

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ.:«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

Διπλωματική εργασία

Τίτλος: Η καλλιέργεια ικανοτήτων του εγώ και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 3 ετών, αξιοποιώντας το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών (2009), μέσω της έρευνας δράσης.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: **Διαμαντή Μαρία**

A.M:3032201801505

Διδάχου Ελένη

Μπαγάκης Γιώργος

Διδάκτωρ Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών (ΠΕ60) ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας	Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΠΑΠΕΛ
--	--

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2020

Εξεταστική Επιτροπή	Βαθμός
Επιβλέπων: Μπαγάκης Γιώργος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.	
Καρακατσάνη Δέσποινα Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.	
Τσακίρη Δέσποινα Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.	

ΔΗΛΩΣΗ ΚΑΤΑ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Διαμαντή Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Η καλλιέργεια ικανοτήτων του εγώ και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 3 ετών, αξιοποιώντας το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών (2009), μέσω έρευνας δράσης», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία, στα οποία έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων ,αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Διαμαντή Μαρία

Ευχαριστίες

Ως μέντορας ορίζεται ο υποστηρικτής, σύμβουλος και πνευματικός καθοδηγητής κάποιου νεότερου (*el.Wiktionary.org*) και υπήρξαν πολλοί στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής μου σταδιοδρομίας που οφείλω να ευχαριστήσω.

Τον καθηγητή του ΠΑΠΕΛ, κύριο Γιώργο Μπαγάκη, ο οποίος υποστήριξε με σθένος και συνεργατικότητα τα φοιτητικά και μεταπτυχιακά μου πονήματα δίνοντάς τους ιδιαίτερη αξία και αποδεικνύοντας έμπρακτα τον ορισμό του μέντορα. Η δημιουργική κριτική του και η γενική επιμέλεια της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν κλειδιά για τη ολοκλήρωσή της.

Τη νηπιαγωγό και συντονίστρια του ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας κυρία Ελένη Διδάχου, η οποία ανέλαβε τη συνεπίβλεψη της παρούσας εργασίας. Ο ρόλος της ωστόσο δεν περιορίστηκε στο ρόλο του μέντορα αλλά υπήρξε πολυδιάστατος. Η συνεργατικότητα, ο καθησυχασμός στις ανησυχίες για την πορεία της έρευνάς , η υπομονή και η άμεση ανταπόκριση στις αναδυόμενες προβληματικές της έρευνας αναδείχθηκαν σημαντικές αρετές στην ομαλή πορεία αλλά και την ολοκλήρωση της έρευνας.

Την Αντωνία Βαρθαλίτου, συνταξιούχο φιλόλογο, που υπήρξε συνοδοιπόρος μου από τα μαθητικά μου χρόνια ως και σήμερα, εμφυσώντας μου την αξία της δια βίου μάθησης.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την εκπαιδευτική ομάδα και τους μικρούς μαθητές του Παιδικού Σταθμού στον οποίο εργάζομαι, καθώς χωρίς τη συμβολή τους δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή που επέδειξαν στην πορεία και ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	11
<u>1. Κεφάλαιο πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας</u>	
<u>1.1. Μέρος πρώτο</u>	
Εισαγωγή	16
1.1.1. Η αγωγή και φροντίδα των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως κεντρικός πυλώνας της «διά βίου μάθησης».	17
1.1.2. Το πλαίσιο του κανονισμού λειτουργίας των παιδικών σταθμών στη χώρα μας.	25
1.1.3. Τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.	30
1.1.4. Το ενδιάμεσο παραδοτέο αναλυτικό πρόγραμμα των παιδικών σταθμών (2009).	35
1.1.5. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών ηλικίας 3 ετών.	45
1.1.6. Η έννοια της καλλιέργειας ως ενεργή, κοινωνική και γνωστική διεργασία με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων, όπως καταγράφεται στο ΠΠΠΣ (2009).	47
1.1.7. Οι ικανότητες του εγώ και οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών πρώιμης ηλικίας και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς τους στις δομές των Παιδικών Σταθμών...50	
<u>1.2. Μέρος δεύτερο</u>	
1.2.1. Η έρευνα δράσης ως καινοτόμα ερευνητική μέθοδος.	55
1.2.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ως εναλλακτική ερευνητική διαδικασία.	57
1.2.3. Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εφαρμογή και αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.	61
1.2.4. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και ως στοχαζόμενος επαγγελματίας.	68
1.2.5. Η Επαγγελματική μάθηση στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και η σημασία της στην αποσαφήνιση του Αναλυτικού Προγράμματος.	70
<u>2. Κεφάλαιο δεύτερο: Μεθοδολογία έρευνας</u>	
2.1.1. Εισαγωγή.	74

2.1. Μέρος πρώτο

2.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα.	74
2.1.2. Η συμμετοχική έρευνα δράσης.	74
2.1.3. Παρουσίαση των συμμετεχόντων στη έρευνα.	77
2.1.4. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.	77
2.1.5. Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων.	80
2.1.6. Ανάλυση δεδομένων.	83

2.2. Μέρος δεύτερο: Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

2.2.1. Κυκλική και σπειροειδής πορεία της έρευνας.	89
---	----

2.2.2. Α' κύκλος:

2.2.3. Σχεδιασμός Α' κύκλου δράσης.	89
2.2.4. Δράση και καταγραφή Α' κύκλου.	93
2.2.5. Αναστοχαστικές διαδικασίες Α' κύκλου δράσης.	95

2.2.6. Β' κύκλος:

2.2.7. Σχεδιασμός Β' κύκλου δράσης.	96
2.2.8. Δράση και καταγραφή Β' κύκλου.	99
2.2.9. Αναστοχαστικές διαδικασίες Β' κύκλου δράσης.	102

2.2.10. Γ' κύκλος

2.2.11. Σχεδιασμός Γ' κύκλου δράσης.	107
2.2.12. Δράση και καταγραφή Γ' κύκλου.	108
2.2.13. Αναστοχαστικές διαδικασίες Γ' κύκλου.	109

Κεφάλαιο 3**3.1. Μέρος πρώτο**

3.1.1. Αποτελέσματα του Α' κύκλου.	113
3.1.2. Αποτελέσματα του Β' κύκλου.	126
3.1.4. Αποτελέσματα του Γ' κύκλου.	145

3.2. Μέρος δεύτερο:

3.2.1. Συμπεράσματα της έρευνας.	152
3.2.2. Περιορισμοί της έρευνας.	157

3.2.3. Ερωτήματα για μελλοντική έρευνα.	158
Βιβλιογραφικές αναφορές.	159

Παραρτήματα

1. Σελίδα ημερολογίου της ΠΚ2.167
2. Πίνακας ανάλυσης περιεχομένου των ικανοτήτων του εγώ της ΠΚ1.168
3. The 22 indicators for ECEC.170
4. Σχέδιο εργασίας: Γνωρίζω το σώμα μου και τον εαυτό μου.....	...173
5. Φύλλο παρατήρησης ικανοτήτων εγώ και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 3 ετών.178

Πίνακες- σχήματα- εικόνες

Πίνακας 1: Ορόσημα της πρώτης παιδικής ηλικίας.	46
Πίνακας 2: Συναντήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας με την διευκολύντρια.....	80
Πίνακας 3: Ικανότητες Σώματος και αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφοράς των παιδιών Α' και Γ' κύκλου δράσης	85
Πίνακας 4: Ικανότητες Αυτορρύθμισης και αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφοράς των παιδιών	86
Πίνακας 5: Ικανότητες Κοινωνικές ικανότητες και αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφοράς των παιδιών.....	87
Πίνακας 6: Αποτελέσματα Α' κύκλου Ικανοτήτων Σώματος των παιδιών	93,114
Πίνακας 7: Αποτελέσματα Α' κύκλου Ικανοτήτων Αυτορρύθμισης των παιδιών ..	119
Πίνακας 8: Αποτελέσματα Α' κύκλου Ικανοτήτων Κοινωνικών των παιδιών	122
Πίνακας 9: Ωράριο λειτουργίας Παιδικού Σταθμού και επίπεδα δράσης και παρατήρησης.....	97
Πίνακας 10:Συνολική καταγραφή δραστηριοτήτων και λεπτομέρειες εφαρμογής τους.....	101
Πίνακας 11: Αξιολόγηση δραστηριοτήτων.....	104
Πίνακας 12: Αξιολόγηση του βαθμού της καλλιέργειας ικανοτήτων των παιδιών από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων.....	105,127
Πίνακας 13: Κωδικοποίηση απομαγνητοφωνήσεων.....	106,137
Πίνακας 14: Αποτελέσματα τρίτου κύκλου ικανοτήτων σώματος.	110,146
Πίνακας 15: Αποτελέσματα τρίτου κύκλου ικανοτήτων αυτορρύθμισης.	141,148
Πίνακας 16: Αποτελέσματα τρίτου κύκλου κοινωνικών ικανοτήτων.	150
Πίνακα 17: Συνοπτική παρουσίαση των κύκλων δράσης ης παρούσας έρευνας ...	110

Σχήματα

Σχήμα 1: Εγγυημένη θέση για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας.	20
Σχήμα 2:Κενά στην παιδική μέριμνα 2018/19.	22
Σχήμα 3: Ποσοστά συμμετοχής στην Ελλάδα.	23
Σχήμα 4: Δομή του ΑΠΠΣ (2009).	38
Σχήμα 5: Μαθησιακή πυξίδα 2030.	53
Σχήμα 6: Σπείρα αναστοχασμού.	60
Σχήμα 7: Το πλαίσιο ποιότητας για την ECEC.	62

Εικόνες

Εικόνα 1: Παρακολούθηση εικονογραφημένου βίντεο δραστηριότητας 1.....	103
Εικόνα 2: Τα παιδιά αναπαριστούν τα ζώα που σέρνονται στη γη	115
Εικόνα 3: Αποτύπωση λαβής κρατήματος του μαρκαδόρου ΠΚ5.	115
Εικόνα 4: Η προσπάθεια των ΠΚ2 και ΠΚ3 να τοποθετήσουν τα μπουφάν τους στην αντίστοιχη κρεμάστρα που γράφει το όνομά τους.	117
Εικόνα 5: Η ΠΚ2 την ώρα του φαγητού.	117
Εικόνα 6: Δραματοποίηση του παραμυθιού «η παρέα».	127
Εικόνα 7: Τα παιδιά παρακολουθούν τα μέρη του σώματος.	128
Εικόνα 8: Τα παιδιά παίζουν τα «κουνελάκια».	130
Εικόνα 9: Ισορροπία σε μπάλες γυμναστικής	131
Εικόνα 10: Ομαδικό κολλάζ δραστηριότητας 4.	132
Εικόνα 11: Δημιουργία ομάδων από τα παιδιά στη δραστηριότητα 4.	134
Εικόνα 12: Το παιχνίδι των συναισθημάτων.	135
Εικόνα 13: Δραματοποίηση παραμυθιού	136

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της Αγωγής και Φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία ως βασικός παράγοντας που οικοδομεί τα θεμέλια για τη «διά βίου μάθηση» (Eurydice, 2018/1· Key data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ECEC, 2019) ορίζει πως πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τα παιδιά από τη γέννησή τους ως την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση επισημαίνοντας πως αυτό είναι ευθύνη της κάθε χώρας, η οποία πρέπει να συμμορφώνεται σε ένα σύνολο κοινών κανόνων, που αξιολογούνται σε τακτά διαστήματα.

Παράλληλα, ο Οργανισμός Κοινωνικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2019), οριοθέτησε ένα εννοιολογικό πλαίσιο μάθησης (Conceptual learning framework), το οποίο στηρίζεται στις ικανότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων μέχρι και το 2030. Δημιουργήθηκε η μαθησιακή πυξίδα (Learning compass), με σκοπό να αποτελέσει ένα εργαλείο διαφώτισης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών και των σχετικών Υπουργείων.

Ο συνδυασμός των προαναφερόμενων στρατηγικών οδήγησε στην αρχική διαμόρφωση του ερευνητικού προβλήματος της παρούσας έρευνας. Βασικός σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση της καλλιέργειας ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 3 ετών στις αντίστοιχες δομές Αγωγής και Φροντίδας (Παιδικοί Σταθμοί) που λειτουργούν στην Ελλάδα.

Ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ECEC, 2019) αναφέρει πως πολλές ευρωπαϊκές χώρες αδυνατούν να παρέχουν υψηλή ποιότητα, ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και καθολική πρόσβαση των παιδιών στις δομές παροχής Αγωγής και Φροντίδας που αφορούν στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Στην Ελλάδα, επισημαίνεται, δεν επαρκούν οι δομές για παιδιά ηλικίας 3 ετών, καθώς διαπιστώνεται το ανησυχητικά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των παιδιών σε αυτές, ποσοστό της τάξης του 30% (Eurydice, 2018/1· Key data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019).

Παράλληλα, οι ελάχιστες έρευνες που υπάρχουν σχετικά κατατάσσουν την Ελλάδα, αναφορικά με τη διασφάλιση ποιότητας στις αντίστοιχες δομές, ως μέτρια και άλλες φορές ως χαμηλή. (Ρέντζου, 2011· Μεγαλονίδου, 2015).

Αξιοποιώντας τα ανανεωμένα νομοθετήματα της Ελληνικής Κυβέρνησης αναφορικά με τους Παιδικούς Σταθμούς (ΦΕΚ Β 4249/5-12-2017· ΠΔ 99/2017· ΦΕΚ Β 1157/ 12-4-2017) και τις οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες συντάχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο «Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators» (EC, 2018), παρατηρήθηκε ότι αφήνονται ακάλυπτα σημαντικά στοιχεία που αποτελούν μέρη της διασφάλισης της ποιότητας μιας δομής. Αυτά είναι, όπως παρουσιάζονται στα δεδομένα και αφορούν στην παρούσα εργασία, η ύπαρξη θεσμοθετημένου ΑΠ και ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού, που στην Ελλάδα συνοψίζεται σε ένα απλό καθηκοντολόγιο. Αυτό αποτέλεσε και έναν από τους λόγους που επιλέχθηκε η εφαρμογή της έρευνας δράσης από την εκπαιδευτικό, ώστε να αναδείξει ταυτόχρονα το ρόλο του εκπαιδευτικού που αναστοχάζεται και δρα, παράλληλα με τη σημαντικότητα της ύπαρξης ενός αναλυτικού προγράμματος. Με τη μελέτη των προαναφερόμενων καταγραφών διαμορφώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται έχουν να κάνουν με τον τρόπο που συμβάλλει η αξιοποίηση θεματικών ενοτήτων, από το παιδαγωγικό πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών (2009), στην ανάπτυξη ικανοτήτων του εγώ και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, ηλικίας 3 ετών. Σημαντικό σημείο που διερευνάται είναι επίσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την αξιοποίηση του ΠΠΠΣ (2009) για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ένα τρίτο ερώτημα που απαντάται στην παρούσα μελέτη είναι κατά πόσο η έρευνα δράσης ως υποστηρικτική διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του ΠΠΠΣ (2009) ενισχύει ή παρεμποδίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό μέρος της έρευνας το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται η αναγκαιότητα της Αγωγής και Φροντίδας της πρώιμης παιδικής ηλικίας που επιτάσσει η ΕΕ και οι νομοθετικές ρυθμίσεις της Ελληνικής Κυβέρνησης, με σκοπό την εναρμόνισή της στις Ευρωπαϊκές επιταγές.

Παράλληλα παρουσιάζονται περιγραφικά τα είδη των Αναλυτικών Προγραμμάτων που αφορούν στην πρώτη σχολική ηλικία και μια κριτική ματιά του Παιδαγωγικού Προγράμματος των Παιδικών Σταθμών (ΕΚΠΑ, 2009) ως ένα πολυδιάστατο, ολοκληρωμένο, δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών των

Παιδικών Σταθμών, σε μια εποχή που τη χαρακτηρίζει η απουσία τέτοιων χρήσιμων εργαλείων προσαρμοσμένων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέλος, μελετώνται οι ικανότητες των παιδιών υιοθετώντας την άποψη ότι η καλλιέργειά τους, ως ενεργή μάθηση, είναι μια διά βίου διαδικασία που οφείλει να απλώνεται σε όλες τις δομές εκπαίδευσης (ΠΠΠΣ, 2009· ΟΟΣΑ, 2019). Επισημαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα, εξετάζονται μέρος των ικανοτήτων του Εγώ (Σώμα-κίνηση-υγεία και αυτορρύθμιση) και των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών της ευαίσθητης πρώιμης παιδικής ηλικίας με σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε παιδιού. Η εξέταση και καταγραφή τους στηρίζεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες, τα οποία καταγράφονται ως αναμενόμενα και όχι ως καταληκτικά (Lightfoot, Cole M & Cole S.R, 2014).

Στο δεύτερο μέρος, καταγράφεται βιβλιογραφικά η έρευνα δράσης ως ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαιδευτικής έρευνας (χαρακτηριστικά και τύποι), η συμβολή της στην αξιοποίηση των ΑΠ καθώς και η αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και των συνθηκών εργασίας τους (Carr & Kemmis, 1997· Κατσαρού, 2016· Αυγητίδου, 2014).

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας η οποία χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται το μοντέλο της συμμετοχικής έρευνας δράσης (Kemmis & McTaggart, 1988) και τα ερευνητικά ερωτήματα που οριοθετούν την έρευνα. Παρουσιάζονται επίσης οι συμμετέχοντες της έρευνας (ερευνητικό δείγμα, εκπαιδευτικός ερευνητής, διευκολύντρια, κριτική φίλη) και ο αναλυτικός τους ρόλος στην ερευνητική διαδικασία. Παράλληλα, αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (ημερολόγιο παρατήρησης, φωτογραφικό υλικό, ηχογραφήσεις κ.α.) και οι τρόποι συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων με σκοπό την απόδοση εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην έρευνα.

Δεδομένα συλλέχθηκαν με τη συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγιο παρατήρησης, φωτογραφικό υλικό, μαγνητοφωνήσεις. Οι διάφοροι τρόποι συλλογής δεδομένων καταδεικνύουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έρευνας δράσης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέγει δεδομένα από πολλές πηγές (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2017).

Η χρήση της θεματικής ανάλυσης, ως μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, εμπλέκει τον ερευνητή σε διαδικασίες σύγκρισης και ταξινόμησης, ώστε να είναι ικανός να συσχετίζει τα δεδομένα και να αναστοχάζεται πάνω σε αυτά (Κατσαρού, 2016).

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, παρουσιάζεται ένα αναλυτικό χρονοδιάγραμμα της έρευνας που περιλαμβάνει τις λεπτομέρειες των τριών κύκλων δράσεων οι οποίοι διαδέχονταν αλληλένδετα ο ένας τον άλλον αλληλοεπηρεαζόμενοι, με σκοπό τη βελτίωση της αρχικής υπόθεσης (Bryman, 2017· Κατσαρού, 2016).

Ο σχεδιασμός της έρευνας συμβάδισε με τον απαιτούμενο χρόνο, καθώς διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2019 μέχρι το Μάρτιο του 2020, καθιστώντας την πρακτικότητα της ερευνητικής διαδικασίας ικανή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σκοπών της και των αποτελεσμάτων της.

Η παρούσα εργασία τελειώνει με το τρίτο κεφάλαιο το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα αποτελέσματα των τριών κύκλων της έρευνας και στο δεύτερο μέρος τα συμπεράσματα και τα ερωτήματα που προέκυψαν για μελλοντική έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά της τάξης στα οποία εφαρμόστηκε η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση παιδαγωγικών στρατηγικών και θεματικών ενοτήτων από το ΠΠΠΣ (2009), παρουσίασαν βελτίωση του επιπέδου κατάρκτησης των ικανοτήτων του εγώ και των κοινωνικών ικανοτήτων που μελετώνται. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα ότι η έρευνα δράσης αποτέλεσε ένα πολυμεθοδικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού-ερευνητή, το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθότι θα μπορούσε να αποτελέσει ένα δημιουργικό και αξιόλογο τρόπο για τη επιμόρφωση των παιδαγωγών των Παιδικών Σταθμών.

1.Κεφάλαιο πρώτο:

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Εισαγωγή

Τα παιδιά που διανύουν την πρώιμη παιδική ηλικία η πολιτεία και η επιστημονική κοινότητα οφείλουν να τα αντιμετωπίζουν με ευαισθησία και σεβασμό στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους, με βάση τα οποία κατατάσσονται σε μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο που ορίζεται από το τέλος της βρεφικής και την αρχή της παιδικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί με απόλυτη πεποίθηση την άποψη πως τα παιδιά έχουν πολλές ικανότητες. Επομένως, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό την καλλιέργεια των ικανότητων τους, θα πρέπει να είναι κατάλληλες και να έχουν άμεση σύνδεση με τους τρόπους με τους οποίους τα μικρά παιδιά κατακτούν τη γνώση. Αυτή η ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων οφείλει να απλώνεται σε όλες τις δομές εκπαίδευσης (McLachlan, Flear & Edwards, 2017· ΟΟΣΑ, 2019).

Οι δομές που παρέχει η εκάστοτε πολιτεία, στις οποίες δύνανται να καλλιεργηθούν από παιδαγωγούς οι εν δυνάμει ικανότητες των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι κατά κύριο λόγο οι Παιδικοί Σταθμοί.

Γι' αυτό το λόγο, στο πρώτο μέρος του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στοιχεία που επισημαίνουν την αναγκαιότητα της καλλιέργειας των ικανοτήτων των μικρών παιδιών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο παράλληλα με τις σύγχρονες νομοθετικές ρυθμίσεις της Ελληνικής Κυβέρνησης στην προσπάθειά της να εναρμονιστεί με τις Ευρωπαϊκές επιταγές (ΠΠΠΣ, 2009· ΟΟΣΑ, 2019· ΦΕΚ Β' 4249/5-12-2017). Επίσης, παρουσιάζονται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες, τα οποία καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως αναμενόμενα και όχι ως καταληκτικά (Lightfoot et al., 2014). Ταυτόχρονα, καταγράφονται οι εν δυνάμει ικανότητες των παιδιών, κυρίως των ικανοτήτων του Εγώ και των κοινωνικών ικανοτήτων που αφορούν στο ερευνητικό πεδίο της παρούσας έρευνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας, άλλωστε, είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας της καλλιέργειας αυτών των ικανοτήτων και όχι η κριτική θεώρηση της κατοχής τους από τα μικρά παιδιά.

Πρόσφατες έρευνες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δείχνουν ότι το πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας στους Παιδικούς Σταθμούς δεν έχει επιτευχθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (ECEC, 2019). Παράγοντες που καταγράφονται ως σημαντικοί για τη διασφάλισή της και αφορούν στην παρούσα εργασία είναι η ύπαρξη θεσμοθετημένου ΑΠ και ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού, που στην Ελλάδα συνοψίζεται σε ένα απλό καθηκοντολόγιο (ΟΟΣΑ,

2019· ΦΕΚ Β' 4249/5-12-2017). Γι' αυτό το λόγο, παρουσιάζονται στοιχεία που επισημαίνουν τη χρησιμότητα της αξιοποίησης ΑΠ, τα οποία είναι κατάλληλα για την πρώιμη παιδική ηλικία καθώς και μια κριτική παρουσίαση του Παιδαγωγικού Προγράμματος των Παιδικών Σταθμών (ΕΚΠΑ, 2009), με σκοπό να αναδειχθούν τα δυνατά του σημεία.

Στο δεύτερο μέρος του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που αξιοποιείται ως προτεινόμενη εναλλακτική μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας, όπως λογίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και των συνθηκών εργασίας τους (Carr & Kemmis, 1997· Κατσαρού, 2016· Αυγητίδου 2014). Καταγράφεται η συμβολή της τόσο στην αξιολόγηση της εφαρμογής των ΑΠ όσο και στην ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ερευνητή.

1.1. Μέρος πρώτο

1.1.1. Η αγωγή και φροντίδα των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως κεντρικός πυλώνας της «διά βίου μάθησης».

Τις τελευταίες δεκαετίες, αναδύεται η αναγκαιότητα της αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία ως βασικός παράγοντας που οικοδομεί τα θεμέλια για τη «διά βίου μάθηση» καθώς η διά βίου μάθηση αναγνωρίζεται επιτακτικά ως ένα παγκόσμιο και αναγκαίο φαινόμενο στο σημερινό, δυναμικά μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου συνεχώς επαναπροσδιορίζονται κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πρότυπα (ECEC, 2019).

Αυτό οδήγησε τις εθνικές κυβερνήσεις στον επανασχεδιασμό των κεντρικών προγραμμάτων και μηχανισμών τους που αφορούν όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι δύσκολες οικονομικές συγκυρίες, η ανάπτυξη της ιδέας μιας κοινωνίας της γνώσης» και το δημογραφικό πρόβλημα (γήρανση και μείωση του πληθυσμού) έφεραν τη Διά βίου Μάθηση στο κέντρο της ατζέντας των συζητήσεων των Διεθνών και Ευρωπαϊκών οργανισμών (Volles, 2014). Η συμβολή της UNESCO και του ΟΟΣΑ υπήρξε καθοριστική, ώστε σήμερα να αναγνωρίζεται η «Διά βίου Μάθηση» ως εκπαιδευτική προτεραιότητα με στόχους όχι μόνο την εξασφάλιση εργασιακών προσόντων αλλά και τη διεύρυνση της δημοκρατίας και της προσωπικής ολοκλήρωσης του ατόμου (Πανδής, 2009).

Στην Ευρώπη, ήδη με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, προτάθηκε ένα ενιαίο στρατηγικό σχέδιο αναφορικά με την Εκπαίδευση

[Πληκτρολογήστε εδώ]

και την Κατάρτιση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισαβόνας, 2009). Στο πλαίσιο της αναπτυξιακής στρατηγικής της ΕΕ, «ΕΥΡΩΠΗ 2020», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοίνωσε ένα δεκαετές πλάνο για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης με σκοπό μία αναπτυξιακή πορεία των κρατών-μελών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Οι κύριοι στόχοι αφορούν στην απασχόληση (25% του πληθυσμού ηλικίας 20-65 ετών), στην έρευνα-ανάπτυξη-καινοτομία, στις κλιματολογικές αλλαγές και την ενέργεια, στην εκπαίδευση και στη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι άξονες εκπαίδευση - απασχόληση διαφαίνονται κυρίαρχοι στους τέσσερις από τους πέντε βασικούς στόχους της ΕΕ (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Με βάση την παραδοχή ότι τα πρώιμα παιδικά χρόνια διαμορφώνουν τη ζωή του ανθρώπου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισήμανε την ECCE ως αναγκαίο και βασικό πυρήνα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο του Ενιαίου Στρατηγικού Σχεδίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, 2009, σελ.2-10).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019), λαμβάνοντας υπόψη τα στατιστικά από 38 Ευρωπαϊκές χώρες (43 Εκπαιδευτικά συστήματα), υιοθετεί ως ορισμό της Αγωγής και Φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία την *«πρόβλεψη για τα παιδιά από την γέννησή τους ως την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση που εμπίπτει στο εθνικό ρυθμιστικό πλαίσιο κάθε χώρας, το οποίο πρέπει να συμμορφώνεται με ένα ελάχιστο σύνολο κανόνων και να υποβάλλεται σε διαδικασίες αξιολόγησης»* (Key data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019:24).

Οι αναφορές, σύμφωνα με τα βασικά δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019) στηρίζονται σε στοιχεία από:

- Δημόσιες, ιδιωτικές, εθελοντικές δομές, δημόσια επιχορηγούμενες και αυτοχρηματοδοτούμενες.
- Κρατικά βασιζόμενες αλλά και ρυθμιζόμενες κατ' οίκον παροχές (επιδόματα).

Δεν αφορούν:

- Δομές που λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου (δραστηριότητες για μετά το σχολείο, προγράμματα διακοπών).
- Προγράμματα που χρήζουν φροντίδα από ειδικό προσωπικό (νοσοκομεία, ορφανοτροφεία κ.α.).
- Πιλοτικά, πειραματικά και προσωρινά προγράμματα.

- «Ανοιχτή» εκπαίδευση για την πρώτη σχολική ηλικία η οποία αφορά σε παιδιά και οικογένειες (ομάδες παιχνιδιού, ανοιχτά νηπιαγωγεία και κέντρα για τη μητέρα και το παιδί).

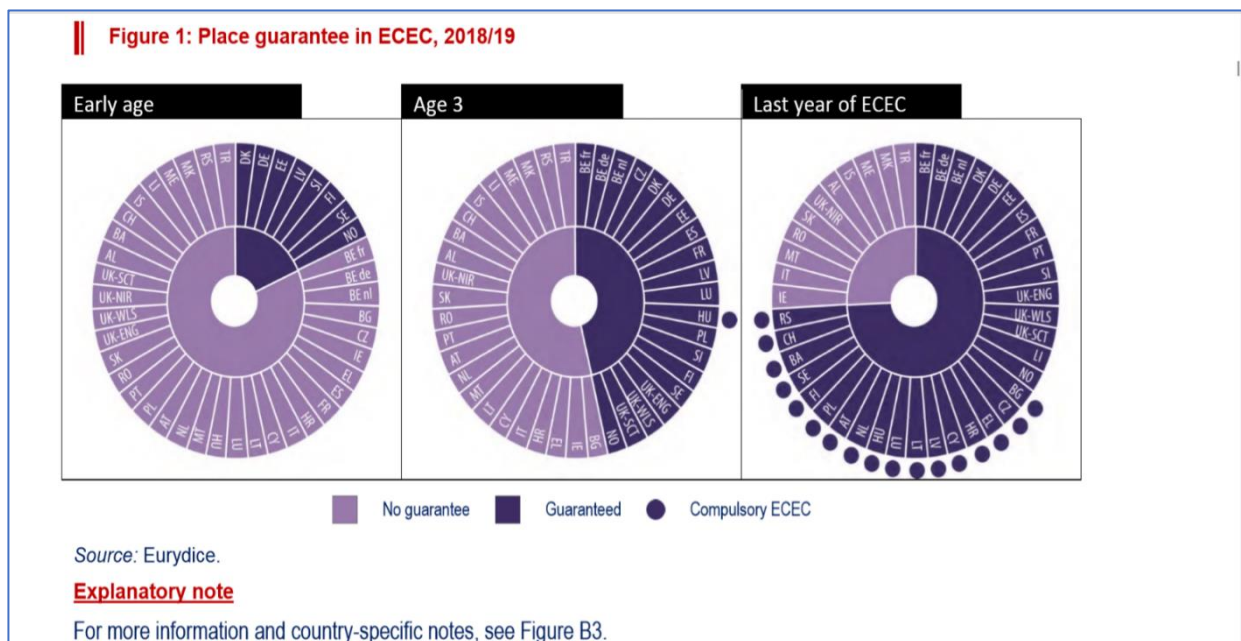
Από τη Διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Ψυλώνα για τα Κοινωνικά Δικαιώματα, το Μάιο του 2017, στο Gothenburg της Σουηδίας, η οποία αναφέρει ότι *«τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε οικονομικά προσιτή και καλής ποιότητας εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία»*, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε, το Μάιο του 2019, ένα σχέδιο προτάσεων για την παροχή Υψηλής Ποιότητας πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης και συστημάτων φροντίδας (ECEC, 2019, pp 9). Με αυτό τον τρόπο διαμορφώθηκε η ανανεωμένη αναφορά για τα «Βασικά Δεδομένα για την Πρώιμη Παιδική Εκπαίδευση και Φροντίδα στην Ευρώπη» (ECEC), η οποία εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Ιούνιο του 2019. Η πρώτη έκδοση είχε πραγματοποιηθεί τον Ιούνιο του 2014 (Key Data on Early Childhood Education and Care, 2014).

Πρόσφατα, όμως, οι Ευρωπαίοι ηγέτες αναγνώρισαν την ECEC ως τον πυρήνα των κοινωνικών δικαιωμάτων των Ευρωπαίων πολιτών. Στηριζόμενοι στις προτάσεις για την παροχή Υψηλής Ποιότητας Πρώιμης Παιδικής Εκπαίδευσης και συστημάτων φροντίδας το Μάιο του 2019 (ECEC, 2019, p 9), διαμορφώθηκε από ειδικούς το Ευρωπαϊκό πλαίσιο ποιότητας για την ECEC (Thematic working group on Early Education and Care, 2014), το οποίο διαρθρώνεται γύρω από πέντε βασικές διαστάσεις:

- Πρόσβαση.
- Διδακτικό προσωπικό.
- Εκπαιδευτική καθοδήγηση, αναλυτικό πρόγραμμα.
- Αξιολόγηση και παρακολούθηση.
- Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση.

Ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019) αναφέρει ότι οι Εκπαιδευτικές Πολιτικές πολλών Ευρωπαϊκών χωρών δεν μπορούν ακόμη να διασφαλίσουν υψηλή ποιότητα παροχής υπηρεσιών αναφορικά με τις πέντε προαναφερόμενες διαστάσεις. Η καθολική πρόσβαση των μικρών παιδιών στην εκπαίδευση, η υψηλή ποιότητα και ενσωμάτωση εκπαιδευτικών συστημάτων δεν έχει ακόμη επιτευχθεί.

Στο **σχήμα 1** διαφαίνεται η προσπάθεια των Ευρωπαϊκών χωρών να εντάξουν την εκπαίδευση στα πρώιμα παιδικά χρόνια είτε με υποχρεωτική παρακολούθηση είτε με παροχή νομικών δικαιωμάτων σε δομές φροντίδας. Με το μωβ σκούρο χρώμα παρουσιάζονται οι χώρες που έχουν εξασφαλίσει αγωγή και φροντίδα στα μικρά παιδιά και με το μωβ ανοιχτό χρώμα αυτές που δεν έχουν μέχρι σήμερα καταφέρει να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες παροχές. Υπάρχουν πολλές διαφορές στο είδος και στις δομές που μπορούν να εγγυηθούν εκπαίδευση στα μικρά παιδιά καθώς και την υποχρεωτικότητα. Μεγάλες διαφορές διαφαίνονται στις Ευρωπαϊκές χώρες αναφορικά με την ηλικία των τριών ετών και κάτω. Παρατηρείται ξεκάθαρα ότι πολλές Ευρωπαϊκές χώρες δεν μπορούν να διασφαλίσουν αρκετές δομές, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αναφορικά με τα παιδιά ηλικίας 3 ετών, που αποτελούν και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται η θέση της Ελλάδας στο μεσαίο σχηματισμό που αναφέρεται στα κράτη που δεν παρέχουν εγγυημένη θέση για τα μικρά παιδιά (μωβ ανοιχτό), (Eurydice, 2018/1).



Σχήμα 1: Εγγυημένη θέση για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

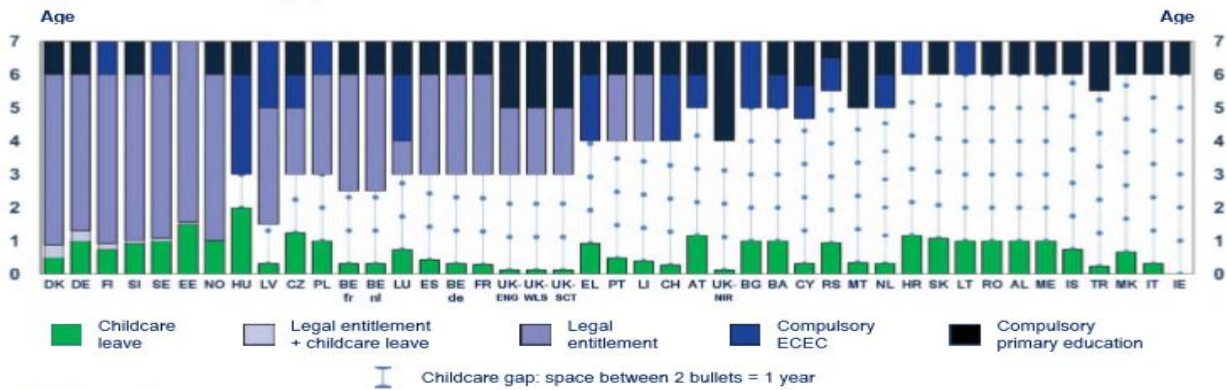
Η μετάβαση από μια δομή φροντίδας (παιδικό σταθμό) σε μια εκπαιδευτικά οργανωμένη δομή θεωρείται μεγάλη αλλαγή στη ζωή του παιδιού. Η λεπτή ηλικιακή γραμμή καθορίζεται σε αρκετές χώρες στα 3 έτη και χρησιμοποιείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019) σε συνδυασμό με τις ρυθμίσεις των δομών ως βασικών παραγόντων κατηγοριοποίησης στις αναλύσεις της. Το παιδί ορίζεται ως κέντρο των Εκπαιδευτικών Πολιτικών που αφορούν την ECEC, τα αλληλεξαρτώμενα συστήματα

μελετώνται ολικά, δίνεται βάση στη συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και στη συμπερίληψη των παιδιών.

Ωστόσο, σύμφωνα με την αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019) πολλές χώρες έχουν ένα κενό στην παιδική μέριμνα. Υπάρχουν πολύπλοκες πολιτικές σε διάφορες χώρες της ΕΕ. Οι παροχές μητρότητας της κάθε χώρας δε συνδέονται άμεσα με την ηλικία κατά την οποία ένα μικρό παιδί έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε κάποιου είδους δομή φροντίδας. Σίγουρα υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις όσον αφορά στις αντιλήψεις σχετικά με την ανατροφή ενός παιδιού και την ηλικία που ο γονιός θα πρέπει να πάει στην εργασία του και να το αφήσει στη φροντίδα κάποιας δομής ή κάποιας άλλης παροχής. Το κράτος όμως είναι υποχρεωμένο να καλύπτει αυτό το κενό.

Στο **σχήμα 2** παρουσιάζεται με πράσινο χρώμα η ηλικία κατά την οποία τελειώνει σε κάθε χώρα η άδεια μητρότητας. Με γαλάζιο χρώμα αποτυπώνονται οι εξασφαλισμένες δομές φροντίδας και με μπλε σκούρο η υποχρεωτική εκπαίδευση. Με άσπρο χρώμα διαφαίνονται τα κενά στην παροχή παιδικής μέριμνας. Παρά ταύτα, τονίζεται ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει από πολλές χώρες προσπάθειες να διασφαλίσουν πρόσβαση σε δομές φροντίδας για όλα τα παιδιά. Στο παρόν σχήμα επισημαίνεται η θέση της Ελλάδας με τα διακριτικά EL, η οποία βρίσκεται ακριβώς στη μέση, με ένα αρκετά μεγάλο κενό στη διασφάλιση καθολικής παροχής παιδικής μέριμνας (Eurydice, 2018/19).

Figure B3: Childcare gap, 2018/19



Source: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	
Total childcare leave	0.3	0.3	0.3	1.0	1.2	0.5	1.0	1.5	0.0	0.9	0.4	0.3	1.2	0.3	0.3	0.3	1.0	0.7	2.0	0.3	0.3	1.2	
Starting age	Legal entitlement	2.5	3	2.5	-	3	0.5	1	1.5	-	-	3	3	-	-	-	1.5	-	3	-	-	-	-
	Compulsory ECEC	-	-	-	5	5	-	-	-	4	-	-	6	-	4.7	5	6	4	3	-	5	5	
	Primary education	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	5.7	7	7	6	6	5	6	6
Childcare gap	2.2	2.7	2.2	4.0	1.8	-	-	-	6.0	3.1	2.6	2.7	4.8	5.7	4.4	1.2	5.0	2.3	1.0	4.7	4.7	3.8	
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
Total childcare leave	1.0	0.5	1.0	1.0	1.1	0.9	1.1	0.1	0.1	0.1	0.1		1.0	1.0	0.3	0.7	0.4	1.0	0.7	1.0	0.9	0.2	
Starting age	Legal entitlement	3	4	-	0.9	-	0.8	1	3	3	-	3		-	-	-	-	4	-	-	1	-	-
	Compulsory ECEC	6	-	-	-	-	6	6	-	-	-		-	5	4	-	-	-	-	-	-	5.5	-
	Primary education	7	6	6	6	6	7	7	5	5	4	5		6	6	6	6	6	6	6	6	6.5	5.5
Childcare gap	2.0	3.5	5.0	-	4.9	-	-	2.9	2.9	3.9	2.9		5.0	4.0	3.7	5.3	3.6	5.0	5.3	-	4.6	5.3	

Σχήμα 2: Κενά στην παιδική μέριμνα 2018/19.

Στην Ελλάδα, στην αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), ισχύει η υποχρεωτική εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας (N 4521, 2018). Για τα παιδιά κάτω των 4 ετών υπάρχουν ιδιωτικοί και δημοτικοί παιδικοί σταθμοί:

- Βρεφικοί σταθμοί (2 μηνών έως 2,6 ετών).
- Βρεφονηπιακοί Σταθμοί (6 μηνών ως 4 ετών).
- Παιδικοί σταθμοί (2,6 ετών έως 4 ετών).

Το Υπουργείο Εσωτερικών, το Υπουργείο Εργασίας και οι κοινωνικές δομές των Δήμων είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία αυτών των δομών.

Το Σχήμα 3 αναφέρεται σε αυτές τις δομές. Αξιολογώντας τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία επισημαίνεται ότι στην Ελλάδα τα παιδιά τριών ετών, τα οποία και αφορούν την παρούσα εργασία, βρίσκονται σε ένα κενό μέριμνας από πλευράς του κράτους. Στο διάγραμμα παρουσιάζονται οι δυνατότητες των παιδιών ως προς τις υπάρχουσες δομές, παράλληλα όμως καταδεικνύονται τα ποσοστά συμμετοχής σε αυτές τις δομές για παιδιά ηλικίας 3 ετών, τα οποία κυμαίνονται στο ανησυχητικά χαμηλό ποσοστό της τάξης του 30% (Eurostat UOE, 23/5/19).

Participation rates

(%) Reference year 2017/18	4-year-olds	5-year-olds
State <i>nipiagogeio</i>	57%	89%
Private <i>nipiagogeio</i>		10%
Municipal and private <i>paidikos stathmos</i> with voucher	20%	
Municipal <i>paidikos stathmos</i> without voucher	8%	
Private <i>paidikos stathmos</i> without voucher	10%	
Total	95%	99%

Source: The Ministry of Education, Research and Religious Affairs.

(%) Reference year 2017	Less than 2 years	2-year-olds	3-year-olds	4-year-olds	5-year-olds	6-year-olds	7-year-olds
ISCED 010	2.3	13.8	30.4	18.4	(-)	(-)	(-)
ISCED 020	(-)	(-)	(-)	52.1	92.0	3.1	(-)
ISCED 0	2.3	13.8	30.4	70.5	92.0	3.1	(-)
ISCED 1	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	93.5	96.2

Source: Eurostat, UOE [educ_uae_enrp07] (last update 23-05-2019).

Σχήμα 3: Ποσοστά συμμετοχής στην Ελλάδα.

Οι επιλογές των οικογενειών που έχουν παιδιά τριών ετών συνήθως επιβαρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό για την εκπαίδευσή τους:

- Η επιλογή παραμονής του παιδιού στο σπίτι αφαιρεί τη δυνατότητα στον ένα από τους δύο γονείς να επιστρέψει ή να αναζητήσει εργασία.
- Η επιλογή της φροντίδας του παιδιού από οικείο οικογενειακό πρόσωπο είναι μια λύση που ίσως να μην είναι πάντα εφικτή, ωστόσο οι γονείς αναθέτουν την παροχή φροντίδας σε φροντιστές με οικονομικό αντίκρισμα χωρίς κάποιου είδους κρατική βοήθεια.
- Η επιλογή ενός ιδιωτικού παιδικού σταθμού έχει οικονομική επιβάρυνση.
- Οι Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί, σύμφωνα με το αρ.5 της ΥΑ 41087, (ΦΕΚ55991, Β'5/12/2017), μπορούν μέσω των διοικητικών συμβουλίων των Δήμων να ορίσουν οικονομική συμμετοχή, σύμφωνα με την οικονομική δυνατότητα των γονέων. Ταυτόχρονα το άρθ. 3 της ίδιας ΥΑ ορίζει κριτήρια επιλογής εισαγωγής των παιδιών στους Παιδικούς Σταθμούς, με αποτέλεσμα να αποκλείονται κάποια παιδιά που δε συγκεντρώνουν αρκετά μόρια στους πίνακες επιλογής των αντίστοιχων Δήμων.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να καλυφτεί το προαναφερόμενο κενό στην παιδική μέριμνα, υλοποιείται στην Ελλάδα η δράση «Εναρμόνιση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής», συγχρηματοδοτούμενη από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

στο πλαίσιο του Εταιρικού Συμφώνου για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) της Προγραμματικής Περιόδου 2014-20. Η παρούσα δράση εντάσσεται στο Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (Ε.Π.-ΑΝ.Α.Δ.Ε.Δ.Β.Μ) και στο 13ο Π.Ε.Π. της Προγραμματικής Περιόδου 2014-20 με δικαιούχο την Ε.Ε.Τ.Α (Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Αυτοδιοίκησης).

Οι ωφελούμενοι της δράσης λαμβάνουν αξία τοποθέτησης (voucher), η οποία ορίζεται ως αντίτιμο το οποίο καταβάλλεται προς όφελος των δικαιούχων στις αντίστοιχες δομές, για την παροχή υπηρεσιών φροντίδας και φιλοξενίας των τέκνων τους.

Η πραγματοποίηση της δράσης υπήρξε μια αξιόλογη προσπάθεια για παροχή οικονομικής στήριξης στον οικογενειακό προϋπολογισμό και μείωσης του κενού που έχει η χώρα μας στον τομέα της διασφάλισης δομών φροντίδας για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναδεικνύει την αναγκαιότητα της εξασφάλισης καθολικής εκπαίδευσης και φροντίδας στα παιδιά ηλικίας τριών ετών παρουσιάζοντας το σημαντικό έργο των παιδικών σταθμών και τους τρόπους με τους οποίους ενισχύουν την καλλιέργεια ικανοτήτων των παιδιών απαραίτητων για την μελλοντική τους ανάπτυξη.

1.1.2. Το πλαίσιο του κανονισμού λειτουργίας των παιδικών σταθμών στη χώρα μας.

Οι πρώτες προσπάθειες της λειτουργίας δομών, οι οποίες αφορούν στη φροντίδα κυρίως των μικρών παιδιών υπό την εποπτεία της Ελληνικής Κυβέρνησης γίνονται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας με την ίδρυση της Διεύθυνσης Κοινωνικής Υγιεινής, ξεχωριστό τμήμα Πρώτης Παιδικής Ηλικίας (Αρ. 2882/1922). Με τη λειτουργία των Παιδικών Σταθμών να εναρμονίζεται στις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες της χώρας μας, το 1994, πραγματοποιείται η μεταβίβασή τους στους αντίστοιχους δήμους (ΟΤΑ) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών (Ν.2218/94· Ν2880/01· Ν3106/03). Κατά τη διάρκεια αυτών των νομοθετημάτων, εγκρίνεται και ο Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας τους από τα Υπουργεία Εσωτερικών και Υγείας και Πρόνοιας (Αρ. Π2β/2827/17.7.1997· Μεγαλονίδου, 2015).

Η νομική διαχείριση των Παιδικών Σταθμών των ΟΤΑ και των Ιδιωτικών Παιδικών Σταθμών καθορίστηκε από το ΦΕΚ Β' 1519/4-12-02.

Η Ελληνική κυβέρνηση, με βάση τις εξελίξεις στον τομέα της Αγωγής και Φροντίδας της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας και τον καθορισμό της ως βασικού πυλώνα της Διά Βίου Μάθησης από την ΕΕ και με στόχο να ακολουθήσει τις σύγχρονες επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προχώρησε σε εκσυγχρονισμό των νομοθετημάτων που αφορούν στους Παιδικούς Σταθμούς (με δημόσιο και ιδιωτικό χαρακτήρα) προωθώντας τις παρακάτω αλλαγές μέχρι και σήμερα:

- Ανανέωση του Προτύπου Κανονισμού Λειτουργίας των Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (ΦΕΚ Β' 4249/5-12-2017).
- «Καθορισμός προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή υπηρεσίας των δήμων (ΠΔ 99/2017).
- Καθορισμός προϋποθέσεων για άδεια ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων) από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα.(ΦΕΚ Β' 1157/12-4-2017).

Με τις προαναφερόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις διαφαίνεται μια προσπάθεια:

α) εκσυγχρονισμού της λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που βασίζονται σε παιδοκεντρικές προσεγγίσεις και β) αυστηροποίησης και ελέγχου των προϋποθέσεων λειτουργίας των δομών καθορίζοντας πλαίσια που αναβαθμίζουν την ποιότητα παροχής Αγωγής και Φροντίδας στα φιλοξενούμενα παιδιά.

Με το άρθρο 1 του ΦΕΚ Β 1157/12-4-2017, καθορίζεται το πλαίσιο του Προτύπου Κανονισμού λειτουργίας των Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.

Στο άρθρο 2 περιγράφεται ο σκοπός των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών με βασικό του στόχο την αγωγή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά θα πρέπει να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, αφού για πρώτη φορά αποκοπούν από την οικογενειακή ασφάλεια. Για το σκοπό αυτό το προσωπικό του Σταθμού φροντίζει τόσο για την υγεία όσο και για τη διατροφή τους, με μέριμνα για την ομαλή σωματική, τη νοητική, τη συναισθηματική και κοινωνική ένταξή τους στη νέα κοινωνική ομάδα του Σταθμού. Απαραίτητο κρίνεται, επίσης, να λαμβάνεται

μέριμνα για γονείς σε οικονομική ή εργασιακή αδυναμία, ώστε να διευκολύνονται αλλά και να ενημερώνονται για θέματα που αφορούν την ψυχολογία ή τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Το άρθρο 3 αναφέρει τα δικαιώματα εγγραφής και επανεγγραφής των παιδιών. Στους δημοτικούς Παιδικούς, Βρεφικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς στην Ελλάδα δικαίωμα εγγραφής έχουν όλα τα παιδιά. Αυτό, όμως, δεν ισχύει κατά γράμμα. Ο νόμος, δηλαδή, βάζει κάποιους περιορισμούς. Δε γίνονται δεκτά παιδιά που πάσχουν από μεταδοτικά νοσήματα. Και τα παιδιά που αποδεδειγμένα πάσχουν από παθήσεις σωματικές ψυχικές, πνευματικές αλλά και αναπηρίες εγγράφονται υπό προϋποθέσεις. Χρειάζεται γνωμάτευση ειδικού γιατρού ότι αυτό δε θα είναι σε βάρος του παιδιού. Αν χρειαστεί, θα συνοδεύεται από εξειδικευμένο προσωπικό που θα συνεργάζεται με το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 6 μηνών έως την ηλικία κατά την οποία εγγράφονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα παιδιά κατανέμονται στις ανάλογες δομές, εφόσον αυτές υπάρχουν στους εκάστοτε Δήμους και εφόσον έχουν συμπληρώσει την ηλικία φιλοξενίας.

Σε κάθε Δήμο εγγράφονται τα παιδιά του συγκεκριμένου Δήμου ή όμορου, αν υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις. Λόγω έλλειψης δομών και θέσεων, υπάρχουν κοινωνικοοικονομικά κριτήρια για την επιλογή των παιδιών που εγγράφονται. Προηγούνται παιδιά από οικογένειες που για λόγους κοινωνικούς τα τέκνα τους χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας και, φυσικά, παιδιά εργαζομένων, ανέργων ή από οικογένειες με οικονομική αδυναμία.

Για να εγγραφούν τα παιδιά απαιτούνται δικαιολογητικά, που να αποδεικνύουν ότι ισχύουν οι παραπάνω συνθήκες και κοινοποιούνται με διαύγεια οι αποφάσεις της επιλογής μέχρι τις 30 Ιουνίου κάθε έτους. Παρόμοια διαδικασία τηρείται κατά την επανεγγραφή.

Το άρθρο 5 αναφέρει τη διαδικασία των τροφείων, όπου υπάρχουν, τα οποία ορίζονται κατά περίπτωση και μπορεί να υπάρξει ελάφρυνση ή απαλλαγή αναλόγως των δεδομένων. Το κόστος που προβλέπεται λαμβάνει υπόψη την οικονομική δυνατότητα των εμπλεκόμενων γονέων. Ωστόσο, αυτό αποτελεί έναν αρνητικό παράγοντα όσον αφορά την καθολική πρόσβαση των παιδιών στις δομές.

