

Πρακτικές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του εγγραμματισμού σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Το παράδειγμα ενός νηπιαγωγείου

Γεωργία-Βασιλική Σερίφη
*Εθνικό & Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Ελένη Τριανταφυλλοπούλου
*Εθνικό & Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Μαρία Σφυρόερα
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την προώθηση του εγγραμματισμού παιδιών σε ένα πολυπολιτισμικό-πολύγλωσσο περιβάλλον. Σκοπός της έρευνας ήταν να συγκριθούν οι δηλωθείσες πρακτικές των εκπαιδευτικών δύο τμημάτων νηπιαγωγείου του κέντρου της Αθήνας με αυτές που παρατηρήθηκαν να εφαρμόζονται στο σχολικό τους πλαίσιο, για να εντοπιστούν κατά πόσο οι αντιλήψεις που ασπάζονται, ταυτίζονται ή όχι με τις μεθόδους που αξιοποιούν και ο βαθμός στον οποίον οι μέθοδοι αυτές προσαρμόζονταν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του εγγραμματισμού. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση με στόχο την καταγραφή των πρακτικών των εκπαιδευτικών, οι σχάρες παρατήρησης που συμπληρώθηκαν απ' τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο των παιδιών, ώστε να διερευνηθεί η γνώση των ιδιαιτεροτήτων του παισίου τους, και ημιδομημένες συνεντεύξεις, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν στην πλειονότητα των πρακτικών τους παραδοσιακές μεθόδους εγγραμματισμού, παρόλο που μέσα από τις συνεντεύξεις τους έδειξαν να ενστερνίζονται, τουλάχιστον εν μέρει, τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Από τις σχάρες παρατήρησης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα για το πλαίσιο τους, κάτι που συμβάλλει στην απόσταση που εντοπίσαμε ανάμεσα στον λόγο και στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: εγγραμματισμός, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρακτικές εκπαιδευτικών, προσχολική εκπαίδευση

Summary. The purpose of the current study is to investigate and highlight teachers' beliefs and practices regarding the promotion of children's literacy in a multicultural and multilingual environment. The research focuses on two kindergarten classrooms at a school located in the center of Athens. More specifically, the goals of this study were a) to compare the stated practices of the participating kindergarten teachers with their observed

practices in the classroom context b) to establish whether the teachers' theoretical orientation is consistent in practice with their adopted methods and c) to determine the extent to which these methods are adapted to the respective educational setting. The theoretical framework of the current survey follows the contemporary pedagogical approach to literacy. The following research materials are used: a) the observation and recording of teachers' instructional practices, b) observation checklists pertaining to the students' oral and written communication skills, completed directly by the teachers and analyzed in this research to examine the extent to which the teachers are aware of the particularities of their classes and c) semi-structured interviews that enable sound comparisons between the teachers' convictions and instruction methods. The findings of this study show that both kindergarten teachers employ traditional methods of literacy in most of their instructional practices, even though they espouse -at least partially- modern pedagogical approaches, as revealed by the interviews. In addition, the checklists demonstrate that the teachers do not have a clear understanding of their classes' unique characteristics, which could be one of the reasons for the observed inconsistency between teachers' beliefs and practices.

Keywords: literacy, teachers' beliefs, teachers' practices, early childhood education

Εισαγωγή

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες υπήρξε μια σημαντική τροπή στις αντιλήψεις των επιστημών για το πώς τα μικρά παιδιά διαβάζουν και γράφουν. Ειδικότερα, παλαιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, αφού πρώτα έχουν αποκτήσει κάποιες απαραίτητες «προ-αναγνωστικές» και «προ-γραφικές» δεξιότητες. Δηλαδή, πίστευαν ότι χωρίς αυτές τις «προκαταρκτικές» δεξιότητες (για παράδειγμα, τη γνώση των φωνημάτων, την αναγνώριση των σχημάτων και των γραμμών, την οπτική και ακουστική αντίληψη, τον οπτικό-κινητικό συντονισμό κ.ά.), τα παιδιά δε θα κατάφερναν να ξεπεράσουν τις εγγενείς δυσκολίες της πρώτης ανάγνωσης (Τάφα, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αυτήν την άποψη συνήθως επιλέγουν την ατομική επεξεργασία ασκήσεων, τη χρήση της αντιγραφής, τη διατύπωση κλειστών ερωτήσεων καθώς και τη μετάδοση των γνώσεων με παθητική συμμετοχή των παιδιών. Πιο αναλυτικά, οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή-τυπική μάθηση από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη της αναγνωστικής ετοιμότητας, επικεντρώνονται ιδιαίτερα στις συχνές αντιγραφές και στις πολλές και συχνές επαναλήψεις. Αυτό συμβαίνει για τον λόγο ότι η αναγνωστική ετοιμότητα αποτέλεσε την κρατούσα αντίληψη για αρκετές δεκαετίες, γεγονός που επηρέασε τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκδόσεις εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες διαφοροποίησαν την ανάγνωση και τη γραφή από την «προ-ανάγνωση» και την «προ-γραφή» (Αϊδίνης, 2012). Το -κατά την άποψη αυτή- κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό είναι τα τυποποιημένα φύλλα εργασίας, τα οποία προσφέρουν ένα γρήγορο τρόπο αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών και αποτελούν εξατομικευμένη δραστηριότητα για κάθε παιδί. Ο τρόπος εργασίας με φωτοτυπίες βασίζεται στην αρχή της ομοιομορφίας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν φύλλα εργασίας χωρίς να παρεμβαίνουν διορθωτικά σε αυτά. Δηλαδή, ακόμη και στην περίπτωση που εντοπίσουν ότι τα φύλλα εργασίας δεν ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες των παιδιών, δεν επεξεργάζονται δημιουργικά τα παραπάνω φύλλα εργασίας έτσι ώστε αυτά να συμβαδίζουν με το επίπεδό τους (Boardman, 2004). Τα φύλλα εργασίας περιλαμβάνουν προκατασκευασμένες ασκήσεις και δεν στηρίζονται στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, όπως προβλέπουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Επίσης, με τη μέθοδο αυτή, επιδιώκεται η εξοικείωση με το μολύβι, η οποία ειδικότερα επιτυγχάνεται μέσω της αντιγραφής γραμμών, σχημάτων και γραμμάτων, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και την καλλιγραφία. Η

εκμάθηση του αλφαβήτου γίνεται μέσα από προσχεδιασμένες (και όχι λειτουργικές) εμπειρίες εγγραμματισμού, όπως αυτή του συλλαβισμού (Χρυσυφίδης, 1994).

Είναι λογικό ότι οι προηγούμενες γνώσεις, καθώς και η γνωστική και γλωσσική ωριμότητα ενός παιδιού συμβάλλουν στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό, όμως, δεν ενδυναμώνει το επιχείρημα ότι το παιδί πρώτα θα πρέπει να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες και γνώσεις και μετά να έρθει σε επαφή με το γραπτό λόγο (Τάφα, 2001). Εντύπωση προξενεί, ωστόσο, το γεγονός ότι οι επιστήμονες δεν αναρωτήθηκαν ποτέ, αν τα παιδιά θα πρέπει να είναι ώριμα ή κάποιας ηλικίας για να μάθουν τον προφορικό λόγο (Γιαννικοπούλου, 1998).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οι νεότερες θεωρήσεις, όπως η *θεωρία της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης*, επιχειρηματολογούν κατά της προαναφερόμενης αντίληψης της *αναγνωστικής ετοιμότητας*. Σύμφωνα με τους Downing και Thackray (παράθεση στο Τάφα, 2001, σ. 19), αναγνωστική ετοιμότητα ονομάζεται «το στάδιο στην ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά». Η αναγνωστική ετοιμότητα ήταν μια έννοια που δεν αποδόθηκε με τον σωστό τρόπο. Είναι λογικό ότι προηγούμενες γνώσεις, καθώς και η γνωστική και γλωσσική ωριμότητα ενός παιδιού, συμβάλλουν στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό όμως, δεν ενδυναμώνει το επιχείρημα ότι το παιδί πρώτα θα πρέπει να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες και τις γνώσεις και μετά να έρθει σε επαφή με το γραπτό λόγο (Τάφα, 2001).

