



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»
Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο θεματικό πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία σε σχολεία της Περιφέρειας Αττικής και της Μητροπολιτικής Ενότητας Θεσσαλονίκης»

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Τσακίρη Δέσποινα

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

Μέλος 1: κ. Κατσης Αθανάσιος

Μέλος 2: κ. Καρακατσάνη Δέσποινα

Καρακίτσου Ιωάννα

ΑΜ: 3032202102036

Κόρινθος, Ιανουάριος 2023

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Τσακίρη Δέσποινα, καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

Μέλος 1: κ. Κατσή Αθανάσιος, καθηγητής του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλος 2: κ. Καρακατσάνη Δέσποινα, καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © [Καρακίτσου Ιωάννα, 2023]

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση μέρους ή του συνόλου της παρούσας διατριβής. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό είτε εκπαιδευτικό είτε ερευνητικό, μη κερδοσκοπικό, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης με το παρόν μήνυμα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των ερευνών εκφράζουν μόνο τους συγγραφείς αυτών.

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο θεματικό πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία σε σχολεία της Περιφέρειας Αττικής και της Μητροπολιτικής Ενότητας Θεσσαλονίκης», θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Τσακίρη Δέσποινα, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής τον κύριο Κατσή Αθανάσιο και την κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα, καθώς και την καθηγήτρια του ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» κυρία Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχαν και τη σωστή καθοδήγηση κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που μου πρόσφερε τη δυνατότητα να μελετήσω το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από την ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησα στο πλαίσιο της συνεργασίας του με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες τις νηπιαγωγούς που πρόθυμα και με έντονο ενδιαφέρον δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, διαθέτοντας τον ελεύθερο τους χρόνο και τις ειλικρινείς τους απόψεις.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση που μου προσέφερε, ώστε να επιτύχω αυτόν τον στόχο.

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών κατά την πιλοτική του εφαρμογή. Ουσιαστικά εξετάζεται η προσλαμβανόμενη μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών από τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με την επιδιωκόμενη μορφή από τους κατασκευαστές τους. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε μετά από τη συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η έρευνα αυτή αφενός αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια αποτίμησης του νέου Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου και αφετέρου οδηγεί στην ανάδειξη των αντιλήψεων των νηπιαγωγών που εμπλέκονται ενεργά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και το εφαρμόζουν πιλοτικά κατά τη σχολική περίοδο 2021-2023.

Μετά την πραγματοποίηση μίας ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις σε επτά νηπιαγωγούς, οι συμμετέχουσες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τις βασικές αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών στο Β' θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και εντοπίστηκαν σημαντικά ευρήματα σε σχέση με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στα νέα Προγράμματα Σπουδών και τις βελτιωτικές τους προτάσεις σε σχέση με τον βαθμό που αυτές αντιλαμβάνονται τις αρχές του προγράμματος μέσα από τη μελέτη του. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη δυσκολία των περισσότερων νηπιαγωγών να αποδεχτούν και να κατανοήσουν πλήρως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς και σε σημαντικά θέματα που έχουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών στη σχολική πραγματικότητα, όπως είναι η καταλληλότητα του χώρου, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής επιμόρφωση. Σημαντικό είναι ότι παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ακολουθεί μια πιο επιφυλακτική στάση για το νέο πρόγραμμα που εφαρμόζεται πιλοτικά στα Πειραματικά νηπιαγωγεία, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πρόθυμοι να αναφέρουν προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος, να επιμορφωθούν περισσότερο και να το μελετήσουν καλύτερα για να το εφαρμόσουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, πιλοτική εφαρμογή, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, αντιλήψεις, νηπιαγωγοί.

Abstract

Taking into account the rapid evolution of the modern educational reality, the purpose of this research is to highlight the views of preschool teachers regarding the new Curriculum during its pilot implementation. Essentially, the research examines the adopted form of the Study Programs by the kindergarten teachers in comparison with the intended form by their creators. The planning and implementation of the research was effectuated after the collaboration of the Institute of Educational Policy (IEP) with the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnese. This research, is a first attempt to evaluate the new Kindergarten Curriculum but additionally it leads to the emergence of the perceptions of the kindergarten teachers who are actively involved with the new Curriculum and are piloting it during the 2021-2023 school term.

After carrying out qualitative research with interviews with seven kindergarten teachers, the participants answered questions related to the basic principles of the new Curriculum in the 2nd thematic field "Child, Self and Society". The interviews led to important findings in relation to teachers' resistance to new Study Programs and their improvement proposals in relation to the extent to which they understand the principles of the program through its study. The results reveal the difficulty of most kindergarten teachers to fully accept and understand the new Curriculum, as well as important issues that have a decisive role in the implementation of the Curriculum in school reality, such as the suitability of the space, the lack of logistical infrastructure, the insufficient training. It is important to say that, despite the fact that the majority of teachers follow a more cautious attitude towards the new program that is being piloted in the Experimental Kindergartens, the teachers seem willing to report suggestions in order to improve the program, to train more and to study it better in order to apply.

Key Words: New Curriculum, pilot implementation, social-emotional development, education, perceptions, kindergarten teachers.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο	13
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Προγράμματα Σπουδών».....	13
1.2 Ορισμός του «curriculum».....	15
1.3 Είδη και χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών	17
1.4 Διάκριση μεταξύ των εννοιών «επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών» (intended curriculum), «προσλαμβανόμενο ή αντιληπτό Πρόγραμμα Σπουδών» (perceived curriculum) και «υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών» (enacted curriculum).....	24
1.5 Η ιστορική αναδρομή εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	26
1.6 Φιλοσοφία και βασικές αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών	30
1.6.1 Φιλοσοφία και βασικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση.....	33
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	39
2.1 Τα περιθώρια ερμηνείας των Προγραμμάτων Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς.....	39
2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων	41
2.3 Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας για βασικές αρχές κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών	44
Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό μέρος-Μεθοδολογία της έρευνας.....	50
3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	50
3.2 Τεχνική συλλογής δεδομένων.....	51
3.2.1 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης.....	51
3.2.2 Η συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας	54
3.3 Οδηγός συνέντευξης-Αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	56

3.4 Το δείγμα της έρευνας	60
3.5 Διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων.....	63
3.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	64
Κεφάλαιο 4: Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	67
4.1 Φυσιογνωμία του δείγματος	68
4.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ανά ερώτηση του οδηγού συνέντευξης	69
4.3 Θεματική κατηγοριοποίηση ανά ερευνητικό άξονα	111
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα της έρευνας.....	116
5.1 Απαντήσεις ανά ερευνητικό άξονα.....	116
5.2 Σύγκριση με ευρήματα βιβλιογραφίας	122
5.3 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	126
5.4 Περιορισμοί της έρευνας	127
5.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	128
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	130
Ελληνική Βιβλιογραφία	130
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	137
Νομοθεσίες	145
Ιστοσελίδες	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:.....	147
Πρωτόκολλο συνέντευξης	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:	148
Ερωτήσεις συνέντευξης ανά ερευνητικό άξονα	148

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Θεματικά Πεδία.....	36
Πίνακας 2: Ερευνητικοί Άξονες	57
Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	62

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή για να συμβαδίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τις συχνές και ραγδαίες αλλαγές που πραγματοποιούνται, χρειάζεται η τακτική αναμόρφωσή του, ώστε να ανταποκρίνεται όσο καλύτερα γίνεται σε αυτές τις αλλαγές (Φλουρής, 2006). Ειδικότερα, τα Προγράμματα Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης απαιτείται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και να συμβάλλουν ουσιαστικά στις ανάγκες του πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Η ανάγκη για ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν παραπέμπει στην ακύρωση της φιλοσοφίας του προηγούμενου Προγράμματος Σπουδών, αλλά συμβάλλει στη βελτίωση του υπάρχοντος προτείνοντας σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο, τους στόχους, την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Πρόγραμμα Σπουδών νηπιαγωγείου ΙΕΠ, 2014). Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης περιγράφοντας περιεχόμενα και στόχους, αλλά και παιδαγωγικές πρακτικές για μια ποιοτική εκπαίδευση για όλους (Πρόγραμμα Σπουδών νηπιαγωγείου ΙΕΠ, 2014).

Το νηπιαγωγείο είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελώντας για τα παιδιά την πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Η φυσιολογία του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται από τα δικά του χαρακτηριστικά, τις αρχές και τον τρόπο λειτουργίας του, η οποία προσδιορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021) και έχει ως στόχο να ενισχύσει το έργο και τη δράση των νηπιαγωγών. Κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Επίσης, συνδέεται με τα περιβάλλοντα που ζει και καλλιεργεί βασικές ικανότητες. Για τον λόγο αυτό, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου συμπεριλαμβάνει το θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία». Το πεδίο αυτό έχει ως στόχο να αντιληφθούν τα παιδιά τη σύνδεση ανάμεσα στον εαυτό τους και τους άλλους, να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, να διδαχθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και να καλλιεργήσουν αξίες με ανθρωπιστική βάση (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΙΕΠ, 2021).

Με αφορμή τα νέα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόστηκαν στα Πειραματικά νηπιαγωγεία της Ελλάδας κατά τη σχολική περίοδο 2021-2022, η

παρούσα εργασία ευελπιστεί να αποτυπώσει μία πρώτη εικόνα για την εφαρμογή τους αυτή. Πιο συγκεκριμένα σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών κατά την πιλοτική εφαρμογή τους. Η έρευνα λοιπόν, επικεντρώνεται στην προσλαμβανόμενη μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών από τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με την επιδιωκόμενη μορφή από τους κατασκευαστές τους. Για τα σχολεία που εφαρμόζουν το Πρόγραμμα Σπουδών πιλοτικά, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία σειρά επιμορφώσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι οποίες σχετίζονται με μεθοδολογικά θέματα και διδακτικές προσεγγίσεις και ερευνούν μαθησιακές περιοχές που προτείνονται. Η ανατροφοδότηση σημείων από τα νέα Προγράμματα Σπουδών γίνεται για τυχόν διορθώσεις που θα εμπλουτίσουν ή θα βελτιώσουν τα Προγράμματα Σπουδών.

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα εξής:

- Ποια βασικά χαρακτηριστικά έχουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και πώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτά τα στοιχεία;
- Ποιες λειτουργικές αδυναμίες και θετικά στοιχεία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, το περιεχόμενο και την οργάνωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών;
- Ποιες πιθανές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και ποιες προτάσεις μπορούν να προτείνουν για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και αποσαφηνίζονται όροι, όπως «Πρόγραμμα Σπουδών» και «curriculum». Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα είδη και τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών και πραγματοποιείται διάκριση ανάμεσα στις έννοιες «επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών», «προσλαμβανόμενο ή αντιληπτό» και «υλοποιούμενο». Ακολουθεί η ιστορική αναδρομή στα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης και γίνεται αναφορά για τη βασική τους φιλοσοφία και τις αρχές κατασκευής τους.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών

που αφορούν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου καθώς και για τις βασικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην τεχνική συλλογής δεδομένων, δηλαδή τη συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας, στο δείγμα της έρευνας και στη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων.

Στο τέταρτο μέρος ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων, δηλαδή η θεματική ανάλυση ανά ερώτηση του οδηγού συνέντευξης. Συγχρόνως, παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ανά βασική ποιοτική τάση.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος ολοκληρώνεται η παρούσα εργασία, αφού με την επεξεργασία των δεδομένων οδηγούμαστε στην εξαγωγή συμπερασμάτων και δίνονται απαντήσεις ανά ερευνητικό άξονα, αποτυπώνονται οι περιορισμοί, καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Προγράμματα Σπουδών»

Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για τα Προγράμματα Σπουδών. Ο Χατζηγεωργίου (1999), θεωρεί ότι δεν υπάρχει νόημα να αναζητείται ο πιο σωστός ορισμός, γιατί αυτό θα σήμαινε τη δυνατότητα περιγραφής με ακρίβεια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σαν μία έννοια απόλυτη, μη μεταβλητή και αιώνια. Εφόσον τα Προγράμματα βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη και σε αλλαγές ανάλογα με τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρείται να περιπλέκεται περισσότερο η προσπάθεια προσδιορισμού του όρου (Κιτσαράς, 2004). Σε μία προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών» υπάρχουν σημαντικοί ορισμοί που έχουν καταγραφεί από πολλούς ειδικούς στον χώρο των προγραμμάτων και της εκπαίδευσης στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο. Σύμφωνα με τον Tyler (1949), οι περισσότεροι ορισμοί αναφέρονται σε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών, δηλαδή τον σκοπό ή στόχο, το σχεδιάγραμμα περιεχομένων, το πλάνο οργάνωσης-μεθόδου και την αξιολόγηση. Με την ίδια αυτή θεωρία συμφωνεί και ο Alahiotis (2002), ο οποίος προσθέτει στα χαρακτηριστικά που καθορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών τους δείκτες επιτυχίας, το μαθησιακό περιβάλλον και τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

Ένας άλλος ορισμός για το Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τον (Kansas, 1958), είναι οτιδήποτε συμβαίνει στα παιδιά ως αποτέλεσμα του προγράμματος που κάνουν οι δάσκαλοι στο σχολείο και περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες των παιδιών. Οι Neagley & Evans (1967) πιστεύουν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών είναι όλες αυτές οι προγραμματισμένες εμπειρίες που παρέχει το σχολείο, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να καταφέρουν να επιτύχουν τα καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα με τον μέγιστο βαθμό των ικανοτήτων τους. Επιπλέον, ο Inlow (1966) υποστηρίζει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί μία προγραμματισμένη σύνθετη προσπάθεια από το κάθε σχολείο, με σκοπό την καθοδήγηση του μαθητή στη μάθηση πραγματοποιώντας τα προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Johnson (1967),

θέλοντας να δώσει έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό υποστηρίζει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται σε μία σειρά επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τον Kelly (1982), ένα Πρόγραμμα Σπουδών ορίζεται ως η γενική σκέψη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο εκφράζεται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων των γνωστικών πεδίων, αφού ισχυρίζεται ότι κάθε πρόγραμμα οφείλει να έχει σκοπούς, διαδικασίες και εκπαιδευτικές αρχές. Ο Allen (1984) θεωρεί ότι το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί έναν γενικό όρο που περιέχει *«μία πληθώρα φιλοσοφικών, κοινωνικών και διοικητικών παραγόντων που συνεισφέρουν στον προγραμματισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος»*, ενώ από την άλλη, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να αποτελεί μέρος του Προγράμματος Σπουδών που σχετίζεται με το διδακτικό υλικό (Allen, 1984:61).

Λαμβάνοντας υπόψη την ευρεία έννοια του όρου αυτού, ο Eisner (1985), προσφέρει έναν πιο περιεκτικό ορισμό σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών, ο οποίος αναφέρει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί μία σειρά από δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, με σκοπό να έχουν παιδαγωγικές επιρροές για έναν ή περισσότερους μαθητές. Από μία διαφορετική οπτική, ο Grundy (2003), θεωρεί ότι το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα πλάνο οργάνωσης ενός συνόλου ανθρώπων με εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, σύμφωνα με τον Stenhouse (1975), ένα Πρόγραμμα Σπουδών είναι μία προσπάθεια εφαρμογής των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών μίας εκπαιδευτικής πρότασης που είναι ανοικτή στον έλεγχο και πραγματοποιείται αποτελεσματικά στην πράξη. Αναφέρει μάλιστα πως πάνω σε αυτή την εκπαιδευτική πρόταση θα στηρίζεται η οργάνωση και το σχέδιο του μαθησιακού περιεχομένου.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Βρεττός και Καψάλης υποστηρίζουν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών είναι *«το προϊόν και το αποτέλεσμα διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας»* (Βρεττός & Καψάλης, 1999:25). Η έννοια του προγράμματος περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που οδηγούν στο μελλοντικό σχεδιασμό της διδασκαλίας (ο.π., 1999). Παρόμοιο ορισμό προτείνει και ο Ξωχέλλης θεωρώντας ότι το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα προγραμματισμένο σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή μαθησιακών εμπειριών για να επιτευχθούν

με ακρίβεια και έγκαιρα προκαθορισμένες και ειδικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών (Ξωχέλλης, 2002).

Τα Προγράμματα Σπουδών κάθε χώρας είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσπαθούν να τα εφαρμόζουν στο καθημερινό τους μάθημα και όσο το δυνατόν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διδακτικών πράξεων παρέχοντας βοήθεια στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά αντανακλούν απόψεις, στάσεις, σημαντικές αξίες και σωστές συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές από ομάδες ενεργών συμμετεχόντων στην άσκηση της εξουσίας και δημιουργούν την κύρια ιδεολογία στο κατά πόως θα οργανωθεί η κοινωνία και θα αναπτυχθεί οικονομικά (Φλουρής, 1995). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2004), τα προγράμματα αντιπροσωπεύουν όποια προσδοκία και επιθυμία γύρω από την εκπαίδευση έχει η Πολιτική Ηγεσία και αποτελούν σχέδια μαθημάτων που αναφέρονται γενικά σε σκοπούς, στην ύλη που πρέπει να διδαχθεί, στον χρόνο και στις δραστηριότητες.

Ουσιαστικά οι ορισμοί που δίνονται, παρουσιάζουν ένα σχεδιάγραμμα από επιδιώξεις της διδασκαλίας παρέχοντας κατευθυντήριες γραμμές και προσφέροντας το διδακτικό περιεχόμενο, αλλά και τις απαραίτητες ανατροφοδοτήσεις (Φλουρής, 1995).

1.2 Ορισμός του «curriculum»

Ο όρος «curriculum» εμφανίζεται για πρώτη φορά στις αγγλοσαξονικές χώρες από τον Tyler (1949), ενώ στην Ευρώπη γύρω στα τέλη του 16^{ου} αιώνα, όπως υποστηρίζει ο Robinsohn (1967, όπ. αναφ. σε Pinar, 2003) όπου εμφανίζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία θεωρούσαν ότι με τη σωστή οργάνωση των σπουδών θα καταφέρουν καλύτερες επιδόσεις στους μαθητές και πιο αποτελεσματική χρήση των πόρων. Στην Ελλάδα τα curricula εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης. Επιχειρώντας μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών» διαπιστώνεται ότι η ρίζα του βρίσκεται στη λατινική γλώσσα ως «curriculum», το οποίο προέρχεται από τη λέξη «curro» που σημαίνει «τρέχω». Ο Φλουρής (1995), θεωρεί ότι το curriculum αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση

διδασκαλίας που αναφέρεται στην ύλη που θα διδαχθεί σε μία χρονική περίοδο, αλλά περιλαμβάνει και την επεξήγηση γενικών και ειδικών στόχων που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της διδασκαλίας. Το The Shorter Oxford Dictionary ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών ως ένα «course» για το σχολείο ή το Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, ο Χατζηγεωργίου (2004), πιστεύει ότι η λέξη «curriculum» σχετίζεται εννοιολογικά με τη λέξη «course», η οποία έχει την έννοια της «πορείας» αποκτώντας την έννοια «κύκλου μελέτης» ή «κύκλου σπουδών», όταν περιγράφει ένα Πρόγραμμα Σπουδών.

Σύμφωνα με τον Hamilton (1989), η λέξη αυτή στην αρχή χρησιμοποιούνταν για να δηλώνει μία οργανωτική δομή, με στόχο να καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Franklin Bobbit έδωσε δύο ορισμούς στον όρο curriculum. Ο ένας από αυτούς αναφερόταν στο σύνολο εμπειριών, είτε καθοδηγούμενων είτε όχι, σχετικών με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανθρώπου, ενώ ο άλλος ορισμός κάνει ταύτιση του προγράμματος με μία σειρά από καθοδηγούμενες εμπειρίες στην εκπαίδευση, τις οποίες χρησιμοποιεί το σχολείο, με σκοπό να ολοκληρώσει και να τελειοποιήσει τη διαδικασία της ανάπτυξης (Bobbit, 1918). Ο Tyler (1949), όπως αναφέρει ο Print (1994) ορίζει το curriculum ως το σύνολο γνώσης των παιδιών που έχει σχεδιαστεί και κατευθύνεται από το σχολείο για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ενώ οι Wiles & Bondi (1989), περιγράφουν τον όρο αυτό ως στόχο ή πλήθος αξιών που η ενεργοποίησή τους γίνεται μέσα από μία διαδικασία ανάπτυξης που καταλήγει στις εμπειρίες των παιδιών μέσα στη σχολική αίθουσα (Print, 1994).

Ειδικότερα ο Westphalen (1982), αναφέρει ότι ο όρος curriculum είναι ένα παιδαγωγικό σχέδιο, το πλάνο του οποίου περιγράφει μία προκαθορισμένη διδασκαλία που θα πραγματοποιηθεί στο μέλλον. Όσον αφορά αυτή τη διδασκαλία θα σχεδιαστεί «*με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη μεταξύ τους συνάρτηση*» (Westphalen, 1982:53).

Ένα curriculum έχει καθορισμένο περιεχόμενο, διότι παρουσιάζει μία λεπτομερή ανάλυση κάθε μαθησιακής διαδικασίας για μία ομάδα μαθητών και για συγκεκριμένο χρόνο. Αυτό που το χαρακτηρίζει είναι ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν έχει ολοκληρωμένη μορφή, αλλά μπορεί διαρκώς να αναθεωρείται και να βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του (Βρεττός & Καψάλης, 1990).

Για τον σχεδιασμό του curriculum χρειάζεται πρόγραμμα με σκοπούς και στόχους. Ουσιαστικά είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών με τέσσερα βασικά δομικά σημεία: «α) Στόχους μάθησης, β) Περιεχόμενα μάθησης, γ) Μεθόδευση της διδασκαλίας, δ) Έλεγχος επίτευξης των στόχων» (Βέικου κ.ά., 2007:57). Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα τέσσερα δομικά στοιχεία αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους. Έτσι τα curricula έχουν ως αρχή τους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι είναι ακριβώς διατυπωμένοι, με σκοπό να πετύχουν. Για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων σχεδιάζονται τα περιεχόμενα έχοντας ως βασικό κριτήριο τον βαθμό που είναι κατάλληλα ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Στη συνέχεια είναι οι μεθοδολογικές επισημάνσεις με εναλλακτικές προτάσεις και μεθόδους διδασκαλίας που γίνονται για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι, χωρίς να δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό, στις οποίες μπορεί να προσθέσει ή να τις προσαρμόσει. Τα curricula προτείνουν εναλλακτικές μορφές ελέγχου για το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι αποτελώντας βασικό στοιχείο στη διαδικασία ανατροφοδότησης και διαρκούς βελτίωσής τους (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Τα curricula ακολουθούν το γενικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο υπάρχουν όλα τα μαθήματα, αλλά νοιάζονται και για την ανάπτυξη του περιεχομένου ή για την πορεία των μαθησιακών εμπειριών κάποιου μαθήματος συγκεκριμένα (Χειμαρίου, 1987).

Σε πολλές χώρες σχεδιάζονται σύγχρονα curricula με διαφορετικούς τρόπους. Αποτελούν μία εναλλακτική μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών και έχουν γενικούς και εξειδικευμένους στόχους από τους οποίους θα προκύψουν τα περιεχόμενα και θα σχεδιαστεί το πρόγραμμα συνολικά (Τσοπάνογλου, 2000).

1.3 Είδη και χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών

Αποτέλεσμα των πολλών ορισμών για τα Προγράμματα Σπουδών αποτελεί η ύπαρξη διαφορετικών ειδών για τα Προγράμματα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Ο Ματσαγγούρας (2004), υποστηρίζει ότι αυτή η ποικιλία των Προγραμμάτων Σπουδών δημιουργείται από τη συνθετότητα της εκπαίδευσης, η

οποία πολλές φορές θέλει να πετυχαίνει αντικρουόμενους στόχους και να ικανοποιεί τις προσδοκίες διαφορετικών ομάδων.

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004), το 1979 ο John Goodland αναφέρεται σε πέντε είδη προγραμμάτων:

1. *Το ιδεώδες*, δηλαδή όπως το σκέφτονται οι θεωρητικοί εκπαιδευτικοί και οι διανοούμενοι.
2. *Το επίσημο πρόγραμμα* που θα παραδοθεί στους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση.
3. *Το αντιληπτό*, δηλαδή το πώς το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να το υλοποιήσουν.
4. *Το βιωματικό*, το πρόγραμμα που βιώνουν οι μαθητές μέσα στη σχολική μονάδα και τη τάξη.
5. *Το λειτουργικό*, αυτό το οποίο ένας παρατηρητής παρακολουθεί στα μαθήματα και αντιλαμβάνεται στην εξέλιξη της τάξης.

Τα Προγράμματα Σπουδών σχετικά με τον προσανατολισμό τους ή τη θεωρία που υποστηρίζουν, μπορούν να χωριστούν σε α) *θεματοκεντρικά ή υλικοκεντρικά προγράμματα* που μεταδίδουν τις γνώσεις μέσα από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους, β) *παιδοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά* με κύριο σημείο τον μαθητή και τις ανάγκες του, γ) *προβληματο-κεντρικά* που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αντιμετωπίζοντας καθημερινές δυσκολίες (Γεωργογιάννης & Μπούρας, 2007:488-489), δ) *προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας* που βασίζονται κυρίως στις ανάγκες της κάθε κοινωνίας, ε) *προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης* που βοηθούν στη βελτίωση της κοινωνίας, στ) *διεπιστημονικά προγράμματα*, τα οποία βασίζονται στη διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση για τη γνώση και στοχεύουν να αναδείξουν το διαθεματικό χαρακτήρα των γνωστικών αντικειμένων (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999:81-83). Σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αξίζει να σημειωθεί ότι αναφέρεται σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία που συνδέονται μέσα από μία θεμελιώδη έννοια στοχεύοντας να επεξεργαστούν ένα θέμα (Χρυσοφίδης όπ. αναφ. στον Μπαγάκη & Δεμερτζή, 2009).

Σύμφωνα με τους Μπαγάκη & Δεμερτζή (2009), υπάρχει μία διάκριση των Προγραμμάτων Σπουδών όπως υποστηρίζεται από τους Φλουρή και Κρίκα που περιλαμβάνει το 1) *επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών*, η διδασκαλία του οποίου

ακολουθεί τις επιδιώξεις της πολιτείας, 2) *εφαρμοσμένο Πρόγραμμα Σπουδών*, που σχετίζεται με τις ενέργειες αυτές που θα βοηθήσουν να υλοποιηθούν οι στόχοι μέσα στη σχολική αίθουσα και γ) *κατακτηθέν Πρόγραμμα Σπουδών*, που αφορά σε ότι κατάφερε να μάθει τελικά ο μαθητής (Φλουρής και Κρίκας όπως αναφέρεται στον Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2009:68-69).

Σε μία άλλη διάκριση ένας τύπος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών θεωρείται το *παραδοσιακό πρόγραμμα*. Τα παραδοσιακά προγράμματα περιλαμβάνουν έναν κατάλογο με περιεχόμενα και ορίζουν τι θα διδάξουν οι εκπαιδευτικοί και σε πόσες ώρες (Βέικου κ.ά., 2007). Άλλος τύπος Αναλυτικών προγραμμάτων είναι το *πρόγραμμα διαδικασίας*, το οποίο βασίζεται στον τρόπο που θα διδάξει τον μαθητή να μαθαίνει μέσα από μία διερευνητική προσέγγιση. Με αυτό το πρόγραμμα καλλιεργούνται οι δεξιότητες για την απόκτηση της γνώσης, αξιοποιείται το ενδιαφέρον του μαθητή, το μάθημα αποτελεί κοινή βάση για εκπαιδευτικούς και μαθητές και η διδασκαλία γίνεται περισσότερο ευέλικτη και ευρηματική σε όλους στο σχολείο (Βέικου κ.ά., 2007).

Εφόσον υπάρχουν περιθώρια πρωτοβουλίας και προσαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε τάξης από τους εκπαιδευτικούς, τότε υπάρχει μία νέα διάκριση των Προγραμμάτων Σπουδών σε «*ανοικτά*» και «*κλειστά*». Σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη & Μπούρα (2007), σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών κατά πόσο είναι ανοικτό ή κλειστό αυτό «*έχει προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη και βρίσκεται σε συνάρτηση με το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Γεωργογιάννης & Μπούρας, 2007:483).

Ως «*κλειστά*» θεωρούνται τα Προγράμματα Σπουδών που είναι κυρίως συγκεντρωτικά. Ειδικοί δημιουργούν ολοκληρωμένες προτάσεις σύμφωνες με την πολιτική έγκριση σχετικά με τον τρόπο που θα διαμορφωθεί και θα πραγματοποιηθεί το μάθημα. Σε αυτόν τον τύπο Προγράμματος Σπουδών όλα προσδιορίζονται με σαφήνεια, όπως οι στόχοι, ο σκοπός, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και υλικά διδασκαλίας, η αξιολόγηση του προγράμματος και για αυτό δύσκολα υπάρχουν περιθώρια απόκλισης. Η κύρια εστίαση των προγραμμάτων αυτών είναι στο αποτέλεσμα και όχι απαραίτητα στη διαδικασία μάθησης. Άρα συμπεραίνεται ότι οι πρωτοβουλίες αποφεύγονται, καθώς μπορεί να επηρεαστεί το αποτέλεσμα (Χρυσafiδης, 2004).

Τα «κλειστού» τύπου Προγράμματα Σπουδών είναι καθορισμένα και περιλαμβάνουν αναλυτική διατύπωση για όλες τις μορφές δράσης με συγκεκριμένους στόχους σχεδιάζοντας όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει το πρόγραμμα μέσα σε ειδικά πλαίσια χωρίς να παρεκκλίνει ή να παρεμβαίνει στο πρόγραμμα προσαρμόζοντάς το μέσα στο διδακτικό του πρόγραμμα (Βέικου κ.ά., 2007). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την υλοποίηση των στόχων μελετώντας τα προκαθορισμένα περιεχόμενα και αξιολογεί την επίτευξή τους. Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (1999), το «κλειστό» Πρόγραμμα Σπουδών θεωρείται «*δασκαλοδιαπέραστο*», γιατί καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στο τι πρέπει να κάνει και πως, αλλά μπορεί και να ρυθμίζει ακόμα και το χρονικό περιθώριο (Χατζηγεωργίου, 1999:107).

Από την άλλη, «ανοικτά» θεωρούνται τα Προγράμματα Σπουδών που είναι αποκεντρωτικά κυρίως, αφού μπορούν να περιοριστούν σε ηπιότερες κατευθυντήριες γραμμές και πλαίσια στα οποία μπορεί να ελίσσεται ο εκπαιδευτικός. Καταρχάς το πόσο «ανοικτό» είναι ένα πρόγραμμα εξαρτάται από το «άνοιγμα» σκοπών και στόχων, τη διαφάνεια των διδακτικών προθέσεων, την ενίσχυση διαφορετικών μεθόδων απόκτησης της γνώσης, τη δυνατότητα τροποποίησης μετά την υλοποίηση του έργου και το διαφορετικό τρόπο επίτευξης των στόχων για μάθηση από τους μαθητές (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Σε κάθε σχολείο ο σύλλογος διδασκόντων οφείλει να διαμορφώσει ένα Πρόγραμμα Σπουδών κατάλληλο και προσαρμόσιμο για τις ανάγκες του σχολείου.

Στην περίπτωση των «ανοικτών» Προγραμμάτων Σπουδών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρεμβαίνουν, να αναπροσαρμόζουν τις αρχές του προγράμματος, να διαλέγουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους μάθησης. Το θέμα «ανοικτού» ή «κλειστού» προγράμματος συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική αυτενέργεια των εκπαιδευτικών. Ένα Πρόγραμμα Σπουδών οικοδομείται μέσα στην καθημερινή σχολική ζωή δίνοντας την ευελιξία στην ύλη του και τους στόχους του. Ο Χατζηγεωργίου (2001), αναφέρει ότι ένα πρόγραμμα με γενικούς σκοπούς και πιθανές υποδείξεις στη μεθοδολογία μπορεί να οδηγήσει ως ένα σημείο τη διδασκαλία, αλλά διευρύνει και τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε ένα «ανοικτό» πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας, κάτι το οποίο δυσκολεύει το έργο του.

Μία μορφή που μπορεί να πάρει ένα curriculum είναι ως αναλυτικό πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum με τα εξής χαρακτηριστικά (Χρυσυφίδης, 2004 Μπονίδης, 2006): Είναι ένα πρόγραμμα ανοικτό με τα στοιχεία που περιέχει ένα ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών και προσφέρει επιπλέον βοηθητικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, κατευθύνσεις και σχεδιασμό μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα ο Westphalen θεωρεί ότι χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων είναι ότι *«έχουν ως αφετηρία στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια, ώστε με τον τρόπο αυτό, να είναι δυνατός ο έλεγχος της εκπλήρωσής τους»* (Westphalen, 1982:83). Δίνεται βάση στους ακριβείς στόχους και όχι τόσο στο διδακτικό περιεχόμενο και τη μάθηση (Westphalen, 1982). Ο σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών τύπου curriculum περιέχει τα τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά: *«τους στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο επιτυχίας των στόχων»* (Westphalen, 1982:84-85). Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1990), περιέχει αυτά τα δομικά στοιχεία σε μορφή όμως, που καθορίζεται ο τρόπος που θα λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Επίσης, σε τέτοιου είδους προγράμματα κρίνεται απαραίτητη η συνεχής αναθεώρησή τους, με σκοπό να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της εποχής (Westphalen, 1982).

Το ερώτημα που δημιουργείται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κατέχουν βασικές γνώσεις από την εκπαίδευση τους και τις επιμορφώσεις, με σκοπό να είναι έτοιμοι να παρέμβουν στο σχέδιο του Προγράμματος Σπουδών. Αυτό το ερώτημα μπορεί να επεκταθεί σχετικά με το αν η διδασκαλία πρέπει να δημιουργείται από την κρατική εντολή ή θα πρέπει να βασίζεται στις αποφάσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Σύμφωνα με τον Stenhouse (2003:52), τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διακρίνονται σε *προγράμματα συμπεριφορικών στόχων* και σε *προγράμματα ανοικτών διεργασιών και διαδικασιών* τονίζοντας ότι τα προγράμματα διαδικασιών θεωρούνται ανοικτά χωρίς έτοιμες απαντήσεις και γνώση, αλλά θέλουν τον μαθητή ενεργό να ερευνά για να κατακτήσει τη γνώση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στο ότι η σχολική τάξη δεν είναι ο μόνος χώρος για μάθηση και μόνη πηγή για τη μάθηση δεν είναι το εγχειρίδιο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, επιπλέον ως χώρος μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ένα μουσείο, μία πινακοθήκη και ως πηγές μάθησης, εξωσχολικά βιβλία, το διαδίκτυο ή τα μέσα ενημέρωσης. Η ανοικτότητα ή η κλειστότητα των Προγραμμάτων Σπουδών είναι σημαντικό να εξετάζεται και από τους μαθητές.

Συνήθως είναι «κλειστά» τα προγράμματα για τους μαθητές, καθώς είναι προκαθορισμένα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1999), ενώ η μάθηση αποκτά μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, το αποτέλεσμα της μάθησης μένει ανοικτό. Για αυτό ένα «ανοικτό» πρόγραμμα οφείλει να είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών μαζί με τους μαθητές τους.

Μία πιο πρόσφατη διάκριση στα προγράμματα με κριτήριο τη δομή και την οργάνωση του περιεχομένου είναι α) σε γραμμικά προγράμματα, β) σε σπειροειδή προγράμματα, γ) σε προγράμματα με τη μορφή πυραμίδας και δ) σε προγράμματα με τη μορφή *project*. Στα γραμμικά προγράμματα τα περιεχόμενα στη μάθηση ακολουθούν το ένα το άλλο, δηλαδή οι διαφορετικές ενότητες και οι εμπειρίες για τη μάθηση έχουν τέτοια δομή που επιτρέπει στην κάθε μία να λειτουργεί σαν ερέθισμα και προετοιμασία για την επόμενη (Γεωργογιάννης & Μπούρας, 2007). Από την άλλη, στα σπειροειδή προγράμματα παρατηρείται επανάληψη των περιεχομένων μάθησης μετά από κάποιο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα την επανεξέτασή τους σε βάθος. Οι γνωστικές περιοχές οργανώνονται με σκοπό να επιτρέπουν και να διασφαλίζουν την επαναφορά σε ένα θέμα ήδη εξεταζόμενο (Γεωργογιάννης & Μπούρας, 2007). Σχετικά με τα σπειροειδή Προγράμματα Σπουδών, ένας άριστος σχεδιασμός βοηθάει στο να μη γίνονται επικαλύψεις (Χατζηγεωργίου, 2001).

Όσον αφορά τα προγράμματα με μορφή πυραμίδας είναι προγράμματα που δίνουν μία βάση για όλα τα παιδιά, αλλά προσφέρουν και εξειδίκευση σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Τέλος για τα προγράμματα με μορφή *project* προσφέρεται ένα πλαίσιο πεδίων, όπου τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν μέσα σε ένα χρονικό περιθώριο με τη δυνατότητα των μαθητών να αποφασίζουν αυτοί για την κάλυψη της ύλης και την οργάνωση της δράσης τους (Χειμαριού, 1987).

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2001), μία άλλη διάκριση είναι το *επίσημο πρόγραμμα*, που σχετίζεται με τα ορατά αποτελέσματα στη μάθηση κάθε σχολικής μονάδας και εγγυάται επίσημα το κράτος για αυτό, εφόσον παρέχεται από την Πολιτεία στα σχολεία για να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά υπάρχει και το *κρυφό πρόγραμμα*. Συγκεκριμένα σε συνδυασμό με τις προθέσεις και τους σκοπούς της Πολιτείας δρουν και άλλοι παράμετροι όπως προθέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον κάθε σχολικού τμήματος. Αυτό το περιβάλλον ενισχύει την πραγματοποίηση στόχων, οι

οποίοι μπορούν να συμπληρώνουν, αλλά και να υπονομεύουν επίσημους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Ο Μαυρογιώργος (1983), σχετικά με την ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, τονίζει ότι ταυτόχρονα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υπάρχει η λειτουργία κι ενός κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ή αλλιώς «*παραπρόγραμμα*» ή «*κρυφό, σιωπηλό και παράλληλο σχολείο*» (Μαυρογιώργος, 1983:77).

Το 1968, ο Philip Jackson όρισε το Αναλυτικό πρόγραμμα ως «*λανθάνον*» ή *κρυφό*, αφού παρατήρησε εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα στις τάξεις. Οι άτυπες μορφές που διδάσκουν αγωγή και κοινωνικοποίηση, όπως η εκμάθηση του μαθητή να σηκώνει το χέρι του πριν μιλήσει, αναφέρονται στο κρυφό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιείται μαζί με το επίσημο πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2004). Οι Βρεττός & Καψάλης (1990) θεωρούν ότι από αυτές τις σκοπίμες ή όχι δράσεις στο σχολικό περιβάλλον που λειτουργούν ταυτόχρονα ή ανεξάρτητα με το πρόγραμμα που έχει θεσπιστεί, μπορεί να υπονομευθούν οι στόχοι του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Ένα κρυφό πρόγραμμα δημιουργείται και αλλάζει δύσκολα, κάνοντάς το δυνατό στο να επηρεάζει και να περνάει κρυφά μηνύματα μέσα από το σχολικό περιβάλλον και την εξωτερική λεκτική επικοινωνία. Σαφώς τα αποτελέσματα δεν είναι προβλέψιμα, αλλά είναι σημαντικά όπως τα επιδιωκόμενα ενός επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Κιτσαράς, 2004).

