

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

35/2003

*Άρθρο*

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

### ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Ταχυδρομική διεύθυνση: Εργαστήριο Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.  
(κ. Π. Ξωχέλλη), 541 24 Θεσσαλονίκη. Ηλεκτρονική διεύθυνση [pee@edlit.auth.gr](mailto:pee@edlit.auth.gr)

### EDUCATIONAL REVIEW

### PERIODICAL PUBLICATION OF THE GREEK EDUCATIONAL SOCIETY

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών.

(Manuscript are refereed, the refereeing is "blind")

Συντακτική Επιτροπή:

Γεώργιος Μιχαλακόπουλος, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Παράρτημα Θεσσαλονίκης,  
Παπαναστασίου 13, 546 39 Θεσσαλονίκη

Παναγιώτης Ξωχέλλης (συντονιστής), Δημήτριος Χατζηρίμου, Νίκος Βαριμάζης,  
Αναστασία Κεαίδου, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.,  
541 24 Θεσσαλονίκη

Εκπρόσωποι Παραρτημάτων:

Κ. Χάρης Αθήνα, Αλ. Κοσμόπουλος Πάτρα, Μ. Βάμβουκας Ρέθυμνο, Ι. Χριστιάς Βόλος,  
Χ. Κωνσταντίνου Γιάννενα, Α. Κοντάκος Ρόδος,  
Εκπρόσωπος Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου  
Αθ. Γαγάτης, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Υπεύθυνος:

Αθανάσιος Παπάς, Μαρασλή 35, 106 76 Αθήνα

## ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος:	Παπάς Αθανάσιος
Αντιπρόεδρος:	Λεοντοίνης Γεώργιος
Γενικός Γραμματέας:	Τσιπλητάρης Αθανάσιος
Ειδικός Γραμματέας:	Φουντοπούλου Μαρίτσα
Ταμίας:	Αραβανής Γεώργιος
Μέλη:	Σπανός Γεώργιος Μάνος Κωνσταντίνος

Copyright © 2003: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ  
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταφράζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Το περιοδικό αυτό εκδόθηκε για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ από τις Εκδόσεις «ΑΤΡΑΠΟΣ».

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις «ΑΤΡΑΠΟΣ»

Νάξου 80, 112 55 Αθήνα, Τηλ.: 210 2027585, Fax: 210 2284119

e-mail: [order@atrapos-editions.gr](mailto:order@atrapos-editions.gr)

[www.atrapos-editions.gr](http://www.atrapos-editions.gr)

ISSN 1106-2177

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΑΡΘΡΑ

<i>W. Brezinka</i> Κρίση και μέλλον της Παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου .....	9
<i>Κ. Δημητριάδου</i> Η σπουδή της ιστορίας ως εργαλείο διαβίου μάθησης .....	33
<i>Γ. Ζαρίφης</i> Από τον Dewey στον Kolb: παρουσίαση, ανάλυση και συγκριτική αποτίμηση μοντέλων εμπειρικής μάθησης ενηλίκων .....	49

### Β. ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

<i>Φ. Γκαραγκούνη-Αραίου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Ζαφειροπούλου</i> Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση παιδιών με στοιχεία διάσπασης προσοχής ή/και με υπερκινητικότητα .....	77
<i>Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος</i> Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες .....	97
<i>Μ. Κατσαμάγκου</i> Πού αποδίδουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο: συγκριτική θεώρηση .....	115
<i>Α. Κορνηλάκη</i> Η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας .....	131

<i>Α. Κυριακίδης</i>	
Οι μαθηματικές γνώσεις παιδιών που αρχίζουν το σχολείο: συνέπειες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής .....	148
<i>Κ. Ντίνας, Σ. Χατζησαββίδης, Α. Κυρίδης, Ε. Τσακιδίου, Μ. Ζωγράφου, Χ. Αγγελάκη</i>	
Οι νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό Νηπιαγωγείο..	165
<i>Κ. Σ. Παπαδόπουλος</i>	
Η περιβαλλοντική γνώση των ατόμων με προβλήματα όρασης: μια ερευνητική προσέγγιση .....	186
<i>Β. Παππά</i>	
Οικογενειακή κατάσταση και αυτοαντίληψη των εφήβων.....	200
<i>Τ. Σκούρος</i>	
Αντικοινωνική συμπεριφορά Ελληνοκυπρίων μαθητών Γ΄ τάξης Γυμνασίου στο σχολικό χώρο .....	219

## Γ. ΑΛΛΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ

<i>Μ. Λανάρης</i>	
Με γνώση ή με τρόπο; .....	239

## Οι νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό Νηπιαγωγείο

*Κ. Ντίνας, Σ. Χατζησαββίδης, Α. Κυρίδης,  
Ε. Τσακιρίδου, Μ. Ζωγράφου, Χ. Αγγελάκη*

### Εισαγωγή

Για πρώτη φορά ίσως στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε τη διετία 1998-2000 (πρβλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998: 10) –η οποία συνεχίζεται με κάποιον τρόπο ακόμη και μέχρι σήμερα!– έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σώμα που να περιέχει τις αρχές και τους σκοπούς της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη καταμερισμένη σε ενότητες, τους στόχους που οφείλει να υπηρετεί η διδασκαλία της κάθε ενότητας σε σχέση με τους σκοπούς του μαθήματος και, τέλος, τη μέθοδο και τα μέσα. Το σώμα αυτό ονομάστηκε *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* και με βάση αυτό συντάχτηκαν στη συνέχεια τα *Προγράμματα Σπουδών* κατά μάθημα και βαθμίδα και, τέλος, προκηρύχθηκε και αναμένεται η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων. Η προσπάθεια αυτή στόχευε στο να δώσει στο Πρόγραμμα Σπουδών μια γραμμική συνέχεια, η οποία θα διέπεται από μια ενιαία αρχή, της οποίας η γραμμή θα αρχίζει από το Νηπιαγωγείο και θα φτάνει ως το τέλος του Λυκείου και θα αποφεύγει τους στείρους κύκλους επανάληψης (πρβλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998: 8).

Κάθε τέτοια σοβαρή αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει πολύπλοκες διαδικασίες (Pascale 1990, Saul 1992, Fullan 1991). Για το λόγο αυτό είναι απολύτως απαραίτητος ένας πολύ μεθοδικός και λεπτομερής σχεδιασμός και προγραμματισμός, ο οποίος θα παίρνει υπόψη του και θα συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες και τις μεταβλητές που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά το τελικό αποτέλεσμα οποιασδήποτε επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan 1993).

