατί είναι ωραίος χώρος.), ή σε ένα πιο ήσυχο (πχ. για τη γωνιά της ζωγραφικής, N13: Ναι, σε εκείνο το μικρό τραπέζι δίπλα στη βιβλιοθήκη, ... Μου αρέσει γιατί θα είχε και δύο παιδάκια, όχι τέσσερα όπως εδώ, και θα είχε πιο πολλή ησυχία).

Πίνακας1. Το περιεχόμενο των οπτικών αναπαραστάσεων των παιδιών για το παιχνίδι

Τι απεικονίζουν	Παραδείγματα	Σχέδιο	N*	Φωτογραφία	N*
Αντικείμενα	Παιχνίδια (πχ ζωάκια), έπιπλα (πχ καρέκλες, τραπέζια)	N1, N2, N3, N4, N6, N7, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N15, Π1, Π3, Π4, Π5, Π6, TE1, TE2	20	N2, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N15, Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, TE1, TE2	13
Γωνιές	Κουκλόσπιτου, Οικοδομικού υλικού, Ζωγραφικής, Γραφής	N2, N3, N5, N11, N12, N14, Π1	7	N1, N4, N5, N8, N10, N11, N12, N15, Π1, Π2, Π3, Π4, TE2	13
Σχολείο & ευρύτερος χώρος της γωνιάς	Κτίριο, Παράθυρα, κάγκελα, χαλιά	- N2, N3, N15, Π3, TE2	5	N1, N4, N6, N8, Π3, TE2	6
Δεύτερη γωνιά	Υπολογιστή, Ζωγραφικής, Κουκλόσπιτου,	-		N3, N4, N7, N14, Π5, Π6	6
Τον εαυτό τους	Ανθρώπινη φιγούρα	N1, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N14, N15, Π3, TE1, TE2	15	-	
Φίλους	Ανθρώπινη/ες φιγούρα/ες	N2, N3, N5, N6, N8, N11, N14, Π1, Π5, TE1, TE2	11	-	
Άλλους	Νηπιαγωγό, Φανταστικό φίλο (πχ δράκο)	N4, N5, N15	3	-	
Κάτι άλλο	Απεικόνιση κάποιας δραστηριότητας	N4, N9, N13, Π1, Π2	5	-	

*N: τα παιδιά που συμμετείχαν & οι απαντήσεις τους κατά κατηγορία

Κριτήρια επιλογής ή αποφυγής δραστηριοτήτων κατά το ελεύθερο παιχνίδι

Βασικό κριτήριο στις επιλογές των παιδιών είναι η διασκέδαση, η οποία αποτυπώνεται τόσο στα λόγια (πχ «διασκεδάζω», «περνάω ωραία»), όσο και σε αρκετά σχέδιά τους (πχ. στην Εικόνα 1, φιγούρες με χαμογελαστή έκφραση και τα χέρια σηκωμένα ψηλά). Παράλληλα, τα αντικείμενα που εντοπίζονται σε κάθε γωνιά (N5: έχει πάρα πολλά ωραία πράγματα ...κουζινικά και λαχανικά και αυτό είναι γάλα, αυτό είναι πιστολάκι και αυτό είναι σιδερώστρα, ε σίδερο), καθώς και η επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά, φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή τους.



E: Τι έχεις σχεδιάσει εδώ; Θέλεις να μου περιγράψεις τι γίνεται σε αυτή τη ζωγραφιά;

N2: Έχω κάνει τη γωνιά της γραφής.

E: Δηλαδή;

N2: Έχω κάνει το σχολείο, έναν φίλο μου, τον Νάσο, εδώ είναι η βιβλιοθήκη και εδώ τα τραπέζι. Παίρνουμε τα βιβλία τα βάζουμε πάνω στο τραπέζι και γράφουμε τους τίτλους.

E: Γιατί σου αρέσει αυτή η δραστηριότητα;

N2: Γιατί είναι πολύ ωραίο και διασκεδάζω με τους φίλους μου .

Εικόνα 2. Σχέδιο παιδιού (N2) – Γωνιά Γραφής.

Πίνακας 2. Κριτήρια επιλογής ή αποφυγής ελεύθερων δραστηριοτήτων

Κριτήρια	Παραδείγματα	Παιδιά	N
Διασκέδαση	N8: Γιατί διασκεδάζω με τους φίλους μου.	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N10, N11, N13, Π3, Π5	13
Αντικείμενα	N14: Γιατί έχει πολλά τουβλάκια και κάνω πολλές κατασκευές.	N3, N9, N14, Π1, Π4, Π6	6
Επικοινωνία με παιδιά	N12: Μου αρέσει να παίζω εκεί γιατί έχει πολλά παιδάκια και θέλω με μένα να παίζουν.	N2, N5, N8, N12, Π2, TE1	6
Μάθηση	N13: Μαθαίνω να μη βγαίνω από τις γραμμές γιατί είναι ωραίο, περνάω καλά σε αυτή τη γωνιά και παίζω ωραία.	N1, N13	2
Δυσκολία	N10: Δε μου αρέσει και πολύ η γωνιά της βιβλιοθήκης γιατί δε ξέρω να διαβάζω καλά Π5: Το παζλ γιατί είναι πολύ δύσκολο.	N5, N11, Π5	3
Πλήξη ή κούραση	N4: Να κουράζομαι φτιάχνοντας με τα άλλα παιδιά σπίτια από τουβλάκια.	N4, N9	2
Έμφυλα στερεότυπα	N6: Γιατί είναι για κορίτσια και δε μου αρέσει κιάλας (το κουκλόσπιτο).	N6, Π1	2

Η σημασία της αλληλεπίδρασης φαίνεται και σε απαντήσεις που δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει το μοναχικό παιχνίδι (N12: Δε μου αρέσει να παίζω στο οικοδομικό υλικό μόνος

μου). Τα παιδιά εξηγούν με ποιους θέλουν να παίζουν (Π2: Γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω με τον Κώστα που είναι φίλος μου) και με ποιους δεν θέλουν και γιατί (N2: *δεν μου αρέσει να παίζω με τη Μαρίνα, γιατί όλο κάνει αυτό και εκείνο και παίζει όλη την ώρα στο κουκλόσπιτο*). Τα διάφορα κριτήρια, σε μερικές περιπτώσεις, συνδυάζονται μεταξύ τους και αυτό συμβαίνει κυρίως με τη *διασκέδαση* και την *επικοινωνία* με άλλα παιδιά (Πίνακας 2). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται όπως φαίνεται και η επιλογή του N2 (Εικόνα 2), ο οποίος επιλέγει κάτι που δεν θα περιμέναμε, τη δραστηριότητα γραφής στην γωνιά της βιβλιοθήκης, και αυτό, όπως λέει, γιατί αποτελεί ένα ενδιαφέρον που μοιράζεται με το φίλο του με το οποίο διασκεδάζουν.

Τα παιδιά τεκμηρίωσαν και γιατί αποφεύγουν γωνιές και δραστηριότητες (πχ παζλ). Όπως είπαν, τις βρίσκουν δύσκολες, βαρετές, ή κουραστικές, ενώ μόνο δυο αναφορές αφορούσαν έμφυλα στερεότυπα (Πίνακας 2, N6). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και η μάθηση ως κριτήριο επιλογής δραστηριότητας, αν και μόνο από δύο παιδιά.

Πίνακας 3. Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι

Τι είναι παιχνίδι		Τι δεν είναι παιχνίδι		
Κατ.	Παραδείγματα	Παιδιά	Παραδείγματα	Παιδιά
Δραστηριότητες & Γωνιές	N5: Οι γωνιές. Π1: Το κουκλόσπιτο.	N2, N4, N5, N6, N7, N11, N12, N14, Π1, Π4, Π5, Π6	N7: Δεν είναι παιχνίδι το κουκλόσπιτο και το κολλάζ ... Δεν μου αρέσει. N12: Για μένα δεν είναι παιχνίδι, τα αυτοκινητάκια και το τρενάκι γιατί εγώ δεν παίζω με αυτά. N9: Δεν είναι όταν καθόμαστε στην παρεούλα και κάνουμε την προσευχή: Άγιος ο Θεός, Άγιος Ισχυρός...	N6, N7, N8, N9, N12, N15, Π1, TE1
	N2: Το κουκλόσπιτο, τα επιτραπέζια, φλιπεράκι... Π6: Τα lego και το κουκλόσπιτο. N3: που βλέπω τηλεόραση ... όταν βλέπω tablet.	N2, N3, N11, N13, N14, Π6, TE1	N1: Η κατσαρόλα της μαμάς και όλα του μπαμπά, τα ραφτικά... Γιατί σκάβουν, τρυπάνε τον τοίχο.. Δεν τα κάνω εγώ αυτά. Π3: Το ψαλίδι, γιατί μπορεί να κόψει κανένα δάχτυλο. N11: Δεν είναι παιχνίδι τα αυτοκίνητα, γιατί δε μου αρέσουν, αρέσουν μόνο στα αγόρια.	N1, N11, N13, Π3, Π5
Δραστηριότητες με ενήλικες	Π5: Να παίζω στο σπίτι μου με τη μαμά και τον μπαμπά.	Π5	N1: Γιατί σκάβουν, τρυπάνε τον τοίχο, κάνουν τη ψησταριά και ξέρω εγώ τι άλλο... Δεν τα κάνω εγώ αυτά. N4: Όταν παίζω με τους μεγάλους. Γιατί δε θέλω να παίζω με τους μεγάλους, γιατί χρειάζονται πολύ δουλειά, δε ξέρουν πώς να παίζουν.	N1, N4, Π2
Συναισθήματα	N5: Χαρά. Π3: Διασκέδαση.	N3, N5, Π3	N2: Όταν πληγώνεις έναν φίλο σου. N11: Δεν είναι παιχνίδι ... όταν φτιάχνω κάτι και μου το χαλάνε.	N2, N3, N5, N10, N11

Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι

Μελετώντας τον Πίνακα 3, φαίνεται ότι για πολλά παιδιά το παιχνίδι συνδέεται κυρίως με δραστηριότητες (ή γωνιές) που κάνουν στην σχολική αίθουσα (πχ κουκλόσπιτο, οικοδομικό υλικό), ενώ διαχωρίζεται από καθημερινές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν ενήλικες (N4: «επειδή δεν ξέρουν πώς να παίζουν»), δραστηριότητες της

τάξης που τις αποφεύγουν (πχ. το διάβασμα και οι καθημερινές ρουτίνες όπως η προσευχή) και, τέλος, δραστηριότητες που είναι συνδεδεμένες με έμφυλα στερεότυπα (N6: Το κουκλόσπιτο, γιατί δεν μου αρέσει και είναι για κορίτσια, Π1: Το οικοδομικό υλικό γιατί είναι μόνο για τα μεγάλα αγόρια και τα μεγάλα κορίτσια). Το παιχνίδι συνδέεται, επίσης, άμεσα και με το παιχνίδι-αντικείμενο, όπως τα τουβλάκια, τα επιτραπέζια και τα playmobil, ενώ μόνο ένα παιδί ανέφερε ψηφιακά αντικείμενα. Σε αντιστοιχία, αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν και για να προσδιορίσουν και τι δεν είναι παιχνίδι, όπως διάφορα καθημερινά αντικείμενα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, καθώς και παιχνίδια-αντικείμενα που συνδέονται με έμφυλα στερεότυπα.



E: Τι νομίζεις ότι είναι παιχνίδι;

N3: Κάτι που παίζουμε.

E: Δηλαδή;

N3: Επειδή παίζω με τους φίλους μου περνάω τόσο ωραία..

E: Τι δεν είναι παιχνίδι για σένα.

N3: Όταν κάποιος χτυπάει τον άλλον και τον πλακώνει.

Εικόνα 3. Σχέδιου Παιδιού (N3) – Γωνιά Οικοδομικού Υλικού

Τα συναισθήματα, χωρίς να κυριαρχούν στις απαντήσεις τους, αναφέρονται κυρίως για να περιγράψουν τι δεν είναι παιχνίδι, όπως οι δυσάρεστες καταστάσεις (πχ συγκρούσεις) που πληγώνουν τους άλλους. Για παράδειγμα, ο N3 περιγράφει με βάση τα συναισθήματα τόσο αυτό που θεωρεί παιχνίδι όσο και αυτό που δεν είναι παιχνίδι, ενώ η άποψή του υποστηρίζεται και από το σχέδιό του (Εικόνα 3), όπου έχει σχεδιάσει τον εαυτό του να χαμογελά (δηλ. την καφέ φιγούρα στο κέντρο της εικόνας η οποία φαίνεται και να μιλά).

Παιχνίδι και μάθηση

Εκτός από έξι παιδιά, τα οποία είτε δήλωσαν ότι δεν μαθαίνουν κάτι στο παιχνίδι τους είτε δεν απάντησαν στην σχετική ερώτηση, οι υπόλοιπες απαντήσεις έδειξαν ότι μέσα στο παιχνίδι τους τα παιδιά αναγνωρίζουν όχι μόνο μάθηση αλλά και στρατηγικές μάθησης (πχ η εξάσκηση μέσω επανάληψης, η ενεργοποίηση εσωτερικών αναπαραστάσεων, η συνεργασία και το ενδιαφέρον, βλ. Πίνακα 4). Τα περισσότερα υποστήριξαν ότι μαθαίνουν την τήρηση

των κανόνων της τάξης (N4: Μαθαίνω πώς να παίζω ήσυχα) και συγκεκριμένες δεξιότητες (N6: Ναι, μαθαίνω να κάνω πιο καλές ζωγραφιές ... με συνεργασία). Άλλα παιδιά αναφέρθηκαν σε καθημερινές πρακτικές και σε κοινωνικές σχέσεις. Ένα παιδί αναφέρθηκε σε ακαδημαϊκή μάθηση, ενώ ο N14 εξέφρασε μια ενδιαφέρουσα άποψη για τη μάθηση που έχει διαμορφώσει μέσω του παιχνιδιού, όπως φαίνεται στον επόμενο διάλογο.