Από τους πιο γνωστούς και διαδεδομένους τύπους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών αποτελούν από τη μία α) το *τεχνοκρατικό πρόγραμμα*, το οποίο βασίζεται στα τεχνολογικά-τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά που χρειάζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως το αποτέλεσμα, η αποδοτικότητα, τα τεχνολογικά εργαλεία. Στα τεχνοκρατικά προγράμματα παρατηρείται μία ποικιλία δραστηριοτήτων βασισμένη στη ψυχολογία του Μπιχεβιορισμού. Από την άλλη μεριά βρίσκουμε β) το *ανθρωπιστικό πρόγραμμα* που οι αξίες του προάγουν την παιδεία του ανθρώπου, δηλαδή τα ιδανικά και τις αρχές του ανθρωπισμού. Είναι ένα πρόγραμμα που θεωρεί την παιδεία βάση για τη μόρφωση των νέων (Ηρακλέους, 2011)¹.

¹ <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/1-eis.pdf>

Σύμφωνα με τις Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη (2007), όταν επιλέγεται ο τύπος του Προγράμματος Σπουδών, σχετίζεται με το υλικό της διδακτέας ύλης και τις μεθόδους μάθησης. Αν επιλεγεί ένα «κλειστό» πρόγραμμα θα δοθεί βάση στα βιβλία και τη σχολική ύλη. Από την άλλη, αν επιλεγθεί ένα «ανοικτό» πρόγραμμα ή ένα πρόγραμμα διαδικασίας παρατηρείται μία ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με έμφαση στην επίτευξη των στόχων και στον τρόπο λήψης της γνώσης. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται ο χρόνος στο σχολείο δεν αποσκοπεί σε μία διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά συμβάλλει στο να εκφραστεί επίσημα η θεωρία για τη διδασκαλία, όπως αποπνέεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Με την ίδια φιλοσοφία θα πρέπει να διαπνέεται και το Πρόγραμμα Σπουδών, το υλικό της διδασκαλίας, οι μέθοδοι μάθησης και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

1.4 Διάκριση μεταξύ των εννοιών «επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών» (intended curriculum), «προσλαμβανόμενο ή αντιληπτό Πρόγραμμα Σπουδών» (perceived curriculum) και «υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών» (enacted curriculum)

Τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να περιγραφούν ως κωδικοποιημένα «κείμενα», στα οποία αποκαλύπτεται τι προτείνουν οι δημιουργοί τους ως επιθυμητή γνώση, δηλαδή περιεχόμενα και μαθησιακά αποτελέσματα, ως προσδοκώμενα μέσα μεταφοράς της γνώσης, δηλαδή παιδαγωγικές κατευθύνσεις και ως αξιολογικές μορφές για την εφαρμογή της γνώσης, δηλαδή αξιολόγηση (Bernstein, 2003; Whitson, 2008). Σε αυτό το σημείο, σχετικά με την κωδικοποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών, υπάρχει ένας όρος που συναντάται στη βιβλιογραφία, ο οποίος είναι τα επιδιωκόμενα Προγράμματα Σπουδών (intended curricula) (Taylor & Richards, 2018). Ο Eco (1984), περιγράφει ως «κείμενα» τα προγράμματα που πολλές φορές διαμορφώνονται σε όσο πιο «κλειστά κείμενα» γίνεται, με σκοπό η αποκωδικοποίησή τους να γίνεται όσο το δυνατόν πιο ομοιόμορφα από τους αποδέκτες-εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους (Hall, 1980). Το intended curriculum ή αλλιώς «*planned, written or designed curriculum*», καθορίζει τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, τα μαθησιακά αποτελέσματα ή τα εθνικά πρότυπα που

επεξηγούν τι οφείλουν να γνωρίζουν και να κάνουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Σπουδών (Clemmons et al., 2022:2).

Παρά τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις των συγγραφέων των Προγραμμάτων Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κατανοήσουν με διαφορετικό τρόπο τα προγράμματα, καθώς κατά τη μελέτη των προγραμμάτων ανακλύπτουν κάποιους παράγοντες, όπως προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και τη μάθηση, η σύγκριση περιεχομένων των νέων Προγραμμάτων Σπουδών με τα υφιστάμενα προγράμματα, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η κοινωνική συνθήκη στα σχολεία που εργάζονται και οι κύριες επαγγελματικές τους αξίες (Park & Sung, 2013; Bantwini, 2010; Kelly, 2009). Αυτή η αποκωδικοποίηση του «κειμένου» του Προγράμματος Σπουδών υπάρχει στη βιβλιογραφία με τον όρο προσλαμβανόμενο Πρόγραμμα Σπουδών (perceived curriculum). Η σημασία του προσλαμβανόμενου προγράμματος καθορίζει πιο ενεργά πως θα υλοποιηθεί στην πράξη το πρόγραμμα μέσα στη τάξη (enacted curriculum) σε σχέση με το επιδιωκόμενο πρόγραμμα (Remillard & Heck, 2014). Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το νόημα της μεταρρύθμισης του Προγράμματος Σπουδών αποτελεί σημαντικό ρόλο για την κατανόηση των μεταρρυθμιστικών ιδεών και τον καθορισμό της επιτυχίας του (Park & Sung, 2013). Οι Clemmons et al. (2022), ισχυρίζονται ότι το enacted ή «*taught, tested or delivered*» curriculum ή αλλιώς θεσπισμένο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταφράζουν το επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθημάτων στην πράξη (Clemmons et al., 2022:2).

Οι Remillard & Heck (2014) ισχυρίζονται ότι ανάμεσα στο επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών (intended curriculum) και το υλοποιούμενο (enacted curriculum), το επιδιωκόμενο πρόγραμμα από τους κατασκευαστές-εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι πιο δυναμικό, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να προβούν σε αναθεωρήσεις αυτού του σχεδιασμού, καθώς το Πρόγραμμα Σπουδών θεσπίζεται. Το θεσπισμένο πρόγραμμα (enacted curriculum) αποτελεί βασικό στοιχείο στο σύνολο των Προγραμμάτων Σπουδών και έχει συνήθως τη μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεν αναιρείται ότι τα εκπαιδευτικά υλικά, το επιδιωκόμενο πρόγραμμα (intended curriculum) ή οι στόχοι του προγράμματος δεν επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών, η επιρροή τους, ωστόσο, εξαρτάται από το πως

εντάσσονται στο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών (enacted curriculum) (Remilland & Heck, 2014).

1.5 Η ιστορική αναδρομή εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Κατά το έτος 1895 δημοσιεύεται νόμος (Ν./ΒΤΜΘ') στην εφημερίδα της κυβερνήσεως όπου με το άρθρο 3 ορίζεται η ίδρυση νηπιαγωγείων από ιδιωτικούς φορείς με άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007). Στα νηπιαγωγεία αποφασίστηκε να διδάσκουν εκπαιδευτικοί με αναγνωρισμένα πτυχία και να φοιτούν μαθητές μέχρι το έκτος έτος της ηλικίας τους. Σε αυτά τα πρώτα νηπιαγωγεία δεν υπάρχει καθορισμένο αντικείμενο διδασκαλίας ούτε περιεχόμενο, μεθοδολογία και σκοπός για την προσχολική εκπαίδευση. Όμως το 1896 το κράτος δείχνοντας περισσότερο ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή, εκδίδει το πρώτο Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής (Β. Διάταγμα 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ.Α'). Σύμφωνα με τους Γώτη & Ντίνα (2011), με το Βασιλικό Διάταγμα καθορίζονταν οι προϋποθέσεις για να ιδρυθούν τα νηπιαγωγεία από ιδιωτικούς φορείς, ο χρόνος και η ηλικία που θα φοιτούν οι μαθητές. Ο νόμος του 1895 και το διάταγμα του 1896 έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ελληνική εκπαίδευση με ισχύ μέχρι το 1929 έχοντας βέβαια υποστεί μία σειρά συμπληρώσεων και τροποποιήσεων (Κατσίκας & Θεριανός, 2008).

Στη συνέχεια με τον Νόμο 4397 του 1929 ιδρύονται πιο πολλά νηπιαγωγεία με τον ίδιο σκοπό που προέβλεπε και η προϋπάρχουσα νομοθεσία. Το κράτος εκδίδει νομοθετικό κείμενο με αναφορά στη προσχολική αγωγή (Ν.Δ. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως», ΦΕΚ, 307/24-8-1929/ τχ Α'). Σύμφωνα με τον νόμο αυτό προβλεπόταν περιεχόμενο διδασκαλίας που να σχετίζεται με παιχνίδια και ασκήσεις απλές για τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, ώστε να επιτευχθεί ολόπλευρα η ανάπτυξή τους (Μπάκας, 2014).

Μετά το πρόγραμμα του 1896 και μέχρι το 1962 δεν υπήρξε κάποιο άλλο επίσημο πρόγραμμα στην Ελλάδα για τα νηπιαγωγεία. Ωστόσο με το πέρασμα του χρόνου υπήρξαν νέα επιστημονικά ρεύματα που επηρέασαν την εξέλιξη στα ελληνικά

νηπιαγωγεία. Έτσι η πολιτεία το 1962 συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να εκδώσει το «*Α.Π. των νηπιαγωγείων του Κράτους*» (Δ. 494/1962: ΦΕΚ124) (Γώτη & Ντίνας, 2011: 2). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2004), το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε το πρώτο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή.

Κατά τη δεκαετία του '80 το κράτος έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή (Γώτη & Ντίνας, 2011). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1962 δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις και θεωρήθηκε ξεπερασμένο επιβάλλοντας την ανάγκη της ανανέωσής του και αντικατάστασής του από ένα πιο σύγχρονο πρόγραμμα (Κιτσαράς, 2004). Η έκδοση του νέου αυτού προγράμματος υλοποιήθηκε μετά από πολλά χρόνια και συγκεκριμένα το 1980 με το Προεδρικό Διάταγμα 476/1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Το νέο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία στόχευε στην αλλαγή του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα του προηγούμενου προγράμματος, με σκοπό να αποκτήσει ρόλο πιο παιδοκεντρικό με καινούριες παιδαγωγικές θεωρίες θέλοντας το παιδί να οδηγείται σε μια παραγωγική συνάντηση με τον κόσμο γύρω του (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007).

Ήδη στο άρθρο 4 του Ν. 309/1976 με το άρθρο 1 είχε διατυπωθεί ο γενικός σκοπός του νηπιαγωγείου, στον οποίο μέσω του νέου προγράμματος προστέθηκαν και άλλες έννοιες, όπως η αντιμετώπιση του νηπίου ως αυτοτελές ον με ιδιαιτερότητα και δυναμισμό. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, το παιδί μέσα από το νηπιαγωγείο οφείλει να δραστηριοποιηθεί περισσότερο στις ατομικές του δυνατότητες, να εξερευνεί, να κατακτά το περιβάλλον, να δημιουργεί. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει μεγάλη έμφαση στη σημασία του παιχνιδιού, το οποίο οφείλει να είναι στην πρώτη θέση του νηπιαγωγείου ως βάση αγωγής των παιδιών. Συγκεκριμένα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1980 στοχεύει στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην κινητικότητα του παιδιού, στις νοητικές λειτουργίες, στους τρόπους έκφρασης και στη σταδιακή κοινωνικοποίηση των νηπίων. Ειδικά για την επίτευξη της συναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου επιδιωκόταν με τη βοήθεια του παιδιού να υπερνικήσει τις συναισθηματικές δυσκολίες εξαιτίας της απομάκρυνσής του από το οικογενειακό περιβάλλον, με τη δημιουργία ευχάριστων συγκινήσεων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και με την ενθάρρυνση και επιβράβευση του παιδιού στις ατομικές του προσπάθειες.

Το 1985 θεσπίζεται ο Νόμος (Ν. 1566/85) που σχετίζεται με τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γίνεται καταγραφή της κατάστασης στην προσχολική εκπαίδευση παρά τις προσπάθειες για βελτίωση που επιχειρήθηκαν από το 1981 και αναφορά ξανά στους σκοπούς, όπως και στον προηγούμενο νόμο. Επιπλέον προτείνεται η ίδρυση παιδικών κέντρων (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007).

Ενώ η προσχολική αγωγή εξελισσόταν ραγδαία μαζί με τις εσωτερικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα του 1982-1985, δημιουργήθηκε η ανάγκη να αλλάξει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1980 (Κιτσαράς, 2004). Το Υπουργείο Παιδείας με το Προεδρικό Διάταγμα 486/1989 δημοσιεύει ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής» (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007). Το πρόγραμμα αυτό είχε τη μορφή των «curriculum» και αναφερόταν σε στόχους περιεχόμενα για τη μάθηση, οδηγίες μεθοδολογίας (Βενιζέλου κ.ά., 1990·Κιτσαράς, 2004·Χρυσοφίδης, 2004 όπως αναφέρεται στον Οικονομίδης, 2014). Ουσιαστικά στόχευε στην ολοκληρωμένη και ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών, δηλαδή τη «*ψυχοκινητική, συναισθηματική, ηθική και θρησκευτική, αισθητική, νοητική ανάπτυξη*» με ιδιαίτερη αναφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, κινητικών και νοητικών σε ένα κλίμα ελευθερίας, σκέψης και ασφάλειας (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007:232). Επιπλέον, οι δραστηριότητες που προτεινόταν ήταν ασφαλώς πιο λεπτομερείς, χρήσιμες και βοηθητικές με συγκεκριμένους στόχους σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα. Ο πρωτοποριακός χαρακτήρας του συγκεκριμένου προγράμματος φαίνεται από το ότι συνοδευόταν από συμπληρωματικά υποστηρικτικά υλικά που είχαν σχεδιαστεί για να καλύψουν τα κενά του (Μούσιου-Μυλωνά, 2011).

Με τη μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη (1999-2001) δημιουργήθηκε το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.) του 1999 (Παμουκτσόγλου, 2007). Πριν το σχεδιασμό του όμως δεν υπήρξε επίσημος διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα και ούτε επαρκής ανάλυση των βασικών αρχών και κατευθύνσεων του προγράμματος (ο.π., 2007), με αποτέλεσμα να προκύψει το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366 τ. Β'18-10-2001) που αναθεωρήθηκε ακόμα μία φορά το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) (Γώτη & Ντίνας, 2011). Τελικά, στις 13-3-2003 με Υπουργική απόφαση δημιουργείται το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» για το νηπιαγωγείο με

σκοπό την ανάπτυξη των νηπίων «σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά» μέσα στο πλαίσιο των γενικών στόχων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ήταν σημαντική η ενσωμάτωση του νηπιαγωγείου ισότιμα σε έναν ενιαίο σχεδιασμό για την εκπαίδευση, εφόσον αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος για την κάθε κοινωνία (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ., για να έχουν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα τα προγράμματα για το νηπιαγωγείο πρέπει να βασίζονται στη γνώση για τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών, στις θεωρητικές συζητήσεις και σε εμπειρικά δεδομένα για τη δημιουργία επιτυχημένων προγραμμάτων (Κωνσταντίνου κ.ά., 2007). Για την προσχολική αγωγή, το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα που στοχεύει στη μάθηση των παιδιών, στις διαδικασίες και στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό πλαίσιο που πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία. Οι Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου (2007) συνεχίζουν υποστηρίζοντας ότι για να υπάρξει ένα κατάλληλο πρόγραμμα για τα νήπια θα πρέπει να βασίζεται σε ρεαλιστικούς στόχους, να προκαλεί ενδιαφέρον για μάθηση, να ενισχύει την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων των παιδιών, να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, να συσχετίζει την κοινωνική γνώση με την πρακτική της καθημερινότητας, να εφαρμόζει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης στο πρόγραμμα και να βρίσκεται σε συνεχή ανανέωση ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές της εποχής.

Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι το 1997 ξεκινάει το ολοήμερο νηπιαγωγείο στοχεύοντας στην ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης, στην εξάλειψη διακρίσεων και στη βοήθεια για τους εργαζόμενους γονείς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010). Με το ολοήμερο επεκτείνεται το σχολικό ωράριο και από 12.30 μ.μ. που σχολούσαν τα νήπια τώρα μπορούν να σχολάνε στις 16:00 μ.μ. Επιπλέον, το 2006 με νόμο, γίνεται υποχρεωτικό το νηπιαγωγείο με διάρκεια ενός χρόνου. Για όλα τα νήπια που έκλειναν τα πέντε τους χρόνια μέχρι τον Δεκέμβριο του έτους που γινόταν η εγγραφή τους, ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση του προγράμματος της προσχολικής αγωγής (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Το 2011 εκδόθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία (Γκουβεντάρη κ.ά., 2012). Αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών δεν ήθελε να ακυρώσει το Διαθεματικό Ενιαίο

Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά ήθελε να το βελτιώσει και να το επικαιροποιήσει. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης για τον κάθε εκπαιδευτικό που στόχευε σε μία ποιοτική και ισορροπημένη εκπαίδευση για όλους μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011^α, 1^ο μέρος)². Ουσιαστικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 ενισχύει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προωθεί την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, διευκρινίζει τη σημασία της αξιολόγησης και δίνει έμφαση στη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011^α, 1^ο μέρος).

1.6 Φιλοσοφία και βασικές αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών

Στην ερώτηση που θέτει το ΙΕΠ (2021)³ «Γιατί νέα Προγράμματα Σπουδών;» η απάντηση βρίσκεται στις αλλαγές που παρατηρούνται στα πεδία των επιστημών σε σχέση με την εκπαίδευση, στις κοινωνικές αλλαγές και στις ραγδαίες αλλαγές που σχετίζονται με τη τεχνολογία. Έτσι προκύπτει η αναγκαιότητα συγγραφής νέων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία θα ενσωματώνουν τα πλεονεκτήματα των προηγούμενων προγραμμάτων και θα στοχεύουν στην ανταπόκριση των αναγκών των μαθητών/τριών, στην καινούρια κοινωνική πραγματικότητα και στις εξελίξεις των επιστημών για μάθηση, διδασκαλία, γνωστικό αντικείμενο, μεθόδους, όπως την ενίσχυση δεξιοτήτων που αποτελούν απαραίτητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (ΙΕΠ, 2021).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν στα μαθησιακά αποτελέσματα που αποτελούν τη γνώση που χρειάζεται ο κάθε μαθητής για να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόζει μετά από κάθε διαδικασία μάθησης. Από το γνωστικό αντικείμενο, τους

² <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-1-%CE%BF-%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%A0.%CE%A3-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>

³ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

εκπαιδευτικούς και τον τρόπο διδασκαλίας η έμφαση περνάει στους μαθητές/τριες και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ουσιαστικά επιδιώκεται η βάση σχεδιασμού του προγράμματος αυτού να είναι τα αποτελέσματα μάθησης και όλες οι παράμετροι να βασίζονται στον καθορισμό των αποτελεσμάτων αυτών (ΙΕΠ, 2021).

Με την ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών μπαίνουν οι βάσεις για μία ποιοτική εκπαίδευση με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Προσανατολίζονται σε ένα σχολείο δημιουργικό με καινοτομίες, αειφόρο και ανοικτό προς την κοινωνία, στις καινούριες συνθήκες πολιτισμού και στη σχέση θεωρίας και πράξης στην αποδοτική εργασία. Τα Προγράμματα Σπουδών διαπνέονται από μία προοδευτική μαθητοκεντρική προσέγγιση. Σκοπός των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τους μαθητές αποτελεί η δημιουργία ενεργών και συνειδητών πολιτών (ΙΕΠ, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021), οι βασικοί προσανατολισμοί στο σύνολο των Προγραμμάτων Σπουδών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν δεξιότητες «αναστοχαζόμενων» ανθρώπων, να αναπτύξουν δεξιότητες με στόχο την παραγωγή νέας γνώσης, να παίρνουν αποφάσεις βασισμένες σε δεδομένα, να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να είναι αυτόνομοι μέσα στη τάξη και στην καθημερινότητά τους, να αποκτήσουν *«αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση και ανθεκτικότητα»*⁴, να αναγνωρίζουν αξίες και αρχές αποκτώντας συναίσθημα ευθύνης και ετοιμάζοντάς τους για ενεργούς πολίτες, να έχουν ενεργή συμμετοχή στην αντιμετώπιση των προκλήσεων των σύγχρονων κοινωνιών.

Επιπλέον, οι βασικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021), ακολουθούν αρχές με επίκεντρο διδασκαλίας και μάθησης τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς. Οι βασικές αρχές βασίζονται (ΙΕΠ, 2021):

- στις υψηλές προσδοκίες που προσαρμόζονται για τον κάθε μαθητή
- στις συνεκτικές σχέσεις εντός και μεταξύ γνωστικών αντικειμένων γνωστικών περιοχών, διασφαλίζοντας λειτουργικούς μετασχηματισμούς στις τάξεις και τις βαθμίδες
- στην αξία της μάθησης και στη σύνδεση με τη τοπική και ευρύτερη κοινότητα

⁴ <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

- στην ενίσχυση της συμπερίληψης διασφαλίζοντας μία μάθηση χωρίς αποκλεισμούς
- στην προώθηση βασικών αρχών και στοιχείων διδακτικών μεθόδων
- στην ενθάρρυνση των παιδιών για αναστοχασμό του τρόπου «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»
- στην ενίσχυση των μαθητών να στοχεύουν στο μέλλον.

Οι βασικές αυτές αρχές στα νέα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και ανάλογα με την οργάνωση του μαθήματος ανά βαθμίδα.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών συνδυάζονται και με άλλες δράσεις στοχεύοντας σε μία ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Οι δράσεις αυτές, σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021) είναι οι συνεχείς ενδοσχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η δημιουργία καινούριων σχολικών εγχειριδίων και επιπλέον βοηθητικού υλικού, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Οι διδακτικοί προσανατολισμοί στα νέα Προγράμματα Σπουδών είναι να προσφέρουν ερεθίσματα, κίνητρα, κατευθυντήριες γραμμές και μεθοδολογικά μέσα για να υπάρξει αποτέλεσμα της διδασκαλίας μέσα από ομάδες μάθησης. Με ιδιαίτερη βάση στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να φτιάχνουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, βοηθώντας την εμπλοκή όλων των μαθητών, να ενισχύουν δεξιότητες αξιοποιώντας βασικές αρχές, να συνδέουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα των παιδιών, να χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση, να γνωρίζουν τη χρήση των ΤΠΕ για να τις χρησιμοποιούν στο καθημερινό τους πρόγραμμα και να υποστηρίζουν τον κριτικό στοχασμό (ΙΕΠ, 2021).

Σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν, τα νέα Προγράμματα Σπουδών είναι ικανά να αλλάξουν το κλίμα στο σχολείο, να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσουν με κατάλληλα υλικά, μέσα και οδηγίες με στόχο μία καινοτόμα τάξη με έρευνα, δράσεις και επικοινωνία οδηγώντας τους μαθητές στη συνεργασία, στην αυτογνωσία, στην σπουδαιότητα της γλώσσας, στην επικοινωνία, στην υπευθυνότητα και τον πειθαρχισμό, στη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία, στην ανεκτικότητα, στην

αλληλοϋποστήριξη, στην αισθητική καλλιέργεια, στη λύση προβλημάτων, στη διερευνητική μάθηση και τη ψηφιακή γνώση (ΙΕΠ, 2021).

Έρχεται λοιπόν η αξιολόγηση να πορευτεί με τη μαθησιακή διαδικασία, διότι σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021), στα νέα Προγράμματα Σπουδών υποστηρίζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση πέρα από την αξιολόγηση που πραγματοποιείται στην αρχή και το τέλος. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μέσα στη διδακτική πράξη με στόχο τον διαρκή έλεγχο για το αν πραγματοποιούνται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι ένα εργαλείο που βοηθά στην ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας μέσα από τα λάθη των παιδιών στο σχολείο.

1.6.1 Φιλοσοφία και βασικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ξεκινούν από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης το νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα για την προσχολική εκπαίδευση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ορίζεται ως: α) η φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου, β) οι γενικοί σκοποί, γ) το περιεχόμενο με τα τέσσερα θεματικά πεδία, δ) η διδακτική πλαισίωση-σχεδιασμός μάθησης, ε) η αξιολόγηση και στ) η αναλυτική εικόνα του Προγράμματος Σπουδών. Το Πρόγραμμα Σπουδών προσδιορίζει τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου στοχεύοντας στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της δράσης των νηπιαγωγών (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021). Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές απαιτήσεις του μέλλοντος και την εξέλιξη στις επιστήμες, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο:

- βασίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές απόψεις για τον τρόπο ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών
- στηρίζεται σε κατευθύνσεις από διεθνείς και εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά και από τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών της προσχολικής αγωγής
- συμβαδίζει με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα για την κοινωνία και την εκπαίδευση μέσα σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο
- δίνει προτεραιότητα στους εθνικούς στόχους που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση

- δεν ακυρώνει τα προηγούμενα προγράμματα, αλλά τα εξελίσσει και τα συμπληρώνει διασφαλίζοντας μία διαρκή βελτίωση
- ενισχύει το «μοντέλο του αναστροφου εκπαιδευτικού σχεδιασμού» ξεκινώντας με τις ικανότητες που θα αποκτηθούν
- εμπεριέχει διαδικασίες διαμόρφωσης που αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα και τον ποικιλότροπο χαρακτήρα της μάθησης
- στοχεύει σε υψηλές και αληθινές προσδοκίες για τα νήπια τονίζοντας τον ρόλο του νηπιαγωγού που θα προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια σε αυτή την ηλικία για να μπορέσουν τα παιδιά να γίνουν δημιουργικοί και υπεύθυνοι πολίτες όλης της οικουμένης (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021).

Το Πρόγραμμα Σπουδών διασφαλίζει την εκπαιδευτική ποιότητα και είναι ευέλικτο και «ανοικτό» προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τα μέσα εκείνα για την ενσωμάτωση των αρχών του στα σχέδια διδακτικών παρεμβάσεων που είναι για τις ανάγκες του σχολείου, των μαθητών και όλων αυτών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΙΕΠ, 2021), οι βασικές αρχές που διέπουν το πρόγραμμα για την οργάνωση του νηπιαγωγείου είναι:

1. Ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για πετυχημένη συμμετοχή των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνία ως ενεργοί πολίτες.
2. Σεβασμός στον χρόνο και τον τρόπο μάθησης του κάθε παιδιού μέσα από ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.
3. Στο επίκεντρο της μάθησης είναι το παιδί συμμετέχοντας ενεργά στη διαμόρφωσή της χωρίς αποκλεισμούς, ενισχύοντας την ενταξιακή εκπαίδευση.
4. Προώθηση του κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης μέσα από την επαφή του παιδιού με το περιβάλλον και τους άλλους.
5. Αλληλεπίδραση γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών και διαμόρφωση της μάθησης του πολιτισμού στο νηπιαγωγείο.
6. Μάθηση με διάφορα ερεθίσματα για τα νήπια με σκοπό να τα συνδέσουν με την καθημερινότητα και την ευρύτερη κοινότητα.
7. Δημιουργία μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη διερεύνηση με βάση την περιέργεια των παιδιών και το παιχνίδι.

8. Προτεραιότητα στον συντονισμό των προσπαθειών και τις συνεργασίες όλων των φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση.
9. Ο νηπιαγωγός μέσα από ευκαιρίες δίνει στα νήπια διάφορους τρόπους να εκφράζουν αυτά που σκέφτονται, ξέρουν και είναι ικανά να κάνουν με ανατροφοδότηση αυτής της πράξης στοχεύοντας στην προώθηση της μάθησης και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.
10. Ο νηπιαγωγός είτε ατομικά είτε μέσα στην ομάδα του σχολείου, είναι το κλειδί που θα διασφαλίζει την εκπαιδευτική ποιότητα με βάση ένα κοινό όραμα.

Σχετικά με τους γενικούς σκοπούς στο νηπιαγωγείο (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΙΕΠ, 2021), το νηπιαγωγείο στοχεύει στη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του νηπίου και στη δημιουργία ταυτότητας του ενεργού πολίτη. Μέσα από την εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή, αναπτύσσονται ικανότητες κατάλληλες για το κάθε παιδί να «απαντά» στις περιβαλλοντικές προκλήσεις. Η εκπαίδευση αυτή θέτει τις βάσεις προάγοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δικαιοσύνη και την υπευθυνότητα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο. Στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται και ο όρος «μαθητής/μαθήτρια» πέρα από τον όρο «παιδί», εντάσσοντας λειτουργικά τα παιδιά στην υποχρεωτική εκπαίδευση διαμορφώνοντας έτσι τη ταυτότητα του «μαθητή/μαθήτριας».

Βασικοί στόχοι του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το ΦΕΚ (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021) του Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση αποτελούν η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το σπίτι στο χώρο του νηπιαγωγείου και αργότερα από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό με απαραίτητη προϋπόθεση για αυτή την προσαρμογή τη σωστή διαχείριση από παιδιά και γονείς. Η αντιμετώπιση του κάθε παιδιού ως μοναδική οντότητα με διαφορετικά χαρακτηριστικά οδηγεί στην επιτυχημένη πορεία κάθε νηπίου, τη διασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας των νηπιαγωγών με τους γονείς ή με το προσωπικό του σχολείου, την αντιμετώπιση του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης με κοινό όραμα. Τέλος προωθείται μία ηγεσία με δύναμη και δημοκρατικές απόψεις στηριζόμενη σε ηθικούς σκοπούς που διαπνέουν το όραμα αυτό της εκπαίδευσης, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα.

Η οργάνωση του περιεχομένου στο νηπιαγωγείο ορίζεται σε τέσσερα Θεματικά Πεδία που βασίζονται στην ολιστική μάθηση στοχεύοντας σε

διεπιστημονικές συνδέσεις και στη διαθεματικότητα. Στον πυρήνα του Προγράμματος Σπουδών υπάρχουν οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες βρίσκονται σε όλα τα Θεματικά Πεδία και η ανάπτυξή τους από το νηπιαγωγείο οδηγεί στην πετυχημένη πορεία των νηπίων. Το περιεχόμενο των ικανοτήτων επικαιροποιείται μέσα από τις εξελίξεις που φέρνει ο 21^{ος} αιώνας. Η σημασία της ικανότητας ταυτίζεται με τη λέξη επάρκεια στο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021).

Το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών οργανώνεται στα εξής τέσσερα Θεματικά Πεδία με τις Θεματικές τους Ενότητες:

Πίνακας 1: Θεματικά Πεδία

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
Α΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία	Α΄1: Γλώσσα Α΄2: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
Β΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία	Β΄1: Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη Β΄2: Κοινωνικές Επιστήμες
Γ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες	Γ΄1: Μαθηματικά Γ΄2: Φυσικές Επιστήμες Γ΄3: Τεχνολογία Κατασκευών
Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση	Δ΄1: Κινητική Αγωγή Δ΄2: Τέχνες

Ο διαχωρισμός των πεδίων σε ενότητες είναι βασισμένος στη φιλοσοφία και την έννοια του να «γνωρίζει κανείς τα μέρη για να κατανοήσει το όλο» (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021:4). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία προτείνονται από το

Πρόγραμμα Σπουδών τέσσερα εργαλεία που περιέχουν τρεις αλληλένδετες κατηγορίες ικανοτήτων, οι οποίες είναι: «α) εργαλεία σκέψης: 1. κριτική σκέψη, 2. δημιουργικότητα, 3. επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων, β) εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας: 1. καινοτομία, 2. υπολογιστική σκέψη, 3. σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα, γ) εργαλεία ζωής: 1. προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, 2. ιδιότητα του πολίτη, 3. ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα, δ) εργαλεία μάθησης: 1. επικοινωνία, 2. Συνεργασία, 3. μαθαίνω πώς να μαθαίνω-μεταγνώση» (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΙΕΠ, 2021:7-8).

Σε αυτή την εργασία επικεντρωνόμαστε στο Β΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία με τις Θεματικές Ενότητες: α) Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη και β) Κοινωνικές Επιστήμες. Η προσχολική ηλικία αποτελεί μία σημαντική περίοδο, κατά την οποία τα νήπια αρχίζουν να αναπτύσσουν προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, διάφορες στάσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες, καθώς έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τη μάθηση και το περιβάλλον γύρω τους. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για αυτό το θεματικό πεδίο περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: ανάπτυξη νηπίου σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους, «αποδοχή της διαφορετικότητας», ανάπτυξη πανανθρώπινων αξιών, όπως Ειρήνη, Ελευθερία, εκτίμηση της έννοιας της ιστορικής εξέλιξης για τη μελλοντική πορεία σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, υπεύθυνη συμπεριφορά και δημοκρατική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, «κριτική στάση και ενεργός δράση για την αειφόρο ανάπτυξη» (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021:6). Οι ικανότητες αυτές συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί μία ενταξιακή κουλτούρα.

Η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, να προάγει τη δικαιοσύνη και να καλλιεργήσει πανανθρώπινες αξίες στα παιδιά. Επικεντρώνεται στο να ενδυναμώσει συναισθηματικά τα νήπια μέσω πρακτικών «συναισθηματικού εγγραμματισμού» με σκοπό οι μαθητές να γνωρίζουν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να σέβονται τα συναισθήματα των άλλων και να εκφράζουν μέσω της συζήτησης τις αδυναμίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά σχετικά με κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη δεν αποτελεί ατομική ευθύνη, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνία, «τον κοινωνικό γραμματισμό», ο οποίος

προσφέρει τα μέσα για να καλλιεργηθούν γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες που προωθούν *«την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την αμοιβαία κατανόηση, ώστε να καταστούν τα παιδιά πολιτισμικά εγγράμματοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες, στο πλαίσιο πάντα της αναπτυξιακής τους ωριμότητας»* (ΦΕΚ5961/Β/17-12-2021:5).

Οι θεματικές ενότητες συμπληρώνουν η μία την άλλη με σκοπό να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες κατάλληλες για τα παιδιά. Στην πρώτη θεματική ενότητα «Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη» δίνεται βαρύτητα στην αυτοαντίληψη του παιδιού βοηθώντας το νήπιο να καταλάβει τον εαυτό του και τις ικανότητές του αναπτύσσοντας μία θετική αντίληψη για την εικόνα του. Στη δεύτερη θεματική ενότητα «Κοινωνικές Επιστήμες» δίνεται έμφαση σε έννοιες και σχέσεις πέρα από το πλαίσιο των προσωπικών εμπειριών με σκοπό την ενδυνάμωση του εαυτού σε ηθικό και κοινωνικό επίπεδο (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΙΕΠ, 2021).

Σχετικά με τον σχεδιασμό μάθησης, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προάγει την παιγνιώδη μάθηση, τις διαδικασίες μάθησης, τη συνεργατική μάθηση, τη μάθηση για όλους, τη σωστή μαθησιακή οργάνωση, την έμφαση στα μαθησιακά πλαίσια, την αξιοποίηση περιβαλλόντων, όπως του φυσικού, του νηπιαγωγείου, του ψηφιακού και του κοινωνικού. Επιπλέον, σε αυτό το πρόγραμμα δίνεται βαρύτητα στον ρόλο του νηπιαγωγού που είναι κομβικής σημασίας για την πραγματοποίηση των στόχων του νηπιαγωγείου. Ένας νηπιαγωγός μπορεί να είναι *«ενορχηστρωτής της μαθησιακής εμπειρίας, κοινωνικός παιδαγωγός, ερευνητής, κριτικός φίλος, διαμεσολαβητής, ηγέτης»* (Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΙΕΠ, 2021:22-23).

Όσον αφορά την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, έχει χαρακτήρα αυθεντικότητας αξιοποιώντας την παρατήρηση για την καταγραφή της πορείας των νηπίων. Το τελευταίο μέρος του προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση αναφέρεται αναλυτικά στα τέσσερα Θεματικά Πεδία (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021).

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Τα περιθώρια ερμηνείας των Προγραμμάτων Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς

Στην παρούσα έρευνα γίνεται ανάδειξη των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται πιλοτικά στα Πειραματικά νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Η μελέτη επικεντρώνεται στην προσλαμβανόμενη μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών από τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με την επιδιωκόμενη μορφή από τους κατασκευαστές τους. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται πρώτα μια αναφορά στους εκπαιδευτικούς και πως ερμηνεύουν τα Προγράμματα Σπουδών και ακολουθούν οι έρευνες σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για τα Προγράμματα Σπουδών και για τις βασικές αρχές κατασκευής τους σε ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Μια από τις πιο σημαντικές λειτουργίες του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να επιβάλλει την κύρια σημασία του Προγράμματος Σπουδών, ακόμα και όταν χρειάζεται να τη μετασχηματίζει. Πράγματι στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί μετουσιώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών στην πράξη. Η Γουργιώτου (2005) υποστηρίζει ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός λαμβάνει και ερμηνεύει το αναλυτικό πρόγραμμα παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ποιότητα, αλλά και στην ποιότητα ζωής του ίδιου, των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας.

Για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται ο Stenhouse (2003), με τη μια να αντιμετωπίζει το πρόγραμμα ως ένα σχέδιο του τι θέλει ο καθένας να συμβαίνει στο σχολείο και με την άλλη προσέγγιση να το βλέπει ως μια εικόνα του τι όντως συμβαίνει στο σχολείο. Μάλιστα ο ίδιος ισχυρίζεται ότι *«η εκπαιδευτική πραγματικότητα σπάνια συμμορφώνεται προς τις εκπαιδευτικές προθέσεις»* (Stenhouse, 2003:13). Την ίδια άποψη έχει και ο Ματσαγγούρας (2002α) που παρατηρεί ότι σχεδόν πάντα υπάρχει μια έλλειψη συμφωνίας ανάμεσα σε νομοθετικές προβλέψεις και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει συνήθως όταν οι νομοθετικές επιταγές έχουν στόχους που είναι εκτός της κύριας κουλτούρας της διδασκαλίας (Robinson, 2012). Σύμφωνα με τον English (2000), ο βαθμός που θα

επιτευχθεί ο συντονισμός ανάμεσα στα δύο αυτά επίπεδα, παίζει καθοριστικό ρόλο για την εκπαιδευτική ποιότητα και ειδικότερα για τις επιδόσεις των μαθητών. Πρόκειται για έναν ίσο συμβιβασμό μεταξύ των κατασκευαστών που προτείνουν τις κατευθυντήριες οδηγίες για τα προγράμματα και αυτών που θα χρειαστεί να τις υλοποιήσουν (Stenhouse, 2003).

Παρά το γεγονός ότι *«αυτό που θέτει τη σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού»* (Δεδούλη, 2002:421), αρκετές φορές υπάρχει σύγχυση σχετικά με την υλοποίηση των προγραμμάτων, εφόσον τα προβλήματα που βάζει η πολιτική οφείλουν να βρουν τη λύση τους κατά την εφαρμογή τους (Ball, 2006). Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2005), αυτή η σύγχυση μπορεί να οφείλεται σε: α) αποδιοργάνωση των εκπαιδευτικών εξαιτίας μειωμένης επιστημονικής κατάρτισης, β) αλλαγές που παίρνουν μία μονοδιάστατη μορφή και γ) απόφαση που πρέπει να κληθούν να πάρουν οι εκπαιδευτικοί προσχεδιασμένους ρόλους για την επίτευξη συλλογικών αποφάσεων, στις οποίες δε συμμετείχαν.