Η εισαγωγή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση φαίνεται ότι πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια μιας γενικής αβεβαιότητας, κυρίως από την πλευρά των νηπιαγωγών, οι οποίοι/ες οφείλουν να έρθουν σε επαφή με μια καινούργια

φιλοσοφία διδασκαλίας, με νέες αρχές γλωσσικής διδασκαλίας και με νέες τεχνικές μάθησης, τις οποίες πολύ λίγοι/ες από αυτούς/ες έχουν μάθει να εφαρμόζουν. Είναι όμως επαρκής μια απλή εκπαίδευση για την εφαρμογή ενός νέου Προγράμματος; Ποιο, άραγε, θα είναι το αποτέλεσμα εάν οι προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων απέναντι στην γλωσσική διδασκαλία είναι διαφορετικές; Τι γνωρίζει το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τις απόψεις και τις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο ετών υλοποίησης του νέου Προγράμματος; Κατανοούν το νόημα και τη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας; Αυτά είναι κάποια από τα ζητήματα και ερωτήματα, τα οποία είναι αναγκαίο να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης πριν από τη λήψη οριστικών αποφάσεων. Επιπρόσθετα, αυτό μοιάζει να είναι απόλυτα απαραίτητο, διότι οι νηπιαγωγοί είναι εκείνοι/ες οι οποίοι/ες καλούνται να υλοποιήσουν στη διδακτική διαδικασία το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, να εκμεταλλευθούν τις δυνατότητές του και να προβλέψουν τους κινδύνους του (Jackson 1992). Συνεπώς, για να είναι επιτυχώς υλοποιήσιμη μια τέτοια πρωτοβουλία, είναι αναγκαία η γνώση των κύριων ιδεολογικών απόψεων των διδασκόντων, η ικανότητά τους να ανταποκριθούν στην καινοτομία, το επίπεδο κατανόησης της φιλοσοφίας και των σκοπών του νέου Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας, καθώς και των στάσεων των ανθρώπων απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα, οι οποίοι θα είναι υποχρεωμένοι να συμβάλουν στην πραγματοποίηση αυτής της πρωτοβουλίας (Eisner 1991). Είναι, επιπλέον, πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί η ετοιμότητα και το επίπεδο της προετοιμασίας των νηπιαγωγών, ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία όχι μόνον τις παραμέτρους αλλά και τις μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράλληλα, ένα άλλο ανακύπτον θέμα είναι η ικανότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στον εκσυγχρονισμό των αλλαγών στην Προσχολική Γλωσσική Διδασκαλία. Ο σκοπός, λοιπόν, αυτής της έρευνας είναι: να καταγράψει τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στο νέο Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας και να διερευνήσει τις δυνατότητες εφαρμογής του στη δημόσια Προσχολική Εκπαίδευση.

Μια τέτοιου είδους διερεύνηση θα πρέπει να λάβει υπόψη της μια ποικιλία παραμέτρων, οι οποίες περιλαμβάνουν το γενικό πλαίσιο της ετοιμότητας των νηπιαγωγών και των απόψεών τους σχετικά με την εισαγωγή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Προσχολική

Εκπαίδευση. Οι παράμετροι αυτές συνιστούν το αντικείμενο της έρευνας και είναι οι εξής:

- Το επίπεδο της κατανόησης, από τους νηπιαγωγούς, της φιλοσοφίας και των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος.
- Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών σε συγκεκριμένα πεδία της γλωσσικής διδασκαλίας.
- Οι απόψεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα του νέου Αναλυτικού Προγράμματος.
- Οι απόψεις τους σχετικά με την επάρκεια καθώς και την αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων μέσων για την υποστήριξη της καινοτομίας.
- Η ικανότητα των νηπιαγωγών να έρθουν σε επαφή με τις παραμέτρους του Αναλυτικού Προγράμματος.
- Οι αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο τους στη μεταρρύθμιση.
- Η διδακτική τους ευελιξία.

Στην παρούσα εργασία, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί ο βαθμός αποδοχής που έτυχε από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς το μέρος του Προγράμματος Σπουδών που αφορά τη γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Η διερεύνηση αυτή θα πλαισιωθεί με την παρουσίαση των αρχών και της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου Προγράμματος, ώστε να γίνει κατανοητό το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται αυτό.

### **Συνοπτική παρουσίαση του νέου Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας για το Νηπιαγωγείο**

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000: 11-16) στηρίζεται στη δομητική προσέγγιση<sup>2</sup> (Ferreiro 1997, Teberosky 1997), η οποία έχει την αρχή της στη βασική θέση του Piaget ότι η γνώση –επομένως και η γλωσσική γνώση– οικοδομείται εξελικτικά μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται πάντοτε το πλήρες κείμενο με αυτοτελές νόημα και όχι αποσπασματικές φράσεις, όπως συνέβαινε σε παλαιότερα Προγράμματα (Μήτσης 1996). Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται προβλέπεται να είναι αυθεντικά, ώστε οι επικοινωνιακές συνθήκες που δημιουργούν να είναι κατά το δυνατόν πραγματικές. Έτσι, με δραστηριότητες που να είναι πολύ κοντά σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας τα παιδιά γνωρίζουν διάφορες μορφές λόγου, όπως πανακίδες, καταλόγους ονομάτων ή πραγμάτων, διαφημίσεις,

παρουσιάσεις, κείμενα με οδηγίες χρήσης κ.λπ. και αξιοποιείται διδακτικά η θεωρία των ειδών λόγου (Swales 1990).

