

Εμπλεκόμενες δυναμικές στην εισαγωγή και εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια ερευνητική ματιά¹

Ελένη Τσαλαγιώργου

1. Εισαγωγή

Το άρθρο επικεντρώνεται στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο (Φ.Ε.Κ. 93/Τ.Β'-1999),² το οποίο εντάσσεται στα γενικότερα πλαίσια της κυβερνητικής προσπάθειας για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου σώματος Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα περιέχει τις αρχές, τους σκοπούς και το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος διδασκαλίας οργανωμένα υπό μία ενιαία και χωρίς επαναλήψεις λογική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στηρίζεται στη βασική θέση του Piaget ότι η γλώσσα, όπως και η γνώση γενικότερα, οικοδομούνται και αναπτύσσονται εξελικτικά. Υιοθετείται λοιπόν η δομητική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία χαρακτηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη ως μια ψυχογενετική διαδικασία και όχι απλώς ως μια αναπαράσταση (Ferreiro, 1987). Για το λόγο αυτό κρίνονται απαραίτητες εκείνες οι υποστηρικτικές επικοινωνιακές καταστάσεις, μέσα και έξω από την αίθουσα, οι οποίες θα οδηγήσουν στη γένεση και οικοδόμηση της γλώσσας (Ferreiro, 1997). Βασικές επιδιώξεις της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρέασαν την εισαγωγή και εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, καθώς και η αναλυτική καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί επέδρασαν στη διαδικασία της αλλαγής.

2. Έννοιες και δυναμικές της εκπαιδευτικής αλλαγής

Η αλλαγή του σχολείου, είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικής καινοτομίας, είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Είναι ένα φαινόμενο που, σύμφωνα με τον Fullan (1993), θα ήταν καλύτερα να το εκλάβουμε ως μια εξαιρετικά άγνωστη και απρόβλεπτη διαδικασία που καθορίζεται από αλληλοεξαρτώμενες δυναμικές. Όσο καλά σχεδιασμένη και αν είναι μια καινοτομία ή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, απροσδόκητοι

παράγοντες και νέες παράμετροι εμφανίζονται στο προσκήνιο της αλλαγής.

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η αδυναμία πρόβλεψης των δυναμικών που θα επηρεάσουν την εισαγωγή και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής οφείλονται, μεταξύ άλλων, στις δύο βασικές όψεις με τις οποίες παρουσιάζεται κάθε αλλαγή της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κουλτούρας: την υποκειμενική και αντικειμενική πραγματικότητα (Fullan, 1991). Η υποκειμενική πραγματικότητα (subjective reality) αφορά στη ρουτίνα της σχολικής τάξης και στην καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ζωή. «Η πίεση της σχολικής τάξης (Huberman, 1983) επικεντρώνει το ενδιαφέρον του/της εκπαιδευτικού σε βραχυπρόθεσμες προοπτικές, τον/την απομονώνει από τους συναδέλφους του/της, εξαντλεί την ενέργειά του/της και περιορίζει τις ευκαιρίες για συνεχή και συστηματικό στοχασμό του έργου του/της» (Fullan, 1991: 33). Βιώνοντας μια απαιτητική καθημερινότητα, η οποία τις περισσότερες φορές αγνοείται από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο/η εκπαιδευτικός, σε περίοδο εφαρμογής καινοτομιών, νεωτερισμών και μεταρρυθμίσεων, έρχεται αντιμέτωπος/η με την αντικειμενική πραγματικότητα της αλλαγής.

Η αντικειμενική πραγματικότητα (objective reality) μιας καινοτομίας είναι πολυδιάστατη με τουλάχιστον τρία βασικά στοιχεία που προσορίζονται να τροποποιηθούν: την πιθανή χρήση νέων ή αναθεωρημένων υλικών, την πιθανή υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και την πιθανή μεταβολή πεποιθήσεων (Fullan, 1991· Υφαντή, 2000). Η επιτυχής εφαρμογή μιας καινοτομίας εξαρτάται κατά πολύ από το βαθμό στον οποίο τα καινούργια εκπαιδευτικά προγράμματα που προτείνονται θα αγνοήσουν ή θα λάβουν υπόψη τους και θα απευθυνθούν στις αναρίθμητες υποκειμενικές πραγματικότητες που είναι εδραιωμένες στις επαγγελματικές αλλά και προσωπικές ζωές των εκπαιδευτικών.

Στην προσπάθεια κατανόησης και ανάλυσης της διαδικασίας μέσα από την οποία το σχολείο αλλάζει και αναπτύσσεται, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι απόψεις του E. House. Ο House (1979) κατέδειξε τις τρεις βασικές διαστάσεις μιας εκπαιδευτικής αλλαγής: την τεχνολογική, την πολιτική και την πολιτισμική διάστασή της. Καμιά όμως από αυτές τις τρεις όψεις της εκπαιδευτικής αλλαγής δεν μονοπωλεί την αλήθεια για τον τρόπο με τον οποίο αλλάζει η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μια ολιστική θεώρηση και των τριών αυτών διαστάσεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια αντικειμενική ανάλυση των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής (Hopkins κ.ά., 1994).

Εκτός από τον House (1979), μια εξίσου ενδιαφέρουσα οπτική στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής προτείνει και ο Fullan (1991: 68). Ο συγγραφέας αναφέρεται σε τρεις βασικές παραμέτρους της αλλαγής: *τα χαρακτηριστικά της αλλαγής* (καινοτομίας ή μεταρρύθμισης), *τα τοπικά χαρακτηριστικά και τους εξωτερικούς παράγοντες*. Τα *χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης αλλαγής* που κάθε φορά τίθεται υπό εφαρμογή εξετάζονται σε σχέση με τις ανάγκες που καλείται να ικανοποιήσει η κάθε πρωτοβουλία αλλαγής, με το βαθμό σαφήνειας των σκοπών και των στόχων, με το βαθμό δυσκολίας που εμπεριέχεται στις δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την εφαρμογή του νέου προγράμματος και, τέλος, με την ποιότητα και την πρακτικότητα της προτεινόμενης καινοτομίας.

