

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

και η
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ
Σύγχρονη Εκπαίδευση

“Διαθεματικότητα”: κριτική θεώρηση
— ΑΕΙ: Πρυτανικές εκλογές
— *Μεταπτυχιακές Σπουδές* — Κ.Ε.Τε.Σ.Ε.

* *

Για τα Ιδιωτικά ΑΕΙ — Αναλυτικά προγράμματα —
Οικογένεια και Σχολείο — Τοπική Ιστορία —
Ξενογλώσσα Εκπ-ση — Βιολογία —
Προσχολική Αγωγή — Η/Υ — Γεωγραφία — Π.Ε. —

Ψάκελος εφγυσίας:
Φύλα και ισότητα στην Εκπαίδευση

Κυπριακή Εκπ-ση — Παραμύθι — ΔΕΛΤΙΟ του
“Κέντρου Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης” της Σ.Ε. (Κ.Ε.Τε.Σ.Ε.)

Βιβλιογραφικό Δελτίο — “Οδός Βιβλίου” —
Βιβλιο-παρουσιάσεις / Βιβλιοθήκες και
“Μια Ανάγνωση κάθε τρεις μήνες”

Η σισύφεια διαδρομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Παλινωδίες και οξύμωρα σχήματα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την Προσχολική Εκπαίδευση

Κώστας Δ. ΝΤΙΝΑΣ, Αργύρης ΚΥΡΙΑΔΗΣ, Βάσω ΑΛΕΞΙΟΥ, Έφη ΓΩΤΗ*

Εισαγωγικά

Κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συνοδεύεται και από την αντίστοιχη προσπάθεια αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (πβ. Βρεττός & Καψάλης 1997). Αυτό συνέβη και με την λεγόμενη «μεταρρύθμιση Αρσένη», προϊόν της οποίας υπήρξε το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΕΠΠΣ) (Φ.Ε.Κ. 1366 τ. Β' 18-10-2001), που αφορά όλες τις σχολικές βαθμίδες. Μέσα σ' αυτό το κοινό πλαίσιο εντάσσεται και το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (Φ.Ε.Κ. 93 τ. Β' του 1999), το οποίο ήρθε να αντικαταστήσει αυτό του 1989 (Π.Δ. 486/31-5-1980). Πριν προλάβουν να υλοποιηθούν οι προθέσεις και οι διακηρύξεις του, κυκλοφόρησε, τον Οκτώβριο του 2001, ένα νέο αυτή τη φορά «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», το οποίο και αναθεωρήθηκε άλλη μια φορά το 2003 (βλ. και Ντίννας, Αλεξίου κ.λπ. 2003 και 2005).

Για το σχολικό έτος 2005-6 εκδόθηκε από το ΥΠΕΠΘ (Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Σπουδών Επιμόρφωσης και Καινοτομιών) η εγκύκλιος Φ. 32/344/85330/Γ1/31-8-2005 με θέμα: «Προσχολική αγωγή και εκπαίδευση» και στάλθηκε στα νηπιαγωγεία στις αρχές Σεπτεμβρίου του 2005. Η εγκύκλιος αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου και προβλέπει την ταυτόχρονη ισχύ

δύο προγραμμάτων: α) του 1989 (Π.Δ. 486/1989, ΦΕΚ 208 Α' /12-9-1989), και β) του ΔΕΠΠΣ του 2001 (Υ.Α. Γ2/5051ε, ΦΕΚ 1376/18-10-2001).

Θεωρούμε, προκαταβολικώς, πως η ταυτόχρονη ισχύς δύο προγραμμάτων, τα οποία σημειωτέον είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους, μόνο σύγχυση και προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει στη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Ένα στοιχείο που επιτείνει ακόμη περισσότερο τη σύγχυση είναι το ότι, παρόλο που υπάρχει νεότερη και βελτιωμένη έκδοση (πβ. Ντίννας, Αλεξίου κ.λπ. 2003 και 2005) του προγράμματος του 2001 (βλ. Υ.Α. 21072α/Γ2, Φ.Ε.Κ. 303 τ. Β' 13-3-2003), η εγκύκλιος αναφέρεται σε παλιότερη έκδοση (βλ. Φ.Ε.Κ. 1366 τ. Β' 18-10-2001) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και επιπλέον ανασύρει από τη λήθη το ακόμη παλιότερο πρόγραμμα του 1989. Προφανώς το Υπ.Ε.Π.Θ. ενήργησε μετά από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα ήταν ενδιαφέρον να δημοσιευόταν η σχετική εισήγηση ώστε να γίνει κατανοητό το σκεπτικό του.

* Ο Κ. Δ. Ντίννας είναι αν. καθηγητής στο Παν-μιο Δυτικής Μακεδονίας. Ο Α. Κυριάδης είναι αν. καθηγητής στο Παν-μιο Δυτικής Μακεδονίας. Η Β. Αλεξίου είναι νηπιαγωγός και η Έ. Γώτη είναι νηπιαγωγός και υπ. διδάκτορας στο ΠΤΝ του Παν-μίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η απορία αφορά στο εξής: αν ήταν "καλό" το πρόγραμμα του 1989, τότε προς τι άλλαξε; Κι αφού άλλαξε, γιατί ξαναγυρνάμε στο 1989; Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, θα κινηθούμε, στο κείμενο που ακολουθεί, σε δύο επίπεδα:

- α. Θα αντιπαραθέσουμε τα δύο προγράμματα, κυρίως όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, προκειμένου να αποδείξουμε το αληθές του ισχυρισμού μας ότι τα προγράμματα αυτά είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους και άρα δεν μπορούν να συνυπάρχουν και να συν-ισχύουν, και
- β. Θα παραθέσουμε τα ευρήματα μικρής έρευνας μεταξύ νηπιαγωγών της τάξης, τα οποία επιβεβαιώνουν τον ανωτέρω ισχυρισμό και πιστοποιούν τη σύγχυση που υπάρχει.

Α. Αντιπαραθετική εξέταση των δύο προγραμμάτων¹

Αυτή θα κινηθεί σε τρεις άξονες:

- Τα γενικά χαρακτηριστικά του κάθε προγράμματος (φιλοσοφία - δομή)
- Τα επιμέρους στοιχεία τους (ρόλος νηπιαγωγού - αξιολόγηση), και
- Τις προτάσεις τους για τη γλωσσική αγωγή.

1. Στην αντιπαραθεση των δύο Προγραμμάτων Σπουδών ακολουθείται πιστά η διάταξη, η μορφή, η στίξη, η σύνταξη και η ορθογραφία του δημοσιευμένου στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης κειμένου.