Τα παιδιά ζώντας σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος αρχίζουν να αποκτούν μια δικιά τους σχέση με αυτόν. Η Goodman (1986) τονίζει ότι η διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής είναι μια φυσική και αναμενόμενη αντίδραση. Τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να δώσουν νόημα σε ό, τι τα περιβάλλει. Όλα αυτά συμβαίνουν αδιόρατα, αφού ζούνε σε ένα περιβάλλον όπου καθημερινά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο (Τάφα, 2001). Ωστόσο, η διαδρομή που διανύει κάθε παιδί προκειμένου να κατακτήσει τον γραμματισμό δεν είναι ίδια για το καθένα. Οι διαφορές που υπάρχουν σχετίζονται με τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών, οι οποίες οφείλονται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Αϊδίνης, 2012). Δεδομένων όλων των παραπάνω, ήταν λογική η αλλαγή των αντιλήψεων των ερευνητών Ferreiro και Teberosky (1982), Teale και Sulzby (1986), Hall (1987), Goodman (1990) (παράθεση στο Τάφα, 2001), και κατά συνέπεια η αντικατάσταση του όρου *προ-αναγνωστική δεξιότητα* με τον όρο *πρωτο-αναγνωστική δεξιότητα*. Έτσι, με την έννοια αυτή, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι οι πρώτες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών δε θα πρέπει να θεωρούνται στάδιο «πριν την ανάγνωση», αλλά ως γνήσιες αναγνωστικές ή γραφικές πράξεις, επιβεβαιώνοντας ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μια εξελικτική διαδικασία χωρίς φάσεις (Γιαννικοπούλου, 1998).

Σύμφωνα με την Τάφα (2001, σ. 109), ο ρόλος των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας «δεν είναι να διδάξουν στα παιδιά γραφή και ανάγνωση». Τα παιδιά, άλλωστε, μαθαίνουν σκεπτόμενα, επειδή ο εκπαιδευτικός τα εισάγει σε μια κατάσταση σκέψης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που οφείλει να προετοιμαστεί και να αποφασίσει πώς θα οργανώσει την τάξη του, τι υλικά χρειάζεται έτσι ώστε «να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους το γραπτό λόγο», τι δραστηριότητες θα οργανώσει ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, πώς θα τις αξιολογήσει κ.ά. (Τάφα, 2001, σ. 109). Στόχος του νηπιαγωγείου δεν είναι να φτάσουν όλα τα παιδιά στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, αλλά να κατανοήσουν τις λειτουργίες του, δηλαδή να αντιληφθούν για ποιο λόγο γράφουμε, για ποιο λόγο διαβάζουμε και να μπουν στη διαδικασία να γράψουν όπως μπορούν.

Για να ενδιαφερθούν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν στην τάξη τους ένα πλούσιο περιβάλλον, στο οποίο αυτά θα έρχονται σε επαφή με πολλά και ποικίλα ερεθίσματα γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε αφορμή που τους δίνεται τόσο από τα παιδιά όσο και από το ημερήσιο πρόγραμμα, τολμώντας να δοκιμάσουν νέες τεχνικές και, όπως αναφέρει η θεωρία του Vygotsky

(1997) για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να «χτίσουν» πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις νέες γνώσεις, «προσεγγίζοντας έτσι το ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων τους» (Ντολιοπούλου, 1999, σσ. 102-103). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες για γραφή, δηλαδή δε χρειάζεται οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν να έχουν ως κύρια επιδίωξη τη γραφή, αλλά ο γραπτός λόγος να αξιοποιείται έμμεσα για την πραγματοποίησή τους.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ΔΕΠΠΣ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), ο *Οδηγός Νηπιαγωγού* (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2009) και το πιλοτικό πρόγραμμα *Νέο Σχολείο* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) ενστερνίζονται τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός του προγράμματος ΔΕΠΠΣ είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποτελεσματικού και αναπτυξιακά κατάλληλου για όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος ΔΕΠΠΣ είναι η διαθεματική προσέγγιση, «δηλαδή η ολιστική κατάρκτηση της γνώσης» που «δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων» (Αλαχιώτης, 2003, σ. 4). Το ΔΕΠΠΣ προτείνει νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Γκλιάου, 2002).

Τα στοιχεία που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ προτείνεται να υλοποιούνται μέσα από τον *Οδηγό Νηπιαγωγού* με τρόπο που αντανάκλα τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, ανεξάρτητα από το τι επιλέγουν τελικά οι εκπαιδευτικοί να κάνουν. Ο σχεδιασμός του προγράμματος που προτείνεται στον εκπαιδευτικό είναι να αφοσιώνεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις προηγούμενες μαθησιακές και κοινωνικές τους εμπειρίες. Στόχος του είναι δηλαδή ο σεβασμός της προσωπικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε παιδιού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να παίρνει τον λόγο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και το προτρέπει συνεχώς να διερευνά και να ανακαλύπτει. Επιπροσθέτως, μια εξέλιξη του ΔΕΠΠΣ είναι το *Νέο Σχολείο*, το οποίο ακολουθεί την ίδια κατεύθυνση του ισχύοντος προγράμματος, όσον αφορά το πεδίο της γλώσσας. Το ερώτημα, όμως, είναι το πώς ο κάθε εκπαιδευτικός προσλαμβάνει αυτές τις ιδέες και, εν τέλει, πώς τις επεξεργάζεται, ώστε να τις εισάγει στην εκπαιδευτική του πράξη.

Γνωρίζοντας τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του πληθυσμού των δημόσιων νηπιαγωγείων (Δαφέρμου κ.ά, 2009 · Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008) και την ανάγκη για διαφοροποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών ανάλογα με το υπάρχον μαθησιακό πλαίσιο, οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη αυτής της έρευνας. Κατά τη διάρκεια αναζήτησης προγενέστερων μελετών από τον διεθνή χώρο, συναφών τόσο με τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική τους πράξη όσο και με τις αντιλήψεις που ενστερνίζονται πάνω σε θέματα εγγραμματοσμού, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ των πρακτικών και των αντιλήψεών τους.

Ειδικότερα, φαινόμενα τέτοιας ασυνέπειας μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται από έρευνες που χρονολογούνται ήδη από το έτος 1982 (Duffy, 1982 · Duffy, & Ball 1986 · Lampert, 1985). Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν εν γένει αντιφάσεις μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και αυτό οφείλεται στην περιπλοκότητα της ζωής εντός της τάξης. Η περιπλοκότητα αυτή γεννάται από τον συνδυασμό της ανάγκης των εκπαιδευτικών να παρέχουν μια συνεχή ροή δραστηριοτήτων στους μαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες υποχρεώσεις. Οι υποχρεώσεις αυτές σχετίζονται με την πίεση των εκπαιδευτικών να πραγματοποιούν μια σειρά δραστηριοτήτων που να κεντρίζει το ενδιαφέρον όλης της μαθησιακής ομάδας και να ακολουθεί τους στόχους του προγράμματος σπουδών (Duffy, 1982). Επιπλέον, αναφέρεται ότι η τάξη είναι ένα περίπλοκο και περιοριστικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια ελευθερίας και ευελιξίας. Αυτό οφείλεται τόσο στην έλλειψη πόρων όσο και στις πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με άλλους κύκλους προσώπων που

λαμβάνουν επίσης μέρος στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών και διακατέχονται από αντικρουόμενες προσδοκίες (Duffy, 1982). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να είναι συνεπείς προς τις αντιλήψεις τους. Ακόμη, σύμφωνα με τους Hoffman και Kugle (1982), οι θεωρητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τις περιστάσεις και σχετίζονται πάντα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης, γι' αυτό και υπάρχουν ασυμφωνίες με τις πρακτικές που επιλέγονται εν τέλει.

Ωστόσο, υπάρχουν και νεώτερες έρευνες, όπως αυτή της Johnson (1992). Η Johnson κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συνέπεια μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, αν οι πρακτικές που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός ειδικθούν στο σύνολό τους και όχι μεμονωμένα, και εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει ξεκάθαρη θεωρητική προσέγγιση για τις πρακτικές που επιλέγει. Διαφορετικά, μια τέτοια συνέπεια είναι και για την Johnson αμφίβολη.

