

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΓΕΡΟΣΤΑΘΗ ΖΩΗ

1^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Κακανά Δόμνα- Μίκα, Καθηγήτρια

Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

ΒΟΛΟΣ 2013

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας ήταν μια μοναδική εμπειρία αναζήτησης και ανακάλυψης. Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω μέσα απ' την καρδιά μου τις κυρίες Παπαδοπούλου και Κακανά για την εμπιστοσύνη τους και την διαρκή ενθάρρυνσή τους.

Η βοήθεια της κ. Παπαδοπούλου Μαρίας, Αναπληρώτριας καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ήταν πραγματικά ανεκτίμητη. Η κ. Παπαδοπούλου με την κριτική της ματιά, τα εποικοδομητικά σχόλια, τις εύστοχες παρατηρήσεις της, τις πολύτιμες υποδείξεις της, τις ουσιαστικές συμβουλές της καθώς και με την φιλική προσέγγισή της, συνέβαλλε καθοριστικά στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της έρευνας και τελικά στη συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Η συμβολή της κ. Κακανά Δόμνας- Μίκας Καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ήταν εξίσου σημαντική γιατί με τις προτάσεις και τις υποδείξεις της βοήθησε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι με πραγματικό ενδιαφέρον δέχτηκαν την παρουσία μου στο σχολείο τους, στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συνέβαλλαν με την συμμετοχή τους στην διεξαγωγή της έρευνας αφιερώνοντας προσωπικό τους χρόνο, στους σχολικούς συμβούλους της 5^{ης} και 4^{ης} περιφέρειας για τις παρατηρήσεις τους καθώς και στον διευθυντή του σχολείου μου, για τις διευκολύνσεις που μου παρείχε κατά την πραγματοποίηση της έρευνάς μου.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στον γιο μου Μάριο –Θεόδωρο για την υπομονή και την κατανόησή τους.

Περιεχόμενα

Περίληψη	Σελ. 3
Abstract	Σελ. 5
1 : Γραμματισμός- Βασικές έννοιες	Σελ. 7
1.1 Γραμματισμός	Σελ.7
1.2 Κατανόηση/ Παραγωγή κειμένων	Σελ. 13
1.3 Αναδύομενος γραμματισμός	Σελ. 18
1.4 Αναδύομενες συμπεριφορές γραφής και ανάγνωσης- Φωνολογικές δεξιότητες	Σελ.21
1.5 Πρώτη ανάγνωση και γραφή - Μέθοδοι διδασκαλίας	Σελ. 27
2: Η γλώσσα στα αναλυτικά προγράμματα	Σελ. 32
2.1 Αναλυτικά προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση	Σελ. 32
2.2 Αναλυτικά προγράμματα στην Δημοτική εκπαίδευση (Α΄& Β΄ τάξεις)	Σελ. 38
2.3 Σχολικά εγχειρίδια	Σελ. 42
2.4 Συνέχειες και ασυνέχειες στα αναλυτικά προγράμματα και τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού	Σελ. 47
2.5 Η σημασία της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο και ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών	Σελ. 51
2.6 Η μετάβαση από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα	Σελ. 54
3 : Η έρευνα	Σελ. 61

3.1 Σημασία του θέματος	Σελ. 61
3.2 Προϋπάρχουσες έρευνες στην Ελλάδα	Σελ. 64
3.3 Σκοπός/ επιμέρους στόχοι	Σελ. 68
3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα	Σελ. 69
4: Μεθοδολογία	Σελ. 71
4.1 Τρόπος συλλογής δεδομένων- διαδικασία	Σελ. 77
4.2 Ανάλυση δεδομένων	Σελ. 79
4.3 Αποτελέσματα	Σελ. 80
4.3.1 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων	Σελ. 80
4.3.2 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων	Σελ. 97
5: Συμπεράσματα- Προτάσεις	Σελ.106
5.1 Συμπεράσματα	Σελ. 106
5.2 Προτάσεις	Σελ. 116
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	Σελ. 118
Βιβλιογραφικές Αναφορές	Σελ. 120
Παράρτημα 1	Σελ. 130
Παράρτημα 2	Σελ. 138

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως βασικό της σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου όσον αφορά τη συνέχεια μεταξύ των στόχων και της διδακτικής προσέγγισης του Γλωσσικού μαθήματος στο Νηπιαγωγείο και την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε τον βαθμό α) της αξιοποίησης ή μη των πρότερων γνώσεων που φέρνουν οι μαθητές που έρχονται από το νηπιαγωγείο, στο μάθημα της γλώσσας, β) της γνώσης του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση στον γλωσσικό τομέα από τους εκπαιδευτικούς της Α΄ τάξης Δημοτικού, γ) να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης σχετικά με την τυχόν επανάληψη ήδη γνωστής ύλης και την ενεργοποίηση ή όχι των μαθητών και δ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων με σκοπό την διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο έως τον Νοέμβριο του 2013 και συμμετείχαν σε αυτή τριάντα (30) δάσκαλοι/ες που δίδασκαν κατά το προαναφερόμενο χρονικό διάστημα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και υπηρετούσαν στο πολεοδομικό συγκρότημα της πόλης του Βόλου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο πεντάβαθμης κλίμακας Likert οι απαντήσεις στο οποίο αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 20, καθώς και με ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες έγινε κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αδυναμία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαχειριστούν τις πρότερες γνώσεις που φέρνουν μαζί

τους τα παιδιά όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο κυρίως λόγω της ετερογένειας που αυτά παρουσιάζουν. Παρατηρήθηκε ασυνέχεια στην διδακτική μεθοδολογία των δύο βαθμίδων που δεν φαίνεται να γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού. Διαπιστώνεται άγνοια του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου καθώς και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί. Η δυσχέρεια κατανόησης της συνέχειας στη γλωσσική διδασκαλία επιτείνεται από το γεγονός της άγνοιας και του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου από τους μισούς συμμετέχοντες. Εν τούτοις οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αισθάνονται το βάρος της ευθύνης της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιώντας κατά το δυνατόν, στοιχεία των προτέρων γνώσεων των παιδιών. Συχνά στέκονται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα της διδασκαλίας των νηπιαγωγών. Σε κάθε περίπτωση όμως αποτιμούν θετικά το έργο του νηπιαγωγείου και παρόλο που ορισμένοι διακρίνουν κοινά στοιχεία στις διδασκαλίες των δύο βαθμίδων αυτό το θεωρούν ως καλή βάση και ενισχυτικό στοιχείο για το έργο τους στο δημοτικό σχολείο. Η δουλειά των εκπαιδευτικών της Α τάξης του δημοτικού σχολείου στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας φαίνεται να καθοδηγείται και να «περι-ορίζεται» από το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος καθώς και του σχολικού εγχειριδίου. Σε αυτούς τους δύο πυλώνες του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να αγνοείται η έννοια της συνέχειας της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες. Τέλος με θετικό τρόπο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, την πιθανότητα διοργάνωσης κοινών δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης, στον γλωσσικό τομέα αλλά και γενικότερα σε άλλους τομείς με σκοπό την ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Η υλοποίηση τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων καθώς και η συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

για το πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο πιστεύουμε ότι θα αποτελούσε μια γέφυρα ανάμεσα στις δύο βαθμίδες με προφανή θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Abstract

This study aims to explore the ideas of first-grade teachers in primary schools regarding the continuity between the objectives and the didactic approach of language in the kindergarten school and the first grade of the primary school. Our aim was to investigate a) the extent to which the learners' prior knowledge regarding literacy in kindergarten is exploited, b) the extent to which primary education teachers are familiar with the curriculum applied in preschool education in the field of language, c) the ideas of first-grade teachers on revising what has already been taught and on the learners' positive or negative reaction to that and d) the teachers' views regarding the organization of joint activities by teachers of both levels in order to facilitate the transition of children from one level to another.

The research was conducted from September to November 2013 and it involved thirty (30) primary school teachers appointed to first-grade learners in the urban area of Volos, Greece, during the aforementioned period. The data was collected by means of a five-point, Likert-scale questionnaire and the results were analyzed with the statistical package SPSS 20, as well as by semi-structured interviews which underwent categorization and data analysis.

The survey results have highlighted the unwillingness of primary school teachers to manage the prior knowledge acquired by the learners when they come from kindergartens school, mainly due to the existing heterogeneity. According to the results, there also seems to be discontinuity in the teaching methodology of the two grades and this does not appear to be perceived by teachers in primary schools. It has

been found that there is unawareness of the kindergarten curriculum and the activities employed by preschool teachers to approach literacy. This difficulty in understanding the continuity in language teaching is exacerbated by the fact that half of the participants seem to ignore the curriculum of the Early childhood education. However, teachers in primary education, feeling the weight of responsibility for language teaching, state that they exploit, where possible, elements of the learners' prior knowledge. Additionally they often criticize the results of teaching in kindergarten. In any case, they assess positively the work done in school and, although some teachers detect common elements in the teaching content of both education levels, they consider this common ground as a good basis and as a reinforcing element for their work in primary school. According to the teachers' responses, the curriculum and the school textbook for literacy seem to guide exclusively their didactic approach in primary education. These two pillars of the teachers' approaches seem to ignore the concept of continuity of language teaching in these two education levels. Finally, the teachers who participated in this study seem to be positively predisposed towards the possibility of the organization of joint language and other activities by teachers in primary and pre-primary education, aiming at a smoother transition of the learners from one level to another. The realization of this type of activities in parallel with the primary school teachers' regular updating on the framework of language teaching in kindergarten school are considered to be a potential bridge to join the gap between the two educational levels with obvious positive effects on the educational process.

1.Γραμματισμός- Βασικές έννοιες

1.1 Γραμματισμός

Η οριοθέτηση του γραμματισμού είναι μια διαδικασία ουσίας γιατί πάνω σε αυτή στηρίζεται η δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της πολιτικής που θα εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και επηρεάζει άμεσα τις στάσεις των ατόμων που θα εμπλακούν σε αυτή (Baynham, 2000).

Ο γραμματισμός ή εγγραμματισμός είναι η χρησιμοποίηση με ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο μεταγλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανάλογα με την αντίστοιχη περίσταση επικοινωνίας. Ο γραμματισμός αφορά την ικανότητα του ομιλητή να χρησιμοποιεί τον λόγο του με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιστοιχεί στην συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας. Λειτουργεί πέρα από τους κανόνες και τις γλωσσικές δομές και δίνει κοινωνική και κριτική διάσταση στην λειτουργία της γλώσσας. Η γλώσσα έτσι δεν αντιμετωπίζεται ως στατικό προϊόν αλλά ως δυναμικό σημειωτικό σύστημα που προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας (Hoggart 1992 , Ματσαγγούρας, 2007).

Ο όρος γραμματισμός παρουσιάστηκε τις τελευταίες δεκαετίες και στην ουσία αντικατέστησε τον όρο γλωσσική διδασκαλία ή οποία εμπεριείχε την ανάγνωση, τη γραφή και την γραμματική. Η έννοια που του αποδίδεται έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας μέσα από κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου. Δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα

για ανάγνωση και γραφή αλλά στην αλληλεπίδραση της γλωσσικής χρήσης και των γλωσσικών αξιών με τον κοινωνικό περίγυρο (Gee 1996, Χαραλαμπίδης, 2005).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για τον γραμματισμό οι οποίοι βασίζονται στους κοινωνικούς στόχους που περικλείει. Το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό ενηλίκων τον ορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να ακροάται, να μιλά, να διαβάζει και να γράφει. Παράλληλα εμπεριέχει και την έννοια του αριθμητισμού σύμφωνα με την οποία το άτομο αναγνωρίζει αριθμούς και σύμβολα. Ο γραμματισμός βοηθά τους ανθρώπους να προβληματίζονται, να κρίνουν, να διαφωνούν και να χρησιμοποιούν παράλληλα την ομιλία, την ακρόαση, την κριτική σκέψη με την ανάγνωση και την γραφή (Baynham, 2000).

Οι λέξεις στο πλαίσιο του γραμματισμού δεν είναι αποκομμένες από τα νοήματα που αυτές μεταφέρουν από την κοινωνική και ιστορική τους χρήση. Τα νοήματα που αποδίδουμε στα προφορικά και γραπτά κείμενα προκύπτουν μετά από συσχετίσεις με άλλα κείμενα που έχουμε διαβάσει ή ακούσει σε άλλες περιστάσεις επικοινωνίας και εξαρτώνται άμεσα από την εμπειρία μας και το κοινωνικό μας υπόβαθρο (Bourdieu, 1999).

Ο Χατζησαββίδης (2003), συσχετίζει τον γραμματισμό με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να περάσουν από τον προφορικό στον γραπτό λόγο μέσα από την κατανόηση των λέξεων και των κειμένων, την κατανόηση των στοιχείων που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, την αναγνώριση του είδους στο οποίο ανήκει και την κριτική ανάλυση αυτού, καθώς και την ικανότητα παραγωγής κειμένων.

Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και η άποψη του Αγγελάκου (2003), σύμφωνα με τον οποίο ο γραμματισμός απαιτεί καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση, την κατανόηση, την κριτική προσέγγιση και την

ανάπτυξη επιχειρημάτων, την κατάκτηση κανόνων ορθογραφίας, σύνταξης, στίξης και λεξιλογίου καθώς και την κατάκτηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

Η Hasan (2006) μελετώντας τον γραμματισμό διαπιστώνει πως η έννοια του αποκτά διαφορετική σημασία, όχι μόνο από γενιά σε γενιά αλλά και από άτομο σε άτομο. Πιστεύει πως ο γραμματισμός δεν είναι μια κατάσταση στατική αλλά μια διαδικασία που εξελίσσεται (Hasan, 2006: 135). Είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται τόσο μέσα σε ένα πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων όσο και σε ένα πιο εξειδικευμένο πλαίσιο που αφορά το περιβάλλον της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων υπάρχει η ανάπτυξη του γραμματισμού μέσα από την κοινωνική δράση και την επιτυχημένη ή όχι προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης διαμορφώνονται αντιλήψεις για αυτόν οι οποίες χωρίζονται σε τρία είδη. Α) τον αναγνωριστικό γραμματισμό, Β) τον γραμματισμό δράσης και Γ) τον στοχαστικό γραμματισμό.

Ο όρος αναγνωριστικός γραμματισμός δίνει βαρύτητα στην αποκωδικοποίηση και όχι στην απόδοση του νοήματος. Οι μαθητές επικεντρώνονται στις λέξεις, στους κανόνες, στις συντακτικές δομές και όχι στις σημασίες τους. Έτσι η γλώσσα αποδυναμώνεται από την ισχύ της, αποκόπτεται από το κοινωνικό περιβάλλον της και παραμένει μη κατανοητή από τους μαθητές. Ο γραμματισμός δράσης εμφανίζει μία κειμενο-κεντρική προσέγγιση που σύμφωνα με αυτή τα κείμενα είναι η βάση πάνω στην οποία οι μαθητές θα οικοδομήσουν βασικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε κατάσταση επικοινωνίας. Έτσι περνάμε από την φωνολογία, την μορφολογία, την σύνταξη, την παραγωγή και την σύνθεση στα δομικά συστατικά των κειμενικών ειδών και στην αλληλεπίδρασή τους. Ο λόγος έχει νόημα ύπαρξης μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Το κείμενο είναι

φράσεις που η νοηματική τους σύνδεση αποδίδει ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Ο στοχαστικός γραμματισμός τέλος απαιτεί την χρησιμοποίηση της γνώσης προκειμένου το άτομο να γίνει ικανό να κρίνει, να διερευνά και να αναλύει τα δεδομένα που προκύπτουν. Οι κοινωνικές καταβολές του κάθε ατόμου καθιστούν επιτακτική την ανάγκη διδασκαλίας του στοχαστικού γραμματισμού γιατί όπως λέει η Hasan (2006: 174) *«ή θα διδάξουμε στοχαστικό γραμματισμό προκειμένου να αναπτύξουμε τη δυνατότητα όλων των μαθητών να συμμετάσχουν στην παραγωγή της γνώσης ή θα πρέπει να εγκαταλείψουμε τους ισχυρισμούς ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι εξισωτικό»*. Ο γραμματισμός μπορεί να έχει διαφορετικές όψεις ανάλογα με το περιεχόμενο που του αποδίδουμε δεν παύει όμως να είναι μία εξελισσόμενη διαδικασία, από την οποία τα άτομα αποκομίζουν οφέλη τόσο σε προσωπικό όσο και σε συνολικό επίπεδο (Hasan, 2006).

Ενώ η γλώσσα ως σύστημα κατακτάται φυσικά χωρίς συστηματική διδασκαλία και μέσα από την συνεχή χρήση αυτής (Chomsky, 1957), αντίθετα ο γραμματισμός είναι επιβεβλημένο να διδάχτεί γιατί τα γλωσσικά περιβάλλοντα των ατόμων δεν εμπεριέχουν όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας και οι γλωσσικές εμπειρίες τους διαφέρουν δραματικά. Οι μαθητές θα πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις κρυμμένες και αμφισβητούμενες έννοιες που διακατέχουν τα κείμενα, να κοιτούν κάτω από την επιφάνεια, να κρίνουν, να αμφισβητούν, να θέτουν ερωτήσεις και να κατανοούν ότι η γλώσσα επιτελεί κοινωνικές, ιδεολογικές, θεσμικές και πολιτιστικές λειτουργίες. Αυτό δεν γίνεται χωρίς συστηματική διδασκαλία, η οποία ουσιαστικά διασφαλίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών με κείμενα που επιλέγονται βάση των ενδιαφερόντων τους (Baynham, 2000, Ματσαγγούρας, 2007).

Ο σχολικός γραμματισμός είναι ένα κομμάτι του γραμματισμού και σύμφωνα με τον Kress (1997) αποτυπώνει τον τρόπο που το παιδί χρησιμοποιεί την γλώσσα μέσα στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και όχι μόνο τον βαθμό στον οποίο γνωρίζει ανάγνωση και γραφή.

Η διδασκαλία του γραμματισμού διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και την προσέγγιση που αυτό προωθεί. Σύμφωνα με τον Street (1995) υπάρχουν δύο μοντέλα μέσα από τα οποία προσεγγίζουμε τον γραμματισμό, το αυτόνομο μοντέλο και το ιδεολογικό-κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο. Η ανάλυση των παραδοχών αυτών των δύο μοντέλων είναι σημαντική για την παρούσα έρευνα γιατί θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε την θεωρητική προσέγγιση για τις δύο όψεις του γραμματισμού με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτόν. Το γνωστικό μοντέλο θεωρεί τον γραμματισμό σαν μια πολύπλοκη διαδικασία κατάκτησης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στενά δεμένων με γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η γραμματική, η φωνημική επίγνωση και αποκομμένων από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τις περιστάσεις επικοινωνίας. Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης έρχεται το ιδεολογικό-κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο το οποίο εστιάζει σε δραστηριότητες ενταγμένες στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο γραμματισμός εδώ παρουσιάζεται σαν μια σύνθετη πολιτισμική κατάκτηση και αναφέρεται στην νοηματοδότηση των μηνυμάτων μέσα σε μια κοινωνική πραγματικότητα (Στελλάκης, 2005). Στο ιδεολογικό-κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο το κείμενο αποκτά πρωτεύοντα ρόλο και το άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να λειτουργεί αποτελεσματικά, στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας (Αϊδίνη & Κωστούλη, 2001).

Η παραδοσιακή αντίληψη που απέδιδε στον γραμματισμό τη φιλοσοφία μιας ουδέτερης διαδικασίας μετάδοσης τεχνικών απλά δεξιοτήτων φαίνεται να

αντικαθιστάται από το ιδεολογικό μοντέλο μέσω του οποίου ο γραμματισμός επηρεάζεται από τους κοινωνικούς στόχους και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτός οργανώνεται αλληλεπιδρώντας ενεργά. (Street 1995). Στη σύγχρονη πραγματικότητα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές κοινωνίες, πολλούς γλωσσικούς κώδικες, πολλαπλά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, η διαπίστωση του Street είναι αρκετά επίκαιρη.

Στη σύγχρονη εποχή με τους γρήγορους ρυθμούς εξέλιξης νέες μορφές γραμματισμού φαίνεται πως κάνουν την εμφάνισή τους. Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα δημιούργησε στον δυτικό κόσμο ένα περιβάλλον στο οποίο υπερισχύει η τεχνολογία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι διαφορετικές κουλτούρες τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο, καθώς και τα πολυτροπικά κείμενα. Για να καλυφθούν οι νέες ανάγκες έπρεπε να τροποποιηθεί το υπάρχον πλαίσιο του γραμματισμού και να συμπεριληφθεί μέσα σε αυτό η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος. Έτσι διατυπώθηκε η θεωρία των πολυγραμματισμών η οποία προσανατολίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύουν στην κατανόηση των πολυτροπικών σύγχρονων κειμένων και στην απόδοση νοήματος σε αυτά. Η βάση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών υποστηρίζει ότι η γλώσσα μέσα από τα κείμενα που αυτή παράγει αποδίδει νοήματα σε αυτά μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο (New London Group, 1996). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, (2003) οι όροι «γράψιμο» και «παραγωγή λόγου» μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, αντικαθιστούνται από τον όρο «σχέδιο». Ο όρος σχέδιο αποδίδει την έννοια της μάθησης μέσω σχεδιασμού. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να οργανώσουν την διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργήσουν σκεπτόμενους μαθητές που λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, που προβληματίζονται, που επιλύουν προβλήματα, που σέβονται το διαφορετικό, που

αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής επικοινωνίας και που αντιλαμβάνονται το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο με το οποίο αλληλεπιδρούν. Η χρήση νέων εργαλείων όπως ψηφιακές πλατφόρμες κ.α, είναι αυτά που θα υποστηρίξουν τον νέο σχεδιασμό της μάθησης

Οι πολυγραμματισμοί είναι μια δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα που σχετίζονται άμεσα με τα βιώματά τους, επεξεργάζονται τα στοιχεία τους, ερμηνεύουν, συγκρίνουν, εξάγουν συμπεράσματα και τέλος εφαρμόζουν όλα αυτά που επεξεργάστηκαν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Με διάφορα μέσα και μεθόδους οι μαθητές προσεγγίζουν κείμενα, τα οποία λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα, χαρακτηρίζονται ως πολυτροπικά και έτσι αποκτούν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν σε ένα μελλοντικό κοινωνικό πλαίσιο ενεργά και ουσιαστικά. Η θεωρία των πολυγραμματισμών δεν σκοπεύει να ανατρέψει τις θεωρίες του γραμματισμού αλλά να τις συμπληρώσει με τη χρήση διάφορων μέσων και μεθόδων.

Συνεπώς με βάση τις πιο πάνω θεωρίες η έννοια του γραμματισμού είναι μια διαδικασία κατάκτησης πιο απαιτητικών μορφών της γλώσσας σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αξίες που τις συνοδεύουν (Haliday, 1996). Είναι αυτό που οι Freire & Macedo (1987) διατυπώνουν με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο λέγοντας πως γραμματισμός είναι κάτι πολύ περισσότερο από την απλή ανάγνωση της λέξης είναι η ανάγνωση του κόσμου που μας περιβάλλει.

1.2 Κατανόηση/ Παραγωγή κειμένων

Ο γραμματισμός με τον οποίο ασχοληθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο εμφανίζεται μόλις τα παιδιά διαπιστώσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας

μηνυμάτων. Τα παιδιά είναι σε θέση παρατηρώντας ένα κείμενο να διατυπώνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό του και να προσπαθούν να το διαβάσουν αναπτύσσοντας τεχνικές ανάγνωσης. Το περιεχόμενο του κειμένου και η κατανόησή του είναι ο βασικός σκοπός της προσπάθειας των αναγνωστών και όχι η οπτική απλά διάκριση των λέξεων. Η ανάγνωση έτσι αποδεσμεύεται από την αποκωδικοποίηση και αυτό της δίνει τη διάσταση μιας ψυχολογικής διαδικασίας μέσα από την οποία ο αναγνώστης οδηγείται στην πρόβλεψη μέσα από την διατύπωση ερωτήσεων και στην κατανόηση μέσα από την απόδοση απαντήσεων. Ταυτόχρονα με βάση τις παραπάνω θεωρίες, η γραφή δεν έχει την φιλοσοφία ως διαδικασία, μιας απλής αντιγραφής γραμμάτων, αλλά έχει τη φιλοσοφία μιας διαδικασίας που προκύπτει από την ανάγκη των υποκειμένων να γράψουν αυτά που επιθυμούν για να επικοινωνήσουν (Teberosky, 1997).

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο σκοπό έχει να αποσαφηνίσει τις έννοιες της ανάγνωσης και της γραφής εντάσσοντας αυτές μέσα στο πλαίσιο του γραμματισμού.

Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία την οποία κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως πρωταρχική επιδίωξή του. Μέσα από αυτήν το άτομο έρχεται σε επαφή με τον γραπτό λόγο και αντλεί πληροφορίες μέσα από αυτόν. Ο Smith (2006), θεωρεί πως ο ικανός αναγνώστης είναι αυτός που αλληλεπιδρά με το κείμενο και με οδηγό την δημιουργική του σκέψη συγκεντρώνει πληροφορίες και ερμηνεύει τα νέα δεδομένα.

Ο Πόρποδας (2002), ορίζει σαν ανάγνωση τη μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα μέσα από τον οποίο οδηγούμαστε στη σημασιολογική μνήμη και κατανοούμε την σημασία της λέξης. Με βάση αυτή τη θεωρία η έννοια της ανάγνωσης συνδυάζει δύο γνωστικές λειτουργίες που η μία συμπληρώνει την άλλη, την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση. Η αποκωδικοποίηση συντελείται μόλις ο αναγνώστης αναγνωρίσει οπτικά και

μεταφράσει φωνολογικά την λέξη. Παράλληλα εκείνη τη στιγμή κατανοεί τη λέξη γιατί ενεργοποιείται η σημασιολογική μνήμη του στην οποία έχει αποθηκευτεί η λέξη από τον προφορικό λόγο. Η παραπάνω θεωρία απογυμνώνει την ανάγνωση από την χρήση της μέσα σε ένα πλαίσιο με νόημα για τον αναγνώστη.

Η σημασία της κατανόησης στην ανάγνωση είναι πολύ σημαντική. Η Clay (1991) επισημαίνει ότι το νόημα ενός κειμένου γίνεται κατανοητό μέσα από την εμπειρία του αναγνώστη. Ο έμπειρος αναγνώστης έχει σαν βασικό του σκοπό να βγάλει το νόημα και να αντιληφθεί το μήνυμα του συγγραφέα. Οι λέξεις γίνονται αναγνωρίσιμες μέσα από ένα οπτικό λεξικό τόσο σε εικονιστικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο (Clay, 1991).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα από τον Αϊδίνη (2003), καθώς και σε έρευνα των Cain, Oakhill & Bryant (2004), διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση δεν επηρεάζεται άμεσα από την ικανότητα αποκωδικοποίησης. Αντίθετα τα παιδιά χρησιμοποιούν στρατηγικές σύμφωνα με τις οποίες κάνουν υποθέσεις και τις διατυπώνουν βασισμένα στα συμφραζόμενα και έτσι οδηγούνται στην κατανόηση. Σχετική με την κατανόηση είναι η ανάπτυξη ενός πλούσιου λεξιλογίου, η κατανόηση της βασικής δομής του κειμένου, η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, το κίνητρο για την ανάγνωση, η αναγνωστική εμπειρία και η εξαγωγή των βασικών ιδεών του κειμένου (Αϊδίνης, 2006), (Cane, Oakhill, & Bryant, 2004).

Η ανάγνωση σίγουρα δεν είναι μια ικανότητα που έχει μόνο μία διάσταση. Οι διαδικασίες που τελούνται κατά την ανάγνωση είναι πολυσύνθετες και η μία υποστηρίζει την άλλη. Είναι πρωταρχικής σημασίας η απόδοση νοήματος στην αναγνωστική διαδικασία και η αποδέσμευσή της από την απλή αποκωδικοποίηση

ώστε να δημιουργήσουμε αναγνώστες με ισχυρά κίνητρα που απολαμβάνουν την αναγνωστική διαδικασία.

Η Ehri (2002) υποστηρίζει πως για να κατανοήσουμε τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν θα πρέπει να μελετήσουμε τόσο τις διαδικασίες του γραπτού λόγου που το παιδί κατακτά μέχρι να γίνει ικανός αναγνώστης, καθώς και τον τρόπο που αυτό χρησιμοποιεί σημασιολογικές πληροφορίες από το κείμενο προκειμένου μέσα από την διαδικασία του διαβάσματος να μάθει ανάγωση.

Αντίστοιχα η γραφή σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), δεν είναι μια απλή κινητική δεξιότητα. Εμπεριέχεται μέσα στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών καθώς και μέσα στα πρώτα τους σχέδια. Τα παιδιά αρχίζουν να σχεδιάζουν όχι απλά ότι βλέπουν αλλά ότι κατανοούν τα ίδια. Η διδασκαλία της γραφής μπορεί να αρχίζει από πολύ νωρίς, στην προσχολική ηλικία, αφού πρώτα αποδεσμευτεί από την μηχανιστική αναπαραγωγή που δεν ταυτίζεται με τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Η νοηματοδότηση σε δραστηριότητες γραφής είναι ουσιαστική και θα πρέπει να γίνεται φυσικά και αβίαστα από τα παιδιά.

Οι Ferreiro & Teberosky (1982) πιστεύουν ότι η γραφή είναι μια πραγματικότητα με την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή πολύ πριν την είσοδό του στο σχολείο. Αυτή την πραγματικότητα θα πρέπει να την χρησιμοποιήσουμε βασιζόμενοι στις αντιλήψεις των παιδιών και την αποδοχή του τρόπου σκέψης τους. Η διδασκαλία της γραφής μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά είναι αυτή που προάγει την σκέψη και οδηγεί στην σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης του γραπτού λόγου.