Πίνακας 1: Γενικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών του Νηπιαγωγείου

| | | 1989 | 2001 |
|------------------|------------------|--|---|
| Τίτλος | | «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 486 (σ. 4469) | «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο» (σ. 1623, 28α) |
| Εξωτερική | | Αυτόνομο αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή | «Απαραίτητη κρίνεται η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή» (σ. 1623) |
| Δομή | Εσωτερική | «περιλαμβάνει στόχους διατυπωμένους εξελικτικά, περιλαμβάνει ενδεικτικές δραστηριότητες σύστοιχες με τους στόχους, και είναι χωρισμένο σε 5 τομείς, όσες δηλ. και οι όψεις προσωπικότητας των νηπίων: ψυχοκινητικός τομέας, κοινωνικοσυναισθηματικός, ηθικός και θρησκευτικός, αισθητικός, νοητικός, τομείς δεξιοτήτων (προγραφικό, προαναγνωστικό και προμαθηματικό επίπεδο» (Βιβλίο Νηπιαγωγού, σελ. 13) | «Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο είναι ένα οργανωμένο σύνστημα εργασίας, το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται, τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η μάθηση και η διδασκαλία πραγματοποιείται» (σ. 1624) «Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης και Πληροφορικής για το παιδί του νηπιαγωγείου» (από το Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2003, σ. 587) |

Ήδη από τον **τίτλο (Πίνακας 1)** γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά προγράμματα, αφού στο πρόγραμμα του 2001 περιλαμβάνεται ένας νέος όρος, η διαθεματικότητα, στο πλαίσιο μιας ενιαίας προσέγγισης της προσχολικής αγωγής, ενταγμένης πλέον σ' όλο το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η **εξωτερική δομή** είναι εμφανώς διαφορετική καθώς το πρόγραμμα του 2001 δεν είναι ανεξάρτητο και ξεκομμένο, όπως αυτό του 1989, αλλά εντάσσεται στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών όλων των βαθμίδων. Αυτό που έχει σημασία και που αποτελεί το σημείο εκκίνησης των διαφοροποιήσεων είναι η **εσωτερική τους δομή**, η οποία στο μεν πρόγραμμα του 1989 αναλύεται και υποστηρίζεται βιβλιογραφικά στο βιβλίο της νηπιαγωγού, στο δε πρόγραμμα του 2001 περιγράφεται διεξοδικά στην ανατύπωση του 2003 (πβ. Ντίνας, Αλεξίου κ.λπ. 2003 και 2005).

Επί της ουσίας λοιπόν έχουμε να κάνουμε στη μία περίπτωση με τομείς και δεξιότητες ανάπτυξης και στην άλλη με γνωστικά αντικείμενα. Το Α.Π. του 1989 καταγράφει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους, στοιχεία στο οποία δίνεται έμφαση στα curricula, περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων και επικεντρώνεται στη δομή και το περιεχόμενο (βλ. και Χατζηγεωργίου 1998). Το ΔΕΠΠΣ του 2001 είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας στο οποίο περιγράφεται τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες επίτευξης των γενικών επιδιώξεων, το ρόλο του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία (Γκλιάνου 2002: 68-73).

Στο πρόγραμμα του 1989 ο **ρόλος της νηπιαγωγού (Πίνακας 2)** ορίζεται ρητά μέσα από την επιλογή οργανωμένων δραστηριοτήτων ή από την οργάνωση των αναδυόμενων· αυτή είναι που θέτει κάθε φορά επιμέρους στόχους. Στο πρόγραμμα του 2001 ο ρόλος της νηπιαγωγού ορίζεται μέσα από «το ρόλο των νηπίων» και «την αλληλεπίδραση» που έχουν με τους ενήλικες στα πλαίσια μιας «συνεργατικής μάθησης». Από την άποψη αυτή όσον αφορά τον τύπο των αναλυτικών προγραμμάτων, το Α.Π. του 1989 ανήκει στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και η διάκριση αυτή αναφέρεται κυρίως στην νηπιαγωγό, γιατί το πρόγραμμα αυτού του τύπου είναι «δασκαλο-αδιαπέραστο».

Στα ανοικτού τύπου αναλυτικά προγράμματα η νηπιαγωγός μπορεί να παρέμβει και να θέσει νέους στόχους, να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας (βλ. Χατζηγεωργίου 1998: 107). Στο Α.Π. του 2001 η νηπιαγωγός είναι ο συνεργάτης και διαμεσολαβητής διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Γκλιάνου 2002: 68-73).

Στον τομέα της **αξιολόγησης** το πρόγραμμα του 1989 αναφέρεται στην αξιολόγηση «της παιδευτικής πράξης» από τη νηπιαγωγό αλλά η πλημμελής αυτή αναφορά σε συνδυασμό με την αντίστοιχη ενότητα-φάντασμα της αξιολόγησης στο βιβλίο δραστηριοτήτων, δείχνει την ουσιαστική ανυπαρξία αξιολόγησης. Στο πρόγραμμα του 2001, όπου είναι αξιοπρόσεκτη και η διατύπωση των όρων της πρότασης (“...να επιτυγχάνεται η επίτευξη...”), η αξία της συνολικής αξιολόγησης ως κοινωνικής και παιδαγωγικής ανάγκης (Διαμαντόπουλος 1995: 69-73) τίθεται σε θεωρητικό εξαρχής επίπεδο, το οποίο αφορά

όλο το πρόγραμμα σπουδών. Στη συνέχεια υπάρχει ξεχωριστό κεφάλαιο για την αξιολόγηση, όπου αναλύεται ο ακριβής τρόπος με τον οποίο η νηπιαγωγός αξιολογεί την παιδαγωγική διαδικασία και την πρόοδο του κάθε παιδιού.

Ο σκοπός της γλωσσικής αγωγής στο πρόγραμμα του 1989 (Πίνακας 3) αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μία συμβολική λειτουργία, η οποία σχετίζεται με τις εμπει-

ρίες των νηπίων από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον κι έχει να κάνει με την ωριμότητα του κάθε παιδιού. Έχουμε να κάνουμε δηλαδή περισσότερο με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου αλλά και με μία προαναγνωστική και προγραφική προσέγγιση που περιορίζεται στην αναφορά των αντίστοιχων δεξιοτήτων και είναι περιορισμένης στοχοθεσίας. Αντίθετα στο πρόγραμμα του 2001 ο