Τα *τοπικά χαρακτηριστικά* αφορούν τόσο στους περιφερειακούς και κατά τόπους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και στο ρόλο της σχολικής μονάδας ως φορέα αλλαγής. Παράμετροι όπως η σχολική κουλτούρα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διεύθυνση του σχολείου επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διαδικασία της αλλαγής (Hargreaves & Fullan, 1992· Hargreaves, 1994· Day, 1999) και διαφοροποιούνται σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο (Fullan, 1999).

Τέλος, στους *εξωτερικούς παράγοντες* που επηρεάζουν τον τρόπο εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση συγκαταλέγονται οι κυβερνητικοί και άλλοι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί που έχουν την αρμοδιότητα να διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τη δομή της εκπαιδευτικής πολιτικής και ασκούν καθοριστική επιρροή στις διαδικασίες αναμόρφωσης και βελτίωσης της εκπαίδευσης (Hopkins & Levin, 2000). Στην Ελλάδα, εξαιτίας του μονοδιάστατου και συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, ο έλεγχος τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και της σχολικής διοίκησης ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας (Μουτσιός, 2000).

Δεδομένης, βέβαια, της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την προσπάθεια αλλαγής και βελτίωσης του σχολείου, κάθε αξιολόγηση των παραγόντων που επιδρούν σ' αυτή τη διαδικασία είναι αναγκαστικά απλουστευτική. Προσφέρει, όμως, ένα πολύτιμο πλαίσιο ανάλυσης των εκπαιδευτικών αλλαγών.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο της: (α) να εντοπίσει τους παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών της

Νεοελληνικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (Ν.Π.Σ.Ν.Γ., 1999), και (β) να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο καθένας από τους παράγοντες αυτούς καθορίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος στο νηπιαγωγείο.

Για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας.

Η παρατήρηση και η συνέντευξη ήταν οι βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο πεδίο της έρευνας. Ο συνδυασμός δύο διαφορετικών τεχνικών αποσκοπούσε στη συλλογή έγκυρων δεδομένων, επιτρέποντας τη συσχέτιση της προσωπικής εκδοχής της κάθε νηπιαγωγού με στοιχεία από την καθημερινή της πρακτική, τις επαγγελματικές της σχέσεις με συναδέλφους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας όπου ανήκει. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω μέθοδοι έρευνας εφαρμόστηκαν στο πεδίο της έρευνας ως εξής:

1. Επιτόπιες παρατηρήσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιών και των διαλειμμάτων. Βασικός στόχος των παρατηρήσεων ήταν η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί κατανόησαν και εφάρμοσαν το Ν.Π.Σ.Ν.Γ.
2. Μη δομημένες συνεντεύξεις-συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς αμέσως μετά την πραγματοποίηση των παρατηρήσεων, ώστε να έχουν οι ίδιες τη δυνατότητα να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν την πράξη τους.
3. Ημι-δομημένη συνέντευξη με κάθε νηπιαγωγό μετά την ολοκλήρωση των επιτόπιων παρατηρήσεων (1) και των μη δομημένων συνεντεύξεων-συζητήσεων (2). Οι συνεντεύξεις αυτές είχαν τη μορφή μιας εις βάθος ανάλυσης των προσωπικών απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής του Ν.Π.Σ.Ν.Γ., την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων, των προσωπικών θεωριών διδασκαλίας της κάθε νηπιαγωγού, καθώς και όλων των θεμάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων παρατηρήσεων και συνεντεύξεων-συζητήσεων στο χώρο του κάθε νηπιαγωγείου.
4. Συνεντεύξεις με Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίες οδήγησαν στην καταγραφή της προσωπικής τους οπτικής στη διαδικασία εφαρμογής του Ν.Π.Σ.Ν.Γ., στις αντιδράσεις που προκάλεσε η αλλαγή αυτή στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στον τρόπο που οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση των νηπιαγωγών, για την οποία ήταν οι βασικοί υπεύθυνοι.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι νηπιαγωγοί από τρεις διαφο-

ρετικές περιοχές της Βορείου Ελλάδας με ιδιαίτερα γεωγραφικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά (αγροτική, ημιαστική και αστική περιοχή), καθώς και οι δύο σχολικοί συμβούλοι των περιοχών αυτών. Η εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων διασφαλίστηκε επιπλέον με την εκτενή παρουσία της ερευνήτριας στο πεδίο της έρευνας, το συνδυασμό διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων (triangulation), τη μελέτη διαφορετικών περιπτώσεων (αντιμετώπισης της αλλαγής από τις νηπιαγωγούς, σχολικής κοινότητας κ.ά.), την αναλυτική καταγραφή του πλαισίου δράσης (εκπαιδευτικού και πολιτισμικού), τη διασταύρωση των δεδομένων με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς επίσης και τη στοχαστικοκριτική ανάλυση του ρόλου της ερευνήτριας και του τρόπου με τον οποίο οικοδομήθηκε η γνώση που προήλθε από το πεδίο της έρευνας (Guba, 1981· Lincoln & Guba, 1985).