Σκοπός της έρευνας

Ο προβληματισμός πάνω στο θέμα της διαφοροποίησης των πρακτικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών στον προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και αναφορικά με το ποιές είναι οι απόψεις τους σχετικά με τον εγγραμματισμό, ανέδειξε κάποια ερωτήματα. Τα ερωτήματα που γεννήθηκαν μέσα από αυτό το θέμα, και τα οποία μελετήθηκαν και διερευνήθηκαν, είναι τα εξής; (α) ποιες πρακτικές επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση του εγγραμματισμού; (β) οι πρακτικές εγγραμματισμού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι ίδιες για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών; (γ) διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους για την προώθηση του εγγραμματισμού;

Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει απασχολήσει σε βάθος πολλούς ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μέσα από πρακτικές ασκήσεις σε νηπιαγωγεία είχαμε την ευκαιρία να ερευνήσουμε την ύπαρξη ή μη μιας τέτοιας ασυνέπειας των εκπαιδευτικών στην πράξη, μας οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Ένας ακόμη παράγοντας που συνέβαλε στη διαμόρφωση του θέματος είναι η διαπίστωση ότι για να αξιοποιηθούν οι σύγχρονες πρακτικές, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, χρειάζεται να αλλάξουν/μεταβληθούν πράγματι όχι μόνο οι απόψεις αλλά και οι πράξεις των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο είναι μάλλον δυσκολότερο να επιτευχθεί. Αυτό οδήγησε στην ανάλογη διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε μέσα από την έρευνά μας, αν υπάρχουν τυχόν αποκλίσεις μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για την προώθηση του εγγραμματισμού και να κάνουμε κάποιες απόπειρες ερμηνείας.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα δεν ήταν ευρείας κλίμακας, λόγω του ότι επιλέχθηκε μόνο ένα σχολείο του κέντρου της Αθήνας και συγκεκριμένα δύο τμήματα νηπιαγωγείου με πολυπολιτισμικό πλαίσιο, τα οποία, για λόγους δεοντολογίας, κωδικοποιήθηκαν ως τμήματα Α και Β.

Η εκπαιδευτικός Α' ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 40-50, ενώ η εκπαιδευτικός Β' στην ομάδα των 30-40 ετών. Η διαφορά ηλικίας πιθανόν μαρτυρά ένα διαφορετικό περιεχόμενο προσλαμβάνουσας ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να αντικατοπτρίζεται και στις επιλογές των πρακτικών της κάθε εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν επιρροές και από το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989, το οποίο ήταν το προηγούμενο του ΔΕΠΠΣ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Με το πρόγραμμα του 1989 έγινε μια προσπάθεια καινοτομικής μεταρρύθμισης του νηπιαγωγείου στον τομέα της γλώσσας, και συγκεκριμένα

αναφορικά με το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, το βιβλιοτετράδιο για τα νήπια αλλά και το *Βιβλίο δραστηριοτήτων* για τη νηπιαγωγό. Η διδασκαλία της γλώσσας επικεντρώνεται σε δραστηριότητες προ-αναγνωστικές, προ-γραφικές και σε επαναλαμβανόμενες, αγνοώντας ακόμη την αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση (Γώτη & Ντίνας, 2011).

Το τμήμα Α' αποτελείτο από δεκαέξι (16) παιδιά, (οκτώ (8) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια). Από αυτά, τα τέσσερα (4) ήταν ελληνικής καταγωγής, τα εννέα (9) ήταν από την Αλβανία, ένα (1) ήταν από τη Σενεγάλη, ένα (1) από τη Γεωργία και ένα (1) από το Κονγκό. Μεταξύ αυτών, τα έξι (6) ήταν προνήπια. Επιπλέον, από τον συνολικό αριθμό της τάξης, τα επτά (7) παιδιά δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη, αλλά ούτε κατά τη διάρκεια της συζήτησης έπαιρναν μόνα τους το λόγο. Από τα επτά (7) αυτά παιδιά που προαναφέραμε τα τρία (3) ήταν ελληνικής καταγωγής, δημιουργώντας έτσι τον προβληματισμό αν η εκπαιδευτικός γνωρίζει τις ανάγκες των παιδιών και πώς αυτό επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που επιλέγει. Ακόμη, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου εντάσσεται και το παιδί από τη Γεωργία, το οποίο είχε πρόβλημα ακοής και, όπως ανέφερε η ίδια η εκπαιδευτικός, δεν είχε καταφέρει να βρει τρόπο αλληλεπίδρασης μαζί του, μιας και δεν είχε κατανοήσει την ύπαρξη του προβλήματός του μέχρι τα μέσα της σχολικής χρονιάς. Όσον αφορά το επίπεδο των παιδιών στον γραπτό λόγο, παρατηρήθηκε μια σημαντική απόκλιση. Από τη μία, υπήρχαν παιδιά που η γραφή τους περιοριζόταν στη ψευδή γραφή, δηλαδή επανάληψη του ίδιου γράμματος ή γραμμάτων του ονόματός τους, με αποτέλεσμα οι γραφές τους να καταλαμβάνουν όλο το πλάτος της σελίδας ή να γεμίζουν όλη τη γραμμή, και από την άλλη, υπήρχαν παιδιά που έγραφαν συλλαβοαλφαβητικά, δηλαδή παιδιά σε θέση με τα γράμματά τους να αντιπροσωπεύουν εκτός από συλλαβές και φωνήματα.

Το τμήμα Β' αποτελείτο από δεκαπέντε (15) παιδιά, (επτά (7) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια). Από αυτά, τα δύο (2) ήταν ελληνικής καταγωγής, τα πέντε (5) από την Αλβανία, δύο (2) από τη Βουλγαρία, δύο (2) από τη Νιγηρία, ένα (1) από τη Συρία, ένα (1) από τη Γεωργία, ένα (1) από το Μπαγκλαντές και ένα (1) από την Ινδία. Μεταξύ αυτών, τα οκτώ (8) ήταν προνήπια. Τρία (3) παιδιά δε γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα, αφού μόλις είχαν έρθει στην Ελλάδα, ενώ δύο (2) παιδιά, επίσης από άλλες χώρες, που γνώριζαν την Ελληνική, δεν τη χρησιμοποιούσαν την ώρα των εκπαιδευτικών δράσεων. Το επίπεδο των παιδιών στον γραπτό λόγο κυμαινόταν μεταξύ των ψευδογραμμάτων, δηλαδή σημείων που δεν είναι πια σχέδια ούτε όμως και συμβατικά γράμματα, και της ψευδούς γραφής, όπως αυτή αναλύθηκε ανωτέρω.

Η σε βάθος γνώση του μαθητικού πλαισίου από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή η εκ μέρους του κατανόηση των αναγκών, βιωμάτων, ενδιαφερόντων, γνώσεων των παιδιών και η αναγνώριση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη διαφοροποίηση του περιεχομένου και των πρακτικών μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης (Σφυρόερα, 2004). Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας, όσο καλύτερα μπορεί, τα παιδιά της τάξης του, δηλαδή τι μπορεί να κάνει μόνο του το κάθε παιδί και πότε χρειάζεται την υποστήριξη ενός μεγαλύτερου και σε ποια σημεία, τι το κινητοποιεί και τι του εξάπτει την περιέργεια, αποκτά τα εφόδια για να αναπτύξει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Δαφέρμου κ.α., 2009). Έτσι, η κατανόηση του μαθητικού πλαισίου αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τον απαραίτητο εκπαιδευτικό σχεδιασμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού -νηπιαγωγού, γι' αυτό και γίνεται εκτενής αναφορά στο παρόν άρθρο.

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο χρονικό διάστημα από τον μήνα Ιανουάριο μέχρι και τον μήνα Μάιο του έτους 2014. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στηρίζεται στην ποιοτική ανάλυση, ωστόσο γίνεται και προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων, κυρίως όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των πρακτικών που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί.

