



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά προγράμματα και Υλικό

Τυπική, Άτυπη & από Απόσταση Εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Επιλεκτικός μετασχηματισμός του Διαθεματικού Ενιαίου
Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κατά
την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς»

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ ΣΟΦΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2015

**Επιλεκτικός μετασχηματισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου
Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κατά την εφαρμογή του από τους
εκπαιδευτικούς**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
Λέξεις – κλειδιά.....	6
ABSTRACT.....	7
Keywords.....	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

Α΄ ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	16
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα».....	16
1.2.Θεωρίες αναλυτικών προγραμμάτων	19
1.3. Μορφές και είδη αναλυτικών προγραμμάτων	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΤΟ ΠΕΛΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	32
2.1. Η σημαντικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης	32
2.2. Αναγκαιότητα και μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ ΩΣ ΕΠΙΣΗΜΟ ΚΑΙ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....	44
3.1. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.....	44
3.2. Παραδοχές που θεμελίωσαν την ανάγκη εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων.....	45
3.3. Οι γενικές αρχές των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.....	46
3.4. Δομή, μορφή και περιεχόμενα των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.....	49
3.5.Μεθοδολογική προσέγγιση της γνώσης με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.....	56
3.6. Συγκριτική προσέγγιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης άλλων χωρών	61
3.7. Κριτική θεώρηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ....	66
4.1. Η φύση των αναλυτικών προγραμμάτων και τα περιθώρια ερμηνείας τους από τους εκπαιδευτικούς	66

4.2. Η διαδικασία μετασχηματισμού του αναλυτικού προγράμματος από «Επίσημο» σε «Λειτουργικό».....	68
4.3. Η διδασκαλία ως δράση που συνοδεύει τον επιλεκτικό μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος	72
4.4. Ο εκπαιδευτικός ως δυναμικός παράγοντας της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	80
5.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και περιεχόμενο της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας	80
5.2. Η σημασία της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας	84
5.3. Ο τρόπος δόμησης της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας	88
5.4. Η σημασία της έννοιας του «Εαυτού» στη λειτουργία της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας	90
5.5. Σύνοψη κεφαλαίου	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	94
6.1. Η εξέλιξη της επιστημονικής μελέτης και έρευνας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής	94
6.2. Η σχέση της Προσωπικής Εκπαιδευτικής Θεωρίας και των αναπτυξιακά κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών	101
6.3. Η σημασία των παραγόντων πλαισίου στην εκπαιδευτική διαδικασία	106
6.4. Η έρευνα στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων	108
6.5. Η έρευνα στην Ελλάδα όσον αφορά στα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την προσχολική εκπαίδευση	113
6.6. Περιορισμοί που εντοπίστηκαν από το σώμα της σχετικής βιβλιογραφίας....	117
6.7. Συμπερασματική δήλωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης	118
6.8. Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία	120
Β΄ ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	124
7.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	124
7.2. Δείγμα – Πρόσβαση – Ζητήματα Δεοντολογίας	126
7.3. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	128
7.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	132
7.5. Διαδικασία διαχείρισης των δεδομένων	134
7.6. Ερευνητικοί περιορισμοί	134

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ

ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	137
8.1. Εισαγωγή	137
8.2. Η προσωπική συγκρότηση των εκπαιδευτικών του δείγματος	138
8.3. Η διερεύνηση των παραγόντων πλαισίου σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο...148	
8.4. Ανάλυση των συχνοτήτων προσέγγισης των επιμέρους μαθησιακών επιδιώξεων των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτές περιγράφονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ...157	
8.5. Διερεύνηση και ανάδειξη των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων	167
8.6. Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας	167
8.7. Ο ρόλος των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού	169
8.8. Ο ρόλος των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών	171
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	174
9.1. Συμπεράσματα	174
9.2. Σύνδεση των αποτελεσμάτων με ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών	178
9.3. Προτάσεις	181
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	184
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	184
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	190
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	198
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Α]	198
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Β]	215
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Γ]	223

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη τάση θεώρησης του εκπαιδευτικού έργου γίνεται, αφ' ενός μέσω μιας εξελικτικής προσωπικής και επαγγελματικής διαδικασίας που προσδιορίζεται από τη βιογραφία του εκπαιδευτικού και από όλες τις δράσεις συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του, και αφ' ετέρου μέσω ενός συστήματος θεωρητικής γνώσης και εμπειρίας που αυτός κατέχει. Τα στοιχεία αυτά περιγράφουν την έννοια της «προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας». Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνδέσει αυτή την έννοια με το φαινόμενο του μετασχηματισμού του αναλυτικού προγράμματος από «Επίσημο» σε «Λειτουργικό», στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Μέσω της διενέργειας εμπειρικής έρευνας σε ένα δείγμα 30 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που απασχολούνται σε δημόσιες σχολικές μονάδες του νομού Αρκαδίας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014, επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), αναφορικά με τη συχνότητα προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται σε αυτό. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διαπιστώνεται ο επιλεκτικός μετασχηματισμός του αναλυτικού προγράμματος κατά την εφαρμογή του στην πράξη, καθώς εντοπίζεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρείται ο εντοπισμός των παραγόντων που συνθέτουν αυτού του είδους την αναπλαισίωση και διαπιστώνεται ότι συμβάλλουν σε αυτή στοιχεία που αφορούν στην προσωπική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, στοιχεία που αφορούν στη σύνθεση της μαθητικής ομάδας και στοιχεία σχετικά με τις συνθήκες της σχολικής μονάδας.

Λέξεις – Κλειδιά: προσωπική θεωρία της διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, επιλεκτικός μετασχηματισμός, επίσημο – λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα, προσχολική εκπαίδευση

ABSTRACT

The current trend of approaching the educational practice is developed on the one hand through an evolutionary personal and professional process, which is determined by the teacher's biography and from all the continuous education and training programmes he participates in, and on the other hand through a system of theoretical knowledge and experience he holds. These elements describe the concept of the "personal practical theory". The present study attempts to link this concept to the phenomenon of the restructuring of the curriculum from a "Formal" to an "Enacted" form, in the field of pre-school education.

An empirical research is conducted on a sample of 30 pre-school teachers employed in public schools, in the prefecture of Arcadia, during 2013-2014, in order to investigate the implementation of the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework for kindergarten, with regard to the frequency approach of the cognitive areas included in it. From the data collected, it is shown that there is a selective restructuring of the curriculum, during its implementation in practice, since particular emphasis is identified in growing academic skills on behalf of the teachers. On a second level, an identification of the factors that take part in this kind of restructuring is attempted and the contribution of personal characteristics of the teachers, as well as the contribution of characteristics of the composition of the student groups and characteristics regarding the conditions of the school unit is found.

Keywords: personal practical theory, curriculum, selective restructuring, "formal-enacted" curriculum, preschool education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από τη στιγμή που απορροφήθηκα ως εκπαιδευτικός στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση, είχα την αίσθηση ότι κάποιοι συνάδελφοι επέλεξαν να εφαρμόσουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζοντας ως επί το πλείστον τις γνωστικές περιοχές των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων περισσότερο, ενώ κάποιοι άλλοι έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στις τέχνες και στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών αναφορικά με τα γνωστικά πεδία που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αναρωτιόμουν, αν κάτι τέτοιο πράγματι συνέβαινε και απορούσα, σχετικά με το τι μπορεί να ήταν αυτό που καθοδηγούσε τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Ψάχνοντας πληροφορίες για να απαντήσω στα ερωτήματά μου, διαπίστωσα ότι όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο διεθνές πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν υπήρχαν επαρκή στοιχεία που να διερευνούν το συγκεκριμένο φαινόμενο και να προσφέρουν απαντήσεις. Εντόπισα ένα μεγάλο σώμα βιβλιογραφίας, σχετικά με την έννοια της «προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας» και άλλο ένα αντίστοιχο, που πραγματευόταν το φαινόμενο της αναπλαισίωσης των αναλυτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Ελάχιστες έρευνες επιχειρούσαν μια διασύνδεση των δύο πεδίων, οι οποίες μάλιστα δεν αφορούσαν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βρήκα, λοιπόν, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την ιδέα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα φιλοδοξώντας, κυρίως, να σκιαγραφήσω και να αναδείξω τη διαδικασία, μέσω της οποίας λαμβάνει χώρα στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση το έργο της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τα άτομα που το επιτελούν.

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή των συναδέλφων-εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρά το μεγάλο φόρτο εργασίας, αγόγγυστα

και με πολύ καλή διάθεση, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στο κομμάτι της εμπειρικής έρευνας. Τους ευχαριστώ θερμά.

Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επόπτη-καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο, χωρίς την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή του οποίου, η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατον να ολοκληρωθεί.

Τέλος, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου τους γονείς μου, Σταμάτη και Μαρία, που μου εμφύσησαν την αγάπη για τη γνώση και τις αλήθειες της, και τα παιδιά μου, Παναγιώτη και Χριστίνα, γιατί χωρίς την ανοχή και την κατανόησή τους το γνωστικό αυτό ταξίδι δεν θα είχε καν ξεκινήσει.

Σοφία Σ. Παπαγεωργίου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας στον διεθνή χώρο έχει στραφεί από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, προς τη σκέψη και τα νοητικά σχήματα που διαμορφώνουν και καθοδηγούν, με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο, τη διδακτική του δράση. Η προβληματική της παρούσας εργασίας περιστρέφεται γύρω από την έννοια της «προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας», σε συνδυασμό με το πώς αυτή συμβάλλει στη διαδικασία μετασχηματισμού του επίσημου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο, μέσω μιας σειράς επανακωδικοποιήσεων και αναπλαισιώσεων. Ο τρόπος, με τον οποίο λειτουργεί αυτός ο μετασχηματισμός έγκειται στην υποκειμενική επιλογή και επανεστίαση των γνώσεων και των τεχνικών μετάδοσης και αξιολόγησής τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1994). Πρόκειται για μια προσωπική πράξη δημιουργίας νοήματος, για μια δράση με μοναδικό χαρακτήρα.

Οι προβληματισμοί που καθοδήγησαν την ανάγκη για τη διεξαγωγή της μελέτη εκκινούν από το γεγονός ότι οι σχετικές έρευνες που εντοπίστηκαν, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές της διδακτικής πράξης και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ενώ στην Ελλάδα έχουν καταγραφεί αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της «προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας», αυτές δεν συσχετίζονται ερευνητικά με την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό που εντοπίζεται στο συγκεκριμένο πεδίο. Ο σκοπός της είναι ο εμπειρικός έλεγχος της συσχέτισης συγκεκριμένων πτυχών της συγκρότησης του εκπαιδευτικού, όπως η εκπαίδευση, η διδακτική εμπειρία και τα στοιχεία προσωπικότητάς του, με τη συχνότητα προσέγγισης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπ' όψιν παράγοντες

πλαisiού, όπως οι συνθήκες της σχολικής μονάδας και η σύνθεση της ομάδας των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναμένεται να δώσει απάντηση η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

- 1) Υφίσταται και σε ποια έκταση επιλεκτικός μετασχηματισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς, κατά την εφαρμογή του στη διδακτική πράξη;
- 2) Ποιοι είναι οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επιλογή συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και μαθησιακών επιδιώξεων από το αναλυτικό πρόγραμμα, εκ μέρους των εκπαιδευτικών;

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, αυτή αποτελείται από 9 κεφάλαια που αναπτύσσονται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος και στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η εμπειρική διερεύνησή του. Πιο συγκεκριμένα, στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου των αναλυτικών προγραμμάτων και περιγράφονται οι κυριότερες σχετικές θεωρίες, οι μορφές και τα είδη τους.

Στο 2^ο κεφάλαιο προβάλλεται η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και η αναγκαιότητα εφαρμογής στο πεδίο συγκεκριμένων μοντέλων αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο 3^ο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά το ισχύον από το 2003 μέχρι και σήμερα αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο με τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), καθώς και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που περιλαμβάνονται σε αυτό. Το κεφάλαιο

περιέχει τις παραδοχές που θεμελίωσαν την ανάγκη εισαγωγής του στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, τις γενικές αρχές που το διέπουν, τη δομή, τη μορφή και τα περιεχόμενά του, καθώς και μια συγκριτική προσέγγιση με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα άλλων χωρών και την κριτική θεώρησή του.

Το 4^ο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της ερμηνείας των αναλυτικών προγραμμάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών και του ρόλου τους ως κρίσιμοι παράγοντες της εφαρμογής τους. Επίσης, επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η έννοια της διδασκαλίας και η διαδικασία του επιλεκτικού μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων κατά τη διδακτική πράξη.

Ακολουθεί το 5^ο κεφάλαιο, στο οποίο αναπτύσσεται η «προσωπική θεωρία της διδασκαλίας» και ειδικότερα το περιεχόμενο, η σημασία και ο τρόπος δόμησής της. Δίνεται έμφαση στη σημασία της έννοιας του «εαυτού» ως παράγοντα που επιδρά καταλυτικά στη λειτουργία της.

Με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, που περιλαμβάνεται στο 6^ο κεφάλαιο, επιχειρείται να προσδιοριστεί η εξέλιξη της θεωρητικής και εμπειρικής μελέτης, με ιδιαίτερη έμφαση στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, όσον αφορά αφ' ενός στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων και αφ' ετέρου στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν σε αυτή. Αυτό είναι το τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, το οποίο κλείνει με τη συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια περιλαμβάνουν το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και πιο συγκεκριμένα τη μεθοδολογία της έρευνας, την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων σε πρώτο επίπεδο, τη διερεύνηση και ανάδειξη των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ τους, καθώς και την ερμηνεία των ευρημάτων. Το δεύτερο αυτό μέρος κλείνει με την εξαγωγή των συμπερασμάτων και

την υποβολή σχετικών προτάσεων, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«...η παιδεία καθ' εαυτήν δεν έχει σκοπούς. Μόνον τα πρόσωπα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν σκοπούς, όχι μια αφηρημένη έννοια όπως η εκπαίδευση»

J. Dewey (1916)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από τις αρχές της δεκαετίας του '70 ξεκίνησε η αναγνώριση της κεντρικής τους σημασίας και βρίσκονται στο επίκεντρο των θεωρητικών και ερευνητικών αναζητήσεων.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει ομόφωνη απάντηση στο ερώτημα «τί είναι αναλυτικό πρόγραμμα» οφείλεται στο πολυπαραγοντικό περιεχόμενο του όρου, καθώς αυτός μπορεί να προσεγγιστεί μέσω των περιεχομένων μάθησης που περιλαμβάνει, των σκοπών που εξυπηρετεί, των εκπαιδευτικών στρατηγικών που προτείνει, του εύρους των προς διδασκαλία εννοιών, κτλ. Οι αμφισημίες σχετικά με το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που εμφανίζει το φαινόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων επειδή υπόκειται σε διαρκή εξέλιξη και μεταβολές ανάλογα με την διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, περιπλέκουν ακόμη περισσότερο το ζήτημα του εννοιολογικού προσδιορισμού του αναλυτικού προγράμματος (Κιτσαράς, 2004). Φαίνεται ότι δεν έχει νόημα να αναζητούμε τον πιο σωστό ορισμό, επειδή ένας τέτοιος ορισμός, αν υπήρχε, θα σήμαινε ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα μπορούσε να περιγραφεί με ακρίβεια σαν να ήταν απόλυτη, αιώνια και αμετάβλητη (Χατζηγεωργίου, 1999). Παρόλα αυτά, η προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου διατηρεί τον διάλογο και την συζήτηση γύρω από την προβληματική του αναλυτικού προγράμματος (Goodlad, 1979) και υποδεικνύει τις διάφορες προοπτικές θεώρησής του (Stenhouse, 1975).

Ωστόσο σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου, καταγράφονται ορισμένοι σημαντικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς

από διάφορους ειδικούς στον χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης γενικότερα, τόσο στον ελληνικό, όσο και στον διεθνή χώρο.

Κοινοί «τόποι» συναντώνται στη θέαση του αναλυτικού προγράμματος ως «προσπάθεια δόμησης μορφωτικών αγαθών, σε καθένα από τα οποία υπάγονται μορφωτικοί σκοποί» (Robinsohn, 1967) και ως «δομημένη σειρά σκόπιμων αποτελεσμάτων μάθησης» (Johnson, 1971), όπως αναφέρει ο Κιτσαράς, (2004, σ.18). Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται και «σχέδια δράσης που περιλαμβάνουν τη στρατηγική για την επίτευξη των επιθυμητών σκοπών και στόχων», δίνοντας έμφαση στην έννοια της στοχοθεσίας (Κουτσοβάνου, 1998, όπ. αναφ. σε Cuffaro, Shapiro, Kamii & Κουτσοβάνου, 1998, σ.96).

Ο Musgrove, (1969, όπ. αναφ. σε Whitty, 2007, σ.26-27) εστιάζει στην εργαλειακή χρησιμότητά τους θεωρώντας τα ως «δομές δραστηριοτήτων ειδικά σχεδιασμένων για να γεμίζουν το χρόνο» ενώ και οι Βρεττός και Καψάλης (2009, σ.51) κάνουν το ίδιο, θεωρώντας τα ως «επίσημα εργαλεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην τάξη» και πιο συγκεκριμένα υποστηρίζοντας ότι αποτελούν την «επαγγελματική πυξίδα του εκπαιδευτικού».

Ο κοινωνικός χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων είναι μία διαφορετική πτυχή στην οποία δίνεται έμφαση. Κατά τον Bernstein, (1977, σ.80) τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν «συμπλέγματα που απορρέουν από την κοινωνική φύση του συστήματος επιλογών». Οι οπαδοί της Κριτικής Παιδαγωγικής τα θεωρούν μηχανισμούς ιδεολογικού και κοινωνικού ελέγχου, εστιάζοντας στο ρόλο τους στη διαίωνιση των κοινωνικών διακρίσεων. Σύμφωνα με αυτούς, σημείο αναφοράς των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί το όραμα μιας «άριστης κοινωνίας» (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2007).

Ο Dewey, (1902, όπ. αναφ. σε Χατζηγεωργίου, 1999, σ.101) έκανε λόγο για «κύκλους μελέτης που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και οι οποίοι παρουσιάζουν υλικό που επεκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο», εστιάζοντας στα περιεχόμενα μάθησης, ενώ ο Σολομών (1994, σ.121,123) εξειδικεύει περιγράφοντάς τα ως φορείς αναπλαισιωμένων λόγων, ως «γνωστικά συγκροτήματα» και ως «ειδικές συνθέσεις των εκάστοτε διαφοροποιημένων μωσαϊκών (ιδιαίτερα επιλεγμένων και τροποποιημένων) κειμένων των σχολικών γνωστικών κατηγοριών».

Η έμφαση στην έννοια της αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων επιτρέπει τη διατύπωση ορισμών, όπως: «το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μία τέτοια μορφή που να είναι ανοιχτή σε εξουχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή» (Stenhouse, 2003, σ.15). Ο Κιτσαράς (2004, σ.19) συμφωνεί ως προς τον σκοπό των αναλυτικών προγραμμάτων που είναι «να συνδυάζει, να συνυφαίνει και να γεφυρώνει σε μόνιμη βάση τη θεωρία με την πράξη κατά τέτοιον τρόπο, ώστε η διδακτική διαδικασία να αποβεί αποτελεσματικότερη, αλλά και ελέγξιμη».

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για «επίσημα νομικά κείμενα, τα οποία καθορίζουν τα μορφωτικά αγαθά, δηλαδή τη διδακτέα ύλη, περιέχουν γενικούς σκοπούς διδασκαλίας, συνήθως περιλαμβάνουν διδακτικές και μεθοδολογικές οδηγίες, και όχι σπάνια, έχουν ενσωματωμένο και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου» (Κιτσαράς, 2004, σ.17). Αυτά «αποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας κάθε μαθήματος το οποίο διδάσκεται σε διάφορα σχολεία, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός της τάξης σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία του, έτσι ώστε σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική να επιτυγχάνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης» (Βρεττός-Καψάλης, 2009, σ.52).

Ο Frey, (1971, όπ. αναφ. σε Χρυσαφίδη, 2004) υποστηρίζει ότι η μεγάλη ποικιλία των ορισμών συμβάλλει στην ανάδυση διαφόρων θεωρητικών σχημάτων. Το ερώτημα που προκύπτει αφορά στο αν πρόκειται πράγματι για θεωρίες, δηλαδή για θεωρητικά συστήματα που εξηγούν φαινόμενα ή αν πρόκειται για συστήματα που συνδέουν στοιχεία, δηλαδή για αλγόριθμους που δίνουν οδηγίες σχετικά με την πορεία κάποιας δραστηριότητας. Γι' αυτό, κάποιιοι κάνουν λόγο για μια «τεχνολογία» του αναλυτικού προγράμματος (Beauchamp, 1961, όπ. αναφ. σε Χρυσαφίδη, 1998). Η τεχνική αυτή συλλογιστική επηρεάζει τόσο τη μορφή της διαδικασίας σύνταξης και εφαρμογής του, όσο και το περιεχόμενό του. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως ένα προϊόν που προκύπτει σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους, εστιάζει στον έλεγχο και στη διαχείριση του περιβάλλοντος και προσανατολίζεται προς το είδος της γνώσης ως σύνολο κανόνων και διαδικασιών (Grundy, 2003).

1.2 Θεωρίες αναλυτικών προγραμμάτων

Υπάρχουν διάφορες τυπολογίες εξέτασης των θεωριών των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Χρυσαφίδης, (2004) τις κατηγοριοποιεί με βάση την επιστημολογική, τη μεθοδολογική και τη δομική τους υπόσταση και υποστηρίζει ότι κάθε αναλυτικό πρόγραμμα, με βάση αυτό τον διαχωρισμό, μπορεί να ενταχθεί στις ακόλουθες κατηγορίες:

(Α) υπό το πρίσμα επιστημολογικών κριτηρίων διακρίνονται τρεις κατευθύνσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικές αρχές και βασικές θέσεις:

- 1) η *κανονιστική*, η οποία έχει μάλλον αδρανήσει και ακολουθώντας μια απαγωγική πορεία προσπαθεί να καταλήξει σε διδακτικούς στόχους που να ανταποκρίνονται σε αξιωματικά θεσμοθετημένες απόψεις
- 2) η *εμπειρική-αναλυτική*, η οποία δίνει έμφαση στην διερεύνηση των σχετικών εμπειρικών υποθέσεων, στη διατύπωση κανόνων βάσει κανονικοτήτων και στην παραγωγή γνώσης που βασίζεται στην παρατήρηση και στον πειραματισμό. (Grundy, 2003· Χρυσυφίδης, 2004)
- 3) η *ερμηνευτική*, η οποία προσανατολίζεται προς την κατανόηση του νοήματος μιας κατάστασης και γενικότερα του περιβάλλοντος, με στόχο την αλληλεπίδραση και την ανάληψη σωστής δράσης (Habermas, 1972, όπ. αναφ. σε Χρυσυφίδη, 1998).

Αναφέρεται μία ακόμη επιστημονική κατεύθυνση, βάσει της οποίας παράγεται και οργανώνεται η γνώση διαχωρίζοντάς την από την ερμηνευτική και αυτή είναι:

- 4) η *κριτική*, η οποία επικυρώνεται μέσω του αυτό-αναλογισμού που οδηγεί στην αυτονομία, την υπευθυνότητα και εν τέλει στην χειραφέτηση. Οι οπαδοί της κριτικής θεωρίας συμφωνούν ότι, με βάση μια κοινή συμφωνία και αποδοχή σχετικά με το «γενικό ενδιαφέρον», μπορούμε να καταλήξουμε σε δεσμευτικές για το αναλυτικό πρόγραμμα αποφάσεις, όπου θα εμπεριέχεται μια αμοιβαία σχέση χειραφέτησης και δράσης με σκοπό την ελευθερία σε διάφορα επίπεδα (Grundy, 2003).

Ο Φλουρής, (1983) αναφέρεται σε μια διαφορετική ταξινόμηση που κάνει ο Schiro, (1978) με βάση επιστημολογικά στοιχεία που ανάγονται στον Ιδεαλισμό, τον Πραγματισμό και την Νεομαρξιστική αντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνονται οι εξής κατηγορίες :

- η *ακαδημαϊκή θεωρία*, η οποία δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της νόησης με τις κατάλληλες γνώσεις που εμπεριέχονται στις οργανωμένες ακαδημαϊκές επιστήμες

- η *θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας*, η οποία υποστηρίζει ένα μοντέλο εκπαίδευσης που στηρίζεται στις ικανότητες (competency-based) και στην προγραμματισμένη διδασκαλία, με σκοπό την μελλοντική προσαρμογή του ατόμου σε ρόλους ζωής
- η *θεωρία της μελέτης του παιδιού*, η οποία έχει ως αφετηρία τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ορίζει ως ρόλο των εκπαιδευτικών να τα διευκολύνουν να αναπτυχθούν παρέχοντάς τους εμπειρίες, σύμφωνα με το ψυχολογικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο
- η *θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης ή ανασυγκρότησης*, η οποία υποστηρίζει ότι μέσω της πολιτικοποιημένης γνώσης είναι δυνατόν να προωθηθούν οι ουτοπιστικές επιδιώξεις της κοινωνίας.