E: Όταν παίζεις με τα τουβλάκια μαθαίνεις κάτι; Τι μαθαίνεις;

N14: Ναι, μαθαίνω ότι είναι πολύ εύκολο και να κάνουμε ότι δεν έχουμε ξαναδεί.

E: Και πως το κάνετε αυτό;

N14: Με βοήθεια.

E: Από ποιόν;

N14: Από όλους.

Πίνακας 4. Σύνδεση παιχνιδιού με τη μάθηση

	Παραδείγματα	Παιδιά
Περιεχόμενο μάθησης		
Τήρηση κανόνων	N9: Μαθαίνω ότι δεν πρέπει να παίζουμε μόνο σε μια γωνιά αλλά και σε άλλες. Το λέει και η κυρία Σ.	N2, N3, N4, N6, N9, N11, Π1
Συγκεκριμένες δεξιότητες & χρήση υλικών	N13: Μαθαίνω να μη βγαίνω από τις γραμμές γιατί είναι ωραίο. N12: ... Μαθαίνω τα παιχνίδια όλα και το κουκλόσπιτο.	N1, N6, N13, N12, N15, Π2
Καθημερινές πρακτικές	Π4: Ότι φτιάχνεις φαγητά και να φτιάχνουμε το τραπέζι .	Π1, Π4
Κοινωνικές σχέσεις	N3: Μαθαίνω ότι δεν πρέπει να αποχωρώ τους φίλους μου. E: Δηλαδή, ότι δεν πρέπει να τους αφήνεις μόνους τους; Πως το μαθαίνεις αυτό; N3: Το μαθαίνω επειδή όταν κάνω κάτι που τους αρέσουν... Έτσι τους έχω μαζί μου. Άμα κάνω κάτι καλό θα με έχουν φίλο...	N3
Ακαδημαϊκή μάθηση	Μαθαίνω λέξεις και μαθαίνω να γράφω μόνη μου.	N1
Απόψεις/ιδέες	Μαθαίνω ότι είναι πολύ εύκολο και να κάνουμε ότι δεν έχουμε ξαναδεί (εννοεί στο παιχνίδι με το οικοδομικό υλικό).	N14
Στρατηγικές μάθησης		
Επανάληψη – εξάσκηση	... γιατί πάω πολλές μέρες στη ζωγραφική και όσο πιο πολλές μέρες πηγαίνω τόσο καλύτερα ζωγραφίζω.	N13
Ενεργοποίηση εσωτερικών αναπαραστάσεων	Μαθαίνω πώς να κάνω πύργους και κάστρα. Απλά τα έχω στο μυαλό μου και μετά τα κάνω καλύτερα.	N7
Συνεργασία	Π5: Όταν κάποιος φίλος μου λέει να κάνω κάτι και εγώ θα πω ναι. E: Μαθαίνεις κάτι έτσι; Π5: Μαθαίνω λέξεις .	N6, Π5
Ενδιαφέρον	Μαθαίνω ότι... ότι μ' αρέσει πολύ (προσποιείται με το στόμα του τον ήχο του τρένου).	TE1

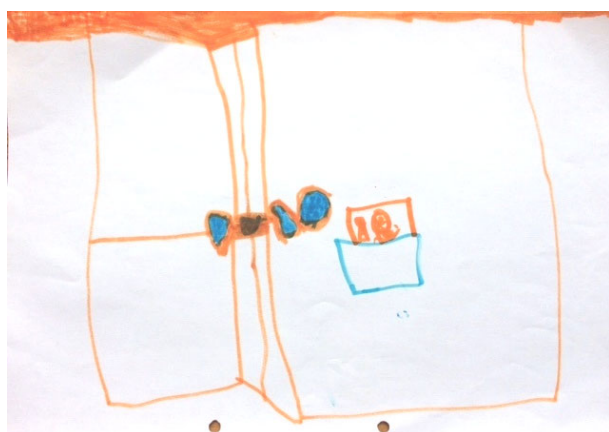
Οι άλλοι στο παιχνίδι των παιδιών

Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα μέχρι τώρα, οι άλλοι εντοπίζονται συχνά στα σχέδιά τους και στα λόγια των παιδιών ως κριτήριο επιλογής ή αποφυγής δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Γι' αυτό, η συζήτηση με αφορμή τις φωτογραφίες επικεντρώθηκε σε αυτό το θέμα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι μόνο δυο παιδιά επέλεξαν ενήλικες, ενώ τα περισσότερα (N=18) θα ήθελαν να συμπεριλαμβάνονται φίλοι (Πίνακας 5 & Εικόνα 4).

Πίνακας 5. Άτομα που δυνητικά θα συμπεριελάμβαναν στη φωτογραφία τους

Άτομα	Παραδείγματα	Παιδιά	N
Το ίδιο το παιδί	Π6: Εγώ.	N6, N9, N10, N11, N12, Π6, TE2	7
Άλλα παιδιά	N11: Η Κυριακή, εγώ η Μαρίνα και η Μαριαλένα από το άλλο τμήμα, γιατί είμαστε φίλες και παίζουμε μαζί. N13: Θα ήθελα η Ερμιόνη, γιατί είμαστε δεύτερες κολλητές και αγαπιόμαστε πάρα πολύ.	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N10, N11, N13, Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, TE1, TE2	18
Ενήλικες	N9: Εσύ και ο κύριος Λούλης και εγώ μαζί.	N8, N9	2
Κανένας	-	N14	1

Η νηπιαγωγός εμφανίζεται σε δυο σχέδια και μόνο στο ένα φαίνεται να συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών (Εικόνα 1). Όταν όμως ρωτήθηκαν ευθέως για την εμπλοκή της στο παιχνίδι τους, τα είκοσι παιδιά δήλωσαν θετικά συναισθήματα και μόνο δυο αρνητικά (Πίνακας 6). Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν αν θα άλλαζε το παιχνίδι τους με τη συμμετοχή της νηπιαγωγού, μόνο τα εννέα παιδιά υποστήριξαν ότι θα παραμείνει το ίδιο (N10: «Τίποτα δε θα αλλάξει»), ενώ εννέα δήλωσαν ότι το παιχνίδι θα αλλάξει καθώς η νηπιαγωγός θα έχει τον κυρίαρχο ρόλο (N12: «Θα αλλάξει θα μας στείλει σε άλλη γωνιά να παίζουμε»).



E: Τι έχεις σχεδιάσει εδώ; Θέλεις να μου περιγράψεις τι γίνεται σε αυτή τη ζωγραφιά;
N6: Έκανα το σχολείο, έκανα το τραπέζι (το γαλάζιο) και που ζωγραφίζουμε με τον φίλο μου τον Νάσο.

E: Γιατί τράβηξες αυτήν τη φωτογραφία;
N6: Γιατί είναι ωραία η ζωγραφική διασκεδάζω και ζωγραφίζω ωραία και μαθαίνω πιο πολλές ζωγραφιές να κάνω.
E: Ποιος θα ήθελες να είναι μέσα σε αυτή τη φωτογραφία;
N6: Ο φίλος μου ο Νάσος ...
N6: Θα ζωγραφίζαμε μαζί γιατί είμαστε φίλοι.

Εικόνα 4. Σχέδιο & Φωτογραφία Παιδιού (N6) – Γωνιά Ζωγραφικής.

Ο N15 (Εικόνα 5), ενώ περιλαμβάνει στο σχέδιό του τη Νηπιαγωγό, την ζωγραφίζει να κάθεται σε απόσταση από το παιχνίδι του (N15: Εκεί είναι η κυρία, εγώ είμαι στη ζωγραφική, αυτό είναι το χαρτί που ζωγραφίζω, τα παράθυρα και το τραπέζι. Και αυτό είναι όλη η τάξη) και ρητά δηλώνει ότι δεν την θέλει να συμμετέχει.

- E: Αν ερχόταν να παίξει μαζί σου αυτό το παιχνίδι η κυρία Σ. (νηπιαγωγός της τάξης), πώς θα ένιωθες;
 N15: Χάλια αλλά και ντροπιαστικό γιατί και οι κυρίες δεν παίζουν.
 E: Θα ήθελες να παίξει μαζί σου και η κυρία Σ.;
 N15: Όχι, γιατί θέλω να παίξω με τους φίλους μου.



Εικόνα 5. Σχέδιο Παιδιού (N15) – Γωνιά Ζωγραφικής.

Πίνακας 6. Πιθανά συναισθήματα των παιδιών με την εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι

Πιθανά Συναισθήματα	Παραδείγματα	Παιδιά	N
Θετικά συναισθήματα	N2: Ωραία, θα χαιρόμουνα πολύ, θα ήμουν πολύ χαρούμενος. N11: Καλά και έτσι και έτσι, γιατί θα είχα και κυρία και παιδιά.	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, TE1	20
Αρνητικά συναισθήματα	N3: Όμως άμα ερχόταν η κυρία Σ. θα αισθανόμουνα ντροπή, γιατί είναι μεγάλη, πώς να παίζει; N15: Χάλια, αλλά και ντροπιαστικό γιατί και οι κυρίες δεν παίζουν.	N3, N15	2

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πώς εννοιολογούν τα παιδιά το παιχνίδι στο σχολικό πλαίσιο

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μέσα από τα σχέδια, τις φωτογραφίες και τα λόγια τους, όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αποκαλύπτουν ένα εύρος απόψεων για το παιχνίδι τους στο νηπιαγωγείο, τις οποίες θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συνθέσουμε. Όπως έχει φανεί και στο παρελθόν (Duncan, 2015· Nicholson et al., 2014), τα αντικείμενα-παιχνίδια και συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι βασικά στοιχεία που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να προσδιορίσουν το δικό τους παιχνίδι. Στην παρούσα έρευνα, κυριάρχησαν οι δραστηριότητες στη γωνιά του κουκλόσπιτου και της ζωγραφικής, ενώ ακολούθησαν οι γωνιές του οικοδομικού υλικού και της γραφής, σε συνδυασμό με σχετικά

αντικείμενα ή/και το αποτέλεσμα της δράσης που υλοποιείται εκεί (πχ γωνιά ζωγραφικής: έργο ζωγραφικής). Η σύνθεση αυτή επιβεβαιώνει ότι η δραστηριότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα αντικείμενα. Ως φορείς πολλαπλών νοημάτων και εμπειριών «αποκοτούν μια ξεχωριστή αξία για κάθε παιδί» (Φουστέρη & Παπανδρέου (2020: 46). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή και ο χαρακτηρισμός της ζωγραφικής ως παιχνίδι στην παρούσα έρευνα, σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια όπου τα παιδιά διαχώρισαν το παιχνίδι από τη ζωγραφική (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019). Το εύρημα αυτό είναι πολύ πιθανόν να συνδέεται με το πλαίσιο και την κουλτούρα της τάξης αλλά και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών (Παπανδρέου, 2020), ωστόσο αξίζει περαιτέρω διερεύνησης.

Η διασκέδαση, στην παρούσα έρευνα, διακρίθηκε ως βασική προϋπόθεση στην εννοιολόγηση του παιχνιδιού σε αντιδιαστολή μάλιστα με την ιδέα της πλήξης. Κάποιες από τις διαθέσιμες γωνιές της σχολικής αίθουσας δεν συμπεριλήφθηκαν στις προτιμήσεις τους, ούτε στα σχέδια, ούτε στις φωτογραφίες τους, είτε γιατί χαρακτηρίστηκαν ως βαρετές (πχ παζλ και επιτραπέζια), είτε γιατί η δράση που συμπεριλαμβάνεται σε αυτές είναι δύσκολη (πχ διάβασμα βιβλίου, ή επίλυση παζλ). Η αντιδιαστολή *βαρετού - διασκεδαστικού* έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν ως κριτήριο από τα παιδιά για την οριοθέτηση του παιχνιδιού (Glenn et al., 2013· Wong, Wang & Doris, 2011), ενώ έχει βρεθεί ότι τα παιδιά συνδέουν την πλήξη με ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Keung & Fung, 2021).

Η μη αναφορά ή/και η αρνητική αναφορά σε κάποιες γωνιές (με επιτραπέζια & παζλ, βιβλιοθήκης), θα μπορούσε να ερμηνευθεί με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, η ποιότητα των διαφόρων περιοχών παιχνιδιού (πχ διαθέσιμα υλικά, εμφάνιση, ανανέωση υλικών) (Τσιρλή & Παπανδρέου, 2011), και η μη παροχή κινήτρων από την πλευρά της νηπιαγωγού μπορεί να συντελούν στην αδιαφορία ή και στην αρνητική διάθεση των παιδιών γι' αυτές τις γωνιές. Εξάλλου, μέσω της φωτο-αφήγησης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται και έχουν άποψη και για τις συνθήκες στις οποίες συμβαίνει το παιχνίδι τους. Κάνοντας προτάσεις για αλλαγές στις περιοχές παιχνιδιού, έδειξαν ότι γι' αυτά έχει σημασία ο διαθέσιμος χώρος, το φως, η ησυχία και η γειτνίαση με άλλες γωνιές. Οι συνθήκες αυτές, ίσως, δεν καθορίζουν τις επιλογές τους, ωστόσο, αν ληφθούν υπόψη οι προτάσεις τους είναι δυνατό να μεγιστοποιηθεί η εμπειρία του παιχνιδιού (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Επιπλέον, οι προτάσεις αυτές, ίσως, να δείχνουν ότι το παιχνίδι για τα παιδιά προσδιορίζεται σύμφωνα με προσωπικές ανάγκες και ανάλογα με την κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού. Για παράδειγμα, το παιχνίδι στο κουκλόσπιτο χρειάζεται περισσότερο χώρο (N4), ενώ η ζωγραφική έχει ενδιαφέρον όταν συμβαίνει σε μικρή ομάδα και σε ήσυχο μέρος (N13).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα συναισθήματα που προκαλούν στα παιδιά οι διάφορες δραστηριότητες αποτελούν σημαντικό κριτήριο επιλογής ή αποφυγής δραστηριοτήτων, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι το παιχνίδι είναι κάτι που το αισθάνεται κανείς (Reed & Brown, 2000, όπως αναφέρεται στο Brock et al., 2016, σ. 58). Ταυτόχρονα, όμως, μας υπενθυμίζει ότι οφείλουμε να διερευνούμε σε μεγαλύτερο βάθος, ως εκπαιδευτικοί, και τους λόγους για τους οποίους κάποιες δράσεις τους προκαλούν θετικά συναισθήματα και κάποιες άλλες αρνητικά, λαμβάνοντας επίσης υπόψη μας ότι αυτοί οι λόγοι μπορεί να διαφέρουν από παιδί σε παιδί.