Οι προσεγγίσεις των επιστημόνων και των φιλοσόφων για την γραφή μιλούν αρχικά για ένα μέσο το οποίο μέσω των απεικονίσεων αναπαριστά τον προφορικό

λόγο. Η άποψη αυτή δίνει στην γραφή τον χαρακτηρισμό του μέσου καταγραφής της γλώσσας και προσανατολίζει την διδασκαλία της στην αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχίσεων (Παπαδοπούλου, (2001). Στον αντίποδα αυτής της άποψης, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2001), έρχεται η άποψη του Vachek ο οποίος λέει ότι η γραφή και η γλώσσα συμπληρώνουν η μία την άλλη. Στη σύγχρονη πραγματικότητα η γραφή αντιμετωπίζεται ως ένα πολυτροπικό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με άλλα συστήματα τα οποία και το υποστηρίζουν.

Η Παπαδοπούλου (2001), σε έρευνά της, διαπίστωσε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται από πολύ νωρίς την πολυτροπικότητα του συστήματος της γραφής και την ενίσχυση του από άλλα σημειωτικά συστήματα που το υποστηρίζουν και βοηθούν στην διαμόρφωση του μεταδιδόμενου μηνύματος.

Η γραφή συνεπώς είναι μια διαδικασία η οποία στηρίζεται στην πρόθεση των νηπίων να γράψουν. Οι προναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες δεν θεωρούνται πλέον πρώιμες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής. Το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον είναι αυτό που θα οδηγήσει τελικά στην ανάδυση του γραμματισμού.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι αν η ανάγνωση-κατανόηση και η γραφή-παραγωγή κειμένων αποτελούν τα δύο κομμάτια που συνθέτουν τον γραπτό λόγο οι διαδικασίες επίτευξής τους αλληλεπιδρούν με απώτερο σκοπό την δημιουργία νοημάτων (Tierney & Pearson,1983).

Όλες οι παραπάνω απόψεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι τα παιδιά πριν ακόμη ξεκινήσουν το σχολείο έχουν διαμορφώσει άποψη για το τι είναι ο γραπτός λόγος και πολλά από αυτά έχουν αποκτήσει δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Η θεωρία που καλύπτει την παραπάνω διαπίστωση είναι η θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού.

1.3 Αναδυόμενος γραμματισμός

Οι MacMachon, Richmond & Reeves – Kazelskis (1998) μελετώντας την σχέση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για την απόκτηση γραμματισμού στα παιδιά σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται και τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη, διαπίστωσαν ότι ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται μέσα από την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία της μάθησης. Εξαρτάται από το υποστηρικτικό περιβάλλον του παιδιού και χαρακτηρίζεται από μια ταυτόχρονη ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία στην οποία όλοι όσοι συμμετέχουν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αποκομίζοντας οφέλη που οδηγούν στην βελτίωση τους και στην μάθηση. Η βασική παραδοχή στην οποία πρέπει να επενδύσει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ότι τα παιδιά διαθέτουν γνώσεις που τις αποκόμισαν από την οικογένειά τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον, τις οποίες και θα πρέπει να αποσαφηνίσουν ώστε πάνω σε αυτές να οικοδομηθεί η νέα γνώση. Οι Ferreiro & Teberosky επικεντρώνοντας στον γραπτό λόγο θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με τον γραπτό λόγο, τις οποίες και διαμορφώνουν διαρκώς ερχόμενα σε επαφή με το γραπτό υλικό του περιβάλλοντός τους. Τις αντιλήψεις αυτές πιστεύουν πως τις επαναδομούν ξανά από την αρχή όταν έρθουν σε επαφή με την διδασκαλία (Βαρνάβα- Σκούρα, 1998).

Η Clay (1966) είναι αυτή στην οποία αποδίδεται ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός καθώς στις έρευνές της είχε διαπιστώσει πως στα παιδιά αναπτύσσονται συμπεριφορές γραμματισμού ακόμα και αν δεν έχουν έρθει σε επαφή με συστηματική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης (Παπαδοπούλου, 2011). Η κατάκτηση του γραμματισμού παρουσιάζεται σαν μία φυσική διαδικασία σύμφωνα με την οποία, το

άτομο που αναπτύσσεται μέσα σε μία εγγράμματη κοινωνία προσπαθεί να ερμηνεύσει τον γραπτό λόγο με τον οποίον έρχεται σε επαφή στην καθημερινότητά του (Goodman, 1980).

Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός εμπεριέχει σύμφωνα με τον Sulzby (1989) τις συμπεριφορές που εκφράζονται και διαμορφώνονται πολύ πριν αναπτυχθούν οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Ο γραπτός λόγος ανακύπτει αβίαστα μέσα από το ίδιο το παιδί με την προϋπόθεση ότι αυτό αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον που ο έντυπος λόγος έχει βαρύνουσα σημασία. Τα ερεθίσματα που αυτό δέχεται σε συνδυασμό με την υποστηρικτική δράση των ενηλίκων οδηγούν στην ανάδυση συμπεριφορών κατανόησης μηνυμάτων, ανάγνωσης και γραφής πριν ακόμα δεχτεί συστηματική διδασκαλία.

Βασίζεται, σύμφωνα με τους Gibson, (1989), Morrow, (1989), Newman & Roskos, (1993) όπως αναφέρεται στο Κονδύλη & Στελλάκης, (2006), στο ενδιαφέρον που αναπτύσσει το ίδιο το παιδί επηρεασμένο από τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του και τους ενήλικες που το περιβάλλουν. Συνεπώς ο αναδυόμενος γραμματισμός συνιστά μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία το παιδί συμμετέχοντας ενεργά κατακτά τον γραπτό λόγο και κατανοεί την λειτουργία του, κατασκευάζει την γνώση αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον και αναπτύσσει ταυτόχρονα την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και την γραφή και αντιμετωπίζει αυτές σαν διαδικασίες αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες.

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002), και τους Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, (2006) το Αναλυτικό Πρόγραμμα της προδημοτικής εκπαίδευσης στηρίζεται στον αναδυόμενο γραμματισμό υποστηρίζοντας μεθοδολογικά την επικοινωνιακή και λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Όλα τα σύγχρονα προγράμματα της Ευρωπαϊκής ένωσης που υποστηρίζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό δίνουν μεγάλη σημασία στην ύπαρξη ενός περιβάλλοντος με πλούσιο έντυπο υλικό που να προσελκύει τα παιδιά στοχεύοντας στην μάθηση και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας και όχι στην διδασκαλία (Παπούλια – Τζελέπη, 2001). Οι μέχρι πρότινος μηχανιστικές διαδικασίες του τύπου «γράψε το λ» σε όλη τη σελίδα ή αντέγραψε τη λέξη Λόλα στερούν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα από την μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε όπως υποστηρίζει η Κουτσοβάνου (2000) η επανάληψη και η εξάσκηση δεν οδηγούν στη μάθηση. Αυτό που οδηγεί στην μάθηση είναι η επικοινωνία. Η γραπτή γλώσσα χρησιμοποιείται για να επικοινωνήσουμε, να πληροφορηθούμε, να διασκεδάσουμε και αυτό πρέπει να το αντιληφθεί το παιδί μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για το ίδιο (Γιαννικοπούλου, 2002). Θα πρέπει το ίδιο να αναλάβει δράση να σκεφτεί και να κατασκευάσει νοήματα. Το νοήματα που θα προσδώσει το παιδί μέσα από πειραματισμούς και προσπάθειες είναι αυτά που θα οδηγήσουν στην οικοδόμηση της γνώσης για την γλώσσα η οποία αποδεσμεύεται από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και μπαίνει σε ένα άλλο πλαίσιο (Βαρνάβα- Σκούρα, 1998).

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε γραπτά ερεθίσματα δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, πριν ακόμα τη συστηματική διδασκαλία στο σχολείο. Ο αναδυόμενος γραμματισμός στηρίζεται στον εποικοδομητισμό του Vygotsky σύμφωνα με τον οποίο, το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, μέσα από κοινωνικές διεργασίες θα οδηγηθεί στην κατάκτηση της γλώσσας στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις. Παράλληλα σύμφωνα με τον Bruner ανακαλύπτει τον τρόπο που φτάνει στην γνώση στηριζόμενο σε γνώσεις που προϋπάρχουν μέσα από μια διαδικασία μετασχηματισμού πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων. Όπως αναφέρει η

Βοσνιάδου (2001), η μάθηση εδραιώνεται καλύτερα, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως βάση για την διδασκαλία τους τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών τους. Ενεργοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών οδηγούμαστε στην αξιοποίηση τους από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι τις συσχετίζουν με τις νέες γνώσεις και έτσι επιτελείται η διαδικασία της μάθησης.

1.4 Αναδυόμενες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής - Φωνολογικές δεξιότητες

Όπως αναφέρει η Κουτσοβάνου (2001), σύμφωνα με τους Baghban (1984) και Holdaway (1979) όλα τα παιδιά που εμπλέκονται σε αναγνωστικές δραστηριότητες θεωρούν και τον εαυτό τους αναγνώστη. Όταν φτάνουν στο σχολείο παριστάνουν ότι διαβάζουν (Ferreiro&Teberosky1982). Κρατούν το βιβλίο, το κοιτούν και απαγγέλλουν μιμούμενα τον λόγο των βιβλίων. Την εμπειρία αυτή την έχουν αποκομίσει έχοντας ως πρότυπο ενήλικες που διαβάζουν μεγαλόφωνα για αυτά (Βαρνάβα- Σκούρα, 1998).

Το παιδί περνάει από διάφορα στάδια μέσα από τα οποία αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα των βιβλίων, συσχετίζει τα κείμενα ή τις εικόνες με τα οποία έρχεται σε επαφή με προηγούμενες εμπειρίες του, αντιλαμβάνεται το είδος του κάθε εντύπου, ενθουσιάζεται από την ανάγνωση και προσπαθεί να διαβάσει οτιδήποτε βλέπει γύρω του, οικοδομεί νοήματα που προκύπτουν από τα κείμενα και αναπτύσσει το ενδιαφέρον του για τον γραπτό λόγο (Κουτσοβάνου 2001),

Οι συζητήσεις και οι ερωτήσεις που προκύπτουν κατά την διάρκεια της αναγνωστικής δράσης βοηθούν το παιδί να αναπτύξει το λεξιλόγιό του, να αντιληφθεί ότι αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα, να κάνει συσχετίσεις τις

ιστορίας με την δική του ζωή και τελικά να εξοικειωθεί με τον ρόλο του αναγνώστη (Παπούλια- Τζελέπη, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία στην ανάδυση του γραμματισμού έχει ο περιβάλλον έντυπος λόγος. Σύμφωνα με την Goodman (1986) ο περιβάλλον έντυπος λόγος δημιουργεί την ανάδυση ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Σε έρευνες των Ehri (2002) και Adams, (1994) διαπιστώθηκε ότι η παρατήρηση του περιβάλλοντα έντυπου λόγου δεν οδηγεί «φυσικά» στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής ούτε στην εκμάθηση μέσα από την παρατήρηση κάποιων γραμμάτων. Οι ερευνητές επέλεξαν παιδιά προσχολικής ηλικίας στα οποία επέδειξαν τις πιο κοινές ταμπέλες που συναντούν στον κοινωνικό τους περίγυρο. Αφού επέλεξαν τις πιο συνηθισμένες που μπορούσαν να διαβάσουν τα παιδιά στη συνέχεια απομόνωσαν τη λέξη από το λογότυπο. Διαπιστώθηκε πως ενώ στην πρώτη επίδειξη της ταμπέλας με το λογότυπο η αναγνωστική ικανότητα ήταν πολύ μεγάλη στην δεύτερη επίδειξη της αποπλαισιωμένης λέξης, η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών έπεσε κατακόρυφα. Σε ένα δεύτερο πείραμα οι ερευνητές έκαναν κάποια παρέμβαση στα γράμματα των λέξεων των πινακίδων, που είχαν διαβάσει τα παιδιά, χωρίς όμως να πειράξουν το λογότυπο. Παρατηρήθηκε πως τα παιδιά αναγνώρισαν τι έλεγε η πινακίδα χωρίς να τους προβληματίσει η παρέμβαση στην λέξη την οποία φάνηκε πως δεν παρατηρούν σε ποσοστό 65%. (Ehri, 2002), (Adams,1994).

Κατά συνέπεια όταν ο περιβάλλον έντυπος λόγος είναι πλαισιωμένος τα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στην εικόνα και όχι στα γράμματα ενώ όταν απομονωθούν κάποια στοιχεία του και προβληθούν μόνο οι λέξεις τα παιδιά παρατηρούν περισσότερο τα γράμματα και διατυπώνουν υποθέσεις. Φαίνεται δε να αναγνωρίζουν καλύτερα το γραπτό κείμενο χωρίς την ύπαρξη των συνοδευτικών στοιχείων που το πλαισιώνουν όταν αυξάνεται η ηλικία τους (Τάφα, 2001).

Οι αντιλήψεις των παιδιών για το τι μπορεί να διαβάσουν τα παιδιά και τι όχι διερευνήθηκαν από τις Ferreiro & Teberosky οι οποίες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι για να διαβαστεί κάτι πρέπει να περιέχει γράμματα. Σημαντικό επίσης εύρημα είναι το γεγονός ότι στην προσπάθεια ερμηνείας κειμένων με εικόνες, έστω και αν δεν γνωρίζουν γράμματα, μπορούν να ερμηνεύσουν ως επί το πλείστον σωστά χρησιμοποιώντας πληροφορίες που τους παρέχει η εικόνα ή παρατηρώντας τα γράμματα στις λέξεις και εντοπίζοντας κάποια που πιθανόν τους είναι γνωστά. Η διαδικασία αυτή βασίζεται σε ερμηνευτικές διαδικασίες οι οποίες κινητοποιούνται και οδηγούν στην διατύπωση υποθέσεων σχετικών με το περιεχόμενο του γραπτού λόγου (Βαρνάβα- Σκούρα, 1998).

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνονται και σε έρευνες της Γιανικοπούλου (2001, 2006) σύμφωνα με τις οποίες όταν στα παιδιά παρουσιάζονται μηνύματα γραμμένα στο αγγλικό και στο ελληνικό αλφάβητο ακόμα και αν δεν γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν μπορούν να διακρίνουν ποιες πινακίδες είναι γραμμένες στα ελληνικά και ποιες στα αγγλικά. Όταν ερωτούνταν για τα λογότυπα που συνόδευαν τις πινακίδες, τα παιδιά απαντούσαν με βάση τις γνώσεις τους για τα γράμματα ανατρέχοντας στο γραπτό μήνυμα της πινακίδας.

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο μαθαίνουν να παρατηρούν και να ερμηνεύουν το περιεχόμενό του εστιάζοντας σταδιακά από την εικόνα ή άλλα εξωγλωσσικά στοιχεία στο γραπτό μήνυμα. Σε αυτή την παρατήρηση είναι σημαντική η συμβολή της διαμεσολαβητικής δράσης του ενήλικα που βοηθάει τα παιδιά να παίρνουν τις πληροφορίες και να τις προσαρμόζουν στις δικές τους εμπειρίες οδηγώντας τα σταδιακά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.

Οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών είναι αυτές που καθορίζουν τις προσωπικές αντιλήψεις τους και για τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά έχουν κάποιες γνώσεις από πολύ νωρίς για τη δομή του γραπτού λόγου τις οποίες και συστηματοποιούν μέσα από το πρόγραμμα που ακολουθούν στο νηπιαγωγείο. Αντιλαμβάνονται το είδος του κειμένου με το οποίο έρχονται σε επαφή και προσπαθούν και τα ίδια να αποδώσουν γραπτά κάτι που επιθυμούν γνωρίζοντας ότι η γραφή είναι ένας τρόπος επικοινωνίας. Σύμφωνα με τις Ferreiro & Teberosky η αναδυόμενη γραφή προκύπτει μέσα από την οικοδόμηση της σκέψης. Οι νέες πληροφορίες επηρεάζουν τις ήδη υπάρχουσες, τις τροποποιούν και σχηματίζουν τις νέες δομές πάνω στις οποίες οικοδομείται η γνώση. Τα παιδιά αρχικά χρησιμοποιούν τη γραφή συνδυαστικά με την ζωγραφική χωρίς να συγχέουν την μία με την άλλη. Η παρακολούθηση ενός προγράμματος στο νηπιαγωγείο που συνδυάζει και αναπτύσσει τις αποσπασματικές γνώσεις που τα παιδιά διαθέτουν οδηγεί στην ανάπτυξη της αντίληψης της έννοιας των γραμμάτων καθώς και της σημασίας που έχει η σειρά τοποθέτησής τους. Έτσι σταδιακά αναπτύσσουν την συλλαβική γραφή και τελικά αντιλαμβάνονται πως για κάθε φώνημα υπάρχει και ένα γράμμα αναπτύσσοντας έτσι την αλφαβητική γραφή (Βαρνάβα- Σκούρα, 1998).

Η αντίληψη ότι κάθε λέξη αποτελείται από φωνήματα και συλλαβές είναι κάτι που δύσκολα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το αντιλαμβάνονται. Έχουν γίνει πολλές μελέτες σχετικές με την σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Οι Αϊδίνης, (2007), Πόρποδας, (2002), Παντελιάδου, (2001) θεωρούν ότι η ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης προϋπάρχει στο παιδί και καθορίζει την επίδοσή του ως αναγνώστη.

Ο Πόρποδας (2002), όρισε ως φωνολογική ενημερότητα την ικανότητα του ατόμου να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αντιλαμβάνεται τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της όπως είναι τα φωνήματα.

Οι λέξεις με βάση τον παραπάνω ορισμό στερούνται του επικοινωνιακού τους χαρακτήρα και μετασχηματίζονται σε μέρη σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος (Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2007).

Η φωνολογική ενημερότητα βέβαια δεν είναι μια κατάσταση με μονοδιάστατο χαρακτήρα. Οι εκφάνσεις της είναι πολύπλευρες και σε επίπεδο ανάγνωσης αναφέρονται σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) στην φωνημική επίγνωση, την συλλαβική επίγνωση και την επίγνωση για τα κομμάτια των συλλαβών. Η Παντελιάδου (2001:91) θεωρεί ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι μία *«μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα»*.

Οι έρευνες των Adams, (1990), Liberman & Shankweiler, (1987) και Porpodas, (1999) για την φωνολογική επίγνωση και την σημαντικότητά της στην απόκτηση της ανάγνωσης και της γραφής καταδεικνύουν την σπουδαιότητα της κατάκτησης φωνολογικής επίγνωσης στην διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής. Η χαμηλή φωνολογική επίγνωση σχετίζεται σύμφωνα με τον Πόρποδα (1999) με φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες. Παράλληλα οι Liberman & Shankweiler, (1987) θεωρούν ότι η κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας διακρίνει τους ορθογράφους μαθητές από τους λιγότερο ικανούς στην ορθογραφημένη γραφή. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με την θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού καθότι στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης ως μέσου που οδηγεί στην κατάκτηση του γραμματισμού.

Ο αναδυόμενος γραμματισμός, σαν μια νέα προοπτική για την πρόιμη κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, έρχεται να υποστηρίξει μέσα από την κονστρουκτιβιστική θεωρία, την άποψη, ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι πρώτα απ' όλα ένα κοινωνικοπολιτισμικό γεγονός και όχι μια απλή αντιγραφή ή οπτική διάκριση των λέξεων (Teberosky, 1997). Οι εμπειρίες και οι γνώσεις που φέρνει μαζί του το παιδί σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο δίνουν στη διδασκαλία έναν πολυσύνθετο χαρακτήρα.

Στο σύγχρονο νηπιαγωγείο η δόμηση του χώρου, τα ερεθίσματα μάθησης πρέπει να έχουν μία σχέση αλληλεπιδραστική ώστε να προκαλέσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Η προσχολική εκπαίδευση με την σύγχρονη δομή της προάγει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, υποστηρίζει την ερμηνεία, την κριτική αντιμετώπιση και την παραγωγή διάφορων ειδών του γραπτού λόγου, προωθεί την καθημερινή εμπλοκή του γραπτού λόγου στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης, χρησιμοποιεί το παιχνίδι για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία της μάθησης και ενισχύει προσφέροντας πλήθος αναγνωστικών εμπειριών στα παιδιά μέσα από καθημερινές ελεύθερες δράσεις (παρουσιολόγιο τάξης, ημερολόγιο τοίχου, δανειστική βιβλιοθήκη, πίνακας ανακοινώσεων κ.α) την ανάπτυξη του γραμματισμού.

Όλα αυτά τα στοιχεία θα αλληλεπιδρούν ώστε το παιδί να μεταβεί από την προσχολική εκπαίδευση στην Α/θμια αποκτώντας εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες αποτελούν τη βάση για την ενσυνείδητη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής.

1.5 Πρώτη ανάγνωση και γραφή / Μέθοδοι διδασκαλίας

Στις εγγράμματες κοινωνίες οι ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δεξιότητες πολύ σημαντικές για την επικοινωνία και την διαμόρφωση της ταυτότητάς μας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να αντεπεξέλθουν σε αυτό δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην γλωσσική αγωγή των παιδιών μέσω της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής.

Κατά καιρούς έχουν ακολουθηθεί διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα μοντέλο διδασκαλίας που να στοχεύει στη δημιουργία επιδέξιων αναγνωστών και χειριστών του γραπτού λόγου. Η επιλογή της μεθόδου σχετίζονταν με την δομή της γλώσσας καθώς και με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μέθοδοι στηρίζονται είτε στον εντοπισμό των ελάχιστων μονάδων ανάλυσης της γλώσσας και στην σύνθεση αυτών σε μεγαλύτερες, είτε στην απόδοση νοήματος μέσα από τις λειτουργίες της ανάγνωσης και γραφής και στην ένταξη αυτών μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Στην πρώτη κατηγορία ξεκινάμε από τα γράμματα για τον γραπτό λόγο και τα φωνήματα για τον προφορικό, περνάμε στις συλλαβές, στις λέξεις και στις φράσεις. Αυτές οι μέθοδοι ενδείκνυνται ιδιαίτερα για γλώσσες με αλφαβητική δομή όπου τα γραφήματα έχουν μεγάλη αντιστοιχία έναντι των φωνημάτων. Τέτοιες είναι η φωνολογική μέθοδος η οποία καλλιεργεί το πέρασμα από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, η συλλαβική μέθοδος η οποία στηρίζεται στην διδασκαλία γραμμάτων με έμφαση στον σχηματισμό συλλαβών (δυνατοί συνδυασμοί σύνθεσης συλλαβών με το γράμμα της ημέρας) και στη συνέχεια λέξεων και τέλος στην γραφο-φωνητική στην οποία αντιπαραβάλλεται η οπτική παράσταση μιας λέξης με την ακουστική της απόδοση. Στη δεύτερη κατηγορία που σχετίζεται με την απόδοση νοήματος έχουμε την ολική μέθοδο

σύμφωνα με την οποία το νόημα του κειμένου προσεγγίζεται ολικά, ακόμα και αν κάποιες λέξεις είναι άγνωστες, χρησιμοποιώντας τις πρότερες γνώσεις των παιδιών (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007, Παπαδοπούλου, 2000). Τέλος στην ίδια κατηγορία εντάσσεται η ιδεο-οπτική μέθοδος σύμφωνα με την οποία τα παιδιά φωτογραφίζουν την εικόνα της λέξης, την απομνημονεύουν και στο τέλος οδηγούνται στην κατανόηση μέσω της πρόβλεψης (Golder & Gaonac'h, 2000).

Στην πορεία υπήρξε μία σύνθεση των μεθόδων που οδήγησαν στην δημιουργία μιας μεικτής κατηγορίας που οι μέθοδοί της συνδυάζουν στοιχεία και των δύο παραπάνω. Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος είναι μία μεικτή μέθοδος, η οποία ξεκινάει από την ολιστική προσέγγιση κειμένων φράσεων ή λέξεων και στην συνέχεια περνάει στην ανάλυση της γλώσσας μέσα από την διδασκαλία γραμμάτων και συλλαβών. (Smith, 2006).

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει διαρκώς έδαφος η προσέγγιση της 'γλώσσας ως όλο' σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται μέσα σε ένα πλούσιο περιβάλλον γραμματισμού. Η κατανόηση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται συγχρόνως και αλληλεπιδρούν. Η γλώσσα έτσι κατακτάται μέσα από την φυσική της χρήση και βασίζεται στις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών οι οποίες αποτελούν την αφετηρία για την εμπέδωση των νέων γνώσεων.

Οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς στην διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής ξεκίνησαν από τις συνθετικές-επαγωγικές μεθόδους (από τα μέρη προς το όλο) έφτασαν στην ολική μέθοδο (από το όλο προς τα μέρη) για να οδηγηθούν στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο σύμφωνα με την οποία αφού τα παιδιά διδαχτούν κάποια γράμματα περνάνε στην ανάλυση λέξεων που τα περιέχουν σε συλλαβές και γράμματα καθώς και στην τελική επανασύνθεσή τους.

Βέβαια η διδασκαλία γραμμάτων και λέξεων αποκομμένων από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά αναπτύσσονται, όπως εφαρμόζεται στις συνθετικές μεθόδους, είναι δυσνόητη για τα παιδιά και δεν προσδίδει φυσικότητα και νόημα στην διαδικασία. Το νόημα του κειμένου απογυμνώνεται και οι προτάσεις και τα κείμενα χάνουν την σημασία τους. Η εφαρμογή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου δημιουργεί μαθητές που αναπτύσσουν γρήγορα αναγνωστικές ικανότητες μια και δίνεται έμφαση στην διδασκαλία του μηχανισμού της ανάγνωσης αλλά τους απομακρύνει από την ανάπτυξη της κατανόησης. Στον αντίποδα βρίσκεται η ολική μέθοδος σύμφωνα με την οποία ο μαθητής διαβάζοντας μηχανικά αναγνωρίζει ολικά τη λέξη ή την πρόταση και αφού μάθει να την αναγνωρίζει την αναλύει στα δομικά της στοιχεία. Σε αυτή την μέθοδο οι μαθητές φορτώνονται με λέξεις και προτάσεις τις οποίες πρέπει να μαντεύουν ωστόσο η έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο των κειμένων και στην κατανόηση αυτού. Τέλος στην προσέγγιση της 'γλώσσας ως όλον' η έμφαση δίνεται στο νόημα και οι μαθητές γράφουν και διαβάζουν από την αρχή της διαδικασίας (Αϊδίνη, Γρόλλιος 2007), (Μητακίδου- Manna, 1994)

Ο Pearson (2007) και οι συνεργάτες του αναγνώρισαν πως μέσα στις μεθόδους που παρουσιάστηκαν υπάρχουν παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στην αποτελεσματικότητά τους για αυτό πρότειναν μια νέα προσέγγιση, την εξισορροπημένη, η οποία προσπαθεί να συνδυάσει στοιχεία των παραπάνω μεθόδων. Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2006), με την εξισορροπημένη προσέγγιση περνάμε σε μία διδασκαλία φωνημάτων και κειμένων ισομοιρασμένη.

Ο Pearson (2007) και οι συνεργάτες του θεωρούν πως για να είναι αποτελεσματική μία τέτοια προσέγγιση πρέπει να στηρίζεται στην δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι αυθεντικές με στόχους πραγματικούς ώστε να έχουν μεγάλη γλωσσική αξία και να

εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά αποκτούν ικανότητες αποκωδικοποίησης, ολικής αναγνώρισης λέξεων μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο νοηματοδοτείται μέσα από την πολυτροπικότητα της σχολικής τάξης.

Η εξισορροπημένη προσέγγιση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ένα άλλο στοιχείο αποτελεσματικότητας της μεθόδου σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τον έλεγχο που αυτό ασκεί στους εκπαιδευτικούς μέσω των σχολικών εγχειριδίων και της ηγεσίας του υπουργείου παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους καλούνται να διαφοροποιηθούν από το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας τους (Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones & Reid, 2005). Παράλληλα οι νέες μορφές γραμματισμού μέσα από τη χρήση πολυμέσων μπορούν να υποστηρίξουν την μάθηση προάγοντας τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών (New London Group, 1996).

Σύμφωνα με τον Cowen, (2003) βασικός παράγοντας για την επιτυχία της εφαρμογής της διδακτικής προσέγγισης είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος πρέπει να διαθέτει ευελιξία και ικανότητα στην λήψη αποφάσεων, να είναι γνώστης της θεωρίας του γραμματισμού και της κοινωνικής υπόστασής του, να ασπάζεται τον αναδυόμενο γραμματισμό, να γνωρίζει θεωρίες σχετικές με την διδασκαλία της γλώσσας καθώς και τη σημασία της φωνημικής ενημερότητας.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδυάζει διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους είναι αυτό που προσδίδει αποτελεσματικότητα σε μια διδασκαλία που δίνει στον γραμματισμό μια ευρεία έννοια. Ο γραμματισμός σύμφωνα με αυτήν αφορά την ανάγνωση, την γραφή και τον προφορικό λόγο. Σχετικά με την ανάγνωση δεχόμαστε

ότι αυτή δεν είναι απλά αναγνώριση λέξεων αλλά ταυτόχρονα και νοηματοδότηση αυτών μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Για την γραφή αποδεχόμαστε ότι η ορθογραφία, η σύνταξη, η γραμματική δεν είναι τα βασικά δομικά στοιχεία της γραφής αλλά μέρος αυτής ενώ για την παραγωγή κειμένου θα πρέπει να δημιουργήσουμε μαθητές που θα έχουν την ικανότητα να διατυπώνουν ξεκάθαρα τις σκέψεις τους. (Αϊδίνης, 2006).