Οι Βρεττός και Καψάλης, (2009) εμπλουτίζουν την παραπάνω ταξινόμια αναφερόμενοι σε τρία επιπλέον ρεύματα. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- η *παράδοση*, η οποία θεωρεί ότι η αξία της μάθησης βρίσκεται στις αλήθειες και στις αρετές του δυτικού πολιτισμού
- η *φυσιοκρατία*, με έμφαση στον μαθητοκεντρισμό και στις έννοιες της αυτενέργειας και της δράσης
- η *μετανεωτερικότητα*, η οποία προωθεί έναν αντι-κανονιστικό προσανατολισμό και τονίζει την ατομική πρωτοβουλία και τις ατομικές διαφορές.

Η επιστημολογική διαφοροποίηση των θεωριών των αναλυτικών προγραμμάτων που προηγήθηκε προσφέρει μια βάση που αντικατοπτρίζει ένα φιλοσοφικό προσανατολισμό που είναι απαραίτητος για τη δρομολόγηση των διαδικασιών σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς αυτές «επηρεάζονται από τις προθέσεις, τους σκοπούς και τις ελπίδες της εκάστοτε κοινωνίας» (Βρεττός-Καψάλης, 2009, σ. 98).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο Dewey, (1909) καθόρισε τις βασικές διαστάσεις κάθε φιλοσοφικής κατεύθυνσης που εξακολουθούν μέχρι και σήμερα να προσφέρουν το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι σχετικές με τα αναλυτικά προγράμματα αποφάσεις και οι οποίες είναι:

- α) η εικόνα του ιδανικού, μελλοντικού πολίτη που ευελπιστεί το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα να διαμορφώσει
- β) η εικόνα της ιδεατής κοινωνίας
- γ) τα κατάλληλα μορφωτικά αγαθά, μέσω των οποίων θα επιτευχθούν τα παραπάνω.

Γεγονός πάντως είναι ότι καμία από τις προαναφερόμενες επιστημολογικές κατευθύνσεις δεν καλύπτει με πληρότητα και αυτάρκεια τις ανάγκες ενός αναλυτικού προγράμματος, μέσα στο οποίο πολλές φορές είναι δυνατόν να διαπιστωθούν διάφορα στοιχεία από αντικρουόμενες μεταξύ τους προσεγγίσεις. Αυτό καθιστά το αναλυτικό πρόγραμμα εκλεκτικιστικό και μάλιστα με απεριόριστες δυνατότητες εκλεκτικής έκφρασης των φιλοσοφικών ρευμάτων (Βρεττός-Καψάλης, 2009). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος δεν γίνεται με αφετηρία την προσπάθεια προσαρμογής του σε ένα σώμα αρχών και θέσεων μιας συγκεκριμένης επιστημολογικής κατεύθυνσης, αλλά κυρίως με γνώμονα το κριτήριο της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Hlebowitsh, 2005· Schiro, 2008).

Ακολουθεί η εξέταση των θεωριών των αναλυτικών προγραμμάτων :

(B) υπό ένα μεθοδολογικό πρίσμα, το οποίο, κατά τον Frey, (1971, όπ. αναφ. σε Χρυσαφίδης, 2004, σ. 187-188) περιλαμβάνει τις εξής μεθόδους συγκρότησής τους:

- 1) τη *νομοθετική μέθοδο*, η οποία προσδοκά να θέσει καθολικούς νόμους ισχύς για όλα τα αναλυτικά προγράμματα βασιζόμενους στην αρχή του διυποκειμενικού ελέγχου
- 2) την *ορθολογική μέθοδο*, η οποία εστιάζει στην αποσαφήνιση των καθοριστικών στοιχείων που επηρεάζουν τις αποφάσεις σχετικά με τους στόχους, την ταξινόμηση της πορείας επιλογής και τον εντοπισμό κρίσιμων ιδεολογικών σημείων
- 3) τη *μέθοδο σχεδιασμού της πορείας δράσης*, η οποία προβαίνει σε αναλύσεις όλου του συστήματος, με στόχο τη δημιουργία μιας διαφανούς διαδικασίας και την ελαχιστοποίηση των αρνητικών παραγόντων που παρεισφρέουν σε αυτήν
- 4) τη *συνθετική μέθοδο*, η οποία στηρίζεται σε μια ισχύουσα θεωρητική αρχή και στη μεταβίβαση των κυριότερων πορισμάτων της στο επίπεδο του σχολείου, το οποίο αντιμετωπίζεται ως μικρόκοσμος του κόσμου του πνεύματος.

Ο Frey (1971, όπ. αναφ. σε Χρυσαφίδης, 2004) συνεχίζει τον διαχωρισμό των θεωριών των αναλυτικών προγραμμάτων :

(Γ) υπό το πρίσμα της δομής και του συστήματος δράσης τους, τις οποίες τελικά διακρίνει σε:

- 1) θεωρίες που προσανατολίζονται στην δομή και στα περιεχόμενα
- 2) θεωρίες που προσανατολίζονται στην διαδικασία και στον συστηματικό σχεδιασμό
- 3) θεωρίες που ακολουθούν τη διαδικασία της ταξινομίας.

Η Hameyer, (1983, όπ. αναφ. σε Χρυσαφίδη, 2004, σ.189) διαχωρίζει τις θεωρίες σε μια διαφορετική βάση, κάνοντας λόγο για:

- δόμηση σε «πραξεολογική βάση», όπου η δράση του ατόμου απλουστεύεται και αναδεικνύει μορφωτικές πτυχές γενικής ισχύος που επηρεάζουν τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων

- δόμηση με βάση τις καταστάσεις ζωής, όπου διαφαίνεται μια κοινωνικοπολιτιστική χροιά και δίνεται έμφαση στα βιώματα που μπορούν να ενταχθούν ως καθοριστικά στοιχεία στη σχολική ζωή
- δόμηση με βάση τις συγκεκριμένες περιοχές δράσης, οι οποίες παρουσιάζουν μορφωτική αξία.

1.3 Μορφές και είδη αναλυτικών προγραμμάτων

Η αφετηρία και η βάση κάθε σύγχρονης σχετικής συζήτησης γύρω από τα μοντέλα των αναλυτικών προγραμμάτων περικλείονται στο έργο του Tyler, (1949), το οποίο αποτέλεσε το σημείο σταθμό για την εφαρμογή μοντέρνων τεχνικών του σχεδιασμού τους και θεωρείται το κλασσικό και «παραδειγματικό» μοντέλο στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων (Walker & Soltis, 1992, όπ. αναφ. σε Χατζηγεωργίου, 1999).

Μετά την περίοδο του Διαφωτισμού και μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και την ανάπτυξη της προοδευτικής παιδαγωγικής εφαρμόζονταν τα παραδοσιακά ή συμβατικά αναλυτικά προγράμματα. Επρόκειτο για συνοπτικά κείμενα, τα οποία περιείχαν γενικόλογες αρχές, αόριστη σκοποθεσία, ανυπαρξία σύνδεσης περιεχομένων και στόχων και αποτελούσαν, στην ουσία, το τέλος μιας ολόκληρης διαδικασίας. Για τον Tyler, (1949) το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποτελούσε μια απλή αλληλουχία θεματικών ενοτήτων, αλλά ένα σημαντικό εργαλείο, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός μπορούσε να παρέμβει δημιουργικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με την πρότασή του, τέσσερα είναι τα στάδια της πορείας σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος:

- 1) Διατύπωση των διδακτικών στόχων, με έμφαση στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών, στις κοινωνικές συνθήκες της εποχής, στα πορίσματα των σχετικών τομέων της Ψυχολογίας, κτλ.
- 2) Επιλογή εύστοχων διδακτικών παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων, με την μορφή ποικίλων μορφών διδακτικών στρατηγικών που βασίζονται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης.
- 3) Κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των μαθησιακών εμπειριών βάσει των αρχών της συνέχειας, της συνέπειας και της ολοκλήρωσης τους.
- 4) Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσω διαδικασιών που υπολογίζουν μια σειρά από μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονται με θέματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας των εργαλείων τους.

Τα στάδια αυτά προκύπτουν από τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα που έθεσε ο ίδιος στην εισαγωγή του έργου του και είναι τα εξής:

- Ποιους σκοπούς πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία;
- Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που μπορεί να δοθούν, ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί;
- Πώς μπορούν να οργανωθούν με αποτελεσματικό τρόπο αυτές οι εμπειρίες;
- Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν;

Η έμφαση σε μία από τις τέσσερις παραπάνω φάσεις του Tyler, (1949) οδηγεί στην δημιουργία διαφόρων μοντέλων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία και με την τυπολογία του Frey, (1971, όπ. αναφ. σε Χρυσ αφίδης, 1998), σχετικά με τα διαφορετικά συστήματα δομής των θεωριών αναλυτικών προγραμμάτων. Τα κυριότερα μοντέλα ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων που προκύπτουν από τις σχετικές εμφάσεις είναι τα εξής:

- 1) Το *μοντέλο των σκοπών και στόχων*, το οποίο προέρχεται από την επιστήμη του συμπεριφορισμού και στηρίζεται στο επιστημονικό έργο του Bloom και των συνεργατών του, (1956) σχετικά με τις ταξινομίες εκπαιδευτικών στόχων και σε αυτό του Mager, (1975) σχετικά με την μεθοδολογία της σαφούς διατύπωσης των στόχων. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από λειτουργικότητα και πρακτικότητα, αποσκοπεί στην αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας τα μέσα οργάνωσης και συσχέτισης για ένα ευρύ πεδίο μεταβλητών, προβλημάτων και δραστηριοτήτων και, σύμφωνα με τον Stenhouse, (2003, σ. 80) «μεταφράζει την εκπαιδευτική έρευνα σε εκπαιδευτική πρακτική». Η κριτική που δέχθηκε από τον ίδιο τον Stenhouse αλλά και από άλλους εκπροσώπους των ανθρωπιστικών σπουδών βασίζεται στο ότι με αυτό τον τρόπο «παρερμηνεύεται η φύση της γνώσης και η φύση της διαδικασίας που οδηγεί στην βελτίωση της πρακτικής» (Stenhouse, 2003, σ. 108).
- 2) Το *μοντέλο της διαδικασίας*, το οποίο στηρίζεται στις απόψεις του Bruner, (1961, 1963) ότι η μάθηση πρέπει να θεμελιώνεται στην δομή των επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι ευνοούν την «ευγενή μετάφρασή» της και εξασφαλίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την μεταβίβασή της σε άλλες περιοχές του ίδιου γνωστικού πεδίου. Ο Stenhouse, (2003) αναφέρει ότι τόσο οι δραστηριότητες, όσο και οι τομείς της γνώσης έχουν αυτόνομη αξία, μπορούν να δικαιολογηθούν εσωτερικά και δεν αποτελούν μόνο τα μέσα για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι στόχοι σε αυτό το μοντέλο δεν απουσιάζουν εντελώς, αλλά επικεντρώνονται στην μαθησιακή διαδικασία και όχι στο προϊόν ενώ παράλληλα η επίτευξή τους συνδέεται άμεσα με ανακαλυπτικές και διερευνητικές μεθόδους. Η βασική αδυναμία του

συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στο γεγονός ότι η επιτυχία ή αποτυχία του βασίζεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού που το εφαρμόζει.

- 3) Το *μοντέλο των περιεχομένων*, το οποίο βρίσκεται σε ισχύ σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως και έχει ως αφετηρία τα περιεχόμενα της γνώσης. Τα γνωστικά αντικείμενα αναλύονται σε διδακτικές ενότητες, με απόντες τους στόχους και αυτό που έχει σημασία είναι η διάταξη των περιεχομένων με οποιονδήποτε τρόπο (Χατζηγεωργίου, 1999). Η επιλογή τους γίνεται με βάση αυτονόητες εσωτερικές αξίες και λιγότερο με βάση τη χρησιμότητα που έχουν (Βρεττός-Καψάλης, 2009).

Ο όρος «μοντέλο», όπως χρησιμοποιήθηκε παραπάνω, συναντάται ευρέως στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία και σηματοδοτεί «έναν σχεδιασμό που στηρίζεται στις απόψεις κάποιας θεωρίας και βοηθάει στο να γίνεται η θεωρία περισσότερο εποπτική» (Χρυσοφίδης, 1998, σ.9). Σε γενικές γραμμές, ο όρος «θεωρία» είναι ευρύτερος του όρου «μοντέλο», που σημαίνει ότι με αφετηρία μια συγκεκριμένη θεωρία μπορεί να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων που εξαρτώνται από αυτήν, όπως επίσης είναι δυνατόν να υπάρχουν μοντέλα που στηρίζονται σε περισσότερες της μιας θεωρίες.

Τα μοντέλα προσφέρουν τις βάσεις ανάλυσης των φάσεων των διαδικασιών σχεδιασμού και ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων και προτείνουν τρόπους εκτέλεσης των σχετικών εργασιών. Μια πληθώρα μοντέλων συναντάται σε κάθε εποχή, η οποία προκύπτει τόσο από τη διαφορετική θεώρηση και προτεραιότητα των διαφόρων κοινωνικών-οικονομικών-πολιτικών παραγόντων, από την βαρύτητα που δίνεται στα περιεχόμενα της γνώσης, από τις επιδράσεις των διαφόρων θεωριών

μάθησης και από την εμπειρική έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κιτσαράς, 2004· Ντολιοπούλου, 2002).

Ο Tyler, (1949) εισήγαγε τον όρο “curriculum” στις αγγλοσαξονικές χώρες, ενώ με αρκετή καθυστέρηση ο όρος εισάγεται στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα στην Γερμανία από τον Robinshon, (1967, όπ. αναφ. σε Pinar, 2003). Στη χώρα μας εμφανίζεται κατά την διάρκεια της μεταπολίτευσης. Τα curricula έρχονται σε αντιδιαστολή με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, καθώς στηρίζονται σε σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους μάθησης, στον βαθμό ελέγχου της πραγμάτωσής τους και στη συστηματική μεθόδευση της διδασκαλίας. Αυτό ακριβώς είναι και το σημείο επίκρισής τους, καθώς υποστηρίχθηκε ότι τα curricula περιορίζουν τις δημιουργικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως όργανα ιδεολογικού μηχανισμού. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί αυτό το σημείο τριβής στην κοινότητα των ειδικών, γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «κλειστά» και «ανοιχτά» αναλυτικά προγράμματα. Τα πρώτα στηρίζονται σε ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα, όπου αποφεύγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερο στη διαδικασία, όμως εξασφαλίζουν την επιστημονική κατοχύρωση, την ισότιμη προσφορά σε όλη την επικράτεια και το γεγονός ότι είναι γνωστή με απόλυτη σαφήνεια η κατεύθυνση που οδηγεί στο επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα (Mager, 1983, όπ. αναφ. σε Χρυσafiδη, 2004). Τα δεύτερα αποτυπώνονται ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές, είναι πιο ευέλικτα και πιο δημιουργικά και αφήνουν αρκετά περιθώρια για διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων στο όνομα της αυτονομίας, του αυτό-καθορισμού και της άρσης των καταπιεστικών δομών. Η ανοιχτότητα ή η κλειστότητα ενός curriculum αποτελεί ένα πολυδιάστατο θέμα. Οι έννοιες είναι σχετικά ασαφείς και επικαλύπτονται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο από

συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας (Χατζηγεωργίου, 1999). Σε γενικές γραμμές, η ανοιχτότητα πρέπει να εννοηθεί ως μια γενική ευρύτητα σκοπών και στόχων, ως διαφάνεια των προθέσεων της διδασκαλίας και ως μια εναλλακτική δυνατότητα οργάνωσής της αφήνοντας περιθώρια κριτικής από οποιαδήποτε πλευρά (Βρεττός-Καψάλης, 2009).

Μια ενδιαμέση λύση, με επιλεγμένα τα πλεονεκτήματα των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων και των *curricula*, είναι τα «αναλυτικά προγράμματα με μορφή *curriculum*». Πρόκειται για έναν τύπο, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του *curriculum* (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογία, τρόπους αξιολόγησης) σε μια μορφή που προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός, χωρίς αυτό να είναι αυστηρό και πλήρως καθορισμένο. Το πεδίο αντιπαράθεσης που εμφανίζεται και σε αυτόν τον τύπο αναλυτικών προγραμμάτων αφορά στα κριτήρια επιλογής του κάθε δομικού στοιχείου καθώς αυτά χαρακτηρίζονται από μια σχέση αλληλεξάρτησης. Μάλιστα ο Γρόλλιος, (2005) περιορίζει αυτό τον τύπο σε δύο μόνο δομικά στοιχεία (σκοποί, περιεχόμενα), θεωρώντας τα υπόλοιπα ως επικουρικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο νομιμοποιεί τη θέση του ότι οι σκοποί και τα περιεχόμενα αποτελούν τον πυρήνα της έννοιας του αναλυτικού προγράμματος.

Αξίζει στο σημείο αυτό να παρουσιαστεί και η διάκριση που κάνει ο Goodlad, (1979) ανάμεσα σε πέντε διαφορετικά είδη αναλυτικών προγραμμάτων:

- 1) *Ιδεολογικό αναλυτικό πρόγραμμα (ideological curriculum)*, είναι αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία ή/και άλλους επίσημους φορείς, παρουσιάζεται σαν ιδανικό και σπανίως, αν όχι ποτέ, εφαρμόζεται με τον τρόπο με τον οποίο το συνέλαβαν σαν ιδέα οι συντάκτες του.

- 2) *Επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (formal curriculum)*, το οποίο μπορεί να έχει τη μορφή μιας συλλογής ιδανικών αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι αυτό που επιλέγεται, εγκρίνεται και εξουσιοδοτείται προς εφαρμογή στις σχολικές μονάδες.
- 3) *Αντιληπτό αναλυτικό πρόγραμμα (perceived curriculum)*, είναι το πρόγραμμα που προκύπτει ως αποτέλεσμα ερμηνείας από τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, διοικητικά στελέχη) και το οποίο διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση.
- 4) *Λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα (operational curriculum)*, είναι αυτό που πραγματικά υλοποιείται στις σχολικές τάξεις και είναι πολύ πιθανόν να διαφέρει από το αντιληπτό, καθώς αυτό που οι εκπαιδευτικοί πραγματικά διδάσκουν δεν είναι πάντοτε το ίδιο με αυτό που νομίζουν ότι διδάσκουν. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει και να αναπτύξει τον τρόπο με τον οποίο αυτή η μορφή αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί. Ακολουθεί μία εμπειριστατωμένη ανάλυση στο Κεφάλαιο 4.
- 5) *Βιωμένο αναλυτικό πρόγραμμα (experiential curriculum)*, είναι αυτό που τελικά βιώνει και εισπράττει ο κάθε μαθητής και διαφέρει από όλα τα προηγούμενα.

Τέλος, όσον αφορά τη διάκριση που αφορά στα αποτελέσματα της μάθησης, γίνεται λόγος για το «επίσημο» και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Jackson, (1990) καθιέρωσε τον όρο «κρυφό» πρόγραμμα αναφερόμενος στις άτυπες μορφές διδασκαλίας που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής κοινότητας παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα και περιλαμβάνουν τη μορφή και τον τρόπο άσκησης εξουσίας στην τάξη, το ψυχοκινητικό κλίμα, την ποιότητα των σχέσεων και την κατανομή των ρόλων. Τον όρο «παρα-πρόγραμμα» εισήγαγε στην ελληνική παιδαγωγική

βιβλιογραφία ο Μαυρογιώργος, (1983, σ.77) κρίνοντάς τον ως καταλληλότερο καθώς «υποδηλώνει και την έννοια του παράλληλου προγράμματος και την έννοια της σύγκρουσης και της αναντιστοιχίας επίσημου και ανεπίσημου προγράμματος». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η άποψη των οπαδών της κριτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία το κρυφό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία ιδεών, αντιλήψεων, αξιών και συμπεριφορών (Apple, 1990). Η άποψη αυτή οδηγεί στη θέαση του αναλυτικού προγράμματος μέσα από ένα ευρύτερο πλαίσιο όχι μόνο του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Με άλλα λόγια, το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ως «πεδίο ιδεολογικής και πολιτικής διαμάχης και κατά συνέπεια, ένας χώρος με δυνατότητα παρεμβάσεων για αλλαγές» (Whitty, 2007, σ.139). Βασικό στοιχείο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος αποτελεί η έννοια της «σχολικής κουλτούρας», η οποία σύμφωνα με τον Lawton, (1996) αποτελεί σημείο-κλειδί για την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι τα αποτελέσματα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος αν και είναι μη προβλεπόμενα, είναι εξίσου σημαντικά, καθώς συμβάλλουν με πληρέστερο τρόπο στη συγκρότηση των υποκειμένων και σε αυτό έγκειται η πραγματική κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου (Σολομών, 1994). Μάλιστα για τον Dewey, (1938) η παράπλευρη μάθηση είναι πολλές φορές σημαντικότερη, καθώς οδηγεί στην διαμόρφωση στάσεων, διαθέσεων και συμπεριφορών με μεγαλύτερη διάρκεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Η σημαντικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης

Η προσχολική αγωγή εμφανίστηκε στο πεδίο της παιδαγωγικής πριν περίπου 150 χρόνια. Παρόλα αυτά, μέχρι την δεκαετία του '50 επικρατούσε μια γενική και παγκόσμια θεώρηση ότι η προσχολική αγωγή δεν είχε εκπαιδευτικό χαρακτήρα με την παραδοσιακή έννοια του όρου (Κουτσοβάνου, 1998, όπ. αναφ. σε Cuffaro et al., 1998). Τα τελευταία 50 χρόνια παρατηρούνται συστηματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προωθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, οπότε και η εκπαίδευση τους συνεχώς διευρύνεται αποκτώντας ιδιαίτερη σημασία σε παγκόσμιο επίπεδο (Spodek & Brown, 1993).

Με τον όρο «προσχολική αγωγή» εννοείται «αυτή που ασκείται στα πλαίσια της οικογένειας ή των παιδικών ιδρυμάτων, πριν φοιτήσουν τα νήπια στο σχολείο. Αντιστοιχεί κυρίως στην ηλικία των 2 ή των 3 έως 6 ετών και αποτελεί τη μεταβατική κατάσταση μεταξύ της οικογενειακής και της σχολικής αγωγής» (Μετοχιανάκης, 2001, σ.75). Αυτός είναι ένας μάλλον αυθαίρετος ορισμός, ο οποίος αναγνωρίζει τους βιολογικούς παράγοντες που συνδέονται με το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ζωής του παιδιού και ίσως εμπεριέχει και μια κοινωνική κατασκευή (Coates, 2001). Η κατασκευή αυτή σηματοδοτεί το τέλος μιας φάσης της ζωής και την έναρξη μιας καινούριας, εστιασμένης περισσότερο στις ακαδημαϊκές σπουδές, και πιο συγκεκριμένα στην απόκτηση γνώσεων. Επίσης, εμπεριέχει πολλές οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις και πυροδοτεί μια σύγκρουση ανάμεσα σε εκπροσώπους διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Με τη στενότερη έννοια του όρου, «προσχολική αγωγή» εννοείται «η θεσμοθετημένη, σκόπιμη και συστηματική βοήθεια που παρέχεται στα νήπια από ειδικευμένα πρόσωπα σε ιδρύματα

προσχολικής αγωγής και ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία» (Κιτσαράς, 1967 όπ. αναφ. σε Μετοχιαννάκης, 2001, σ.75). Αυτό είναι το περιεχόμενο του όρου που υιοθετείται στη συγκεκριμένη εργασία.

Στο αυξανόμενο ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή έχει συμβάλει η διαπίστωση ότι αποτελεί την πρώτη προσπάθεια από την πλευρά του κοινωνικού συνόλου να συστηματοποιήσει τα σημεία αναφοράς της ανάπτυξης του παιδιού, καθιστώντας την υπεύθυνη για την κάλυψη των τριών βασικών δικαιωμάτων τους: της ηθικής και φυσικής τους υγείας και της ελευθερίας τους. Σύμφωνα με την Κουτσουβάνου, (2003, σ.18) «η στοιχειώδης εκπαίδευση υιοθετεί αυτά τα δικαιώματα και τα ενσωματώνει σε ένα ενιαίο σύνολο, προσθέτοντας ένα ακόμη σημείο που περιέχει εν σπέρματι τις συνθήκες εκείνες που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει πολιτισμένος πολίτης.»

Η επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής εμπλουτίζεται από τον αυξανόμενο αριθμό των εργαζόμενων μητέρων και των μονογονεϊκών οικογενειών, από την ανικανότητα της οικογένειας να προσφέρει κατάλληλα κοινωνικά ερεθίσματα στα παιδιά, από την έλλειψη ευκαιριών των παιδιών για παιχνίδι, ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις και από τα πορίσματα της ψυχολογίας σχετικά με την επιρροή του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της νοημοσύνης (David, 1998· Ζαχαρενάκης, 1993). Μάλιστα, η επίδραση του περιβάλλοντος είναι μεγαλύτερη κατά τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης των παιδιών και οι συνέπειες στον εγκέφαλο από την έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων μπορεί να είναι καταστροφικές (Βοσνιάδου, 1993).