Σε συνδυασμό με τα συναισθήματα βασικό ρόλο στην εννοιολόγηση του παιχνιδιού από τα παιδιά φαίνεται να παίζει η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση. Από το αρχικό στάδιο της έρευνας, τοποθετώντας στα σχέδιά τους ως βασικούς πρωταγωνιστές τον εαυτό τους και τους φίλους τους, τα παιδιά έδειξαν τη σημασία των άλλων στο παιχνίδι τους. Η σύνδεση του παιχνιδιού με φίλους και ευχάριστα συναισθήματα επιβεβαιώνει παρόμοια προηγούμενα ευρήματα (Nicholson et al., 2014). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα είδαμε επιπλέον ότι τα παιδιά οριοθέτησαν το παιχνίδι με γνώμονα αφενός τη συμμετοχή συνομήλικων και τις καλές σχέσεις μαζί τους (N5: Δεν είναι παιχνίδι να μαλώνουμε...) και αφετέρου την απουσία των

ενηλίκων (Π2: Παιχνίδι δεν είναι οι κυρίες, γιατί μπορεί να μας μαλώσουν, Ν4: ...δε θέλω να παίζω με τους μεγάλους, γιατί χρειάζονται πολλή δουλειά, δε ξέρουν πώς να παίζουν).

Τα έμφυλα στερεότυπα δεν φάνηκε να αποτελούν βασικό κριτήριο για την εννοιολόγηση του παιχνιδιού με ρητό τρόπο. Εντοπίστηκαν μόνο δυο απαντήσεις αυτού του τύπου (Πίνακας 2). Το εύρημα αυτό συνάδει με την πρόσφατη τεκμηρίωση του παιχνιδιού των παιδιών από τους Brito, Santos Carneiro και Nogueira (2021) σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που ανέδειξε δυο τάσεις: την επιλογή παιχνιδιού με βάση έμφυλα στερεότυπα αλλά και την ανεξάρτητη επιλογή.

Παιχνίδι και μάθηση

Παρόλο που η αυθόρμητη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης έγινε μόνο από δύο παιδιά, οι απαντήσεις τους όταν τέθηκε σαφής ερώτηση («όταν παίζεις στην αγαπημένη σου γωνιά-δραστηριότητα, μαθαίνεις κάτι;»), έδειξαν ότι αναγνωρίζουν ποικίλες συσχετίσεις του παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον με τη μάθηση, όπως η τήρηση κανόνων, η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών, η γνωριμία με τον χώρο και τα υλικά, η καλλιέργεια της φιλίας και η ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα παιδιά.

Ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι ότι κάποια παιδιά, αν και λίγα, αναφέρθηκαν όχι μόνο σε είδη, αλλά και σε στρατηγικές μάθησης. Εκτός από παραδοσιακές στρατηγικές που συνηθίζουν τα παιδιά να ακούν από τους ενήλικες (εξάσκηση/επανάληψη), έκαναν αναφορές στη συνεργασία, στο ενδιαφέρον ως κίνητρο για μάθηση και σε διαδικασίες σκέψης που περιλαμβάνουν τη δημιουργία εσωτερικών αναπαραστάσεων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συγκροτούν συγκεκριμένες απόψεις για τη μάθηση και το παιχνίδι συνδυάζοντας τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες μάθησης με αντιλήψεις και πρακτικές που προέρχονται και από το περιβάλλον τους, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η παιδαγωγική προοπτική που υιοθετεί η εκπαιδευτικός της τάξης τους (Βελλοπούλου & Παπανδρέου, 2014· Theobald et al., 2015).

Σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα, μάλιστα, στα οποία δίνεται αξία στην ενεργή δράση των παιδιών, στις πρωτοβουλίες και στις προτιμήσεις τους για το πρόγραμμα, εκεί που έχουν πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με ανοιχτά υλικά και φίλους, αναγνωρίζουν τη μάθηση ως παιχνιδώδη, και εύκολα συνδέουν ακόμα και *σοβαρές* δραστηριότητές με το παιχνίδι (Keung & Fung, 2021). Με άλλα λόγια, οι απόψεις των παιδιών εναρμονίζονται με μια τέτοια παιδαγωγική προοπτική και αντανακλούν πολύ αγνές γραμμές διαχωρισμού μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (Goodhall & Atkinson, 2019). Ωστόσο, συνδέοντας τις παραπάνω παραδοχές, με τα δικά μας ευρήματα, μπορούμε να θεωρήσουμε πιθανόν ότι οι απόψεις των παιδιών αντανακλούν μια σύνθεση εμπειριών παιχνιδιού και μάθησης, οι οποίες έχουν αποκτηθεί εντός και εκτός σχολείου, καθώς το περιβάλλον της τάξης που υλοποιήθηκε η έρευνα δεν υποστήριζε μια σύγχρονη προοπτική της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Οι μεγάλοι στο παιχνίδι των παιδιών

Οι οπτικές των παιδιών για τον ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι τους δεν είναι καθολικές, όπως έχει φανεί από έρευνες σε διαφορετικά πλαίσια, και μάλλον είναι ένα σύνθετο ζήτημα που εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής που εφαρμόζεται σε μια τάξη (Glenn et al., 2013· Theobald et al., 2015), όπως συμβαίνει και με τη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης. Ωστόσο, ακόμα και στην ίδια τάξη, οι απόψεις των παιδιών μπορεί να είναι αντιφατικές, όπως στην παρούσα έρευνα. Παρόλο που ελάχιστα παιδιά συμπεριέλαβαν αυθόρμητα στο παιχνίδι τους ενήλικες (δηλ. στα σχέδια, στις φωτογραφίες, στις περιγραφές τους), όταν ρωτήθηκαν ευθέως για τη νηπιαγωγό τους («αν ερχόταν να παίζει μαζί σου αυτό το παιχνίδι η κυρία Σ., πως θα ένιωθες;») στις απαντήσεις τους κυριάρχησαν θετικά συναισθήματα. Ωστόσο, αυτή η αρχική διάθεση για αρκετά παιδιά (9/23) φάνηκε ότι δεν ήταν τόσο θετική, καθώς υποστήριζαν στη συνέχεια ότι σε μια τέτοια περίπτωση η εκπαιδευτικός «θα ήταν η αρχηγός» (Π5) και το παιχνίδι «θα γινόταν χειρότερο,

επειδή θα διάλεγε παιχνίδι η κυρία και θα μας πήγαινε αλλού» (N5). Η πιθανή εμπλοκή λοιπόν της Νηπιαγωγού μοιάζει ως περιοριστικός παράγοντας για το παιχνίδι τους όπως το ορίζουν αυτά, με βασικά συστατικά την ελεύθερη επιλογή υλικών, χώρου και περιεχομένου της δραστηριότητας (Wong, Wang & Doris, 2011). Εντύπωση προκαλεί και η άποψη σύμφωνα με την οποία θα ήταν «ντροπιαστικό» να συμμετέχει η νηπιαγωγός στο παιχνίδι. Φαίνεται ότι μη έχοντας εμπειρίες συμμετοχής της εκπαιδευτικού στο ελεύθερο παιχνίδι τους, τα παιδιά υποστηρίζουν ότι οι «κυρίες δεν παίζουν» (N15).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να μελετήσει πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το παιχνίδι τους στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, εφαρμόζοντας μια πολύ-μεθοδική ερευνητική διαδικασία, αξιοποιώντας ως κύρια εργαλεία τη σχεδιαστική δραστηριότητα και τη φωτο-αφήγηση.

Συνοψίζοντας τα κύρια σημεία από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, γίνεται φανερό, όπως και σε άλλες έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στις οπτικές των παιδιών (πχ. Duncan, 2015· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016· Φουστέρη & Παπανδρέου, 2020), ότι τα παιδιά έχουν μια ξεκάθαρη άποψη για το παιχνίδι, χωρίς να μοιράζονται κάποια κοινή και κυρίαρχη οπτική (Einarsdóttir, 2011). Όπως διαπιστώθηκε, τα παιδιά της παρούσας έρευνας εστίασαν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται κυρίως με προσωπικά ενδιαφέροντα και αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη αξία γι' αυτά (Φουστέρη & Παπανδρέου, 2020), θετικά συναισθήματα και θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους, ενώ ταυτόχρονα, ενδιαφέρονται και για τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες συμβαίνει το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη τους. Οι ενήλικες δεν φάνηκε να έχουν προτεραιότητα στο παιχνίδι τους και η εμπλοκή της εκπαιδευτικού αναδείχθηκε ως ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Φάνηκε, επίσης, ότι τα παιδιά, όχι μόνο αντιλαμβάνονται μάθηση στο παιχνίδι τους, αλλά αναγνωρίζουν τρόπους μέσω των οποίων αυτή συμβαίνει. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όταν έχουν κατάλληλες ευκαιρίες (πχ με το σχέδιο, τη φωτογράφιση και τη συζήτηση) επεξεργάζονται τη δράση του παιχνιδιού και συνειδητοποιούν το πώς επιδρά πάνω τους και τι τους προσφέρει, πέρα από χαρά και ευχαρίστηση.

Τα ευρήματα αυτά μας κάνουν να σκεφτούμε ότι αντί να μιλάμε για το παιχνίδι μέσα από τις οπτικές των παιδιών, ίσως θα πρέπει να αναφερόμαστε στην εμπειρία του παιχνιδιού όπως την βιώνουν τα παιδιά. Όλες οι μεταβλητές που ενεργοποιούν τα παιδιά για να μιλήσουν για το παιχνίδι τους, τα αντικείμενα, οι δραστηριότητες και οι χώροι παιχνιδιού του νηπιαγωγείου, τα εμπόδια, τα συναισθήματα και οι αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, αποτελούν κομμάτια του παζλ μιας σύνθετης εμπειρίας, που για κάθε παιδί είναι διαφορετική (Fleer, 2018).

Ωστόσο, για να προσεγγίσουμε αυτή την πολυπλοκότητα, χρειάζεται να εφαρμόσουμε ως ερευνητές, αλλά και ως εκπαιδευτικοί, στρατηγικές ενεργητικής ακρόασης, όπως αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, δίνοντας χρόνο και δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ιδέες τους (Ridgway, Quirones & Li, 2015). Τα οπτικά τεκμήρια (σχέδια και φωτογραφίες) βοήθησαν τα παιδιά να εκφράσουν όχι μόνο τις προτιμήσεις τους για αντικείμενα και δραστηριότητες, αλλά και πιο σύνθετα νοήματα. Η σχεδιαστική δραστηριότητα έδωσε χρόνο στα παιδιά να σκεφθούν για το παιχνίδι τους μέσα στο νηπιαγωγείο, και να το νοηματοδοτήσουν προσθέτοντας λεπτομέρειες στα σχέδιά τους (πχ αντικείμενα, θέση στο χώρο και άτομα). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, το σχέδιο λειτούργησε διαμεσολαβητικά. Επιστρέφοντας συχνά σε αυτό για να κατασκευάσουν νόημα, κατάφεραν να μοιραστούν με την ερευνήτρια την βιωμένη εμπειρία παιχνιδιού στο σχέδιο τους.

Η φωτο-αφήγηση, από την άλλη μεριά, ενίσχυσε την ενεργητική ακρόαση. Τα παιδιά μπόρεσαν να επανατοποθετηθούν πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα, να μιλήσουν και για μια

δεύτερη αγαπημένη γωνιά, για τους άλλους που θα ήθελαν ή δεν θα ήθελαν να βρίσκονται στο κάδρο της φωτογραφίας τους (στο παιχνίδι τους), και για τις αλλαγές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εμπειρία του παιχνιδιού μέσα στην τάξη.

Η μελέτη αυτή, καθώς εστίασε στο παιχνίδι μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, έχει σημαντικές προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη. Η προσπάθεια κατανόησης των απόψεων των παιδιών για το παιχνίδι στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό του, προωθώντας ταυτόχρονα τη μάθηση, σύμφωνα με τις οπτικές των παιδιών (Papandreou & Konstantinidou, 2020). Για παράδειγμα, δίνοντας φωνή στα παιδιά με το σχέδιο ή/και τη φωτογράφιση, ακούγοντας και κατανοώντας τις οπτικές τους και υιοθετώντας μια αναστοχαστική πρακτική, θα μπορούσε η εκπαιδευτικός να προβληματιστεί για το δικό της ρόλο. Πώς ερμηνεύουν τα παιδιά τη μη συμμετοχή της στο παιχνίδι τους; Πως θα μπορούσε να συμμετέχει ακολουθώντας και διευρύνοντας τις δικές τους επιλογές; Μήπως το δομημένο παιχνίδι που σχεδιάζει η ίδια η εκπαιδευτικός δεν θεωρείται παιχνίδι για τα παιδιά; Η εμπλοκή των παιδιών σε κριτικό προβληματισμό σχετικά με τα δικά τους κριτήρια για το παιχνίδι και με το πώς θα ήθελαν τη δική της συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι τους θα μπορούσε να οδηγήσει σε συν-διαμόρφωση εμπειριών παιχνιδιού που θα είχαν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά (Hedges & Cooper, 2018). Ένας τέτοιος προσανατολισμός μεταφέρει στα παιδιά το μήνυμα ότι μάθηση και παιχνίδι δεν είναι διαφορετικές διαδικασίες, καθώς «η παιδαγωγική πρακτική της εκπαιδευτικού είναι το κλειδί» που μπορεί να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ τους (Theobald et al., 2015, σ. 359).