Παρόλα αυτά, η άποψη που επικρατεί είναι ότι τα Προγράμματα Σπουδών δε θα μεταφερθούν όπως ακριβώς είναι στο σχολείο. Κάποια από τα στοιχεία των προγραμμάτων θα αναπλαισιωθούν με σκοπό να μπορούν να τοποθετηθούν μέσα σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σολομών, 1994). Επιπλέον, ο Χατζηγεωργίου (1999) θεωρεί ότι για να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τολμηρή, αλλά και ουτοπική προσπάθεια. Η Γουργιώτου έρχεται να συμπληρώσει ότι *«η μεγαλύτερη δυσκολία έγκειται στο να αλλάξουμε τον ίδιο μας τον εαυτό, να τον αλλάξουμε, να τον μεταμορφώσουμε, να αναθεωρήσουμε τα προσωπικά μας πιστεύω, τις αντιλήψεις μας, την προσωπική μας εκπαιδευτική θεωρία»* (Γουργιώτου, 2005:49).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Ball (2006), ο οποίος πιστεύει ότι η πολιτική γραμμή κάθε εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να μην πιέζει να εφαρμοστούν τα αναλυτικά προγράμματα υποχρεωτικά και απαρέγκλιτα, σύμφωνα με τα θεσμικά κείμενα, εντούτοις όμως δημιουργούνται προϋποθέσεις, οι οποίες συμβάλλουν στη μείωση του εύρους επιλογών σχετικά με τη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς και όσων άλλων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδιαφέρουσα τοποθέτηση αποτελεί των Helsby & McCulloch (1996), οι οποίοι

αναφέρουν ότι πολύ συχνά παρατηρούνται διαφορετικές απόψεις και προτεραιότητες μεταξύ των κατασκευαστών των αναλυτικών προγραμμάτων και αυτών που θα τα εφαρμόσουν.

2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο προκαλεί όλο και πιο πολύ το ενδιαφέρον των επιστημόνων, αλλά και προβληματίζει την ακαδημαϊκή κοινότητα όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων και την ποιότητα τους, που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, καθώς και το θεωρητικό σχεδιασμό και τις βασικές αρχές που διέπουν αυτά τα προγράμματα (Κουτσοβάνου, 2007). Η σχέση ανάμεσα σε φιλοσοφία και εκπαίδευση είναι απόλυτα εμφανής στα Προγράμματα Σπουδών. Κάθε μέλος που συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία κουβαλά μαζί του ένα σύνολο πεποιθήσεων αναφορικά με τη φύση και τον στόχο της εκπαίδευσης (Schubert, 1986).

Στην παρούσα έρευνα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο νηπιαγωγείο αποτελεί το βασικό μέρος της μελέτης, επιπλέον όμως το ενδιαφέρον της εστιάζεται στην προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού που αποτελεί το Β' θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία». Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου. Σίγουρα ο νηπιαγωγός συμβάλλει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και της κοινωνικότητας του μαθητή, οπότε η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για το θέμα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων κρίνεται απολύτως αναγκαία.

Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αναδεικνύονται θέματα που αφορούν τη συναισθηματική και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης αποκαλύπτουν τον τρόπο διδασκαλίας τους σχετικά με αυτή την έννοια μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το πόσο

αποτελεσματική είναι (Schultz et al., 2010). Αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η συναισθηματική αγωγή φέρνει αρνητικά αποτελέσματα και καταστέλλει τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, τότε θα παρατηρηθεί αναποτελεσματικότητα στη συναισθηματική ανάπτυξη στο πρόγραμμα. Όμως οι εκπαιδευτικοί προάγουν τα συναισθήματα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών σε κάθε ευκαιρία (Schultz et al., 2010). Η οπτική των νηπιαγωγών είναι μια σημαντική πηγή πληροφοριών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και για ότι θέματα βρίσκονται στο επίκεντρό της, όπως η ενασχόληση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου.

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών φανερώνεται ο τρόπος που ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται και η επάρκεια του ίδιου του προγράμματος που προσφέρει σε κάθε διδάσκοντα. Η σχέση των εκπαιδευτικών με το Πρόγραμμα Σπουδών δείχνουν τον τρόπο διδασκαλίας του, καθώς πρόκειται για μια σχέση αλληλεπίδρασης. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να τροποποιήσει το Πρόγραμμα Σπουδών ανάλογα με τις αντιλήψεις του για τη μάθηση και τις ανάγκες της τάξης. Σύμφωνα με τους Remillard & Bryans (2004), ο τρόπος που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως γίνεται αναφορά στη βιβλιογραφία, εξαρτάται από τη διδακτική του εμπειρία.

Στην αρχή γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών από διάφορες έρευνες της ξένης βιβλιογραφίας. Μια έρευνα που στοχεύει να αναδείξει τους παράγοντες σχετικά με την επιτυχή ή μη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς, είναι των Lieber et al. (2009). Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν 111 μελέτες περίπτωσης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και σχετίζονταν με την αξιολόγηση ενός πενταετούς προγράμματος για το νηπιαγωγείο που αφορούσε γλωσσικούς, μαθηματικούς, επιστημονικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους. Τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατέληξαν σε μια σχέση μηδενικής φύσεως ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη διδακτική εμπειρία των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά ανέδειξαν και βασικά προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως την πρόθεση για εκμάθηση νέων διδακτικών στρατηγικών, τη διάθεση για περισσότερη επιμόρφωση

και επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και χαρακτηριστικά, όπως αίσθημα υπευθυνότητας, ενθουσιασμού, μεθοδικότητας.

Άλλες έρευνες των Raver et al. (2008) και των Barnett et al. (2010) σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, οι οποίες μελετούν την ετοιμότητα των νηπίων στο νηπιαγωγείο παρατηρούν ότι ενώ μεγάλος αριθμός παιδιών παρακολουθεί τα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, σημειώθηκε ότι αρκετά από αυτά τα προγράμματα υπολείπονται σε κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν άμεσα τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και την ευρύτερη επιτυχία των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έρευνα των Kramer et al. (2010), υπάρχουν θετικά αποτελέσματα σχετικά με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία. Ωστόσο, σχετικά λίγες μελέτες έχουν διεξαχθεί σε τάξεις του νηπιαγωγείου. Η μελέτη αυτή εξέτασε τις επιπτώσεις του Προγράμματος Σπουδών «Strong Start» στην κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα σε 4 νηπιαγωγούς, 67 μαθητές νηπιαγωγείου και 67 γονείς. Τέσσερις νηπιαγωγοί δίδαξαν τα δέκα μαθήματα του προγράμματος «Strong Start» στις τάξεις τους. Εξετάστηκε η ακεραιότητα και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική εγκυρότητα ήταν υψηλές, υποδηλώνοντας τη σκοπιμότητα του προγράμματος, όπου συζητήθηκε μια πιθανή αποτελεσματικότητα σε φυσικά περιβάλλοντα της τάξης κάνοντας το Πρόγραμμα Σπουδών «Strong Start» να έχει μεγάλη πιθανότητα να είναι αποδεκτό και εφικτό για χρήση από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ήταν εμφανές και από τις απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις και συνεντεύξεις παρακολούθησης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική άποψη για το Πρόγραμμα Σπουδών, αντιμετώπισαν πολλές προκλήσεις με τις διαδικασίες εφαρμογής του. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιες επιφυλάξεις για το πρόγραμμα «Strong Start», οι οποίες κυρίως αφορούσαν τα μαθήματα που ήταν πολύ μεγάλα για τα παιδιά νηπιαγωγείου και κάποιες από τις δραστηριότητες που ήταν πολύ δύσκολες και μη επαρκώς ενεργές για αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Το Πρόγραμμα Σπουδών χρησιμοποίησε ως εργαλείο μια μασκότ (στην περίπτωση αυτή μια μαριονέτα) για να δείξει παραδείγματα και να ξεκινήσουν τα παιχνίδια ρόλων. Οι μαθητές απολάμβαναν τη μασκότ, αλλά οι εκπαιδευτικοί θα

εκτιμούσαν αν είχαν πιο σαφείς οδηγίες για το πως να την ενσωματώσουν εκτενέστερα.

Σε άλλη μελέτη των Al-Momani et al. (2008), η οποία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το Πρόγραμμα Σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, τα δεδομένα συλλέχθηκαν με διάφορα εργαλεία, δηλαδή ανοιχτό ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Αρχικά 44 νηπιαγωγοί στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και αργότερα σε 6 δασκάλους έδωσαν συνέντευξη. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι αναπτυξιακά κατάλληλο, καθώς εστιάζει περισσότερο σε ακαδημαϊκές δεξιότητες παρά στην ανάπτυξη του παιδιού σε κοινωνική, σωματική, συναισθηματική και διανοητική πτυχή. Ουσιαστικά τα νηπιαγωγεία των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων εστιάζουν ανάμεσα σε αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση, στην οποία το επίκεντρο θα ήταν να συνδέσει τις πρακτικές και τις προσδοκίες της αυτές με τις ανάγκες των παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών και τη χρήση μιας άμεσης διδακτικής προσέγγισης για να περιλαμβάνει τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ως μέρος για την προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. Ωστόσο το πρόγραμμα δε συνοδεύονταν από την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τις πρακτικές τους και να προχωρήσουν προς το νέο σύστημα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η έρευνα των Σακελλαρίου και Μπέση (2014) αναφέρεται στη σύμφωνη άποψη 286 δασκάλων και νηπιαγωγών να καλλιεργηθεί η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων για να υπάρξει επιτυχής μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Το έργο αυτό θα πρέπει να καλλιεργείται από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθημερινά στο σύνολό του.

2.3 Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας για βασικές αρχές κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος, καθώς έχει στον έλεγχό του αρκετές αρμοδιότητες. Πέρα από την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων στα

παιδιά και τη μετάδοση των γνώσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβάλλει ένα σύνολο αξιών στους μαθητές και να τους καλλιεργήσει το ήθος, αλλά και να τους προετοιμάσει ως αυριανούς ενήλικους πολίτες.

Τα σύγχρονα πλαίσια των Προγραμμάτων Σπουδών των νηπιαγωγείων τονίζουν τη σημασία της προώθησης της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών, εστιάζοντας έτσι τόσο στους ακαδημαϊκούς όσο και στους μη ακαδημαϊκούς τομείς μάθησης. Αυτή η διερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε από τους Bautista et al. (2016) με δείγμα 123 νηπιαγωγών εν ενεργεία στη Σιγκαπούρη. Η διερεύνηση των στόχων αυτής της μελέτης βασίστηκε στο πώς οι εκπαιδευτικοί έδωσαν προτεραιότητα στη σημασία των διαφόρων περιοχών μάθησης μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών «Nurturing Early Learners», στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες τους σχετικά με αυτούς τους τομείς μάθησης και στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικές πεποιθήσεις για τα παιδιά, αλλά και στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, διέφεραν στις προτεραιότητές τους και στις ανάγκες του προγράμματος. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ακαδημαϊκοί και μη ακαδημαϊκοί τομείς βρέθηκαν να είναι αλληλένδετοι στην κατάταξη προτεραιότητας των εκπαιδευτικών, αν και η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ήταν ο κορυφαίος τομέας μάθησης για τους περισσότερους νηπιαγωγούς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλές ανάγκες σε όλους τους τομείς μάθησης και οι διδάσκοντες που κρατούν πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις έτειναν να δίνουν προτεραιότητα σε ακαδημαϊκούς τομείς.

Παρόμοια έρευνα που αναφέρεται στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού είναι των Mak et al. (2018). Στην έρευνα αυτή τονίζεται ότι η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θεωρείται ως το πρώτο στάδιο στη μάθηση των παιδιών, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για να τεθούν τα θεμέλια για τη Δια Βίου Μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού συνολικά. Στο Χονγκ Κόνγκ, το 2017, η Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών με το Συμβούλιο (CDC) του Εκπαιδευτικού Γραφείου (παλαιότερα γνωστό ως Επιτροπή Ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών) εξέδωσε τον πιο πρόσφατο Οδηγό Προγράμματος Σπουδών για την Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο (εφεξής ο Οδηγός του 2017), ο οποίος παρέχει νέες κατευθύνσεις στην εκπαίδευση του νηπιαγωγείου για την προσπάθεια να καλλιεργηθεί η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Το θέμα του είναι χαρούμενη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, ισορροπημένη ανάπτυξη σε όλη τη

διαδρομή αυτής της μάθησης των νηπίων με τις βασικές αξίες της ανάπτυξης ενός Προγράμματος Σπουδών με επίκεντρο το παιδί και την ανάδειξη δωρεάν παιχνιδιού στα νηπιαγωγεία. Ο νέος οδηγός κάνει επίσης ολοκληρωμένες προτάσεις για σχεδιασμό σχολικού Προγράμματος Σπουδών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την πρώιμη παιδική ηλικία. Φαίνεται ότι οι στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης μετατοπίζονται από μια προσέγγιση που κατευθύνεται από τον νηπιαγωγό στην παιδοκεντρική μάθηση για μικρά παιδιά. Όσον αφορά τέτοιες αλλαγές παραδείγματος χάρη στις μεταρρυθμίσεις του Προγράμματος Σπουδών, οι νηπιαγωγοί είναι όλο και πιο υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης κέντρισε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτή την έννοια. Η μελέτη των Τριανταφύλλου κ.ά. (2008), εστίασε στις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη αποτελεσματικότητα της διαθεματικότητας, ενώ ταυτόχρονα μελέτησε και τους παράγοντες που διευκόλυναν ή δυσκόλεψαν την εφαρμογή σχετικών μεθόδων στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας οδηγούν στο ότι αν και υπάρχει θετική διάθεση για διαθεματικές τεχνικές από τους εκπαιδευτικούς, δε τις χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό στην τάξη. Σε αντίστοιχη έρευνα της Λανάρη (2003), ενώ σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι θετικοί σχετικά με την προσέγγιση της διαθεματικότητας, φάνηκαν διστακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητά της, ειδικά σε περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες στην προσαρμογή και στη συμπεριφορά. Σε άλλη έρευνα των Κουμαλάτσου και Τριπόδη (2008), αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη διαθεματικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέροντας ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν διάφορες διαθεματικές τεχνικές. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι, καθώς συνδέεται η γνώση με το κοινωνικό γίνεσθαι ενισχύοντας το ενδιαφέρον του μαθητή και αποκτώντας καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν ότι η χρήση των διαθεματικών δράσεων μέσα στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς, βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, εφόσον προωθήθηκε η συνεργασία, η κοινωνικότητα και η κριτική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα,

η Κολιπέτρη (2006) πραγματοποίησε μελέτη σχετικά με την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στις πρακτικές διδασκαλίας των νηπιαγωγών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί κατά βάση χρησιμοποιούσαν διαθεματικές τεχνικές με στόχους σχετικούς με την τροποποίηση της συμπεριφοράς, τη διαθεματική προσέγγιση στη γνώση και την προώθηση καλύτερης σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία.

Η συμπερίληψη αποτελεί μια βασική αρχή του νέου Προγράμματος Σπουδών προωθώντας ένα νηπιαγωγείο χωρίς διακρίσεις. Η έρευνα των Stemberger & Kiswarday (2017) που διεξήχθη στη Σλοβενία, έδειξε πως οι νηπιαγωγοί κρατούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και δε διαταράσσεται το πρόγραμμά τους, όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δηλώνουν πρόθυμοι να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να κάνουν πράξη την εκπαιδευτική συμπερίληψη στην τάξη. Επιπλέον, σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία των Dias & Cadime (2015) με δείγμα 68 νηπιαγωγών, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στο να αλλάξουν το σχολικό περιβάλλον μέσα στην τάξη τους και να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά μέσα με σκοπό να μπορούν να συμπεριληφθούν επιτυχημένα όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα, πέρα από την προώθηση των θετικών στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας για την επίτευξη της επιτυχούς εφαρμογής της ένταξης, συμπεραίνεται μια επείγουσα ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση. Σχετικά με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι Σγούρα κ.ά. (2018) μελέτησαν την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και διαπίστωσαν ότι έχει πραγματοποιηθεί σε μικρό βαθμό, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και μαθητές κρατούν θετική στάση στην παρουσία των παιδιών αυτών μέσα στην τάξη. Σε παρόμοια έρευνα των Ζάχου κ.ά. (2016), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα πολιτισμικά διαφέροντα παιδιά είναι μια θετική πρόκληση για αυτούς αποδεχόμενοι με σεβασμό την πολιτισμική διαφορετικότητα. Όμως τους καταβάλλει και το αίσθημα άγχους αναφορικά με τον τρόπο που θα καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Στοχεύοντας στο μέλλον, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προάγει την τεχνολογία ως εργαλείο μάθησης στο νηπιαγωγείο. Αρκετά ενδιαφέρον αποτελεί ότι πολύ μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών είναι θετικοί στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία των Konca et al. (2016), τονίζει ότι οι ΤΠΕ αποτελούν ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο και ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να το εντάξουν στο

πρόγραμμά τους. Επιπρόσθετα σε άλλη παρόμοια μελέτη των Alkhawaldeh, et al., (2017) στην Ιορδανία, συμπεραίνεται ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών είναι υπέρ της χρήσης των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο, επιθυμώντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, απόκτηση κι άλλων δεξιοτήτων, ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και εμπλουτισμό του προγράμματος στο σχολείο. Ανάλογη έρευνα των Sánchez, et al. (2012) που διεξήχθη στην Ισπανία και μελετούσε την οπτική των νηπιαγωγών απέναντι στις ΤΠΕ στην τάξη, έδειξε ότι οι περισσότεροι είναι θετικοί στις ΤΠΕ, καθώς πιστεύουν ότι είναι πηγή ιδεών για περισσότερες καινοτομίες. Στην Κροατία, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Preradović et al. (2017), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής θεωρούν θετικό να ενταχθούν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, όμως ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνει αναποφάσιστο σχετικά με αυτό. Αναφορικά με την έλλειψη βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναφέρεται η πρόσφατη έρευνα των Magen-Nagar & Firstater (2019) που απευθυνόταν σε Ισραηλινούς νηπιαγωγούς και έδειξε ότι πρέπει να επιμορφωθούν και να εκπαιδευτούν πρώτα οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δυνατότητες των ΤΠΕ στη μάθηση του νηπιαγωγείου.

Ολοκληρώνοντας με έρευνες που εμπεριέχουν βασικές αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών, αξίζει να γίνει αναφορά και σε έρευνες στο κομμάτι της επιμόρφωσης, της Δια Βίου Μάθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα, διότι αποτελεί σημαντικό μέρος για την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών. Σε έρευνα της Χριστοφορίδου (2012) που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2010-2011 για τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε επιμορφώσεις, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από τους 128 νηπιαγωγούς συμμετείχαν σε προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου και σε συστηματική βάση κάθε χρόνο. Από αυτούς, η πλειοψηφία επιθυμούσε πιο ενεργή εμπλοκή ακόμα και στην οργάνωση για τον σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων. Τα κίνητρα συμμετοχής τους αφορούσαν το προσωπικό τους ενδιαφέρον και την απόκτηση καινούριων γνώσεων με τεχνικές που να είναι συμμετοχικές και βιωματικές. Μια πρόσφατη έρευνα που υλοποιήθηκε από τις Τσαλαγιώργου και Αυγητίδου (2017) σε 600 νηπιαγωγούς στην Ελλάδα, αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών. Τα αποτελέσματα έδειξαν την πρόθεση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να μετεκπαιδευτούν σε γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί θέλουν μια ουσιαστική

επιμόρφωση και όχι σύντομη, κυρίως μέσα από βιωματικά εργαστήρια, τα οποία θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό μέρος-Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται πιλοτικά στα Πειραματικά νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Συγκεκριμένα η έρευνα επικεντρώνεται στην προσλαμβανόμενη μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με την επιδιωκόμενη μορφή από τους κατασκευαστές τους.

Η εργασία αυτή έχει ως αφετηρία την Υπουργική Απόφαση αριθμ.160476/Δ1/2021 για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο νηπιαγωγείο που δημοσιεύτηκε το 2021 στο ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021 και λαμβάνει υπόψη ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προάγει νέα χαρακτηριστικά για την προσχολική εκπαίδευση διαμορφώνοντας και συμπληρώνοντας το υφιστάμενο πρόγραμμα. Το νηπιαγωγείο αποκτά έναν πιο ανοικτό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα, δίνεται έμφαση στα δυναμικά χαρακτηριστικά του κάθε νηπίου ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή του παιδιού και τοποθετώντας το παιδί στο επίκεντρο της μάθησης. Επιπλέον εστιάζει και στον πιο ενεργό και πολλαπλό ρόλο του νηπιαγωγού. Επίσης, τονίζεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα και η προετοιμασία των μαθητών ως αυριανοί ενήλικοι και υπεύθυνοι πολίτες. Τα Προγράμματα Σπουδών προωθούν τη διαφοροποιημένη και διερευνητική μάθηση, τη συνεργατική δράση, την παιγνιώδη μάθηση, δηλαδή μία μάθηση για όλους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Ποια βασικά χαρακτηριστικά έχουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και πώς αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτά τα στοιχεία;
- Ποιες λειτουργικές αδυναμίες και θετικά στοιχεία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, το περιεχόμενο και την οργάνωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

- Ποιες πιθανές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και ποιες προτάσεις μπορούν να προτείνουν για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα θα αναλυθούν τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και θα εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες, αλλά και θετικά στοιχεία του προγράμματος. Επιπλέον, θα συζητηθούν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών και οι εκπαιδευτικοί θα προτείνουν νέες προτάσεις βελτίωσης των προγραμμάτων.

3.2 Τεχνική συλλογής δεδομένων

3.2.1 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Τα ερευνητικά ερωτήματα για αυτή τη μελέτη οδηγούν στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρώντας ότι είναι η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος, αφού έχει ως σκοπό την εμβάθυνση στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Μία ποιοτική μέθοδος εστιάζει στο είδος και στον χαρακτήρα ενός θέματος που βρίσκεται υπό εξέταση (Hammarberg et al., 2016; Yilmaz, 2013; Cohen et al., 2008). Σαν βάση η ποιοτική έρευνα, έχει τη μεθοδολογική ματιά του ερευνητή (Flick et al., 2004) και σκοπεύει να δείξει την πραγματικότητα που σχετίζεται με αυτούς που συμμετέχουν στην έρευνα.

Κατά τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), σκοπός σε μία ποιοτική έρευνα αποτελεί η ουσιαστική κατανόηση των συμπεριφορών, των βιωμάτων, των κοινωνικών στάσεων μέσα σε ένα πλαίσιο που ζουν και δουλεύουν οι συμμετέχοντες. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποκειμενική άποψη και εμπειρία αναδεικνύοντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Έτσι η ποιοτική μέθοδος είναι πιο φυσική (Given, 2008; Hughes, 2012) και ίσως η πιο επιθυμητή μέθοδος, διότι επικεντρώνεται στις αληθινές προθέσεις (Chism et al., 2008) χωρίς να γίνεται πιεστική στοχεύοντας στη συλλογή όλων αυτών των στοιχείων που σχετίζονται και συνθέτουν τις ζωές των συμμετεχόντων. Η Παπαγεωργίου (1998) ισχυρίζεται ότι ο ερευνητής μπορεί να μπει στις

προσωπικότητες των συμμετεχόντων «και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί» (Παπαγεωργίου, 1998:9-10).

Ουσιαστικά η ποιοτική προσέγγιση βοηθάει τον/την ερευνητή/τρια να αποδώσει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, να κατανοήσει κυρίως τα λόγια τους και να φανερώσει τη σημασία αυτών των εμπειριών τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία, η οποία βασίζεται σε μία λεπτομερή περιγραφή (Ballesteros & Mata-Benito, 2018; Geertz, 1973) που θα πραγματοποιήσουν οι ερευνητές ή αλλιώς βασίζεται στη «δημιουργία λεπτομερών εικόνων από τις ζωές των ανθρώπων» (Seitz, 2016:229). Σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μία τυποποιημένη μέθοδο και μία αναξιοπρεπή διαδικασία (Britten et al., 2002; Lee, 1992). Δεν είναι μία εύκολη διαδικασία, καθώς ο/η ερευνητής/τρια είναι σε εγρήγορση και ό,τι παρατηρεί το καταγράφει (Boostrom, 1994), ακόμα και πώς κάθονται οι συμμετέχοντες ή πώς μιλούν, προσπαθώντας να συνδέσει όλα τα στοιχεία που μπορεί και να οδηγηθεί σε ένα συμπέρασμα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Τα χαρακτηριστικά που έχει αυτή η ερευνητική διαδικασία είναι η ευελιξία, το μικρό πλήθος ατόμων που συμμετέχουν, η ελεύθερη χρήση εργαλείων με σκοπό να συλλεχθούν στοιχεία, καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών μέσων ανάλυσης κειμένων (Bernard, 1994). Σε μία ποιοτική έρευνα οι ερωτήσεις και η έκταση των απαντήσεων μπορούν να ξεπεράσουν αρκετά το πλάνο της συνέντευξης, αφού υπάρχει ευελιξία και όχι περιορισμός. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντάνε όσο πιο αναλυτικά και λεπτομερειακά θέλουν. Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ροή, τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν στο φυσικό τους περιβάλλον και κατά βάση ο/η ερευνητής/τρια δεν κατευθύνει τη συνέντευξη (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Σύμφωνα με τον Crewsell (2011), ο/η ερευνητής/τρια μέσα από τις ερωτήσεις έχει ως σκοπό να συλλέξει δεδομένα, τα οποία είναι κατά βάση λέξεις που θα αναλυθούν για να αναδείξουν σημαντικά ευρήματα. Μία δυνατότητα που προσφέρεται στον/στην ερευνητή/τρια είναι η άμεση επικοινωνία με τους συνεντευξιζόμενους διευκρινίζοντας απορίες, μορφοποιώντας τις ερωτήσεις και συγκεντρώνοντας πολλά στοιχεία από τον συνομιλητή, όπως εκφράσεις, πιθανές χειρονομίες, λεκτικά ή μη δεδομένα που βοηθούν σε μία πιο ουσιαστική κατανόηση των λεγόμενων (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την πιο

αποτελεσματική μέθοδο για να αναλύονται κοινωνικά θέματα, τα οποία έχουν μία σύνθετη και όχι τόσο στατική μορφή (Τσιώλης, 2014). Η ματιά του/της ερευνητή/τριας παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς εστιάζει περισσότερο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία δεν είναι μετρήσιμα και αποσκοπεί να κατανοεί, να ερμηνεύει, να διασφαλίζει αν κάτι είναι αληθές ή ψευδές σε μία θεωρία, αλλά και να φανερώνει αιτιακές σχέσεις (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Eisner (2017), μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολουθεί η ερμηνεία τους. Στην ποιοτική μέθοδο ο/η ερευνητή/τρια *«παρατηρεί και περιγράφει όσα περισσότερα στοιχεία μπορεί από το περιβάλλον και προσπαθεί να ερμηνεύσει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν, ευρισκόμενη/ος εν εγρήγορση, με τα στοιχεία ευαισθησίας της/του σε οξύτητα»* (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019:6). Οφείλει να καταγράψει τα γεγονότα όπως τα αφηγούνται οι συμμετέχοντες, κάτι που τον/τη φέρνει αντιμέτωπο/η με τον δικό του/της εαυτό. Προσπαθεί να συνδυάσει τα στοιχεία με τα δεδομένα από αυτά που παρατηρεί, με σκοπό να βγάλει συμπεράσματα, αντιλαμβανόμενος τα γεγονότα και τη σπουδαιότητα αυτών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Ιδιαίτερη βαρύτητα σε μία ποιοτική έρευνα αποτελεί η κρίση του/της ερευνητή/τριας, αλλά και των ατόμων που θα μελετήσουν την έρευνα (Eisner, 2017). Σίγουρα μετράει πάντα η υποκειμενικότητα του/της ερευνητή/τριας και από τη μελέτη που θα διεξαχθεί από την ανάλυση των στοιχείων φαίνεται και η προσωπικότητά του/της (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Ο Peshkin (1985), παρομοιάζει την υποκειμενικότητα των ερευνητών με μία *«θετική έκρηξη»* (βλ. στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:74). Ο/Η ερευνητής/τρια οφείλει να επικεντρωθεί στα ουσιαστικά στοιχεία της έρευνας, από τα οποία θα αποφασίσει ποια θα συμπεριλάβει στα αποτελέσματα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Ενώ η έρευνα αποτελεί μία υποκειμενική προσπάθεια του κάθε ερευνητή σεβόμενος κανόνες μεθοδολογίας και ενδοιασμούς (Finlay & Gough, 2008), αρκετές φορές όμως παρατηρείται να εμπεριέχεται και αντικειμενικότητα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι Finlay & Gough (2008), υποστηρίζουν ότι η αντικειμενική γνώση χρειάζεται περίπλοκες υποκειμενικές δράσεις, όπως την αντίληψη και τον αναλυτικό και τον συνθετικό συλλογισμό.

3.2.2 Η συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα κύρια εργαλεία τη ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1992), η συνέντευξη είναι η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και τη χειρίζεται ο/η ερευνητής/τρια στοχεύοντας στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το θέμα της έρευνας. Πρόκειται για ένα εργαλείο της έρευνας που αποσκοπεί να μπει στην πραγματικότητα των συμμετεχόντων, να φανερώσει στοιχεία των προσωπικοτήτων τους και να αποκαλύψει συμπεριφορές (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Δεν αποτελεί έναν διάλογο, αλλά την επικοινωνία μεταξύ των μελών. Ενώ ουσιαστικά τα άτομα που συμμετέχουν σε μία συνέντευξη είναι άγνωστα μεταξύ τους, ο/η ερευνητής/τρια μέσω αυτού του ερευνητικού εργαλείου, ενθαρρύνει τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία να αισθανθούν ότι συνδέονται με τη συζήτηση που πραγματοποιείται και ανατροφοδοτείται μέσα από τις απόψεις τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Είναι σημαντική η ανατροφοδότηση στη συζήτηση, αλλά και ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να μην επεμβαίνει στον τρόπο που εκφράζεται ο συμμετέχων, να τον ακούει προσεκτικά, χωρίς να βρίσκει τίποτα δεδομένο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Ο Kvale (1996), υποστηρίζει ότι από την αρχή μιας συνέντευξης, μπορεί να είναι καθοριστικά τα πρώτα λεπτά επικοινωνίας των ατόμων για την έρευνα.

Μία συνέντευξη εμπεριέχει αρκετά αληθινά στοιχεία και από τις δύο πλευρές, του/της ερευνητή/τριας και του συμμετέχοντος (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Σκοπός της είναι να φέρει τα άτομα, όσο μπορεί πιο κοντά, στην αντίληψη όλων των παραμέτρων που αφορούν μία κατάσταση ή μία εμπειρία (Weiss, 2004). Για αυτό ο/η ερευνητής/τρια γνωρίζει ότι πέρα από τα όποια στοιχεία λάβει υπ' όψιν κατά τον παραδοσιακό τρόπο πραγματοποίησης μίας συνέντευξης, οφείλει να μελετήσει και το γενικότερο περιβάλλον που πραγματοποιείται η συνέντευξη (Garner & Scott, 2013).

Επιπλέον, στη διαδικασία της συνέντευξης μπορούν να αποτελέσουν κύριο ρόλο το κοινωνικό υπόβαθρο, η κουλτούρα των μελών, η επιστημονική βάση που βρίσκεται ο/η ερευνητής/τρια (βλ. και Tarnas, 1991 στο Kroeze, 2012; Rahman, 2017), αλλά και πιθανοί ενδοιασμοί του συμμετέχοντος (βλ. και Austin & Sutton, 2014; Schwalbe & Wolkomir, 2001), που όμως μπορούν να αμβλυνθούν αν

χρησιμοποιηθεί διαδικτυακή συνέντευξη (βλ. και Bowden & Galindo-Gonzalez, 2015; Cook, 2012). Μέσα από τις παραπάνω παραμέτρους, ο συμμετέχων δείχνει τον κόσμο του και ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να τον ερμηνεύσει όσο πιο καθαρά μπορεί. Για αυτό το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό σε μία έρευνα που μάλλον πρέπει να κατέχει ένας/μία ερευνητής/τρια είναι η ειλικρίνεια, αναφορικά με τα άτομα στα οποία θα απευθυνθεί είτε σε επιστημονικό επίπεδο είτε σε απλούς αναγνώστες (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

3.2.2.1 Τα είδη των συνεντεύξεων

Σύμφωνα με τον Kvale (1996), τα διάφορα είδη συνεντεύξεων βρίσκονται «σε ένα συνεχές» και διαφοροποιούνται σχετικά με το «εύρος των σκοπών, τον βαθμό της δομής, τον βαθμό στον οποίο είναι διερευνητικές ή ελέγχουν συγκεκριμένες υποθέσεις, το αν επιδιώκουν περιγραφή ή ερμηνεία και τέλος ως προς το αν είναι επικεντρωμένες στο γνωστικό ή στο συναισθηματικό τομέα» (στο Cohen et al., 2008:454). Μία πιο συγκεκριμένη προσέγγιση αναφορικά με τα είδη των συνεντεύξεων είναι του Stuckey (2013) που τις διακρίνει σε δομημένη, ημι-δομημένη και αφηγηματική συνέντευξη. Επιπλέον, ένας άλλος διαχωρισμός των τύπων των συνεντεύξεων είναι η κατευθυνόμενη, η ημι-κατευθυνόμενη και η ελεύθερη (Λαγουμιντζής κ.α., 2015). Η δομημένη προσωπική συνέντευξη (structured interview) αποτελεί αυτή που «χρησιμοποιεί δομημένα ερωτηματολόγια, δηλαδή ερωτηματολόγια που βασίζονται σε προκαθορισμένα και τυποποιημένα σύνολα ερωτήσεων» και η ημι-δομημένη συνέντευξη θεωρείται εκείνη που «ο ερευνητής έχει έναν κατάλογο θεμάτων και ερωτήσεων να καλύψει και ενδέχεται να διαφέρουν από συνέντευξη σε συνέντευξη» (Λαγουμιντζής κ.α., 2015:2). Αντίστοιχα, την ύπαρξη τριών ειδών συνεντεύξεων υποστηρίζουν και οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) που είναι η ημι-δομημένη εις βάθος που αποτελεί μία σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά παρουσιάζει ευελιξία στη διαδικασία της, η μη δομημένη που δεν εμπεριέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά είναι ανοικτή και δίνει ελευθερία στους συμμετέχοντες και η πλήρως δομημένη που βασίζεται καθαρά σε προκαθορισμένες ερωτήσεις.

Μία μεγαλύτερη ποικιλία στην κατηγοριοποίηση σχετικά με τα είδη των συνεντεύξεων είναι ο διαχωρισμός τους σε δομημένες, μη δομημένες, άμεσες ή

έμμεσες, επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος (Φίλιας, 1996). Επιπρόσθετα, η Κυριαζή αναφέρει ακόμα τη συνέντευξη σε βάθος, αλλά και την προσωπική συνέντευξη, την τυποποιημένη *«που στηρίζεται σε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, που δε διαφέρει από το ερωτηματολόγιο που το ίδιο το υποκείμενο συμπληρώνει μόνο του»*, την ελεύθερη-μη τυποποιημένη και την τηλεφωνική συνέντευξη (Κυριαζή, 2009:122).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιείται είναι η δομημένη συνέντευξη, καθώς ενέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις και περιεχόμενο, με σκοπό να εξεταστεί το αντικείμενο της μελέτης εις βάθος. Βέβαια, κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων είναι πιθανό να παίρνει και τη μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης, αφού υπάρχει ελευθερία έκφρασης των υποκειμένων και ευελιξία ως προς τη τροποποίηση των ερωτήσεων ανάλογα με τους συμμετέχοντες. Στην προκειμένη έρευνα υπήρξε σε δύο συνεντευξιαζόμενες μικρή τροποποίηση σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, εφόσον δεν είχαν εφαρμόσει πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

3.3 Οδηγός συνέντευξης-Αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, το ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε σε έναν οδηγό συνέντευξης. Να σημειωθεί εδώ ότι συμμετείχαν μόνο γυναίκες νηπιαγωγοί, καθώς στο συγκεκριμένο επάγγελμα είναι δύσκολο να βρεθούν άντρες λόγω του μικρού ποσοστού. Κατά την έναρξη της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης, η ερευνήτρια διάβαζε το πρωτόκολλο για τη συγκεκριμένη μελέτη, προκειμένου να ενημερώνεται η συμμετέχουσα για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας, αλλά και για τη τήρηση της ανωνυμίας. Επιπλέον, μόλις ολοκλήρωνε το εν λόγω κείμενο, η συνεντευξιαζόμενη όφειλε να δώσει την προφορική της συγκατάθεση για να συνεχιστεί η διαδικασία. Το κείμενο που διάβαζε η ερευνήτρια ήταν: *«Σας ευχαριστώ που δεχθήκατε να πάρετε μέρος σε αυτή την ποιοτική έρευνα με θέμα την καταγραφή των αντιλήψεών σας σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική ηλικία, όπως το μελετήσατε και το εφαρμόσατε κατά την πιλοτική του*

εφαρμογή στο σχολείο που εργάζεστε. Η έρευνα θα επικεντρωθεί ουσιαστικά στην προσλαμβανόμενη μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών από εσάς τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με την επιδιωκόμενη μορφή τους από τους κατασκευαστές τους. Οι απόψεις σας θα αξιολογηθούν στην έρευνα για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σε συνδυασμό με τα άλλα συμπεράσματα της πιλοτικής εφαρμογής τους. Θα ήθελα να σας βεβαιώσω από την αρχή της συνέντευξης ότι θα παραμείνουν ανώνυμα τα στοιχεία σας και δε θα υπάρξει οποιαδήποτε μορφή αρχείου με το όνομά σας».

Μόνο σε δύο συνεντευξιαζόμενες από το δείγμα δεν ειπώθηκε η φράση «και το εφαρμόσατε», γιατί δεν είχαν εφαρμόσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ακολούθησαν οι ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που σχετίζονταν με την ηλικία, την ανώτερη βαθμίδα που έχουν ολοκληρώσει, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το σχολείο και στην περιοχή που υπηρετούν πιλοτικά το πρόγραμμα και την οργάνωση του καθημερινού τους μαθήματος. Στις δύο συμμετέχουσες που δεν είχαν εφαρμόσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η ερευνήτρια δε τις ρώτησε πόσο καιρό βρίσκονται στο σχολείο που εφαρμόζουν πιλοτικά το πρόγραμμα ή πόσο καιρό το έχουν εφαρμόσει.