Πίνακας 2: Ο ρόλος της νηπιαγωγού και η αξιολόγηση στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου

| | 1989 | 2001 |
|-------------------------|--|--|
| Ρόλος Νηπιαγωγού | <p>Η νηπιαγωγός επιλέγει από έναν ή περισσότερους τομείς ανάπτυξης έναν ή περισσότερους στόχους με βάση την εξελικτική παράθεση τους στο αναλυτικό πρόγραμμα και το επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων, επιλέγει και οργανώνει τις αντίστοιχες με τους στόχους δραστηριότητες, υποβοηθεί και ενθαρρύνει την ενασχόληση των νηπίων στις δραστηριότητες, αξιολογεί τα αποτελέσματα της παιδευτικής πράξης» (σ. 4469)</p> | <p>Ο ρόλος της νηπιαγωγού δεν αναφέρεται ρητά, αντίθετα δίνεται προτεραιότητα στο ρόλο των νηπίων, τα οποία «καθώς αναπτύσσονται οδηγούνται σε πιο σύνθετες και περίπλοκες μορφές αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς και τους ενήλικες» ο' ένα περιβάλλον όπου επικρατεί η «αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνεργατική μάθηση» (σ. 1623)</p> |
| Αξιολόγηση | <p>Η νηπιαγωγός «αξιολογεί τα αποτελέσματα της παιδευτικής πράξης» (ΦΕΚ σ. 4469) Στις σελίδες 319, 325, 326 του βιβλίου της Νηπιαγωγού υπάρχουν παραδείγματα ημερησίων προγραμμάτων, τα οποία περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες από διαφορετικούς κύκλους γνώσης. Στο τέλος των προγραμμάτων και μετά από τις δραστηριότητες, τα μέσα και τα υλικά, αναγράφεται κάθε φορά η αξιολόγηση των προγραμμάτων που συνοδεύεται πάντα από παραπομπές στο κεφάλαιο «παρατήρηση-αξιολόγηση», το οποίο ουσιαστικά δεν υπάρχει σε κανένα κεφάλαιο του βιβλίου!</p> | <p>«Αναγνωρίζεται η αξία της αυθεντικής αξιολόγησης στην υποστήριξη και την ανατροφοδότηση του προγράμματος. Ολόκληρο δε το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται προκειμένου να βελτιώνεται συνεχώς και να επιτυγχάνεται η επίτευξη των στόχων και η οικιαστική ωφέλεια των παιδιών και των οικογενειών τους» (σ. 1624) «Η αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί -καταγράφουν συστηματικά στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών -παρακολουθούν συνεχώς την πρόοδο τους προκειμένου: -να σχεδιάζουν και να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις πραγματικές ανάγκες κάθε παιδιού. -να αναπτύσσουν ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς και τους δασκάλους που υποδέχονται τα παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο. -να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με σκοπό τη συνεχή βελτίωσή του». (σ. 1657)</p> |

γλωσσικός σκοπός προσεγγίζεται διεξοδικά και τίθενται τα πλαίσια μέσα στα οποία επιτυγχάνεται. Στηρίζεται στη δομητική προσέγγιση κατά την οποία η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά, αντιμετωπίζει φυσικά τα λάθη των μαθητών, δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές σχέσεις, αλλά κυρίως προσεγγίζει τη γραφή όχι ως δεξιότητα αλλά ως προετοιμασία για την εισαγωγή των παιδιών σε μια εγγράμματη κοινωνία (γραμματισμός).

Η **δομή** σε κάθε πρόγραμμα είναι

σύστοιχη με τον αντίστοιχο στόχο κι έτσι στη περίπτωση του 1989 έχουμε να κάνουμε από τη μία με δραστηριότητες που συμβάλλουν στη χρήση της συμβολικής λειτουργίας της γλώσσας και από την άλλη με προαναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες. Αντίθετα στο πρόγραμμα του 2001 η γλώσσα έχει τη δική της, ισάξια και αντίστοιχα με τ' άλλα γνωστικά αντικείμενα, θέση και περιλαμβάνει την προφορική επικοινωνία, την ανάγνωση και την γραπτή έκφραση.

Πίνακας 3: Η γλωσσική αγωγή στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου

| | 1989 | 2001 |
|---------------|--|---|
| Σκοπός | <p>«Να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να τις οργανώνει με τη βοήθεια της συμβολικής λειτουργίας και ανάλογα με το βαθμό ωριμότητάς του» και</p> <p>«Να εισαχθεί σταδιακά στην προγραφική και προαναγνωστική διαδικασία και να αποκτήσει τις απαραίτητες για το επίπεδο ανάπτυξης του προγραφικές και προαναγνωστικές δεξιότητες» (σ. 4469)</p> | <p>«Η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά, τόσο μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα όσο και μέσα από ειδικές διαδικασίες μάθησης» (σσ. 1623-24)</p> <p>«Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία, λάθη όμως που η συγκεκριμένη προσέγγιση» τα βλέπει «ως εκφράσεις των προσπαθειών τους για την κατάκτηση της γνώσης» και τα αντιμετωπίζει ως «σημείο εκκίνησης για το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας». Έτσι ο ρόλος «που μπορεί να διαδραματίσει το Νηπιαγωγείο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, που συνδέεται, κατά κύριο λόγο, με τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν τα νήπια στον τομέα της γλώσσας» είναι σημαντικό γιατί το πρόγραμμι «σημβάλλει σε μια προοπτική εφοδιασμού και καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή» (σ. 1625)</p> |
| Δομή | <p>Η γλώσσα εντάσσεται σε τμήμα του «τομέα της νοητικής ανάπτυξης» (σ. 4469) ως «μία μορφή της συμβολικής λειτουργίας που συνιστάται με όλες τις δραστηριότητες αλλά και ως εργαλείο της σκέψης» (σ. 4476), αλλά και «στον τομέα τις καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών)» (σ. 4469) με την «εμπλοκή του νηπίου στη διαδικασία της προανάγνωσης» καθώς και «την εμπλοκή στην προγραφική διαδικασία σε επίπεδο αντιληπτικό και νοητικό» (σ. 4478)</p> | <p>«Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο» αποτελεί ξεχωριστό τομέα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2001, στον οποίο περιλαμβάνεται το «πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας», ξεχωριστά για την «προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)» (σ. 1625), την «ανάγνωση (σ. 1627)», και την «γραφή και γραπτή έκφραση» (σ. 1630).</p> |