Στα άρθρα 7, 8 και 9 ορίζονται ο τρόπος λειτουργίας των Σταθμών, η συγκρότησή τμημάτων και η ιατρική παρακολούθηση. Η λειτουργία (άρθρο 7) ξεκινά την 1^η Σεπτεμβρίου και λήγει στις 31 Ιουλίου, με πενθήμερη εργασία. Το ωράριο

ξεκινά στις 7 το πρωί και λήγει στις 16.00 το απόγευμα, με δυνατότητα παράτασης για ένα δίωρο, αν λειτουργεί ως υπηρεσία του Δήμου.

Η συγκρότηση Σταθμών σε Τμήματα ισχύει ως εξής (Άρθρο 8):

- Οι Βρεφικοί Σταθμοί λειτουργούν με τμήματα βρεφών από 6 μηνών έως 1,5 ετών (μπορούν να αποδέχονται και βρέφη 2 μηνών, αν λειτουργούν ως υπηρεσία του Δήμου), καθώς και με τμήματα από 1,5 έως 2,5 ετών.
- Οι Παιδικό Σταθμοί συγκροτούν Τμήματα νηπίων από 2,5 έως 3,5 ετών και από 3,5 έως την ηλικία εγγραφής στο Νηπιαγωγείο.

Σημαντική είναι η σύνταξη του άρθρου 10 που αφορά την ημερήσια απασχόληση των παιδιών, καθώς υπογραμμίζεται η δημιουργία του παιδαγωγικού προγράμματος με βάση την παιδοκεντρική προσέγγιση .

Το ημερήσιο πρόγραμμα στοχεύει στη δημιουργική απασχόληση των παιδιών αποσκοπώντας στην αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξή τους. Μέσα από την κοινωνικοποίηση και τη συναναστροφή στόχος είναι να επιτευχθεί η εξέλιξη του παιδιού, μέσα σε κλίμα αγάπης, στοργής, φροντίδας, εμπιστοσύνης, αποδοχής και κατανόησης και βίωσης ελευθερίας και ασφάλειας.

Το πρόγραμμα, μέσα στην ευελιξία που το διακρίνει, περιλαμβάνει σταθερά ώρα προσέλευσης και αναχώρησης και ώρα για το πρωινό και το μεσημεριανό. α) Ώρα προσέλευσης: 7:00 π.μ. - 9:00 π.μ. β) Ώρα πρωινού: 9:00 π.μ. - 9:30 π.μ. γ) Ώρα μεσημεριανού: 12:00 π.μ. - 13:00 μ.μ. δ) Ώρα αναχώρησης: 13.00 μ.μ. – 16.00 μ.μ.

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα στηρίζεται στην παιδοκεντρική προσέγγιση με σεβασμό στις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές που διακρίνουν τις οικογένειες και τα παιδιά, αντίστοιχα. Λαμβάνει, επίσης, υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, την ηλικία τους και τα χαρακτηριστικά της. Διακρίνεται από ευελιξία και, κυρίως, στόχος είναι η σταδιακή ανεξαρτητοποίηση των νηπίων μέσα από το πρόγραμμα και τη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες.

Το άρθρο 11 αναφέρεται στην επαρκή και ποιοτική διατροφή των παιδιών η οποία αποτελεί βασική μέριμνα των Σταθμών. Σημαντικά είναι τα άρθρα 12 και 13 στα οποία καθορίζονται τα καθήκοντα του Προσωπικού με ειδική μνεία σε αυτά των παιδαγωγών.

Το άρθρο 12 αναφέρει τα Γενικά Καθήκοντα Προσωπικού. Στόχος είναι, με ευσυνειδησία, να συμβάλλει καθημερινά στην εύρυθμη λειτουργία του Σταθμού, καθώς και να ενημερώνεται για τις σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις.

Το Άρθρο 13 καθορίζει τα Ειδικά Καθήκοντα και Αρμοδιότητες του Προσωπικού:

1. Το Παιδαγωγικό Προσωπικό: Είναι τα πρόσωπα που έχουν την επιστημονική γνώση να φροντίσουν για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών, τόσο την ψυχοσωματική όσο και την ψυχοκινητική. Κατά συνέπεια, απασχολούν τα παιδιά, φροντίζουν για τα απαιτούμενα του εξοπλισμού των αιθουσών, επικοινωνούν και ενημερώνουν κάθε αρμόδιο για την πορεία των παιδιών. Με υπομονή και στοργή επιδιώκουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών βοηθώντας τα να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να αυτενεργούν και να μπορούν να συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνουν. Κρατούν ουσιαστική επαφή με τους γονείς σε μηνιαία βάση.
 2. Ο/Η Βοηθός Παιδαγωγού, εφόσον υπάρχει, βοηθά πλήρως το παιδαγωγικό προσωπικό και το αντικαθιστά σε περίπτωση απουσίας.
 3. Ο/Η Κοινωνικός Λειτουργός: συνεργάζεται με το παιδαγωγικό προσωπικό και τον παιδίατρο, με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων των παιδιών και των οικογενειών τους. Συνήθως δεν υπάρχει στο Σταθμό, αλλά μπορεί να αναζητηθεί διοικητικά η συνδρομή του.
 4. Η Μαγείρισσα ή ο Μάγειρας: Επιμελείται την εύρυθμη λειτουργία της κουζίνας, την παραλαβή του υλικού, την τήρηση του διαιτολογίου.
 5. Ο/Η Βοηθός Μαγείρισσας ή Μάγειρα ή Τραπεζοκόμος: μεριμνά για τη διανομή του φαγητού και τη συγκέντρωση των ειδών εστίασης.
 6. Το Προσωπικό Καθαριότητας – Βοηθητικών Εργασιών: Φροντίζει για την καθαριότητα εσωτερικών και εξωτερικών χώρων του Σταθμού και εκτελεί άλλες αναγκαίες βοηθητικές εργασίες που θα προκύψουν.
 7. Ο/Η Παιδίατρος: Φροντίζει για την υγεία των παιδιών με τακτική εξέταση ανά 15ήμερο. Συνεργάζεται, όπου υπάρχει, με τον/την ψυχολόγο και προτείνει μέτρα απαραίτητα για την υγεία των παιδιών και την υγιεινή του Σταθμού.
 8. Ο/Η Ψυχολόγος, αν υπάρχει, υποστηρίζει ψυχολογικά τα παιδιά αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους, προκειμένου να γίνει η εργασία περισσότερο αποτελεσματική.
 9. Ο/Η Διατροφολόγος, εφόσον υπάρχει, φροντίζει ευρύτερα, με προτάσεις και συμβουλές, τον προγραμματισμό και την εκτέλεση του διατροφικού προγράμματος. Συνεργάζεται με προσωπικό και γονείς, προκειμένου τα παιδιά να τρέφονται σωστά και να αποφεύγονται προβλήματα δυσθρεψίας.
 10. Ο/Η Νοσηλεύτης/Νοσηλεύτρια: και αυτό το προσωπικό είναι είδος εν ανεπαρκεία στους Παιδικούς Σταθμούς στην Ελλάδα. Αν υπάρξουν, σε συνεργασία με τον
- [Πληκτρολογήστε εδώ]

παιδιάτρο και το παιδαγωγικό προσωπικό, προσφέρουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε περίπτωση που υπάρξει ανάγκη να παρασχεθούν πρώτες βοήθειες.

11. Ο/Η Οδηγός: Ακολουθεί τους κανόνες του ΚΟΚ (Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας), ώστε η μεταφορά των παιδιών να είναι ασφαλής. Συντηρεί και καθαρίζει το όχημα, αλλά και κάνει εξωτερικές εργασίες.

Στο προαναφερθέν νομοθέτημα διαφαίνεται η προσπάθεια της Ελληνικής κυβέρνησης να εκσυγχρονίσει τον Κανονισμό Λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών στηριζόμενη στις απαιτήσεις της ΕΕ.

Παρά ταύτα, τα δεδομένα που παρουσιάζουν έρευνες αναφορικά με την Ελλάδα δεν είναι και τόσο θετικά. (Μεγαλονίδου 2015· Ρέντζου, 2011), καθώς δε διασφαλίζεται υψηλής ποιότητας παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία στους πέντε σημαντικούς πυλώνες που τη καθορίζουν. Αναλυτικά:

- Πρόσβαση: Σύμφωνα με τον κανονισμό δε διασφαλίζεται καθολική πρόσβαση στα παιδιά, καθώς οι δομές δεν είναι αρκετές, ώστε να καλύψουν τον αριθμό των ενδιαφερόμενων παιδιών, γι' αυτό και θεσμοθετούνται τροφεία και κριτήρια για την εισαγωγή των παιδιών στις δομές.
- Διδακτικό προσωπικό. Το διδακτικό προσωπικό, ενώ κατέχει την απαιτούμενη διδακτική επάρκεια (πτυχίο), δεν επιμορφώνεται κατά τη διάρκεια της θητείας του, καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη ή νομοθετική ρύθμιση για την επιμόρφωσή του (Μεγαλονίδου 2015· Ρέντζου, 2011).
- Εκπαιδευτική καθοδήγηση, αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν θεσμοθετείται επίσημο και ενιαίο ΑΠ και δεν υπάρχει επίσημη και ενιαία εκπαιδευτική καθοδήγηση πάρα μόνο το καθηκοντολόγιο του άρθρου 10 που επαφίεται στην προσωπική εφαρμογή και ερμηνεία από τον εκάστοτε παιδαγωγό.
- Αξιολόγηση και παρακολούθηση. Οι Δήμοι έχουν τη συγκεκριμένη ευθύνη (βλ. κεφ. 1.1.1, σελ.17) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών (ΠΔ 99/2017). Οι διαδικασίες αφορούν κυρίως στις προϋποθέσεις λειτουργίας των Σταθμών και όχι στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά.
- Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση. Οι Δήμοι, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών, σύμφωνα με τους Νόμους 2218/94, 2880/01 και 3106/03, εμπλέκονται σε αυτές τις διαδικασίες, πράγμα το οποίο δυσκολεύει τη διασφάλιση μιας ενιαίας αποτελεσματικής και δίκαιης διακυβέρνησης και χρηματοδότησης καθώς οι συνθήκες λειτουργίας της κάθε δομής

διαμορφώνονται με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις εσωτερικές αποφάσεις των δημοτικών συμβουλίων (ΠΔ 99/2017).

Στη συνέχεια, η ΠΔ 99/2017 και το ΦΕΚ Β 1157/12-4-2017 αυστηροποιούν τα κριτήρια ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών και δημοσίων Παιδικών Σταθμών δίνοντας στις εν λειτουργία δομές το χρονικό περιθώριο των δύο ετών από την έκδοση της ΠΔ και του ΦΕΚ προκειμένου να συμμορφωθούν με τα καινούργια μέτρα. Ενδιαφέρον θα είναι να ερευνηθούν τα αποτελέσματα που αναμένονταν το 2019.

Συνοπτικά, συμπεραίνεται ότι οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς της χώρας μας αποδεικνύονται ελλειπείς και ανεπαρκείς. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι ελάχιστες έρευνες που κατατάσσουν την Ελλάδα, αναφορικά με τη διασφάλιση ποιότητας στις αντίστοιχες δομές, ως μέτρια (Μεγαλονίδου, 2017) και άλλες φορές χαμηλή (Ρέντζου, 2011). Αυτό αποδίδεται από τους μελετητές στη χαμηλή προτεραιότητα που δίδεται από την κυβέρνηση για αυτές τις δομές. Παράλληλα η έντονη διαφοροποίηση που παρατηρείται στην εσωτερική λειτουργία των Παιδικών Σταθμών, που διαμορφώνουν εσωτερικούς κανονισμούς δε βοηθά στην ανάπτυξη δεικτών υψηλής ποιότητας.

Η διαφορετικότητα στη λειτουργία των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών και η ελαστικότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών, ώθησε την εκπαιδευτικό της παρούσας έρευνας στην αξιοποίηση της έρευνας δράσης ως εναλλακτικής ερευνητικής μεθόδου, με σκοπό την αξιοποίηση ενός ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος, ειδικά διαμορφωμένου για τους παιδικούς σταθμούς της Ελληνικής Επικράτειας και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του.

1.1.3. Τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με σκοπό τη διασφάλιση ποιότητας στις δομές παροχής Αγωγής και Φροντίδας της Πρώιμης Παιδικής ηλικίας, αποτελεί η εφαρμογή ενός ΑΠ (βλ. παράρτημα 3, σελ.170). Το ΑΠ θα πρέπει να θέτει κοινούς στόχους, αξίες και προσεγγίσεις που αντανακλούν στις προσδοκίες της εκάστοτε πολιτείας σχετικά με το ρόλο και τις απαιτήσεις που αφορούν στις αντίστοιχες δομές, με στόχο τη μετατροπή τους σε περιβάλλοντα καλλιέργειας του συνόλου των ικανοτήτων των μικρών παιδιών στο μέγιστο δυνατό βαθμό (EC, 2018).

Ταυτόχρονα με την παραδοχή ότι τα μικρά παιδιά είναι μαθητές, διαφορετικοί, ικανοί και ενεργοί, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνιστά την εφαρμογή ενός ΑΠ, το οποίο θα στηρίζεται πάνω σε ένα ανοιχτό πλαίσιο που αναγνωρίζει και απευθύνεται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες των παιδιών αξιοποιώντας μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Αυτό οδηγεί σε μια ισορροπία Αγωγής και Φροντίδας των μικρών παιδιών, με στόχους τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους, την ενδυνάμωση της φυσικής και σωματικής τους ανάπτυξης και την καλλιέργεια των κοινωνικών και γνωστικών τους ικανοτήτων (EC, 2018:26).

Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα, η ισορροπία Αγωγής και Φροντίδας στα μικρά παιδιά δεν έχει επιτευχθεί. Έρευνες της τελευταίας δεκαετίας συνοψίζουν ότι δεν έχει οριοθετηθεί ή έννοια της ποιότητας και ένα ικανοποιητικό σύστημα αξιολόγησης. Αναφορικά με την εφαρμογή ΑΠ στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς οι ίδιες ελάχιστες έρευνες επισημαίνουν ότι οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν κατά βούληση υποτυπώδη ΑΠ, με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων στα παιδιά, καθώς δεν υπάρχει ένα επίσημο ΑΠ ή ευκρινείς καθοδηγητικές γραμμές, που να βοηθούν τους παιδαγωγούς να γνωρίσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και να τις εφαρμόσουν (Ρέντζου, 2011· Μεγαλονίδου, 2015· Petrogiannis, 2013).

Οι τελευταίες έρευνες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2018) δείχνουν ότι η παρουσία ενός ΑΠ ή και η στοιχειοθέτηση καθοδηγητικών γραμμών αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία παρέχουν καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και ασφάλεια στους γονείς (EC, 2018:26).

Τα περισσότερα ΑΠ, που αφορούν στα μικρά παιδιά, σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της αρχικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης κάθε χώρας και αντιστοιχεί περίπου στο Νηπιαγωγείο (4-6 ετών). Άξια λόγου είναι μια σύντομη περιήγηση στη δομή τους, ώστε να αποτελέσουν έναν οδηγό αξιοποίησης ΑΠ που αφορά σε μικρότερα παιδιά.

Αρχικά, ο όρος ΑΠ βιβλιογραφικά αναφέρεται σε μια ποικιλομορφία ορισμών, η οποία δίνει νόημα και ουσία στο ΑΠ ώστε αυτό να εξελίσσεται και να επισημαίνεται πως αυτό είναι πολλά περισσότερα πράγματα από ένα απλό βιβλίο οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς (Αγγελάκη, Γκολφίνοπούλου, Διδάχου, Παπαδάκου, Ρήγα, 2012:99).

Στην πορεία του χρόνου, τα παραδοσιακά ΑΠ εκσυγχρονίζονται, ενσωματώνοντας στα περιεχόμενά τους σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται και ο διαχωρισμός ενός ΑΠ σε παραδοσιακό ή σύγχρονο (Κοντάκος, 2011).

Ταυτόχρονα, ανάλογα με το βαθμό που μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει, να τροποποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία και ανάλογα με το βαθμό που ο μαθητής συμμετέχει σε αυτήν, μπορούν να διακριθούν σε ανοιχτά ή κλειστά ΑΠ. Στα ανοιχτά ΑΠ αναπτύσσονται μαθητοκεντρικές, συνεργατικές και διερευνητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Αντίθετα, στα κλειστά ΑΠ, οι στόχοι και το περιεχόμενο προκαθορίζονται με αποτέλεσμα ο βαθμός στον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέμβει και να τροποποιήσει την εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πολύ περιορισμένος (Κοντάκος, 2011· Αγγελάκη και συν., 2012).

Ωστόσο, υπάρχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να διακριθούν σε κάθε πλαίσιο διδασκαλίας θεσμοθετημένο, συστηματοποιημένο ή ατομικό και να χαρακτηρίσουν ένα ΑΠ (McLachlan et. al., 2017). Αυτά είναι:

1. Στόχοι, σκοποί, επιδιώξεις, αναμενόμενα αποτελέσματα.
2. Περιεχόμενα, θεματικοί τομείς, μαθησιακές περιοχές, διδακτικά γνωστικά αντικείμενα
3. Μέθοδοι και διαδικασίες
4. Αξιολόγηση και αποτίμηση.

Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά διαμορφώνονται με βάση τη βασική ιδεολογία που αφορά το σχεδιασμό του εκάστοτε ΑΠ και σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες κάθε χώρας. Οι McLachlan et al. (2017) συνοψίζοντας ερευνητικές μελέτες, παρουσίασαν τέσσερις βασικές ιδεολογίες που αφορούν στο σχεδιασμό των ΑΠ,

Συνοπτικά αναφέρονται:

1. Η επιστημονική – ακαδημαϊκή ιδεολογία. Βασίζεται στο σύνολο των γνώσεων του πολιτισμού μας και την κατηγοριοποίηση σε ακαδημαϊκούς κλάδους. Το μικρό παιδί αναγνωρίζεται ως ένα «άγραφο χαρτί που πρέπει να γεμίσει γνώσεις». Διδακτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι αυτές της διδακτικής εισήγησης, πρακτικής εφαρμογής με επίβλεψη και μαιευτική (σωκρατική).
2. Η ιδεολογία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Υιοθετεί τις επιστημονικές τεχνικές της βιομηχανικής παραγωγικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξιοποιώντας τις επιστημονικές θεωρίες του συμπεριφορισμού αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο διαμορφωτή του ΑΠ, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται κάθε μαθητής σε αυτό.

3. Η μαθητοκεντρική ιδεολογία. Η προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιστρέφεται γύρω από το παιδί, το οποίο αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες. Στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, στο οποίο να μπορεί να αναπτύξει όλες του τις ικανότητες. Η δράση και η αλληλεπίδραση στο φυσικό κόσμο αποτελούν παράγοντες μάθησης. Παράλληλα, τα ΑΠ βασίζονται στις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού στις οποίες αναπτύσσονται σχέδια εργασίας που σχεδιάζονται διαδοχικά ξεκινώντας από τις βιωματικές εμπειρίες και τελειώνοντας με την κατάκτηση της αφηρημένης έννοιας της γνώσης. Αποστολή του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε το κάθε παιδί ξεχωριστά να μπορέσει να καλλιεργήσει την προσωπική του ταυτότητα σε σχέση με τον εαυτό του αλλά και με τους άλλους.
4. Η ιδεολογία της κοινωνικής αναδόμησης. Καθώς αναδεικνύεται η θεραπευτική λειτουργία της εκπαίδευσης στα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, δίνεται στους ίδιους τους συμμετέχοντες και ειδικά στα παιδιά, η σκυτάλη της ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την αντίληψη, ερμηνεία και οργάνωση της δικής τους πραγματικότητας.

Παράλληλα, οι Αγγελάκη και συν (2012) συνοψίζουν μια χρήσιμη για την παρούσα εργασία κριτική κατηγοριοποίηση των μοντέλων των ΑΠ, με βάση την εξέταση των παραπάνω στοιχείων, ως προς τη σχέση τους με τη γνώση, το μαθητή, την κοινωνία και τις δυνατότητες παρέμβασης τόσο της νηπιαγωγού όσο και των ίδιων των παιδιών. Η κατηγοριοποίηση είναι:

1. ΑΠ ως γνώση προς μετάδοση: Διέπεται από τις αρχές της επιστημονικής – ακαδημαϊκής ιδεολογίας. Χαρακτηρίζεται ως κλειστό, παραδοσιακό πρόγραμμα με κατευθυντήριες γραμμές διδασκαλίας με τη μορφή της παράδοσης του μαθήματος το οποίο και τα παιδιά παρακολουθούν όλα μαζί. Οι δραστηριότητες κατατάσσονται σε επιμέρους επιστημονικούς κλάδους (γλώσσα, μαθηματικά κα) χωρίς να υπάρχει απαραίτητη σύνδεση μεταξύ τους. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι κυρίαρχος, καθώς έχει την ευθύνη της κατοχής και μετάδοσης της γνώσης στα παιδιά.
2. ΑΠ ως προϊόν: Διέπεται από τις αρχές της θεωρίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν, κυρίως ατομικά με τα αντικείμενα για να κατακτήσουν τη γνώση και ο παιδαγωγός διαμορφώνει

στοχευμένες δραστηριότητες ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του ΑΠ. Ο ρόλος του είναι εποπτικός και φροντίζει να διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον αλληλεπίδρασης ώστε να μπορούν εκεί να δραστηριοποιούνται παιδιά. Παράλληλα, οι δράσεις είναι προγραμματισμένες χρονικά και χαρακτηρίζεται ως κλειστό ΑΠ, καθώς η επιδίωξη της αποτελεσματικότητας των πράξεων του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών περιορίζουν τη δυνατότητα παρατήρησης και αξιοποίησης των συμπεριφορών των παιδιών που προκύπτουν από αυτές τις αλληλεπιδράσεις.

3. ΑΠ ως διαδικασία: Διέπεται από τις αρχές της μαθητοκεντρικής θεωρίας. Η διαδικασία της μάθησης αποκτά μεγαλύτερη αξία από το αποτέλεσμα. Δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τα παιδιά, ώστε να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση και να αναπτύξουν ικανότητες που αφορούν στην περιέργεια για μάθηση ανακαλύπτοντας τρόπους να μαθαίνουν. Οι επιστημονικοί κλάδοι καταμερίζονται σε μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία προσεγγίζεται με τρόπο ολιστικό. Τα σχέδια εργασίας αποτελούν εργαλεία στην παραγωγή της γνώσης και εφαρμόζονται σε μικρές ομάδες. Ο/Η παιδαγωγός αναλαμβάνει τον πολυδιάστατο ρόλο του ερευνητή αξιοποιώντας διαδικασίες αναστοχασμού.
4. ΑΠ ως πράξη: Διέπεται από τις αρχές της θεωρίας της κοινωνικής αναδόμησης. Η δυναμική αλληλεπίδραση με βάση τον κριτικό διάλογο παιδαγωγών και παιδιών, αποτελεί βασικό στοιχείο στην απόκτηση της γνώσης, η οποία προκύπτει μέσα από κριτικές κοινότητες μάθησης που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα. Τα παιδιά συνδιαλέγονται και αλληλεπιδρούν με την πηγή της γνώσης (κοινωνία), της αποδίδουν νέα νοήματα και την ανακατασκευάζουν μαθαίνοντας. Ο δημιουργικός διάλογος γίνεται το εργαλείο του/της παιδαγωγού, το οποίο οδηγεί στην από κοινού με τα παιδιά δημιουργία νέας γνώσης. Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά, καθώς εκεί αλληλεπιδρούν και δημιουργούν σχέσεις και ενστερνίζονται αξίες όπως η δημοκρατία, η ιδιότητα του πολίτη, το περιβάλλον κ.α.

Η επιλογή ενός κατάλληλου ΑΠ για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας θεωρείται ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν διάφοροι επιπλέον παράγοντες από κάθε άλλη ηλικία όπως:

- Η έλλειψη τέτοιων ΑΠ στη βιβλιογραφία καθώς μέχρι και τα τελευταία χρόνια τα μικρά παιδιά θεωρούνταν ότι είχαν ανάγκη φροντίδας και όχι εκπαίδευσης.
- Η ευαισθησία και ο σεβασμός στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους που τους κατατάσσουν σε μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο του τέλους της βρεφικής και της αρχής της παιδικής ηλικίας.
- Η καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που πρέπει να συνδέονται με τους τρόπους με τους οποίους τα μικρά παιδιά κατακτούν τη γνώση.

Παράλληλα, παρουσιάζονται δυσκολίες στη συλλογή δεδομένων για την εφαρμογή ΑΠ στις Ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες αφορούν στις διαφορετικές λειτουργίες των δομών παροχής αναφορικά με την ηλικία των παιδιών (0-3 ετών και 3 ετών και άνω) και το είδος της δομής (ιδιωτικό, δημόσιο κ.α.). Συμπερασματικά, μέχρι και σήμερα, τα δεδομένα δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα σε Ευρωπαϊκό επίπεδο όσο δε διαφαίνεται καμία προσπάθεια να οριστεί ή να ερμηνευτεί τι περιλαμβάνει ή καλύπτεται από ένα ενδεχόμενο θεσμοθετημένο ΑΠ (EC, 2018:27).

1.1.4. Το ενδιάμεσο παραδοτέο αναλυτικό πρόγραμμα των παιδικών σταθμών (2009).

Σε ψηφιακή αναζήτηση ενός κατάλληλου ΑΠ αναφορικά με τους παιδικούς σταθμούς στην Ελληνική γλώσσα, εμφανίζονται δύο αποτελέσματα. Το ένα είναι το παιδαγωγικό πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών (2009) και το άλλο είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Κύπρου, το οποίο έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών (ΑΠΠΕ, 2015). Παράλληλα εμφανίζονται αρκετά ΑΠ, τα οποία εφαρμόζουν ιδιωτικοί Παιδικοί Σταθμοί.

Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών του 2009 (Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας) είναι το επίσημο πρόγραμμα του Βερολίνου για τις ηλικίες από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των έξι χρόνων. Η μετάφραση και προσαρμογή του στην Ελληνική γλώσσα έγινε από την αγγλική έκδοση του ίδιου προγράμματος. Η ανάθεση για τη διαμόρφωση του ελληνικού προγράμματος έγινε από το Υπουργείο Εσωτερικών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σε μια προσπάθεια θεσμοθέτησης ενός επίσημου ΑΠ για τους Παιδικούς Σταθμούς της χώρας (ΠΠΠΣ, 2009).

Την επιστημονική επιμέλεια και το συντονισμό της προσαρμογής για την ελληνική έκδοση ανέλαβε η καθηγήτρια του ΕΚΠΑ κυρία Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα και η επιστημονική της ομάδα. Όπως αναφέρει η ίδια, το πρόγραμμα ξεκίνησε πιλοτικά, για περίπου ένα μήνα, με την εφαρμογή της έρευνας δράσης σε διάφορους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς. Οι εμπειρίες και οι αναστοχασμοί των παιδαγωγών λήφθηκαν υπόψη στην προσαρμογή του προγράμματος στα Ελληνικά δεδομένα. Ωστόσο η θεσμοθέτησή του δεν ολοκληρώθηκε από την πολιτεία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απουσία κριτικών και αναφορών για το ΠΠΠΣ (2009) στο διαδίκτυο ¹.

Το ΠΠΠΣ (2009) επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ώστε να διερευνηθεί η καταλληλότητα αναφορικά με τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται. Τα γενικά χαρακτηριστικά του το κατατάσσουν στα σύγχρονα ΑΠ, καθώς ενσωματώνει σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Παράλληλα χαρακτηρίζεται ως κλειστό ΑΠ, στα σημεία που προκαθορίζει τους στόχους και ως ανοιχτό στα σημεία που μπορεί να παρέμβει ο/η παιδαγωγός στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Τα σημεία που οδήγησαν στην επιλογή και εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Εισαγωγικά, το ΠΠΠΣ (2009) αναφέρει την ιδεολογία στην οποία στηρίζεται ο σχεδιασμός του. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από την αντίληψη που έχει η κοινωνία για το παιδί. Οι φορείς της αγωγής και εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούνται κοινωνικοί φορείς, οι οποίοι στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με τη γνώση ότι κάθε παιδί γεννιέται με τις ίδιες δυνατότητες στη ζωή. Σημαντική στόχευση και πεποίθηση των παιδαγωγών οφείλει να είναι η καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Το πρόγραμμα αντιμετωπίζει το παιδί στη μοναδικότητά του και στη σχέση και την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά, την οικογένεια, τους 'παιδαγωγούς και το ευρύτερο περιβάλλον του Σταθμού. Η μαθητοκεντρική ιδεολογία διαφαίνεται στο σχεδιασμό του και το γεγονός ότι μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ένα ΑΠ ως προς τη διαδικασία (βλ. κεφ. 1.1.3, σελ. 30) το αναδεικνύει κατάλληλο για παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας.

¹ Παράλληλα, εύχρηστη είναι η ιστοσελίδα που έχει διαμορφωθεί για την περιήγηση στο πρόγραμμα (<http://www.ppps.ecd.uoa.gr/main.html>), η οποία περιέχει δραστηριότητες που προτείνουν παιδαγωγοί από τις εμπειρίες τους στη σχολική τάξη, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τα πεδία καλλιέργειάς που προτείνει το ΠΠΠΣ (2009) και αναφέρονται παρακάτω.

Παράλληλα, αναφέρεται ο ρόλος του/της παιδαγωγού, που έχει ως έργο το σχεδιασμό και την οργάνωση της καθημερινότητας του σταθμού, με εργαλεία επιστημονικά και εμπειρικά την παρατήρηση και την τεκμηρίωση. Στηρίζεται στις εμπειρίες, τις δράσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τους δίνει κίνητρο, προκειμένου να ασχοληθούν με παιχνίδια και τους παρέχει την αναγκαία υποστήριξη για την προαγωγή της καλλιέργειάς τους. Εδώ ο/η παιδαγωγός συνδιαλέγεται με το ΠΠΠΣ ως προϊόν (βλ. κεφ. 1.1.3, σελ.30). Εξάλλου, ο τρόπος που χρησιμοποιείται ένα ΑΠ στην τάξη είναι πολυδιάστατος και έχει άμεση συνάρτηση με τη σχολική καθημερινότητα (Αγγελάκη και συν., 2012). Το γεγονός αυτό παρατηρείται έντονα στους Παιδικούς Σταθμούς καθώς η καθημερινότητα είναι πολύπλοκη υπό την έννοια ότι η φροντίδα και η εκπαίδευση εναλλάσσονται ανάλογα με τις καθημερινές ανάγκες των παιδιών.

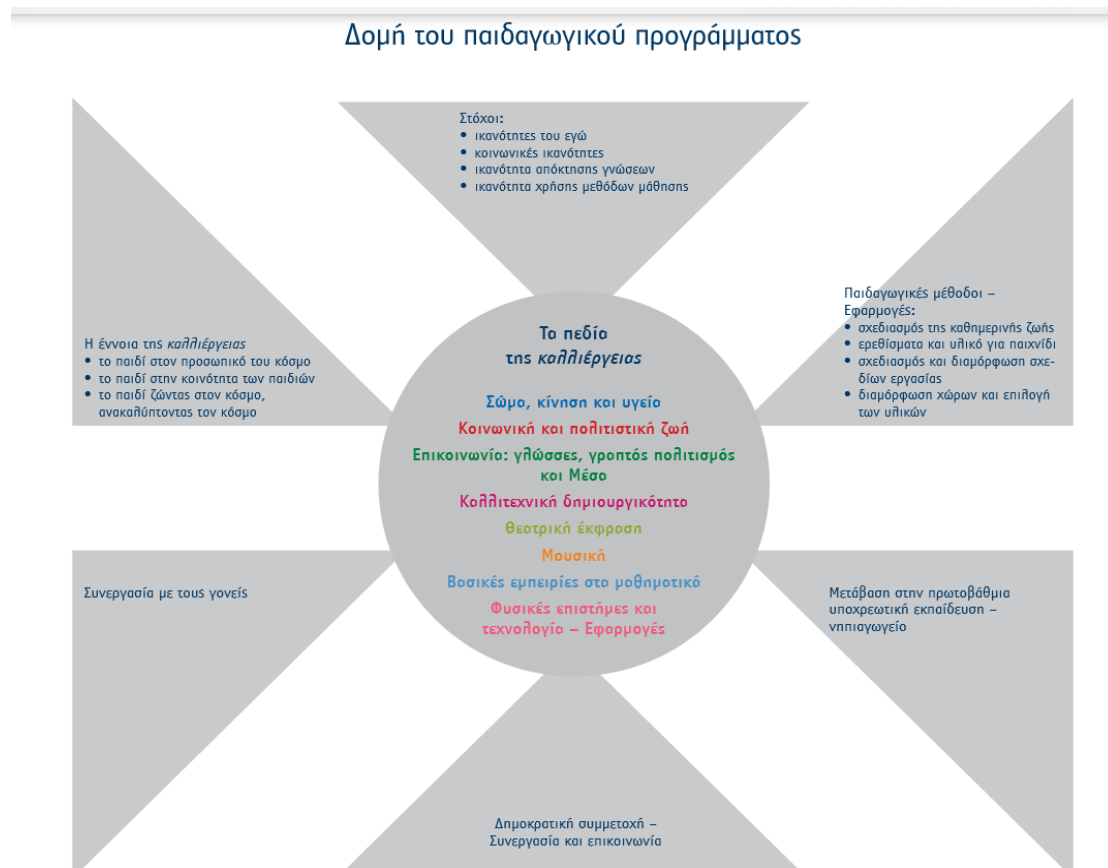
Ένα άλλο σημείο είναι η έμφαση που δίνει στην καλλιέργεια ως κεντρικό άξονα του προγράμματος και στην οποία αποδίδει τεράστια σημασία για τη ζωή των παιδιών. Ορίζεται ως «ενεργή, κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία μάθησης του κόσμου μέσω της εμπειρίας και όλων των αισθήσεων» (ΠΠΠΣ, 2009:15). Σε αυτό το πλαίσιο, κατανοούνται οι βασικές ικανότητες του παιδιού και ο/η παιδαγωγός καλείται να οργανώσει τις κατάλληλες δραστηριότητες που θα αποσκοπούν στην καλλιέργειά του. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και οι άλλοι ενήλικες έχουν την ευθύνη να θέσουν τους στόχους για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα ενός παιδιού. Τους στόχους αυτούς το πρόγραμμα τους ορίζει ως ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, και ειδικότερα ορίζονται ως ικανότητες του εγώ, κοινωνικές, απόκτησης γνώσεων και χρήσης μεθόδων μάθησης. Η διαδικασία στοχοθέτησης των ικανοτήτων του ΠΠΠΣ (2009) αποτέλεσε ένα από τα βασικά σημεία επιλογής του στην παρούσα έρευνα, καθώς υπήρξε καθοριστική στη διερεύνηση των ικανοτήτων των μικρών παιδιών.

Τέλος, επισημαίνονται η συνεργασία με τους γονείς, η μετάβαση στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση και η δημοκρατική συμμετοχή και η συνεργασία ταυτόχρονα με την επικοινωνία. Ζητήματα που θεωρούνται αναγκαία στα σύγχρονα ΑΠ.

Τα πεδία της καλλιέργειας είναι οκτώ και αναγράφονται στο **σχήμα 4**. Διατυπώνονται προτάσεις, σε κάθε πεδίο, με στόχο το κάθε παιδί με «αυτοπροσδιορισμό και αλληλεγγύη προς τους άλλους» να βοηθηθεί να καταλάβει ζητήματα που θα το βοηθήσουν στην παρούσα και στη μελλοντική ζωή του. Η δομή [Πληκτρολογήστε εδώ]

του ΠΠΠΣ (2009) και ο τρόπος κατηγοριοποίησης των πεδίων καλλιέργειας κρίθηκε κατάλληλος για την παρούσα έρευνα καθώς μπορούν να διακριθούν οι ικανότητες του εγώ και οι κοινωνικές ικανότητες των μικρών παιδιών στα υπό έρευνα πεδία.

Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών του 2009 (Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας) Στο **σχήμα 4** καταγράφεται η δομή του ΠΠΠΣ (2009), οι στόχοι, τα πεδία καλλιέργειας, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι επιμέρους αναφορές του.



Σχήμα 4: Δομή του ΠΠΠΣ (2009)

Η καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών στο ΠΠΠΣ (2009) βασίζεται στις εξής παιδαγωγικές μεθόδους με τις προτεινόμενες εφαρμογές τους:

Σχεδιασμός της καθημερινής ζωής με τα παιδιά

Αυτός ο σχεδιασμός λαμβάνει μέτρα για την οργάνωση της καθημερινής ζωής στο σταθμό με φροντίδα πάντα για τη συνολική καλλιέργεια του παιδιού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μικρή κοινωνία κάθε παιδικού σταθμού είναι ένα εργαστήριο κοινωνικής συμπεριφοράς, ο/η παιδαγωγός οργανώνει την καθημερινότητα χωρίς να αιχμαλωτίζει τις πρωτοβουλίες και την αυθόρμητη

περιέργεια των παιδιών. Στόχος του προγραμματισμού είναι να αισθάνονται καλά τα παιδιά, ενώ συγχρόνως θα τηρούνται οι παιδαγωγικοί στόχοι.

Ποιότητα στο σχεδιασμό της καθημερινής ζωής

Οι παιδαγωγοί εξασφαλίζουν την καθημερινή ρουτίνα χωρίς να φυλακίζουν τις φυσικές ανάγκες, φροντίζοντας να εξυπηρετούνται οι προτεραιότητες όλων των παιδιών. Είναι σε θέση να αφουγκράζονται τα προβλήματα και τις επιθυμίες, που σημαίνει ότι προσφέρουν συναισθηματική φροντίδα και αίσθημα ασφάλειας. Έχουν έγνοια για την ισορροπία ανάμεσα στην κινητικότητα και την ανάπαυση, εμπλέκουν τα παιδιά στον προγραμματισμό της ζωής τους, ώστε να κυλά ευχάριστα και δημιουργικά η μέρα. Ενθαρρύνουν τα παιδιά στη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη, στη λήψη πρωτοβουλιών, στην έκφραση των αγωνιών τους και της έμφυτης περιέργειας. Κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις, που θα είναι χρήσιμες στην οργάνωση της καθημερινότητας και στην εξαγωγή των αναγκαίων συμπερασμάτων για την καλλιέργεια. Παρακινούν τα παιδιά να έχουν αυτονομία, να νοιάζονται για την κοινότητα και τη γειτονιά. Δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο σεβασμό της διαφορετικότητας τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο σταθμό, αλλά και ευρύτερα στον κοινωνικό περίγυρο.

Παιχνίδι

Πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες αυτοκινούμενες δραστηριότητες. Ο/Η παιδαγωγός έχει υπόψη ότι το παιχνίδι είναι διαδικασία μάθησης με συμμετοχή όλων των αισθήσεων. Και, φυσικά, σημασία έχει η δραστηριότητα και η συμμετοχή κι όχι το αποτέλεσμα. Η συμμετοχή του/της παιδαγωγού δεν έχει στόχο να κατευθύνει τη δραστηριότητα για να πετύχει κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους.

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας έχουν την ευθύνη να εξασφαλίζουν ασφαλές, επαρκές και ευχάριστο περιβάλλον για το παιχνίδι των παιδιών. Ο χώρος και οι συνθήκες δεν μπορούν να αποκλείουν τα παιδιά με αναπηρία. Προσφέρουν ποικιλία παιχνιδιών και ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μαθαίνουν να μοιράζονται και να συνεργάζονται. Το παιχνίδι έχει κανόνες που συμφωνούνται και με τη συμμετοχή των παιδιών και ο στόχος είναι να αποφεύγονται οι αυστηρές απαγορεύσεις.

Σχεδιασμός και διαμόρφωση σχεδίων εργασίας

Τα σχέδια εργασίας είναι εφαρμογές μαθησιακές που εμπλουτίζονται και από τις ιδέες των παιδιών και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που οδηγούν σε συλλογικές διαδικασίες εξερεύνησης, αναζήτησης και έρευνας. Η μάθηση επικεντρώνεται στην

[Πληκτρολογήστε εδώ]

ανακάλυψη και τη διερεύνηση και επεκτείνεται και εκτός του σταθμού. Καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη του σχεδίου, δείχνουν ενδιαφέρον και για την υλοποίηση της δράσης.

Για την επιτυχία ενός σχεδίου εργασίας, ο παιδαγωγός οφείλει να παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις. Το σημαντικότερο, όμως, είναι να αφογκράζεται τον κόσμο των παιδιών, να συνεργάζεται με συναδέλφους και γονείς, να παρατηρεί και να αναλύει τα δεδομένα και να αξιολογεί τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις που μπορεί να άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών.

Όταν ο παιδαγωγός καθορίζει τους στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κατά τη σύνταξη ενός σχεδίου δράσης, λαμβάνει υπόψη την παιδαγωγική προσέγγιση συσχετίζοντάς τη με τις δυνατότητες των παιδιών. Αυτό προϋποθέτει πως τα παιδιά, συμμετέχοντας στην υλοποίηση του σχεδίου, εμπλουτίζουν συνεχώς τις εμπειρίες τους και παραμένει αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Επομένως, ο παιδαγωγός μαζί με τα παιδιά και θα σχεδιάσει και θα πραγματοποιήσει το σχέδιο εργασίας. Και, φυσικά, παρακολουθεί την πορεία υλοποίησης του σχεδίου, αναστοχάζεται, κάνει ενδεχόμενες παρεμβάσεις, ώστε να κρατηθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον και, τέλος, τεκμηριώνει το σχέδιο, για να κατανοούν οι ενδιαφερόμενοι την πορεία της ανάπτυξης.

Διαμόρφωση χώρων που εμπνέουν

Όλοι οι χώροι που φιλοξενούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκτός από ασφαλείς, οφείλουν να κάνουν ευχάριστη και δημιουργική την παραμονή, τη δραστηριότητα αλλά και την ανάπαυση. Όπως συχνά λέγεται, είναι «ο τρίτος παιδαγωγός».

Ο σχεδιασμός οφείλει να εξασφαλίζει την απρόσκοπτη ατομική και ομαδική δραστηριότητα, την ασφάλεια των υλικών, καθώς και την καλλιέργεια στα παιδιά του αισθήματος ότι βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον που προάγει την αισθητική καλλιέργεια και επιτρέπει διαπολιτισμικές εμπειρίες. Και, βέβαια, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους για το χώρο μέσα στον οποίο θα περνούν πολλές ώρες από τη ζωή τους.

Παρατήρηση και τεκμηρίωση

Η παρατήρηση οδηγεί στην τεκμηρίωση και δίνει τη δυνατότητα στον παιδαγωγό για αποτελεσματικότερη υποστήριξη στο έργο του. Η παρατήρηση είναι συστηματική και για κάθε παιδί ξεχωριστά με έμφαση σε συγκεκριμένη δραστηριότητα, ώστε η αποτίμηση της συμπεριφοράς να είναι αποτελεσματική. Οι

[Πληκτρολογήστε εδώ]

παρατηρήσεις που ο παιδαγωγός κάνει συμπληρώνονται με τις σχετικές των γονέων. Στόχος η αποφασιστική πάντα στήριξη των αναγκών και της προόδου του παιδιού.

Εκτός από την ατομική παρατήρηση, ο παιδαγωγός παρατηρεί και τη συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντα της κοινότητας των παιδιών, προκειμένου να αναγνωρίσει ποια θέματα σχετικά με την ανάπτυξη κρύβονται πίσω από την παιδική συμπεριφορά.

Η παρατήρηση μπορεί να είναι τυχαία αλλά και συστηματική. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ακολουθούνται κανόνες. Παράλληλα γίνεται σύσταση η παρατήρηση να γίνεται από δύο παιδαγωγούς. Η παρατήρηση ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα, που προβλέπουν τις υποθέσεις που εκφράζονται για τη συμπεριφορά και τις πιθανές αιτίες, την αποτίμηση των παραπάνω, που πρέπει να σημειώνονται ξεχωριστά. Ο παιδαγωγός οφείλει, επίσης, να καταθέσει και την περιγραφή του πλαισίου παρατήρησης. Τέλος, κατά την αποτίμηση, πρέπει να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με την ουσία και το περιεχόμενο της παρατήρησης και του αντικειμένου παρατήρησης.

Κάθε παιδί μπορεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης, με την προϋπόθεση ότι είναι ενήμερο σχετικά. Μετά και κατά την παρατήρηση, οι παιδαγωγοί συζητούν για την πορεία και τα αποτελέσματα, καθώς και για τη στήριξη που μπορεί να δοθεί στο παιδί και το περιβάλλον του.

Στην παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκαν οι προαναφερόμενες παιδαγωγικές πρακτικές με σκοπό τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά η καθημερινότητα των παιδιών έγινε αντικείμενο παρατήρησης στον πρώτο κύκλο της έρευνας με σκοπό την ανακάλυψη του επιπέδου κατάκτησης των υπό έρευνα ικανοτήτων των παιδιών. Η διαμόρφωση ενός μικρού σχεδίου εργασίας (βλ. παράρτημα 4, σελ.173) αποτέλεσε τη βάση του δεύτερου κύκλου με σκοπό τη διερεύνηση της λειτουργικότητας του ΠΠΠΣ (2009) στη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών της παιδαγωγού. Τέλος η παρατήρηση και η τεκμηρίωση αποτέλεσαν βασικές πρακτικές του τρίτου κύκλου με σκοπό την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η ποιότητα στο σχεδιασμό της καθημερινής ζωής, ο σχεδιασμός χώρων που εμπνέουν και, φυσικά, το παιχνίδι αποτελούν για κάθε δομή ουσιαστικά εργαλεία για τη διασφάλιση της ποιότητας. Ωστόσο, λόγω της διαφορετικής λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών αποτέλεσαν σταθερές που θεωρήθηκαν ως δεδομένες. Αυτό έγινε γιατί σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση της ανάπτυξης [Πληκτρολογήστε εδώ]

στρατηγικών λύσεων των προβλημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια της έρευνας από την ίδια την παιδαγωγό, οι οποίες επιφέρουν ανάπτυξη και αναμόρφωση επαγγελματικής θεωρίας και γνώσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτή η διαδικασία κρίνεται ευκολότερη από την αλλαγή των τριών προαναφερόμενων παραγόντων. Παράλληλα, τελευταίες έρευνες αναφέρουν ότι οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών, σε μεγάλο ποσοστό, είναι ανοιχτοί στην επιμόρφωση με σκοπό τον εκσυγχρονισμό των θεωρητικών τους γνώσεων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, διαδικασία η οποία δεν πραγματοποιείται στους Παιδικούς Σταθμούς (Ρέντζου, 2011).

Τα πεδία καλλιέργειας όπως αναφέρονται στο ΠΠΠΣ (2009).

Τα πεδία καλλιέργειας είναι οκτώ (βλ. **σχήμα 4**, σελ.38). Κάθε πεδίο καλλιέργειας διακρίνεται σε 4 ενότητες, οι οποίες έχουν μια θεωρητική και σύντομη εισαγωγή και ακολουθούν τρία κεφάλαια. Το πρώτο εξετάζει το παιδί στον προσωπικό του κόσμο, το δεύτερο το παιδί μέσα στην κοινότητα των παιδιών και το τρίτο το παιδί μέσα στον κόσμο, τον οποίο και ανακαλύπτει. Άρα, στο κέντρο βρίσκεται το παιδί αλλά είναι ιδωμένο από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Κάθε ένα από τα τρία αυτά κεφάλαια έχει παρόμοια δομή. Αρχίζουν με διερευνητικές ερωτήσεις, έπονται οι στόχοι που περιγράφονται ως ικανότητες και καταλήγουν σε προτάσεις για εκπαιδευτικές δράσεις.

Όσον αφορά τις προτεινόμενες δραστηριότητες, αυτός ο κατάλογος περιλαμβάνει δραστηριότητες από την καθημερινή ζωή, ερεθίσματα και υλικά για παιχνίδι, δουλειά σε σχέδιο εργασίας και σχεδιασμό του χώρου.

Αυτό που επιδιώκεται είναι τα παιδιά να εξοικειώνονται με θέματα από όλα τα πεδία της καλλιέργειας. Συνοπτικά το κάθε πεδίο καλλιέργειας αναφέρει:

1). Σώμα, κίνηση και υγεία

Είναι ένα από τα σημαντικότερα πεδία καλλιέργειας. Κι αυτό, γιατί το σώμα του νεογέννητου είναι αυτό που αναπτύσσει τις πρώτες αντιληπτικές ικανότητες συνεπικουρούμενο εξελικτικά από τις άλλες αισθήσεις. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, διαμορφώνονται οι ιδέες του παιδιού για τον εξωτερικό κόσμο και τίθενται οι βάσεις για την καλλιέργειά του.

Με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του σώματος κινητοποιείται και η διαδικασία της μάθησης. Αναπτύσσοντας το σώμα του και καλλιεργώντας τις ικανότητές του μπαίνει στη διαδικασία της εξερεύνησης της σχέσης του ε τους ενήλικες, αποδεσμεύεται ή προσκολλάται, αν κάτι το ανησυχεί.

Επομένως το κεφάλαιο της υγείας του παιδιού είναι σημαντικό πεδίο καλλιέργειας σε έναν παιδικό σταθμό. Και λέγοντας υγεία, δε νοείται μόνο κάποια τυπική ενέργεια καθαριότητας. Υγεία είναι και η παρότρυνση του παιδαγωγού προς το παιδί να ασκείται, να κινείται, να τρέφεται σωστά και υγιεινά, να απαιτεί και να διατηρεί ένα περιβάλλον καθαρό.

Η αγωγή υγείας περιλαμβάνει και ενδιαφέρον και συζήτηση για τις λειτουργίες του σώματος, το οποίο πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν χωρίς αναστολές. Ο παιδαγωγός οφείλει να δίνει κατανοητές και ειλικρινείς απαντήσεις και να μην κάνει διακρίσεις φύλου όσον αφορά την ενασχόληση με παιχνίδια και τη σωματική άσκηση.

2.) Κοινωνική και πολιτιστική ζωή

Οι κοινωνικές σχέσεις που ο άνθρωπος αναπτύσσει είναι θεμελιώδεις για την καλλιέργειά του. Το παιδί, ειδικότερα, από την πρώτη στιγμή της ζωής του δέχεται ερεθίσματα, συνειδητά ή ασυνείδητα, από τους γονείς του κυρίως. Αυτές οι σχέσεις και η ασφάλεια που του παρέχουν – ή δεν του παρέχουν – είναι καθοριστικές για τις σχέσεις που αργότερα θα συνάψει με τα άλλα παιδιά και με τους ενήλικες με τους οποίους θα συνυπάρξει. Αυτή θα είναι η αφετηρία από την οποία θα εκκινήσει για την επαφή και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος και την πειθαρχία στους κανόνες της κοινωνικής συνύπαρξης.

Γονείς και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας είναι κοντά στο παιδί και το παρατηρούν και το ενθαρρύνουν στις εξερευνήσεις του, καλύπτουν τις ανάγκες του για ασφάλεια, τροφή, στοργή και επιβράβευση και, έτσι, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του.

Η κάθε οικογένεια έχει τη δική της αντίληψη για τα όρια ανακάλυψης του κόσμου που θέτουν για τα παιδιά τους. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η συμπεριφορά και η ανησυχία της οικογένειας για το παιδί επηρεάζεται από ποικίλες συνθήκες, που έχουν να κάνουν με τον τόπο που ζουν, την καταγωγή, το φύλο, τις πεποιθήσεις – θρησκευτικές, πολιτικές, πολιτισμικές – της οικογένειας. Εξάλλου, ο τρόπος που μεγάλωσαν οι ίδιοι καθορίζει και τον τρόπο που διαπαιδαγωγούν με τη σειρά τους τα δικά τους παιδιά. Οι παιδαγωγοί καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε στόχους, προσδοκίες, φορτίο που κουβαλά το παιδί από την οικογένεια και το νέο περιβάλλον του σταθμού, μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να μην αισθανθεί ότι απειλείται ούτε ότι είναι ξένο προς τις αξίες με τις οποίες το μεγαλώνουν οι γονείς του.

Το νέο αυτό κόσμο του σταθμού το παιδί πρέπει να τον βιώσει ως μια φιλική κοινότητα που προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και όπου γίνεται αποδεκτό και το

σέβονται μέσα σε συνθήκες δημοκρατίας. Μέσα σε αυτή την κοινότητα αναλαμβάνει ευθύνες, δημιουργεί, συναναστρέφεται αποδέχεται τον άλλον και τον αποδέχονται με σεβασμό αμοιβαίο στα δικαιώματα όλων.