Πέρα από τις δημογραφικές ερωτήσεις, η συνέντευξη περιείχε 21 ερωτήσεις. Ο οδηγός συνέντευξης δόθηκε έτοιμος στην ερευνήτρια, καθώς κατασκευάστηκε από τη συνεργασία του ΠΜΣ με το ΙΕΠ και εν συνεχεία δημιουργήθηκαν οι ερευνητικοί άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι άξονες της συνέντευξης έχουν ως εξής:

Πίνακας 2: Ερευνητικοί Άξονες

1 ^{ος} Ερευνητικός Άξονας	2 ^{ος} Ερευνητικός Άξονας	3 ^{ος} Ερευνητικός Άξονας
Βασικά χαρακτηριστικά των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και η αναγνώριση των στοιχείων αυτών από τους εκπαιδευτικούς	Εντοπισμός λειτουργικών αδυναμιών και θετικών στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη φυσιγνωμία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών	Πιθανές δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και προτάσεις για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Οι ερευνητικοί άξονες λειτούργησαν ως κατευθυντήριες γραμμές, αλλά η ερευνήτρια δε τους γνωστοποίησε μαζί με τις ερωτήσεις στις συμμετέχουσες. Το πρωτόκολλο συνέντευξης δομήθηκε με τις εξής ερωτήσεις ανά ερευνητικό άξονα:

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Βασικά χαρακτηριστικά των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και η αναγνώριση αυτών των στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς: Σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα αντιστοιχούν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με 1. Τη γενική γνώμη για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, 2. Τα στοιχεία που διαφοροποιούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών από το υφιστάμενο, 3. Τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου, όπως αυτή καθορίζεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 4. Τη διάκριση ανάμεσα σε Πρόγραμμα Σπουδών ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή σε Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πολίτη και το λειτουργικό του εγγραμματισμό, 5. Το αν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ, ώστε να βοηθάει στην προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, 6. Τους τρεις στόχους που έχουν επιχειρήσει οι κατασκευαστές για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, δηλαδή να είναι αρκετά ανοικτό, να είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και να είναι συμπεριληπτικό για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, 7. Την αναφορά στα ειδικά χαρακτηριστικά στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και 8. Το αν βοηθάει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην οργάνωση της διδασκαλίας.

2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Εντοπισμός λειτουργικών αδυναμιών και θετικών στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη φυσιογνωμία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών: Στον δεύτερο ερευνητικό άξονα αντιστοιχούν οι ερωτήσεις που αναφέρονται: 9. Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή κατά πόσο είναι καλά διατυπωμένα και βοηθητικά, 10. Στο περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών, 11. Στην αλληλεπίδραση των τεσσάρων θεματικών πεδίων για την προσχολική εκπαίδευση και στην εξέλιξη από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, 12. Στο περιεχόμενο του θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» αν απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, 13. Στη σχέση περιεχομένου του προγράμματος με το διδακτικό χρόνο, 14. Στην παιδαγωγική φιλοσοφία που διαπνέει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή την προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική, 15. Στην καταλληλότητα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο, 16. Στις σημαντικότερες δυσκολίες και στα θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί κατά

την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Να σημειωθεί εδώ ότι στις δύο επιμορφώτριες που δεν το έχουν εφαρμόσει ακόμα, η ερώτηση τροποποιήθηκε και ζητήθηκε από την ερευνήτρια να αναφερθούν οι πιο σημαντικές δυσκολίες και τα θετικά στοιχεία που εντόπισαν κατά τη μελέτη του νέου Προγράμματος Σπουδών στην επιμόρφωση.

3^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Πιθανές δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και προτάσεις για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών: Στον τελευταίο ερευνητικό άξονα αντιστοιχούν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με: 17. Το πως δέχτηκαν οι νηπιαγωγοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 18. Πιθανές δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών, 19. Αλλαγές, όπως κάποια προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», 20. Συγκεκριμένες προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Προγράμματος Σπουδών και 21. Την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και προτάσεις για να εμπλουτιστεί.

Αναλυτικά οι ερωτήσεις ανά ερευνητικό άξονα βρίσκονται στο Παράρτημα Β. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάποιες ερωτήσεις που περιλαμβάνουν 2 ερωτήματα, θα μπορούσαν να ανήκουν σε δύο ερευνητικούς άξονες, όπως οι ερωτήσεις 13 και 21. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση 13 σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σε σχέση με τον χρόνο που διατίθεται ανήκει στον 2^ο ερευνητικό άξονα, αλλά το τι θα άλλαζε η συμμετέχουσα για να είναι επαρκέστερος ο χρόνος θα ταίριαζε καλύτερα στον 3^ο ερευνητικό άξονα με τις προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος. Επιπλέον, στην ερώτηση 21 αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ακούγονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με τον 2^ο ερευνητικό άξονα, αλλά σχετικά με το τι θα άλλαζαν θα μπορούσε να ανήκει στον 3^ο ερευνητικό άξονα, αφού προτείνουν νέες προτάσεις για να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση.

3.4 Το δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία είναι μία μέθοδος, την οποία χρησιμοποιούν οι ερευνητές, με σκοπό να επιλέξουν έναν συγκεκριμένο αριθμό ανθρώπων από το σύνολο του πληθυσμού για να συμπεριληφθεί σε μία έρευνα. Ουσιαστικά η στρατηγική της δειγματοληψίας σχετίζεται με την επιλογή ενός δείγματος, εφόσον δεν είναι εφικτό να συλλεχθούν στοιχεία από όλους σε έναν πληθυσμό. Σχετικά με τον όρο «πληθυσμός» θεωρείται κάθε σύνολο περιπτώσεων που χρειάζεται να μελετήσει ένας ερευνητής, είτε αφορά ανθρώπους, είτε ομάδες, είτε υπηρεσίες, είτε έθνη ή και γεγονότα, είτε χρονικές φάσεις, είτε κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις (Marshall, 1996·Robson, 2007). Το δείγμα αποτελεί μία σημαντική διαδικασία στον ερευνητικό σχεδιασμό, αφού η επιλογή του μπορεί να διαμορφώσει την ποιότητα των στοιχείων, αλλά και τα συμπεράσματα της μελέτης.

Η ποιοτική προσέγγιση δε στοχεύει στη γενίκευση του πληθυσμού. Σκοπός της δειγματοληψίας σε μία ποιοτική έρευνα είναι να βρει *«πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases)»*, εννοώντας περιπτώσεις που *«προσφέρονται για μελέτη εις βάθος»* που κάποιος θα μπορούσε να μάθει *«πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας»* (Patton, 2002:230). Σύμφωνα με τη Mertens (1998), ο/η ερευνητής/τρια που υιοθετεί το ερμηνευτικό παράδειγμα ακολουθεί μια θεωρητική κατεύθυνση ή αλλιώς μια προσέγγιση σκοπιμότητας στη δειγματοληψία. Οι ερευνητές που ακολουθούν την σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful ή purposive ή judgmental sampling) επιλέγουν ενεργά και σκόπιμα αυτό το δείγμα που τα μέλη του θα μπορέσουν να συνεισφέρουν καλύτερα με τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς τους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι ερευνητές μπορούν να υπολογίσουν τη γνώση που κατέχουν για το θέμα που είναι υπό μελέτη, την κατάλληλη υπάρχουσα βιβλιογραφία και τα πρώτα δεδομένα από την ίδια την έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008·Marshall, 1996).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και η στρατηγική της δειγματοληψίας ευκολίας με σκοπό τη συμμετοχή στο προς εξέταση θέμα, τη διαθεσιμότητα και την προθυμία των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Το δείγμα επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία από το ΙΕΠ, γιατί τα νέα Προγράμματα Σπουδών δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμα σε όλα τα σχολεία και λειτουργούν πιλοτικά

στα Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία της Ελλάδος για τις σχολικές χρονιές 2021-2023. Άρα μικρό πλήθος εκπαιδευτικών τα έχει εφαρμόσει ή τα εφαρμόζει τώρα πιλοτικά στα Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία. Η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας αποτελεί την κατάλληλη μέθοδο για την ενεργητική και τη συγκεκριμένη επιλογή του δείγματος, με στόχο την πιο έγκυρη και την αποτελεσματική προσέγγιση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αναζητήθηκαν εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα και συγκεκριμένα από τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης, οι οποίοι έχουν εφαρμόσει πιλοτικά τα νέα Προγράμματα Σπουδών ή έχουν επιμορφωθεί σχετικά με αυτά. Τα στοιχεία τους, μας παραχωρήθηκαν μέσω email από τους επιβλέποντες καθηγητές μας που τα είχαν λάβει από το ΙΕΠ. Από το δείγμα των δώδεκα νηπιαγωγών, οι επτά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Σχετικά με το φύλο του δείγματος συμμετείχαν μόνο γυναίκες λόγω πλειοψηφίας των γυναικών στην προσχολική αγωγή. Τα προφίλ των συνεντευξιαζόμενων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα. Εξαιτίας των μεγάλων αποστάσεων μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιαζόμενων συμφωνήθηκε από κοινού να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας.

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙ	ΑΝΩΤΕΡΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΜΗΝΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
Ε.Ο.	Γυναίκα	56	25	Πανόραμα Θεσσαλονίκης	Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών	Νηπιαγωγός	4-5 μήνες
Ι.Π.	Γυναίκα	56	26	Χαλάνδρι Αττικής	Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή	Νηπιαγωγός	7 μήνες
Α.Τ.	Γυναίκα	52	27	Χαλάνδρι Αττικής	Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών στην Αγγλία	Νηπιαγωγός	4-5 μήνες
Ε.Μ.	Γυναίκα	51	17	Λυκόβρυση Αττικής	Τίτλος Σπουδών Πανεπιστημίου	Νηπιαγωγός	Λιγότερο από 6 μήνες
Σ.Γ.	Γυναίκα	48	15	Χαλάνδρι Αττικής	Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών	Νηπιαγωγός	Περίπου 6 μήνες
Α.Ε.	Γυναίκα	60	Σχεδόν 37	Ανατολική Αττική	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών/ Επιμορφώτρια Β' Επιπέδου	Δε το έχει εφαρμόσει
Ε.Κ.	Γυναίκα	49	22	Αιγάλεω Αττικής	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής	Νηπιαγωγός/ Επιμορφώτρια Β' Επιπέδου	Δε το έχει εφαρμόσει

3.5 Διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων

Περίπου ενάμιση μήνα χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων. Τα στοιχεία των υποψήφιων συμμετεχόντων παραχωρήθηκαν από τους επιβλέποντες καθηγητές, αφού τους είχε δοθεί το δείγμα πρώτα από το ΙΕΠ. Στην αρχή η ερευνήτρια επικοινωνήσε μέσω email με όλους τους συμμετέχοντες ζητώντας τη βοήθεια και τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ενημερώνοντάς τους για τον σκοπό αυτής της μελέτης. Κάθε εκπαιδευτικός μέσω του email που λάμβανε, ενημερωνόταν λεπτομερώς, αφού του δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία της συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις, συμφωνήθηκε από την ερευνήτρια και τους συνεντευξιαζόμενους να πραγματοποιηθούν διαδικτυακά λόγω των μεγάλων αποστάσεων που δυσκόλευαν τη διαζώση συνέντευξη. Πραγματικά ένα από τα θετικά χαρακτηριστικά των διαδικτυακών συνεντεύξεων είναι η δυνατότητα της ελαχιστοποίησης γεωγραφικών αποστάσεων, όταν δεν μπορούν να καλυφθούν (Burns, 2010;Chen & Hinton, 1999;Dimond et al., 2012). Η διαδικτυακή πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Microsoft Teams, εκτός από δύο συνεντεύξεις που έγιναν μέσω του webex, λόγω τεχνικών προβλημάτων στη σύνδεση. Και οι δύο διαδικτυακές εφαρμογές επιλέχθηκαν, διότι ήταν οικείες σε όλους τους εκπαιδευτικούς και είχαν χρησιμοποιηθεί και από τους ίδιους. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους κανόνες δεοντολογίας πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιότητα και την αξιοπιστία της συνέντευξης, αλλά και για τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος.

Οι διαδικτυακές συνεντεύξεις προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες σε μία ποιοτική συνέντευξη. Σε τέτοιου είδους συνεντεύξεις υπάρχει η δυνατότητα της οπτικής επαφής τόσο από τον/την ερευνητή/τρια όσο και από τον συμμετέχοντα, ενώ μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες και κυρίως στον χώρο τους (Deakin & Wakefield, 2014;Hanna, 2012;Seitz, 2016). Σύμφωνα με τη Hanna (2012), οι συμμετέχοντες στις διαδικτυακές συνεντεύξεις νιώθουν ελεύθεροι να δώσουν τις απαντήσεις τους, δε νιώθουν ντροπή, έχουν όσο χρόνο χρειάζονται και βρίσκονται σε «ασφαλή θέση» χωρίς να επιβάλλονται στον «ατομικό χώρο του άλλου» (Hanna,

2012:241). Επιπλέον, οι Deakin & Wakefield (2014), υποστηρίζουν τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων αυτών και ισχυρίζονται ότι άτομα που προτιμούν διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως το Skype μπορούν να ανταποκριθούν σε μεγαλύτερο βαθμό αν χρειαστεί να πραγματοποιήσουν και δια ζώσης συνεντεύξεις.

Για τη μαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν ταυτόχρονα μια εφαρμογή εγγραφής ήχου και η εφαρμογή ηχογράφησης από το κινητό τηλέφωνο. Οι εφαρμογές εγγραφής ήχου ήταν το RecordPad Sound recorder by NCH software και το OBS studio. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε μέσω Google Doc. Πιο συγκεκριμένα, η μετατροπή της φωνής σε κείμενο πραγματοποιήθηκε με τη χρήση φορητού υπολογιστή, με το εργαλείο «Φωνητική πληκτρολόγηση» μέσω των Google Docs. Αυτή η μέθοδος διευκόλυνε την ερευνήτρια, αφού μείωσε αρκετά τον χρόνο απομαγνητοφώνησης της κάθε συνέντευξης. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης διακυμάνθηκε περίπου από 30-60 λεπτά.

3.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Στις σύγχρονες έρευνες κοινωνικής, ψυχολογικής και εκπαιδευτικής φύσεως, το ζήτημα της δεοντολογίας έχει αναδειχθεί ως θέμα μεγάλης σημασίας δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στο να τηρούνται οι αρχές που πηγάζουν από αυτήν. Κατά τη δημιουργία του ερευνητικού σχεδιασμού και της ερευνητικής διαδικασίας, αυτό που πρέπει να προβληματίζει κάθε ερευνητή/τρια είναι το θέμα της δεοντολογίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στις κοινωνικές επιστήμες με τον όρο «δεοντολογία», γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο κανόνων που διέπουν τη σχέση των ερευνητών με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Hopf, 2004) εστιάζοντας στον τρόπο που οι ερευνητές πρέπει να αντιμετωπίζουν τους συνεντευξιαζόμενους κατά τη διαδικασία (Traianou, 2014).

Για τις συνεντεύξεις υπάρχει ένα σύνολο κανόνων, το οποίο σχετίζεται με τη διαδικασία διεξαγωγής τους, το πώς τίθενται οι ερωτήσεις και τον τρόπο που διασφαλίζει μία αναλογική και ίση επικοινωνία μεταξύ των μελών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Αρχικά ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να προσαρμοστεί στο καθημερινό πρόγραμμα του συνεντευξιαζόμενου, με σκοπό να

πραγματοποιηθεί η έρευνα και ειδικότερα η συνέντευξη (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Από τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν θετικά να συμμετάσχουν στην έρευνα, αποφάσισαν προσωπικά οι ίδιοι τη μέρα και την ώρα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, με σκοπό να προγραμματίσουν το καθημερινό τους πρόγραμμα και να νιώσουν άνετα με την ώρα, αλλά και να εκφράσουν τις απόψεις τους αυθόρμητα χωρίς πιέσεις ή περιορισμούς (Creswell, 2011).

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με την κάθε συμμετέχουσα είναι σημαντικό η ερευνήτρια να είναι έτοιμη να εκτεθεί ως ένα σημείο και να γνωρίζει ότι η συνέντευξη δεν μπορεί να είναι δεδομένη και προσχεδιασμένη, εφόσον ακούγονται προσωπικές απόψεις, στάσεις, σκέψεις και εμπειρίες κατά την ακρόαση (Schutz, 1967). Για αυτό η ερευνήτρια ήταν φιλική, ευγενική και ενθάρρυνε τις συμμετέχουσες, όποτε χρειαζόταν, κατά τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης. Όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν αυθόρμητες και πρόθυμες να εκφραστούν εκτενώς σε κάθε ερώτηση. Διατύπωναν ελεύθερα την άποψή τους και ανέφεραν στοιχεία που θεωρούσαν σημαντικά από το προηγούμενο και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Όπως υποστηρίζει και ο Brown (1967), όλοι έχουν το δικαίωμα του λόγου, δηλαδή να εκφράζονται με δικά τους λόγια, βεβαιώνοντάς τους ότι αυτά που θα ειπωθούν θα μετρηθούν και θα εισακουστούν με αληθινό και ακέραιο τρόπο (Brown, 1967; Hutchinson et al., 1994). Είναι σημαντικό να αναδειχθεί η φωνή των συνεντευξιζόμενων για να μπορέσουν να συνεργαστούν και να αναζητήσουν τη γνώση και τη δικαιοσύνη (Kidder & Fine, 1987). Σε κάποιες περιπτώσεις που ζητήθηκε στην ερευνήτρια περισσότερη ανάλυση σε μερικές ερωτήσεις, διατυπώθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις. Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια, η σχέση που αναπτύσσει ο/η ερευνητής/τρια με το υποκείμενο είναι μία «αμφοτεροβαρής σύμβαση» και τα δύο μέλη οφείλουν να νιώθουν ισότιμα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016:83).

Επιπλέον, τα προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα πρέπει να παραμένουν ανώνυμα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, αλλά και μετά από αυτήν, στην ανάλυση των στοιχείων από τις συνεντεύξεις, στη δημοσίευση και στην αξιοποίηση των ευρημάτων (Traianou, 2014). Η επεξεργασία των ευρημάτων που συλλέχθηκαν θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τους κανόνες της δεοντολογίας και τον νόμο αναφορικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων και θα χρησιμοποιηθούν και θα αποθηκευτούν με ασφαλή τρόπο είτε χειρόγραφα, είτε

ηλεκτρονικά. Επιπρόσθετα, οι συνεντευξιαζόμενοι αν το επιθυμούν, θα έχουν δικαίωμα να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας και να ζητήσουν αντίτυπο της μελέτης (Howitt, 2010).

Για να υπάρξει διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων, η ερευνήτρια απέφυγε κατευθυνόμενες ερωτήσεις που μπορεί να καθοδηγούσαν τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων (Cohen & Manion, 2007). Με τη ροή της κάθε συνέντευξης δημιουργήθηκε προσωπική σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας έτσι στην αξιόπιστη καταγραφή των απόψεων τους (Robson, 2010).

Κεφάλαιο 4: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύεται όλο το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις και γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων. Το υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε λεπτομερώς και ταξινομήθηκε ανά ερώτηση. Αφού μελετήθηκαν προσεκτικά όσα καταγράφηκαν, ξεκίνησε η αποδελτίωση των συνεντεύξεων. Παρουσιάζεται λοιπόν μία μελέτη όλων αυτών των στοιχείων που προέκυψαν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Σημειώνεται πως για λόγους ανωνυμίας, η αναφορά στην κάθε νηπιαγωγό που συμμετείχε θα γίνεται με το αρχικό γράμμα N, δηλαδή από τη λέξη Νηπιαγωγός και θα συνοδεύεται από έναν αριθμό, με βάση τον αύξοντα αριθμό κατά τον οποίο συμμετείχε η κάθε νηπιαγωγός (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7).

Στο πλαίσιο αυτής της εμπειρικής μελέτης, η μέθοδος ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί είναι η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2012), η θεματική ανάλυση είναι κατάλληλη για να αναγνωρίζει, να οργανώνει και να κατανοεί μοτίβα ίδιων νοημάτων που επαναλαμβάνονται μέσα στα ευρήματα. Για τη διαδικασία αυτής της ανάλυσης ο ρόλος του/της ερευνητή/τριας απαιτεί να είναι πιο ενεργός και δημιουργικός, καθώς περισσότερο προάγει και συγκροτεί τα θέματα έχοντας αναπτύξει μια σχέση με τα στοιχεία που έχει, παρά να τα ανακαλύπτει (βλ. και Τσιώλης, 2016). Τα διαδοχικά στάδια που μπορεί να ακολουθήσει κάποιος/α ερευνητής/τρια για την ανάλυση των δεδομένων του, σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης είναι τα εξής: 1) η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, 2) η προσεκτική μελέτη των συνεντεύξεων-εντοπισμός των αποσπασμάτων που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα, 3) η κωδικοποίηση των δεδομένων, 4) η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και 5) η παρουσίαση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2017).

Ο οδηγός της συνέντευξης χωρίστηκε σε τρεις άξονες, όπου ο καθένας περιλαμβάνει έναν αριθμό ερωτήσεων σχετικά με το θέμα του κάθε ερευνητικού ερωτήματος. Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν θα παρουσιαστούν αρχικά ανά ερώτηση, ώστε να είναι πιο κατανοητό το πόρισμα από τη μελέτη. Οι απαντήσεις ανά ερώτηση ομαδοποιήθηκαν και μπήκαν σε κατηγορίες με βάση φράσεις ή λέξεις-κλειδιά, δηλαδή κωδικοποιήθηκαν και παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών. Με αυτόν τον τύπο ποιοτικής ανάλυσης

αναδεικνύονται οι εμπειρίες των νηπιαγωγών και γίνεται ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων από κάθε ερώτηση.

Για την παρουσίαση των ευρημάτων ελέγχθηκαν πιθανά επαναλαμβανόμενα μοτίβα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Να σημειωθεί εδώ ότι ενώ ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να ανιχνεύσει πολλά μοτίβα στα δεδομένα που μελετά, ωστόσο θα επικεντρωθεί σε αυτά που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα του και πιο συγκεκριμένα με εκείνα που θεωρούνται κατάλληλα να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012). Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν αποτελούν τον οδηγό για να διεξαχθεί η θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2017). Επιπρόσθετα, η περίπτωση μιας απάντησης που μπορεί να εμφανίζεται μόνο μια φορά θα αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων δίνοντας μια προσπάθεια εξήγησης των μεταβλητών που ενδεχομένως μπορεί να έχουν επηρεάσει αυτή την ακραία απάντηση.

4.1 Φυσιογνωμία του δείγματος

Παρόλο που τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος δεν εντάσσονται σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα, η περιγραφή τους όμως έρχεται να συμπληρώσει τη θεματική ανάλυση των δεδομένων. Εξ αρχής να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες των συνεντεύξεων ήταν όλες γυναίκες εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Από τις 7 νηπιαγωγούς οι 6 είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, εκτός από τη μια συμμετέχουσα που είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών και επιμορφώτρια Β΄ Επιπέδου. Επιπλέον επιμορφώτρια Β΄ Επιπέδου είναι άλλη μια συμμετέχουσα, η Ν7. Η ηλικία των νηπιαγωγών κυμαίνεται ανάμεσα σε 48-60 ετών. Σχετικά με την προϋπηρεσία του δείγματος αυτή κυμαίνεται ανάμεσα στα 15-37 έτη. Όλες οι νηπιαγωγοί διαθέτουν πτυχίο νηπιαγωγού και οι 6 από αυτές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Όσον αφορά το χρονικό διάστημα που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι περίπου 4-7 μήνες, εκτός από τις δύο συμμετέχουσες που δε το έχουν εφαρμόσει, αλλά έχουν επιμορφωθεί και είναι και οι ίδιες επιμορφώτριες Β΄ Επιπέδου.

4.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ανά ερώτηση του οδηγού συνέντευξης

Στον πρώτο ερευνητικό άξονα που αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και την αναγνώριση αυτών από τους εκπαιδευτικούς, στην πρώτη ερώτηση εκφράζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι απόψεις του δείγματος εκμαιεύονται από την επιμόρφωση και την πρώτη επαφή τους με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Με τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχουσες διαφαίνεται οι απόψεις να δίστανται.

Από τη μια πλευρά, τα 3 από τα 7 μέλη του δείγματος έδωσαν θετική απάντηση για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, καθώς πιστεύουν στη δράση του, χωρίς να αποκλείουν το οποιαδήποτε περιθώριο βελτίωσης.

Πιο συγκεκριμένα, η N1 αναφέρει:

«..είναι πάρα πολύ ενημερωμένο, περιλαμβάνει τα πάντα..». Όμως στο τέλος της απάντησής της τονίζει και τη δυσκολία του αφήνοντας ένα περιθώριο για βελτίωση: «θεωρώ ότι είναι απαιτητικό για τη νηπιαγωγό».

Συνεχίζει η N6:

«..είναι πάρα πολύ καλό, πολύ στοιχειοθετημένο το θεωρητικό του μέρος. Δομημένο με πολύ σωστό τρόπο έτσι θεωρώ ότι είναι ότι πιο καινούριο υπάρχει στο χώρο αυτή τη στιγμή της προσχολικής».

Ωστόσο και αυτή η νηπιαγωγός θεωρεί ότι *«..θα χρειαστεί χρόνος, επειδή υπάρχουν αρκετές ορολογίες, νέοι όροι, νέος τρόπος παρουσίασης και εργασίας, δόμησης του προγράμματος στο νηπιαγωγείο (...) και μελέτη από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να εξοικειωθούν με αυτόν τον τρόπο σκέψης».*

Επιπλέον η N7 υποστηρίζει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

«..είναι πάρα πολύ θετικό για τους συναδέλφους, γιατί δε ξεκινάει από την αρχή απλώς έχει πάρει όλα τα θετικά των παλαιότερων Προγραμμάτων Σπουδών τα έχει επικαιροποιήσει, έχει βάλει μέσα νέες μεθόδους και νέες μορφές διδασκαλίας..» και

συνεχίζει τονίζοντας και αυτή τη πιθανή δυσκολία στην ορολογία του προγράμματος, αλλά δίνοντας ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς:

«..εφόσον οι εκπαιδευτικοί το επιμορφωθούν, το αντιληφθούν, τις αλλαγές ενδεχομένως ακόμα και κάποιες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στην ορολογία που ίσως τους αγχώσει νομίζω ότι θα καταφέρουν να το εφαρμόσουν».

Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν και αρνητικές απαντήσεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, η N3 υποστηρίζει ότι:

«Είναι τελείως ασαφές για μας, γιατί αλλάζουμε κάτι και δεν συμπληρώνουμε. Το δεύτερο είναι ότι τα μαθήματα που κάνει διαδικτυακά ήταν χαοτικά χωρίς δομή καθόλου (...) Οπότε για να υλοποιήσω πάω λίγο επιδερμικά».

Όμως παρά την αρνητική στάση κάποιων συμμετεχόντων ενδόμυχα φαίνεται να το υποστηρίζουν και να προτείνουν λύσεις για βελτίωση του προγράμματος.

Η N2 θεωρεί ότι δε το έχει κατακτήσει το νέο πρόγραμμα και πιστεύει ότι είναι:

«Αρκετά δύσκολο..» όμως και *«αρκετά ενδιαφέρον».*

Χαρακτηριστική είναι και η θέση από τη N4:

«Είναι αρκετά μεγάλο, αρκετά περιεκτικό, σαφές, είναι πολύ δύσκολο (...) υπάρχουν δεξιότητες απέναντι στα παιδιά, οι οποίες είναι δύσκολο να κατακτηθούν σε αυτή την ηλικία κατά τη γνώμη μου και το κυριότερο σε αρκετά του σημεία, αυτό το έγγραφο και στους επόπτες και στους επιμορφωτές δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί από ένα νηπιαγωγό, χρειάζεται οπωσδήποτε δεύτερος».

Μια αρνητική απάντηση από τη N5:

«η γνώμη μου δεν είναι καλή (...) να είμαι απόλυτα ειλικρινής μιας και αυτή είναι μια ποιοτική έρευνα θεωρώ έτσι όπως τα ένιωσα τουλάχιστον εγώ θεωρώ ότι είναι μία προσπάθεια πιο πολύ να απορροφήσουν το ΕΣΠΑ και να δικαιολογήσουμε μια εργασία που κάνουμε (...) ήμασταν μια χαρά με το προηγούμενο και θα μπορούσε απλώς να υπάρξει σαν συμπλήρωμα».

Όμως η Ν5 συνεχίζει ότι διακρίνει και κάποια καινοτόμα στοιχεία:

«Σε κάποια σημεία κάποια μικρά σημεία ίσως να είναι καινοτόμα, δηλαδή το τι δίνει έμφαση στη χρήση της κούκλας είναι μία καινοτομία δεν το έδινε το προηγούμενο τόσο πολύ, στο ότι δίνει έμφαση στα διάφορα μαθησιακά πλαίσια είναι μία καινοτομία που το δίνει λίγο παραπάνω».

Στη συνέχεια, η δεύτερη ερώτηση αφορά τα στοιχεία που διαφοροποιούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών από το υφιστάμενο. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησε ότι συμπληρώνει με τα νέα στοιχεία το νέο πρόγραμμα τα προηγούμενα, δηλαδή στην απάντηση της Ν1:

«Σίγουρα δένει και κουμπώνει μαζί με όλα τα άλλα που έρχονται σαν αλλαγές με τις δεξιότητες του 21ο αιώνα, με όλα αυτά ακόμα και τα εργαστήρια δεξιοτήτων (εεεε) όλα τώρα δένουν σαν ένα παζλ...», αλλά και η Ν4 ισχυρίζεται ότι:

«Έχουν προστεθεί πάρα πολλά στοιχεία και καλά έχουν προστεθεί, γιατί έχουμε πει πάρα πολύ σε πάρα πολλές φορές έχουμε πει ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται δεν έχει καμία σχέση με την αγορά που υπάρχει έξω. Καλά κάνουν και έχουνε μπει πάρα πολλά νέα στοιχεία μέσα, καινοτόμες μέθοδοι, καινοτόμες τεχνικές, οι ΤΠΕ παντού σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, προσομοίωση σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αυτά κυρίως όσον αφορά τα καινοτόμα στοιχεία».

Επιπλέον τονίζεται ως νέο καινοτόμο στοιχείο το μοντέλο των 5E (Εξοικείωση, Επισκόπηση, Επεξήγηση, Εμπλουτισμός, Εκτίμηση) που εντοπίζεται στον μαθησιακό σχεδιασμό βασιζόμενο στη διερευνητική μάθηση, το οποίο εξελίσσεται σε πέντε φάσεις για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΙΕΠ, 2021), ειδικότερα η Ν5 ισχυρίζεται ότι το νέο πρόγραμμα:

«διαφοροποιείται και στα 5E...» και προσθέτει η Ν2:

«έχει ένα πολύ καλό μεγάλο εμπειριστατωμένο θεωρητικό πλαίσιο, κάποια ενδιαφέροντα καινοτόμα στοιχεία που εντόπισα είναι ο σχεδιασμός ο μαθησιακός με βάση τις πέντε φάσεις, τα πέντε E, όπως εμπλουτισμός» και συνεχίζει με άλλα νέα στοιχεία:

«Τη διερεύνηση των προτέρων γνώσεων (...) τα εργαλεία σκέψης, επιστήμης (...) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία».

Επιπλέον, για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα συμφωνήσει και η Ν6:

«..ότι δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στην ενταξιακή εκπαίδευση (...) Αξιοποιείται πάρα πολύ η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κάτι που είναι απαραίτητο στις πολυπολιτισμικές τάξεις που έχουμε σήμερα».

Άλλη χαρακτηριστική θέση αποτελεί της Ν7:

«..διαφοροποιείται ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού (...) νομίζω ότι είναι το πρώτο Πρόγραμμα Σπουδών που δίνει έμφαση στην αξία του εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσχολική αγωγή και μίλα και σε σημαντικό βαθμό για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» και συνεχίζει σε νέα στοιχεία όπως:

«..δίνει πολύ μεγάλη αξία στο παιχνίδι (...) πως οι μαθητές θα εμπλακούν σε μία διαδικασία παιχνιδιού, πως θα συμμετάσχουν οι ίδιοι σε όλη αυτή τη διαδικασία, πως ακόμα θα διαφοροποιήσουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού, δηλαδή μέσα από το παιχνίδι βλέπουμε ο τρόπος δηλαδή που είναι γραμμένος ο οδηγός, βλέπουμε πολύ μεγάλη έμφαση στο να αναπτύξουν οι ίδιοι οι μαθητές την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την κριτική τους σκέψη» και

«..δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στον χώρο (...) το κομμάτι της συμπερίληψης (...) Για μένα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το κομμάτι της αξιολόγησης, το πορτφόλιο, το πως συλλέγει ο εκπαιδευτικός τα τεκμήρια και πως με βάση αυτά τα τεκμήρια θέτει νέους στόχους ή τροποποιεί τους στόχους και τις επιδιώξεις».

Ένα πολύ μικρό ποσοστό απάντησε ότι το νέο πρόγραμμα είναι αρκετά αφηρημένο και γενικόλογο, όπως η Ν5 υποστηρίζει:

«σε κάποιες τεχνικές που έχουν προσθέσει έτσι πιο καινούργιες που έρχονται από το εξωτερικό (...) είναι ριγμένα τα πάντα όλα ότι έχουμε βρει καλό όποια καλή ιδέα και καλή τεχνική έχουμε βρει από παντού ανά τον κόσμο από διάφορους πανεπιστημιακούς και από διάφορες θεωρίες μάθησης τα έχουμε ρίξει μέσα».

Επιπλέον η Ν3 βρίσκει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

«..ασαφές (...) Επίσης επειδή αυτό το αναλυτικό βασίζεται πάρα πολύ στα five E, πράξη τα five E όταν τα βάλεις στη τάξη αν πας να τα κάνεις οριζόντια χάθηκαν. Ένα άλλο κομμάτι των αναλυτικών έτσι όπως είναι μέσα από το five E είναι ότι χάνεται το

αυθόρμητο των παιδιών. Δηλαδή όταν εγώ το στήσω τόσο πολύ από την αρχή και μπουν τα παιδιά μέσα να μου βάλουν ένα νέο στοιχείο εκεί πια γίνεται χαώδες...».

Η τρίτη ερώτηση σχετίζεται με τα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιολογία του νηπιαγωγείου, όπως αυτή καθορίζεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι συμμετέχουσες βρήκαν αρκετά στοιχεία που είναι καθοριστικά για τη φυσιολογία του νηπιαγωγείου, όπως η ενταξιακή πολιτική, η διαφοροποιημένη μάθηση, η διερευνητική μάθηση, ο ρόλος του νηπιαγωγού, η σχέση σχολείου-οικογένειας, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, ο ρόλος του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τη N1:

«Σίγουρα βάζει ιδέες όπως και φιλοσοφίες βασικά, όπως η ένταξη, η ενταξιακή πολιτική που προωθεί, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι διερευνήσεις, η μάθηση μέσα από διερευνήσεις (εεεε) προσπαθεί να αξιοποιήσει όλο το χρόνο που βρισκόμαστε ακόμα και το διάλειμμα, τις μεταβάσεις δε ξέρω τα θεματικά πλαίσια» και

«φαίνεται λίγο πολύ ο ρόλος της νηπιαγωγού ότι είναι πολυπόικλος».

Για τη διερευνητική μάθηση αναφέρεται και η N7:

«..νομίζω πρέπει να χαρακτηρίζει και το νηπιαγωγείο η διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση».

Επιπλέον για τον ρόλο της νηπιαγωγού εστιάζει και η N4:

«Ο ρόλος της νηπιαγωγού πάρα πολύ σημαντικός, δηλαδή πολύπλευρος, περιγράφεται πάρα πολύ καλά σε αυτό το πρόγραμμα σε αυτό το curriculum» και συνεχίζει:

«Η ηγεσία, ο ρόλος που η ηγεσία δίνει την φιλοσοφία μέσα σε ένα σχολείο κι άλλο ένα θέμα το οποίο γινόταν, αλλά πάλι δεν ήταν πουθενά καταγεγραμμένο».

Σχετικά με τη σχέση σχολείου-οικογένειας που αφορά τη φυσιολογία του νηπιαγωγείου, υπάρχουν οι εξής απόψεις, η N3 πιστεύει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

«..εστιάζει λίγο παραπάνω στη σχέση σχολείου-οικογένειας από το προηγούμενο».

Για τη σχέση αυτή σχολείου-οικογένειας αναφέρεται και η N4:

«..η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση, η συνέχιση της μάθησης στο σπίτι..».

Σίγουρα ένα νέο στοιχείο αποτελούν οι ΤΠΕ στην τάξη. Η N3 τονίζει αυτό το στοιχείο:

«..το κομμάτι της ψηφιακής ενίσχυσης των μαθημάτων». Επιπρόσθετα η N7 ισχυρίζεται:

«Επίσης το νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται πια από μια θα λέγαμε τεχνολογική προσέγγιση που νομίζω ότι δίνεται έμφαση και στο Πρόγραμμα Σπουδών και όταν λέω τεχνολογική προσέγγιση, η οποία αφορά και την υλικοτεχνική υποδομή του έτσι. Επίσης τη χρήση του STEM και της ρομποτικής που γίνεται αρκετά μεγάλη αναφορά και μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών».

Σύμφωνα με τη N5 το νηπιαγωγείο χρειάζεται τη συμπερίληψη, την αειφορία, την ενίσχυση στις δεξιότητες του νέου πολίτη, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία:

«..ένα σχολείο της συμπερίληψης, είναι πολύ σημαντική η συμπερίληψη, είναι πολύ σημαντική η αειφορία ότι πρέπει να λειτουργεί με τις αρχές της αειφορίας και να κάνουμε δουλειά πάνω στην αειφορία. Είναι ένα σχολείο με το οποίο δουλεύουμε για τις δεξιότητες του νέου πολίτη τα παιδιά αυτά θα βγουν σε μία τελείως διαφορετική κοινωνία, είναι της συνεργασίας, της συνεργατικής μάθησης, των ομάδων, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι των μεταβάσεων, είναι οι μεταβάσεις σε αυτή τη φυσιγνωμία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία».

Σχετικά με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αναφέρεται η N6:

«δίνεται βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο εστιάζουμε στις βασικές ικανότητες, στις ικανότητες, στο ζητούμενο που είναι η καλλιέργεια των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, η αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων..» και συνεχίζει η N7:

«..οι δεξιότητες μάθησης του 21^{ου} αιώνα που υπάρχουν μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στην επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την κριτική σκέψη, αν και θα μου επιτρέψετε εδώ αναφέρεται βέβαια στο Πρόγραμμα Σπουδών η ενσυναίσθηση..».

Δίνεται βαρύτητα στο παιχνίδι και στον μαθητή που το νέο Πρόγραμμα Σπουδών θέλει το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα η N6 ισχυρίζεται για το παιχνίδι:

«Η αξιοποίηση του παιχνιδιού με έναν τρόπο έτσι πιο συστηματικό για τις δραστηριότητες γνωρίζοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας ή γραμματισμοί στους οποίους δίνεται βαρύτητα στο νέο πρόγραμμα σπουδών» και η N7:

«η παιγνιώδης μορφή που πρέπει να έχει το νηπιαγωγείο το νηπιαγωγείο τώρα σε αυτή τη μορφή που είναι τώρα είναι ότι χρησιμοποιούμε στο πλαίσιο της μάθησης και στο πλαίσιο καλλιέργειας της σκέψης των παιδιών, τις ρουτίνες σκέψεις»

Όσον αφορά το παιδί μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο, η N4 αναφέρει:

«Το επίκεντρο σε αυτό που θέλω να κατακτήσει ο μαθητής και όχι σε αυτό που θέλω να διδάξω».

Η τέταρτη ερώτηση στο σχέδιο συνέντευξης διακρίνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ανάμεσα σε Πρόγραμμα Σπουδών ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή σε Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πολίτη και το λειτουργικό του εγγραματισμό. Όλες οι συμμετέχουσες ομόφωνα διάλεξαν τη θέση Β, δηλαδή το Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πολίτη και τον λειτουργικό του εγγραματισμό. Ουσιαστικά την προετοιμασία των νηπίων σε αυριανούς ενήλικους πολίτες από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Συγκεκριμένα η N1 υποστηρίζει ότι:

«..κυριαρχεί αυτό το κομμάτι παντού η κοινωνία, ο ενεργός πολίτης, η συμμετοχή των παιδιών σε πολλά κοινά...».