Βασική επιδίωξη του προγράμματος είναι η ισότιμη καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών και η καλλιέργεια του γραμματισμού (literacy) τους. Μεγάλη έμφαση δίνεται στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών της σχέσης των δύο αυτών μορφών λόγου (του προφορικού και του γραπτού). Για να επιτευχθεί αυτό αποφασιστικό ρόλο παίζει ο ειδικός χώρος που προβλέπεται στο χώρο του Νηπιαγωγείου: πρόκειται για τη δημιουργία μέσα στην αίθουσα ενός «εγγράμματου» περιβάλλοντος με πίνακες αναφοράς και πλούσιο γλωσσικό υλικό κάθε μορφής. Σημαντικό ρόλο δίνει το Πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό. Ο/Η νηπιαγωγός καλείται να εγκαταλείψει το ρόλο της αυθεντίας και του απόλυτου κυρίαρχου μέσα στη σχολική τάξη και να πάρει πρωτοβουλίες ανάπτυξης του γραμματισμού των νηπίων συμμετέχοντας ως ισότιμος εταίρος, συνομιλητής και εμπνευστής της ομάδας των παιδιών. Βασική αρχή της δομητικής προσέγγισης που αποδεχεται το Πρόγραμμα είναι ότι, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να οικοδομήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση, κάνουν λάθη – κι αυτό είναι πολύ φυσικό όταν το παιδί προσπαθεί να εμπεδώσει τους μηχανισμούς της γλώσσας του και να κατανοήσει τις κοινωνικές συμβάσεις που επηρεάζουν τη γλώσσα που αποδέχεται και χρησιμοποιεί η γλωσσική κοινότητα. Τα «λάθη» πρέπει να αποτελούν για τον εκπαιδευτικό το σημείο από το οποίο θα ξεκινήσει το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας με απώτερο στόχο το ξεπέραςμά τους. Το Πρόγραμμα λαμβάνει μέριμνα για τη διδασκαλία των πιο βασικών στοιχείων του συστήματος της γλώσσας (της δομής της). Τέτοια στοιχεία δομής της γλώσσας θα μπορούσαν να είναι οι φθόγγοι και τα φωνήματα, οι μεταφορές, οι σύνδεσμοι, η ενεργητική και η παθητική σύνταξη κ.λπ. Τέλος, ανατρέχοντας και στον αντισταθμιστικό ρόλο του Νηπιαγωγείου, τα Πρόγραμμα δεν παραλείπει να προσέξει ιδιαίτερα τα νήπια που προέρχονται από μη προνομούχα κοινωνικά στρώματα.

Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών που προτείνουν οι Δενδρινού & Ξωχέλλης (1999) θα μπορούσαμε να κατατάξουμε το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο στα στοχοκεντρικά. Οι στόχοι τους οποίους προσπαθεί να πετύχει έχουν σχέση:

α. με το τι μπορούν να κάνουν τα νήπια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με τη διαδραστική συμπεριφορά τους (πφ. «Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις



ώστε τα παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν», βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000: 12),

β. με την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων στα νήπια, όπως οι γνωστικές και επικοινωνιακές (πρβλ. «Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με τις διάφορες εκδοχές του γραπτού λόγου (...), ώστε να δίνονται οι ευκαιρίες να διακρίνουν αν ένα κείμενο που τους διαβάζεται είναι διαλογικό ή περιγραφικό», βλ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000: 13) και

γ. με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την κατανόηση από τα παιδιά βασικών δομών της νεοελληνικής γλώσσας και της λειτουργίας τους στην επικοινωνία, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της «γλωσσικής τους επίγνωσης» (πρβλ. «Ασκούνται στο να κατανοούν απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων π.χ. να μπορούν να διακρίνουν την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις εκφράσεις “με τρώει η μύτη μου” και “τρώω το φαγητό μου” συμμετέχοντας σε παιχνίδια λέξεων» / «Ασκούνται στο να οργανώνουν το λόγο τους συνδέοντας τις απλές προτάσεις μεταξύ τους με τις κατάλληλες λέξεις, π.χ. και, για, ή, αλλά, επειδή κ.λπ.»).

### Γλωσσολογικές προϋποθέσεις του Προγράμματος Σπουδών

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 για τη γλωσσική διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο στηρίζεται ως προς τις αρχές του σε δεδομένα που προέρχονται από τρεις κυρίως επιστήμες: την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία και τη Γλωσσολογία.

Από την Ψυχολογία προέρχεται η θέση του Piaget για τη δόμηση της γνώσης, μια άποψη που εξειδικεύτηκε ως προς τη γραφή από τις Ferreiro (1985, 1986, 1990) και Teberosky (1990), καθώς και η αντίληψη για την ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων.

Η Κοινωνιολογία συνέβαλε σημαντικά με έρευνες που διαπίστωσαν τη σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών. Κοινωνιολογικοί είναι επίσης οι προβληματισμοί και οι διαπιστώσεις που συνδέουν την τεχνολογική εξέλιξη με την παγκοσμιοποίηση, τη μάθηση με τη διαφοροποίηση των κοινωνικών δομών στις σύγχρονες κοινωνίες (Plewis et al. 1990, Reynolds 1997). Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις συγκροτήθηκαν οι κυρίως γλωσσολογικές και γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις του γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και της θεωρίας των ειδών λόγου.

Με τον γραμματισμό, όρο σχετικά νέο στο ελληνικό λεξιλόγιο, που αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, εννοούμε ό,τι περιλάμβανε ο παλαιότερος όρος *αλφαριθμητισμός*, που προσδιόριζε τότε το στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση, αλλά όχι μόνο αυτό. *Γραμματισμός* δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου, αλλά και τη δυνατότητά του να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, όπου χρησιμοποιούνται κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.λπ.): σημαίνει με άλλα λόγια την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού και του προφορικού λόγου. Ο γραμματισμός είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο και αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές, η γνώση των οποίων προσφέρει στο άτομο πολιτική χειραφέτηση (Gee 1993).

Στη βιβλιογραφία τη σχετική με τον γραμματισμό (Kress 1994) γίνεται λόγος για διάφορες μορφές και πλευρές του: για το γραμματισμό που αφορά το λόγο και για εκείνον που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης, για τον πολιτισμικό γραμματισμό ή τον ηθικό γραμματισμό κ.λπ.

Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας κινούμενο προς αυτή την κατεύθυνση προτείνει διαδικασίες, μέσα από τις οποίες τα παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο θα εξοικειωθούν με το όλο και πιο «εγγράμματο» περιβάλλον τους.