3). Επικοινωνία: γλώσσες, γραπτός πολιτισμός και μέσα

Η καλλιέργεια με όργανο τη γλώσσα έχει εκκίνηση από τη γέννηση του παιδιού και τα ερεθίσματα που αυτό προσλαμβάνει από τους ήχους, τις εκφράσεις, τον τόνο και το ηχόχρωμα της γλώσσας που μιλούν οι γονείς. Στη διαδικασία της ανάπτυξης μιμείται ήχους και κινήσεις και προχωρεί στην εκμάθηση λέξεων και στη σύνταξη προτάσεων λόγου. Η διαδικασία αυτή καταδεικνύει ότι το κοινωνικό περιβάλλον και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει το παιδί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή του.

Οι γονείς πρέπει να προσπαθούν να μιλούν στο παιδί, να το ενθαρρύνουν να εκφράζεται παντοιοτρόπως και να του δείχνουν ότι εκτιμούν την προσπάθεια που καταβάλλει για επικοινωνία. Η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι μια γραμματική διαδικασία. Έχει χρηστική λειτουργία. Το παιδί τη μαθαίνει για να τη χρησιμοποιήσει. Κι αν δεν ενθαρρύνεται η χρήση της, το παιδί ενδέχεται να παραιτηθεί από κάθε προσπάθεια. Μαθαίνοντας κάνει λάθη. Αυτά τα λάθη καταδεικνύουν ότι βρίσκεται σε μια διαδικασία επεξεργασίας, κατά την οποία αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι γλωσσικές του ικανότητες.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι τα παιδιά παρατηρούν τον τρόπο που επικοινωνούν οι άνθρωποι με τους οποίους βρίσκεται σε επαφή κι έτσι αναγνωρίζει σχέσεις και στάσεις των συνομιλητών και τη βαρύτητα που αυτοί δίνουν στο διάλογο. Τα παιδιά πρέπει να παρακινούνται να συμμετέχουν στο διάλογο και να εκφράζονται. Η αποτυχία στη διατύπωση δεν έχει σημασία. Το σημαντικό είναι να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να εκφράζονται.

Τα πεδία καλλιέργειας που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα είναι το πρώτο και το δεύτερο για λόγους περιορισμού στη διεξαγωγή της, και αξιοποιήθηκε η δομή που προτείνεται για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Από το τρίτο πεδίο αξιοποιήθηκε ο τρόπος που χρησιμοποιούν τη λεκτική επικοινωνία τα παιδιά με σκοπό να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους ικανότητες.

1.1.5. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών ηλικίας 3 ετών

Στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης αναφέρονται πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις. Τέσσερις μεγάλες θεωρίες έβαλαν τα θεμέλια για την κατανόηση του

τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και βοήθησαν με την εφαρμογή τους στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κουλαϊδής, 2007· Lightfoot et al., 2014).

Αυτές είναι:

- Οι συμπεριφοριστικές. Εστιάζουν κυρίως στην αλλαγή της συμπεριφοράς που φαίνεται ως αποτέλεσμα των συνεπειών της. Η μάθηση έχει άμεση σύνδεση με το αποτέλεσμα και ο μαθητής δεν έχει ενεργή συμμετοχή, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι ικανότητές του. Σημαντικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι ο Watson (1878-1958) και ο Skinner (1938).
- Οι γνωστικές. Η άποψη ότι οι εμπειρίες των παιδιών οικοδομούν ενεργητικά την πραγματικότητα που ζουν δίνουν νέα πνοή στις θεωρίες για τη μάθηση θεμελιώνοντας τον κονστрукτιβισμό. Ο Piaget (1896-1980) ανακαλύπτει τα *νοητικά σχήματα* που με τη βοήθειά τους τα παιδιά αλληλοεπιδρώντας μπορούν να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα που ζουν. Τα σχήματα αυτά μεταβάλλονται διανύοντας τα στάδια της *προσαρμογής, αφομοίωσης και συμμόρφωσης*. Η *εξισορρόπηση* του παιδιού με το περιβάλλον του αναπτύσσεται σε 4 στάδια. Κατά τον Piaget, τα παιδιά ηλικίας τριών ετών κατατάσσονται στο *προσυλλογιστικό στάδιο* (2-6 ετών) δηλαδή μπορούν να αναπαραστήσουν νοητικά την πραγματικότητα με εικόνες, λέξεις και χειρονομίες, αλλά μόνο από τη δική τους οπτική, ενώ ταυτόχρονα η κατανόηση της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος τα δυσκολεύει.

Παράλληλα σημαντική είναι και η συμβολή του Vygotsky (1896-1934) με τη θεμελίωση του κοινωνικού εποικοδομισμού. Τονίζεται ο ρόλος του πολιτισμού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Επίσης καθορίζει τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) που θεωρείται μέχρι και σήμερα σημαντικό εργαλείο πρόβλεψης των ικανοτήτων των παιδιών καθώς ορίζεται ως: «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης και σε αυτό που μπορεί να εξελιχθεί με την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος».

Οι γνωστικές θεωρίες αποτέλεσαν τη βάση για τη μετέπειτα εξέλιξη των θεωριών μάθησης, που συνέβαλαν στην κατανόηση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών. Σημαντική είναι συμβολή:

- Της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1915- 2016).
- Της επεξεργασίας πληροφοριών

- Των δυναμικών συστημάτων
- Των οικολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner)
- Οι κοινωνιογνωστικές . Σημαντική είναι η συμβολή του Bandura (1974-1997) ως προς τις αναφορές του για τον τρόπο που τα παιδιά μιμούνται τα πρότυπα και ως προς την *αυτοαποτελεσματικότητα* που αναδεικνύει την ικανότητα των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν το περιβάλλον που ζουν.
- Οι ανθρωπιστικές. Ο Rogers (1902-1987) υποστήριξε την έμφυτη ικανότητα για μάθηση, τη σχέση της με τη δράση και τη στόχευση των εκπαιδευτικών στην αυτοπραγμάτωση του μαθητή.

Αξιοποιώντας τις θεωρίες για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών οι Lightfoot et al. (2014) διαμόρφωσε ένα πίνακα που ενσωματώνει τα αναμενόμενα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ο **πίνακας 1** περιγράφει αυτά τα χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1: Ορόσημα της πρώτης παιδικής ηλικίας.

	Σωματικός τομέας	Γνωστικός τομέας	Κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας
Τι αναπτύσσεται	Σε σύγκριση με τη βρεφική ηλικία, οι ρυθμοί ανάπτυξης του σώματος και εγκεφάλου επιβραδύνονται σημαντικά ενώ αυξάνεται η ικανότητα χρήσης και ελέγχου του σώματος	Τάση σύγχυσης φαινομένου και πραγματικότητας	Στάδιο πρωτοβουλίας ή ενοχής με τη διεκδίκηση αυτονομίας αλλά με τρόπους που αρχίζουν να συμβιβάζονται με τους κοινωνικούς ρόλους και τα ηθικά κριτήρια
	Ανάπτυξη αδρής κινητικότητας, όπως τρέξιμο, κλότσημα, πήδημα κ.α.	Δυσκολία κατανόησης της οπτικής γωνίας των άλλων	Το παιχνίδι διαχωρίζεται κατά το φύλο.
	Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας όπως ξεκούμπωμα, χρήση σκευών για φαγητό, ζωγραφική	Περιορισμοί στον συλλογισμό αιτίου - αποτελέσματος	Ανάπτυξη των εννοιών αγόρι και κορίτσι και προσπάθειες της αντιστοίχισης της συμπεριφοράς με τις έννοιες αυτές.
		Αυξημένη μνημονική ικανότητα που οφείλεται στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης των πληροφοριών	Εμφάνιση της εθνικής ταυτότητας
		Αυξημένη γνώση των φυσικών νόμων και ιδιοτήτων των αντικειμένων, όπως βαρύτητα και αδράνεια	Οι ηθικές κρίσεις συνήθως δίνουν έμφαση στις εξωτερικές συνέπειες αντί στα κίνητρα και στις προϋποθέσεις
	Μυελίνωση και νευρωνικές διακλαδώσεις στο μετωπιαίο φλοιό και άλλες περιοχές σημαντικές για προηγμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως ο	Ανάπτυξη συνεκτικών θεωριών για την νοητική ζωή και δραστηριότητα	Αυξημένη ικανότητα σκέψης δράσης και συναίσθηματος
	Απόκτηση του βασικού λεξιλογίου και της	Αυξημένη ικανότητα εν συναίσθησης και	

[Πληκτρολογήστε εδώ]

	σχεδιασμός και η ρύθμιση συμπεριφοράς	μορφosύνταξης της μητρικής γλώσσας	συμπάθειας προς τους άλλους
Κοινωνικοπολιτισμική συμβολή και συνέπειες	Ο γοργός ρυθμός της σύγχρονης ζωής μπορεί να επηρεάσει τις συνήθειες ύπνου των παιδιών	Τα έθιμα και οι δραστηριότητες ρουτίνας του πολιτισμού υποστηρίζουν την ανάπτυξη της γενικευμένης γνώσης και της κατανόησης από κοινού.	Η ανάπτυξη των στερεοτύπων διαμεσολαβείται από κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στις διαφορές των φύλων.
	Αλλαγές στην πρόσβαση σε τροφή και στη συμπεριφορά σίτισης που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση μπορεί να αυξήσουν τον κίνδυνο για εμφάνιση παχυσαρκίας, διαβήτη και καρδιοπαθειών στα παιδιά από αναπτυσσόμενες χώρες.		Η αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων και η μείωση των προβλημάτων συνδέονται με τις γονεϊκές πρακτικές κοινωνικοποίησης με αίσθημα υπερηφάνειας για την εθνοτική καταγωγή
	Ορισμένες πολιτισμικά οργανωμένες δραστηριότητες μπορεί να διεγείρουν συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, διευκολύνοντας την ανάπτυξη και τις συνδέσεις των συνάψεων που, με την σειρά τους, υποστηρίζουν περαιτέρω ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών		Πολιτισμικές παραλλαγές στη γονεϊκή πρακτική επηρεάζουν την εμφάνιση αυτοσυνείδητων συναισθημάτων Οι πολιτισμοί διαφέρουν ως προς την ανοχή στην επιθετικότητα και τη βία, επηρεάζοντας το βαθμό στον οποίο τα παιδιά συμπεριφέρονται επιθετικά

Αναγνωρίζοντας όλες αυτές τις εν δυνάμει ικανότητες στα μικρά παιδιά, αναδύεται η ανάγκη της καλλιέργειάς τους με τη μορφή της αγωγής και όχι μόνο της φροντίδας των μικρών παιδιών. Η ανάγκη αυτή γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική τα τελευταία χρόνια.

1.1.6. Η έννοια της καλλιέργειας ως ενεργή, κοινωνική και γνωστική διεργασία με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων.

Σύμφωνα με το ΠΠΠΣ (2009) στους Παιδικούς Σταθμούς της χώρας έχει θεσμοθετηθεί η ολόπλευρη καλλιέργεια και η αγωγή των παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και καταβάλλεται κάθε φροντίδα που θα κριθεί απαραίτητη (ΦΕΚ 4249/ 5-12-2017). Συμβαδίζοντας με τη δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας προτάσσεται μια πολιτική θεώρηση της έννοιας της καλλιέργειας, που απαιτεί από το ΠΠΠΣ να παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πορεία και την ανάπτυξη της μικρής κοινότητας, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, αξιοποιώντας την ευστροφία του και τις ατομικές δυνατότητες και ικανότητές του. Το ΠΠΠΣ (2009) ζητά από το προσωπικό των Σταθμών να εξασφαλίζει σε κάθε παιδί ίσες ευκαιρίες ανέλιξης, σε κλίμα θετικό για τη στάση του απέναντι στη ζωή και χωρίς διακρίσεις φύλου ή φυλής,

[Πληκτρολογήστε εδώ]

θηρσκευτικών πεποιθήσεων του ιδίου ή της οικογένειάς του, καταγωγής ή οικονομικής κατάστασης.

Σύμφωνα με το ΠΠΠΣ (2009), το παιδί, όπως και κάθε άνθρωπος, διαμορφώνει άποψη για τον κόσμο, εάν διαμορφώσει και επεξεργαστεί μια εικόνα για τον εαυτό του και για τους άλλους μέσα στον κόσμο και ζώντας και διερευνώντας τα γεγονότα που συμβαίνουν στον κόσμο.

Η καλλιέργεια του παιδιού θεωρείται έργο δημόσιας ευθύνης και το κάνουν πράξη οι παιδαγωγοί. Στο παιδί παρέχονται κίνητρα και δημιουργούνται μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι που τίθενται δεν είναι αυτοσκοπός. Πρόκειται για κατευθύνσεις που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί, υποστηριζόμενο από υπεύθυνο παιδαγωγό, να διερευνήσει τις ατομικές δυνατότητές του. Όταν ο παιδαγωγός επεξεργάζεται τους στόχους αυτούς που θα θέσει οφείλει να λάβει υπόψη του τις ηθικές-κανονιστικές πεποιθήσεις της κοινωνίας που θα προκύψουν μέσα από μια ανάλυση της κοινωνικής ανάπτυξης.

Καθώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προβλέπει τριπλή διάκριση στην υποκειμενική σημασία της καλλιέργειας για το κάθε παιδί, αυτό σημαίνει πως οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές παραμέτρους. Επί παραδείγματι, όταν ο παιδαγωγός έχει να αντιμετωπίσει ένα παιδί ηλικίας κάτω των 3 ετών, που αυτό επεξεργάζεται ιδιαιτέρως τον προσωπικό κόσμο του, οφείλει να φροντίζει για την ασφάλεια του παιδιού με τους ανθρώπους με τους οποίους έχει αναπτύξει δεσμούς. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται, επίσης, η μελέτη και εφαρμογή προγραμμάτων που θα ενισχύσουν το παιδί να εκφραστεί και να διαμορφώσει την εικόνα του εαυτού του.

Μετά την ηλικία των 3 ετών, και μέχρι την ένταξη των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, το παιδί χτίζει την άποψή του για τον κόσμο περισσότερο μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσει μέσα στην κοινότητα των παιδιών. Μέσα από αυτή τη συναναστροφή, αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχει με τους υπόλοιπους. Ο παιδαγωγός, αναγνωρίζοντας ότι η σχέση του με το παιδί εξακολουθεί να έχει μεγάλη σημασία γι' αυτό, επικεντρώνεται στη σοβαρή παρακολούθηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην κοινότητα και οι παρατηρήσεις που θα προκύψουν πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης.

Τα παιδαγωγικά προγράμματα οφείλουν να λάβουν υπόψη ότι τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή, με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους από μικρή ηλικία, είναι ποικίλα και επηρεάζουν την καλλιέργεια.

Η καλλιέργεια στο ΠΠΠΣ (2009) δομείται ως μια ενεργή διαδικασία. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και με το δικό του μοναδικό τρόπο εξερευνά και ανακαλύπτει και ερμηνεύει πρόσωπα και γεγονότα που το περιβάλλουν. Άρα, η καλλιέργεια δεν μπορεί να του επιβληθεί, αλλά πρέπει να παρακινείται να είναι ενεργό και να εμπλέκεται στη διαδικασία της καλλιέργειας.

Από την οικογένεια μέχρι το Σταθμό, το παιδί μαθαίνει να είναι υπεύθυνο και να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα που το περιβάλλει και μέσα στην οποία ζει και καλλιεργείται. Στο Σταθμό, περισσότερο από ό,τι στην οικογένεια, το παιδί προσπαθεί να καταλάβει τις διαφορετικές κουλτούρες των συμμαθητών του και σ' αυτό το βοηθούν οι παιδαγωγοί.

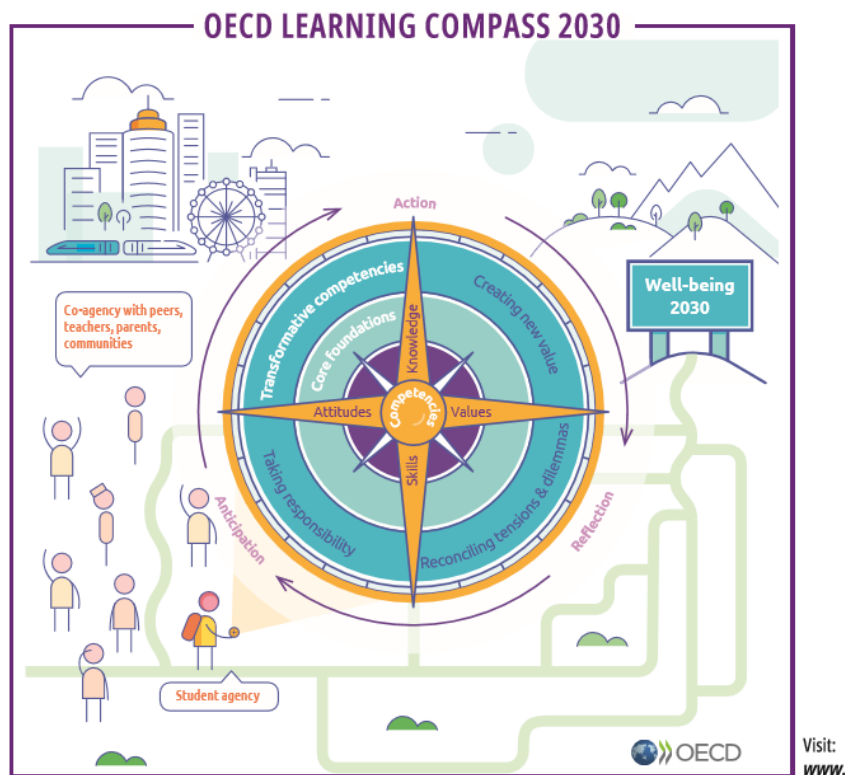
Προκειμένου να επιτευχθεί η υποκειμενική και αυτοπαρακινούμενη καλλιέργεια στον παιδικό σταθμό χρειάζεται να τεθούν στόχοι. Μελετώνται οι ικανότητες οι απαραίτητες για την επιβίωση των παιδιών σήμερα και αύριο και αξιολογούνται οι στόχοι και οι αποφάσεις.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι παιδαγωγοί οφείλουν προσεκτικά να προσδιορίσουν τις απαραίτητες ικανότητες που θα καλλιεργηθούν, ώστε οι ηλικιακές ομάδες των παιδικών σταθμών να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα δεδομένα του μέλλοντος. Αυτές οι ικανότητες είναι απλώς βοηθήματα για τον προσανατολισμό του έργου των παιδαγωγών.

Η παιδαγωγική κοινότητα τις έχει προσδιορίσει ως ικανότητες του εγώ, κοινωνικές ικανότητες, ικανότητα απόκτησης γνώσεων και, τέλος, ικανότητα χρήσης μεθόδων μάθησης.

1.1.7. Οι ικανότητες του εγώ και οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών πρώιμης ηλικίας και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς τους στις δομές των Παιδικών Σταθμών.

Στη σύγχρονη εποχή αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων σε όλες τις δομές εκπαίδευσης, οι οποίες κρίνονται απαραίτητα εφόδια τόσο στην αγορά εργασίας όσο και στην αντιμετώπιση και διαχείριση του σύγχρονου τρόπου διαβίωσης. Ο Οργανισμός Κοινωνικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2019) οριοθέτησε ένα εννοιολογικό πλαίσιο μάθησης (Conceptual learning framework) το οποίο στηρίζεται στις ικανότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές μέχρι και το 2030. Δημιουργήθηκε η μαθησιακή πυξίδα (Learning compass) με σκοπό να αποτελέσει ένα εργαλείο διαφώτισης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών στο σχεδιασμό μιας Εκπαίδευσης που θα απευθύνεται στο μέλλον. Η μαθησιακή πυξίδα εικονίζεται στο **σχήμα 5** (ΟΟΣΑ, 2019).



Σχήμα 5: Μαθησιακή πυξίδα 2030.

Οι ικανότητες ορίζονται βιβλιογραφικά ως ο συνδυασμός των γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και στάσεων ζωής, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν διά

βίου και δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτύσσει και να χρησιμοποιεί στρατηγικές με σκοπό να έχει ενεργή συμμετοχή στο περιβάλλον που ζει και να διαδραματίζει αποτελεσματικά τους ρόλους τους οποίους καλείται να παίζει στη διάρκεια της ζωής του (ΟΟΣΑ, 2019· ΠΣΝ, 2011).

Οι ικανότητες αυτές αποκτούν ολοένα και νέο νόημα και περιεχόμενο ακολουθώντας τα νέα ερευνητικά δεδομένα που διαρκώς αναδύονται. Μια κατηγοριοποίηση από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2016· OECD, 2018· OECD, 2019) είναι η εξής:

1) Οι γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες.

Περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη σκέψη για μάθηση, τη μάθηση για μάθηση και την αυτορρύθμιση. Θεωρούνται οι στρατηγικές που αναπτύσσει κάθε άτομο αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας, των αριθμών, του εξορθολογισμού και της επίκτητης γνώσης. Παράλληλα, περιλαμβάνουν λεκτικές, μη λεκτικές και υψηλότερες δεξιότητες στη σκέψη. Οι μεταγνωστικές ικανότητες αφορούν στη γνώση της διαδικασίας της μάθησης με ανάπτυξη στρατηγικών από κάθε άτομο ξεχωριστά ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει το πώς και τι μαθαίνει και κατά πόσο είναι έτοιμο να μάθει. Παράλληλα αφορούν στην κατανόηση των γνώσεων των άλλων, των συμπεριφορών και των αξιών τους.

2) Κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες.

Αφορούν στην ενσυναίσθηση, στην αυτοαποτελεσματικότητα, στην ευθύνη και στη συνεργασία. Αποτελούν ένα μοναδικό συνδυασμό δεξιοτήτων που εκδηλώνονται σε μια σειρά προτύπων σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών που επιτρέπουν στους ανθρώπους να αναπτυχθούν και να καλλιεργήσουν σχέσεις στην οικογένεια, στο σχολείο γενικότερα στην κοινωνία που ζουν αποκτώντας τα δικαιώματα του πολίτη.

3) Πρακτικές και φυσικές ικανότητες

Συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα χρήσης πληροφοριών και επικοινωνίας με τις νέες τεχνολογίες. Αφορά το συνδυασμό των δεξιοτήτων στη χρήση φυσικών εργαλείων και λειτουργιών. Αποτελούν τις ικανότητες των ανθρώπων να μπορούν να χρησιμοποιούν προϊόντα νέων τεχνολογιών, να παίζουν μουσική, να αθλούνται, να αυτοεξυπηρετούνται να κινητοποιούν αυτές τις ικανότητες από μόνοι τους με τη βοήθεια της μυϊκής δύναμης, της ευελιξίας και του σθένους. Παράλληλα, η γνώση της

χρήσης των υλικών, εργαλείων, εξοπλισμών κ.α. με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους θεωρείται ως βασική πρακτική ικανότητα. (OECD, 2016· OECD, 2018· OECD, 2019).

Το ΠΠΠΣ (2009) έχει ως κεντρικό άξονα την καλλιέργεια ανάλογων ικανοτήτων στα παιδιά, με στο ΠΠΠΣ (2009): σκοπό την ευκολότερη προσαρμογή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην καλλιέργεια των ικανοτήτων του εγώ και των κοινωνικών ικανοτήτων των μικρών παιδιών, όπως κατηγοριοποιούνται

Ικανότητες του εγώ

Το παιδί:

- αποκτά επίγνωση των αναγκών του, των απαιτήσεων και των συναισθημάτων του και τα εκφράζει κατάλληλα
- αποκτά εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του και συνειδητοποιεί ότι είναι ικανό να κάνει να συμβούν πράγματα
- αποκτά την αυτοπεποίθηση για να υποστηρίξει τα δικαιώματά του και να αμύνεται ενάντια στην αδικία
- αποκτά επίγνωση της προσωπικής του ιστορίας, της ιστορίας και των παραδόσεων της οικογένειάς του· αναπτύσσει την αίσθηση ότι ανήκει κάπου και αναγνωρίζει σε έναν πρώτο βαθμό ότι η ταυτότητά του είναι πολιτισμικά διαμορφωμένη
- μαθαίνει να ζει με αιφνιδιασμούς, κινδύνους και αντιφάσεις· μαθαίνει να τα βγάζει πέρα με τις αλλαγές στη ζωή του και με τις οριακές καταστάσεις
- εκφράζεται λεκτικά και μη, επικοινωνεί με τους άλλους (μπορώ να βοηθήσω σε κάτι, ξέρω κάτι, οι άνθρωποι με ακούνε)
- είναι περίεργο και ανοιχτό σε καινούριες εμπειρίες, γνώσεις και πληροφορίες
- διαμορφώνει τη δική του γνώμη για τα πράγματα και τα φαινόμενα και δέχεται τη γνώμη των άλλων
- αναπτύσσει ιδέες, παίρνει πρωτοβουλίες, εμπνέει τους άλλους, επιβεβαιώνει τον εαυτό του
- επιμένει σε ένα έργο που έχει αναλάβει, δεν παραιτείται με την πρώτη ατυχία ή αποτυχία
- εκτιμά την ομορφιά στο περιβάλλον, χαίρεται τη φύση, την τέχνη και τον πολιτισμό, διασκεδάζει και απολαμβάνει τα μέσα επικοινωνίας
- αναπτύσσει και διατηρεί επαφές· συνεργάζεται
- προσφέρει και δέχεται βοήθεια
- σέβεται το σώμα του, το φροντίζει και το διατηρεί υγιές· απολαμβάνει την κίνηση
- αναπτύσσει την ευαισθησία του· ξέρει τι κάνει κάποιον καλό, ακούει την 'εσωτερική του φωνή', δέχεται και ξεπερνάει τους φόβους του (γίνεται θαρραλέο)

Κοινωνικές ικανότητες

Το παιδί:

- αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων· φέρεται και του φέρονται με εκτίμηση

[Πληκτρολογήστε εδώ]

- ακούει τους άλλους, μαθαίνει εξελικτικά να συμπάσχει· μαθαίνει να βλέπει τα πράγματα από την άποψη κάποιου άλλου και να ανταποκρίνεται
- είναι ικανό να ασκεί και να δέχεται την κριτική, να διαπραγματεύεται τις συγκρούσεις και να φτάνει σε συμβιβασμούς
- αναγνωρίζει ότι τα δικαιώματά του ισχύουν, μόνο επειδή και οι άλλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα
- αρχίζει να καταλαβαίνει ποιοι παίρνουν τις διάφορες αποφάσεις και με ποιον τρόπο, και θέλει –και μπορεί– να έχει λόγο για τις αποφάσεις που το αφορούν
- αντιλαμβάνεται τον ρόλο των Μέσων και τα χρησιμοποιεί ως μέσο επικοινωνίας
- είναι ανοιχτό, αναγνωρίζει και σέβεται τις διαφορετικές κουλτούρες· μαθαίνει ότι στη ζωή των ανθρώπων υπάρχουν πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές
- είναι ανοιχτό και δεν ανέχεται τις διακρίσεις
- συμφωνεί με τους κανόνες της συνύπαρξης
- αναλαμβάνει την ευθύνη για τον εαυτό του και για τους άλλους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πιο αδύναμους ανθρώπους· αναπτύσσει την αίσθηση του δικαίου
- αισθάνεται ότι είναι ικανό να παίρνει μέρος σε κοινές δραστηριότητες
- αναγνωρίζει και σέβεται το γεγονός ότι οι άλλοι μπορεί να διαφέρουν σε πολλά πράγματα: ότι υπάρχουν αγόρια και κορίτσια, νέοι και γέροι, άνθρωποι με ή χωρίς ειδικές ανάγκες

Συμπερασματικά η καλλιέργεια ικανοτήτων στα παιδιά είναι μια απαραίτητη διαδικασία στην τωρινή αλλά και μελλοντική πορεία της ζωής τους. Ωστόσο οι ικανότητες που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα αφορούν στην ιδιαιτερότητα της ευαίσθητης πρώιμης παιδικής ηλικίας με σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε παιδιού. Η εξέταση και καταγραφή τους στηρίζεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες τα οποία καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως αναμενόμενα και όχι ως καταληκτικά. Σκοπός της εκπόνησης της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας της καλλιέργειας αυτών των ικανοτήτων και όχι η κριτική θεώρηση της κατοχής τους από τα μικρά παιδιά.

1.2. Μέρος δεύτερο

1.2.1. Η έρευνα δράσης ως καινοτόμα ερευνητική μέθοδος

Η έρευνα δράσης, από την εποχή που καθιερώθηκε από τον Kurt Lewin (1948) ως και σήμερα, χαρακτηρίστηκε ως μια μέθοδος πολυδιάστατης και ευέλικτης έρευνας, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε τομέα του ανθρωπίνου περιβάλλοντος που παρουσιάζει μια προβληματική κατάσταση με σκοπό μια ενδεχόμενη αλλαγή (Cohen et al., 2008).

Ο Mills (2006) ορίζει την έρευνα δράσης ως: «μια μέθοδο έρευνας που διεξάγεται από ανθρώπους στη δουλειά τους ή τη ζωή τους, πολλές φορές με τη βοήθεια

κάποιου εξωτερικού διευκολυντή. Στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων της κατάστασης που μελετάται και στη βελτίωσή της κατά τη διάρκεια των διαδικασιών. Βασίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή ότι ο καλύτερος τρόπος να κατανοήσεις ένα πρόβλημα είναι να συμμετέχεις σε αυτό» (Mills, 2006 cited in Elementary, 2012:48).

Παράλληλα, τονίζεται βιβλιογραφικά η σημασία της δράσης του ερευνητή που συμμετέχει σε μια έρευνα δράσης, ο οποίος είναι το πρόσωπο που δρα και ταυτόχρονα ερευνά, καθώς και η σπουδαιότητα της συνεργασίας των άλλων που συμμετέχουν και διερευνούν με απώτερο σκοπό την κατανόηση, ερμηνεία και διάγνωση προβληματικών καταστάσεων και με στόχο την παρέμβαση και την αποτελεσματική βελτίωση της προϋπάρχουσας κατάστασης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ωστόσο, η ευελιξία της χρήσης της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου προσδίδει σε αυτήν διάφορους ορισμούς ανάλογα με το επιστημολογικό πεδίο που χρησιμοποιείται.

Οι Carr & Kemmis (1997), στηρίζονται στη θεωρία του Habermas (1972), ο οποίος καθορίζει τρία νοητικά συμφέροντα στην αξιολόγηση της γνώσης:

1) πρόβλεψη και έλεγχος 2) κατανόηση και ερμηνεία 3) χειραφέτηση και ελευθερία και τα οποία διαμόρφωσαν τρία είδη έρευνας δράσης:

- Την τεχνική, στην οποία υπάρχει ένα δομημένο θεωρητικό πλαίσιο με σκοπό τη διερεύνηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Μελετάται, κυρίως η αποτελεσματικότητα των πρακτικών, οι οποίες είναι συνήθως προσχεδιασμένες από τον ερευνητή/διευκολυντή, με τη συνεργασία των ανθρώπων που εμπλέκονται στη διαδικασία της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).
- Την πρακτική, η οποία στηρίζεται στη συνειδητή κρίση των εκπαιδευτικών και στην ανακαλυπτική διαδικασία νοημάτων και γνώσεων κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και διευκολυντή είναι διαδραστική. Ωστόσο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο ενεργός στην έρευνα και λιγότερο καθοδηγούμενος από την τεχνική έρευνα δράσης. Η πρακτική έρευνα δράσης ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και είναι το είδος που επιλέγουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-ερευνητές στην Αγγλία (Grundy, 1987).
- Τη χειραφετική, που φέρνει την εκπαιδευτική δράση να συνδέεται με κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η

βαθύτερη εκπαιδευτική αλλαγή. Ο ρόλος του διευκολυντή είναι να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες, εμπλέκοντάς τους σε μια διαδικασία επαγγελματικής ενδυνάμωσης, να αναλάβουν δράση μέσα από τον «κριτικό αυτοστοχασμό», ανακαλύπτοντας πραγματικές αξίες και αντιλήψεις που βρίσκονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ερευνητές αξιοποιούν την έρευνα δράσης ως ένα εναλλακτικό τρόπο εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και των συνθηκών εργασίας τους. Ο ενοποιητικός χαρακτήρας της έρευνας στις διαδικασίες διδασκαλία-έρευνα, ανάπτυξη-αξιολόγηση αναλυτικών Προγραμμάτων, εκπαιδευτική έρευνα -επαγγελματική ανάπτυξη, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό -ερευνητή να διαμορφώνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εκπαιδευτική πράξη του. Γι' αυτό και η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης όπως: αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων, εισαγωγή θεσμικών αλλαγών και καινοτομιών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Διδάχου, 2016· Κατσαρού, 2016· Kemmis, 1985:39).

Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης, με σκοπό την ανάδειξη της ανακαλυπτικής διαδικασίας της γνώσης μέσα από την πρακτική του ίδιου του εκπαιδευτικού, εκφράστηκε στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών σε Πανεπιστημιακούς καθηγητές και η έρευνα δράσης προτάθηκε ως ιδανική εναλλακτική μέθοδος εξερεύνησης και αποσαφήνισης των ερευνητικών ερωτημάτων της εκπαιδευτικού.

Για την ακρίβεια, το διδακτικό έτος 2019-2020, η ερευνήτρια εκπαιδευτικός εργαζόταν σε ένα δημοτικό παιδικό σταθμό, στον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Αφορμή στάθηκε η προσωπική αναζήτηση κατάλληλου ΑΠ για παιδιά ηλικίας 3 ετών, το οποίο να βασίζεται στην καλλιέργεια ικανοτήτων ζωής στα μικρά παιδιά ως εφόδια για την εξελικτική και την αναπτυξιακή τους πορεία σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Η πρακτική μορφή της έρευνας δράσης προτάθηκε ως ιδανικός τρόπος διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων της παιδαγωγού. Σε αυτό βοήθησε η παρουσία της διευκολύντριας και της κριτικής φίλης στην έρευνα.

Το ρόλο της διευκολύντριας ανέλαβε μια καθηγήτρια Πανεπιστημίου ως εξωτερική συνεργάτης με στόχο το συντονισμό της έρευνας, την υποστήριξη της εκπαιδευτικού στην προσπάθεια για πρακτικοποίηση των θεωριών, στην ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος, στην κριτική ανατροφοδότηση και στην ανάδειξη πολλών

[Πληκτρολογήστε εδώ]

προοπτικών ως προς την αναζήτηση των θεωρητικών προσεγγίσεων κατάλληλων για τις αναδυόμενες προκλήσεις των εκπαιδευτικών στην ερευνητική πορεία τους. Παράλληλα, δεσμεύτηκε να επιτευχθεί μία συστημική και συνεργατική έρευνα (Μπαγάκης, 1997).

Οι δύο κριτικές φίλες (βοηθός παιδαγωγός, παιδαγωγός διπλανής τάξης), που πήραν μέρος στην έρευνα, συμμετείχαν ενεργητικά στον κριτικό αναστοχασμό, βοήθησαν στη συλλογή δεδομένων και ενεργοποιήθηκαν στην τριγωνοποίηση της έρευνας με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητάς της (Μπαγάκης, 1997).

1.2.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ως εναλλακτική ερευνητική διαδικασία.

Η χρήση της έρευνας δράσης στην Εκπαίδευση, ως εναλλακτικό ερευνητικό εργαλείο, πάρα τις αμφιλεγόμενες κριτικές όσον αφορά την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της, αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στο συνέδριο του Πανεπιστημίου του Deakin (Μάιος, 1981), η έρευνα δράσης αποκτά τη σημασία: *«της περιγραφής μιας ομάδας δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του Εκπαιδευτικού, στα Προγράμματα σχολικής βελτίωσης, και στη χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες»* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:16).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ως μια διαδικασία που στοχεύει στη δράση, στην πράξη και στους συμμετέχοντες στην έρευνα, διατηρώντας ηθικά και δημοκρατικά στοιχεία δέσμευσης, στηρίζεται στη συνεργασία και παράγει αποτελέσματα σημαντικά για τη δράση των συμμετεχόντων και για επιστημονικούς σκοπούς (Hammond, 2013:604, όπως αναφ. Κατσαρού 2016).

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης παρουσιάζονται τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Μπαγάκης, 1997· Διδάχου 2016· Altrichter, Posch & Somekh, 2001):

A) Προωθεί τη συμμετοχή και τη συνεργασία:

Η κοινωνική της φύση οδηγεί στην ενεργοποιημένη συνεργασία των συμμετεχόντων σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Οι Kemmis & Mc Taggart (1992)

[Πληκτρολογήστε εδώ]

αναφέρουν ότι δημιουργούνται αυτοκριτικές κοινότητες ατόμων, που σκοπό έχουν την ανάλυση της σχέσης γεγονός-δράσης και συνέπειας της υπόθεσης που μελετάται για τη βελτίωση των ιδίων τους των πρακτικών. Εκτός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που υιοθετούν το ρόλο του ερευνητή, η παρουσία του «κριτικού φίλου» σε ρόλο μέντορα ή έμπιστου συνεργάτη στη διαπραγμάτευση της έρευνας είναι μια ωφέλιμη διαδικασία για τη διεξαγωγή της έρευνας (Lomax, 1996). Παράλληλα η παρουσία του «διευκολυντή» ως σταθεροποιητή της έρευνας, διατηρώντας μια «συμμετρική επικοινωνία» με τους ερευνητές αποσκοπεί στη συνεχή διαπραγμάτευση για ομαλή έκβαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Brown, Henry, Henry & McTaggart, 1988).

Η Κατσαρού (2016) επισημαίνει ότι οι προϋποθέσεις μιας επιτυχούς συνεργασίας για τα μέλη μιας ομάδας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι:

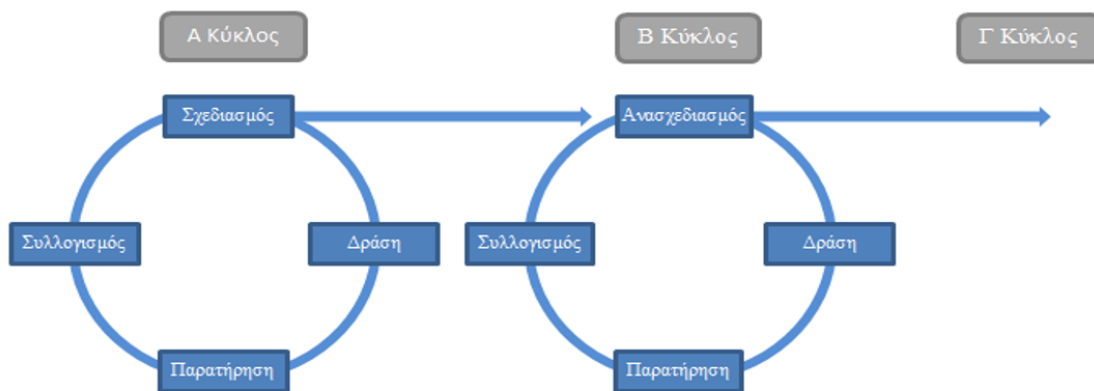
- Δημοκρατικές και ισότιμες σχέσεις.
- Αξιοποίηση των ιδιαιτεροτήτων και ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων.
- Κλίμα εμπιστοσύνης, αξιοπιστίας, εντιμότητας.
- Ελεύθερη πρόσβαση στα δεδομένα.
- Σεβασμός στις ατομικές σκέψεις και ιδέες και αξιοποίησή τους (scaffolding).
- Κατανόηση και εκτίμηση προοπτικών, γνώσεων και εμπειριών.
- Χρόνος και ενέργεια.

B) Συνδυάζει θεωρία και πράξη

Στην έρευνα δράσης δε διαχωρίζεται η θεωρία από την πράξη. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η διδασκαλία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας και η έρευνα παίρνει τη μορφή της διδασκαλίας. Η σημασιολογική ετυμολογία του όρου αποκαλύπτει τον άρρηκτο δεσμό της έρευνας με τη δράση, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της υπάρχουσας προβληματικής. Στην Εκπαίδευση η έρευνα και η διδασκαλία αλληλεξαρτώνται, ενσωματώνοντας την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την αλλαγή. Οι δράσεις βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, τα οποία δεν αποκλείονται λόγω του πρακτικού χαρακτήρα της μεθόδου, αλλά αποτελούν τα θεμέλια του εμπλουτισμού των πρακτικών στρατηγικών του εκπαιδευτικού - ερευνητή (Κατσαρού & Τσαφός, 2003).

Γ) Αναπτύσσεται σε σπειροειδείς κύκλους.

Οι Kemmis & Mc Taggart (1988) καθορίζουν την έρευνα δράσης ως μια σπειροειδή διαδικασία που εξελίσσεται σε συνεχείς κύκλους δράσης μέσα από την «σπείρα αναστοχασμού». Ξεκινά με το *σχεδιασμό-δράση -παρατήρηση-στοχασμό* και συνεχίζει με τον *επανασχεδιασμό-περαιτέρω υλοποίηση-παρατήρηση και στοχασμό*. Οι Κατσαρού & Τσαφός (2003) επισημαίνουν ότι η επιτυχής έκβαση μιας έρευνας δράσης συνεπάγεται την προσεκτική ενεργοποίηση των βημάτων της «σπείρας αναστοχασμού», όπως παρουσιάζεται στο **σχήμα 6** (Χατζόπουλος και συν. presentation, 2018).



Εικόνα 5
Οι κύκλοι της έρευνας δράσης

Σχήμα 6: Σπείρα αναστοχασμού.

Δ) Προϋποθέτει και προωθεί αναστοχαστικές διαδικασίες.

Η *σπείρα αναστοχασμού* κατέχει κεντρικό ρόλο στην έρευνα δράσης. Ο συνεχής κριτικός αναστοχασμός είναι αυτός που βοηθά τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές να διεκπεραιώσουν την έρευνα και να επιτύχουν τους στόχους του αρχικού σχεδιασμού.

Ο αναστοχασμός ορίζεται ως μια γνωστική διαδικασία την οποία αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αναλογίζεται την ίδια του την πρακτική, τις εμπειρίες και τις μελλοντικές του δράσεις που απορρέουν από τις προηγούμενες δράσεις του. Αφορά στην περιγραφή, μελέτη, κριτική εξέταση και αξιολόγηση των διδακτικών στρατηγικών που ανέπτυξε για την επίλυση μιας προβληματικής, των θεωρητικών

πλασιών που στηρίζουν τις ανάλογες στρατηγικές και την αποτελεσματικότητα στη λήψη των αποφάσεων του (Κατσαρού 2016· Reid, 1993:305).

Στην έρευνα δράσης εντοπίζονται τρεις τύποι αναστοχασμού, ανάλογα με το περιεχόμενο (Διδάχου 2006, cited in Διδάχου 2016,· Altrichter et al., 2001):

- *Λειτουργικός*: Αναφέρεται στην αποτελεσματική εφαρμογή τρόπων δράσης.
- *Ακαδημαϊκός*: Αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο.
- *Κριτικός*: Αναφέρεται στη δεοντολογία της έρευνας.

Επισημαίνεται επίσης, ότι διακρίνεται σε τρία επίπεδα που διαμορφώνονται ανάλογα με το βάθος του αναστοχασμού. Τα επίπεδα αυτά είναι η *ανάκληση*, η *αιτιολόγηση* και η *κριτική ανάλυση*. Τέλος καταγράφεται ότι ο αναστοχασμός πραγματοποιείται όχι μόνο στη σκέψη αλλά και κατά τη διάρκεια της δράσης και διακρίνεται σε: *σιωπηρή γνώση κατά τη δράση*, *αναστοχασμό κατά τη δράση*, *αναστοχασμό πάνω στη δράση* (Διδάχου 2006, cited in Διδάχου 2016· Altrichter et al., 2001).

Ε) Σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη

Καθώς ο εκπαιδευτικός συνδυάζει και το ρόλο του ερευνητή στην εκπαιδευτική διαδικασία αναλαμβάνει μια υπευθυνότητα *στοχαστικής λογικής του επαγγελματισμού*, στην οποία γίνεται η αναζήτηση των λύσεων των προβλημάτων μέσα από την πράξη. Η ανάγκη για καθοριστικές αποφάσεις μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και η ανάπτυξη στρατηγικών λύσεων των προβλημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια της έρευνας επιφέρουν ανάπτυξη και αναμόρφωση επαγγελματικής θεωρίας και γνώσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Οι Cohen et al (2008) χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης στην Εκπαίδευση ως μία ευέλικτη και εφαρμόσιμη μεθοδολογία έρευνας με αυστηρά και αυθεντικά κριτήρια που δίνει τη σκυτάλη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενδυνάμωση. Ωστόσο, τονίζουν ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση στην εφαρμογή της, παραθέτοντας προβληματικές που αμφισβητούν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της.

Η Κατσαρού (2016) σημειώνει, επίσης, ως βασικά χαρακτηριστικά την *επιστημολογία της πρακτικής* που αφορά στην παραγωγή της γνώσης ως μια διαδικασία δυναμική, συνεργατική, επαναληπτική, η οποία τοποθετείται στο πολύπλοκο σύστημα

της ερευνητικής πραγματικότητας που μελετάται. Η γνώση μετατρέπεται σε δράση και από αυτήν απορρέει νέα γνώση.

Τέλος, επισημαίνει τη σημασία της *δημοκρατικής και κοινωνικά δίκαιης προοπτικής της έρευνας δράσης*. Αξίες όπως σεβασμός, αμοιβαιότητα, αξιοπρέπεια, και ισότητα διέπουν την ερευνητική διαδικασία. Παράλληλα, ενισχύεται η *κοινή δέσμευση των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό όραμα και η συνακόλουθη στόχευση σε δημοκρατική κοινωνική αλλαγή* που αφορά στην αναζήτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σύγχρονα και πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κατσαρού, 2016:134).

Στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε η ενεργοποιημένη συνεργασία των συμμετεχόντων σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Σε αυτό βοήθησε η ύπαρξη της διευκολύντριας, των κριτικών φίλων και του καθηγητή του ΠΑΠΕΛ. Ο αρχικός σχεδιασμός αξιοποίησε επίσης, τη *σπείρα αναστοχασμού*, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα με την πραγματοποίηση τριών κύκλων δράσεων. Κεντρικό ρόλο κατείχε ο κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος σχεδιάστηκε να πραγματοποιείται πάνω στη δράση, καθώς η προσεκτική ανάλυση των γεγονότων μπορεί να επιφέρει αλλαγές (Altrichter et al., 2001). Οι αλλαγές αυτές οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η διερεύνηση αυτής της παραδοχής υπήρξε πρωταρχικός στόχος της έρευνας.

1.2.3. Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εφαρμογή και αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, μετά το 2000, αρχίζει να δίνει έμφαση στην ποιότητα (διαδικασίες Λισαβόνας, Μπολόνια, Κοπεγχάγη) με στόχο μια μετρήσιμη «Ευρώπη της γνώσης», στις οποίας το πλαίσιο: *«νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών δομών εφευρέθηκαν και ένας διαφορετικός χώρος εκπαίδευσης δημιουργήθηκε, κυβερνώμενος από αριθμούς, πρότυπα και δείκτες ποιότητας»* (Grek, 2008:213· Πασιάς, 2007). Επιτακτική ανάγκη, η θέσπιση νομοθετημάτων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της ΕΕ (Τσακίρη, 2010^α). Ο ανταγωνισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, η καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Ξωχέλλης, 2006β) και τα αιτήματα των γονέων για βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ball, 2003· Raveaud & Van Zanten, 2017) οδηγούν στην αποτίμηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας στις δομές παροχής φροντίδας που αφορούν στα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισε ένα πλαίσιο ποιότητας (Quality framework). Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται οι υψηλές προσδοκίες που πρέπει να θέτει κάθε Ευρωπαϊκό κράτος για την διασφάλιση της ποιότητας που παρέχεται στις εν λόγω δομές. Αυτές είναι: α) η πρόσβαση των παιδιών στις δομές αυτές, β) το εργατικό δυναμικό, γ) η παρακολούθηση και η αξιολόγηση, δ) η διακυβέρνηση και η χρηματοδότηση και ε) το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι προσδοκίες αυτές παρουσιάζονται στο **σχήμα 7** (EC, 2018).



Σχήμα 7: Το πλαίσιο ποιότητας για την ECEC.

Ορισμός για την έννοια της ποιότητας στα πλαίσια της ECEC, δεν αποδίδεται με σαφήνεια καθώς υπάρχει ποικιλομορφία ανάλογα με τους σκοπούς, τους στόχους και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που μελετάται (Ρέντζου, 2011). Γι' αυτό και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθόρισε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ποιότητας που αποτελείται από τους πέντε βασικούς πυλώνες που την καθορίζουν.

Οι οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συντάχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο «Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators». Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οι οδηγίες αυτές στηρίζονται σε τρεις βασικές αρχές (EC, 2018:3):

1. Στη δημιουργία μιας εικόνας του παιδιού, στην οποία θα συμμετέχει ως ικανό και ισότιμο μέλος στις διαδικασίες που αφορούν στη δική του μάθηση και ανάπτυξη. Η ανάπτυξη παιδοκεντρικών στρατηγικών και η ανακάλυψη της «φωνής των παιδιών» οφείλουν να αναπτύσσονται και να καλλιεργείται ένα περιβάλλον φροντίδας που θα προωθεί ένα κοινωνικό πολιτιστικό και φυσικό χώρο, ώστε να μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν σε όλο το εύρος και με όλα τα διαθέσιμα μέσα το φάσμα των υπαρχουσών και μελλοντικών ικανοτήτων τους.
2. Στην αδιάρρηκτη σχέση της εκπαίδευσης με τη φροντίδα, ως μια ολιστική προσέγγιση που αφορά διαδικασίες στις ζωές των παιδιών.
3. Στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τους γονείς. Την ανάπτυξη του σεβασμού ως ισότιμα μέλη ώστε να διευκολύνονται και να ενθαρρύνονται στις παροχές των δομών. Παράλληλα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα θα πρέπει να θεωρείται ως βασικό στοιχείο στις δομές.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέγραψε 10 δηλώσεις (statements), οι οποίες αναλύονται σε 22 δείκτες (**παράρτημα 3**, σελ. 170), περιγράφουν το πλαίσιο ποιότητας και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και του αναστοχασμού πάνω στις βελτιώσεις των δομών παροχής εκπαίδευσης και φροντίδας σε συσχέτιση με το νομοθετικό πλαίσιο και τις ειδικότερες συνθήκες λειτουργίας των δομών αυτών σε κάθε κράτος - μέλος της ΕΕ. Οι δηλώσεις, επιγραμματικά αναφέρονται σε παροχές που (EC, 2018:8,9):

1. Είναι προσβάσιμες και οικονομικά προσιτές για όλες τις οικογένειες.
2. Ενθαρρύνουν συμμετοχικές διαδικασίες και ενδυναμώνουν τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα.
3. Απαρτίζονται από προσωπικό με τα απαραίτητα για τις ηλικίες των παιδιών προσόντα, το οποίο να επιμορφώνεται κατά τη διάρκεια της θητείας του, ώστε να μπορεί να εκπληρώνει το ρόλο του.
4. Να διαμορφώνουν υποστηρικτικές συνθήκες εργασίας με εκπαιδευτική ηγεσία η οποία να στοχεύει στην προώθηση ευκαιριών για παρατήρηση, αναστοχασμό, σχεδιασμό, ομαδική δουλειά και συνεργασία με τους γονείς.
5. Να λειτουργούν με βάση ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζει παιδοκεντρικούς στόχους και προσεγγίσεις οι οποίες δημιουργούν ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν όλες τους τις ικανότητες.

6. Το Αναλυτικό Πρόγραμμά τους να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν συνεργατικές στρατηγικές με τα παιδιά, τους συναδέλφους και τους γονείς, καθώς θα αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους δράσεις.
7. Να πραγματοποιούν έλεγχο και παρακολούθηση σε τοπικό αλλά και εθνικό επίπεδο.
8. Να πραγματοποιούν έλεγχο και παρακολούθηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ηλικία του παιδιού.
9. Να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες σε αυτές να διαμορφώσουν μια σαφή εικόνα για το ρόλο τους, τις ευθύνες τους και να έχουν τη διάθεση να δουλέψουν με συνεργατικές πρακτικές και να κοινωνούν τη γνώση τους.
10. Να νομοθετούν κανονισμούς και να διασφαλίζουν επιδοτήσεις που προωθούν το καθολικό και δημόσιο δικαίωμα για φροντίδα και αγωγή και να κοινοποιούν την πρόοδο σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Τα τελευταία χρόνια, στην Ελλάδα, γίνονται προσπάθειες για τη διασφάλιση της ποιότητας στις αντίστοιχες δομές όπως αναφέρονται στα κεφάλαια 1.1.1 (σελ.17) και 1.1.3 (σελ. 30), με την εφαρμογή Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την ενίσχυση της πρόσβασης στις δομές και την αυστηροποίηση των προϋποθέσεων λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών.