Πίνακας 4: Οι γλωσσικές επιδιώξεις στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου

| 1989 | 2001 |
|--|--|
| <p>Νοητικός τομέας</p> <p>«Να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται σ' αυτά από οργανωμένες και μη καταστάσεις.</p> <p>Να απεικονίζουν γλωσσικά την πραγματικότητα, να προχωρούν πέρα από αυτήν με τη βοήθεια συμβολικών νοητικών χειρισμών.</p> <p>Να επινοούν ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες λύσεις στα πλαίσια των νοητικών τους δραστηριοτήτων, με τη συμβολή και της γλώσσας» (σ. 4476)</p> | <p>Προφορική επικοινωνία:</p> <p>«Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για: να διηγούνται / αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο» (σ. 1625-27)</p> |
| <p>Τομέας δεξιοτήτων - προαναγνωστικό στάδιο</p> <p>Επιχειρείται</p> <p>«σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου» με σκοπό τα νήπια</p> <p>«-να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται σ' αυτά από επικοινωνιακές καταστάσεις, με σκοπό να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος μετατρέπεται μέσα από ένα σύστημα συμβολικής απεικόνισης (κωδικοποίηση) σε γραπτό λόγο,</p> <p>-να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από λέξεις με βάση τη διαδικασία της επισήμανσης και της απομόνωσης ακολουθία των λέξεων από τις οποίες αποτελούνται οι διάφορες προτάσεις.</p> <p>-να προϋδαστούν στη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό, αντιστοιχίζοντας μία προς μία τις λέξεις του προφορικού λόγου με τη "γραπτή" μορφή τους,</p> <p>-να αντιληφθούν διαισθητικά τη σημασιολογική, συντακτική και μορφολογική πλευρά της γλώσσας.» (σ. 4478)</p> | <p>Ανάγνωση</p> <p>«Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά</p> <ul style="list-style-type: none"> -να έρχονται αβίαστα σε επαφή με τις διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου -να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο -να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής, -να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα -να απομνημονεύουν μικρά κείμενα, -να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στον περιβαλλοντικό έντυπο λόγο και μέσα σε κείμενα, -να συλλέγουν πληροφορίες από διάφορες πηγές στις οποίες συμπλέκονται γραπτός λόγος και εικόνα, -να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, -να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου, -να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας -να οδηγηθούν στην κατανόηση ότι οι λέξεις μπορούν να καταταχθούν σε επιμέρους γλωσσικές μονάδες, -να ασκούνται μέσα από γλωσσικά παιχνίδια στον εντοπισμό των φθόγγων στην αρχή ή στο τέλος μιας λέξης, -να συνειδητοποιήσουν τους φθόγγους της ομιλούμενης γλώσσας και ότι σε αυτούς αντιστοιχούν γραμμικά, -να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου.» (σ. 1627-30) |
| <p>Τομέας δεξιοτήτων - προγραφικό στάδιο</p> <p>Μία από «διαδρομές του νηπίου στο φυσικό χώρο»</p> | <p>Γραφή και γραπτή έκφραση</p> <p>«Η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες</p> |

| | |
|--|---|
| <p>τα νήπια επιδιώκεται</p> <p>«να οικοδομήσουν το αντιληπτικοκινητικό σχήμα των διαδρομών με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματος», μέσα από την «αναπαγωγή των διαδρομών αυτών σε άλλο χώρο και σε σχέση με διαφορετικά σημεία αναφοράς</p> <p>-να αναδιοργανώσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών σε υψηλότερο και ενυψότερο επίπεδο</p> <p>-να μετασχηματίσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών σε νοητικό, μέσω του προφορικού λόγου, σύμφωνα με τη χρονοχρονική ακολουθία και</p> <p>-να μεταγράφουν το νοητικό σχήμα των διαδρομών στο γραμικό χώρο» (σσ. 4478-79)</p> | <p>-να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και το πώς γράφουμε,</p> <p>-να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου.</p> <p>-να ευαισθητοποιούνται στην αξία που έχει η γραφή ως μέσο που μας βοηθάει να επικοινωνούμε</p> <p>-να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία δικών τους κειμένων</p> <p>Τα παιδιά πρέπει να ισοτιμηθούν στην προσπάθειά τους:</p> <p>-να κρατούν ένα μολύβι, ένα αχνό διαρχειάκι, μία κιμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας σωστή οριματική στάση,</p> <p>-να γράφουν το όνομά στις εργασίες τους με κεφαλαία ή και πεζά γράμματα,</p> <p>-να παροτρύνονται να παράγουν κείμενα/ψευδοκείμενα, λέξεις/ψευδολέξεις προκειμένου να εκφράσουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα.</p> <p>-Να γράφουν πράγματα που για τα ίδια έχουν νοημα και που συνδέονται με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο Νηπιαγωγείο» (σ. 1630-31)</p> |
|--|---|

Από την ανωτέρω αντιπαράθεση (**Πίνακας 4**) προκύπτει αβίαστα ότι οι επιμέρους **γλωσσικές επιδιώξεις** των δύο προγραμμάτων απέχουν πάρα πολύ μεταξύ τους, καθώς να μην έχουν να κάνουν πρωτίτως με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου αλλά οι τρόποι επίτευξής του σε κάθε περίπτωση είναι διαφορετικοί. Στο πρόγραμμα του 1989 επιδιώκεται η καλλιέργεια του προφορικού λόγου γενικά και μέσα από οργανωμένες ή μη καταστάσεις ή καταστάσεις προβληματισμού.

Στο πρόγραμμα του 2001 η καλλιέργεια του προφορικού λόγου επιδιώκεται μέσα από ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις. Οι επιδιώξεις πέραν του προφορικού λόγου ανοίγουν περισσότερο την ψαλίδα διαφοροποίησης των δύο προγραμμάτων, καθώς στην περίπτωση του 1989 έχουμε την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του προφορικού λόγου, προκειμένου να γίνει κατανοητή από τα νήπια η σύνδεσή

του με τον γραπτό, στα πλαίσια μιας προαναγνωστικής προσέγγισης.

Στο πρόγραμμα του 2001, όμως, η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών επιδιώκεται μέσα από διάφορες εκδοχές του γραπτού λόγου, ώστε να μη προσεγγίζεται μόνο η σύνδεσή του με τον προφορικό, ούτε η μορφοφονολογική μορφή μίας μόνο πρότασης, αλλά κι άλλες ικανότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως ο τρόπος που διαβάζουμε, τα στοιχεία ενός βιβλίου κ.ά. Με παρόμοιο τρόπο επιδιώκεται και η καλλιέργεια της γραπτής ικανότητας των νηπίων, η οποία στο πρόγραμμα του 1989 προϋποθέτει μια αντιληπτικοκινητική δεξιότητα στοχεύοντας έτσι στην προγραφική δεξιότητα, ενώ στο πρόγραμμα του 2001 η γραφή επιδιώκεται μέσα από την ευαισθητοποίηση και την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου. Γραφή και γραπτή έκφραση στο πρόγραμμα του 2001 είναι όχι μόνο οι λέξεις αλλά και ψευδολέ-

Ξεις και ακόμη ό,τι έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τις διάφορες εκδοχές του γραπτού λόγου, την ακρόαση και τη διάκριση των διαφόρων ειδών του γραπτού λόγου, την απομνημόνευση μικρών κειμένων, τη συνειδητοποίηση βιβλιογραφικών χαρακτηριστικών, την

αντιστοιχία φωνημάτων και γραμμάτων και την ανάγνωση διαφόρων μορφών του γραπτού λόγου (πβ. και Κιτσαράς 2001). Το Α.Π. του 2001 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πρόγραμμα γραμματισμού στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται το πλήρες «κείμενο» και όχι οι αποσπασματικές φράσεις (πβ. και Μήτσης 1996).