Η UNESCO δίνει ιδιαίτερη σημασία στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία, εστιάζοντας στον αντισταθμιστικό ρόλο της, ο οποίος συντελεί στην ισότητα των ευκαιριών. Λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν τις διαπιστώσεις

ότι τα παιδιά που φοιτούν κανονικά στο νηπιαγωγείο έχουν αργότερα πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και λιγότερες πιθανότητες να το εγκαταλείψουν πρόωρα (Delors, 1996).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η μετα-ανάλυση που επιχειρεί ο Barnett (2008), η οποία συνοψίζει αφ' ενός τα ποσοτικά ευρήματα μιας πληθώρας ερευνών και αφ' ετέρου αναλύει λεπτομερώς τις ενδεικτικότερες έρευνες σχετικά με τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτή η μετα-ανάλυση καταλήγει στο ότι παρατηρούνται θετικά οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, αν και αυτά διαφοροποιούνται, ανάλογα με τον τύπο του προγράμματος, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται, τα προσόντα των διδασκόντων και τις διδακτικές πρακτικές, το μέγεθος της τάξης, τις βοηθητικές, προσφερόμενες υπηρεσίες και τις μεθόδους αξιολόγησης του προγράμματος. Τα οφέλη καλοσχεδιασμένων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι μεγαλύτερα για τα παιδιά που προέρχονται από στερημένα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, σχετίζονται με σχολική επιτυχία (υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ, χαμηλότερα ποσοστά επανάληψης των τάξεων, υψηλότερους βαθμούς κατά την αποφοίτηση στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και χαμηλότερα ποσοστά παραβατικότητας και εγκληματικότητας κατά την περίοδο της εφηβείας και της ενηλικίωσης.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η μελέτη των Carneiro και Ginja, (2012), η οποία εκτιμά τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες της εφαρμογής του αντισταθμιστικού προγράμματος Head Start, το οποίο ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1965 και το έχουν παρακολουθήσει μέχρι τώρα 900.000 παιδιά προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ηλικίας 0-5 ετών.

Τα παιδιά που παρακολούθησαν το εν λόγω πρόγραμμα αξιολογήθηκαν με τρόπο διαμορφωτικό, από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 21 ετών. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν είχαν συλλεχθεί στα πλαίσια μιας ομάδας ερευνών με τίτλο “National Longitudinal Survey of Youth” (NLSY79), από το 1979 έως το 2008 και κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα :

- θετικά οφέλη αναφορικά με την ψυχική υγεία, στην ηλικία των 16 – 17 ετών
- μείωση, κατά 24%, της εμφάνισης χρόνιων παθήσεων που χρήζουν μόνιμο ιατρικό εξοπλισμό
- μείωση, κατά 29%, του ποσοστού παχυσαρκίας και των δευτερογενών παθήσεων που σχετίζονται με αυτή (υψηλή χοληστερόλη, διαβήτης, κατάθλιψη, υπέρταση, ορθοπεδικά και αναπνευστικά προβλήματα), στην ηλικία των 12 – 13 και 16-17 ετών
- μείωση, κατά 31%, του ποσοστού παραβατικής συμπεριφοράς, στην ηλικία των 20 - 21 ετών.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα, μακροχρόνια μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, προσκομίζει πειστικά στοιχεία για τη μακροπρόθεσμη αξία της προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια μελέτη που αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος High Scope (Schweinhart, Barnes & Weikart, 2005), στην οποία συμμετείχε ένα τυχαίο δείγμα από 123 παιδιά, τα οποία προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλάμβανε τη μελέτη εκτεταμένων δεδομένων που είχαν συλλεχθεί μέσα από μια μεγάλη ποικιλία μετρήσεων και κάλυπταν ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέγονταν κάθε χρόνο, από την ηλικία των τριών έως και έντεκα ετών και στη συνέχεια στην ηλικία των 14, 15, 19 και 27 ετών. Οι δείκτες της ανάλυσης αφορούσαν τη συνέχεια της εκπαίδευσης, την επαγγελματική δραστηριότητα και την

κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων παιδιών. Τα συμπεράσματα κατέληγαν στο ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, συγκρινόμενα με αυτά που δε συμμετείχαν:

- είχαν λιγότερες πιθανότητες να ενταχθούν σε προγράμματα ειδικής αγωγής
- είχαν υψηλότερη σχολική επίδοση
- αποφοιτούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση στον προγραμματισμένο χρόνο
- είχαν υψηλότερα επίπεδα γραμματισμού στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- στην ηλικία των 27 ετών, είχαν καλύτερη επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση (κατείχαν επαγγελματικές θέσεις με υψηλότερες οικονομικές απολαβές, είχαν μικρότερες πιθανότητες εμπλοκής σε εγκληματικές πράξεις).

Σήμερα, η πολυπλοκότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα εμφανής, καθώς τόσο ως επιστημονικός κλάδος, όσο και ως κοινωνικοποιητική λειτουργία, προσπαθεί να συμφιλιώσει τις διαφορετικές θεάσεις του ρόλου της. Μία προοπτική της είναι η μορφωτική, η οποία τα τελευταία χρόνια κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος, η άλλη είναι η συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών και η τελευταία, και ευτυχώς ασθενέστερη, η θεώρησής της ως φύλαξη και φροντίδα τους τις ώρες απουσίας των γονέων (Κουτσουβάνου, 1998, όπ. αναφ. σε Cuffaro et al., 1998).

2.2 Αναγκαιότητα και μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση

Από την δεκαετία του '60, η νηπιακή ηλικία και η οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία που μπορεί να προσφερθεί αποτέλεσαν τους πόλους έλξης των ερευνητών διαφόρων πεδίων των επιστημών της αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο (Κιτσαράς,

2004). Η σημαντική ερευνητική κινητικότητα που παρατηρήθηκε πρότεινε έναν νέο επιστημονικό λόγο, συμβάλλοντας στην καθιέρωσή της προσχολικής αγωγής ως ένα βασικό σκαλοπάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (Πανταζής-Σακελλαρίου, 2005). Παράλληλα, από τα μέσα της δεκαετίας του '60, ξεκίνησε η διαμόρφωση και η δοκιμή διαφόρων προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, προκειμένου να αναπτυχθούν ολόπλευρα τα νήπια και να εξελιχθούν σε παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας (Ντολιοπούλου, 2002). Ο Evans, (1975) επισημαίνει ότι τα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης άρχισαν να δημιουργούνται όταν αυτή άρχισε να αποκτά μια τυπική μορφή. Τα προγράμματα αυτά ακολούθησαν την πορεία εξέλιξης των άλλων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή του δημοτικού σχολείου και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αντιπαράθεση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην παραδοσιακή και στην προοδευτική παιδαγωγική οδήγησε στη ρήξη της προσχολικής αγωγής με το παρελθόν και με τον μονοδιάστατο χαρακτήρα του ρόλου της και προκάλεσε κινητικότητα για την καθιέρωση σύγχρονων παιδαγωγικών απόψεων, τη διατύπωση σκοπών αγωγής και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης (Πανταζής-Σακελλαρίου, 2005). Ο Κιτσαράς, (2004) παραθέτει λόγους για την αναγκαιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων εστιάζοντας στο γεγονός ότι αυτά αποτελούν τα επίσημα υποχρεωτικά πλαίσια, όχι μόνο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά γενικότερα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής σε καθημερινή βάση. Συνεχίζει θεωρώντας αυτονόητη την αναγκαιότητά τους, καθώς μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων επιτυγχάνεται ή όχι η απόδοση του μέγιστου της παραγωγής των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στο συντομότερο χρόνο και με το μικρότερο κόστος, επιβάλλεται μια ενιαία κατεύθυνση στη συγκεκριμένη βαθμίδα και συγκεκριμενοποιείται το έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Evans, (1975) πίσω από την επιβολή του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της αξιολόγησης των

αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, υπάρχουν δύο ουσιαστικές παραδοχές:

A) δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος με καθολική ισχύ για να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια

B) διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα εφαρμόζονται με διαφορετικό τρόπο σε παιδιά διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων.

Οι Miller & Seller, (1985) υποστηρίζουν ότι οι τρεις κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια, επηρέασαν την ανάπτυξη των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης :

- 1) η «μετάδοση» της γνώσης, όπου αυτή είναι προκαθορισμένη και μετρήσιμη ως αγαθό
- 2) η «συναλλαγή» της, η οποία περιλαμβάνει τα μέσα και τους σκοπούς και την αντιμετωπίζει ως κατασκευή και ανακατασκευή όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή πράξη και
- 3) ο «μετασχηματισμός», ο οποίος προωθεί την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από διερευνητικές διαδικασίες.

Τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται βάσει των σχημάτων που αναλύθηκαν νωρίτερα στην παρούσα εργασία. Γεγονός, όμως, είναι ότι η συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες, όπως το ότι ενώ το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει τους σκοπούς, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους, τα υλικά και τους τρόπους αξιολόγησης, εντούτοις αυτά δεν είναι υποχρεωτικά. Επίσης, ενώ η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένους χώρους, σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και με τη βοήθεια καθορισμένων δραστηριοτήτων, αυτά δεν είναι κλειστά, ταξινομημένα και διαβαθμισμένα (Πανταζής-Σακελλαρίου, 2005). Σε γενικές γραμμές,

παρατηρείται ένας μη αυστηρός προσδιορισμός όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος επιτρέπει μία διευρυμένη, εμπλουτισμένη θα λέγαμε, σχηματοποίηση των κατηγοριών των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Briell και Reyer, (1994, όπ. αναφ. σε Χρυσαφίδη, 2004) δύο είναι οι βασικές κατηγορίες αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης :

1) αναλυτικά προγράμματα ψυχολογικής κατεύθυνσης, τα οποία ακολουθούν τις προδιαγραφές της εξελικτικής ψυχολογίας και θεωρούν το νηπιαγωγείο ως έναν κλειστό και θεσμοθετημένο χώρο που στοχεύει στην προσφορά μορφωτικών αγαθών εξασκώντας συγκεκριμένες δεξιότητες. Αυτό το είδος προγραμμάτων στηρίζονται στο έργο του Bloom και των συνεργατών του, σύμφωνα με το οποίο κάθε δραστηριότητα στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης εντάσσεται σε τρεις τομείς: στον γνωστικό, στον συναισθηματικό και στον ψυχο-κινητικό τομέα. Απώτερος στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια της προσωπικότητας μέσω των τεχνών, η ανάπτυξη της ευφυΐας μέσω της καλλιέργειας της γλώσσας και η υποστήριξη της σκέψης μέσω της ανάπτυξης της μαθηματικής γνώσης. Σε αυτή την κατεύθυνση εντάσσεται το αναλυτικό πρόγραμμα που εισήχθη στα ελληνικά νηπιαγωγεία με το προεδρικό διάταγμα 486/1989 (Φ.Ε.Κ.208, τ. Α') και ίσχυσε και μέχρι το 2003.

2) αναλυτικά προγράμματα κοινωνιολογικής κατεύθυνσης ή «βιωματικά μοντέλα», τα οποία δίνουν έμφαση στην περιβαλλοντική διάσταση του νηπιαγωγείου και εστιάζουν στη βιωμένη από το παιδί κοινωνική πραγματικότητα, στην αυτενέργεια και στην αυθεντική μάθηση. Αυτά στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, μέσω διαδικασιών αυτοκαθορισμού και δημιουργικής παρουσίας στην κοινωνική ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προωθείται η ιδέα ότι η σύνδεση της

μάθησης με καθημερινές καταστάσεις της ζωής προσφέρει τα εξωτερικά κριτήρια νομιμοποίησης και προσδιορισμού των ικανοτήτων των παιδιών.

Ο Πανταζής, (όπ. αναφ. σε Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005) εμπλουτίζει την παραπάνω τυπολογία αναφερόμενος σε δύο ακόμη κατηγορίες, με βάση τις ποικίλες θεωρητικές αφετηρίες και αντιλήψεις για τον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης:

3) αναλυτικά προγράμματα αναπτυξιακής κατεύθυνσης ή «ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα». Τα συγκεκριμένα μοντέλα δεν στηρίζονται αποκλειστικά στα πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, αλλά προσπαθούν να διερευνήσουν όλες τις πτυχές που επηρεάζουν την προσωπικότητα του παιδιού, είτε αυτές άπτονται της Ιατρικής, είτε της Εκπαιδευτικής ή της Κοινωνικής ψυχολογίας. Προωθήθηκαν κυρίως την δεκαετία του '70 και στόχευαν στην προαγωγή επιμέρους ψυχικών λειτουργιών ή συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ενεργοποιώντας για πρώτη φορά σε ευρεία κλίμακα τις θεωρίες και τα αποτελέσματα των εμπειρικών κοινωνικών επιστημών.

4) αναλυτικά προγράμματα ακαδημαϊκής κατεύθυνσης ή «μοντέλα επιμέρους επιστημονικών κλάδων». Αυτά στηρίζονται στο έργο του αμερικανού ψυχολόγου Bruner, (1963) και στοχεύουν στην εισαγωγή των παιδιών σε συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές. Σήμερα αυτά τα προγράμματα προτείνονται και για τον προσχολικό τομέα εκτός των άλλων σχολικών επιπέδων (Ματσαγγούρας, 2004). Τα μοντέλα αυτά κατανέμουν τη δράση σε επιμέρους μαθήματα, τα οποία δεν διδάσκονται αυτόνομα, αλλά εντάσσονται σε διεπιστημονικές αναζητήσεις με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μεταβίβασης της γνώσης σε διαφορετικούς τομείς δράσης.

Ο Χρυσοφίδης, (2004) αναφέρει, εκτός αυτών που προηγήθηκαν, και το «μοντέλο της απλής απασχόλησης των νηπίων», το οποίο ίσχυε στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα των ελληνικών νηπιαγωγείων μέχρι το 1989. Ο Zimmer,

(1973, όπ. αναφ. σε Χρυσυφίδης, 2004) κάνει λόγο για συρραφή μιας σειράς από δραστηριότητες που εντάσσονται σε μια γενική θεματολογία, χωρίς να υποστηρίζονται από επιστημονικά επιχειρήματα και χωρίς να αποσκοπούν σε συγκεκριμένους στόχους.

Μία διαφορετική τυπολογία (Κιτσαράς, 2004) είναι αυτή, η οποία διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης σε:

α) τυπικά-άκαμπτα προγράμματα, τα οποία ακολουθούν τυφλά τον αρχικό προγραμματισμό αγνοώντας τις συγκυρίες που είναι δυνατόν να εμφανιστούν μαζί με αναδυόμενους στόχους και προσφέρουν έδαφος για αξιόλογες εμπειρίες μάθησης

β) ευέλικτα προγράμματα, στα οποία ο προγραμματισμός εκτελεί χρέη πυξίδας προσφέροντας μόνο κατευθυντήριες γραμμές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προσθαφαιρέσουν στόχους ανάλογα με τις απαιτήσεις, τις αρχές της επικαιρότητας και τις ανάγκες της ομάδας

γ) δημιουργικά προγράμματα, τα οποία αφορούν έναν καλοσχεδιασμένο προγραμματισμό με έξυπνα εναλλασσόμενες ιδέες και ευέλικτους στόχους.

Από την παρουσίαση των μοντέλων αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής αναδύονται κάποια θέματα που αφορούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του καθενός, αλλά και την εγκυρότητα των κριτηρίων επιλογής κάποιου συγκεκριμένου προς εφαρμογή στην πράξη. Η εισαγωγή αποκλειστικά ενός μοντέλου αποτελεί μια μονομερή προσέγγιση του φαινομένου της προσχολικής αγωγής και αδυνατεί να καλύψει με τρόπο αυτόνη τις ανάγκες της (Χρυσυφίδης, 2004). Επιπλέον, μένουν άλυτα τα προβλήματα των εναλλακτικών επιλογών, όσον αφορά στις κατευθυντήριες αρχές και αξίες της εκπαίδευσης, στον καθορισμό κριτηρίων των σκοπών και στόχων της και στην επιλογή των περιεχομένων και των διδακτικών προσεγγίσεων που κατευθύνουν το διδακτικό γίγνεσθαι στην πράξη

(Βρεττός-Καψάλης, 2009). Η Ντολιοπούλου, (2002) ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει το μοναδικό, καλύτερο πρόγραμμα, καθώς το καλύτερο είναι αυτό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών και στις επικρατούσες συνθήκες της συγκεκριμένης σχολικής τάξης. Ίσως γι' αυτό μια τακτική που ακολουθείται από αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα παγκόσμια είναι αυτή του «εκλεκτικισμού». Οι αρχές της στηρίζονται στη σύνδεση στοιχείων από διαφορετικά προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας παιδιών, ακολουθώντας το κριτήριο της αποδοτικότητας. Ενδεχομένως, αυτός είναι ο λόγος που δεν αναπτύσσονται ιδιαίτερα νέα προγράμματα, αλλά υπάρχει η τάση ανανέωσης, επαναξιολόγησης και ποιοτικής αναβάθμισης των ήδη υπαρχόντων. Αυτό που επιτάσσει την αναθεώρησή τους είναι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται η σύνταξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και δεν παραμένουν ποτέ σταθεροί. Οι παράγοντες αυτοί, κατά τον Dolch, (1982, όπ. αναφ. σε Βρεττός-Καψάλης, 2009) είναι: α) το ιδεώδες της αγωγής, β) το κοινωνικο-οικονομικό-πολιτικό συγκείμενο της χώρας όπου εφαρμόζονται, γ) τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα για την ανάπτυξη του παιδιού και δ) η προσωπικότητα του συντάκτη.

Η ύπαρξη, πάντως, τόσων διαφορετικών μοντέλων σημαίνει πολλαπλότητα δυνατοτήτων αφετηρίας και διαδικασίας σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων. Σε κάθε περίπτωση ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, όπως το ενιαίο πλαίσιο, τη συνεκτικότητα, τη σαφήνεια, την ευελιξία (Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 1997) και να αποτελείται από τα ακόλουθα συστατικά μέρη (Κουτσοβάνου, 2003):

- προσδιορισμός της φιλοσοφίας
- προσδιορισμός των στόχων

- προσδιορισμός και διευθέτηση του περιεχομένου
- μέθοδος – διδακτική προσέγγιση
- προδιαγραφές του τρόπου οργάνωσης του χώρου και των κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού
- πολιτικές διοίκησης.

Τέλος, επειδή η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί μια δραστηριότητα όχι μόνο επιστημονικού χαρακτήρα, αλλά και πολιτικού (English, 2000) είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται η νομιμότητα και η εγκυρότητά τους. Με τον όρο «νομιμότητα» εννοείται η τήρηση ενός πλαισίου κανόνων κατά τη διάρκεια της λήψης των σχετικών αποφάσεων, ώστε να εξασφαλίζεται η δημοκρατική αρχή της πλειοψηφίας και παράλληλα να μην αγνοείται η μειοψηφία και οι ανάγκες των κοινωνικών ομάδων που αυτή αντιπροσωπεύει (Βρεττός, 1987). Το πλαίσιο αυτό μπορεί να διασφαλιστεί μόνο μέσω διαφανών διαδικασιών, στη βάση ενός ειλικρινούς διαλόγου που θα εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους (Κιτσαράς, 2004). Η «εγκυρότητα» κρίνεται με εξωτερικά κριτήρια, τα οποία ο επιστημονικός λόγος, οι εμπειρικές αναλύσεις και οι μεθοδολογικές διερευνήσεις μπορούν να προσφέρουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΩΣ ΕΠΙΣΗΜΟ ΚΑΙ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

3.1 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Το 2000 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο ήταν ο κεντρικός φορέας χάραξης πολιτικής όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκείνη την περίοδο, σχεδίασε μια πρόταση αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επεκτείνοντάς την παράλληλα και στο νηπιαγωγείο. Οι κύριες συνιστώσες ήταν οι εξής : α) η ισόρροπη και κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη, ένα ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, δηλαδή, χωρίς επικαλύψεις, και β) η οριζόντια διασύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, παράμετρος που ονομάστηκε «διαθεματική προσέγγιση».

Το 2001 σχεδιάστηκε από ομάδες εργασίας του ίδιου φορέα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ), με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Το ΔΕΠΠΣ αποτελεί μια πρόταση για την προσέγγιση της σχολικής γνώσης με έναν ολιστικό τρόπο, μέσω της διαθεματικότητας, η οποία λειτουργεί δυναμικά και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική τους αντίληψη για την κοινωνία και για το παγκόσμιο πεδίο, γενικότερα (Παπαδόπουλος, 2005). Η επίσημη αυτή πρόταση καταγράφηκε σε μορφή υπουργικών αποφάσεων (ΦΕΚ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376/18.10.2001) και ακολούθησε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και ενός συστηματικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα (μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, στελέχη

εκπαίδευσης, επιστημονικές ενώσεις) στα 13 γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η ανατροφοδότηση που προήλθε από αυτές τις διαδικασίες οδήγησε στην αναθεώρηση, τροποποίηση και έκδοση της πρότασης σε τρεις τόμους, το 2003 (ΦΕΚ 303B' και 304B'/13.3.2003). Το θεσμοθετημένο πλέον ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ βρίσκονται σε ισχύ μέχρι και σήμερα στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας.

3.2 Παραδοχές που θεμελίωσαν την ανάγκη εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων

Στην εισαγωγή του γενικού μέρους των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, καθώς και σε διευκρινιστικά κείμενα του τότε προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κ. Σ. Αλαχιώτη (2002) μπορούν να εντοπιστούν οι παραδοχές, οι οποίες θεμελιώνουν την αναγκαιότητα για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων της δεκαετίας του '80.

Η εκτίμηση των χαρακτηριστικών της σύγχρονης κοινωνίας στρέφεται γύρω από την έννοια της «ρευστότητας», λόγω της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης και δίνεται έμφαση στο νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών που αυτές δημιουργούν, κυρίως σχετικά με την αναζήτηση, την απόκτηση, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της γνώσης. Αναφορά γίνεται και στα έντονα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, τα οποία οδηγούν στη δημιουργία νέων, πολύ-πολιτισμικών περιβαλλόντων, όπου απαιτούνται πρότυπα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις ανθρωπιστικές αξίες (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003).

Η ανάγκη αντικατάστασης των παλιών αναλυτικών προγραμμάτων νομιμοποιείται από τους δημιουργούς του νέου εγχειρήματος και μέσω του επίσημου λόγου που αρθρώνει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε

σκοπούς που αποτελούν κοινή επιδίωξη των ευρωπαϊκών χωρών για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τους, λαμβάνοντας υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνίας.

Οι παραδοχές για το σύγχρονο κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση αποτέλεσαν το πρόταγμα για την αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, με κοινή συνισταμένη το μελλοντικό σκοπό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι η «διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη», η «ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή» και εν τέλει η ανάπτυξη της ποιότητας, της δυναμικής και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3733).

3.3 Οι γενικές αρχές των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει στοιχεία, τη διαμόρφωση των οποίων καθόρισαν οι διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας για την εκπαίδευση και οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σε αυτό «προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση» (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3736), όπου λαμβάνεται υπ' όψη η ελληνική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από άποψη δομών, σκοπών και στόχων. Στηρίζεται και προωθεί τις βασικές αρχές και τους σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας, που ορίζουν το γενικό πλαίσιο για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απαραίτητες

προϋποθέσεις τη διασφάλιση της εσωτερικής συνοχής, της συνέχειας και της ενιαίας ανάπτυξης, καθώς και τις διεπιστημονικές θεωρήσεις και συσχετίσεις.

Οι σκοποί του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν οριστεί από το Σύνταγμα (άρ.16, παρ.2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ν.1566/85 (άρ.1, παρ.1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι: «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Η παραδοχή ότι το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια, το επιφορτίζει με ιδιαίτερες ευθύνες. Μάλιστα, στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ως αναπόσπαστο κομμάτι κάθε σύγχρονης κοινωνίας. Εκτός του ότι αποτελεί σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης, επιπλέον η προσχολική αγωγή δίνει τη «δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και αντιμετώπισης πιθανών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή» (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3738). Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η ισότιμη παρουσία του στον ενιαίο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως *Ενιαίου*. Η ενιαιοποίηση αναφέρεται στην «εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενοτήτων και μεταξύ των ενοτήτων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις, όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας, 2002β).

Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο ορίζεται ως «ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται και το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός» (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003, σ.586). Στις βασικές αρχές του προγράμματος δίνεται έμφαση σε σημεία, όπως η ρεαλιστικότητα των στόχων, η ευελιξία, η στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών, το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία, η ενιαιοποίηση της γνώσης, η πολυτροπικότητα των εκφραστικών μέσων, η διδακτική του «λάθους», η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτονομίας, η προώθηση του ρόλου της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα, η ανάδειξη του παιχνιδιού ως πυρήνα όλου του προγράμματος, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπου είναι δυνατόν και η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με την Γκλιάου, (2005) το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, περιλαμβάνει παραδοχές:

- της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης, όπως αναπτύσσεται από τον Piaget, και αφορά στην αφομοίωση νέων εννοιών και στην ενσωμάτωσή τους στις ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές
- της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο έργο του Vygotsky, στο οποίο δίνεται έμφαση στη σημασία των αλληλεπιδράσεων ως συνεχών και δυναμικών διαδικασιών που ευνοούν την συν-οικοδόμηση της γνώσης, καθώς και στη διαμεσολάβηση των ενηλίκων και των πολιτισμικών εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα, στη διαδικασία της μάθησης
- της θεωρίας της ανακαλυπτικής μάθησης, με εκπρόσωπο τον Bruner, και πιο συγκεκριμένα προωθεί την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών

- της θεωρίας των πολλαπλών νοημοσυνών, όπως αναπτύσσεται στο έργο του Gardner, σύμφωνα με το οποίο προέχει ο σεβασμός και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή.