Υπάρχουν κλίμακες μέτρησης της ποιότητας, ειδικά για τους Παιδικούς Σταθμούς (ITERS-R, ECERS-R, CLASS-Toddler), ωστόσο στη χώρα μας ο έλεγχος ανατίθεται στο προσωπικό του Δήμου και της Περιφέρειας με τον τρόπο της επιτόπιας έρευνας. Με τα ανανεωμένα νομοθετήματα αφήνονται ακάλυπτα σημαντικά στοιχεία που αποτελούν μέρη της διασφάλισης της ποιότητας μιας δομής. Αυτά είναι, όπως παρουσιάζονται στις δηλώσεις και αφορούν στην παρούσα εργασία, η ύπαρξη θεσμοθετημένου ΑΠ και ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού που στην Ελλάδα συνοψίζεται σε ένα απλό καθηκοντολόγιο. Αυτό αποτέλεσε και έναν από τους λόγους που επιλέχθηκε η εφαρμογή της έρευνας δράσης από την εκπαιδευτικό, ώστε να αναδείξει ταυτόχρονα το ρόλο του εκπαιδευτικού που αναστοχάζεται και δρα παράλληλα με τη σημαντικότητα της ύπαρξης ενός αναλυτικού προγράμματος.

Αναφορικά με τα ΑΠ. ο Stenhouse (1975), τόνισε τη σύνδεση του εκπαιδευτικού- ερευνητή με την ανάπτυξη και διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ). Όρισε το ΑΠ ως: *«πρακτική έκφραση μιας εκπαιδευτικής θεωρίας, διαμορφωμένης με τρόπο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν*

κριτικά στη διερεύνησή της» (Stenhouse, 1975:157). Η εκπαιδευτική και αυτόνομη δράση θεωρήθηκε σημαντικός αρωγός για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τη διαμόρφωση των ΑΠ. Η έρευνα θεωρήθηκε ως βάση για τη διδασκαλία και η ανάγκη αποτελεσματικότητας των ΑΠ οδήγησαν στη συνεργασία Πανεπιστημιακών και Εκπαιδευτικών, οι πρώτοι με σκοπό την αναθεωρητικοποίηση των πρακτικών τους και οι δεύτεροι την πρακτικοποίηση των θεωριών τους. Ο Stenhouse (1975) και ο Elliot (1976) ξεκίνησαν πολλά προγράμματα τη δεκαετία του 70 με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των ΑΠ.

Τα ισχύοντα ΑΠ διατηρούν το συγκεντρωτικό χαρακτήρα των Εκπαιδευτικών Πολιτικών που υιοθετούν οι εκάστοτε κυβερνήσεις με προκαθορισμένους στόχους και αναμενόμενα αποτελέσματα. Η έρευνα δράσης που προτείνεται τα τελευταία χρόνια, διατηρεί την τεχνοκρατική της μορφή, με σκοπό την αποτελεσματικότητα των ΑΠ, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση του χαρακτήρα της έρευνας δράσης που απαιτεί αξίες όπως δημοκρατία, αυτονομία και συνεργασία προκειμένου να μην εξελιχθεί σε μηχανισμό επίτευξης απώτερων εκπαιδευτικών πολιτικών (Κατσαρού, 2016).

Οι Bolghari & Hajimaghsoodi (2017), συνοψίζοντας έρευνες, αναφέρουν την αξία της έρευνας δράσης στην αξιολόγηση και εφαρμογή των ΑΠ και προτείνουν πρακτικές εφαρμογής της από τους εκπαιδευτικούς και τρόπους αξιοποίησής της μέσα στη σχολική τάξη:

- Την αναθεώρηση του ρόλου τους, με σκοπό να δουν τους εαυτούς τους ως φορείς αλλαγής. Ως ερευνητές, ταυτόχρονα, θα χρειαστούν μια προσωπική αλλαγή της οπτικής τους για τη θεωρία της διδασκαλίας, τη φύση των παιδαγωγικών τους στρατηγικών και την αξιολόγησή τους, παράλληλα με την αναγνώριση δυνατών και αδύνατων σημείων του εαυτού τους με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού (Li, Yu, Lam & Fok, 1999).
- Την έμφαση σε συνεργατικές μορφές έρευνας δράσης. Ο διαμοιρασμός της γνώσης και των εμπειριών οδηγούν στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι. Οι κριτικές κοινότητες μάθησης οικοδομούν πρακτική γνώση για την έρευνα δράσης και η παιδαγωγική γνώση παίρνει τη μορφή διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και κριτικής ανταλλαγής (Burns, 2009).

- Την υιοθέτηση αναστοχαστικών πρακτικών για την επίλυση των ενσωματωμένων αναπάντητων ερωτημάτων που έχουν για τα θεωρητικά πλαίσια των παιδαγωγικών στρατηγικών (Crookes, 1993).
- Την ενδυνάμωσή τους με ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης (Li et al., 1999).

Η έρευνα δράσης είναι πιθανό να διαμορφώσει μια τοπική, από κάτω προς τα πάνω (bottom up) προσέγγιση στην ανάπτυξη των ΑΠ. Ξεκινώντας από τη διαμόρφωση της φύσης των τάξεων και το βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών, τις αξίες και την κουλτούρα τους η έρευνα μετασχηματίζεται σε μια ευέλικτη πρακτική (Bolghari & Hajimaghsoodi, 2017). Παρόλα αυτά, προκλήσεις όπως η έλλειψη χρόνου και εκπαίδευσης καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν την εκκίνηση της έρευνας (Brown, 2012).

Η έρευνα δράσης αναδεικνύεται ως ιδανική ερευνητική μέθοδος για τις ιδιαίτερες προβληματικές καταστάσεις που αναδύονται μέσα στις σχολικές τάξεις, επιλύοντας ορατά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις παιδαγωγικές τους στρατηγικές και δίνει ένα βήμα προς την κατεύθυνση εκπαιδευτικών αλλαγών στα ΑΠ όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Bolghari & Hajimaghsoodi, 2017).

Παρόλο που η έρευνα δράσης είναι μια αποτελεσματική πρακτική που επηρεάζει τις καθημερινές και μελλοντικές μεθόδους διδασκαλίας και τις αλλαγές στην ανάπτυξη των ΑΠ, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους δεν μπορούν να αναπτύξουν και να υποστηρίξουν το ΑΠ. Όταν το ΑΠ ενσωματώνεται στις προσδοκίες των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών, θεωρείται ότι επιτυγχάνονται καλύτερα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Wiles & Bondi, 2007; Bolghari & Hajimaghsoodi, 2017).

Ωστόσο, για να σχεδιαστεί αποτελεσματικά μια διαδικασία αξιολόγησης, ο Absolum (2016) αναφέρει την αναγκαιότητα αξιοποίησης των εξής παραγόντων (McLachlan et al., 2017):

- Εμβάθυνση στην κατανόηση του ΑΠ και στην άτυπη αξιολόγηση.
- Παρατήρηση της μάθησης.
- Κοινότητες επαγγελματικής μάθησης ώστε να υπάρχει συνεργασία στη διαδικασία αξιολόγησης.
- Συνεργασία με τους μαθητές και εφαρμογή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης.

- Ποιότητα στην επιλογή των μεθόδων και εργαλείων.
- Τεχνικές δεξιότητες στις μεθόδους και στη χρήση τους.
- Γενική εποπτεία των διαστάσεων της αξιολόγησης.
- Υπενθούμιση των λόγων για τους οποίους εφαρμόζουν τη διαδικασία αξιολόγησης.

Ένας από τους λόγους της εφαρμογής του ΠΠΠΣ (2009), για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ήταν η αξιολόγηση της λειτουργικότητάς του με στόχο πάντα την καλλιέργεια των υπό μελέτη ικανοτήτων των μικρών παιδιών. Καθώς το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε ανέδειξε τον άρρηκτο δεσμό της έρευνας δράσης με την αξιολόγηση των ΑΠ, ξεκίνησε η ερευνητική προσπάθεια με διαδικασίες που αφορούν τις προαναφερόμενες θεωρητικές πρακτικές.

Η αναθεώρηση του ρόλου της παιδαγωγού σε συνδυασμό με το ρόλο του ερευνητή αποτέλεσε το πρώτο βήμα πριν την έναρξη της παρούσας έρευνας με στόχο να επιτευχθεί η βελτίωση και μακροπρόθεσμα να διατηρηθεί η διάθεση για αλλαγή και η ανανέωση εκπαιδευτικών στρατηγικών δια βίου. Στη συνέχεια αναζητήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της κατάλληλης συνεργατικής μορφής της έρευνας δράσης, το οποίο αναλύεται στο κεφ. 2.1.2 (σελ. 74). Οι αναστοχαστικές διαδικασίες υιοθετήθηκαν στο σχεδιασμό της έρευνας και η ενδυνάμωση της ίδιας της εκπαιδευτικού αναζητήθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν προσεκτικά οι παράγοντες του Absolum (2016) στο σχεδιασμό των δράσεων της αξιολόγησης του ΠΠΠΣ (2009). Εκτός από τη θεωρητική πλαισίωση του συγκεκριμένου ΑΠ αλλά και των ΑΠ που αφορούν στην πρώιμη παιδική ηλικία (βλ. κεφ.1.1.3, 1.1.4, σελ. 30,35), αναζητήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία και εμβάθυνση στη χρήση τους και γενική εποπτεία της αξιολόγησης.

1.2.4. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και ως στοχαζόμενος επαγγελματίας.

Η δεκαετία του 70 ανέδειξε την προβληματική της αναποτελεσματικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων από πλευράς των συντακτών τους και έφερε στο προσκήνιο, ως προτεινόμενη λύση των προβλημάτων, τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή. Ο Lawrence Stenhouse (1975), ως πρωτοπόρος του κινήματος, ανέδειξε τον «πραγματιστικό σκεπτικισμό», που έχουν τη δυνατότητα να επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί στο υπό έρευνα αντικείμενο. Ταυτόχρονα με τον επαγγελματικό τους ρόλο, η ανάληψη

ενεργού ρόλου στην ερευνητική διαδικασία οδηγεί στην ανάπτυξη των τάξεων και των σχολείων (Altrichter, 2002 αναφ. στο Μπαγάκης, 2002).

Παράλληλα, μελετώντας τα συμπεράσματα του Schon (1983), για τον επιτυχημένο επαγγελματία, ο οποίος θεωρεί ότι θα πρέπει να «έχει την ικανότητα να κάνει έρευνα στα πλαίσια της πρακτικής» (Αυγητίδου, 2014:33) και του Hoyle (1972), για την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη θεωρία του εκπαιδευτικού(ερευνητή) με διευρυμένες ικανότητες, ορίζονται ως βασικά χαρακτηριστικά του διευρυμένου επαγγελματισμού τα εξής (Stenhouse, 1975:144 όπως αναφ. στην Κατσαρού, 2016):

- Η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εξέλιξή της, όταν πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
- Η μελέτη και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες έχουν ως απόρροια την απόκτηση δεξιοτήτων.
- Η αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων αυτών στη διαδικασία της αμφισβήτησης και της εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη.
- Η ετοιμότητα της συνεργασίας με άλλους συναδέλφους στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός με διευρυμένες ικανότητες θα πρέπει να μπορεί να αναπτύσσεται επαγγελματικά και προσωπικά μέσα από τη συστηματική αυτοαξιολόγηση, το διαμοιρασμό της γνώσης, τη συνεργασία, τη μελέτη των έργων των συναδέλφων του και την εφαρμογή θεωριών στην τάξη μέσα από διαδικασίες έρευνας (Stenhouse, 1975).

Ο εκπαιδευτικός αποκτά την ιδιότητα του διά βίου ερευνητή και μαθητευόμενου. Μαθαίνει κάνοντας χρήση διερευνητικών και αναστοχαστικών πρακτικών, αξιοποιώντας τη γνώση μέσα από τη θεωρία και δρώντας μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της ομάδας. Ταυτόχρονα επιτυγχάνει επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη μέσα από την ενδυνάμωση (συνειδητοποίηση της δράσης του) και τη χειραφέτηση (ελευθερία περιορισμών και ελέγχου) και επιπλέον ικανότητες μέσω της απόκτησης εμπιστοσύνης στον εαυτό του με την ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή (εκπαιδευτικό μετασχηματισμό) (Κατσαρού, 2016).

Παράλληλα, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε μια έρευνα δράσης αναδεικνύει προκλήσεις όπως: την ανάπτυξη ικανοτήτων συστηματικότητας, συνεργατικότητας και κριτικής σκέψης, τον έλεγχο του χρόνου και της προσπάθειας που θα καταβάλει στην έρευνα, τις σχέσεις και το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των ερευνητών, την οικοδόμηση επαγγελματικού διαλόγου και την ενεργοποίηση δυναμικών σχέσεων μεταξύ ερευνητών και διευκολυντών/κριτικών φίλων. Άλλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι η σχέση με το αντικείμενο της έρευνας, οι πολιτισμικές διαφορές και δυνατότητες που αναδύονται, το σχολικό κλίμα και η πολυπλοκότητα της εφαρμογής της δράσης. Η καλλιέργεια της γνώσης και των ικανοτήτων που χρειάζονται για μια έρευνα δράσης είναι μια απαιτητική διαδικασία (Αυγητίδου, 2017).

Οι Lambirth & Cabral (2016) παρουσιάζουν στην έρευνά τους τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε έρευνες δράσης. Ανέδειξαν θέματα ελέγχου και αυτονομίας, με τους εκπαιδευτικούς να δεσμεύονται να ασχοληθούν με προβληματικές που αναδεικνύονται από το σχολείο (διευθυντή). Όμως, παράλληλα, μέσα από τις ίδιες προβληματικές μετατράπηκαν σε ενθουσιώδεις συμμετέχοντες στα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στις ερευνητικές διαδικασίες και στις συνεργατικές στρατηγικές. Άκουσαν «τις φωνές των παιδιών» και ανακτώντας τον έλεγχο στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές γεύτηκαν την αλλαγή. Παράλληλα, τονίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως βασικά οφέλη της έρευνας η απόκτηση προσωπικής ενδυνάμωσης που βασίστηκε στην ενισχυμένη υλοποίηση των δυνατοτήτων τους για αλλαγή και βελτίωση της δυναμικής μάθησης, η προσωπική συμμετοχή σε μια ετερογενή ομάδα έρευνας (κίνητρα, αποδοχή) και η ενσωμάτωση των επαγγελματικών του/της προσόντων σε ένα πρόγραμμα που αφορά σε δράσεις πέρα από το σχολείο που πολλές φορές αγγίζουν και την πανεπιστημιακή κοινότητα.

Αρνητικά σημεία που εντοπίζονται σε μια έρευνα δράσης αφορούν στη διαχείριση του χρόνου σε σχέση με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην έρευνα και στη δημοσίευση των εμπειριών τους, με σκοπό το διαμοιρασμό της γνώσης (έστω και αν αυτή παραμένει πρακτική) στον εκπαιδευτικό κόσμο (Lambirth & Cabral, 2016).

Η πρώτη εμπειρία του εκπαιδευτικού ερευνητή στην εφαρμογή της έρευνας δράσης ήταν μια διπλωματική εργασία στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Τα οφέλη που αποκόμισε ήταν πρωτίστως θετικά αποκτώντας πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες για τις ως τότε άγνωστες παιδαγωγικές στρατηγικές στην πράξη. Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα στην επιλογή της εφαρμογής της έρευνας δράσης στο

πλαίσιο της επαγγελματικής πορείας της εκπαιδευτικού. Ως επιβεβαιωμένη μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως πλαισιώθηκε θεωρητικά στο εν λόγω κεφάλαιο, σχεδιάστηκε να χρησιμοποιηθεί η εφαρμογή της, αυτή την φορά με σκοπό περισσότερο την αλλαγή επαγγελματικής οπτικής και εκπαιδευτικών στρατηγικών στα ώριμα εκπαιδευτικά χρόνια, παράλληλα με την απόκτηση νέας γνώσης.

1.2.5. Η Επαγγελματική μάθηση στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και η σημασία της στην αποσαφήνιση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Οι McLachlan et al. (2017) επισημαίνουν τη σχέση της επαγγελματικής μάθησης και των ΑΠ. Οι ίδιοι υιοθετούν τον όρο *συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση* (*constant professional learning*) και τονίζουν την «ανάγκη των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν τις νεότερες ιδέες και έρευνες και να τις συνδέουν με τις υφιστάμενες πρακτικές τους σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των ΑΠ στην τάξη» (McLachlan et al., 2017:59). Αυτό επιτυγχάνεται παράλληλα με την ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών στις αντιλήψεις τους για το ΑΠ, τις παιδαγωγικές τους στρατηγικές, τους μαθητές τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον, δημιουργώντας μια αφορμή για αλλαγή, τροποποίηση ή βελτίωση των προηγούμενων απόψεών τους σχετικά με τον προγραμματισμό και σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τους δράσης.

Γι' αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια, τα ΑΠ προωθούν αναστοχαστικές στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις παιδαγωγικές τους θεωρίες για τη μάθηση, τα παιδιά και τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης επισημαίνονται από τους ερευνητές βασικά συστατικά, όπως:

A) Η έρευνα: Το εκπαιδευτικό έργο αναβαθμίζεται, καθώς ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με το αντικείμενο της έρευνάς του, εξετάζοντάς το πολύπλευρα, εφαρμόζει διαδικασίες συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση και αναγνώριση του αντικειμένου, συνεχίζει με το σχεδιασμό την υλοποίηση και την αξιολόγηση των δράσεών του και διαμορφώνει την παιδαγωγική του πρακτική αναστοχάζομενος, ασκώντας κριτική στις προηγούμενες, με σκοπό την αλλαγή στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, προγράμματα και διαδικασίες (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Kemmis & McTaggart, 1994 όπως αναφ. στην Κατσαρού 2014).

B) Η συνεργασία: Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια κοινότητα μάθησης και συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους επωφελούνται από τις αντιλήψεις,

τις πρακτικές και τις εμπειρίες αυτών (Keulen, 2011). Σε μια έρευνα δράσης η παρουσία του διευκολυντή και του κριτικού φίλου βοηθά στον καταλληλότερο εντοπισμό της προβληματικής που τοποθετείται σε ένα ερευνητικό, στοχαστικό και θεωρητικό πλαίσιο και με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της δράσης του (Αυγητίδου, 2014). Ο συνεχής αλληλεπιδραστικός διάλογος του εκπαιδευτικού με το ΑΠ μετατρέπεται σε δυναμική διαδικασία. Οι συνεργατικές μορφές επαγγελματικής μάθησης προωθούνται τα τελευταία χρόνια με σκοπό την αναδιατύπωση των παγιωμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών και την παραγωγή νέας γνώσης (Παπανδρέου, 2017 όπως αναφ. στην Maclachlan et al., 2017).

Γ) Η αξία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών: Τέλος, σημαντική θέση στην εφαρμογή του ΑΠ κατέχει η *προσωπική θεωρία διδασκαλίας* στην εφαρμογή του ΑΠ. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να αναλύσει, να κατανοήσει, να οργανώσει και να δομήσει το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις γνωστικές θεωρίες που ενστερνίζεται και με βάση αυτές διαμορφώνει την αντίληψή του, την ερμηνεία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του πρακτικών. Για παράδειγμα, πώς χρησιμοποιεί το ΑΠ με βάση το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία του, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που αναπτύσσει και πώς τις αξιολογεί (Παπαγεωργίου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βασίζονται στην προσωπική τους θεωρία, στην αλληλεπίδρασή τους με το ΑΠ ως *κατασκευαστές νοήματος*, δηλαδή την απόδοση δικού τους νοήματος στη γνώση (Urban, 2008, όπως αναφ. στην McLachlan et al., 2017). Η προσωπική θεωρία πρέπει να διέπεται από αναστοχαστικές πρακτικές και να αναθεωρείται. Η επαγγελματική μάθηση συμβάλλει στη δημιουργία κριτικής της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, η οποία δύναται να μετατραπεί σε συνειδητή και συστηματοποιημένη γνώση.

Τα τρία παραπάνω συστατικά αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας δράσης. Αρχικά, η μύηση στην έρευνα εκτελώντας παράλληλα και τα εκπαιδευτικά καθήκοντα είχε ως σκοπό τη βελτίωση ή και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εισαγωγή ενός νέου ΑΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε πρόκληση για την ίδια την εκπαιδευτικό καθώς έπρεπε να επιτύχει την δυναμική συνδιαλλαγή της με το ΠΠΠΣ (2009), ώστε να διερευνήσει τις δυνατότητές του. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός κλήθηκε να αναδιαμορφώσει την προσωπική θεωρία διδασκαλίας της καθώς εισήγαγε στις εκπαιδευτικές της στρατηγικές ένα νέο ΑΠ, με ίδιες αλλά και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις

αποσκοπώντας να ενσωματώσει τις υπάρχουσες και να εφαρμόσει τις νέες προτεινόμενες παιδαγωγικές στρατηγικές με στόχο να αναδειχθεί η λειτουργικότητα του ΠΠΠΣ (2009) στην τάξη. Η συνεργασία κρίθηκε απαραίτητη για να εφαρμοστεί η ερευνητική προσπάθεια και οι συνεργατικές μορφές δράσεων (διευκολύντρια, κριτική φίλη) που αναπτύχθηκαν σχεδιάστηκαν με στόχο τη διευκόλυνση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και αξιολόγησης της δράσης.

2. Κεφάλαιο δεύτερο:
Μεθοδολογία έρευνας

2.1.1. Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Στο πρώτο μέρος του δεύτερου κεφαλαίου καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που οριοθετούν την έρευνα και περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες της έρευνας και ο αναλυτικός τους ρόλος στην ερευνητική διαδικασία. Παράλληλα αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι τρόποι συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, παρουσιάζεται ένα αναλυτικό χρονοδιάγραμμα της έρευνας, το οποίο περιλαμβάνει τις λεπτομέρειες των τριών κύκλων δράσης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

2.1. Μέρος πρώτο

2.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Πώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων του εγώ και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, ηλικίας 3 ετών, η αξιοποίηση θεματικών ενοτήτων από το Παιδαγωγικό πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών (2009);
- 2) Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την αξιοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος (2009) για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας;
- 3) Η έρευνα δράσης ως υποστηρικτική διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του Αναλυτικού Προγράμματος (2009), κατά πόσο ενισχύει ή παρεμποδίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού;

2.1.2. Η συμμετοχική έρευνα δράσης

Η συμμετοχική έρευνα δράσης (Participatory Action Research) ενώνει τη διδακτική πρακτική με την εκπαιδευτική έρευνα υιοθετώντας ένα συμμετοχικό, συνεργατικό και δημοκρατικό χαρακτήρα (Morales, 2016). Επισημαίνονται τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Αυτά είναι: 1) ενεργή συμμετοχή, 2) ευέλικτοι στόχοι, 3) ισχυρή δέσμευση μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων στην έρευνα και 4) διαδραστική μάθηση. Δίνεται έμφαση σε αξίες όπως: συμμετοχική δράση, που θα υποβοηθήσει την αυτονομία, υπευθυνότητα και δέσμευση στη δράση (Grundy, 1994· Morales, 2016).

Η διαδικασία της είναι κυκλική, ξεκινώντας από την αναγνώριση του προβλήματος, την ανάλυσή του, το σχέδιο δράσης και την υλοποίηση της δράσης (Kemmis, Mc Taggart, 2005). Είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εμβαθύνουν σε εκπαιδευτικές πρακτικές και εμπειρίες προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Σημαντικό στοιχείο της συμμετοχικής έρευνας δράσης είναι η παρουσία ειδικών συνεργατών, οι οποίοι υιοθετούν το ρόλο του *διευκολυντή* και του *κριτικού φίλου* (βλ. κεφ.1.2.1, σελ. 59) Η σχέση των ειδικών ερευνητών και των συμμετεχόντων είναι ισότιμα συνεργατική και σκοπός της είναι η αναγνώριση και ανάλυση προβλημάτων που επηρεάζουν τους συμμετέχοντες ταυτόχρονα με τη δράση ώστε να βρεθεί λύση στο πρόβλημα (Paredes, Chi A, Castillo & Burgette, 2018).

Μελετώντας σειρά ερευνών, οι Paredes et al. (2018) εντοπίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα της έρευνας δράσης, τα οποία είναι τα εξής:

- Αναπτύσσει ικανότητες παρατήρησης και κριτικής σκέψης σε εκπαιδευτικούς και τη δεξιότητα να παίρνουν κρίσιμες αποφάσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δουν πώς επεκτείνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και έξω από τη σχολική αίθουσα.
- Βελτιώνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.
- Ωθεί τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν συνεργατικά είτε σε μικρές ή σε μεγαλύτερες ομάδες.
- Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ενώσουν τη θεωρία με την πράξη, ευαισθητοποιώντας τους για την αλλαγή των παιδαγωγικών τους πρακτικών, ώστε να γίνουν πιο διαδραστικές, παραγωγικές και με νόημα για τους μαθητές.
- Αναπτύσσει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης καθώς διαμοιράζονται και προωθούνται οι ατομικές ιδέες στην ομάδα.
- Προάγει αλλαγές στα αναλυτικά Προγράμματα και στις παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, για τις οποίες αποφασίζουν οι ίδιοι τον τρόπο εφαρμογής τους.
- Ωθεί τους εκπαιδευτικούς να είναι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι, κριτικοί και διορατικοί, καθώς βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς αυτοστοχασμού.

Παράλληλα, αναφέρουν και κάποιες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως (Paredes et al., 2018):

- Την ανάγκη ανάλωσης αρκετού χρόνου, ο οποίος απαιτείται για τη διεξαγωγή της έρευνας παράλληλα με τη διδασκαλία (συλλογή δεδομένων, σχεδιασμός κ.α.)
- Την ενσωμάτωση της έρευνας στα απαιτούμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων.
- Την έλλειψη σχολικού χρόνου για ενσωμάτωση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών.
- Την ποιότητα της συνεργασίας της ομάδας, που πολλές φορές μπορεί να μην είναι ξεκάθαρη, αλλοιώνοντας τις απαιτήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί.
- Την αυτοαξιολόγηση που μπορεί να προκαλέσει περιορισμούς, ανάλογα με το ποσοστό έκθεσης για την οποία είναι διατεθειμένα τα μέλη της ομάδας.
- Τη γενίκευση της γνώσης των εκπαιδευτικών η οποία θεωρείται, από μια ομάδα ακαδημαϊκών, ότι υποβαθμίζει το ρόλο του ερευνητή. Έτσι περιορίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Συμπληρωματικά, η Αυγητίδου (2014) επισημαίνει τους τρόπους με τους οποίους βελτιώνονται ή αλλάζουν οι παιδαγωγικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς σε μια συμμετοχική έρευνα δράσης. Αυτοί οι τρόποι είναι:

- Η συνεργασία και η υποστήριξη για την οργάνωση της συλλογής δεδομένων και την ενεργοποίηση της διαδικασίας του αναστοχασμού με σκοπό την αναθεώρηση των πρακτικών τους για τον εκ νέου σχεδιασμό των δράσεών τους.
- Η ύπαρξη θεωρητικών βάσεων και ερευνητικών εργαλείων στην ανάλυση των δεδομένων και την ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Η συστηματική ανάλυση των δεδομένων που οδηγεί στην αναγνώριση των στόχων και στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών και των αξιολογικών κριτηρίων.
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως ετοιμότητα για γρήγορη λήψη και διαμόρφωση αποφάσεων με ταυτόχρονο έλεγχο και ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών.

- Η συνεργασία στη διαδικασία της έρευνας που αναπτύσσει αισθήματα ενδυνάμωσης, όπως: ευθύνη για το αποτέλεσμα και πρωτοβουλία για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί στην παρούσα έρευνα καθώς υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή της. Η συμμετοχή ειδικών ερευνητών (διευκολύντρια και επιβλέπων καθηγητής) καθώς και οι κριτικές φίλες (βοηθός παιδαγωγός και παιδαγωγός διπλανής τάξης), καθόρισαν την ερευνητική δραστηριότητα της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

2.1.3. Παρουσίαση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, η οποία διδάσκει σε μια τάξη ενός δημοτικού Παιδικού Σταθμού, με τη συνεργασία μιας καθηγήτριας Πανεπιστημίου, στο ρόλο της διευκολύντριας και της βοηθού παιδαγωγού της τάξης, στο ρόλο της κριτικής φίλης. Τη γενική επίβλεψη της έρευνας είχε ο Καθηγητής του ΠΑΠΕΛ κ. Μπαγάκης. Παράλληλα, ουσιαστική ήταν η συμβολή της διευθύντριας του Παιδικού Σταθμού και της παιδαγωγού της διπλανής τάξης.

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ασχολήθηκε με την εφαρμογή και αξιολόγηση του ΑΠ σε μία από τις δύο τάξεις του Παιδικού Σταθμού, στην οποία δίδασκε μαζί με τη βοηθό παιδαγωγό, η οποία λειτούργησε και ως κριτική φίλη. Στην τάξη φοιτούν 16 παιδιά, ηλικίας τριών ετών, γεννημένα το έτος 2016. Τα παιδιά είναι οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια. Δεδομένα κρατήθηκαν από τη συμμετοχή 15 παιδιών στους δύο κύκλους δράσης και 13 παιδιών στον τρίτο κύκλο (λόγω απουσιών των παιδιών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος).

2.1.4. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στην έρευνα δράσης τα στοιχεία της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι σημαντικοί παράγοντες για την ποιότητά της. *Η εγκυρότητα εξετάζει τη βασιμότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία* (Bryman, 2017:70). Ωστόσο υπάρχουν διαφορές στην απόδοση της εγκυρότητας αναφορικά με τις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Η έρευνα δράσης ως εναλλακτική μέθοδος έρευνας αξιοποιεί τα κριτήρια εγκυρότητας που αποδίδονται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Σε αυτές αποδίδονται από τους ερευνητές πέντε ήδη εγκυρότητας: 1) Η

περιγραφική, η οποία αφορά στο πραγματικά τεκμηριωμένο γεγονός, 2) η ερμηνευτική, η οποία αναφέρεται στη σύλληψη των δεδομένων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (ο τρόπος που οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται), 3) η θεωρητική, η οποία αναφέρεται στον τρόπο (θεωρία) που ο ερευνητής εξηγεί τα γεγονότα, 4) η γενικευσιμότητα, υπό την έννοια της χρησιμότητας στην κατανόηση παρομοίων γεγονότων και 5) η αξιολογική που αφορά την κριτική - αξιολογική διάθεση του ερευνητή απέναντι στο γεγονός (Ιωσηφίδης, 2017· Cohen et al., 2008:180).

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη δυνατότητα επανάληψης των συμπερασμάτων μιας έρευνας και εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των ερμηνειών-νοηματοδοτήσεων και αντιλήψεων των ερευνητών, η αξία των αποτελεσμάτων στο ερευνητικό πεδίο, η θεωρητική και ερμηνευτική τεκμηρίωση και η σύνδεσή τους με το υπό έρευνα φαινόμενο και η χρήση των ερευνητικών συμπερασμάτων από τρίτους, με σκοπό την εξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2017· Bryman, 2017).

Ωστόσο, όσον αφορά την παρούσα ερευνητική μέθοδο, αναφορικά με την απόδοση ποιότητας στην τεκμηρίωση της έρευνας, οι Altrichter et al, 2001 επισημαίνουν τέσσερα επιπλέον κριτήρια:

1. *Εξέταση εναλλακτικών θεωρήσεων*: Παράλληλα με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα ως βασικά κριτήρια ποιότητας μιας έρευνας, που παρουσιάζουν αδυναμίες στην πραγματοποίηση μιας έρευνας δράσης για πρακτικούς (χρόνος στην απόδειξη της εγκυρότητας) και θεωρητικούς (φυσικό περιβάλλον, αλλαγές συνθηκών για γενίκευση) λόγους, η *εξέταση εναλλακτικών θεωρήσεων* βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας έρευνας αναφορικά με τη διαδικασία σύγκρισης των αποτελεσμάτων και την επεξεργασία ασυμφωνιών που μπορεί να προκύψουν. Οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν *θεωρήσεις: άλλων ανθρώπων, χρήσεων άλλων ερευνητικών μεθόδων ανάπτυξης σε παρόμοιες καταστάσεις* (Altrichter et al, 2001:119).

2. *Έλεγχος μέσα από την πράξη*: Ο έλεγχος της εφαρμογής των ευρημάτων μέσα στην τάξη, με βάση την κριτική ανάλυση (κριτικός αναστοχασμός) και τον πρακτικό έλεγχο στη σχολική αίθουσα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας δράσης.

3. *Δεοντολογική συμβατότητα*: επισημαίνεται η αντιστοίχιση της ερευνητικής διαδικασίας με τους εκπαιδευτικούς στόχους και η διατήρηση των αρχών της δημοκρατίας και της συνεργασίας κατά την έρευνα. Η διαπραγμάτευση, η

εμπιστευτικότητα και ο έλεγχος της έρευνας από όλους τους εμπλεκόμενους αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της δεοντολογίας της έρευνας. Η δημιουργία ενός συμφωνημένου κώδικα δεοντολογίας σέβεται τις αρχές της δημοκρατίας και της συνεργασίας.

4. *Πρακτικότητα:* Ο απαιτούμενος χρόνος για την καταλληλότερη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης πρέπει να κατανέμεται με στόχο το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ο «πρακτικός προβληματισμός» που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνάδει με την ιδιαίτερη κουλτούρα του αξιοποιώντας τις προσωπικές του ικανότητες ως ερευνητή.

Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκε ένας ικανός αριθμός ποιοτικών δεδομένων. Ο κριτικός αναστοχασμός συνοδεύει και τους τρεις κύκλους της ερευνητικής διαδικασίας, με τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων στην ομάδα αναστοχασμού καθώς η συνεργατική μορφή της έρευνας επισημαίνει τον προβλεπόμενο κώδικα δεοντολογίας. Τέλος, ο σχεδιασμός της έρευνας συμβάδισε με τον απαιτούμενο χρόνο, καθώς διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2019 μέχρι τον Μάρτιο του 2020, καθιστώντας την *πρακτικότητα* της ερευνητικής διαδικασίας ικανή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σκοπών της και των αποτελεσμάτων της.

Τα ποιοτικά δεδομένα αποτέλεσαν το ημερολόγιο παρατήρησης και οι σημειώσεις πεδίου, οι δημιουργίες και τα σχόλια των παιδιών καθώς και οι φωτογραφίες και οι ηχογραφήσεις. Η συμμετοχική παρατήρηση, με τη βοήθεια της κριτικής φίλης αποτέλεσε μία από τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και η καταγραφή αυτών των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά τη δράση, καθώς θεωρείται ότι προσδίδει στην έρευνα εγκυρότητα. Ωστόσο περιορισμοί που αφορούν στις έρευνες με συμμετοχική παρατήρηση όπως αναφέρονται σχετικά η υποκειμενικότητα και η εγκυρότητα της κωδικοποίησης και μέτρησης των ποσοτικών δεδομένων προσπεράστηκαν με την τριγωνοποίηση της έρευνας και τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων (Cohen et al., 2008).

Η συλλογή δεδομένων σε μια έρευνα δράσης εκπονείται παράλληλα με το σχέδιο έρευνας. Επισημαίνεται η σπουδαιότητα της τεκμηρίωσης (documentation) στο πλαίσιο της έρευνας, με σκοπό την απόδοση ποιότητας στην πραγματοποίησή της αναφορικά με την πολύπλευρη επεξεργασία πληροφοριών και τη διαμόρφωση νέας γνώσης (Pine, 2009:189-90, όπως αναφ. στην Κατσαρού, 2016). Υπάρχει ένας μεγάλος όγκος πληροφοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν ως δεδομένα έρευνας, γι' αυτό και ο προσεχτικός σχεδιασμός της επιλογής μεθόδων και εργαλείων συλλογής τους κρίνεται απαραίτητος σε μια έρευνα δράσης.

Για την τεκμηρίωση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές (μέσω skype) και δια ζώσης συναντήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας με τη διευκολύντρια της έρευνας δράσης. Στον **πίνακα 2** παρουσιάζεται μια συνοπτική αναφορά των συναντήσεων και περιέχει τις ημερομηνίες και τη διάρκεια της ώρας που πραγματοποιήθηκαν, μια συνοπτική περιγραφή του περιεχομένου των συζητήσεων και το είδος της συνάντησης.

Πίνακας 2: Συναντήσεις εκπαιδευτικού ερευνήτριας με τη διευκολύντρια

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΙΔΟΣ
1^η	14/10/19	2ώρες	Αναζήτηση αφετηρίας της έρευνας	Δια ζώσης
2^η	10/10/20	1ω35 λ	Συζήτηση ερευνητικών ερωτημάτων και χρονοδιαγράμματος της έρευνας	Ψηφιακή επικοινωνία
3^η	21/2/20	50λ	Μελέτη τρόπων συλλογής δεδομένων	Ψηφιακή επικοινωνία
4^η	07/3/20	1ω23λ	Μελέτη τρόπων ανάλυσης δεδομένων	Ψηφιακή επικοινωνία
5^η	20/3/20	30λ	Αναστοχαστικές διαδικασίες Α' κύκλου δράσης	Ψηφιακή επικοινωνία
6^η	30/4/20	1ω10λ	Αναστοχαστικές διαδικασίες Β' κύκλου δράσης	Ψηφιακή επικοινωνία
7^η	09/5/20	40λ	Αναστοχαστικές διαδικασίες Γ' κύκλου δράσης	Ψηφιακή επικοινωνία
8^η	16/5/20	40λ	Αναστοχαστικές διαδικασίες της συνολικής δράσης	Ψηφιακή επικοινωνία

2.1.5. Εργαλεία και τεχνικές συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, με σκοπό τη διασφάλιση των κριτηρίων της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Αυτά αποτέλεσαν: Το ημερολόγιο, οι σημειώσεις πεδίου, οι καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών, φωτογραφικό υλικό, ηχογραφήσεις και δομημένα φύλλα παρατήρησης.

Η παρατήρηση επιλέχθηκε ως η βασική τεχνική συλλογής δεδομένων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατέγραψε τρεις δεκάλεπτες παρατηρήσεις για κάθε παιδί, σε διαφορετικές ημερομηνίες, κατά τη διάρκεια των δύο μηνών. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε

αμέσως μετά την παρατήρηση ώστε να μη χαθούν σημαντικές λεπτομέρειες. Οι φωτογραφίες τραβήχτηκαν παράλληλα με την παρατήρηση, με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των παιδιών. Σε αυτό βοήθησε και η κριτική φίλη.

Το είδος της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε είναι η συμμετοχική, η οποία βοηθά τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς, των φαινομένων και διαδικασιών του φυσικού περιβάλλοντος μέσα από την αλληλεπίδραση του ερευνητή με την ομάδα των παιδιών. Ο εν λόγω ερευνητής χαρακτηρίζεται ως ο «απόλυτα συμμετοχικός παρατηρητής», καθώς συνδυάζει ταυτόχρονα το ρόλο του εκπαιδευτικού και του ερευνητή. Το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα έδωσε τη δυνατότητα της εμβάθυνσης των ερευνητικών αναζητήσεων της ερευνήτριας εκπαιδευτικού, πράγμα που οδήγησε στην ολιστική κατανόηση των σχέσεων και διαδικασιών της ομάδας των παιδιών της τάξης. (Cohen et al., 2008· Ιωσηφίδης, 2017).

Η άμεση καταγραφή των λεπτομερειών των ενεργειών των παιδιών έδωσε στην έρευνα σημαντικές πληροφορίες για τη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξής τους. Η καταγραφή αυτών των λεπτομερειών την ώρα που συμβαίνουν θεωρείται ότι προσδίδει στην παρούσα έρευνα αξιοπιστία. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις έδωσε τη δυνατότητα να διερευνηθούν πολλές διαστάσεις στον αναπτυξιακό τομέα των παιδιών, στις επιλεγμένες μαθησιακές περιοχές της έρευνας. Ταυτόχρονα, βοήθησαν στις διαδικασίες αναστοχασμού της έρευνας με σκοπό τον επιτυχή επανασχεδιασμό. Τέλος, βοήθησαν στην καταγραφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς και ανέδειξαν τις υπό μελέτη ικανότητες των παιδιών με εγκυρότητα (Νίκα και συν, 2017· Ιωσηφίδης, 2017).

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, για να κατανοήσει καλύτερα τις διαδικασίες που πραγματοποιούνταν στην τάξη της, καθώς και το ίδιο το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνταν οι δράσεις της, προσπάθησε να συλλέγει δεδομένα για αναστοχασμό από πολλές και διαφορετικές πηγές, οι οποίες είναι:

- Το ημερολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στον πρώτο κύκλο της έρευνας ως εργαλείο, με σκοπό τη μύηση του ερευνητή στη διαδικασία της έρευνας κατά την πρόταση των Altrichter et al, 2001, οι οποίοι παρουσιάζουν την αξία του προσδίδοντάς του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως: α) απλότητα, οικειότητα και ευκολία στην οργάνωση, β) εύκολη συλλογή δεδομένων από άλλες ερευνητικές μεθόδους (παρατήρηση, καταγραφή συνθηκών), γ) παράλληλη εξέλιξη με την έρευνα με σκοπό τη γρήγορη επανεξέταση διαδικασιών, δ) το ότι μπορεί να

λειτουργήσει ως αντικείμενο αναστοχασμού και ενδοσκόπησης του εαυτού, διευκολύνοντας την παρατήρηση, την τεκμηρίωση και τον προβληματισμό στις εμπειρίες του παρόντος και του παρελθόντος με βάση την ιδιοσυγκρασία του μελετητή (Holly,1989:ix), ε) καταγραφή καθημερινών παρατηρήσεων.

- Οι σημειώσεις πεδίου, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να δώσουν μια σύνοψη των παρατηρήσεων των δραστηριοτήτων στο δεύτερο κύκλο της έρευνας .
- Η ηχογράφηση ορισμένων δραστηριοτήτων, η οποία αξιοποιήθηκε με σκοπό τον εμπλουτισμό της διαδικασίας της παρατήρησης και τη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας.
- Η φωτογράφιση επιλεγμένων στιγμών, που επιλέχθηκε με σκοπό την ανάκληση εντυπώσεων και την ανάλυση μη λεκτικών στοιχείων (Altrichter et al, 2001).
- Η συλλογή εικαστικών και καλλιτεχνικών δημιουργιών των παιδιών, η οποία αξιοποιήθηκε ως ενιαία μορφή μάθησης με σκοπό την κατανόηση της μη λεκτικής έκφρασης και την απόδοση του νοήματος των προβληματικών της παρούσας έρευνας (Κατσαρού, 2016).
- Δομημένα φύλλα παρατήρησης, τα οποία συντάχθηκαν με σκοπό να αποτελέσουν μια στοχευμένη και εύχρηστη καταγραφή των ικανοτήτων των παιδιών που μελετώνται. Η σύνταξή τους προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων του ΠΠΠΣ (2009) παράλληλα με την κατηγοριοποίηση του DRDP (2015), όπως αυτό αναλύεται στο κεφ. 2.2.3 (σελ.89). Αυτά βοήθησαν την έρευνα με σκοπό την τεκμηρίωση των σχέσεων των δράσεων με την επίτευξη των στόχων (Αυγητίδου, 2014).

Η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων των παιδιών της τάξης με την εφαρμογή του ΠΠΠΣ (2009) ήταν ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Για αυτό το λόγο αναζητήθηκαν από τα δεδομένα συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών που αφορούσαν στις ικανότητες αυτές. Ταυτόχρονα ο σχεδιασμός των εργαλείων για τη συλλογή τους βασίστηκε στις συμπεριφορές αυτές και σχεδιάστηκε για της ανάγκες της έρευνας, με βάση τη βιβλιογραφία και μετά τις απαραίτητες προσαρμογές που κρίθηκαν αναγκαίες από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια.

Τα δεδομένα στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν σταδιακά, καθώς εξελίχθηκαν οι τρεις κύκλοι δράσης της με τα προαναφερόμενα ερευνητικά εργαλεία. Σε κάθε κύκλο δράσης, όπως θα αναφερθεί στο επικείμενο χρονοδιάγραμμα της έρευνας συλλέχθηκαν διαφορετικού τύπου δεδομένα, με σκοπό την ενίσχυση της

εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και αναλύθηκαν κυρίως στο τρίτο στάδιο του κάθε κύκλου (αναστοχαστικές διαδικασίες, επανασχεδιασμός), αποτελώντας βασικά κριτήρια για την πραγματοποίηση του επόμενου κύκλου.

2.1.6. Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος της *θεματικής ανάλυσης* χρησιμοποιήθηκε για την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Ως *κωδικοποίηση* καταγράφεται στη βιβλιογραφία η απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2017· Bryman, 2017).

Με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης αναζητήθηκαν θεματικά μοτίβα στα ποιοτικά δεδομένα δηλαδή κατηγορίες που προσδιορίστηκαν από την ερευνήτρια, επικεντρωμένες στην έρευνα με βάση τη βιβλιογραφία. Η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή του «Framework», η οποία περιγράφεται ως «*μέθοδος διάταξης και σύνθεσης των δεδομένων που βασίζεται σε μια μήτρα*» (Ritchie et al., 2003:219 όπως αναφ. στον Bryman, 2017). Το «Framework» χρησιμοποιήθηκε από το National Centre for Social Research της Αγγλίας για τη διευκόλυνση της χρήσης της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Κατά την προτεινόμενη διαδικασία δημιουργείται πριν τη συλλογή δεδομένων, ένα ευρετήριο κεντρικών και επιμέρους θεματικών μοτίβων το οποίο αποτυπώνεται σε μια «μήτρα» (πίνακα ή φύλο εργασίας) και με βάση αυτόν τον πίνακα συλλέγονται τα δεδομένα και κατηγοριοποιούνται (Bryman, 2017:634). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας η διαδικασία εξελίχθηκε ως εξής:

Σχηματίστηκαν τρεις πίνακες, οι οποίοι περιείχαν τις υπό μελέτη ικανότητες του σώματος, τις ικανότητες της αυτορρύθμισης και τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και αποτέλεσαν τη *μήτρα* της προτεινόμενης στρατηγικής. Οι ικανότητες αυτές κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το ΠΠΠΣ (2009) και το DRDP (2015), όπως περιγράφεται αναλυτικά στο κεφ.2.2.3 (σελ. 89). Στη συνέχεια συλλέχθηκαν τα δεδομένα με βάση τους δομημένους πίνακες με τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων (βλ. κεφ.2.1.5, σελ. 80). Στα δεδομένα αναζητήθηκαν συμπεριφορές των παιδιών, οι οποίες ανταποκρίνονταν στις υπό μελέτη ικανότητες και είχαν καταγραφεί στους πίνακες ως ενδεικτικά παραδείγματα και βασικά κριτήρια κατηγοριοποίησης δεδομένων. Αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με βάση τα προεπιλεγμένα θεματικά μοτίβα. Αναγνωρίστηκαν τα θεματικά μοτίβα στα δεδομένα και

αντιστοιχήθηκαν στον πίνακα με τη μορφή αποσπάσματος κειμένου. Στο τέλος αντιστοιχήθηκαν τα αποσπάσματα με κωδικούς για την καλύτερη ανάγνωση του πίνακα και την ταχύτερη αναγνώριση των μοτίβων με σκοπό την επικείμενη σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Παρόλο που αξιοποιήθηκε η ίδια στρατηγική για την ανάλυση των δεδομένων υπήρξε μια διαφοροποίηση στα κριτήρια αναζήτησης της συμπεριφοράς των παιδιών του δεύτερου κύκλου σε σχέση με τον πρώτο και το τρίτο κύκλο δράσης, καθώς αξιοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία.

Στον Α' κύκλο δράσης αξιοποιήθηκε ημιδομημένο ημερολόγιο, φωτογραφικό υλικό και καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών. Στον Γ' κύκλο δράσης αξιοποιήθηκε ένα δομημένο φύλο παρατήρησης. Για τις ανάγκες της εφαρμογής των συγκεκριμένων δράσεων δημιουργήθηκαν, πριν την συλλογή δεδομένων, οι εξής πίνακες:

Ο **πίνακας 3** που αφορά στην κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων σώματος των παιδιών και περιέχει ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφορών των παιδιών που αποδεικνύουν το επίπεδο κατάκτησης της ανάλογης ικανότητας και τα κριτήρια αναζήτησης των συμπεριφορών των παιδιών της τάξης, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια για αναγνώριση των *θεμάτων μοτίβων* στα ερευνητικά εργαλεία.

Πίνακας 3: Ικανότητες Σώματος και αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφοράς των παιδιών Α' και Γ' κύκλου δράσης.

Ικανότητες Σώματος (ΙΣ)	αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1)*	λεπτή κινητικότητα (ΙΣ2)**	αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας (ΙΣ3)	προσωπική υγιεινή αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο (ΙΣ4)	ενεργό φυσικό παιχνίδι (ΙΣ5)
Ενδεικτικά παραδείγματα	Κατανοεί τα μέρη του σώματος του: -Τα γνωρίζει -Νιώθει ευτυχισμένο με το σώμα του -Απολαμβάνει την κίνηση στο χώρο -θέτει σε δοκιμασία τις δυνατότητες του σώματος του	Χρησιμοποιεί τα χέρια του με συγχρονισμό: -πιάνει σωστά το μαρκαδόρο(τριποδικά) -πιάνει αντικείμενα με σταθερότητα -περνά μεγάλες χάντρες σε κορδόνι	Ακολουθεί ασφαλείς πρακτικές, : -ανεβαίνοντας μια σκάλα -μειώνει την ταχύτητα στο τρέξιμο όταν πλησιάζει παιδί -πλένει τα χέρια του πριν το φαγητό	Ακολουθεί πρακτικές υγιεινής: -Αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα -τρώει μόνο του -ντύνεται μόνο του (μουφάν, παπούτσια)	Είναι δραστήριο στο ελεύθερο παιχνίδι: -Απολαμβάνει την ευκινησία -προχωρά, τρέχει, σέρνεται, χοροπηδά με ευκολία -πέταει την μπάλα και την πιάνει, συντονίζει κινήσεις χεριών με τα πόδια (ποδόσφαιρο, μπάσκετ)
Κριτήρια Αναζήτησης Συμπεριφοράς Των παιδιών <u>Α' ΚΥΚΛΟΥ</u> <u>Γ' ΚΥΚΛΟΥ</u>	Ο τρόπος κίνησης των παιδιών στο χώρο της αυλής και της μοκέτας και στις οργανωμένες δραστηριότητες των ψυχοκινητικών παιχνιδιών. Αναζητήθηκαν συμπεριφορές όπως: κίνηση με άνεση ανάμεσα στα παιδιά, αποφυγή συγκρούσεων στο τρέξιμο.	Ο τρόπος λαβής κρατήματος του μαρκαδόρου και η προσπάθεια των παιδιών να ζωγραφίσουν μέσα στις γραμμές ή να τοποθετήσουν μικρά χαρτάκια μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια.	Ο τρόπος κίνησης των παιδιών στην αυλή και στη μοκέτα και στις οργανωμένες δραστηριότητες των ψυχοκινητικών παιχνιδιών. Αναζητήθηκαν συμπεριφορές όπως: τρέξιμο χωρίς συγκρούσεις, επιλογή τρόπου που ανεβαίνουν στην τσουλήθρα.	Η ικανότητα μελετήθηκε από τον τρόπο που αυτοεξυπηρετούνται τα παιδιά στην τουαλέτα και στο φαγητό με τη βοήθεια ή όχι της εκπαιδευτικού και τον τρόπο που τοποθετούν τα μουφάν στην κρεμάστρα.	Ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν να παίξουν στο ελεύθερο παιχνίδι (ήσυχες ή δραστήριες γωνιές) και η απόδοσή τους σε ψυχοκινητικά παιχνίδια που απαιτούν φυσική δραστηριότητα έντονη, όπως «μουσικές καρέκλες».

*οι ικανότητες κωδικοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας με τα αρχικά των βασικών υπό μελέτη ικανοτήτων και τον αριθμό που βρίσκεται στον πίνακα όπως ΙΣ1: αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο

** ΙΣ2: λεπτή κινητικότητα και ούτω κάθε εξής...

Ο πίνακας 4 αφορά στην κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων της αυτορρύθμισης των παιδιών και σχηματίστηκε με τον ίδιο τρόπο που δημιουργήθηκε ο πίνακας 3.