Πίνακας 5: Οι δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου

| 1989 | 2001 |
|--|---|
| <p>Νηπιακός τομέας <i>«Τα νήπια παροτρύνονται,</i> -να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες. -να υποβάλλουν ερωτήσεις, να ερμηνεύουν καταστάσεις, με αφορμή μία περιγραφή, μία διήγηση ή ανάγνωση ενός κειμένου, ένα επίκαιρο γεγονός, κ.τ.λ. Δραστηριότητες προφορικού λόγου οι οποίες βοηθούν τα νήπια -να ορθώνουν τη συμπεριφορά τους και να προχωρούν στη σύλληψη πιθανών καταστάσεων. Δραστηριότητες κατά τις οποίες τα νήπια -επινοούν και πραγματοποιούν λύσεις πολλές, ποιητικές, σύνθετες και πρωτότυπες σε καταστάσεις προβληματισμού. (σ. 4476)</p> | <p>Προφορική επικοινωνία <i>«Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά</i> -να διηγούνται βιωμένες εμπειρίες τηρώντας τη διαδοχική σειρά των γεγονότων <i>Ενθαρρύνονται</i> -να αφηγούνται ένα παραμύθι -να παρατηρούν και να περιγράφουν γεγονότα, αντικείμενα και προσωπικές εμπειρίες. -στην ανάπτυξη μιας στοιχειώδους επιχειρηματολογίας, ώστε να αιτιολογούν τις απόψεις τους -να αναδιατυπώνουν φράσεις ή προτάσεις, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά λέξεις με παρμηγρές νόημα <i>Παροτρύνονται</i> -να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες. -να συνθέτουν φανταστικές ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς. <i>Τους δίνονται ευκαιρίες</i> -να συνειδητοποιήσουν ότι σε κάθε συζήτηση οι συμμετέχοντες είναι ομιλητές και ακροατές και ότι παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής. <i>Μαθαίνουν</i> -να ακούν τους συνομιλητές τους, χωρίς να τους διακόπτουν, και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή. <i>Ασχούνται στο</i> -να χρησιμοποιούν εύστοχα λέξεις ή εκφράσεις που συνδέονται με ειδικές προτάσεις όπως ενχές, χωρειατισμούς κτλ. -να κατανοούν απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων. -να οργανώνουν το λόγο τους, συνδέοντας τις απλές προτάσεις μεταξύ τους με τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις <i>Εθίζονται</i> -να απομνημονεύουν και να απαγγέλλουν ποιήματα -να μαθαίνουν λαχίσματα, ανήματα, γλωσσάδες - να απομνημονεύουν μικρούς ρόλους <i>Συνηθίζουν</i> -να αναπαράγουν εύστοχα τα λεκτικά σχήματα που συναντούν συχνά στα παραμύθια (σ. 1625-27)</p> |

Τομέας δεξιοτήτων – προαναγνωστικό στάδιο

Αρχικά επαναλαμβάνονται δραστηριότητες που προτείνονται στον νοητικό τομέα (βλ. παραπάνω)

Αλλά η προαναγνωστική διαδικασιολογία περιλαμβάνει κι άλλες δραστηριότητες, συγκεκριμένα δηλαδή μόνο μία η οποία εκτυλίσσεται σε διάφορες φάσεις:

-Από τις προφορικές εκφράσεις των νηπιών η νηπιαγωγός απομονώνει ακουστικά μια πρόταση και υποβοηθεί τα νήπια να εισηγηθούν τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται (παιχνίδι της ξεχωριστής λέξης).

-Σε επόμενη φάση και για τον ίδιο σκοπό, χρησιμοποιούνται υποκατάστατα των λέξεων, όπως ραβδάκια, χαρτοταινίες, γραμμές στον πίνακα κτλ.

-Στη συνέχεια η νηπιαγωγός αντικαθιστά τα υποκατάστατα των λέξεων με χαρτοταινίες πάνω στις οποίες αναγράφεται η ίδια λέξη και καλεί τα νήπια να τις «διαβάσουν».

-Ακολουθούν «δραστηριότητες όπως: αλλαγή της θέσης των λέξεων σε μια πρόταση, παράλειψη λέξεων, διερεύνηση της πρότασης, αλλαγή του αριθμού (ενικός-πληθυντικός) στο ρήμα και το όνομα, αντικατάσταση λέξεων με συνώνυμες, τοποθέτηση μιας πρότασης στον αρνητικό και ερωτηματικό τύπο, «τονισμός» της λέξης στην οποία θέλουμε να δώσουμε έμφαση κ.α.» (σ. 4478)

Ανάγνωση

Ο εκπαιδευτικός

-διαβάζει μαζί με τα παιδιά εικονογραφημένα βιβλία και τα φέρνει σε επαφή με περιοδικά, εφημερίδες, (...) στα οποία εικόνες και κείμενο συμπλέκονται για να μεταφέρουν το μήνυμα.

-όταν διαβάζει βιβλία, δείχνει με το δάχτυλο στα παιδιά που ακριβώς διαβάζει, (...) ώστε να συνειδητοποιούν ότι αυτό που διαβάζει είναι το κείμενο και όχι η εικόνα.

-ενθαρρύνει τα παιδιά να παρηβαίνουν κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος.

-ενθαρρύνει τις αναζητήσεις τους και κατευθύνει τις συζητήσεις και τον προβληματισμό καθώς προσπαθούν να διαβάσουν, χωρίς να διορθώνει ή να επιβάλλει τη σωστή ανάγνωση κάθε φορά.

-πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου επισημαίνει ότι στο εξώφυλλο κάθε βιβλίου είναι γραμμένα σημαντικά στοιχεία και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις θέσεις αυτών των στοιχείων στο κάθε βιβλίο.

-ενθαρρύνει τα παιδιά να κατανοήσουν τη σελιδαρίθμηση, καθώς και τον ρόλο του πίνακα περιεχομένων, όπου αυτός υπάρχει.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου έχει διαμορφωθεί περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου.

-στη βιβλιοθήκη συγκεντρώνονται, εκτός από τα βιβλία, έντυπα διάφορων ειδών, όπως περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες (...) και οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να διανέμονται εικονογραφημένα βιβλία

-στο μαγισάκι, υπάρχουν ακόμα συνοικισίες γνωστών στα παιδιά προϊόντων, επάνω στις οποίες υπάρχει έντυπος λόγος.