Η παρούσα έρευνα, αν και αποτελεί μια περιορισμένης εμβέλειας έρευνα, όπως είδαμε, εξασφάλισε ενδιαφέροντα αποτελέσματα με παιδαγωγικές προοπτικές. Ωστόσο, έχει και συγκεκριμένους περιορισμούς, οι οποίοι όμως γεννούν προοπτικές για μελλοντική έρευνα στο πεδίο. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς αντανakλούν την κουλτούρα μιας συγκεκριμένης τάξης. Θα είχε όμως ενδιαφέρον, να μελετηθούν μελλοντικά τα ίδια ερωτήματα σε περισσότερα και διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα, και σε άμεση συνάρτηση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν. Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί πώς ακριβώς οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι τους επηρεάζονται από τις στάσεις και τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Σε αυτό πλαίσιο, αξίζει επίσης, να μελετηθούν, σε μεγαλύτερο βάθος, οι απόψεις των παιδιών για τον ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι τους, όπως ο τρόπος με τον οποίο επιθυμούν να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί ή/και οι γονείς στο παιχνίδι τους ή σε τι είδους παιχνίδια θα ήθελαν την συμμετοχή τους. Ένας άλλος περιορισμός προέρχεται από το διπλό νόημα του όρου *παιχνίδι* στα ελληνικά, καθώς χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει και το *αντικείμενο* και τη *δράση*. Είναι σημαντικό, λοιπόν, στο μέλλον η έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο να δώσει χρόνο στα παιδιά να μιλήσουν και για τη δράση και για τα αντικείμενα παιχνιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βελλοπούλου, Α., & Παπανδρέου, Μ. (2014). «Θέλω να [...] φτιάξω τα καλώδια και τα ρεύματα, όμως τα μαθαίνουν στα πανεπιστήμια αυτά [...], όταν μεγαλώσω θα πάω στο πανεπιστήμιο.»: Η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο. Ο.Μ.Ε.Ρ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 54-62.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). “Are you working or playing?” Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.
- Brito, S., Santos Carneiro, N., & Nogueira, C. (2021). Playing gender(s): The re/construction of a suspect ‘gender identity’ through play. *Ethnography and Education* 16(4), 384-401.

- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research? *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 137–149.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. (Μτφρ. Μ. Αρβανιτοπούλου). Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Duncan, P. A. (2015). Pigs, planes, and play-doh: Children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50-73.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: a contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199-212.
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *Early Educational Development*, 22, 737–756.
- Fleer, M., (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες*. (επ. επιμ. Μ. Μπιρμπίλη). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695-1708.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369-383.
- Keung, C. P. C., & Fung, C. K. H. (2021). *Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play: how do children perceive play?* *Early Child Development and Care*, 191(4), 583–597.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74–91.
- Nicholson, J., Shimpi, P., Kurnik, J., Carducci, C., & Jevgovikj, M. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: Children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*. 3(2), 136-156.
- Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgovikj, M., & Ufoegbune, V. (2015). Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1569-1586,
- Ólafsdóttir, S. M., & Einarsdóttir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same': Children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years*, 39(1), 51-63.
- Παπανδρέου, Μ. (2017). Πρόλογος και Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο C. Mclachan, M. Fleer & S. Edwards, *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή* (σσ. 13-42). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.
- Papandreou, M., & Konstantinidou, Z. (2020). 'We make stories one meter long': Children's participation and meaningful mathematical learning in ECE. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(2), 43-64.

- Papandreou, M., & Tsiouli, M. (2020). Noticing and understanding children's everyday mathematics during play in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1742673>
- Ridgway, A., Quirpones, G., & Li. L. (2015). *Early Childhood Pedagogical Play: A Cultural-Historical Interpretation Using Visual Methodology*. Springer.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Samuelsson I.P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European. Early Childhood. Education Research Journal*, 17, 77-94.
- Τανακίδου, Μ., & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Τσιρλή, Φ., & Παπανδρέου, Μ. (2011). Η ανάπτυξη της συμβολικής δραστηριότητας των νηπίων στην γωνιά των εικαστικών: προτάσεις για την οργάνωση και τη λειτουργία της. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 83, 112-117.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdottir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5, 345-362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Φουστέρη, Α., & Παπανδρέου, Μ. (2020). '...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο': Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 34-49.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Mendez, F., & Ni Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143-158.
- Wong, S.-M, Wang, Z., & Doris, C. (2011). A Play-based Curriculum: Hong Kong Children's Perception of Play and Non-play. *International Journal of Learning*, 17, 165-180.
- Wu, S. (2019). Researching children's learning and play in a Chinese context: children's perspectives on their play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 551-565.



Διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο σε σχέση με το γραμματισμό.

Χρυσούλα Τσίρμπα, Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.,
tsirmpa.chrysoula@hotmail.com

Νεκτάριος Στελλάκης, Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., nekstel@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης του Πύργου, κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και περιγράφει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, σχετικά με το γραμματισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν οι 29 νηπιαγωγοί που εργάζονταν στα νηπιαγωγεία και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Με βάση τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των νηπιαγωγών πιστεύει ότι όλοι οι γονείς, αλλά σε διαφορετική ένταση, προσδοκούν να μάθουν τα νήπια να γράφουν και αν είναι δυνατόν να διαβάζουν, πριν το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Σ). Οι διακυμάνσεις που παρατηρούνται μεταξύ των προσδοκιών των γονέων σχετίζονται, κατά κύριο λόγο με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη εκπαίδευση των παιδιών, ασχολούνται μαζί τους, κατανοούν το ρόλο του νηπιαγωγείου και είναι πιο συνεργάσιμοι με τις νηπιαγωγούς, ενώ γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν υπεύθυνο το σχολείο να διδάξει τα παιδιά, δεν είναι ιδιαίτερα ενήμεροι για το ρόλο του νηπιαγωγείου και θα ήθελαν το παιδί να ξέρει να γράφει και να διαβάζει ώστε να είναι έτοιμο για το Δ.Σ. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι είναι αναγκαία η ενημέρωση των γονέων για το ρόλο του νηπιαγωγείου και τον τρόπο που κάποιος γίνεται εγγράμματος, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και να οικοδομηθεί η καλύτερη δυνατή συνεργασία μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών προς όφελος των παιδιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Γραμματισμός, Αντιλήψεις νηπιαγωγών, Προσδοκίες γονέων.

Exploring kindergarten teachers' perceptions of parents' expectations about literacy at kindergarten.

ABSTRACT

This study is part of a broader survey conducted in the 13 state kindergartens of the city of Pyrgos, during the school year 2017-2018 and describes the perceptions of kindergarten teachers about the expectations of parents from kindergarten, regarding literacy. 29 kindergarten teachers, working at the respective kindergartens, took part in the survey and data was collected through semi-structured interviews. According to the results, the majority of kindergarten teachers believe that all parents, but with a different intensity, expect children to learn to write and, if possible, to read, before they start Primary School (PS). The variations observed among parents' expectations are mainly related to the educational level of parents. Parents with a higher educational level consider that they play an important role in children's education, spend time with children, understand the role of kindergarten and collaborate more with kindergarten teachers, while parents with a lower educational level consider that school is responsible for teaching children, they are not particularly aware of the role of the kindergarten and they would like for children to know how to read and write so that they are ready for the PS. The results show that it is necessary to inform parents about the role of kindergarten and the way one becomes literate, in order to bridge the gap between children with diverse backgrounds and build the best possible cooperation between parents and teachers, for the benefit of children.

KEY WORDS: Literacy; Kindergarten teachers' perceptions; Parents' expectations.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ταξίδι του παιδιού στο γραμματισμό ξεκινά από τη γέννησή του και συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του, με τους γονείς ν' αποτελούν τους πρώτους συνοδοιπόρους σε αυτό το μακρύ ταξίδι. Η πρώτη επαφή με το γραμματισμό έχει άτυπα χαρακτηριστικά και πραγματοποιείται στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ συστηματοποιείται με τη φοίτηση του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου συντελείται η τυπική εκπαίδευση.

Οι γονείς ωστόσο, έχουν τις δικές τους εδραιωμένες και κοινωνικά κατασκευασμένες θεωρίες για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν, ποιος ο δικός τους ρόλος στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ποιος ο ρόλος του σχολείου. Κατά συνέπεια, τα παιδιά ερχόμενα στο νηπιαγωγείο έχουν διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες όμως επηρεάζουν την πορεία τους στο σχολείο (Heath, 1983, Sénéchal & LeFevre, 2002, Whitehurst & Lonigan, 1998).

Οι νηπιαγωγοί, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις πεποιθήσεις τους, γιατί ενώ δεν μπορούν να μεταβάλλουν τις πεποιθήσεις, μπορούν ωστόσο να παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση στους γονείς, ώστε να οικοδομηθεί μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Κατανοείται έτσι, ο αντισταθμιστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία στις μικρές ηλικίες συνδέεται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι αντιλήψεις είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο παίρνουμε πληροφορίες από το περιβάλλον και δίνουμε νόημα στον κόσμο που μας περιβάλλει. Επηρεάζονται από προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και πληροφορίες που παίρνουμε κατά τη διάρκεια της ζωής μας και μπορεί ν' αλλάξουν στην πορεία και να επηρεαστούν από άλλες πληροφορίες και εμπειρίες. Ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία καθότι, αν οι γονείς δεν γνωρίζουν τον ρόλο του νηπιαγωγείου στην ενίσχυση του γραμματισμού και περιμένουν τη συστηματική διδασκαλία των τεχνικών της ανάγνωσης και της γραφής, αυτό έχει πολλές αντίκτυπο στις πρακτικές γραμματισμού που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Γι' αυτό, είναι αρκετά ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο και να δούμε αν αυτές συμπίπτουν ή αποκλίνουν μεταξύ τους.

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε η Γκλιάου (2009), οι γονείς θεώρησαν πιο αποτελεσματικές πρακτικές γραμματισμού, τα γλωσσικά παιχνίδια και την ανάγνωση βιβλίων απ' ότι την εκμάθηση γραμμάτων και λέξεων. Επιπλέον, η έρευνα κατέληξε στο ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την εμπλοκή αυτών στο σχολείο. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς με ανώτατο ή μεσαίο μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούσαν πιο συχνά αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές γραμματισμού (π.χ. συζήτηση με τα παιδιά, ανάγνωση και σχολιασμός βιβλίων), συγκριτικά με τους γονείς που ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Επίσης παρατηρήθηκε ότι, ενώ υπάρχει συνεργασία μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών σε διάφορα θέματα, η αλληλεπίδραση αυτή αφορά γενικά τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών και όχι τις πρακτικές για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών.

Ο Στελλάκης (2012), σε έρευνα που αφορούσε τις απόψεις μητέρων για το ρόλο και τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη του ΔΣ, κατέληξε στο ότι υπάρχει ποικιλία απόψεων μεταξύ των προσδοκιών των γονέων, αναφορικά με τις πρακτικές

γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, η κυρίαρχη άποψη είναι ότι στο νηπιαγωγείο τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται και το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής αλλά με παιγνιώδη τρόπο και χωρίς έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ αντίθετα έμφαση δίνεται στη συστηματική διδασκαλία στην πρώτη δημοτικού.

Σε μία πρώτη φάση της παρούσας έρευνας, στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για τη διδασκαλία των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι γονείς αλλά σε διαφορετικό βαθμό επιθυμούν την εξοικείωση των παιδιών με τα γράμματα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι η εξοικείωση με τα γράμματα επέρχεται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, ενώ γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων που σκοπό έχουν την εκμάθηση του κώδικα γραφής και αυτό είναι που περιμένουν και από το νηπιαγωγείο.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003), «Σκοπός της προσέγγισης του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο είναι να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να τα βοηθήσει δηλαδή να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα των κειμένων, ώστε να πάψει αυτή να αποτελεί «μυστήριο» και να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και τη χρήση της», γεγονός που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της σχολικής τους επιτυχίας (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006:108).

Ο γραμματισμός στον οποίο αποσκοπεί η συνολική μαθησιακή διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον, είναι μια κατάκτηση με πολύ ευρύτερες διαστάσεις, δεν περιορίζεται στην εκμάθηση του κώδικα γραφής και ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας, ώστε να βοηθήσει τα νήπια ν' αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δίνεται επίσης, έμφαση και στη συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, για τους στόχους που έχουν οριστεί, για τις δραστηριότητες που πρόκειται να πραγματοποιηθούν καθώς και για το είδος της βοήθειας και της εμπλοκής που θα χρειαστούν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς (Δαφέρμου, κ.ά., 2006).

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, σχετικά με το γραμματισμό και με ποιους παράγοντες τις συσχετίζουν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον Πύργο Ηλείας και συμμετείχαν 29 νηπιαγωγοί, οι οποίες εργάζονταν στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία του Πύργου, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η δειγματοληψία ήταν «βολική» με κριτήριο τη φυσική εγγύτητα στην ερευνήτρια (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Όλο το δείγμα αποτελούνταν από γυναίκες με το μεγαλύτερο ποσοστό (72,41%) να είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου. Το 27,59% είχε τελειώσει Διετή Σχολή Νηπιαγωγών και είχε αντίστοιχα παρακολουθήσει την Εξομοίωση. Το 3,45% αποτελούσε κοινό ποσοστό για τις νηπιαγωγούς που είχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ή είχαν κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές ή είχαν παρακολουθήσει το Διδακταλείο Εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών (79,3%) ήταν

μόνιμες εκπαιδευτικοί, ηλικίας πάνω από 41 χρόνων και με το μεγαλύτερο ποσοστό 44,8% να έχει 11-20 χρόνια υπηρεσίας.