Η επεξεργασία των δεδομένων είναι μια συνεχής διαδικασία, στενά συνδεδεμένη με το πεδίο της έρευνας, η οποία ολοκληρώθηκε σε δύο βασικούς κύκλους με κοινά αναλυτικά χαρακτηριστικά. Ο πρώτος κύκλος ανάλυσης των δεδομένων ολοκληρώθηκε στο πεδίο της έρευνας και είχε ως στόχο τη δημιουργία των αρχικών αναλυτικών κατηγοριών, η ανάπτυξη των οποίων κατέδειξε την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων. Ο δεύτερος κύκλος ανάλυσης οδήγησε στη εκτενή ανάπτυξη των κατηγοριών και στη διατύπωση των συμπερασμάτων (Tsalagiorgou, 2002).

4. Η εισαγωγή και εφαρμογή του Ν.Π.Σ.Ν.Γ. στο νηπιαγωγείο: Μια διαδικασία πολλαπλών όψεων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν οι παράγοντες και οι δυναμικές που επηρέασαν τη διαδικασία της εισαγωγής και κυρίως της εφαρμογής του νέου Αναλυτικού Προγράμματος της γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Οι παράγοντες αυτοί, έτσι όπως υποδείχθηκαν και αναλύθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα εφαρμογής της καινοτομίας: το εθνικό, το τοπικό, το σχολικό και το προσωπικό επίπεδο. Τα τέσσερα αυτά διαφορετικά επίπεδα της διαδικασίας της αλλαγής εμπεριέχουν δυναμικές οι οποίες επηρέασαν τον τρόπο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος είτε θετικά είτε αρνητικά. Παρουσιάζονται και αναλύονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες, έτσι όπως αυτές προκύπτουν από τις προσωπικές απόψεις των νηπιαγωγών και των σχολικών συμβούλων που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και την προσωπική άποψη που σχημάτισε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

4.1. Υπουργείο Παιδείας και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας και πιο συγκεκριμένα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως επίσημου φορέα εισαγωγής του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως μια σημαντική παράμετρος, η οποία επηρέασε το βαθμό αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος. Οι νηπιαγωγοί χαρακτήρισαν την πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως μια αναπάντεχη αλλαγή, επιβαλλόμενη «εκ των άνωθεν», η οποία τις βρήκε παντελώς απροετοίμαστες. Κάποιες θεώρησαν πως ο τρόπος εισαγωγής και εφαρμογής της καινοτομίας δεν είναι πρωτόγνωρος για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Επιπλέον επιβεβαιώνεται η άποψη πολλών από αυτών ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι ένας χώρος πειραματισμού για το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αφού, σύμφωνα με την άποψη των νηπιαγωγών, «κάθε αλλαγή εφαρμόζεται αρχικά στο νηπιαγωγείο με μια γενική και ασαφή ενημέρωση η οποία κατόπιν αποσύρεται λόγω παραλείψεων και λαθών».

Η απουσία εμπεριστατωμένου προγραμματισμού και η ασταθής πολιτική του Υπουργείου Παιδείας έχουν κλονίσει την εμπιστοσύνη των νηπιαγωγών, οι οποίες αμφισβητούν την ποιότητα και βιωσιμότητα των πρωτοβουλιών του. Ένα δείγμα της μη συντονισμένης και ανεπιτυχώς σχεδιασμένης πολιτικής θεωρήθηκε η παράλληλη ισχύς του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας με τα παραδοσιακά «βιβλιοτετράδια» για τα νήπια, τα οποία έχουν σχεδιαστεί με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 (Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 1989). Οι νηπιαγωγοί λοιπόν κλήθηκαν να εφαρμόσουν, παράλληλα με το καινοτόμο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα παραδοσιακά βοηθητικά εγχειρίδια, η φιλοσοφία των οποίων διαφέρει από τη θεωρία του νέου προγράμματος.

Άλλος ένας δείκτης της απουσίας συστηματικού προγραμματισμού από την πλευρά της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ είναι και η ασυνέχεια η οποία εντοπίζεται μεταξύ της προσχολικής εκπαίδευσης και του δημοτικού σχολείου στο θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών. Η οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με τη δομητική προσέγγιση δεν ισχύει ουσιαστικά για το δημοτικό σχολείο, το οποίο συνεχίζει τη διδασκαλία της γλώσσας με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή, την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο. Το γεγονός αυτό αποθαρρύνει τις νηπιαγωγούς, οι οποίες ανταλαμβάνονται πως η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων με βάση τη δομητική προσέγγιση και

τις νέες τεχνικές μάθησης, που προτείνονται για το νηπιαγωγείο, δεν έχει συνέχεια στις μετέπειτα βαθμίδες της εκπαίδευσης.

4.2. Ποιότητα και πρακτικότητα του Ν.Π.Σ.Ν.Γ.

Το γενικό αίσθημα αβεβαιότητας και αμφιβολίας των νηπιαγωγών ενίσχυσε η ποιότητα των εγχειριδίων, τα οποία περιέχουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και χρησιμοποιήθηκαν για να εισαγάγουν τις νηπιαγωγούς στο νόημα και τη φιλοσοφία της καινοτομίας. Η τρίτομη σειρά «Γραφή και ανάγνωση: βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών» (ΥΠΕΠΘ: 1998α, β, γ) δεν έτυχε θετικής αντιμετώπισης από τις νηπιαγωγούς, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα βοηθήματα αυτά ήταν μεταφράσεις αντίστοιχων ισπανικών εγχειριδίων. Σύμφωνα με την άποψη των νηπιαγωγών, το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών απευθύνεται σε σχολεία διαφορετικής κουλτούρας και σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας από αυτή των παιδιών της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, διατυπώθηκε η θέση ότι απαιτείται από τα νήπια η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες υπερβαίνουν τους ρυθμούς ανάπτυξης των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Την ίδια γνώμη εξέφρασαν και οι Σχολικές Σύμβουλοι, οι οποίες χαρακτήρισαν τα εγχειρίδια αυτά δυσκολονόητα και δύσχρηστα. Η δομή τους δε βοηθά τις νηπιαγωγούς να καταλάβουν τη φιλοσοφία και τους στόχους του προγράμματος, παρόλο που το περιεχόμενό τους στηρίζεται στη δομητική προσέγγιση της μάθησης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων, καθώς και στη σταδιακή εμπλοκή τους στη γραφή και την ανάγνωση.