Πιο συγκεκριμένα, έγιναν συνολικά δέκα (10) επισκέψεις στο νηπιαγωγείο. Το βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, με στόχο την καταγραφή των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Έτσι πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) συμμετοχικές παρατηρήσεις στο τμήμα Α' και πέντε (5) στο τμήμα Β', κατά τις οποίες δημιουργήθηκαν τα δελτία παρατήρησης. Με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης εξετάζονται τα κοινωνικά φαινόμενα τη στιγμή που συμβούν στο φυσικό τους περιβάλλον, και μελετώνται σε βάθος. Ο ερευνητής εστιάζει την έρευνά του σε λίγες περιπτώσεις και -αφού τις μελετήσει στο σύνολο τους- προσπαθεί να αναδείξει κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέγεται όταν υπάρχει ενδιαφέρον για διερεύνηση των κινήτρων που παρακινούν τα υποκείμενα να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο (Κυριαζή, 2011). Με άλλα λόγια, η παρατήρηση αποτελεί επιθυμητή μέθοδο, όταν ο ερευνητής θέλει να μελετήσει τα φαινόμενα από την πλευρά των υποκειμένων. Επιπροσθέτως, η μέθοδος αυτή σπάνια χρησιμοποιείται μεμονωμένα, αλλά συνδυάζεται με διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις (Κυριαζή, 2011).

Προς το τέλος των παρατηρήσεων δόθηκε στις εκπαιδευτικούς και των δύο τμημάτων από μια σχάρα παρατήρησης. Οι σχάρες παρατήρησης αποτελούνταν από μια οριζόντια γραμμή με τα ονόματα των παιδιών και μια κάθετη με τις δεξιότητές τους τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, κατά την εκτέλεση οργανωμένων ή/και ελεύθερων δραστηριοτήτων. Οι σχάρες αυτές ζητούσαν από τις εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τη μέχρι τότε πορεία του κάθε παιδιού και τις ικανότητες που είχε αναπτύξει και να συμπληρώσουν με σχόλια και παρατηρήσεις. Ήταν κατασκευασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού ξεχωριστά, προκειμένου να εντοπιστεί, αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση των αναγκών του παιδιού τους. Η σχάρα παρατήρησης είναι παραλλαγή της αντίστοιχης που δίνεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα «Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (Ζ.Ε.Π.) (Σφυρόρα, 2011) για την παρακολούθηση της εξέλιξης της πορείας των παιδιών.

Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις, μία για κάθε εκπαιδευτικό. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το συγκεκριμένο πλαίσιο που είχαν και τις όποιες ιδιαιτερότητές του. Απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους και εν συνέχεια σε ανοιχτές ερωτήσεις που ζητούσαν από αυτές να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον εγγραμματισμό, καθώς επίσης και να αναφέρουν τις πρακτικές που επιλέγουν στην τάξη τους. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν είκοσι μία (21) στον αριθμό, κοινές και για τις δύο εκπαιδευτικούς. Όπου, όμως, κρινόταν σκόπιμο, γίνονταν παραπάνω διευκρινιστικές ερωτήσεις. Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι ο τύπος της συνέντευξης που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, στηριγμένη σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις παρέχουν στον συνεντευσιαζόμενο τη δυνατότητα να αναπτύξει τον τρόπο σκέψης του. Ακόμη, υπάρχουν δύο απόψεις σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης συνέντευξης. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, αυτή αποτελεί το καταλληλότερο είδος για τη διερεύνηση των αντιλήψεων του ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2003). Ακόμη, το γεγονός ότι πρόκειται για συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο οδηγεί σε έγκυρα αποτελέσματα, αφού ο ερωτών μπορεί να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις στον ερωτώμενο και να ζητήσει επεξηγήσεις σε δυσνόητες απαντήσεις (Κυριαζή, 2011). Αντιθέτως, υπάρχει και η άποψη (που υιοθετείται από τους Altrichter, Posch, και Somekh, 2001) ότι τα αποτελέσματα της συνέντευξης είναι αμφίβολης αξιοπιστίας, δεδομένου ότι κάποιοι συνεντευσιαζόμενοι αποκρύπτουν την αλήθεια, μη έχοντας πλήρη συναισθηση όλων των κινήτρων της συμπεριφοράς τους, στην προσπάθειά τους να ανασυνθέσουν την πραγματικότητα.

Για την καταγραφή των όσων ελέχθησαν στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της απομαγνητοφώνησης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 45' για την εκπαιδευτικό Α' και 20' για την εκπαιδευτικό Β'. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δόθηκε στην κάθε εκπαιδευτικό ένας πίνακας με επτά στόχους εγγραμματισμού, τους οποίους έπρεπε να αξιολογήσει και να κατατάξει από άποψη κρισιμότητας βάσει της πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Στόχος της συνέντευξης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον εγγραμματισμό και κατά πόσο αυτές συνάδουν με τις πρακτικές που παρατηρήθηκαν στα δύο μαθητικά πλαίσια, έτσι ώστε να αναδειχθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις. Σε αντίστοιχη έρευνα, όπως αυτή της Johnson (1992), όπου εξετάστηκε η συνέπεια μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκαν ως εργαλεία ανάλυσης αρχικά οι προσωπικές συναντήσεις ερευνητή και εκπαιδευτικού με την ταυτόχρονη συμπλήρωση δομημένων ερωτηματολογίων, και έπειτα η παρατήρηση των πρακτικών επιλεγμένων εκπαιδευτικών εντός του σχολικού τους πλαισίου. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε καταλληλότερο η συνέντευξη να έπεται της παρατήρησης, προκειμένου να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη άποψη για τις πρακτικές που επιλέγησαν από τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς, και βάσει των παρατηρήσεων αυτών να δημιουργηθούν στοχευμένες ερωτήσεις. Ακόμη, στόχος μας ήταν να αποφευχθεί κάθε είδους προϊδεασμός των εκπαιδευτικών. Παράλληλα με τις συμμετοχικές παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν από τις ερευνήτριες δύο διδακτικές παρεμβάσεις, μία στο κάθε τμήμα, που στόχο είχαν την ανάδειξη του τρόπου αντίδρασης των παιδιών στον ίδιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος στηρίχθηκε στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Στο συγκεκριμένο άρθρο δε θα γίνει περαιτέρω ανάλυση αυτών των παρεμβάσεων.

Διαδικασία ανάλυσης

Εφόσον η έρευνα εστιάστηκε στον εγγραμματισμό, επιλέχθηκαν ως γενικοί άξονες ανάλυσης ο προφορικός λόγος, ο γραπτός και η επεξεργασία βιβλίου.

Από την απομαγνητοφώνηση των παρατηρήσεων εντοπίστηκαν πρακτικές εγγραμματισμού για κάθε έναν από τους προαναφερθέντες γενικούς άξονες που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί και οι πρακτικές αυτές κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες, που κατασκευάστηκαν από τις ερευνήτριες και παρέπεμπαν σε: παραδοσιακές, σύγχρονες και μικτές προσεγγίσεις.

Οι κατηγορίες κωδικοποίησης των πρακτικών εγγραμματισμού εμφανίζονται πιο αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 1. Κωδικοποίηση Πρακτικών Εγγραμματισμού: Προφορικός Λόγος

Σύγχρονες Προσεγγίσεις	Παραδοσιακές Προσεγγίσεις	Μικτές Προσεγγίσεις
1. Ανοιχτή Ερώτηση, Υποθέσεις, Διερευνήσεις 2. Αξιοποίηση ερώτησης για συζήτηση 3. Συζήτηση-αλληλεπίδραση 4. Αξιοποίηση βιωμάτων και συζήτηση 5. Ενθάρρυνση για διερεύνηση 6. Εκπαιδευτικός συντονιστής (δευτερεύων ρόλος) 7. Διαχείριση Λάθους (θετική σημασία) 8. Προσπάθεια διαφοροποίησης 9. Αλλαγή κώδικα - χρήση άλλης γλώσσας από την Ελληνική 10. Αφήγηση ως εισαγωγή για δραστηριότητα 11. Λογική συνέχεια 12. Σύνδεση τάξης με τον έξω κόσμο (ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών) 13. Σύνδεση οικογένειας με σχολείο	1. Κλειστές Ερωτήσεις 2. Κλειστές Ερωτήσεις- Καθοδήγηση 3. Απαντά η ίδια η εκπαιδευτικός 4. Επανάληψη ερώτησης για εμπέδωση 5. Διαχείριση Λάθους (αρνητική σημασία) 6. Μη διαφοροποίηση (επίπεδο παιδιών) 7. Μη διαφοροποίηση σε αλλόγλωσσα παιδιά 8. Αλλαγή κώδικα- επιμένει να μιλήσουν Ελληνικά 9. Επανάληψη για εμπέδωση (αλλόγλωσσα) 10. Διδασκαλία με πολύ συγκεκριμένο στόχο 11. Διδασκαλία - Φωνητικής επίγνωσης	1. Ανάκληση μνήμης