Το πλαίσιο προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου προσφέρει τις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, περιγράφει τον αναμενόμενο ρόλο της νηπιαγωγού, δίνει τους βασικούς άξονες των πρακτικών αξιολόγησης και προτείνει την αποτελεσματική ενεργοποίηση των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Επομένως, η έμφαση δίνεται σε εκείνες τις πρακτικές που αλλάζουν τον καθημερινό τρόπο δουλειάς και συντελούν στην αποτελεσματική εφαρμογή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που προτείνονται στο πρόγραμμα (Γκλιάου, 2009). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ειδικό βάρος αποκτά ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, το παιχνίδι, η εργασία σε ομάδες, η συνεργασία με το σπίτι, η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών, η διαμορφωτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

3.4 Δομή, μορφή και περιεχόμενα των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Το γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ αποτελεί το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Η δομή των επιμέρους αναλυτικών προγραμμάτων αποτελείται από τους παρακάτω άξονες (ΦΕΚ 303B/13.3.2003:3740):

- 1) Γενικοί σκοποί της διδασκαλίας κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου
- 2) Άξονες του γνωστικού περιεχομένου
- 3) Γενικούς γνωστικούς στόχους, αξίες και δεξιότητες που ενισχύονται στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου

- 4) Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες που διατρέχουν τα γνωστικά αντικείμενα και αποτελούν κοινό τόπο της οριζόντιας διασύνδεσης των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων
- 5) Θεματικές ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες και προτεινόμενα σχέδια εργασίας .

Πιο συγκεκριμένα, το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και της Πληροφορικής. Σύμφωνα με αυτό, «τα προγράμματα αυτά δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά» (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003, σ.587).

Πρέπει να σημειωθεί ότι καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε: α) τα προγράμματα αυτά να είναι υψηλής επιστημονικής ποιότητας, σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική για τα curricula, β) η μάθηση να συντελείται μέσω διαδικασιών αυτενέργειας και ανακάλυψης και να μην αντιμετωπίζεται μόνο ως προϊόν, γ) η γνώση να παρουσιάζεται ενιαία και πολυπρισματική και δ) να μην περιορίζονται σε απλή παράθεση της διδακτέας ύλης, αλλά να αντιστοιχίζουν στόχους, περιεχόμενα και δραστηριότητες (Αλαχιώτης, 2002).

Επιχειρώντας μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «γνωστικό αντικείμενο» και λαμβάνοντας υπ' όψη την παραδοχή του ΔΕΠΠΣ ότι «το περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικειμένου δεν μπορεί να ταυτίζεται με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης αλλά να προκύπτει από αυτή μέσα από

κατάλληλους μετασχηματισμούς και αναπλαισιώσεις» (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3741), υιοθετούνται οι απόψεις του Bernstein, (1990). Το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων συνιστούν οι γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές, οι οποίες επιλέγονται και επανοργανώνονται μέσω διαδικασιών αναπλαισίωσης, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Ο παιδαγωγικός λόγος, ο οποίος διαμορφώνεται και αρθρώνεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής γνώσης που αυτά περιέχουν είναι στην ουσία μία αρχή αναπλαισίωσης, η οποία επιλεκτικά οικειοποιείται, επανα-τοποθετεί, επανα-εστιάζει και συνδέει εξειδικευμένους λόγους.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας χωρίζεται σε τρεις άξονες : στην προφορική επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει την ομιλία και την ακρόαση, στην ανάγνωση και στην γραπτή έκφραση. Εκκινεί από τη θέση ότι η γλώσσα και η γνώση οικοδομούνται σταδιακά και παράλληλα, μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Θεωρεί τα λάθη που γίνονται εκ μέρους των παιδιών ως ένδειξη της αναπτυξιακής τους πορείας και ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν τη γνώση. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, και τα οποία χαρακτηρίζονται από μια έλλειψη εξοικείωσης με τις εκφάνσεις της γλώσσας που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο. Σε γενικές γραμμές, ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι η καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003, σ.587).

Όσον αφορά στο πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των Μαθηματικών, και αυτό εστιάζει στη σημασία της συνεχούς αλληλεπίδρασης των

παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να διαμορφώσουν και να δομήσουν νέες ιδέες. Βασική επιδίωξη είναι να αρχίσουν τα παιδιά να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν την μαθηματική επιστήμη, να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική της διάσταση και να κατανοήσουν ότι μπορούν να αντλούν απόλαυση από την εμπλοκή τους με το συγκεκριμένο πεδίο (Δαφέρμου κ.α., 2006). Εκτός αυτών, το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη απλών μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως είναι η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, η εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις και η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από διαδικασίες δοκιμής και ελέγχου (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003).

Το τρίτο γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνει τη Μελέτη Περιβάλλοντος και αναπτύσσεται γύρω από δύο άξονες: το ανθρωπογενές περιβάλλον και το φυσικό περιβάλλον, σε συνάρτηση με την έννοια της αλληλεπίδρασης. Προτείνεται ένα πλαίσιο δράσης άρρηκτα συνδεδεμένο με τα βιώματα των παιδιών, το οποίο περιέχει «βασικές γνώσεις και διαδικασίες από το χώρο των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και της Κυκλοφοριακής Αγωγής» (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003, σ.588). Στόχοι του προγράμματος είναι, μέσω της διαμόρφωσης ενός εμπλουτισμένου και κατάλληλα διαμορφωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, τα παιδιά να υιοθετήσουν στάσεις και να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης που προωθούν την προοδευτική συγκρότηση της αφηρημένης σκέψης και τον επιστημονικό εγγραμματισμό, καθώς και να μυηθούν σε πολιτισμικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν την εγγράμματη κοινωνία (Δαφέρμου κ.α., 2006).

Το γνωστικό αντικείμενο της Δημιουργίας και Έκφρασης περιλαμβάνει τους επιμέρους τομείς των Εικαστικών, της Δραματικής Τέχνης, της Φυσικής Αγωγής και της Μουσικής (εκτέλεση, σύνθεση-δημιουργία, αξιολόγηση). Αν και τα προγράμματα διατηρούν την αυτονομία τους, εντούτοις διαπλέκονται μεταξύ τους και λειτουργούν βάσει κοινών κωδίκων. Επιδιώκουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, την υποστήριξη της μαθησιακής προσπάθειας, αλλά και της συνολικής ανάπτυξής τους (Δαφέρμου κ.α., 2006). Μεγάλη σημασία δίνεται στην ελεύθερη προσωπική έκφραση των παιδιών και στις αναπροσαρμογές που πρέπει να πραγματοποιούνται στον μαθησιακό σχεδιασμό από τους εκπαιδευτικούς, μέσω διαδικασιών αξιολόγησης. Αυτό δε σημαίνει ότι απουσιάζουν οι στόχοι, αλλά στο επίκεντρο βρίσκεται η παροχή ερεθισμάτων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναπαραστατικής σκέψης, στη δημιουργία τέχνης και στην «ευαίσθητη αντίληψή της» (ΦΕΚ 303B/13.3.2003:3739).

Με το ΔΕΠΠΣ εισήχθη επίσης για πρώτη φορά η Πληροφορική στο νηπιαγωγείο. Οι συντάκτες του προγράμματος έχοντας ως πρόθεση την αξιοποίηση των βιωμένων εμπειριών των παιδιών και τη σύνδεσή τους με τη σχολική πραγματικότητα, έθεσαν μία σειρά επιδιώξεων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του «τεχνολογικού γραμματισμού». Πιο συγκεκριμένα, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές χρησιμοποιούνται ως υποστηρικτικά εργαλεία τόσο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης όσο και της καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με διαδικασίες διερεύνησης και αναζήτησης γνώσης, ανάπτυξης αυτονομίας, εξέλιξης γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με άλλες γνωστικές περιοχές, κ.α. (Δαφέρμου κ.α., 2006).

Τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των γνωστικών αντικειμένων, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, διαρθρώνονται σε τρεις στήλες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν. Οι εναλλακτικές συνώνυμες φράσεις είναι «μαθησιακοί στόχοι», ή «επιδιωκόμενα μορφωτικά αποτελέσματα». Η δεύτερη στήλη αναφέρεται στο περιεχόμενο της γνώσης, το οποίο αναπτύσσεται μέσω ενδεικτικών δραστηριοτήτων και η τρίτη περιλαμβάνει τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Παράλληλα, υπάρχουν οριζόντιες στήλες, οι οποίες παρουσιάζουν τεχνικό αλλά όχι αποκλειστικό χαρακτήρα, βάσει των οποίων αντιστοιχίζονται οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι έννοιες του κάθε πεδίου. Προκειμένου να είναι πιο ξεκάθαρη η εικόνα των όσων περιγράφονται, ακολουθεί ένα τυχαίο, αυτούσιο απόσπασμα από το ΑΠΣ της Μουσικής (βλέπε Παράδειγμα):

Παράδειγμα: Απόσπασμα από το ΑΠΣ Μουσικής για την Προσχολικής Εκπαίδευση

**ΠΑΙΔΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

1ος ΑΞΟΝΑΣ: ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
Τα παιδιά θα πρέπει να ασκούνται με κατάλληλες δραστηριότητες ώστε:		

<p>να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να εκτελούν, τραγουδώντας και παίζοντας διάφορα μουσικά όργανα και δικές τους «συνθέσεις»</p>	<p><i>Να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στους ήχους καθώς και σε ρυθμικά πρότυπα (π.χ. κάνουν ταλαντώσεις, τεντώνονται, πηδούν, περπατούν) (Μουσική, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή Μελέτη Περιβάλλοντος).</i></p>	<p>Αλληλεπίδραση (εξάρτηση)</p>
<p>να αναπαράγουν μουσικά ακούσματα με διάφορους τρόπους</p>	<p>Να παράγουν απλά ηχητικά πρότυπα με τη φωνή, το σώμα και με μουσικά όργανα (π.χ. χειροκροτούν, χτυπάνε ή κάνουν βήματα στο ρυθμό των δικών τους και άλλων ονομάτων ή άλλων λέξεων και φράσεων).</p> <p><i>Να τραγουδούν διάφορα απλά τραγούδια (π.χ. τραγουδούν ομαδικά μέσα στην τάξη). (Μουσική, Γλώσσα, Εικαστικά, Δράμα, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή).</i></p> <p>Να παίζουν ένα μουσικό (κυρίως κρουστά) όργανο, ακολουθώντας το ρυθμό</p>	<p>Αλληλεπίδραση (συνεργασία)</p>

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, εκτός από τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ, συνεπικουρούνται από το υποστηρικτικό, εκπαιδευτικό υλικό, τον «Οδηγό Νηπιαγωγού». Αξίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά δίνεται το περιεχόμενο, ο τρόπος οργάνωσής του και η διδακτική προσέγγιση για το νηπιαγωγείο με τον «Οδηγό Νηπιαγωγού», ο οποίος περιέχει τους κατευθυντήριους άξονες στη βάση του σχετικού ΔΕΠΠΣ (Αλαχιώτης, 2002). Σκοπός του υλικού αυτού είναι «να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου να διαμορφώσουν στις τάξεις τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοικτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν εφόδια για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών» (Δαφέρμου κ.α., 2006, σ.11). Ειδικότερα, μέσα από τον οδηγό επιδιώκεται η θεωρητική και μεθοδολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσω της ανάλυσης του βασικού θεωρητικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ, η

πρακτική υποστήριξή τους, μέσω της παράθεσης παραδειγμάτων από επιλεγμένες, πραγματοποιημένες δραστηριότητες και η βιβλιογραφική υποστήριξη των αρχών που πρεσβεύει και των σύγχρονων τάσεων της προσχολικής αγωγής στον διεθνή χώρο.

3.5 Μεθοδολογική προσέγγιση της γνώσης με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.

Προκειμένου να υπάρχει συνέπεια ανάμεσα σε αυτά που διακηρύσσει, σε θεωρητικό επίπεδο, το ΔΕΠΠΣ και στην εφαρμογή του στην πράξη, υιοθετείται ένας καινοτόμος τρόπος επιλογής και οργάνωσης της γνώσης, με προεκτάσεις και στη διδακτική προσέγγισή της. Η διαδικασία ονομάζεται «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» και ορίζεται ως

τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά αντικείμενα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον (Ματσαγγούρας, 2002β, σ.24).

Ως εκ τούτου, ως ενιαίο διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται «η εκπαιδευτική διαδικασία που οργανώνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να διαπερνά τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των περιεχομένων μάθησης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, συσχετίζοντας έτσι ποικίλες διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος σε μια λογική σύνδεση, με σκοπό την εστίαση του ενδιαφέροντος σε ευρύτερους τομείς μελέτης» (Μακρή-Μπότσαρη, 2005, σ.9).

Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο βασίζεται στην :

- ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Προαπαιτούμενα θεωρούνται αφ' ενός η άμεση σύνδεση των δραστηριοτήτων με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών, τα οποία είναι δυνατόν να ανιχνευθούν μέσω διαφόρων τεχνικών και αφ' ετέρου η ενεργοποίηση της ομάδας μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων, που να έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά
- διερευνητική μάθηση, η οποία οδηγεί στον προβληματισμό, στον πειραματισμό, στην παρατήρηση, στη συλλογή πληροφοριών, στη διατύπωση υποθέσεων, στην καταγραφή δεδομένων και στην τελική παρουσίασή τους με τη μορφή «επίσημης γνώσης»
- ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με την κατανομή αρμοδιοτήτων και ρυθμίζουν τη συνεισφορά και το ρόλο τους μέσα σε μικρές, ανομοιογενείς ομάδες
- διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης. Η εξατομικευμένη διδασκαλία εφαρμόζεται όπου υπάρχει ανάγκη, μέσω διευκρινίσεων, οδηγιών, υποδείξεων ή αξιοποιώντας ποικιλοτρόπως την τεχνική της «σκαλωσιάς» (scaffolding).

Η παράθεση των θεωρητικών αρχών που προηγήθηκε οδήγησε στην ανάπτυξη των παρακάτω στρατηγικών, με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης :

- 1) θεματική προσέγγιση, η οποία εκκινεί από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που επιλέγει ο εκπαιδευτικός
- 2) εκπόνηση σχεδίων εργασίας που έχουν ως αφετηρία τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών
- 3) χρήση των θεμελιωδών εννοιών, οι οποίες αποτελούν τον οριζόντιο άξονα διασύνδεσης των γνωστικών περιοχών (Γκλιάου, 2005).

Παρόλα αυτά, στον Οδηγό Νηπιαγωγού αναλύονται και προτείνονται ως διδακτικές στρατηγικές μόνο οι δύο πρώτες: οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας. Από τη μελέτη των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε φανερό ότι ο καθημερινός τρόπος εργασίας των εκπαιδευτικών αξιοποιεί μόνο αυτές τις προσεγγίσεις και γι' αυτό στη συνέχεια θα αναφερθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους.

Ως «θεματικές προσεγγίσεις» αναφέρονται οι διερευνήσεις θεμάτων που επιλέγει να προτείνει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει σχεδιάσει την πορεία τους, έχει προσδιορίσει τη χρονική διάρκεια και έχει θέσει εκ των προτέρων τους μαθησιακούς στόχους που αναμένεται να επιτευχθούν και στους οποίους δίνεται ιδιαίτερη έμφαση (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Όσον αφορά τα «σχέδια εργασίας» πρόκειται για ανοιχτές δράσεις ως προς τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και το χρόνο ολοκλήρωσης, με θέματα που αναδύονται από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών, με ατομικούς ή συλλογικούς στόχους και υποστηρικτικό το ρόλο του εκπαιδευτικού (Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2003). Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006), οι δύο προσεγγίσεις έχουν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως την έμφαση στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την προσέγγιση της διαφορετικότητας ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας και τη σύνδεση των μαθησιακών επιδιώξεων του προγράμματος και της μελέτης θεμάτων που αφορούν τον πραγματικό κόσμο. Η σημαντικότερη διάκρισή τους έγκειται στο βαθμό ανάδυσης των ουσιαστικών επιλογών και στο βαθμό εμφάνισης της μελέτης από τα ίδια τα παιδιά.

Από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, διαφαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διδακτική

στρατηγική της «θεματικής προσέγγισης», έχοντας ως σημείο αφετηρίας τους στόχους του προγράμματος, οι οποίοι αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των γνωστικών αντικειμένων. Οι στόχοι αυτοί, για λόγους μεθοδολογικούς, επιμερίζονται σε τρεις ομάδες: σε α) γνωστικούς, β) συναισθηματικούς και γ) ψυχοκινητικούς (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3740). Διαπιστώνεται η αξιοποίηση της ταξινόμιας των διδακτικών στόχων του Bloom και των συνεργατών του (1956), οι οποίοι προέβησαν σε μια τριχοτόμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε περιοχές που προσπαθεί να καλλιεργήσει η εκπαίδευση, δηλαδή στη σκέψη, στο συναίσθημα και στην πράξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση ότι «η ταξινόμια σχεδιάστηκε ως μια κατηγοριοποίηση των μαθητικών συμπεριφορών που αντιπροσωπεύουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της μορφωτικής διαδικασίας. Δεν γίνεται προσπάθεια να κατηγοριοποιηθεί η διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών, τα διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών υλικών, τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή τα περιεχόμενα.» (Bloom, 1956, σε Stenhouse, 2003, σ.81).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, η ταξινόμια στόχων του γνωστικού τομέα αναφέρεται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων αναγκαίων για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. Αναπτύσσεται σε δύο άξονες: ο οριζόντιος άξονας χαρακτηρίζεται από το βαθμό γνωστικής πολυπλοκότητας και περιλαμβάνει τις ικανότητες που αναφέρονται στη γνώση, στην κατανόηση, στην εφαρμογή, στην ανάλυση, στη σύνθεση και στην αξιολόγηση. Σύμφωνα με την αναθεωρημένη εκδοχή της ταξινόμιας, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2001 από συνεργάτες και μαθητές του Bloom, στη θέση της γνώσης τοποθετείται η απομνημόνευση, στη θέση της σύνθεσης η αξιολόγηση και η αξιολόγηση αντικαταστάθηκε από τη δημιουργικότητα (όπ. αναφ.

σε Krathwohl, 2002). Ο κάθετος άξονας περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες με υποκατηγορίες, οι οποίες δομούνται από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο ως εξής :

- 1) Δηλωτική γνώση (γνώση ορολογίας, στοιχείων και δεδομένων)
- 2) Γνώση αρχών και κανόνων (γνώση κατηγοριοποιήσεων και κατηγοριών, αρχών και γενικεύσεων, θεωριών, μοντέλων και δομών)
- 3) Διαδικαστική γνώση (γνώση δεξιοτήτων, κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων, κριτηρίων καθορισμού των κατάλληλων διαδικασιών)
- 4) Μεταγνωστική γνώση (στρατηγική γνώση, αυτογνωσία).

Οι συναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται με την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και έχουν ως αφετηρία την τοποθέτηση, την κατάταξη και συσχέτιση διαφόρων ειδών συναισθηματικής συμπεριφοράς πάνω σε ένα συνεχές. Το συνεχές αρχίζει με το πιο απλό επίπεδο που είναι η *πρόσληψη* ερεθισμάτων, συνεχίζει στην *ανταπόκριση* σε αυτά, ακολουθεί η *αποτίμησή* τους με τη μορφή πεποίθησης, πίστης ή στάσης, η *οργάνωση* των αξιών σε ένα σύστημα και, τέλος, ο *χαρακτηρισμός από μια αξία ή πλέγμα αξιών*. Στις αξίες δίνεται ιδιαίτερο βάρος, καθώς υποστηρίζεται ότι «παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο» (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3740).

Η ταξινομία των ψυχοκινητικών στόχων έχει ως κριτήριο το βαθμό συντονισμού των κινήσεων και αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως «η εκτέλεση μετρήσεων και πειραμάτων με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, η χρήση οργάνων, η κατασκευή και η χρήση συσκευών, η μηχανική εφαρμογή αποκτηθεισών δεξιοτήτων, κ.α.» (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3741).

Στο ΔΕΠΠΣ προτείνεται άλλος ένας τρόπος ταξινόμησης των στόχων, βάσει του οποίου είναι εφικτή η ομαδοποίηση σε τρεις άξονες, κοινούς για όλες τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτοί οι άξονες παιδαγωγικού προσανατολισμού είναι οι εξής :

- γνώση και μεθοδολογία, όπου εμπερικλείονται οι νοητικές δεξιότητες, οι δεξιότητες χειρισμού και οι δεξιότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα που αναμένεται να αποκτηθούν μέσω της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων
- συνεργασία και επικοινωνία. Ο άξονας αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες και στις ικανότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων και πληροφοριών, μέσα στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας
- σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή. Η ανάπτυξη ευαισθησίας, προβληματισμού και της ικανότητας κριτικής αντιμετώπισης των επιπτώσεων της επιστήμης και της τέχνης στην καθημερινότητα βρίσκονται στο επίκεντρο των επιδιώξεων αυτού του άξονα.

3.6 Συγκριτική προσέγγιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης άλλων χωρών

Η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις ευρωπαϊκές χώρες αφορά στην ηλικιακή ζώνη μεταξύ τριών και έξι ετών. Έχει παρατηρηθεί ταχεία αύξηση του αριθμού των προγραμμάτων σπουδών που απευθύνεται σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, καθώς και ένα ευρύ φάσμα παροχών σε δημόσιο και σε ιδιωτικό επίπεδο, σε όλες σχεδόν τις χώρες, κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και μετά (Coates, 2001). Εκείνη ακριβώς την περίοδο στην Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες, μία από τις στρατηγικές των φορέων χάραξης πολιτικής ήταν η διεύρυνση της πρόσβασης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράδειγμα τέτοιας στρατηγικής μπορεί να θεωρηθεί η απόπειρα διεύρυνσης της προσχολικής εκπαίδευσης (Whitty, 2007).

Τα ποσοστά φοίτησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής είναι πολύ υψηλά, αγγίζοντας ακόμα και το ποσοστό 100% σε χώρες όπως το Βέλγιο, η Γαλλία, η Ολλανδία, η Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Μάλιστα, σύμφωνα με τα πορίσματα δύο διαδοχικών εκθέσεων του ΟΟΣΑ (Ο.Ε.С.Д., 2001, 2003) οι χώρες αυτές ακολουθούν την προ-δημοτική παράδοση, η οποία αποτελεί τη μία από τις δύο κατευθύνσεις προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτού του τύπου περιλαμβάνουν προκαθορισμένους στόχους και μαθησιακά πρότυπα που στοχεύουν στην οργανωμένη διδασκαλία και στην παραγωγή ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων.

Η άλλη κατεύθυνση ακολουθεί την παράδοση της κοινωνικής παιδαγωγικής και εφαρμόζεται από χώρες όπως η Νορβηγία και οι χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης, πλην της Δανίας. Τα προγράμματα αυτών των χωρών συνδυάζουν τις βασικές αρχές και τις αναγκαίες προϋποθέσεις που πρέπει να εξασφαλίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ώστε να οδηγούν στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών. Περιλαμβάνουν μια σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου και καθώς και παιδαγωγικές οδηγίες που υπογραμμίζουν τις διαδικασίες και το ρόλο των εκπαιδευτικών (Γουργιώτου, 2007).

Στην εισαγωγή του γενικού μέρους του ΔΕΠΠΣ σημειώνεται ότι κοινός είναι ο μελλοντικός σκοπός της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης και δομείται σε έννοιες όπως «η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, η ελευθερία, η ανεξιθρησκία, η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, ο διεθνισμός, η δικαιοσύνη, ο πολιτισμός, η εργασία, η πνευματική καλλιέργεια και η κοινωνική συνοχή σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες» (ΦΕΚ 303B'/13.3.2003:3734).

Σύμφωνα με την Γουργιώτου, (2007), η συγκριτική διερεύνηση των αναλυτικών προγραμμάτων των ευρωπαϊκών χωρών αναδεικνύει κοινούς

προβληματισμούς, αναζητήσεις, αλλά και διαφορετικές απαντήσεις που προκύπτουν σε κάθε χώρα. Υπάρχουν, όμως, κάποια χαρακτηριστικά – κλειδιά ανεξάρτητα από τον χαρακτήρα των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων των χωρών, των θεωριών μάθησης που υιοθετούν, και των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία εξασφαλίζουν τις κατάλληλες πρακτικές που θα πρέπει να απεικονίζονται στα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Αυτά είναι η ενιαία αντιμετώπιση όλων των παιδιών, η κατάλληλη υποδομή των σχολικών μονάδων, οι ασφαλείς σχέσεις μεταξύ όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το έμπειρο προσωπικό.