Οι *πολυγραμματισμοί* (multiliteracies), όρος που δημιουργήθηκε το 1994 από το New London Group, ήρθαν να συμπληρώσουν τις υπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίας του γραμματισμού. Ως έννοια υποδηλώνουν την ποικιλία των μορφών που μπορεί να πάρει ένα κείμενο στην εποχή μας, μια ποικιλία που οφείλεται σε δύο κυρίως παράγοντες: από τη μια αυξάνεται συνεχώς στο σημερινό κόσμο η σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και αναδύονται πολλαπλές αποκλίνουσες ενδογλωσσικές παραλλαγές (πρβλ. παραλλαγές υπερεθνικών γλωσσών, γλωσσικά επίπεδα επαγγελματικών ομάδων, διάλεκτοι και ιδιώματα κ.λπ.): από την άλλη, οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας και των πολυμέσων δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας όλο και πιο πολυτροπικών κειμένων, όπου ο γραπτός λόγος διαπλέκεται με σχήματα νοήματος οπτικά, ηχητικά κ.λπ., με αποτέλεσμα ο δεσμός του νοήματος με τη γραμματική του γραπτού λόγου να αποδυναμώνεται και το βάρος του να μετατοπίζεται από το γραπτό κείμενο προς τα εικονικά νοήματα.

Σύμφωνα με το New London Group (1996), τα πολλαπλά στρώματα που συνιστούν πλέον την ταυτότητα του καθενός αντανακλώνται στην ύπαρξη πολλαπλών λόγων περί ταυτότητας και πολλαπλών λόγων περί αναγνώρισης αυτής της ταυτότητας· κι όλα αυτά πρέπει να μελετηθούν σε έναν κόσμο, όπου οι αλλαγές είναι ραγδαίες και δραματικές. Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών.

Στο καινούργιο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου διακρίνουμε μια αντίληψη που προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να ζήσουν και να διαχειριστούν τους πολλούς διαφορετικούς κόσμους ζωής, μέσα στους οποίους ζουν και τους οποίους όλο και πιο πολύ στο μέλλον θα συναντούν στην καθημερινή τους ζωή.

Τα *είδη λόγου* (*genres*), τέλος, είναι κατηγορίες οι οποίες κατασκευάζονται από τις γλωσσικές κοινότητες και συνδιαμορφώνονται από τη συνεχή αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του κειμένου με τις αναγνωστικές συνήθειες (Swales, 1990). Με την έννοια αυτή και διαμορφώνουν αλλά και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης από το κείμενο. Άλλοι θεωρητικοί της θεωρίας των ειδών λόγου (*genre theory*) (πρβλ. Kress 1989, 1994) έχουν την άποψη ότι το *είδος* αποτελεί μια υποχρεωτική ιδιότητα κάθε κειμένου και συνιστά έναν αριθμό υποδειγματικών διαδικασιών, μέσω των οποίων κατασκευάζονται, μεταφέρονται και συντηρούνται τα συστήματα των ιδεών και των πεποιθήσεων.

Το Πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας του 1999 για το Νηπιαγωγείο προωθεί την ενασχόληση και εξοικείωση των παιδιών με διάφορα είδη λόγου, όπως κείμενα με οδηγίες χρήσης, παρουσίασης, περιγραφικά κ.λπ.

## Η έρευνα

Για τη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι η καταλληλότερη προσέγγιση θα ήταν ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με τις οποίες θα είχαμε τη δυνατότητα να εξασφαλίσουμε τα πιο έγκυρα δυνατά αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, προτιμήσαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με ερωτηματολόγιο, γιατί: α) τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού ευνοούν τη χρήση ερωτηματολογίου (Reaves 1992, Davidson 1970), β) θεωρείται ότι το ερωτηματολόγιο είναι το ερευνητικό εργαλείο, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα συνεχών πειραματισμών και παρεμβάσεων, ώστε να κατασκευαστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Bickman & Rog 1998,

Javeau 1996) και γ) το σημαντικότερο, βασικός σκοπός ήταν μια πρώτη διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών. Γι' αυτό χρειαζόταν όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό—άρα μεγάλο—δείγμα υποκειμένων, ώστε να υπέρξει μια ικανοποιητική, αν και όχι εντελώς έγκυρη, εικόνα για το θέμα. Άλλωστε τελική επιδίωξη μας είναι να διερευνήσουμε σε βάθος το θέμα σε μελλοντική έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 56 ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις παρακάτω ομάδες: Δημογραφικά στοιχεία, Η χρήση της βιβλιοθήκης, Αξιολόγηση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας, Η χρήση των κεμένων καθημερινής ζωής, Το επίπεδο της πληροφόρησης των νηπιαγωγών από το ΥΠΕΠΘ.

Η πρώτη δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε ένα μικρό δείγμα 42 νηπιαγωγών. Μετά από την διασαφήνιση των ζητημάτων που προέκυψαν, το ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά σε άλλο δείγμα, 52 νηπιαγωγών.

### Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 250 νηπιαγωγοί που υπηρετούν κυρίως σε τυπικά (ποσοστό 74%) αλλά και σε ολοήμερα (ποσοστό 26%) νηπιαγωγεία τόσο των μεγάλων αστικών κέντρων (Αθήνα-Θεσσαλονίκη (24%), πρωτεύουσες νομών (32%)) όσο και ημιαστικών (24%) και αγροτικών περιοχών (20%)<sup>3</sup>. Οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 81,2%) είναι απόφοιτοι της Σχολής Νηπιαγωγών. Από αυτές τουλάχιστο οι μισές (52,2%) έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης ή/και κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι υπόλοιπες (ποσοστό 18,8%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και το 12,8% αυτών έχει τουλάχιστον ακόμη ένα πτυχίο από εξομοίωση ή επιμόρφωση. Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος, η πλειοψηφία (ποσοστό 57,2%) υπηρετεί τουλάχιστον 16 χρόνια.

Ο αριθμός ηνίων των νηπιαγωγείων του δείγματος ποικίλει από 3 έως 63. Βέβαια στην πλειοψηφία των νηπιαγωγείων (ποσοστό 59%) ο αριθμός των ηνίων δεν ξεπερνά τα 20, ενώ ελάχιστα (ποσοστό 2,5%) έχουν πάνω από 35 και αυτό συναντάται κυρίως σε ολοήμερα νηπιαγωγεία ημιαστικών περιοχών.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στις νηπιαγωγούς σχεδιάστηκε με στόχο να καταγράψει τον τρόπο εφαρμογής του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας και να δώσει την ευκαιρία στις νηπιαγωγούς να το αξιολογή-

σουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για διάφορα θέματα σχετικά με δραστηριότητες του Προγράμματος.