Ο βασικότερος στόχος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄τάξης δημοτικού, είναι η συστηματική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας οικοδομώντας παράλληλα την αντίληψη γράφουμε για να μεταδώσουμε μηνύματα και διαβάζουμε με σκοπό να κατανοήσουμε το περιεχόμενο (ΔΕΠΠΣ, 2003). Όλα αυτά βέβαια μέσω της αξιοποίησης των πρότερων εμπειριών των μαθητών σχετικά με την γλώσσα και τις λειτουργίες της. Σε θεωρητικό επίπεδο η διδασκαλία αποκτά κειμενοκεντρικό χαρακτήρα διαμέσου του οποίου οικοδομείται η γνώση μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες. Όπως αναφέρουν οι Μαλέτσκος, Ζίκος, Πενέκελης, Παρρά, Αγαπίδου, Μπλιούμη (2010), οι έρευνες των Sulzby, (1991), Nielsen & Monson, (1996), Stratton, (1996) καταδεικνύουν ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει πολύ πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και έχουν διαμορφώσει τις προσωπικές τους ιδέες και αντιλήψεις για τον γραπτό λόγο. Η οργάνωση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στοχεύει στην δημιουργία συνθηκών οι οποίες θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τον προφορικό και γραπτό λόγο ικανοποιητικά ώστε αλληλεπιδρώντας να συμμετέχουν ενεργά στην ζωή του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα.

2. Η γλώσσα στα αναλυτικά προγράμματα

2.1 Αναλυτικά προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση

Στην σύγχρονη κοινωνία οι ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις, οι ραγδαίες αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες που αλλάζουν τις προϋποθέσεις για να χαρακτηρίσουμε ένα άτομο εγγράμματο. Πλέον δεν αρκεί η ανάγνωση και η γραφή για να θεωρηθεί ότι κάποιος κατέχει τον γραμματισμό αλλά ως προϋπόθεση γραμματισμού είναι επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες καθιστούν ικανά τα άτομα να αντεπεξέλθουν σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης, της αμφισβήτησης, της ανάπτυξης της δημιουργικότητας μέσω της χρήσης της γλώσσας ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Baynham, 2000). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθήθηκαν με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, στηρίχτηκαν στις απόψεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky (1997) σύμφωνα με την οποία μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τον κόσμο ενισχύεται η διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης. Έτσι η γνώση οικοδομείται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Τα παιδιά συζητούν συνεργάζονται και οργανώνουν τις εμπειρίες τους σε σκέψη. Παράλληλα ο Vygotsky διατύπωσε την θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης σύμφωνα με την οποία το παιδί μέσα από την συνεργασία με συνομηλίκους και με την σωστή καθοδήγηση από ενήλικες θα επιτύχει την υπέρβαση του γνωστικού του επιπέδου στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις. Παράλληλα οι νέες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας όπως αυτές εκφράζονται από τα νέα αναλυτικά προγράμματα, στηρίχτηκαν στην

θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού με βάση τις απόψεις της Goodman, (1980) της Morrow, (2005), των Ferreiro & Teberosky, (1982) σύμφωνα με τις οποίες, το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά αλληλεπιδρά με τον γραπτό λόγο και του αποδίδει νοήματα. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους και τις πρότερες γνώσεις τους πειραματίζονται και κατασκευάζουν μηνύματα. Τα παραπάνω οδήγησαν στην δημιουργία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) το 2001, το οποίο και ανανεώθηκε το 2003 (ΦΕΚ 304)-B 13-3-03) καθώς και στο αντίστοιχο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ). Η δημιουργία αυτών των σύγχρονων εργαλείων στηρίχτηκε στα νέα ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά αναπτύσσουν συμπεριφορές που εμπεριέχουν γραπτό λόγο νωρίτερα από την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. (Ferreiro & Teberosky, 1982)

Σύμφωνα με τους δημιουργούς των αναλυτικών προγραμμάτων η αλλαγή των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ στην προσχολική εκπαίδευση αλλάζει την παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας και συνδέει την σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών. Η γνώση πλέον σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, δεν κατακερματίζεται αλλά εντάσσεται μέσα σε πλαίσια αναφοράς που είναι κατανοητά στο παιδί και αντιστοιχούν στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής. Το προσωπικό βίωμα και οι εμπειρίες των μαθητών οδηγούν σε τεχνικές που στηρίζονται στην βιωματική διαδικασία της μάθησης και οδηγούν στην αβίαστη κατάκτηση της γνώσης. Το παιδί μέσα από τον διάλογο, την εξερεύνηση, την κριτική σκέψη αλληλεπιδρά, αποκτά ενεργητικό ρόλο πράττοντας και γίνεται το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από οργανωμένες ομαδοσυνεργατικές δράσεις σε συνδυασμό με την μέθοδο project το εκπαιδευτικό περιβάλλον διευρύνεται παύει να είναι εσωστρεφές και απομονωμένο από τον κοινωνικό περίγυρο. Έτσι γίνεται πιο ευέλικτο απαλλαγμένο από τους περιορισμούς που του επέβαλε η παραδοσιακή

προσέγγιση, ώστε να επιτύχει τους στόχους των ΔΕΠΠΣ (Ματσαγγούρας, 2002), (Γερμανός, 2002).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο προσπαθεί να οργανώσει τα περιεχόμενα της μάθησης τόσο κατά θεματικές ενότητες όσο και κατά γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα για την γλώσσα στηρίζεται στην αρχή ότι η γνώση δομείται και εξελίσσεται μέσα από πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Η μαθησιακή διαδικασία σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη της τις πρότερες γνώσεις των παιδιών. Τα λάθη είναι αποδεκτά και αξιοποιούνται με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές το προς διδασκαλία θέμα μέσα από αυτά. Η μεθοδολογία που ακολουθείται στηρίζεται στην φιλοσοφία του αναδυόμενου γραμματισμού γεγονός που παραπέμπει στις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγο όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Οι ενότητες του προγράμματος για την γλώσσα είναι οι εξής: η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η ανάγνωση, η γραφή και η γραπτή έκφραση. Έτσι για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου τα παιδιά αφηγούνται, διηγούνται τις εμπειρίες τους με χρονολογική σειρά γεγονότων, συμμετέχουν σε συζητήσεις, επιχειρηματολογούν, περιγράφουν αντικείμενα του περιβάλλοντός τους και έτσι βελτιώνουν το λεξιλόγιό τους, τον προφορικό λόγο τους και παράλληλα εξασκούνται στην ακρόαση. Ταυτόχρονα μέσα από δομημένες δραστηριότητες ασκούνται στην αναγνώριση των φωνημάτων ως δομικών στοιχείων των λέξεων και αποκτούν φωνολογική επίγνωση.

Η ενότητα για την ανάγνωση στοχεύει στην επαφή των παιδιών με διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου, στην εξάσκηση στην κατανόηση γραπτών κειμένων, στην χρήση βιβλίων μέσα από την βιβλιοθήκη της τάξης και στον

εντοπισμό των στοιχείων που συνθέτουν ένα βιβλίο, στην συνειδητοποίηση της σχέσης κειμένου και εικόνας, στην υιοθέτηση των βασικών συμβάσεων του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής (διάβασμα από αριστερά προς τα δεξιά) και στην κατανόηση της σχέσης γραπτού και προφορικού λόγου. Παράλληλα το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να υποθέτουν την συνέχεια μιας ιστορίας, να κρίνουν τα γεγονότα της και τους ήρωές της. Τέλος για την γραφή και την γραπτή έκφραση το Α.Π στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη σημασία της γραφής, την εξοικείωσή τους με εργαλεία γραφής, την παραγωγή ή κειμένων που έχουν νόημα για αυτά, στην κατανόηση της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών. Το πρόγραμμα στηρίζεται στην θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού και στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία βασίζεται σε κείμενα αυθεντικά και σε όσο δυνατόν περισσότερο πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στηρίζεται στην διαθεματική οργάνωση των διδακτικών αντικειμένων και επιδιώκει στην δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Η γλώσσα σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ προσεγγίζεται μέσα από όλες τις δραστηριότητες που οργανώνονται διατρέχοντας όλο το πρόγραμμα. Η ανάπτυξη έτσι ενός σχεδίου εργασίας οδηγεί στην κατάκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την γλώσσα όπως η συζήτηση, η επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων, η καταγραφή και αναγνώριση γνωστών λέξεων, η επιχειρηματολογία κ.α. Τα παιδιά ερευνούν κι έτσι κατακτούν εκτός από το προς επεξεργασία θέμα και όλες τις δεξιότητες που προαναφέρθηκαν (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006)

Στο νηπιαγωγείο συνεπώς παρατηρούμε ότι η προσέγγιση της γλώσσας σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται, είναι πολύπλευρη και

στηρίζεται στην αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών μέσα από διαθέσιμες δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν τη διασύνδεση και την συσχέτιση των διαφορετικών γνωστικών περιοχών και αντιμετωπίζουν τη γνώση ως όλον (Ματσαγγούρας, 2002).

Η παραπάνω προσέγγιση προωθεί την συνειδητοποίηση της σημασίας του γραπτού λόγου και την οικοδόμηση της γνώσης για την γλώσσα μέσα σε ένα συγκροτημένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ωστόσο σύμφωνα με μελέτες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατανοούν θεωρητικά τον τρόπο προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα όμως οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν μοιάζουν να μην υποστηρίζουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της διδασκαλίας που προωθείται. Οι Κονδύλη & Στελλάκης (2006), επισημαίνουν πως οι δραστηριότητες που συναντώνται στα νηπιαγωγεία αφαιρούν από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο την αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε αυτές και εστιάζουν σε αποσπασματικές αντιγραφές γραμμάτων, αντιστοιχίσεις ή ακόμα και αναγνώσεις μικρών κειμένων που υποστηρίζουν μια στενή αντίληψη περί γραμματισμού.

Ομοίως σε έρευνα των Κακανά, Καζέλα, Ανδριοπούλου, Παπαδοπούλου (2007) διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί ενώ προσπαθούν να εφαρμόσουν το νέο αναλυτικό πρόγραμμα μοιάζει να μην έχουν κατανοήσει την έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού. Θεωρούν ότι τα νήπια πρέπει να διδαχτούν συστηματικά τη γραφή και εφαρμόζουν δραστηριότητες που ενώ θα μπορούσαν να προωθήσουν τον αναδυόμενο γραμματισμό λειτουργούν με βάση παραδοσιακές μεθόδους. Επίσης επηρεάζονται από το περιβάλλον και τις προσδοκίες όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ελευθερία που προσφέρει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα στον εκπαιδευτικό προϋποθέτει την κατανόηση της βαθύτερης φιλοσοφίας του. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και η χρήση ποικίλων μορφών κειμένου που να υποστηρίζουν την επικοινωνιακή διάσταση του μαθήματος στοχεύει στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από αποτελεσματικές, ευχάριστες και βιωματικές διαδικασίες (Μπαγάκης, 2004). Στον βασικό σκοπό του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο αναφέρεται ότι *κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή* (ΔΕΠΠΣ, 2003: 586). Η σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος για το νηπιαγωγείο έλαβε υπόψη της πορίσματα ερευνών καθώς και γλωσσικά προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών στα οποία επιβεβαιώνεται η ιδιαίτερη σημασία του ρόλου του νηπιαγωγείου στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας δίνοντας, μέσα από την προσέγγιση του γραπτού λόγου, ευκαιρίες στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την γλώσσα κειμενικών ειδών και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την εκμάθηση και την χρήση της (ΔΕΠΠΣ, 2003).

2.2 Αναλυτικά προγράμματα για την γλώσσα στην Δημοτική εκπαίδευση (Α΄ & Β΄ τάξεις)

Στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της δημοτικής εκπαίδευσης ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας για την γλώσσα συμπυκνώνεται στην διατύπωση *ότι αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία.* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003:14). Οι συγγραφείς του αναλυτικού προγράμματος διευκρινίζουν πως για την επίτευξη του σκοπού αυτού γίνεται μια συνδυαστική προσέγγιση θεωριών με σκοπό η γλώσσα να προσεγγιστεί μέσα από την φυσική της πολυπλοκότητα με αποδέκτη το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Το διδακτικό μοντέλο που υιοθετείται από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, στηρίζεται στον συνδυασμό στοιχείων της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου συνεπικουρούμενης από την ολική προσέγγιση της γλώσσας και την αναδυόμενη γραφή (Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη, 2008:12.) Στο γλωσσικό μάθημα της Α΄ δημοτικού οι τομείς του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης-γραφής και παραγωγής κειμένων, της γραμματικής, της λογοτεχνίας, της διαχείρισης της πληροφορίας και του λεξιλογίου εμπεριέχονται στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται ότι ο βασικός σκοπός είναι *η λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου.* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003:18) Αυτό επιτυγχάνεται βαθμιαία μέσα από τους επιμέρους στόχους σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές εξασκούνται

- Να συμμετέχουν σε διάφορες μορφές προφορικού λόγου και να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας.
- Να περιγράφουν μέσα από διηγήσεις πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και αναγνωρίζοντας διαθέσεις, προθέσεις και συναισθήματα.
- Να προφέρουν, να αρθρώνουν και να τονίζουν σωστά μέσα από δραστηριότητες ορθής προφοράς λέξεων και φωνητικής εκτέλεσης γλωσσικών πράξεων
- Να διατυπώνουν καταφατικές, αρνητικές, ερωτηματικές και επιφωνηματικές προτάσεις.
- Να χρησιμοποιούν σωστά γραμματικούς τύπους και να έχουν ένα απλό λεξιλόγιο.
- Να τοποθετούν τα γεγονότα στον χρόνο χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο ρηματικό τύπο.

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο και την ανάγνωση βασικός σκοπός είναι η *κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και η αναζήτηση, ανεύρεση, κατανόηση και χρήση της πληροφορίας. Οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά*(ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003:18). Οι επιμέρους στόχοι επικεντρώνουν στο να :

- Συνειδητοποιήσει ο μαθητής τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας
- Αντιληφθεί την γραφή σαν μία διαδικασία μεταφοράς μηνυμάτων μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση λέξεων μέσα

από ερεθίσματα μου δίνει το περιβάλλον, την αποκωδικοποίηση λογογραμμμάτων, την υπαγόρευση και καταγραφή από τον δάσκαλο προφορικών κειμένων των μαθητών.

- Αναγνωρίζει την διαφορά ανάμεσα εικόνα και στην γραπτή απόδοση αυτής με λέξεις
- Κατακτήσει το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης κατανοώντας τη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων μέσα από την απόκτηση φωνημικής επίγνωσης.
- Διαβάζει με ακρίβεια και να αντιλαμβάνεται λεκτικά σύνολα, μεμονωμένες λέξεις και μικρά κείμενα αποδίδοντας το περιεχόμενό τους, διατυπώνοντας τις απόψεις τους και αντλώντας πληροφορίες από αυτά.
- Απομνημονεύουν μικρά έμμετρα κείμενα .
- Εντοπίζουν το είδος του κειμένου μέσα απ' τη συστηματική εξάσκηση στην ανάγνωση διαφόρων κειμενικών ειδών.
- Εντοπίζουν λάθη συντακτικά, λεκτικά, ορθογραφικά καθώς και ανακρίβειες ή ανακολουθίες σε ένα κείμενο.
- Αποσαφηνίζουν, να εμπλουτίζουν και να σταθεροποιούν το λεξιλόγιό τους μέσα από την εξάσκησή τους στη χρήση λεξικών, εγκυκλοπαιδειών και περιεχομένων.
- Εντοπίζουν τον τίτλο ενός βιβλίου καθώς και τον συγγραφέα του.

Σε ότι αφορά την παραγωγή κειμένων σκοπός είναι *η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα*. Έτσι οι επιμέρους στόχοι εντοπίζουν και ενισχύουν τα εξής:

- Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους διατυπώνοντας τις σκέψεις τους όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά κατανοώντας τη στενή σχέση ακρόασης- ομιλίας- ανάγνωσης και γραφής.
- Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να αντιγράφουν πιστά, με σχετική ταχύτητα, με αποδεκτά γράμματα τηρώντας τις αποστάσεις μεταξύ γραμμάτων και λέξεων, αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τύπους γραμμάτων.
- Θα πρέπει να γράφουν και να ανακοινώνουν λεκτικά σύνολα του ενδιαφέροντός τους χρησιμοποιώντας τα βασικά σημεία στίξης.
- Θα πρέπει να περιγράφουν αντικείμενα του περιβάλλοντός τους , να αφηγούνται με χρονολογική σειρά γραπτά, γεγονότα που έζησαν καθώς και φανταστικά γεγονότα επινοώντας ιστορίες με σωστή σύνταξη και κατάλληλο λεξιλόγιο.

Σύμφωνα συνεπώς με το νέο ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ το κείμενο αποτελεί την βάση της διδασκαλίας του γλωσσικού κώδικα, μέσα από δραστηριότητες με επικοινωνιακό χαρακτήρα. Οι πρότερες γνώσεις των παιδιών ανακατασκευάζονται και η γνώση οικοδομείται σταδιακά μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας. Η διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου από τα παιδιά μέσα από έναν συνδυασμό θεωριών που αποδίδουν σε αυτή επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Ο κεντρικός στόχος της διδασκαλίας είναι να καταστεί ικανός ο μαθητής να χρησιμοποιεί την γλώσσα κατάλληλα προσαρμοσμένη στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Η διδασκαλία διαφόρων γλωσσικών ειδών μέσα από πρακτικές διαδικασίες εμπλέκουν τον μαθητή και τον καθιστούν ικανό να δίνει κοινωνική διάσταση στον λόγο του. Παράλληλα

υπάρχει αναφορά στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και στην διάχυση των γλωσσικών στόχων σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Με βάση τα παραπάνω δημιουργείται έντονος προβληματισμός που σχετίζεται με τα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της γλώσσας στην Α΄ δημοτικού, και βασίζεται σε συζητήσεις που έγιναν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας χωρίς βέβαια να έχουν την εγκυρότητα επιστημονικών ερευνών.

2.3 Προσεγγίσεις στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας στην Α΄ δημοτικού

Η διδακτική μεθοδολογία και το θεωρητικό πλαίσιο για την διδασκαλία της γλώσσας στην Α τάξη του δημοτικού εμπεριέχεται αντιπροσωπευτικά στα σχολικά εγχειρίδια της τάξης, τα οποία αποτελούνται από το βιβλίο του δασκάλου, τα βιβλία του μαθητή και τα τετράδια εργασιών. Βασικά χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας που τα διέπει αποτυπώνονται σε διατυπώσεις του τύπου: *«Η γραφή και η ανάγνωση ταυτίζονται με τους μηχανισμούς της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης αντίστοιχα,..... συγχρόνως όμως η γραφή και η ανάγνωση είναι διαδικασίες με νόημα και πράξεις αλληλένδετες. Γιατί γραφή σημαίνει παραγωγή κειμένων, ανάγνωση αντίστοιχα σημαίνει κατανόηση κειμένων», «στόχος, λοιπόν, του σχολείου είναι α)να οικοδομήσει στο παιδί την αντίληψη ότι γράφει με σκοπό να μεταδώσει ένα μήνυμα, και όχι απλώς για να το μεταγράψει, β)διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, και όχι απλώς για να ταυτίσει φθόγγους και γράμματα.»* (Καρατζόλα κ.α 2008:8).

Με βάση τα παραπάνω το παιδί οδηγείται στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από δραστηριότητες με λειτουργικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η ανάγνωση και η

γραφή συνεπώς μετασχηματίζονται σε κατανόηση και παραγωγή κειμένου ενταγμένες μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο το οποίο και τις νοηματοδοτεί (Haliday, 1978).

Παράλληλα οι συγγραφείς του εγχειριδίου της Α΄ Δημοτικού (Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη, 2008), θεωρούν ότι τα παιδιά πολύ πριν έρθουν στο σχολείο διαθέτουν τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες για τον γραπτό λόγο, καθώς και μία «αυθόρμητη» γνώση για τον προφορικό λόγο. Επισημαίνεται ότι η οργάνωση δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να βασιστεί πάνω σε αυτές, ώστε να αναδυθούν αυθόρμητα συμπεριφορές κατανόησης και παραγωγής κειμένων μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Οι πρότερες γνώσεις των παιδιών είναι σημαντικές και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την διδασκαλία, η οποία ουσιαστικά πρέπει να έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και να προσδίδει στην ανάγνωση και γραφή νόημα (Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη, 2008:13)

Τα γλωσσικά εγχειρίδια για την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α΄ Δημοτικού επιχειρούν σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, μέσα από ένα συνδυαστικό μοντέλο που περιλαμβάνει στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολιστικής προσέγγισης να υποστηρίξουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Μέσα από την ανάλυση και σύνθεση πρότυπων λέξεων τα παιδιά οδηγούνται στην αναγνώριση γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων και τελικά φράσεων ενώ παράλληλα βασιζόμενοι στις πρότερες γνώσεις των παιδιών δημιουργούνται εκείνες οι προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν στην ανάδυση συμπεριφορών γραφής. Όλα τα παραπάνω συνεπικουρούνται, πάντα σύμφωνα με την συγγραφική ομάδα, «με την θεωρία της γλώσσας ως όλου-ως αδιαίρετη ενότητα» Καρατζόλα κ.α (2008: 12).

Το συνδυαστικό αυτό μοντέλο στηρίζεται σε κείμενα τα οποία αν και στοχεύουν να προωθήσουν το γλωσσικό φαινόμενο μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας είναι σαφώς προκατασκευασμένα, ενώ παράλληλα δίνει την πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό να φέρει εκείνο το υλικό που θα υποστηρίξει την λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας. Ο προφορικός λόγος σύμφωνα με τις Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη,(2008:12), θεωρείται σημαντικός και πρέπει να καλλιεργείται μέσα από δραστηριότητες λαμβάνοντας πάντα υπόψη ότι τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Η εικονογράφηση θεωρείται αυτή που θα στηρίζει το πλαίσιο του προφορικού λόγου που καλείται να δομήσει ο/η εκπαιδευτικός. Η εικόνα που συνοδεύει το εκάστοτε κείμενο χαρακτηρίζεται ως εξαιρετική ευκαιρία από την συγγραφική ομάδα των εγχειριδίων για την κινητοποίηση και εμπλοκή των παιδιών σε προφορική συζήτηση (Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη 2007).

Το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας για την Α΄ τάξη του δημοτικού αναφέρει ότι οι περιστάσεις επικοινωνίας που προτείνονται για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου εντοπίζονται στην ανάλυση γύρω από το περιεχόμενο της εικόνας. Αυτό είναι η βασική οδηγία των συγγραφέων σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά παρατηρούν την εικόνα και κατονομάζουν τα αντικείμενα, κάνουν αναδιήγηση της ιστορίας που προβάλλεται κάθε φορά ή διατυπώνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό της (Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη 2007).

Ωστόσο μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός που εμπεριέχεται στο διδακτικό μοντέλο που προτείνει το βιβλίο του δασκάλου είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σαν προσέγγιση, μια και οι δομημένες δραστηριότητες που προτείνονται αντιβαίνουν στις αρχές του. Η εφαρμογή της αναλυτικοσυνθετικής ως κύριας μεθόδου, προϋποθέτει την εκμάθηση των γλωσσικών στοιχείων με

συγκεκριμένη σειρά. Η αυστηρή δόμηση των δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο εφαρμογής αντικρούει τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού που συνδυαστικά πρέπει να εφαρμοστεί στο διδακτικό μοντέλο. Συνεπώς η σειρά διδασκαλίας των γραμμάτων μέσα από προκατασκευασμένα κείμενα τα οποία στοχεύουν απλά στο να υποστηρίξουν το προς διδασκαλία γράμμα, αντιβαίνει στην θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού που εμπεριέχεται σαν προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο στο βιβλίο του δασκάλου. Οι εμπειρίες των παιδιών σε σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής είναι αυτές που παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.3. Οι εμπειρίες αυτές κατακτήθηκαν σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και σχετίζονται με την ομιλία, την ακρόαση, την γραφή και την ανάγνωση και η ανάπτυξή τους γίνεται παράλληλα μια και αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη. Αναπτύσσονται μέσα σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, με υλικό αυθεντικό που κάθε παιδί ανάλογα με την δυναμική του το διαχειρίζεται διαφορετικά ανάλογα πάντα με τον ρυθμό ανάπτυξής του.

Η έλλειψη σχολικού εγχειριδίου στην προσχολική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέξει μαζί με τα παιδιά τη θεματολογία με την οποία θα ασχοληθεί. Η συνέχεια ανάμεσα σε αυτά που διδάχτηκαν τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση και σε αυτά που θα διδαχτούν στην Α΄ τάξη φαίνεται να διακόπτεται μια και κάθε παιδί έχει διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού οι οποίες είναι δύσκολο να προβλεφθούν από ένα αυστηρά δομημένο σχολικό εγχειρίδιο. Παράλληλα η παρότρυνση σε υποσημείωση στο βιβλίο του δασκάλου *« καλό είναι ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, στο μέτρο του δυνατού, να πληροφορηθεί τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά από το Νηπιαγωγείο ή και το οικογενειακό τους περιβάλλον, ώστε να οικοδομήσει πάνω στην υπάρχουσα γνώση»*(Καράτζολα, Κύρδη, Σπανέλλη,

Τσιαγκάνη 2007:8) δεν διευκρινίζει τον τρόπο αξιοποίησης της πληροφορίας που θα ληφθεί στο μέτρο του δυνατού από τον/την εκπαιδευτικό.

Παράλληλα η ύπαρξη της ολικής προσέγγισης της γλώσσας, ο αντίστοιχος αγγλικός όρος είναι *whole language approach* (Καρατζόλα, 2008:12), σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία στηρίζεται σε αυθεντικά κείμενα λογοτεχνικά ή μη τα οποία ενισχύουν μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον την ενασχόληση του παιδιού με τον γραπτό λόγο ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της ικανότητας για ακρόαση, ομιλία και ανάγνωση (Παπαδοπούλου 2000, Smith 2006) φαίνεται αν ανατρέξουμε στις μεθοδολογικές οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου για την πρώτη ενότητα, να συγχέεται με την ολική μέθοδο Decroly.

Συνεπώς η αναφορά *«η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αδιαίρετη ενότητα, όπου ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα και μόνο για μεθοδολογικούς λόγους αναφερόμαστε ξεχωριστά σε κάθε μία»* (Καρατζόλα, 2008:12), δεν μας καλύπτει απόλυτα μια και τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου φαίνεται να έχουν γραφτεί με σκοπό να υποστηρίξουν τις αρχές της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου. Η απομόνωση και λεπτομερής επεξεργασία των λέξεων που περιέχουν το προς διδασκαλία στοιχείο καθώς και οι δραστηριότητες επεξεργασίας και εμπέδωσης του νέου γράμματος, δεν αφήνει την αίσθηση δημιουργίας, όπως προτείνουν οι Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης (1997), συνθηκών παρόμοιων με αυτές που υπάρχουν έξω από το σχολικό πλαίσιο ώστε να υπάρχει μία συνέχεια μεταξύ των πρότερων εμπειριών των μαθητών και των εμπειριών που θα αποκομίσουν στο σχολικό πλαίσιο (Αϊδίνης, Γρόλλιος, 2007).

Τα σχολικά εγχειρίδια προσπαθώντας να συνδυάσουν διδακτικές μεθόδους διαφορετικής φιλοσοφίας φαίνεται να οδηγούνται σε αντιφάσεις και ενδέχεται να δημιουργούν σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα για τον τρόπο που το μοντέλο

αυτό πρέπει να εφαρμοστεί στην πράξη. Ποια είναι η μέθοδο διδασκαλίας που θα πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προωθήσουν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και κατά πόσο οι πρότερες γνώσεις των παιδιών λαμβάνονται υπ' όψη προκειμένου να δομηθεί η νέα γνώση σύμφωνα με το κοστρουκτιβιστικό μοντέλο οικοδόμησης της γνώσης;

2.4. Συνέχειες και ασυνέχειες στα αναλυτικά προγράμματα και τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο δίνει μεγάλη βαρύτητα όχι τόσο στις γνώσεις, όσο στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το παιδί οδηγείται στην κατάκτηση της γνώσης. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους τα παιδιά αλληλεπιδρώντας αξιοποιούν τις ιδέες τους και οικοδομούν τη νέα γνώση. Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή είναι εμφανής και μέσα από την διασύνδεση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων βιωματικά οδηγούμαστε αβίαστα στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Οι πρότερες γνώσεις των παιδιών φαίνεται να λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη, το λάθος απενοχοποιείται και χρησιμοποιείται εποικοδομητικά προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία της μάθησης. Αντίστοιχα το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου προσδιορίζει ότι βασικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι τα παιδιά να γίνουν ικανά να χειρίζονται τον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα σε ένα υπαρκτό κοινωνικό πλαίσιο.

Από την πρώτη κιόλας στιγμή παρατηρείται μία διαφοροποίηση η οποία επικεντρώνεται στην έλλειψη της αναφοράς της δημιουργικής χρήσης του λάθους καθώς και στην έννοια της διαθεματικότητας που δεν τονίζεται ιδιαίτερα στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του δημοτικού. Επιπλέον ενώ στο νηπιαγωγείο φαίνεται να

λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από το αναλυτικό πρόγραμμα οι πρότερες εμπειρίες των παιδιών στο δημοτικό δεν δίνεται η ίδια βαρύτητα (ΔΕΠΠΣ,2003). Αντίθετα ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας φαίνεται να προβάλλεται και στις δύο βαθμίδες αντίστοιχα.