Πίνακας 4: Ικανότητες Αυτορρύθμισης και αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφοράς των παιδιών

Ικανότητες Αυτορρύθμισης (IA)	Διατήρηση προσοχής (IA1)	Μίμηση (IA2)	Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση (IA3)	Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση (IA4)	Δέσμευση και επιμονή (IA5)	Μοίρασμα χώρου και υλικού (IA6)
Ενδεικτικά παραδείγματα	Δίνει προσοχή και αλληλοεπιδρά στο περιβάλλον της τάξης με εκπαιδευτικούς, αντικείμενα, συμμαθητές -διατηρεί την προσοχή του σε όλη τη διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας -ασχολείται με παζλ, βιβλίο για αναμενόμενη ώρα -παίζει στη μοκέτα (τουβλάκια, κουζινικά) για αναμενόμενη ώρα	Αντανακλά, επαναλαμβάνει πρακτικές με ίδιους ή δικούς του τρόπους -μιμείται ψυχοκινητικά παιχνίδια - επαναλαμβάνει φράσεις, ιστορίες -Επικοινωνεί στους φίλους κανόνες της τάξης -αναπαράγει κοινωνικούς ρόλους (μαμά, παιδί, μάγιστρα)	Ανακαλύπτει την τάξη με σκοπό να μάθει πράγματα για ανθρώπους, αντικείμενα κτλ. -ρωτά και έχει τη διάθεση να ανακαλύπτει -συγκρίνει σχήματα, χρώματα -ανακαλύπτει νέους τρόπους χρήσης αντικειμένων (πλαστελίνη κ.α.)	Ανακαλύπτει στρατηγικές ελέγχου της συμπεριφοράς του ώστε να βασίζεται λιγότερο στους μεγάλους; -περιμένει τη σειρά του -αντιμετωπίζει ψύχραιμα τις συγκρούσεις -ξαναφτιάχνει κάτι αν του χαλάσει (τουβλάκια κ.α.) -ρωτά όταν θέλει κάτι από το συμμαθητή του	Δεσμεύεται να τελειώσει μια δραστηριότητα έστω και αν παρουσιάζει δυσκολία: -τελειώνει τη ζωγραφιά ή το παζλ ακόμη και αν κουράζεται ή δεν τα καταφέρνει -κάθεται σε μια ομάδα παιδιών αρκετή ώρα και δεν αλλάζει συνέχεια ομάδες	Μοιράζεται το χώρο της τάξης και το υλικό -δεν παίρνει κοντά του τους μαρκαδόρους από τη μέση του τραπέζιού στη ζωγραφική -μοιράζεται τα παιχνίδια στη μοκέτα -δεν κρύβει παιχνίδια που του αρέσουν για να παίξει μόνο του -δίνει παιχνίδια στα άλλα παιδιά
Κριτήρια Αναζήτησης Συμπεριφοράς Των παιδιών Α' ΚΥΚΛΟΥ Γ' ΚΥΚΛΟΥ	Η διάρκεια παραμονής των παιδιών σε μια ομάδα ή σε μία δραστηριότητα (παζλ κ.α.) και η διατήρηση της προσοχής τους την ώρα του κύκλου.	Η μιμητική τους ικανότητα στα ψυχοκινητικά παιχνίδια που το απαιτούν (ζούγκλα ή χοκι-ποκι) και η τήρηση των κανόνων της τάξης.	Η ικανότητα ανταπόκρισής τους σε επαναληπτικές ή διερευνητικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια παρουσίας ενός θέματος στον κύκλο της τάξης.	Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αντιπαραθέσεις στο ελεύθερο παιχνίδι, η υπομονή που διαθέτουν στο να περιμένουν τη σειρά τους και ο τρόπος αποχωρισμού από τα οικεία οικογενειακά τους πρόσωπα.	Το επίπεδο που δεσμεύονται να ολοκληρώσουν μια εικαστική δραστηριότητα ή μια δράση που έχουν αναλάβει (παζλ κ.α.)	Ο τρόπος που μοιράζονται τα παιχνίδια στο ελεύθερο παιχνίδι και ο τρόπος που μοιράζονται το χώρο (πχ όταν κάθονται στα μαξιλάρια του κύκλου).

Πανομοιότυπα δημιουργήθηκε και ο **πίνακας 5**, ο οποίος αφορά στις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και περιέχει ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφορών των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών.

Πίνακας 5: Ικανότητες Κοινωνικές ικανότητες και αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα και κριτήρια αναζήτησης συμπεριφοράς των παιδιών.

Ικανότητες	Λεκτική επικοινωνία(ΙΚ1)	Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα(ΙΚ2)	Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές(ΙΚ3)	Συμβολικό και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι(ΙΚ4)	Αναγνώριση ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους(ΙΚ5)
Ενδεικτικά παραδείγματα	Χρησιμοποιεί και κατανοεί τη γλώσσα: Διαχωρίζει τη λεκτική από τη μη λεκτική επικοινωνία -χρησιμοποιεί λέξεις, προτάσεις για να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του -δείχνει να καταλαβαίνει τη γλώσσα -μιλά ελεύθερα στα παιδιά	Κατανοεί τις αλληλεπιδράσεις με δασκάλους και γονείς: -ρωτά και αλληλεπιδρά με τους δασκάλους (παίζει, συζητά) -αναζητά τους γονείς του στην τάξη -ακούει τους κανόνες της τάξης και τους ακολουθεί	Κατανοεί τις αλληλεπιδράσεις του ιδίου με τους συμμαθητές του -καταλαβαίνει και σέβεται τις διαφορές με τα άλλα παιδιά -αναζητά συμφιλιωση -τηρεί τους κανόνες της ομάδας -σέβεται τις επιθυμίες της ομάδας	Αναπτύσσει την ικανότητα της αναπαράστασης κοινωνικών δρόμων: -αναπαριστά κοινωνικούς ρόλους (μαμά, παιδί) -παίζει με αντικείμενα καταλαβαίνοντας τη χρήση τους(κουζινικά, αυτοκινητάκια) -επινοεί σύντομες ιστορίες στο παιχνίδι και τις αναπαριστά	Κατανοεί τον εαυτό του και την έννοια της διαφορετικότητας, ταυτόχρονα και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους -Αναγνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών -αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους(μαλλιά, μάτια) -καταλαβαίνει αν είναι χαρούμενοι ή τους στεναχωρεί
Κριτήρια Αναζήτησης Συμπεριφοράς Των παιδιών <u>Α' ΚΥΚΛΟΥ</u> <u>Γ' ΚΥΚΛΟΥ</u>	Ο τρόπος που χρησιμοποιούν τη γλώσσα (λεξιλόγιο και διάρκεια) με τους συμμαθητές τους και με τις εκπαιδευτικούς.	Η σχέση με τα οικεία οικογενειακά τους πρόσωπα (μαμά, γιαγιά, μπαμπά) την ώρα της προσέλευσης και αποχώρησης από το σταθμό και η ποιότητα της σχέσης με τις εκπαιδευτικούς (επαφή, λεκτική επικοινωνία, εμπιστοσύνη).	Η συχνότητα που βρίσκεται σε μια ομάδα παιδιών, η επιλογή του να βρίσκεται ή όχι σε ομάδα.	Η συμμετοχή σε οργανωμένες δραματοποιήσεις και η ανάληψη κοινωνικών ρόλων στο ελεύθερο παιχνίδι. (μαμά, παιδί, γιατρός κτλ.)	Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επιβάλλουν τις επιθυμίες τους στην ομάδα και η αναγνώριση των συμμαθητών τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες σε σχέση με τον εαυτό τους.

Στο Β' κύκλο δράσης, πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή των δραστηριοτήτων και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από σημειώσεις πεδίου, φωτογραφικό υλικό, καλλιτεχνικές δημιουργίες και ηχογραφήσεις. Καθώς στόχος του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων αποτέλεσε η ανάδειξη της χρησιμότητας της στοχευμένης δράσης στις υπό μελέτη ικανότητες των παιδιών της ομάδας αναζητήθηκαν τα εξής *θεματικά μοτίβα*:

1. Ο βαθμός ενθουσιασμού των παιδιών.
2. Ο βαθμός συμμετοχής τους στη δραστηριότητα.
3. Το χρονικό διάστημα παράτασης του προκαθορισμένου χρόνου της δράσης λόγω επιθυμίας των ίδιων των παιδιών.
4. Ο βαθμός διατήρησης της προσοχής των παιδιών στη δράση

5. Ο βαθμός συμμετοχής τους στις μαγνητοφωνημένες δράσεις.

Για τη διευκόλυνση της *καταγραφής των συμπεριφορών σε ένα υψηλότερο τρόπο συναγωγής συμπερασμάτων* χρησιμοποιήθηκε μια τριβαθμη κλίμακα ιεράρχησης. Παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές εκφράζουν προβληματισμούς για τη χρήση κλιμάκων ιεράρχησης στη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς εμπλέκεται η *υποκειμενικότητα* του ερευνητή και οι *αποκλειόμενες υποβόσκουσες συμπεριφορές*, η συλλογή συμπληρωματικών δεδομένων (φωτογραφίες, εικαστικές δημιουργίες, ηχογραφήσεις), το πλήθος των δραστηριοτήτων και το ικανοποιητικό χρονικό διάστημα στο οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα τείνουν να άρουν τους ενδεχομένους προβληματισμούς (Cohen et al., 520:2007).

Καθώς οι ηχογραφήσεις που συλλέχθηκαν παρουσίασαν εξαιρετικό ενδιαφέρον στον τρόπο χρήσης της γλώσσας από τα παιδιά που δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτές, συναποφασίστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας να αξιοποιηθούν ως προς την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάζουν. Τα θεματικά μοτίβα που αναζητήθηκαν τις ηχογραφήσεις είναι τα εξής:

- Συμμετοχή: η εξέταση της προσυμφωνημένης συμμετοχής τους στις δραστηριότητες
- Λεξιλόγιο: Η χρήση πολλαπλών λέξεων ή προτάσεων αναφορικά με την ηλικία τους

Η χρήση της θεματικής ανάλυσης, ως μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, εμπλέκει τον ερευνητή σε διαδικασίες σύγκρισης και ταξινόμησης ώστε να είναι ικανός να συσχετίζει τα δεδομένα και να αναστοχάζεται πάνω σε αυτά (Κατσαρού, 2016). Σε αυτό βοήθησε και η συμμετοχή της διευκολύντριας καθώς πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις ώστε να μπορέσει να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εμπλοκή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στις προαναφερόμενες διαδικασίες (βλ. πίνακα 2, σελ. 89). Είδη επικοινωνίας αποτέλεσαν οι διά ζώσης συναντήσεις, οι τηλεδιασκέψεις και η ανταλλαγή ψηφιακών αρχείων. Ταυτόχρονα, η γενική επιμέλεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε από Πανεπιστημιακό καθηγητή με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Τέλος σημαντική υπήρξε η συμβολή της κριτικής φίλης στη συλλογή αλλά και στην ανάλυση δεδομένων.

2.2.Μέρος δεύτερο: Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

2.2.1. Κυκλική και σπειροειδής πορεία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με βάση το μοντέλο της συμμετοχικής έρευνας δράσης που προτείνουν οι Kemmis & McTaggart (1988).

Πραγματοποιήθηκαν τρεις κύκλοι έρευνας δράσης με διαδοχικές φάσεις που συμπεριέλαβαν σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμό και αξιολόγηση του αποτελέσματος της δράσης. Οι κύκλοι διαδέχονταν αλληλένδετα ο ένας τον άλλον, αλληλοεπηρεαζόμενοι με σκοπό τη βελτίωση της αρχικής υπόθεσης (Bryman, 2017· Κατσαρού, 2016).

2.2.2. Α΄ κύκλος δράσης:

Ο πρώτος κύκλος δράσης ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου του 2019 και ολοκληρώθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2019. Περιλαμβάνει σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμό και αξιολόγηση του αποτελέσματος της δράσης.

2.2.3. Σχεδιασμός Α΄ κύκλου δράσης.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του Α΄ κύκλου δράσης υπήρξε συνεχής συνεργασία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας με τη διευκολύντρια με τη μορφή διάζωσης συναντήσεων, τηλεδιασκέψεων, ανταλλαγής ψηφιακών αρχείων, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων.

Η επιλογή της διερεύνησης ικανοτήτων του εγώ και κοινωνικών ικανοτήτων που καλλιεργούνται στα μικρά παιδιά με βάση το ΠΠΠΣ (2009) αποφασίστηκε να διερευνηθεί στα δυο πρώτα πεδία καλλιέργειας. Ο περιορισμός της διερεύνησης των ικανοτήτων των παιδιών στα δύο πρώτα πεδία καλλιέργειας έγινε για λόγους καθαρά χρονικούς και πρακτικούς. Οι περιορισμοί κρίθηκαν απαραίτητοι ώστε να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική και σε βάθος διερεύνηση της κατάστασης που ερευνάται στην τάξη της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Τα δυο πρώτα πεδία καλλιέργειας είναι:

- Το σώμα, κίνηση και υγεία (ΠΠΠΣ, 2009:45).
- Η κοινωνική και πολιτιστική ζωή ΠΠΠΣ, 2009:53).

Αρχικά έγινε η κατασκευή, από την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό, των **πινάκων 3, 4, 5** (βλ. κεφ. 2.1.6. σελ. 83), που αφορούν στις υπό μελέτη ικανότητες, οι οποίες

μπορούν να καλλιεργηθούν στα μικρά παιδιά και ερευνώνται στην παρούσα εργασία. Παράλληλα, ζητήθηκε και η συμβολή της βοηθού εκπαιδευτικού στο ρόλο του κριτικού φίλου, ως προς την κατανόηση των πινάκων. Ύστερα από την επεξεργασία των προβληματισμών που τέθηκαν από τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια αποφάσισε να συμπεριλάβει και κάποια ενδεικτικά παραδείγματα διερεύνησης των αντίστοιχων συμπεριφορών των παιδιών οι οποίες κατά τους αναστοχασμούς της ομάδας αντιστοιχούσαν στις υπό μελέτη ικανότητες με σκοπό την αποσαφήνισή τους.

Οι πίνακες 3,4,5 είναι βασισμένοι στο ΠΠΠΣ (2009) και στα αναμενόμενα αποτελέσματα αναπτυξιακού προφίλ μικρών παιδιών ηλικίας 0-3 ετών (Desired Results Development I Profile, DRDP) που σχεδίασε το Υπουργείο Παιδείας της Καλιφόρνια το 2015.

Το DRDP- infant/toddler (2015) και το DRDP- preschool (2015) είναι ερευνητικά εργαλεία μέτρησης των επιθυμητών αποτελεσμάτων του αναπτυξιακού προφίλ των μικρών παιδιών, που σχεδιάστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας της Καλιφόρνια, με σκοπό να αποτελέσουν οδηγό ενημέρωσης εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών για τις οδηγίες της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της πολιτείας της Καλιφόρνια.

Σχεδιάστηκαν με βάση τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών αναγκών της Καλιφόρνια ακολουθώντας σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Ένας από τους σκοπούς τους είναι η ανάπτυξη της διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία να ανταποκρίνεται σε όλες τις πτυχές των αναπτυξιακών δυνατοτήτων όλων των παιδιών. Να δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να επιδείξουν γνώσεις και ικανότητες με πολλούς τρόπους. Χωρίζονται σε οκτώ τομείς, οι οποίοι είναι:

- Αυτορρύθμιση
- Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη
- Γλώσσα και λογοτεχνία
- Ανάπτυξη αγγλικής γλώσσας
- Γνωστικές λειτουργίες που αφορούν στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες
- Σωματική και ψυχική υγεία
- Ιστορία και κοινωνικές επιστήμες
- Τέχνες (εικαστικά, χορός, θέατρο, μουσική)

Τα συγκεκριμένα εργαλεία επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό για την αρτιότητά τους στη δομή, με σκοπό να βοηθήσουν στην κατηγοριοποίηση των υπό μελέτη ικανοτήτων. Επιλέχθηκαν τρεις τομείς που εξετάζουν τις παρακάτω ικανότητες. Οι εξεταζόμενες ικανότητες επιλέχθηκαν και από τα δύο εργαλεία (DRDP, 2015· ΠΠΠΣ, 2009) ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στην Ελληνική πραγματικότητα και να μπορέσουν να αντιστοιχηθούν στις ικανότητες που εξετάζονται από το ΠΠΠΣ (2009). Επιλέχθηκαν τρεις τομείς που εξετάζουν τις ικανότητες που αφορούν στην έρευνα.

Η προσαρμογή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό. Στον **πίνακα 4** προστέθηκαν οι ικανότητες αυτορρύθμισης: «Δέσμευση και επιμονή» και «μοίρασμα χώρου και υλικού», οι οποίες αναφέρονται ως υπό μελέτη κατηγορίες στα Αναμενόμενα Αποτελέσματα Αναπτυξιακού Προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας (DRDP-preschool, 2015) και στον **πίνακα 5** προστέθηκε η κοινωνική ικανότητα «λεκτική επικοινωνία», η οποία μελετάται ως αυτόνομο πεδίο στο DRDP (Infant-toddlers, 2015). Στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκαν ως αναδυόμενες βασικές ικανότητες που μπορούν να αναπτυχθούν και στα μικρά παιδιά ηλικίας 3 ετών.

Με βάση τους **πίνακες 3, 4, 5** δημιουργήθηκαν αντίστοιχα τρεις πίνακες διπλής εισόδου, οι **πίνακες 6, 7, 8** (Ικανότητες Σώματος, Ικανότητες Αυτορρύθμισης και Ικανότητες Κοινωνικές), ώστε να μπορέσουν να αποτυπωθούν τα αποτελέσματα του Α' κύκλου της έρευνας. Οι ικανότητες κωδικοποιήθηκαν (βλ. **πίνακες 3, 4, 5**) με σκοπό την πρακτικοποίηση της έρευνας και τη διευκόλυνση της αναζήτησης νοήματος των ερευνητικών δεδομένων.

Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε και η κλίμακα διαβάθμισης του επιπέδου κατάκτησης των ικανοτήτων που χρησιμοποιούν και τα δύο εργαλεία (DRDP Infant-toddlers· DRDP-preschool, 2015), η οποία αφορούσε μικρότερες ηλικίες και χωρίζεται σε τέσσερα στάδια. Ωστόσο για λόγους συντομίας χρησιμοποιήθηκαν τα τρία στάδια, καθώς το πρώτο στάδιο, «η ανταπόκριση» αφορούσε μικρότερες ηλικίες. Αυτά είναι:

- **Η ανακάλυψη (Α):** Αφορά σε γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές των παιδιών που σημαίνουν ενεργή συμμετοχή σε ανακαλυπτικές κινήσεις που έχουν νόημα, όπως σκόπιμο χειρισμό αντικειμένων, προσπάθεια επικοινωνίας (έστω και μη λεκτικής) και αρχική επικοινωνία με τους συμμαθητές και τους δασκάλους.

- **Η Οικοδόμηση (O):** Αφορά σε γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές των παιδιών που επιδεικνύουν μεγαλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και αντικειμένων και τρόπους ανακάλυψης στρατηγικών διερεύνησης της χρήσης των αντικειμένων. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις, να ξεκινήσουν γνωστικές και μαθηματικές διεργασίες και σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους.
- **Η ενσωμάτωση (E):** Αφορά σε γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές των παιδιών που δείχνουν την απόκτηση ικανοτήτων συνδυασμού στρατηγικών για να εκφράζουν συναισθήματα, να λύσουν προβλήματα, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αυτορρύθμισης. Συνήθως σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά δεσμεύονται σε αμοιβαίες υποστηρικτικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Η διαμόρφωση της κατηγοριοποίησης και η μετάφραση έγινε από την ερευνήτρια -εκπαιδευτικό με τη βοήθεια ενός καθηγητή Αγγλικών ως εξωτερικού συνεργάτη και τη συνεργασία της διευκολύντριας για την αποτελεσματική εφαρμογή της στην έρευνα.

Ένα παράδειγμα της διερεύνησης του επιπέδου των ικανοτήτων του σώματος των παιδιών όπως δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια είναι ο **πίνακας 6**. Αποτελείται από τις ικανότητες σώματος, τα κωδικοποιημένα ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και τα επίπεδα κατάκτησης των ικανοτήτων που μελετώνται. Ο πίνακας συμπληρώθηκε με τον αριθμό αναφοράς της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού όπως καταγράφηκε από την εκπαιδευτικό στα ερευνητικά της δεδομένα. Κατά τον ίδιο τρόπο σχεδιάστηκαν και ο **πίνακας 7**, που αφορά στις ικανότητες αυτορρύθμισης των παιδιών και ο **πίνακας 8** που αφορά στις κοινωνικές ικανότητες.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα Α' κύκλου Ικανοτήτων Σώματος των παιδιών.

ΙΚΑΝ/ΤΕ Σ ΣΩΜΑΤ- ΟΣ(ΙΣ)	αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1)*			λεπτή κινητικότητα (ΙΣ2)			αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας (ΙΣ3)			προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο (ΙΣ4)			ενεργό φυσικό παιχνίδι (ΙΣ5)		
	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A**	O***	E**	A	O	E
Επίπεδα κατάκτη- σης															
Κωδικός παιδιού	Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς		
ΠΚ1****															
ΠΑ1**** **															

*ΙΣ1: αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο

Α: Ανακάλυψη, *Ο: Οικοδόμηση, ****Ε: Ενσωμάτωση

*****ΠΚ: Παιδί Κορίτσι, *****ΠΑ: Παιδί Αγόρι

Η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, ξεκίνησε με τη δημιουργία ημιδομημένου ημερολογίου, με σκοπό την ανακάλυψη του επιπέδου κατάκτησης των υπό διερεύνηση ικανοτήτων των παιδιών της τάξης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Η τήρηση ημιδομημένου ημερολόγιου παρατήρησης συναποφασίστηκε από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό και τη διευκολύντρια ως χρήσιμο εργαλείο στην αρχή της έρευνας με σκοπό τη μύηση της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού στις διαδικασίες της έρευνας δράσης και τη χρήση του ως δυναμικό εργαλείο αναστοχασμού. (Altrichter et al., 2001· Κατσαρού, 2016).

2.2.4. Δράση και καταγραφή

Η καταγραφή ξεκίνησε στις 2-10-19 και ολοκληρώθηκε στις 30-11-19. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια των δύο μηνών, κατέγραφε στο ημερολόγιό της τα εξής:

- Παρατηρήσεις και γεγονότα που αφορούσαν τις συμπεριφορές των παιδιών σχετικά με τις καταγεγραμμένες υπό μελέτη ικανότητες (πίνακες, 3, 4, 5, σελ. 85, 86, 87), σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας εκπαιδευτικού.
- Συμπεριφορές και αξιοσημείωτα γεγονότα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ερευνητική διαδικασία.
- Φωτογραφικά στιγμιότυπα και εικαστικές δημιουργίες των παιδιών που συνηγορούν στις καταγραφές της ερευνήτριας εκπαιδευτικού.

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προσπάθησε να πραγματοποιήσει τρεις δεκάλεπτες παρατηρήσεις για κάθε παιδί σε διαφορετικές ημερομηνίες. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την παρατήρηση ώστε να μη χαθούν σημαντικές λεπτομέρειες. Οι φωτογραφίες τραβήχτηκαν παράλληλα με την παρατήρηση, με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των παιδιών. Σε αυτό βοήθησε και η κριτική φίλη.

Η παρατήρηση εστιάστηκε στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή και στη μοκέτα της τάξης την πρώτη ώρα της προσέλευσης, και στις οργανωμένες δραστηριότητες που αφορούσαν στη συζήτηση επίκαιρων θεματικών στον κύκλο, τραγούδια, ψυχοκινητικά παιχνίδια, δραματοποιήσεις και εικαστικές δημιουργίες.

Παράλληλα παρατηρήθηκε η διαδικασία του φαγητού (πρωινού και μεσημεριανού γεύματος), η αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα και η ικανότητα να βγάζουν και να βάζουν μόνα τους είδη ρουχισμού (μπουφάν, σκουφιά, ζακέτες) την ώρα της προσέλευσης και της αποχώρησης.

Ένα παράδειγμα καταγραφής μια σελίδας ημερολογίου και φωτογραφίες από τις δραστηριότητες της ΠΚ1 βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας (**παράρτημα 1** σελ. 167).

2.2.5. Αναστοχαστικές διαδικασίες και ανάλυση δεδομένων.

Στη θεματική ανάλυση των δεδομένων του ημερολογίου εφαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική του «Framework», η οποία περιγράφεται ως «*μέθοδος διάταξης και σύνθεσης των δεδομένων που βασίζεται σε μια μήτρα*» (Ritchie et al., 2003:219 όπως αναφ. στον Bryman, 2017). Στη θεματική ανάλυση των περιεχομένων του ημερολογίου πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

Αρχικά, αναγνωρίστηκαν θεματικά μοτίβα στις καταγραφές του ημερολογίου και επισημάνθηκαν στο ημερολόγιο. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να αναγνωριστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα καταγράφονται στους **πίνακες 3, 4, 5** (σελ. 85, 86, 87).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε κατάτμηση κειμένου, στην οποία σημειώθηκε στο τέλος κάθε φράσης, σε παρένθεση ο κωδικός της κάθε ικανότητας (όπως καταγράφεται στους **πίνακες 3, 4, 5**) και ο αριθμός της αναφοράς της (πόσες φορές γίνεται αναφορά σε αυτήν). Ακολουθεί ένα απόσπασμα από την ημερολογιακή καταγραφή ενός παιδιού (με κωδικό ΠΚ2) και ο τρόπος με τον οποίο έχει κατατμηθεί και έχει σημειωθεί στο τέλος κάθε φράσης ο κωδικός σύμφωνα με τον οποίο η

εκπαιδευτικός ερευνήτρια απέδιδε την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού ή τις γενικές αναφορές στις αντίστοιχες ικανότητες:

Αν και η λεκτική της επικοινωνία είναι καλή, δεν τη χρησιμοποιεί ιδιαίτερα στην τάξη. Συνήθως μοιράζει χαμόγελα αντί για λέξεις (IK1, αναφ. 1). Στην προσέλευση παίζει και με παζλάκια και στη μοκέτα, κυρίως στις ήσυχες γωνίες (IK3, αναφ. 2). Στον κύκλο τραγουδά, αλλά ποτέ μόνη της, και στη δραματοποίηση δεν αναζητά πρωταγωνιστικούς ρόλους (IK4, αναφ. 1). Δεν απαντά στις διερευνητικές ερωτήσεις, ούτε σε αυτές που είναι επαναληπτικές (IA3, αναφ. 1), ενώ διατηρεί την προσοχή της, όταν διεξάγονται οι δραστηριότητες (IA1, αναφ.1). Χρησιμοποιεί τροποποιημένη τριποδική γραφή και αποδίδει καλά στις εικαστικές δραστηριότητες, οι οποίες της αρέσουν αρκετά (IS2, αναφ. 1).

Οι φράσεις αυτές αντιστοιχήθηκαν στους πίνακες 6, 7 και 8 (βλ. κεφ. 3.1.2, σελ. 126) για κάθε παιδί ξεχωριστά, στο επίπεδο της ικανότητας που θεωρούσε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ότι το παιδί είχε κατακτήσει. Ένα παράδειγμα για την ΠΚ1 βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας (βλ. παράρτημα 2 σελ. 167).

Τέλος, αντικαταστάθηκαν οι φράσεις με τον αριθμό αναφοράς της ικανότητας που συμβολίζει την αρχική καταγραφή με σκοπό τη διευκόλυνση της διεξαγωγής συμπερασμάτων στους πίνακες.

Η μελέτη και ο αναστοχασμός στις καταγραφές του ημερολογίου και η διαμόρφωση των πινάκων με τις ικανότητες που μελετώνται, διαμόρφωσε μια εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών της τάξης και βοήθησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια να οργανώσει τις επόμενες στοχευμένες δράσεις της, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση στις αρχικές προβληματικές της που ορίζονται από τα ερευνητικά ερωτήματα.

2.2.6. Β' κύκλος:

Ο Β' κύκλος της έρευνας ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2019 και ολοκληρώθηκε στις 28//2/2020. Οι καταγραφές των δράσεων του Β' κύκλου αφορούσαν τα παιδιά που συμμετείχαν κάθε φορά στις στοχευμένες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της εφαρμογής τους.

Καταγράφεται ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η εφαρμογή τους και η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Ενδιαφέρον παρουσίασε η διαδικασία του αναστοχασμού, καθώς αναδύθηκαν ενδιαφέρουσες προβληματικές που αφορούσαν κυρίως στο σχεδιασμό των παιδαγωγικών στρατηγικών της εκπαιδευτικού.

2.2.7. Σχεδιασμός Β' κύκλου δράσης

Ο σχεδιασμός της στοχευμένης παρέμβασης ξεκίνησε με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του Α' κύκλου. Καθώς διαμορφώθηκε μια σαφής εικόνα για τις υπό μελέτη ικανότητες των παιδιών της ομάδας, συναποφασίστηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η εφαρμογή στοχευμένης δράσης σε δύο επίπεδα. Το ΠΠΠΣ (2009) αποτέλεσε το επιλεγμένο εργαλείο για την εφαρμογή των στοχευμένων δράσεων (ΠΠΠΣ, 2009: 45, 53).

Σε πρώτο επίπεδο, συμφωνήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και την κριτική φίλη (βοηθό εκπαιδευτικό) να εστιάσουν περισσότερο στην καθημερινότητα του Παιδικού Σταθμού ακολουθώντας τις προτάσεις που καταγράφονται στο ΠΠΠΣ (2009) αναφορικά με τα δυο πρώτα πεδία καλλιέργειας.

Το πρόγραμμα του Παιδικού Σταθμού της υπό μελέτης ομάδας ακολουθεί αυστηρά τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας που αναφέρεται στο κεφάλαιο 1.1.2 (βλ. σελ. 23). Οι δράσεις, λοιπόν, προσαρμόστηκαν στο πρόγραμμα λειτουργίας, στο διαθέσιμο χώρο και στο εποπτικό υλικό του Παιδικού Σταθμού, με σκοπό να αποτελέσουν χρήσιμες εφαρμογές σε οποιαδήποτε άλλη αντίστοιχη δομή, χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη αναδιαμόρφωση των αιθουσών διδασκαλίας ή αγορά επιπλέον εποπτικού υλικού.

Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν μέχρι τις 13.00 μμ., καθώς τα περισσότερα παιδιά αποχωρούσαν την ώρα αυτή και δεν παρέμεναν στη διαδικασία του ύπνου. Η διάρκεια στην οποία εφαρμόστηκαν οι δράσεις και οι διαδικασίες παρατήρησης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και στα δύο επίπεδα στα οποία εστίασε αποτυπώθηκαν στον **πίνακα 9**. Στον πίνακα αναγράφεται το ωράριο του Παιδικού Σταθμού και οι ώρες που προβλέπονται από τον Πρότυπο Κανονισμό για την οργάνωση της καθημερινότητας των παιδιών. Παράλληλα, αποτυπώνεται και η εστίαση των επιπέδων των δράσεων της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Η διάρκεια που σταματούσαν οι δράσεις σημειώνεται με γκρι ανοιχτό χρώμα.

Πίνακας 9: Ωράριο λειτουργίας Παιδικού Σταθμού και επίπεδα δράσης και παρατήρησης

λειτουργία	ώρα	διάρκεια	Παρατήρηση και δράση στα επίπεδα
Προσέλευση	7-9πμ	2 ώρες	1 ^ο επίπεδο
Πρωινό	9-9.30πμ	30 λεπτά	1 ^ο επίπεδο
Δραστηριότητες	9.30πμ-12πμ	2.30 ώρες	2 ^ο επίπεδο
Μεσημεριανό	12-1πμ	1 ώρα	1 ^ο επίπεδο
Αποχώρηση	1-4πμ	3 ώρες	
Ύπνος	1-3.30πμ	2.30 ώρες	

Η εστίαση στην καθημερινότητα, με στόχο τη βελτίωση των υπό μελέτη ικανοτήτων των παιδιών, αφορούσε:

- Στη δημιουργία ευκαιριών ενδυνάμωσης (από την εκπαιδευτικό) της λεκτικής επικοινωνίας από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσέλευσης, όταν και πραγματοποιείται το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή ή στη μοκέτα καθώς παρατηρήθηκε χαμηλό ποσοστό ενσωμάτωσης της λεκτικής επικοινωνίας από την ομάδα.
- Στη μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων που προέκυπταν όπου κρινόταν ότι υπήρχε δυνατότητα επίλυσης από τα ίδια τα παιδιά, εφόσον παρατηρήθηκαν διαφορές στο επίπεδο κατάκτησης των ικανοτήτων της αυτορρύθμισης από τα παιδιά.
- Στη μείωση της επανάληψης των κανόνων της τάξης, αφού είχε περάσει αρκετό χρονικό διάστημα αφομοίωσής τους, εφόσον παρατηρήθηκαν διαφορές στο επίπεδο κατάκτησης των ικανοτήτων της αυτορρύθμισης από τα παιδιά.
- Στη μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία του φαγητού και παροχή βοήθειας μόνο όπου κρινόταν απολύτως απαραίτητο. Αν και το ποσοστό της ικανότητας αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών ήταν από την αρχή ικανοποιητικό ενισχύθηκε η διατήρηση αυτής της ικανότητας.
- Στη μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα.
- Στη μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με το ντύσιμο, που αφορούσε κυρίως τα μπουφάν και τις ζακέτες και την

[Πληκτρολογήστε εδώ]

προσπάθεια τοποθέτησής τους καθημερινά μαζί με την τσάντα τους, στις αντίστοιχες κρεμάστρες που γράφουν τα ονόματά τους. Η ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών, που αφορά στις τρεις τελευταίες συμπεριφορές των παιδιών, ήταν από την αρχή ικανοποιητική ωστόσο ενισχύθηκε η διατήρηση αυτής της ικανότητας.

Με βάση τις αναφορές στις ημερολογιακές σημειώσεις, η ικανότητα της αυτοεξυπηρέτησης (ΙΣ4) παρατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η ικανότητα της λεπτής κινητικότητας (ΙΣ2) αποτυπώθηκε από τις εικαστικές δημιουργίες των παιδιών και σε φωτογραφικό υλικό. Στις δυο συγκεκριμένες ικανότητες δε γίνεται διερεύνηση στο σχέδιο εργασίας, καθώς θεωρείται ότι εξελίσσονται σε όλη την διάρκεια της έρευνας από την καθημερινότητα του Παιδικού Σταθμού.

Η διδακτική προσέγγιση της γνώσης στο συγκεκριμένο Παιδικό Σταθμό ακολουθεί τις θεματικές ενότητες που προτείνονται από τα ΑΠ στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς ωστόσο να καταγράφει και να στοχοθετεί τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Σε δεύτερο επίπεδο, παράλληλα με την καθημερινότητα, οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ένα μικρό σχέδιο εργασίας, εφαρμόζοντας τις προτεινόμενες πρακτικές του ΠΠΠΣ (2009). Σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επτά δραστηριότητες, με στόχους που αφορούσαν στις υπό μελέτη ικανότητες της ομάδας. Ακολουθήθηκαν πέντε παραδοχές, με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου κύκλου.

1. Οι δραστηριότητες της αυτορρύθμισης να είναι περισσότερες από αυτές των ικανοτήτων του σώματος, καθώς λιγότερα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της οικοδόμησης.
2. Οι κοινωνικές δραστηριότητες να είναι περισσότερες από αυτές του εγώ καθώς τα περισσότερα παιδιά βρίσκονται στα δυο πρώτα στάδια.
3. Να δοθεί έμφαση στη λεκτική επικοινωνία καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών βρίσκεται στο πρώτο και στο μεσαίο στάδιο απόκτησης των ικανοτήτων.
4. Παρά τη διαφοροποίηση στις ικανότητες του σώματος αναφορικά με το φύλο δε θα πραγματοποιηθεί εξατομίκευση διδασκαλίας, καθώς τα

ενδιαφέροντα της έρευνας στρέφονται στη λειτουργία της ομάδας και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να δράσουν τα παιδιά μέσα σε αυτήν.

5. Να ενσωματωθούν στο σχεδιασμό δραστηριότητες γνωστές στα παιδιά αλλά και καινούργιες, με σκοπό να αναδειχθεί η χρησιμότητα του ΠΠΠΣ (2009) ως ευέλικτο εργαλείο στον προγραμματισμό του Παιδικού Σταθμού και να αξιοποιηθούν οι διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ των επαναληπτικών και των νέων δραστηριοτήτων.

Στη συνέχεια, οργανώθηκαν επτά δραστηριότητες σε ένα μικρό σχέδιο εργασίας που έχει τίτλο: «Γνωρίζω το σώμα μου και τον εαυτό μου» (παράρτημα 4 σελ. 173). Το σχέδιο ακολούθησε τη δομή που προτείνεται από το ΠΠΠΣ (2009). Ωστόσο υπήρξαν τροποποιήσεις από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί η εφαρμογή του στην τάξη της. Οι υπό μελέτη ικανότητες μετατράπηκαν σε μαθησιακούς στόχους και διαμοιράστηκαν στις σχεδιασμένες δραστηριότητες. Με βάση τους στόχους και τις προαναφερόμενες παραδοχές σχεδιάστηκαν επτά δραστηριότητες.

Οι στοχευμένες δραστηριότητες ξεκίνησαν στις 14/1/2020, καθώς η λειτουργία των Παιδικών Σταθμών διακόπτεται λόγω διακοπών των Χριστουγέννων.

2.2.8. Δράση: εφαρμογή και καταγραφή

Το μικρό σχέδιο εργασίας ξεκίνησε στις 14/1/2020 και ολοκληρώθηκε στις 28/2/2020. Υπήρξε μια αναπάντεχη διακοπή στη ροή του, από 20/1/2020 ως 24/2/2020 λόγω εποχικών ιώσεων των παιδιών. Ωστόσο η ευελιξία της ερευνητικής μεθόδου έδωσε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό - ερευνήτρια να διεκπεραιώσει τη δράση σε επόμενο χρόνο. Κατά το διάστημα διακοπής των δραστηριοτήτων δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς της ομάδας να δουλέψουν άτυπα, με μικρότερες ομάδες παιδιών με σκοπό τη διερεύνηση και βελτιστοποίηση των υπό έρευνα ικανοτήτων.

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας, καταγράφηκαν σημειώσεις πεδίου αναφορικά με λεπτομέρειες για τις αναδυόμενες συμπεριφορές των παιδιών. Παράλληλα, με τη βοήθεια της κριτικής φίλης συλλέχθηκε φωτογραφικό υλικό και ηχογραφήσεις από τα σχόλια των παιδιών σε μορφή μικρής συνέντευξης και συνολικής καταγραφής της δραστηριότητας. Τέλος αξιολογήθηκαν και οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, οι οποίες δημιουργήθηκαν από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (ομαδικά κολλάζ και ατομικές ζωγραφιές).

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Το μικρό σχέδιο εργασίας: «Γνωρίζω το σώμα μου και τον εαυτό μου» και τα περιεχόμενα των δραστηριοτήτων βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας (βλ. παράρτημα 4, σελ. 173).

Ο πίνακας 10 περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Σε αυτόν καταγράφεται αναλυτικά η ημερομηνία και η μέρα διεξαγωγής των δραστηριοτήτων καθώς και η διάρκειά τους. Παράλληλα αναφέρονται οι στοχευμένες ικανότητες σε κάθε δραστηριότητα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και το είδος της δραστηριότητας (ομαδική ή σε μικρότερες ομάδες).

Πίνακας 10: Συνολική καταγραφή δραστηριοτήτων και λεπτομέρειες εφαρμογής τους.

ΔΡΑΣΤΗΡ/ ΤΗΤΕΣ*	1. Γνωρίζω το σώμα μου	2. Κινούμαι με ασφάλεια στο χώρο.	3. Ελέγχω την ισορροπία του σώματός μου	4. Γνωρίζουμε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας	5. Επιλέγω τους φίλους μου	6. Γνωρίζω τα συναισθήματά μου	7. Μαθαίνω να δρω σε μια ομάδα.
ΜΕΡΑ ΗΜΕΡ/ΝΙΑ	Τρίτη 14/1/2020	Τρίτη 14/1/2020	Τετάρτη 15/1/2020	Δευτέρα 20/1/2020	Δευτέρα 24/2/2020	Τετάρτη 26/2/2020	Παρασκευή 28/2/2020
ΩΡΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	10.00 -10.40 (40 λεπτά)	11.00 - 11.25 (25 λεπτά).	11.0-11.31 (31λεπτά).	9.40-10.20 (30 λεπτά)	11.00- 11.30 (30 λεπτά)	11.00-11.30 (30 λεπτά)	11.00-11.50 (50 λεπτά)
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	8 κορίτσια 8 αγόρια	8 κορίτσια 8 αγόρια	7 κορίτσια 8 αγόρια	6 κορίτσια 6 αγόρια	7 κορίτσια 6 αγόρια	6 κορίτσια 6 αγόρια	7 κορίτσια 7 αγόρια
ΙΚΑΝ/ΤΗΤΕ Σ**	- αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1) -Διατήρηση προσοχής (ΙΑ1) -Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση (ΙΑ3)	-αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας (ΙΣ3) -μίμηση (ΙΑ2)	-αντίληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1) -ενεργό φυσικό παιχνίδι (ΙΣ5) -μίμηση (ΙΑ3)	-Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση (ΙΑ3) -Δέσμευση και επιμονή (ΙΑ4) -Μοίρασμα χώρου και υλικού (ΙΑ5) -Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους (ΙΚ5) -Λεκτική επικοινωνία (ΙΚ1)	-Λεκτική επικοινωνία (ΙΚ1) -Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα (ΙΚ2) -Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές (ΙΚ3)	-Λεκτική επικοινωνία (ΙΚ1) - Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς αυτοπεποίθηση (ΙΑ3) - Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους (ΙΚ5)	-Λεκτική επικοινωνία (ΙΚ1) -Συμβολικό και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (ΙΚ4)
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Σημειώσεις Πεδίου Φωτογραφίες	Σημειώσεις Πεδίου	Σημειώσεις Πεδίου φωτογραφίες	Σημειώσεις Πεδίου Φωτογραφίες ηχογραφήσεις	Σημειώσεις Πεδίου	Σημειώσεις Πεδίου Φωτογραφίες	Σημειώσεις Πεδίου Φωτογραφίες

	ζωγραφίες	φωτογραφίες			Φωτογραφίες κολλάζ ηχογραφήσεις	κολλάζ ηχογραφήσεις	
ΕΙΔΟΣ	ΟΜΑΔΙΚΗ	ΟΜΑΔΙΚΗ	ΟΜΑΔΙΚΗ	ΟΜΑΔΙΚΗ ΚΑΙ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ

*ΔΡΑΣΤΗΡ/ΤΗΤΕΣ**: Δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν

*ΙΚΑΝ/ΤΗΤΕΣ***: ικανότητες που μελετώνται σε κάθε δραστηριότητα

2.2.9. Αναστοχαστικές διαδικασίες και ανάλυση δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια των δράσεων συλλέχθηκαν σημειώσεις πεδίου από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, μετά το τέλος κάθε δράσης, φωτογραφικό υλικό, μαγνητοφωνήσεις με τη βοήθεια της κριτικής φίλης και καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών (βλ. **πίνακα 10**, σελ. 104).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της *θεματικής ανάλυσης* των δεδομένων (Ritchie et al., 2003:219 όπως αναφ. στον Bryman, 2017). Καθώς οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν ομαδικά ή σε μικρότερες ομάδες, οι σημειώσεις πεδίου αξιοποιήθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας σε σχέση με τους προγραμματισμένους στόχους συνολικά.

Σε συνεχή συνεργασία με τη διευκολύντρια, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποφάσισε να αναζητήσει τις συνολικές επιδράσεις των δραστηριοτήτων στα παιδιά, παρατηρώντας ωστόσο αξιοσημείωτες συμπεριφορές. Γι' αυτό το λόγο, κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, αξιοποιήθηκαν έξι *θεματικά μοτίβα* με σκοπό την ανάδειξη της χρησιμότητας των στοχευμένων δράσεων στις υπό μελέτη ικανότητες των παιδιών της ομάδας: Αυτά τα *θεματικά μοτίβα* (βλ. κεφ. 2.1.6) δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από την ίδια την εκπαιδευτικό, σε μια προσπάθειά της να αξιολογήσει την αντίδραση των παιδιών στην εφαρμογή των δράσεων της και ταυτόχρονα να αναζητήσει τις ατομικές αντιδράσεις του κάθε παιδιού.

Στις σημειώσεις πεδίου αναγνωρίστηκαν τα θεματικά μοτίβα και επισημάνθηκαν. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε κατάτμηση κειμένου, στην οποία σημειώθηκε στο τέλος κάθε φράσης σε παρένθεση ο κωδικός των ικανοτήτων των παιδιών (όπως καταγράφεται στους **πίνακες 3, 4, 5** (βλ. σελ. 85, 86, 87) και ο αριθμός της αναφοράς τους (πόσες φορές γίνεται αναφορά σε αυτήν). Ακολουθεί ένα απόσπασμα από τις σημειώσεις πεδίου της δραστηριότητας 1 και ο τρόπος με τον οποίο έχει κατατμηθεί και έχει σημειωθεί στο τέλος κάθε φράσης ο κωδικός σύμφωνα

με τον οποίο η εκπαιδευτικός ερευνήτρια απέδιδε την περιγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών ή τις γενικές αναφορές στις αντίστοιχες ικανότητες:

Τα 4 κορίτσια (ΠΚ2, ΠΚ5, ΠΚ8, ΠΚ7) απαντούσαν μόνο μετά από προτροπή της εκπαιδευτικού (ΙΑ, αναφ.3). Τα υπόλοιπα 4 κορίτσια (ΠΚ1, ΠΚ2, ΠΚ4, ΠΚ6) και τα 4 αγόρια (ΠΑ1, ΠΑ3, ΠΑ4), δεν συμμετείχαν στις ερωτήσεις, όμως διατηρούσαν την προσοχή τους καθώς το εικονογραφημένο βίντεο φαίνεται ότι τους έκανε εντύπωση (ΙΑ, αναφ.4).

Παράλληλα αξιολογήθηκε και το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε για την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων. Στην **εικόνα 1** αποτυπώνεται ο τρόπος που τα παιδιά διατηρούν την προσοχή τους στο εικονογραφημένο βίντεο της δραστηριότητας 1, όπως αναφέρεται στο προηγούμενο απόσπασμα.



Εικόνα 1: Παρακολούθηση εικονογραφημένου βίντεο δραστηριότητας 1

Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκαν οι ηχογραφήσεις των σχολίων των παιδιών σε τρία επίπεδα.

1. Ως προς τη συμμετοχή τους ή μη στη διαδικασία. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι η διαδικασία της ηχογράφησης πραγματοποιήθηκε εις γνώσιν των παιδιών με σεβασμό πάντα στα προσωπικά τους δεδομένα.
2. Ως προς τον τρόπο της χρήσης της γλώσσας από τα παιδιά (βλ. κεφ.2.1.6, σελ. 83), καθώς αποτέλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον δεδομένο για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων.
3. Ως μέσα ανασκόπησης των δράσεων της ίδιας της εκπαιδευτικού, με σκοπό να αξιολογήσει τα θετικά και αρνητικά σημεία των εκπαιδευτικών της στρατηγικών κατά τη διάρκεια μιας δράσης.

Η ανάλυση των δεδομένων αποτυπώθηκε αρχικά σε δύο πίνακες, οι οποίοι αφορούσαν τις δραστηριότητες και, στη συνέχεια σε ένα πίνακα που αφορούσε μόνο τις υπάρχουσες ηχογραφήσεις.

Στους τρεις πίνακες που περιγράφονται παρακάτω, με σκοπό τη διευκόλυνση της καταγραφής των συμπεριφορών σε ένα υψηλότερο τρόπο συναγωγής συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε μια τρίβαθμη κλίμακα ιεράρχησης. Παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές εκφράζουν προβληματισμούς για τη χρήση κλιμάκων ιεράρχησης στη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς εμπλέκεται η υποκειμενικότητα του ερευνητή και οι υποβόσκουσες συμπεριφορές, η συλλογή συμπληρωματικών δεδομένων (φωτογραφίες, εικαστικές δημιουργίες, ηχογραφήσεις), το πλήθος των δραστηριοτήτων και το ικανοποιητικό χρονικό διάστημα στο οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα τείνουν να άρουν τους ενδεχόμενους προβληματισμούς (Cohen et al: 520, 2008).

Αρχικά δημιουργήθηκε ο **πίνακας διπλής εισόδου 11**, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν και την αποτελεσματικότητα που αναγνώρισε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σε αυτές ως προς τους προκαθορισμένους στόχους (ικανότητες που μελετώνται). Η αξιολόγηση έγινε σε μια τρίβαθμη κλίμακα λίγο, μέτρια, πολύ). Οι κωδικοί των ικανοτήτων που μελετώνται είναι πανομοιότυποι από την αρχή της έρευνας και καθ' όλη τη διάρκειά της με τους κωδικούς των αρχικών πινάκων των ικανοτήτων των παιδιών (**πίνακες 3, 4, 5**, σελ. 85, 86, 87).

Πίνακας 11: Αξιολόγηση εφαρμογής δραστηριοτήτων ως προς τις στοχευμένες δράσεις

ΚΛΙΜΑΚΑ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣ ΗΣ.	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΩΜΑΤΟΣ (ΙΣ)			ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΣΗΣ (ΙΑ)			ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ (ΙΚ)		
	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛ Υ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛ Υ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ			ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ			ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ		
ΔΡΑΣΤ. 1. Γνωρίζω το σώμα μου.									

Παράλληλα διαμορφώθηκε και ο **πίνακας διπλής εισόδου 12**, ο οποίος περιλαμβάνει την αξιολόγηση του βαθμού καλλιέργειας των ικανοτήτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά, η οποία αποτυπώνεται μέσα από την εφαρμογή της εκάστοτε δραστηριότητας. Η αξιολόγηση ανάγεται στην ίδια τρίβαθμη κλίμακα (λίγο, μέτρια, πολύ) με τον **πίνακα 11**. Παράλληλά, αξιολογούνται και οι ηχογραφήσεις των παιδιών με κριτήριο, σε πρώτο επίπεδο, τη διάθεσή τους για συμμετοχή.

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Πίνακας 12: Αξιολόγηση του βαθμού της καλλιέργειας ικανοτήτων των παιδιών από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων.

Δραστ/τες	Δ1*			Δ2			Δ3			Δ4			Δ5			Δ6			Δ7			ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟ - ΦΩΝΗΣΗ		
Ικαν/τες	ΙΣ1** ΙΑ1 ΙΑ3			ΙΣ1 ΙΑ2			ΙΣ1 ΙΣ5 ΙΑ3			ΙΑ3 ΙΑ4 ΙΑ5			ΙΚ1 ΙΚ2 ΙΚ3			ΙΑ3 ΙΚ1 ΙΚ5			ΙΚ1 ΙΚ4			ΙΑ3,ΙΚ1 ΙΚ3,ΙΚ5		
Κλίμακα	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π
Παιδιά																								
ΠΚ1***																								

Δ1*: Δραστηριότητα 1

ΙΣ1**: Ικανότητα σώματος 1

ΠΚ1***: Παιδί κορίτσι 1

Αρχικά, για πρακτικούς λόγους, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν στους πίνακες με τη μορφή κειμένου (φράσης) και στη συνέχεια, με τη μορφή του κωδικού αναφοράς τους για (βλ. παράρτημα 2, σελ. 167).

Τέλος, κατά τη διάρκεια του Β' κύκλου δράσης, σχεδιάστηκε ο **πίνακας 1,3** με σκοπό να αποκωδικοποιηθούν τα δεδομένα των ηχογραφήσεων σε σχέση με τον τρόπο χρήσης της ικανότητας της λεκτικής επικοινωνίας από τα παιδιά της τάξης, καθώς η ανάλυσή τους κέντρισε το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Στα δεδομένα των ηχογραφήσεων αναζητήθηκαν επιπλέον θεματικά μοτίβα αναφορικά με το είδος του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν τα παιδιά και ειδικότερα με την προτίμησή τους στη χρήση λέξεων ή φράσεων ως προς τις απαντήσεις που έδιναν στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια.

Παρακάτω αναφέρεται ένα απόσπασμα της ηχογράφησης του ΠΑ8 κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας 4. Παρουσιάζεται η κατάτμηση του αποσπάσματος, ώστε να πραγματοποιηθεί η αποκωδικοποίησή του στο **πίνακα 13**. Στο τέλος κάθε πρότασης σημειώνεται ο κωδικός Λ (λέξη) ή Π (πρόταση) και ο αριθμός της αναφοράς τους.