Η N4 εκφράζει μια άποψη σχετικά με τον Πολίτη:

«Η μεταγνώση αυτό που λέμε μαθαίνω πώς να μαθαίνω για να συνεχίζω δια βίου να μαθαίνω, αυτό που το αποκτήσαμε και εμείς οι ενήλικες τα τελευταία χρόνια».

Επιπλέον, η N7 τονίζει ότι:

«..αυτή τη στιγμή θέλουμε να έχουμε ενεργούς πολίτες σκεπτόμενους πολίτες και για μένα το σημαντικότερο είναι να μάθουν τα παιδιά από το νηπιαγωγείο πως να

μαθαίνουνε (...) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μεταγνωστική ικανότητα, μεταγνωστικές δεξιότητες».

Όμως η Ν5 μέσα στο νέο πρόγραμμα βλέπει να παίρνει και τη μορφή ενός ακαδημαϊκού χαρακτήρα:

«Έχει λίγο έναν ακαδημαϊκό χαρακτήρα έχει τουλάχιστον σε επίπεδο συγγραφής (...) Τα 5Ε ας πούμε είναι τελείως ακαδημαϊκό».

Από την άλλη, η Ν6 δίνει μια άλλη προσέγγιση για τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα του προγράμματος κάνοντας αναφορά:

«..στην αξία της προσχολικής εκπαίδευσης για την καλύτερη ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών, με την έννοια ότι γίνεται αναφορά στο ότι τα παιδιά υιοθετώντας, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών μπορούν να έχουν μία καλύτερη εξέλιξη μέχρι και τη Δευτεροβάθμια, αλλά και την πρόσβαση τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση αργότερα, μία πρόοδο εν πάση περιπτώσει από τη στιγμή που δημιουργούνται καλύτερες βάσεις».

Συνεχίζοντας στην πέμπτη ερώτηση που αφορά αν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ, ώστε να βοηθάει στην προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών παρατηρείται ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι ΤΠΕ παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο καθημερινό πρόγραμμα των νηπιαγωγών και ότι συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μόνο 1 εκπαιδευτικός είναι επιφυλακτική για τις ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο και άλλη μια αναφέρεται στην έλλειψη ψηφιακών εργαλείων και στη ψηφιακή επιμόρφωση που χρειάζεται να πραγματοποιηθεί.

Ειδικότερα η Ν1 πιστεύει ότι:

«Σίγουρα μπορεί ανάλογα με τη χρήση πως θα χρησιμοποιήσεις τον υπολογιστή μπορεί να δουν τα παιδιά μια ταινία, ένα μικρό βιντεάκι που να δείχνει πως βιώνει ένα άτομο συναισθήματα ή να τα αναγνωρίσουν ή να μπουν στη θέση..».

Η Ν4 θεωρεί ότι οι ΤΠΕ έχουν ενσωματωθεί στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σε:

«Πάρα πολύ μεγάλο βαθμό είναι παντού μέσα στην τάξη, από την οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος στις ΤΠΕ, από την επικοινωνία με το σπίτι, από τις αναρτήσεις σε ιστοσελίδες και σε blogs, από τις διερευνήσεις, οι προσομοιώσεις..»

Συνεχίζει η Ν5:

«Υπάρχει μεγάλη έμφαση στα ΤΠΕ και ίσως αυτό είναι και μια διαφορά και από το προηγούμενο πρόγραμμα (...) μπορείς να χρησιμοποιήσεις ΤΠΕ σχεδόν σε όλο των ειδών τις δραστηριότητες, από την αξιολόγηση που μπορούν να κάνουν τα παιδιά για αυτό που έμαθαν και για αυτό που βίωσαν και έκαναν (...) τα ΤΠΕ είναι ένα εργαλείο πολυχρηστικό, είναι παντού. Αυτό υπάρχει έντονα».

Τονίζεται η εξοικείωση που αποκτούν τα παιδιά με τα ψηφιακά μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστική θέση είναι της Ν6:

«..καταρχάς εξοικειώνει τα παιδιά με τη χρήση των ΤΠΕ κάτι που ούτως ή άλλως είναι απαραίτητο σήμερα στην εποχή μας. Από την άλλη πλευρά αξιοποιείται ως εργαλείο αναζήτησης της πληροφορίας από τα παιδιά. Επομένως και αυτό θα αναπτύξει και τις επικοινωνιακές ικανότητες, την επαφή τους και με άλλους πολιτισμούς και αναζήτηση της γνώσης σε όλα τα επίπεδα (...) μέσα στο νηπιαγωγείο υπάρχουν και οι γωνιές του υπολογιστή και οι διαδραστικοί πίνακες, όλα αυτά αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε πολύ μεγάλο βαθμό και φυσικά αρέσει στα παιδιά, διότι απευθύνεται πια και καλύπτει ανάγκες με βάση τις πολλαπλές νοημοσύνες..»

Η Ν7 συμπληρώνει ότι βοηθάνε οι ΤΠΕ:

«..στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη φαίνεται και από την περιγραφή και των εκπαιδευτικών σεναρίων που υπάρχουν μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών ότι όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι συνεργατικού οι περισσότερες μάλλον είναι συνεργατικού χαρακτήρα».

Από την άλλη πλευρά, η N2 νιώθει ότι έχουν ενσωματωθεί στο χώρο του νηπιαγωγείου περισσότερο από όσο πρέπει:

«..ίσα ίσα έχει παραγίνει λιγάκι η χρήση. Δηλαδή πλέον μόνο εικόνα, μόνο υπολογιστή και χάνουν άλλα στοιχεία».

Η N3 θίγει το ζήτημα της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής στα νηπιαγωγεία, αλλά και της σωστής επιμόρφωσης στις δεξιότητες των ΤΠΕ:

«Οπότε πέρσι είχαμε σε όλο το σχολείο ένα υπολογιστή που λειτουργούσε καλά στο γραφείο (...) Μας βάλανε έναν καινούργιο κάπου μετά το Πάσχα, τον οποίο το μοιραζόμαστε όλα τα τμήματα (...) μαζί με τον προτζέκτορα που επίσης μας έφεραν λίγο καθυστερημένα. Οπότε δεν έχουμε, δεν το έχουμε ενσωματώσει όσο θα έπρεπε, γιατί δεν είχαμε την υποδομή. Φέτος μπορούμε να το λειτουργήσουμε καλύτερα, γιατί ήρθανε και κάποια tablets..» και προσθέτει:

«..να κάνεις κάποια σεμινάρια κάπως να βοηθηθείς για να ξέρεις τα λογισμικά τα οποία έχουν νόημα να βάλεις σε αυτή την ηλικία (...) Το παραπάνω όμως θέλει μία εξειδίκευση λογισμικών..».

Η έκτη ερώτηση στοχεύει να αναδείξει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους τρεις στόχους που έχουν επιχειρήσει οι κατασκευαστές για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, δηλαδή να είναι αρκετά ανοικτό, να είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και να είναι συμπεριληπτικό για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ως προς το αν είναι ανοικτό το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και επιτρέπει μεγαλύτερη αυτενέργεια στον εκπαιδευτικό, οι περισσότερες απαντήσεις είναι θετικές. Η N5 αναφέρει:

«Ναι σου δίνει αυτή τη δυνατότητα να δουλέψεις διαφοροποιημένα..» και συνεχίζει η N7:

«..είναι όντως ανοικτό και περιγράφεται και έτσι ότι είναι ανοικτό που σημαίνει ότι ανάλογα με την ομάδα που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορέσει να θέσει τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα και να τα επιτύχει..».

Σχετικά με τον δεύτερο στόχο να είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών παρατηρείται, σύμφωνα με τη N1:

«Προσαρμόσιμο ναι μπορώ στο παιδάκι το συγκεκριμένο να κάνω διαφοροποιημένη (...) Να κάνω μία μικρή ομάδα, γιατί δε θέλω να αποτελεί στόχο ότι διαφέρει ξέρω εγώ κι αυτό γίνεται κάνουμε μικρές ομάδες ή θα δω που έχει το ταλέντο του ας πούμε ή θα το ενισχύσω, θα προσπαθήσω να κάνουμε μικρά βηματάκια».

Επιπλέον και η N5 υποστηρίζει ότι:

«Είναι προσαρμόσιμο ναι, γιατί έχει πάρα πολλά εργαλεία και τεχνικές μέσα πέρα από τη φιλοσοφία του έτσι σαν αρχές και σαν φιλοσοφία σαφέστατα, αλλά είχε και πάρα πολλά εργαλεία που μπορείς να τα προσαρμόσεις στο κάθε παιδί» και η N7 αναφέρει:

«Ναι βεβαίως, γιατί μιλάει μέσα για τη διαφοροποιημένη μάθηση και πολύ σωστά αναφέρει ότι μπορεί να θέσουμε κοινούς στόχους, αλλά αυτοί θα διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες έτσι των παιδιών με ιδιαιτερότητες (...) Πρέπει να βρίσκουμε τρόπους να διαφοροποιούμε την ίδια εργασία, ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να καταλήγουν θα έλεγα εγώ στο ίδιο τέλος δρόμου».

Αναφορικά για το αν είναι συμπεριληπτικό για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν, όπως η N6:

«..βεβαίως και είναι και συμπεριληπτικό από τη στιγμή που απευθύνεται και μιλάει σίγουρα και για το διαπολιτισμικό σχολείο έτσι, αναφέρεται όπως είπαμε και πριν η διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας..» και ακολουθεί η N7:

«Εννοείται είναι συμπεριληπτικό, είναι συμπεριληπτικό και σαφώς μπορούν να ενταχθούν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο μαθησιακό πλαίσιο, όπως προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών, γίνεται αναφορά και στη χρήση των διαφορετικών γλωσσών μέσα στο πρόγραμμα και πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, ώστε και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας έτσι να πάρουν θετικά στοιχεία από όλη αυτή την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση» και συνεχίζει η ίδια:

«..όλοι μας μέσα στις σχολικές τάξεις έχουμε και μαθητές, οι οποίοι είναι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχουμε πρόσφυγες και πάντα υλοποιούμε τις δραστηριότητες, ώστε αυτοί οι μαθητές να αισθάνονται καλά μέσα στο πλαίσιο το οποίο βρίσκονται».

Παρόλα αυτά ενώ η N3 σχολιάζει για ένα βοηθητικό κεφάλαιο στο πρόγραμμα που:

«..μιλάει για διάφορες τεχνικές μάθησης, εξαιρετικό, εξαιρετικές τεχνικές..» θεωρεί ότι χρειάζεται την τεχνική:

«..να την εφαρμόσεις, να την οικειοποιηθείς για να την έχεις στο χέρι σου πολύ πολύ εύκολα να τη χρησιμοποιήσεις» και προτείνει:

«..να πάρω εγώ να κάνω αυτή τη τεχνική, να πάρει η συνάδελφος να κάνει την άλλη. Να τη δουλέψουμε και η μια να παρουσιάσει τα αποτελέσματα στην άλλη».

Ουσιαστικά η N3 μαζί με τη N4 θέλουν να τονίσουν τη δυσκολία στην εφαρμογή και κατά πόσο διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό αυτές οι μέθοδοι. Η N4 υποστηρίζει ότι:

«Νομίζω ότι από τη θεωρία στην πράξη υπάρχει αρκετά μεγάλη διαφορά ότι αυτό θα κριθεί στα επόμενα χρόνια και στην αρχή της εφαρμογής του μαζικά...».

Προχωρώντας στην επόμενη ερώτηση, την έβδομη, στην οποία γίνεται αναφορά στα ειδικά χαρακτηριστικά στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», το πεδίο που μελετά και η συγκεκριμένη έρευνα. Αφού παρατέθηκαν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως η ανάπτυξη του νηπίου σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, η δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανάπτυξη πανανθρώπινων αξιών, η εκτίμηση της σημασίας της ιστορικής εξέλιξης ως βάση για τη μελλοντική πορεία σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, η υπεύθυνη συμπεριφορά και η δημοκρατική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, η κριτική στάση και ενεργός δράση για την αειφόρο ανάπτυξη, όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με αυτά τα χαρακτηριστικά και τα αναγνωρίζουν μέσα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Μόνο δύο από τις νηπιαγωγούς θεωρούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά υπήρχαν και στο προηγούμενο πρόγραμμα.

Η N1 παραθέτει:

«Τα περιλαμβάνει όλα αυτά σίγουρα, τα βάζει σε μια σειρά να πω, είναι βοηθητικοί οι πίνακες, τα παραδείγματα, οι γνώσεις, οι στάσεις, οι δεξιότητες, αυτό το σύστημα, όπως είναι οργανωμένο βοηθάει στο να κάνεις κι εσύ τον προγραμματισμό σου που είναι και

συγκεντρωμένα έτσι, γιατί πολλές φορές τα δουλεύουμε αλλά ήταν λίγο σκόρπια να το πω. Σίγουρα ξεκινάμε με τα παιδιά να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, τα ταλέντα τους(...)και εκφράζουν τα συναισθήματά τους, πως νιώθεις στο σχολείο, τι σε πείραζε, κάνουμε κοινωνιόγραμμα, ομάδες που προσπαθούν δεν είναι πάντα να είναι με τους φίλους τους, άρα ενισχύουμε και αυτή την επαφή με τα άλλα παιδιά και είναι πολύ βοηθητικό» και σχετικά με τα άλλα χαρακτηριστικά:

«Με αφορμή κυρίως όπως είπατε και τα ιστορικά, τώρα για την 28^η Οκτωβρίου κάνουμε τη χρονογραμμή των γεγονότων και μιλάμε για την ειρήνη, τον πόλεμο, την Ελευθερία. Πάντα συζητάμε με τα παιδιά τέτοιες έννοιες, διαβάζουμε βιβλία που μπορεί να είναι και λίγο ιστορικά σε απλή μορφή για να είναι κατανοητά», αλλά και για τον ενεργό πολίτη:

«Ναι μέσα στη τάξη με αυτό που κάνουμε με τους κανόνες συμπεριφοράς, έστω και αυτά είναι μικρά δείγματα δημοκρατίας, προσπαθούμε να είμαστε δημοκρατικοί, γιατί βγαίνουν από τα παιδιά τι θέλουν τι μας αρέσει, τι δεν πρέπει, τι είναι καλό να κάνουμε, τι δεν είναι καλό να κάνουμε».

Συνεχίζει η Ν3 αναφέροντας ένα άλλο χαρακτηριστικό για την ενεργό δράση για την αειφόρο ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο:

«Την αειφορία ας πούμε τη δουλεύαμε πάρα πολύ και στο παρελθόν μέσα από τα προγράμματα που περνάμε τα περιβαλλοντικά και κάποια άλλα προγράμματα».

Η Ν4 έχοντας σχεδιάσει πέρσι διδακτικό σενάριο σχετικό με το Β' θεματικό πεδίο αναφέρει:

«..είναι υπερβολικά αναλυτικό πάνω σε όλον αυτό τον τομέα και στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν και στις γνώσεις που πρέπει να έχουν και γενικότερα στις στάσεις. Είναι πάρα πολύ ανεπτυγμένο και έχει μεγάλη πληθώρα δραστηριοτήτων..» και συνεχίζει τονίζοντας την αξία του Β' θεματικού πεδίου και πόσο απαραίτητη είναι η παρουσία του στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

«..για μένα είναι το σημαντικότερο, δηλαδή να αρχίσεις από τον άνθρωπο εαυτός, αυτοσεβασμός, αλληλοσεβασμός, συμπερίληψη είναι το πιο σημαντικό, διαχείριση ομάδας, διαχείριση συγκρούσεων(...)είναι ένα κομμάτι το οποίο στο παλιό πρόγραμμα ήτανε μόνο στη Μελέτη Περιβάλλοντος και πολύ λίγο στο ανθρωπογενές περιβάλλον..».

Μια αντικρουόμενη άποψη εκφράζουν μόνο η Ν3 και η Ν5 σχετικά με το αν υπήρχαν από παλιά αυτά τα χαρακτηριστικά στο πρόγραμμα.

Η Ν3 θεωρεί:

«Οι επιλογές είναι πολύ καλές, επαναλαμβάνω δεν έχω διαπιστώσει κάποια διαφορά με το προηγούμενο» και προσθέτει η Ν5:

«Ναι είναι ορατά. Συμφωνώ με τις συγκεκριμένες επιλογές, αλλά και πάλι θα πω ότι δεν έχει ιδιαίτερη διαφορά με το προηγούμενο...».

Η Ν6 θέλει να τονίσει τον συναισθηματικό και κοινωνικό εγγραμματισμό:

«Συμφωνώ πάρα πολύ, εστιάζει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών. Υποστηρίζει πρακτικές συναισθηματικού εγγραμματισμού έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ενισχύεται το αυτοσυναίσθημά τους, να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα, να μπορούν να έχουν ενσυναίσθηση(...)ο κοινωνικός γραμματισμός παρέχει τα εργαλεία για την επεξεργασία της κοινωνικής πραγματικότητας, άρα έχουμε την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων που προάγουν τη συνεργασία, τη συμμετοχή, την κατανόηση. Νομίζω ότι εξαιρετική είναι η προσπάθεια αυτή για τη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών».

Επιπλέον η Ν7 αναφέρεται σε προσωπική της ενασχόληση σχετικά με αυτές τις αξίες και συμφωνεί ότι υπάρχουν αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο πρόγραμμα, αλλά προβληματίζεται σε τι βαθμό θα εφαρμοστούν από τους νηπιαγωγούς:

«..έχω μια ιδιαίτερη ενασχόληση με θέματα ενσυναίσθησης προσφύγων, γιατί έχω ασχοληθεί με τη συγγραφή με την ύπατη αρμοστέία του ΟΗΕ, όποτε είναι ένα κομμάτι το οποίο το δουλεύω πάρα πολύ μέσα στο σχολείο (...) υπάρχει αναφορά μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών. Τώρα συμφωνώ ότι θα πρέπει να υπάρχει τώρα σε τι βαθμό θα εφαρμοστεί από τους υπόλοιπους αυτό είναι θέμα ξέρετε και προσωπικής κουλτούρας του κάθε εκπαιδευτικού (...) όταν θέτουμε θέματα που αφορούνε την προσωπική συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και πως αυτά εμείς θα τα εξελίξουμε και θα τα περάσουμε απαιτεί και μία δική μας ατομική και κοινωνική εξέλιξη και και θα μου επιτραπεί εδώ να έχω ερωτηματικά».

Για αυτό προτείνει να γίνονται ειδικές επιμορφώσεις προς αυτή την κατεύθυνση:

«Θεωρώ λοιπόν ότι και σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και σε σχέση γενικά με αυτό το κομμάτι που αποτελεί αν θέλετε και μία βάση για την κοινωνία μας, καθώς εξελίσσεται θα έπρεπε να γίνουν περισσότερες ειδικές επιμορφώσεις».

Η όγδοη ερώτηση παραθέτει στις νηπιαγωγούς το ερώτημα κατά πόσο βοηθάει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην οργάνωση της διδασκαλίας και πως θα το αξιοποιήσουν οι νηπιαγωγοί. Σίγουρα οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τη βοήθεια που τους προσφέρει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη διδασκαλία, αλλά μοιράζονται και τους προβληματισμούς τους για το αν καταφέρουν να το υλοποιήσουν και να το εντάξουν στη διδασκαλία τους.

Η N1 πιστεύει ότι είναι βοηθητικό το πρόγραμμα, αλλά χρειάζεται πρόσθετο χρόνο:

«..το Πρόγραμμα Σπουδών αφού βρεις με ποια θεματική μπορεί να ασχοληθείς, βοηθάνε πάρα πολύ αυτό που σας είπα και πριν οι πίνακες για μένα που έχει στόχο, ξέρεις που εντάσσεται σε ποια θεματική, έχει κάποια παραδείγματα για να πάρεις, να δεις ποιο θα προσαρμόσεις, αλλά αυτό θεωρώ ότι χρειάζεται πάρα πολύ χρόνο να γίνει, εξωδιδασκτικά εννοώ και μετά ίσως χρειαστεί και προσαρμογές..».

Επιπρόσθετα βοηθητικό το θεωρεί και η N2:

«..χρήσιμο είναι στην οργάνωση, έχει κάποια καλά στοιχεία, βοηθάνε πάντα κάποια εργαλεία που έχει μέσα, ο σχεδιασμός του, τα σενάρια του βοηθάνε στην οργάνωση τη δική μου περισσότερο».

Η N4 αναφέρεται στον χρόνο που χρειάζεται να το μελετήσει για να μπορεί να το εντάξει στο καθημερινό της πρόγραμμα:

«..το πρόγραμμα πρέπει να το διαβάσουμε πολύ πολύ πολύ ακόμα προκειμένου να αρχίσουμε να το εφαρμόζουμε(...)Έχουμε πορεία ακόμα αρκετή».

Άλλη δυσκολία που σχολιάζεται από τη N5 είναι τα 5E:

«Ναι κοιτάζτε τα 5E εμένα προσωπικά από την πιλοτική εφαρμογή την περσινή δεν με βοήθησαν ίσα-ίσα θεωρώ ότι το κάνουνε λίγο πιο κάτι απλό το κάνουν πιο πολύπλοκο

και δε θεωρώ ότι αυτό είναι αποτέλεσμα του τρόπου που έχω συνηθίσει από το προηγούμενο αναλυτικό να δουλεύω».

Η Ν6 πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο για να το κάνει δικό του και να το εντάξει στην καθημερινότητά του στο σχολείο:

«..πάντα μπροστά στο καινούργιο υπάρχει αντίσταση έτσι και στην αλλαγή και στην εξοικείωση χρειάζεται χρόνος..».

Κλείνοντας η Ν7 σέβεται την Υπουργική απόφαση και υποστηρίζει ότι:

«..από τη στιγμή που θα κληθούμε να το εφαρμόσουμε εγώ προσωπικά θα το εφαρμόσω από την επόμενη μέρα το πρωί. Δεν υπάρχει, δηλαδή περίπτωση να πω δεν το εφαρμόζω, αν τώρα κάποιος δεν το εφαρμόσει τότε οδηγούμαστε σε παραπρογράμματα(...)θα απαιτηθεί μελέτη θα απαιτηθεί ενδεχομένως να αλλάξουνε κάποια πράγματα μέσα στην τάξη και το πως διαχειριζόμαστε εμείς στους μαθητές και να αντιληφθούν οι μαθητές αυτό το νέο πλαίσιο με το οποίο θα εργάζονται έτσι, γιατί αν θέλετε για μένα αυτό που είναι πολύ βασικό στο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ότι τα πάντα γίνονται μέσα από τη διερεύνηση από τη διερεύνηση από την πλευρά των μαθητών».

Ολοκληρώνοντας τις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού άξονα, στον δεύτερο ερευνητικό άξονα που αναφέρεται στις λειτουργικές αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη φυσιογνωμία του νέου Προγράμματος Σπουδών, η ένατη ερώτηση αφορά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή κατά πόσο είναι καλά διατυπωμένα και βοηθητικά. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών θεωρούν ότι είναι πολύ καλά διατυπωμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Μόνο 2 νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών χρειάζονται καλύτερη διατύπωση, γιατί πιστεύουν ότι είναι χαοτικά και γενικόλογα.

Ειδικότερα η Ν1 πιστεύει ότι:

«Είναι πολύ καλά διατυπωμένα ναι. Είπαμε αφορούν γνώσεις δεξιότητες που είναι βοηθητικό. Τώρα βοηθούν σας είπα βοηθάει στο να συγκεντρώσεις αυτά τα στοιχεία λίγο να τα έχεις στο μυαλό σου και να μην σκόρπια να ξέρεις αυτό το κάνω για αυτό το

λόγο(...)*Θέλει αυτό συνέχεια μία ανατροφοδότηση βοηθάει, αλλά αυτό που είπα και πριν θέλει χρόνο και συνέχεια να είσαι εγρήγορη».*

Η Ν4 συμφωνεί, αλλά τονίζει και τη σημασία στο να κατανοεί επαρκώς πριν το εφαρμόσει:

«Είναι πολύ λεπτομερειακά καταγεγραμμένα (...) ακόμα δεν έχουμε κατανοήσει όλες τις καταγραφές των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, αλλά είναι πολύ λεπτομερής καταγραφή, δε θα μπορούσε να είναι πιο λεπτομερής, εκτενέστατη και λεπτομερέστατη».

Επιπλέον η Ν6 παραθέτει:

«..υπάρχουν αυτοί οι πίνακες μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών, όπου διατυπώνονται και οι στόχοι στους οποίους μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός και να αναζητήσει έτοιμο υλικό που μπορεί να το αξιοποιήσει που τον διευκολύνει, δηλαδή έτσι και υπάρχουν και παραδείγματα και στον οδηγό του εκπαιδευτικού για τα Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση για όλες τις θεματικές..».

Ενώ η Ν7 θεωρεί τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ορθά διατυπωμένα, οι πολλές σελίδες που έχουν να μελετήσουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αποτρεπτικές για αυτούς και προτείνει:

«..θα προτιμούσα αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών να ήταν δύο τόμοι, ένα δίτομο για ψυχολογικούς λόγους όχι για κανέναν άλλο λόγο, γιατί ξέρετε η ψυχολογία του εκπαιδευτικού παίζει πολύ μεγάλο ρολό».

Ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ότι είναι πολύ ασαφή και γενικόλογα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η Ν3 υποστηρίζει ότι:

«Μέτρια (...) Είναι ασαφή και χαοτικά» και η Ν5 προσθέτει:

«Θέλουμε καλύτερη, είναι λίγο γενικόλογα και ορισμένες φορές πέρυσι θυμάμαι στο σχέδιο που είχαμε κάνει δεν ήμασταν σίγουροι ακριβώς που να εντάξουμε κάποιους στόχους που είχαμε σε σχέση με δραστηριότητες».

Για το περιεχόμενο (ύλη) του νέου Προγράμματος Σπουδών αναφέρεται η δέκατη ερώτηση. Όλες οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι περιλαμβάνει τα πάντα. Παρόλα αυτά κάποιες εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η ύλη είναι αρκετά μεγάλη. Επιπλέον μια συνάδελφος υποστηρίζει ότι και στο παλιό πρόγραμμα το περιεχόμενο

ήταν έτσι και με καλύτερη δομή. Μια νηπιαγωγός θίγει και το ζήτημα της Δια Βίου εκπαίδευσης και προβληματίζεται για τον αρκετό χρόνο που σπαταλά εξωδιδασκτικά αποκτώντας νέα χαρτιά και βεβαιώσεις.

Η N1 υποστηρίζει ότι είναι σύγχρονο το περιεχόμενο με στοιχεία από εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού:

«Ναι περιλαμβάνει τα πάντα(...)έχει στοιχεία φαντάζομαι από εκπαιδευτικά συστήματα από Φιλανδία, Σουηδία δε ξέρω από άλλα μέρη που θεωρούνται επιτυχημένα ή έστω κάποια κομμάτια που έχω αντιληφθεί εγώ, υπάρχει αυτή η υποστήριξη το θεωρητικό πλαίσιο, ο Οδηγός Νηπιαγωγού δίνει όλο το θεωρητικό πλαίσιο και όλα αυτά. Ναι είναι πολύ καλογραμμένο(...)Ναι σύγχρονο..». Προβληματίζεται σχετικά με τον εξωδιδασκτικό χρόνο της εφαρμόζοντας τη Δια Βίου Μάθηση για επιμορφώσεις, βεβαιώσεις:

«Εγώ θεωρώ ότι έχουμε κληθεί τελευταία οι νηπιαγωγοί (...) να εφαρμόσουν το Δια Βίου εκπαίδευση, να κάνουμε στον ελεύθερο χρόνο εξωδιδασκτικά και επιμορφώσεις και εφαρμογές και ξανά σε ένα κυνήγι χαρτιών και βεβαιώσεων για να αποδείξουμε ότι είμαστε μάχιμοι εκπαιδευτικοί που ενημερωνόμαστε, αλλά δεν μπορούμε να είμαστε ποιοτικοί όταν δεν έχω εγώ υπολογιστή..».

Η N6 προσθέτει για το περιεχόμενο του προγράμματος:

«Είναι αρκετά περιεκτικό και αναλυτικό ταυτόχρονα όπου χρειάζεται, δηλαδή σε άλλα σημεία υπάρχει περισσότερη έτσι περισσότερες οδηγίες αν θέλετε για το πως μπορούν να αξιοποιηθούν».

Επιπλέον η N7 ισχυρίζεται ότι:

«..έχει συμπεριλάβει τα πάντα νομίζω και άπτεται της εποχής έτσι, οπότε δε νομίζω ότι δεν υπάρχει κάτι δηλαδή που δεν υπάρχει στο περιεχόμενό του».

Η N3 θεωρεί ότι το περιεχόμενο του προγράμματος είναι πολύ μεγάλο, αλλά σαν να μην έχει συνοχή:

«Πλούσια, αλλά χωρίς δομή. Για να είμαι ειλικρινής νομίζεις ότι είναι συρραφή πολλών πραγμάτων..».

Αρκετά μεγάλη θεωρεί ότι είναι η ύλη και η Ν4 τονίζοντας ότι δεν την ακολουθούν κατά γράμμα όλοι οι συνάδελφοι:

«Μεγάλη, πολύ μεγάλη βέβαια από ότι λέμε για όλα τα Προγράμματα Σπουδών στο νηπιαγωγείο δεν είναι η ύλη, την οποία ακολουθούμε κατά γράμμα και όλοι».

Όμως η Ν5 ενώ βρίσκει το περιεχόμενο αρκετά καλό, θεωρεί ότι ήταν έτσι και στο προηγούμενο πρόγραμμα:

«..θετικό βέβαια πάλι θα πω εγώ ότι στο παλιό το περιεχόμενο ήταν έτσι είχε μία πολύ καλύτερη δομή πιο ξεκάθαρη. Ενώ εδώ πάλι λίγο κάποια στιγμή υπάρχει ένα χάος..».

Στην ενδέκατη ερώτηση γίνεται αναφορά στην αλληλεπίδραση των τεσσάρων θεματικών πεδίων για την προσχολική εκπαίδευση και στην εξέλιξη από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Τα τέσσερα θεματικά πεδία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο αλληλεπιδρούν και ενσωματώνονται λειτουργικά μεταξύ τους και εξελίσσονται από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Εδώ ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί αν θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία, αν όντως υπάρχει εξέλιξη στην επόμενη βαθμίδα. Όλες οι συμμετέχουσες πιστεύουν ότι θα λειτουργήσει θετικά στη μετάβαση στο Δημοτικό, καθώς είναι ένα πρόγραμμα που προσφέρει δεξιότητες και ικανότητες που ανθίζουν στο χώρο του νηπιαγωγείου ενισχύοντας την αυτενέργεια των νηπίων, όμως αμφιβάλλουν στην πράξη κατά πόσο θα συνεχιστεί όντως αυτό το πρόγραμμα στο Δημοτικό, εφόσον εκεί υπάρχουν αυστηρά Ωρολόγια Προγράμματα. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών πιστεύει ότι αν το Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού βασιστεί στη φιλοσοφία του προγράμματος του νηπιαγωγείου τότε θα υπάρχει όντως συνέχεια του προηγούμενου στην επόμενη βαθμίδα. Μια μόνο νηπιαγωγός ενώ θεωρεί χρήσιμη αυτή την εξέλιξη για τα παιδιά, δε τη θεωρεί απόλυτη καινοτομία αυτού του προγράμματος, γιατί και το προηγούμενο βασίστηκε στη διαθεματικότητα που αποτελούσε μια συνέχεια στην επόμενη βαθμίδα.

Η Ν1 θεωρεί ότι αυτή η καινοτομία θα λειτουργήσει θετικά:

«Θετικά τα παιδιά σίγουρα σε αυτή την ηλικία έχουν ανοιχτά τα παράθυρα στον εγκέφαλο, προσλαμβάνουν πληροφορίες οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να αποτυπωθεί και να είναι η ανάκλησή της όσο περισσότερο πολυαισθητηριακά εργαζόμαστε το νηπιαγωγείο θεωρώ ότι αυτό αποτελεί ένα εφόδιο για την υπόλοιπη του

ζωή και σαν άνθρωποι στην κοινωνία και σαν μαθητές αργότερα και το πρόγραμμα θεωρώ καλό είναι που έχει μια συνέχεια...» και συνεχίζει τονίζοντας ότι:

«Θα ήταν καλό πάντως να έχει ένα τέτοιο πλαίσιο και το Δημοτικό αν μιλάμε για συνέχεια(...)γιατί στο νηπιαγωγείο αυτενεργούν περισσότερο τα παιδιά, είμαστε πιο ελεύθεροι στις δραστηριότητες».

Η Ν3 δυσκολεύεται να απαντήσει, καθώς τώρα το εφαρμόζει. Όμως πιστεύει σε αυτή την καινοτομία, αν και το πρόγραμμα του Δημοτικού βασιστεί στην ίδια φιλοσοφία με του νηπιαγωγείου:

«..υπήρχε μία ανακολουθία του νηπιαγωγείου με το Δημοτικό, δηλαδή το νηπιαγωγείο είχε ένα πολύ πιο ελεύθερο πρόγραμμα και με το που πηγαίνουν τα παιδιά στο Δημοτικό υπάρχει ένα πρόγραμμα το οποίο είναι πάρα πολύ εστιασμένο στη γραφή και στην ανάγνωση σε πολύ συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (...) Αν και τα προγράμματα του Δημοτικού τώρα έχουν νέα φιλοσοφία σαν αυτή που έχουν και του νηπιαγωγείου, αυτό θα είναι θετικό για τα παιδιά τουλάχιστον να υπάρχει μια συνέχεια».

Η Ν4 ξεκινάει να αναλύει τα τέσσερα θεματικά πεδία για την προσχολική αγωγή και εστιάζει στο Β' θεματικό πεδίο ως το καινούριο θεματικό πεδίο για το νηπιαγωγείο:

«Ουσιαστικά εκεί που υπάρχει πολύ μεγάλη ανάλυση είναι στο Β' θεματικό πεδίο, το οποίο δεν υπήρχε στο παρελθόν, το εφαρμόζαμε όπως είπα, αλλά δεν υπήρχε» και συνεχίζει θεωρώντας ότι το πρόγραμμα αυτό μπορεί να συνδεθεί και να βοηθήσει στη μετάβαση για το Δημοτικό:

«Είναι ένα πρόγραμμα που έχει ικανότητες και δεξιότητες που δεν έχουν πολλά παιδιά της πρώτης και της δεύτερας Δημοτικού, οπότε και γενικότερα το πνεύμα του μαθαίνω πως να μαθαίνω για να μαθαίνω σαν μεθοδολογική καινοτομία νομίζω ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ, αρκεί να το κάνουμε δικό μας και να μάθουμε να το εφαρμόζουμε και μέσα από αυτό το πρόγραμμα».

Χαρακτηριστική είναι η θέση της Ν7, η οποία ισχυρίζεται ότι:

«..το θεωρώ αξιόλογο έτσι, στην ουσία έχουμε μια σπειροειδή διάταξη της ύλης αυτό ξεκινάμε δηλαδή από το νηπιαγωγείο με κάποιες έννοιες, οι οποίες εξελίσσονται έτσι στις υπόλοιπες βαθμίδες».

Αξίζει να συμπληρωθεί σε αυτό το σημείο ο προβληματισμός της Ν7 σχετικά με αυτό το θέμα σε προηγούμενη ερώτηση δίνοντας ως απάντηση:

«..ο προβληματισμός μου, (εε) είναι αν τελικά αυτό θα συνεχιστεί στο Δημοτικό σχολείο, γιατί πολύ σωστά αναφέρει το Πρόγραμμα Σπουδών ότι έχει φτιαχτεί, ώστε να υπάρχει συνέχεια στο Δημοτικό σχολείο έτσι και έχει φτιαχτεί με αυτή τη λογική. Όμως έχω τους προβληματισμούς μου αν τελικά αυτό θα ισχύσει ή ότι τελικά αν θέλετε η δυσκολία που έχουμε στο Δημοτικό με τα αυστηρά Ωρολόγια προγράμματα θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση» και προσθέτει:

«όπως είπα και στο 13 δηλαδή γιατί κι εκεί υπήρχε όχι όμως με τη μορφή που υπάρχει σε αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών (...) προετοιμάζαμε τους μαθητές σε διάφορες δεξιότητες και εκεί, αλλά βλέπαμε ότι δε συνέχιζε στο Δημοτικό σχολείο όλο αυτό (...) αναρωτιέμαι μήπως θα έπρεπε να δημιουργηθούν κοινές επιμορφώσεις, ώστε να έχουμε όλοι μία ενιαία εικόνα των Προγραμμάτων Σπουδών, δηλαδή και εμείς να μπαίνουμε και να βλέπουμε τι γίνεται στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου και εκείνοι στα δικά μας».

Επιπλέον η Ν5 πιστεύει ότι θα λειτουργήσει θετικά αυτή η μετάβαση, αλλά τονίζει ότι γίνεται μια πολυδιάσπαση στα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου:

«..θετικά είναι (...) Έχει γίνει λίγο μια πολυδιάσπαση των γνωστικών αντικειμένων στο νηπιαγωγείο και αυτό λίγο δημιουργεί ένα αίσθημα χάους λίγο σε μας. Δηλαδή υπάρχουν αυτά τα θεματικά πεδία, υπάρχουν οι δεξιότητες, υπάρχουν οι μαθησιακοί στόχοι σε κάθε μαθησιακό τομέα, υπάρχουν διάφορες τεχνικές, υπάρχουν τα μαθησιακά πλαίσια...».

Η Ν2 είναι υπέρ αυτής της εξέλιξης, αλλά δε τη θεωρεί καινοτομία του προγράμματος αυτού:

«δε το θεωρώ και απόλυτη καινοτομία, γιατί και το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα στη διαθεματικότητα στηριζόταν όποτε αυτό είχε και μια συνέχεια και ως προς το Δημοτικό (...) ότι αυτά τα πεδία συνεχίζουν και εξελίσσονται και βοηθάνε τα παιδιά είναι χρήσιμο, αλλά δε το θεωρώ καινοτομία».

Η εν λόγω ερώτηση, η δωδέκατη, ερευνά στο περιεχόμενο του Β' θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» αν απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές

προκλήσεις και συνθήκες, όπως περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη. Όλες οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι στο Β' θεματικό πεδίο είναι καταγεγραμμένες όλες αυτές οι σύγχρονες έννοιες και αναφέρθηκαν που τις συναντούν μέσα στο πρόγραμμα ή τον οδηγό της νηπιαγωγού. Μόνο 2 συμμετέχουσες πιστεύουν ότι κάποιες έννοιες μπορούν να δυσκολέψουν τα νήπια. Επιπρόσθετα μια νηπιαγωγός θεωρεί ότι χρειάζεται να αναπτυχθούν πιο πολύ οι στόχοι στο θέμα με το περιβάλλον.

Συγκεκριμένα η N1 περιγράφει:

«Απαντά σε όλα αυτά τα θέματα που είναι και τα σύγχρονα θέματα τα κοινωνικά που αντιμετωπίζουμε οι άνθρωποι και δίνεται δυνατότητα είτε με καινοτόμα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικά να ασχοληθείς με θεματικές που μπορεί να ενδιαφέρουν τα παιδιά (...)μπορεί να μάθει περισσότερα τουλάχιστον για την περιβαλλοντική λέω, αλλά και την πολιτιστική, ήθη έθιμα και στο κοινωνικό, θεσμούς» και συνεχίζει που τα συναντάει κάποιος εκπαιδευτικός:

«Είναι στους στόχους, είναι στις γνώσεις, είναι στις δράσεις που προτείνονται. Θυμάμαι στους πίνακες είναι αυτά».