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, μια γενική απόρριψη της τρίτομης σειράς εγχειριδίων που εισήγαγε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, η οποία οδήγησε στην απόρριψη του ίδιου του Αναλυτικού Προγράμματος. Λέξει να σημειωθεί, όμως, ότι αυτή η άρνηση αποδοχής της προτεινόμενης αλλαγής δεν ήταν αποτέλεσμα της συστηματικής μελέτης και κατανόησης του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ήταν σε θέση να αναλύσουν διεξοδικά τις αρχές του προγράμματος με τις οποίες διαφωνούσαν ούτε και κατέληξαν στην απόρριψη της φιλοσοφίας, των σκοπών και των μεθόδων διδασκαλίας του νέου προγράμματος μετά την πρακτική εφαρμογή του στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η άποψή τους δεν φάνηκε να ήταν αποτέλεσμα της συστηματικής μελέτης του Νέου Προγράμματος Σπουδών και μάλιστα

υπήρξαν περιπτώσεις νηπιαγωγών, οι οποίες δεν είχαν προμηθευτεί τα ανάλογα εγχειρίδια.

Σ' αυτό το σημείο, βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι στην τρίτομη αυτή σειρά βοηθημάτων για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν περιλαμβάνεται μια συστηματική παρουσίαση της δομητικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν τις βασικές της αρχές. Επιπλέον, οι ενδεικτικές δραστηριότητες που αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση είναι διάσπαρτες μέσα στους τρεις αυτούς τόμους, γεγονός που δυσχεραίνει τόσο τη μελέτη τους όσο και τον προγραμματισμό της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Οι σημαντικές ελλείψεις των βοηθημάτων οδήγησαν στην απαίτηση των νηπιαγωγών για ένα λεπτομερειακό οδηγό διδασκαλίας, στον οποίο θα βασίζεται η καθημερινή εργασία στο νηπιαγωγείο.

4.3. Επιμόρφωση και Σχολικοί Σύμβουλοι

Η επιμόρφωση και προετοιμασία των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος της γλώσσας ανατέθηκε στους Σχολικούς Συμβούλους και κατά συνέπεια οργανώθηκε σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Τα δύο σεμινάρια που ήταν υποχρεωμένες οι νηπιαγωγοί να παρακολουθήσουν δεν ήταν επαρκή για την απόκτηση των απαραίτητων θεωρητικών γνώσεων και τεχνικών διδασκαλίας.

Οι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι η προσέγγιση του νέου προγράμματος κατά τη διάρκεια αυτών των σεμιναρίων ήταν επιφανειακή, με αποτέλεσμα να χαθεί η ουσία και το νόημά του. Δόθηκε έμφαση σε κάποιες μόνο διαστάσεις του προγράμματος και τονίστηκαν ως βασικά πλαίσια οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας μονομερή ή βοηθητικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως, για παράδειγμα, οι λίστες ονομάτων. Βασική αιτία της αναποτελεσματικής ενημέρωσής τους θεωρήθηκε από τις νηπιαγωγούς η ελλιπής επιμόρφωση των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων, που δεν τους επέτρεψε να έχουν μια εμπεριστατωμένη άποψη για τη φιλοσοφία του προγράμματος και την πρακτική προσέγγισή του, ώστε να μπορέσουν να τις βοηθήσουν ουσιαστικά.

Η ανεπαρκής επιμόρφωση των νηπιαγωγών όχι μόνο δεν τους επέτρεψε να εφαρμόσουν αποτελεσματικά το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά, παρόλα αυτά, οδήγησε στην παρανόηση της φιλοσοφίας και των στόχων του. Μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο άγνοιας και αμφιβολίας για το περιεχόμενο του Νέου Προγράμματος Σπουδών και τη διδακτική προσέγγιση που εμπεριέχει,

οι νηπιαγωγοί απέρριψαν το νέο πρόγραμμα ως μη κατάλληλο για την προσχολική εκπαίδευση και εξέφρασαν φόβους για αρνητική επίδραση στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, ως αποτέλεσμα της λανθασμένης εφαρμογής του. Η εμπλοκή των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση στο νηπιαγωγείο, ξύπνησε δυσάρεστες μνήμες του παρελθόντος, αφού δεν συνδέθηκε με την καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων, αλλά ερμηνεύτηκε ως μια στείρα διδασκαλία του αλφαριθμητικού συστήματος, στα πρότυπα της διδασκαλίας της γλώσσας κατά τη διάρκεια προηγούμενων δεκαετιών.

Απογοήτευση, αμφιβολία, απουσία αυτοπεποίθησης ήταν τα συναισθήματα που προκάλεσε στις νηπιαγωγούς η εισαγωγή του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μόνο τέσσερις από τις είκοσι νηπιαγωγούς του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα της αλλαγής και καταβάλλουν προσπάθειες για την κατανόηση και την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος.

Οι Σχολικές Σύμβουλοι, γνωρίζοντας τα συναισθήματα που έχει προκαλέσει στις νηπιαγωγούς το νέο πρόγραμμα καθώς και την αντίσταση που προέβαλλαν στην εφαρμογή του, υπέδειξαν την ανεπαρκή επιμόρφωση των νηπιαγωγών ως μια σημαντική αιτία αυτής της αντίδρασης. Συγχρόνως, όμως, τόνισαν τις πρακτικές δυσκολίες για την οργάνωση μιας συστηματικής και εντατικής επιμόρφωσης, οι οποίες οφείλονται στον μεγάλο αριθμό νηπιαγωγών που αναλογεί σε κάθε Σχολική Σύμβουλο (250-400 νηπιαγωγοί).