ΠΑ8: Μου αρέσει να ζωγραφίζω. (Π αναφ. 1)

Δ: Να ζωγραφίζεις, ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα;

ΠΑ8: Το πράσινο το σκούρο. (Π αναφ.2)

Δ: Το πράσινο το σκούρο και για πες μου, εδώ τι φαγητό έχεις επιλέξει;

ΠΑ8: Φακές. (Λ αναφ.1)

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Ο πίνακας διπλής εισόδου 13 αναφέρεται στην κωδικοποίηση των μαγνητοφωνήσεων των δραστηριοτήτων 4, 5 και 6. Σκοπό έχει την εξέταση της συμμετοχής ή όχι του παιδιού στην ηχογράφηση και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το κάθε παιδί με την έννοια της προτίμησης της χρήσης περισσότερων λέξεων ή προτάσεων στις απαντήσεις.

Πίνακας 14: Κωδικοποίηση απομαγνητοφωνήσεων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6	
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Σ Υ Μ Μ Ε Τ	Λ Ε Ξ Ι Λ Ο	Σ Υ Μ Μ Ε Τ	Λ Ε Ξ Ι Λ Ο	Σ Υ Μ Μ Ε Τ	Λ Ε Ξ Ι Λ Ο
ΠΑΙΔΙΑ	Ο Χ Η	Γ Ι Ο	Ο Χ Η	Γ Ι Ο	Ο Χ Η	Γ Ι Ο
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ Λ:ΛΕΞΗ Π:ΠΡΟΤΑΣΗ		Λ* Π**		Λ Π		Λ Π
ΠΚ1***						

Λ*:Λέξη Π**:Πρόταση

ΠΚ1: Παιδί κορίτσι 1

Η αναστοχαστικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν με σκοπό την ανάλυση των αποτελεσμάτων του Α' και του Β' κύκλου δράσης αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία και εφαρμογή του Γ' κύκλου δράσης.

2.2.10. Γ' κύκλος δράσης

Ο Γ' κύκλος της έρευνας ξεκίνησε στις 24-2-2020 και ολοκληρώθηκε στις 11/3/2020. Στόχος του τρίτου κύκλου ήταν η αξιολόγηση της συνολικής δράσης στο πλαίσιο της βελτίωσης των υπό έρευνα ικανοτήτων των παιδιών της ομάδας. Στη διαδικασία της διασφάλισης της εγκυρότητας της έρευνας, σημαντική ήταν η συμμετοχή της εκπαιδευτικού της διπλανής τάξης και της προϊσταμένης του Παιδικού Σταθμού.

Αρχικά περιγράφεται ο σχεδιασμός της δράσης, στη συνέχεια η εφαρμογή της και στο τέλος καταγράφονται οι αναστοχαστικές διαδικασίες που προέκυψαν αναφορικά με τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας.

2.2.11. Σχεδιασμός Γ' κύκλου δράσης

Μετά τη λήξη του δεύτερου κύκλου της έρευνας αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματά του. Στις διαδικασίες του αναστοχασμού εκφράστηκε η ανάγκη της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για την αξιολόγηση των συνολικών εκπαιδευτικών της στρατηγικών, με βάση το ποσοστό βελτίωσης των υπό έρευνα ικανοτήτων των παιδιών της ομάδας. Μετά από διαδικτυακή συνάντηση με τη διευκολύντρια συναποφασίστηκε να διαμορφωθεί ένα φύλλο παρατήρησης των ικανοτήτων των παιδιών, το οποίο να στηρίζεται στους **πίνακες 3, 4, 5** του Α' κύκλου δράσης.

Επιλέχθηκε ένα δομημένο φύλλο συστηματικής παρατήρησης στην έρευνα και η επιλογή αυτή έγινε για την τεκμηρίωση των σχέσεων των δράσεων με την επίτευξη των στόχων (Αυγητίδου, 2014). Το γεγονός της προϋπάρχουσας γνώσης για το αντικείμενο της παρατήρησης (ικανότητες των παιδιών) και η ανάγκη για συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας καθόρισε την επιλογή της διαμόρφωσης ενός φύλλου παρατήρησης. Παράλληλα, υπήρξε η ανάγκη διαχείρισης του χρόνου συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης της δράσης (Cohen et al., 2002).

Το φύλλο παρατήρησης ικανοτήτων του εγώ και των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 3 ετών (παράρτημα 5, σελ. 178), διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό και συζητήθηκε με τη διευκολύντρια για την αξιολόγηση της εγκυρότητάς του. Παράλληλα ζητήθηκε η γνώμη της προϊσταμένης του Παιδικού Σταθμού και της εκπαιδευτικού της διπλανής τάξης ως προς την κατανόηση του περιεχομένου και την ευκολία συμπλήρωσής του.

Αφού αναδιαμορφώθηκε το φύλλο παρατήρησης με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις παραπάνω συζητήσεις αποφασίστηκε να συμπληρωθεί από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης ακολουθώντας την *εξέταση εναλλακτικών θεωρήσεων* με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας έρευνας αναφορικά με τη διαδικασία σύγκρισης των αποτελεσμάτων και την επεξεργασία ασυμφωνιών που μπορεί να προκύψουν (Altrichter et al, 2001).

Το φύλλο παρατήρησης πήρε την τελική του μορφή με βάση τους **πίνακες 3, 4, 5**, ως προς τη διευκρίνιση της αναζήτησης συμπεριφορών στα παιδιά για τη διερεύνηση των ικανοτήτων τους. Παράλληλα για την αποτίμηση του επιπέδου καλλιέργειας των ικανοτήτων των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν οι **πίνακες 6, 7 και 8**

(ανακάλυψη, οικοδόμηση, ενσωμάτωση), ώστε να γίνει άμεση συγκρισιμότητα των αρχικών και των τελικών αποτελεσμάτων.

2.2.12. Δράση: εφαρμογή και καταγραφή

Η δράση ξεκίνησε με τη συνεργασία της προϊσταμένης του Παιδικού Σταθμού και της εκπαιδευτικού της διπλανής τάξης. Στην παρούσα φάση διευκρινίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί του υπό έρευνα Παιδικού Σταθμού εργάζονται ομαδικά καλλιεργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους αλλά και με τα παιδιά και τους γονείς του Σταθμού.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών γνωρίζει όλα τα παιδιά του Σταθμού, καθώς συναναστρέφονται μαζί τους στο ελεύθερο παιχνίδι, στην ώρα του φαγητού και στην ώρα της αποχώρησης και του ύπνου. Μέριμνα όλων των εκπαιδευτικών είναι η φροντίδα των αναγκών και η καλλιέργεια των εν δυνάμει ικανοτήτων όλων των παιδιών του Σταθμού και όχι μόνο της τάξης τους.

Σε αυτή τη φάση ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης, αρχικά να μελετήσει το φύλλο παρατήρησης (παράρτημα 5, σελ.178) και στη συνέχεια να παρατηρήσει για μια εβδομάδα τα παιδιά της τάξης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, με σιωπηρή παρουσία. Αξιοποιώντας την ήδη διαμορφωμένη εικόνα που είχε για τα παιδιά από την αρχή της χρονιάς και την εικόνα που διαμόρφωσε ύστερα από τη συστηματική παρατήρηση κλήθηκε να συμπληρώσει το φύλλο παρατήρησης που αφορά στις υπό μελέτη ικανότητες των παιδιών της ομάδας. Παράλληλα, κατέγραψε αξιολογικές παρατηρήσεις που αξιοποιήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Το ίδιο φύλλο παρατήρησης συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, με σκοπό τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων που αφορούν στο επίπεδο βελτίωσης των υπό έρευνα ικανοτήτων των παιδιών από δύο διαφορετικές οπτικές.

2.2.13. Αναστοχαστικές διαδικασίες και ανάλυση δεδομένων.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων του Γ' κύκλου, ξεκίνησε η διαδικασία της ανάλυσής τους. Σε συνεχή συνεργασία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας με τη διευκολύντρια, διαμορφώθηκαν τρεις πίνακες ώστε να μπορέσει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να συνοψίσει τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης και να συγκρίνει με τα αποτελέσματα του Α' κύκλου δράσης,

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαμόρφωσε τον **πίνακα 14** για τις ανάγκες του Γ' κύκλου δράσης. Κατασκευάστηκε αντίστοιχα με τους πίνακες των αποτελεσμάτων των ικανοτήτων (σώματος, αυτορρύθμισης και κοινωνικών) των παιδιών της τάξης (**πίνακες 6, 7 και 8**, σελ. 114, 119, 122). Περιλαμβάνει τα αποτελέσματα του Α' κύκλου δράσης, τα οποία σημειώνονται στον πίνακα με τον **αριθμό 1** και αφορούν στο επίπεδο κατάκτησης των ικανοτήτων των παιδιών κατά τη διάρκεια του Α' κύκλου (όπως αποτυπώθηκαν στο ημερολόγιο από την εκπαιδευτικό). Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκε στους πίνακες το φύλλο παρατήρησης της ερευνήτριας εκπαιδευτικού με τον **αριθμό 2**, και, τέλος, καταγράφηκε, με τον **αριθμό 3**, το επίπεδο κατάκτησης των υπό μελέτη ικανοτήτων των παιδιών, όπως συμπληρώθηκε στο φύλλο παρατήρησης της εκπαιδευτικού της διπλανής τάξης. Ο πίνακας 14 διαμορφώθηκε ώστε να γίνει εφικτό να διακριθεί το επίπεδο βελτίωσης των ικανοτήτων των παιδιών στον Γ' κύκλο δράσης.

Ο **πίνακας 14** περιλαμβάνει τις ικανότητες σώματος, τα επίπεδα κατάκτησης των ικανοτήτων όπως είχαν αρχικά αναλυθεί στο σχεδιασμό του Α' κύκλου δράσης (βλ. κεφ.2.2.3, σελ. 89), τα κωδικοποιημένα ονόματα των παιδιών της τάξης και τέλος συνοψίζει τα δύο συμπληρωμένα φύλλα παρατήρησης από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό και από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης αντίστοιχα.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα Ικανοτήτων Σώματος, Γ' κύκλου δράσης.

Ικανότητες (ΙΣ)	αντλήπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο(ΙΣ1)			λεπτή κινητικότητα(ΙΣ2)			αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας(ΙΣ3)			προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο(ΙΣ4)			ενεργό φυσικό παιχνίδι(ΙΣ5)		
	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε
Επίπεδα κατάκτησης															
Κωδικός παιδιού	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ: 1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ: 2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ :3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3		
ΠΚ1*															

ΠΚ1*:Παιδί κορίτσι, Α:Ανακάλυψη, Ο:Οικοδόμηση, Ε:Ενσωμάτωση

Καθώς διαμορφώθηκαν οι πίνακες, αναλύθηκαν τα αποτελέσματα με αξιολογικές αναφορές. Μετά το τέλος του Γ' κύκλου, οι αναστοχαστικές διαδικασίες επικεντρώθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα, με σκοπό να διερευνήσουν τη σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τους αρχικούς στόχους που αυτά περικλείουν.

Ένα συνοπτικό χρονοδιάγραμμα των τριών κύκλων δράσης καταγράφεται στον **πίνακα 17**, στον οποίο παρουσιάζεται ο συνολικός σχεδιασμός της έρευνας και οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των κύκλων.

Πίνακα 17: Συνοπτική παρουσίαση των κύκλων δράσης της παρούσας έρευνας.

ΚΥΚΛΟΙ	ΔΡΑΣΕΙΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
Α' ΚΥΚΛΟΣ	Σχεδιασμός	-Ζητήματα μέσω διερεύνησης ικανοτήτων των παιδιών -Κατασκευή πινάκων για την μελέτη των ικανοτήτων -Ζητήματα αναζήτησης αποτελεσματικών εργαλείων για την μελέτη των ικανοτήτων
	Δράση και καταγραφή	-Εφαρμογή προεπιλεγμένων εργαλείων για την συστηματική παρατήρηση. (ημερολόγιο, φωτογραφίες, ζωγραφιές) -Οργάνωση χρόνου για τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών -Συλλογή δεδομένων
	Αναστοχασμός και ανάλυση δεδομένων	-Ανάλυση δεδομένων -Κωδικοποίηση και καταγραφή στους πίνακες
Β' ΚΥΚΛΟΣ	Σχεδιασμός	-Αποσαφήνιση ΠΠΠΣ (2009) -Δημιουργία σχεδίου εργασίας με βάση το ΠΠΠΣ (2009) -Κατασκευή πινάκων για κωδικοποίηση δεδομένων
	Δράση και καταγραφή	-Εφαρμογή σχεδίου εργασίας -Συλλογή δεδομένων (σημειώσεις πεδίου, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, ζωγραφιές)
	Αναστοχασμός και ανάλυση δεδομένων	-Ανάλυση δεδομένων -Κωδικοποίηση και καταγραφή στους πίνακες
Γ' ΚΥΚΛΟΣ	Σχεδιασμός	-Αναζήτηση μεθόδων αξιολόγησης της δράσης -Δημιουργία φύλλων παρατήρησης
	Δράση και καταγραφή	-Παρατήρηση της εκπαιδευτικού της διπλανής τάξης -Συλλογή δεδομένων
	Αναστοχασμός και ανάλυση δεδομένων	-Ανάλυση δεδομένων -Κωδικοποίηση και καταγραφή στους πίνακες

Κεφάλαιο 3:
Συμπεράσματα της έρευνας

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο 3 χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών κύκλων της ερευνητικής διαδικασίας από την οπτική των ίδιων των συμμετεχόντων, με σκοπό την επικείμενη βελτίωση των καταστάσεων που έχουν επισημανθεί, προκειμένου να αναλυθούν από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα των τριών κύκλων είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα, καθώς η εφαρμογή κάθε κύκλου στηρίζεται στις αναστοχαστικές διαδικασίες του προηγούμενου κύκλου.

Στο δεύτερο μέρος, αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας και η διασύνδεσή τους με τα συμπεράσματα παρόμοιων μελετών με σκοπό την ενίσχυση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας.

Παρουσιάζονται, επίσης, οι περιορισμοί της έρευνας, οι δυσκολίες που προέκυψαν και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν, καθώς και η *μεθοδολογική αυστηρότητα* με την οποία διενεργήθηκε, ώστε να αποδεικνύεται η ακρίβεια στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών διεργασιών (Κατσαρού, 2016).

Τέλος, αναφορικά με τα αποτελέσματα, προτείνονται τρόποι για εμπλουτισμό της παρούσας έρευνας και τρόποι συνέχισης των διερευνητικών διαδικασιών σε ανάλογες ερευνητικές συνθήκες.

3.1. Μέρος πρώτο

3.1.1. Αποτελέσματα του Α΄ κύκλου

Μετά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του πρώτου κύκλου δράσης προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα αναφορικά με τη μελέτη των υπό έρευνα ικανοτήτων. Αξιοποιήθηκαν οι τρεις πίνακες διπλής εισόδου (**πίνακες 6, 7 και 8**), με σκοπό τη σύνοψη των αποτελεσμάτων κωδικοποίησης του ημερολογίου. Η εικόνα που καταγράφεται στους πίνακες αφορά στην οπτική της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και παρουσιάζει τις ικανότητες που είχαν τα παιδιά όταν πρωτοήρθαν στο σταθμό και κατά τη διάρκεια της αρχικής λειτουργίας του σταθμού με το καθημερινό του πρόγραμμα.

Αρχικά, στον **πίνακα 6** συνοψίζονται οι ικανότητες του εγώ των παιδιών της ομάδας που αφορά στο σώμα τους, την κίνησή τους και την υγεία τους. Σημειώνονται οι αναφορές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στην αντίστοιχη ικανότητα που μελετάται

και το επίπεδο κατάκτησης της αντίστοιχης ικανότητας του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Οι λεπτομέρειες για το σχεδιασμό του πίνακα αναφέρονται στο σχεδιασμό του Α' κύκλου δράσης (κεφ.2.2.3, σελ. 89).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα του Α' κύκλου ικανοτήτων σώματος

Ικανότητες (ΙΣ)	αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1)			λεπτή κινητικότητα(ΙΣ2)			αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας(ΙΣ3)			προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο(ΙΣ4)			ενεργό φυσικό παιχνίδι(ΙΣ5)		
	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε
Επίπεδα κατάκτησης															
Κωδικός παιδιού	Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς		
ΠΚ1		1			1			1				1		1	
ΠΚ2		1	1			1		1				1		1	
ΠΚ3		1			1			1				1		1	
ΠΚ4		1			1			1				1	1,2		
ΠΚ5			1			1			1			1			1,2
ΠΚ6		1			1			1				1,2		1,2	
ΠΚ7		1			1			1				1		1	
ΠΚ8		1			1			1				1		1	
ΠΑ1		1			1			1			1,2		1,2,3		
ΠΑ2			1			1			1			1,2		1,2	
ΠΑ3	1			1			1				1				1
ΠΑ4		1		1				1			1		1		
ΠΑ5		1			1			1				1			1
ΠΑ6		1		1				1			1				1
ΠΑ7		1			1			1			1			1	
ΠΑ8	1			1			1					1			1

A:Ανακάλυψη, Ο:Οικοδόμηση, Ε:Ενσωμάτωση

ΠΚ: Παιδί Κορίτσι, ΠΑ: Παιδί Αγόρι

Στα αποτελέσματα του Α' κύκλου δράσης, αναφορικά με τις ικανότητες σώματος, κίνησης και υγείας των παιδιών της τάξης, συμπεραίνεται ότι:

1). Αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1)

Τα κορίτσια έχουν κατακτήσει το στάδιο της ενσωμάτωσης της ικανότητας. Στα αγόρια υπάρχει μια διακύμανση του επιπέδου κατάκτησης, με την πλειοψηφία να βρίσκεται στο στάδιο της οικοδόμησης. (4 στα 8).

Οι καταγραφές της συγκεκριμένης ικανότητας βασίστηκαν σε αναφορές που εστίασαν στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή, στη μοκέτα και στα οργανωμένα

[Πληκτρολογήστε εδώ]

ψυχοκινητικά παιχνίδια. Η **εικόνα 2** παρουσιάζει την κίνηση των παιδιών στο χώρο κατά τη διάρκεια ενός ψυχοκινητικού παιχνιδιού.



Εικόνα 2: Τα παιδιά αναπαριστούν τα ζώα που σέρνονται στην γη

2). Λεπτή κινητικότητα (ΙΣ2)

Τα πέντε κορίτσια έχουν ενσωματώσει τη λεπτή κινητικότητα και τέσσερα βρίσκονται στο στάδιο της οικοδόμησης. Ωστόσο, τέσσερα από τα αγόρια βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της ανακάλυψης, τρία στην οικοδόμηση και μόνο ένα στην ενσωμάτωση. Η λεπτή κινητικότητα καταγράφηκε από τις εικαστικές δημιουργίες των παιδιών και τον τρόπο που αυτά κρατούν το μαρκαδόρο. Ένα παράδειγμα καταγραφής της αποτυπώνεται και στην **εικόνα 3**, στην οποία φαίνεται ο τρόπος λαβής του μαρκαδόρου της ΠΚ5.



Εικόνα 3: αποτύπωση λαβής κρατήματος του μαρκαδόρου ΠΚ5

3). Αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας (ΙΣ3)

Τα κορίτσια, ταυτόχρονα με την κατάκτηση της αντιληπτικής ικανότητας του σώματος, έχουν ενσωματώσει αναλογικά και την ικανότητα της κίνησης με ασφάλεια στο χώρο. Τα αγόρια ταυτόχρονα βρίσκονται κατά αντιστοίχιση στα ίδια επίπεδα με την αντιληπτική ικανότητα του σώματος.

Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας που αφορά τον ΠΑ2 και όπου καταγράφονται οι διαφορές στις αναζητήσεις των συμπεριφορών σχετικά με τις ικανότητες λεπτή κινητικότητα και αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας:

Στις «μουσικές καρέκλες», τρέχει προσεκτικά υπολογίζοντας το χώρο και τους συμμαθητές του και, πολλές φορές, κερδίζει (ΙΣ1, αναφ. 1).

Στα ψυχοκινητικά παιχνίδια συμμετέχει ενεργά και κινείται στο χώρο με ασφάλεια καθόσον δεν έχει χτυπήσει ποτέ μέχρι τώρα ακόμη και σε αυτά που απαιτούν τρέξιμο (ΙΣ3, αναφ.1)

4). Προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση-διατροφή και ντύσιμο (ΙΣ4)

Στα κορίτσια παρατηρείται καθολική ενσωμάτωση της ικανότητας αυτοεξυπηρέτησης όπως καταγράφηκε κατά τη διάρκεια της δίμηνης παρακολούθησης της καθημερινής ρουτίνας του Παιδικού Σταθμού. Αντίθετα, στα αγόρια υπήρξαν διαφορετικές καταγραφές, καθώς τρία μόνο βρίσκονταν στο στάδιο της ενσωμάτωσης και τα υπόλοιπα πέντε κρίθηκαν ότι ανήκουν στο στάδιο της οικοδόμησης.

Η **εικόνα 4** αποτυπώνει την προσπάθεια των παιδιών να τοποθετήσουν τα μπουφάν τους στην αντίστοιχη κρεμάστρα που γράφει το όνομά τους.



Εικόνα 4: Η προσπάθεια των ΠΚ2 και ΠΚ3 να τοποθετήσουν τα μπουφάν τους στην αντίστοιχη κρεμάστρα που γράφει το όνομά τους.

Η **εικόνα 5** παρουσιάζει την προσπάθεια αυτοεξυπηρέτησης της **ΠΚ2** την ώρα του φαγητού.



Εικόνα 5: Η ΠΚ2 την ώρα του φαγητού.

5). Ενεργό φυσικό παιχνίδι (ΙΣ5)

Στα κορίτσια σημειώνονται διαφορετικές καταγραφές καθώς πέντε ανήκουν στο στάδιο της οικοδόμησης, ένα στην ανακάλυψη και δύο στην ενσωμάτωση. Όσον αφορά τα αγόρια, καταγράφονται τέσσερα αγόρια να βρίσκονται στο στάδιο της ενσωμάτωσης, δύο στην οικοδόμηση και δύο στην ανακάλυψη. Οι αναφορές στηρίχθηκαν στην παρατήρηση την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή και στη μοκέτα και παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο δραστήρια από τα κορίτσια στο ενεργό φυσικό παιχνίδι, καθώς επιλέγουν να παίζουν με μεγαλύτερη διάρκεια και ένταση.

Η γενική εικόνα της κατάκτησης των ικανοτήτων που αφορούν στο σώμα, την κίνηση και την υγεία των παιδιών της τάξης δείχνει ότι τα κορίτσια κατά πλειοψηφία βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα κατάκτησης, σε αντίθεση με τα αγόρια που αναδεικνύονται στο φυσικό ενεργό παιχνίδι επιλέγοντας κυρίως δραστηριότητες που εμπεριέχουν έντονη κίνηση. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις επιστημονικές θεωρίες που αναλύονται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας και οι οποίες επισημαίνουν ότι στη συγκεκριμένη ηλικία, παρότι το σώμα και ο εγκέφαλος επιβραδύνει τους ρυθμούς ανάπτυξής του, η ικανότητα ελέγχου του σώματός τους αυξάνεται με γρήγορους ρυθμούς. Είναι το στάδιο που τα παιδιά δοκιμάζουν όλες αυτές τις καινούργιες ικανότητες και ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό όταν τα καταφέρνουν (Lightfoot et al., 2014).

Ταυτόχρονα καταγράφηκαν οι ικανότητες της αυτορρύθμισης των παιδιών της τάξης, οι οποίες περιλαμβάνονται στον **πίνακα 7**. Σε αυτόν συνοψίζονται οι

ικανότητες του εγώ των παιδιών της ομάδας που αφορά στην αυτορρύθμιση. Σημειώνονται οι αναφορές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στην ικανότητα που μελετάται και το επίπεδο κατάκτησης της αντίστοιχης ικανότητας του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Οι λεπτομέρειες για το σχεδιασμό και τον πίνακα αναφέρονται στην παρουσίαση του Α' κύκλου δράσης (κεφ.2.2.3, σελ. 89).

Πίνακας 7: αποτελέσματα πρώτου κύκλου ικανοτήτων αυτορρύθμισης

Ικανότητες (ΙΑ)	Διατήρηση προσοχής (ΙΑ1)			Μίμηση (ΙΑ2)			Περίεργεια και πρωτοβουλία για μάθηση(ΙΑ3)			Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση(ΙΑ4)			Δέσμευση και επιμονή (ΙΑ5)			Μοίρασμα χώρου και υλικού (ΙΑ6)		
	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E
Κλίμακα																		
Παιδιά	Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς		
ΠΚ1		1			1		1				1,2			1			1	
ΠΚ2		1,2			1		1,2,3				1,2			1			1	
ΠΚ3		1			1		1				1			1			1	
ΠΚ4		1			1		1				1,2,3			1			1	
ΠΚ5		1				1		1			1,2				1		1,2	
ΠΚ6		1			1		1			1,2,3,4,5,6				1,2			1	
ΠΚ7		1			1		1			1				1			1	
ΠΚ8		1			1				1		1			1			1	
ΠΑ1		1			1		1			1,2				1			1	
ΠΑ2			1			1,2		1,2			1				1		1,2	
ΠΑ3	1				1		1			1			1				1	
ΠΑ4		1			1		1			1			1				1	
ΠΑ5			1		1				1		1			1			1	
ΠΑ6		1			1				1		1		1				1	
ΠΑ7		1			1			1			1		1				1	
ΠΑ8	1			1				1	1				1				1	

Οι ικανότητες αυτορρύθμισης των παιδιών της τάξης με βάση την αποκωδικοποίηση των δεδομένων του Α' κύκλου δράσης αναλύθηκαν από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ως εξής:

1). Διατήρηση προσοχής (ΙΑ1)

Τα παιδιά κατά κανόνα προσπαθούν να οικοδομήσουν την διατήρηση της προσοχής με τα κορίτσια να έχουν μια σταθερότητα και τα αγόρια να παρουσιάζουν [Πληκτρολογήστε εδώ]

διακυμάνσεις σε όλα τα στάδια. Οι καταγραφές στηρίχτηκαν κυρίως στην παρατήρηση οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Ένα παράδειγμα καταγραφής στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας είναι αυτό της συμπεριφοράς που αντιστοιχεί στην ικανότητα της διατήρησης της προσοχής του παιδιού με κωδικό **ΠΚ6** και παρουσιάζεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Στον κύκλο τραγουδά με σταθερή φωνή, ποτέ δεν της γίνεται παρατήρηση, διατηρεί πάντα την προσοχή της σε αυτά που αναφέρει η δασκάλα (ΙΑ1, αναφ.1). Η περιέργεια της για νέα γνώση δε φαίνεται, καθώς δεν απαντά ποτέ σε διερευνητικές ούτε και σε επαναληπτικές ερωτήσεις (ΙΑ3, αναφ.1). Ενώ φαίνεται ότι γνωρίζει πράγματα, δεν έχει ακόμη το θάρρος να τα εκφράσει (ΙΑ4, αναφ.4).

2). Μίμηση (ΙΑ2)

Η κατανομή της μίμησης φαίνεται ομοιόμορφη σε όλα τα παιδιά και αναφέρεται ότι βρίσκονται στο στάδιο της οικοδόμησης. Δυο παιδιά έχουν ενσωματώσει τη συγκεκριμένη ικανότητα, τα οποία σύμφωνα με την ημερολογιακή καταγραφή βρίσκονται από πέρυσι στον ίδιο παιδικό σταθμό.

3). Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση (ΙΑ3)

Η περιέργεια και πρωτοβουλία αντιστοιχίζεται στο στάδιο της ανακάλυψης στα κορίτσια και στο στάδιο της οικοδόμησης στα μισά αγόρια και στα υπόλοιπα στο στάδιο της ενσωμάτωσης. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο του Α' κύκλου που αφορά το μαθητή με κωδικό ΠΑ5, στο οποίο καταγράφεται η συμπεριφορά που, κατά τη κρίση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας αντιστοιχεί στην **ΙΣ3**:

Στον κύκλο απαντά πάντα στις διερευνητικές και επαναληπτικές ερωτήσεις και έχει μια ευρεία γκάμα γνώσεων (χρώματα, σχήματα, αριθμούς)(ΙΑ3). Παρόλο που στην παρουσίαση των θεμάτων μπορεί να μιλάει στο διπλανό του, διατηρεί την προσοχή του, γιατί απαντά πάντα σε ό,τι τον ρωτήσουμε (ΙΑ1). Έχει περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση και πολλές φορές απαντά κατευθείαν, χωρίς να αφήνει τα άλλα παιδιά να μιλήσουν (ΙΑ3). Του αρέσουν τα ψυχοκινητικά παιχνίδια, πρωταγωνιστεί στις δραματοποιήσεις και τραγουδά δυνατά όλα τα τραγούδια που έχουμε μάθει (ΙΚ4).

Εδώ είναι ενδιαφέρον να τονιστεί ότι τα ποσοστά κατάκτησης της ΙΑ3 από πλευράς των αγοριών είναι μεγαλύτερα σε σχέση με το επίπεδο που έχουν πετύχει τα κορίτσια.

4). Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση (ΙΑ4)

Η αυτοκυριαρχία των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς καταγράφεται στο στάδιο της οικοδόμησης στην πλειοψηφία των παιδιών της ομάδας με πέντε παιδιά

(2 κορίτσια και 3 αγόρια) να βρίσκονται στο στάδιο της ανακάλυψης. Ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφεται η συμπεριφορά που αντιστοιχεί στην ικανότητα και αφορά στο μαθητή με κωδικό **ΠΑ6**, είναι το εξής:

Στον κύκλο, θα τραγουδήσει δυνατά όλα τα τραγούδια και θα απαντήσει σε όλες τις επαναληπτικές και σε αρκετές διερευνητικές ερωτήσεις (IA3). Στην παρουσίαση μιας θεματικής ενότητας διατηρεί την προσοχή του (με προσπάθεια) και αυτό φαίνεται, γιατί απαντά σε όλες τις επαναληπτικές (IA1). Ο ενθουσιασμός του είναι τόσο μεγάλος, που απαντά πάντα πρώτος, πολλές φορές μη δίνοντας την ευκαιρία στα άλλα παιδιά να απαντήσουν και αυτά (IK5). Σε αυτό το σημείο προσπαθούμε να του επιστήσουμε την προσοχή να έχει λίγη υπομονή και να ακολουθεί τη σειρά που έχει οριστεί από τις δασκάλες (IA4). Προσέχει, ωστόσο, οτιδήποτε λέμε, γιατί προχθές μας ανέφερε η μαμά ότι την ενημερώνει για κάθε τι που γίνεται μέσα στην τάξη. «Η υπομονή είναι αρετή» μου είπαν οι δασκάλες μου, της ανέφερε (IA2).

5). Δέσμευση και επιμονή (IA5)

Στην αποκωδικοποίηση της ικανότητας της δέσμευσης και της επιμονής παρατηρείται ότι τα κορίτσια κατά πλειοψηφία βρίσκονται στο στάδιο της οικοδόμησης ενώ τα αγόρια διαμοιράζονται στα στάδια της ανακάλυψης και οικοδόμησης και με ένα από αυτά να βρίσκεται στο στάδιο της ενσωμάτωσης. Ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο στο οποίο καταγράφεται η συμπεριφορά του μαθητή με κωδικό **ΠΑ4** και αντιστοιχεί στην ικανότητα είναι η εξής:

Στα εικαστικά δεν τα καταφέρνει πολύ καλά, το πιάσιμο του μολυβιού είναι σχεδόν ψηφιακό (IS2) και χρειάζεται περισσότερο χρόνο από τα άλλα παιδιά για να τελειώσει μια εργασία. Ούτε και οι εικαστικές δημιουργίες τον ενθουσιάζουν ιδιαίτερα (IA5). Ακόμη δεν έχει δείξει τις προτιμήσεις του σε κάποιο τομέα.

6). Μοίρασμα χώρου και υλικού (IA6)

Το μοίρασμα του χώρου και του υλικού, που θεωρείται μια από τις βασικές ικανότητες δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της οικοδόμησης και τρία αγόρια κατατάσσονται από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στο στάδιο της ανακάλυψης. Μια ενδεικτική καταγραφή του μαθητή με κωδικό **ΠΑ6**, όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο και άπτεται της συμπεριφοράς που αντιστοιχεί στην ικανότητα είναι η παρακάτω:

Στην προσέλευση στην τάξη θα επιλέξει τη μοκέτα, τα αυτοκίνητα και το οικοδομικό υλικό. Θα παίζει μόνος του ήσυχα. Όταν θα έρθουν τα άλλα αγόρια να παίξουν μαζί του, θα αρχίσουν οι διεκδικήσεις και θα βρεθεί (μετά από λίγη ώρα) να παίζει ξανά μόνος του (IA6). Έχει επιλέξει ένα αγοράκι με το οποίο παίζουν συνήθως μαζί, αλλά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού θα απομονωθεί (IK3).

Το σύνολο των ικανοτήτων αυτορρύθμισης των παιδιών απεικονίζεται συνολικά να βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα κατάκτησης αναλογικά με τις ικανότητες του σώματος (ΙΣ) και να μην υπάρχει έντονος διαχωρισμός με βάση το φύλο.

Η επαφή των παιδιών με τους άλλους (κοινωνικοποίηση) οδηγεί στην αυτόματη ανάπτυξη ικανοτήτων αυτορρύθμισης, ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίζουν, να ανταποκρίνονται, να ερμηνεύουν, να διαπραγματεύονται και να διαχειρίζονται κοινωνικοσυναισθηματικές καταστάσεις που αναδύονται στην καθημερινότητά τους και αφορούν στα ίδια και στη σχέση τους με τους άλλους (Lightfoot et al., 2017:447). Η εικόνα που παρουσιάζει ο πίνακας αντιστοιχεί στα επίπεδα κατάκτησης που αποδίδουν στα μικρά παιδιά οι θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης.

Τέλος, διαμορφώθηκε και ο **πίνακας 8**, που συνοψίζει τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της τάξης, όπως έχουν καταγραφεί από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στα δεδομένα του Α' κύκλου δράσης. Στον **πίνακα 8**, σημειώνονται οι αναφορές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στην ικανότητα που μελετάται και το επίπεδο κατάκτησης της αντίστοιχης ικανότητας από το κάθε παιδί ξεχωριστά. Οι λεπτομέρειες για το σχεδιασμό και τον πίνακα αναφέρονται στη σύνταξη του Α' κύκλου δράσης (κεφ.2.2.3, σελ. 89).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα πρώτου κύκλου ικανοτήτων κοινωνικών

Ικαν/ τες (ΙΚ)	Λεκτική επικοινωνία (ΙΚ1)			Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα(ΙΚ2)			Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές(ΙΚ3)			Συμβολικό και κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι(ΙΚ4)			Αναγνώριση της ταυτότητας του σε σχέση με τους άλλους (ΙΚ5)		
	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε
Παιδιά	Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς		
ΠΚ1	1				1			1				1			
ΠΚ2		1			1			1,2			1				
ΠΚ3		1			1			1,2			1				
ΠΚ4		1			1			1,2		1					
ΠΚ5			1			1,2		1,2				1,2		1	
ΠΚ6		1			1,2			1			1				
ΠΚ7		1			1		1			1			1,2		
ΠΚ8			1		1			1			1,2			1	
ΠΑ1		1			1		1,1			1					
ΠΑ2			1		1,2,3,4			1,2			1			1	
ΠΑ3		1			1			1			1				
ΠΑ4		1			1		1				1				
ΠΑ5			1			1		1				1			1
ΠΑ6			1			1			1			1		1	
ΠΑ7		1			1		1				1				
ΠΑ8			1		1		1				1				

Οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών με βάση την ανάλυση των δεδομένων αποδίδουν τα εξής αποτελέσματα:

1). Λεκτική επικοινωνία (ΙΚ1)

Η λεκτική επικοινωνία καταγράφεται στα περισσότερα παιδιά, στο στάδιο της οικοδόμησης ενώ έξι παιδιά την έχουν ενσωματώσει. Η παρατήρηση της οικοδόμησης

[Πληκτρολογήστε εδώ]

της ικανότητας εστιάστηκε στην εφαρμογή της σε οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι. Ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού για το μαθητή με κωδικό **ΠΑ4**, το οποίο αφορά τη συμπεριφορά που αντιστοιχεί στην ικανότητα, είναι το ακόλουθο:

Στην προσέλευση, στον προαύλιο χώρο, επιλέγει να παίζει μόνος του, προς το παρόν, με τα αυτοκινητάκια (IK3), αρκετά ήρεμα, χωρίς να τρέχει (IS5). Δεν κάθεται σε παρέες με άλλα παιδιά. Προτιμά να παίζει με ησυχία μόνος του (IA4). Όταν κάποιο παιδί τού απευθύνει το λόγο, απαντά, καθώς η λεκτική του επικοινωνία είναι πολύ καλή, αλλά δεν προσπαθεί να δημιουργήσει συζήτηση (IK1).

Η γλώσσα, ως δυναμικό και πολιτισμικό εργαλείο, επηρεάζει άμεσα τις δραστηριότητες, τις σχέσεις και τις σκέψεις των μικρών παιδιών. Στην παρούσα εργασία παρατηρήθηκε κυρίως, η συχνότητα χρήσης της από τα παιδιά και η προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τους άλλους (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς).

2). Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα (IK2)

Η ικανότητα των σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τα οικεία τους πρόσωπα δείχνει ότι η πλειοψηφία των παιδιών βρίσκεται στο στάδιο της οικοδόμησης, με τρία μόνο παιδιά να έχουν ενσωματώσει την ικανότητα. Οι καταγραφές εστιάστηκαν, κυρίως, στη διαδικασία προσέλευσης και αποχωρισμού των παιδιών από τους γονείς τους και στην καθημερινή επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς αλλά και το μόνιμο βοηθητικό προσωπικό του Παιδικού Σταθμού (καθαρίστρια, μαγείρισσα). Δεν παρατηρείται ορατή διαφορά στα επίπεδα κατάκτησης με κριτήριο το διαχωρισμό του φύλου.

3). Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές (IK3)

Η πλειοψηφία των παιδιών κατατάσσονται στο στάδιο της οικοδόμησης των σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους, ωστόσο τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι βρίσκονται στο στάδιο της ανακάλυψης. Στις ημερολογιακές καταγραφές λαμβάνεται υπόψη ότι η ομάδα της τάξης έχει καινούρια σύσταση και μόνο δύο παιδιά διαφορετικού φύλου προέρχονται από την περσινή ομάδα. Ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο, που αφορά το παιδί με κωδικό **ΠΑ3** και στο οποίο επισημαίνεται η συμπεριφορά που αντιστοιχεί στην ικανότητα, είναι το εξής:

Παίζει και με τα αγόρια αλλά και με τα κορίτσια. Προτιμά και αναζητά ένα συγκεκριμένο κοριτσάκι, το οποίο έχει και αυτό την ίδια ενεργητικότητα (IK3, αναφ.1). Άλλες φορές βρίσκεται σε παρέα αγοριών να παίζει με τα αυτοκινητάκια κάνοντας αγώνες (IK3, αναφ.2).

4). Συμβολικό και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (IK4)

Η πλειοψηφία των παιδιών δείχνει να οικοδομεί την ικανότητα να αναπαριστά ρόλους μέσα από το συμβολικό και κοινωνικό δραματικό παιχνίδι ωστόσο τέσσερα παιδιά δείχνουν να την έχουν ενσωματώσει και τρία να προσπαθούν να την ανακαλύψουν. Δεν παρατηρήθηκε διαφορά στο φύλο και, στο ελεύθερο παιχνίδι φάνηκε ότι τα παιδιά προσπαθούν να αναπαράγουν ρόλους από την καθημερινή ζωή. Στο παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο του Α' κύκλου, καταγράφεται η συμπεριφορά της μαθήτριας με κωδικό **ΠΚ3** που αντιστοιχεί στην ικανότητα.

Στον κύκλο τραγουδά, αλλά ποτέ μόνη της, και στη δραματοποίηση δεν αναζητά πρωταγωνιστικούς ρόλους (IK4, αναφ. 1). Στο ελεύθερο φυσικό παιχνίδι είναι ενεργή, αν και δεν επιλέγει πάντα να τρέχει, να χοροπηδά κτλ., προτιμά να παίζει με τα κουζινικά και με τις κούκλες (ΙΣ5, αναφ. 1). Άλλες φορές παίζει το ρόλο του παιδιού που το προστατεύει η μαμά του (IK4, αναφ.2).

Ταυτόχρονα, οι προσπάθειες των παιδιών να κατακτήσουν τη συγκεκριμένη ικανότητα αποτυπώθηκαν στην **εικόνα 6**, που αποτυπώνει μια δραματοποίηση ενός αγαπημένου παραμυθιού των παιδιών της τάξης.



Εικόνα 6: Δραματοποίηση του παραμυθιού «η παρέα»

[Πληκτρολογήστε εδώ]

5). Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους (IK5)

Η αναγνώριση της ταυτότητας των παιδιών σε σχέση με τους άλλους, ενώ είχε συμπεριληφθεί στις κοινωνικές ικανότητες, μετά την αποκωδικοποίηση του ημερολογίου φάνηκε ότι υπήρξε ελλιπής η καταγραφή σε σχέση με το σύνολο των παιδιών της τάξης. Έγιναν πολύ λίγες καταγραφές και δεν κάλυψαν το σύνολο των παιδιών της τάξης. Ωστόσο, στις διαδικασίες αναστοχασμού, συναποφασίστηκε από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό και τη διευκολυντριά να παραμείνει ως κατηγορία που θα μπορούσε να αναδυθεί κατά τη διάρκεια των δυο επόμενων κύκλων. Οι καταγραφές αφορούσαν έξι παιδιά, τέσσερα από τα οποία βρίσκονται στην οικοδόμηση, ένα στην ανακάλυψη και ένα στην ενσωμάτωση.

Ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο καταγραφής του μαθητή με κωδικό ΠΑ2 που αφορά στην συγκεκριμένη ικανότητα και καταγράφει την αντίστοιχη συμπεριφορά, είναι το εξής:

Ακόμη και σήμερα, δεν μπόρεσε να προσαρμοστεί στη διαδικασία του ύπνου και αποφασίστηκε, σε συνεργασία με τους γονείς, να αποχωρεί με τα παιδιά που δεν κοιμούνται, αφού αυτό είναι εφικτό. (Ίσως γιατί καταλαβαίνει ότι η μητέρα του σταμάτησε την εργασία και παραμένει σπίτι με τη μικρή του αδερφή) (IA4, αναφ. 2). Κατά τη γνώμη μου, γνωρίζει καλά αυτό που θέλει και μπορεί να επιβάλει τις επιθυμίες του, εκφράζοντας με κατανοητό τρόπο τα συναισθήματά του (IK5, αναφ. 1).

Ύστερα, ακολούθησε συζήτηση του ιδίου με τη μητέρα του, την οποία και μετέπεισε χρησιμοποιώντας ισχυρά επιχειρήματα. Έτσι και αποφασίστηκε να μην κοιμάται (IK5, αναφ. 2).

Από τη μελέτη του συνόλου των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών της τάξης συνολικά καταγράφεται η προσπάθεια των παιδιών να εξισορροπήσουν τις επιθυμίες τους σε σχέση με την ομάδα. Αυτό επιβεβαιώνει και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, η οποία κατατάσσει στο στάδιο της οικοδόμησης των κοινωνικών ικανοτήτων τα παιδιά ηλικίας 3 ετών (Lightfoot et al., 2017:342).

Στη συνολική ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου κύκλου παρατηρείται μια κατά πλειοψηφία αντιστοιχία των ικανοτήτων της αυτορρύθμισης με αυτές της κοινωνικοποίησης, οι οποίες βρίσκονται στο στάδιο της οικοδόμησης.

Αντιθέτως, οι ικανότητες του σώματος, της κίνησης και της υγείας που εξετάζονται διακρίνονται ήδη κατακτημένες στα περισσότερα παιδιά.

Παράλληλα, στην πρώτη κατηγορία των ικανοτήτων, παρατηρείται με σαφήνεια ότι τα κορίτσια έχουν σε υψηλότερο βαθμό από τα αγόρια κατακτήσει αυτές

τις ικανότητες ενώ στη δεύτερη και στην τρίτη κατηγορία δε φαίνεται να υπάρχει διαχωρισμός λόγω φύλου.

3.1.2. Αποτελέσματα του Β' κύκλου

Κατά τη διάρκεια των δράσεων συλλέχθηκαν σημειώσεις πεδίου μετά το τέλος κάθε δράσης, φωτογραφικό υλικό, ηχογραφήσεις και εικαστικό υλικό.

Αρχικά, τα δεδομένα από τις σημειώσεις πεδίου και το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε, μετά την ανάλυσή τους (κεφ.2.1.6, σελ. 83) κωδικοποιήθηκαν στον **πίνακα διπλής εισόδου 11**. Αυτός περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του Β' κύκλου δράσης, τις ικανότητες που εξετάζονται στις αντίστοιχες δραστηριότητες, την κλίμακα αξιολόγησης που έχει επιλεγεί ώστε να καταταχθεί από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό η λειτουργικότητα της κάθε δραστηριότητας και τέλος τον αριθμό αναφοράς με βάση τον οποίο έγινε η κατάταξη της λειτουργικότητας της δραστηριότητας.

Πίνακας 12: Αξιολόγηση δραστηριοτήτων

ΙΚΑΝ/ΤΗΤΕ Σ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΩΜΑΤΟΣ (ΙΣ)			ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ (ΙΑ)			ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ (ΙΚ)		
	ΚΑΘ ΛΟΥ	ΜΕΤΡΙ Α	ΠΟΛΥ	ΚΑΘ ΟΛΟ Υ	ΜΕΤΡ ΙΑ	ΠΟΛ Υ	ΚΑΘ ΟΛΟ Υ	ΜΕΤΡΙ Α	ΠΟΛΥ
ΚΑΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣ ΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ			ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ			ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ		
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>1. Γνωρίζω το σώμα μου.</u>			ΙΣ1,ΙΣ2, ΙΣ4	ΙΑ7	ΙΑ3,ΙΑ 4	ΙΑ1,Ι Α2,ΙΑ 5,ΙΑ6			
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>2. Κινούμαι με ασφάλεια στο χώρο.</u>			ΙΣ1,ΙΣ2, ΙΣ3,ΙΣ5.			ΙΑ1			
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>3. Ελέγχω την ισορροπία του σώματός μου.</u>	ΙΣ3	ΙΣ1,ΙΣ2, ΙΣ4	ΙΣ5,ΙΣ6			ΙΑ1,Ι Α2			
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>4. Γνωρίζουμε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας.</u>				ΙΑ3,ΙΑ 6,ΙΑ7		ΙΑ1,Ι Α2,ΙΑ 4,ΙΑ5, ΙΑ8		ΙΚ1,ΙΚ2	
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>5. Επιλέγω τους φίλους μου.</u>							ΙΚ6	ΙΚ2,ΙΚ3 ,ΙΚ4	ΙΚ1,ΙΚ2 ΙΚ5,ΙΚ7

[Πληκτρολογήστε εδώ]

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>6. Γνωρίζω τα συναίσθημά μου.</u>					ΙΑ3	ΙΑ1,Ι Α2		ΙΚ4,ΙΚ5	ΙΚ1,2,ΙΚ3
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ <u>7. Μαθαίνω να δρω σε μια ομάδα.</u>							ΙΚ5	ΙΚ2	ΙΚ1,ΙΚ3,Ι Κ6,ΙΚ7,Ι Κ8,ΙΚ9,Ι Κ10,ΙΚ11

Το μικρό σχέδιο εργασίας ξεκίνησε με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, με σκοπό να μάθουν τα παιδιά λεπτομέρειες για τη δομή, τις λειτουργίες και τη χρησιμότητα του σώματός τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφικό, ψηφιακό και εποπτικό υλικό.

Στο συγκεκριμένο σημείο της εργασίας επισημαίνεται ότι η παρουσία και μόνο του φορητού υπολογιστή ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία έδειξαν την άμεση επιθυμία να τον επεξεργαστούν. Ωστόσο αποφασίστηκε από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια να χρησιμοποιηθεί μόνο ως μέσο οπτικής επικοινωνίας, με σκοπό να μπορεί να αντικατασταθεί σε αντίστοιχες συνθήκες αξιοποίησης της παρούσας έρευνας με μια τηλεόραση ή ένα cd player. Αυτό έγινε με βάση τις λιγοστές μελέτες που αφορούν στην ποιότητα των Παιδικών Σταθμών στην Ελλάδα και προσδίδουν χαμηλά ποσοστά στην επαφή των παιδιών με ψηφιακά μέσα. (Ρέντζου, 2011· Μεγαλονίδου, 2015).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι το βίντεο που προβλήθηκε ήταν στην Αγγλική γλώσσα (γινόταν παράλληλη μετάφραση από την εκπαιδευτικό) κάτι που δεν εμπόδισε τα παιδιά να απαντήσουν σε επαναληπτικές ερωτήσεις καθώς η δύναμη της εικόνας κράτησε το ενδιαφέρον τους.

Η δραστηριότητα διήρκεσε παραπάνω από τον προγραμματισμένο χρόνο και θεωρήθηκε ότι πέτυχε το σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε.

Η **εικόνα 7** καταγράφει λεπτομέρειες από τη διατήρηση της προσοχής των παιδιών στη διάρκεια προβολής του βίντεο.



Εικόνα 7: Τα παιδιά παρακολουθούν τα μέρη του σώματος.

Η **δραστηριότητα 1** (Γνωρίζω το σώμα μου) λειτούργησε, στο μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών της, θετικά ως προς το σχεδιασμό της. Οι στοχευμένες ικανότητες του σώματος απέδωσαν θετικά αποτελέσματα. Δύο παιδιά της τάξης, προς το τέλος της δραστηριότητας, παρουσίασαν αδυναμία ανταπόκρισης στις στοχευμένες ικανότητες αυτορρύθμισης.

Ένα απόσπασμα από τις σημειώσεις πεδίου της **δραστηριότητας 1**, στο οποίο καταγράφεται η κωδικοποίηση των αναφορών στις αντίστοιχες ικανότητες είναι το εξής:

Συμμετείχαν στο ομαδικό κολλάζ 12 παιδιά, τα οποία τοποθέτησαν σωστά τα μέλη του σώματος και ζωγράρισαν με μαρκαδόρους τα χαρακτηριστικά του προσώπου (Διάρκεια 10 λεπτά), (ΙΣ, αναφ.2)

Δυο κορίτσια (ΠΚ7, ΠΚ8) δεν ήθελαν να συμμετέχουν καθόλου και 2 αγόρια (ΠΑ6, ΠΑ8) παρουσίασαν διάσπαση προσοχής και άρχισαν να παίζουν μεταξύ τους (ΙΣ, αναφ. 3).

Η εν γένει διεξαγωγή της δραστηριότητας ενθουσίασε τα παιδιά και επισημαίνεται η αντίδραση των παιδιών στην παρουσία του φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή και η επιθυμία τους για την επεξεργασία του.

Η **δραστηριότητα 2** (Κινούμαι με ασφάλεια στο χώρο) πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά τη **δραστηριότητα 1** (μετά από ένα σύντομο διάλειμμα). Τα ψυχοκινητικά παιχνίδια που επιλέχθηκαν σε αυτή τη δραστηριότητα είναι γνωστά και αγαπημένα στα παιδιά. Τα κριτήρια επιλογής αυτής της δραστηριότητας ήταν η ανάδειξη της αξίας της επαναληπτικότητας των δραστηριοτήτων, με σκοπό την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών.

Η δραστηριότητα 2 λειτούργησε θετικά. Στην εικόνα 8 φαίνεται η κίνηση των παιδιών με ασφάλεια στο χώρο, καθώς ήδη γνωρίζουν τις κινήσεις των ψυχοκινητικών παιχνιδιών.



Εικόνα 8: Τα παιδιά παίζουν τα «κουνελάκια»

Η δραστηριότητα 2 απέφερε μόνο θετικές αναφορές και αφορούσε ικανότητες σώματος και αυτορρύθμισης. Σχεδιάστηκε με σκοπό να αναδείξει την αξία της επαναληπτικότητας των δραστηριοτήτων και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν έχουν επαναληφθεί πολλές φορές από την αρχή της χρονιάς και είναι αγαπημένες στα παιδιά της ομάδας, για αυτό και είχαν τη μέγιστη ανταπόκριση στην αποτελεσματική διεξαγωγή τους. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες με σκοπό την προσαρμογή τους στο ΠΠΠΣ (2009), ώστε να αξιολογηθούν συγκεκριμένες ικανότητες που καλλιεργούνται.