Πίνακας 2. Κωδικοποίηση Πρακτικών Εγγραμματισμού: Γραπτός Λόγος

Σύγχρονες Προσεγγίσεις	Παραδοσιακές Προσεγγίσεις	Μικτές Προσεγγίσεις
- Χρήση ονομάτων παιδιών για τη γραφή (χρήση πρώτου γράμματος) - Διαχείριση λάθους (με θετική σημασία) - Παιχνίδι προσποίησης με λέξεις - Αξιοποίηση καθημερινών φαινομένων για εκμάθηση αριθμών	- Φύλλα Εργασίας - Αντιγραφή - Συλλαβισμός - Διδασκαλία με πολύ συγκεκριμένο στόχο - Υπαγόρευση γραμμάτων - Λειπή κινητικότητα - Διαχείριση λάθους (με αρνητική σημασία) - Μη αξιοποίηση άλλης γραφής	- Πίνακες Αναφοράς-Αντιστοίχιση - Αναγνώριση πρώτου γράμματος - Εκπαιδευτικός γραφέας

Πίνακας 3 Κωδικοποίηση Πρακτικών Εγγραμματισμού: Επεξεργασία Βιβλίου

Σύγχρονες Προσεγγίσεις	Παραδοσιακές Προσεγγίσεις	Μικτές Προσεγγίσεις
- Κάθεται στο ίδιο επίπεδο των παιδιών - Στοιχεία Παραμυθιού - Δείχνει το παραμύθι - Ανοιχτή ερώτηση για διερεύνηση - Διαχείριση λάθους (θετική σημασία) - Επεξήγηση - Διαφοροποίηση	- Δε βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά - Δεν αναφέρει τα στοιχεία του παραμυθιού - Δε δείχνει το παραμύθι καθώς το διαβάζει - Καθοδήγηση - Αναζήτηση της σωστής απάντησης - Όχι περιθώρια για συζήτηση - Διαχείριση λάθους (αρνητική σημασία)	- Κλειστές Ερωτήσεις - Ανάκληση μνήμης

Για περισσότερη κατανόηση του τρόπου ανάλυσης των πρακτικών ακολουθούν τρία παραδείγματα. Το παράδειγμα Α' αναφέρεται στον άξονα του προφορικού λόγου, ακολουθεί τις σύγχρονες προσεγγίσεις και συγκεκριμένα σχετίζεται με την πρακτική που επιλέγει η εκπαιδευτικός Β', την οποία οι ερευνήτριες ονόμασαν «Σύνδεση της τάξης με τον έξω κόσμο (ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών)», δηλαδή την προθυμία της εκπαιδευτικού για ενασχόληση με τα ενδιαφέροντά τους.

Παράδειγμα Α'

Κάποια κορίτσια τραγουδούσαν το καινούριο αγγλικό τραγούδι “Love me again” του John Newman. Για την ακρίβεια, σιγοτραγουδούσαν τη μελωδία λέγοντας κάποιες λέξεις που ήξεραν. Η νηπιαγωγός ακούγοντας τα κορίτσια τους πρότεινε, αν ήθελαν, να μάθουν όλοι μαζί τους στίχους του συγκεκριμένου τραγουδιού. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός ρώτησε τη Ντιλ. αν η μία εκ των αδελφών της, η Πρ., που είναι μαθήτρια του δημοτικού σχολείου, ξέρει το τραγούδι και αν θα μπορούσε να της το γράψει για να το μάθουν όλα τα παιδιά. Ακόμη, της πρότεινε να της το μάθουν οι αδελφές της και έπειτα να το μεταφράσει η νηπιαγωγός στην τάξη, επειδή δεν ήξεραν όλα τα παιδιά αγγλικά.

Στο Παράδειγμα Β' γίνεται αναφορά στον άξονα του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Α' επιλέγει την πρακτική του «Συλλαβισμού», η οποία εντάσσεται στην παραδοσιακή προσέγγιση.

Παράδειγμα Β'

Η εκπαιδευτικός Α' με αφορμή το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Ποιος έκανε πιπί στο Μισισιπή;» έγραψε το γράμμα «Π» στον πίνακα και δίπλα του, με βελάκια, τα φωνήεντα «α», «ε», «ι» και «ο» και είπε στα παιδιά πώς θα κάνουν φωνούλες.

Νηπιαγωγός: - Για να μου πείτε τώρα. Θεοδ.. Το «Π» και «Α», πώς αλλιώς θα το φωνάζουμε;
 Ιφ.: - ΠΙΠΙ.
 Νηπ.: - Συγγνώμη, Ιφ. καταρχάς δε σε ρώτησα και πρώτα σκεφτόμαστε. Πώς θα το φωνάζουμε
 Θεοδ. το «που» και το «α» ;
 Θεοδ.: -.....
 Νηπ.: - «Πα». Το «που» και το «α» είναι το «πα». Το «που» και το «ι»; Πώς ακούγεται; «που-
 ι». Βλίσ.: -«που-ι»;
 Βλίσ.: - «Πι».
 Νηπ.: - Πολύ ωραία. Το γράφω; «Πι». Το «που» και το «ε» πώς θα το πούμε Θεοδ.; Μαζί;
 Νικ.: -Κυρία, εγώ ξέρω.
 Νηπ.: - Πες Νικ.
 Νικ.: - Είναι τρία.
 Νηπ.: - «Που» «Ε», πώς θα το φωνάζουμε μαζί;
 Βλίσ.: - Κυρία, εγώ.
 Νηπ.: - Πες το.
 Βλίσ.: - «ΠΕ»
 Νηπ.: - Συμφωνείτε; Το «που-ε» «πε»; Συμφωνείτε, Θεοδ. μου; Συμφωνείς; (Το παιδί γνέφει
 καταφατικά).
 Άρα λοιπόν, το «που» και το «ε» -«Πε». Το «που» και το «ο» Κρ., πώς θα το πούμε;
 Νικ.: - Ομπρέλα.
 Νηπ.: - Νικ., άκουσέ με. Πώς θα φωνάζουμε μαζί το «που» και το «ο»; Πως θα το πούμε και τα
 δύο μαζί; Είπαμε το «που» και το «α» το φωνάζουμε «πα», το «που» και το «ι» το φωνάζουμε
 «πι», το «που» και το «ο»; (Συγχρόνως ο Βλίσ. σηκώνει το χέρι του και λέει κυρία εγώ). Όχι
 Βλίσ. εσύ! Στ. μου, πώς θα το πούμε; Μαρκλ.; Ιφ.; (Ο Βλίσ. πετάγεται και το λέει αλλά η νηπια-
 γωγός δεν του απαντά)
 Ιφ.: - Πατί.
 Νηπ.: - Το «που» και το «ο»;
 Βλίσ.: - «Πο».
 Νηπ.: -Περίμενε, Βλίσ.! Λορ. πώς θα το πούμε; «που» και «ο»;
 Λορ.: - «που» και «ο».
 Νηπ.: - «που-ο»
 Λορ.: - «που-ο»
 Νηπ.: - «Πο». Πες το.
 Λορ.: - «Πο».
 Νηπ.: - «που-ο»; «Πο». «που-ι»;
 Ιφ.: - Πατί.
 Νηπ.: - «πι». «Που-ε»;
 Ιφ.: - Παπάκι.
 Νηπ.: - Άρα λοιπόν ΠΑΠΙ. Βάζουμε «που» και δίπλα «α». Πώς το διαβάζουμε; «ΠΑ». «Που»
 Νικ. και «Ι»; «Πι». Όλο μαζί «ΠΑ-Πι». Για να το διαβάσουμε όλο μαζί...
 Παιδί: -ΠΑΠΙ
 Νηπ.: - Είδατε πώς τη φτιάχνουμε τη λέξη;