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε διαφορετικός βαθμός γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικής εμπλοκής στη διαδικασία της αλλαγής ανάμεσα στις δύο Σχολικές Συμβούλους. Μία από αυτές, στην προσπάθειά της να καλύψει τις άμεσες ανάγκες των νηπιαγωγών για επιμόρφωση, οργάνωσε ομάδες εργασίας και σεμινάρια (πέρα των υποχρεωτικών), στα οποία όμως η προσέλευση των νηπιαγωγών ήταν περιορισμένη, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή έλλειψης ενδιαφέροντος.

4.4. Σχολική κουλτούρα

Σε κάθε απόπειρα εφαρμογής καινοτομιών, αλλαγών και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η ιδιαίτερη κουλτούρα και οι ξεχωριστές δυναμικές που αναπτύσσονται σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζουν το βαθμό επιτυχίας της αλλαγής, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, ώστε να θεωρείται από πολλούς πως η βασική παράμετρος στη διαδικασία αλλαγής και βελτίωσης του σχολείου είναι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Fullan, 1991· Hopkins κ.ά., 1994· Day, 1999).

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποι-

θήσεις, τους ρόλους, τις αξίες, τις σχέσεις, τις προσδοκίες και γενικότερα «τον τρόπο ζωής» μιας σχολικής μονάδας (Hargreaves, 1995: 25· Ματσαγούρας, 2002: 127). Το είδος της συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο προσωπικό κάθε σχολείου έχει άμεση σχέση με την ιδιαίτερη κουλτούρα του και τις δομές που τη συντηρούν (Hopkins κ.ά., 1994). Η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη συνεργασία που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στις συναδέλφους του σχολείου τους είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κυρίως εξαιτίας τού ότι η καθεμία αντιλαμβανόταν με τον δικό της προσωπικό τρόπο την κουλτούρα του σχολείου της και το επίπεδο της συνεργασίας με τις συναδέλφους της.

Η σχολική κουλτούρα που παρατηρήθηκε πιο συχνά στα σχολεία της έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια αρμονική συνύπαρξη συναδέλφων χωρίς σημαντικές αντιπαραθέσεις και διαφωνίες μεταξύ τους, σχολεία δηλαδή με «καλό κλίμα» όπως οι ίδιες τα χαρακτήρισαν, απ' όπου όμως απουσίαζε η ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία των νηπιαγωγών, οι οποίες αρκούνταν σε μια κατάσταση επαγγελματικής απομόνωσης. Η μη προβληματική συνύπαρξη μέσα στην ίδια σχολική μονάδα ερμηνεύτηκε ως ουσιαστική συνεργασία από κάποιες νηπιαγωγούς, οι οποίες φάνηκε πως αρκούνταν σε επιφανειακές συναδελφικές σχέσεις που δεν συμβάλλουν στην επαγγελματική βελτίωσή τους μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, εμπειριών και προβληματισμών. Υπήρξαν όμως και νηπιαγωγοί οι οποίες δεν ήταν ικανοποιημένες από το επίπεδο της συνεργασίας με τις συναδέλφους τους, επιζητούσαν μια εποικοδομητική συνεργασία που θα οδηγούσε στη βελτίωση της πρακτικής τους και έκριναν τη συνδρομή των συναδέλφων τους ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη γλωσσική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο.

Μια από τις πιο σημαντικές αιτίες της απουσίας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών θεωρήθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος για επαγγελματική ανάπτυξη και ανανέωση της διδακτικής πρακτικής μέσω της εφαρμογής προτεινόμενων αλλαγών. Η αδιαφορία κάποιων νηπιαγωγών για την επαγγελματική τους εξέλιξη δεν επιτρέπει, σύμφωνα με την άποψη των ίδιων των συναδέλφων τους, την ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που ενθαρρύνει την εποικοδομητική συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση. Πολλές φορές η «απόμακρη, υπεροπτική και ανταγωνιστική στάση» κάποιων άλλων νηπιαγωγών (οι χαρακτηρισμοί ανήκουν στις ερωτώμενες), οι οποίες δεν θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους έχουν τα προσόντα να συμβάλουν ουσιαστικά στην προσωπική τους ενημέρωση και βελτίωση, αποτελεί

μια ακόμη τροχοπέδη στην εμφάνιση και εδραίωση μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Μόνο δύο από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα κατάφεραν να αναπτύξουν μια ουσιαστική επαγγελματική σχέση που έχει συμβάλει στην ανανέωση της καθημερινής τους πρακτικής αλλά και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νέου προγράμματος για τη γλώσσα. Οι ίδιες παραδέχτηκαν ότι έχουν αναπτύξει μια ουσιαστική συνεργασία, τα οφέλη της οποίας ήταν εμφανή τόσο στην ποιότητα της καθημερινής τους διδασκαλίας όσο και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την αλλαγή. Η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, η αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη διευκόλυνε την προσπάθειά τους για κατανόηση και εφαρμογή του Ν.Π.Σ.Ν.Γ.