-στις συνοικισίες κάθε ηλικίου που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο όπως παιχνίδια, μαρκαδόροι κ.λ.π.

-τους πίνακες αναφοράς για ποικίλα θέματα, στους οποίους υπάρχει αντιστοιχία εικόνων και λέξεων

Τα παιδιά προοδευτικά υποστηρίζονται

-να συνειδητοποιήσουν ότι, ό,τι λέμε μπορούμε και να το γράψουμε.

Έχοντας συνεντήσει κάποιες λέξεις αρκετές φορές τα παιδιά αρχίζουν να τις αναγνωρίζουν και να απομονώνουν γραμμάτια.

αλλά και να κάνουν συνδυασμούς γραμμάτων

έχονται σε επαφή και με το λατινικό αλφάβητο το οποίο σιγά σιγά αρχίζουν να διαφοροποιούν από το ελληνικό. (σ. 1627-30)

Τομέας δεξιοτήτων – πρωτογενικό στάδιο

«Διαφορές ποικίλων μορφών σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς, όπως: σε ενθές γραμμές, τεθλασμένες, καμπύλες, σε κύκλους, σε ελλείψεις, σε μικτές γραμμές και χάριξη των διαδρομών αυτών στο έδαφος.

Γραφή και γραπτή έκφραση

-Τα παιδιά παροτρύνονται στον εκπαιδευτικό κείμενα που τα διαμορφώνουν συλλογικά (γράμματα, προσκλήσεις ...), και τα οποία δεν είναι ικανά να τα γράψουν μόνοι τους.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου υπάρχει «πίνακας αναφοράς» στον οποίο τα ονόματα των παιδιών είναι γραμμένα δίπλα στις φωτογραφίες τους. Τα παιδιά μπορούν να τον συμβουλευτούν προκειμένου να γράψουν το όνομά τους στις εργασίες τους, χωρίς όμως αυτό να επιβάλλεται.

| | |
|--|---|
| <p>-Αναπαράσταση των ίδιων διαδρομών σε άλλο χώρο και με διαφορετικά σημεία αναφοράς π.χ. σε μια επιφάνεια με συγκεκριμένο ή ημι-συγκεκριμένο υλικό.</p> <p>-«Ανάγνωση» από τα νηπία της αναπαράστασης των διαδρομών αυτών με τη χρήση των λέξεων που δηλώνουν την εκάστοτε διεύθυνση των επιμέρους διαδρομών.</p> <p>-Υλοποίηση του νοητικού σχήματος των διαδρομών σε γραφικές απεικονίσεις, πρώτα σε μεγάλες και στη συνέχεια σε μικρές επιφάνειες, όπως: σε χαρτί του μέτρου, σε χαρτόνι, σε μικρό χαρτί κτλ.</p> <p>-Δραστηριότητες ποικίλες που συμβάλλουν στην προαγωγή της προγραφικής δεξιότητας (γραφικά παιχνίδια)»</p> | <p>-Το σημαντικό στο Νηπιαγωγείο είναι το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι σε κάτι που παράγει κανείς βάζει την υπογραφή του. Γράφει, λοιπόν, το όνομά του όπως μπορεί να το γράψει. Η μη ορθή γραφή θεωρείται κάτι το φυσικό στο πλαίσιο της εξέλιξης της γραφής στο παιδί.</p> <p>Τα παιδιά π.χ. ενθαρρύνονται</p> <ul style="list-style-type: none"> -να σημειώνουν, όπως μπορούν, το όνομά τους, -να γράφουν τον τίτλο του βιβλίου που δανείστηκαν από τη βιβλιοθήκη -να γράφουν λεξάντες κάτω από τις ζωγραφιές τους, συμπληρώνοντας ή ερμηνεύοντας το νόημα της εικόνας, -να γράφουν κάρτες με ευχές, προσλήψεις ή καταλόγους από πράγματα που θα έπρεπε να θυμηθούν. <p>Σε αυτή τους την προσπάθεια χρησιμοποιούν, αν θέλουν, τους πίνακες αναφοράς</p> <p>Το σημαντικό σ' αυτό το πλαίσιο είναι να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου και να αποκτούν κίνητρα για την κατάκτησή του.</p> <p>Τα παιδιά, επιχειρώντας να γράψουν, φυσικά κάνουν λάθη, τα οποία ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία. (σ. 1630-31)</p> |
|--|---|

Συγκρίνοντας ποσοτικά τις δραστηριότητες (Πίνακας 5) στα δύο προγράμματα διαπιστώνει κανείς τη σημασία που δίνουν στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων, τα οποία καλούνται να προσεγγίσουν τη γλώσσα μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, μέσα και μεθόδους.

Στο πρόγραμμα του 1989 οι δραστηριότητες για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αντιμετωπίζονται σαν μια μηχανιστική, αντιληπτικοκινητική διαδικασία και παραμελείται ο λειτουργικός χαρακτήρας της γλώσσας. Για την ανάγνωση και τη γραφή απαιτούνται δραστηριότητες απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων στις οποίες είναι αναγκαία η εμπλοκή του νηπίου με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματός του (βλ. Κιτσαράς 2001). Πιο συγκεκριμένα, στην προανάγνωση οι δραστηριότητες καλλιέργειας προφορικού λόγου προηγούνται καθώς κάποιες από αυτές ακολουθούνται και στον νοητικό τομέα, ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν συνεχόμενες φράσεις ενός μόνο παιχνιδιού, αυτού της «ξεχα-

σμένης λέξης». Στην προγραφή περιλαμβάνονται δραστηριότητες ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας, οι οποίες περιορίζονται σε διαδρομές στο φυσικό χώρο, αντιμετωπίζοντας την προγραφή σαν μια ψυχοκινητική διαδικασία κι έχοντας κι αυτές συγκεκριμένα βήματα εξέλιξης.

Στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου στο πρόγραμμα του 2001 τα παιδιά δραστηριοποιούνται αναφορικά με το «γιατί» και «πώς» γράφουμε και η γραφή αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας. Στις δραστηριότητες αυτές καθοριστικός είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού, η οποία παροτρύνει τα παιδιά να γράφουν το όνομά τους, να αντιγράφουν λέξεις ή μικρές προτάσεις και τέλος να γράφουν μικρά κείμενα. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης του Π.Σ. του 2001 έχουν να κάνουν με την ανάγνωση-αναγνώριση λέξεων στο οικείο περιβάλλον, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι αυτά που λέγονται γράφονται και να κατανοήσουν τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες ανά-

γνώσης και γραφής, δηλαδή, αναδύονται με την υποστήριξη ενός «εγγράμματου» σχολικού περιβάλλοντος και το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη στοιχειώδη διδασκαλία δομής της γλώσσας, όπως φθόγγοι, φωνήματα, σύνδεσμοι, μεταφορές κ.λπ. Επίσης στα πλαίσια των δραστηριοτήτων αξιοποιείται διδακτικά η θεωρία των ειδών λόγου (βλ. Swales 1990) με την επαφή των παιδιών με διάφορες μορφές λόγου, οι οποίες προσφέρουν ευχαρίστηση, μεταφέρουν πληροφορίες, δίνουν οδηγίες χρήσης κ.λπ.