Σε ότι αφορά τον προφορικό λόγο παρατηρούμε ότι στην Α΄ τάξη του δημοτικού ο μαθητής ασκείται στην ενεργητική ακρόαση και συμμετοχή σε διάλογο, στις διηγήσεις φανταστικών ή πραγματικών γεγονότων με χρονολογική σειρά, στην περιγραφή προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων, στην διατύπωση καταφατικών, αρνητικών, επιφωνηματικών και ερωτηματικών προτάσεων καθώς και στην εκτέλεση γλωσσικών πράξεων αναφοράς, προτροπής υπόσχεσης κ.τ.λ. Αντίστοιχα στο νηπιαγωγείο τα νήπια ενθαρρύνονται να περιγράφουν, να ερμηνεύουν να συμμετέχουν σε συζητήσεις επιχειρηματολογώντας στοιχειωδώς, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την απομνημόνευση, αναπαραγωγή και αναδιατύπωση φράσεων, καθώς και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση. Συγκρίνοντας τα προγράμματα των δύο βαθμίδων αναφορικά με τον προφορικό λόγο διαπιστώνουμε κοινούς στόχους σε ότι αφορά την εξάσκηση των μαθητών σε αυτόν με μια περαιτέρω εξειδίκευση στόχων στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρατηρούμε την απουσία του στόχου της φωνολογικής επίγνωσης στο δημοτικό, γεγονός που καταδεικνύει ότι αυτός θα πρέπει να έχει ήδη επιτευχθεί στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τον τομέα της ανάγνωσης, κατανόησης γραπτών κειμένων, διαπιστώνουμε ότι οι στόχοι στο δημοτικό επικεντρώνονται στη συνειδητοποίηση της σύνδεσης γραπτής και προφορικής γλώσσας, στην κατανόηση της χρησιμότητας της γραφής για την μεταφορά μηνυμάτων, στην αναγνώριση της διαφοράς της εικόνας ενός αντικειμένου και της γραπτής απόδοσής του με λέξεις, στην απόκτηση

της φωνημικής επίγνωσης ώστε να προφέρει σωστά λέξεις και προτάσεις με τον ορθό ρυθμό και προσωδία, στην κατανόηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης που βασίζεται στην αναγνώριση φωνημάτων- γραμμάτων, στην ανάπτυξη της ικανότητας του να διαβάζει και να κατανοεί λέξεις –λεκτικά σύνολα- μικρά κείμενα αποδίδοντας το περιεχόμενό του και διατυπώνοντας άποψη για αυτά, στην απομνημόνευση μικρών κειμένων, στην εξοικείωση με τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται στα κείμενα, στην επισήμανση του τίτλου και της χρήσης του πίνακα περιεχομένων.

Παράλληλα στο νηπιαγωγείο οι περισσότεροι στόχοι συσχετίζονται με τους παραπάνω αναφέροντας τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, την κατανόηση από τα παιδιά της αναγκαιότητας του γραπτού λόγου ως μέσου μεταφοράς μηνυμάτων καθώς και στην απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης. Σε ότι αφορά όμως το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου διαπιστώνουμε πως έχει δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην επαφή των παιδιών με διάφορα είδη κειμένων, στην αναγκαιότητα ύπαρξης της βιβλιοθήκης της τάξης και της χρήσης αυτής από τα παιδιά ενώ στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού δίνεται βαρύτητα σε δραστηριότητες σωστής άρθρωσης φθόγγων και αντιστοίχισης εικόνων με λέξεις που τις συνοδεύουν.

Στη γραφή και παραγωγή κειμένου διαπιστώνουμε ότι οι στόχοι στο νηπιαγωγείο αναφέρονται στην κατανόηση της σημασίας της γραφής ως μέσο επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών μέσα από την δημιουργία δικών τους κειμένων που υπαγορεύουν τα παιδιά στην/στον νηπιαγωγό, στη συνειδητοποίηση ότι τα κείμενα διαμορφώνονται σε περιεχόμενο λεκτικά ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη τους, στην ανάπτυξη της ικανότητας του να κρατούν σωστά τα εργαλεία της γραφής που χρησιμοποιούν, στη γραφή του ονόματος τους, στην αντιγραφή λέξεων για να εξυπηρετήσουν λειτουργικές τους ανάγκες

καθώς και στην ενθάρρυνση να γράφουν όπως μπορούν. Η δόμηση των στόχων στο δημοτικό για την γραφή και την παραγωγή του γραπτού λόγου, ενισχύουν επιπλέον την καλλιέργεια της ορθής γραφής, της αντιγραφής και της καλλιγραφημένης γραφής. Στο τετράδιο των εργασιών του μαθητή, υπάρχουν επίσης οδηγίες κατεύθυνσης ορθής φοράς στην γραφή των γραμμάτων. Η κατεύθυνση ορθής φοράς δίνεται στα παιδιά με συγκεκριμένες οδηγίες παρ όλο που η σύσταση της συντακτικής ομάδας είναι να μην υπάρχει πίεση ώστε να γράψουν με βάση το πρότυπό της (Καρατζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη 2008: 38). Παράλληλα οι ασκήσεις του τετραδίου εργασιών του τύπου γράψε τα «α» που λείπουν ή βάλε σε κύκλο τα «α», στηρίζονται σε μια μηχανιστική αντίληψη που δεν προάγει την κριτική σκέψη των παιδιών.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε πως δεν υπάρχει σαφής συνέχεια ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα των δύο βαθμίδων και οι στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να αντικρούονται σε κάποιες περιπτώσεις από τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην Α΄ δημοτικού. Η διδασκαλία γραμμάτων που εφαρμόζεται στο πρόγραμμα της Α΄ τάξης του δημοτικού με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο φαίνεται να υποχρεώνει τους μαθητές να επαναλάβουν πράγματα ήδη γνωστά, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις πρότερες εμπειρίες τους. Η προσπάθεια που έγινε να ενταχθεί το παραπάνω πλαίσιο εφαρμογής της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου μέσα σε μια κατασκευασμένη ιστορία με πλοκή και ήρωες κοντινούς στα παιδιά, δεν καλύπτει απόλυτα τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Η επικέντρωση στον μηχανισμό και όχι στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εξακολουθεί να υφίσταται και το γλωσσικό μάθημα εξακολουθεί να μη λαμβάνει υπόψη, επί της ουσίας, τα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Παράλληλα η μεθοδολογία του αναδυόμενου γραμματισμού που προτείνεται για

πρώτη φορά σε εγχειρίδιο δημοτικού σχολείου, συνδυαστικά με την ολική και αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, στο βιβλίο του δασκάλου, επιχειρεί να κάνει μια σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο το οποίο βασίζεται στη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού. Ο εμπλουτισμός αυτός στην προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας είναι κατ' αρχήν θετικός. Η αναφορά όμως αυτή, προσκρούει στην χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως μοναδικού εργαλείου, το οποίο λειτουργεί περιοριστικά, αγνοώντας επί της ουσίας τις διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού που φέρνει το κάθε παιδί ερχόμενο στο σχολείο.

2.5 Η σημασία της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο και ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών

Σύμφωνα με τους Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, (2003) οι πρώτες εμπειρίες μάθησης των παιδιών έχουν βαρύνουσα σημασία στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η μετέπειτα διάθεση του παιδιού για μάθηση εξαρτάται απόλυτα από την πρώτη φάση της επαφής του με την εκπαιδευτική διαδικασία (Margettes, 2002). Στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια γίναμε μάρτυρες μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που έδωσε στην προσχολική εκπαίδευση τον χαρακτήρα της υποχρεωτικότητας γεγονός βέβαια το οποίο από μόνο του δεν διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το 2006 με το νόμο 3518/2006 (άρθρο 73) καθιερώθηκε το ένα έτος υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και έτσι η προσχολική εκπαίδευση έγινε τμήμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.. Η θέσπιση του νόμου προφανώς σηματοδοτεί τη μεγάλη σημασία της φοίτησης στο νηπιαγωγείο,

προκειμένου τα νήπια να βοηθηθούν να έχουν μια ομαλή στη συνέχεια εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία και ανάπτυξη.

Διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει ότι για να είναι αποτελεσματική η φοίτηση των νηπίων στην προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει τα προγράμματα να έχουν δομηθεί με ποιοτικά κριτήρια τα οποία διαφοροποιούνται από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου, (2000), και Katz, (1999) η επίδοση των παιδιών και η ενδεχόμενη παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να συσχετίζεται με την παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η επιτυχία στην παρεχόμενη προσχολική εκπαίδευση έγκειται στην προσφορά υπηρεσιών υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών στα παιδιά, στην εκπαίδευση των γονέων και στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην εξασφάλιση της συνέχειας των προγραμμάτων προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης, στην έμφαση των προγραμμάτων σε γλωσσικές δραστηριότητες. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να στοχεύει στην παροχή γνώσεων συνδεδεμένων με τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά, στην απόδοση στη μάθηση μιας χροιάς κοινωνικής που να απορρέει μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με συνομηλίκους μα και ενηλίκους, στην οργάνωση μιας διδασκαλίας που να προάγει τις ικανότητες κριτικής σκέψης και διαμορφώνει εκείνες τις συνθήκες που προκαλούν την περιέργεια των παιδιών μέσα από θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και έχουν τον κατάλληλο βαθμό δυσκολίας για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, να οδηγεί τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης και στην διαμόρφωση συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και υπευθυνότητας. (Ντολιοπούλου, 2008)

Κατανοούμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι η δόμηση του προγράμματος της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προσεγγίζει τα θέματα μέσα από παιχνιδιές δράσεις και να μην έχει τη μορφή κατευθυνόμενης διδασκαλίας. Το

παιχνίδι, είναι αυτό που με βάση τα βιώματα του παιδιού, δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες μέσα από τις οποίες ο προφορικός και γραπτός λόγος προκύπτουν αυθόρμητα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τα ενδιαφέροντά του. Άλλωστε όπως αναφέρει η Σιβροπούλου (2008), η σημασία του παιχνιδιού στην ενίσχυση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να επιβεβαιώνεται μέσα από πολλές έρευνες (Singer & Lythcott, 2004, Miller, 1998, Yawkey, 1986). Οι Roskow & Christie (2000) μελετώντας ερευνητικά δεδομένα της δεκαετίας 1990-2000 διαπίστωσαν ότι το οργανωμένο παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Η δόμηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου, παράλληλα βασίζεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που στηριζόμενο στο μοντέλο της συνεργατικής μάθησης δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αλληλεπιδρώντας ενεργά με το φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Για να μπορέσει όμως το νηπιαγωγείο να επιτελέσει τον ρόλο του στην εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση του παιδιού θα πρέπει να λάβει υπόψη του και τον θεσμό της οικογένειας ο οποίος λειτουργεί παράλληλα και παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Η εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο είναι μια μεταβατική περίοδος τόσο για το ίδιο όσο και για την οικογένεια του που βιώνει αυτή την αλλαγή έντονα. Έρευνες των Hederson & Berla, (1994), Marcon, (1999), έχουν καταδείξει ότι η μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο είναι ομαλή όταν οι δύο αυτοί θεσμοί συνεργάζονται. Η μεταξύ τους συνεργασία είναι επιβεβλημένη προς όφελος της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Συνεργασία που σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα δεν έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά και περιορίζεται σε παρακολούθηση των κατ' οίκων εργασιών καθώς και στην απλή συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις. Εντούτοις πολλές έρευνες έχουν

καταδειξεί ότι η εμπλοκή των γονέων στη εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή. (Δασκαλάκη, Δρόσου & Κυρίδη, (2001). Συνεπώς η δέσμευσή τους για συνεργασία, με βάση τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, είναι η βάση για την αντιμετώπιση, μέσω της έγκαιρης παρέμβασης προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς.

Με βάση τα παραπάνω, η σημασία της φοίτησης στο νηπιαγωγείο βασίζεται στη σωστή δόμηση και την εφαρμογή των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και στην αγαστή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Αν ισχύσουν τα προαναφερόμενα τότε ίσως να οδηγηθούμε στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών, στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών καθώς και θετικών στάσεων απέναντι στις σχολικές δραστηριότητες.

2.6 Η μετάβαση από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα

Για τα παιδιά η φοίτηση στην Α τάξη του δημοτικού σχολείου συνιστά μια σημαντική αλλαγή η οποία βιώνεται έντονα από τα ίδια και παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους και στην ένταξή τους στο νέο πρόγραμμα που καλούνται να παρακολουθήσουν (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2004).

Αυτή η σημαντική «αλλαγή», δηλαδή το πέρασμα από την μία βαθμίδα στην άλλη, χαρακτηρίζεται από τον Mogel ως μετάβαση και ορίζεται ως *«ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών»* (Mogel, H., 1984:158).

Σύμφωνα με τον Cohen (2008) η συνοχή ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική για τις «μεταβάσεις» που βιώνουν οι μαθητές στην πρώτη

παιδική ηλικία. Η δυσκολία προσαρμογής των παιδιών σε τάξεις όπου οι κανόνες, η δομή του χώρου, η μεθοδολογική προσέγγιση παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, που επιβαρύνουν την ψυχολογία του μικρού μαθητή και δεν τον αφήνουν να βιώσει τη χαρά της μάθησης.

Συνεπώς η σύνδεση των διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων είναι ουσιαστικής σημασίας και η επίτευξή της αποτελεί σύμφωνα με τον Frobel, όπως αναφέρει ο Heiland (2000), βασικό θέμα σχεδιασμού. Ο Frobel καινοτομώντας για την εποχή του, πρότεινε την ύπαρξη ενός σχολείου που θα παίζει ρόλο διαμεσολαβητικό ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό βοηθώντας την μετάβαση των παιδιών από την μία βαθμίδα στην άλλη.

Το θέμα της μετάβασης αποτελεί από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα σημείο τριβής των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι βασικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες αποσκοπούσαν στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου μέσα από την ενοποίηση αυτών των δύο βαθμίδων. Η επίτευξη μίας συνέχειας σε επίπεδο στόχων, σκοπών και μεθοδολογίας δημιουργεί σύμφωνα με την Βρυνιώτη (2002) τις προϋποθέσεις εκείνες που θα απαλύνουν τις δυσκολίες που ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών παρουσιάζει και συγκαλύπτονται με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες. Πορίσματα προγενέστερων ερευνών σύμφωνα με την Βρυνιώτη (2002), επιβεβαιώνουν ότι οι μεγάλες αλλαγές σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος και μεθοδολογίας είναι πιθανόν να μετατρέψουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε αρνητική συμπεριφορά και φόβο για το σχολείο.

Ο Κιτσαράς (1988) αποδίδει σε αυτή την περίοδο της μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη τον χαρακτήρα πρόκλησης, για τον λόγο ότι πολλοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες που καθιστούν το μεταβατικό αυτό στάδιο νευραλγικής σημασίας για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ο Einarsdottir, (2004), έμμεση αναφορά στο Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης (2006), θεωρεί ότι η περίοδος της μετάβασης είναι ουσιαστική για τους μικρούς μαθητές γιατί είναι η πρόκληση που θα οδηγήσει στην ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον, στην μόρφωση και στην ωρίμανσή τους. Το νηπιαγωγείο γίνεται σε αυτή την σημαντική φάση ο διαμεσολαβητής που βοηθά στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Είναι αυτό που θα οργανώσει δραστηριότητες και θα φέρει σε επαφή τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (Κιτσαράς, 1988).

Το παιδί για να μπορέσει να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα θα πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών καθώς και ικανότητες μεθοδικής μάθησης με τη βοήθεια όλων των εμπλεκομένων θεσμών. Σύμφωνα με τους Elliot & Lambert, (1985), τα παιδιά που είναι εκπαιδευμένα μέσα από την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μετάβασης ανταποκρίνονται θετικά στις αλλαγές που βιώνουν. Συνεπώς οι αναπτυξιακές διαφορές των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αυτές που πρέπει να στηρίζουν οι νηπιαγωγοί μέσα από δραστηριότητες μετάβασης με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών και την πρόοδό τους (Pianta & Cox 2002).

Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη επιχειρήθηκε μια προσέγγιση της διαδικασίας της μετάβασης μέσα από την ανάπτυξη πειραματικών μοντέλων. Το μεταρρυθμιστικό νηπιαγωγείο, οι προκαταρκτικές τάξεις και η βαθμίδα εισόδου αποτέλεσαν ένα μια πρώτη προσέγγιση για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που παρατηρούνταν κατά την ευαίσθητη αυτή περίοδο. Η πειραματική αυτή φάση αν και δεν μπόρεσε να οδηγήσει στην επικράτηση κάποιου από τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν οδήγησε στην επισήμανση τεσσάρων βασικών αρχών που η εφαρμογή τους θα βοηθήσει στο να αρθούν οι όποιες δυσκολίες εμφανιστούν κατά το χρονικό πλαίσιο της μετάβασης

από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Οι τέσσερις αυτές βασικές αρχές α) η αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, β) η αρχή της ελεύθερης επιλογής, γ) της συνεργατικότητας και δ) της συνέχειας είναι αυτές που θα δομήσουν εκείνο το πλαίσιο που θα οδηγήσει στην ομαλή προσαρμογή των νηπίων από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006)

Παρ' όλη την σημασία των παραπάνω αρχών, οι οποίες όσο αφορά την συνεργατικότητα, προτείνουν την συνεργασία νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου καθώς και τη συνεργασία νηπιαγωγείου και γονέων (Κιτσαράς, 1988), δεν παρατηρείται κάποια συστηματική προσέγγιση, γεγονός το οποίο φαίνεται να οδηγεί στην υποεκτίμηση του γεγονότος της μετάβασης.

Σύμφωνα με την Βρυνιώτη (1999) η συνεργασία ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι σπάνια έως ανύπαρκτη, ακόμα και στα συστεγαζόμενα σχολεία ιδιαίτερα σε θέματα εκπαιδευτικής φύσεως. Παρότι το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2003), δεν θεωρείται πλέον ο προθάλαμος του δημοτικού σχολείου αλλά ένα κομμάτι αυτού, παρατηρούμε ότι η συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων και ο εθνικός σχεδιασμός ενός δομημένου πλαισίου μετάβασης είναι ανύπαρκτος. Μπορεί στον νέο «Οδηγό Νηπιαγωγού» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) να αναφέρεται το θέμα της μετάβασης μέσα από δραστηριότητες που προτείνονται για τις στάσεις που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο, όμως πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτές, δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και αφήνονται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Παράλληλα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού δεν υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων μετάβασης καθώς και για συνεργατικές δράσεις με τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα της μετάβασης τα τελευταία χρόνια. Η Γενειατάκη, (1990), οι Διδάχου, Μπαγάκης, Λουμάκου, Πομώνης, Βαλμάς, (2006), ο Πανταζής (2001) με τις έρευνές τους τονίζουν την σημασία της μετάβασης από την μία βαθμίδα στην άλλη και προωθούν μοντέλα συνεργασίας ώστε να επιτευχθεί με ομαλό τρόπο αυτή η αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Fthenakis (1998), θα πρέπει η οικογένεια, το δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο να λειτουργήσουν από κοινού πάνω σε ένα μοντέλο αλληλοεπιδράσεων που οδηγεί στην εξάσκηση των παιδιών να ανταποκρίνονται θετικά, σε καταστάσεις αλλαγών και αβεβαιότητας, που εκφράζονται με την ασυνέχεια. Ως ασυνέχεια μπορεί να οριστεί η αυστηρά δομημένη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται στο δημοτικό και διαφοροποιείται απ' την έως τώρα παιχνιδώδη προσέγγιση της γνώσης που ακολουθείται στο νηπιαγωγείο, πράγμα που οδηγεί στη δημιουργία νέων συνθηκών που επηρεάζουν την ψυχολογία και την συμπεριφορά των νηπίων (Κιτσαράς, 1988).

Επίσης σύμφωνα με την Vecchiotti (2003), η μετάβαση των παιδιών στην Α' τάξη σηματοδοτείται από την εφαρμογή ενός ακαδημαϊκού προγράμματος περισσότερο δασκαλοκεντρικού με μεγάλες περιόδους ατομικής εργασίας και προσήλωσης σε μία δραστηριότητα. Η παιδοκεντρική οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου δεν συνεχίζεται στην πρώτη τάξη του Δημοτικού με αποτέλεσμα το παιδί να επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του για να ανταποκριθεί θετικά στις νέες προκλήσεις

Οι Dunlop & Fabian (2002) επισημαίνουν αυτή την ασυνέχεια στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και την προσεγγίζουν σε σχέση με τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μικροί μαθητές. Ο τομέας της μετάβασης εμπλέκει τους μαθητές τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρώτης σχολικής βαθμίδας και τους γονείς. Αυτοί σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο

βαθμίδων, τις προσδοκίες των γονέων και το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση θα πρέπει να οργανώσουν ένα μοντέλο συνεργασίας ώστε να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006).

Το νέο ΔΕΠΠΣ θεωρεί ότι το Νηπιαγωγείο έχει έναν σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών συνδυαστικά με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εσωτερική του συνοχή, στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης, δομείται επάνω στα σχέδια εργασίας και τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Παρ' όλα αυτά το υποστηρικτικό πλαίσιο ενός δομημένου προγράμματος μετάβασης από την μία βαθμίδα στην άλλη απουσιάζει. Η μικρή αναφορά που γίνεται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σχετικά με την σπουδαιότητα ενίσχυσης του κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα των νηπίων μέσα από δραστηριότητες, με σκοπό την απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον του σχολείου, δεν επεκτείνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού. Οι συνεργατικές πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων αφήνονται στην προσωπική επιλογή του καθενός γεγονός που οδηγεί σε αξεπέραστες δυσκολίες έναν μεγάλο αριθμό παιδιών και να βάζει το ζήτημα της μετάβασης σε περίοπτη θέση στον ερευνητικό τομέα (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Πομώνης, 2006).

Η προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία βασίζεται στον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Σχετίζεται απόλυτα όχι με το πόσο έτοιμο είναι το παιδί να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, αλλά με το πόσο έτοιμο είναι το δημοτικό σχολείο να δεχτεί τους μικρούς μαθητές στην Α' τάξη του. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την δόμηση ενός αναλυτικού προγράμματος που εξασφαλίζει τη συνέχεια των

εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μεταξύ των δύο βαθμίδων, την ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Τα παραπάνω αποτέλεσαν τον βασικό προβληματισμό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας 2005),

3. Η έρευνα

3.1 Σημασία του θέματος

Η επιτυχής μετάβαση του παιδιού από την χρήση του προφορικού λόγου στην χρήση του γραπτού λόγου είναι ένα σημαντικό ζήτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέχρι πρότινος η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρούσε ότι το παιδί αποκτά γνώσεις σχετικές με το γραπτό λόγο όταν έρθει σε επαφή με συστηματικές μορφές διδασκαλίας. Αυτό πίστευαν πως συνέβαινε με την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού έρχεται να ανατρέψει αυτή την πεποίθηση και μας παρουσιάζει τον γραμματισμό σαν μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται μαζί με το παιδί. Στηρίζεται στις εμπειρίες του παιδιού σχετικά με τον γραπτό λόγο οι οποίες οδηγούν στην ανάδυση συμπεριφορών γραφής και ανάγνωσης.

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι η φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες θεωρούν ότι η γνώση εξελίσσεται μέσα από πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, λαμβάνονται υπ' όψη οι πρότερες εμπειρίες των παιδιών και το λάθος αξιοποιείται παιδαγωγικά με σκοπό την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Όμως παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σύγχυση σχετική με τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν τον γραμματισμό τους. Οι νηπιαγωγοί ενώ προσπαθούν να εφαρμόσουν τις αρχές του, τελικά οργανώνουν αποσπασματικές δραστηριότητες επηρεασμένες από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Αυτό φαίνεται να το υποστηρίζουν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο από τις Κακανά, Καζέλα,

Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου (2007), Κονδύλη & Στελλάκη (2006) καθώς και Χατζηδήμου (2010).

Με αντίστοιχο τρόπο οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης στηριζόμενοι σε ένα σχολικό εγχειρίδιο δομημένο αυστηρά με την φιλοσοφία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου ξεκινούν την οργανωμένη ενσυνείδητη επεξεργασία γραμμάτων –διγράφων και στοχεύουν στην αναγνώριση, στην εξάσκηση, στην αναγνώριση και απομόνωση του υπό επεξεργασία γράμματος, στην ανάλυση και σύνθεση μιας επιλεγμένης λέξης που το υποστηρίζει, π.χ. στο Α,α μαμά και στην συμπλήρωσή του σε μηχανιστικού τύπου δραστηριότητες που στερούν από την διδασκαλία τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα και το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να αναπτυχθεί ο γλωσσικός τομέας Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή συνέχεια από την προσχολική στην πρώτη σχολική εκπαίδευση στον τομέα του γραμματισμού (Μαλέτσκος κ.α. 2009).

Η μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι μία δύσκολη διαδικασία για έναν σημαντικό αριθμό παιδιών (Κιτσαράς, 1988). Η περίοδος αυτή σύμφωνα με τον Γκόβαρη & Μπασούτα, (2012) χαρακτηρίζεται από διαδοχικές αλλαγές που επηρεάζουν τον μαθητή τόσο σαν άτομο όσο και σαν μέλος της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Nickel, (1990) ο ρόλος των παιδιών αλλά και των γονέων τους αλλάζει και για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε αυτή την αλλαγή πρέπει να υπάρχει μία προετοιμασία ώστε να μην αποτελέσει γενεσιουργός αιτία προβλημάτων. Η διαχείριση των νέων απαιτήσεων απαιτεί έλεγχο του στρες που βιώνει ο μαθητής ώστε η νέα πραγματικότητα να είναι απαλλαγμένη από αρνητικά συναισθήματα και να οδηγήσει χωρίς προβλήματα στην ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού (Κοντοπούλου, 1996).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α τάξης του δημοτικού Σχολείου σχετικά με την ύπαρξη ή όχι συνέχειας στους γλωσσικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου και τους αντίστοιχους των αναλυτικών προγραμμάτων της Α δημοτικού. Επίσης διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνδυαστική μέθοδο διδασκαλίας που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου της Α΄τάξης Δημοτικού και την συνάφεια που αυτή έχει με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης διερευνάται εάν τελικά οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης δημοτικού ξεκινούν από την κοινή παραδοχή ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις πρότερες γνώσεις τους και τις συμπεριφορές γραμματισμού που έχουν αναπτύξει πριν ακόμα έρθουν στο Δημοτικό σχολείο, θα πρέπει να διδαχθούν τους ήχους, τα γράμματα, την φωνολογική επίγνωση, την ανάγνωση και την γραφή;

Η σπουδαιότητα συνεπώς του θέματος προκύπτει από την ανάγκη να γνωρίσουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρώτης τάξης της δημοτικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τους τα αναλυτικά προγράμματα των δύο βαθμίδων δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες ώστε οι μαθητές να έχουν μια ομαλή μετάβαση από την μία βαθμίδα στην άλλη ιδιαίτερα κατά την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

3.2 Προϋπάρχουσες έρευνες στην Ελλάδα

Η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο βαθμίδων στηρίχτηκε σε ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση και την γραφή μέσα από αυθεντικές εργασίες στις οποίες εμπλέκονται ενεργά και έχουν προσωπικό ενδιαφέρον και άμεση πρόσβαση σε αυτές. Όπως αναφέρουν οι Morrow, (1992), Neuman & Roskow, (1993) αν το παιχνίδι των παιδιών εμπλουτιστεί με υλικά γραμματισμού και έντυπου υλικού τότε μέσα από το παιχνίδι τους θα αναδυθεί ο γραμματισμός (Μπαγάκης, 2004). Παράλληλα ο Τσολάκης (2002), υποστηρίζει πως το βασικό για το γλωσσικό μάθημα είναι να συνδέσει ο μαθητής την γλώσσα με το επικοινωνιακό πλαίσιο που την περιβάλλει. Η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας είναι η βάση των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με αυτή η διδασκαλία στηρίζεται στη χρήση αυθεντικών υλικών, όπως έντυπες διαφημίσεις, πινακίδες, ανακοινώσεις αλλά και λογοτεχνικά κείμενα που να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών και δεν περιορίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχολικό εγχειρίδιο (Χαραλαμπίδης, 2001:74). Η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών επίσης θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπ' όψη στην οργάνωση της οικοδόμησης της νέας γνώσης (Ferreiro, 1998). Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο διαθέτοντας κάποιες γνώσεις τις οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε κατά την κατάρτιση της μεθόδου διδασκαλίας που θα εφαρμόσουμε. Παράλληλα το περιβάλλον είναι αυτό που παρέχει ή όχι τις ευκαιρίες στα παιδιά για ενασχόληση με βιβλία, ιστορίες και γενικά με τον γραπτό λόγο, ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που ενισχύουν τον γραμματισμό (Strickland & Morrow, 1989).

Οι έρευνες των Ferreiro & Teberosky, (1982) δείχνουν ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία των πέντε ετών έχουν αποκτήσει κάποιες δεξιότητες γραμματισμού από την επαφή τους με τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Η επαφή αυτή τους δημιουργεί κίνητρα να οργανώνουν δραστηριότητες γραπτού λόγου και να οδηγούνται στην ανάδυση ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης.

Το μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού που προωθείται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στηρίζεται στην σταδιακή οικοδόμηση της προσφερόμενης γνώσης μέσα από βιώματα και εμπειρίες. Οι γνώσεις αποκτούνται μέσα από την συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Έτσι δημιουργούνται κίνητρα στα παιδιά και οδηγούνται τα ίδια στην οργάνωση δραστηριοτήτων γραπτού λόγου μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Παπούλια – Τζελέπη, 2001).

Αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν και για δραστηριότητες ανάγνωσης μέσα από τις οποίες δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες ώστε να καλλιεργήσει τον γραμματισμό. Σύμφωνα με την Γιαννικοπούλου (2000) η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ιδιαίτερα αναγνωστικές θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα πλαίσιο χρήσης των λογοτεχνικών κειμένων τέτοιο, που να εμπεριέχει την επιθυμία του να διαβάσει κάποιος δυνατά και να μοιραστεί το λογοτεχνικό κείμενο με κάποιον άλλον. Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ιστοριών βοηθάει τους μαθητές να αποσαφηνίσουν έννοιες και να ανακαλύψουν το περιεχόμενο του κειμένου. Η σύνδεση των ιστοριών με γεγονότα της ζωής του παιδιού, ο σχολιασμός, η παρατήρηση των εικόνων είναι δραστηριότητες που εμπλέκουν ουσιαστικά τον μαθητή στην διαδικασία της μάθησης και επιτυγχάνουν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τα βιβλία καθώς και την καλλιέργεια βασικών εννοιών του γραπτού λόγου (Παπαχρήστου, 2010).