Επιπλέον η N6 παραθέτει:

«Η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να έχει μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα στη συνύπαρξη του με τους άλλους, να ισχυροποιείται και να κινητοποιείται, να συμμετάσχει σε θέματα που αφορούν το ίδιο σε σχέση με το περιβάλλον του, αλλά φυσικά και το περιβάλλον» και προσθέτει που τα συναντάει κάποιος μέσα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Β' θεματικό πεδίο:

«Αναφέρονται παραδείγματα μέσα και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στις ενδεικτικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δηλαδή που μπορούν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ή να δώσουν ιδέες στους εκπαιδευτικούς και που σχετίζονται και με την προστασία του περιβάλλοντος και με την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού...».

Συνεχίζοντας η N7 αναφέρει:

«..όλα αυτά αναφέρονται μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών και είναι ζητούμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών. Υπάρχουν σχετικές ενότητες και για τη διαπολιτισμική

ευαισθητοποίηση και για την πολιτισμική νομίζω ευαίσθητη διδασκαλία..» και σχετικά με την παγκοσμιοποίηση:

«..σε σχέση με την έννοια του παγκόσμιου πολίτη, του παγκόσμιου χωριού σαφώς και υλοποιούνται και δράσεις και δραστηριότητες και συμμετέχουμε και σε διάφορα προγράμματα που υπάρχουν έτσι από διάφορους οργανισμούς και μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων γίνεται μεγάλη προσπάθεια..».

Μόνο 2 συμμετέχουσες πιστεύουν ότι οι μαθητές θα δυσκολευτούν με κάποιες έννοιες. Η N1 αναφέρεται στους κοινωνικούς θεσμούς που πιθανόν να δυσκολέψουν τους μαθητές:

«Εντάξει λίγο στο κοινωνικό οι θεσμοί είναι λίγο δυσνόητοι για τα παιδιά ακόμα δεν μπορούν να καταλάβουν ακριβώς έτσι νομίζω εγώ..».

Επιπλέον η N3 παρόλο που συζητάει για τον όρο «παγκοσμιοποίηση» στην τάξη, δε ξέρει κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την έννοια αυτή λόγω ηλικίας:

«..η παγκοσμιοποίηση τη δουλεύαμε λιγότερο και πιστεύω ότι θα δουλέψουμε και λιγότερο έτσι όπως τίθεται, γιατί η ηλικία αυτή των παιδιών δεν είναι η ηλικία που μπορούν να κατανοήσουν εύκολα αυτό το μεγάλο πράγμα που λέγεται παγκοσμιοποίηση. Δηλαδή τα χωροχρονικά για αυτή την ηλικία είναι ένας στόχος που κατακτάται σταδιακά».

Σχετικά με το περιβάλλον, μόνο η N5 θεωρεί ότι χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη βάση σε αυτή την έννοια:

«..περιλαμβάνει όλους τους τομείς αυτούς που πρέπει να αναπτύξει ένα παιδί. Λίγο στο περιβάλλον λίγο είναι πως να το πω είναι λίγο στην άκρη, δηλαδή οι στόχοι που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον θα πρέπει λίγο να αναπτυχθούν εκεί..».

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση οι ερωτηθείσες απαντούν για το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι ο χρόνος που διατίθενται για τη διδασκαλία του νηπιαγωγείου προσθέτοντας το πρόγραμμα δεν είναι επαρκής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θα ήθελε να αλλάξει κάτι την ύλη του προγράμματος και εξηγούν τους λόγους που ο χρόνος δεν επαρκεί.

Αρχικά η Ν3 θεωρεί ότι ο χρόνος δεν είναι αρκετός:

«..είναι πάρα πολύ δύσκολο όλες οι θεματικές που περνάμε στα παιδιά να περάσουν μέσα από τον σχεδιασμό των five E, των καταγραφών, δηλαδή δεν επαρκεί ο χρόνος όχι. Ο διδακτικός μας χρόνος δεν επαρκεί, γιατί υπάρχουν τα καινούρια αναλυτικά εντάζει, αλλά έχουμε και ένα πρόγραμμα το οποίο το Ωρολόγιο μας στο οποίο είμαστε δεσμευμένοι» και συνεχίζει σχετικά με τις γιορτές που είναι απαραίτητη η αναφορά τους στο νηπιαγωγείο:

«..πέρσι όταν ξεκινήσαμε να πάμε να τα εφαρμόσουμε, φτάσαμε κοντά στο Πάσχα. Αν έπρεπε να τα υλοποιήσουμε σωστά και επαρκώς μέσα στο διδακτικό μας χρόνο, δε θα έπρεπε να ασχοληθούμε καθόλου με το Πάσχα. Πως είναι δυνατό να προσπεράσεις αυτό το κομμάτι; Η τώρα ας πούμε έχουμε την 28^η, είναι μέσα στο διδακτικό μας πεδίο, έχουμε γιορτή (...) Αυτό θέλει μία προετοιμασία. Δηλαδή αν τα βάλεις όλα κάτω και δεις πόσος χρόνος μένει για να τα υλοποιήσεις και πρέπει να τα περάσεις και μέσα από το κομμάτι των five E..».

Η Ν5 δε βρίσκει τον χρόνο επαρκή και εξηγεί τους λόγους:

«Κάθε μέρα υπάρχουν πάρα πολλά απρόοπτα τα οποία τρώνε πάρα πολύ χρόνο. Υπάρχουν και άλλα προγράμματα που τρέχει ένα σχολείο (...) Γενικά χρόνος δεν υπάρχει και νιώθουμε πολύ μεγάλη πίεση σε αυτό το κομμάτι. Δεν μπορεί να βγει εύκολα αυτό όλο το αναλυτικό στον υπάρχοντα διδακτικό χρόνο. Έχουν μπει τα Αγγλικά άλλος εκεί χρόνος χάνεται, πρέπει να γίνουν και οι δεξιότητες ξεχωριστά άλλος εκεί χρόνος χάνεται. Αν έχεις πάρει και κάποιο πρόγραμμα Ευρωπαϊκό άλλο εκεί και δηλαδή».

Στο υποερώτημα τι θα αλλάζατε στην ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διδακτικός χρόνος καμία δε συμφώνησε να τροποποιηθεί κάτι στο περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών, γιατί είπαν ότι όσα αναφέρονται στο πρόγραμμα είναι σημαντικά και δε θα αφαιρούσαν κάτι. Παρόλα αυτά προτείνουν κάποιες λύσεις για καλύτερη κάλυψη του χρόνου.

Ξεκινά η Ν1 την άποψή της και προτείνει μια λύση:

«Δε ξέρω είναι λίγο αγχωτικό αυτό το πράγμα, αλλά δε γνωρίζω πως μπορεί να μην έχει τόσο άγχος να μην έχει τόσες απαιτήσεις ίσως για μένα θα έπρεπε να είναι δύο οι

θεματικοί άξονες από τα εργαστήρια για να χωρέσουν όλα τα άλλα, μία χρονιά οι 2 και την άλλη χρονιά οι άλλες 2 λέω τώρα μία ιδέα, γιατί συνέχεια το πρόγραμμα είναι γεμάτο δεν ξέρω».

Η Ν4 θα ήθελε μόνο να πρόσθετε έναν συνάδελφο για να κυλήσει πιο ομαλά ο διδακτικός χρόνος:

«..το πρώτο κομμάτι που θα άλλαζα θα ήτανε δεύτερος συνάδελφος (...) γιατί δουλεύουμε αλλιώς με δεύτερο συνάδελφο μέσα στη τάξη, στη διδασκαλία. Αλλιώς εφαρμόζονται όλες οι καινοτόμες μέθοδοι». Όμως δε θέλει να το αδικήσει το νέο πρόγραμμα, καθώς δε το υλοποιεί πολύ καιρό και αναφέρει:

«..έχει να κάνει και με την εξάσκηση πάνω στο πρόγραμμα πρέπει να πω, οπότε μην το αδικήσω ακόμα (...)γιατί σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ ξαναλέω το έχουμε δουλέψει μόνο πέντε μήνες».

Η Ν5 αναφέρει ότι χρειάζεται να βρεθεί λύση για τον χρόνο, αλλά δε θα άλλαζε κάτι στην ύλη του προγράμματος:

«..ναι θα έλεγα ότι ίσως δεν πρέπει να γίνει αλλαγή στην ύλη, γιατί ότι περιλαμβάνει το πρόγραμμα είναι πράγματα που χρειάζονται να τα δουλέψεις. Κάπου αλλού πρέπει να γίνει η αλλαγή. Δε ξέρω που πρέπει να γίνει η αλλαγή πάντως υπάρχει μία πολυδιάσπαση αυτή τη στιγμή στο νηπιαγωγείο».

Χαρακτηριστικά και η θέση της Ν7:

«..ενδεχομένως δε θα άλλαζα στο πρόγραμμα. Ενδεχομένως θα ενσωμάτωνα με κάποιο τρόπο τα εργαστήρια δεξιοτήτων μέσα στο πρόγραμμα για να κερδίσω δηλαδή κάποιες ώρες (...) μπορεί να μη γίνεται αναφορά ως εργαστήρια δεξιοτήτων μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών με αυτό τον όρο, όμως ότι όπως περιγράφονται οι δεξιότητες μάθησης, οι δεξιότητες του νου, συμπεριλαμβάνονται εκεί (...) γιατί πρέπει να έχω (...) ξεχωριστά από το Πρόγραμμα Σπουδών μου και να μην είναι ενσωματωμένα, ώστε να έχω αν θέλετε περισσότερο χρόνο να αναπτύξω έννοιες μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών εντάξει, δε θα ήθελα δηλαδή να αφαιρέσω κάτι αυτή τη στιγμή αν με ρωτάτε, αλλά φυσικά δε θα ήθελα σε καμία περίπτωση να αυξήσω και το ωράριο διδασκαλίας του νηπιαγωγείου».

Η επόμενη ερώτηση αυτού του ερευνητικού άξονα, η δέκατη τέταρτη, αφορά την παιδαγωγική φιλοσοφία που διαπνέει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή την προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική και ρωτάει τις νηπιαγωγούς κατά πόσο διαπνέεται από αυτή τη παιδαγωγική προσέγγιση. Να αναφερθεί εδώ ότι στην ερώτηση αυτή γίνεται επεξήγηση της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής στις συμμετέχουσες. Πιο συγκεκριμένα η ερώτηση αναφέρει για την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης και μετασχηματιστικής λογικής. Όλες οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι περιγράφονται και αναλύονται όλα αυτά τα στοιχεία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά 4 από τις 7 νηπιαγωγούς έδωσαν βαρύτητα στον ρόλο του εκπαιδευτικού, πως θα τα χρησιμοποιήσει και πως θα τα εφαρμόσει. Μόνο μια αρνητική απάντηση μιας νηπιαγωγού υπήρχε ότι δε γίνεται αναφορά στα παιδιά στον σχεδιασμό, αλλά τόνισε ότι μπορεί κάποια εκπαιδευτικός να βάλει στοιχεία που αναφέρουν τα παιδιά.

Ειδικότερα η N1 αναφέρει:

«Γίνονται αρκετά από αυτά τα πράγματα και είναι εφικτά και οι εργασίες σε ομάδες σίγουρα και το να επιλύσουν ένα πραγματικό πρόβλημα γίνεται. Αρκεί να το θέσει η εκπαιδευτικός έτσι, γιατί πολλές φορές έχουμε μάθει στο δασκαλοκεντρικό καθοδηγούμενο κακά τα ψέματα είναι λίγο δύσκολο και θέλει χρόνο (...) προσπαθώ να αφήνω τα παιδιά να βρουν τη λύση ή να αυτενεργήσουν όπως λέμε, είναι όμως λίγο δύσκολο όχι ότι είναι ανέφικτο απλά, γιατί υπάρχει η παγιωμένη η παλιά τακτική».

Η N2 τονίζει τον ρόλο του νηπιαγωγού:

«Διαπνέεται από αυτή την Παιδαγωγική προσέγγιση (...) Το θέμα είναι ότι όλα αυτά τα εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί, οπότε αυτό πρέπει πρώτα να γίνει να την κατανοήσουν αυτή την προσέγγιση για να μπορούν να τη μεταφέρουν. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι δεν μπορώ να δω αποκομμένο το Πρόγραμμα Σπουδών από τη τάξη την παιδαγωγική και από τους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν. Οπότε αν δεν είναι κατανοητό και από τους εκπαιδευτικούς δεν θα μπορέσει να εφαρμοστεί στα παιδιά».

Η Ν5 αναφέρεται και στη μεθοδολογία του προγράμματος:

«..διαπνέεται και σε επίπεδο αρχών έτσι όπως το περιγράφει μέσα, αλλά και με όλη τη μεθοδολογία που μας δίνει να χρησιμοποιήσουμε έτσι η μεθοδολογία αυτό το στόχο έχει, η δημιουργία των ομάδων, οι θεματικές διερευνήσεις, τα σχέδια εργασίας, η χρήση των μαθησιακών πλαισίων..».

Επιπλέον η Ν4 βρίσκει καταγεγραμμένες αυτές τις μεθόδους, όπως:

«..η ομαδοσυνεργατική που δουλέψαμε πάρα πολύ πέρσι, βασιζόμενοι στο πως περιγράφεται στο πρόγραμμα, γιατί ήταν από τα πρώτα προγράμματα τα οποία έλεγε από το πρώτο βήμα μέχρι το τελευταίο (...)Διερευνητική μάθηση δεν ήταν αρκετά καταγεγραμμένο, αλλά η διερευνητική μάθηση από μόνη της είναι ένα μεγάλο κομμάτι (...) Επικοινωνιακό πάρα πολύ, είναι παντού υπάρχει και διαπνέεται όλο το πρόγραμμα. Επίλυση προβλήματος, όλες αυτές οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις είναι πολύ καλά καταγεγραμμένες μέσα (...)Μαθητοκεντρικό, αυτενέργεια και υπάρχουν οι περιγραφές μέσα..», αλλά επικεντρώνεται και στο πως θα γίνει η εφαρμογή τους από τον εκπαιδευτικό:

«..σιγά-σιγά να αρχίσουμε να το διαβάσουμε να το κάνουμε δικό μας όπως είπα και να στρέψουμε στις νέες μεθόδους».

Συμπληρώνει η Ν7 για αυτά τα στοιχεία μέσα στο πρόγραμμα:

«..σαφώς και περιγράφονται όλα αυτά μέσα και αναλύονται και σε θεωρητικό επίπεδο νομίζω ότι φαίνονται ξεκάθαρα από τα εκπαιδευτικά σενάρια που έχουν περιγράψει η ομάδα έργου έτσι του Προγράμματος Σπουδών (...) περιγράφονται στοιχεία διερευνητικής μάθησης μέσα από τα παραδείγματα που δείχνουν με τη χρήση των ρομπότ έτσι τα bibo (...) υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες υπάρχει εξερεύνηση στον ιστό. Τώρα μιλάω για τα εκπαιδευτικά σενάρια εκεί που περιγράφεται για τους δεινόσαυρους να ζητήσουν να φτιάξουν ψηφιακές πινακοθήκες (...) όποια δραστηριότητα κι αν περιγράφεται μέσα απαιτεί αυτενέργεια από τους ίδιους τους μαθητές..».

Μόνο η Ν3 βρίσκει αρνητικό ότι δε γίνεται αναφορά στα παιδιά:

«..το μόνο αρνητικό που το έχω ήδη αναφέρει ότι στον σχεδιασμό δε λαμβάνει υπόψη του τα παιδιά. Βέβαια δε σου απαγορεύει να βάλεις μέσα πράγματα που αναφέρουν τα

παιδιά, να αλλάξεις δηλαδή και την πυξίδα σου δηλαδή να αναπτύξεις κάποιο θέμα παραπάνω, απλά δε θα μείνεις κολλημένος στον σχεδιασμό που είχες κάνει εσύ αρχικά, αλλά όλα τα υπόλοιπα κομμάτια νομίζω ότι τα πρεσβεύει, είναι υπέρ».

Τα ευρήματα συνεχίζονται με τη δέκατη πέμπτη ερώτηση που είναι συμπληρωματική της προηγούμενης και ρωτάει τις συμμετέχουσες για την καταλληλότητα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο. Ομόφωνα απάντησαν θετικά οι ερωτηθείσες ότι η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για το νηπιαγωγείο. Δίνεται έμφαση στον μαθητή και ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει τον νέο του ρόλο. Μια νηπιαγωγός πιστεύει ότι χρειάζεται ανάλογη επιμόρφωση για να είναι δυνατή η εφαρμογή αυτής της λογικής.

Ειδικότερα η N2 θεωρεί ότι έτσι πρέπει να είναι στο νηπιαγωγείο και τονίζει ότι πρέπει να το κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί αυτό:

«Έτσι θα έπρεπε έτσι είναι μαθητοκεντρική πρέπει να είναι. Είναι ένα θέμα το οποίο ακόμα δεν έχουμε καταφέρει να το λύσουμε στο νηπιαγωγείο δηλαδή δεν έχει ξεπεραστεί ακόμα αυτό. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να μας γίνει βίωμα να εφαρμόζεται».

Συμφωνεί μαζί της η N4:

«Νομίζω ότι είναι απολύτως κατάλληλη αρκεί να ξέρεις να το χειρίζεσαι και να είσαι να έχεις αποδεχτεί ότι είναι ο νέος τρόπος πια...».

Η N5 υποστηρίζει ότι η βιωματική μάθηση και η συνεργασία, οι οποίες ανήκουν σε αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση είναι κατάλληλες για το νηπιαγωγείο:

«Μόνο αυτή είναι κατάλληλη, έτσι μόνο αυτό είναι κατάλληλο. Η βιωματική τεχνική, η συνεργασία και μόνο αυτή είναι κατάλληλη» και συνεχίζει η N3 για τη συνεργασία :

«τα παιδιά σε αυτή την ηλικία νομίζω ότι είναι ο πιο κατάλληλος χρόνος να ξεκινήσουν να κατανοούν ότι η συνεργασία είναι όχι μόνο απαραίτητη, είναι ωφέλιμη και ο μοναδικός τρόπος και για την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και για τη βιωσιμότητα του ίδιου του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του».

Επιπλέον η N6 προσθέτει:

«Σχετίζεται με το ότι τα παιδιά έχουν τη διάθεση να μαθαίνουν και είναι σημαντικό να στεκόμαστε και στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και στις στην ετοιμότητα τους να μάθουν».

Η N7 θεωρεί ότι για να εφαρμοστεί χρειάζεται ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

«..προοδευτική και μαθητοκεντρική ναι με την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρώ ότι είναι δυνατή η εφαρμογή του. Δε ξέρω αν θα μπορέσει να εφαρμοστεί στην ευρύτητα που έχει γραφτεί έτσι, γιατί ότι γράφεται είναι σε ιδεατό επίπεδο (...) ενδεχομένως όμως χρειάζονται περισσότερες ώρες για εμβάθυνση του νέου Προγράμματος Σπουδών, εφόσον μιλάμε ότι έχουμε ένα Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο είναι έχει μία άλλη λογική, το οποίο είναι ιδιαίτερα μαθητοκεντρικό..».

Η τελευταία ερώτηση του δεύτερου άξονα, η δέκατη έκτη, έχει να κάνει με τις σημαντικότερες δυσκολίες και τα θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Να σημειωθεί εδώ ότι στις δύο συμμετέχουσες που δεν το έχουν εφαρμόσει ακόμα, η ερώτηση τροποποιήθηκε και ζητήθηκε να αναφερθούν οι πιο σημαντικές δυσκολίες και τα θετικά στοιχεία που εντόπισαν κατά τη μελέτη του νέου Προγράμματος Σπουδών στην επιμόρφωση.

Σχετικά με τις σημαντικότερες δυσκολίες του νέου Προγράμματος Σπουδών, η N1 αναφέρει:

«..θέλει πολύ χρόνο πάλι θα το πω πολύ και να ψάχνεις που είναι αυτό να το βάλω εδώ να το βάλω εδώ, που είναι αυτός ο στόχος δηλαδή ξεκινάμε από τη δραστηριότητα και ψάχνομαι πάνω-κάτω τους πίνακες (...) και συνεργασία καλή των εκπαιδευτικών και αυτό δηλαδή δεν μπορεί ένας άνθρωπος να τα κάνει όλα αυτά μόνος του, θα συνεργαστεί με τους συναδέλφους για να πάρει ο καθένας ένα κομμάτι να τα συνενώσουν (...) Θα πρέπει και αυτό να είναι εξωδιδασκτικά».

Η N3 συνεχίζει για το περιεχόμενο του προγράμματος:

«..πολύ χρόνο να μελετήσουμε το θεωρητικό κομμάτι, καθόλου δομημένο στο πως να το χωρίσουμε, οπότε να μεταδώσει ο ένας τη γνώση στον άλλον, γιατί δε γίνεται ο καθένας μόνος του να το μελετήσει και να το υλοποιήσει σε όλα τα πεδία, δηλαδή αυτού του

τύπου η γνώση θέλει και εμπειρία μέσα, να μοιραστείς την εμπειρία σου και όχι τη θεωρία».

Επιπρόσθετα η N2 επικεντρώνεται στον χρόνο και την έλλειψη υποδομής:

«Δεν υπήρχε καθόλου υποδομή (...) Δεν υπήρχε ο χρόνος».

Η N5 ακόμα αναφέρεται στον χρόνο, αλλά και στην εφαρμογή των 5E που τη δυσκόλεψε στην πράξη:

«Ναι οι δυσκολίες ήταν η έλλειψη χρόνου και τα 5E. Τα 5E δε ξέρω δε μας βγαίνουν στην πράξη πολύ δύσκολα, γιατί γιατί καθόμασταν στο σύνολο των δραστηριοτήτων μας που είχαμε σχεδιάσει για να καλύψουμε και τα 5E τελικά βγαίνουν πολλές δραστηριότητες για να καλύψουμε όλα και τα πέντε μετά κάπου χανόταν το ενδιαφέρον των παιδιών...».

Μια διαφορετική προσέγγιση με περισσότερες αδυναμίες παραθέτει η N4:

«Σε ορισμένα κομμάτια που εμένα με δυσκόλεψαν το ζαναλέω στο Γ' θεματικό πεδίο νομίζω ότι δεν υπάρχει κλιμακωτή ανάπτυξη, θα έπρεπε να πάμε από πιο απλά βήματα (...) το δύσκολο είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής κατάλληλης να εφαρμοστεί (...) υπάρχουν πράγματα που θέλουμε τη δεύτερη συνάδελφο μέσα στο τμήμα για να εφαρμοστούν και έχουνε να κάνουνε και με την εφαρμογή των νέων μεθόδων...».

Συνεχίζοντας η N6 πιστεύει ότι τα νέα στοιχεία με καινούριες ορολογίες μπορεί να δυσκολέψουν τους εκπαιδευτικούς:

«..είναι ένα πρόγραμμα που έχει έτσι το θεωρητικό του μέρος, χρησιμοποιεί πολλές ορολογίες, είναι αρκετά νέα στοιχεία...» και η N7 κάνει αναφορά για την ορολογία και πως το μελέτησε το νέο πρόγραμμα κατά την επιμόρφωση:

«Οι δυσκολίες λοιπόν που αντιμετωπίσαμε, όταν εμείς μελετούσαμε ήτανε η ορολογία, ήτανε όλο αυτό το πλούσιο περιεχόμενο να το αντιληφθούμε πως θα εφαρμοστεί μέσα στο σχολείο στο μυαλό μας (...) σε σχέση με την επιμόρφωση και τη μελέτη ότι θέλαμε μια πιο λεπτομερή παρουσίαση του των θεματικών πεδίων...».

Αναφορικά με τα θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι συμμετέχουσες, η N1 θεωρεί ότι:

«..είναι πολύ σύγχρονο, όπως είπα δείχνει ένα πλαίσιο και καλύπτει σχεδόν τα πάντα που μπορείς να συναντήσεις..» και συνεχίζει η N2:

«..είναι μία καινούργια προσέγγιση των πραγμάτων που έχει ένα ενδιαφέρον μαθησιακό και για μας, δηλαδή να το δούμε από μία άλλη πλευρά να μελετήσουμε κάτι καινούριο (...)το θεωρητικό του πλαίσιο έχει κάποια πολύ καλά στοιχεία δηλαδή είναι πολύ καλά δομημένο θεωρητικά το θέμα είναι να το κατανοήσουμε και το δεύτερο είναι να μπορούμε να το εφαρμόσουμε..».

Η N3 αναφέρεται στις καταγραφές:

«..χρησιμοποιούσαμε πολύ τις καταγραφές τύπου αξιολόγηση των παιδιών, λειτούργησαν πολύ θετικά στο να δούμε τι είχαν κατακτήσει».

Για το περιεχόμενο υποστηρίζει η N4:

«Τα θετικά ήταν ότι ήταν πάρα πολλά καταγεγραμμένα οπότε ο οδηγός σαν οδηγός και το πρόγραμμα ήταν αρκετά περιεκτικός και εκτενής» και αναλύει η N6:

«..η καταγραφή σε πίνακες αναλυτικά των θεματικών πεδίων, των θεματικών υποενοτήτων, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων και αυτή η αντιστοίχιση ώστε εύκολα κάνεις να μπορεί να εντοπίσει και να συνδυάσει τη δραστηριότητα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και με τη θεματική ενότητα».

Η N5 αναφέρει πολλά στοιχεία του προγράμματος που αξιοποίησε:

«Η χρήση της κούκλας, οι διάφορες τεχνικές ότι δοκιμάσαμε μόνες μας, οι πολλές ιδέες για την αξιολόγηση που κάνουν και τα παιδιά και εμείς, η χρήση των ΤΠΕ για την αξιολόγηση έτσι πολλές ιδέες γύρω από τη χρήση των ΤΠΕ σε διάφορα στάδια (...) η έμφαση και σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια..».

Κατά τη διάρκεια της μελέτης του προγράμματος, η N7 ισχυρίζεται ότι μαζί με άλλους συναδέλφους κατανόησε καλύτερα το πρόγραμμα:

«..ήμουν σε μία ομάδα που μελετούσαμε όλοι μαζί (...) μελετούσαμε τα μαθησιακά αποτελέσματα, τους στόχους και πως συστοιχίζονται με τις δραστηριότητες που προτείνονται από το πρόγραμμα, ότι μερικές φορές η κάθε μια μας αντιλαμβανόταν με διαφορετικό τρόπο και ερχόταν η σκέψη του ενός να βοηθήσει τη σκέψη του άλλου».

Μπαίνοντας στον τρίτο άξονα που σχετίζεται με πιθανές δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών, αλλά και με προτάσεις από τις νηπιαγωγούς για βελτίωση του προγράμματος, η δέκατη έβδομη ερώτηση εξετάζει πώς δέχτηκαν οι νηπιαγωγοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι περισσότερες συμμετέχουσες δυσκολεύονται να απαντήσουν, καθώς δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα σε όλα τα νηπιαγωγεία, παρά μόνο κάποιους μήνες στα Πειραματικά νηπιαγωγεία. Στην πλειοψηφία των νηπιαγωγών παρατηρήθηκε μια άρνηση για το πρόγραμμα.

Η N1 βρίσκει πιο οργανωμένο το νέο πρόγραμμα, αλλά πολύ μεγάλο τον όγκο της μελέτης του:

«..η επιμόρφωση ήτανε πως να το πω πολύ οργανωμένη, ήταν ωραία, αλλά ήταν αρκετός ο όγκος που έπρεπε να διαβάσουμε ή να ενημερωθούμε, αρκετός ο όγκος και όταν τρέχει και η χρόνια θα πρέπει να αφιερώνεις πολλά απογεύματα και βράδια για να το διαβάσεις αυτό. Κατά τα άλλα εντάζει να μην είναι και πράγματα που ακούμε για πρώτη φορά, απλά είναι οργανωμένα σε μια βάση όπως σας είπα έχουν μια αρχή μέση τέλος μια σειρά, στοιχειοθετούνται, αποδεικνύονται, προτείνονται, δείχνουν παραδείγματα (...) για να μπορείς και να το εφαρμόσεις θα πρέπει να αλλάξεις λίγο το μέχρι τώρα τρόπο διδασκαλίας».

Παρόλο που η N3 πήγε συγκεκριμένα σε Πειραματικό νηπιαγωγείο με διάθεση να δουλέψουν για κάτι καινούριο, συνάντησε αρκετές δυσκολίες στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

«..έχουμε δυσκολευτεί πάρα πολύ. Αυτό το ξεκινήσαμε πάρα πάρα πολύ θετικά, δηλαδή δεν πήγαμε στο Πειραματικό τυχαία (...) πήγαμε εκεί με πολύ μεγάλη διάθεση να δουλέψουμε κάτι καινούργιο και να στήσουμε κάτι καινούργιο».

Η Ν4 θεωρεί ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προκάλεσε άγχος και άρνηση στους νηπιαγωγούς. Όμως πιστεύει ότι είναι πολύ ενδιαφέρον το νέο πρόγραμμα:

«Άγχος, άρνηση αυτό προς το παρόν. Δεν μπορώ να πω ότι το θέλαμε, δεν μπορώ να πω ότι μας ικανοποίησε το περσινό αποτέλεσμα, δεν μπορώ να πω ότι μας άρεσε που διαβάσαμε πάρα πολύ πέρσι σε πολύ μεγάλο σημείο, αλλά ήταν ζαναλέω αρκετά ενδιαφέρον ότι θα πρέπει να μπούμε στη διαδικασία των νέων μεθόδων τις οποίες πολλοί τις εφαρμόζουμε, αλλά δεν είναι πουθενά καταγεγραμμένες σε εγχειρίδια. Θα πω επίσης ότι στην αλλαγή πάντα αντιστεκόμαστε ότι είδους αλλαγή και να είναι αυτή και επίσης είμαστε πολύ δύσκολοι στις αλλαγές γενικότερα, όταν έχουμε την ασφάλεια ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος και γιατί να το αλλάξουμε αυτό» και προσθέτει ότι ήρθε το νέο πρόγραμμα σε μια δύσκολη στιγμή τονίζοντας ότι το πρώτο που έπρεπε να δουλέψουν ήταν το Β΄ θεματικό πεδίο:

«Όχι γιατί ήταν το νέο πρόγραμμα, αλλά γιατί ήταν κάτι εντελώς καινούριο που έμπαινε σε μία κατάλληλη στιγμή κιόλας έτσι σε μία πολύ δύσκολη χρονιά φορτωμένη μετά covid που έπρεπε πρώτα τα παιδιά ουσιαστικά να δουλέψουμε το Β΄ πεδίο παιδί, εαυτός, αυτοπεποίθηση όλα αυτά, συνύπαρξη, αλληλοσεβασμός..».

Δυσκολεύτηκαν επιπλέον να δεχτούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο σχολείο της Ν5:

«..στο σχολείο το δικό μου που ξέρω αρνητικά όλοι. Και που είναι το αρνητικό; Καταρχάς είναι και σε επίπεδο επιμόρφωσης δε μείναμε ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση. Σίγουρα κι αυτό έπαιξε ρόλο στο πως κρίνουμε το αναλυτικό, αλλά και σε αυτό που σας είπα ότι νιώσαμε όλοι ότι αυτή η αλλαγή είναι αχρείαστη, δηλαδή όλοι θα προτιμούσαμε κάποια καινούργια στοιχεία που εισάγει το πρόγραμμα να τα να μπαίνουν συμπληρωματικά και με αυτό».

Η Ν7 αρχικά αναφέρει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και θεωρεί ότι αυτή η ερώτηση πρέπει να απαντηθεί μόλις επιμορφωθούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και τονίζει ότι οι πολλές αλλαγές μαζί οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε εξουθένωση:

«..δε θέλω να σας πικράνω η αλήθεια είναι ναι αρκεί να σας πω ότι το προεδρικό διάταγμα που είχε έρθει στο σχολεία δεν το είχε δει κανένας, δεν ασχολήθηκε κανένας (...) Αυτό λοιπόν πρέπει να ερωτηθεί, αφού γίνει η επιμόρφωση απλώς να ξέρετε όμως

ότι αυτή τη στιγμή υπάρχει μία δυσφορία από τη βάση (...) γιατί έχουν πέσει όλα μαζεμένα, δηλαδή οι αλλαγές είναι όλες μαζεμένες και αυτό για μένα είναι ο ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών. Δηλαδή όταν εισήχθη η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας έτσι όταν μέσα σε μία σχολική χρονιά όλα αυτά, σχέδια δράσης εκ του μηδενός, εργαστήρια δεξιοτήτων και αγγλική γλώσσα (...)κάθε αλλαγή λοιπόν πρέπει να γίνεται σταδιακά να εσωτερικεύεται και να μπορεί να πηγαίνει ο άλλος έτοιμος στην επόμενη (...) αυτή τη στιγμή πολύ μεγάλος αριθμός συναδέλφων αισθάνεται επαγγελματικά εξουθενωμένος».

Η δέκατη όγδοη ερώτηση αναφέρεται σε πιθανές δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών. Ειδικότερα αν ληφθούν υπόψη η επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, οι υλικές συνθήκες και η κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, ποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών μπορούν να ανακύψουν;

Ξεκινά η Ν1 αναφέροντας τους εκπαιδευτικούς που έχουν χρόνια υπηρεσία και οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, αλλά να εξοικειωθούν και με τα ψηφιακά μέσα:

«..οι εκπαιδευτικοί (...) που έχουν χρόνια υπηρεσία και θα κληθούν εκ νέου να αλλάξουν, να προσαρμόσουν, θεωρώ ότι είναι μία δυσκολία, εκπαιδευτικοί που δεν είναι τόσο καλά εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα θα αντιμετωπίσουν δυσκολία όπως και άλλοι παράγοντες, γιατί υπάρχουν και νηπιαγωγεία που δεν έχουν εξοπλισμό ή έχουνε χαλασμένο εξοπλισμό δεν έχουμε εκτυπωτή για παράδειγμα (...) είναι δύσκολο λίγο να εμπεδώσει ο εκπαιδευτικός όλο αυτό το υλικό αρκετά μεγάλο υλικό». Όμως θεωρεί ότι αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν μικρά βήματα στην αρχή, θα μπορούν να προσαρμοστούν πιο γρήγορα:

«..νομίζω πως μπορείς να τα κάνεις όλα αυτά από την αρχή λίγο την αντίληψη στην αρχή λίγο να προσθέτει στοιχεία ενισχυτικά στο κάθε τόσο και να ανατρέχει συνέχεια να βλέπεις τι μπορείς να αλλάξεις και τι όχι..».

Επιπρόσθετα η Ν6 ισχυρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός αντιστέκεται στο νέο, όταν για πολλά χρόνια δούλεψε με τα παλιά Προγράμματα Σπουδών, αλλά τονίζει κιόλας και τη σταδιακή αλλαγή που γίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού που μέχρι τώρα ήταν πιο συγκεντρωτικός:

«Πιθανόν αντιστάσεις εκπαιδευτικών που για πάρα πολλά χρόνια δούλευαν τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών (...) πάντα υπάρχει αντίσταση στο νέο, στο άγνωστο αν θέλετε μέχρι να εξοικειωθούν (...) Έπειτα αρκετοί εκπαιδευτικοί ακόμη στέκονται στον προγραμματισμό, είναι διαφορετικός ο τρόπος που πρέπει να μάθουν να εργάζονται. Το ότι εστιάζουμε στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, το ότι τα παιδιά περισσότερο τα εμπλέκουμε σε ομαδοσυνεργατικές. Αν και ούτως ή άλλως στο νηπιαγωγείο εργάζονται σε ομάδες τα παιδιά...».

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς κάνει αναφορά και η Ν2:

«Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς θέλουν πολύ χρόνο και θέλουν μια αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας για να μπορούν να εφαρμόσουν κάτι καινούργιο (...) όποτε θέλει πάρα πολύ χρόνο, επιμόρφωση, όχι τόσο όσον αφορά την επιμόρφωση ως προς το πρόγραμμα, επιμόρφωση όσον αφορά την αλλαγή νοοτροπίας όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς» και συνεχίζει σχετικά με τις υλικές συνθήκες:

«..στο πρόγραμμα στηρίζεται και σε πράγματα που δεν είναι πάντα εφαρμόσιμα, δηλαδή απαιτεί μια τεχνολογική υποδομή, η οποία δεν υπάρχει...».

Μια διαφορετική προσέγγιση για τη μη ετοιμότητα των νηπιαγωγών δίνει η Ν3 που πιστεύει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούν από το Πανεπιστήμιο έχουν άγνοια για τα προγράμματα και δε γνωρίζουν τι διδακτική μεθοδολογία θα κάνουν:

«Πιστεύω ότι στις νεότερες εκπαιδευτικούς θα είναι ακόμα πιο δύσκολο, γιατί δεν υπάρχει συμβατότητα με το πανεπιστήμιο».

Επιπλέον η Ν4 προσθέτει για την επαγγελματική ετοιμότητα των νηπιαγωγών ότι χρειάζονται και άλλη επιμόρφωση και διδακτικά σενάρια:

«Ετοιμότητα επαγγελματική των εκπαιδευτικών, θέλουμε και άλλη επιμόρφωση το ζητήσαμε, θέλουμε κι άλλο να διαβάσουμε και να κάνουμε σενάρια πριν το

εφαρμόσουμε αυτό το ζητήσαμε από πέρσι». Όσον αφορά τα μέσα και τις συνθήκες στα σχολεία συμπληρώνει η Ν4:

«Υλικοτεχνική υποδομή, χρηματοδότηση, κτιριακή υποδομή πάρα πολύ μεγάλο κεφάλαιο, γιατί για να εφαρμοστούν όλα όσα περιγράφονται θα πρέπει τα σχολεία να εξοπλιστούν με πάρα πολλά μέσα τα οποία δεν έχουν».

Προσθέτει η Ν7 για το τεχνολογικό κομμάτι στο πρόγραμμα:

«..μέσα δίνει έμφαση στη τεχνολογία ωραία. Δεν έχουν όλα τα σχολεία ξέρετε ταμπλέτες και διαδραστικούς πίνακες, δεν έχουμε όλοι. Άρα θεωρώ ότι κοιτάζτε είναι ένα πολύ φιλόδοξο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά για μένα κάποια βασική υποδομή θα πρέπει να την έχουμε όλοι για να ξεκινάμε όλοι από τις ίδιες αφετηρίες..»

Η Ν7 θίγει και το ζήτημα των αναπληρωτών σαν δυσκολία:

«..όταν ένα πολύ μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών που υπάρχουν αυτή τη στιγμή μέσα στα σχολεία είναι αναπληρωτές, οι οποίοι έρχονται τη μια χρονιά φεύγουν την επόμενη χρονιά (...) κι όσοι κάναμε και σχέδια δράσεις που βασιζόνταν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θέσαμε ότι υπάρχουν σχολικές μονάδες που κάθε χρόνο αλλάζουν εκπαιδευτικούς για ποια σχολική κουλτούρα θεμελιωμένη σχολική κουλτούρα μπορούμε να μιλήσουμε και πως θέλουμε να εξελιχθεί ένα σχολείο σε όλα του τα επίπεδα και σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών..» και συνεχίζει για τη σχολική κουλτούρα:

«Η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου είναι η κουλτούρα των εκπαιδευτικών το ξέρετε; Αυτό είναι μαζί, είναι συνδεδεμένο. Ακούστε αυτή τη στιγμή το αν θα υλοποιήσουν σας είπα και προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα πολύ μεγάλο στοίχημα θεωρώ ότι θα χρειαστεί χρόνο κάθε αλλαγή..».