Η σχετική με τη σχολική κουλτούρα βιβλιογραφία εμπεριέχει σημαντικές αναφορές στο ρόλο και τις επιδράσεις που ασκεί η διεύθυνση του σχολείου τόσο στην ιδιαίτερη κουλτούρα του όσο και στην αποτελεσματική εφαρμογή των αλλαγών (Ainscow et al., 1994· Macbeath et al., 1998). Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, όμως, καμιά από τις νηπιαγωγούς δεν ανέφερε τη διεύθυνση του νηπιαγωγείου ως σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής του νέου προγράμματος για τη γλωσσική διδασκαλία. Δεν υπήρχε από μέρους τους η προσδοκία για την ανάληψη ουσιαστικής δράσης της διευθύντριας στη διαδικασία της αλλαγής, όχι μόνο γιατί τα καθήκοντά της είναι γραφειοκρατικού χαρακτήρα, αλλά και γιατί δεν προβλέπεται ξεχωριστή επιμόρφωση και προετοιμασία των διευθυντριών. Κάποιες από τις διευθύντριες του δείγματος, πάντως, εξέφρασαν την επιθυμία τους για επιπλέον επιμόρφωση που θα τους επιτρέψει να συμβάλουν στην καλύτερη διοίκηση των νηπιαγωγείων και στην υποστήριξη των συναδέλφων τους, ιδιαίτερα όταν αποπειρώνται να εφαρμόσουν αλλαγές και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

4.5. Προσωπικοί τρόποι αντιμετώπισης της αλλαγής

Μολονότι οι αντικειμενικοί παράγοντες που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αλλαγής του Αναλυτικού Προγράμματος ήταν λίγο ή πολύ οι ίδιοι για όλα τα σχολεία και τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε την προσωπική προσπάθεια και επαγγελματική δέσμευση της κάθε νηπιαγωγού, καθώς και την προσωπική της θεωρία ως καθοριστικούς παράγοντες για το βαθμό της υιοθέτησης του αναλυτικού προγράμματος στην καθημερινή πρακτική των νηπιαγωγείων. Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αποτελείται από

«αντλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και στα παρόμοια» (Ματσαγούρας, 1998: 176).

Αντίστοιχα, στη συγκεκριμένη έρευνα, οι τρόποι αντιμετώπισης και διαπραγμάτευσης της αλλαγής από τις νηπιαγωγούς διαφοροποιήθηκαν με βάση τις προσωπικές απόψεις τους για το ρόλο της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, τον γενικότερο σκοπό της προσχολικής αγωγής για τις ικανότητες των νηπίων και το ρυθμό ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών αυτής της ηλικίας, καθώς και την προσωπική τους προσπάθεια να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την αλλαγή.

«Η απόρριψη του νέου Αναλυτικού Προγράμματος» ήταν ο τρόπος με τον οποίο οι περισσότερες νηπιαγωγοί (εννέα) αντιμετώπισαν την αλλαγή. Τα κυριότερα κοινά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών που απέρριψαν ολοκληρωτικά το νέο πρόγραμμα αφορούν στην έλλειψη κατανόησης της θεωρίας, των σκοπών και των στόχων του προγράμματος, γεγονός που οφείλεται στην απουσία συστηματικής μελέτης του, η οποία και οδήγησε στην παρερμηνεία του. Η απόρριψη του προγράμματος στηρίζεται στην άποψη ότι το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας απαιτεί από τα νήπια γνώσεις και δεξιότητες που υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους. Οι χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση και την απουσία συστηματικής προσπάθειας για την κατανόηση και εφαρμογή του προγράμματος δεν επέτρεψαν την υιοθέτησή του από τις συγκεκριμένες νηπιαγωγούς, οι οποίες, μάλιστα, δεν έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα αυτής της αλλαγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας σ' αυτά τα νηπιαγωγεία δεν βασιζόταν σε συστηματικό προγραμματισμό και ξεκάθαρους στόχους, και τις περισσότερες φορές περιοριζόταν σε δραστηριότητες καλλιέργειας του προφορικού λόγου όπως η συζήτηση, η ανάγνωση παραμυθιών, η εκμάθηση ποιημάτων κ.ά.

Ο δεύτερος τρόπος αντιμετώπισης της αλλαγής, που καταγράφηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, αφορά στις νηπιαγωγούς (πέντε) που προχώρησαν σε μια «επιφανειακή προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος». Εντοπίζονται πολλά κοινά στοιχεία με τις παραπάνω νηπιαγωγούς, αφού και εδώ παρατηρήθηκε έλλειψη κατανόησης και παρερμηνεία του προγράμματος, χαμηλές προσδοκίες από τα νήπια και απόρριψη της αλλαγής. Η διαφορά

τους έγκειται στο γεγονός ότι αυτές οι νηπιαγωγοί επέλεξαν να εφαρμόσουν κάποιες δραστηριότητες που θεώρησαν ότι ήταν οι πιο αντιπροσωπευτικές του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας. Οι λίστες ονομάτων, οι οποίες αφορούσαν στα διάφορα θέματα που διαπραγματευόταν η τάξη του κάθε νηπιαγωγείου (π.χ. μέσα μεταφοράς, είδη λουλουδιών, τα ζώα της αυλής κ.ά.), ήταν αυτό που, τις περισσότερες φορές, προστέθηκε στον απαραίλλακτο, κατά τα άλλα, τρόπο διεξαγωγής των γλωσσικών δραστηριοτήτων. Πολλές φορές, μάλιστα, παρατηρήθηκε η εμπλοκή των νηπίων σε δραστηριότητες αντιγραφής των λέξεων που αναφέρονταν σε αυτές τις λίστες. Το ενδιαφέρον σ' αυτή την περίπτωση είναι ότι οι νηπιαγωγοί πίστευαν πως μ' αυτό τον τρόπο είχαν υιοθετήσει κατά ένα μεγάλο βαθμό το νέο πρόγραμμα της γλώσσας.

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκε και η περίπτωση μιας νηπιαγωγού, η οποία απέρριψε το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως υπερ-απαιτητικό για τα νήπια, όμως συνέχισε τη διδασκαλία της γλώσσας με βάση ένα πρόγραμμα γλωσσικών δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, η θεωρία του οποίου περιέχει στοιχεία του νέου προγράμματος και για το οποίο είχε ενημερωθεί κατά τη διάρκεια παλαιότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η διδασκαλία της γλώσσας σ' αυτό το νηπιαγωγείο, παρόλο που δεν βασιζόταν αποκλειστικά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, έχει αρκετά κοινά στοιχεία μ' αυτό.