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες θεωρούνται το κατάλληλο εργαλείο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων (Ιωσηφίδης, 2003, Κυριαζή, 2002). Πραγματοποιήθηκαν σε προκαθορισμένες συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς, στο χώρο του νηπιαγωγείου και εκτός διδακτικού ωραρίου. Οι νηπιαγωγοί καλούνταν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν με βάση το σκοπό της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης περιεχομένου και ήταν αναπότρεπτα ερμηνευτική. Η συγκεκριμένη τεχνική αφορά περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες και οι αναλυόμενες ενότητες είναι συνήθως έννοιες (Bryman, 2016, Miles, & Huberman, 1994). Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και διαβάστηκαν αρκετές φορές προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα αυτά που ανέφεραν οι συμμετέχουσες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, σχετικά με το γραμματισμό, διερευνήθηκαν μέσω τριών ανοιχτών ερωτήσεων. Οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, τους παράγοντες που πιστεύουν ότι σχετίζονται με αυτές και την πιθανή ομαδοποίηση των γονέων με βάση τις διαφορετικές προσδοκίες τους.

Οι προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο, σε σχέση με το γραμματισμό

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών πιστεύει ότι, όλοι σχεδόν οι γονείς αλλά σε διαφορετικό βαθμό, ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο, περιμένουν κατά κύριο λόγο, την εξοικείωση των νηπίων με το γραπτό λόγο και ειδικότερα την ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού. Ειδικότερα, πιστεύουν ότι οι γονείς θεωρούν σημαντικό πριν το νήπιο ξεκινήσει τη φοίτηση στο Δ.Σ, να μπορεί ν' αναγνωρίζει και να γράφει τα γράμματα, τους αριθμούς, τ' όνομά του και αν είναι δυνατόν να μπορεί να διαβάζει.

Π14: *Νομίζω ότι θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο είναι προπαρασκευή για το δημοτικό σχολείο και αυτό που τους νοιάζει είναι να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Δηλαδή να πάνε τα παιδιά τους έτοιμα στο ΔΣ, να ξέρουν να γράφουν, να διαβάζουν, να μετράνε. Οι περισσότεροι τουλάχιστον. [...] Κατά βάθος αυτό θέλουν και αυτό θεωρούν. Νομίζουν ότι αυτό που έχει να προσφέρει το νηπιαγωγείο είναι η προετοιμασία για το ΔΣ.*

Οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι γονείς έχουν άγνοια για το ρόλο του νηπιαγωγείου και το πώς επιτυγχάνεται ο γραμματισμός σε αυτό και γι' αυτό θεωρούν πολύ σημαντική την ενημέρωση των γονέων από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Πιστεύουν ότι όταν οι γονείς ενημερωθούν εγκαίρως παύουν ως επί το πλείστον, να έχουν τις ίδιες προσδοκίες και συνεργάζονται με τις νηπιαγωγούς.

Μ14: *Εκεί είναι και στη θέση της νηπιαγωγού, κατά πόσο «θα βάλει τους γονείς στη θέση τους», θα βάλει τα όρια και θα εξηγήσει τι γίνεται στο νηπιαγωγείο και τι πρέπει να γίνεται, γι' αυτό και επιβάλλονται και οι συναντήσεις γονέων στην αρχή της χρονιάς, να ξεκαθαρίζουμε τι κάνουμε, τι δεν κάνουμε και τι δεν πρέπει να κάνουμε. Όταν γίνει αυτό σωστά από την αρχή, το εκτιμούν και οι γονείς και στην*

πορεία είναι λιγότερο παρεμβατικοί. Αν όμως δεν ξεκαθαρίσεις από την αρχή... είναι πολύ επίμονοι πάνω σε αυτό το θέμα του γραμματισμού.

N7: *Θεωρώ ότι υπάρχουν γονείς που το καταλαβαίνουν, το σέβονται, υπάρχουν και άλλοι όμως που λένε στο σπίτι, για παράδειγμα «πότε θα μάθουν τα γράμματα;».*

Παράγοντες που σχετίζονται με τις προσδοκίες των γονέων

Στη συγκεκριμένη ερώτηση η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών πιστεύει ότι οι διαφορετικές προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το μορφωτικό τους επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο είναι πιο ενήμεροι για το ρόλο του νηπιαγωγείου και δεν επιθυμούν αυστηρά την εκμάθηση των γραμμάτων. Θεωρούν ότι στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μαθαίνουν πολλά, μεταξύ των οποίων είναι και η εξοικείωση με το γραπτό λόγο. Ασχολούνται και οι ίδιοι με τα παιδιά, είναι πιο ανοιχτόμυαλοι, συνεργάζονται με τη νηπιαγωγό και αυτά που κάνουν στο σπίτι συμβαδίζουν με ό,τι γίνεται στο νηπιαγωγείο.

E3: *...αυτοί που έχουν ανώτερο μορφωτικό ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους και ξέρουν και τον τρόπο που πρέπει να ασχοληθούν. Διαβάζουν περισσότερα βιβλία στα παιδιά. Έχουν καταλάβει τι σημαίνει γνώση και δεν τα περιμένουν και όλα από το δάσκαλο. Καταλαβαίνουν ότι χρειάζεται και δουλειά στο σπίτι.*

Τουναντίον, οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, είτε επειδή δεν γνωρίζουν το ρόλο του νηπιαγωγείου, είτε επειδή δεν έχουν οι ίδιοι τις κατάλληλες γνώσεις, ασχολούνται λιγότερο με τα παιδιά, αγχώνονται πιο πολύ για το ΔΣ και έχουν απαιτήσεις από το νηπιαγωγείο. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι κυρίως υπεύθυνο να διδάξει τα παιδιά και επιθυμούν να μάθει το παιδί να γράφει και αν είναι δυνατόν να διαβάσει στο νηπιαγωγείο, ώστε να είναι έτοιμο για το ΔΣ. Χαρακτηριστικά η νηπιαγωγός Α14 αναφέρει:

Αυτοί που πιστεύουν ότι το σχολείο εδώ πρέπει να έχει ένα ρόλο ΔΣ, είναι συνήθως αυτοί που δεν έχουν πολλές γνώσεις, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Και θεωρούν ότι από εδώ πρέπει να γίνουν όλα, χωρίς αυτοί να έχουν ασχοληθεί στο σπίτι, χωρίς ποτέ να έχουν διαβάσει ένα βιβλίο στα παιδιά ή να γράψουν κάτι μαζί, κάτι που το παιδί έχει δείξει κάποιο ενδιαφέρον, ή να πάνε μια βόλτα μαζί, να συζητήσουν κάτι, ή να πάνε στη βιβλιοθήκη, να γίνει ξαφνικά από το σχολείο.

Οι νηπιαγωγοί αναφέρονται επίσης, αλλά σε μικρό ποσοστό και σε άλλους παράγοντες που σχετίζονται με τις προσδοκίες των γονέων, μεταξύ των οποίων το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο και ο χρόνος που διαθέτουν. Ειδικότερα, θεωρούν ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων, ο τρόπος ζωής τους, οι προσωπικές τους συνήθειες και οι προτεραιότητες που βάζουν στην καθημερινότητά τους, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ασχολούνται με τα παιδιά και τις απαιτήσεις που έχουν από το νηπιαγωγείο. Γονείς, που διαβάζουν στα παιδιά ή διαβάζουν και οι ίδιοι, μεταβιβάζουν τις ίδιες συνήθειες στα παιδιά και πιστεύουν ότι ο γραμματισμός επέρχεται μέσα από ποικίλες πρακτικές. Αντίθετα, γονείς που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τα παιδιά, θεωρούν ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο για να τα διδάξει. Επιπλέον, τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ίσως οι γονείς, τους εμποδίζουν ν' ασχοληθούν όπως θα ήθελαν με τα παιδιά τους, το ίδιο και ο ελεύθερος χρόνος που διαθέτουν.

Ομαδοποίηση των γονέων με βάση τις προσδοκίες τους

Σε ερώτηση, αν θα μπορούσε να γίνει ομαδοποίηση των γονέων με βάση τις διαφορετικές προσδοκίες τους, η πλειονότητα των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι οι γονείς θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα γονέων κατανοεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού, ασχολείται μαζί του, πραγματοποιεί ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. συζητήσεις, ανάγνωση βιβλίων, επισκέψεις), αναγνωρίζει το ρόλο του

νηπιαγωγείου στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, επιθυμεί την επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο και συνεργάζεται με το σχολείο. Η δεύτερη ομάδα γονέων πιστεύει ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι κυρίως να προετοιμάσει τα παιδιά για το ΔΣ. Εστιάζει ιδιαίτερα, στην επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο μέσω της ανάπτυξης μεμονωμένων δεξιοτήτων και επιθυμεί να μάθει το παιδί να γράφει και αν είναι δυνατόν να διαβάζει, πριν πάει στο ΔΣ. Οι συγκεκριμένοι γονείς δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με παιδιά, είτε γιατί δεν ξέρουν, είτε γιατί δεν έχουν το χρόνο και τα περιμένουν όλα από το σχολείο.

Γ14: *Ναι θα μπορούσα να τους κατατάξω σε δυο κατηγορίες. Και οι δυο θέλουν τον εγγραμματισμό αλλά με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή, η πρώτη κατηγορία εστιάζει μόνο σε αυτό, δεν την ενδιαφέρει το συμπεριφοριστικό κομμάτι του παιδιού, η ωριμότητά του, αν είναι έτοιμο, αν έχει κατακτήσει άλλα πράγματα για να μπορέσει να φτάσει σε αυτό το επίπεδο, ενώ η δεύτερη κατηγορία θέλει να αναπτύξει το παιδί την κοινωνικότητά του, τη συμπεριφορά του, τις βασικές συμβάσεις, την ευγένειά του, άλλα να ξέρει, ή ό, τι μάθει πάνω σε αυτό το κομμάτι είναι καλό, βοηθάει πάρα πολύ.*

Κ4: *Υπάρχουν γονείς που καταλαβαίνουν ότι πρέπει να είναι στα παιδιά τους κοντά, γιατί το θέλει η ενασχόληση μαζί τους, μέσα από τα βιβλία, μέσα από άλλα πράγματα, όχι μόνο το διάβασμα των βιβλίων, αλλά και αυτό πολύ σημαντικό και αγχώνονται όταν δεν τα καταφέρνουν, έχουν ενοχές όταν δεν τα καταφέρνουν γιατί δεν προλαβαίνουν ίσως, αλλά έχουν συνειδητοποιήσει ότι ωφελεί. Και υπάρχουν και οι άλλοι, οι οποίοι θέλουν να τα κάνει όλα στο σχολείο το παιδί τους, που πιστεύουν ότι αυτό που κάνει η νηπιαγωγός είναι αρκετά άρα εγώ δεν χρειάζομαι. Δυο κατηγορίες θα έλεγα.*

Σε επιπλέον ωστόσο ερώτηση της ερευνήτριας, αν αυτή η διάκριση στις δύο ομάδες σχετίζεται και με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αξίζει ν' αναφερθεί ότι μόνο οι μισές νηπιαγωγοί δέχονται αυτή τη συσχέτιση, παρόλο που στην προηγούμενη ερώτηση σχεδόν όλες είχαν απαντήσει ότι είναι ο κύριος παράγοντας που διαφοροποιεί τις προσδοκίες των γονέων.

Γ9: *Πάντα υπάρχουν οι μεν και οι δε. Εξαρτάται από το μορφωτικό τους επίπεδο. Αυτοί με το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο περιμένουν περισσότερο να μάθουν τα παιδιά να συνεργάζονται, γιατί με τα γράμματα ασχολούνται και οι ίδιοι, ενώ οι άλλοι θέλουν περισσότερο να μάθουν γράμματα, γιατί δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με το παιδί, να είναι έτοιμο για το ΔΣ, όχι ανάγνωση γιατί δεν μπορεί, αλλά την εξοικείωση με τα γράμματα.*

Οι άλλες μισές νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν σχετίζεται πάντα, γιατί μπορεί να υπάρχουν γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι ανήκουν στη δεύτερη ομάδα και γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι ανήκουν στην πρώτη ομάδα. Σε αυτήν την περίπτωση, οι προσδοκίες των γονέων σχετίζονται περισσότερο με τις πεποιθήσεις τους για το γραμματισμό, με τον τρόπο που ασχολούνται οι γονείς με τα παιδιά, τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτά και με το αν συνεργάζονται με το νηπιαγωγείο.