Για την καταγραφή του τρόπου εφαρμογής του νέου Προγράμματος τέθηκε μια σειρά ερωτήσεων στους/στις νηπιαγωγούς που αφορούσε κυρίως τη συχνότητα με την οποία παρουσίασαν στο καθημερινό τους πρόγραμμα διάφορες δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας. Παράλληλα, τέθηκαν και διάφορα ερωτήματα που αφορούσαν το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των νηπίων. Αρχικά οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για τη συχνότητα επικοινωνίας τους με τους γονείς των νηπίων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στην πλειοψηφία τους (63,3%) απάντησαν ότι επικοινωνούσαν πολύ συχνά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σπανιότερα φαίνεται να επικοινωνούσαν με τους γονείς οι νεότεροι/ες νηπιαγωγοί ( $X^2 = 13,98$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0,05$ , πίνακας 1), καθώς επίσης και εκείνες που υπηρέτούν σε νηπιαγωγεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης ( $X^2 = 30,2$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0,001$ , πίνακας 2).

Πίνακας 1

Συχνότητα επικοινωνίας με γονείς ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα		
	Σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
0-5	17.1%	31.7%	51.2%
6-15	13.8%	26.2%	60.0%
16-25	9.9%	16.0%	74.1%
25+	3.3%	36.1%	60.7%
Σύνολο	10.5%	26.2%	63.3%

Πίνακας 2

Συχνότητα επικοινωνίας με γονείς ανά περιοχή

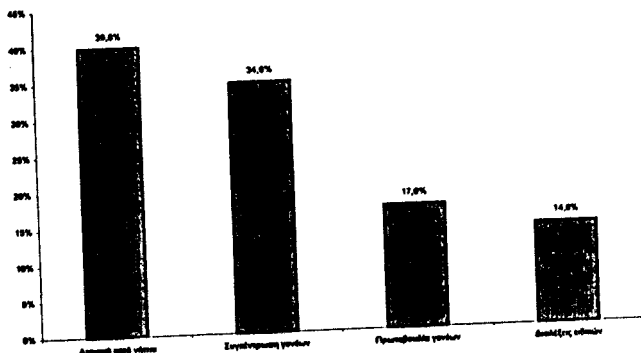
Περιοχή	Συχνότητα		
	Σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
Αθήνα-Θεσσαλονίκη	28.3%	13.3%	58.3%
Πρωτεύουσα νομού	6.3%	31.3%	62.5%
Ημιαστική	5.1%	30.5%	64.4%
Αγροτική	2.0%	28.6%	69.4%
Σύνολο	10.5%	26.2%	63.3%

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα ενημέρωσης των γονέων για το νέο Πρόγραμμα οι περισσότερες νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι δεν ενημέρωναν αρκετά συχνά τους γονείς των νηπίων, αλλά όσες φορές

το έκαναν είτε απευθύνθηκαν προσωπικά στους γονείς κάθε νηπίου ξεχωριστά είτε τους ενημέρωσαν κατά τις συγκεντρώσεις γονέων. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις η ενημέρωση για το νέο Πρόγραμμα έγινε μετά από πρωτοβουλία των γονέων ή με διαλέξεις από ειδικούς (διάγραμμα 1).

**Διάγραμμα 1**

*Με ποιούς τρόπους ενημερώνετε περισσότερο τους γονείς για το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας;*



Τουλάχιστον τρεις στις πέντε νηπιαγωγούς δήλωσαν ότι παρουσιάζουν πολύ συχνά δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η συχνότητα παρουσίασης των δραστηριοτήτων παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών ( $X^2 = 14,79$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0,05$ ). Χαρακτηριστικό είναι ότι από τις νηπιαγωγούς που δηλώνουν ότι σπάνια παρουσιάζουν δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας οι περισσότερες (52,4%) είναι μεγάλης ηλικίας (πίνακας 3).

**Πίνακας 3**

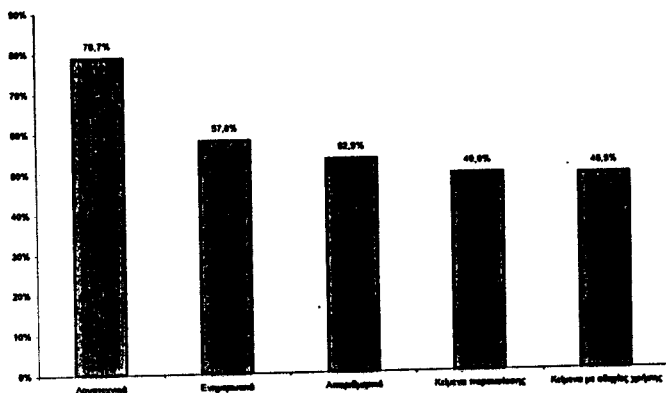
*Συχνότητα εφαρμογής δραστηριοτήτων γλωσσικής διδασκαλίας ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας*

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα			Σύνολο
	Σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	
0-5	19.0%	11.4%	18.5%	16.5%
6-15	23.8%	30.0%	24.8%	26.2%
16-25	4.8%	35.7%	35.0%	32.7%
25+	52.4%	22.9%	21.7%	24.6%

Στα πλαίσια της εφαρμογής του νέου Προγράμματος οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά λογοτεχνικά κείμενα, αρκετά συχνά ενημερωτικά και απαριθμητικά κείμενα, ενώ με μικρότερη συχνότητα χρησιμοποιούσαν κείμενα παρουσίασης και κείμενα με οδηγίες χρήσης (διάγραμμα 2).