Ο τέταρτος τρόπος αντιμετώπισης της αλλαγής αφορά στην «ενσωμάτωση στοιχείων του νέου Αναλυτικού Προγράμματος στον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας». Οι (δύο) νηπιαγωγοί που αποπειράθηκαν αυτού του είδους την ενσωμάτωση έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αλλαγή, πείστηκαν για την αναγκαιότητά της έχοντας υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά, συμμετείχαν στα μη υποχρεωτικά σεμινάρια και αποδέχτηκαν τις αρχές και τη φιλοσοφία του προγράμματος. Η σταδιακή μετάβαση, όμως, από το παλιό στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας πραγματοποιήθηκε μέσα σ' ένα κλίμα αμφιβολίας και ανασφάλειας, το οποίο έκανε τις νηπιαγωγούς να αισθάνονται επιτακτική την ανάγκη για μια ουσιώδη βοήθεια και καθοδήγηση. Το αίσθημα εγκατάλειψης από τους ιθύνοντες (δηλαδή Υπουργείο Παιδείας, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους) οδήγησε τις νηπιαγωγούς στην αβεβαιότητα για την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας που παρέχουν στα νήπια.

Τέλος, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι δύο μόνο από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα κατάφεραν μια «επιτυχημένη εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος». Οι δύο αυτές νηπιαγωγοί, αν και παρου-

οίασαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο προσέγγισης της καινοτομίας, αποδέχθηκαν και υιοθέτησαν πλήρως το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα. Πεισμένοι για τη σπουδαιότητά του έδειξαν υψηλά επίπεδα κατανόησής του, χρησιμοποίησαν την εμπειρία τους και τις γνώσεις που απέκτησαν σε προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα και οργάνωσαν τη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μελετώντας το συστηματικά και αναπτύσσοντας στενή συνεργασία με τη Σχολική Σύμβουλο κατάφεραν να εξισορροπήσουν την έλλειψη συστηματικής και αποτελεσματικής επιμόρφωσης για την εφαρμογή αυτής της συγκεκριμένης αλλαγής.

Όσον αφορά στη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης της κάθε νηπιαγωγού, τα χρόνια εργασίας και την προηγούμενη επιμόρφωσή της, δεν θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει γενικούς ισχυρισμούς για το ρόλο που διαδραμάτισαν αυτοί οι παράγοντες στη διαδικασία της εφαρμογής του νέου Αναλυτικού Προγράμματος. Νηπιαγωγοί με διαφορετική αρχική κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία και επιμόρφωση αντιμετώπισαν, πολλές φορές, με τον ίδιο τρόπο την εισαγωγή του νέου προγράμματος. Οι τέσσερις νηπιαγωγοί, που εφάρμοσαν πιο αποτελεσματικά την αλλαγή, είχαν πάνω από δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (δέκα, δεκαέξι, είκοσι και είκοσιπέντε), ενώ η επαγγελματική εμπειρία των υπόλοιπων νηπιαγωγών κυμαίνεται από τέσσερα έως τριάντα πέντε χρόνια.

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας - Συμπεράσματα

Η έρευνα αποκάλυψε μια «αδύναμη» διαδικασία εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το Υπουργείο Παιδείας, ακολουθώντας μια εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτηρίζεται από απουσία συστηματικού σχεδιασμού, αντιφάσεις, ασυνέχειες και προχειρότητες, δεν κατάφερε να πείσει τις νηπιαγωγούς για τη σπουδαιότητα της αλλαγής. Η ανεπαρκής προετοιμασία των Σχολικών Συμβούλων, η αναποτελεσματική ενημέρωση των νηπιαγωγών, οι συγκεχυμένοι στόχοι του προγράμματος, η απουσία οδηγίων διδακτικού περιεχομένου, καθώς και ο παραμερισμός του τοπικού πολιτισμικού πλαισίου και της ιδιαίτερης σχολικής κουλτούρας κάθε νηπιαγωγείου είχαν ως αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί, στην πλειοψηφία τους, είτε να αγνοήσουν την καινοτομία είτε να αλλάξουν στο ελάχιστο την παγιωμένη διδακτική πρακτική τους.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν προβληματισμοί για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιβάλλονται «εκ

των άνωθεν» (top-down) και οι οποίες, τις περισσότερες φορές, αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων ή τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους (Fullan, 1991). Οι σύγχρονες τάσεις στη βιβλιογραφία των εκπαιδευτικών αλλαγών υποδεικνύουν ως βιώσιμες τις αλλαγές που προέρχονται από τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών να ερευνήσουν την πράξη τους, να κατανοήσουν αμφίσημες πρακτικές, να εντοπίσουν τις θεωρητικές παραδοχές τους και μέσω τέτοιων διερευνητικών και αναστοχαστικών διαδικασιών να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να παρέμβουν στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, εγκαταλείποντας το ρόλο του τεχνοκράτη εκπαιδευτικού που περιορίζεται στην εφαρμογή των αποφάσεων και εντολών των θεωρητικών της εκπαίδευσης (Stenhouse, 1975· Elliot, 1991· Fullan, 1991· Μασσαγγούρας, 1998· Altrichter et al., 2000· Μπαγάκης, 2002).