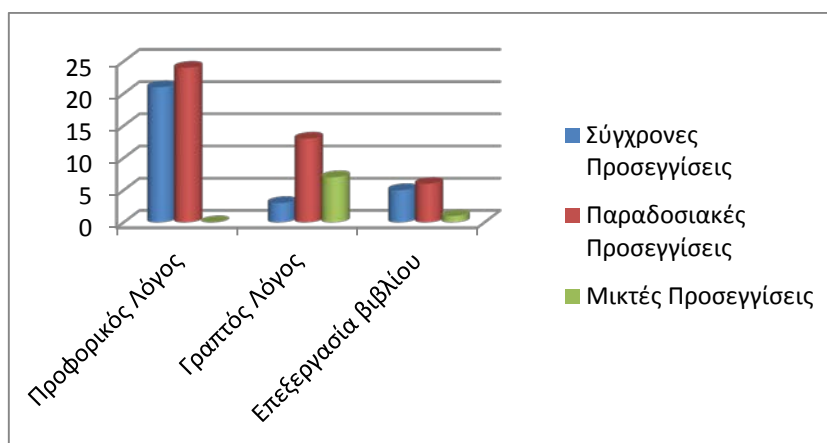
Το Παράδειγμα Γ', το οποίο παρατίθεται παρακάτω, παρουσιάζει την εκπαιδευτικό Α' να χρησιμοποιεί την πρακτική «Εκπαιδευτικός γραφέας». Η πρακτική αυτή έχει στοιχεία από σύγχρονες και παραδοσιακές προσεγγίσεις δεδομένου ότι εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης της εκπαιδευτικού και για τον λόγο αυτό εντάχθηκε στις μικτές προσεγγίσεις.

Παράδειγμα Γ'

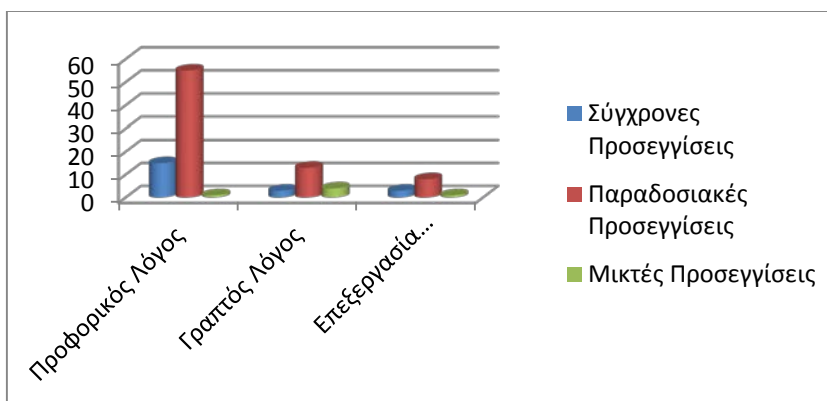
Μετά το διάλειμμα, με αφορμή μια προηγούμενη δραστηριότητα χρονικής ακολουθίας- αλληλουχίας με καρτέλες, η εκπαιδευτικός Α' έδωσε στα παιδιά από ένα φύλλο Α4 χωρισμένο σε τρία μέρη. Ζητούσε από αυτά να φτιάξουν μια ιστορία, λέγοντας τι έγινε πριν, κατά τη

διάρκεια και ύστερα. Έπειτα, η εκπαιδευτικός είπε στα παιδιά να διηγηθούν την ιστορία αυτή στις ερευνήτριες για να τη γράψουν εκείνες στο χαρτί. Πολλά παιδιά θέλησαν να γράψουν την ιστορία μόνα τους (με τον τρόπο που μπορούσαν), αλλά, δεδομένης της παραπάνω οδηγίας της εκπαιδευτικού να τη γράψουν οι ερευνήτριες, δίστασαν και τόνισαν ότι δε γνωρίζουν να γράφουν. «Όχι.. όχι... εσύ!» έλεγαν τα παιδιά στις ερευνήτριες. (Η δραστηριότητα αυτή είχε επαναληφθεί, όπως έδειξαν στις ερευνήτριες τα παιδιά, βάσει των προηγούμενων εργασιών τους που είχαν φυλαγμένες στα συρτάρια τους).

Μετά την κωδικοποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών προχωρήσαμε στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων, προκειμένου να εντοπίσουμε τη συχνότητα εμφάνισης των τριών κατηγοριών του εγγραμματισμού, δηλαδή των παραδοσιακών, των σύγχρονων και των μικτών προσεγγίσεων. Στην κατωτέρω ποσοτικοποίηση φαίνεται ότι και οι δυο εκπαιδευτικοί επιλέγουν στην πλειονότητα των πρακτικών τους τις παραδοσιακές μεθόδους και στους τρεις άξονες (προφορικό λόγο, γραπτό λόγο και επεξεργασία βιβλίου). Τα παραπάνω προκύπτουν και μέσα από τα ακόλουθα διαγράμματα.



Σχήμα 1 Συχνότητες πρακτικών Εκπαιδευτικού Α'



Σχήμα 2 Συχνότητες πρακτικών Εκπαιδευτικού Β'

Όσον αφορά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, αυτές σχεδιάστηκαν με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα. Από το πλήθος των ερωτημάτων που αξιοποιήθηκαν θα γίνει μια μεγαλύτερη εστίαση στα εξής πέντε ερωτήματα :

1. E4: Περιγράψτε μας μια ημέρα στο νηπιαγωγείο.
2. E7: Μοιράζετε στα παιδιά φωτοτυπίες κάθε φορά που κάνετε κάποιο θέμα;

3. E9: Χρησιμοποιείτε τα ίδια φύλλα εργασίας για όλα τα παιδιά ή τα διαφοροποιείτε με κάποιον τρόπο;
4. E10: Έχετε κάποιους συγκεκριμένους στόχους, όσον αφορά στον εγγραμματοισμό; (ακολουθώς δίνεται λίστα στις συνεντευξιαζόμενες με παράγοντες εγγραμματοισμού).
5. E12: Ποια είναι η γνώμη σας για τη σωστή και λανθασμένη απάντηση;

Τα ερωτήματα αυτά αναδεικνύουν τις πιο εμφανείς αποκλίσεις ανάμεσα στο τι ειπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη συνέντευξη και στο τι παρατηρήθηκε να συμβαίνει στην πράξη.

Αποτελέσματα

Στην ερώτηση «E4: Περιγράψτε μας μια ημέρα στο νηπιαγωγείο» η κοινή αντίληψη και των δύο εκπαιδευτικών ήταν ότι το ημερήσιο πρόγραμμα και οι δραστηριότητές του είναι επιθυμητό να προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός Α' στη διάρκεια της συνέντευξης ανέφερε ότι: «Λοιπόν, μετά το παιχνίδι συνήθως προκύπτουν πάντα οι οργανωμένες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινάνε από το ότι μαζεγόμαστε στην παρέα και λέμε τον καιρό και τα νέα της ημέρας και το ημερολόγιο, όλα αυτά, ποιος λείπει, τί δε λείπει και ξεκινάμε να κάνουμε κάποιες οργανωμένες δραστηριότητες, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά, είτε τα οργανώνω εγώ». Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός Β' δηλώνει ότι: «Κάνουμε το θέμα μας, αυτό έχει να κάνει, το πρώτο σκέλος είναι με συμμετοχή των παιδιών, τις απόψεις τους και πολλές φορές το θέμα βγαίνει και από τα παιδιά. Έτσι δουλεύω εγώ τουλάχιστον...». Ωστόσο, στο πλαίσιο των παρατηρήσεων από τις ερευνήτριες δεν προέκυψε καμία τέτοιου είδους πρωτοβουλία από τα παιδιά, αλλά ούτε και αντίστοιχη παρότρυνση από τις δύο εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια της συνέντευξης, όταν τους έγινε η ερώτηση για το αν «E7: Μοιράζετε στα παιδιά φωτοτυπίες κάθε φορά, που κάνετε κάποιο θέμα », η κοινή τους άποψη ήταν ότι δεν αξιοποιούν την πρακτική «Φύλλα Εργασίας» σε υπερβολικό βαθμό και, όταν τυχόν την επιλέγουν, τη χρησιμοποιούν ως τελικό στάδιο για την εμπέδωση ενός θέματος. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Α' τονίζει: «Όχι όχι. Φωτοτυπία; Αν θα μοιράσω φωτοτυπία είναι καθαρά για εμπέδωση μιας δεξιότητας. Δηλαδή φωτοτυπία για να ζωγραφίσουν; Όχι, δε μοιράζουμε. (...) Οι φωτοτυπίες είναι ελάχιστες (...) δεν πολυδίνουμε, δε δίνουμε ιδιαίτερα φωτοτυπίες, παρόλο που οι γονείς το έχουν πει, αλλά το έχουμε εξηγήσει στους γονείς, ότι δε δίνω ιδιαίτερες φωτοτυπίες». Στην πράξη, όμως, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε ολόκληρο βιβλίο με φύλλα εργασίας για κάθε μαθητή, το οποίο περιελάμβανε τα γράμματα του αλφαβήτου και τη σχεδιάσή τους μέσα από τελίτσες που δίνουν την κατεύθυνση της φοράς του γραφήματος. Με παρόμοιο τρόπο εργάζεται και η εκπαιδευτικός Β', η οποία επεξεργάζεται το ίδιο γράμμα δίνοντας τρία διαφορετικά φύλλα εργασίας, σε αντίθεση με τα λεγόμενά της στη συνέντευξη, τα οποία έχουν ως εξής: «Προσπαθούμε, όχι πάρα πολύ, αλλά μοιράζουμε. (...) Όχι όμως υπερβολή, ποτέ στις φωτοτυπίες. Δηλαδή, ε να μη γίνει κουραστικό, να μην το 'χουνε σα μάθημα. Αν και το ζητάνε τα παιδιά πλέον, γιατί έχουν μάθει έτσι και από μεγαλύτερα αδερφάκια, που 'χουν στο σχολείο και θέλουν εργασία. "Δε θα κάνουμε κυρία εργασία; Αυτή την εβδομάδα δεν κάναμε εργασία"».