Η Ν5 αναφέρεται σε αρκετές πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, όπως ο παλιός τρόπος των νηπιαγωγών να διδάσκουν τα νήπια, ο περιορισμός του διδακτικού χρόνου, η ένταση στα σχολεία και η επιμόρφωση με τεχνικές στην πράξη για καλύτερη κατανόηση των νηπιαγωγών:

«..γιατί υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι μαθημένοι, δεν έχουν κατανοήσει, δεν είναι συνηθισμένοι, δυσκολεύονται κάτι από όλα αυτά να εφαρμόσουν αυτή τη μεθοδολογία και επιμένουν έτσι σε πράγματα που ανήκουν λίγο στο παρελθόν

του νηπιαγωγείου σε φύλλα εργασίας πολλά, σε διδακτισμό (...) Άλλη δυσκολία είναι ο χρόνος έτσι ο διδακτικός χρόνος έχει περιοριστεί πάρα πολύ..» και συνεχίζει:

«Άλλη δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί στο ελληνικό σχολείο είναι, έχει πολύ περισσότερο πια ένταση (...) από όλες τις πλευρές από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση, τα παιδιά και αυτός ο μεγαλύτερος βαθμός έντασης που παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια και χάνουμε διδακτικό χρόνο, γιατί πρέπει να ρυθμίσουμε τις εντάσεις (...) αν ένα πρόγραμμα θέλει να πάει καλά και να το υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός που είναι ο άνθρωπος της πράξης έτσι που δεν έχει ατελείωτες ώρες να κάθεται να διαβάσει θεωρία, θα έπρεπε λίγο στην επιμόρφωση να δοθεί έμφαση και στην εφαρμογή αυτών των τεχνικών (...) Πάρε αυτά τα 10 δοκίμασέ τα, να τα εξηγήσουμε, να τα δούμε, να κάνουμε αλληλοδιδασκαλία, να έρθει κάποιος να σε παρακολουθήσει, να βρούμε που δυσκολεύεσαι που δε δυσκολεύεσαι, να το συζητήσουμε και έτσι να γίνουν κτήμα σου και αν γίνουν κτήμα σου θα μπορέσεις να τις υλοποιήσεις και να πάει προς το καλό το σχολείο και των παιδιών».

Η επόμενη ερώτηση, η δέκατη ένατη, αφορά πιθανές αλλαγές που θα έκαναν οι συμμετέχουσες, όπως κάποια προσθήκη ή αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων στο Β' θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία». Σε αυτό το σημείο υπενθυμίζεται σε κάθε συμμετέχουσα ότι το Β' θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» περιλαμβάνει δύο ενότητες τη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τις κοινωνικές επιστήμες. Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θα αφαιρούσαν ή θα πρόσθεταν, ποικίλουν, όμως πιστεύουν κατά βάση ότι είναι ένα πλήρες ενημερωμένο θεματικό πεδίο.

Η Ν7 δε θα αφαιρούσε τίποτα, αλλά θα ήθελε να προσθέσει μια ειδική επιμόρφωση για αυτό το πεδίο:

«..στο συγκεκριμένο πεδίο δε θα άλλαζα. Ενδεχομένως αν μπορούσα θα πρόσθετα κιόλας, γιατί νομίζω θα έπρεπε, είναι από τις σημαντικότερες βάσεις κάθε προγράμματος κι όχι μόνο του νηπιαγωγείου και όλων των βαθμίδων, η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (...) θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν πολύ περισσότερες επιμορφώσεις σε αυτό ακριβώς το κομμάτι επιμένω, δηλαδή είναι πολύ βασικό στοιχείο για να έχεις επιτυχημένους πολίτες στο μέλλον πρέπει να έχουν αναπτύξει την ατομική τους ταυτότητα, την κοινωνική ευθύνη από το νηπιαγωγείο. Άρα λοιπόν για μένα αυτό

το κομμάτι πρέπει να ανθίζει συνέχεια μέσα στο νηπιαγωγείο και να διατρέχει τα πάντα».

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση ακούστηκε στην ίδια απάντηση της νηπιαγωγού N7 σχετικά με την ψυχολογική υποστήριξη που αποτελεί εύλογο να υπάρχει στα σχολεία:

«..θα ήθελα και επιμορφώσεις οι οποίες ο εκπαιδευτικός θα κατανοούσε περισσότερο τον εαυτό του και ως άτομο και ως επαγγελματία. Είναι πάρα πολύ σημαντικό και δε γίνονται τέτοιες επιμορφώσεις και θα ήταν πολύ καλό ειδικά σε αυτό το κομμάτι στην ατομική και κοινωνική ευθύνη σε αυτό το πεδίο οι επιμορφώσεις να περιλαμβάνουν και ψυχολόγο για να μπορέσει να βοηθήσει ακόμα περισσότερο στο να αντιληφθούμε καλύτερα τις έννοιες του προγράμματος όχι μόνο του τωρινού και του προηγούμενου και του πιο προηγούμενου. Έχει πολύ βασικές έννοιες και χρειαζόμαστε εστιασμένες επιμορφώσεις, ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα..».

Η N1 δε θα πρόσθετε κάτι άλλο και αναφέρει τι μπορεί να άλλαζε:

«..το πρώτο κομμάτι σίγουρα είναι πολύ απαραίτητο και το ιστορικό κομμάτι, αλλά λίγο αυτό με το τελευταίο κομμάτι (...) από τις κοινωνικές επιστήμες το τελευταίο κομμάτι μου φαίνεται δύσκολο εφαρμόσιμο με τους φορείς, η επαφή αυτή με τους φορείς και το άνοιγμα των παιδιών στην κοινωνία θεωρώ μπορεί να γίνει, αλλά μόνο μια φορά ας πούμε δεν μπορείς να είσαι συνέχεια σε μία επαφή, υπάρχουν και προσωπικά δεδομένα, υπάρχουν και γονείς που αντιδρούν..».

Επιπλέον στις Κοινωνικές Επιστήμες η N5 θα άλλαζε:

«..στις Κοινωνικές Επιστήμες είναι το περιβάλλον έτσι; Ναι. Αυτό θα άλλαζα θα έκανα λίγο πιο σαφές το αντικείμενο του περιβάλλοντος, τα προσδοκώμενα και τους στόχους, τα προσδοκώμενα και την ύλη εκεί είναι λίγο γενικόλογη» και θα πρόσθετε:

«Ναι δηλαδή παράδειγμα θα πρόσθετα στο αντικείμενο της κλιματικής κρίσης έτσι στην κλιματική αλλαγή συγκεκριμένα προσδοκώμενα..».

Ομοίως, η N2 και η N4 ανέπτυξαν την ίδια άποψη ότι δε θα αφαιρούσαν, ούτε θα πρόσθεταν κάτι άλλο στο Β' θεματικό πεδίο, γιατί θεωρούν ότι είναι πλήρως καταγεγραμμένο:

Συγκεκριμένα η N2:

«..νομίζω το καλύπτει αυτό το πεδίο τους τομείς, τους άξονες».

Η N4 συνεχίζει, αλλά πιστεύει ότι θα φανεί και στην εφαρμογή του:

«..το αρχίζουν από την αρχή δηλαδή είναι κλιμακωτό καταγεγραμμένο, αλλά είναι κι εκτενές αντίστοιχα και κλιμακωτό κι εκτενές. Αυτή τη στιγμή δε νομίζω ότι θα άλλαζε κάτι κι αυτό και πάλι θα φανεί στην εφαρμογή το ξαναλέω, αλλά είναι ένα κομμάτι που έλειπε..».

Ολοκληρώνοντας η N6 υποστηρίζει ότι δε θα άλλαζε κάτι, απλά μπορεί να πρόσθετε παραδείγματα σεναρίων που θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς στην πράξη:

«Νομίζω ότι είναι πλήρες (...)Πιθανόν να χρειαζόταν, να χρειάζονται παραδείγματα να δοθούν στους εκπαιδευτικούς από σεναρία, από δείγματα σεναρίων μέχρι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να καταλάβουν τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών και τον τρόπο ακριβώς που συνδέεται η θεωρία με την πράξη».

Φτάνοντας στην εικοστή ερώτηση οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να προτείνουν συγκεκριμένες προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Προγράμματος Σπουδών. Οι περισσότερες ερωτηθείσες αναφέρθηκαν στη δομή του προγράμματος και 2 από τις 7 στην επιμόρφωση.

Αρχικά η N1 αναφέρεται στις κτιριακές υποδομές και τα τεχνικά μέσα παρομοιάζοντάς το ως ένα εργαλείο που δε δουλεύει:

«Οι συνθήκες οι κτιριακές, τα τεχνικά μέσα και όλα αυτά θα μου πείτε πως με ποιο τρόπο εντάξει, αλλά είναι σαν να έχω έναν πολύ καλό εργαλείο στα χέρια μου (...), αλλά πάω να το βάλω στην πρίζα και ρίχνει την ασφάλεια δε δουλεύει».

Η N2 θεωρεί ότι οι ΤΠΕ έχουν καλύψει περισσότερο χώρο από τη Γλώσσα στο Α' θεματικό πεδίο, αλλά θα ήθελε και περισσότερο υλικό στις τέχνες:

«..θεωρώ ότι έχει μπει πάρα πολύ η τεχνολογία κι έχει μειωθεί αρκετά το κομμάτι της Γλώσσας, τις μορφές της αυτές που είχαμε πριν Λογοτεχνία, ποίηση, δηλαδή έχει αντικαταστήσει σε πολλά η τεχνολογία κι επειδή αυτό είναι και μια εύκολη λύση (...) αυτό το κομμάτι, οπότε παραγκωνίζεται τελείως το κομμάτι αυτό της Γλώσσας και

νομίζω και οι τέχνες έτσι όπως τις είχαμε είναι λιγότερο, θα προτιμούσα περισσότερη ενασχόληση».

Για τη N3 οι προτάσεις που δίνει, είναι περισσότερος χρόνος, καλύτερη δομή των διαδικτυακών μαθημάτων και να χωριστεί σε μέρη για να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς:

«Σαφέστατα περισσότερος χρόνος, καλύτερη δομή των μαθημάτων των διαδικτυακών που κάναμε (...) να «κοπεί» και να δοθεί σε σχολεία σε τμήματα να δουλέψουν πιο συγκεκριμένα πράγματα και να γυρίσουν πίσω με την εμπειρία και να πούνε κάτι...».

Συνεχίζοντας η N5 τονίζει και αυτή για τη δομή:

«..να γίνει πιο σαφές, πιο απλό με πιο συγκεκριμένη δομή, να μην είναι ατάκτως ριγμένες όλες οι καινούργιες θεωρίες που έχουνε βρει όλοι οι πανεπιστημιακοί και τα στελέχη».

Σε αντίθεση όμως με τη N3 και τη N5, η N6 θεωρεί ότι είναι σωστά δομημένο:

«Το υλικό είναι πλούσιο υλικό και είναι καλά δομημένο».

Επιπλέον η N6 προτείνει τα παραδείγματα των διδακτικών σεναρίων ως βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς:

«..καλό θα ήταν να περιέχει περισσότερα παραδείγματα υλοποίησης κάποιων διδακτικών σεναρίων, ώστε να μπορεί κανείς να έχει μια πιο σφαιρική έτσι ενημέρωση σε σχέση με αυτό πριν ο ίδιος δοκιμάσει να το υλοποιήσει στην τάξη του».

Μια πρόταση για καλύτερη διαχείριση της μελέτης του νέου Προγράμματος Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για ψυχολογικούς λόγους για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προτείνει η N7. Δεν παραλείπει να αναφέρει και η N7 τα εκπαιδευτικά σενάρια:

«Θα χόριζα σε δύο τόμους και αυτό που σας είπα θα έβαζα περισσότερα ανεπτυγμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων για τους εκπαιδευτικούς».

Η Ν7 συνεχίζει για τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής των προγραμμάτων και προτείνει ένα γλωσσάρι με κάποιες έννοιες:

«..είναι ο λόγος, ο τρόπος γραφής ο επιστημονικός λόγος πολύ υψηλού επίπεδου κι αυτό είναι θετικό, αλλά ενδεχομένως αυτό δυσκολεύει μεγάλο κομμάτι του εκπαιδευτικού πληθυσμού (...) Ενδεχομένως μπορεί να χρειαστεί ένας μικρός τόμος με κάποιο γλωσσάρι που κάποιες έννοιες να αναλύονται με κάποιο τρόπο με παραδείγματα περισσότερα».

Επιπλέον επιμόρφωση, μια δεύτερη νηπιαγωγό στο τμήμα και χρηματοδότηση προτείνει η Ν4:

«..κι άλλη επιμόρφωση. Δεν είμαστε έτοιμοι ακόμη αισθανόμαστε αρκετά ανασφαλείς (...) δεύτερη συνάδελφος και χρηματοδότηση σημαντικά». Ομοίως και η Ν7 πιστεύει για την επιμόρφωση:

«..σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών θα φρόντιζα μια μεγαλύτερη επιμόρφωση (...) μη ξεχνάτε ότι η επιμόρφωση είναι προαιρετική, δε θα είναι υποχρεωτική, γιατί όταν η επιμόρφωση θα πραγματοποιηθεί σε απογευματινές ώρες καταλαβαίνετε ότι είναι πέρα του εργασιακού ωραρίου, οπότε κάποιιοι δε θα επιμορφωθούν καθόλου».

Τα ευρήματα για προτάσεις βελτίωσης του νέου Προγράμματος Σπουδών ολοκληρώνονται με τη τελευταία ερώτηση του τρίτου άξονα, την εικοστή πρώτη που είναι συμπληρωματική της προηγούμενης και στοχεύει στη βελτίωση της επιμόρφωσης για να μπορούν να προωθηθούν καλύτερα τα νέα στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών. Οι 5 από τις 7 συμμετέχουσες θεωρούν ότι είναι ελλιπής και ζητούν περισσότερη επιμόρφωση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Σχετικά με το υποερώτημα για πιθανές προτάσεις για να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση οι συμμετέχουσες πρότειναν κι άλλη επιμόρφωση με περισσότερη εμβάθυνση στις νέες μεθοδολογίες, αλληλεπίδραση στις ομάδες των εκπαιδευτικών, δειγματική διδασκαλία και επιμόρφωση χωρισμένη σε δύο φάσεις.

Ξεκινώντας η Ν1 αναφέρει:

«Εννοείται περισσότερο, γιατί σας είπα και οι έννοιες αυτές ναι μεν όλοι τις έχουμε ακούσει λίγο, αλλά πρέπει να το δεις, να το ξαναδείς, να το διαβάξεις. Δεν μπορείς με μια ανάγνωση και τόσο όγκο με τίποτα. Εντάξει ήταν απαιτητικό».

Η Ν2 προσθέτει:

«Αρκετή ήταν για αυτό το κομμάτι, για αυτό το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής. Για την κανονική εφαρμογή στην τάξη θέλει κι άλλη επιμόρφωση».

Ομοίως η Ν4 πιστεύει ότι:

«Ήταν πολύ λίγη η επιμόρφωση. Περισσότερη εμβάθυνση σε πολλές νέες μεθοδολογίες (...) Δηλαδή μόνο μέσα από ένα βιβλίο παίρνοντας ακριβώς αυτό και εφαρμόζοντάς το στη τάξη, δεν ήμασταν απολύτως σίγουροι ότι κάναμε το σωστό».

Η Ν3 θέλει επιπλέον χρόνο και θεωρεί ιδανικό να ξανά κρίνουμε το πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής του εφαρμογής:

«Θέλει παραπάνω χρόνο, πολύ πιο συγκεκριμένη δομή και εμπειρία. Νομίζω ότι ο χρόνος υλοποίησης που είχαμε πέρσι, να μου πεις αυτός ήτανε Okay ήταν πολύ λίγος, να δούμε τι θα γίνει και φέτος να το ξανά κρίνουμε».

Προτάσεις για την επιμόρφωση δίνει η Ν6:

«Ίσως η επιμόρφωση θα μπορούσε να είναι πιο εκτενής (...) Με περισσότερες έτσι ευκαιρίες και για αλληλεπίδραση στις ομάδες, υλοποίηση διδακτικών σεναρίων...».

Μια άλλη παράμετρος που αναφέρθηκε από τη συμμετέχουσα Ν5 σχετικά με την επιμόρφωση που τη θεωρεί χαοτική, ήταν ότι η ουσιαστική επιμόρφωση πρέπει να γίνεται μέσω δειγματικών διδασκαλιών κι όχι με τη δημιουργία διδακτικών σχεδίων:

«Όχι καθόλου αποτελεσματική δεν ήταν η επιμόρφωση. Υπήρχαν από τεχνικά προβλήματα μέχρι να μην μπορούμε να λύσουμε τις απορίες μας μέχρι να μπερδευόμαστε χειρότερα κάθε φορά που είχαμε συνάντηση με την επιμορφώτριά μας. Ήταν ένα χάος, η λέξη χάος περιγράφει την επιμόρφωση, πάρα πολύ πιεστική σε επίπεδο χρόνου καθόλου ευχαριστημένη από την επιμόρφωση» και προτείνει:

«..θα το επαναλάβω εδώ θεωρώ ότι σαν επιμόρφωση δεν είναι αποτελεσματικό το να καθόμαστε και να φτιάχνουμε διδακτικά σχέδια (...) εκεί που θέλουμε επιμόρφωση και που θα έπιανε πραγματικά τόπο θα ήταν να κάνουμε δειγματικές διδασκαλίες η μια στην άλλη και με παρακολούθηση από ανθρώπους του προγράμματος (...) Θα το δοκιμάσει το τάδε νηπιαγωγείο ο ένας στον άλλον και μετά θα κάτσουμε και θα κάνουμε

κουβέντα. Τι καλό πως μου φάνηκε εμένα, τι ήτανε θετικό, τι δεν ήταν θετικό, πως θα μπορούσα να το κάνω διαφορετικά. Αυτή είναι η ουσιαστική επιμόρφωση που θα ενδιέφερε τους πάντες και που μας πηγαίνει πιο μπροστά και μόνο αυτή, από κει και πέρα θεωρητικά κείμενα μπορείς να μας δώσεις και να μας πεις ωραία διάβασε αυτά τα κομμάτια εκεί θα τα βρεις..»

Χαρακτηριστική η θέση της Ν7 για τον τρόπο που έχουμε μάθει να επιμορφωνόμαστε:

«Έχει να κάνει και πως έχουμε εκπαιδευτεί να επιμορφωνόμαστε. Δηλαδή τι εννοώ; Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και γενικά ο Έλληνας πάντα έχει κάποιον δίπλα και του τα λέει αναλυτικά εντάζει που σημαίνει ότι έχουμε μια κουλτούρα αν θέλετε πάντα του αιωνίου μαθητή σε εισαγωγικά, δηλαδή ότι θέλουμε κάποιον δίπλα μας ρε παιδί μου να μας εξηγήει αναλυτικά (...) η επιμόρφωση ήθελε να μας φτιάξει αυτή την αλλαγή που πρέπει να κάνουμε, δηλαδή ότι πρέπει να μάθεις εσύ ο ίδιος να αναζητάς τη γνώση, όπως είναι και σε πολλά άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως είναι σε πολλά εξ αποστάσεως προγράμματα» και τονίζει σαν λύση την επιμόρφωση σε δύο φάσεις:

«Απλώς όμως εδώ έχουμε να κάνουμε με Πρόγραμμα Σπουδών, έχουμε να κάνουμε με κάτι πάρα πολύ σημαντικό και να θεωρώ ότι θα ήθελα μια μεγαλύτερη επιμόρφωση ενδεχομένως θα έπρεπε να γίνει μία επιμόρφωση δύο φάσεων, δηλαδή να γίνει μια πρώτη επιμόρφωση των επιμορφωτών και μετά από κάποιο διάστημα κι ενδεχομένως αφού έχει εφαρμοστεί μια πρώτη φάση και έχουμε δει τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών στη συνέχεια να προβούμε σε μια δεύτερη επιμόρφωση των επιμορφωτών βέβαια αυτό που λέω είναι πολύ ιδεατό».

4.3 Θεματική κατηγοριοποίηση ανά ερευνητικό άξονα

Γενική άποψη των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Μελετώντας τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στον πρώτο ερευνητικό άξονα παρατηρήθηκε μια ένδειξη κατά βάση θετικής προσέγγισης του νέου Προγράμματος Σπουδών με περιθώρια βελτίωσης. Παρά την αρνητική στάση κάποιων

συμμετεχουσών ενδόμυχα φαίνεται να το υποστηρίζουν και να προτείνουν λύσεις για βελτίωση του προγράμματος.

Νέα καινοτόμα στοιχεία στο νέο πρόγραμμα

Όλες οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στα νέα καινοτόμα στοιχεία που εμπεριέχει το νέο πρόγραμμα και αποτελούν βασικά στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου, όπως οι ΤΠΕ σε μεγάλο βαθμό, η συμπερίληψη, η διαφοροποιημένη μάθηση, η διερευνητική μάθηση, το μοντέλο των 5Ε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Ουσιαστικά δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στους μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση με τους άλλους και το περιβάλλον και την κριτική τους σκέψη. Ομόφωνα όλες οι συμμετέχουσες συμφώνησαν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προετοιμάζει τα παιδιά σε αυριανούς ενήλικους πολίτες. Οι νηπιαγωγοί βρίσκουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ανοικτό για τον εκπαιδευτικό, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και συμπεριληπτικό για μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων. Οι συμμετέχουσες πιστεύουν ότι θα βοηθηθούν από το νέο πρόγραμμα για τη διδασκαλία τους, όμως αναφέρουν και τους προβληματισμούς τους.

Ιδιαίτερη έμφαση στην αξία του Β΄ θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία»

Τα μέλη που συμμετείχαν στην έρευνα τονίζουν την αξία του Β΄ θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και θεωρούν απαραίτητη την κατάκτηση των χαρακτηριστικών του, καθώς θεωρούν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι από τις κυριότερες βάσεις για κάθε πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Για αυτό μια νηπιαγωγός προτείνει να γίνει μια ειδική επιμόρφωση συγκεκριμένα για το Β΄ θεματικό πεδίο. Οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι είναι ένα πλήρες καταγεγραμμένο θεματικό πεδίο. Να σημειωθεί εδώ ότι δύο νηπιαγωγοί απάντησαν ότι δεν έχουν διαπιστώσει κάποια διαφορά με το προηγούμενο πρόγραμμα.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των νηπιαγωγών για τον δεύτερο ερευνητικό άξονα στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν σημαντικά στοιχεία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και ειδικά στο Β΄ θεματικό πεδίο, όμως τονίζουν και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με αυτά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται αρκετό χρόνο να μελετήσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για να μπορέσει να το χρησιμοποιήσει και να το εφαρμόσει στην τάξη, διότι δεν μπορεί να είναι αποκομμένο το Πρόγραμμα Σπουδών από την τάξη και τους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν. Σίγουρα θα χρειαστεί αρκετό εξωδιδασκτικό χρόνο για τη μελέτη του. Αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, για το περιεχόμενο του προγράμματος, για την προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική που διαπνέει το νέο πρόγραμμα. Σύμφωνα με όλες τις εκπαιδευτικούς αποτελεί την πιο κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση για το νηπιαγωγείο, καθώς το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό με βάση το περιεχόμενο του προγράμματος

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου υπάρχουν τέσσερα θεματικά πεδία που αλληλεπιδρούν και ενσωματώνονται λειτουργικά μεταξύ τους και εξελίσσονται από το νηπιαγωγείο στην επόμενη βαθμίδα. Αυτή η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό αποτελεί μια θετική εξέλιξη για τα παιδιά αναφέρουν όλες οι συμμετέχουσες, όμως σύμφωνα με τις περισσότερες εκπαιδευτικούς για να μπορέσει να γίνει στην πράξη, το Δημοτικό θα πρέπει να βασιστεί στη φιλοσοφία του προγράμματος του νηπιαγωγείου, κάτι που μπορεί να μην υλοποιηθεί εύκολα, καθώς εκεί υπάρχουν αυστηρά Ωρολόγια Προγράμματα.

Σημαντικές δυσκολίες που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί στο νέο πρόγραμμα

Όσον αφορά κάποιες από τις δυσκολίες που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί στο πρόγραμμα είναι ο χρόνος, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και χρηματοδότησης, η εφαρμογή του μοντέλου των 5Ε, ορισμένα κομμάτια στο Γ' θεματικό πεδίο που πιθανόν δεν εμφανίζουν κλιμακωτή ανάπτυξη και θα έπρεπε να γίνονται με πιο απλά βήματα, η νέα ορολογία και η μη ύπαρξη δεύτερης νηπιαγωγού στο τμήμα.

Θετικά στοιχεία που διαπίστωσαν οι νηπιαγωγοί στο πρόγραμμα

Από την άλλη, θετικά στοιχεία που βρήκαν στο νέο πρόγραμμα οι νηπιαγωγοί είναι ότι είναι σύγχρονο, καλύπτει σχεδόν τα πάντα, η καταγραφή σε πίνακες είναι αρκετά βοηθητική, η χρήση της κούκλας, η χρήση των ΤΠΕ μέσα στη μάθηση και οι καταγραφές τύπου αξιολόγησης των μαθητών που συμβάλλουν θετικά στο να δουν τι έχουν κατακτήσει τα νήπια.

Αντίσταση των εκπαιδευτικών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Ολοκληρώνοντας με τις ερωτήσεις του τρίτου άξονα του οδηγού συνέντευξης, παρατηρείται αρχικά μια άρνηση από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που κάποιες συμμετέχουσες πιστεύουν ότι πιθανόν οφείλεται στην αντίσταση των εκπαιδευτικών σε ό,τι καινούριο προκύπτει στην εκπαίδευση. Όμως οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στο ότι το νέο πρόγραμμα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα παρά μόνο στα Πειραματικά νηπιαγωγεία για λίγους μήνες, οπότε δεν έχουν ακόμα ολοκληρωμένη άποψη για αυτό και την εφαρμογή του.

Πιθανές δυσκολίες που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος

Σίγουρα οι συμμετέχουσες πιστεύουν ότι θα ανακύψουν πολλές δυσκολίες κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών, όπως με την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, με τους διδάσκοντες με χρόνια υπηρεσία που θα κληθούν να κάνουν αλλαγές ή με εκπαιδευτικούς με έλλειψη γνώσεων στις ψηφιακές δεξιότητες ή αναπληρωτές νηπιαγωγούς που δεν έχουν σταθερό σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον δυσκολίες μπορεί να είναι η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα νηπιαγωγεία, η έλλειψη χρηματοδότησης και οι κτιριακές υποδομές.

Προτάσεις για τη βελτίωση του νέου Προγράμματος Σπουδών

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αναφέρθηκε ότι θα ήθελε να έχει μια καλύτερη δομή το πρόγραμμα, μια δεύτερη νηπιαγωγός στο τμήμα, χρηματοδότηση και ένα γλωσσάρι για καλύτερη κατανόηση των νέων εννοιών.

Αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την επιμόρφωση

Σχετικά με την επιμόρφωση, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών νιώθει ανεπαρκής να εφαρμόσει το πρόγραμμα και πιστεύει ότι είναι ελλιπής η επιμόρφωση και ζητά

επιπλέον επιμόρφωση αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της. Σκοπός της νέας επιμόρφωσης σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς θα πρέπει να είναι η εμβάθυνση σε νέες μεθοδολογίες και τεχνικές, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στις ομάδες των εκπαιδευτικών και περισσότερη χρήση δειγματικής διδασκαλίας και όχι μόνο διδακτικών σχεδίων.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα της έρευνας

5.1 Απαντήσεις ανά ερευνητικό άξονα

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί μια συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα με βάση τους ερευνητικούς άξονες της παρούσας μελέτης. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχουσών κατά τη διεξαγωγή της μελέτης και την καταγραφή των αντιλήψεων των νηπιαγωγών μέσα από τις συζητήσεις, οδήγησαν στα τελικά συμπεράσματα.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών κατά την πιλοτική του εφαρμογή στο θεματικό πεδίο: «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία». Ο χώρος του νηπιαγωγείου σίγουρα προσφέρει τις καλύτερες συνθήκες για τη γνωστική και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου. Για αυτό το νηπιαγωγείο οφείλει να οργανώνεται σωστά, ώστε να είναι κατάλληλο για τα νήπια και να εξελίσσεται με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες της κάθε εποχής. Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής μπορεί να φανεί μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται μελέτη της αποτελεσματικότητας των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να παρέχεται ένα κατάλληλο παιδαγωγικό προσχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τον ρόλο του, να συνεργάζεται, να υποστηρίζει νέες καινοτόμες τεχνικές μάθησης και να επιμορφώνεται τακτικά γύρω από της εξελίξεις της εκπαίδευσης.

Μια τέτοια έρευνα μπορεί να λειτουργήσει ως πυλώνας για τη βελτίωση των Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς μέσα από τις μελέτες αναδεικνύονται τα θετικά στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν στην αναμόρφωση του προγράμματος, αλλά μπορούν να αναγνωριστούν και οι ανασταλτικοί παράγοντες που μπορούν να δυσχεραίνουν το έργο του προγράμματος. Τα συμπεράσματα που ακολουθούν, επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ανά ερευνητικό άξονα και να εμβαθύνουν σε ζητήματα που δόθηκαν μέσω των απαντήσεων του δείγματος.

Κινούμενοι προς τον πρώτο ερευνητικό άξονα του οδηγού συνέντευξης, ο οποίος είναι ουσιαστικά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους, αλλά και την αναγνώριση αυτών των στοιχείων από τους νηπιαγωγούς, από την πλειοψηφία των συμμετεχουσών φάνηκε εκ πρώτης όψεως μια θετική προσέγγιση για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Παρά την αντίσταση που παρατηρήθηκε από κάποιες νηπιαγωγούς φάνηκε να είναι θετικοί με το νέο πρόγραμμα και να πιστεύουν σε περιθώρια βελτίωσής του. Όλες οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε νέα καινοτόμα στοιχεία που υπάρχουν στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και αποτελούν βασικά στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιολογία του νηπιαγωγείου, όπως οι ΤΠΕ που αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όμως να σημειωθεί εδώ ότι θεωρείται απαραίτητη η υλικοτεχνική υποδομή με ψηφιακά εργαλεία στις τάξεις, αλλά και η ψηφιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για ενημέρωση νέων λογισμικών. Άλλα στοιχεία που ανέφεραν είναι η συμπερίληψη, η διερεύνηση των πρότερων στόχων, η διαφοροποιημένη μάθηση, η χρήση του μοντέλου των 5Ε που εντοπίζεται στον μαθησιακό σχεδιασμό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που παύει να είναι απόλυτα δασκαλοκεντρικός και τοποθετεί το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Ένα μικρό ποσοστό νηπιαγωγών απάντησε ότι δε βλέπει να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό το νέο Πρόγραμμα Σπουδών από το υφιστάμενο και θεωρεί ότι το νέο πρόγραμμα είναι αρκετά γενικόλογο με έννοιες και τεχνικές ριγμένες μέσα στο πρόγραμμα που έχουν υιοθετηθεί από διάφορες θεωρίες μάθησης ανά τον κόσμο. Ομόφωνα όλες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το νέο πρόγραμμα είναι κατάλληλο να προετοιμάσει τους μαθητές σε αυριανούς ενήλικους και υπεύθυνους πολίτες.

Το αίσθημα που διακατέχονται οι περισσότερες εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι η ενσυναίσθηση σχετικά με το ζήτημα της ετερογένειας που υπάρχει στα σχολικά τμήματα. Πράγματι οι νηπιαγωγοί βρίσκουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών πιο ανοικτό για τον εκπαιδευτικό παρέχοντας μεγαλύτερη αυτενέργεια στον εκπαιδευτικό, προσαρμόσιμο σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες τονίζοντας τη διαφοροποιημένη μάθηση και συμπεριληπτικό για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μιλώντας για ένα διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο που συμβάλλει στην ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών. Όμως οι προβληματισμοί αρκετών εκπαιδευτικών βασίζονται στο ότι αυτοί

οι στόχοι είναι δύσκολο να επιτευχθούν στην πράξη, θα χρειαστεί και εξωδίδακτικός χρόνος για να τα μελετήσουν μέσα στο πρόγραμμα και να δώσουν βαρύτητα στον τρόπο που θα τα εφαρμόσουν στην τάξη.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο Β' θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», το οποίο αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης για την παρούσα έρευνα, καθώς αρχίζει από τον άνθρωπο, τον εαυτό του, την ανάπτυξή του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, τον συναισθηματικό εγγραμματισμό του και πιστεύουν ότι είναι σημαντική η κατάκτηση αυτών των χαρακτηριστικών από τα παιδιά. Δεν παραλείπουν να αναφερθούν ότι βοηθάει αρκετά το πόσο οργανωμένο είναι το πρόγραμμα, αφού περιλαμβάνει πίνακες με γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και παραδείγματα. Όμως προβληματίζονται στον τρόπο εφαρμογής αυτού του πεδίου μέσα στην τάξη ανάλογα την προσωπική κουλτούρα του κάθε νηπιαγωγού. Εν συνεχεία οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι το νέο πρόγραμμα θα τις βοηθήσει στη διδασκαλία τους, εφόσον έχει καινοτόμα στοιχεία, νέα εργαλεία, σχεδιασμό και διδακτικά σενάρια, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην οργάνωση του νηπιαγωγείου. Παρόλα αυτά αρκετές νηπιαγωγοί δηλώνουν ανεπαρκείς και πρακτικά να δυσκολεύονται να το υλοποιήσουν και να το εντάξουν στην καθημερινή τους διδασκαλία.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα από τον δεύτερο ερευνητικό άξονα που έχει δημιουργηθεί από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και σχετίζεται με τον εντοπισμό των λειτουργικών αδυναμιών και των θετικών στοιχείων από τις νηπιαγωγούς αναφορικά με τη φυσιογνωμία του νέου Προγράμματος Σπουδών, παρατηρείται μια δυσκολία στην πλήρη κατανόηση του περιεχομένου του προγράμματος από τις εκπαιδευτικούς οδηγώντας αναπόφευκτα στη μη κατάλληλη εφαρμογή του προγράμματος σχετικά με το επιδιωκόμενο σύμφωνα με τους κατασκευαστές του. Μπορεί η πλειοψηφία των νηπιαγωγών να θεωρεί ότι είναι πολύ καλά διατυπωμένα και βοηθητικά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και να υπάρχει μια ύλη που περιλαμβάνει τα πάντα, όμως αντιλαμβάνονται ότι χρειάζονται αρκετό χρόνο να τα μελετήσουν, να είναι μονίμως σε εγρήγορση. Ίσως η δυσκολία στην κατανόηση να προκύπτει από τον μεγάλο όγκο του περιεχομένου του προγράμματος που σίγουρα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μελέτη του, καθώς ο εξωδίδακτικός χρόνος μελέτης είναι αναπόφευκτος.

Ένα ζήτημα που τίθεται και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε αυτό τον οδηγό συνέντευξης είναι η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου περιλαμβάνονται τα τέσσερα θεματικά πεδία, τα οποία αλληλεπιδρούν και ενσωματώνονται λειτουργικά μεταξύ τους και εξελίσσονται από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Όλες οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι θα μπορεί να λειτουργήσει θετικά αυτή η καινοτομία, καθώς οι νηπιαγωγοί μιλούν για ένα πρόγραμμα με δεξιότητες και ικανότητες που ανθίζουν στο χώρο της προσχολικής ηλικίας και ενισχύουν την αυτενέργεια των παιδιών. Όμως αξίζει να σημειωθεί ότι η προσοχή τους επικεντρώνεται κυρίως στην πράξη, δηλαδή δεν είναι σίγουρες κατά πόσο θα συνεχιστεί όντως η ίδια φιλοσοφία του προγράμματος του νηπιαγωγείου στο Δημοτικό, εφόσον εκεί υπάρχουν αυστηρά Ωρολόγια Προγράμματα.

Οι ερωτηθείσες συμφώνησαν ότι το περιεχόμενο του Β' θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, όπως περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη. Σίγουρα κάποιες έννοιες μπορούν να δυσκολέψουν τα νήπια λόγω ηλικίας να τις κατανοήσουν επαρκώς, όπως η έννοια της παγκοσμιοποίησης. Όλα τα παραπάνω προκύπτουν μέσα στον διδακτικό χρόνο του νηπιαγωγείου. Το ερώτημα όμως που δημιουργείται είναι πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με τον χρόνο που διατίθενται για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι ο διδακτικός χρόνος δεν είναι επαρκής, αλλά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θα ήθελε να αλλάξει κάτι στην ύλη του προγράμματος, γιατί διευκρίνισαν ότι όσα αναφέρονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι σημαντικά και εξηγούν διάφορους λόγους που ο χρόνος δεν επαρκεί, όπως η ένταξη του διδακτικού μοντέλου των 5Ε, οι καταγραφές, το Ωρολόγιο πρόγραμμα που τους δεσμεύει, η αναφορά των γιορτών στο νηπιαγωγείο και η προετοιμασία τους, τα αγγλικά που έχουν ενταχθεί, τα εργαστήρια δεξιοτήτων και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα που μπορεί να έχει πάρει κάποια νηπιαγωγός.

Μια παιδαγωγική προσέγγιση που διακηρύσσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να είναι η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, πώς θα τη χρησιμοποιήσει και πώς θα την εφαρμόσει στην τάξη.

Λόγω ότι η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική θεωρείται κατάλληλη για το νηπιαγωγείο από τις συμμετέχουσες τονίζοντας ότι δίνεται έμφαση στον μαθητή και ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει τη νέα μαθησιακή προσέγγιση, πιστεύουν ότι χρειάζεται ανάλογη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για να είναι δυνατή η εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας εστιάζει στις σημαντικότερες δυσκολίες και στα θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί για το νέο πρόγραμμα. Σχετικά με τις σημαντικότερες δυσκολίες του νέου Προγράμματος Σπουδών οι συμμετέχουσες αναφέρονται στον εξωδιδασκτικό χρόνο που χρειάζεται να μελετήσουν το θεωρητικό κομμάτι, στην καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων που απαιτείται για να μεταδίδουν τη γνώση ο ένας στον άλλον, στην έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικής υποδομής, στη νέα διαφορετική ορολογία, στην εφαρμογή του νέου διδακτικού μοντέλου των 5Ε, αλλά και στη δεύτερη συνάδελφο μέσα στο τμήμα για καλύτερη εφαρμογή των νέων μεθόδων. Από την άλλη πλευρά, ως θετικό στοιχείο που εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις περισσότερες συμμετέχουσες είναι ότι αντιλαμβάνονται την καινοτομία του νέου προγράμματος, θεωρώντας ότι έχει έντονο μαθησιακό ενδιαφέρον ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς και καλύπτει σχεδόν τα πάντα που μπορεί να συναντήσει κάποιος εκπαιδευτικός. Παρόλο που το θεωρητικό του πλαίσιο είναι πολύ καλά δομημένο με καταγραφή των θεματικών πεδίων σε πίνακες αναλυτικά, των θεματικών υποενοτήτων, των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων που εύκολα κάποιος μπορεί να εντοπίσει και να συνδυάσει τη δραστηριότητα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και με τη θεματική ενότητα., το θέμα που προκύπτει είναι πρώτον να κατανοηθεί από τους εκπαιδευτικούς πλήρως και δεύτερον να μπορούν να το εφαρμόσουν. Σημαντική η χρήση της κούκλας ως εργαλείο μάθησης, οι ΤΠΕ σε διάφορα στάδια στη μάθηση, αλλά και οι καταγραφές τύπου αξιολόγησης των παιδιών, οι οποίες λειτούργησαν πολύ θετικά στο να δουν τι είχαν κατακτήσει οι μαθητές.