Λ8: *Δεν είναι θέμα τόσο μορφωτικού επιπέδου, όσο του πόσο προδιατεθειμένος έρχεσαι για κάποια πράγματα και το πόσο έχεις πειστεί, από το εξωσχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, ότι θα πρέπει να γίνουν έτσι τα πράγματα. Κάποιοι απλά έχουν τις απόψεις τους και είναι πολύ δύσκολο να τους μεταπείσεις μετά. [...] ...ίσα- ίσα έχω συναντήσει γονείς, οι οποίοι θεωρούνται χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, που όταν τους έχεις εξηγήσει πέντε πράγματα, τα κατανοούν και προσπαθούν και αυτοί να κάνουν κάποια πράγματα στο σπίτι.»*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών συνάδουν με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό, τις πρακτικές που πραγματοποιούν στο οικογενειακό περιβάλλον, το ρόλο που πιστεύουν ότι παίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τις προσδοκίες που έχουν από το νηπιαγωγείο (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006, Sigel, & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Σύμφωνα με έρευνες, γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο ακολουθούν κυρίως το κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού, συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους και θεωρούν ότι ο γραμματισμός επέρχεται μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων (π.χ. συζητήσεις, ανάγνωση βιβλίων). Αντίθετα, γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο θεωρούν περισσότερο το σχολείο υπεύθυνο να διδάξει τα παιδιά, ακολουθούν το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού και εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού, επιθυμώντας την ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (π.χ. γνώση γραμμάτων, αντιγραφή γραμμάτων/λέξεων) (Baker, & Scher, 2002, Bingham, 2007, Γκλιάου, 2009, DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000, Evans, Fox, Cremaso, & McKinnon, 2004, Heath, 1983, Kardasi, 2014, Melesanaki, 2014, Sonnenschein et al., 1997, Tsirmpa, Stellakis, & Lavidas, 2019, Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην πορεία των παιδιών στο σχολείο και μαζί με το εκπαιδευτικό σύστημα συντηρούν τις κοινωνικές ανισότητες, εφόσον στο σχολείο συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως δεν συμβαδίζουν με αυτά που προκρίνονται από το σχολείο και τους δασκάλους. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα είδος ρατσισμού και προκατάληψης απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, τα οποία δεν έχουν τα ίδια αποθέματα γνώσεων και εμπειριών, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα και το όλο περιβάλλον είναι συχνά ξένο προς αυτά επηρεάζοντας στη σχολική τους επίδοση (Αρχάκης, & Κονδύλη, 2011, Wolf, 2016). Αντίθετα, παιδιά που προέρχονται από ένα πλουσιότερο σε εμπειρίες και γνώσεις περιβάλλον, προσαρμόζονται πιο εύκολα στο σχολείο, έχουν γλωσσική άνεση και αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μια προέκταση της οικογενειακής τους κουλτούρας.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν παιδιά που επιτυγχάνουν στο σχολείο, παρόλο που οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Απλώς γι' αυτά τα παιδιά ο δρόμος προς την σχολική επιτυχία είναι πιο δύσκολος και μακρύς αλλά όταν η λαχτάρα για μόρφωση και κοινωνική άνοδο είναι μεγάλη, λειτουργεί αποφασιστικά στην πρόοδο του παιδιού. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών συμβάλλει στην κοινωνική ισορροπία και εξέλιξη όλων των ατόμων. Το νηπιαγωγείο ιδιαίτερα, έχει ρόλο κλειδί στην άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων και στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, γιατί μπορεί, από πολύ νωρίς να φέρει το παιδί σε επαφή με το γραπτό λόγο, να του εμφυσήσει την αγάπη για τα βιβλία και κατ' επέκταση για τη μάθηση.

Αναγκαία κρίνεται επίσης, η ενημέρωσή των γονέων στην αρχή της σχολικής χρονιάς για το ρόλο και το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Δαφέρμου, κ.ά., 2006, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011), ώστε όλοι οι γονείς να ενημερωθούν εγκαίρως για το πώς επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στο νηπιαγωγείο και πώς μπορούν να βοηθήσουν οι ίδιοι στο σπίτι, ώστε να γίνουν συμμετοχοί στο γραμματισμό. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως, αποτελεί η επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου ώστε να οικοδομήσουν αυθεντικές επικοινωνιακές σχέσεις, που να προωθούν με φυσικό τρόπο μια καλύτερη συνεργασία, προς όφελος των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιολογίας* (3^η έκδ.). Αθήνα: Νήσος.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental belief and home reading experience. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2009). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών – γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*, 157 – 173. Αθήνα: Πεδίο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/programs/depps
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130–141.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρδάση, Β., (2014). *Διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών Γραμματισμού* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8227>
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Μελεσανάκη, Χ. (2014). *Οι στάσεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στο Ιδρυματικό Καταθετήριο Πανεπιστημίου Κρήτης [https://elocus.lib.uoc.gr/search/?search_type=simple&search_help=&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=10&keep_number=&cclterm1=%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B7&cclterm2=&cclterm3=&cclterm4=&cclterm5=&cclterm6=&cclterm7=&cclterm8=&cclterm9=&cclfield1=term&cclfield2=&cclfield3=&cclfield4=&cclfield5=&cclfield6=&cclfield7=&cclfield8=&cclfield9=&ccllop1=&ccllop2=&ccllop3=&ccllop4=&ccllop5=&ccllop6=&ccllop7=&ccllop8=&display_help=0&offset=1&search_coll\[metadata\]=0&search_coll\[dlib\]=1&&stored_cclquery=&skin=&rss=0&store_query=1&show_form=&clone_file=&export_method=none&display_mode=detail&offset=1&number=1&keep_number=10&old_offset=1&search_help=detail](https://elocus.lib.uoc.gr/search/?search_type=simple&search_help=&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=10&keep_number=&cclterm1=%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B7&cclterm2=&cclterm3=&cclterm4=&cclterm5=&cclterm6=&cclterm7=&cclterm8=&cclterm9=&cclfield1=term&cclfield2=&cclfield3=&cclfield4=&cclfield5=&cclfield6=&cclfield7=&cclfield8=&cclfield9=&ccllop1=&ccllop2=&ccllop3=&ccllop4=&ccllop5=&ccllop6=&ccllop7=&ccllop8=&display_help=0&offset=1&search_coll[metadata]=0&search_coll[dlib]=1&&stored_cclquery=&skin=&rss=0&store_query=1&show_form=&clone_file=&export_method=none&display_mode=detail&offset=1&number=1&keep_number=10&old_offset=1&search_help=detail)

- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014) (Αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf
- Στελλάκης, Ν. (2012). Απόψεις μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας για το ρόλο και τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη του δημοτικού. *Νέα Παιδεία*, 144, 50-62.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A 5-year longitudinal study. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2nded.). New York: Routledge.
- Sigel, I.E., & McGillicuddy-De Lisi, A.V. (2002). Parent Beliefs are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model. In Bornstein, M.H., *Handbook of Parenting. Vol. 3: Being and Becoming Parent* (2nded.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Goddard-Truitt, V., & Munsterman, K. (1997). Parental Beliefs about ways to Help Children Learn: The Impact of an entertainment or a Skills Perspective. *Early Child Development and Care*, 127-128, 111-118.
- Tsirmpa, C., Stellakis, N. & Lavidas, K. (2019). Parent Reading Belief Inventory: adaption and psychometric properties with a sample of Greek parents. *Educational Role of Language Journal*, 1(1), 132-144.
- Weigel, D., Martin, S., and Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.
- Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21th Century*. Oxford University Press.



Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις για τις αναφερόμενες πρακτικές των εν-ενεργεία νηπιαγωγών.

Βασιλική Χατζηιωαννίδου, MSc, Νηπιαγωγός, vasilikihatz11@gmail.com
Ευθυμία Πεντέρη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ, ΣΕΠ ΕΑΠ ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής»,
effieped55@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια εποχή που αλλάζει συνεχώς, το νηπιαγωγείο αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Η νηπιαγωγός μέσα από τον τρόπο που αλληλεπιδρά καθημερινά με τα παιδιά στην τάξη και μέσα από τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που σχεδιάζει και εφαρμόζει, διαδραματίζει κομβικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε έχει στόχο να μελετήσει σε βάθος τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις ενέργειες και στρατηγικές που εφαρμόζουν με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών στις τάξεις τους. Η ανάδειξη αυτών των πρακτικών που αναφέρουν ότι ακολουθούν καθημερινά στις τάξεις τους φωτίζει και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το θέμα της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο γενικότερα. Στην έρευνά μας συμμετείχαν δεκαπέντε νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Βορείου Ελλάδος. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε αξιοποιώντας την ποιοτική προσέγγιση, με την τεχνική των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση περιεχομένου που εφαρμόστηκε ανέδειξε πως σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα η ανάπτυξη θετικών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα. Αναδεικνύουν πρακτικές για την ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών, πρακτικές για ουσιαστικές διαπροσωπικές υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και της διεύθυνσης και πρακτικές για την ποιοτική αλληλεπίδραση οικογένειας και σχολείου, στην οποία αναφέρονται περισσότερο οι νηπιαγωγοί, αναδεικνύοντάς την ως τον παράγοντα που μπορεί να ενισχύει την ανάπτυξη όλων των άλλων σχέσεων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ψυχική ανθεκτικότητα, Νηπιαγωγείο, Νηπιαγωγοί, Αντιλήψεις, Πρακτικές.

Promoting resilience in kindergarten. Teachers' beliefs and reported practices.

ABSTRACT

In this ever-changing era, kindergarten seems to be the appropriate context for building resilience in children. Kindergarten teachers play a key role in this direction, through their daily interaction with children in the classroom and through the programs and activities they plan and implement. The research we conducted aims to study in depth kindergarten teachers' reported actions and strategies to promote the resilience of children in their classrooms, focusing on the issue of positive interactions. The practices they report that they follow daily in their classrooms also highlight the way they perceive the issue of promoting resilience in kindergarten in general. Fifteen kindergarten teachers working in public kindergartens in Northern Greece participated. In our qualitative survey, data was gathered using semi-structured interviews. The content analysis followed showed that, according to the kindergarten teachers, in order to promote resilience in the kindergarten the development of positive relationships and cooperation between all those involved in the school unit is of particular importance. They particularly stressed on practices for developing positive personal relationships between the kindergarten teacher and children but also amongst children, practices for meaningful interpersonal supportive relationships between colleagues and management, and practices for quality

family-school interaction. This was actually the factor that teachers referred to as the most crucial for the development of all other relationships.

KEY WORDS: Resilience; Kindergarten; Kindergarten teachers; Perceptions; Practices; Relationships.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως έννοια αφορά στη διαδικασία θετικής προσαρμογής και ανάκαμψης του ατόμου παρά την ύπαρξη δυσκολιών και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεσή του σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, 2006· Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000· Masten, 2001· Rutter, 2006). Αφορά δηλαδή στη δυναμική εκείνη διεργασία που επιτρέπει σε ένα άτομο να διατηρεί την ευεξία και την θετική του ψυχολογία όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (Πετρογιάννης, 2011).

Η επιστήμη της ψυχολογίας δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες στην ψυχική ανθεκτικότητα μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών ψυχικής υγείας στη θετική προσαρμογή του ατόμου (Haraldsson, Isaksson, & Eriksson, 2017· Rutter, 1987). Έτσι τα τελευταία χρόνια η εστίαση περνά από τους παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία ενός ατόμου και την θεραπευτική αντιμετώπιση μιας ψυχοπαθολογίας, στους παράγοντες που προστατεύουν ένα άτομο όταν αυτό βρίσκεται σε δυσχερή κατάσταση και το βοηθούν στη διατήρηση της υγιούς του ανάπτυξης και ευεξίας (Πετρογιάννης, 2011). Η πολυδιάστατη αυτή έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει μια σειρά από στάσεις, συμπεριφορές και ενέργειες που μπορούν να καλλιεργηθούν σε όλους και μάλιστα από την παιδική ήδη ηλικία με την ενίσχυση των κατάλληλων προστατευτικών παραγόντων. Οι προστατευτικοί παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την θετική προσαρμογή εντοπίζονται σε όλα τα πλαίσια, στην οικογένεια, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί και από όπου δέχεται άμεσες και έμμεσες επιρροές (Bronfenbrenner, 1970).

Η σημασία της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά είναι μεγάλη καθώς οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε όλους τους τομείς της ζωής τους (διαζύγια, ανεργία, μετανάστευση κτλ) αποτελούν εν δυνάμει παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική τους υγεία. Η αθροιστική δε συσσώρευση των παραπάνω παραγόντων επικινδυνότητας είναι αυτή που δημιουργεί το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη ψυχοπαθολογικών και παραβατικών συμπεριφορών (Vanerbilt, & Shaw, 2008· Wright, Masten, & Narayan, 2013) οι οποίες παρουσιάζουν αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερα σε παιδιά και νέους στις δυτικές κοινωνίες (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005· Rutter, 2012).

Έρευνες δείχνουν πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά στην παιδική ηλικία είναι ένας προγνωστικός δείκτης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ενηλίκων (Παπαστυλιανού, & Πετρόπουλος, 2001) επομένως η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση τους από την παιδική ακόμη ηλικία είναι επιτακτική. Η δεξιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας που αποκτάται και κατακτάται μέσα από διαδικασίες και τεχνικές εξάσκησης είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί από την παιδική ακόμη ηλικία όπου υπάρχει μεγάλη πλαστικότητα του εγκεφάλου. Κατά συνέπεια σε αυτή την ηλικία, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα από τα πιο ιδανικά πλαίσια για την αντιστάθμιση ενός επιβαρυντικού περιβάλλοντος και την ενίσχυση των παραγόντων ενδυνάμωσης του παιδιού. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι σημαντικός καθώς αποτελεί το πρώτο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει το παιδί και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Νόμος 4521/2018). Αποτελεί δε το σημαντικότερο πλαίσιο, μετά την οικογένεια, που μπορεί να προάγει τις σχέσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Ahn, 2005· Masten, 2018).

Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι επίσης κομβικός στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που

σχεδιάζει και εφαρμόζει και μέσω της καθημερινής της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί, έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με προκλήσεις που αφορούν τόσο σε συναισθηματικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους όσο και σε απαιτήσεις και κριτικές από τους γονείς των μαθητών τους. Κυρίως όμως οι αντιλήψεις της νηπιαγωγού αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς φαίνεται πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν μέσα στην τάξη (Ahn, 2005· Hanson, 2012· Henderson, & Milstein, 2008· Roehrig & Kruse, 2005· Triliva, & Roulou, 2006). Οι αντιλήψεις επομένως των νηπιαγωγών για την ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζονται και με τους τρόπους και στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν προς αυτή την κατεύθυνση για την ενίσχυση δηλαδή των δεξιοτήτων εκείνων που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους.