Συμπληρωματικά προς την προηγούμενη ερώτηση και λόγω της ευρείας χρήσης των φύλλων εργασίας που παρατηρήθηκε από τις εκπαιδευτικούς στην πράξη, ακολούθησε η εξής ερώτηση «E9: Χρησιμοποιείτε τα ίδια φύλλα εργασίας για όλα τα παιδιά ή τα διαφοροποιείτε με κάποιον τρόπο;». Στην ερώτηση αυτή, όπως και στις προηγούμενες, παρατηρήθηκε απόκλιση μεταξύ των αντιλήψεων και των πρακτικών που εφαρμόζονται από τις εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτικός Α' επισημαίνει: «Ανάλογα. Πολλές φορές υπάρχουν πολλές ασκήσεις, που τους λέω ποιο θέλουν να πάρουν. Ναι, διαφοροποιείται. Και ανάλογα και με την ανάπτυξή τους. Βέβαια, πολλές φορές μπορεί να είναι το ίδιο, γιατί θα τους αρέσει, αλλά αυτό σημαίνει ότι δε θα επιμείνω στο άλλο, αν το κάνει σωστά, την άσκηση ή όχι, θα πω "πάρα πολύ ωραία"». Αντίθετα, παρατηρήθηκε να δίνεται το ίδιο αδιαφοροποίητο «πρώτο τετράδιο γραφής» σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το επίπεδό τους. Στο ίδιο πλαίσιο, η εκπαιδευτικός Β', αν και αρχικά δηλώνει στη συνέντευξη της ότι: «(...)θέλω να μην κάνω τα ίδια και τα ίδια συνέχεια (...), η εκπαιδευτικός είχε δώσει το ίδιο φύλλο εργασίας και

την προηγούμενη χρονιά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να το αναγνωρίσουν και να το επισημάνουν (Δεσ., Βαγ.: - φύλλο εργασίας «Εμείς το έχουμε κάνει»). Αντίφαση, ωστόσο, παρατηρείται και στα ίδια τα λεγόμενά της στη συνέντευξη, αφού στη συνέχεια παραδέχεται ότι «Ε... συνήθως το ίδιο (ενν. φύλλο εργασίας). Για να μη διαχωρίζουν αυτά (ενν. τα παιδιά) μόνα τους (...)». Από το τελευταίο της σχόλιο προκύπτει ωστόσο σαφώς ότι θεωρεί τη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών, ως προς τις δραστηριότητες που τους δίνονται, ως κάτι το αρνητικό. Τέλος, λέει ότι προσπαθεί να καλύπτουν τα φύλλα εργασίας και το επίπεδο των προνηπιών, ώστε να είναι ενδιάμεσης δυσκολίας. Παρόλα αυτά, επιλέγει ίδια φύλλα εργασίας για όλα τα παιδιά, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του παισιού της, όταν μάλιστα αυτό περιλαμβάνει παιδιά που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Επιπροσθέτως, άλλη μια ερώτηση, στην οποία φάνηκαν οι αποκλίσεις ανάμεσα στον λόγο και στην πράξη των εκπαιδευτικών αυτών, ήταν η ακόλουθη: «Ε10: Έχετε κάποιους συγκεκριμένους στόχους, όσον αφορά στον εγγραμματισμό;». Ακολούθως, τους δίνεται λίστα με παράγοντες εγγραμματισμού. Σε αυτή τη λίστα και οι δύο εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την άποψη ότι «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» όσον αφορά στο αν πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά τα γράμματα και «Διαφωνώ λίγο» στο αν πρέπει να ξέρουν την αλφαβήτα. Στην πράξη όμως η εκπαιδευτικός Α' μέσα από το παρακάτω παράδειγμα συλλαβισμού που επιλέγει, δείχνει ότι επιζητά τη γνώση των γραμμάτων, εμμένει στο συλλαβισμό και επιμένει στην ορθογραφημένη γραφή.

Παράδειγμα από την πρακτική της νηπιαγωγού

Νηπ.: - Και το όνομά του λέγεται «πι». Το φωνάζουμε στην αλφαβήτα, το όνομά του είναι «πι». Άρα λοιπόν έχουμε «που». Για να γράψουμε «ΠΙ» τι έχουμε; Έχουμε το «που» και το «ι». Το «ι» του Ινδιάνου. Έλα Νικ. να μου γράφεις το «πι» και με το «ι» του Ινδιάνου τη συλλαβή. (Η Νικ. γράφει το «Η»). Ωραία. Η Νικ. έγραψε αυτό το /ι/. Σωστό και αυτό. Ακούγεται «ΠΗ». Πολύ ωραία. Αλλά το ΠΙΠΙ δε γράφεται με αυτό το /ι/ αλλά με το «ι» του Ινδιάνου. Το θυμάσαι το «ι» του Ινδιάνου ή του Ιπλότη;

Ακόμη, και η εκπαιδευτικός Β' φαίνεται να επιθυμεί να γνωρίζουν τα παιδιά τα γράμματα και μάλιστα επικεντρώνεται στη λεπτή κινητικότητα, περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ελεύθερη γραφή τους.

Παράδειγμα από την πρακτική της νηπιαγωγού

Νηπ.: - Το «Α» είναι ένα πάρα πολύ εύκολο γράμμα. Κοιτάξτε με λίγο στον πίνακα. «Α». Τρεις γραμμούλες. Δε θέλω τα γράμματα να πετούν στον αέρα. Γι' αυτό υπάρχουν γραμμούλες. Ο Βαγ. έχει στρίψει το χαρτί του καθώς γράφει.

Νηπ.: - Γύρισε σωστά το χαρτί σου!

Βαγ.: - Δε χωράει.

Νηπ.: - Να πάρετε το μολυβάκι σας και να το γράφετε στο κενό. Να μάθετε λίγο να περιορίζοσαστε. Δεν είναι κακό. Τον χρόνο θα γράφετε στο τετράδιο.