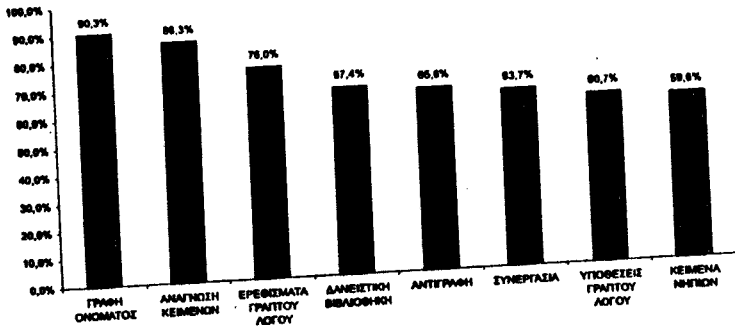
**Διάγραμμα 2**

*Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα παρακάτω είδη κειμένων;*

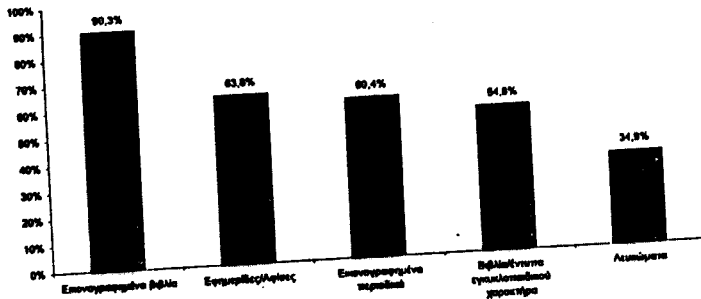


Οι περισσότεροι/ες νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι πολύ συχνά εφάρμοζαν δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα την οποία ανέπτυξαν περισσότερο σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί ήταν η γραφή του ονόματος των νηπίων. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους ασχολήθηκαν πάρα πολλές φορές με την ανάγνωση κειμένων καθώς και με τη δημιουργία ερεθισμάτων γραπτού λόγου. Παράλληλα, δήλωσαν ότι ασχολήθηκαν πολλές φορές με την αντιγραφή λέξεων και προτάσεων και με την συνεργασία των νηπίων σε μικρές ομάδες. Επίσης, αρκετές φορές φαίνεται να ασχολήθηκαν και με την πρόκληση υποθέσεων και την παραγωγή κειμένων εκ μέρους των νηπίων (διάγραμμα 3).

**Διάγραμμα 3**  
 Ποιές από τις παρακάτω δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας αναπτύξατε περισσότερο;



**Διάγραμμα 4**  
 Ποια από τα παρακάτω είδη έντυπου υλικού υπάρχει σε μεγαλύτερη ποσότητα στη βιβλιοθήκη σας;



Στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί (72,6%) ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης και ταυτόχρονα το 80% από αυτές προχώρησε και σε δραστηριότητες λειτουργίας της. Σε ό,τι αφορά το έντυπο υλικό της βιβλιοθήκης, αποτελείται κυρίως από εικονογραφημένα βιβλία, εφημερίδες, εικονογραφημένα περιοδικά, διάφορα βιβλία ή έντυπα εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα και διάφορα λευκώματα (διάγραμμα 4). Παράλληλα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί (ποσοστό 87,7%) που προχώρησαν στη δημι-



ουργία δανειστικής βιβλιοθήκης την χρησιμοποίησαν αρκετές έως πολλές φορές στα πλαίσια των δραστηριοτήτων γλωσσικής διδασκαλίας (πίνακας 4) και στα περισσότερα από τα νηπιαγωγεία (88,7%) με δανειστική βιβλιοθήκη τα νήπια δανείζονταν πολύ συχνά έντυπο υλικό (πίνακας 5).

**Πίνακας 4**

*Συχνότητα χρήσης της δανειστικής βιβλιοθήκης στα πλαίσια του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας*

Σπάνια 12,3%	Συχνότητα	
	Αρκετά συχνά 23,5%	Πολύ συχνά 64,2%

**Πίνακας 5**

*Συχνότητα χρήσης της δανειστικής βιβλιοθήκης από τα νήπια*

Σπάνια 11,4%	Συχνότητα	
	Αρκετά συχνά 25,6%	Πολύ συχνά 63,1%

Στη συνέχεια τέθηκε μια σειρά ερωτήσεων με σκοπό την αξιολόγηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς. Οι περισσότεροι/ες (86%) το κρίνουν αρκετά έως πολύ αποτελεσματικό. Επίσης το 88% κρίνει ότι είναι υλοποιήσιμο σε αρκετά μεγάλο βαθμό, παρόλο που στα περισσότερα νηπιαγωγεία (67%) η υλικοτεχνική υποδομή δεν κρίνεται επαρκής για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων γλωσσικής διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, μία στις πέντε νηπιαγωγούς χαρακτήρισε πολύ κουραστικό για τα νήπια το νέο Πρόγραμμα. Η άποψη αυτή ενισχύεται όσο αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών ( $\chi^2 = 17,45$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0,01$ , πίνακας 6).

**Πίνακας 6**

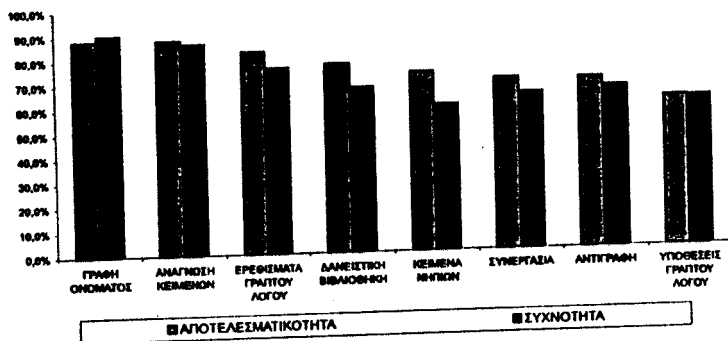
*Άποψη για το πόσο κουραστικό ήταν το Πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας*

Χρόνια υπηρεσίας	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Σύνολο
0-5	20.6%	17.0%	6.7%	16.5%
6-15	19.6%	38.3%	22.2%	27.5%
16-25	38.1%	24.5%	33.3%	31.8%
25+	21.6%	20.2%	37.8%	24.2%

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόσαν στο καθημερινό τους πρόγραμμα οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε γενικές γραμμές, χαρακτηρίζουν πολύ αποτελεσματικές τις δραστηριότητες και μάλιστα, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 5, η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων έχει άμεση σχέση με τη συχνότητα ανάπτυξής τους (Pearson correlation coefficient = 0,708,  $p < 0,001$ ).