Οι Αϊδίνης & Γρόλλιος εντοπίζουν κάποια σημεία που σχετίζονται με την προσέγγιση του γραμματισμού στην πρώτη τάξη του δημοτικού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται τώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους η συνδυαστική μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου και η οποία περιλαμβάνει την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, την ολιστική προσέγγιση καθώς και στοιχεία της προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού, δημιουργεί δυσκολίες στην εναρμόνισή της με το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι τελικά ούτε η λειτουργική χρήση της γλώσσας ενισχύεται ούτε η διδασκαλία δομείται σύμφωνα με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού. Οι παρατηρήσεις αυτές δημιουργούν προβληματισμούς σχετικούς με την συνέχεια των δραστηριοτήτων που προτείνονται από το σχολικό εγχειρίδιο στην Α' τάξη δημοτικού σε σχέση με τις δραστηριότητες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007).

Επίσης από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα έχει διαπιστωθεί ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας, δείχνουν να έχουν στοιχεία που μπορούν να προωθήσουν την φιλοσοφία του αναδυόμενου γραμματισμού αλλά απέχουν από την γενικότερη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αποσπασματικές και δεν στοχεύουν στην ένταξή τους σε ένα λειτουργικό πλαίσιο, αλλά στην δημιουργία του εγγράμμου περιβάλλοντος της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης συχνά δέχονται επηρεασμούς από τους γονείς και εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου που αποτελούν το κοντινό περιβάλλον των νηπίων και έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Σημαντική είναι επίσης στη συγκεκριμένη έρευνα η ενασχόληση των νηπιαγωγών με την εκμάθηση των γραμμάτων που ενώ φαίνεται ότι δεν στοχεύουν στην διδασκαλία

αυτών την επιδιώκουν μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες (Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου, 2007). Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα των Τάφα (2004) καθώς και των Κονδύλη & Στελλάκη (2006) στις οποίες και διαπιστώθηκε ότι δινόταν προτεραιότητα σε δραστηριότητες αντιγραφής, γραφής γραμμάτων με βάση παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και εντοπισμού γραμμάτων ενώ το μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού εφαρμόζονταν περιστασιακά και μόνο στα πλαίσια κάποιου σχεδίου εργασίας που διεκπεραίωναν. Ο Χατζηδήμου (2010) προσπάθησε να διερευνήσει τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την καλλιέργεια δεξιοτήτων γλωσσικού τομέα. Από την έρευνα συγκεντρώθηκαν στοιχεία σχετικά με την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες. Μελετώντας τα στοιχεία διαπιστώνουμε την έμφαση που δίνονταν από τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας καθώς και της αναγνωστικής δεξιότητας. Αντίθετα παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής υπολείπονταν αισθητά. Προσπαθώντας να δοθεί μια ερμηνεία για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα διατυπώθηκε η άποψη ότι είναι πιθανό να θεωρούν οι νηπιαγωγοί πώς η κατάκτηση της γραφής και γενικά η καλλιέργεια του γραπτού λόγου απασχολούν περισσότερο το πλαίσιο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο παρά στο νηπιαγωγείο.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό παρουσιάζει διαφοροποιήσεις με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνονται κάποιες δραστηριότητες και στις δύο βαθμίδες χωρίς ουσιαστικό λόγο ενώ κάποιες άλλες να υποβαθμίζονται ουσιαστικά. Επίσης διαπιστώνουμε την υποκειμενικότητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων που διέπει την ερμηνεία της μεθοδολογίας που

πρέπει τελικά να εφαρμοστεί ώστε να υπάρχει μια ομαλή μετάβαση των νηπίων από την μία βαθμίδα στην άλλη.

3.3 Σκοπός/ επιμέρους στόχοι

Η παρούσα ερευνητική πρόταση επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνέχεια των γλωσσικών στόχων στο νηπιαγωγείο και στην Α τάξη του Δημοτικού σχολείου καθώς και να ανιχνεύσει τις απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα οργάνωσης κοινών δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα σκοπεύει να διερευνήσει:

α) αν οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν και αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις των παιδιών που έρχονται στο δημοτικό σχολείο από το νηπιαγωγείο.

β) αν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης,

γ) σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τους γλωσσικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου και εάν θεωρούν ότι υπάρχει συνέχεια αυτών στους γλωσσικούς στόχους του Αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξης δημοτικού.

δ) ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις που πρέπει να έχουν τα παιδιά στον γλωσσικό τομέα όταν έρχονται στην Α΄ τάξη Δημοτικού

ε) ποιες είναι οι απόψεις τους για την οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων με σκοπό την ομαλή μετάβαση των νηπίων από την προσχολική στην πρώτη σχολική βαθμίδα.

3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας διατυπώθηκαν ως εξής: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου λαμβάνουν υπόψη τους τις πρότερες γνώσεις των παιδιών στον γλωσσικό τομέα που οικοδομήθηκαν στο νηπιαγωγείο;

Είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού για τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, ώστε να οργανώνουν την διδασκαλία τους στο γλωσσικό μάθημα με τέτοιο τρόπο με στόχο τα παιδιά να περάσουν ομαλά από την μία βαθμίδα στην άλλη;

Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, ότι με τις δραστηριότητες που αυτοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν στο γλωσσικό μάθημα κατά το πρώτο τρίμηνο, επαναλαμβάνουν πράγματα που οι μαθητές τους έχουν ήδη διδαχθεί με αποτέλεσμα τη μη ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη διδασκαλία;

Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης ότι θα πρέπει να οργανώνουν κοινές δραστηριότητες με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να γίνεται ομαλά η μετάβαση των νηπίων απ' τη μία βαθμίδα στην άλλη;

Παράλληλα με βάση τους στόχους της έρευνας καθώς και τους προβληματισμούς που προκύπτουν από τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών διατυπώνουμε τους άξονες των ερευνητικών υποθέσεων

- Η αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών στον γλωσσικό τομέα που οικοδομήθηκαν στο νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης.

- Η επίγνωση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας τους στο γλωσσικό μάθημα.
- Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο, το εύρος και την πιθανότητα επικάλυψης της ύλης της Α δημοτικού κατά το πρώτο τρίμηνο και της επίδρασης της στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης σχετικά με την οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο την ομαλή μετάβαση των νηπίων απ' τη μία βαθμίδα στην άλλη.

4. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό της σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, σχετικά με τους στόχους και τις διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία /μάθηση του γλωσσικού μαθήματος στην προσχολική εκπαίδευση και στο Δημοτικό, την ύπαρξη πιθανής συνέχειας και την αναγκαιότητα οργάνωσης δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί: α) αν αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις των παιδιών που έρχονται στο δημοτικό σχολείο στον τομέα του γλωσσικού μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς της Α΄ Δημοτικού. β) αν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού γνωρίζουν το ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης και οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συνέχεια από τη μία βαθμίδα στην άλλη ιδιαίτερα στον γλωσσικό τομέα γ) αν οι εκπαιδευτικοί της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου θεωρούν ότι οι γλωσσικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος της πρώτης δημοτικού κατά το πρώτο τρίμηνο επαναλαμβάνουν πράγματα που οι μαθητές τους έχουν ήδη διδαχθεί, με αποτέλεσμα τη μη ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη διδασκαλία. δ) αν οι εκπαιδευτικοί της πρώτης δημοτικού θεωρούν ότι η οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης θα βοηθούσε στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τριάντα (30) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου και είχαν αναλάβει να διδάξουν στην Α΄ Δημοτικού κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος

αποτελέσει η θετική στάση των ίδιων για την συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη έρευνα.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος:

Η κατανομή ως προς το φύλο ήταν 86,7% γυναίκες και το 13,3% άνδρες (Πίνακας 1).

Αναφορικά με την προϋπηρεσία: 3 συμμετέχοντες είχαν από 0-10 έτη, 17 συμμετέχοντες είχαν 11-20 έτη, 9 συμμετέχοντες είχαν 21-30 έτη και άνω των 30 ετών είχε ένας συμμετέχων (Πίνακας 2).

Εξετάζοντας τα επαγγελματικά τους προσόντα προκύπτει ότι πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος πανεπιστημιακού επιπέδου κατέχει το 83,3%, πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας διετούς φοίτησης κατέχει το 40%. Πολύ μικρό έως και μηδενικό είναι το ποσοστό των ατόμων του δείγματος που έχουν δηλώσει ότι κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. (Πίνακας 3)

Ακολουθούν κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών.

Πίνακας από : κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών

Φύλο (πίνακας 1)				
	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
άνδρας	4	13,3	13,3	13,3
γυναίκα	26	86,7	86,7	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Προϋπηρεσία (πίνακας 2)

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
0-10 έτη	3	10,0	10,0	10,0
11-20 έτη	17	56,7	56,7	66,7
21-30 έτη	9	30,0	30,0	96,7
>30 έτη	1	3,3	3,3	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Επαγγελματικά προσόντα (Πίνακας 3)

	ναι	όχι
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	40,0	60,0
Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος	83,3	16,7
Διδασκαλείο	6,7	93,3
Μεταπτυχιακό	3,3	96,7
Διδακτορικό		100,0
Άλλο πτυχίο	3,3	96,7

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε συνδυαστικά η έρευνα με ερωτηματολόγιο πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert και ημιδομημένο ερωτηματολόγιο συνεντεύξεων για τον τριγωνισμό των δεδομένων με σκοπό την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.(Cohen,L.& Manion,L.1997).

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η φύση του διερευνούμενου θέματος που ανήκει στον χώρο των «ανθρωπιστικών σπουδών» και της εκπαίδευσης, οδήγησε σε αυτή την επιλογή και η ανάλυση των αποτελεσμάτων εστιάστηκε στην συγκέντρωση ποιοτικών, κυρίως, στοιχείων τα οποία αποδίδουν καλύτερα τις απόψεις των συμμετεχόντων. Η ερμηνευτική προσέγγιση διερευνά και περιγράφει καλύτερα την πολυπλοκότητα και το εύρος των σχέσεων που

αναπτύσσονται στην παιδαγωγική διαδικασία (Cohen,L.& Manion,L.1997, Carr& Kemmis 1997, Blacledge & Hunt 2004).

Τα δεδομένα μας τα διαχειριστήκαμε με συστηματικότητα και συνέπεια και τα οργανώσαμε σε κατηγορίες τις οποίες προσπαθήσαμε να συνδέσουμε μεταξύ τους αποδίδοντας το νόημα τους (Huberman και Miles, 1994). Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε και ερωτηματολόγιο με πεντάβαθμη κλίμακα Likert το οποίο οδήγησε στην ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων για τον τριγωνισμό των δεδομένων μας. Με την έρευνα συγκεντρώθηκαν πληροφορίες, εξετάστηκαν συσχετισμοί και έγιναν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων για το σύνολο του πληθυσμού στόχου.

Η επιλογή της ημιδομημένης μορφής συνέντευξης έγινε με σκοπό να επιτευχθεί η άμεση επαφή του ερευνητή με τον ερωτώμενο με σκοπό να δίνονται οι απαιτούμενες διευκρινίσεις σε ερωτήσεις που χρειάζονται άμεση αποσαφήνιση. Παράλληλα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να τροποποιήσει τη ροή της συνέντευξης κάνοντάς τη πιο ευέλικτη και παράλληλα να ανιχνεύσει ιδέες και αντιδράσεις πράγμα που θα ήταν δύσκολο στην χρήση μόνο των ερωτηματολογίων (Bell,1997).

Η επιλογή επίσης της χορήγησης ερωτηματολογίου βασίζεται στο γεγονός ότι η ανάλυση των στοιχείων του, ακόμα και για έναν μη έμπειρο ερευνητή, παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και εγκυρότητας και βοηθάει στην εξαγωγή στατιστικώς εκμεταλλεύσιμων συμπερασμάτων (Faulkner et al, 1999: 101).

Σύμφωνα με τον Trochim (2002), όπως αναφέρει ο Μάγος (2005), ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων, θεωρείται ότι προσδίδει επιπλέον αξιοπιστία στην ερευνητική διαδικασία, μια και τα δεδομένα αλληλοσυμπληρώνονται και οδηγούν σε μια πιο εμπεριστατωμένη θεώρηση των

διαδικασιών εκείνων που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία και την προσαρμογή των μαθητών σε αυτήν. Παράλληλα ο Woods (1991), θεωρεί ότι η συνέντευξη είναι η μοναδική μέθοδος προσέγγισης των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσα από συζήτηση. Αυτό σε συνδυασμό και με τις απόψεις των Verma και Mallick (2004), καθώς και του Walker (1996) για την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν που παίρνει την συνέντευξη και σε αυτόν που την δίνει, οδηγεί στην δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν θετικά δίνοντας ειλικρινείς πληροφορίες που νοηματοδοτούν από κοινού τις απαντήσεις. Εδώ αξίζει να πούμε ότι οι μεικτές μέθοδοι έρευνας συμβάλουν στη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας παρέχοντας τη δυνατότητα συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων στην ίδια μελέτη με σκοπό να κατανοηθεί σφαιρικά ένα ερευνητικό πρόβλημα. (Σαραφίδου, 2011).

Σε κάθε συμμετέχοντα διανεμήθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε παρουσία της ερευνήτριας η οποία παρείχε τις απαιτούμενες διευκρινήσεις σε πιθανές ασάφειες. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 16 ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων περιείχε 4 ερωτήσεις (από την 1^η έως την 4^η) κλειστού τύπου και ανιχνεύει το φύλο, την επαγγελματική εμπειρία, τις βασικές σπουδές καθώς και τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων.

Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων περιείχε 7 ερωτήσεις (από την 5^η έως την 11^η) οι οποίες διερευνούσαν, οι δύο πρώτες κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας γνωρίζουν τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού καθώς και του νηπιαγωγείου και οι επόμενες πέντε, την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη συνέχειας μεταξύ των ΔΕΠΠΣ των δύο βαθμίδων, την αναγκαιότητα της γνώσης του ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας καθώς και την

άποψή τους για την μεθοδολογία που θεωρούν ότι εφαρμόζεται στην Α τάξη του δημοτικού σχολείου στο γλωσσικό μάθημα.

Η τρίτη κατηγορία περιείχε 4 ερωτήσεις (από την 12^η έως την 15^η) οι οποίες διερευνούσαν τις απόψεις σχετικά με τις γνώσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι πρέπει να έχουν οι μαθητές όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο, την σχέση των διδακτικών πρακτικών που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ για τη Γλώσσα της Α΄ τάξης του Δημ. Σχολείου ή και στο Βιβλίο Δασκάλου με αυτές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, τη μεθοδολογική προσέγγιση στην πράξη της διδασκαλίας, τα εργαλεία και τις τεχνικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της πρώτης δημοτικού προκειμένου να διδάξουν το γλωσσικό μάθημα καθώς και τις γνώσεις που οι μαθητές έχουν όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο.

Η τέταρτη κατηγορία περιλάμβανε την 16^η ερώτηση η οποία διερευνούσε την άποψή τους για την ωφελιμότητα της πιθανής συνεργασίας εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο μιας ενιαίας προσέγγισης κατά τη φάση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Α τάξη του δημοτικού.

Η ημιδομημένη συνέντευξη κινήθηκε στους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου και χορηγήθηκε στο ίδιο δείγμα εκπαιδευτικών. Περιελάμβανε οχτώ ερωτήσεις στις οποίες προστίθονταν και άλλες επεξηγηματικές κατά την ροή της συζήτησης οι οποίες οδηγούσαν στην πληρέστερη κατανόηση της ερώτησης και σε ποιο σαφείς απαντήσεις.

Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται ως εξής: Οι 1 και 2 αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρώτης δημοτικού για το αν τα παιδιά που έρχονται από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη δημοτικού έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος. Η 3^η ερώτηση

αφορούσε τη μεθοδολογική αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς της Α τάξης δημοτικού. Οι ερωτήσεις 4 και 5 αναφέρονταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την μεθοδολογία που ακολουθείται στο νηπιαγωγείο και στην Α τάξη Δημοτικού καθώς και στην συνέχειά της από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Η ερώτηση 6 διερευνούσε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Α τάξης Δημοτικού διαχειρίζονται εποικοδομητικά τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών στο διαφοροποιημένο ποιοτικά και ποσοτικά περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου. Τέλος οι ερωτήσεις 7 και 8 διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α' τάξης σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ενιαίας διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας στο επίπεδο του, τι μπορεί να γίνει ακόμα και του τι πρέπει να προσέξουμε, ώστε να επιτύχουμε την ομαλή μετάβαση των νηπίων από τη μια βαθμίδα στην άλλη στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας.

4.1 Τρόπος συλλογής δεδομένων- διαδικασία της έρευνας

Σύμφωνα με τον Javeau (2000), ο αποδεκτός τρόπος για να πραγματοποιήσει κάποιος έρευνα συνιστάται: *στο να κατασκευάσει ο ερευνητής με επιμέλεια το αντικείμενο της έρευνας, να διατυπώσει υποθέσεις εργασίας καλά επεξεργασμένες, να τις δοκιμάσει αρκετές φορές πριν την κατασκευή του ερωτηματολογίου, να πάρει δείγμα πραγματικά αντιπροσωπευτικό, να φροντίσει την κωδικογράφηση και τη λεπτομερή ανίχνευση, να εφαρμόσει στην ανάλυση των απαντήσεων κατάλληλα στατιστικά τεστ και κυρίως να σεβαστεί τους ηθικούς και δεοντολογικούς κανόνες που πρέπει να διέπουν μία έρευνα (Javeau, 2000:43).*

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, στην οποία προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα από τα παραπάνω, διατυπώσαμε αρχικά

τον σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους στόχους και στη συνέχεια ορίσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο 2013 έως τις αρχές Νοεμβρίου 2013. Αρχικά είχε προηγηθεί μία πιλοτική έρευνα μικρής κλίμακας, στην οποία πάρθηκαν συνεντεύξεις από πέντε άτομα τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα, παράλληλα στα ίδια άτομα δόθηκαν προς συμπλήρωση και τα ερωτηματολόγια της έρευνας ώστε να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες στην διατύπωση των ερωτήσεων και να οργανωθούν καλύτερα τα εργαλεία της έρευνας. Η συνέντευξη και η δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε κατά τους θερινούς μήνες του 2013.

Αρχικά είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα της έρευνας και την διαδικασία. Ενημερώθηκαν ότι η συνέντευξη πρόκειται να ηχογραφηθεί και καθορίστηκε από τους ίδιους ο χρόνος της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους προτίμησαν να πάρουν μέρος στην διαδικασία στη λήξη του σχολικού προγράμματος οπότε και έφευγαν οι μαθητές από την τάξη τους. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που αρνήθηκαν τη χρήση μαγνητοφώνου και συνεπώς οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν εγγράφως. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρήση μαγνητοφώνου κατά την διάρκεια της συνέντευξης επιβεβαιώνεται και από έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο όπως αναφέρουν οι Φραγκουδάκη & Ασκούνη (1999) και Nias (1991) οι οποίες φαίνεται ότι συμφωνούν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη χρήση μαγνητοφώνου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους κάτι που οδηγεί πολλούς να αντιδρούν έντονα. Όλα τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά ώστε να διερευνηθούν τα ερωτήματα της έρευνας. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας. Η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πως οι απαντήσεις τους

θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο έγινε προσπάθεια να είναι σύντομο ώστε να μην κουράζει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, χωρίς βέβαια αυτό να ξεφεύγει από τους στόχους της έρευνας και υπάρξει αλλοίωση στην εγκυρότητά του. Η γλώσσα, τόσο του ερωτηματολογίου όσο και της συνέντευξης, ήταν απλή χωρίς δύσκολες ορολογίες, χωρίς ασάφειες ή πολύ γενικούς όρους οι οποίοι πιθανόν θα μπορούσαν να ερμηνευθούν διαφορετικά από τους συμμετέχοντες. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εκούσια, διασφαλίστηκε η ανωνυμία όλων, όλες οι απαντήσεις έγιναν δεκτές, και σεβαστές από την ερευνήτρια.

4.2 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με το λογισμικό πακέτο SPSS 20 και χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής. Μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση. Επίσης κατασκευάστηκαν γραφήματα για τις μεταβλητές που σχετίζονται μεταξύ τους.

Αρχικά γίνεται η παρουσίαση των κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και των μέτρων θέσης και διασποράς (μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων), των μεταβλητών των ερωτηματολογίων που αφορούν κλίμακες Likert και άρα τις διαχειριζόμαστε ως συνεχείς μεταβλητές. Η παρουσίαση γίνεται ανά ενότητα μεταβλητών με βάση την ομαδοποίηση του εργαλείου.

Το ερευνητικό υλικό των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε κατά άξονα ενδιαφέροντος και αναλύθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά έγινε απομαγνητοφώνηση του υλικού των συνεντεύξεων και η μετατροπή του προφορικού

λόγου σε γραπτό. Στη συνέχεια έγινε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων και ο συσχετισμός τους ώστε να οδηγηθούμε στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

4.3 Αποτελέσματα

4.3.1 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων

Γνώση του ΔΕΠΠΣ

Πίνακας 4.

Απόψεις των δασκάλων για την κατοχή του ΔΕΠΠΣ για το δημοτικό σχολείο

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
λίγο	1	3,3	3,3	3,3
αρκετά	13	43,3	43,3	46,7
πολύ	4	13,3	13,3	60,0
πάρα πολύ	12	40,0	40,0	100,0
Σύνολο	30	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι γνωρίζουν το ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, οι απαντήσεις κατανέμονται κυρίως στην επιλογή ΑΡΚΕΤΑ (43,3%) και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ με ποσοστό 40%. Γενικά οι απόλυτα θετικές απαντήσεις όπως φαίνεται στον πίνακα 4 συγκεντρώνουν ποσοστό 53,3%.

Πίνακας 5.

Θεωρείτε ότι γνωρίζετε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο;

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
καθόλου	7	23,3	25,0	25,0
λίγο	12	40,0	42,9	67,9
αρκετά	5	16,7	17,9	85,7
πολύ	3	10,0	10,7	96,4
πάρα πολύ	1	3,3	3,6	100,0
σύνολο	28	93,3	100,0	
ΔΓ	2	6,7		
Σύνολο	30	100,0		

Αντίστροφα αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για την γνώση του ΔΕΠΠΣ που αφορά το νηπιαγωγείο. Οι απαντήσεις κατανέμονται κυρίως στην επιλογή ΛΙΓΟ (42,9%) και ΚΑΘΟΛΟΥ με ποσοστό 25%.

Πίνακας 6.

Θεωρείτε ότι η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στην Α' Δημοτικού που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα κινείται στην ίδια κατεύθυνση με αυτή που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο;

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
καθόλου	2	6,7	8,7	8,7
λίγο	4	13,3	17,4	26,1
αρκετά	10	33,3	43,5	69,6
πολύ	5	16,7	21,7	91,3
πάρα πολύ	2	6,7	8,7	100,0
σύνολο	23	76,7	100,0	
ΔΓ	7	23,3		
σύνολο	30	100,0		

Αξιολογώντας αν η διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο κινείται στην ίδια κατεύθυνση με αυτή του νηπιαγωγείου, οι απαντήσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 6, κατανέμονται κυρίως στην επιλογή ΑΡΚΕΤΑ (43,5%) και κατόπιν ισοκατανέμονται στις 2 γειτονικές κατηγορίες. Έτσι η γενική αξιολόγηση εμφανίζεται ως μέτρια αναφορικά με συνέχεια μεταξύ των δύο διδακτικών προσεγγίσεων.

Πίνακας 7.

Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ενιαία προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση και την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
λίγο	2	6,7	7,1	7,1
αρκετά	8	26,7	28,6	35,7
πολύ	12	40,0	42,9	78,6
πάρα πολύ	6	20,0	21,4	100,0
σύνολο	28	93,3	100,0	
Ελλείπουσα				
τιμή	1	3,3		
	2	6,7		
σύνολο	30	100,0		

Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν οι δύο προσεγγίσεις αναφορικά με την γλωσσική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση και στην Α Δημοτικού πρέπει να είναι ενιαίες, οι επιλογές που εμφανίζονται κυρίως, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, είναι στην απάντηση ΠΟΛΥ (42,9%) και στις απαντήσεις ΑΡΚΕΤΑ και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ με ποσοστά 28,6% και 21,4% αντίστοιχα. Συνεπώς οι θετικές απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση ανέρχονται στο 92,9%.

Πίνακας 8.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο;

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
καθόλου	6	20,0	21,4	21,4
λίγο	9	30,0	32,1	53,6
αρκετά	7	23,3	25,0	78,6
πολύ	4	13,3	14,3	92,9
πάρα πολύ	2	6,7	7,1	100,0
σύνολο	28	93,3	100,0	
Ελλείπουσα				
τιμή	2	6,7		
σύνολο	30	100,0		

Αναφορικά με τη γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί της διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, οι απαντήσεις εμφανίζουν, σύμφωνα με τον πίνακα 8, την έλλειψη αυτής της γνώσης, καθώς κατανέμονται κυρίως στην επιλογή ΛΙΓΟ (32,1%) και ΚΑΘΟΛΟΥ (21,4%). Αθροιστικά οι απαντήσεις που δηλώνονται στις 2 πρώτες επιλογές συγκεντρώνουν ποσοστό της τάξης του 53,5%.

Πίνακας 9.

Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζετε τη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο;

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
καθόλου	4	13,3	13,3	13,3
λίγο	2	6,7	6,7	20,0
αρκετά	8	26,7	26,7	46,7
πολύ	9	30,0	30,0	76,7
πάρα πολύ	7	23,3	23,3	100,0
σύνολο	30	100,0	100,0	

Αντίστροφη είναι η στάση των εκπαιδευτικών που αφορά την αναγκαιότητα ύπαρξης της παραπάνω γνώσης. Έτσι το 53,3% αυτών, όπως φαίνεται στον πίνακα 9, θεωρεί ότι είναι απαραίτητο σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό να γνωρίζουν αυτή τη διδακτική προσέγγιση, ενώ αρνητικά έχουν απαντήσει μόνο το 20% των ατόμων.

Εξετάζοντας λοιπόν από κοινού όλες τις απαντήσεις και βλέποντας συγκριτικά το σύνολο των μεταβλητών της ενότητας προκύπτει ότι δηλώνεται σχετικά υψηλός βαθμός γνώσης του ΔΕΠΠΣ για την Α δημοτικού, παράλληλα αξιολογείται με υψηλή τιμή η αναγκαιότητα ύπαρξης ενιαίας διδακτικής προσέγγισης μεταξύ νηπιαγωγείου και Α δημοτικού, ενώ δηλώνεται ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο. Ταυτόχρονα όμως δηλώνεται ότι

δεν έχουν την γνώση της διδακτικής αυτής προσέγγισης καθώς επίσης ότι δεν γνωρίζουν το ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου. Τέλος μέτρια είναι η στάση τους όταν καλούνται να εκτιμήσουν αν οι δύο διδακτικές προσεγγίσεις βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση.

Αξιολογώντας ποια από τα παρακάτω στοιχεία περιλαμβάνει η μεθοδολογία που σήμερα εφαρμόζεται στο Δημοτικό σχολείο προκύπτει:

Πίνακας 10.

Μεθοδολογία που εφαρμόζεται περισσότερο:

Η μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο για την διδακτική της γλώσσας λαμβάνει υπόψη της περισσότερο:	καθόλου	λίγη	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
A) τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού;	9,5	19,0	38,1	19,0	14,3
B) την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο			14,3	39,3	46,4
Γ) την ολική μέθοδο	4,2	8,3	25,0	41,7	20,8

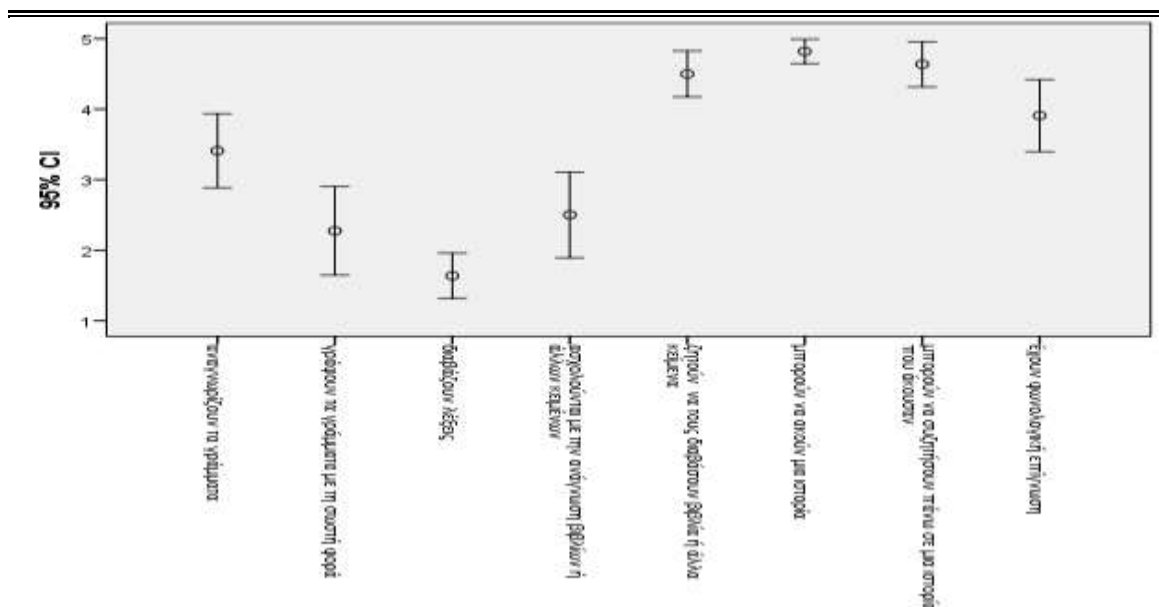
Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα αθροιστικά ποσοστά των επιλογών ΠΟΛΥ και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 85,7% και άρα κρίνεται ως η μέθοδος που λαμβάνεται περισσότερο υπόψη.

Ακολουθεί η ολική μέθοδος, ενώ τα μικρότερα συγκριτικά ποσοστά και άρα ως η μέθοδος που λαμβάνεται λιγότερο, σύμφωνα με τον πίνακα 10, υπόψη κρίνεται η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού.

Αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών κατά την είσοδό τους στην Α Δημοτικού από το νηπιαγωγείο.

Πίνακας 11.

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	MT	TA
αναγνωρίζουν τα γράμματα	29	1	5	3,34	1,203
γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά	28	1	5	2,29	1,301
διαβάζουν λέξεις	25	1	3	1,60	,707
ασχολούνται με την ανάγνωση βιβλίων ή άλλων κειμένων	22	1	5	2,50	1,371
ζητούν να τους διαβάσουν βιβλία ή άλλα κείμενα	29	3	5	4,55	,736
μπορούν να ακούν μια ιστορία	30	1	5	4,60	,894
μπορούν να συζητήσουν πάνω σε μια ιστορία που άκουσαν	30	2	5	4,57	,858
έχουν φωνολογική επίγνωση	26	1	5	3,96	1,183
Valid N (listwise)	22				



Γράφημα: Διάστημα εμπιστοσύνης των ερωτήσεων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχουν κατά την άποψη τους οι μαθητές του Νηπιαγωγείου κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό, προκύπτει ότι τα

υψηλότερα αθροιστικά ποσοστά θετικών επιλογών και αντίστοιχα τις υψηλότερες μέσες τιμές αξιολόγησης εμφανίζουν κατά σειρά τα παρακάτω:

- μπορούν να ακούν μια ιστορία
- μπορούν να συζητήσουν πάνω σε μια ιστορία που άκουσαν
- ζητούν να τους διαβάσουν βιβλία ή άλλα κείμενα
- έχουν φωνολογική επίγνωση

Συνεπώς οι δάσκαλοι του δείγματος θεωρούν ότι οι παραπάνω ικανότητες πρέπει να υπάρχουν κατά την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό.

Σε χαμηλότερη θέση με θετική όμως τάση αξιολογείται η ικανότητα αναγνώρισης γραμμάτων.

Χαμηλότερα στην κλίμακα κατατάσσονται τα παρακάτω:

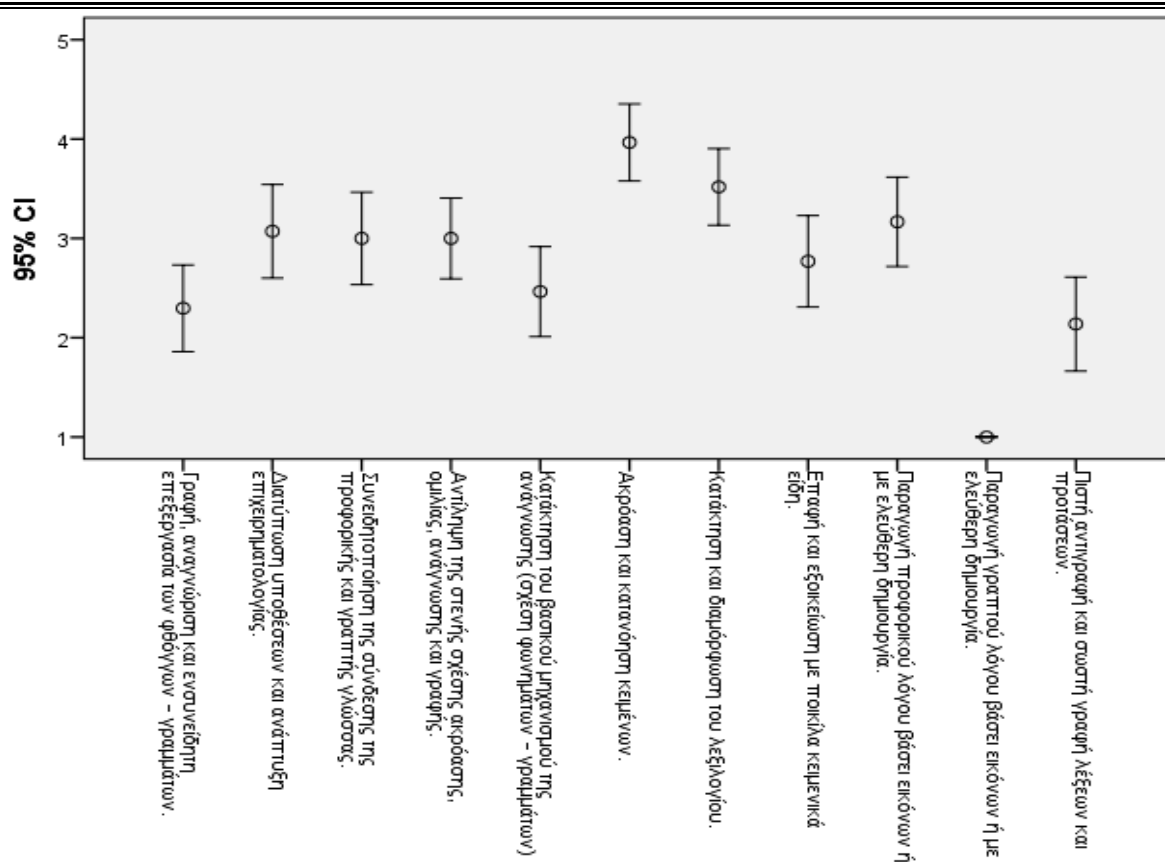
- γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά
- ασχολούνται με την ανάγνωση βιβλίων ή άλλων κειμένων

Τέλος την μικρότερη τιμή αξιολόγησης και άρα χαμηλότερα στην κατάταξη, όπως φαίνεται στον πίνακα 11, εμφανίζεται η ικανότητα να διαβάζουν λέξεις.

Στη συνέχεια ακολουθεί συγκριτικός πίνακας μέτρων θέσης και διασποράς και υποστηρικτικό γράφημα αναφορικά με την **ύπαρξη συνέχειας μεθοδολογικής προσέγγισης του γλωσσικού τομέα στο νηπιαγωγείο και στην Α Δημοτικού** καθώς και **στην ανάδειξη των τεχνικών που σχετίζονται με την προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και παράλληλα αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ της γλώσσας της Α τάξης**

Πίνακας 12.

	N	Ελάχιστ	Μέγιστη	MT	TA
Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων – γραμμάτων.	27	1	5	2,30	1,103
Διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.	28	1	5	3,07	1,215
Συνειδητοποίηση της σύνδεσης της προφορικής και γραπτής γλώσσας.	27	1	5	3,00	1,177
Αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής.	29	1	5	3,00	1,069
Κατάκτηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης (σχέση φωνημάτων – γραμμάτων)	28	1	5	2,46	1,170
Ακρόαση και κατανόηση κειμένων.	29	1	5	3,97	1,017
Κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου.	27	1	5	3,52	,975
Επαφή και εξοικείωση με ποικίλα κειμενικά είδη.	26	1	5	2,77	1,142
Παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία.	30	1	5	3,17	1,206
Παραγωγή γραπτού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία.	12	1	1	1,00	,000
Πιστή αντιγραφή και σωστή γραφή λέξεων και προτάσεων.	29	1	5	2,14	1,246
	9				



Γράφημα: Διάστημα εμπιστοσύνης των ερωτήσεων

Από την ανάγνωση του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει σαφέστατη συγκέντρωση θετικών απαντήσεων και άρα αναγνώριση των συγκεκριμένων τεχνικών ως πρακτικές που χαρακτηρίζονται ως συνεχιζόμενες μεταξύ των δύο βαθμίδων. Επίσης παρατηρούμε λίγες περιπτώσεις όπου οι απαντήσεις καταδεικνύουν την έλλειψη συνέχειας στις τεχνικές διδασκαλίας των δύο βαθμίδων. Η τελική λοιπόν αξιολόγηση που προκύπτει από τις απαντήσεις για κάποιες τεχνικές, ερμηνεύεται ως διαφωνία μεταξύ των ατόμων του δείγματος ως προς το αν αυτές συσχετίζονται με τη συνέχεια μεταξύ των διδακτικών προσεγγίσεων Νηπιαγωγείου και Δημοτικού.

Τα υψηλότερα αθροιστικά ποσοστά θετικών επιλογών και αντίστοιχα τις υψηλότερες μέσες τιμές αναγνώρισης σχετικά με τις τεχνικές που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ της γλώσσας στην Α΄ τάξη και σχετίζονται με το νηπιαγωγείο εμφανίζουν κατά σειρά τα παρακάτω:

- Ακρόαση και κατανόηση κειμένων.
- Κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου
- Παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία.

Σε ενδιάμεση θέση αξιολογούνται:

- Διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.
- Συνειδητοποίηση της σύνδεσης της προφορικής και γραπτής γλώσσας.
- Αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής.
- Επαφή και εξοικείωση με ποικίλα κειμενικά είδη.

Χαμηλότερα στην κλίμακα κατατάσσονται τα παρακάτω:

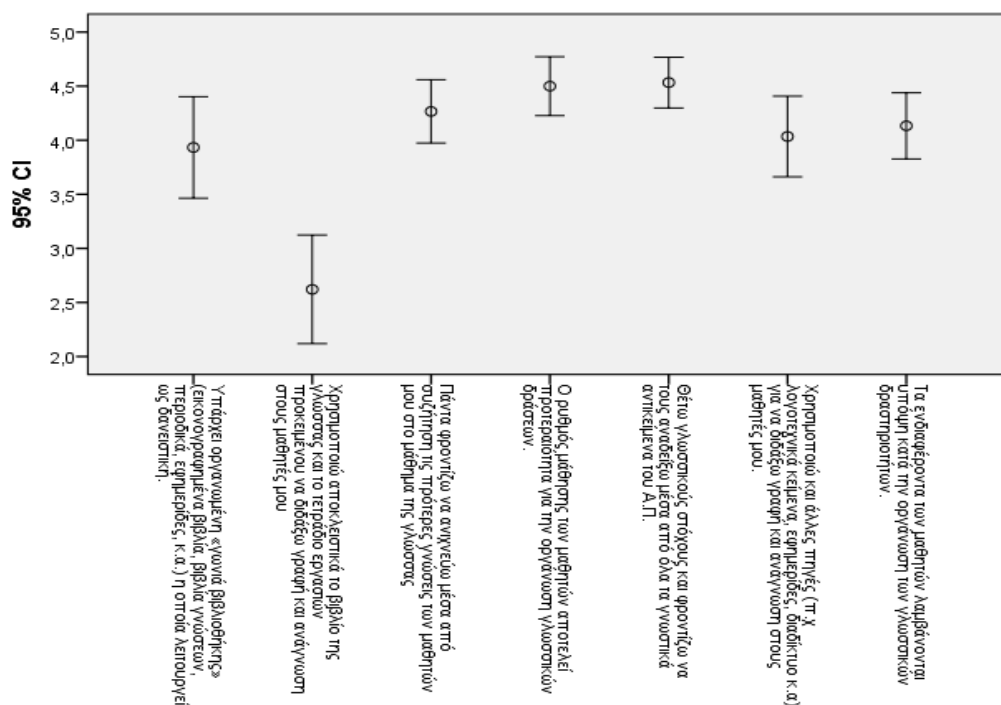
- Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων – γραμμάτων.
- Κατάκτηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης (σχέση φωνημάτων – γραμμάτων)
- Πιστή αντιγραφή και σωστή γραφή λέξεων και προτάσεων.

Τέλος την μικρότερη τιμή αξιολόγησης και άρα χαμηλότερα στην κατάταξη εμφανίζεται, όπως φαίνεται στον πίνακα 12, η παραγωγή γραπτού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία

Οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος στην Α τάξη

Πίνακας 13.

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	ΜΤ	ΤΑ
Υπάρχει οργανωμένη «γωνιά βιβλιοθήκης» (εικονογραφημένα βιβλία, βιβλία γνώσεων, περιοδικά, εφημερίδες, κ.α.) η οποία λειτουργεί ως δανειστική.	30	1	5	3,93	1,258
Χρησιμοποιώ αποκλειστικά το βιβλίο της γλώσσας και το τετράδιο εργασιών προκειμένου να διδάξω γραφή και ανάγνωση στους μαθητές μου	29	1	5	2,62	1,321
Πάντα φροντίζω να ανιχνεύω μέσα από συζήτηση τις πρότερες γνώσεις των μαθητών μου στο μάθημα της γλώσσας	30	3	5	4,27	,785
Ο ρυθμός μάθησης των μαθητών αποτελεί προτεραιότητα για την οργάνωση γλωσσικών δράσεων.	30	3	5	4,50	,731
Θέτω γλωσσικούς στόχους και φροντίζω να τους αναδείξω μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.	30	3	5	4,53	,629
Χρησιμοποιώ και άλλες πηγές (π.χ λογοτεχνικά κείμενα, εφημερίδες, διαδίκτυο κ.α) για να διδάξω γραφή και ανάγνωση στους μαθητές μου.	29	1	5	4,03	,981
Τα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνονται υπόψη κατά την οργάνωση των γλωσσικών δραστηριοτήτων.	30	3	5	4,13	,819
Valid N (listwise)	28				



Γράφημα: Διάστημα εμπιστοσύνης των ερωτήσεων

Από τα αποτελέσματα προκύπτει, όπως φαίνεται στον πίνακα 13, ότι το σύνολο των προτάσεων έχουν αξιολογηθεί σε υψηλό βαθμό δηλώνοντας έτσι ότι όλα τα παραπάνω είναι στοιχεία και χαρακτηριστικά που εκφράζουν την λειτουργία της Α τάξης Δημοτικού. Εξαίρεση αποτελεί η αποκλειστική χρήση του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών της Γλώσσας για την διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης.

Η αποκλειστική χρήση εμφανίζεται στο 26,8% των ατόμων που δήλωσαν την επιλογή ΠΟΛΥ και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ. Αντίθετα το 44,8% δήλωσε τις επιλογές ΛΙΓΟ και ΚΑΘΟΛΟΥ.

Τα χαρακτηριστικά με τους υψηλότερους μέσους βαθμούς συμφωνίας είναι:

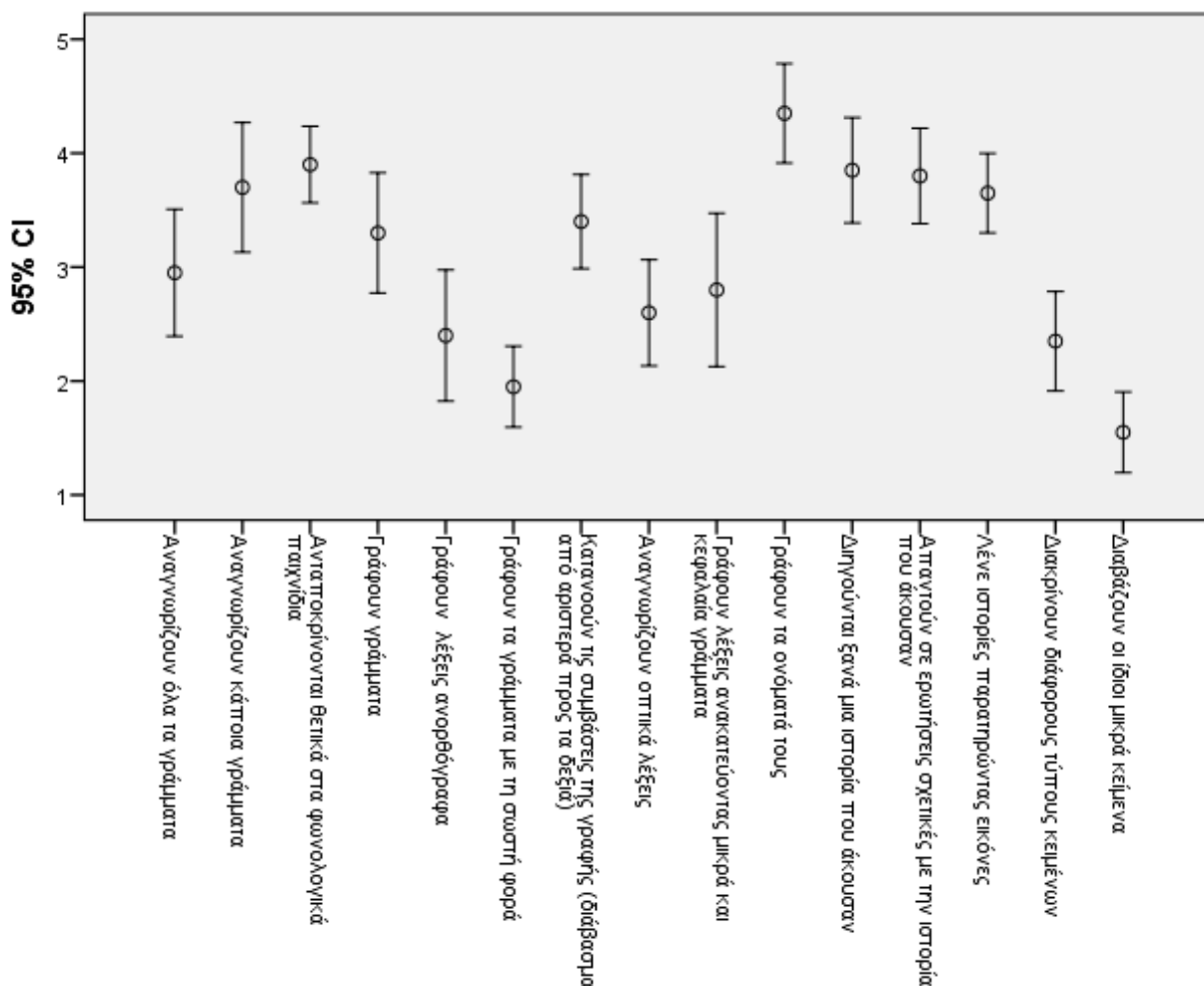
- Ο ρυθμός μάθησης των μαθητών αποτελεί προτεραιότητα για την οργάνωση γλωσσικών δράσεων
- Θέτω γλωσσικούς στόχους και φροντίζω να τους αναδείξω μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.

Αξιολόγηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών

Πίνακας 14.

Αξιολόγηση πρότερων γνώσεων

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	MT	TA
Αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα	27	1	5	2,85	1,167
Αναγνωρίζουν κάποια γράμματα	29	1	5	3,59	1,119
Ανταποκρίνονται θετικά στα φωνολογικά παιχνίδια	30	2	5	3,93	,691
Γράφουν γράμματα	29	1	5	3,21	1,013
Γράφουν λέξεις ανορθόγραφα	25	1	5	2,52	1,194
Γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά	27	1	3	1,89	,698
Κατανοούν τις συμβάσεις της γραφής (διάβασμα από αριστερά προς τα δεξιά)	29	1	5	3,41	1,053
Αναγνωρίζουν οπτικά λέξεις	28	1	4	2,64	,989
Γράφουν λέξεις ανακατεύοντας μικρά και κεφαλαία γράμματα	28	1	5	2,75	1,323
Γράφουν τα ονόματά τους	30	2	5	4,20	,961
Διηγούνται ξανά μια ιστορία που άκουσαν	28	2	5	3,79	,995
Απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία που άκουσαν	29	2	5	3,86	,875
Λένε ιστορίες παρατηρώντας εικόνες	30	2	5	3,63	,718
Διακρίνουν διάφορους τύπους κειμένων	28	1	5	2,29	,937
Διαβάζουν οι ίδιοι μικρά κείμενα	28	1	3	1,46	,693
Valid N (listwise)	20				



Γράφημα: Διάστημα εμπιστοσύνης των ερωτήσεων

Σχετικά με τις γνώσεις που τελικά έχουν οι μαθητές όταν έρχονται στην Α΄ τάξη δημοτικού προκύπτει ότι:

Η επιλογή με την υψηλότερη τιμή αξιολόγησης είναι η :

- Γράφουν τα ονόματά τους

Υψηλές τιμές αξιολόγησης εμφανίζουν οι επιλογές:

- Ανταποκρίνονται θετικά στα φωνολογικά παιχνίδια
- Δηλώνεται ξανά μια ιστορία που άκουσαν
- Απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία που άκουσαν
- Λένε ιστορίες παρατηρώντας εικόνες
- Αναγνωρίζουν κάποια γράμματα

- Κατανοούν τις συμβάσεις της γραφής (διάβασμα από αριστερά προς τα δεξιά)

Σε μέτρια θέση έχουν αξιολογηθεί οι δεξιότητες:

- Αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα
- Γράφουν γράμματα

Με χαμηλότερες τιμές αξιολογήθηκαν τα στοιχεία

- Γράφουν λέξεις ανακατεύοντας μικρά και κεφαλαία γράμματα
- Αναγνωρίζουν οπτικά λέξεις

και ακολούθως

- Γράφουν λέξεις ανορθόγραφα
- Διακρίνουν διάφορους τύπους κειμένων

Τέλος στην χαμηλότερη θέση κατατάσσονται οι περιπτώσεις:

- Γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά
- Διαβάζουν οι ίδιοι μικρά κείμενα

(πίνακας 14).

Εξετάζοντας από κοινού τις ικανότητες που θεωρείται ότι πρέπει να έχουν οι μαθητές όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο και που τελικά αυτοί έχουν κατά την είσοδό τους στην Α Δημοτικού προκύπτει ότι στην περίπτωση της αναγνώρισης όλων των γραμμάτων, της ανάγνωσης κειμένων και της συζήτησης επάνω σε μια ιστορία που άκουσαν, εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις. Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις, οι τιμές αξιολόγησης των στοιχείων που πρέπει να έχουν οι μαθητές κατά την είσοδό τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι υψηλότερες από τις τιμές αξιολόγησης των ίδιων στοιχείων που τελικά αυτοί κατέχουν. Η αξιολόγηση των ικανοτήτων «γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά»

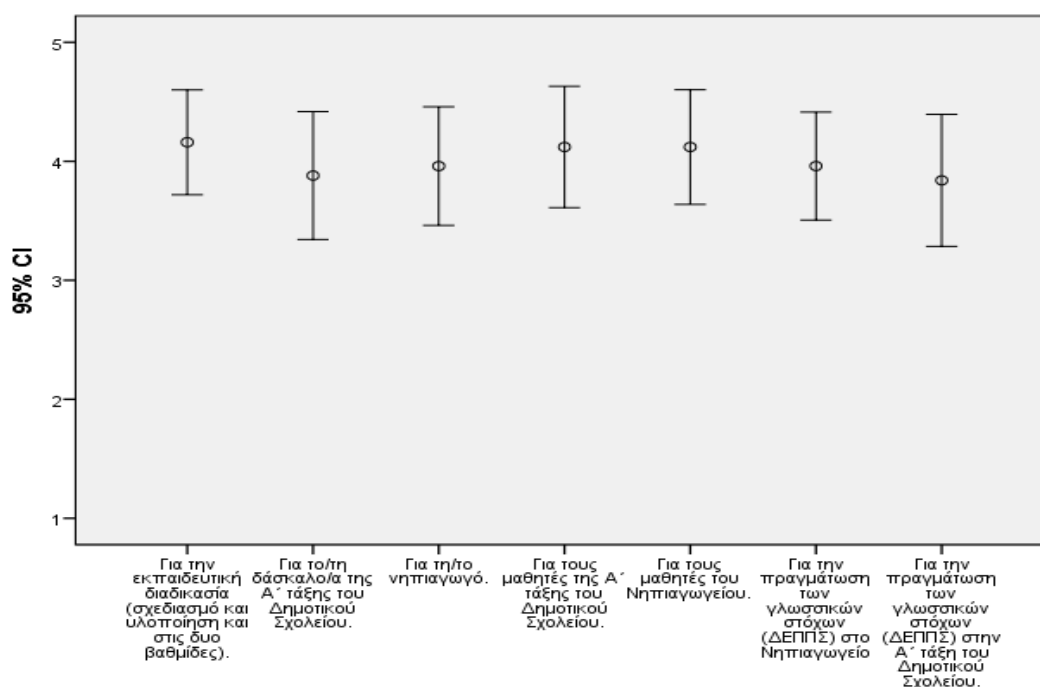
και « έχουν φωνολογική επίγνωση» είναι όμοια, δηλαδή δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Αξιολόγηση των ωφελειών από την συνεργασία μεταξύ των δασκάλων της Α Δημοτικού και των νηπιαγωγών για τον γλωσσικό γραμματισμό.

Πίνακας 15.

Ωφέλειες από την συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων Α τάξης Δημοτικού.

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	ΜΤ	ΤΑ
Για την εκπαιδευτική διαδικασία (σχεδιασμό και υλοποίηση και στις δυο βαθμίδες).	30	2	5	4,13	1,042
Για το/τη δάσκαλο/α της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.	28	1	5	3,93	1,274
Για τη/το νηπιαγωγό.	25	1	5	3,96	1,207
Για τους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.	28	1	5	4,14	1,208
Για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου.	27	2	5	4,19	1,145
Για την πραγμάτωση των γλωσσικών στόχων (ΔΕΠΠΣ) στο Νηπιαγωγείο	28	1	5	3,93	1,052
Για την πραγμάτωση των γλωσσικών στόχων (ΔΕΠΠΣ) στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.	29	1	5	3,86	1,302
	25				



Γράφημα: Διάστημα εμπιστοσύνης των ερωτήσεων

Παρατηρούμε από τη μελέτη των τιμών του πίνακα 15, ότι όλες οι πιθανές ωφέλειες από την πιθανή συνεργασία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης, κρίνονται θετικά από το σύνολο σχεδόν των ατόμων του δείγματος.

Οι μέσοι όροι στην κλίμακα προσεγγίζουν την τιμή 4 που αντιπροσωπεύει την κατάταξη των εκτιμώμενων ωφελειών στην κατηγορία ΠΟΛΥ.

Συγκριτικά υψηλότερες τιμές, όπως φαίνεται στον πίνακα 15, λαμβάνουν οι απαντήσεις που θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οι μαθητές της Α τάξης τόσο του δημοτικού όσο και του νηπιαγωγείου θα ωφεληθούν πάρα πολύ από μία πιθανή συνεργασία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού που αποτελούν το δείγμα μας, δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό ποσοστό το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού. Σχετικά με τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει άγνοια. Σαν συνέπεια αυτής δυσκολεύονται να εκτιμήσουν αν οι διδακτικές μεθοδολογικά προσεγγίσεις των δύο βαθμίδων έχουν ενιαία δομή. Η άποψή τους όμως για την αναγκαιότητα της γνώσης όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται στο νηπιαγωγείο είναι θετική.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος που εφαρμόζεται κατά την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α΄ τάξη του δημοτικού είναι η αναλυτικοσυνθετική, ενώ η ολιστική μέθοδος και η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού που προτείνονται συνδυαστικά από το βιβλίο του δασκάλου, συγκεντρώνουν σαφώς μικρότερα ποσοστά προτίμησης.

Οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού επίσης θεωρούν ότι οι απαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά που έρχονται από το νηπιαγωγείο, σχετίζονται με την ικανότητα ακρόασης ιστοριών, με την ικανότητα

κατανόησης των ιστοριών που άκουσαν. Σημαντικό είναι να μπορούν να διατυπώνουν τις σκέψεις τους και να συζητούν για αυτές. Παράλληλα, να έχουν αναπτυγμένη την φωνολογική τους επίγνωση καθώς και την εξοικείωση με τη διαδικασία της ακρόασης ποικίλων κειμένων. Η αναγνώριση και γραφή των γραμμάτων με την σωστή φορά συγκεντρώνει την προσοχή των εκπαιδευτικών ως σημαντικό προαπαιτούμενο.

Οι παραπάνω εκτιμήσεις έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν οι μαθητές όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο στην Α τάξη δημοτικού. Αντίθετα έντονες διαφοροποιήσεις φάνηκε να υπάρχουν στην περίπτωση αναγνώρισης όλων των γραμμάτων. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα παιδιά δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν τα γράμματα σε μεγάλο ποσοστό μολονότι οι ίδιοι θεωρούν προαπαιτούμενη αυτή τη γνώση. Αντίστοιχη διαφοροποίηση διαπιστώθηκε στην περίπτωση της ενασχόλησης με την ανάγνωση βιβλίων ή άλλων κειμένων και στην συζήτηση πάνω σε μια ιστορία που άκουσαν.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές οι οποίες έχουν συνέχεια ανάμεσα στις δύο βαθμίδες, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα μας, επιλέγουν την ακρόαση και κατανόηση κειμένων, την κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου την παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία. Αποδίδουν σημασία επίσης στην διατύπωση υποθέσεων και την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, την συνειδητοποίηση της σύνδεσης προφορικής και γραπτής γλώσσας καθώς και την αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής και τέλος την εξοικείωση με ποικίλα κειμενικά είδη.

Διερευνώντας τις πρακτικές που σχετίζονται με την οργάνωση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α τάξη, παρατηρούμε μια ποικιλία προσεγγίσεων

που αναδεικνύονται στο ερωτηματολόγιο και έχουν θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς διευρύνουν το φάσμα των διδακτικών επιλογών.

Θετική στάση καταγράφεται αναφορικά με τις πιθανές ωφέλειες που θα προέκυπταν κατά τη μετάβαση των παιδιών από την διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στον γλωσσικό τομέα.