Ως ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί η παραδοχή των ίδιων των νηπιαγωγών ότι οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στη διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων ήταν περιορισμένες, γεγονός που δημιουργεί έντονους προβληματισμούς γύρω από σημαντικές πτυχές της ζωής των εκπαιδευτικών. Κατ' αρχάς, προκύπτουν προβληματισμοί για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος ενημέρωσης και επιμόρφωσης, τόσο των νηπιαγωγών όσο και των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων. Οι νηπιαγωγοί της έρευνας θεωρούν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν είναι οι κατάλληλοι φορείς για την ενημέρωσή τους, ιδιαίτερα σε καταστάσεις εφαρμογής καινοτομιών και εκπαιδευτικών αλλαγών, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι από την πλευρά τους διαμαρτύρονται για την ευθύνη υπέρογκου αριθμού εκπαιδευτικών, καθώς και για την ελλιπή προσωπική τους επιμόρφωση.

Κατά δεύτερον, προκύπτουν προβληματισμοί για τη σχολική κουλτούρα της απομόνωσης και του ατομισμού που συναντά κανείς σε πολλά σχολεία. Η περιορισμένη «επαγγελματική μάθηση» (professional learning) μέσα σ' αυτά, καθώς και η έλλειψη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων είχε ως αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να βιώσουν την αλλαγή μέσα σε ένα κλίμα αβεβαιότητας, σύγχυσης, επαγγελματικής απομόνωσης και απουσίας επαγγελματικής αυτοπεποίθησης.

Στα πλαίσια της ιδιαίτερης, για τα ελληνικά δεδομένα, αυτονομίας των λειτουργών προσχολικής εκπαίδευσης, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η προσωπική θεωρία των νηπιαγωγών, η οποία αποδείχθηκε ένας από τους σημαντικότερους, αν όχι ο πιο καθοριστικός παράγοντας, στη διαδικασία της

εφαρμογής του νέου Αναλυτικού Προγράμματος. Η πολυπλοκότητα της σύγχρονης εποχής και η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστούν αδύνατη τη διαμόρφωση μιας γενικής θεωρίας της διδασκαλίας σύμφωνα με το θετικιστικό επιστημονικό πρότυπο, γεγονός που καθιστά την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ένα πολύ δυναμικό στοιχείο της διδασκαλίας (Carr & Kemmis, 1986), η προσωπική θεωρία είναι αυτή που δίνει λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις (όπως η εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών) και καθορίζει τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής (Day et al., 1990· Ματσαγγούρας, 1998).

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα των προσωπικών αντιλήψεων, στάσεων και αξιών, καθώς το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αυτό που διαφοροποίησε τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή, καθόρισε το επίπεδο υιοθέτησης του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο και καθόρισε την ποιότητα της διδασκαλίας στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία. Προσπάθειες για την αποτελεσματική ένταξη της καινοτομίας στην καθημερινή πρακτική τους κατέβαλαν εκείνες οι νηπιαγωγοί οι οποίες πείστηκαν για την αξία της δομητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας, πίστεψαν ότι το περιεχόμενο του νέου προγράμματος ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και επδίωξαν την ανανέωση και βελτίωση του τρόπου εργασίας τους.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Ευχαριστώ το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) για τη χρηματοδότηση της έρευνας.
2. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο έχει ενταχθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. London: David Fulton.
- Aitrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2000). *Teacher Investigate their Work*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

- Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (1990) (eds). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ferreiro, E. (1987). "Literacy Development: Psychogenesis", στο Goodman, Y.M. (eds) *How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives*. Newark DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (1997), «Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας: παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες», στο Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (επιμ.) *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. with Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Guba, E. G. (1981). "Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries", *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992) (eds). *Understanding Teacher Development*. London: Teachers College.
- Hargreaves, D. H. (1995). "School Culture, School Effectiveness and School Improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. & Levin, B. (2000). "Government Policy and School Development", *School Leadership and Management*, 20(1), 15-30.
- House, E.R. (1979). "Technology versus Craft: A Ten Year Perspective on Innovation", *Curriculum Studies*, 11, 1-15.
- Huberman, M. (1983). "Recipes for Busy Kitchens", *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4, 478-510.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- MacBeath, J., Moos, L. & Riley, K. (1998). "Time for a Change", in MacBeath, J. (ed) *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της Διδακταλίας: Η Ηρωσωνική Θεωρία ως Ηλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Ενωιοκεντρική Αναπλαιοώση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Moutsios, S. (2000). "Curriculum Control in 'Deregulated' and Bureaucratic Educational Systems in Europe: The Cases of England and Greece", in Perchar, J.L. & van der Wal, M. (eds) *Education Contested: Changing Relations between State Market and Civil Society in Modern European Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Μπαγάκης, Γ. (2002) (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1989). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο: Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tsalagiorgou, E. (2002). *Understanding the Implementation of Curriculum Change: A Study of Practice in Greece*. Unpublished Doctorate Thesis: University of Manchester.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). *Γραφή και Ανάγνωση: Βοηθήματα για τη Διδασκαλία και την Εκμάθηση του Γραπτού Λόγου σε Παιδιά Ηλικίας Τριών έως Οκτώ Ετών* (τόμοι I, II και III). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υφαντή, Α. (2000). «Οψεις των Εκπαιδευτικών Αλλαγών με Αναφορά στη Σχολική Αποτελεσματικότητα», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φ.Ε.Κ. (10/2/1999) 93/Τ.Β' *Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο*.

Abstract

The paper discusses the introduction and implementation of the new language curriculum in Greek preschool education. It closely examines the factors and dynamics involved in this specific process of curriculum change. The dynamics that were identified by teachers and School Advisers as important in the process of change could be assigned to each of four different levels of the implementation procedure, i.e. the national, local, school and personal levels.

The discussion focuses on special aspects of teachers' professional lives, such as teacher development, school culture, school leadership and teachers' personal theorising. Special reference is made to the importance of local context and culture in a process of implementation.

Ελένη Τσαλαγιώργου
Πρεσπών 3, 531 00 Φλώρινα
Τηλ. Εργασίας: 2310-991083
Τηλ. Οικίας: 23850-22038