Είναι λοιπόν σημαντικό να προβληθεί η οπτική των ίδιων των νηπιαγωγών για τον τρόπο που προσεγγίζουν στις τάξεις τους το ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εδώ προκύπτει και η προβληματική της έρευνάς που πραγματοποιήθηκε. Από τη μια πλευρά δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τις αντιλήψεις και τις ενέργειες των νηπιαγωγών για τον τρόπο με τον οποίο ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα μέσα στις τάξεις τους (Ahn, 2005). Αφετέρου, είναι σήμερα ανάγκη να αναδεικνύονται μέσα από την σχολική ζωή, οι τρόποι με τους οποίους τελικά εφαρμόζονται οι πρακτικές αυτές στα σχολεία (Theron, 2016· Weisberg, 2019). Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να αναδειχθεί το πώς ο μικρόκοσμος του σχολείου που συμπεριλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινότητα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις, τα φαινόμενα και τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας λειτουργώντας προληπτικά αλλά και θεραπευτικά στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου και προσανατολισμού (Θωίδης, 2002· Μυλωνάκου, 2013· Timonen-Kallio, & Hämäläinen, 2019).

Η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου ερευνητικού σχεδίου με σκοπό την ανάδειξη των απόψεων και πρακτικών των νηπιαγωγών για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στα μικρά παιδιά, έχει ως στόχο την καταγραφή των πρακτικών των νηπιαγωγών που σχετίζονται με την ψυχική ενδυνάμωση των μικρών μαθητών τους στα πλαίσια των επιταγών του αναλυτικού προγράμματος και σε σχέση με τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, τα παιδιά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιδιώκει την σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τις ανάγκες της έρευνας καθώς α) στοχεύει στη σε βάθος μελέτη και κατανόηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών, β) επιδιώκει την ανάδειξη των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών στις τάξεις τους μέσα από την εμπειρία και τον ελεύθερο λόγο των νηπιαγωγών (στα πλαίσια φυσικά της ημι-δομημένης συνέντευξης), και γ) επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας γνώσης, αυθεντικής, πλαισιοθετημένης προσέγγισης του φαινομένου της έρευνάς μας (Ίσαρη, & Πουρκός, 2015).

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις στοχεύοντας στην παραγωγή όσο το δυνατόν πλουσιότερου ερευνητικού υλικού (Robson, 2010). Ακολουθώντας τη στρατηγική της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης αλλά και τη στρατηγική της δειγματοληψίας-χιονοστιβάδας (όπου κρίθηκε χρήσιμο), διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με δεκαπέντε (15) εν ενεργεία νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Β. Ελλάδος. Πρόκειται για δειγματοληψία σκοπιμότητας με στόχο να ικανοποιηθεί αντιπροσώπευση του ευρύτερου πληθυσμού σε σχέση με χαρακτηριστικά που

αφορούν την ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο εκπαίδευσης και αστικότητα του σχολείου (βλ. Πίνακα 1).

Απευθυνθήκαμε σε γυναίκες νηπιαγωγούς που αποτελούν τη σημαντική πλειονότητα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και τις θεωρήσαμε αντιπροσωπευτικότερες σαν δείγμα συμμετοχής στην έρευνά μας. Επιπλέον, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε πως τα τελευταία χρόνια οι αυξημένες κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών οδηγούν τις νηπιαγωγούς στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στις τάξεις τους (π.χ. Henderson, & Milstein, 2008). Έτσι θελήσαμε να συμπεριλάβουμε και το κριτήριο αυτό, της εφαρμογής ή μη προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς. Στο δείγμα μας, λοιπόν συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα, 5 νηπιαγωγοί που έχουν κάποια εμπειρία και 4 νηπιαγωγοί που δεν έχουν καμία σχετική εμπειρία.

Πίνακας 1. Στοιχεία νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα (N=15)

Κωδ.	Ηλικία	Έτη Υπηρεσίας	Σπουδές	Ασπιότητα σχολείου	Νομός σχολείου	Οργανωτικά σχολείου
N1	47	25	Π.Τ.Π.Α. Διδασκαλείο	Κωμόπολη	Θεσ/νίκης	3/θέσιο
N2	52	25	Π.Τ.Π.Α. Διδασκαλείο	Πόλη	Θεσ/νίκης	2/θέσιο
N3	48	14	Π.Τ.Π.Α. Μεταπτυχιακό	Κωμόπολη	Χαλκιδικής	2/θέσιο
N4	32	9	Π.Τ.Π.Α. Μεταπτυχιακό	Χωριό	Κύκκης	2/θέσιο
N5	38	13	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Σερρών	2/θέσιο
N6	48	15	Π.Τ.Π.Α. Μεταπτυχιακό	Πόλη	Θεσ/νίκης	2/θέσιο
N7	49	17	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Λέσβου	3/θέσιο
N8	54	31	Π.Α. Εξομείωση Άλλο πτυχίο Διδασκαλείο	Πόλη	Λάρισας	2/θέσιο
N9	54	28	Π.Α. Εξομείωση Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό	Πόλη	Θεσ/νίκης	3/θέσιο
N10	43	18	Π.Τ.Π.Α. Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό	Κωμόπολη	Χαλκιδικής	3/θέσιο
N11	52	17	Π.Α. Εξομείωση Διδασκαλείο	Πόλη	Φλώρινας	3/θέσιο
N12	39	16	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Θεσ/νίκης	3/θέσιο
N13	44	23	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Κέρκυρας	3/θέσιο
N14	40	13	Π.Τ.Π.Α.	Πόλη	Ροδόπης	3/θέσιο
N15	39	16	Π.Τ.Π.Α.	Χωριό	Λέσβου	3/θέσιο

Π.Τ.Π.Α. : Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής – Π.Α. : Παιδαγωγική Ακαδημία

Για την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης (Braun, & Clarke, 2006). Μέσω αλληπάλληλων επαγωγικών και απαγωγικών διαδικασιών (Mayring, 2000) έγινε η επεξεργασία των κωδικών, συγκρίνοντας, συγχωνεύοντας και ομαδοποιώντας όπου χρειάστηκε ώστε να αναδειχθούν τα θέματα. Προκειμένου να γίνει αντιληπτό και σε ποια διάσταση δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα οι νηπιαγωγοί, κατά την ανάλυση παρουσιάστηκαν και ποσοτικά στοιχεία στους πίνακες αποτελεσμάτων και αξιολογήθηκαν συγκριτικά.

Ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε: α) στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων, όπως η ηχογράφηση και η ακριβής απομαγνητοφώνηση για την εξασφάλιση της ακρίβειας των πληροφοριών, β) στα θέματα ηθικής και δεοντολογίας με την ενημέρωση μέσω επιστολής για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων για την ηχογράφηση της συνέντευξης, τη διασφάλιση της ανωνυμίας, την τήρηση ουδέτερης στάσης, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, γ) στην αξιοποίηση του συνόλου των πληροφοριών, δ) στη

συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας με ευρήματα άλλων ερευνών επιδιώκοντας ένα είδος τριγωνοποίησης, ε) υπήρχε έλεγχος από τη δεύτερη συγγραφέα (inter rater reliability).

ΑΝΑΛΥΣΗ

Από τις αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών η κατηγορία που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη βαρύτητα και στην οποία επικεντρωθήκαμε στην παρούσα εργασία είναι οι πρακτικές για την ενίσχυση των θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Στον Πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 2) αναφέρονται οι υποκατηγορίες που προέκυψαν, ενώ σε παρένθεση σημειώνεται το εύρος των επιμέρους μεταβλητών σε κάθε υποκατηγορία. Στη δεξιά στήλη αναγράφεται ο αριθμός των αναφορών των νηπιαγωγών, δηλαδή το σύνολο των αναφορών σε πρακτικές που εντάσσονται στην κάθε κατηγορία/υποκατηγορία, αθροιστικά.

Πίνακας 2. Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο - Οι αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών την για ενίσχυση των θετικών σχέσεων (N=15)

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	Αριθμός των αναφορών που έγιναν από τις νηπιαγωγούς σε πρακτικές για κάθε (υπο)κατηγορία.
Π.2 Ενίσχυση των θετικών σχέσεων	244
Π.2.1 Θετικές σχέσεις στην τάξη (Π.2.1.1-12)	69
Π.2.2 Θετικές σχέσεις συναδέλφων (Π.2.2.1-6)	31
Π.2.3 Θετικές σχέσεις προσωπικού-διευθύνσης (Π.2.3.1-4)	14
Π.2.4 Συνεργασία σχολείου με φορείς (Π.2.4.1-5)	16
Π.2.5 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Π.2.5.1-22)	114

Σε ότι αφορά τις **Θετικές σχέσεις στην τάξη**, οι νηπιαγωγοί ανέδειξαν τη σημασία α) του *διαλόγου με τα παιδιά* π.χ. «ο διάλογος σίγουρα βοηθάει, η συζήτηση μετά, να του δώσω χρόνο, να βρεθούμε και να μιλήσουμε» (N11), β) της *ανταπόκρισης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους*, π.χ. «να σκανάρω, καταλαβαίνεις τι εννοώ, την προσωπικότητα του καθενός και να δω σε ποιο κομμάτι πρέπει να επιμείνω» (N13), γ) της *προσωπικής σχέσης με κάθε παιδί*, π.χ. «Σε αυτήν την ηλικία ακόμη και το άγγιγμα για μένα, η αγκαλιά» (N2), δ) της *καλλιέργειας αποδοχής και σεβασμού*, π.χ. «Στην αποδοχή του άλλου, δεν απορρίπτουμε κανέναν, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τον φίλο τους, τη διαφορετικότητα γενικώς, νομίζω βοηθάει πολύ» (N6), ε) της *εργασίας σε ομάδες*, π.χ. «να χωριστούν σε ομάδες και κάθε ομάδα να δώσει μια άλλη λύση και να τις παίξουν αυτές τις λύσεις» (N11).

Οι **Θετικές σχέσεις των συναδέλφων** γίνονται αντιληπτές σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά το *κλίμα συνεργασίας* μεταξύ των νηπιαγωγών, π.χ. «με το διδακτικό προσωπικό και με το πώς δουλεύει, αν οι ίδιοι συνεργάζονται και αποδέχονται και δεν υπάρχει ανταγωνισμός, πιστεύω ότι είναι ένα στοιχείο» (N5). Το δεύτερο αναφέρεται στην *ενιαία στάση* απέναντι στα πράγματα και τα παιδιά, π.χ. «δηλαδή το παιδί να βλέπει μια ενιαία θέση από την πλευρά των εκπαιδευτικών» (N3).

Σημαντικές είναι οι **Θετικές σχέσεις των νηπιαγωγών με τη διευθύντρια**. Οι νηπιαγωγοί αναφέρονται α) στην *ανάγκη καλής συνεργασίας*, π.χ. «η ενδυνάμωση που λαμβάνουν όλοι από μια καλή συνεργασία με τη διευθύντρια έχει αντίκτυπο και στα παιδιά και στους γονείς και σε όλους τους εμπλεκόμενους» (N10) και β) στην *αποτελεσματικότητα της διευθύντριας* στο ρόλο της, π.χ. «τώρα, με τη διευθύντριά μου, υπάρχει μια εύρυθμη

λειτουργία του σχολείου, με την πείρα (εμπειρία) της που μπορεί να ελέγχει όλο το σχολείο» (N14).

Γίνεται αναφορά στη **Συνεργασία του νηπιαγωγείου με άλλους φορείς** π.χ. «ένα άλλο χρονικό διάστημα συνεργαστήκαμε με το δίκτυο Άλφα και κάναμε τον κήπο με τις 11 γάτες» (N6), «οι δράσεις που γίνονται με άλλους φορείς, όταν το σχολείο βγαίνει μέσα από το σχολικό πλαίσιο και ανοίγεται στην κοινωνία» (N14). Τέλος τονίζεται η σημασία των **Θετικών σχέσεων με την οικογένεια**, υποκατηγορία που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές από τις νηπιαγωγούς, μέσα από μια *ποιοτική αλληλεπίδραση* που περιλαμβάνει *θετική επικοινωνία, στήριξη και ενεργή εμπλοκή* π.χ. «Η συνεργασία με τους γονείς είναι πρώτα γιατί μέσα από αυτούς περνάει, το παιδί είναι το κανάλι» (N11).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η ανίχνευση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις πρακτικές στις οποίες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μικρών παιδιών στις τάξεις τους. Αναδείχθηκε η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στην ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων καθώς ήταν η κατηγορία των αναφερόμενων πρακτικών που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών. Οι νηπιαγωγοί εστίασαν στην ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών, στις ουσιαστικές υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και της διεύθυνσης, στις συνεργασίες μεταξύ πλαισίων και φορέων και σε πρακτικές για την ποιοτική αλληλεπίδραση οικογένειας και σχολείου. Φαίνεται λοιπόν πως οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της αλλαγής σε επίπεδο σχέσεων στο γενικότερο πλαίσιο του οικοσυστήματος της τάξης (Χατζηχρήστου, 2015).

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως χρησιμοποιούν πρακτικές για την **ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με κάθε παιδί** μέσω της συζήτησης και του διαλόγου, κάνοντας μια συνεχή προσπάθεια να εμπλέκουν τα παιδιά στις καταστάσεις που προκύπτουν, παίζοντας μαζί με τα παιδιά, επιλέγοντας δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Η έμφαση ιδιαίτερα δίνεται στην προσωπική σχέση με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Πρακτικές όπως η καθημερινή χειραψία και η αγκαλιά ενδυναμώνουν αυτή την σχέση όπως αναφέρουν και οι Henderson και Milstein (2008). Η καλλιέργεια ευεξίας και θετικής ψυχολογίας αναδεικνύεται ιδιαίτερος καθώς οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στη συμβολή του χιούμορ, και στο να βοηθούν τα παιδιά να νοηματοδοτούν θετικά τα βιώματά τους (Isaksson, Marklund, & Haraldsson, 2017· Ματσόπουλος, 2011· Theron, 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει συνδεθεί με τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη και συμπεριφορά (Choi & Dobbs-Oates, 2016).