3.7 Κριτική θεώρηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων ΑΠΣ, θεωρείται αναγκαίο να γίνει μία σύνοψη των σημαντικότερων παρατηρήσεων που εντοπίστηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, μετά από την επίσημη θεσμοθέτησή του. Εμφανίζονται κριτικές θέσεις που αφορούν τόσο στη διαδικασία συγκρότησης του προγράμματος, όσο και στο περιεχόμενό του.

Ειδικότερα, ο Γρόλλιος, (2003) αναφέρεται σε αδιαφανείς διαδικασίες σύνταξης, καθώς δεν δημοσιεύτηκαν ούτε οι συζητήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια προετοιμασίας της πρότασής του προγράμματος, ούτε τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησής του, ούτε οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας που συνόδευσαν το διάλογο. Επίσης, τα νέα προγράμματα σπουδών εκδόθηκαν ως Υπουργικές Αποφάσεις και όχι ως Προεδρικά Διατάγματα, γεγονός που τους δίνει την εικόνα επεξηγηματικών και συμπληρωματικών κειμένων των εν χρήσει αναλυτικών προγραμμάτων (Ιγνατιάδης, 2004). Τέλος, τα κοινοτικά κονδύλια που χρηματοδότησαν τη διαδικασία σύνταξής τους δημιουργούν στους αποδέκτες

επιφυλάξεις για την τήρηση των τύπων και της ουσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης εις βάρος των εθνικών αναγκών (Βρετός-Καψάλης, 2009· Φράγκος, 2002). Αυτός ο αντίλογος εγείρει θέματα κύρους, καθώς εφ' όσον τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο των πολιτικών δυνάμεων της χώρας λαμβάνουν το κύρος τους όχι από την αποτελεσματικότητά τους στις σχολικές μονάδες, αλλά από τους βαθμούς ορατής ή αόρατης διοικητικής επιβολής που διαθέτουν (Γιώτη, 2005).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, η κριτική εστιάζει στην ασαφή και συγκεχυμένη επιστημονική θεμελίωση της διαθεματικότητας. Η εισαγωγή αυτού του είδους προσέγγισης της γνώσης θεωρείται ότι δε συνιστά καινοτόμο στοιχείο, καθώς εφαρμοζόταν και παλαιότερα με την ενσωμάτωση γνωστικών στοιχείων από όμορους επιστημονικούς και μη κλάδους, ώστε να συνδυάζονται και να συνιστούν «μορφωτικές ενότητες» (Νούτσος, 2003). Το σημαντικό είναι ότι για μια μεγάλη μερίδα ερευνητών και θεωρητικών της εκπαίδευσης, το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ δεν είναι διαθεματικά, αλλά διεπιστημονικά, καθώς δεν καταργούνται τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της γνώσης και στοχεύουν στην κατάκτηση περιεχομένων και στην απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, όπως προβλέπεται από το πλαίσιο των ξεχωριστών μαθημάτων (Φράγκος, 2002· Γρόλλιος, 2003· Μπονίδης, 2003· Βρετός-Καψάλης, 2009· Κουτσοβάνου, 2007). Αυτό συνεπάγεται ότι, παρά την προσπάθεια των συντακτών να ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα ένα «μοντέλο διαδικασίας», αποτελούν στο μεγαλύτερο μέρος τους μια σύνθεση του «μοντέλου σκοπών – στόχων» και του «μοντέλου περιεχομένων» (Μπονίδης, 2003· Θεριανός, 2003).

Κριτική συναντάται και ως προς τις παραδοχές επί των οποίων θεμελιώνεται η ανάγκη για αναμόρφωση των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτές

υποστηρίζεται ότι δεν τεκμηριώνονται, δεν παρουσιάζονται με συστηματικό τρόπο και διαπνέονται από ένα είδος τεχνολογικού ντετερμινισμού (Γρόλλιος, 2003).

Σε γενικές γραμμές, αμφισβητείται η ειλικρίνεια των προθέσεων του προγράμματος και η προσπάθεια της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης θεωρείται ανεπιτυχής, καθώς παραμένει στο επίπεδο της επιφάνειας και αδιαφορεί για την ουσία (Βρεττός-Καψάλης, 2009). Ακόμη και η έμφαση στο βάθος και στην έκταση των αλλαγών αντιμετωπίζεται ως τεχνητή, καθώς ουσιαστικά πρόκειται για μερική αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής λειτουργίας και όχι για συνολικό μετασχηματισμό της (Γρόλλιος, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

4.1 Η φύση των αναλυτικών προγραμμάτων και τα περιθώρια ερμηνείας τους από τους εκπαιδευτικούς

Η φύση των αναλυτικών προγραμμάτων, ακόμη και των πλέον δομημένων, επιτρέπει μεγάλα περιθώρια ερμηνευτικής προσέγγισης. Σε αυτήν τη διαπίστωση καταλήγει μια πληθώρα ερευνών, οι οποίες θα αναλυθούν στο κεφάλαιο 6, έχουν διεξαχθεί στο μικρο-επίπεδο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας και έχουν συμβάλλει στο να γίνει αντιληπτή και να αποσαφηνιστεί η διαδικασία διαμόρφωσης, μεταβολής και πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού έργου, σε συνάρτηση με το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό αρθρώνεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Stenhouse, (2003) υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος. Η μία το αντιμετωπίζει με ένα είδος προθετικότητας, ως ένα σχέδιο του τι θα ήθελε κανείς να συμβαίνει στα σχολεία και η άλλη το προσεγγίζει ως μία απεικόνιση του τι πραγματικά συμβαίνει. Ο ίδιος υποστηρίζει μάλιστα ότι «η εκπαιδευτική πραγματικότητα σπάνια συμμορφώνεται προς τις εκπαιδευτικές προθέσεις» (Stenhouse, 2003, σ.13) και με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Ματσαγούρας, (2002α), ο οποίος αναφέρει ότι παρατηρείται σχεδόν πάντοτε μια αναντιστοιχία μεταξύ των νομοθετικών προβλέψεων και των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Αυτό συμβαίνει, ιδίως, όταν οι νομοθετικές επιταγές αφορούν σκοπούς που είναι έξω από την κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα (Robinson, 2012). Ο English, (2000) προσθέτει ότι ο βαθμός επίτευξης του συντονισμού (“tightening”) των δύο αυτών επιπέδων καθορίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα τις μαθητικές επιδόσεις. Πρόκειται για μια ισότιμη συνδιαλλαγή

μεταξύ των ατόμων που προτείνουν τις κατευθυντήριες γραμμές των αναλυτικών προγραμμάτων και αυτών που καλούνται να τις υλοποιήσουν στην πράξη (Stenhouse, 2003). Από την άλλη, υπάρχει η τοποθέτηση του Ball, (2006), ο οποίος θεωρεί ότι αν και η επίσημη πολιτική γραμμή κάθε εκπαιδευτικού συστήματος δεν πιέζει για την υποχρεωτική και απαρέγκλιτη εφαρμογή των όσων λεπτομερώς περιγράφονται στα θεσμικά κείμενα, στην προκειμένη περίπτωση στα αναλυτικά προγράμματα, εντούτοις δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες, οι οποίες μειώνουν το εύρος των επιλογών όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων εκ μέρους όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, πολλές φορές παρατηρούνται διαφορετικά, ακόμη και ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και προτεραιότητες μεταξύ των διαμορφωτών των αναλυτικών προγραμμάτων και αυτών που καλούνται να τα εφαρμόσουν στην πράξη (Helsby & McCulloch, 1996).

Παρόλα αυτά, όλοι συμφωνούν με την άποψη ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν μεταφέρονται αυτούσια στο σχολικό πλαίσιο. Ορισμένα στοιχεία τους, άλλοτε λιγότερα και άλλοτε περισσότερα, αναπλασιάζονται προκειμένου να τοποθετηθούν στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Σολομών, 1994). Όπως σημειώθηκε σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας, ο Goodlad, (1979) διακρίνει πέντε διαστάσεις κάθε αναλυτικού προγράμματος: την *ιδεολογική* (ideological), την *επίσημη* (formal), την *αντιληπτή* (perceived), τη *λειτουργική* (operational) και τη *βιωμένη* (experiential). Η Hameyer, (2007) ακολουθεί μία διαφορετική τυπολογία και αναφέρει τις εξής όψεις ενός αναλυτικού προγράμματος: το *κωδικοποιημένο* (codified), το *αντιληπτό* (perceived), το *επιδιωκόμενο* (intended), το *λειτουργικό* (enacted), το *βιωμένο* (experienced), το *εξεταζόμενο* (tested) και το *κρυφό* (hidden). Και στις δύο τυπολογίες γίνεται διάκριση μεταξύ του λειτουργικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο τίθεται στο επίκεντρο ανάλυσης της παρούσας μελέτης, και

των υπόλοιπων διαστάσεων, ενισχύοντας τη θεώρηση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες, ακολουθώντας μια διαδικασία μετασχηματισμού με βάση συγκεκριμένες αρχές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατηγοριοποίηση του English (2000), σύμφωνα με τον οποίο έξι είναι οι σημαντικότερες όψεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Παρατίθεται ένας πίνακας, ο οποίος απεικονίζει το πλέγμα με τις έξι διαστάσεις και το περιεχόμενό τους (English, 2000, σ.18) :

Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)	<i>Επίσημο (formal)</i>	<i>Ανεπίσημο (informal)</i>	<i>Κρυφό (hidden)</i>
<i>Γραπτό (written)</i>	Οδηγοί ΑΠ Διδακτικά εγχειρίδια	Χαρτογράφηση διδασκαλίας	Κανόνες που εφαρμόζονται
<i>Διδασκόμενο (taught)</i>	Περιεχόμενα που διδάσκονται	Μεταβλητές προσωπικότητας εκπαιδευτικών	Ρόλος εκπαιδευτικού ως αυθεντία
<i>Εξεταζόμενο (tested)</i>	Τεστ αξιολόγησης γνωστικής επίδοσης	Αξιολόγηση συμπεριφοράς	Πολιτισμικές νόρμες / Κοινωνικο- οικονομικό επίπεδο

Οι μεταβλητές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτελούν έναν από τους άξονες που επηρεάζουν την αναπλαισίωση του αναλυτικού προγράμματος και τίθενται υπό ανάλυση στην παρούσα μελέτη, υποστηρίζεται ότι εκβάλλουν στο διδασκόμενο, ή αλλιώς λειτουργικό, και ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και λειτουργούν με τον τρόπο που περιγράφεται στη συνέχεια.

4.2 Η διαδικασία μετασχηματισμού του αναλυτικού προγράμματος από «Επίσημο» σε «Λειτουργικό»

Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές, όπως είναι η σαφήνεια και το περιεχόμενο του κειμένου, καθώς

έχει και αυτό την ιστορία του (Ball, 2006), ο τρόπος με τον οποίο μετασχηματίζεται από τους παραλήπτες και το πώς ταιριάζει με τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους. Πιο συγκεκριμένα, τα βασικά στοιχεία που καθοδηγούν την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος είναι τα εξής (Robinson, 2012):

- τα στοιχεία προσωπικότητας των παραληπτών (εν προκειμένω, των εκπαιδευτικών), όπως είναι η ικανότητα δέσμευσης σε ένα έργο, το επίπεδο κατανόησής του, οι δεξιότητες συνεργασίας που αυτοί διαθέτουν, κλπ.
- οι πρακτικοί περιορισμοί, όπως είναι οι οικονομικοί και οι υλικοτεχνικοί πόροι
- τα χαρακτηριστικά αυτού καθαυτού του κειμένου του προγράμματος, όπως είναι για παράδειγμα η ενδο-κειμενική συνοχή ή η σαφήνιά του.

Όσοι μετέχουν στον επίσημο εκπαιδευτικό θεσμό προσαρμόζουν, τροποποιούν ή αναθεωρούν στοιχεία της γνώσης, όπως αυτά περιέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Μακρυγιώτη, 1994). Οι διαδικασίες μετασχηματισμού, οι οποίες συγκροτούνται μέσω μιας σειράς διορθώσεων και επανακωδικοποιήσεων, οδηγούν στη συνεχή μεταβολή του αρχικού υλικού (Wexler, 1982, όπ. αναφ. σε Whitty, 2003). Στην ουσία πρόκειται για μια «αποδόμηση του υπερισχύοντος ρεαλιστικού λόγου και ανάδειξη ενός άλλου λόγου» (Whitty, 2007, σ.114). Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας εμφανίζεται ένα διαφορετικό είδος γνώσης, η «διδασκτική γνώση» (instructional knowledge). Αυτή εδράζει στο επίπεδο που σχετίζεται με τις εμπειρίες (experiential level) και τις νοητικές κατασκευές (conceptual level), περιλαμβάνει το μαθησιακό περιβάλλον, τα διδακτικά πρότυπα του εκπαιδευτικού, την ιδέα της αυτό-αποτελεσματικότητας, τις μορφές αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται, τα μαθησιακά αποτελέσματα, κ.α. (Hameyer, 2007).

Ο τρόπος, με τον οποίο λειτουργεί αυτός ο μετασχηματισμός έγκειται στην υποκειμενική επιλογή και επανεστίαση των γνώσεων και των τεχνικών μετάδοσης και αξιολόγησής τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1994). Τα κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιούνται ώστε να ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, αντιστοιχούν, σύμφωνα με τον Σολομών, (1994):

- α) στην αντίληψή των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών
- β) στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο που συγκροτείται μέσω της επικοινωνίας, το οποίο, σύμφωνα και με την Hameyer (2007), θέτει τους δικούς του όρους.

Το αληθινό αναλυτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται μέσα από τις συναναστροφές στη σχολική τάξη (Grundy, 2003), καθώς η σχολική τάξη λειτουργεί ως μια ζωντανή δυναμική, ως ένα σύστημα σχέσεων που συνεχώς ανασυντάσσεται και αλλάζει διαμέσου ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων (Whitty, 2007). Αλλά και εκτός από το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, καθοριστικής σημασίας για αυτό που τελικά διδάσκεται και αυτό που μαθαίνεται είναι και ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας, όπου υλοποιείται η εκπαιδευτική πρακτική (Ekholm, 2004, όπ. αναφ. σε Hameyer, 2007). Εξάλλου, «οι εκπαιδευτικές πράξεις είναι κοινωνικές πράξεις και σαν τέτοιες είναι αναστοχαστικές, έχουν ιστορικό χαρακτήρα και είναι εμπεδωμένες σε ένα συγκεκριμένο διανοητικό και κοινωνικό πλαίσιο» (Carr-Kemis, 2002, σ.71).

Η άποψη της Μακρυνιώτη (1994, σ.165) συμφωνεί, όταν γίνεται λόγος για τις «πραγματικές συνθήκες και κοινωνικές περιστάσεις που χαρακτηρίζουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα» και προσθέτει ένα ακόμη κριτήριο για την αναπλαισίωση· αυτό του τρέχοντος συμφέροντος και των στόχων του εκπαιδευτικού.

Οι αρχές, στις οποίες στηρίζεται η έμπρακτη παρέμβαση στο μετασχηματισμό από την επίσημη μορφή του αναλυτικού προγράμματος στη λειτουργική εκ μέρους

των εκπαιδευτικών, οφείλονται, σύμφωνα με τον Σολομών (1994, σ.135), σε ένα «νεφέλωμα εκπαιδευτικής θεωρίας και κοινωνικοπολιτικών αντιλήψεων, ένα είδος ατομικής (ή μικρο-συλλογικής) θεωρίας αγωγής». Το νεφέλωμα αυτό διαμορφώνεται με διάφορους τρόπους :

- στη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως μαθητών
 - στη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης ως φοιτητών
 - στη διάρκεια της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας
- μέσω του συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της οικογένειας και της κοινότητας στην οποία ανατράφηκαν οι εκπαιδευτικοί.

Όλοι οι προαναφερόμενοι παράγοντες συμβάλλουν στον καθορισμό της διαδικασίας ερμηνείας του αναλυτικού προγράμματος, ως μια μοναδική, δημιουργική δράση. Ο Gadamer, (1979) την ορίζει ως μια διαδικασία κατά την οποία επιτρέπει κανείς στα προ-νόηματα και στις προδιαθέσεις του να αλληλεπιδράσουν με το νόημα που στόχευε να δώσει ο συγγραφέας του κειμένου ώστε αυτό να αποκτήσει νόημα. Πρόκειται για μια προσωπική πράξη δημιουργίας νοήματος. Σε αυτή υπεισέρχεται και η λανθάνουσα θεωρία των δημιουργών, η οποία μπορεί να αποτελεί παραδοσιακή σοφία που έχουν σιωπηρά αποδεχτεί και ενστερνιστεί ή πρακτικές θεωρίες που έχουν αναπτύξει μέσα από χρόνια εμπειρίας (Grundy, 2003). Μάλιστα, η Shapiro, (2000, όπ. αναφ. σε Κουτσοβάνου, 2003, σ.42-43) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί «είναι υποχρεωμένοι να διαμορφώσουν μια άποψη για τη ζωή και τη μάθηση». Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ανάλυσης διαφόρων εννοιών, οι οποίες θα τους οδηγήσουν σε μια θεωρία που θα κατευθύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Η επιλογή των εννοιών πρέπει πάντα να γίνεται με βάση τις αρχές και το σύστημα αξιών του καθενός και όχι να στηρίζεται σε αδιαμόρφωτες ιδέες, καθώς οι άρρητοι προσωπικοί κανόνες έχουν

τη δύναμη να διαμορφώσουν όχι μόνο τις σκέψεις, αλλά και τις δράσεις κάποιου (Hameyer, 2007).

4.3 Η διδασκαλία ως δράση που συνοδεύει τον επιλεκτικό μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος

Σύμφωνα με τους Martin και Pinck (1966, όπ. αναφ. σε Stenhouse, 2003, σ. 250), «η εκπαίδευση είναι ένα πείραμα ημιτελές από τη φύση του· το ίδιο το υλικό στο μεγαλύτερο μέρος του βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο· βάσει της περαιτέρω διδασκαλίας στην τάξη, μεγάλο μέρος του υλικού θα τροποποιηθεί ή θα αλλάξει».

Με τον όρο «διδασκαλία» περιγράφεται η «συστηματική προώθηση της μάθησης με κάθε μέσο» (Stenhouse, 2003, σ.40). Αυτή αποτελεί μια σημαντική διάσταση του αναλυτικού προγράμματος, έναν τρόπο μετάφρασης μιας εκπαιδευτικής ιδέας σε υπόθεση που μπορεί να ελεγχθεί στην πράξη (Stenhouse, 2003). Σύγχρονες θεωρίες της διδασκαλίας την ορίζουν ως μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η οποία διαμορφώνεται από τον τρόπο με τον οποίο και οι δύο πλευρές αναπτύσσουν και κινητοποιούν τις προσωπικές (π.χ. γνώση, πεποιθήσεις) και συστημικές (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικός χρόνος, σχολική μονάδα) πηγές τους (Charalambous & Hill, 2012). Σύμφωνα με τον Ball, (2006), οι πιθανές δράσεις που συνοδεύουν τον μετασχηματισμό του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σε λειτουργικό αποτελούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ή αλλιώς «στρατηγικές διδασκαλίας». Οι Emirbayer & Mische, (1998) ονομάζουν τις πρακτικές αυτές «δράσεις μετασχηματισμού». Ο όρος «στρατηγική διδασκαλίας» υποδηλώνει το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο συγκεκριμένων μεθοδεύσεων (Stenhouse, 2003) και περιέχει τέσσερα χαρακτηριστικά στοιχεία. Το πρώτο είναι η έμφαση που δίνει στην προσωπική κρίση του εκπαιδευτικού (Nias,

1987· Stenhouse, 2003). Προκειμένου αυτός ο μετασχηματισμός να οδηγήσει σε επιτυχές εκπαιδευτικό έργο, είναι απαραίτητη η λειτουργία ορθολογικών διαδικασιών στοχασμού και διερεύνησης, όπως είναι η ικανότητα στάθμισης συνθηκών, διατύπωσης ερωτημάτων, επιλογής και λήψης αποφάσεων, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες προϋποθέτουν ανάλογες προδιαθέσεις (Παπαναούμ, 2003). Αυτές οι προδιαθέσεις εμπεριέχουν απροσδιόριστα στοιχεία, όπως οι αξίες, η συναισθηματική ανάμειξη και η δέσμευση στο έργο, τα οποία μπορεί να προέρχονται και από τον συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού, όχι μόνο από τον γνωστικό (Reymonds & Salters, 1995). Πρόκειται για γνώσεις και δεξιότητες που συναιρούνται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και μετασχηματίζονται σε δράση (Παπαναούμ, 2003). Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού συνιστά μια μεταβλητή με μεγάλη σημασία, καθώς, σύμφωνα με τον Mialaret, (1996) ο εκπαιδευτικός δρα ανάλογα με τις παιδαγωγικές του ικανότητες, το ακαδημαϊκό και πολιτισμικό του επίπεδο, την επαγγελματική του εμπειρία, το βαθμό προσήλωσής του στους μαθητές και τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αφορά στη μοναδικότητα (Nias, 1987). Η Παπαναούμ, (2003) αναφέρει ότι η διδασκαλία συγκεράζει την τέχνη μαζί με την επιστήμη, καθώς η γνωστική βάση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αποτελείται από: α) τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, β) την παιδαγωγική γνώση, και γ) τις διδακτικές τεχνικές και δεξιότητες. Η τέχνη, από τη φύση της, χαρακτηρίζει αυστηρώς προσωπικά δημιουργήματα και στη συγκεκριμένη περίπτωση συνίσταται από τη μία πλευρά στις διδακτικές δεξιότητες κάθε εκπαιδευτικού και από την άλλη, στον τρόπο με τον οποίο φιλτράρεται ο γνωστικός εξοπλισμός του μέσω της προσωπικής θεώρησης και ερμηνείας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, στη μοναδικότητα κάθε διδασκαλίας συμβάλλουν και παράγοντες όπως ο

χρόνος (συγκεκριμένη μέρα και ώρα), το περιεχόμενο (συγκεκριμένη ύλη), η ομάδα (συγκεκριμένοι μαθητές), ο στόχος και το ψυχολογικό κλίμα, οι οποίοι εξασφαλίζουν ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση είναι αδύνατον να επαναληφθεί (Ντούσκας, 2007).

Όσον αφορά στο τρίτο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αυτό είναι η αδυναμία πρόβλεψης των δράσεων των μετεχόντων σε αυτήν. Οι εκπαιδευτικές δράσεις είναι αδύνατον έστω και να υποτεθούν, καθώς η μετάφραση των αφηρημένων απλουστεύσεων των θεσμικών κειμένων σε αμφίδρομες, βιώσιμες πρακτικές κάθε είδους «εμπεριέχει στοιχεία παραγωγικής σκέψης, καινοτομίας και προσαρμογής» (Ball, 2006, σ.46). Η αδυναμία πρόβλεψης οφείλεται σε έναν ακόμη λόγο· στο ότι η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών είναι πολιτικά και κοινωνικά καθορισμένη (Goodson, 2003) και δεν υπόκειται σε νομοτελειακούς προσδιορισμούς (Ματσαγγούρας, 2000). Αυτό συμβαίνει επειδή η μία από τις δύο παραμέτρους που υπεισέρχονται σε αυτή είναι ο άνθρωπος, ο οποίος εκ των πραγμάτων αποτελεί μια πολυδύναμη μεταβλητή με αντιφατικά στοιχεία και μη προβλέψιμη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2000).

Η δεύτερη παράμετρος, η οποία επηρεάζει την εκπαιδευτική δράση είναι ο χρόνος, ο οποίος προσδίδει σε αυτήν το τέταρτο χαρακτηριστικό της: τη ρευστότητα. Σύμφωνα με την Robinson, (2012) η δράση των εκπαιδευτικών ορίζεται από την εσωτερίκευση επιλογών μέσω ανάλυσης και αναστοχασμού, η οποία βασίζεται σε παρελθοντικές εμπειρίες και σε μελλοντικές προβολές. Μάλιστα διακρίνει τις παρακάτω τρεις διαστάσεις αναφορικά με τη δράση:

- 1) την *επαναληπτική* (iterative), η οποία έγκειται στη λήψη αποφάσεων με βάση παρελθοντικές εμπειρίες

- 2) την *προβαλλόμενη* (projective), η οποία έγκειται στη λήψη αποφάσεων με βάση μελλοντικές εμπειρίες
- 3) την *πρακτικώς αποτιμητική* (practical evaluative), όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων από διαφορετικές οπτικές, δεδομένων των εξωτερικών απαιτήσεων, διλλημάτων και αμφισημιών.