Διάγραμμα 5

Αποτελεσματικότητα - Συχνότητα εφαρμογής δραστηριοτήτων



Τέλος, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για το ποια από τα επίσημα έγγραφα του ΥΠΕΠΘ έλαβαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και αξιολόγησαν την ποιότητα τους. Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, στα περισσότερα νηπιαγωγεία έχουν σταλεί τα τρία έντυπα «Γραφή και Ανάγνωση», στην πλειοψηφία των νηπιαγωγείων έχει σταλεί το ΦΕΚ και «Το παιδί και η γραφή», ενώ μόλις το 12,4% έλαβε το «Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία (ποσοστό 72%) των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτήρισε μέτριο έως κακό το έντυπο υλικό που έλαβε από το ΥΠΕΠΘ (πίνακας 8).

## Πίνακας 7

«Ποια από τα παρακάτω έγγραφα λάβατε;»

Έντυπα	ΦΕΚ	Γραφή και Ανάγνωση I	Γραφή και Ανάγνωση II	Γραφή και Ανάγνωση III	Το παιδί και η γραφή	Πρόγραμμα Σπουδών της Ν. Γλώσσας
Αριθμός Νηπιαγωγείων	158	227	224	220	153	31

## Πίνακας 8

Αξιολόγηση του έντυπου ενημερωτικού υλικού

Κακό	Μέτριο	Καλό
25%	47%	28%

## Τελικές παρατηρήσεις

Αν και ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι διάφορα Προγράμματα που κατά καιρούς έχουν εισαχθεί στην προσχολική εκπαίδευση δεν παράγουν αμέσως αποτελέσματα ή οι νηπιαγωγοί συναντούν δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους (Herrell 1990, McAfee & Leong 1994, Genishi 1992, Wortham 1990, Barnett 1995, Wasik, Ramey, Bryant & Sparling 1990), οι πρώτες ενδείξεις για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του νέου Προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας που ισχύει στο ελληνικό Νηπιαγωγείο είναι ενθαρρυντικές. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις του. Εφαρμόζουν συχνά σχετικές δραστηριότητες και φροντίζουν να αξιοποιούν τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τόσο για τη διδακτική μεθοδολογία όσο και για την εκπόνηση κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν και τη συμμετοχή της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και για το λόγο αυτό επικοινωνούν συχνά με τους γονείς και θα πρέπει να τονιστεί ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη τόσο για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού όσο και για την πρόοδο της ανάπτυξής του (Weiss & Halpern 1990, Kagan 1990, Office of Educational Research and Improvement 1995, Christenson & Conoley 1992). Παράλληλα, χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία μια ποικιλία κεμένων αξιοποιώντας τις βιβλιοθήκες των τάξεών τους σύμφωνα με τις οδηγίες του Π.Ι. και τις νεότερες θεωρητικές και ερευνητικές επιστημονικές (Dickinson,

DeTemple, Hirschler & Smith 1992, First Book 1996, Greene 1991, Herb & Willoughby-Herb 1994). Θα προτιμούσαν βέβαια να διέθεταν καλύτερη και επαρκέστερη υλικοτεχνική υποδομή (Κυρίδης, Μαυρικάκη, Αγγελάκη & Σιμάγα 1998), ώστε να εκπονούν απρόσκοπτα τις δραστηριότητές τους, αλλά σε γενικές γραμμές κρίνουν το νέο Πρόγραμμα αποτελεσματικό.

Γενικά η έρευνα έδωσε τις πρώτες ενδείξεις για τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στο Πρόγραμμα του 1999. Με μια λεπτομερέστερη έρευνα θα μπορούσε προφανώς να φανεί και ο βαθμός κατανόησης της φιλοσοφίας του Προγράμματος από τις νηπιαγωγούς.

### ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, στο <http://www.pi-schools.gr>.
2. Στο Πρόγραμμα του 2001 έχει απαλειφθεί ο όρος «δομητική προσέγγιση».
3. Η έρευνα διενεργήθηκε στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Φλώρινας, Καστοριάς, Πέλλας, Χαλκιδικής, Κοζάνης, Πιερίας, Δωδεκανήσου, Ροδόπης και Σερρών.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes, *Future of children*, 5(3), 25-30.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Becker, H. & Anderson, R. (1998). Validating self-report measures of the "Constructivism" of Teachers' Beliefs and Practices, Paper Presented at the 1998 meeting of the American Educational Research Association.
- Bickman, L. & Rog, D. (Eds) (1998). *Handbook of Applied Social Research Methods*. London: Sage.
- Breedom, P. & Jefferson, T. (2000). Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και οι πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ' ένα σχολείο του Λονδίνου, *Γλωσσικός υπολογιστής*, 2 (1-2), 125-156.
- Christenson, S. & Conoley, J. (Eds.) (1992). *Home - school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Silver Spring: National Association of School Psychologists.
- Cope, B. & M. Kalantzis (Eds.) (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Curto, Lluís, Morillo, Maribel, Teixido, Manuel (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών*. I. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση, II. Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης, III. Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Davidson, J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design and the Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.
- Dickinson, D. K., De Temple J. M., Hirschler J. & Smith. M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Construction of text at home and at school, *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3), 323-46.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Programs*. New York: McMillan.
- Epstein, A., Schweinhart, L. & McAdoo, L. (1996). *Models of Early Childhood Education*. Ypsilanti: High Scope Press.
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (Eds.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Ferreiro, E. (1997). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά από διαφορετικές χώρες. Στο Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (επιμ.) *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.: 19-20.
- Ferreiro, E. (1985). Literacy development: a psychogenetique perspective. Στο Olson D. et al. (eds) *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 217-228.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. Στο W.H. Teale and E. Sulzby (eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. Στο Y. Goodman (ed), *How children construct literacy*. Newark DE: Internatiolan reading Association.
- First Book (1996). *Overview of the program. First Book Internal Document*. Washington, D.C.: First Book.
- Fraise, P. & Piaget, J. (1970). *Traité de psychologie experimentale*. Paris: PUF.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Gee, J. P. (1993). What is Literacy?. Στο Cleary L.-M. & Linn M. (eds.) *Linguistics for Teachers*. New York: Mc Graw-Hill.
- Genishi, C. (Ed.) (1992). *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice*. New York: Teachers College Press.
- Goffin, S. & Wilson, C. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. Upper Saddle River: Merrill/ Prentice Hall.
- Goffin, S. (2000). *The Role of Curriculum. Models in Early Childhood Education*. ERIC Digest, EDO - PS - 00 - 8.
- Goodman, Y. M. (1990). *How children construct literacy: piagetian perspectives*. Delaware: International Reading Association.
- Greene, E. (1991). *Books, babies, and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers*. Chicago: ALA.
- Herb, S. and Willoughby-Herb, S. (1994). *Using children's books in preschool settings*. New York: Neal-Schuman.
- Herrell, A. L. (1990). *Assessment in early childhood education programs*. Sacramento: California State Department of Education, Child Development Division.