4.3.2 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκαν τα εξής σε ότι αφορά τις **απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν τα παιδιά που έρχονται από το νηπιαγωγείο έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξης δημοτικού.**

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (22 στους 30) υποστηρίζουν ότι τα περισσότερα παιδιά όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ανταποκρίνονται γνωστικά στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξης. Φαίνεται πως αναγνωρίζουν οπτικά τα γράμματα και έχουν εξασκηθεί στην γραφή με κεφαλαία γράμματα. Παράλληλα έχουν πολύ καλή φωνολογική επίγνωση και αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Βέβαια, 14 από τους 30 εκπαιδευτικούς της πρώτης Δημοτικού που αποτέλεσαν το δείγμα μας, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που έρχονται στην πρώτη δημοτικού από το νηπιαγωγείο παρουσιάζουν έντονη ετερογένεια στο γνωστικό τους επίπεδο. Αυτό το αποδίδουν βασικά σε διαφοροποιήσεις στην προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου από τις νηπιαγωγούς, καθώς επίσης και στην ελλιπή φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Όπως δηλώνεται από εκπαιδευτικό του δείγματος πιθανή ανομοιογένεια οφείλεται στα διαφορετικά νηπιαγωγεία στα οποία

φοίτησαν οι μαθητές, υποδεικνύοντας έτσι μία ανομοιογένεια του προγράμματος στο νηπιαγωγείο Σ11: *« επειδή οι μαθητές μου προέρχονταν από διαφορετικά νηπιαγωγεία είχαν διαφορετικό επίπεδο προετοιμασίας και αυτό ήταν προβληματικό»*

Παράλληλα από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι ενώ υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζει μεγάλη εξοικείωση τόσο σε δραστηριότητες γραφής όσο και σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, 8 από τους 30 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν λανθασμένη την προσέγγιση διδασκαλίας γραμμάτων που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο και προβληματίζονται με την γραφή των γραμμάτων χωρίς την διδασκαλία της ορθής φοράς γραφής από την νηπιαγωγό. Μάλιστα θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητο οι νηπιαγωγοί να διδάσκουν τα γράμματα γιατί πιστεύουν πως αυτό άπτεται των υποχρεώσεων του δασκάλου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ19: *«Ναι γνώριζαν κάποια γράμματα, τα περισσότερα σχεδόν αλλά όχι με τον σωστό σχεδιασμό δηλαδή τη φορά»*

Παρατηρώντας τις απαντήσεις του δείγματός μας διαπιστώνουμε ότι υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών(20 στους 30) που πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά να έρθουν στο νηπιαγωγείο σε επαφή με τα γράμματα και την γραφή αυτών, με τη σωστή όμως φορά. Θεωρούν ότι η πληθώρα της ύλης που καλούνται να διδάξουν στην πρώτη δημοτικού, χρειάζεται μαθητές εξοικειωμένους με τα γράμματα για να διευκολυνθούν οι ίδιοι κατά την διδασκαλία τους.

Σ 20: *«Πίστευα πως δεν χρειάζεται να γνωρίζουν τα γράμματα ώστε να τους τα διδάξουμε σωστά εμείς....όμως διαπίστωσα πως αν τα γνωρίζουν εμείς περνάμε κατευθείαν στην διδασκαλία της συλλαβής. Βέβαια προϋπόθεση είναι να τα ξέρουν όλα και σωστά»*

Σ 25: *«Θα μου έλυνε τα χέρια αν έρχονταν και ήξεραν κάποια βασικά πράγματα εκτός του ονόματός τους...ας πούμε τα γράμματα με τη σωστή φορά όμως..»*

Στην ερώτηση τι θα ήθελαν οι ίδιοι να γνωρίζουν οι μαθητές τους όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο, 25 στους 30 εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, οι κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων γραφής καθώς και η αναγνώριση των γραμμάτων είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος τους Δημοτικού. Παράλληλα παρατηρούμε ότι στις προαπαιτούμενες γνώσεις που οι ίδιοι ορίζουν, υπάρχει αναφορά από κάποια άτομα του δείγματος (5), και στην έννοια της πειθαρχίας. Θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο θα πρέπει να λειτουργεί κάτω από ένα πλέγμα κανόνων οι οποίοι θα λειτουργούν ως πλαίσιο εμπέδωσης στους μικρούς μαθητές της έννοιας της πειθαρχίας και της αποδοχής των κανόνων που διέπουν τη σχολική τάξη.

Σ11: *« Τα παιδιά πρέπει να ξέρουν κάποια γράμματα, και βασικά να είναι ήσυχα και προσαρμοσμένα στην ώρα του μαθήματος»*

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την **μεθοδολογική αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς** διαπιστώνουμε ότι 24 στους 30 εκπαιδευτικούς, φαίνεται να γνωρίζουν την αξία των προγενέστερων γνώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει στις απαντήσεις τους σαφής προσδιορισμός που να διευκρινίζει τον τρόπο που αυτό πραγματοποιείται στην πράξη.

Σε κάποιες απαντήσεις (5) φαίνεται να κυριαρχεί η άποψη ότι οι νηπιαγωγοί περίπου αυτοσχεδιάζουν, με αποτέλεσμα να υπάρχει η έντονη ετερογένεια στο επίπεδο των παιδιών που αναφέραμε παραπάνω. Συνεπώς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης δημοτικού είναι αυτοί που θα πρέπει να αντικαταστήσουν

τις λανθασμένες γνώσεις που έφεραν μαζί τους τα παιδιά από το νηπιαγωγείο (γραφή γραμμάτων) ξεκινώντας την διδασκαλία τους ξανά από την αρχή θεωρώντας ότι στο νηπιαγωγείο η γλωσσική διδασκαλία προσεγγίζεται με λάθος και ελλιπή τρόπο.

Σ3: « κατ' αρχάς είναι από διάφορα Νηπιαγωγεία, οπότε δεν ξέρω τι έχουν διδαχθεί. Αφού λοιπόν δεν έχω συγκεκριμένη εικόνα κάνω το δικό μου πρόγραμμα από την αρχή ώστε να έχω ουσιαστικά αποτελέσματα».

Σ6: «όχι γιατί πρέπει να τα μάθουν σωστά από την αρχή..... με τον σωστό τρόπο και όχι με τον λάθος»

Σ7: « δεν θεωρώ τίποτα δεδομένο, ξεκινώ απ' την αρχή, βέβαια η προσέγγιση των γραμμάτων είναι πιο εύκολη επειδή τα γνωρίζουν αλλά εγώ επιμένω στη σωστή φορά για να τα μάθουν καλύτερα».

Σχετικά με την **μεθοδολογική ενιοιοποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας**, δηλαδή για το αν υπάρχει αποσπασματικότητα ή ενιαία προσέγγιση στις δύο βαθμίδες, από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι δεν θεωρούν ότι υπάρχει συνέχεια στη γλωσσική διδασκαλία και ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη μεθοδολογία. η οποία πιθανόν να είναι επιβεβλημένη μια και η δουλειά που γίνεται στο δημοτικό διαφέρει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά από αυτή του νηπιαγωγείου.

Σ26: «Νομίζω πως εμείς (δάσκαλοι πρώτης τάξης) συνεχίζουμε ένα επίπεδο επάνω (εννοεί σε σχέση με την μεθοδολογική προσέγγιση των νηπιαγωγών)».

Σ17: «.....μεθοδολογικά δεν δουλεύουμε το ίδιο, τα πράγματα (εννοεί ο γλωσσικός τομέας) προσεγγίζονται στα νήπια πιο απλά πιο παιδικά στην πρώτη εξειδικεύονται οι γνώσεις και αυτό φαίνεται στην προσέγγιση που κάνουμε που είναι πιο στοχευμένη.

Η ασυνέχεια στη γλωσσική διδασκαλία φαίνεται επίσης να αποδίδεται από μερικούς δασκάλους (7) στην έλλειψη πλαισίου ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Αναφορικά με το αν θα έπρεπε να υπάρχει κοινή μεθοδολογική προσέγγιση του γλωσσικού τομέα και στις δύο βαθμίδες, οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου σε μεγάλο βαθμό (21 στους 30) θεωρούν πως μια ενιαία μεθοδολογική προσέγγιση, θα ήταν θετική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εξοικείωση των μαθητών με τις δεξιότητες που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο πιστεύουν ότι δρα υποστηρικτικά στις αυξημένες ανάγκες του δημοτικού σχολείου. Παρ' όλα αυτά υπάρχει συχνά η άποψη ότι η διαφορετική στοχοθεσία των δύο βαθμίδων δεν επιτρέπει τη συνέχεια στη μεθοδολογική προσέγγιση και οδηγεί στην διαφοροποίηση της προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες. Κάποιοι μάλιστα εκπαιδευτικοί του δείγματος διατυπώνουν την άποψη ότι για να πραγματοποιηθεί αυτό θα έπρεπε να υπάρχει ένα πλαίσιο ενημέρωσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υπάρχει μια αλληλοπεριχώρηση στοιχείων της μίας βαθμίδας στην άλλη με όφελος για τους μαθητές.

Σ3: *« Ναι βέβαια θα έπρεπε να υπάρχει ενιαία μεθοδολογία στις δύο βαθμίδες τουλάχιστον μέχρι την Α τάξη. Θα βοηθούσε αν ξέραμε οι δάσκαλοι τι ακριβώς κάνουν οι νηπιαγωγοί».*

Σ12: *«Ναι θα έπρεπε να υπάρχει επειδή οι αλλαγές είναι πολύ μεγάλες και δυσκολεύουν τα παιδιά αρκετά. Θα το καταφέρναμε αυτό αν χαλαρώναμε κι εμείς τον ρυθμό μας και δουλεύαμε περισσότερο διαθεματικά με θέματα από την καθημερινότητα μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θα μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι...»*

Αναλύοντας τις απαντήσεις σχετικά με την διαχείριση των βασικών γνώσεων που φέρουν τα παιδιά στο ποιοτικά και ποσοτικά διαφοροποιημένο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου συνδυαστικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της Α τάξης, φαίνεται ότι κανείς εκπαιδευτικός της Α τάξης δεν θεωρεί ότι η μεθοδολογία που ακολουθείται στο γλωσσικό μάθημα και η επανάληψη κάποιων δραστηριοτήτων στην Α τάξη δημοτικού, είναι περιττή. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η όποια επανάληψη, λειτουργεί εμπεδωτικά και διορθωτικά στο επίπεδο του κάθε μαθητή.

Η ετερογένεια στο μαθητικό δυναμικό, ως αποτέλεσμα της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης που ακολουθείται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στα νηπιαγωγεία, καθώς και η πιθανή παρέμβαση των γονέων στην μετάδοση γνώσεων στους μαθητές με λάθος τρόπο, είναι οι παράμετροι που καθιστούν αναγκαία την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α δημοτικού με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Η αντιμετώπιση των παιδιών ως ενιαίο αδιαφοροποίητο σύνολο στο νέο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου θεωρείται βασική για την οργάνωση «των αποσπασματικών και ασύνδετων γνώσεων» που αποκόμισαν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Στο δημοτικό σχολείο γίνεται όπως πιστεύουν η συστηματοποίηση, η εμπάθυνση και η εμπέδωση των διδαχθέντων στο νηπιαγωγείο. Η παρουσίαση του δημοτικού ως ένα σχολείο μέσα στο οποίο τα νήπια αντικαθιστούν τις προγενέστερες ασαφείς, περιορισμένες και λανθασμένες γνώσεις τους, λειτουργώντας όπως κάποιος είπε χαρακτηριστικά (Σ13), ως ένας χώρος ομοιογενοποίησης της ετερογένειας, φαίνεται να είναι διάχυτη σε αρκετά άτομα του δείγματος.

Σ13: *« κρίνοντας και από τη φετινή χρονιά ...έχω παιδιά που διαβάζουν και παιδιά που δεν διαβάζουν καθόλου και δεν αντιλαμβάνονται βασικά πράγματα. Είναι λοιπόν ανόμοια παιδιά που έχουν δεχτεί διαφορετική εκπαίδευση ανάλογα από το*

νηπιαγωγείο που φοίτησαν, κι εμείς πρέπει να τα κάνουμε ομάδα ώστε να επιτύχουμε τους στόχους μας. Θα πρέπει επίσης να τους τα μάθουμε με έναν σωστό τρόπο γιατί τα έχουν μάθει λάθος».

Σ15: « Ανάλογα με το επίπεδο που δουλεύει το κάθε νηπιαγωγείο γιατί δεν έχουν συγκεκριμένο τρόπο τα παιδιά γνωρίζουν κάποιες φωνούλες και φθόγγους που εμείς πρέπει να τις ταξινομήσουμε, να τις βάλουμε σε μια σειρά και να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις τους».

Σχετικά με την αντιμετώπιση της πρόκλησης για ενιαία μεθοδολογικά διδακτικής προσέγγισης στον γλωσσικό τομέα μέσα από συνεργατικές δράσεις νηπιαγωγών και δασκάλων ώστε να επιτύχουμε την ομαλή μετάβαση των νηπίων από τη μια βαθμίδα στην άλλη, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις του δείγματος εστιάζουν στην ανάγκη από την πλευρά της πολιτείας να υπάρξει ένα πλαίσιο συνεργασίας των δύο βαθμίδων όπου μέσα από την οργάνωση κοινών γλωσσικών δραστηριοτήτων θα επιτυγχάνονταν βέλτιστα αποτελέσματα στην διαδικασία της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η θετική εκτίμηση των συμμετεχόντων αναφορικά με την οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι διάχυτη και αφήνει την εντύπωση ότι αυτές θα βοηθούσαν στην καλύτερη υλοποίηση των στόχων τόσο του νηπιαγωγείου όσο και της πρώτης τάξης του δημοτικού. Παράλληλα υπάρχει η άποψη ότι μια τέτοια προσπάθεια πέρα από τα οφέλη που θα παρουσίαζε στα παιδιά, θα βοηθούσε και τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων να εξοικειωθούν ο ένας με τη δουλειά του άλλου.

Σ12: « Ναι θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό ...θα ωφελοούσε, Μια επίσκεψη αρχικά για γνωριμία με τον χώρο, παρακολούθηση ενός μαθήματος γυμναστικής, μια υποδοχή από τη δασκάλα της πρώτης ή από τον διευθυντή. Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα

μπορούσαν να παρακολουθήσουν ένα μάθημα γλώσσας, να τους διαβάσουν τα πρωτόκια ιστορίες...αργότερα... και να ζωγραφίσουν παρέα ανταλλάσσοντας τις ζωγραφιές τους. Θα μπορούσε αυτό να γίνει και ανάποδα, να πάνε τα πρωτόκια στο νήπιο για να κάνουν μαζί χειροτεχνίες κ.λ.π. Αυτό θα ήταν μια εξαιρετική δραστηριότητα μετάβασης».

Διαπιστώνουμε επίσης, ότι κάποιοι (7) εκπαιδευτικοί της Α΄ Δημοτικού θεωρούν ότι οι νηπιαγωγοί προσπαθώντας να προετοιμάσουν τα νήπια για το δημοτικό σχολείο επεκτείνουν τους διδακτικούς στόχους του νηπιαγωγείου και εισέρχονται σε αυτούς του δημοτικού σχολείου. Αυτό αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης γενικά θετικά, όταν γίνεται με ορθό τρόπο, γιατί οι ίδιοι εκτιμούν ότι τους διευκολύνει στο έργο τους και βοηθά τα νήπια να ανταποκριθούν καλύτερα στις αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξης του Δημοτικού.

Σ18: *« Πιστεύω πως αρκετά νηπιαγωγεία καλλιεργούν το έδαφος ώστε τα παιδιά να έχουν μια καλή επαφή με το γλωσσικό μάθημα και ίσως τα προετοιμάζουν και λίγο για αυτά που θα κάνουν στο δημοτικό. Υπάρχουν όμως και πολλοί που δουλεύουν επιφανειακά».*

Σ30: *« Δεν ξέρω μέχρι που φτάνουν τα χωράφια των νηπιαγωγών για να είμαι ειλικρινής. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι κάνουν παραπάνω πράγματα για να δώσουν νόημα στη δουλειά τους...εμάς βέβαια μας διευκολύνει αυτό. Γνώση προσπαθούν να μεταδώσουν αλλά είναι πιο χαμηλό το επίπεδο για αυτό πρέπει να γίνεται ξανά η δουλειά στο δημοτικό».*

Πίνακας αναφοράς συσχετιζόμενων ερωτήσεων συνέντευξης και ερωτηματολογίου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις συνέντευξης	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Π/Θμιας εκπ/σης λαμβάνουν υπόψη τις πρότερες γνώσεις των παιδιών στο γλωσσικό τομέα ,που οικοδομήθηκαν στο νηπιαγωγείο	2,3,6	7,15
Είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού για τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου ώστε να οργανώνουν τη διδασκαλία τους στο γλωσσικό μάθημα με τέτοιο τρόπο με σκοπό τα παιδιά να περάσουν ομαλά από τη μία βαθμίδα στην άλλη	1, 5, 6	5,6,10, 13
Πιστεύουν οι εκπ/κοι της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου ότι με τις δραστηριότητες που αυτοί εφαρμόζουν στο γλωσσικό μάθημα κατά το πρώτο τρίμηνο, επαναλαμβάνουν πράγματα που οι μαθητές τους έχουν ήδη διδαχθεί με αποτέλεσμα τη μη ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη διδασκαλία	4,8	8,11,12
Θεωρούν οι εκπ/κοι της Α τάξης του δημοτικού ότι πρέπει να οργανώνουν κοινές δραστηριότητες με τους εκπ/κους της προσχολικής εκπ/σης ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση των νηπίων απ' τη μία βαθμίδα στην άλλη	7	16,14

Κεφάλαιο 5^ο Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1 Συμπεράσματα

Τα ερωτήματα που θέσαμε και προσπαθήσαμε να απαντήσουμε με την έρευνά μας αφορούσαν α) τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη τους τις πρότερες γνώσεις των παιδιών που οικοδομήθηκαν στο νηπιαγωγείο, στον γλωσσικό τομέα, β) το κατά πόσο είναι ενήμεροι για τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ώστε να οργανώνουν τη διδασκαλία τους στο γλωσσικό μάθημα με τέτοιο τρόπο με στόχο τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά από τη μία βαθμίδα στην άλλη, γ) το αν πιστεύουν ότι με τις δραστηριότητες που αυτοί οργανώνουν στο γλωσσικό μάθημα, κατά το πρώτο τρίμηνο, επαναλαμβάνουν πράγματα που οι μαθητές τους έχουν ήδη διδαχθεί, με αποτέλεσμα την μη ενεργοποίησή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δ) το κατά πόσο θεωρούν ότι θα πρέπει συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, να οργανώνουν κοινές δραστηριότητες στον γλωσσικό τομέα οι οποίες θα βοηθούν να γίνεται ομαλά η μετάβαση των νηπίων από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Τα δεδομένα μας από αυτή τη διερεύνηση όπως αποτυπώθηκαν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο του ερωτηματολογίου όσο και της συνέντευξης αναδεικνύουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Σε ότι αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με τις **πρότερες γνώσεις που έχουν οικοδομήσει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και την αξιοποίηση αυτών από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να θεωρούν θετική την αξία των

προγενέστερων γνώσεων για την οργάνωση της διδασκαλίας τους τις οποίες και ανιχνεύουν όπως καταδεικνύουν και τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου κάτι που παραπέμπει πιθανόν σε μια αποδοχή από μέρους τους της κονστрукτιβιστικής αντίληψης για την οικοδόμηση της γνώσης. Όμως επικουρικά στην συνέντευξη δεν φάνηκε να διευκρινίζουν με ποιο τρόπο τις αξιοποιούν. Ίσως φαίνεται να απαντούν θετικά επειδή αντιλαμβάνονται ότι έτσι πρέπει να απαντήσουν, διαπιστώθηκε όμως σοβαρή αδυναμία στο να εξειδικεύσουν το πώς και το γιατί. Αυτό διαπιστώνεται και σε συνδυασμό με άλλες ερωτήσεις, παρόλο που η ερευνήτρια επέμενε στο να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, τελικά αυτό δεν αποτυπώθηκε επαρκώς.

Η απάντηση «ξεκινάω τη διδασκαλία μου από την αρχή, σαν να μη ξέρουν τίποτα οι μαθητές μου» (Σ:26), δείχνει ότι η προσέγγιση της αντικατάστασης της γνώσης φαίνεται να είναι κυρίαρχη σε αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται ουσιαστικά τον ρόλο της προϋπάρχουσας γνώσης και να θεωρούν ότι μόνο αυτοί ως κάτοχοι της έγκυρης επιστημονικής μεθοδολογίας πρέπει να μεταδώσουν τη νέα γνώση διαγράφοντας την λανθασμένη που αποκόμισαν οι μαθητές τους στο νηπιαγωγείο. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με την σύγχρονη θεωρία της ανακατασκευής της γνώσης, βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός σταδιακά, με την παρέμβασή του, βοηθά τους μαθητές να ανακατασκευάσουν σταδιακά την προϋπάρχουσα γνώση μέσα από την ανάπτυξη, τη διαφοροποίηση, την ενοποίηση και την αλλαγή των προϋπαρχουσών ιδεών καθώς και την προσθήκη νέων ιδεών (Ματσαγγούρας, 2006).

Παράλληλα επιβεβαιώνει την άποψη αρκετών εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο του νηπιαγωγείου ως ένα προγενέστερο στάδιο προετοιμασίας των παιδιών για την Α τάξη του δημοτικού σχολείου και όχι ως ένα αυτόνομο στάδιο οικοδόμησης γνώσεων που θα χρησιμοποιηθούν στο δημοτικό. Πολλές φορές

εκφράστηκε μια διαστρεβλωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθείται στο νηπιαγωγείο. Η άποψη ότι το Νηπιαγωγείο λειτουργεί σε ένα «*χαμηλότερο επίπεδο*» είναι έντονη και δημιουργεί προβληματισμό το γεγονός ότι η διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στην προσχολική εκπαίδευση, φαίνεται να μη γίνεται κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς της Α τάξης του δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε την εκτίμηση, ότι το επίπεδο των πρότερων γνώσεων είναι τελείως διαφοροποιημένο στα παιδιά. Το γεγονός ότι αυτά προέρχονται από διαφορετικά νηπιαγωγεία που δίδασκαν διαφορετικά πράγματα, λόγω της έλλειψης κοινού εγχειριδίου, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δημοτικού, οδηγεί στην δυσκολία του να ανιχνεύσουν το τι γνωρίζουν τα παιδιά με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιούν συνειδητά τις προγενέστερες γνώσεις που αυτά κατέχουν, στην διδασκαλία τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Βοσνιάδου (2001) και Fereiro & Teberosky (1982) σύμφωνα με τους οποίους η χρήση των προϋπαρχουσων γνώσεων θα βοηθούσε στην καλύτερη εδραίωση της γνώσης.

Η επιφανειακή προσέγγιση από αρκετούς εκπαιδευτικούς του δημοτικού, των προγενέστερων γνώσεων που φέρνουν μαζί τους τα παιδιά οφείλεται πιθανόν στην δυσκολία του να αποδεχτούν την ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών που έρχονται από το Νηπιαγωγείο καθώς και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, πως οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της βαθμίδας τους, με βάση τις προσωπικές τους ερμηνείες. Ο προσωπικός παράγοντας που εισέρχεται στην διαδικασία της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, φαίνεται να δημιουργεί ασάφειες στους εκπαιδευτικούς της Α τάξης σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών που

έρχονται από το νηπιαγωγείο. Αυτό σε συνδυασμό με τις έρευνες των Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου (2007), Κονδύλη & Στελλάκη (2006) καθώς και Χατζηδήμου (2010) σύμφωνα με τις οποίες διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις σύγχρονες αρχές και μεθοδολογίες που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επηρεασμένες από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας καταδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο βαθμίδων ιδιαίτερα στο επίπεδο της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης.

Σε ότι αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με το **κατά πόσο είναι ενήμεροι για τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ώστε να οργανώνουν τη διδασκαλία τους στο γλωσσικό μάθημα με τέτοιο τρόπο, με στόχο τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά από τη μία βαθμίδα στην άλλη**, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Α δημοτικού οι οποίοι αποτελούν το δείγμα της ερευνάς μας, γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα της Α τάξης δημοτικού σε ποσοστό 53,5%, ποσοστό ανησυχητικό, που μας αφήνει την αίσθηση ότι η μελέτη του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας για το ποσοστό που δηλώνει άγνοια για το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στην απλή χρήση των εγχειριδίων της γλώσσας χωρίς περαιτέρω σχεδιασμό.

Σχετικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου διαπιστώνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 67,9% δηλώνει άγνοια, γεγονός που επιβεβαιώνεται και με την μέτρηση σχετικά με την γνώση της διδακτικής προσέγγισης του γλωσσικού τομέα στο νηπιαγωγείο. Η έλλειψη οργανωμένου πλαισίου που να αποσκοπεί στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης,

φαίνεται να δημιουργεί την αίσθηση της μη αναγκαιότητας για ενημέρωση σε σχέση με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

Παράλληλα η άγνοια του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, που δηλώνεται ρητά από τους εκπαιδευτικούς της Α τάξης δημοτικού σχολείου, φαίνεται να οδηγεί στην υποβάθμιση σε μεγάλο βαθμό του έργου του νηπιαγωγείου στον γλωσσικό τομέα. Η άποψη ότι οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αυτοσχεδιάζουν, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ετερογενούς μαθητικού δυναμικού, παρουσιάζεται έντονα σε πολλά άτομα του δείγματος ιδιαίτερα από τις συνεντεύξεις. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τις έρευνες των Κακανά, Καζέλα, Ανδριανοπούλου & Παπαδοπούλου, (2007), Τάφα (2004) καθώς και των Κονδύλη & Στελλάκη (2006) οι οποίες καταδεικνύουν τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία. *Η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή»* (ΔΕΠΠΣ:586) είναι η προϋπόθεση για να αποτελέσει το νηπιαγωγείο και στην πράξη κομμάτι της εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου είναι ότι το Νηπιαγωγείο έχει ως βασικό του ρόλο την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό και οι ίδιοι φαίνεται να αναγνωρίζουν στον εαυτό τους την ικανότητα και την ευθύνη της γλωσσικής διδασκαλίας απαξιώνοντας εν μέρει τη διδασκαλία των νηπιαγωγών κρατώντας μια επιφυλακτική στάση απέναντί τους. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Χατζηδήμου (2010), ο οποίος προσπαθώντας να διερευνήσει τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την καλλιέργεια δεξιοτήτων γλωσσικού τομέα, διαπίστωσε πως οι νηπιαγωγοί έδιναν έμφαση σε δεξιότητες

ανάγνωσης και προφορικής επικοινωνίας και άφηναν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής για το πλαίσιο διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου.

Παρ' όλα τα παραπάνω ευρήματα οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού θεωρούν πως είναι απαραίτητη η ενιαία προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες σε ποσοστό 93,2%. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται τόσο από το ερωτηματολόγιο όσο και από τις συνεντεύξεις και ταυτίζεται με τον βασικό σκοπό του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τον οποίο η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ΔΕΠΠΣ 2003).

Η ανίχνευση της διδακτικής μεθοδολογίας που εφαρμόζεται περισσότερο στην Α τάξη δημοτικού οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μεθοδολογία του αναδυόμενου γραμματισμού πάνω στην οποία στηρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής βαθμίδας φαίνεται να διακόπτεται στην Α τάξη του δημοτικού. Η βασική μέθοδος την οποία οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού ακολουθούν είναι η αναλυτικοσυνθετική και η επιλογή αυτή φαίνεται να υιοθετείται από το 85,7% του δείγματός μας. Το συνδυαστικό μοντέλο που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου της γλώσσας της πρώτης τάξης, με στοιχεία αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, αναδυόμενης γραφής αλλά και ολικής προσέγγισης της γλώσσας, δείχνει να είναι ανέφικτο στην εφαρμογή του και παραγκωνίζεται από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών της Α τάξης του δημοτικού.

Διερευνώντας περαιτέρω την συνέχεια στην μεθοδολογία των δύο βαθμίδων σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών, διαπιστώνουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά, σε επίπεδο συνέχειας, αφορούν οι πρακτικές που σχετίζονται με την ακρόαση ιστοριών, την κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου και την παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία. Παράλληλα σχετικά υψηλή θέση στην

κατάταξη έχουν οι πρακτικές που σχετίζονται με την διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, με την συνειδητοποίηση της σύνδεσης προφορικής και γραπτής γλώσσας, την αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης ομιλίας –ανάγνωσης και γραφής και τέλος η επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη. Η γραφή και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων και γραμμμάτων, η κατάκτηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης, η πιστή αντιγραφή και σωστή γραφή λέξεων και προτάσεων καθώς και η παραγωγή γραπτού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία, θεωρούνται ως πρακτικές που συναντώνται αποκλειστικά στην Α τάξη δημοτικού και δεν αφορούν την διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο.

Τα παραπάνω φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων σύμφωνα με τα οποία η γνώση δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας, ακρόασης ιστοριών, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, η επαφή με το βιβλίο και τη χρήση του καθώς και οι κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, αποτελούν πρακτικές που σχετίζονται τόσο με την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης όσο και με την πρώτη σχολική. Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται να εντάσσονται και οι προγραφικές ασκήσεις που σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν διδάσκονται οργανωμένα από τις νηπιαγωγούς και τις εντάσσουν οι ίδιοι στην διδασκαλία τους. Η παραπάνω επιλογή φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση με το αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ δημοτικού από το οποίο ως γνωστό έχουν αφαιρεθεί οι προγραφικές ασκήσεις.

Οι σχεδιαστές του αναλυτικού προγράμματος θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες με βάση τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού που εφαρμόζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αποτελούν γνήσιες δραστηριότητες γραφής και αποτυπώνουν την προσπάθεια του παιδιού να μεταδώσει μηνύματα. Το μαθησιακό περιβάλλον που βασίζεται στον έντυπο λόγο είναι αυτό που θα οδηγήσει τελικά στην ανάδυση του γραμματισμού. Παρόλα αυτά αρκετοί εκπαιδευτικοί του

δημοτικού, όπως παρατηρούμε από τις συνεντεύξεις, αφιερώνουν αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες προγραφής διότι θεωρούν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών δεν τις έχει κατακτήσει ή τις έχει κατακτήσει λάθος. Η αδυναμία σχεδιασμού των γραμμάτων με την σωστή φορά, η μη καλλιγραφημένη γραφή αποδίδεται σε ανεπάρκειες ή ελλείψεις του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου ή σε άγνοια των νηπιαγωγών. Αυτή η άποψη βέβαια έρχεται σε αντίθεση με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του νηπιαγωγείου στο οποίο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο πρέπει *«να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν»* (ΔΕΠΠΣ: 596).