Η παραπάνω διάκριση εκκινεί από την ιδέα ότι η δράση είναι προσωρινή και συνδέεται με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

Πάντως, είναι γεγονός ότι η διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού, όσο κι αν εξελίσσεται η τεχνολογία, όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας (Ντούσκας, 2007). Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πάντοτε, εν τέλει, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

4.4 Ο εκπαιδευτικός ως δυναμικός παράγοντας της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον άτυπο μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος είναι καίριος, καθώς η συνθετότητα του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί δεξιότητες κρίσης και ορθής λήψης αποφάσεων. Με την έννοια «ρόλος» εννοείται το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει θέση μέσα σε μία ομάδα (Ντούσκας, 2007). Ο ρόλος αυτός νοείται ως ένα σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο, αλλά και από κανόνες και απαιτήσεις που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο επιλέγει (Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη, 2006). Επίσης, προσδιορίζεται από την επιστημονική

του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο και από τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται αυτός ο ρόλος (Ντούσκας, 2007). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2005), η διαδικασία ανάπτυξης του ρόλου του εκπαιδευτικού γίνεται μέσα από μια εξελικτική διαδικασία επαγγελματική και προσωπική, η οποία περιλαμβάνει τρεις φάσεις: α) τη βιογραφία και τις βασικές του σπουδές, β) την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση στο σχολείο και γ) όλες τις δράσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αυτοί έχουν τη θεσμική δικαιοδοσία να επιβάλλουν τις κυρίαρχες σημασίες του αναλυτικού προγράμματος, έστω και μετασχηματίζοντας την, ούτως ή άλλως, υποκειμενική πραγματικότητα. Μετουσιώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σε πράξη, οι εκπαιδευτικοί τίθενται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, τίθενται και στο επίκεντρο της παρούσας ανάλυσης. Μάλιστα, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν το αναλυτικό πρόγραμμα έχει κεφαλαιώδη σημασία όχι μόνο για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και για την ποιότητα της ζωής των ίδιων, των παιδιών και γενικότερα της κοινωνίας (Γουργιώτου, 2005).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με τη διδακτική συμπεριφορά τους και τις επιλογές τους παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή πορεία έγινε παιδαγωγικό σύνθημα ("teachers do make a difference") από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά και χαρακτήρισε το ερευνητικό ρεύμα που είναι γνωστό ως το κίνημα της αποτελεσματικής τάξης (teacher/teaching effectiveness movement) (Ματσαγγούρας, 2002α). Στη διεθνή βιβλιογραφία αποτελεί σταθερό σημείο αναφοράς η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται σε

μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Μάλιστα, τα επίπεδα των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στις μαθητικές επιδόσεις (OECD, 2005) ανεξάρτητα από άλλους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες (Education Commission of the States, ECS, 2000, όπ. αναφ. σε Fullan, 2007) και ανεξάρτητα από τις όποιες αντικειμενικές συνθήκες πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hay & McBer, 2000, όπ. αναφ. σε Fullan, 2007).

Όσον αφορά στην ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, η διάσταση των εκπαιδευτικών είναι μία από τις τέσσερις διαστάσεις που πρέπει να ληφθούν υπ' όψη, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης διαδικασιών αξιολόγησης και ως βάση για την ενίσχυσή της ποιότητάς της (Sheridan, 2007). Η διάσταση αυτή έχει ως αφετηρία τη θεώρηση ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης, τις οποίες αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, αποτελούν τον πυρήνα της έννοιας της «παιδαγωγικής ποιότητας» (pedagogical quality). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η προοδευτικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη. Οι άλλες τρεις διαστάσεις είναι αυτές του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πράξη, του παιδιού, το οποίο θεωρείται δρων υποκείμενο και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η κάθε διάσταση πρέπει να προσεγγιστεί και να αξιολογηθεί μέσω της δομής, της διαδικασίας και του αποτελέσματος που προκύπτει, καθώς και από πολλές και διαφορετικές προοπτικές (Sheridan, 2007).

Ένα ακόμη θέμα που αφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ο βαθμός ανοιχτότητας των αναλυτικών προγραμμάτων και η μεταξύ τους σχέση. Σύμφωνα με τους Helsby και McCulloch, (1996), ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και ο έλεγχός τους πάνω στο

αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ότι συνδέονται στενά. Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, το οποίο τίθεται υπό ανάλυση στην παρούσα εργασία, θεωρείται ότι πληρεί τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς ανταποκρίνεται στα κριτήρια που κατά Χρυσυφίδη, (2004) συνιστούν αυτού του είδους τα προγράμματα και τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας, καθώς οι επιδιώξεις δεν καταγράφονται λεπτομερειακώς αλλά ορίζονται ως κατευθυντήριες γραμμές που οριοθετούν το πεδίο πρακτικής
- η αναγνώριση της αξίας της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας του εκπαιδευτικού, που εξαρτώνται τόσο από τις συνθήκες που επικρατούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και από τις δικές του εκτιμήσεις
- η έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, λόγω της ανάγκης να γνωρίσει ο μαθητής τρόπους συνειδητής πρόσκτησης της γνώσης και να αποκτήσει μεταγνωστικές δεξιότητες
- το περιθώριο που αφήνεται για διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων και ειλικρινών προβληματισμών, αντί για προτεραιότητα σε συγκεκριμένα περιεχόμενα προδιαγραφών
- η μαθητοκεντρική διάσταση της μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός αποποιείται την αυθεντία του και αναλαμβάνει έναν ρόλο υποστηρικτικό και διευκολυντικό.

Παρόλο που υποστηρίζεται ότι «αυτό που θέτει τη σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού» (Δεδούλη, 2002, σ.421) είναι γεγονός ότι πολλές φορές επικρατεί σύγχυση κατά την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς η πολιτική θέτει προβλήματα που πρέπει να λυθούν στο πεδίο της εφαρμογής (Ball, 2006). Η σύγχυση αυτή μπορεί να σχετίζεται, σύμφωνα με την Γουργιώτου, (2005):

α) με την προσωπική αποδιοργάνωση και τα συναισθήματα αμφιθυμίας και ταραχής που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς, λόγω της έλλειψης επαρκούς επιστημονικής κατάρτισης

β) λόγω του μονοδιάστατου χαρακτήρα των αλλαγών

γ) επειδή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ρόλους προκαθορισμένους, καθώς καλούνται να πράξουν ως εκτελεστές συλλογικών αποφάσεων στις οποίες δεν μετείχαν.

Βέβαια, η διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας του αναλυτικού προγράμματος ως εγχείρημα εκτός από τολμηρό, μοιάζει και ουτοπιστικό (Χατζηγεωργίου, 1999). «Η μεγαλύτερη δυσκολία του 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, σ.49).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

5.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση και Περιεχόμενο της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας

Ο μετασχηματισμός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σε λειτουργικό στηρίζεται και εξαρτάται εν πολλοίς από την προσωπική θεωρία διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω αυτής η καθημερινή διδακτική πράξη γίνεται αντικείμενο αντίληψης, ερμηνείας και αντιμετώπισης εκ μέρους του. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ποικίλες εννοιολογικές κατασκευές με περιεχόμενο συνώνυμο ή και ταυτόσημο με αυτό της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας, ανάλογα με το επιστημολογικό υπόβαθρο, το θεωρητικό πλαίσιο και την μεθοδολογία κάθε έρευνας (Wahl, 1991 όπ. αναφ. σε Θεοδώρου, 2012). Για παράδειγμα, απαντώνται οι όροι «γνωστικά σχήματα» (Bromme, 1984, όπ. αναφ. σε Ματσαγγούρας, 2000), «πραξιακή γνώση» (Elbaz, 1981), «προσωπική γνώση» (Polanyi, 1958), «προσωπικά κατασκευάσματα» (Pope & Scott, 1984), «εκπαιδευτική σύλληψη» (Duffy, 1977). Στην αγγλόγλωσση βιβλιογραφία, ο Ματσαγγούρας (2002α) εντοπίζει ακόμη τους όρους: «λανθάνουσα θεωρία» (*tacit/implicit theory*), «προσωπική, πρακτική γνώση» (*personal, practical knowledge*), «διαισθητική θεωρία» (*intuitive making strategies*), «υποκειμενική θεωρία» (*subjective theory*), «προσωπική θεωρία» (*personal theorizing*), κ.α. Στην γερμανική βιβλιογραφία απαντώνται και οι όροι «απλοϊκή θεωρία (της συμπεριφοράς)», «θεωρίες της καθημερινότητας», «γνώση της καθημερινότητας», «γνώση του εκπαιδευτικού», «διδακτική γνώση», κ.α. (Θεοδώρου, 2012). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται συχνότερα ο όρος «προσωπική θεωρία» (Αυγητίδου, 2002· Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005· Ματσαγγούρας, 2002α· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002· Παπούλια-Τζελέπη, 1999) και γι' αυτόν τον λόγο, αυτόν τον όρο υιοθετεί και η παρούσα εργασία.

Επιχειρώντας την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, παρατίθεται ο ακόλουθος ορισμός: «Η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης, αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του, κυρίως σε διλημματικές καταστάσεις» (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005, σ. 148). Με έναν διεξοδικότερο τρόπο, η προσωπική θεωρία ορίζεται ως:

ένα σύστημα κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των παραδοχών, διαδικασιών και συνεπαγωγών που αφορούν τη λειτουργία της διδασκαλίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός (α) να συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα και διλημματικότητα της διδασκαλίας, που δημιουργείται από τις εναλλακτικές θεωρητικές παραδοχές και τις πρακτικές συνεπαγωγές των διδακτικών επιλογών, (β) να διαμορφώσει συγκροτημένη γνώση για τα καίρια θέματα της εκπαίδευσης που θα του παρέχει κριτήρια επιλογής και δράσης με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2000, σ.193).

Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας προσεγγίζεται ως ένα πλαίσιο ανάλυσης, το οποίο συλλαμβάνει, οργανώνει και δομεί τη διδακτική πραγματικότητα. Παράλληλα, αποτελεί ένα σύστημα γνωστικών στοιχείων, βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει, αξιολογεί και αιτιολογεί τις διδακτικές του ενέργειες πάνω σε βασικά ζητήματα της διδασκαλίας. Τέτοια ζητήματα είναι η επιλογή των περιεχομένων και των στόχων, η μεθόδευση και η διάρθρωση του διδακτικού έργου, καθώς και ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων και οι διαδικασίες αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Από επιστημολογική σκοπιά, η εννοιολογική κατασκευή της προσωπικής θεωρίας χρησιμοποιεί τον όρο «θεωρία», ή, σύμφωνα με τους εκπροσώπους της

Κριτικής Σχολής, την έννοια του επιμέρους θεωρητικού σχήματος, καθώς αυτός ο όρος δηλώνει ένα οργανωμένο σύστημα, το οποίο εξηγεί αιτιοκρατικά, προβλέπει και ελέγχει φαινόμενα που αφορούν το σχετικό κάθε φορά πεδίο· στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτό της διδασκαλίας. Επιπλέον, εκτός από τον επεξηγηματικό και προβλεπτικό της χαρακτήρα, η θεωρία χαρακτηρίζεται και από έναν ρυθμιστικό χαρακτήρα, όπως συμβαίνει σε κάθε θεωρία που αφορά πρακτικές δραστηριότητες. Αυτό συμβαίνει, γιατί μία από τις λειτουργίες της είναι να προτείνει σαφή κριτήρια για την επιλογή των ορθών μέσων και για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, στις οποίες εξασφαλίζεται η αποτελεσματική και απρόσκοπτη υλοποίηση των στόχων της πρακτικής δραστηριότητας (Ματσαγούρας, 2000). Μάλιστα, εντοπίζονται ομοιότητες μεταξύ της προσωπικής και της επιστημονικής θεωρίας, όπως το ότι: α) και οι δύο εκκινούν από την εμπειρία, β) και οι δύο στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός λειτουργικά αποτελεσματικού πλαισίου καθοδήγησης της διδακτικής πράξης, όπως περιγράφηκε παραπάνω και γ) ο χαρακτήρας των γνώσεων που περιλαμβάνονται και στις δύο κατηγορίες θεωριών είναι επεξηγηματικός, προβλεπτικός και καθοδηγητικός. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο δόμησης και στη γλώσσα έκφρασης του περιεχομένου τους. Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2000, σ.191), η προσωπική θεωρία «εμπεριέχει τα στοιχεία της θεωρίας, διότι παρέχει τη γνωσιολογική βάση στη διδακτική συμπεριφορά (τι, πώς και γιατί), αλλά και διότι μπορεί να λειτουργήσει στην ανεπτυγμένη της μορφή και ως πλαίσιο για τη συστηματική ανάλυση της προσωπικής διδακτικής πράξης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.»

Σύμφωνα με τους Clandinin & Connelly, (1987), το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας περιλαμβάνει τις *ιδέες (conceptions)*, τις *αντιλήψεις (perspectives)*, τα *κριτήρια (criteria)*, τις *πεποιθήσεις (beliefs)*, τις *γνώσεις (knowledge)*, τις *αξίες (values)*, τα *πλαίσια αναφοράς (frames of reference)* που

κατέχει ο εκπαιδευτικός και συνιστούν την έννοια του «προσωπικού», η οποία δομεί το «τι», το «γιατί» και το «πώς» της παιδαγωγικής δράσης. Οι Katz και Raths, (1985) αναφέρουν τον όρο *προ-διαθέσεις (pre-dispositions)* σαν μια σύνοψη των παρατηρούμενων δράσεων των εκπαιδευτικών. Ο Pajares, (1992) προβαίνοντας σε μία επισκόπηση της ερευνητικής διάστασης της προσωπικής θεωρίας αναφέρεται σε αυτήν ως μία «μπερδεμένη κατασκευή» και εμπλουτίζει το περιεχόμενό της με: *αξιώματα (axioms)*, *ιδεολογία (ideology)*, *εννοιολογικά συστήματα (conceptual systems)*, *τάσεις (dispositions)*, *άρρητες θεωρίες (implicit theories)*, *εσωτερικές διανοητικές διαδικασίες (internal mental processes)*, *στρατηγικές δράσεις (action strategies)*, *κανόνες πρακτικής (rules of practice)*, κ.α. Η ποικιλία των όρων – κλειδιών, που αναφέρονται σε έννοιες ταυτόσημες, είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο θεωρητικοποιείται η έννοια του προσωπικού στο ερευνητικό πεδίο (Clandinin & Connelly, 1987) και εστιάζει στη διάκριση της έννοιας της γνώσης από αυτή της πεποίθησης (Pajares, 1992).

Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας σχετίζεται με βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, με την διαδικασία της μάθησης, με τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών και με το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, με τη σχέση πειθαρχίας και γνώσης, με τη φύση των αναλυτικών προγραμμάτων, με το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, κ.α. (Davis & Andrzejewski, 2009· Kagan, 1992).

5.2 Η σημασία της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ο ρόλος της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου και αυτό συμβαίνει για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Το παράδοξο είναι ότι, αν και η προσωπική θεωρία αποτελεί μια μορφή υποκειμενικής πραγματικότητας, εντούτοις έχει τη δύναμη να δημιουργήσει μια αντικειμενική πραγματικότητα μέσα στη σχολική τάξη με πολύ μεγαλύτερη αξία και επίδραση από ότι άλλες αντικειμενικές διαστάσεις που υφίστανται εντός του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως η σχολική γνώση (Alexander, Murphy, Guan & Murphy, 1998).

Η προσωπική θεωρία, λειτουργώντας ως εσωτερική γνώση, αποτελεί το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διδακτικές καταστάσεις και αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, προβλέψεις και αιτιολογήσεις για τη δράση του (Θεοδώρου, 2012· Ματσαγγούρας, 2000). Παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα πλαίσιο προβληματισμού και ανάλυσης, το οποίο αφορά στα διαφορετικά επίπεδα της εσωτερικής δομής της δράσης. Στο επίπεδο της καθοδήγησης της δράσης, η προσωπική θεωρία συμβάλλει στο να οργανώσει ο εκπαιδευτικός τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες και να προβεί σε εκτιμήσεις και ερμηνείες. Στο επίπεδο της διεξαγωγής της δράσης, μέσω των προσωπικών πεποιθήσεων, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε διαδικασίες επιλογής σχετικά με τα κριτήρια λήψης αποφάσεων για την πορεία της. Η έννοια της επιλογής αποτελεί μια πολύ σημαντική συνισταμένη της ανθρώπινης δράσης και αναφέρεται στην υποκειμενική βίωση καταστάσεων που δημιουργούν οι κοινωνικές συνθήκες (Stryker & Vryan, 2003). Στο επίπεδο της αξιολόγησης, η προσωπική θεωρία προσφέρει τις συνθήκες αιτιολόγησης των συγκεκριμένων ενεργειών, στις οποίες προέβη ο εκπαιδευτικός. Σε τελική ανάλυση, η προσωπική θεωρία καθορίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι καθορίζει την ποιότητα της διδακτικής παρέμβασης, κυρίως σε καινούριες ή προβληματικές και αβέβαιες καταστάσεις, στις οποίες τα άτομα δεν προβαίνουν σε τυχαίες επιλογές δράσης, αλλά επηρεάζονται από τα συναισθήματα, από τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, από τους κώδικες ηθικής που διαθέτουν και από τις βιογραφίες τους (Hitlin & Elder, 2007· Joas, 1996).

Όσον αφορά στα οφέλη της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αυτά είναι εξίσου σημαντικά. Οι πεποιθήσεις, οι οποίες αποτελούν το κυρίαρχο στοιχείο της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας, μαζί με την ιδεολογία και την κοσμοθεωρία του εκπαιδευτικού για τη ζωή, συνιστούν το θεωρητικό πλαίσιο που συνθέτει τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία της προσωπικότητάς του σε μια ενιαία και ολοκληρωμένη μορφή (Ματσαγγούρας, 2000). Μάλιστα, η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού έχουν την ίδια σημασία με τον γνωστικό εξοπλισμό που ο ίδιος διαθέτει (DES, 1983 όπ. αναφ. σε Nias, 1987).

Η προσωπική θεωρία καθοδηγεί αλλά και οριοθετεί τον εκπαιδευτικό ρόλο έναντι της δραστηριότητας άλλων επαγγελματικών ρόλων. Σύμφωνα με τον Nespor, (1987), το σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αποσαφηνίζει και δρομολογεί την περίπλοκη σχέση μεταξύ γνώσης, οριοθέτησης του ρόλου και επιτέλεσής του. Πιο συγκεκριμένα, προσφέρει ένα πλαίσιο (framing) στον ορισμό των καθηκόντων (task definition) του εκπαιδευτικού ρόλου, γεγονός το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς το εκπαιδευτικό έργο έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία ως «ημι-επάγγελμα», λόγω της μερικής αυτονομίας των συντελεστών του (Ξωχέλλης, 2005).

Η αυτονομία επιτυγχάνεται με έναν ακόμη τρόπο: μέσω της γνωσιολογικής βάσης που παρέχει η προσωπική θεωρία, η οποία συνθέτει τις τρεις μορφές γνώσης

που αναφέρει ο Mialaret, (1996): α) την πραξιακή γνώση, β) τη φιλοσοφική γνώση και γ) την ερευνητική γνώση. Η σύνθεση αυτή οδηγεί σε ένα ανώτερο επίπεδο γνώσης, το οποίο αποκαλείται *επιστημονική επαγγελματική γνώση* (Ματσαγούρας, 2000), το μεγαλύτερο μέρος της οποίας μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με την Kagan, (1992), ως πεποίθηση. Αυτό το είδος γνώσης εμπλουτίζεται όσο αυξάνεται η επαγγελματική εμπειρία, αποκτά μια πιο συνεκτική μορφή και αναπτύσσεται σε τρεις άξονες: στον άξονα του περιβάλλοντος, ή αλλιώς του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία, στον άξονα του περιεχομένου της γνώσης και στον προσωπικό, μοναδικό άξονα που αφορά στο σύστημα της προσωπικής θεωρίας του κάθε εκπαιδευτικού (Kagan, 1992).

Στο σημείο αυτό, έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί ο διαχωρισμός της γνώσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους Carr και Kemmis, (2002). Πρώτα απ' όλα, υπάρχει η γνώση που αποτελεί μόνο παραδοχή ή γνώμη και προέρχεται από την κοινή λογική σχετικά με την πρακτική διάσταση της δράσης. Υπάρχει ακόμη η γνώση που προκύπτει από τη λαϊκή σοφία των εκπαιδευτικών, υπάρχει η κλίμακα των γνώσεων – δεξιοτήτων, υπάρχει το σώμα γνώσης σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η διδακτική δραστηριότητα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, υπάρχει το σώμα επαγγελματικής γνώσης σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα και υπάρχουν κάποιες ιδέες, όπως αυτές γύρω από την εκπαιδευτική θεωρία και γύρω από φιλοσοφικά ζητήματα. Είναι εμφανές, ότι σχεδόν όλα τα είδη της γνώσης και των ιδεών που αναφέρθηκαν διαμορφώνονται μέσω της προσωπικής θεωρίας, άλλα στηριζόμενα στην πρακτική δράση και άλλα εκκινώντας από νεφελώδεις συζητήσεις (Carr & Kemmis, 2002).

Ένα ακόμη όφελος της προσωπικής θεωρίας που έχει σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι αυτό που αφορά στη διευκόλυνση των διαδικασιών μνήμης και

σχετίζεται με τον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και στη συνέχεια χρησιμοποιεί τις γνώσεις που αποκτά, μεταδίδοντάς τες στους μαθητές (Nespor, 1987). Υποστηρίζεται, ότι το σύστημα πεποιθήσεων αποτελεί το πιο σημαντικό ψυχολογικό σχήμα (psychological construct) που σχετίζεται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Pintrich, 1990). Η προσωπική θεωρία περιλαμβάνει διαθέσεις, συναισθήματα και υποκειμενικές αξιολογήσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Αυτά τα στοιχεία αποθηκεύονται στην μακρο-πρόθεσμη μνήμη με ενιαία και συνεκτική μορφή ως αναλογικές αναπαραστάσεις που σχετίζονται με σώματα δηλωτικής γνώσης και μπορούν εύκολα και αποτελεσματικά να ανακληθούν και να ανακατασκευαστούν (Spiro, 1982).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα οφέλη, τα οποία προαναφέρθηκαν, είναι η προσωπική θεωρία να μην είναι πλέον σε λανθάνουσα κατάσταση με άρρητη μορφή αλλά να μετατραπεί σε συνειδητή και συστηματοποιημένη, ώστε να γίνει αντικείμενο κριτικού στοχασμού και να καταστεί εφικτή η διαλεκτική αναδόμησή της, μέσω διαδικασιών αναθεώρησης (Carit & Kemmis, 2002). Μόνο έτσι μπορούν οι διδακτικές καταστάσεις να οδηγήσουν σε βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, σε επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ματσαγούρας, 2002α) και σε δημιουργία συνθηκών αμοιβαιότητας και ισότητας μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και μπορούν να ανασκευάσουν τις πεποιθήσεις που δεν εξυπηρετούν τον εαυτό τους, τους μαθητές τους ή τα σχολεία τους (Davis & Andrzejewski, 2009). Διαφορετικά, μπαίνουν σε λειτουργία μηχανισμοί αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης και επιλεκτικής προσοχής και η λανθάνουσα προσωπική θεωρία παγιώνεται οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση μηχανισμών αντίστασης σε καινοτόμες προτάσεις, σε αδυναμία των εμπειριών να

αποκτήσουν διδακτικό ρόλο (Ματσαγγούρας, 2002α), σε περιθωριοποίηση ή υπερτίμηση μαθητών, σε παράβλεψη σημαντικών πτυχών του αναλυτικού προγράμματος και σε περιορισμό των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού ρόλου (Davis & Andrzejewski, 2009).

5.3 Ο τρόπος δόμησης της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας

Ο Lortie, (1975) σε μία κοινωνιολογική μελέτη – σταθμό σχετικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον τρόπο δόμησης της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας εντοπίζει τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού ως μαθητή, τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες έχει μετάσχει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, καθώς και τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Λίγο αργότερα, οι Zeichner και Tabachnick, (1981) εστίασαν ιδιαίτερα στη δύναμη της εμπειρίας που παρείχε η σχολική φοίτηση στους μετέπειτα εκπαιδευτικούς. Υποστήριξαν με θέρμη ότι οι εκατοντάδες ώρες που ξόδεψαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μέσα στις σχολικές τάξεις ως μαθητές διαμόρφωσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό το σύστημα των πεποιθήσεών τους.

Αυτό το σημείο ο Nespor, (1987) το αμφισβήτησε χρησιμοποιώντας ως επιχειρήμα το ότι οι προσωπικές εμπειρίες, όπως είναι οι αναμνήσεις από τα μαθητικά χρόνια, οι οποίες αποθηκεύονται στην επεισοδιακή μνήμη δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία αναφοράς, παρά μόνο εάν έχει προηγηθεί ένα κρίσιμο συμβάν ή μια συνάντηση με κάποιον εκπαιδευτικό που είχε ιδιαίτερη επιρροή επάνω στον πρώην μαθητή, νυν εκπαιδευτικό. Μόνο με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να εμπλουτιστεί η επεισοδιακή μνήμη και να λειτουργήσει σαν πηγή έμπνευσης και πρότυπο για τις δικές του διδακτικές πρακτικές.