- Jackson, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Στο Jackson P. (ed). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: McMillan.
- Javeau, J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Kagan, S. (1990). *Excellence in early childhood education: Defining characteristics and next decade strategies*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογικών επικοινωνιών. Στο Α.-Φ. Χρηστίδης (επιμ.) *Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. (1989) *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1994) *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον, *Γλωσσικός υπολογιστής 2* (1-2), 111-124.
- McAfee, O. & Leong, D. (1994). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, D. (1991). *Handbook of Research Design and Social Measurement*. London: Sage.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, *Harvard Educational Review* 66(1), 60-92.
- Newman, S.B. & Bredekamp, S. (2000). Becoming a reader: a developmentally appropriate approach. Στο D.S. Strickland & L.M. Morrow (eds.) *Beginning reading and writing*. New York: Teachers College Press.
- Office of Educational Research and Improvement (1995). *Continuity in Early Childhood: A Framework for Home, School and Community Linkages*. Washington D.C: US Printing Office, σσ. 7-12.
- Ong, W. (2001). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Pascale, P. (1990). *Managing on the edge*. New York: Touchstone.
- Plewis, J., Mooney, A. & Creeser, R. (1990). Time on educational activities at home and educational progress in infant school, *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 330-337.
- Reaves, C. (1992). *Quantitative Research for the Behavioral Sciences*. New York: Wiley & Sons.
- Reynolds, B. (1997). *Literacy in the pre-school: the roles of teachers and parents*. London: Trentham Books.
- Roopnarine, J. & Johnson, J. (2000). *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Saul, J.R. (1992). *Voltaire's bastards: The dictatorship of reason in the west*. New York: The Free Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Stacey, R. (1992). *Managing the knowledge*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Swales, J-M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (1990). The language young children write: Reflections on a learning

- situation. Στο Y. Goodman (ed.) *How Children construct literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (επιμ.) *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.: 27-29.
- UNESCO (1970). *Functional Literacy: Why and How*. New York: UNESCO.
- UNESCO (1973). *Practical Guide to Functional Literacy*. New York: UNESCO.
- Van Lier, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. Penguin English Applied Linguistics. London: Penguin.
- Wasik, B. H., Ramey, C. T., Bryant, D. M., & Sparling, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61(6), 1682-1696.
- Weiss, H. & Halpern, R. (1990). *Community based family support and education programs: Something old or something new?* New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- Wortham, S. C. (1990). *Test and measurement in early childhood education*. Columbus, OH: Merrill.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (επιμ.) (1997). *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π. Θ.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Τεχνολογία Σχεδιασμού και Αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα Σπουδών στη σχολική εκπαίδευση. Έννοιες και όροι, *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1(1), 79-85.
- Κυρίδης, Α., Αγγελάκη, Χ., Μαυρικάκη, Ε., & Σμάγα, Σ. (1998). Συνθήκες λειτουργίας των δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα - Υλικοτεχνική υποδομή - Μέρος 1ο: Προσχολική Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 78-88.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου, Ι., Κυρίδης, Α. (υπό δημοσίευση). Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση: μία πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum. Μια κριτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παραδέλλης, Θ. (2001). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο W.J. Ong. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, ix-xxiv.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Το γλωσσικό πρόγραμμα της Βρετανίας, *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1 (1), 87-95.

**ABSTRACT**

The new education reform, carried out in the 1998 – 2000 (Pedagogical Institute, 1998:10), introduced for the first time in the history of Greek education a corpus of curricula which included clearly stated teaching principles and goals for every subject, the contents of subjects divided into units, the objectives that have to be fulfilled in every teaching unit in relation to the subject aims, and finally the methods and the means which are necessary in order to attain the desired objectives. This corpus is called “unified framework of curricula” and constitutes an attempt to induce a new perspective about the construction of knowledge by broadening the orientation of the teaching material and by avoiding overlapping or sterile recycling. Today, after two years of implementation of the new Language Curriculum in public preschool education, we try to elucidate the opinions, the perceptions and the attitudes of Greek preschool teachers towards the curriculum and to explore the potential of its induction in public preschool education. Our research tool was a questionnaire consisting of 56 items. The sample consisted of 250 nursery teachers. The research findings showed that nursery teachers adapted satisfactorily to the new Language Curriculum and they did not face any particular problems during its implementation. Moreover, teachers produced appropriate teaching activities based on the directives of the Greek Pedagogical Institute and they seem to understand fully the linguistic prerequisites, which are necessary for the implementation of the new Language Curriculum.

**Αργύρης Γ. Κυρίδης**  
 Λέκτορας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης  
 Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας  
 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
 Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας  
 531 00 Φλώρινα  
 Τηλ.: 2310 991085, e-mail: arki@nured-fl.auth.gr

**Κωνσταντίνος Ντίνας**  
 Επίκουρος Καθηγητής της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας  
 Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας  
 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
 Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας  
 531 00 Φλώρινα  
 Τηλ.: 2310 991038, e-mail: kdinas@nured-fl.auth.gr



**Σωφρόνης Χατζησαββίδης**  
Καθηγητής της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας  
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Παιδαγωγική Σχολή  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
54124 Θεσσαλονίκη  
Τηλ.: 2310 995031, e-mail: sofronis@nured-fl.auth.gr

**Ελένη Τσακιρίδου**  
Ειδική Επιστήμονας (Εφαρμοσμένα μαθηματικά & Στατιστική)  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας  
531 00 Φλώρινα  
Τηλ.: 2310 325531, e-mail: heltsaki@auth.gr

**Χριστίνα Αγγελάκη**  
Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Ιωάννου Άρτη 12, 53100 Φλώρινα,  
Τηλ.: 23850 29299, e-mail: changela@eled-fl.auth.gr

**Μαρία Ζωγράφου**  
Σχολική Σύμβουλος Π.Α. ν. Πέλλας,  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Σχολική Σύμβουλος Π.Α.  
Βενιζέλου 112, 58100 Γιαννιτσά  
Τηλ.: 23820 24164, e-mail: mzografou@otenet.gr