Μεγάλη σημασία δίνουν επίσης και στην **ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών** εύρημα που επίσης συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Doll, Zucker, & Brehm, 2009· Ungar, 2012). Πρακτικές όπου τα παιδιά υποστηρίζονται να δημιουργήσουν ζευγάρια, να αλληλοβοηθούν, να σεβαστούν τον άλλο αντιλαμβανόμενα πως ο κάθε ένας έχει τη δική του αξία, να ενδυναμώσουν τις σχέσεις μεταξύ τους με την ύπαρξη ονόματος ή συνθήματος για την ομάδα της τάξης. Μάλιστα η υποστήριξη ντροπαλών παιδιών και η αποδοχή της διαφορετικότητας όλων, αναδείχθηκε ιδιαίτερα ως πρακτική σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη.

Αναφορικά με τις πρακτικές για την ενίσχυση των **θετικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων**, οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την ανάγκη να υπάρχει υποστήριξη, αγάπη, θετική ανατροφοδότηση, συνεργασία και ειλικρίνεια. Επίσης, ανέδειξαν ως πολύ σημαντική

πρακτική να υπάρχει συνέπεια, συνέχεια και κοινός τρόπος αντίδρασης/στρατηγικής απέναντι στους γονείς ώστε να μην δημιουργούνται ανταγωνισμοί και αντιδράσεις.

Είναι σημαντικό το ότι οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας πιστεύουν πως για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών είναι σημαντική η **ενίσχυση των θετικών σχέσεων με τη διεύθυνση** του νηπιαγωγείου καθώς αφενός η διεύθυνση πρέπει να συνεργάζεται και να λειτουργεί με σύμπνοια και κοινή γραμμή και αφετέρου η διοικητική και παιδαγωγική οργάνωση της σχολικής μονάδας από την διεύθυνση συμβάλλει στο θετικό κλίμα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, «η δ/τρια είναι ο μαέστρος του σχολείου» (N14) και «το θέμα είναι να είναι κοινός ο στόχος, αν δεν είναι κοινός, ο,τιδήποτε αντίθετο δεν πάει καλά» (N10). Η αναφορά αυτή υποδηλώνει τη σημασία που δίνουν στην *ποιότητα του προσανατολισμού* (orientational quality) της σχολικής μονάδας, μια υποκειμενική έννοια που προσδιορίζει τις αντιλήψεις και αξίες του προσωπικού για ζητήματα που αφορούν στο παιδαγωγικό έργο και καθορίζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Από την άλλη πλευρά φαίνεται η έμφαση που δίνουν στα ζητήματα της *ποιότητας διαχείρισης*, καθώς εστίασαν στη σημασία της αποτελεσματικής διοίκησης σε ότι αφορά καθημερινά διαχειριστικού τύπου προβλήματα ή διαδικασίες, τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων εφόσον περιορίζονται οι εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια όταν δηλαδή λύνονται κάποια πρακτικά θέματα αναφορικά με την οργάνωση προγραμμάτων, την οργάνωση των επισκέψεων, τον εξοπλισμό υλικού, την κτηριακή υποδομή κ.ο.κ. το κλίμα γίνεται πιο πρόσφορο για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όπως αναφέρει η έρευνα των Vadasy et al. (1997) η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέες πρακτικές.

Πρακτικές που αφορούν στη **συνεργασία εντός του συστήματος, του σχολείου δηλαδή, αλλά και μεταξύ των παισίων** (π.χ. οικογένεια, κοινότητα και σχολείο) προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς. Μέσα από διάφορες δράσεις αρχικά μεταξύ των τμημάτων, με συνεργασίες, με παρουσιάσεις και με παιχνίδια. Αναφέρθηκαν σε πρακτικές για την ενίσχυση των σχέσεων με άλλα σχολικά πλαίσια είτε είναι άλλα νηπιαγωγεία είτε συνεργασία με το δημοτικό, θεωρώντας σημαντική αυτήν την εμπειρία για την μείωση του άγχους και των φόβων των παιδιών. Η οργάνωση επισκέψεων σε βιβλιοθήκες, μουσεία κτλ, έχει ως στόχο την ενδυνάμωση του παιδιού να βγει από το νηπιαγωγείο χωρίς τους γονείς του και να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του, για τα πράγματά του και για τη συμπεριφορά του. Έτσι το παιδί αποκτά αυτονομία, υπευθυνότητα και ενισχύει την αυτοεικόνα του, στοιχεία απαραίτητα για τη θετική του προσαρμογή και ευημερία στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, οι νηπιαγωγοί θεωρούν καλή πρακτική τις συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες, ψυχολόγους κ.τ.λ. και πιστεύουν πως μια τέτοια συνεργασία είναι πολύ βοηθητική τόσο για τους γονείς όσο και για τις ίδιες καθώς βοηθά στην καλύτερη πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων αλλά και προάγει τη «συνέχεια» και το συντονισμό μεταξύ των παισίων της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η πρακτική των εθελοντικών κοινωνικών δράσεων που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί σε συνεργασία με φιλανθρωπικούς ή άλλους φορείς και με στόχο να συμμετέχουν τα παιδιά στην κοινωνική ζωή ως ενεργοί πολίτες (βλ. Τριλίβα, & Chiementi, 2004).

Το ζήτημα της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών αναδείχθηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας καθώς ήταν η κατηγορία των πρακτικών θετικών σχέσεων που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές των νηπιαγωγών. Μέσα από **συχνή και αποτελεσματική επικοινωνία** αλλά και **ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δράσεις**, κριτήριο που συμπεριλαμβάνεται και στην κλίμακα ΣΕΠ των Πετρογιάννης και Bardos (2011), προσβλέπουν στο να ενισχύσουν τις θετικές σχέσεις και να κερδίσουν έναν καλό συνεργάτη τοποθετώντας τους στο «πεδίο δράσης» ως πρωταγωνιστές όπως αναφέρουν οι Henderson και Milstein (2008). Η εμπλοκή των γονέων σε δράσεις για την πραγματοποίηση

κοινών στόχων με το σχολείο, όπως για παράδειγμα η συνδιαμόρφωση της αυλής, μια θεατρική παράσταση, μια κοινή εκδρομή, μια παρουσίαση στην τάξη κτλ, πιστεύουν πως προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και ενδυναμώνει όλες οι σχέσεις.

Συγκεκριμένα αναφέρουν πως η καλλιέργεια θετικών σχέσεων με την οικογένεια αποτελεί μέρος του προγραμματισμού τους από την αρχή ήδη της σχολικής χρονιάς γιατί πιστεύουν πως έτσι ωφελούνται πρωτίστως τα παιδιά καθώς διαμορφώνουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Από την άλλη ωφελούνται οι γονείς καθώς συμμετέχοντας ενεργά στα σχολικά δράματα αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πορεία του παιδιού, βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές ως προς το γονικό τους ρόλο και διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα, στοιχείο που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητά τους στο γονικό ρόλο κι αυτό αντανακλά στην ενδυνάμωση του παιδιού τους. Προσπαθούν να οργανώνουν τις συναντήσεις μαζί τους ώστε να υπάρχει ένα καλό κλίμα και σε χρόνο που βολεύει τους γονείς, με στόχο πάντα την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «*ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί μαζί τους το σχολείο, να έχει μια ποιότητα*» (N6). Αντίστοιχα σχετικά με τους πολυποίκιλους τρόπους ποιοτικής επικοινωνίας με τους γονείς είναι τα ευρήματα της έρευνας των Isaksson, Marklund και Haraldsson (2017). Τέλος, αναφέρουν πως προσπαθούν να παρέχουν στήριξη προς τους γονείς προκειμένου να πετύχουν να υπάρχει συνέχεια των στόχων τους και στο σπίτι στοιχείο που συναντάμε και σε άλλες σχετικές έρευνες (βλ. Miljevic-Ridicki, Plantak, & Bouillet, 2017). Η συμμετοχή αυτή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση, όπως χαρακτηριστικά λένε οι νηπιαγωγοί στην έρευνά μας γιατί «*δεν μπορείς να διδάσκεις μέσα στο νηπιαγωγείο ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθήματα, αλληλεπίδραση, ενσυναίσθηση, συνεργασία και οι γονείς να είναι έξω από το σχολείο και να μην έχουν καμία σχέση με αυτά και να μην τα ενστερνίζονται*» (N9). Μάλιστα τονίστηκε η συμμετοχή τους σε γιορτές και εργαστήρια ως πρακτική όπως και η ύπαρξη ενός δραστήριου Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που μπορεί να συνεπικουρεί στο κοινό αυτό έργο με μια πιο οργανωμένη μορφή εμπλεκόμενων γονέων όπως αναφέρει και ο Ματσόπουλος (2011).

Όπως αναδεικνύεται από την έρευνά μας η καίρια σημασία της συνεργασίας και της ανάπτυξης θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των πλαισίων επιστεγάζει την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο νηπιαγωγείο. Η σημασία ανάπτυξης θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί βασικό στοιχείο που αφορά στην *ποιότητα της διεργασίας* η οποία έχει άμεση επίδραση στην ανάπτυξη, μάθηση και ευημερία του παιδιού και λειτουργεί προστατευτικά για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των παιδιών αλλά και των ίδιων των πλαισίων (βλ. Ματσόπουλος, 2011· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2020). Ειδικά η συνεργασία ανάμεσα στα δυο βασικά μικροσυστήματα στα οποία αναπτύσσεται το παιδί, η οικογένεια και το σχολείο, με κοινούς στόχους και κοινό όραμα είναι καθοριστική προϋπόθεση για την ψυχική του ανθεκτικότητα. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν μια τυπική και επιφανειακή σχέση των νηπιαγωγών με τους γονείς ή/και αντιστάσεις στην προοπτική ουσιαστικής συμμετοχής και συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2002· Galini & Penderi, 2010· Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Η αντίθεση αυτή μπορεί να οφείλεται ως ένα βαθμό στο αντικείμενο της έρευνας, την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών για την οποία οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αξιολογούν ως σημαντική παράμετρο τους γονείς και προτάσσουν την ανάγκη συνεργασίας με το σχολείο.

Σε μια αισιόδοξη προοπτική, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ίσως τα πράγματα στο ελληνικό νηπιαγωγείο αρχίζουν να αλλάζουν σε θετική κατεύθυνση αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας δημιουργώντας καλύτερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων και συνεργατικών μορφών αλληλεπίδρασης προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρότι τα ευρήματα της έρευνάς μας δεν

μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο χώρο της προσχολικής αγωγής λόγω της περιορισμένης γενικευσιμότητας που έχει ως ποιοτική μελέτη, πιστεύουμε πως η έμφαση που δόθηκε στην ποιοτική και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, θα έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί στη συνέχεια μέσα από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ahn, H.(2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283-295.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research on Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο* (Χ. Χατζηχρήστου Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood: US and USSR*. New York: Russel Sage Foundation.
- Choi, J. & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(1), 15–28.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. (Ε.Θεοχαράκη, Μτφ.) Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Galini, R. & Penderi, E. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58(2), 18-33.
- Hanson, J. (2012). *Teachers' beliefs about emotions in the classroom: Relations to teacher characteristics and implementaion of a socia-emotional learning program*. (Unpublished master's thesis). The University of Columbia, Vancouver.
- Haraldsson, K., Isaksson, P., & Eriksson, M. (2017). "Happy when they arrive, happy when they go home"- focusing on promoting children's mental health creates a sense of trust at preschools. *Early Years*, 37 (4), 386-399.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. (αρχική έκδοση: 2003) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θωϊδης, Ι. (2002). Κοινωνική Παιδαγωγική –Κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση του σχολείου. *Μακεδόν*, 10, 365-380.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Isaksson, P., Marklund, B., & Haraldsson, K. (2017). Promoting mental health in Swedish preschool-teacher views. *Health Promotion International Advance Access*, 32(1), 53-61.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ.), (Ε. Κουλεντιανού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. John Wiley & Sons Inc, 739-795.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and Guidelines for future work. *NIH Public Access-National Institute of Health*, 71 (3), 543-562.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present and future. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 1(2).
- Miljevic-Ridicki, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children-The perspectives of teachers, parents and children. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31-43.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ντολιοπούλου, Έ., & Κοντογιάννη, Ά. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 88-108. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18095>
- Παπαστυλιανού, Α., & Πετρόπουλος, Ν. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2020). Φύση και σημασία της σχέσης σχολείου οικογένειας, στο Ε. Παπαλεοντίου – Λουκά (Επιμ.) *Ψυχική υγεία παιδιού και εφήβου*, Τόμος Β' (σς. 371-386). Αθήνα: Αρμός.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97-122. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.14050>
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα τη οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη, (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Σιδέρης, 437-467
- Πετρογιάννης, Κ., & Bardos, Α. (2011). Η ανάπτυξη της κλίμακας συναισθηματικής ευεξίας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 263-276.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (1^η εκδ. 2007). Αθήνα: Gutenberg.
- Roehrig, G., & Kruse, R. (2005). The role of teachers' beliefs and knowledge in the adoption of a reform-based curriculum. *School science and mathematics*, 105(8), 412-422.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms . *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience: Causal pathways and social ecology. In Ungar, M. (Ed.) *The Social Ecology of resilience. A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
- Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G. (2004). Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Α.Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 439-476.
- Theron, L. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103.
- Timonen-Kallio, E., & Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 1-14.

- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-327.
- Τσαλαγιώργου, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.14764>
- Vadasy, P., Jenkins, J., Antil, L., Phillips, N., & Pool, K. (1997). The research to practice ball game: Classwide peer tutoring and teacher interest, implementation and modifications. *Remedial and Special Education*, 18(3), 143-156.
- Vanerbilt, E., & Shaw, D. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnorm Child Preschool*, 36(6), 887-901. DOI: 10.1007/s10802-008-9220-1
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Weissberg, R. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.
- Wright, M., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children. 2nd edition*. U.S.: Springer, 15-38.