Εκτός από την έμφαση στην εμπειρία που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής, ιδιαίτερη σημασία έχει δοθεί και στη διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης (Θεοδώρου, 2012) και στο πλαίσιο της διδακτικής κουλτούρας (Ματσαγγούρας, 2002α), ως κουλτούρα της επαγγελματικής ομάδας, στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με την Grundy, (2003), όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τη δράση του ανάλογα με την ερμηνεία της κατάστασης, δεν πράττει βάσει διαδικαστικών κανόνων, ούτε μόνο βάσει της «βιογραφίας» και της εμπειρίας του, αλλά υπάρχουν «παραδόσεις» που του προτείνουν την κατάλληλη δράση για μια δεδομένη κατάσταση. Αυτές οι παραδόσεις εδράζονται στο σώμα γνώσης και στους κώδικες ηθικής του συγκεκριμένου επαγγέλματος και αποτελούν, μάλλον με έναν τρόπο λανθάνοντα και ασυστηματοποίητο, έναν κοινό κώδικα κατανόησης και ερμηνείας των καταστάσεων. Ο Nias, (1987, σ.180) υποστηρίζει ότι «η επαγγελματική εκπαίδευση, η εμπειρία και η συμβατική σοφία διαρκώς υπογραμμίζουν τη μοναδικότητα (του εκπαιδευτικού), την ιδιαιτερότητα του πλαισίου και την προτεραιότητα του ατόμου».

Ο αντίλογος, σύμφωνα με τον Nespor, (1987) αφορά στο έλλειμμα πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο δομείται, αναπτύσσεται και λειτουργεί η προσωπική θεωρία. Θεωρεί ότι, παρόλο που έχουν προταθεί διάφορα σχήματα ανάλυσης και επεξήγησής του συστήματος των πεποιθήσεων, χρειάζεται να διανυθεί πολύς δρόμος ακόμη μέχρι αυτό να αποσαφηνιστεί με πληρότητα και ακρίβεια. Την ίδια άποψη ασπάζεται και η Kennedy, (1997), η οποία θεωρεί ότι δεν είναι ξεκάθαρο το πώς δομούνται οι πεποιθήσεις, παρόλα αυτά υπάρχουν και καθορίζουν τη διδασκαλία, μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης των καινοτόμων προτάσεων σχετικά με αυτή. Μάλιστα, οι προτάσεις που αντικρούουν τις παγιωμένες πεποιθήσεις απορρίπτονται άμεσα ως θεωρητικές, μη-λειτουργικές και λανθασμένες.

5.4 Η σημασία της έννοιας του «Εαυτού» στη λειτουργία της Προσωπικής Θεωρίας της Διδασκαλίας

Η ανθρώπινη δράση (agency), η διδασκαλία στην προκειμένη περίπτωση, αποτελείται από διάφορες μεταβλητές, όπως η εμπειρία, η έννοια της ταυτότητας, οι αντικειμενικές συνθήκες και η βιογραφία του κάθε ατόμου (Hitlin & Elder, 2007). Συνδυάζει τη συνήθεια, τη φαντασία και την κρίση και μέσω αυτών αναπαράγει και μετασχηματίζει δομές με στόχο την αμφίδρομη απάντηση σε προβλήματα που τίθενται από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Emirbayer & Mische, 1998). Η έννοια του εαυτού είναι θεμελιώδης σε σχέση με την έννοια της δράσης, αν και δεν έχει μελετηθεί επαρκώς (Hitlin & Elder, 2007). Ο εαυτός ορίζεται ως ένα οργανωμένο και αμφίδρομο σύστημα σκέψεων, συναισθημάτων, ταυτοτήτων και κινήτρων, τα οποία εκκινούν από την αυτό-αντίληψη και τη γλώσσα και χαρακτηρίζουν συγκεκριμένα άτομα (Owens, 2003). Ο Nias, (1987) ορίζει τον εαυτό ως μια υποθετική κατασκευή, η οποία δεν αναφέρεται σε τίποτα χειροπιαστό ή άμεσα παρατηρήσιμο και θεωρεί ότι όλες οι προσπάθειες αποσαφήνισης της έννοιας είναι αυθαίρετες. Υπό το πρίσμα της παρούσας εργασίας, ο εαυτός, τόσο με την έννοια της προσωπικής όσο και με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη φύση της δουλειάς τους (Nias, 1987), τα εργαλεία της, καθώς και το ρόλο τους.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Kelchtermans, (2009), η διδασκαλία αποτελεί ένα είδος κοινωνικής και δημόσιας δράσης, στη διαμόρφωση της οποίας καίριας σημασίας είναι οι ιδέες που ο εκπαιδευτικός έχει για τον εαυτό του και ο τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζονται από το πώς τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Ο Kelchtermans, (2009) θέτει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διαχωρίζει σε πέντε συστατικά στοιχεία:

- στην αυτό-εικόνα, η οποία περιλαμβάνει την αυτό-αντίληψη και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ίδιο τα άτομα γύρω του
- στην αυτό-εκτίμηση, η οποία αποτελεί το αξιολογικό στοιχείο της εικόνας του εαυτού, κυρίως μέσω του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως οντότητα
- στην επαγγελματική κινητροδότηση, η οποία αναφέρεται στα κίνητρα που ώθησαν τον εκπαιδευτικό να επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα
- στην αντίληψη του καθήκοντος, η οποία σχετίζεται με το επαγγελματικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, τις υποχρεώσεις του, αξιακές επιλογές και ηθικά διλλήματα
- στις μελλοντικές προοπτικές, οι οποίες αναφέρονται στις επαγγελματικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

Οι προαναφερόμενες οπτικές του στοιχείου της αυτογνωσίας αποκαλύπτουν εκπαιδευτικές αξίες και πεποιθήσεις, αλλά και επιρροές από τους παράγοντες πλαισίου και τη βιογραφία κάθε εκπαιδευτικού.

Είναι τέτοια η δύναμη του εαυτού αναφορικά με το σύστημα πεποιθήσεων, ώστε αυτός καθορίζει και το βαθμό σημασίας τους. Σύμφωνα με τον Rokeach, (1968), όσο πιο στενά δεμένες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με το αίσθημα του εαυτού, τόσο πιο σημαντικές είναι αυτές σε σχέση με άλλες, και όσο σημαντικότερες είναι, τόσο δυσκολότερο είναι να αλλάξουν.

Σύμφωνα με τους Hitlin & Elder, (2007), η έννοια της ταυτότητας αναπαριστά το σύνηθες υπόδειγμα κοινωνικής συμπεριφοράς, βασίζεται στην προσωπική αυτονομία, ακόμη και ακολουθώντας τις κοινωνικές επιταγές και διαμορφώνεται από παρελθοντικές συμπεριφορές και εμπειρίες. Με την πάροδο του χρόνου, οι ποικίλες ταυτότητες που ο εκπαιδευτικός εσωτερικεύει και οι διαδικασίες μέσω των οποίων τις επαναδιαπραγματεύεται προσφέρουν κίνητρα για τη δράση του,

με απώτερο στόχο τη ρύθμιση της συμπεριφοράς προς την όσο το δυνατόν πληρέστερη επιτέλεση του ρόλου του και τη διατήρηση επιτυχημένων, αμφίδρομων σχέσεων. Η έννοια της ταυτότητας συνδέεται, κατά κάποιον τρόπο, με τις πεποιθήσεις, καθώς και τα δύο μεταβάλλονται επηρεαζόμενα από κοινωνικούς, πολιτιστικούς, πολιτικούς και ιστορικούς παράγοντες (Pajares, 1992).

Εκτός από την έννοια της ταυτότητας, η οποία αποτελεί μια διάσταση της έννοιας του εαυτού και, όπως περιγράφηκε, είναι δυνατόν να επηρεάσει τη δράση των εκπαιδευτικών, την ίδια δύναμη έχουν και τα «σχήματα» (schemata) και οι «βασικές υποθέσεις» (basic assumptions) (Nias, 1987). Και αυτές οι δομές αποτελούν μέρος της έννοιας του εαυτού, αναπτύσσονται σιγά - σιγά, μετασχηματίζονται μέσω της εμπειρίας και της δραστηριότητας και καθορίζουν την αντίληψη των υποκειμένων, των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση, βοηθώντας τους να ερμηνεύσουν συγκεκριμένα γεγονότα, συμπεριφορές, υλικά και άτομα. Θεωρείται αδύνατον, όταν τα άτομα σκέπτονται και δρουν, να το κάνουν χωρίς σημεία αυτό-αναφοράς, καθώς όλα τα πράγματα που γνωρίζουν, που έχουν μελετήσει, και που έχουν κάνει, είναι παρόντα στις σκέψεις τους (Clandinin & Connelly, 1987). Η συγκεκριμένη άποψη επιχειρηματολογεί υπέρ της μερίδας των θεωρητικών και ερευνητών που υποστηρίζουν ότι παρατηρείται μεγάλη ποικιλία στα συστήματα πεποιθήσεων διαφορετικών υποκειμένων που ανήκουν στην ίδια ομάδα, καθώς είναι αδύνατον δύο άτομα να έχουν ακριβώς τις ίδιες εμπειρίες και κατά συνέπεια τον ίδιο τρόπο αντίληψης των καταστάσεων (Bussis, Chitenden & Armel, 1976· Davis & Andrzejewski, 2009). Μάλιστα, ο Holland, (1977) επισημαίνει ότι η δράση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το υποσυνείδητο κομμάτι του εαυτού τους, στον ίδιο βαθμό με το συνειδητό και σημαντική δύναμη έχουν και τα κομμάτια του εαυτού που οι ίδιοι έχουν απορρίψει όσο και αυτά που έχουν αποδεχτεί.

5.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα γνώσεων, πεποιθήσεων και εμπειριών, το οποίο αρχίζει να διαμορφώνεται κατά τα μαθητικά χρόνια, μορφοποιείται από την μετέπειτα εκπαιδευτική σταδιοδρομία και αποκρυσταλλώνεται με την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μορφή στην οποία βρίσκεται είναι συχνά λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη και τα συστατικά της στοιχεία είναι γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά (Kiesler, 1969), ενώ η σχέση μεταξύ τους είναι ασαφής και περίπλοκη.

Η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού τον καθιστά ικανό να εφαρμόζει εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης και προσέγγισης των ζητημάτων που προκύπτουν και στο μακρο-επίπεδο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας (Βουγιούκας, 2010). Οι πεποιθήσεις αποτελούν στην ουσία τον ψυχολογικό παράγοντα πλαισίου της διδασκαλίας, καθώς αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι σημαντικό να οργανωθεί, να διδαχθεί και να αξιολογηθεί, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές, όταν συμφωνούν με αυτές, να απαλείφουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο οι ίδιοι θεωρούν περιττό και να διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα με τρόπους που είναι σύμφωνοι με τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις (Kennedy, 2004). Επιπλέον, οι άρρητες θεωρίες επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, τον διδακτικό σχεδιασμό, ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι σχετίζεται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, με τις μαθητικές επιδόσεις και με την πολιτική της σχολικής μονάδας (Wang, Ellicker, McMullen & Mao, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

6.1 Η εξέλιξη της επιστημονικής μελέτης και έρευνας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με το έργο που αυτός επιτελεί, άρχισε να γίνεται αντικείμενο συστηματικής μελέτης μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο στόχος των μελετών αυτών ήταν η σκιαγράφηση της «παιδαγωγικής προσωπικότητας» του ιδανικού εκπαιδευτικού, με ιδιαίτερη έμφαση στα έμφυτα χαρακτηριστικά του. Κάποιες μελέτες εκπονήθηκαν και στην Ελλάδα από παιδαγωγούς όπως ο Δελμούζος και ο Παπανούτσος, και η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε μπορεί να χαρακτηριστεί ως *ερμηνευτική ή δεοντολογική* (Ξωχέλλης, 2006).

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 ακολουθήθηκε η *εμπειρική ή κοινωνιολογική* μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εστίασε στο ρόλο των κοινωνικών ομάδων αναφοράς που σχετίζονται με την εκπαίδευση και στον διαμορφωθέντα από αυτές ρόλο του εκπαιδευτικού. Αυτή η προσέγγιση μετέτρεψε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σε αντικείμενο εμπειρικής έρευνας, διερευνώντας από τη μία πλευρά τις απόψεις των κοινωνικών ομάδων αναφοράς και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον εαυτό του και τον ρόλο του, και από την άλλη εξετάζοντας τη συμπεριφορά του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε γενικές γραμμές, ο εκπαιδευτικός αυτή την περίοδο αντιμετωπίζεται από μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα με έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο, σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη, ως φορέας ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου με διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

Η ερευνητική δραστηριότητα, όπως παρουσιάστηκε μέχρι αυτό το σημείο, παρά τους περιορισμούς και τις μεθοδολογικές αδυναμίες και ατέλειες, έφερε στο

επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης σχετικά με το έργο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σχολικό πλαίσιο τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικής πραγματικότητας, τον πολυπαραγοντικό της χαρακτήρα και τον προβληματισμό για την βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Ξωχέλλης, 2006). Η στροφή της έρευνας από τη διδακτική συμπεριφορά στη διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1980. Ο Shulman, (1986) χρησιμοποιεί τον όρο «σκέψη» (thought) ορίζοντας έτσι τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, τους συγκινησιακούς παράγοντες και τις συναισθηματικές καταστάσεις που προηγούνται, συνοδεύουν και ακολουθούν τις παρατηρήσιμες δράσεις.

Το 1983 ιδρύεται ένας διεθνής οργανισμός με την ονομασία “International Study Organization on Teacher Thinking” (ISATT). Πρόκειται για μια κοινότητα ακαδημαϊκών, μελετητών και ερευνητών, με κοινό σημείο αναφοράς το ενδιαφέρον για τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους περιπλέκονται οι αμφισημίες και τα συμπλέγματα της διδακτικής πράξης με τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και για το πώς οι δεύτερες διαμορφώνουν τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας (Halkes & Olson, 1984). Στα συνεδριακά πρακτικά αυτού του φορέα γίνεται αμεσότερη αναφορά στην προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και είναι καθοριστική η συμβολή τους στη μετατόπιση του σημείου εστίασης από τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στις νοητικές λειτουργίες που περιγράφονται με όρους όπως «προθέσεις», «σχεδιασμός», «αναστοχασμός», «λήψη αποφάσεων», κ.α. (Borg, 2006).

Η πρώτη γενιά ερευνών με θέμα τις διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε έχοντας ως αφετηρία τις βασικές παραδοχές της Γνωστικής Ψυχολογίας και αξιοποιώντας ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Σημείο

αναφοράς υπήρξε η ανακεφαλαίωση των μελετών και ερευνών από τους Clark και Peterson, το 1986. Η εργασία τους αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα να αναγνωριστεί η σημασία των δύο κυρίαρχων συστατικών στοιχείων της εκπαιδευτικής πράξης. Το ένα δομικό στοιχείο, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι οι νοητικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι αδύνατον να μετρηθούν λόγω του αχαρτογράφητου πεδίου της σκέψης και των συναισθημάτων. Το άλλο δομικό στοιχείο είναι η δράση των εκπαιδευτικών και τα μετρήσιμα αποτελέσματά της, όπως αυτά αντανακλώνται στη συμπεριφορά των ίδιων, στη συμπεριφορά των μαθητών και στις επιδόσεις τους και καταγράφονται, κυρίως, μέσω πειραματικών σχεδιασμών. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή μόνο όταν αυτά τα στοιχεία προσεγγιστούν παράλληλα και εξεταστούν υπό το πρίσμα σχέσεων αλληλεπίδρασης (Clark & Peterson, 1986). Η συγκεκριμένη εργασία κάλυψε ένα μεγάλο κενό στη διεθνή βιβλιογραφία και έδωσε έμφαση σε πεδία που είχαν παραμεληθεί από τους μελετητές της εκπαιδευτικής έρευνας. Ενώ είχε αναγνωριστεί η σημασία των διαδικασιών της σκέψης των εκπαιδευτικών, εντούτοις το σημείο εστίασης ήταν η διαχείριση της σχολικής τάξης, η οργάνωση των δραστηριοτήτων, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η χρήση ποινών και αμοιβών και η αξιολόγηση της κατανόησης εκ μέρους των μαθητών. Αυτό που έλειπε ήταν οι απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν αφ' ενός στα σημεία από όπου πηγάζουν οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών και αφ' ετέρου στη διαδικασία που εκτελείται, προκειμένου να αποφασίσουν οι ίδιοι τι θα διδάξουν, πώς θα το αναπαραστήσουν, πώς θα αξιολογήσουν την κατανόησή του εκ μέρους των μαθητών και πώς θα αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα παρερμηνείας του. Οι πτυχές αυτές συνιστούν αυτό που ο Shulman (1986) αποκάλεσε «το παράδειγμα που λείπει» από την εκπαιδευτική έρευνα (“the missing paradigm”).

Αν και τα πορίσματα της Γνωστικής Ψυχολογίας αναδείκνυαν αυτούς τους τομείς, αυτό γινόταν από τη σκοπιά των μαθητών και όχι των εκπαιδευτικών.

Οι νοητικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις άξονες: 1) σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πράξης, 2) σκέψεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα και 3) σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, ή αλλιώς η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους (Clark & Peterson, 1986). Η κατηγοριοποίηση δεν έχει γίνει με βάση εμπειρικά δεδομένα, αλλά με αφετηρία το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Jackson, (1990), σχετικά με τις τρεις χρονικές φάσεις της διδασκαλίας: η φάση που προηγείται, αυτή που συμβαίνει παράλληλα και αυτή που έπεται. Το σημαντικό βήμα στη μελέτη του συγκεκριμένου πεδίου είναι η συμπερίληψη της τρίτης κατηγορίας, της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, καθώς επρόκειτο για μια πτυχή της εκπαιδευτικής πράξης η σημασία της οποίας είχε εντοπιστεί (Munby, 1982), αλλά δεν είχε μελετηθεί σχεδόν καθόλου και αποτελεί το κεντρικό σημείο της παρούσας εργασίας.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η ανασκόπηση 12 ερευνών από τους Clandinin και Connelly (1987), οι οποίοι εστιάζουν στην έννοια του «προσωπικού» στην εκπαιδευτική διαδικασία και εντοπίζουν κοινά σημεία μεταξύ των ερευνών που αφορούν στο πεδίο της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, σχετικά με το ερευνητικό πρόβλημα, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τα αποτελέσματα. Οι ομοιότητες στα προαναφερθέντα σημεία είναι περισσότερες από τις διαφορές, οι οποίες πηγάζουν από τον ρευστό χαρακτήρα του πεδίου, και εκφράζονται με τη μεγάλη ποικιλία ορισμών και εννοιών που εμπλέκονται, και τις πολλές και διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες.

Το 1992 γίνεται μια σημαντική συνεισφορά στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής από τον Pajares, ο οποίος κάνοντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση

παρέχει, σχετικά με τα συστήματα πεποιθήσεων, μια σύνθεση των ευρημάτων, τα οποία αποτελούν «τις θεμελιώδεις υποθέσεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την έναρξη μιας μελέτης σχετικά με την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία» (Pajares, 1992, σ.324). Αναφερόμενος στην προσωπική εκπαιδευτική θεωρία ως ένα υποσύστημα πεποιθήσεων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα διαπιστώνει ότι αυτό πρέπει να προσεγγιστεί όχι μόνο υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης της μιας εκπαιδευτικής πεποίθησης, αντίληψης ή αξίας με την άλλη, αλλά και με όρους αλληλοδιαπλοκής αυτών με άλλες κεντρικότερες του βασικού συστήματος πεποιθήσεων. Διαπιστώνει ότι το σύστημα πεποιθήσεων σχηματίζεται νωρίς, μέσω διαδικασιών πολιτισμικής αναπαραγωγής και παρουσιάζει αντίσταση σε αλλαγές που ίσως υπαγορεύονται από τον χρόνο ή την εμπειρία. Μάλιστα, όσο νωρίτερα σχηματίζεται μια πεποίθηση και όσο αργότερα γίνεται απόπειρα αλλαγής της, τόσο αυτή είναι δυσκολότερη. Όσον αφορά στη δομή τους, αυτή μπορεί να εμφανιστεί ως μη συνεκτική λόγω δυσλειτουργικών συνδέσεων μεταξύ τους ή με άλλα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα. Η γνώση και οι πεποιθήσεις, κυρίως όσον αφορά σε επιστημολογικά ζητήματα, διαπλέκονται με έναν αναπόσπαστο τρόπο, αλλά ο επιδραστικός, αποτιμητικός και επεισοδιακός χαρακτήρας των πεποιθήσεων τις ανάγει σε ένα είδος φίλτρου, μέσω του οποίου ερμηνεύονται οι νέες καταστάσεις. Οι νοητικές λειτουργίες είναι δυνατόν να χαρακτηριστούν προάγγελλοι και δημιουργοί των πεποιθήσεων, αλλά η δράση των δευτέρων ως φίλτρα, σε τελική ανάλυση ελέγχουν, επαναπροσδιορίζουν, διαστρεβλώνουν ή αναδιαμορφώνουν τις επακόλουθες διαδικασίες σκέψης και πρόσληψης πληροφοριών, καθορισμού καθηκόντων και επιλογής γνωστικών εργαλείων, προκειμένου να οργανωθεί, να σχεδιαστεί και να αξιολογηθεί η λήψη αποφάσεων και η δράση των υποκειμένων. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της συμπεριφοράς και

στην οργάνωση της γνώσης. Το παράδοξο είναι ότι ενώ οι πεποιθήσεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αντιληπτική ικανότητα, παρόλα αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστη ένδειξη της πραγματικότητας. Κλείνοντας την επισκόπησή του, ο Pajares αναφέρει ότι «λίγα θα έχουν επιτευχθεί εάν η έρευνα πάνω στην προσωπική εκπαιδευτική θεωρία αποτύχει να ρίξει φως στη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων, από τη μία πλευρά, και των εκπαιδευτικών πρακτικών, της σχολικής γνώσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, από την άλλη» (Pajares, 1992, σ.327).

Και ενώ η σχέση μεταξύ πεποιθήσεων, πρακτικών και γνώσης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της διεθνούς εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας, και παρόλο που έχει τονιστεί η ανάγκη για μελέτη του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη, εντούτοις τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα. Πρόκειται, κατά κοινή ομολογία, για ένα αχαρτογράφητο πεδίο, γεγονός που προκαλεί ακόμη και έκπληξη, καθώς είναι ένας τομέας, ο οποίος ενώ τα τελευταία 200 χρόνια έχει αποδώσει ιδιαίτερη σημασία στην ιδέα της γνώσης και της φροντίδας του παιδιού έχει δείξει ελάχιστη προσοχή στον έταιρο συμβαλλόμενο της παιδαγωγικής σχέσης: στον εκπαιδευτικό (Nias, 1987). Σύμφωνα με τον Pajares, (1992), αυτό συμβαίνει λόγω της ευρύτητας του συγκεκριμένου πεδίου και της έλλειψης ενός ακριβούς ορισμού της έννοιας της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Η έννοια αυτή είναι δύσκολο να τεθεί υπό εμπειρική διερεύνηση, όχι μόνο λόγω προβλημάτων ορισμού, αλλά και λόγω μιας ανεπαρκούς σύλληψης της ιδέας και πολύπλευρων κατανοήσεων του συστήματος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα σύστημα με πολλές πτυχές που επικαλύπτουν η μία την άλλη, είναι δύσκολο να οριστεί λειτουργικά και λειτουργεί εντός ενός ελεύθερου πλαισίου.

Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία εκδηλώνεται με την ποικιλία των ερευνητικών προβλημάτων που αφορούν το πεδίο

(Kagan, 1992) και το διαφορετικό σημείο στο οποίο εστιάζει η έρευνα. Έτσι, υπάρχει η κατηγορία των ερευνών που ασχολούνται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητά τους να επηρεάσουν την μαθητική επίδοση (αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού), σχετικά με τη φύση της γνώσης (επιστημολογικές πεποιθήσεις), σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο είδος δράσης (αποδόσεις, εστία ελέγχου, κινητροδότηση, άγχος), σχετικά με την αυτο-αντίληψη (αυτο-σεβασμός, αυτό-εκτίμηση), σχετικά με την εμπιστοσύνη στην επιτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων (αυτο-αποτελεσματικότητα), και σχετικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή πειθαρχίες (Pajares, 1992).

Σύμφωνα με τους Levin και He, (2008), στο πεδίο της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας εμφανίζονται τρεις κατηγορίες μελετών: 1) περιγραφή του περιεχομένου της σκέψης των εκπαιδευτικών, 2) μελέτη των διαδικασιών κρίσης και δράσης των εκπαιδευτικών και 3) έρευνα στους τομείς της γνώσης των εκπαιδευτικών. Οι Levin και He, (2008) σε ένα δείγμα 94 υποψήφιων εκπαιδευτικών όρισαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το οικογενειακό υπόβαθρο των φοιτητών (θρησκεία, ανατροφή, σχολική εκπαίδευση), την εμπειρία, όπως αυτή έχει αποκτηθεί μέσω της διδασκαλίας και της παρατήρησης και την εκπαίδευση (αναγνώσματα, σεμινάρια, εργαστήρια, παιδαγωγικές θεωρίες που ασπάζονται) και ως εξαρτημένες μεταβλητές τους ίδιους τους φοιτητές (οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας, επαγγελματική ανάπτυξη, ρόλος, υπευθυνότητα, ποιότητα, δημιουργικότητα), την διδασκαλία (στρατηγικές, τρόποι αξιολόγησης, διαφοροποίηση), την τάξη και τους μαθητές (μαθησιακό περιβάλλον, διαχείριση, σεβασμός, προσδοκίες). Κατέληξαν στο ότι οι πηγές του συστήματος των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων βρίσκονται κατά 28% στη σχολική

εκπαίδευση, κατά 35 % στην εμπειρία και κατά 44% στην παρατήρηση διδασκαλίας, η οποία επηρεάζει κυρίως την οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδακτικής πράξης.