Η τελευταία ερώτηση, κατά την οποία εμφανίστηκαν μεγάλες αντιθέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, ήταν η «Ε12: Ποιά είναι η γνώμη σας για τη σωστή και λανθασμένη απάντηση;». Αμφότερες οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι χρησιμοποιούν την επιβράβευση, δε διορθώνουν τη λανθασμένη απάντηση των παιδιών, αλλά αντίθετα προτιμούν την ανάπτυξη συζήτησης γύρω από τη σωστή απάντηση. Έτσι λοιπόν, η εκπαιδευτικός Α' υπογραμμίζει ότι «Σαφώς ποτέ δε διορθώνω κάτι που είναι λάθος. Δεν πρέπει να διορθώνουμε κάτι που κατά τα παιδιά είναι λάθος, γιατί για το παιδί δεν είναι τίποτα λάθος. (...) Είτε το κάνω μέσα στην ολομέλεια, σε θέμα συζήτησης συμφωνώ ή διαφωνώ, ή κάποια στιγμή το αφήνω έτσι, όπως θα πει το παιδί, και σε κάποια άλλη δεδομένη στιγμή κάνω μια επανατροφοδότηση και όταν θα βρω την ευκαιρία, θα πω εγώ τη σωστή απάντηση. (...) Μπορεί και αυθόρμητα να πω κι εγώ τη σωστή απάντηση, το έχω πει, να σας πω τη μαύρη αλήθεια». Σε αντιδιαστολή, όμως, με αυτή τη δηλωθείσα πρακτική, ένα παιδί ανέφερε και έδειξε στις ερευνήτριες, ότι όταν είχε κάνει λάθος στη γραφή

του γράμματος «χ» σε ένα φύλλο εργασίας η εκπαιδευτικός το διόρθωσε με μπλάνκο. Το παιδί χαρακτηριστικά χρησιμοποίησε τα λόγια: «*εδώ έκανα λάθος και μου το έσβησε η κυρία με μπλάνκο*». Η εκπαιδευτικός Β', αντίστοιχα, δηλώνει ότι ασπάζεται μια πιο διαλλακτική στάση. «*Θα το συζητήσουμε (...) Να κατανοήσει και όχι «λάθος» (σχεδιάζει με το χέρι της ένα «X») (...) Ματαίωση, δηλαδή είναι κρίμα*». Στην εκπαιδευτική της πράξη, όμως, παρατηρήθηκε να διορθώνει τα παιδιά αποθαρρύνοντάς τα με τα λεγόμενά της (Δέσ.: -«*Από το βιβλίο που είναι πράσινο*». Νηπ.: -«*Κι επειδή αυτό το βιβλίο είναι πράσινο, εσύ κατάλαβες ότι πρέπει να τα κάνετε πράσινα; Ρε παιδιά, δεν το έχουμε κάνει το πρώτο πρώτο γράμμα; Με απογοητεύετε. Δεν το έχουμε κάνει; Το πρώτο γράμμα από το πράσινο δεν το έχουμε κάνει; Ποιο είναι;*»). Επίσης, όσον αφορά στο αν η εκπαιδευτικός Β' μπαίνει στη διαδικασία της περαιτέρω επεξήγησης, στην πράξη αυτή επιλέγει πιο εύκολες λύσεις για την ίδια, όπως αυτή της αντιγραφής (Νηπ.: -«*Οϊσ. δες απ' το φύλλο της διπλανής σου*»).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι, παρόλο που και οι δύο εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δείχνουν να ενστερνίζονται, τουλάχιστον εν μέρει, τις σύγχρονες αντιλήψεις για την προσέγγιση της γλώσσας, στην πλειονότητα των πρακτικών τους επιλέγουν παραδοσιακές μεθόδους, που εστιάζουν στην απόκτηση/εξάσκηση δεξιοτήτων σε αναπαραγωγικές διαδικασίες. Ακόμη, μέσα από τις σχάρες παρατήρησης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου τους, γεγονός που συμβάλλει στη μεγαλύτερη απόκλιση λόγου και πράξης αυτών.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα με εκείνα των άλλων μελετών από τον διεθνή χώρο, αναδεικνύεται ότι υπάρχει ταύτιση ως προς την ασυνέπεια μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η διαφορά μάλλον έγκειται στους λόγους εμφάνισης αυτής της ασυνέπειας. Η παρούσα έρευνα δεν εστίασε στους λόγους εμφάνισης απόκλισης ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά την προώθηση του εγγραμματισμού. Όμως έγινε κάποια προσπάθεια ερμηνείας. Οι έρευνες των Duffy και Ball (1986), Lampert (1985) και Duffy (1982) ανέδειξαν ως αίτιο ασυνέπειας την περιπλοκότητα της ζωής εντός της τάξης. Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα των Hoffman και Kugle (1982), η ασυνέπεια των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις περιστάσεις και σχετίζεται πάντα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης. Τα εν λόγω αίτια χρειάζεται να ερευνηθούν περαιτέρω προκειμένου να δημιουργηθούν ασφαλή συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Αντίθετα, σε μια νεώτερη έρευνα, αυτή της Johnson (1992), υποστηρίζεται η ύπαρξη συνέπειας μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, όταν ισχύουν δύο προϋποθέσεις. Πρώτον, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πρέπει να έχουν παρατηρηθεί συνολικά και όχι τμηματικά και, δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί να έχουν ξεκάθαρη θεωρητική προσέγγιση για τις πρακτικές που ακολουθούν. Έστω και μία από τις δύο προϋποθέσεις να μην συντρέχει, η συνέπεια θεωρείται για τη Johnson αμφίβολη.

Μια κάποια απάντηση στην έρευνα της Johnson θα μπορούσε ίσως να δώσει η παρούσα έρευνα, όπου παρόλο που οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν στο σύνολό τους, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πάλι ασυνεπείς προς τις αντιλήψεις τους, καθώς δεν έχουν κατασταλαγμένη άποψη για την θεωρητική προσέγγιση που ασπάζονται.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, αν η έρευνα διενυρνόταν σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών από διαφορετικές σχολικές μονάδες, τότε τα αποτελέσματα θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα. Εφόσον υπάρχουν προγενέστερες ξενόγλωσσες έρευνες (Duffy, 1982· Duffy & Ball, 1986· Hoffman & Kugle, 1982· Johnson, 1992· Lampert, 1985) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, θα προτεινάμε να γίνουν αντίστοιχες πιο σύγχρονες έρευνες και στον ελληνικό χώρο. Οι μελλοντικές έρευνες θα

μπορούσαν να επικεντρωθούν στην αναζήτηση των λόγων που δημιουργούν τις αντιφάσεις αυτές μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στη διερεύνηση των λόγων που παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, παρά το γεγονός ότι και τις γνωρίζουν και τις ασπάζονται.

Αναφορές

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ενέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2014, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boardman, M. (2004). The link between different kindergarten attendance modes and the type of educational programs offered by teachers. *Journal of Australian Research in Childhood Education*, 11, 14-26.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γκλιάου Ν. (2002). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, 68-73.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2011). Αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. Στο *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 553-564). Ανακτήθηκε 23 Αυγούστου 2015 από: http://www.nured.uowm.gr/dinas/Analytika_Programmata_Proscholikes.html
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπιασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Duffy, G. (1982). Fighting off the alligators: What research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14, 357- 373. Retrieved July 27, 2014 from: <http://jlr.sagepub.com/content/14/4/357.full.pdf>
- Duffy, G., & Ball, D. (1986). Instructional decision making and reading teacher effectiveness. In J. Hoffman (Ed.), *Effective teaching of reading: Research and practice* (pp. 163-180). Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hoffman, J. V., & Kugle, C. L. (1982). A study of theoretical orientation to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction. *Journal of Classroom Interaction*, 18, 2-7.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική-Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy. Instruction for non-native speakers of english. *Journal of Literacy Research*, 1, 83- 108. Retrieved July 26, 2014 from <http://jlr.sagepub.com/content/24/1/83.refs>
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178- 194. Retrieved July 28, 2014 from http://www-personal.umich.edu/~mlampert/lampert%20pdfs/Lampert_1985.pdf
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ.) (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος. Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου 2015 από http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=108
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2014 από www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια πράξη*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2014 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο Μ. Σφυρόερα, *Διδακτική μεθοδολογία, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002 – 2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου 2014, από <http://www.kleidiakaiaantikleidia.net/book26/book26.pdf>
- Σφυρόερα, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικό υλικό για τα νηπιαγωγεία ΖΕΠ*. Αδημοσίευτο παραδοτέο.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους και κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μτφ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafiδης Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρελήφθη: 28.6.2015, Αναθεωρήθηκε: 26.12.2015, Εγκρίθηκε: 27.12.2015