Η δραστηριότητα 3 (Ελέγχο την ισορροπία του σώματός μου) είχε ως στόχο τη βελτίωση ικανοτήτων του σώματος και την αυτορρύθμιση των παιδιών της ομάδας.

Χρησιμοποιήθηκε ο φορητός υπολογιστής για την αναπαραγωγή του βίντεο και νέος εξοπλισμός γυμναστικής πλάτες που ενθουσίασε τα παιδιά. Επισημαίνεται ότι ο συγκεκριμένος εξοπλισμός θα μπορούσε να αντικατασταθεί με απλές μπάλες και δοκούς ισορροπίας. Λειτούργησε θετικά για τα περισσότερα παιδιά τα οποία συμμετείχαν με ενθουσιασμό.

Στην εικόνα 9 φαίνονται οι προσπάθειες των παιδιών να ισορροπήσουν σε μπάλες γυμναστικής.



Εικόνα 9: Ισορροπία σε μπάλες γυμναστικής.

Η δραστηριότητα 3 απέδωσε θετικές αναφορές κατά γενική ομολογία αλλά υπήρχαν και αναφορές σύμφωνα με τις οποίες η απόδοσή της ήταν μέτρια και χαμηλή. Οι μέτριες αναφορές επικεντρώνονται στο σχεδιασμό της, καθώς έπρεπε να επαναλαμβάνονται οι οπτικές εικόνες για να μπορούν να τις μιμηθούν τα παιδιά.

Σε ένα απόσπασμα των σημειώσεων πεδίου της δραστηριότητας καταγράφεται η δυσκολία που αντιμετώπισε η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δράσης. Ταυτόχρονα, γίνεται λόγος και για την αρνητική αναφορά σε ένα παιδάκι (ΠΚ7) που δεν ήθελε να συμμετέχει καθόλου στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας.

Αμέσως μετά, προβλήθηκε πάλι το βίντεο και τα παιδιά συμμετείχαν μιμητικά στις κινήσεις. Στις δύσκολες προβαλλόμενες ασκήσεις γινόταν παύση και επανεκκίνηση για να προλάβουν όλα τα παιδιά να τις πραγματοποιήσουν (ΙΣ, αναφ.1). Οι ΠΚ4 και ΠΚ7 συμμετείχαν με συγκρατημένο ενθουσιασμό στην ομαδική προβολή και μίμηση (10 λεπτά), (ΙΣ, αναφ.2). Ωστόσο η ΠΚ7 δεν συμμετείχε στην ισορροπία με τις μπάλες για πιλάτες (10 λεπτά), (ΙΣ, αναφ.3).

Η δραστηριότητα 4 (Γνωρίζουμε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας) σχεδιάστηκε για να μελετήσει ικανότητες αυτορρύθμισης και κοινωνικές ικανότητες. Είναι η πρώτη από μια σειρά δραστηριοτήτων που βάζει τα παιδιά σε διαδικασία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να τον παρουσιάσουν στην ομάδα.

Περιλαμβάνει εικαστικές δραστηριότητες (κολλάζ) και δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας, στις οποίες έγινε μαγνητοφώνηση. Η διαδικασία της μαγνητοφώνησης ήταν προσυμφωνημένη με τα

παιδιά όπως και της φωτογράφισης καθώς η ηλικία τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοούν τη λειτουργία του κινητού τηλεφώνου (εργαλείο ηχογράφησης).

Η λεκτική επικοινωνία στην ομάδα σκιαγραφήθηκε κυρίως στο πρώτο και στο δεύτερο στάδιο (ανακάλυψη και οικοδόμηση) με βάση τα δεδομένα του πρώτου κύκλου γι' αυτό και αναφέρεται στις στοχοθεσίες όλων των παρακάτω δραστηριοτήτων με σκοπό τη βελτίωσή της.

Ενώ το πρώτο μέρος της δραστηριότητας καθήλωσε το ενδιαφέρον των παιδιών η διαδικασία της μαγνητοφώνησης απέδωσε σε μέτριο βαθμό καθώς δέχτηκαν να συμμετέχουν τα μισά παιδιά της ομάδας. Ωστόσο ο βαθμός της διατήρησης της προσοχής των υπολοίπων παιδιών στη διαδικασία απομαγνητοφώνησης ήταν ικανοποιητικός.

Στην **εικόνα 10** αποτυπώνεται η δημιουργία του ομαδικού κολλάζ των παιδιών.



Εικόνα 10: Ομαδικό κολλάζ δραστηριότητας 4

Η αποτελεσματικότητα της **δραστηριότητας 4** αξιολογήθηκε σε καταγραφές με τις αναφορές να την κατατάσσουν ως αποτελεσματική (5), μέτρια (2) και αναποτελεσματική (3). Η αναποτελεσματικότητά της αφορούσε την άρνηση συμμετοχής στη διαδικασία της ηχογράφησης από τα μισά παιδιά που συμμετείχαν στη δραστηριότητα.

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Αναφορές πεδίου της δραστηριότητας, όπου καταγράφεται η άρνηση των παιδιών να συμμετέχουν στις ηχογραφήσεις φαίνονται στο παρακάτω απόσπασμα:

Όμως στην παρουσίαση δεν ήθελαν να λάβουν μέρος όλα τα παιδιά. Παρόλο που κάθισαν στον κύκλο να ακούσουν τους άλλους, τα τρία κορίτσια (ΠΚ3, ΠΚ6, ΠΚ7) δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην παρουσίαση (ΙΑ, αναφ.3). Τα υπόλοιπα 3 (ΠΚ1, ΠΚ5, ΠΚ8) συμμετείχαν με άνεση και καθαρό λόγο (απομαγνητοφώνηση). (ΙΑ, αναφ.4).

Τα 4 αγόρια συμμετείχαν στη διαδικασία παρουσίασης (ΠΑ1, ΠΑ2, ΠΑ6, ΠΑ8), (ΙΑ, αναφ.5). . Δύο από τα αγόρια δεν ήθελαν να συμμετέχουν (ΠΑ4, ΠΑ7) ,(ΙΑ, αναφ.6). .Προς το τέλος της δραστηριότητας, οι ΠΑ4 και ΠΑ7 αποχώρησαν από τον κύκλο και άρχισαν να παίζουν με τα παιχνίδια της τάξης (ΙΑ, αναφ.7).

Η **δραστηριότητα 5** (Επιλέγω τους φίλους μου) ξεκίνησε ένα μήνα μετά τις προηγούμενες δραστηριότητες καθώς υπήρχαν απουσίες παιδιών εξαιτίας εποχικών ιώσεων. Ωστόσο τα παιδιά έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον πρώτον για το γεγονός ότι ξαναβρέθηκαν με τους φίλους τους και δεύτερον για την πρωτοβουλία που τους δόθηκε να σχηματίσουν τα ίδια μία ομάδα φίλων.

Οι ομάδες που σχηματίστηκαν είχαν ως κύριο κριτήριο το φύλο των παιδιών καθώς οι περισσότερες ήταν ομοιογενείς. Ο διαχωρισμός του φύλου, άλλωστε επιβεβαιώνεται από τις ανάλογες επιστημονικές μελέτες (Lightfoot et al., 2017). Η μια ομάδα που ξεχώρισε καθώς συστάθηκε από δυο παιδιά διαφορετικού φύλου είχε σχέση κυρίως με τον ήπιο χαρακτήρα των παιδιών που την αποτελούσαν.

Καθώς όλα τα παιδιά συμμετείχαν στο σχηματισμό ομάδων, στην προσυμφωνημένη διαδικασία της ατομικής ηχογράφησης, στην οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να μας παρουσιάσουν λόγους για τους οποίους επέλεξαν τη συμμετοχή τους στις ομάδες, συμμετείχαν μόνο έξι παιδιά. Στο συγκεκριμένο σημείο αναδείχθηκαν δυο ενδιαφέρουσες προβληματικές.

Πρώτον, η μη χρήση της λεκτικής επικοινωνίας από το σύνολο της ομάδας (η οποία δεν παρουσιάζει άλλα προβλήματα γλώσσας πχ αλαλία κ.α.) σε αντίθεση με τις αναπτυξιακές θεωρίες που τα τοποθετεί στο στάδιο της ικανότητας για επικοινωνία με χρήση της γλώσσας. Δεύτερον, στη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης αναδείχθηκε η ικανότητα των μικρών παιδιών για κατανόηση και ρύθμιση των κοινωνικών τους σχέσεων, καθώς και για ανάδειξη προσωπικών τους τρόπων σκέψης (Lightfoot et al., 2017).

Η δράση για τη δημιουργία των ομάδων από τα παιδιά αποτυπώνεται στην **εικόνα 11**.



Εικόνα 11: Δημιουργία ομάδων από τα παιδιά στη δραστηριότητα 4

Η **δραστηριότητα 5** σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της ομάδας. Κρίθηκε ως μέτρια και αποτελεσματική στις περισσότερες αναφορές και αναποτελεσματική ως προς τη διαδικασία της ατομικής απομαγνητοφώνησης καθώς συμμετείχαν μόνο τα μισά παιδιά της ομάδας. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν ακολούθησαν την κατηγοριοποίηση του φύλου και μια ομάδα είχε ως κριτήριο την ήπια συμπεριφορά των συμμετεχόντων παιδιών. Αξιοσημείωτες είναι οι καταγραφές των ηχογραφήσεων των παιδιών σχετικά με τον τρόπο σκέψης τους, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Η **δραστηριότητα 6** (Γνωρίζω τα συναισθήματά μου) στοχοθετήθηκε με βάση την καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και αυτορρύθμισης. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τον τρόπο παρουσίασης των συναισθημάτων (παιχνίδι με το ζάρι). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών ηχογραφήθηκε ολόκληρη. Παρατηρήθηκε ότι, στη διαδικασία της ομαδικής ηχογράφησης, συμμετείχαν περισσότερα παιδιά. Ενδιαφέρον παρουσίασαν και οι λόγοι που προέβαλαν τα παιδιά αιτιολογώντας τον τρόπο που αισθάνονται καθώς οι αιτίες που απέδιδαν στα συναισθήματα είχαν πραγματική υπόσταση.

Στην **εικόνα 12** αποτυπώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών στο παιχνίδι των συναισθημάτων.



Εικόνα 12: Το παιχνίδι των συναισθημάτων

Η δραστηριότητα 6. ανταποκρίθηκε θετικά στη στοχοθεσία της καθώς αξιολογήθηκε ως μέτρια και αποτελεσματική. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το πρώτο μέρος του παιχνιδιού και η επιλογή της ομαδικής ηχογράφησης που εφαρμόστηκε έδωσε τη δυνατότητα σε περισσότερα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτήν. Αυτό το γεγονός καταγράφεται στις σημειώσεις πεδίου της δραστηριότητας και παρακάτω παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από αυτές:

Τα παιδιά που θέλησαν να εκφράσουν λόγους που τα κάνουν να νιώθουν συναισθήματα ήταν 10 (IK αναφ.2). Τα 5 είναι αυτά που συμμετέχουν περισσότερο στις απομαγνητοφωνήσεις (ΠΚ1, ΠΑ5, ΠΚ8, Α6, ΠΑ8), (ΙΑ, αναφ.2). Ωστόσο επειδή η απομαγνητοφώνηση ήταν ομαδική σημειώθηκε και η συμμετοχή επιπλέον πέντε παιδιών τα οποία συνήθως δεν επιλέγουν να συμμετέχουν με μικρής κλίμακας απαντήσεις. (IK, αναφ.3).

Η σημασία του συμβολικού και κοινωνικο–δραματικού παιχνιδιού και η συμβολή του στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, αλλά και αυτών της αυτορρύθμισης, αναφέρονται σε ολοένα και περισσότερες έρευνες (Elias & Berg, 2002 cited in Lightfoot et al., 2017). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους εφαρμογής της δραστηριότητας 7, στην οποία τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η πρώτη δραματοποίηση ήταν επαναληπτική και εκτελέστηκε άρτια και με ενθουσιασμό από τα παιδιά. Η δεύτερη αποτέλεσε κάτι καινούργιο για τα παιδιά, το οποίο, όμως υποδέχθηκαν με ενθουσιασμό. Απόδειξη ήταν ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας ήθελαν να δραματοποιήσουν και εκείνα το παραμύθι της δεύτερης ομάδας.

Στην εικόνα 13 αποτυπώνεται η δραματοποίηση της δραστηριότητας 7.



Εικόνα 13: Δραματοποίηση παραμυθιού.

Η δραστηριότητα 7 (Μαθαίνω να δρω σε μια ομάδα) ανταποκρίθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό στην καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών για τις οποίες είχε σχεδιαστεί. Η δραματοποίηση, άλλωστε, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν και να προβληματιστούν (ΠΠΠΣ, 2009). Αξιολογήθηκε ως αποτελεσματική στις περισσότερες αναφορές με σχεδόν πλήρη συμμετοχή των παιδιών και διάθεση για επανάληψη της δραστηριότητας.

Στο σύνολό τους οι δραστηριότητες αξιολογήθηκαν ως αποτελεσματικές. Παράλληλα, οι αναφορές που εντοπίστηκαν ως μέτριες και αναποτελεσματικές αποτέλεσαν πεδίο μελέτης για την αναπροσαρμογή και βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών της εκπαιδευτικού.

Παράλληλα με τον πίνακα 12 σχεδιάστηκε και ο πίνακας 13, που εμπεριέχει την επίδραση των δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια των ικανοτήτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά με τη χρήση της ίδιας τριβαθμης κλίμακας. Σε αυτόν καταγράφονται οι κωδικοποιημένες αναφορές των σημειώσεων πεδίου, που μπόρεσε η εκπαιδευτικός να παρατηρήσει για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Στα κενά που σκιαγραφούνται με γκρι χρώμα επισημαίνονται παιδιά που έλειπαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της δραστηριότητας.

Πίνακας 13: Αξιολόγηση του βαθμού της καλλιέργειας ικανοτήτων των παιδιών από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων.

Δραστ/τες	Δ1			Δ2			Δ3			Δ4			Δ5			Δ6			Δ7			ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗ			
Ικαν/τες	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΑ3			ΙΣ1 ΙΑ2			ΙΣ1 ΙΣ5 ΙΑ3			ΙΑ3 ΙΑ4 ΙΑ5			ΙΚ1 ΙΚ2 ΙΚ3			ΙΑ3 ΙΚ1 ΙΚ5			ΙΚ1 ΙΚ4			ΙΑ3,ΙΚ1 ΙΚ3,ΙΚ5			
Κλίμακα	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	Λ	Μ	Π	
Παιδιά																									
ΠΚ1		ΙΑ4	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΣ2 ΙΑ6			ΙΣ1 ΙΑ3 ΙΑ1			ΙΣ1			ΙΑ1 ΙΣ5 ΙΣ6												Δ4 ΙΑ8 ΔΠΚ6 Δ6 ΙΑ1	
ΠΚ2		ΙΑ3	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΣ2 ΙΑ6			ΙΣ1 ΙΑ3 ΙΑ1			ΙΣ1			ΙΑ1 ΙΣ5 ΙΣ6			ΙΚ7 ΙΚ3			ΙΚ1 ΙΚ2			ΙΑ3 ΙΑ1 ΙΚ3				ΙΚ1 ΙΚ4 Δ6 ΙΑ1
ΠΚ3		ΙΑ4	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΣ2 ΙΑ6			ΙΣ1 ΙΑ3 ΙΑ1			ΙΣ1			ΙΑ1 ΙΣ5 ΙΣ6			ΙΑ3 ΙΑ7 ΙΑ4			ΙΚ1 ΙΚ2			ΙΑ3 ΙΑ1 ΙΚ3				
ΠΚ4		ΙΑ4	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΣ2 ΙΑ6			ΙΣ1 ΙΑ3 ΙΑ1 ΙΑ2			ΙΣ2 ΙΣ1			ΙΑ1 ΙΣ5 ΙΣ6						ΙΚ3 ΙΚ6							
ΠΚ5		ΙΑ3	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΣ2 ΙΑ6			ΙΣ1 ΙΑ3 ΙΑ1			ΙΣ1			ΙΑ1 ΙΣ5 ΙΣ6			ΙΑ3 ΙΑ2 ΙΑ8 ΙΑ4										ΙΚ6 ΙΚ7 ΙΚ9 ΙΚ10
ΠΚ6		ΙΑ4	ΙΣ1 ΙΑ1 ΙΣ2			ΙΣ1 ΙΑ3 ΙΑ1									ΙΑ1 ΙΑ2 ΙΑ8			ΙΚ7 ΙΚ2			ΙΑ3 ΙΑ1 ΙΚ3				ΙΚ6 ΙΚ7 Δ6 ΙΑ1

[Πληκτρολογήστε εδώ]

παιδική ηλικία εντυπωσιακή βελτίωση της αδρής και λεπτής κινητικότητας (Lightfoot et al., 2017:428).

Ικανότητες αυτορρύθμισης (ΙΑ).

Οι ικανότητες αυτορρύθμισης, αξιολογούνται σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες αλλά κυρίως στη **δραστηριότητα 5** (Επιλέγω τους φίλους μου). Κατατάσσονται κατά κύριο λόγο ως αποτελεσματικές και ένα μικρό μέρος των αναφορών τις χαρακτηρίζει ως μέτριες στην αποτελεσματικότητά τους. Αναφορικά με τις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, τα μικρά παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της απόκτησης της ικανότητας της αυτορρύθμισης, καθώς αναζητούν τρόπους να ερμηνεύουν και να διαχειρίζονται τις σκέψεις και τις πράξεις τους (Lightfoot et al., 2017:477).

Οι ικανότητες αυτορρύθμισης Των παιδιών της τάξης βρίσκονται στα χαμηλότερα στάδια της ανακάλυψης και της οικοδόμησης. Η αποτελεσματική επίδραση των στοχευμένων δραστηριοτήτων στην πλειοψηφία των παιδιών αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξη της δράσης.

Κοινωνικές ικανότητες (ΙΚ).

Η καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών αξιολογείται στις **δραστηριότητες 5, 6, 7**. Η πλειοψηφία των αναφορών αναδεικνύει την αποτελεσματική επιρροή των δραστηριοτήτων αναφορικά με τις υπό έρευνα κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της ομάδας. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης των τεσσάρων αναφορών διαγιγνώσκει τη μέτρια αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας αναπτύσσουν σιγά σιγά την ικανότητα της κατανόησης των καταστάσεων των άλλων και την προσωπική ευθύνη για τη ρύθμιση των κοινωνικών τους σχέσεων. (Lightfoot et al., 2017:477).

Η ομάδα της τάξης έχει καταγραφεί στο στάδιο της οικοδόμησης των κοινωνικών σχέσεων. Η θετική επιρροή των στοχοθετημένων δραστηριοτήτων αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξη της δράσης.

Καθώς η λεκτική επικοινωνία μέχρι τώρα, εκλαμβάνεται και αξιολογείται στο πλαίσιο των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και εξετάζεται η διαδικασία χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας, οι ηχογραφήσεις παρά ταύτα παρουσίασαν εξαιρετικό ενδιαφέρον στον τρόπο χρήσης της γλώσσας από τα παιδιά που δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτές.

Αναφορικά με την ηχογράφιση, σχεδιάστηκε ο **πίνακας 15** με σκοπό την ανάλυση των περιεχομένων σύμφωνα με κριτήρια που επέλεξε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια (βλ.κεφ.2.1.6, σελ. 83). Τα παιδιά που συμμετείχαν και στις τρεις ηχογραφήσεις (**δραστηριότητες 4, 5, 6**) ήταν δέκα και ο πίνακας διαμορφώθηκε μόνο γι' αυτά τα παιδιά. Τα κριτήρια ανάλυσης του λόγου, όπως αναγράφονται στον πίνακα είναι:

- Συμμετοχή: η εξέταση της προσυμφωνημένης συμμετοχής τους στις δραστηριότητες.
- Λεξιλόγιο: Η χρήση πολλαπλών λέξεων ή προτάσεων αναφορικά με την ηλικία τους.

Οι αναφορές αφορούν στη χρήση λέξεων ή προτάσεων των απαντήσεων που δίνουν τα παιδιά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού εκτός της κατηγορίας της συμμετοχής που σημειώνεται με ναι ή όχι. Στον **πίνακα 15** σημειώνεται ο αριθμός της αναφοράς όπως φαίνεται από την αποκωδικοποίηση των μαγνητοφωνήσεων της δραστηριότητας, αναφορικά με κάθε παιδί. Τα παιδιά που δεν ήθελαν να συμμετέχουν στις απομαγνητοφωνήσεις των δραστηριοτήτων σκιάζονται με γκρι χρώμα. Το ίδιο και αυτά που απουσίαζαν καταγράφονται με τη λέξη ΑΠΩΝ.

Πίνακας 15: Κωδικοποίηση απομαγνητοφωνήσεων

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4			ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5			ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6		
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Σ Υ Μ Μ Ε Τ Ο Χ Η	Λ Ε Ξ Ι Λ Ο Γ Ι Ο		Σ Υ Μ Μ Ε Τ Ο Χ Η	Λ Ε Ξ Ι Λ Ο Γ Ι Ο		Σ Υ Μ Μ Ε Τ Ο Χ Η	Λ Ε Ξ Ι Λ Ο Γ Ι Ο	
ΠΑΙΔΙΑ									
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ Λ:ΛΕΞΗ Π:ΠΡΟΤΑΣΗ		Λ	Π		Λ	Π		Λ	Π
ΠΚ1	ΝΑΙ	Λ1, Λ2 Λ3, Λ4, Λ5	Π1, Π2	ΝΑΙ	Λ1,Λ2, Λ3,Λ4 Λ5,Λ6	Π1,Π2	ΝΑΙ		Π1
ΠΚ2	ΟΧΙ			ΟΧΙ			ΝΑΙ		Π1
ΠΚ6	ΟΧΙ			ΟΧΙ			ΝΑΙ		Π1
ΠΚ7	ΟΧΙ			ΟΧΙ			ΝΑΙ		Π1
ΠΚ8	ΝΑΙ		Π1, Π2 Π3, Π4 Π5	ΝΑΙ	Λ1,Λ2 Λ3	Π1,Π2 Π3,Π4 Π5,Π6 Π7,Π8 Π9,Π10	ΝΑΙ	Λ1	Π1,Π2 Π3,Π4 Π5,Π6 Π7,Π8
ΠΑ1	ΝΑΙ	Λ1, Λ2 Λ3, Λ4	Π1	ΑΠΩΝ			ΑΠΩΝ		
ΠΑ5	ΑΠΩΝ			ΝΑΙ		Π1, Π2 Π3,Π4 Π5,Π6	ΝΑΙ	Λ1	Π1,Π2 Π3

[Πληκτρολογήστε εδώ]

ΠΑ6	ΑΠΩΝ			ΝΑΙ	Λ1, Λ2	Π1, Π2 Π3, Π4	ΝΑΙ		
ΠΑ7	ΝΑΙ	Λ1	Π1	ΟΧΙ			ΝΑΙ		Π1, Π2 Π3, Π4
ΠΑ8	ΝΑΙ	Λ1, Λ2 Λ3	Π1, Π2 Π3, Π4 Π5, Π6	ΝΑΙ	Λ1	Π1, Π2 Π3	ΝΑΙ	Λ1, Λ2	Π1, Π2 Π3, Π4 Π5

Λ*:Λέξη Π**::Πρόταση

ΠΚ1: Παιδί κορίτσι 1

Οι ηχογραφήσεις αξιολογήθηκαν στην παρούσα εργασία ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας καθώς η χρήση τους δεν ανταποκρίθηκε πλήρως στους αρχικούς σχεδιασμούς της αξιοποίησης του συγκεκριμένου εργαλείου. Η άρνηση αρκετών παιδιών να συμμετέχουν στην ατομική ηχογράφιση στις **δραστηριότητες 4 και 5**, οδήγησε στην άμεση αλλαγή του εργαλείου σε ομαδική ηχογράφιση στη **δραστηριότητα 6**, με συνέπεια τη συμμετοχή μεγαλύτερου μέρους της ομάδας.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου που συνδυάζει την έρευνα με τη δράση και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει την ευελιξία της προσαρμογής της θεωρίας στην εκπαιδευτική πρακτική αντιμετωπίζοντας έκτακτες καταστάσεις που συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφ. 1.1.4 (σελ. 35), η εκμάθηση της γλώσσας για τα μικρά παιδιά δεν είναι μια γραμματική διαδικασία, αλλά έχει χρηστική λειτουργία. Το παιδί τη μαθαίνει για να τη χρησιμοποιήσει. Κι αν δεν ενθαρρύνεται η χρήση της, το παιδί ενδέχεται να παραιτηθεί από κάθε προσπάθεια. Μαθαίνοντας κάνει λάθη. Αυτά τα λάθη καταδεικνύουν ότι βρίσκεται σε μια διαδικασία επεξεργασίας, κατά την οποία αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι γλωσσικές του ικανότητες. Ένα μικρό δείγμα του τρόπου χρήσης της γλώσσας από τα μικρά παιδιά, το οποίο παρουσίασε στην έρευνα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αναλύεται στις απομαγνητοφωνήσεις των δραστηριοτήτων.

Τα δεδομένα των ηχογραφήσεων όπως κωδικοποιήθηκαν στον **πίνακα 15**, αναλύονται ως εξής στις επιμέρους δραστηριότητες:

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Δραστηριότητα 4 (Γνωρίζουμε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας): Στη **δραστηριότητα 4** συμμετείχαν πέντε παιδιά της ομάδας (δύο κορίτσια, 3 αγόρια).

Παρακάτω, αναφέρονται δύο αποσπάσματα από τις ηχογραφήσεις δυο κοριτσιών (ΠΚ8, ΠΚ1), στα οποία φαίνεται ο τρόπος που απαντούν στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Για την ακρίβεια το ένα κορίτσι απαντούσε κυρίως μονολεκτικά (ΠΚ1) και το άλλο χρησιμοποιούσε περισσότερες προτάσεις (ΠΚ8). Η χρήση λέξεων ή προτάσεων αποτέλεσε και ένα από τα κριτήρια ανάλυσης των ηχογραφήσεων και η κωδικοποίηση των αναφορών τους καταγράφονται στο παρόν απόσπασμα.

Δ: Και τι άλλο σου αρέσει να κάνεις;

ΠΚ8: Μου αρέσει να παίζω. (Π αναφ. 2)

Δ: Τι σου αρέσει να τρως εδώ στο σχολείο;

ΠΚ1: Ψωμί (Α αναφ.3)

Παράλληλα, παρουσιάζονται και τα αποσπάσματα δυο αγοριών (ΠΑ1, ΠΑ8) που συμμετείχαν στις ηχογραφήσεις και κωδικοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Τα αγόρια στο σύνολό τους χρησιμοποίησαν ισόποσα λέξεις και προτάσεις στις απαντήσεις τους.

Δ: Και ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα;

ΠΑ1: Το κόκκινο. (Α αναφ.2)

Δ: Τι σου αρέσει να κάνεις;

ΠΑ8: Μου αρέσει να ζωγραφίζω. (Π αναφ. 1)

Δραστηριότητα 5 (Επιλέγω τους φίλους μου): Στη **δραστηριότητα 5** συμμετείχαν σύνολο πέντε παιδιά (2 κορίτσια, 3 αγόρια). Τα ίδια κορίτσια που συμμετείχαν στη **δραστηριότητα 4** συμμετείχαν και στη **δραστηριότητα 5** με την ίδια απόδοση στη χρήση λέξεων και προτάσεων. Τα αγόρια που συμμετείχαν ήταν τρία, από τα οποία ένα συμμετείχε και στην προηγούμενη ηχογράφηση και τα δύο συμμετείχαν για πρώτη φορά καθώς στην προηγούμενη δραστηριότητα έλειπαν. Από τα δεδομένα του πίνακα φαίνεται πως τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο προτάσεις παρά λέξεις και αυτό καταγράφεται και στον **πίνακα 8** (σελ. 122) που κατατάσσει το σύνολο των αγοριών σε καλύτερο επίπεδο καλλιέργειας της λεκτικής επικοινωνίας (ΙΚ1) από αυτό των κοριτσιών.

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά που συμμετείχαν εξέφρασαν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τους φίλους τους. Αναδύεται ο τρόπος που επιλέγουν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και

να κατανοήσουν τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων (Lightfoot, 2017: 477). Σχετικά αποσπάσματα από τις ηχογραφήσεις των παιδιών (ΠΑ6, ΠΑ5) καταγράφονται ως εξής:

Δ: Τι άλλο παίζετε;

ΠΑ6: Παίζουμε, παίζουμε αυτά που έχουνε μεγάλους κύκλους. (Π αναφ.3).

Δ: Τι σου αρέσει πιο πολύ στον και στον, στους φίλους σου;

ΠΑ5: Μου αρέσει πολύ να παίζω μαζί τους και να φτιάχνουμε ότι θέλουμε μαζί. (Π αναφ. 6)

Δ: Γιατί θέλεις να παίζεις μαζί τους; ΠΑ5: Γιατί τους αγαπάω πάρα πολύ. (Π αναφ.2)

Δραστηριότητα 6 (Γνωρίζω τα συναισθήματά μου): Στη **δραστηριότητα 6** πραγματοποιήθηκε ομαδική ηχογράφιση και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών από τις προηγούμενες ηχογραφήσεις. Ενώ τα αγόρια είχαν την ίδια συμμετοχή, παρατηρείται μια επιπλέον συμμετοχή τριών κοριτσιών που δε συμμετείχαν στις ηχογραφήσεις στις πρώτες δυο δραστηριότητες.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, διαφαίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερες προτάσεις παρά λέξεις για να απαντήσουν στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι που επικαλούνται τα μικρά παιδιά αναφορικά με τον τρόπο που προκαλούνται τα συναισθήματα, καθώς αναπτυξιακά κατατάσσονται στο στάδιο της προσπάθειας της διαχείρισης των συναισθημάτων τους και της ανακάλυψης των λόγων που τα προκαλούν (Lightfoot et al., 2017: 477). Αυτά τα δύο δεδομένα φαίνονται κωδικοποιημένα στο παρακάτω απόσπασμα της ηχογράφησης της δραστηριότητας.

Δ: Η κυρία που είναι θυμωμένη. Εδώ σου έτυχε, είναι θυμωμένη η κυρία (προσπαθεί να αλλάξει το ζάρι). Εσύ πότε νιώθεις θυμωμένος Ορφέα;

ΠΑ6: Όταν δεν μπορώ να πάρω το κινητό γι' αυτό θυμώνω. (ΠΑ6, Π αναφ. 2)

Δ: Ναι εσύ πότε νιώθεις αγάπη;

ΠΚ8: Νιώθω στο σπίτι μου. (ΠΚ8, Π αναφ.5)

Δ: Εσύ Αλέξανδρε, πότε θυμώνεις παιδί μου;

ΠΑ5: Όταν δε μου ανοίγουν την τηλεόραση. (ΠΑ7, Π αναφ.1)

Αναφορικά με την ικανότητα της λεκτικής επικοινωνίας στην ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στις ηχογραφήσεις διαφαίνεται το επίπεδο ενσωμάτωσης της ικανότητας. Τα μικρά παιδιά είναι ικανά να ανακαλύπτουν τη χρηστικότητα της γλώσσας και να τη χρησιμοποιούν με λογική σκέψη. Στόχος των εκπαιδευτικών είναι η διαρκής καλλιέργεια αυτής της ικανότητας.

4.1.4. Αποτελέσματα του Γ' κύκλου δράσης.

Μετά το τέλος της διαδικασίας αξιολόγησης του Β' κύκλου προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Στον **πίνακα 14** καταγράφονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ικανοτήτων του σώματος για κάθε παιδί αναφορικά με τον Α' κύκλο δράσης, σύμφωνα με την κατάταξη της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και τα φύλλα παρατήρησης που συμπλήρωσαν η ίδια και η εκπαιδευτικός της διπλανής τάξης. Αρχικά, σημειώνονται με τον **αριθμό 1**, τα αποτελέσματα του Α' κύκλου στα οποία καταγράφονται οι αναφορές που αφορούν στο επίπεδο καλλιέργειας των ικανοτήτων του σώματος (ΙΣ) που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, κατά τους πρώτους δύο μήνες που ξεκίνησαν να έρχονται στον Παιδικό Σταθμό. Στη συνέχεια, σημειώνονται, με τον **αριθμό 2**, οι αναφορές που άπτονται του επιπέδου καλλιέργειας που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, όπως καταγράφονται στο φύλλο παρατήρησης που συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό μετά το τέλος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στο πλαίσιο της εκπονούμενης έρευνας δράσης. Τελικά, σημειώνεται, με τον **αριθμό 3**, το επίπεδο καλλιέργειας που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, όπως αναφέρεται στο φύλλο παρατήρησης που συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης, μετά το τέλος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και μετά από μια εβδομάδα συστηματικής παρατήρησης με σιωπηρή παρουσία στην υπό έρευνα τάξη. Με γκρι χρώμα σκιάζονται τα παιδιά που δεν κατόρθωσαν, λόγω εποχικών ιώσεων, να παρακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα τρίτου κύκλου ικανοτήτων σώματος

Ικανότητες	αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1)			λεπτή κινητικότητα (ΙΣ2)			αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας (ΙΣ3)			προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο (ΙΣ4)			ενεργό φυσικό παιχνίδι (ΙΣ5)		
	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε
Κωδικός παιδιού	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ :1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ :1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ :3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ :1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ :1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΚΥΚΛΟΥ :1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3		
ΠΚ1		1	2,3		1,2,3			1	2,3			1,2,3		1	2,3
ΠΚ2		1	1,2,3			1,2,3		1	2,3			1,2,3		1,2,3	
ΠΚ3		1	2,3		1	2,3		1	2,3			1,2,3		1	2,3
ΠΚ4		1	2,3		1	2,3		1	2,3			1,2,3	1		2,3
ΠΚ5			1			1			1			1			1
ΠΚ6		1	2,3		1	2,3		1	2,3			1,2,3		1	2,3
ΠΚ7		1	2,3		1	2,3		1	2,3			1,2,3		1	2,3
ΠΚ8		1	2,3		1,3	2		1	2,3			1,2,3		1	2,3
ΠΑ1		1	2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3	1		2,3
ΠΑ2			1			1			1			1		1	
ΠΑ3	1		2,3	1	2,3		1		2,3		1,2,3				1,2,3
ΠΑ4		1		1				1			1		1		
ΠΑ5		1	2,3		1,3	2		1	2,3			1,2,3			1,2,3
ΠΑ6		1	2,3	1	2,3			1	2,3		1	2,3			1,2,3
ΠΑ7		1	2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3
ΠΑ8	1	2	3	1	2,3		1	2,3	2,3			1,2,3			1,2,3

Αναλυτικά καταγράφεται ότι αναφορικά με τις ικανότητες σώματος, ισχύουν οι παρακάτω παρατηρήσεις για τα παιδιά της τάξης:

1) Αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο. Ικανότητα Σώματος 1 (ΙΣ1). Το σύνολο των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσής της, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό, εκτός του ΠΑ8, όπου παρατηρείται μια διαφορά καταγραφής του επιπέδου βελτίωσης από την ερευνήτρια (Οικοδόμηση) σε σχέση με την καταγραφή από την παιδαγωγό (Ενσωμάτωση).

[Πληκτρολογήστε εδώ]

2). Λεπτή κινητικότητα. Ικανότητα Σώματος 2 (ΙΣ2). Το σύνολο των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει ή να έχει διατηρήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό, εκτός της ΠΚ8, όπου παρατηρείται μια διαφορά καταγραφής του επιπέδου βελτίωσης από την ερευνήτρια (Ενσωμάτωση). σε σχέση με την καταγραφή από την παιδαγωγό (Οικοδόμηση).

3) Αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας. Ικανότητα Σώματος 3 (ΙΣ3). Το σύνολο των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει ή να έχει διατηρήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

4) Προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση-διατροφή και ντύσιμο. Ικανότητα Σώματος 4 (ΙΣ4). Το σύνολο των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει ή να έχει διατηρήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

5) Ενεργό φυσικό παιχνίδι. Ικανότητα Σώματος 5 (ΙΣ5). Το σύνολο των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει ή να έχει διατηρήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

Συμπερασματικά, η ομάδα των παιδιών της τάξης φαίνεται να έχει κατακτήσει, κατά πλειοψηφία το επίπεδο της ενσωμάτωσης των ικανοτήτων του σώματος, της κίνησης και της υγείας, όπως καταδεικνύεται μέσα μετά από τις στοχευμένες δράσεις της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα με τον **πίνακα 14**, διαμορφώθηκε με τον ίδιο τρόπο, ο **πίνακας 15**, στον οποίο καταγράφηκαν συνολικά τα αποτελέσματα του Α' και του Γ' κύκλου, σχετικά με τις αναφορές στο επίπεδο κατάκτησης των ικανοτήτων αυτορρύθμισης των παιδιών της υπό έρευνας ομάδας.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα τρίτου κύκλου ικανοτήτων αυτορρύθμισης

Ικανότητες	Διατήρηση προσοχής (IA1)			Μίμηση (IA2)			Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση(IA3)			Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοτελείωση(IA4)			Δέσμευση και επιμονή (IA5)			Μοίρασμα χώρου και υλικού (IA6)		
	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E
Παιδιά	Α' ΚΥΚΛΟΣ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			Α' ΚΥΚΛΟΣ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			Α' ΚΥΚΛΟΣ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			Α' ΚΥΚΛΟΣ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			Α' ΚΥΚΛΟΣ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3			Α' ΚΥΚΛΟΣ:1 ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ:2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ:3		
ΠΚ1		1,2,3			1	2,3	1		2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3
ΠΚ2		1	2,3		1,3	2	1	2,3			1	2,3		1	2,3		1	2,3
ΠΚ3		1	2,3		1,3	2	1	2,3			1	2,3		1	2,3		1	2,3
ΠΚ4		1	2,3		1	2,3	1		2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3
ΠΚ5		1				1		1			1				1			
ΠΚ6		1	2,3		1	2,3	1		2,3	1	2	3		1	2,3		1	2,3
ΠΚ7		1	2,3		1	2,3	1		2,3	1	2	3		1	2,3		1,2,3	
ΠΚ8		1	2,3		1	2,3			1,2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3
ΠΑ1		1	2,3		1,3	2	1		2,3	1	2	3		1	2,3		1	2,3
ΠΑ2			1			1		1			1				1		1	
ΠΑ3	1	2,3			1	2,3	1	3	2	1	2	3	1		2,3	1	2,3	
ΠΑ4		1			1		1			1			1				1	
ΠΑ5			1,2,3		1	2,3			1,2,3		1	3		1	2,3		1	2,3
ΠΑ6		1	2,3		1	2,3			1,2,3		1,2,3		1	2,3			1	2,3
ΠΑ7		1	2,3		1,2,3			1,2,3			1	2,3	1		2,3	1	2,3	
ΠΑ8	1	2	3	1		2,3		1	2,3	1	2,3		1		2,3	1	2,3	

Αναφορικά με τον πίνακα 15, τα αποτελέσματα του επιπέδου κατάκτησης της αυτορρύθμισης των παιδιών της τάξης καταγράφονται συγκεντρωτικά ως εξής:

1) Διατήρηση προσοχής. Ικανότητα Αυτορρύθμισης 1 (IA1). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό, εκτός του ΠΑ8, όπου παρατηρείται μια διαφορά καταγραφής του επιπέδου βελτίωσης από την ερευνήτρια (Οικοδόμηση) σε σχέση με την καταγραφή από την παιδαγωγό (Ενσωμάτωση).

2) Μίμηση. Ικανότητα Αυτορρύθμισης 2 (IA2). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό. Παρατηρούνται

[Πληκτρολογήστε εδώ]

τρεις διαφορετικές καταγραφές στις αναφορές ερευνήτριας και παιδαγωγού αναφορικά με τα επίπεδα βελτίωσης.

3) Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση. Ικανότητα Αυτορρύθμισης 3 (IA3). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό. Παρατηρούνται τρεις διαφορετικές καταγραφές στις αναφορές ερευνήτριας και παιδαγωγού αναφορικά με τα επίπεδα βελτίωσης.

4) Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση Ικανότητα Αυτορρύθμισης 4 (IA4). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό. Παρατηρούνται δύο διαφορετικές καταγραφές στις αναφορές ερευνήτριας και παιδαγωγού αναφορικά με τα επίπεδα βελτίωσης.

5) Δέσμευση και επιμονή. Ικανότητα Αυτορρύθμισης 5 (IA5). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

6) Μοίρασμα χώρου και υλικού. Ικανότητα Αυτορρύθμισης 6 (IA6). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

Συμπερασματικά, το επίπεδο ικανοτήτων που αφορά την αυτορρύθμιση των παιδιών καταγράφεται κατά κύριο λόγο βελτιωμένο, με ελάχιστες διαφορές στις καταγραφές των εκπαιδευτικών, που σημειώνουν μεν βελτίωση, αλλά διαφέρουν στην καταγραφή του επιπέδου βελτίωσης.

Πανομοιότυπα με τους πίνακες 14 και 15, διαμορφώθηκε και ο πίνακας 16, ο οποίος καταγράφει τις αναφορές που κατατέθηκαν από τις εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αξιολόγησης της δράσης και αφορούν στις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της υπό έρευνα ομάδας.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα τρίτου κύκλου κοινωνικών ικανοτήτων

Ικανό/ τητες	Λεκτική επικοινωνία (IK1)			Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα(IK2)			Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές(IK3)			Συμβολικό και κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι(IK4)			Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους (IK5)		
	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε	Α	Ο	Ε
Παιδιά	Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς			Αριθμός αναφοράς		
ΠΚ1	1	2	3		1	2,3		1	2,3			1,2,3		2,3	
ΠΚ2		1,2,3			1	2,3		1	2,3		1	2,3		2,3	
ΠΚ3		1,2,3			1	2,3		1	2,3		1	2,3		2,3	
ΠΚ4		1	2,3		1	2,3		1	2,3	1		2,3		2,3	
ΠΚ5			1			1		1				1		1	
ΠΚ6		1	2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3		2,3	
ΠΚ7		1	2,3		1	2,3	1	2	3	1		2,3	1	2,3	
ΠΚ8			1,2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3		1	
ΠΑ1		1	2,3		1	2,3	1	2	3	1		2,3		2,3	
ΠΑ2			1		1			1			1			1	
ΠΑ3		1	2,3		1	2,3		1	2,3		1	2,3		2,3	
ΠΑ4		1			1		1				1				
ΠΑ5			1,2,3			1,2,3		1	2,3			1,2,3			1,2,3
ΠΑ6			1,2,3			1,2,3			1,2,3			1,2,3		1	2,3
ΠΑ7		1	2,3	1		2,3	1	2	3		1	2,3			2,3
ΠΑ8			1,2,3	1	2	3	1	2	3		1	2,3			2,3

Αναφορικά με τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της τάξης τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα καταγράφονται ως εξής:

1) Λεκτική επικοινωνία. Ικανότητα Κοινωνική 1 (IK1). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας , με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

[Πληκτρολογήστε εδώ]

2) Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα. Ικανότητα Κοινωνική 2 (IK2). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό. Παρατηρείται μια διαφορετική καταγραφή στις αναφορές ερευνήτριας και παιδαγωγού σχετικά με το επίπεδο βελτίωσης.

3) Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές. Ικανότητα Κοινωνική 3 (IK3). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό. Παρατηρούνται τέσσερις διαφορετικές καταγραφές στις αναφορές ερευνήτριας και παιδαγωγού σχετικά με το επίπεδο βελτίωσης.

4) Συμβολικό και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Ικανότητα Κοινωνική 4 (IK4). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

5) Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους. Ικανότητα Κοινωνική 5 (IK5). Η πλειοψηφία των παιδιών αξιολογείται να έχει κατακτήσει το επίπεδο της ενσωμάτωσης της ικανότητας, με αντίστοιχες καταγραφές από την ερευνήτρια και από την παιδαγωγό.

Συμπερασματικά, από τις αναφορές της εκπαιδευτικού καταδεικνύεται ότι η ομάδα των παιδιών της τάξης έχει βελτιώσει το επίπεδο κατάκτησης των κοινωνικών της ικανοτήτων και εντάσσεται, κατά πλειοψηφία, στο επίπεδο της ενσωμάτωσης. Παράλληλα τα παιδιά που βρίσκονταν στο επίπεδο της ανακάλυψης των ανωτέρω ικανοτήτων κατάφεραν να κατακτήσουν το επίπεδο της οικοδόμησης. Παρατηρήθηκε βελτίωση ή διατήρηση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών με ποσοστό επιτυχίας της τάξης του 100%.

3.2.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι τα εξής:

Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας τονίζεται η αναγκαιότητα της εξασφάλισης καθολικής εκπαίδευσης και φροντίδας στα παιδιά ηλικίας τριών ετών παρουσιάζοντας το σημαντικό έργο των Παιδικών Σταθμών και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενισχύσουν την καλλιέργεια ικανοτήτων απαραίτητων για την μελλοντική ανάπτυξη των παιδιών (ECEC, 2019· ΟΟΣΑ, 2019· ΦΕΚ Β 4249/5-12-2017· EC, 2018:8,9).

Καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η εφαρμογή ενός ΑΠ στις δομές των Παιδικών Σταθμών (EC, 2018:8,9). Η προτίμηση της εφαρμογής επιλεγμένων θεματικών ενοτήτων και προτεινόμενων εκπαιδευτικών στρατηγικών του ΠΠΠΣ (2009), στην παρούσα έρευνα, ανέδειξε ότι, αναφορικά με την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών που λογίζεται τα τελευταία χρόνια ως πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το ΠΠΠΣ (2009) μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα πολυδιάστατο, ολοκληρωμένο, δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών των Παιδικών Σταθμών, σε μια εποχή που τη χαρακτηρίζει η απουσία τέτοιων χρήσιμων εργαλείων προσαρμοσμένων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της τάξης του Παιδικού Σταθμού, μετά την εφαρμογή των προγραμματισμένων δράσεων από το ΠΠΠΣ (2009), στην πλειονότητά τους παρουσίασαν βελτίωση στο επίπεδο κατάκτησης των ικανοτήτων που μελετώνται σε σχέση με τις ικανότητες που καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ότι τις κατείχαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Παρόμοιες έρευνες στον Ελληνικό χώρο παρουσιάζουν δεδομένα που επισημαίνουν ότι, ακολουθώντας στοχευμένες δράσεις, όπως ΑΠ, εκπαιδευτικά προγράμματα και συγκεκριμένες εναλλακτικές εκπαιδευτικές στρατηγικές στους Παιδικούς Σταθμούς, αποφέρουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών (Στεφάνοβιτς, 2018· Τίγκα, 2017).

Στην Αμερική, τα προγράμματα Head start (2012) που εφαρμόζονται σε δομές προσχολικής αγωγής και εμπεριέχουν αναλυτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην καλλιέργεια ικανοτήτων των παιδιών (πχ γλώσσα, μαθηματικά), δείχνουν να

παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών που συμμετέχουν στα εν λόγω προγράμματα (Nguyen, Jenkins & Whitaker, 2018). Παράλληλα στην Αγγλία, προτείνεται η έρευνα δράσης και οι αναστοχαστικές πρακτικές με στόχο την αλλαγή των εκπαιδευτικών στρατηγικών για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η Nind (2003), εφαρμόζοντας έρευνα δράσης σε παιδιά 4 ετών με στοχευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές, αποτύπωσε θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους.

Αν και τα παιδιά του Παιδικού Σταθμού που συμμετείχαν στη έρευνα δεν μπορούν να αποτελέσουν γενικεύσιμο δείγμα, ωστόσο τα οφέλη που αποκόμισαν μπορούν να αποτελέσουν πρώτες καταγραφές σκέψεων για περαιτέρω έρευνες.

Εκτός από την ανάδειξη του ΠΠΠΣ (2009) ως σημαντικού εργαλείου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στρατηγικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταγράφηκε και ο σημαίνων ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν. Υπογραμμίστηκαν σημαντικά ευρήματα των αποτελεσμάτων της έρευνας που οδηγούν σε τρόπους διαμόρφωσης ή ανανέωσης των παιδαγωγικών στρατηγικών της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Η εφαρμογή του διπλού και πολυδιάστατου ρόλου του εκπαιδευτικού-ερευνήτη της παρούσας εργασίας οδηγεί στην ταυτόχρονη κατάκτηση των πλεονεκτημάτων και των ωφελειών αλλά και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η αξιοποίηση από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια του ΠΠΠΣ (2009) είχε θετικά αποτελέσματα. Αρχικά βοήθησε στο να προσδιοριστούν οι ικανότητες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Η διαμόρφωση του μικρού σχεδίου εργασίας (παράρτημα 4, σελ. 173) έγινε με διαμοιρασμό των υπό μελέτη ικανοτήτων στις στοχευμένες δραστηριότητες. Η αξιοποίηση των στοχευμένων ικανοτήτων διαμοιράστηκε σε δοκιμασμένες (επαναληπτικές) και νέες δραστηριότητες. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη στοχευμένη παρατήρηση των ικανοτήτων των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα και, με αυτό τον τρόπο, η εκπαιδευτικός μπόρεσε να διαμορφώσει μια σαφέστερη εικόνα του επιπέδου κατάκτησης των ικανοτήτων των παιδιών της τάξης της.

Παράλληλα, η δομή και τα χαρακτηριστικά του ΠΠΠΣ (2009) (βλ. κεφ.1.1.4, σελ. 35) βοήθησαν την εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα προκλήσεις που παρουσιάστηκαν ως προς την εκτέλεση των διδακτικών παρεμβάσεων. Η βελτίωση των παιδαγωγικών της στρατηγικών της φάνηκε στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ικανοτήτων των παιδιών από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης, ύστερα από

τις διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες καταγράφονται εμφανώς βελτιωμένες σε όλα τα παιδιά της τάξης.

Αξιοσημείωτες αναφορές, οι οποίες παρουσίασαν ενδιαφέρον στη δράση, ήταν ο ενθουσιασμός των παιδιών της τάξης με αφορμή την παρουσία ψηφιακών μέσων αλλά και η ανησυχία για τα χαμηλά επίπεδα ενσωμάτωσης της ικανότητας λεκτικής επικοινωνίας από τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας, καθώς ή άρνηση των παιδιών να συμμετέχουν στη διαδικασία ηχογράφησης θεωρήθηκε παράγοντας περαιτέρω διερεύνησης της ικανότητας λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών της ομάδας.

Έρευνες καταγράφουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ΑΠ ή κατευθυντήριων γραμμών σε μικρότερα παιδιά με σκοπό τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας (κεφ.1.1.3, σελ.30). Ωστόσο, ενώ κατά την κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικού ερευνητήριας στο κεφ. 1.1.4 (σελ.35), το ΠΠΠΣ (2009) παρουσιάζεται να ανταποκρίνεται πλήρως στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα ΑΠ, το οποίο απευθύνεται σε μικρά παιδιά, ωστόσο δεν παρουσιάζονται ερευνητικές καταγραφές αξιοποίησης του. Αυτό αποδίδεται στην ιδιαιτερότητα της λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών της Ελλάδας και στις λιγοστές ερευνητικές καταγραφές που παρουσιάζουν τη χρήση ΑΠ από τους παιδαγωγούς της πρώτης σχολικής ηλικίας ως ανύπαρκτη ή υποτυπώδη (Ρέντζου, 2011· Μεγαλονίδου, 2015· Petrogiannis, 2013).