B. Μια μικρή έρευνα

Θέλοντας να επιβεβαιώσουμε τη δική μας εδραία πεποίθηση ότι τα δύο προγράμματα, όπως φάνηκε από την αντιπαραθετική τους σύγκριση, δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν ούτε ταυτόχρονα ούτε παράλληλα, διενεργήσαμε μικρή έρευνα μεταξύ των νηπιαγωγών οι οποίες εργάζονται στους νομούς Φλώρινας και Ημαθίας. Χρησιμοποιήσαμε ως σημείο αναφοράς τις απόψεις τους για το νέο πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας, όπως διατυπώθηκαν σε σχετική έρευνα (βλ. Ντίνας, Χατζησαββίδης κ.λπ. 2003) και θελήσαμε να δούμε κατά πόσο αισθάνονται οι νηπιαγωγοί αυτή την αντίφαση και με ποιο τρόπο την αντιμετωπίζουν.

Η ταυτότητα και τα ενοήματα της έρευνας

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα είναι 30 νηπιαγωγοί οι οποίες εργάζονται στο νομό Φλώρινας και Ημαθίας. Η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών πραγματοποιήθηκε με ελεύθερη συζήτηση-συνέντευξη. Η επιλογή της μεθόδου αυτής προτιμήθηκε γιατί είναι αρκετά ανέλικτη, δημιουργεί οικειότητα και διευκολύνει την επικοινωνία. Φροντίσαμε όμως να συγκεντρώσουμε απαντήσεις

στα ερωτήματα τα οποία είχαν καταγραφεί σε μορφή ερωτηματολογίου.

Για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία που αφορούσαν στις σπουδές και τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών. Μελετώντας τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθεισών διαπιστώνουμε ότι 22 έχουν πτυχίο της Σχολής Νηπιαγωγών, 8 είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, 7 έχουν τελώσει το πρόγραμμα εξομοίωσης, 3 είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου και μία έχει μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων της έρευνας 2 νηπιαγωγοί έχουν 2 χρόνια υπηρεσίας, 7 ανήκουν στην κατηγορία 6-10 χρόνια υπηρεσίας, 8 στην κατηγορία 11-15, 5 νηπιαγωγοί ανήκουν στη κατηγορία 21-25, ενώ 2 έχουν υπηρεσία άνω των 26 χρόνων.

Διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών έχει ενημερωθεί για την εγκύκλιο στην οποία αναφέρεται η ισχύς των δύο αναλυτικών προγραμμάτων και ότι η άντληση πληροφοριών και η ενημέρωσή τους πραγματοποιείται: από βιβλία και συναδέλφους (25 από τις 30), από έγγραφα της συμβούλου προσχολικής αγωγής (2 από τις 30), και από το Διαδίκτυο (3 από τις 30). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση ότι 2 από τις 30 ενημερώθηκαν από τη σχολική σύμβουλο. Αυτό μπορεί να σημαίνει ή ότι οι σχολικοί σύμβουλοι ενημερώνουν επιλεκτικά τους εκπαιδευτικούς πράγμα μάλλον απίθανο, ή ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις ενημερώσεις των σχολικών συμβούλων, πράγμα που, αν συμβαίνει, είναι ανησυχητικό και χορρίζει περαιτέρω διερεύνησης. Αναφορικά με τη γνώση του διαθεματικού προγράμματος φαίνεται ότι οι περισσότερες (25 από τις 30) το γνωρίζουν, ενώ οι υπόλοιπες 5 δηλώνουν άγνοια. Ως προς την επιλογή του αναλυτι-

κού προγράμματος στη καθημερινή πρακτική, 8 νηπιαγωγοί συνεχίζουν να δουλεύουν το πρόγραμμα του 89, 9 νηπιαγωγοί το διαθεματικό και 13 απαντούν ότι συνδυάζουν τα δύο προγράμματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή της προσωπικής τους εκτίμησης για τα αναλυτικά προγράμματα. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι αναφορικά με το πρόγραμμα του 89, 12 νηπιαγωγοί το θεωρούν κατάλληλο, 6 ασαφές, μία σύγχρονο και 11 ξεπερασμένο. Η αξιολόγηση του διαθεματικού παρουσιάζει την ίδια ποικιλία, καθώς 7 νηπιαγωγοί το θεωρούν κατάλληλο, μία ασαφές, 15 σύγχρονο, μία ξεπερασμένο και 5 δεν μπορούν να το κρίνουν γιατί δεν το γνωρίζουν.

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών τις σχετικές με την ένταξη των γλωσσικών δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι 12 νηπιαγωγοί τις εντάσσουν στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, 4 τις διδάσκουν χωριστά και 14 χρησιμοποιούν και τις δύο μεθόδους. Ως προς το τι επιδιώκουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία, 10 νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι επιδιώκουν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και οι υπόλοιπες 20 στοχεύουν στην καλλιέργεια και των δύο.

Αναφορικά με την επιλογή προγράμματος για τη γλωσσική διδασκαλία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι 12 νηπιαγωγοί προτιμούν το πρόγραμμα του 89, 13 το διαθεματικό και 5 και τα δύο. Τα ποσοστά αυτά δεν συμφωνούν με τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση, η οποία αναφέρεται στην επίλυση της αντίφρασης, δηλ. της ταυτόχρονης εφαρμογής δύο ασήμβαιων μεταξύ τους προγραμμάτων, όπου 9 στις 30 απαντούν ότι εφαρμόζουν το πρόγραμμα του '89, 8 το διαθεματικό, 11 τα συνδυάζουν και 2 έχουν εντελώς μπερδευτεί.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις κάποιων νηπιαγωγών σχετικά με την επίλυση της αντίφρασης οι οποίες αναφέρουν ότι "δεν ξέρω τι στάση να κρατήσω, προκρίνω να κάνω δραστηριότητες και από τα δύο προγράμματα, κανείς δεν μας ξεκαθίρισε τι πρέπει να κάνουμε ούτε και εγώ έχω ξεκαθίρισει τι να κάνω" ή "με ποια λογική αποκλείουν και τα δύο εφόσον είναι διαφορετικά" και ακόμη "το πρόγραμμα του 89 ξέρω και αυτό εφαρμόζω" ή "εφαρμόζω πιο πολύ το καινούριο γιατί θεωρώ το παλιό ασαφές". Κάποιες άλλες προσπάθισαν να βρουν την απάντηση ρωτώντας "εφόσον βγήκε το καινούριο, γιατί ισχύει το παλιό;"

Αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι η αντίφραση της εγκυκλίου πρέπει να μεταγραφεί σε σχολική πρακτική και η νηπιαγωγός οφείλει να την αντιμετωπίσει. Ο εντοπισμός της αντίφρασης έχει σα συνέπεια την υιοθέτηση μιας κατά συνείδηση ερμηνείας της εγκυκλίου σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα οποία παρατηρήστηκαν.