Σε ότι αφορά την αναγνώριση και γραφή των γραμμάτων παρατηρούμε πως αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι αυτό αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού, φαίνεται να υπάρχει η άποψη πως η επαφή με τα γράμματα στο νηπιαγωγείο, στο επίπεδο της αναγνώρισης και της γραφής, διευκολύνει τη δουλειά των εκπαιδευτικών της Α τάξης *«στο ποιοτικά και ποσοτικά δυσκολότερο έργο τους»*. Η άποψη αυτή συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι *«υποβαθμίζει»* το διδακτικό έργο των νηπιαγωγών και σχετίζεται σαφώς με την άγνοια του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και τον ρόλο που επιτελεί ο/η νηπιαγωγός στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αναφορά στην έννοια της πειθαρχίας που έγινε από κάποια άτομα του δείγματος έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας θεωρούν πως στο νηπιαγωγείο θα πρέπει τα παιδιά να ασκηθούν στο να είναι πειθαρχημένα ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού κλίματος της σχολικής τάξης στο δημοτικό.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο συγκεκριμένα αναφέρει στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων ότι

τα νήπια οφείλουν «να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν»(ΥΠΕΠΘ:2002:18), να «παίρνουν το λόγο...να ακούν τους συνομιλητές τους, χωρίς να τους διακόπτουν...» (ΥΠΕΠΘ:2002:10). Η τήρηση των κανόνων τόσο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων όσο και κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δράσεων φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στόχο του προγράμματος του νηπιαγωγείου ώστε μέσα από συνδυασμένες διορθωτικές παρεμβάσεις τα νήπια να αναπτύξουν επιθυμητές συμπεριφορές και αξίες.

Σχετικά με το αν **πιστεύουν οι εκπ/κοι της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου ότι με τις δραστηριότητες που αυτοί εφαρμόζουν στο γλωσσικό μάθημα κατά το πρώτο τρίμηνο, επαναλαμβάνουν πράγματα που οι μαθητές τους έχουν ήδη διδαχθεί με αποτέλεσμα τη μη ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη διδασκαλία τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στο δημοτικό διαφοροποιείται ουσιαστικά από την αντίστοιχη του νηπιαγωγείου και συνεχίζει σε ένα «υψηλότερο επίπεδο» την προσέγγιση του γλωσσικού τομέα σε επίπεδο στόχων. Αυτό έχει ως συνέπεια σύμφωνα με τα άτομα του δείγματος, στο κομμάτι της ενσυνείδητης επεξεργασίας των γραμμάτων κατά το πρώτο τρίμηνο, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης να οργανώνουν δραστηριότητες διδάσκοντας πράγματα που τα παιδιά έχουν ίσως ήδη προσεγγίσει στο νηπιαγωγείο. Θεωρούν όμως ότι αυτό λειτουργεί εμπεδωτικά και ενισχύει τις ήδη κατακτημένες γνώσεις και ενισχυτικά αντικαθιστώντας τις «λανθασμένες» γνώσεις που απόκτησαν τόσο από την διδακτική προσέγγιση του νηπιαγωγείου όσο και από την παρέμβαση των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.**

Σχετικά με το αν **θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού ότι πρέπει να οργανώνουν κοινές δραστηριότητες με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση των νηπίων απ' τη**

μία βαθμίδα στην άλλη τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την μεγάλη σημασία που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του δημοτικού στην διοργάνωση τέτοιων δραστηριοτήτων. Η θετική εκτίμηση ότι οι κοινές δραστηριότητες μπορούν να ωφελήσουν την μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη είναι διάχυτη σε μεγάλο ποσοστό των ατόμων του δείγματος.

Η έλλειψη ενός οργανωμένου πλαισίου φαίνεται να είναι η αιτία στην οποία οι εκπαιδευτικοί, προσδίδουν την ανυπαρξία συνεργατικών δράσεων. Οι όποιες πρωτοβουλίες στον συγκεκριμένο τομέα, φαίνεται να επικροτούνται αν και οι ίδιοι εκτιμούν πως η διοργάνωσή τους θα είναι δύσκολη καθώς υπάρχουν δυσκολίες και αγκυλώσεις σε επίπεδο διοίκησης. Η καθυστέρηση των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών, η άγνοια για το ποια τάξη θα έχουν την επόμενη χρονιά ή σε ποιο σχολείο θα υπηρετούν, θεωρούν ότι εμποδίζει τον προγραμματισμό τέτοιων δράσεων. Σημαντικό εύρημα θεωρείται η εκτίμηση ότι από την διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων θα ωφελούνταν τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας όσο και οι νηπιαγωγοί. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων θεωρούν ότι θα είναι ενδιαφέρουσα εμπειρία μια και θα κατανοούσε ο ένας τη δουλειά του άλλου καλύτερα και έτσι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν πιο αποδοτικά προς όφελος των παιδιών. Η αποδοχή της άγνοιας για τον τρόπο δουλειάς των νηπιαγωγών και η σκέψη ότι η ενημέρωση για την διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο θα ωφελούσε, αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τέτοιους νεωτερισμούς και πιστεύουν ότι μπορεί να κερδίσουν από αυτούς τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους. Εναποθέτουν βέβαια την ευθύνη για την οργάνωση κοινών δράσεων από νηπιαγωγούς και δασκάλους αποκλειστικά στην ύπαρξη ενός αυστηρά σχεδιασμένου πλαισίου σε επίπεδο ίσως αναλυτικού προγράμματος. Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από τις έρευνες των (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου,

& Πομώνης, 2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου υπάρχει μια μικρή αναφορά στην οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης ή οποία δεν επεκτείνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού και αφήνεται στην ευαισθησία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

5.2 Προτάσεις

Με τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας καταδεικνύεται η ανάγκη της συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σύγχρονης διδακτικής, με θεωρητική και πρακτική θεματολογία, που άλλωστε αποτελεί και πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών. Η άγνοια των αναλυτικών προγραμμάτων, της στοχοθεσίας και μεθοδολογίας των δύο βαθμίδων, της σημασίας και διαχείρισης των προτέρων γνώσεων των μαθητών δεν επιτρέπουν εφησυχασμό και μόνο ανησυχία θα μπορούσαν να προκαλέσουν.

Παράλληλα συνδυαστικά στο επίπεδο που διερευνούμε, δηλαδή της πρώτης σχολικής και προσχολικής εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι η οργάνωση ενός θεσμικού πλαισίου αλληλεπίδρασης των δύο βαθμίδων, πάνω στο οποίο θα αναπτύσσονταν κοινές δράσεις, θα βοηθούσε να αρθούν ασάφειες σχετικές με την διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο. Η πρόταση για δημιουργία του παραπάνω πλαισίου θα λειτουργούσε ως γέφυρα μεταξύ του νηπιαγωγείου και της πρώτης σχολικής βαθμίδας εκπαίδευσης με προφανή θετικά αποτελέσματα για τους μικρούς μαθητές, για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα ευρύτερα.

Ταυτόχρονα η ενημέρωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας πάνω στις αρχές βάσει των οποίων λειτουργεί το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θα βοηθούσε στο να εδραιωθεί ο ρόλος του σαν αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως άλλωστε αναφέρεται και στο ΔΕΠΠΣ. Η μελέτη

των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας των δύο βαθμίδων εκτός από βασική επαγγελματική υποχρέωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εργαλείο που κατευθύνει την εκπαιδευτική πράξη και συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων και των σκοπών της.

Αναφορικά με την διδακτική μεθοδολογία που φαίνεται να επικρατεί στην Α΄ τάξη του δημοτικού προτείνουμε 1) τον εμπλουτισμό των μεθοδολογικών οδηγιών του βιβλίου του δασκάλου με σαφείς αναφορές στη σημασία, την ανάδειξη και διαχείριση των πρότερων γνώσεων των παιδιών που έρχονται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. 2) Την παρουσίαση στο βιβλίο του δασκάλου ή σε κάποιο ειδικό έντυπο των στόχων και του πλαισίου της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με σαφή στόχο την ενημέρωση του εκπαιδευτικού. 3) Τον εμπλουτισμό του βιβλίου δασκάλου με προτάσεις σύγχρονων, και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία. 4) Την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός κοινού τρόπου προσέγγισης του γραμματισμού στις μικρές ηλικίες

5.3 Περιορισμοί

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πιθανόν να επηρεάζεται από κάποιους περιορισμούς με κυριότερο τον μικρό αριθμό του δείγματος. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειχναν έντονη επιφυλακτικότητα σχετικά με την χρήση του μαγνητοφώνου κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Υπήρχε η αίσθηση ότι οι απαντήσεις τους δεν ήταν αυθόρμητα διατυπωμένες και οι ίδιοι ζητούσαν συχνά την επιβεβαίωση ότι το υλικό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας και όχι για κάποιου τύπου αξιολόγηση απέναντι στην οποία οι περισσότεροι αισθάνονται «άβολα». Εξαιτίας αυτού του φόβου οι αρχικές απαντήσεις τους έτειναν σε αυτό που οι ίδιοι θεωρούσαν ως επιθυμητή απάντηση απέναντί μου. Μόνο μετά από συζήτηση και περαιτέρω διευκρινήσεις όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα απαντούσαν με σχετική πληρότητα.

Παράλληλα οι συμμετέχοντες έδειχναν μια τάση να τελειώσουν όσο πιο σύντομα γίνεται το κομμάτι της συνέντευξης θέτοντας χρονικούς περιορισμούς γεγονός που προβληματίζει σχετικά με το βάθος της διερεύνησης των θεμάτων κατά την διάρκειά της. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική μέθοδος της τριγωνοποίησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση από τα μέλη της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε αφενός να υπάρξει ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων και αφετέρου με την υιοθέτηση των προτάσεων μας η γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας να κάνει ένα μικρό βήμα μπροστά. Με βάση την έλλειψη ερευνών που υπάρχουν σχετικά με το θέμα της μετάβασης στον γλωσσικό τομέα από την μία βαθμίδα στην άλλη καθώς και με τη διερεύνηση της συνέχειας σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας θα μπορούσαμε να προτείνουμε την

επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο βάθος και δείγμα, ίσως και των δύο βαθμίδων, ώστε να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες υπάρχουν και να φωτιστούν και άλλες πλευρές του πολύπλοκου αυτού θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Aronowitz, S. & Difazio, W. (1994). *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P.(1999). ‘Understanding’, In P. Bourdieu et al (Eds.), *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society* Cambridge: Polity
- Cane, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children’s Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills, *Journal Education of Psychology*, Vol, 96, N. 1, 31-42
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Cohen, S. (2008). *L’ école des bébés. De la crèche. La maternelle*. Paris: L’Harmattan.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge/Falmer.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implication for teaching. *British journal of Educational Psychology Monograph Series II, 1. Learning and Teaching Reading*, 7-28.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Haldley, M.A: Bergin & Garvey.
- Goodman, Y. (1980). The Roots of Literacy. In M.P. Douglas (ed.), *Claremont Reading Conference Forty-Fourth Yearbook* (pp. 1-32). Clearmont CA: Claremont Reading Conference.

- Grossmann, W. (1987). Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Haliday, M.A.K., 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Arnold
- Hasan, R., (1996). Literacy, everyday talk and society. London: Longman.
- Hedersom, A., & Berla, N., (Eds.). (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Huberman, A.M. and Miles, (1994), M.B. “Data management and analysis” in Denzin, N.K. Lincoln, Y.S. (edit.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Kalantzis, Mary and Bill Cope, ‘Designs for Learning’, *e-Learning*, Vol.1, No.1, 2004, pp.38-92.
- Katz, L. G. (1999). Curriculum disputes in early childhood education (ERIC Document Reproduction Service No.ED436298
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge
- Lieberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1987). Phonology and the problems of learning to read and write. *Memory and Learning Disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Suppl. 2, 203- 224.
- Luria, A.R (1983). The development of writing in the child. In M. Martlew (ed), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, U.K: Wiley 237-277
- Marggettes, K. (2002). Planning transition programmes. Στο H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transition in the early years. Debating continuity and progressions for young children in early education* (pp.111-122). London: Routledge Falmer
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationship between parents school involvement and public school inner-city preschooler’s development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Mögel, H.(1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhamme

- McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *Journal of Educational Research*, 91, 173-182.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92
- Nias, J. (1991). Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research. Current issues*. London: Paul Chapman and Open University.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 406-428.
- Pearson P.D., Raphael T.E., Benson V.L. & Madda C.L. (2007). Balance in Comprehensive Literacy Instruction: Then and Now. In Linda B.G., Morrow L.M. & M. Pressley, (επιμ.), *Best practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Publications.
- Pianta R. & Cox M. (2002). Transition to Kindergarten. Early Childhood Research and Policy Briefs Ανακτήθηκε 30/9/13 από <http://leadershiplinc.illinoisstate.edu/researchcompendium/documents/transitiontokindergartenresearchPolicybriefs.pdf>
- Roskos, K.& Christie, J. F. (2000). *Play and literacy : Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and children's language while writing. Στο: L.Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in development, Ethnography and Education*. London: Longman
- Strickland, D & Morrow, L. (1989), *Emerging Literacy: Young children Learn to Read and Write* Newark, Delaware: International Reading Association
- Tierney, R. J. & Pearson, P. (1983). Toward a composing model of reading. In M. Jensen (Ed.), *Composing and Comprehending*, 33-45. National conference on research on English. ERIC Clearing house on reading and communication skills.
- Vecchiotti, S. (2003). Kindergarten: An Overlooked Educational Policy Priority. *SRCD Social Policy Report*, 17(2), 3-19.
- Woods, P. (1991). Inside Schools. *Ethnography in Education Research*. London:Routledge.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές

- Αγγελάκος, Κ. (2003), Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό αντικείμενο: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. (σσ. 54-59). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αϊδίνης, Α. (2007), Γνωστικές και μεταγνωστικές διαστάσεις εγγραμματισμού. Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο: Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γεννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Αϊδίνης, Α. & Γρόλλιος, Γ., (2007), Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α΄τάξης του Δημοτικού σχολείου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 84, 35-42
- Αϊδίνης, Α. & Δαλακαλή, Χ., (2006), Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σ. 41-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αϊδίνης, Α. (2003). Ικανότητα αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων και χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση: Η σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση. *Επιστημονική επετηρίδα της ψυχολογικής εταιρείας Βορείου Ελλάδος* Τόμος 1σελ.157-177 Ανακτήθηκε στις 26/3/2013 από http://www.pseve.org/Annals_el/UPLOAD/aidinis1_gr.pdf
- Βαρνάβα- Σκούρα, Τζ. (1998). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ.) Ρήγα, Αθήνα: Gutenberg.
- Blacledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* Αθήνα: Μεταίχμιο

- Βρυσιώτη, Π. (1999). Η Συνεργασία Νηπιαγωγών και Δασκάλων/σών ως Παράγων Διαμόρφωσης Ισότητας Ευκαιριών κατά τη Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στη Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 612-625). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυσιώτη, Κ. (2002). Προβλήματα και δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας. Μια συγκριτική προσέγγιση των περιπτώσεων Αθήνας - Φρανκφούρτης. *Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Κρήτης*, τομ. Γ, σσ.111-119.
- Βρυσιώτη, Κ., & Ματσαγούρας, Η. (2005), «Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102
- Γενειατάκη, Ε. (1990). Το νηπιαγωγείο ως γέφυρα μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 26, 22-27.
- Γερμανός Δ. (2002). *Οι τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*: Καστανιώτης: Αθήνα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Ανάγνωση λογότυπων από παιδιά σχολικής ηλικίας. Οπτικός vs λεκτικού γραμματισμού, ελληνικού vs λατινικού αλφαβήτου Στο:Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 121-140). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γκόβαρης,Χρ. & Μπασούτα, Μ. (2012). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο: Γουργιώτου,Ε. (2012) (Επιμ.). *Μετάβαση & συνέχεια στην εκπαίδευση - Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.423-433). Αθήνα: ON DEMAND A.E.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας, 1997
- Cohen,L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο: Γ. Καυάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολική*

- γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σσ. 205-215). Ιωάννινα: Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε., 2002, τομ. Α.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006), Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί – Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ), για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Διαθέσιμο από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ferreiro, E. (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. Στο: Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα (Επιμ.), *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομιστική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας* (σσ.17-26). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο: Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), ΑΠΘ.
- Heiland, H. (2000). Frobel Friedrich. Στο: J. Houssaye (Επιμ.), *15 Παιδαγωγοί Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής Σκέψης* (σελ. 63-86). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., Ανδριοπούλου, Γ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Μετεωρισμοί, Προσανατολισμοί, Προβληματισμοί: Ανιχνεύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη γραφή. Στο: *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ «Η γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική ηλικία»* (σελ.135-142). Πάτρα
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κιτσαράς, Γ. (1988). Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καράτζολα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2008). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα δυο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια, – Τσελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος, (Επιμ.), *Έρευνα και προοπτική του γραμματισμού στην Ελληνική κοινωνία* (σελ. 159-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουλαιδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτης, Σ. & Χρηστίδου, Β., *Τα κείμενα της Τεχνο-Επιστήμης στο Δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002
- Κουτσοβάνου, Ε. (2001). *Πρώτη Ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής* Αθήνα: Οδυσσέας
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη η παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Περιοδικό Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19. ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/> στις 22/10/13
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Γρηγόρης: Αθήνα
- Μαλέτσκος, Α., Ζίκος, Ζ., Πενέκελης, Κ., Ραρρά, Ε., Αγαπίδου, Ε. & Μπλιούμη, Ε. (2010). Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση. Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)"* ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> 25/10/2013
- Μητακίδου, Χ., Manna, Α.(1994). Η γλώσσα ως Όλο. *Περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο*, 49, 18-24, 50 18-19
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών στην Α΄ Δημοτικού. Ανακτήθηκε από http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf/Mouzaki_etal_2008_EpistimesAgogis.pdf 26/11/2013
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* Αθήνα:Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο: Δ.- Μ. Κακανά & Γ., Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη :Επίκεντρο
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση περιεχόμενο και σχέση με τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο: Π. Παπούλια- Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική (σελ 13-41)*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Παντελιάδου, Σ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Γραφή και Ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο. Στο: Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Γλώσσες και γλώσσες. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 135-145.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Ψηφιακή πλατφόρμα literacy Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Παπαχρήστου, Ε. (2010). Η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: μια αμοιβαία κατάσταση διαλόγου και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το παιδί και το κείμενο, Στο: *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα»* (σελ168- 180) Ιωάννινα
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Γ.,Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Σιβροπούλου, Ε. (2008). Το οργανωμένο παιχνίδι και στρατηγικές κατανόησης κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο: Δ.-Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη, (2008). (Επιμ.), *Η Προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σελ 462-469). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

- Smith, F. 2006. *Κατανοώντας την Ανάγνωση. Μια Ψυχολογολογική Ανάλυση της Ανάγνωσης και της Μάθησης της Ανάγνωσης* (Μτφρ Αϊδίνης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Στελάκης, Ν. (2011). Πεποιθήσεις και πρακτικές ελλήνων νηπιαγωγών στον προσχολικό γραμματισμό, Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας
- Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ.(2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία* 10, 96-118.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο: Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.), *Το παιδί και η Γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα:ΟΕΔΒ.
- Vygotsky, L. (1997). Η προϊστορία της γραπτής γλώσσας. Στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα:Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. & Ασκούνη, Ν. (1999). *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων. Ανέκδοτη έκθεση*. Αθήνα: πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997-2000
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). «Προγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, (Α.Π.Θ.), *Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος* (σελ.189-196).Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν,
- Χαραλαμπίδης, Α. (2001). Το πρόγραμμα της γλώσσας για το δημοτικό σχολείο: Μια κριτική προσέγγιση. Στο: Μ. Βάμβουκας, & Α. Χατζηδάκης, (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, πρακτικά Συνεδρίου*. (σ.σ.66-82). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός
- Χαραλαμπίδης, Α. 2005. *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Χατζηδήμου, Κ. (2010). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού

Καβάλας Ανακτήθηκε στις 5/3/2013 ώρα: 6.38μ.μ. Από:<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos17/199-228.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠ/ΓΕΙΟ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Συνάδελφοι/συναδέλφισσες,

Είμαι δασκάλα στο 2^ο Δ.Σ. Πορταριάς- Άλλης Μεριάς και κάνω την διπλωματική μου εργασία στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σχεδίασα αυτό το ερωτηματολόγιο με σκοπό να διερευνήσω τις απόψεις σας για την συνέχεια της διδασκαλίας της γλώσσας από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη Δημοτικού. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εσάς που υπηρετείτε στην Α΄ τάξη και σας παρακαλώ να το συμπληρώσετε ανώνυμα διαθέτοντας ένα δεκάλεπτο από τον χρόνο σας.

Η κλίμακα των απαντήσεων διαμορφώνεται ως εξής: (1)=Καθόλου, (2)=Λίγο, (3)=Αρκετά, (4)=Πολύ, (5)=Πάρα πολύ, (Δ/γ) = Δεν γνωρίζω. Επιλέξτε την απάντησή σας σημειώνοντας το κενό τετραγωνάκι που σας εκφράζει περισσότερο.

Σας ευχαριστώ για το χρόνο και τη συμμετοχή σας

Η υπεύθυνη της έρευνας

Ζωή Γεροστάθη

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1	Φύλο	Ανδρας	
		Γυναίκα	
3	Προϋπηρεσία	0-10 έτη	
		11-20 έτη	
		21-30 έτη	
		>30 έτη	
4	Σπουδές	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	
		Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος	
		Διδασκαλείο	
		Μεταπτυχιακό	
		Διδακτορικό	
		Άλλο πτυχίο	

B. Βάζω (1)Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Αρκετά, (4)Πολύ , (5) Πάρα πολύ ή (Δ/γ) δεν**γνωρίζω**

5	Θεωρείτε ότι γνωρίζετε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο;	1	2	3	4	5	Δ/γ
----------	--	----------	----------	----------	----------	----------	------------

6	Θεωρείτε ότι γνωρίζετε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο (ΔΕΠΠΣ) Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο;	1	2	3	4	5	Δ/γ
----------	---	----------	----------	----------	----------	----------	------------

7	Θεωρείτε ότι η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα κινείται στην ίδια κατεύθυνση με αυτή που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο;	1	2	3	4	5	Δ/γ
----------	---	----------	----------	----------	----------	----------	------------

8	Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ενιαία προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση και την Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου;	1	2	3	4	5	Δ/γ
----------	--	----------	----------	----------	----------	----------	------------

9	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο;	1	2	3	4	5	Δ/γ
----------	---	----------	----------	----------	----------	----------	------------

10	Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζετε τη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο;	1	2	3	4	5	Δ/γ
-----------	---	----------	----------	----------	----------	----------	------------

11	Η μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο για την διδακτική της γλώσσας λαμβάνει υπόψη της περισσότερο:	1	2	3	4	5	Δ/γ
	Α) τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού;						
	Β) την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο						
	Γ) την ολική μέθοδο						

Βάζω (1)Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Αρκετά, (4)Πολύ , (5) Πάρα πολύ ή (Δ/γ) δεν γνωρίζω

12. Τα παιδιά όταν έρχονται από το Νηπιαγωγείο στην Α Δημοτικού πρέπει να είναι ικανά να :

Επιλέξτε όσες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι σας ικανοποιούν

	1	2	3	4	5	Δ/γ
αναγνωρίζουν τα γράμματα						
γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά						
διαβάζουν λέξεις						
ασχολούνται με την ανάγνωση βιβλίων ή άλλων κειμένων						
ζητούν να τους διαβάσουν βιβλία ή άλλα κείμενα						
μπορούν να ακούν μια ιστορία						
μπορούν να συζητήσουν πάνω σε μια ιστορία που άκουσαν						
έχουν φωνολογική επίγνωση						
κάτι άλλο, προσδιορίστε:						

Βάζω (1)Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Αρκετά, (4)Πολύ , (5) Πάρα πολύ ή (Δ/γ) δεν γνωρίζω

- 13.** Βαθμολογείτε ποιες από τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ για τη Γλώσσα της Α΄ τάξης του Δημ. Σχολείου ή και στο Βιβλίο Δασκάλου για τη Γλώσσα της Α΄ τάξης ανάλογα με το βαθμό που πιστεύετε ότι σχετίζονται με την προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο;

	1	2	3	4	5	Δ/γ
Γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων – γραμμάτων.						
Διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.						
Συνειδητοποίηση της σύνδεσης της προφορικής και γραπτής γλώσσας.						
Αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής.						
Κατάκτηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης (σχέση φωνημάτων – γραμμάτων)						
Ακρόαση και κατανόηση κειμένων.						
Κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου.						
Επαφή και εξοικείωση με ποικίλα κειμενικά είδη.						
Παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία.						
Παραγωγή γραπτού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία.						
Πιστή αντιγραφή και σωστή γραφή λέξεων και προτάσεων.						

Βάζω (1)Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Αρκετά, (4)Πολύ , (5) Πάρα πολύ ή (Δ/γ) δεν γνωρίζω

Επιλέξτε όσες από τις προτάσεις σας εκφράζουν και σε ποιο βαθμό.

14. Στην τάξη μου:

	1	2	3	4	5	Δ/γ
Υπάρχει οργανωμένη «γωνιά βιβλιοθήκης» (εικονογραφημένα βιβλία, βιβλία γνώσεων, περιοδικά, εφημερίδες, κ.α.) η οποία λειτουργεί ως δανειστική.						
Χρησιμοποιώ αποκλειστικά το βιβλίο της γλώσσας και το τετράδιο εργασιών προκειμένου να διδάξω γραφή και ανάγνωση στους μαθητές μου						
Πάντα φροντίζω να ανιχνεύω μέσα από συζήτηση τις πρότερες γνώσεις των μαθητών μου στο μάθημα της γλώσσας						
Ο ρυθμός μάθησης των μαθητών αποτελεί προτεραιότητα για την οργάνωση γλωσσικών δράσεων.						
Θέτω γλωσσικούς στόχους και φροντίζω να τους αναδείξω μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.						
Χρησιμοποιώ και άλλες πηγές (π.χ λογοτεχνικά κείμενα, εφημερίδες, διαδίκτυο κ.α) για να διδάξω γραφή και ανάγνωση στους μαθητές μου.						
Τα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνονται υπόψη κατά την οργάνωση των γλωσσικών δραστηριοτήτων.						

Βάζω (1)Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Αρκετά, (4)Πολύ , (5) Πάρα πολύ ή (Δ/γ) δεν γνωρίζω

15. Οι περισσότεροι μαθητές μου όταν ήρθαν από το νηπιαγωγείο ήταν ικανοί να

	1	2	3	4	5	Δ/γ
Αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα						
Αναγνωρίζουν κάποια γράμματα						
Ανταποκρίνονται θετικά στα φωνολογικά παιχνίδια						
Γράφουν γράμματα						
Γράφουν λέξεις ανορθόγραφα						
Γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά						
Κατανοούν τις συμβάσεις της γραφής (διάβασμα από αριστερά προς τα δεξιά)						
Αναγνωρίζουν οπτικά λέξεις						
Γράφουν λέξεις ανακατεύοντας μικρά και κεφαλαία γράμματα						
Γράφουν τα ονόματά τους						
Δηγούνται ξανά μια ιστορία που άκουσαν						
Απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία που άκουσαν						
Λένε ιστορίες παρατηρώντας εικόνες						
Διακρίνουν διάφορους τύπους κειμένων						
Διαβάζουν οι ίδιοι μικρά κείμενα						

Βάζω (1)Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Αρκετά, (4)Πολύ , (5) Πάρα πολύ ή (Δ/γ) δεν γνωρίζω

16. Η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με το γραμματισμό μπορεί να αποβεί ωφέλιμη

	1	2	3	4	5	Δ/γ
Για την εκπαιδευτική διαδικασία (σχεδιασμό και υλοποίηση και στις δυο βαθμίδες).						
Για το/τη δάσκαλο/α της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.						
Για τη/το νηπιαγωγό.						
Για τους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.						
Για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου.						
Για την πραγμάτωση των γλωσσικών στόχων (ΔΕΠΠΣ) στο Νηπιαγωγείο						
Για την πραγμάτωση των γλωσσικών στόχων (ΔΕΠΠΣ) στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.						

Ευχαριστώ πολύ !!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Σχέδιο συνέντευξης

1. Θεωρείς πως οι μαθητές σου γνώριζαν αρκετά από αυτά που πρότεινε το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού να διδάξεις κατά το πρώτο τρίμηνο όταν ήρθαν από το Νηπιαγωγείο;
2. Τι νομίζεις ότι πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη δημοτικού σε σχέση με το μάθημα της γλώσσας;
3. Λαμβάνεις υπ' όψη τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά αποκομίσει από το Νηπιαγωγείο προκειμένου να οργανώσεις την διδασκαλία σου στο μάθημα της γλώσσας;
4. Πιστεύεις ότι υπάρχει συνέχεια στον τρόπο που προσεγγίζεται ο τομέας της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το γλωσσικό μάθημα στην Α τάξη δημοτικού;
5. Νομίζεις πως αν υπήρχε κοινή μεθοδολογική προσέγγιση στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στις δύο βαθμίδες θα ήταν πιο εύκολη η προσαρμογή των νηπίων στο δημοτικό σχολείο;
6. Οι στόχοι του πρώτου τριμήνου στο γλωσσικό μάθημα αφορούν την αναγνώριση του ονόματος την πρώτη επαφή με γλωσσικά τεμάχια του γραπτού λόγου και την σύνθεσή τους, την ολική εκμάθηση συχνόχρηστων λέξεων και την αναγνώριση της οπτικής τους εικόνας, την γραφή, αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία φθόγγων- γραμμάτων. Πιστεύεις πως τα παιδιά έρχονται στο δημοτικό από το νήπιο γνωρίζοντας αρκετά από τα παραπάνω κατά το πρώτο τρίμηνο ώστε η διδασκαλία τους είναι περιττή ή θα έπρεπε να διαμορφωθεί διαφορετικά;
7. Νομίζεις ότι είναι σημαντικό να γίνονται κοινές δραστηριότητες στη γλώσσα από τις δασκάλους και τις νηπιαγωγούς ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές στο θέμα της μετάβασής τους από τη μια βαθμίδα στην άλλη;
8. Νομίζεις ότι οι νηπιαγωγοί δουλεύοντας το γλωσσικό μάθημα παίρνουν στοιχεία από το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού μπαίνοντας έτσι στα χωράφια των δασκάλων κάνοντας πράγματα που την επόμενη χρονιά θα επαναληφθούν;