Η εφαρμογή του ΠΠΠΣ (2009), που αξιοποιείται και αξιολογείται στην παρούσα έρευνα, δε θα μπορούσε να γίνει με καταλληλότερο τρόπο από αυτόν της χρήσης της έρευνας δράσης. Ο άρρηκτος δεσμός της έρευνας δράσης με την αξιολόγηση των ΑΠ και των εκπαιδευτικών στρατηγικών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (βλ. κεφ.1.2.3, σελ. 61). Γι' αυτό και η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης, παράλληλα με την αξιολόγηση αναλυτικών Προγραμμάτων, στην εισαγωγή θεσμικών αλλαγών και καινοτομιών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 1997· Κατσαρού, 2016· Αυγητίδου, 2014).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η πρακτική μορφή της έρευνας δράσης εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία με σκοπό την ανάδειξη της ανακαλυπτικής διαδικασίας της γνώσης μέσα από την πρακτική του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο διαδραστικός ρόλος της διευκολύντριας και του κριτικού φίλου και του γενικού επιμελητή (καθηγητή Πανεπιστημίου) υπογράμμισε τα οφέλη της επιλεγμένης ερευνητικής μεθόδου σε όλη τη διαδρομή της εκπόνησης αυτής της

έρευνας (Grundy, 1987). Παράλληλα, ομολογείται η διαπίστωση πως η παρούσα συμμετοχική έρευνα δράσης οδήγησε, με πολλούς τρόπους, στη βελτίωση και αλλαγή των εκπαιδευτικών στρατηγικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Αναλυτικά, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, από την εμπλοκή της στην παρούσα έρευνα δράσης, αποκόμισε παρόμοια οφέλη, αλλά και αντιμετώπισε παρόμοιες προκλήσεις, όπως αποδίδονται από ερευνητές στην εφαρμογή της έρευνας δράσης (Bolghari & Hajimaghsoodi, 2015· Κατσαρού, 2016) και είναι τα εξής:

- Ανάπτυξη ικανοτήτων συστηματικότητας και έλεγχου του χρόνου. Η οργάνωση της έρευνας και οι απαιτήσεις της εφαρμογής της προσαρμοσμένες στο κατάλληλο χρονικό διάστημα (σχολικό έτος), με βάση τα δεδομένα της (συγκεκριμένη ομάδα παιδιών), οδήγησαν σε καλλιέργεια αντίστοιχων ικανοτήτων .
- Ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργατικότητας. Η συνεχής συνεργασία με τη διευκολύντρια, την κριτική φίλη και το γενικό επιμελητή βοήθησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια να ενεργοποιήσει τη δυνατότητα ανάπτυξης επαγγελματικού διαλόγου και δυναμικών σχέσεων. Ο γενικός επιμελητής εξασφάλισε πανεπιστημιακό κύρος στα αποτελέσματα της έρευνας. Η συνεργασία με τη διευκολύντρια διασφάλισε την αναζήτηση κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου για την έρευνα, την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών για την εφαρμογή του ΠΠΠΣ (2009), την αποτελεσματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος η συμμετοχή της κριτικής φίλης και της εκπαιδευτικού της διπλανής τάξης δημιούργησε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ανταλλαγής απόψεων των παιδαγωγών του συγκεκριμένου Παιδικού Σταθμού αλλά και ανάπτυξης της διερευνητικής στάσης καθώς παρουσιάστηκε ενδιαφέρον για επιπλέον ζητήματα του Σταθμού και για τον τρόπο επίλυσής τους.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης, παρατήρησης, διαδικασιών αναστοχασμού. Αρχικά, η χρήση ερευνητικών εργαλείων για τις ανάγκες του Α' κύκλου της έρευνας (ημερολόγιο, φωτογραφίες) παράλληλα με την εφαρμογή της συμμετοχικής παρατήρησης, αποτέλεσαν πρακτικές μύησης της εκπαιδευτικού στην έρευνα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των δεδομένων έδωσαν στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία πρώτον να εμπλακεί σε διαδικασίες αναζήτησης, χρήσης και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων (θεωρητική γνώση)

και ταυτόχρονα η ανάλυση απέφερε μια ολοκληρωμένη και καταγεγραμμένη εικόνα του επιπέδου κατάκτησης των ικανοτήτων του εγώ και των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών της τάξης. Στο Β' κύκλο της έρευνας ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του ΠΠΠΣ (2009) καθώς και η ταυτόχρονη καταγραφή (σημειώσεις πεδίου, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις) και ανάλυση των δεδομένων έδωσαν στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια τη δυνατότητα να εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές της στρατηγικές να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές, καθώς καταγράφηκε η εφαρμογή τους, αλλά και να τις αξιολογήσει με στόχο την αλλαγή/βελτίωσή τους.

- Ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων με κρίσιμες αποφάσεις σε αναδυόμενα εκπαιδευτικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον Α' κύκλο της έρευνας, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δραστηριοποιήθηκε με βάση τη θεωρία, καθώς έπρεπε να αποφασίσει η ίδια για τη επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών εφαρμόζοντας το ΠΠΠΣ (2009) επιλεκτικά και αναδιαμορφώνοντάς το με προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών της τάξης της. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των στοχευμένων δράσεων (Β' κύκλος δράσης), η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήρθε αντιμέτωπη με προκλήσεις, όπως η άρνηση αρκετών παιδιών να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες ηχογραφήσεις και η παράταση ορισμένων δραστηριοτήτων πέρα από τον προγραμματισμένο χρόνο. Αυτές, όμως, αντιμετωπίστηκαν άμεσα, καθώς ο διττός ρόλος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας της δίνει τη δυνατότητα να ελέγχει και να διαμορφώνει τις πειραματικές συνθήκες ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας.
- Αίσθημα αυτοπεποίθησης. Ο Γ' κύκλος της έρευνας, στον οποίο έγινε αξιολόγηση του επιπέδου κατάκτησης των ικανοτήτων (σε φύλλο παρατήρησης) των παιδιών της τάξης από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης απέφερε θετικά αποτελέσματα. Παράλληλα, στη σύγκριση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε σύγκλιση (σε μεγάλο ποσοστό) των δυο εκπαιδευτικών ως προς την κατάταξη των παιδιών στα επίπεδα κατάκτησης των ικανοτήτων των παιδιών (για κάθε παιδί ξεχωριστά), πράγμα που επιβεβαίωσε, ηθικά και ερευνητικά, την αποτελεσματική επιλογή εκπαιδευτικών στρατηγικών στην παρούσα έρευνα από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια.

Στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ερευνητές έχουν εφαρμόσει την έρευνα δράσης και καταγράφουν ότι λειτουργεί αποτελεσματικά ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτό το δεδομένο αποτυπώνεται στις έρευνες της Διδάχου (2016), η οποία εξετάζει θέματα μετάβασης παιδιών νηπιαγωγείου στο σχολείο και της Καπαχτού (2011) η οποία χρησιμοποιεί τη συνεργατική έρευνα δράσης σε θέματα αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας.

Στη Ισπανία, ο Sánchez-Blanco (2015) εφαρμόζει την έρευνα δράσης για την ανάπτυξη του δημοκρατικού χαρακτήρα σε μια τάξη και στην Αγγλία εξετάζονται οι ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών εφαρμόζοντας την έρευνα δράσης (Nind, 2003).

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό -ερευνητή να διαμορφώνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εκπαιδευτική πράξη του. Παράλληλα διαπιστώνεται πως η καλλιέργεια της γνώσης και των ικανοτήτων που χρειάζονται για μια έρευνα δράσης είναι μια απαιτητική διαδικασία (Bolghari & Hajimaghsoodi, 2015· Κατσαρού, 2016).

3.2.2. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης, προκύπτουν διάφοροι περιορισμοί, οι οποίοι αφορούν κυρίως (Bryman, 2017:458· Κατσαρού, 2014):

- Το φυσικό περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, το οποίο είναι συγκεκριμένο και ελεγχόμενο με αποτέλεσμα να περιορίζει την εφαρμογή της έρευνας σε μια άλλη κατάσταση που να αποδίδει τα ίδια αποτελέσματα.
- Την αδυναμία συγκρισιμότητας της με παρόμοιες καταστάσεις. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας δράσης δε θεωρούνται γενικεύσιμα καθώς το δείγμα που μελετάται είναι περιορισμένο.
- Το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή και κατά πόσο ισορροπεί τις παρεμβάσεις του στην αλλαγή της κατάστασης που μελετά διατηρώντας τις αρχές της ερευνητικής διαδικασίας ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική του δράση.

Στην παρούσα εργασία αναφορικά με τη διασφάλιση των παραπάνω περιορισμών ακολουθήθηκαν επιμέρους διαδικασίες που απαιτούνται. (κεφ. 2.1.4).

3.2.3. Ερωτήματα για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της ερευνητικής εργασίας αφορούν στις ικανότητες του εγώ και στις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας τριών ετών. Η διερεύνηση του συνόλου των ικανοτήτων, που με βάση τη βιβλιογραφία μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά, θα αποτελούσε αξιοσημείωτη αναφορά ως κεντρικός άξονας μιας μελλοντικής έρευνας.

Παράλληλα, η επέκταση των λιγοστών ελληνικών ερευνών που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, με σκοπό την καλλιέργεια του συνόλου των ικανοτήτων των παιδιών, αποτελεί ένα ανεξερεύνητο και ουσιαστικό κομμάτι στον τομέα της διασφάλισης της ποιότητας στις δομές των Παιδικών Σταθμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελάκη Χ, Γκολφινόπουλου Γ, Διδάχου Ε, Παπαδάκου Ε, Ρήγα Β. (2012). *4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΜΕΡ,

Αυγητίδου Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχευόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Advisory Committee on Head Start Research and Evaluation. (2012). *Final report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Altrichter H, Posch P, Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Avgitidou S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals. *Educational Action Research*, 28 (2), pp. 175-191. Ανάκτηση στις 10 Απριλίου 2020 από: <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>

Βαρνάβα-Σκούρα Τ. (2009). *Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών. Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και την φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Bolghari M, Hajimaghsodi A. (2017). Action Research as a Bottom-up Approach to Foster Teacher Involvement in Language Curriculum Change. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8 (2), pp. 362-369. Ανάκτηση στις 12 Απριλίου 2020 από: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.20>

Brown, I. (2012). Action research and curriculum change. *Studies in Languages and Cultures*, 28, pp. 185-192. Ανάκτηση στις 15 Δεκεμβρίου από: <http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/handle/2324/21807/p185.pdf>.

Brown L, Henry C, Henry C, Mc Taggart R. (1988). Action research: Notes on the National seminar in Kemmis St & Mc Taggart R. *The action research reader*, pp. 343-345. Victoria: Deakin University Press.

Bryman. A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*, 23 (2), pp. 289-297. Cambridge: CUP.

[Πληκτρολογήστε εδώ]

California Department of Education. (2015). *A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry. Preschool Comprehensive View for use with preschool-age children*. Sacramento, ανακτήθηκε την 1 Σεπτεμβρίου του 2019 από: https://www.desiredresults.us/sites/default/files/docs/forms/DRDP2015PSC_090116.pdf

Cohen L, Manion L, Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chapman C, Sammons P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why? CfBT Education Trust, Oxford University, University of Manchester, University of Glasgow, University of Nottingham, Hong Kong Institute of Education*.

Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, 14 (2), pp.130-144. Ανάκτηση στις 23 from Δεκεμβρίου από: <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.130>

Διδάχου Ε. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη Εκπαιδευτική Πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.

European Commission. (2018). *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators*. Brussels.

European Commission. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care Education and Training in Europe, Recommendations from ECEC experts*. Brussels.

Elementary B. Ed. (2012). *Research Methods in Education, windows on practice guide*, Education Development Center (EDC), Teachers College, Columbia University.

Grundy S (1987). *Curriculum: Product of Praxis?* London: The Palmer Press.

Grundy, S & Kemmis S. (1988). Educational Action Research in Australia: The State of the art (an overview) *Victoria: Deakin University Press*, p. 332.

ΙΕΠ. (2012). *Έργο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας: Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*.

Ιωσηφίδης Θ. (2017). *Ποιοτικοί μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζίολα.

Καπαχτσή Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος.

Κατσαρού Ε, Τσάφος Β. (2003). *Από της έρευνα στην διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κοντάκος Π. (2009). *Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος.

Kemmis, S. (1985). Action research. *The International Encyclopedia of Education*, V 1, pp. 35-42. Pergamon Press.

Lambirth A, Cabral A. (2017). Issues of agency, discipline, and criticality: an interplay of challenges involved in teachers engaging in research in a performative school context. *Educational Action Research*, 25(4), pp.650-666. Ανάκτηση την 1 Απριλίου 2020 από: <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1218350>

Li, W. S., Yu, W. M., Lam, T. S., & Fok, P. K. (1999). The lack of action research: the case for Hong Kong. *Educational Action Research*, 7(1), pp. 33-50.

Lightfoot C, Cole M, Cole S, R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Lomax P (1988). Quality management in education: Sustaining the vision through action research, London, and New York: *The Falmer Press*, pp.153-154.

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. Ανάκτηση στις 5 Απριλίου 2020 από: www.oecd.org/education/2030-project.

Μεγαλονίδου Χ. (2015). *Προνομακή πολιτική στη φροντίδα και αγωγή παιδιών βρεφικής ηλικίας στους θεσμούς προσχολικής αγωγής*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη.

Μπαγάκης Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης Γ. (1993). Τι είναι έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητα της στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, σ.σ. 36-40.

Μπαγάκης Γ. (1997). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, σ.σ. 31-35.

McLachlan C, Flear M, Edwards S. (2017). *Αναλυτικά προγράμματα, προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.

Middlewood Coleman M, Lumby J. (2005). *Practitioner Research in Education. Making a difference*. London: PCP

Mills G. E. (2006). *Action research: A guide for the teacher researcher (3rd ed.)*. Pearson Merrill Prentice Hall: Columbus, OH.

Morales M.P.E. (2016). Participatory Action Research cum Action Research in teacher's professional development: A literature review. *International journal of Research in education and science*, 2(1), pp. 156-165. Ανάκτηση στις 10 Φεβρουαρίου 2020 από: <http://dx.doi.org/10.21890/ijres.01395>

Νίκα Μ. (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων. Αθήνα: ΙΕΠ.

Nind M. (2003). Enhancing the communication learning environment of an early year's unit through action research. *Educational Action Research*, V11, pp 23-28. UK

Nguyen J, Jenkins M, Whtaker A. (2018). Are Content-Specific Curricula Differentially Effective in Head Start or State Prekindergarten Classrooms? *Sage publication*. V4 (2). University of California. Ανάκτηση στις 3 Ιανουαρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1177%2F2332858418784283>

Opie C. (2004). *Doing educational research. A guide to first time teachers*. London. Sage publication. Ανάκτηση στις 20 Απριλίου 2020 από: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446280485>

Πανδής Π. (2009). *Δια βίου μάθηση: Μια συγκριτική μελέτη πολιτικών, και πρακτικών στο παράδειγμα της Ελλάδας και της Ιρλανδίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Παπαγεωργίου Σ. (2015). *Επιλεκτικός μετασχηματισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κατά την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς*. Διπλωματική εργασία,, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.

Πασιάς Γ. (2007). Το διακύβευμα της ποιότητας στην Εκπαιδευτική Πολιτική της ΕΕ. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης. Στο: Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: Από την αποτύπωση του συστήματος στο σχεδιασμό παρεμβάσεων. σ.σ.. 30-39. Αθήνα: *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450

Paredes-Chi A, Castillo-Burgette M. (2018). Is Participatory Action Research an innovative pedagogical alternative for training teacher as researchers? The training plan and evaluation for normal schools. *Evaluation and Program planning* (68). pp. 176-184.

Petrogiannis K (2013). Early Childhood Education and Care in Greece: In search of an identity. *Nordisk barnehageforskning*, 6(29), pp. 1–9.

Ρέντζου Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από την πλευρά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα.

Raveaud, M., and Van Zanten A. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of education policy*, 221 (1), pp. 107-124.

Σταμέλος Γ, Βασιλόπουλος Α, Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. www.kallipos.gr. Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2019 από <https://www.google.com/search?q=stamelosvasilopouloskavasakalis&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox->

Στεφάνοβιτς Α. (2018). *Μετασχηματίζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός βρεφονηπιακού σταθμού μέσω της έρευνας – δράσης*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα.

Stenhouse E. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford: Heinemann.

Sánchez-Blanco J. (2015) Learning about democracy at school: an action research project in early childhood education, *Educational Action Research*, 23(4), pp. 514-52

Τίγκα Άννα. (2017). *Διερευνώντας το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον σχεδιασμό της αυλής του σχολείου τους*. Διπλωματική εργασία. Βόλος.

Τσακίρη Δ. (2010 α) *Σημειώσεις από το μάθημα: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών συστημάτων»*, Προπτυχιακό επίπεδο σπουδών του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Τσίκρα Κ. (2017). *Συγκριτική παρουσίαση της πράξης «Δράση εναρμόνισης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής 2016-2017» στην Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας*. Ερευνητική εργασία, Κόρινθος. Ανάκτηση στις 28 Δεκεμβρίου 2018 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3206/317>

Volles N. (2014). Lifelong learning in the EU. Changing Conceptualizations, actors, and policies. *Studies in higher education*, V2, pp.1-21, ανακτήθηκε την 23 Απριλίου 2019 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2014.927852>

Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. NJ: Pearson Prentice Hall.

ΥΠΠΑΝ (2015). Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης. Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2020 από: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/dee_nip_pr_oscholiki_ekpaidefsi.pdf

Φαρδή Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή, από τα Αναλυτικά Προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.

Νομοθετήματα:

Ανακοίνωση της Επιτροπής(2010), Ευρώπη 2020, *Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, Βρυξέλλες, 3.3.2010, σελ. 2-5

ΕΕΤΑ. (2017). *Οι ΟΤΑ σε αριθμούς*, Ανάκτηση από [https://www.eetaa.gr/ekdoseis/e-book/168-Oi_OTA_se_arithmous%20\(2017\)/index.html](https://www.eetaa.gr/ekdoseis/e-book/168-Oi_OTA_se_arithmous%20(2017)/index.html) ΕΣΠΑ 2014 - 2020

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Ε.Ε.Τ.Α. (2018) Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση" (ΕΠ ΑΝΑΔΕΔΒΜ) 2014 – 2020, 13 Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (ΠΕΠ) 2014 - 2020, Δράση "εναρμόνιση οικογενειακής & επαγγελματικής ζωής", σχολικό έτος 2018 – 2019, στατιστικά στοιχεία αιτήσεων ενδιαφερομένων, Ιούλιος 2018.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2017), Διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Πυλώνα για τα κοινωνικά Δικαιώματα, *OJ C428 13.12.2017*, pp. 10-15. Gothenburg, Sweden.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2019). Προτάσεις για μια υψηλής ποιότητας παιδικής φροντίδας και Εκπαίδευσης. *OJ C 189, 5.6.2019, pp. 4-14*. Ανάκτηση στις 13 Ιανουαρίου 2020 από: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF

N 4521/2018. Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις. Ανάκτηση στις 12 Απριλίου 2020 από: <https://www.google.com/search?client=avg&q=%CE%BD4521%2F2018#>

N 4249/5-12-2017. Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.

N 1157/4-4-2017. Καθορισμός προϋποθέσεων για άδεια ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων) από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα.

N.2882/1922

N.3839/2010

ΠΔ 99/2017. Ενημέρωση για τις ρυθμίσεις του Π.Δ. 99/2017 «Καθορισμός προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήλων ή υπηρεσίας των δήλων»

ΦΕΚ Α΄ 114 Ν. 285/1922,

ΦΕΚ 527/Α/1935

[Πληκτρολογήστε εδώ]

ΦΕΚ 115/A/ 1942, άρθρο 8.1 & 8.3

ΦΕΚ 95/A/1973, άρθρο 2

ΦΕΚ 46 / A / 1984

ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α΄

ΦΕΚ 546/B/1988

ΦΕΚ 497/B/2002

Διαδικτυακοί σύνδεσμοι:

Chatzopoulos et al presentation: Πανελλήνιο Συνέδριο Scientix για την εκπαίδευση STEM. Ανάκτηση στις 23 Απριλίου 2020 από: https://scientix.ellak.gr/wp-content/uploads/sites/30/2018/09/Chatzopoulos_et_al_presentation.pdf

Παραρτήματα**Παράρτημα 1: Σελίδα ημερολογίου της ΠΚ2****ΠΚ2****7/10**

Η ΠΚ2 προσαρμόστηκε εύκολα στον παιδικό σταθμό, μετά από την πρώτη εβδομάδα. Στην αρχή παρέμεινε ένα δίωρο και μετά μπόρεσε εύκολα να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του σταθμού χωρίς να στεναχωριέται και να αναζητά τα οικεία οικογενειακά της πρόσωπα.

Η αυτοεξυπηρέτησή της είναι εκπληκτική για την ηλικία της, στην τουαλέτα πηγαίνει μόνη της, τοποθετεί τα πράγματά της μόνη της στην κρεμάστρα και τρώει μόνη της μόνο τα φαγητά που της αρέσουν.

6/11

Στον προαύλιο χώρο κινείται άνετα, παίζοντας με τα άλλα παιδιά, κυρίως με τα κορίτσια. Τα παιχνίδια που επιλέγει είναι τα κουζινικά και τα μωρά. Της αρέσει, όμως, και η τραμπάλα και η τσουλήθρα, καθώς και παιχνίδια που απαιτούν φυσική κίνηση, και τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτά. Βρίσκεται πολύ συχνά σε μια ομάδα με κορίτσια και λιγότερο μόνη της. Η λεκτική της επικοινωνία είναι πολύ καλή για την ηλικία της και αυτό τη βοηθά να επικοινωνεί με τους συμμαθητές της. Στις «μουσικές καρέκλες» έχει κερδίσει μία φορά και ποτέ δεν έχει διαμαρτυρηθεί όταν χάνει. Η συνεργασία της με τις δασκάλες είναι πολύ καλή, ωστόσο έχει μια συστολή στην λεκτική της έκφραση με τις δασκάλες.

Ακολουθεί τις ρουτίνες και το πρόγραμμα του σταθμού με προσοχή και ευκολία. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης κάποιου θέματος στον κύκλο, δε δείχνει ιδιαίτερη πρωτοβουλία και περιέργεια. Παρόλο που η προσοχή φαίνεται να είναι στο μάθημα και δεν αφαιρείται εύκολα, δεν απαντά σε διερευνητικές ερωτήσεις ούτε σε ερωτήσεις που έχουν απαντηθεί την προηγούμενη μέρα, του τύπου: «τι εποχή έχουμε;». Δε δείχνει ιδιαίτερη πρωτοβουλία για συμμετοχή στις δραστηριότητες που αφορούν παρουσίαση ενός θέματος λεκτικά και με εικόνες. Παράλληλα, στα τραγούδια συμμετέχει χωρίς ιδιαίτερη όρεξη.

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ωστόσο, μονοπωλούν το ενδιαφέρον της. Ζωγραφίζει πολύ καλά για την ηλικία της και κρατά το μολύβι σχεδόν με τη μέθοδο της τριποδικής γραφής. Γι' αυτό και χρειάζεται παραπάνω χρόνο να τελειώσει μια εργασία και επιμένει, ώστε να την ολοκληρώσει όπως τη φαντάζεται εκείνη.

15/11

Σήμερα, στο παιχνίδι της «ζούγκλας», μιμήθηκε άψογα όλα τα ζώα και στο μπάσκετ έβαλε και τα δύο καλάθια. Ελέγχει τις κινήσεις του σώματός της στο χώρο τους και προσέχει να μην χτυπήσει στα κινητικά παιχνίδια. Μοιράζεται τα παιχνίδια γι' αυτό και βρίσκεται πάντα σε μια ομάδα κοριτσιών και παίζει μαζί τους.

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Επίσης, φαίνεται να αυτοκυριαρχεί αρκετά στα συναισθήματά της, καθώς δεν έχει διαμαρτυρηθεί ποτέ ότι κάποιος της πήρε ένα παιχνίδι ή ότι την πείραξε, καθώς διαχειρίζεται μόνη της τέτοιες καταστάσεις. Δε φαίνεται όμως να έχει αποκτήσει την αυτοπεποίθηση, ώστε να εκθέσει τον εαυτό της στους άλλους, γιατί ποτέ δε σηκώνει το χέρι της για να πει μόνη της ένα τραγούδι ή να αναλάβει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο, όταν τους δίνεται η δυνατότητα να αποφασίσουν από μόνα τους.



Εικόνα 1: Υλικό από το φάκελο της ΠΚ2

2. Πίνακας ανάλυσης περιεχομένου των ικανοτήτων του εγώ της ΠΚ1

Πίνακας 6: Ικανότητες του εγώ ΠΚ1

	αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο(ΙΣ1)			λεπτή κινητικότητα(ΙΣ2)			αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας(ΙΣ3)			προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο(ΙΣ4)				ενεργό φυσικό παιχνίδι(ΙΣ5)		
	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	
ΠΚ1	κινείται άνετα στο χώρο και δείχνει να έχει έλεγχο του σώματός της. Ελέγχει τις κινήσεις της στο χώρο, περπατά και τρέχει με προσοχή και αντιλαμβάνεται την ύπαρξη των άλλων στο χώρο προσαρμόζοντας τις κινήσεις της με βάση τους άλλους(ΙΣ1).			Στις εικαστικές δραστηριότητες αποδίδει ικανοποιητικά για την ηλικία της, ζωγραφίζει μέσα στις γραμμές και μπορεί και τοποθετεί μικρά χαρτάκια σε κατασκευές μέσα στα περιθώρια. Ωστόσο, ο τρόπος που κρατά το μολύβι είναι ψηφιακός (παλμικός)(ΙΣ2).			Κινείται με τρόπο που δείχνει ότι έχει κατανοήσει την έννοια της ασφάλειας. Ανεβοκατεβαίνει στην τσουλήθρα με προσοχή και ισορροπία, προσέχοντας μη χτυπήσει τον εαυτό της και τα άλλα παιδιά.(ΙΣ3)			Αυτοεξυπηρετείται μόνη της στην τουαλέτα, ντύνεται μόνη της χωρίς βοήθεια, αναγνωρίζει το σημείο και τοποθετεί μόνη της την τσάντα κάθε πρωί και τρώει, όχι όλα τα φαγητά, κυρίως αυτά που της αρέσουν, χωρίς τη βοήθεια της νηπιαγωγού.(ΙΣ4)				Στο ελεύθερο φυσικό παιχνίδι (αυλή), δε δείχνει ιδιαίτερα ενεργή, της αρέσουν οι δραστηριότητες που δεν έχουν ένταση.(ΙΣ5) Σήμερα παίζει ήσυχα με τις κούκλες και τα κουζινικά στο σπιτάκι, τα παιδιά παίζουν μαζί της, αλλά, όταν αυτά θέλουν να αλλάξουν δραστηριότητα, μετά από 10 λεπτά, συνήθως δεν ακολουθεί και βρίσκεται μόνη της να παίζει.		

3. The 22 indicators for ECEC

The 22 indicators for ECEC

Statement Indicators

Statement 1: Provision that is available and affordable to all families and their children

Indicator 1 - The percentage of children who have publicly funded subsidized access to ECEC.

Indicator 2 - For parents who earn the average national income, the percentage of their disposable income which is required to pay for ECEC services for one child who attends an ECEC setting for at least 30 hours per week.

Statement 2: Provision that encourages participation, strengthens social inclusion, and embraces diversity

Indicator 3 - A system-level policy to encourage disadvantaged families to use ECEC services.

Indicator 4 - The percentage of children who attend ECEC regularly.

Statement 3: Well-qualified staff whose initial and continuing training enables them to fulfil their professional role

Indicator 5 - The percentage of staff working directly with children who have completed professional education relevant to their role in an ECEC setting.

Indicator 6 - The percentage of staff who receive formal support for at least their first six months at work.

Indicator 7 - The percentage of ECEC leaders working in an ECEC setting who have completed leadership training or have a recognized, relevant leadership qualification.

Indicator 8 - The percentage of ECEC staff working directly with children who have received at least three months' relevant work experience as part of their initial training program.

Statement 4: Supportive working conditions including professional leadership which creates opportunities for observation, reflection, planning, teamwork, and cooperation with parents

Indicator 9 - The average salary of ECEC staff employed in the public sector (with similar qualifications to primary school teachers) as a percentage of the average salary of a primary school teacher.

Indicator 10a - The average ratio of children to all staff working directly with children.

Indicator 10b - The average ratio of children to professionally trained staff working directly with children.

Indicator 11 - The percentage of time assigned to staff for preparation and reflection i.e. when they are not working directly with children.

Statement 5: A curriculum based on pedagogic goals, values and approaches which enable children to reach their full potential in a holistic way

Indicator 12 – There is an official, approved, or mandatory curriculum framework for ECEC.

Indicator 13 - The percentage of settings whose work with children is based on an ECEC curriculum framework.

Statement 6: A curriculum which requires staff to collaborate with children, colleagues, and parents and to reflect on their own practice

Indicator 14 – The curriculum or other guiding documents requires staff to use feedback from children, parents, and colleagues to systematically improve their practice.

Indicator 15 - The percentage of primary schools which are required to use a curriculum which builds on children’s experiences of learning in ECEC.

Statement 7: Monitoring and evaluating produces information at the relevant local, regional, and/or national level to support continuing improvements in the quality of policy and practice

Indicator 16 - Information on the quality of the ECEC system is used as the basis for improvement.

Indicator 17 – Information on the quality of the ECEC system is publicly available.

Statement 8: Monitoring and evaluation which is in the best interest of the child

Indicator 18 - The percentage of ECEC settings with monitoring systems which include a focus on the best interests of the child.

Indicator 19 - The percentage of ECEC settings which use administrative and pedagogic data to improve the quality of their provision.

Statement 9: Stakeholders in the ECEC system have a clear and shared understanding of their role and responsibilities, and know that they are expected to collaborate with partner organizations

Indicator 20 - A formal set of arrangements enables parents and partner organizations to work with ECEC settings.

Statement 10: Legislation, regulation and/or funding supports progress towards a universal legal entitlement to publicly subsidized or funded ECEC, and progress is regularly reported to all stakeholders

Indicator 21 – The age at which there is publicly funded subsidized ECEC provision for all children (at least 15 hours per week).

Indicator 22 – The percentage of gross domestic product spent on ECEC.

4.Σχεδιο εργασίας

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ: ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

1.ΣΩΜΑ, ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ

ΣΤΟΧΟΙ	ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
1.Α ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟ		
<p>Ικανότητες του εγώ</p> <ul style="list-style-type: none"> • αντίληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1) • Διατήρηση προσοχής (ΙΑ1) • Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση (ΙΑ3) 	<p>Στην καθημερινή ζωή (ενδεικτικά) • να δίνει προσοχή στα σήματα που στέλνει κάθε παιδί σχετικά με την ανάγκη του για κίνηση και χαλάρωση, με τη σωματική του ευφορία ή δυσφορία· να εμπνέει ατομικές κινητικές δραστηριότητες· να συγκεντρώνει την προσοχή του/της στις κινητικές δεξιότητες του κάθε παιδιού και να το ενθαρρύνει • να σέβεται τα συναισθήματα, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντά του • να προσέχει τους διαιτητικούς κανόνες του κάθε παιδιού ξεχωριστά· να σέβεται αυτά που αρέσουν και αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά· να μην εξαναγκάζει τα παιδιά να φάνε· να μην προσπαθεί να τα πείσει να δοκιμάσουν λίγο φαγητό· να μην τους προσφέρει φαγητά από τις χώρες προέλευσης των παιδιών ή των γονιών • να τους μιλάει όταν τα ντύνει ή τα αλλάζει· να ενθαρρύνει τα παιδιά, ώστε να μάθουν να φροντίζουν μόνα τους την ατομική τους υγιεινή και καθαριότητα</p> <p>Ερεθίσματα και υλικό για παιχνίδι (ενδεικτικά)</p> <ul style="list-style-type: none"> • εξοπλισμός και υλικό για όλες τις ηλικιακές ομάδες και για όλα τα στάδια ανάπτυξης: τρίκυκλα και ποδήλατα χωρίς πεντάλ, σανίδες με ρόδες, τραμπολίνα, σκοινάκια, μπάλες, τοίχος αναρρίχησης, παιχνίδια ισορροπίας • υλικά κατάλληλα για την ανάπτυξη των ατομικών ενδιαφερόντων και της (πολιτισμικής) ταυτότητας κάθε παιδιού· επιτρέπει 	<p><u>1)Γνωρίζω το σώμα μου.</u></p> <p><u>Ομαδική δραστηριότητα</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Στον κύκλο της τάξης παρακολουθούμε και σχολιάζουμε τις εικόνες από τον πίνακα αναφοράς και από το βιβλιογραφικό υλικό για τα μέρη του σώματος μας. <p>Βιβλία: Το ανθρώπινο σώμα, ένα βιβλίο με παραθυράκια.Suaseta Το σώμα μου, παίζω-ερευνώ και μαθαίνω, Κέδρος.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρακολουθούμε το διαθέσιμο video: https://youtu.be/OaNiEku9Uk0 • Ονομάζουμε τα μέρη του σώματος μας • Δημιουργούμε ένα ομαδικό κολλάζ με τα μέρη του σώματος μας.
<ul style="list-style-type: none"> • αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας (ΙΣ3) • μίμηση (ΙΑ2) 	<p>αρέσουν και αυτά που δεν αρέσουν στα παιδιά· να μην εξαναγκάζει τα παιδιά να φάνε· να μην προσπαθεί να τα πείσει να δοκιμάσουν λίγο φαγητό· να μην τους προσφέρει φαγητά από τις χώρες προέλευσης των παιδιών ή των γονιών • να τους μιλάει όταν τα ντύνει ή τα αλλάζει· να ενθαρρύνει τα παιδιά, ώστε να μάθουν να φροντίζουν μόνα τους την ατομική τους υγιεινή και καθαριότητα</p> <p>Ερεθίσματα και υλικό για παιχνίδι (ενδεικτικά)</p> <ul style="list-style-type: none"> • εξοπλισμός και υλικό για όλες τις ηλικιακές ομάδες και για όλα τα στάδια ανάπτυξης: τρίκυκλα και ποδήλατα χωρίς πεντάλ, σανίδες με ρόδες, τραμπολίνα, σκοινάκια, μπάλες, τοίχος αναρρίχησης, παιχνίδια ισορροπίας • υλικά κατάλληλα για την ανάπτυξη των ατομικών ενδιαφερόντων και της (πολιτισμικής) ταυτότητας κάθε παιδιού· επιτρέπει 	<p><u>2)Κινούμαι με ασφάλεια στο χώρο</u></p> <p><u>Ομαδική δραστηριότητα</u></p> <p>Στο χώρο της τάξης, παίζουμε όλοι μαζί τα αγαπημένα ψυχοκινητικά παιχνίδια προσπαθώντας να μιμηθούμε τις κινήσεις της αφήγησης των τραγουδιών με τη βοήθεια της δασκάλας.</p> <p>Η ζούγκλα https://www.youtube.com/watch?v=kEC56yMogeg Τα ρομπότ https://www.youtube.com/watch?v=fsC5Yf0cnj8 Τα κουνελάκια www.youtube.com/watch?v=yPONqA6ej4k</p>

	<p>στα παιδιά να φέρνουν μαζί τους το κουκλάκι τους και άλλα παιχνίδια από το σπίτι τους</p> <p>Δουλειά σε σχέδιο εργασίας (ενδεικτικά)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το σώμα μου • Από πού έρχομαι; • Τι χαίρομαι να κάνω; • Τι φοβάμαι; • Είμαι πιο ψηλός-ή/κοντός-ή από... είμαι πιο χοντρός-ή/αδύνατος-η από... • Είμαι υγιής, είμαι άρρωστος • Είμαι στον γιατρό, είμαι στο νοσοκομείο • Τα δόντια μου • Είμαι στον οδοντίατρο • Τι μου αρέσει, τι δεν μου αρέσει • Είμαι πολύ όμορφος-η... είμαι πολύ καλός-ή... <p>Σχεδιασμός χώρου και υλικά (ενδεικτικά) • αίθουσες και εξωτερικοί χώροι εξοπλισμένοι, με πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες για κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια • γωνιές στις οποίες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χαλαρώσουν • χώροι που όλα τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα • ευχάριστα διακοσμημένες τουαλέτες</p> <ul style="list-style-type: none"> • ατομικά είδη μάνιου • διακόσμηση τραπεζιού που μπορεί να διαλέξει κάθε παιδί 	
--	---	--

ΣΤΟΧΟΙ	ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
1.Β ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ		
<p><u>Ικανότητες του εγώ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο (ΙΣ1) • ενεργό φυσικό παιχνίδι (ΙΣ5) • μίμηση (ΙΑ3) 	<p><u>Στην καθημερινή ζωή (ενδεικτικά)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • να βοηθάει τα παιδιά να θέτουν και να εφαρμόζουν κανόνες • να καθιερώνει μικρές τελετουργίες για την ατομική υγιεινή, για τη χαλάρωση • να χρησιμοποιεί και να δημιουργεί ιδέες για την κίνηση σε ομάδες • να αναπτύσσει δραστηριότητες που προωθούν 	<p>3)<u>Ελέγγω την ισορροπία του σώματος μου</u></p> <p><u>Ομαδική δραστηριότητα</u></p> <p>Γυμναστική Pilates για παιδιά. Με την βοήθεια ψηφιακών μέσων και την χρήση οργάνων γυμναστικής Pilates μαθαίνουμε να ενεργοποιούμε και να ισορροπούμε το σώμα μας.</p> <p>Σύνδεσμοι: https://www.youtube.com/watch?v=ctpDBEfYegI https://www.youtube.com/watch?v=sM6eHoVd0Mk</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση (IA3) • Δέσμευση και επιμονή (IA4) • Μοίρασμα χώρου και υλικού (IA5) • Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους (IK5) 	<p>εμπειρίες κοινότητας (μεγάλες και μικρές ομάδες) • να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν μικρές ευθύνες για την ομάδα • να καθοδηγεί συζητήσεις με τα παιδιά σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, τις ομοιότητες και τις διαφορές</p> <p><u>Ερεθίσματα και υλικό για παιχνίδι (ενδεικτικά)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • κούκλες για αγόρια και κορίτσια, υλικά για παιχνίδια αντρικού και γυναικείου ρόλου • εξοικείωση των παιδιών με παιχνίδια από παλαιότερες εποχές και από διαφορετικές κουλτούρες (σκοινάκι, κυνηγητό, κρυφτό ή παιχνίδια με την μπάλα) • εικονογραφημένα βιβλία και άλλα μέσα για το σώμα, την κίνηση, την τροφή και το φαγητό, την υγεία. 	<p><u>4) Γνωρίζουμε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας</u></p> <p><u>Ομαδική δραστηριότητα</u></p> <p>Σε ένα χρωματιστό χαρτόνι κανσόν σχηματίζουμε 16 τετράγωνα. Σε κάθε τετράγωνο γράφουμε το όνομα του κάθε παιδιού. Το κάθε παιδί συμπληρώνει το τετράγωνο του με εικόνες που αφορούν στο αγαπημένο του χρώμα, φαγητό, άθλημα και αν του αρέσει να παίζει στη μοκέτα ή να ζωγραφίζει. Οι εικόνες είναι κομμένες σε μικρά τετραγωνάκια και το παιδί τις αναζητά και τις κολλά στο τετράγωνό του.</p> <p>Στη συνέχεια, δημιουργούμε ένα κύκλο και τοποθετούμε στη μέση το χαρτόνι. Κοιτώντας το τετράγωνό μας, παρουσιάζουμε τον εαυτό μας στην ομάδα, κρατώντας διαδοχικά ένα μικρόφωνο.</p>
---	---	--

2.ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΖΩΗ

ΣΤΟΧΟΙ	ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
2.Α ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟ		
<u>Κοινωνικές ικανότητες</u> <ul style="list-style-type: none"> • Λεκτική επικοινωνία (IK1) • Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα (IK2) • Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές (IK3) 	<u>Στην καθημερινή ζωή (ενδεικτικά)</u> <ul style="list-style-type: none"> • να καλωσορίζει και να αποχαιρετάει ο ίδιος το παιδί και τους γονείς του • να συζητά με τα παιδιά π.χ. για το πώς ξεκίνησε η ημέρα τους ή για τυχόν σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν ή πρόκειται να συμβούν • να εντάσσει στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού σημαντικές γιορτές των οικογενειών (της κουλτούρας τους) • να λαμβάνει υπόψη τι συνηθίζουν να τρώνε και να πίνουν στην οικογένεια κάθε παιδιού και, αν χρειάζεται, διευρύνει αυτές τις συνήθειες • να λαμβάνει υπόψη το τυπικό υγιεινής κάθε οικογένειας και να το διευρύνει, αν χρειάζεται <u>Ερεθίσματα και υλικό για παιχνίδι (ενδεικτικά)</u> <ul style="list-style-type: none"> • άρθρα για καθημερινή πρακτική χρήση και οικιακά σκεύη από την 	5)Επιλέγω τους φίλους μου <u>Δραστηριότητα σε ομάδες</u> Διαμόρφωση 4 τετραμελών ομάδων από τα ίδια τα παιδιά και δημιουργία κολλάζ με θέμα την παρέα τους. Μικρή παρουσίαση των λόγων προτίμησης των φίλων μας από τις ομάδες. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τα φύλλα εργασίας και τα κολλούν σε 4 χαρτόνια κανσόν διαμορφώνοντας 4 παρέες και ύστερα αναλύουν τους λόγους που αποφάσισαν να συμμετέχουν σε αυτήν την παρέα στον κύκλο των παιδιών.
<ul style="list-style-type: none"> • Λεκτική επικοινωνία (IK1) • Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση (IA3) • Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους (IK5) 	για τυχόν σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν ή πρόκειται να συμβούν • να εντάσσει στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού σημαντικές γιορτές των οικογενειών (της κουλτούρας τους) • να λαμβάνει υπόψη τι συνηθίζουν να τρώνε και να πίνουν στην οικογένεια κάθε παιδιού και, αν χρειάζεται, διευρύνει αυτές τις συνήθειες • να λαμβάνει υπόψη το τυπικό υγιεινής κάθε οικογένειας και να το διευρύνει, αν χρειάζεται <u>Ερεθίσματα και υλικό για παιχνίδι (ενδεικτικά)</u> <ul style="list-style-type: none"> • άρθρα για καθημερινή πρακτική χρήση και οικιακά σκεύη από την 	6)Γνωρίζω τα συναισθήματα μου <u>Δραστηριότητα ομαδική και σε ομάδες</u> Αφού γνωρίσουμε τα συναισθήματά από καρτέλες αναφοράς, χωριζόμαστε σε τετραμελείς ομάδες και μιμούμαστε τα συναισθήματα μας μέσα από το παιχνίδι των συναισθημάτων με το ζάρι. <ul style="list-style-type: none"> • Χωριζόμαστε σε ομάδες των 4 ατόμων • Αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα στην αφίσα • Καθόμαστε σε κύκλο και πετάμε το ζάρι • Προσπαθούμε να μιμηθούμε το συναίσθημα που μας δείχνει το ζάρι • Παρουσιάζουμε λόγους που μας προκαλούν τα συναισθήματα. (Μαγνητοφώνηση)

	οικογενειακή ζωή των παιδιών • παιχνίδια και τραγούδια, με τα οποία τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους • οικιακά σκεύη και υλικά για κατασκευές, κούκλες, φιγούρες ζώων, υλικά που υποστηρίζουν τα παιχνίδια ρόλων και ταύτισης • χάρτες της πόλης για παιδιά • οικοδομικά υλικά και υλικά κατασκευών για να μιμηθούν κτίρια της γύρω περιοχής	
--	---	--

ΣΤΟΧΟΙ	ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
<p>2.Β ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λεκτική επικοινωνία (IK1) • Συμβολικό και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (IK4) 	<p><u>Στην καθημερινή ζωή (ενδεικτικά)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • να εξετάζει τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών: τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειές τους, τις επιθυμίες και τους φόβους τους· τις ομοιότητες ή τις έκδηλες διαφορές • να κάνει σαφές ποιες ελευθερίες και ποιοι περιορισμοί υπάρχουν· να δημιουργεί και να επεκτείνει ελεύθερους χώρους· να καθορίζει με σαφήνεια τις καθημερινές δραστηριότητες· να δημιουργεί κανόνες και να τους ακολουθεί· να τηρεί ένα συγκεκριμένο τυπικό • να διαμορφώνει την καθημερινή ζωή μαζί με τα παιδιά • να οργανώνει τις «συσκέψεις» των παιδιών • να φωτογραφίζει, να ηχογραφεί και να κινηματογραφεί τα παιδιά <p><u>Ερεθίσματα και υλικό για παιχνίδι (ενδεικτικά)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • κούκλες που εκφράζουν την προσωπικότητα των παιδιών • καθημερινά είδη οικιακής χρήσης και εργαλεία από την οικογενειακή ζωή, την κουλτούρα και την παράδοση των παιδιών 	<p>7)Μαθαίνω να δρω σε μια στην ομάδα</p> <p><u>Δραστηριότητα σε ομάδες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά γνωρίζουν ήδη τα παραμύθια και τα λόγια των ηθοποιών • Χωρίζονται σε ομάδες • Μοιράζουν τους ρόλους • Αναζητούν τα σκηνικά της αυτοσχέδιας παράστασης (πρώτο εικοσάλεπτο) • Δραματοποιούν τις παραστάσεις ανά ομάδες στην τάξη με κοινό όλα τα παιδιά <p>Παραμύθια: 1. Η παρέα 2. Δεν το δίνω!(Sue G, Μεταίχμιο, 2019)</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5:ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ: Α)ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΓΩ

ΠΕΔΙΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ:ΣΩΜΑ-ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΩΡΑ:

Ικανότητες	αντιληπτικές κινητικές ικανότητες του σώματος και της κίνησης στο χώρο(ΙΣ1)	λεπτή κινητικότητα(ΙΣ2)	αντίληψη της έννοιας της ασφάλειας(ΙΣ3)	προσωπική υγιεινή - αυτοεξυπηρέτηση- διατροφή και ντύσιμο(ΙΣ4)	ενεργό φυσικό παιχνίδι(ΙΣ5)	
Ενδεικτικά	Κατανοεί τα μέρη του σώματος του: -Τα γνωρίζει -Νιώθει ευτυχισμένο με το σώμα του - Απολαμβάνει την κίνηση στο χώρο -θέτει σε δοκιμασία τις δυνατότητες του σώματος του	Χρησιμοποιεί τα χέρια του με συγχρονισμό: -πιάνει σωστά το μαρκαδόρο(τριποδικά) -πιάνει αντικείμενα με σταθερότητα -περνά μεγάλες χάντρες σε κορδόνι	Ακολουθεί ασφαλείς πρακτικές,: -ανεβαίνοντας μια σκάλα -μειώνει την ταχύτητα στο τρέξιμο όταν πλησιάζει παιδί -πλένει τα χέρια του πριν το φαγητό	Ακολουθεί πρακτικής υγιεινής: -Αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα -τρώει μόνο του -ντύνεται μόνο του(μπουφάν, παπούτσια)	Είναι δραστήριο στο ελεύθερο παιχνίδι: -Απολαμβάνει την ευκινησία -προχωρά, τρέχει, σέρνεται, χοροπηδά με ευκολία -πετάει την μπάλα και την πιάνει, συντονίζει κινήσεις χεριών με ποδιών(ποδόσφαιρο, μπάσκετ)	Γενικές παρατηρήσεις
ΚΛΙΜΑΚΑ	A O E	A O E	A O E	A O E	A O E	
ΠΚ1						
ΠΚ2						
ΠΚ3						
ΠΚ4						
ΠΚ5						
ΠΚ6						
ΠΚ7						
ΠΚ8						
ΠΑ1						
ΠΑ2						
ΠΑ3						
ΠΑ4						
ΠΑ5						
ΠΑ6						
ΠΑ7						
ΠΑ8						

[Πληκτρολογήστε εδώ]

Β)ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΣΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΩΡΑ:

Ικανότητες	Διατήρηση προσοχής(IA1)	Μίμηση(IA2)	Περιέργεια και πρωτοβουλία για μάθηση(IA3)	Αυτοκυριαρχία συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αυτοπεποίθηση(IA4)	Δέσμευση και επιμονή(IA5)	Μοίρασμα χώρου και υλικού(IA6)	
Ενδεικτικά	Δίνει προσοχή και αλληλοεπιδρά στο περιβάλλον της τάξης με εκπαιδευτικούς, αντικείμενα, συμμαθητές -διατηρεί την προσοχή του σε όλη την διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας -ασχολείται με παζλ, βιβλίο για αναμενόμενη ώρα -παίζει στην μοκέτα (τουβλάκια, κουζινικά) για αναμενόμενη ώρα	Αντανακλά, επαναλαμβάνει πρακτικές με ίδιους ή δικούς του τρόπους -μυείται -ψυχοκινητικά παιχνίδια -επαναλαμβάνει φράσεις, ιστορίες -Επικοινωνεί στους φίλους κανόνες της τάξης -αναπαράγει κοινωνικούς ρόλους(μαμά, παιδί, μάγισσα)	Ανακαλύπτει την τάξη με σκοπό να μάθει πράγματα για ανθρώπους, αντικείμενα κτλ. -ρωτά και έχει την διάθεση να ανακαλύπτει -συγκρίνει σχήματα, χρώματα -ανακαλύπτει νέους τρόπους χρήσης αντικειμένων (πλαστελίνη κ.α.)	Ανακαλύπτει στρατηγικές ελέγχου της συμπεριφοράς του ώστε να βασίζεται λιγότερο στους μεγάλους: -περιμένει την σειρά του -αντιμετωπίζει ψύχραιμα τις συγκρούσεις -ξαναφτιάχνει κάτι αν του χαλάσει(τουβλάκια κ.α.) -ρωτά όταν θέλει κάτι από το συμμαθητή του	Δεσμεύεται να τελειώσει μια δραστηριότητα έστω και αν παρουσιάζει δυσκολία: -τελειώνει την ζωγραφιά ή παζλ ακόμη και αν κουράζεται ή δεν τα καταφέρνει -κάθεται σε μια ομάδα παιδιών αρκετή ώρα και δεν αλλάζει συνέχεια ομάδες	Μοιράζεται το χώρο της τάξης και το υλικό -δεν παίρνει κοντά του, τους μαρκαδόρους από την μέση του τραπέζιού στην ζωγραφική -μοιράζεται τα παιχνίδια στην μοκέτα -δεν κρύβει παιχνίδια που του αρέσουν για να παίζει μόνο του -δίνει παιχνίδια στα άλλα παιδιά	Γενικές παρατηρήσεις
ΚΛΙΜΑΚΑ	A O E	A O E	A O E	A O E	A O E	A O E	
ΠΚ1							
ΠΚ2							
ΠΚ3							
ΠΚ4							
ΠΚ5							
ΠΚ6							
ΠΚ7							
ΠΚ8							
ΠΑ1							
ΠΑ2							
ΠΑ3							
ΠΑ4							
ΠΑ5							
ΠΑ6							
ΠΑ7							
ΠΑ8							

[Πληκτρολογήστε εδώ]

ΠΕΔΙΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΙΑΣ:ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΖΩΗ**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: ΩΡΑ:**

.....

Ικανότητες	Λεκτική επικοινωνία(ΙΚ1)			Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με οικεία πρόσωπα(ΙΚ2)			Σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές(ΙΚ3)			Συμβολικό και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι(ΙΚ4)			Αναγνώριση της ταυτότητάς του σε σχέση με τους άλλους(ΙΚ5)				
Ενδεικτικά	Χρησιμοποιεί και κατανοεί την γλώσσα: Διαχωρίζει την λεκτική από την μη λεκτική επικοινωνία -χρησιμοποιεί λέξεις, προτάσεις για να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του -δείχνει να καταλαβαίνει την γλώσσα -μιλά ελεύθερα στα παιδιά			Κατανοεί τις αλληλεπιδράσεις με δασκάλους και γονείς: -ρωτά και αλληλοεπιδρά με τους δασκάλους(παίζει, συζητά) -αναζητά τους γονείς του στην τάξη -ακούει τους κανόνες της τάξης και τους ακολουθεί			Κατανοεί τις αλληλεπιδράσεις του ιδίου με των συμμαθητών του -καταλαβαίνει και σέβεται τις διαφορές με τα άλλα παιδιά -αναζητά συμριλίωση -τηρεί τους κανόνες της ομάδας -σέβεται τις επιθυμίες της ομάδας			Αναπτύσσει την ικανότητα της αναπαράστασης κοινωνικών δρώμενων: -αναπαριστά κοινωνικούς ρόλους(μαμά, παιδί) -παίζει με αντικείμενα καταλαβαίνοντας την χρήση τους(κουζινικά, αυτοκινητάκια) -επινοεί σύντομες ιστορίες στο παιχνίδι και τις αναπαριστά			Κατανοεί τον εαυτό του και την έννοια του διαχωρισμού, ταυτόχρονα και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους -Αναγνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών -αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους(μαλλιά, μάτια) -καταλαβαίνει αν είναι χαρούμενοι ή τους στεναχωρεί				Γενικές παρατηρήσεις
ΚΛΙΜΑΚΑ	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E	A	O	E		
ΠΚ1																	
ΠΚ2																	
ΠΚ3																	
ΠΚ4																	
ΠΚ5																	
ΠΚ6																	
ΠΚ7																	
ΠΚ8																	
ΠΑ1																	
ΠΑ2																	
ΠΑ3																	
ΠΑ4																	
ΠΑ5																	
ΠΑ6																	
ΠΑ7																	
ΠΑ8																	

[Πληκτρολογήστε εδώ]