Τα στοιχεία αυτής της μικρής έρευνας, εκτός του ότι παρακινούν ενδιαφέρον, αποκαλύπτουν τα αδιέξοδα που καλούνται να ξεπεράσουν οι νηπιαγωγοί και διαπιστώνεται με έμφαση ότι η κατάσταση αυτή δεν συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

Επίλογος

Φαίνεται ότι το μεταρρυθμιστικό ντελίριο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει φθάσει σε ένα σημείο όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση την ευκολία της λήψης τους και όχι με γνώμονα τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής πράξης, τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού και προπαντός την επίτευξη του κεντρικού στόχου κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή την εκπαιδευτική - παιδευτική παροχή προς τον μαθητικό πληθυσμό.

Ο κριτικός σχολιασμός των προηγηθέντων «εκπαιδευτικών» ευρωπαϊκών μάλ-
λον δεν έχει κανένα νόημα ή μάλλον έχει
τόσο νόημα όσο το να εξηγείς το αυτο-
νόητο. Απλώς αξίζει να αναφέρουμε τις
παγκόσμιες αφρητικές πρωτοτυπίες που
εισάγει η περί ης ο λόγος εγκύκλιος:

1. Στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα του ίδιου
εκπαιδευτικού οικητήματος εφαρμόζονται
δύο διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα.
2. Ισχύουν ταυτόχρονα δύο διαφορετικές
θεμελιώδεις θεωρίες για τη γνωστική ανα-
πτυξη του ίδιου πληθυσμού.
3. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζονται στην ίδια
εκπαιδευτική βαθμίδα εφαρμόζουν διαφο-
ρετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, ανάλογα
με τις προσωπικές τους επιλογές.
4. Ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας που
φύεται στη συγκεκριμένη βαθμίδα θα μετα-
βεί στην επόμενη έχοντας διαφορετικά
γνωστικά υφέδια (δύο μάλλον προεκτι-
μολογούμενα) ισοτιμίας ενταξιών.
5. Όλα τα παραπάνω τυχάνει να συμβαι-
νουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα που
είναι επιχορηγημένη με την αντιστάθμιση
των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών
ενταξιών των παιδιών της χώρας.
6. Παραγνωρίζεται μάλλον ως μη πραγματοποιη-
νότερη η δόση του αναλυτικού προγράμ-
ματος που προτιμάται (βλ. 2001 & 2003).
7. Ο φορέας που είναι καθ' ύλην αρμόδιος
για την παροχή συμβουλευτικού έργου
στο Υπ.Ε.Π.Θ, δηλαδή το Παιδαγωγικό
Ινστιτούτο² σιωπά αποδοχιμένο τη συ-
γκεκριμένη αντίθεση ή μη προς σιωπά για
τι το ίδιο το Π.Ι. την πρότεινε:

Βιβλιογραφία

- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in
academic and research settings*. Cambridge
University Press.
- Gyler, R. (1971). *Basic Principles of Curriculum
and Instruction*. Chicago, University of
Chicago Press (πρώτη έκδοση 1949)
- Βοϊτιός, Γ. & Κορφολής, Α.Γ. (1997). *Αναλυτικά*

- Προγράμματα: Θεωρία και τεχνολογία σχε-
διασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη.
Γζιλιαού, Ν. (2002). Το νέο Διαθεματικό Ενταίο
Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νη-
πιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 28, 68-73.
- Διαμαντόπουλος, Π. (1995). *Βασικά θέματα
σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας*.
Αθήνα: Παπαζήσης
- Κιτσαράς, Γ.Α. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγι-
κή*. Αθήνα
- Μήτσος, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού
μαθηματος*. Gulenberg, Αθήνα.
- Ντίνας, Κ., Αλιξίου Β., Γαλιάνη Α., Ξανθόπου-
λος, Α. (2003) Πόσο πιο «διαθεματικό» και
ανανεώσιμο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.;
Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 131, 41-56.
- Ντίνας Κ., Αλιξίου Β., Γαλιάνη Α., Ξανθόπουλος
Α. (2005). Πόσο πιο «διαθεματικό» και ανανεώ-
σιμο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; *Φιλολογός*
122, αναδημοσίευση από τη *Σύγχρονη Εκπαί-
δευση*, τ. 131
- Ντίνας, Κ., Κυτίκη-Ουβίδης, Σ., Κυρίδης, Α.,
Γουασιφίδου, Ε., Ζωρζαφού, Μ., & Αγγελική,
Χ. (2003). Οι νηπιαγωγοί επιχειρούν μια
πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος
γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό
νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35,
165-185
- Ο.Ε.Δ.Β. Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το
Νηπιαγωγείο (1991). Αθήνα
- Π.Α. 486/31-5-1980
- Φ.Ε.Κ. 208 Α /12-9-1989 - Φ.Ε.Κ. 93 τ. Β' τον
1999 - Φ.Ε.Κ. 1376 τ. Β' 18-10-2001
Φ.Ε.Κ. 303 τ. Β' 13-3-2003 - Εργαστικός Φ.
32/344/85330/Γ/31-8-2005.
- Νατζιροπούλου, Γ. (1998). *Γνωθί το curriculum*.
Αθήνα: Ατμός

² Σύμφωνα και με μετριοπαιστικές νομοθετικές
ρυθμίσεις (Ν. 2525/1997, 2640/1998, 2817/2000,
2909/2001, 2986/2002 και 3194/2003) οι αρμο-
διότητες του Π.Ι. είναι: « (...) Η επιστημονική
έρευνα, η μελέτη θεμάτων της Προσχολικής
και Διευρυμένης Εκπαίδευσης και η αξιολο-
γηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής
πράξης. Η επίβλεψη και η υποστήριξη προτα-
σών για θέματα Προσχολικής, Διευρυμένης,
Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης,
Επιμόρφωσης και Αξιοποίησης, Ποιότητας της
Εκπαίδευσης και Έθνικης Αγωγής και η χορήγηση
κατευθυνσιών για το σχεδιασμό και προγραμ-
ματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (...)»