Το μεγαλύτερο κομμάτι της έρευνας εστιάζει στις ερωτήσεις του τρίτου άξονα του οδηγού συνέντευξης που αφορούν τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών σε όλα τα νηπιαγωγεία, αλλά και τις προτάσεις βελτίωσης που προτείνουν οι συμμετέχουσες για το πρόγραμμα. Παρατηρήθηκε μια ανησυχία και άρνηση από τις περισσότερες

εκπαιδευτικούς στην πρώτη επαφή τους με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που μπορεί να θεωρηθεί και δικαιολογημένη εν μέρει λόγω της αντίστασης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε ότι καινούριο υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς όταν έχουν την ασφάλεια ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος, δε θέλουν να το αλλάξουν αυτό. Η αλήθεια είναι ότι δεν μπόρεσαν να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους πλήρως οι περισσότερες νηπιαγωγοί σχετικά με το πως δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί το νέο πρόγραμμα, γιατί το νέο πρόγραμμα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα παρά μόνο στα Πειραματικά νηπιαγωγεία για λίγους μήνες. Σαφώς συμπεραίνεται ότι οι αλλαγές πρέπει να γίνονται σταδιακά για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να τις κατανοεί και να τις κάνει πράξη στη σχολική τάξη, διότι οι πολλές αλλαγές μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση. Οι συμμετέχουσες σίγουρα πιστεύουν ότι θα ανακύψουν πολλές δυσκολίες κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών. Ειδικότερα αν ληφθεί υπόψη η επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, οι οποίοι έχουν χρόνια υπηρεσία και θα κληθούν εκ νέου να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους ή εκπαιδευτικοί που δεν είναι τόσο καλά εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα ή όπως έγινε μια επισήμανση για τους αναπληρωτές νηπιαγωγούς που αλλάζουν κάθε χρόνο σχολείο, πιθανόν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Όμως με μικρά βήματα στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προσαρμοστούν πιο γρήγορα. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο και άλλη επιμόρφωση και τώρα με το νέο πρόγραμμα παρατηρείται και η σταδιακή αλλαγή που γίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού που μέχρι τώρα ήταν πιο συγκεντρωτικός. Σχετικά με τις υλικές συνθήκες, δυσκολίες αποτελούν ότι δεν υπάρχει εξοπλισμός σε όλα τα νηπιαγωγεία, η έλλειψη χρηματοδότησης, οι κτιριακές υποδομές. Όσο για την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, χαρακτηριστική απάντηση παραθέτει μια νηπιαγωγός που θεωρεί ότι η κουλτούρα των ελληνικών σχολείων είναι η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, δύο κουλτούρες άμεσα συνδεδεμένες.

Στην προσπάθεια της έρευνας για μεγαλύτερη εμβάθυνση του Β' θεματικού πεδίου «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» που περιλαμβάνει τις δύο ενότητες την Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη και τις Κοινωνικές Επιστήμες, οι συμμετέχουσες πιστεύουν κατά βάση ότι είναι ένα πλήρες ενημερωμένο θεματικό πεδίο με κάποιες πιθανές δυσκολίες, όπως η επαφή με τους φορείς και το άνοιγμα των παιδιών στην κοινωνία. Πιστεύουν ότι ίσως μια ειδική επιμόρφωση ειδικά για το Β' θεματικό πεδίο θα βοηθούσε περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα

ενδιαφέρουσα πρόταση αποτέλεσε η ψυχολογική υποστήριξη που θα ήταν εύλογο να υπάρχει στα σχολεία.

Πιθανές προτάσεις βελτίωσης για τις συμμετέχουσες αποτελούν μια καλύτερη δομή του προγράμματος, η επιπλέον επιμόρφωση, μια δεύτερη νηπιαγωγός στο τμήμα, η χρηματοδότηση και ένα γλωσσάρι για καλύτερη κατανόηση των νέων εννοιών. Για καλύτερη διαχείριση της μελέτης του προγράμματος από τους νηπιαγωγούς, προτείνεται το περιεχόμενο του προγράμματος να χωριστεί σε δύο τόμους. Σίγουρα αυτό βοηθάει και στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, γιατί μοιράζεται ο όγκος του περιεχομένου του προγράμματος. Επιπρόσθετα, προτείνουν περισσότερες επιμορφώσεις σχετικά με το Β' θεματικό πεδίο με σκοπό να υπάρχουν επιτυχημένοι πολίτες στο μέλλον και να έχουν αναπτύξει την ατομική τους ταυτότητα, την κοινωνική ευθύνη από το νηπιαγωγείο, καθώς η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών είναι από τις σημαντικότερες βάσεις κάθε προγράμματος σε όλες τις βαθμίδες. Γενικά όμως λόγω μικρής και ελλιπούς επιμόρφωσης, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ένιωσε ανεπαρκής να διαχειριστεί πλήρως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και να το εφαρμόσει, σύμφωνα με το επιδιωκόμενο από τους κατασκευαστές του. Φαίνεται ότι είναι απαραίτητη μια επιπλέον επιμόρφωση με σκοπό να νιώσουν πιο έτοιμες να το εφαρμόσουν. Πόσο μάλλον όταν η επιμόρφωση θα εμβαθύνει περισσότερο στις νέες μεθοδολογίες, θα δίνει έμφαση σε μια πιο λεπτομερή παρουσίαση των θεματικών πεδίων και θα ενισχύει την αλληλεπίδραση στις ομάδες των εκπαιδευτικών στοχεύοντας σε δειγματική διδασκαλία και όχι μόνο στα διδακτικά σχέδια.

5.2 Σύγκριση με ευρήματα βιβλιογραφίας

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση και αναφέρθηκαν ευρήματα σχετικών ερευνών. Στο πρώτο μέρος οι έρευνες σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών και συγκεκριμένα για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού που αφορά και το Β' θεματικό πεδίο που βασίζεται η συγκεκριμένη έρευνα. Χρησιμοποιώντας κυρίως ξενόγλωσση βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα με διαφορετικά Προγράμματα Σπουδών. Αυτός ο

παράγοντας σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικών μελετών στην Ελλάδα, εξαλείφει μια πλήρη επιστημονική τεκμηρίωση της μελέτης των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης γίνεται αναφορά σε έρευνες που βασίζονται σε βασικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, όπως η ολιστική ανάπτυξη του νηπίου, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ, η διαθεματικότητα, η συμπερίληψη. Να αναφερθεί εδώ ότι σημειώνονται και δύο έρευνες σχετικά με το κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί καθοριστικό μέρος για την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την άποψη των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών παρατηρήθηκε μια θετική προσέγγιση για το πρόγραμμα, όμως κάποιες εκπαιδευτικοί κρατούν αρνητική στάση, αλλά πιστεύουν σε περιθώρια βελτίωσής του. Μελετώντας ξένες έρευνες, όπως των Lieber et al. (2009) παρόλο που η μελέτη καταλήγει σε μια μηδενική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη διδακτική εμπειρία των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος, αναδεικνύει όμως την πρόθεση για εκμάθηση νέων διδακτικών στρατηγικών, την πρόθεση για περισσότερη επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχουσες σχολιάζουν θετικά την εισαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου που εντάχθηκε στο Β' θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» του νέου Προγράμματος Σπουδών. Θεωρούν απαραίτητο αυτό το θεματικό πεδίο μέσα στο πρόγραμμα, καθώς δεν ήταν καταγεγραμμένο εκτενώς στα προηγούμενα προγράμματα. Σε παλιότερες έρευνες των Raver et al. (2008) και των Barnett et al. (2010) επιβεβαιώνεται ότι πολλά προγράμματα υπολείπονταν σε κοινωνικοσυναθηματικές δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για τη σχολική ετοιμότητα και τη γενικότερη επιτυχία των νηπίων στο σχολείο.

Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται σε αυτήν την έρευνα είναι τα τέσσερα θεματικά πεδία στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, τα οποία αλληλεπιδρούν και ενσωματώνονται λειτουργικά μεταξύ τους και βοηθούν στην εξέλιξη από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Όλες οι συμμετέχουσες πιστεύουν ότι μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να υπάρξει εξέλιξη στην επόμενη βαθμίδα, καθώς οι

νηπιαγωγοί μιλούν για ένα πρόγραμμα με δεξιότητες και ικανότητες που ενισχύουν την αυτενέργεια των παιδιών. Όμως δεν είναι σίγουρες κατά πόσο θα συνεχιστεί όντως η ίδια φιλοσοφία αυτού του προγράμματος στο Δημοτικό, καθώς εκεί υπάρχει αυστηρό Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Επιπλέον η έρευνα των Σακελλαρίου και Μπέση (2014) έδειξε ότι αν καλλιεργηθεί η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, η οποία υπάρχει στο Β' θεματικό πεδίο του νέου Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου, μπορεί να γίνει ομαλή μετάβαση στο Δημοτικό.

Σχετικά με την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού σε έρευνα των Mak et al. (2018) αναφέρεται στον Οδηγό Προγράμματος Σπουδών του 2017 που παρείχε νέες κατευθύνσεις καλλιεργώντας έτσι την ολιστική ανάπτυξη των νηπίων, ο οποίος μιλά για μια χαρούμενη μάθηση βασισμένη στις αξίες ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών με επίκεντρο το παιδί αντικαθιστώντας ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης με την παιδοκεντρική μάθηση στο νηπιαγωγείο. Για αυτήν την μαθητοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών με αποτέλεσμα να βρίσκει σύμφωνες όλες τις συμμετέχουσες αυτής της μελέτης ότι αυτή η προοδευτική μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, φέρνοντας το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ενισχύοντας την αυτενέργειά του.

Όσο για τη διαθεματικότητα που λειτουργεί ως πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος, μια συμμετέχουσα διακρίνει την παρουσία αυτής της προσέγγισης της γνώσης μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως όμως και στο προηγούμενο πρόγραμμα. Σε διάφορες ελληνικές έρευνες που έγιναν σχετικά για τη διαθεματικότητα, όπως των Τριανταφύλλου κ.ά. (2008), της Λανάρη (2003), των Κουμαλάτσου και Τριπόδη (2008) και της Κολιπέτρη (2006) τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί με την έννοια αυτή μέσα στο πρόγραμμα χρησιμοποιώντας διαθεματικές τεχνικές, απλά φαίνεται να δυσκολεύονται κάποιες φορές (Λανάρη, 2003) ή δε τις χρησιμοποιούν συχνά (Τριανταφύλλου κ.ά., 2008).

Σε ερώτηση για το αν απαντά το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών με το θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» σε σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις, όπως η συμπερίληψη, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ήταν θετικές. Χαρακτηρίζουν συμπεριληπτικό το νέο πρόγραμμα σχετικά με μαθητές

με ιδιαίτερες ανάγκες ή μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων. Την ίδια άποψη σχετικά με μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες εκφράζουν και οι νηπιαγωγοί στην έρευνα των Stemberger & Kiswarday (2017), αλλά και των Dias & Cadime (2015) που προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά μέσα για να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες. Όσον αφορά μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων στη μελέτη των Σγούρα κ.ά. (2018) ενώ οι εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, η ένταξή τους έχει πραγματοποιηθεί σε μικρό βαθμό. Σε άλλη παρόμοια έρευνα των Ζάχο κ.ά. (2016), οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται με σεβασμό αυτή τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, όμως αγχώνονται κιόλας σχετικά με το πως θα καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Ένα καινοτόμο στοιχείο στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ως εργαλείο μάθησης στο νηπιαγωγείο αποτελεί η ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Στην παρούσα έρευνα οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι ΤΠΕ παίζουν σημαντικό ρόλο στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι νηπιαγωγοί στις έρευνες των Konca et al. (2016), των Alkhalwaldeh, et al., (2017) και των Sánchez, et al. (2012). Υπάρχει και μια νηπιαγωγός που πιστεύει ότι έχουν ενσωματωθεί περισσότερο από όσο θέλει. Έτσι και ένα μικρό μέρος του δείγματος της έρευνας των Preradović et al. (2017), δηλώνει αναποφάσιστο με τις ΤΠΕ. Να σημειωθεί εδώ ότι οι συμμετέχουσες αυτής της έρευνας τόνισαν ότι χρειάζεται και ο απαραίτητος ψηφιακός εξοπλισμός στα σχολεία, αλλά και η ψηφιακή επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών γίνεται αναφορά και στην πρόσφατη έρευνα των Magen-Nagar & Firstater (2019) με αποτέλεσμα να ζητούν κατάλληλη επιμόρφωση.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, στην παρούσα μελέτη οι περισσότερες νηπιαγωγοί ένιωσαν ότι είναι ελλιπής και ζήτησαν επιπλέον επιμόρφωση με δειγματική διδασκαλία. Παρόμοιες απόψεις εξέφρασαν και οι νηπιαγωγοί στις έρευνες των Χριστοφορίδου (2012) και των Τσαλαγιώργου και Αυγητίδου (2017) που θέλουν μια πιο ουσιαστική μεγαλύτερη επιμόρφωση κυρίως μέσα από βιωματικές τεχνικές.

5.3 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η έρευνα στηρίχτηκε στη συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων από δείγμα νηπιαγωγών. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή πως το αντιλήφθηκαν σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, πως το επεξεργάστηκαν και το μετέφρασαν σχετικά με την ποιότητά του και τον δικό τους ρόλο, αλλά και πως το υλοποίησαν στην πιλοτική του εφαρμογή.

Μετά την ολοκλήρωση των συμπερασμάτων που βασίστηκαν στα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, ακολουθεί μια ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων:

- Δεν εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα Σπουδών, όπως θα έπρεπε, καθώς οι περισσότερες συμμετέχουσες ένιωσαν ανεπαρκείς με την επιμόρφωση που έλαβαν.
- Κάποιες συμμετέχουσες θεωρούν ότι δε χρειαζόταν νέο Πρόγραμμα Σπουδών και ότι απλά έπρεπε να συμπληρωθούν νέα στοιχεία στο προηγούμενο. Δεν έχει διευκρινιστεί πλήρως ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν ακυρώνει τα προηγούμενα, απλώς συμβάλλει στη βελτίωσή τους με νέα στοιχεία.
- Η επιμόρφωση ήταν μικρή και ελλιπής για τις περισσότερες νηπιαγωγούς. Όμως οι νηπιαγωγοί ζητούν κι άλλη επιμόρφωση.
- Δεν κατανοήθηκε πλήρως από τις εκπαιδευτικούς το περιεχόμενο του προγράμματος. Αν εφαρμοστεί ποτέ σχετικά με το επιδιωκόμενο σύμφωνα με τους κατασκευαστές του προγράμματος, θα υπάρξει μια πιο εύκολη διαχείριση του προγράμματος μέσα στην τάξη.
- Παρατηρήθηκε έντονη αντίσταση στο καινούριο πρόγραμμα. Να σημειωθεί εδώ ότι κάποιες νηπιαγωγοί θέλουν να του δώσουν χρόνο να το κάνουν δικό τους και να το εφαρμόσουν καλύτερα.

5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρατηρούνται περιορισμοί, όπως συμβαίνει σε κάθε ερευνητική προσέγγιση. Για τη συγκεκριμένη έρευνα, ένας περιορισμός που προκύπτει είναι το γεγονός της μονόπλευρης διερεύνησης του θέματος, εφόσον γίνεται καταγραφή των αντιλήψεων μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και όχι των υπόλοιπων μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ σημαντικό παράγοντα στον περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η επιλογή του δείγματος μόνο από τα Πειραματικά νηπιαγωγεία, εφόσον μόνο αυτά έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για δύο χρόνια. Εν συνεχεία του περιορισμού αυτού, υπήρξε και η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς, γιατί εφόσον επιμορφώθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος το χρησιμοποίησαν περισσότερους μήνες από άλλους δημιουργώντας μη αντιπροσωπευτική εικόνα του δείγματος κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών. Ειδικότερα, οι 2 συμμετέχουσες δεν το έχουν εφαρμόσει ακόμα, αλλά αποτελούν επιμορφώτριες Β΄ Επιπέδου. Μάλιστα η μια από τις 2 επιμορφώτριες είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, οπότε δεν είναι εκπαιδευτικός μέσα σε τμήμα, συνεπώς δε θα μπορεί να το εφαρμόσει καθόλου με τα παιδιά.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός είναι το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για αυτή την έρευνα. Από τις 12 νηπιαγωγούς που στάλθηκαν από το ΙΕΠ στην ερευνήτρια να έρθει σε επαφή μαζί τους, δέχτηκαν μόνο οι 7 να συμμετάσχουν σε αυτή τη μελέτη. Ουσιαστικά το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς αποτελούνταν αποκλειστικά μόνο από γυναίκες νηπιαγωγούς, λόγω της πλειοψηφίας των γυναικών που επικρατεί σε αυτό το επάγγελμα. Θα ήταν όμως πολύ ενδιαφέρον αν ακούγονταν και απόψεις από άνδρες νηπιαγωγούς. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός του δείγματος περιόρισε την έρευνα και σε δύο μόνο γεωγραφικά τμήματα της Ελλάδος, την Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Θα είχε ενδιαφέρον να επεκταθεί η μελέτη και σε άλλες περιοχές της Ελλάδος, καθώς και σε μεγαλύτερο δείγμα.

Σαν μέθοδο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία αποτελεί ίσως έναν ακόμη περιορισμό, καθώς οι συνεντεύξεις έγιναν όλες διαδικτυακά μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Με τον τρόπο αυτό, υπήρξε δύο φορές

τεχνικό πρόβλημα με την πλατφόρμα του Microsoft Teams και χρειάστηκε να γίνουν τελικά αυτές οι δύο συνεντεύξεις μέσω webex. Επιπρόσθετα όταν η συνέντευξη δεν πραγματοποιείται δια ζώσης, ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να δυσκολευτεί να ερμηνεύσει σωστά τον συνεντευξιαζόμενο, καθώς υπάρχει πιθανότητα να χαθούν σημαντικά στοιχεία που περικλείονται σε εκφράσεις του προσώπου, σε παύσεις και σε εκφράσεις του σώματος.

5.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με τη βιβλιογραφική επισκόπηση ως τώρα αναδείχθηκε ότι η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις έρευνες για τα Προγράμματα Σπουδών δεν είναι πλούσια και δεν καλύπτεται συνολικά το θέμα αυτό. Είναι επιτακτική ανάγκη για πιο συστηματική μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και των διαδικασιών που συμβαίνουν μέσα στη σχολική τάξη.

Αρκετά στοιχεία σχετικά με τα Προγράμματα Σπουδών βρίσκονται στη διάθεση της Πολιτείας και των επιστημόνων, καθώς όλα αυτά τα χρόνια έχουν σχεδιαστεί, εφαρμοστεί και αλλάξει πολλά Προγράμματα Σπουδών. Λαμβάνοντας υπόψη η Πολιτεία το πλούσιο αυτό υλικό και τη γνώση του παρελθόντος από τα προγράμματα, θα υπάρξει αποφυγή ίδιων σφαλμάτων και παραλείψεων για τα μελλοντικά προγράμματα. Για αυτό προκειμένου να αξιολογηθούν τα Προγράμματα Σπουδών και να υπάρξει μια αντικειμενική άποψη, δηλαδή μια συνολική εικόνα για αυτά, θα πρέπει πρωτίστως να γίνει αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους υπόλοιπους που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα, γεγονός το οποίο μπορεί να γίνει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, εφόσον στη συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στη συλλογή δεδομένων μόνο από τους νηπιαγωγούς. Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο στη διαδικασία σχεδιασμού του Προγράμματος Σπουδών, γιατί βοηθά στη σωστή ανατροφοδότηση και βελτίωση του προγράμματος. Σαφώς η πιλοτική εφαρμογή καθίσταται απαραίτητη σε κάθε περίπτωση εισαγωγής νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Σίγουρα μετά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, θα ήταν χρήσιμη και μια μελλοντική έρευνα, η οποία να συμπεριλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και όχι μόνο από τα Πειραματικά νηπιαγωγεία της Ελλάδος. Επιπλέον να πραγματοποιηθούν εντατικότερες ποιοτικές μελέτες μέσα στα νηπιαγωγεία με σκοπό να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν την ποιότητα των Προγραμμάτων Σπουδών.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη. Οι επόμενες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, θα μπορούσαν να διεξαχθούν μέσω άλλων εργαλείων, όπως με τη χρήση ερωτηματολογίου αποδίδοντας ποσοτικά δεδομένα στο ζήτημα αυτό. Ειδικότερα, η επανάληψη της ίδιας της έρευνας σε μελλοντικό χρόνο είτε με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο, είτε με άλλο εργαλείο, μπορεί να αποδώσει σημαντικά ευρήματα σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος οδηγώντας το πρόγραμμα σε ανατροφοδότηση.

Παρόλο που οι νηπιαγωγοί δε θεωρούν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει ακαδημαϊκό προσανατολισμό, αλλά πιστεύουν ότι είναι ένα πρόγραμμα που θα βοηθήσει τα παιδιά να προετοιμαστούν σε ενήλικους και συνειδητοποιημένους πολίτες, θα αποτελούσε ενδιαφέρον αν γινόταν μια έρευνα που θα βασιζόταν στη διερεύνηση της πραγματικότητας μέσα στην τάξη σε αυτόν τον τομέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

Βενιζέλου, Γ., Καλαμπαλίκη, Ευθ., Καλοστύπη, Αικ., Κονταξάκης, Γ., Λαυρεντάκη, Φ., Μαυροειδής, Γ. & Πατρίκη, Αν. (1990). *Οδηγός δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.,(1990), *Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Πτολεμαίος.

Βρεττός, Γ. ,Καψάλης, Α.,(1999), *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Εκδόσεις: Ίων.

Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταφραστές: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης Π., Μπούρας,Α., (2007), Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών- Νέες Τάσεις, *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας»*, 17-20 Μαΐου 2007 Ιωάννινα,σ.482-490.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2010). Πολιτικές και μέτρα ένταξης όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 40-56.

Γκουβεντάρη, Κ. Γώτη, Ε. Απιδοπούλου, Σ. (2012).*Τα προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών του 2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο: Μια κριτική*

προσέγγιση: 296-302, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου συνέδριου με θέμα: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο. Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.

Γουργιώτου, Ε. (2005). Ο/Η Νηπιαγωγός, η Σχολική Σύμβουλος και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Εφαρμογή, συναίνεση, επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και κριτικός αναστοχασμός. Στο: *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 30/9 - 2/10/2011.

Δεδούλη, Μ. (2002). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιοματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σελ. 421-429). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999), Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όρος Γλωσσικός Υπολογιστής,τ,1, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 79-85.

Ζάχος, Δ., Βελλή, Σ. & Βιλιάρδου, Σ. (2017). Εκπαιδευτικοί & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας). *Ανακοίνωση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις* /μετ. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.

ΙΕΠ, (2014). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Πρόγραμμα Σπουδών νηπιαγωγείου. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2014-%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>

ΙΕΠ, (2021). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Πράξη: «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»-MIS: 5035542. Πρώτη έκδοση: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσίκας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα.

Κολιπέτρη, Ζ. (2006). Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης του νηπιαγωγείου και η επίδρασή της στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουμαλάτσου, Ε., & Τριπόδης, Ν. (2008). Υλοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσα από τα βιβλία της φυσικής αγωγής, από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαθέσιμο στο: www.fa3.gr.

Κουτσουβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 76-89.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: μια ιστορική αναδρομή. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 5,(2), 226-239.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5356>

Λανάρη, Κ. (2003). Διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς: αντιλήψεις και στάσεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ*, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002α). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος Γ., (1983), Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 74-81.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2011). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή στην ελληνική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) κατά την περίοδο 1976–2011: Από τον παραδοσιακό αλφαριθμητισμό στην ανάδυση του γραμματισμού*. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 2012. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση».

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., (2009), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μπάκας, Θ. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η διαχρονική εξέλιξη της οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου*. Έκδοση: 1.0. Ιωάννινα. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1152>.

Μπονίδης, Κ. (2006). *Προδιαγραφές της διδασκαλίας: Θεωρία και Πράξη*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική II», Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Ξωχέλλης, Π., (2002). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Οδηγός Εκπαιδευτικού ΙΕΠ, (2021). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, *Πράξη: «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*-MIS: 5035542. Πρώτη έκδοση: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1567/2021_1%CE%B7%20%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%87%CE%AE_%CE%A0%CE%A3_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%BF%CF%8D%20%281%29%20%283%29.pdf

Οικονομίδης, Β. (2014). Γνώσεις και αξίες στα προγράμματα κοινωνικών σπουδών του ελληνικού νηπιαγωγείου. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα, 28-29 Ιουνίου 2014.

Παμουκτσόγλου, (2007) Ο ρόλος των παιδαγωγικών-διδακτικών πρακτικών στο πρόγραμμα σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.

Παπαγεωργίου, Π. (1998). (Επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2016). *Διδάσκοντας φιλοσοφία σε μη φιλοσόφους: μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 24-37.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011α). 1ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια*

Πράξη». MIS: 295450. Ανακτήθηκε από: <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-1%CE%BF-%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%A0.%CE%A3.-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13,453-463 Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17995/15998>

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α'*, (σελ. 113-144). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Stenhouse, L.,(2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*, Αθήνα: Σαββάλας

Τριανταφύλλου, Α., Μπελεσιώτης, Β. Σ., & Αλεξανδρής, Ν. (2008). Έρευνα θέσεων καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της Διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*, Πάτρα.

Τσαλαγιώργου, Ε., Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, pp.473-498.

Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων [Σημειώσεις Μαθήματος]. *Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)*, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», ΕΚΠ51, Ελλάδα.

Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 2, 99-110, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα. Για μία νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 7, pp. 93-125.

Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). *Γνώθι το curriculum. Θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Μπαγάκης, Γ.(Επιμέλεια). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, 70-78.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

Χειμαριού, Ε., (1987). *Αναλυτικά προγράμματα: σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Κυριακίδης.

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: Η περίπτωση των νηπιαγωγών του

νομού Χανίων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.*

Χρυσαφίδης, Κ., (2004). *Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοικτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα.* Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 77-90.

Westphalen, K., (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Al-Momani, I. A., Ihmeideh, F. M., & Momani, M. (2008). Teachers' views of the effectiveness of United Arab Emirates kindergarten curriculum, instructional strategies, and assessment procedures. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(2), 239-252.

Alahiotis, S. (2002). *Towards a modern school.* Ministry of Education/Pedagogical Institute. Retrieved from

http://www.pischools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf

Alkhalwaldeh, M., Hyassat, M., Al-Zboon, E., & Ahmad, J. (2017). The role of computer technology in supporting children's learning in Jordanian early years education. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 419-429.

Allen, J. P. B., (1984). *General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach,* In Brumfit.

Austin, Z., & Sutton, J. (2014). Qualitative research: Getting started. *The Canadian journal of hospital pharmacy, 67*(6), 436.

Ball, S. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball.* Abingdon: Routledge.

Ballesteros, B., & Mata-Benito, P. (2018). The Inner Process of Collective Interpretation in Qualitative Research. *The Qualitative Report, 23*(1), 168-183.

- Bantwini, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of educational development*, 30(1), 83-90.
- Barnett, W. S., Epstein, D. J., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., Ackerman, D. J., & Friedman, A. H. (2010). *The state of preschool 2010*. Retrieved from: <https://nieer.org/state-preschool-yearbooks/the-state-of-preschool-2010>
- Bautista, A., Ng, S. C., Múñez, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: Kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(1), 1-18.
- Bernard, H. R. (1994). *Research Methods In Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (2nd ed), CA, Sage.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). London: Psychology Press.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boostrom, R. (1994). Learning to pay attention. *Qualitative studies in education*, 7(1), 51-64.
- Bowden, C., & Galindo-Gonzalez, S. (2015). Interviewing when you're not face-to-face: The use of email interviews in a phenomenological study. *International Journal of Doctoral Studies*, 10(12), 79-92.
- Braun, V. & Clarke, V., (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 51-77.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: a worked example. *Journal of health services research & policy*, 7(4), 209-215.
- Brown, R. H. (1987). *Society as text: Essays on rhetoric, reason, and reality*. University of Chicago Press.

- Burns, E. (2010). Developing email interview practices in qualitative research. *Sociological research online*, 15(4), 1-12.
- Chen, P., & Hinton, S. M. (1999). Realtime interviewing using the world wide web. *Sociological Research Online*, 4(3), 1-19.
- Chism, N. V. N., Douglas, E., & Hilson Jr, W. J. (2008). Qualitative research basics: A guide for engineering educators. *Rigorous Research in Engineering Education NSF DUE-0341127*.
- Clemmons, A. W., Donovan, D. A., Theobald, E. J., & Crowe, A. J. (2022). Using the Intended–Enacted–Experienced Curriculum Model to Map the Vision and Change Core Competencies in Undergraduate Biology Programs and Courses. *CBE—Life Sciences Education*, 21(1), ar6.
- Cohen, L., & Manion, L. (1992). *Research Methods in Education*, 3rd Edit. In London: Routledge.
- Cook, C. (2012). Email interviewing: generating data with a vulnerable population. *Journal of Advanced Nursing*, 68(6), 1330-1339.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative research*, 14(5), 603-616.
- Dias, P. C. & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 111 – 123.
- Dimond, J. P., Fiesler, C., DiSalvo, B., Pelc, J., & Bruckman, A. S. (2012, October). Qualitative data collection technologies: a comparison of instant messaging, email, and phone. *In Proceedings of the 17th ACM international conference on Supporting group work* (pp. 277-280). ACM.
- Eco, U. (1984). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts* (Vol. 318). Indiana University Press.
- Eisner, W.E. (1985). *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs*. New Work: Macmillan Publishing Company.

- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- English, F.W. (2000). *Deciding what to teach and test-Developing, aligning and auditing the curriculum*. Thousand Oaks - Corvin Press.
- Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2008). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. John Wiley & Sons.
- Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). What is qualitative research? An introduction to the field. *A companion to qualitative research*, 3-11.
- Garner, R., & Scott, G. M. (2013). *Doing qualitative research: designs, methods, and techniques*. Pearson Education.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (Vol. 5019). Basic books.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. *Culture, media, language*, 128-138.
- Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London: Falmer.
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). *Qualitative research methods: when to use them and how to judge them*. Human reproduction, 31(3), 498-501.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). *Teacher professionalism and curriculum control*. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 56-74).
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds). *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited

- Hughes, C. (2012). *Qualitative and quantitative approaches*. URL: <http://tinyurl.com/bmztxp8>.
- Hutchinson, S. A., Wilson, M. E., & Wilson, H. S. (1994). Benefits of participating in research interviews. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 26(2), 161-166.
- Inlow, G. M. (1966). *The Emergent in Curriculum*. New York: John Wiley & Sons.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.
- Johnson, Mauritz Jr. (1967). *Definitions and models in curriculum theory*. *Educational Theory* 17, 127-140.
- Kansas (1958). *Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools*, quoted in Oliver (1965).
- Kelly, A.V. (1982). *The curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M.
- Konca, A.S., Ozel, E. & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 10-15.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309.
- Kroeze, J. H. (2012). Postmodernism, interpretivism, and formal ontologies. Chapter 3. In M. Mora et al. (Eds.), *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems*. USA: Information Science Reference.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

Lee, S. J. (1992). Quantitative versus qualitative research methods—Two approaches to organisation studies. *Asia Pacific Journal of Management*, 9(1), 87-94.

Lieber J., Butera, G., Hanson, M., Palmer, S., Horn, E., Czaja, C., et al. (2009). Factors That Influence the Implementation of a New Preschool Curriculum: Implications for Professional Development. *Early Education & Development*, 20(3), 456-481.

Barley Mak, C. K., & Cheung, A. (2018). Analyzing Curriculum Orientations of Kindergarten Curriculum. *Innovation and Accountability in Teacher Education: Setting Directions for New Cultures in Teacher Education*, 135.

Magen-Nagar, N., & Firstater, E. (2019). The Obstacles to ICT Implementation in the Kindergarten Environment: Kindergarten Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 165-179.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity quantitative & qualitative Approaches*. London: Sage.

Neagley, Ross L. and Evans, N. Dean (1967). *Handbook for Effective Curriculum Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Oxford University Press, *The New Shorter Oxford English Dictionary*.

Park, M., Sung, Y. K. (2013). Teachers perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers?. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity in the participant observer's, I's. Στο D. Berg και K. K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for sound research*. (σελ. 124-135). SAGE: Beverly Hills.

- Pinar, W. (Ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Preradović, N. M., Lešin, G., & Boras, D. (2017). The role and attitudes of kindergarten educators in ICT-supported early childhood education. *TEM Journal*, 6(1), 162-172.
- Print, M. (1994). *Curriculum Development and Design*. Australia: Allen & Unwin.
- Rahman, M. S. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language" Testing and Assessment" Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10–26.
- Remillard, J. T., & Bryans, M. B. (2004). *Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: implications for teacher learning*. 35(5), 352-388.
- Remillard, J. T., Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46(5), 705–718.
- Robinson, S. B. (1967). Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied. *Rh.[ua]*.
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation. *The Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.
- Sánchez, A. B., Marcos, J. J. M., González, M. A., & GuanLin, H. (2012). In service teachers' attitudes towards the use of ICT in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1358-1364.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. Prentice Hall.
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L. M., Domitrovich, C. E., Schaeffer, C. M., & Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived

support for and attitudes about social and emotional learning. *Early Education and Development*, 21(6), 865-885.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Schwalbe, M., & Wolkomir, M. (2001). The masculine self as problem and resource in interview studies of men. *Men and masculinities*, 4(1), 90-103.

Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235.

Stemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2017). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 47 – 58.

Stenhouse, L. (1975). *AN INTRODUCTION TO CURRICULUM RESEARCH AND DEVELOPMENT*. Heinemann Educational.

Stuckey, H. L. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes*, 1(02), 056-059.

Tarnas, R. (1991). *The passion of the western mind: Understanding the ideas that have shaped our world view*. New York, NY: Ballantine Books.

Taylor, P. H., Richards, C. M. (2018). *An introduction to curriculum studies*. London: Routledge.

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Weiss, R. S. (2004). In their own words: Making the most of qualitative interviews. *Contexts*, 3(4), 44- 51.

Whitson, T. (2008). Decomposing curriculum, vs. curriculum-as-text. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 5(1), 111-137.

Wiles, J. and Bondi, J. (1989). *Curriculum Development*. A guide to practice (3rd Edition) Merrill Publishing Company.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European journal of education*, 48(2), 311-325.

Νομοθεσίες

Βασιλικό Διάταγμα 68/ 1896: «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων.». Αθήνα, Φ.Ε.Κ.68/23.5.1896, τ.Α΄.

Βασιλικό Διάταγμα 494/1962: «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους». Αθήνα, Φ.Ε.Κ.124/6.8.1962, τεύχ. Α΄.

Νόμος 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ, 307/24-8-1929/ τχ Α΄.

Προεδρικό Διάταγμα 476/1980: «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Φ.Ε.Κ.132/22.5.1980, τεύχ. Α.

Προεδρικό Διάταγμα 486/1989: «Αναλυτικό κα Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου». Φ.Ε.Κ.208/1989, τεύχ. Α΄.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΔΒΜΘ (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πράξη «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450, Υπόεργο 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργική Απόφαση αριθμ.160476/Δ1/2021-ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021 «*Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*».

ΦΕΚ 1366 τ. Β'18-10-2001

Ιστοσελίδες

<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

<http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/1-eis.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Σας ευχαριστώ που δεχθήκατε να πάρετε μέρος σε αυτή την ποιοτική έρευνα με θέμα την καταγραφή των αντιλήψεών σας σχετικά με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική ηλικία, όπως το μελετήσατε και το εφαρμόσατε κατά την πιλοτική του εφαρμογή στο σχολείο που εργάζεστε. Η έρευνα θα επικεντρωθεί ουσιαστικά στην προσλαμβανόμενη μορφή των Προγραμμάτων Σπουδών από εσάς τους νηπιαγωγούς σε σύγκριση με την επιδιωκόμενη μορφή τους από τους κατασκευαστές τους. Οι απόψεις σας θα αξιοποιηθούν στην έρευνα για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σε συνδυασμό με τα άλλα συμπεράσματα της πιλοτικής εφαρμογής τους.

Θα ήθελα να σας βεβαιώσω από την αρχή της συνέντευξης ότι θα παραμείνουν ανώνυμα τα στοιχεία σας και δε θα υπάρξει οποιαδήποτε μορφή αρχείου με το όνομά σας.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο:

Πόσο χρονών είστε;

Ποια είναι η ανώτερη βαθμίδα που έχετε ολοκληρώσει;

Ποια είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε;

Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Σε ποια περιοχή υπηρετείτε;

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών;

Πόσο χρονικό διάστημα εφαρμόσατε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών;

Πως οργανώνετε το καθημερινό σας μάθημα; Σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζεστε σε αυτό;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:

Ερωτήσεις συνέντευξης ανά ερευνητικό άξονα

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Βασικά χαρακτηριστικά των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και η αναγνώριση αυτών των στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς

1. Ποια είναι η γενική γνώμη σας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση;
2. Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών από το υφιστάμενο; Πως κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση;
3. Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου, όπως αυτή καθορίζεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Που εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση;
4. Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δύο περιγράφεται καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών; Δικαιολογήστε την απάντησή σας (διάκριση ανάμεσα σε Πρόγραμμα Σπουδών ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή σε Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πολίτη και το λειτουργικό του εγγραμματισμό)
Θέση Α: «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν γερές βάσεις από το νηπιαγωγείο για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές».

Θέση Β: «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το νηπιαγωγείο στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες».

5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ ώστε να βοηθάει στην προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού; Δώστε μας παραδείγματα.
6. Οι κατασκευαστές του Προγράμματος Σπουδών ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών να είναι αρκετά ανοικτό ώστε να επιτρέψει τη μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό ώστε να μπορεί να δουλέψει καλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε μας παραδείγματα.
7. Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» αποκτάει τα εξής ειδικά χαρακτηριστικά: ανάπτυξη νηπίου σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αποδοχή της διαφορετικότητας, ανάπτυξη πανανθρώπινων αξιών, εκτίμηση της σημασίας της ιστορικής εξέλιξης ως βάση για τη μελλοντική πορεία σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, υπεύθυνη συμπεριφορά και δημοκρατική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, κριτική στάση και ενεργός δράση για την αειφόρο ανάπτυξη. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών; Δώστε μας παραδείγματα. Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές;
8. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για τον σκοπό αυτό;

2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Εντοπισμός λειτουργικών αδυναμιών και θετικών στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη φυσιογνωμία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

9. Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο;
10. Πως κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;
11. Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία αλληλεπιδρούν και ενσωματώνονται λειτουργικά μεταξύ τους και εξελίσσονται από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;
12. Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο με το θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, όπως περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη; Δώστε μας παραδείγματα.
13. Πως κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με τον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του νηπιαγωγείου; Τι θα αλλάζατε ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος;
14. Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Προγράμματος Σπουδών διακηρύσσουν μία προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: «Τα Προγράμματα Σπουδών προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης και μετασχηματιστικής λογικής». Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα.
15. Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο;

16. Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη;

3^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Πιθανές δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και προτάσεις για τη βελτίωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

17. Πως δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών;

18. Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και ποιες;

19. Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία»;

20. Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Προγράμματος Σπουδών;

21. Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;