6.2 Η σχέση της Προσωπικής Εκπαιδευτικής Θεωρίας και των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Εκπαιδευτικών Πρακτικών

Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, πολλές έρευνες εστιάζουν στη σχέση εκπαιδευτικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής, με έμφαση σε μία σειρά πρακτικών, οι οποίες ονομάζονται «αναπτυξιακά κατάλληλες» (Charlesworth et al. 1991· Doliopoulou, 1996· Lara-Cinnisomo, Fuligni, Daugherty, Howes & Karoly, 2009· McCarty, Abbott-Shim & Lambert, 2001· McMullen & Alat, 2002· Sakellariou & Rentzou, 2012· Wang et al. 2008· Wen, Ellicker & McMullen, 2011· Wilcox-Herzog, 2002· Wilcox-Herzog & Ward, 2004). Οι πρακτικές αυτές βασίζονται στην παιδοκεντρική μεθοδολογική προσέγγιση, στο παιχνίδι ως πυρήνα των αναλυτικών προγραμμάτων, στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως διευκολυντές παρά ως συντονιστές της διδακτικής πράξης και στην έμφαση στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.

Οι ερευνητές που ενδιαφέρονται για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών, αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν ενστερνιστεί αναπτυξιακά κατάλληλες πεποιθήσεις, τις εφαρμόζουν στην πράξη. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ποικιλία στα συμπεράσματα και η αντίφαση στα ευρήματα, η οποία μπορεί να οφείλεται σε εξωτερικούς περιορισμούς περισσότερο, παρά σε εσωτερικές αναντιστοιχίες μεταξύ σκέψης και συμπεριφοράς, όπως οι παρακάτω:

- στον διαφορετικό βαθμό ελευθερίας των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις πεποιθήσεις τους στην πράξη, λόγω της πίεσης που μπορεί να ασκείται εκ μέρους των γονέων, των ανωτέρων και των συναδέλφων (Wilcox-Herzog, 2002)

- στο διαφορετικό βαθμό έντασης και βάθους των πεποιθήσεων (Wilcox-Herzog, 2002)
- στην ασυμβατότητα των επιπέδων γενίκευσης ή εξειδίκευσης δύο μεταβλητών διαφορετικής φύσης, όπως είναι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές (Wilcox-Herzog, 2002)
- στην ελλιπή αντίληψη του συστήματος πεποιθήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, κυρίως των νεοδιόριστων ή όσων κατέχουν πτυχία χαμηλότερου επιπέδου (Sakellariou & Rentzou, 2012)
- στη διαφορετική ικανότητα των εκπαιδευτικών να διακρίνουν τις αναπτυξιακά κατάλληλες από τις αναπτυξιακά ακατάλληλες αντιλήψεις που δομούν την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία (McCarty et al., 2001)
- στη διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση των ερευνών και στα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Μάλιστα, έχει εντοπιστεί μηδενική σχέση μεταξύ των αυτό-αναφορών μέσω ερωτηματολογίων και μεταξύ των αποτελεσμάτων στα οποία καταλήγουν άλλες μέθοδοι, όπως η παρατήρηση (Wen et al., 2011· Wilcox-Herzog, 2002). Εντοπίζονται εμφανείς ασυμφωνίες μεταξύ αυτών που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα έπρεπε να κάνουν (πεποιθήσεις), αυτών που πραγματικά εφαρμόζουν (παρατηρούμενες πρακτικές) και αυτών που πιστεύουν ότι εφαρμόζουν (αυτό- αναφερόμενες πρακτικές).

Οι McMullen και Alat, (2002) διαπίστωσαν ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης επηρεάζει το σύστημα των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και μια έρευνα που διεξήχθη σε διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, και πιο συγκεκριμένα λίγα χρόνια αργότερα, στην Κίνα (Wang et al., 2008), όπου διαπιστώθηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, τόσο πιο παιδοκεντρικές διδακτικές μεθόδους ακολουθούσαν

στην πράξη. Η επιρροή του επιπέδου εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη από ό,τι ο τύπος της εκπαίδευσης (εξειδίκευση σε συγκεκριμένο τομέα), ο οποίος αν και επηρεάζει κατά ένα μικρό ποσοστό τις παιδαγωγικές πρακτικές δεν σχετίζεται καθόλου με πεποιθήσεις σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, την αξιολόγηση και το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας (McMullen & Alat, 2002). Άλλες μεταβλητές που συσχετίζονται θετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, εκτός από το επίπεδο της εκπαίδευσης είναι η εμπειρία, η επιρροή από τους γονείς και το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό αρθρώνεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και η αναλογία των μαθητών ανά εκπαιδευτικό (Doliopoulou, 1996). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Wen et al. (2011), τα οποία εμφανίζουν ισχυρή σχέση μεταξύ του γενικού επιπέδου εκπαίδευσης, της διδακτικής εμπειρίας και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους γονείς, τους συναδέλφους, τους ανωτέρους και τους μαθητές και του βαθμού συνοχής των πεποιθήσεων με τις πρακτικές τους.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μια ομάδα ερευνών που διαπιστώνει μηδενική ή ασθενή συσχέτιση μεταξύ του συστήματος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής πρακτικής. Θέτοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως την εμπειρία, το ανώτατο πτυχίο, τις πιστοποιήσεις και την εξειδίκευση και ως εξαρτημένες μεταβλητές τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στους τομείς της ευαισθησίας, της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των μαθητών, η Wilcox-Herzog, (2002) δεν εντόπισε σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες, χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεταβλητές (Lara-Cinnisomo et al., 2009· Sakellariou & Rentzou, 2012), οι οποίες

συμφωνούν στο ότι οι πεποιθήσεις έχουν την τάση να εμφανίζονται πιο αναπτυξιακά κατάλληλες από ότι οι πρακτικές.

Η Charlesworth και η ομάδα της (1991), σε ένα δείγμα 113 νηπιαγωγών, εντόπισαν μέτρια σχέση μεταξύ των αναπτυξιακά κατάλληλων πεποιθήσεων και των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών και ισχυρότερη σχέση μεταξύ των ακατάλληλων αναπτυξιακά πεποιθήσεων και πρακτικών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες, όπως αυτή των McCarty et al. (2001), οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης σε 190 σχολικές τάξεις στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, και η έρευνα των Wang et al. (2008), που διεξήχθη σε ένα δείγμα 296 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Κίνα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των La Paro et al. (2009), οι οποίοι επεξεργάστηκαν και ερμήνευσαν τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 από το Εθνικό Κέντρο Προσχολικής Ανάπτυξης και Μάθησης (National Center for Early Development and Learning) σε έξι πολιτείες των ΗΠΑ. Οι ερευνητές ακολούθησαν 730 μαθητές από τους παιδικούς σταθμούς σε τάξεις νηπιαγωγείου και, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης και της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, επιχείρησαν να εξετάσουν την ποιότητα των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών σε αυτές. Αποτελεί τη μοναδική μελέτη σε αυτή τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία συσχετίζει όχι γενικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά συγκεκριμένα τη συχνότητα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας και των μαθηματικών, με μεταβλητές όπως η αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις ώρες παρακολούθησης

του προγράμματος (κλασσικό-ολοήμερο τμήμα). Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν είναι τα εξής :

- παρατηρείται αρνητική συσχέτιση της συχνότητας διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας και των μαθηματικών με υψηλά επίπεδα:

- ✓ αναλογίας παιδιών ανά εκπαιδευτικό,
- ✓ εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και
- ✓ πιθανών χαρακτηριστικών ενδείξεων κατάθλιψης

- παρατηρείται θετική συσχέτιση της συχνότητας διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας με το επίπεδο της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και με τις ώρες παρακολούθησης του επίσημου, εκπαιδευτικού προγράμματος από τους μαθητές

- ένα ποσοστό 39% της διδακτικής ώρας που περνά ένας μαθητής νηπιαγωγείου στο σχολείο δεν αφορά καμία οργανωμένη, ούτε και ελεύθερη δραστηριότητα (γλώσσα, μαθηματικά, δραματικό παιχνίδι, φυσικές επιστήμες, εικαστικά, ψυχοκινητικά παιχνίδια, ελεύθερο παιχνίδι), αλλά αφορά δραστηριότητες ρουτίνας (χρόνος μετάβασης από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, αναμονή στη σειρά, πλύσιμο χεριών, κ.α.)

- τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως οι αντιλήψεις και τα συμπτώματα κατάθλιψης αποτελούν ισχυρότερους προγνωστικούς δείκτες για την ποιότητα ενός προγράμματος, από ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και η διδακτική τους εμπειρία.

Πάντως, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι παραμένει ασαφής ο μηχανισμός με τον οποίο οι πεποιθήσεις μετασχηματίζονται σε πράξη, ίσως λόγω της πολυπλοκότητάς του (McMullen & Alat, 2002). Ίσως η έρευνα των Wilcox-Herzog και Ward, (2004), μπορεί να διαφωτίσει το άγνωστο αυτό πεδίο, καθώς οι ερευνητές

ξεκίνησαν από την παραδοχή ότι μεταξύ των πεποιθήσεων και της εκπαιδευτικής πρακτικής μεσολαβεί η έννοια των «προθέσεων», η οποία μέχρι την περίοδο της έρευνας που διεξήγαγαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το 2004, σε ένα δείγμα 71 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, δεν είχε τεθεί σε εμπειρική διερεύνηση. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια μέτρια σχέση μεταξύ πεποιθήσεων και προθέσεων, καθώς οι πεποιθήσεις διαμορφώνουν τις προθέσεις, σύμφωνα άλλωστε και με πρότερα ευρήματα ερευνών (Ajzen, 1996· Fazio & Roskos-Ewoldsen, 1994).

6.3 Η σημασία των παραγόντων πλαισίου στην εκπαιδευτική διαδικασία

Άλλοι παράγοντες που μεσολαβούν μεταξύ της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι οι λεγόμενοι «παράγοντες πλαισίου», τόσο σε μακρο-επίπεδο (αναλυτικό πρόγραμμα, κατευθυντήριες γραμμές, μαθησιακές επιδιώξεις), όσο και σε μικρο-επίπεδο (μαθητές, σχολική μονάδα). Ένα σώμα μελετών κάνει αναφορά και τονίζει τη σημασία των παραγόντων πλαισίου (contextual factors) (Cornbleth, 2008· Fang, 1996· Peiser & Jones, 2014· Wang et al., 2008), οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στην διαμόρφωση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και, κατ' επέκταση, στην εκπαιδευτική πρακτική (Fang, 1996). Η σημασία τους σχετίζεται με ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 2009)· με το πόσο τρωτοί και ευάλωτοι εμφανίζονται απέναντι σε εξωτερικά επιβεβλημένους κανονισμούς, απέναντι σε συστήματα ελέγχου ποιότητας και σε διαρκώς μεταβαλλόμενες θεσμικές απαιτήσεις (Peiser & Jones, 2014). Επιπλέον, σημαντικές εμφανίζονται και οι κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες (κινήματα, τάσεις, κ.α.), οι οποίες καθώς εισάγονται στην εκπαιδευτική πρακτική αλληλεπιδρούν με το εκάστοτε τοπικό σχολικό σύστημα και με τις

βιογραφίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και δημιουργούν ένα δαιδαλώδες σύμπλεγμα μεσολαβήσεων (Cornbleth, 2008). Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο ως διαμεσολαβητές, διαπραγματευτές ή ερμηνευτές των κοινωνικών συνθηκών, τάσεων και γεγονότων, όπως και των τοπικών και εθνικών προτεραιοτήτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των Wang et al. (2008), στην οποία επιχειρήθηκε σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών Αμερικανών και Κινέζων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Παρατηρήθηκε ότι στην ομάδα των Κινέζων εκπαιδευτικών σημειώθηκε σημαντική επίδραση παραγόντων πλαισίου όπως κυβερνητικών κανονισμών, μεγέθους της ομάδας μαθητών, αστικής ή αγροτικής περιοχής της σχολικής μονάδας, έλλειψης συνοχής μεταξύ εθνικών και τοπικών αναλυτικών προγραμμάτων και μεταξύ κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, έλλειψης εξοπλισμού, υλικών και χρόνου προετοιμασίας των δραστηριοτήτων. Στην ομάδα των Αμερικανών εκπαιδευτικών οι συγκεκριμένες μεταβλητές είχαν από μηδενική έως ασθενική επίδραση. Τέτοιες αντιφάσεις αποδεικνύουν την ισχύ των παραγόντων πλαισίου και κάνουν πιο εμφανείς τις διαφορές αναφορικά με τις πολιτισμικές ιδεολογίες, τις κοινωνικές αξίες και τα κριτήρια ποιότητας των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης σε διαφορετικά εθνικά, πολιτικά και κοινωνικά συγκείμενα.

Διαφορετικοί παράγοντες πλαισίου επηρεάζουν διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι παράγοντες που αφορούν τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία είναι ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η διαχείριση της σχολικής τάξης και οι ρουτίνες, ο απαιτούμενος βαθμός βοήθειας ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών και τα σχολικά εγχειρίδια (Ashton, 1990). Επιπλέον, τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία επηρεάζει και η σχέση των

εκπαιδευτικών με τους διευθυντές της σχολικής μονάδας και η διαφοροποιημένη ανάγκη τους για την τήρηση του επίσημου θεσμικού πλαισίου (Davis, Konopak & Readence, 1993). Από την άλλη πλευρά, το αίσθημα αυτό-αντίληψης των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες από τους μαθητές επηρεάζουν οι διαδικασίες αξιολόγησης και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Saron-Shevin, 1990).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα των Peiser & Jones, (2014) ότι πολύ μεγαλύτερη επιρροή στην εκπαιδευτική πρακτική από τον παράγοντα πλαισίου που σχετίζεται με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας ασκούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και μάλιστα όχι οι μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας, όσο η βιογραφία, η προσωπικότητα, οι παιδαγωγικές αξίες και τα ενδιαφέροντα. Σε αυτή την διαπίστωση κατέληξε η έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο με τη βοήθεια 18 ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Αν και το ερευνητικό πρόβλημα αφορούσε τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στη μέση εκπαίδευση, ένα πεδίο που διαφέρει από αυτό της προσχολικής εκπαίδευσης, το συμπέρασμα θα μπορούσε να γενικευτεί εφ' όσον αφ' ενός η μελέτη θέτει στο επίκεντρο την ταυτότητα και τις εμπειρίες ζωής των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το αναλυτικό πρόγραμμα και αφ' ετέρου επιδιώκει να καταδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματικές επιλογές και πρακτικές τους τείνουν να αντανακλούν την διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων και των αξιών τους μέσα σε δομικές παραμέτρους.

6.4 Η έρευνα στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (2002), υπάρχει διαμάχη σχετικά με το πώς ορίζεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα και παρατηρούνται αμφισημίες αναφορικά με το επίκεντρο ενδιαφέροντος των ερευνητών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές θέτουν ερωτήματα, όπως: Σε ποιο βαθμό είναι δυνατόν να ανιχνευθούν στοιχεία του

αναλυτικού προγράμματος σε μια συγκεκριμένη διδακτική πράξη; Σε ποιο βαθμό μπορεί να γίνει κατανοητό το αναλυτικό πρόγραμμα σε συνάρτηση με τις κοινωνικές συνθήκες και με την εκπαιδευτική πολιτική; Σε ποιο βαθμό μπορεί να ανιχνευθεί στο διδακτικό υλικό και σε ποιο βαθμό στις παιδαγωγικές πρακτικές; Η δυσκολία να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αποδεικνύει την αδυναμία συγκρότησης ενός μοναδικού θεωρητικού πλαισίου, μέσα στο οποίο να συσχετίζονται όλες οι προαναφερθείσες πτυχές.

Ο Schwab (1969) χρησιμοποίησε την ιδέα των «κοινών τόπων της εκπαίδευσης» που περικλείει τις έννοιες του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του υλικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος, ως ένα σύνολο εννοιών με στόχο την περιγραφή της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Με βάση αυτές τις έννοιες, οι Carr και Kemmis, (2002) ανέδειξαν πέντε βασικές διαστάσεις στην έρευνα του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες είναι οι εξής:

- 1) Διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικής μελέτης (από μακρο- έως μικρο- οπτικές)
- 2) Διαφορετικές οπτικές, όσον αφορά στο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών περιστάσεων (ως «συστημάτων», «προγραμμάτων», «ανθρώπινων συναντήσεων», «ιστορικών στιγμών»)
- 3) Διαφορετικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών περιστάσεων ως αντικειμένου μελέτης
- 4) Διαφορετικοί βαθμοί έμφασης, όσον αφορά στην εκπαίδευση ως μια κατεξοχήν ανθρώπινη και κοινωνική διαδικασία
- 5) Διαφορετικοί βαθμοί έμφασης, όσον αφορά στην παρέμβαση του ερευνητή στην ερευνώμενη περίπτωση

(Carr & Kemmis, 2002, σ. 41).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί η παρακάτω ενδεικτική έρευνα σχετικά με το θεωρητικό πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων, και πιο συγκεκριμένα σχετικά με τις φιλοσοφικές βάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο δεσμός μεταξύ φιλοσοφίας και εκπαίδευσης είναι εμφανής στα αναλυτικά προγράμματα. Κάθε άτομο που εμπλέκεται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρνει μαζί του ένα σύστημα πεποιθήσεων σχετικά με τη φύση και τον σκοπό της εκπαίδευσης (Schubert, 1986). Η Jenkins, (2009) έθεσε ένα ερευνητικό ερώτημα, εκτός άλλων, που σχετίζεται άμεσα με τον χαρακτήρα της παρούσας μελέτης και αυτό είναι το κατά πόσο οι φιλοσοφικές βάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σχετίζονται με το φύλο, με την εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και με τη διδακτική εμπειρία του. Η έρευνα σε ένα δείγμα 308 εκπαιδευτικών έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, καθώς οι γυναίκες φάνηκε ότι υιοθετούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τον ανθρωπιστικό και τον εκλεκτικό προσανατολισμό στα αναλυτικά προγράμματα από ότι οι άνδρες. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς όσο χαμηλότερη είναι η βαθμίδα στην οποία απασχολείται ο εκπαιδευτικός τόσο υψηλότερος είναι ο ανθρωπιστικός και χαμηλότερος ο κοινωνικά αναδομιστικός προσανατολισμός. Τέλος, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 23 χρόνια προϋπηρεσίας ασπάζονται τον γνωστικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σε πολύ υψηλότερο ποσοστό από ότι όσοι εργάζονται λιγότερο από 5 έτη.

Μία έρευνα με στόχο την ανάδειξη των παραγόντων που σχετίζονται με την επιτυχή ή περιορισμένη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτή των Lieber et al. (2009). Η έρευνα διεξήχθη, μέσω

μελετών περίπτωσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και αφορούσε στην αξιολόγηση ενός πενταετούς προγράμματος προσχολικής αγωγής με στόχους κοινωνικο-συναισθηματικούς, επιστημονικούς, μαθηματικούς και γλωσσικούς. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα αφορούσαν στην μηδενική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και ανέδειξαν τη σημασία των προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η διάθεση για εκμάθηση καινούριων διδακτικών στρατηγικών, η πρόθεση για περαιτέρω επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη ή και άλλα χαρακτηριστικά όπως υπευθυνότητα, ενθουσιασμός, συστηματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το ότι τείνουν να υιοθετούν και να ερμηνεύουν πολιτικές βάσει της εκπαιδευτικής τους θεωρίας, έχουν την τάση να εξαλείφουν το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων το οποίο θεωρούν λιγότερο χρήσιμο και πολύτιμο (Kennedy, 2004). Η Kennedy στην έρευνα που υλοποίησε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, σε ένα δείγμα 45 εκπαιδευτικών των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη βοήθεια μεθόδων παρατήρησης και συνεντεύξεων, χαρτογράφησε τα συστήματα σκέψης των εκπαιδευτικών. Μία από τις κατηγορίες που εντόπισε είναι το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και σχετικά με τη γνώση που θεωρούν σημαντική να μεταδώσουν. Η επιλογή περιεχομένου αξιολογήθηκε ως ένα από τα πεδία ενδιαφέροντος, βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές καταστάσεις. Τα συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί σπάνια αρνούνται τη σημασία κάποιου περιεχομένου ως αξιόλογου. Αιτιολογούν τις δικές τους επιλογές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα χρησιμοποιώντας το επιχείρημα των ιδιαίτερων αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών με την οποία δουλεύουν

- 2) Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους πεποιθήσεις για το τι είναι σημαντικό να μάθουν οι μαθητές και οι αξίες που εναποθέτουν στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων είναι αξιοσημείωτα ποικίλες
- 3) Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην επιλογή συγκεκριμένου περιεχομένου από ένα αίσθημα υποχρέωσης, όχι προς τους ανωτέρους τους, στους οποίους λογοδοτούν, αλλά προς τους συναδέλφους και προς τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν τους μαθητές την επόμενη χρονιά πρέπει να τους παραλάβουν πολύ καλά προετοιμασμένους προς αποφυγή απογοητεύσεων, αλλά νιώθουν και υποχρεωμένοι απέναντι στους μαθητές, τους οποίους πρέπει να φέρουν σε ένα επίπεδο επαρκούς ανταπόκρισης στις ανάγκες της επόμενης σχολικής χρονιάς.

Μία ακόμη πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα θέτει ως ερευνητικό ζήτημα την χαρτογράφηση των βασικών αναγκών, τις οποίες προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν μέσω της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη (Leithwood & MacDonald, 1981). Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας, οι επιλογές σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζονται ως μια προσπάθεια να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχήμα βασικών αναγκών που αναδύονται στο εργασιακό περιβάλλον. Μέσω συνεντεύξεων σε ένα δείγμα 81 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε να γίνει μια ταξινόμηση των λόγων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν για τις επιλογές τους σχετικά με πέντε επιλεγμένες διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος: τους στόχους, τα υλικά, τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση και τις έννοιες που προσεγγίζουν. Το 90% του δείγματος φάνηκε να υιοθετεί μια ομορτυνιστική φύση της διδακτικής πράξης, καθώς όρισε ως βασικό παράγοντα επιλογής την προσπάθεια διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και την επίτευξη κατανόησης, επικοινωνίας και

συναισθηματικής εγγύτητας εκ μέρους τους. Ο σχεδιασμός των στόχων προς επίτευξη αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της ελευθερίας και της ευελιξίας σε ένα 80,2% του δείγματος, ενώ ένα 71,6% αναφέρει την χρησιμότητα ως πρωταρχικό κριτήριο επιλογής τους. Το 59,3% των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το αίσθημα επιτυχίας, το οποίο διαπιστώνεται από την επίδοση των μαθητών και το 46,9% χρησιμοποιεί το θεσμικό πλαίσιο και τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές ως άλλοθι των επιλογών απέναντι στους γονείς των μαθητών και στους ανωτέρους τους. Ακολουθεί η επιθυμία για σύμπλευση με τους συναδέλφους (35,8%), η οποία εξασφαλίζει λιγότερο φόρτο εργασίας, περισσότερες εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με διδακτικά ζητήματα, ομοιομορφία και πρόσθετη απόδειξη της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Για ένα 30,9% των εκπαιδευτικών σημαντικό είναι το αίσθημα κύρους και αναγνώρισης από τρίτους και ακολουθεί η επιθυμία για αυτό-επιβεβαίωση (23,5%) και η ασφάλεια που προσφέρει η ρουτίνα και η πεπατημένη, ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (17,3%). Διαπιστώθηκε μία μη σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών επιλογών αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και μεταξύ τομέων, όπως η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, η επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη, το εισόδημα και η θέση του εκπαιδευτικού.

6.5 Η έρευνα στην Ελλάδα όσον αφορά στα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την προσχολική εκπαίδευση

Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ως οδηγός στην επιλογή συγκεκριμένου περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος αναδεικνύονται και από την έρευνα των Sofou και Tsafou (2010), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα, το 2007-2008, με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης και σε ένα δείγμα

11 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση. Εκτός του ότι εντοπίστηκε, ότι το στοιχείο που καθορίζει τον σχεδιασμό του μαθήματος είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά ένα μεγάλο ποσοστό, ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίφαση αναφορικά με την αντιμετώπιση του ΔΕΠΠΣ. Οι πιο άπειροι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ένα ως αναγκαίο συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο κατευθύνει την δουλειά τους, καθορίζει τις μαθησιακές επιδιώξεις, παρέχει οδηγίες και ένα κοινό πλαίσιο κατευθυντήριων γραμμών ενώ παράλληλα εμπλουτίζει την επικοινωνία με τους γονείς. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα ως δευτερεύον, με επικουρικό ρόλο, ενώ θεωρούν το κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την «πραγματική γνώση» που εδράζεται στην εμπειρία.

Είχε προηγηθεί η έρευνα των Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου (2007), με τον ίδιο στόχο, τη διερεύνηση, δηλαδή, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, σε ένα δείγμα 139 εκπαιδευτικών προερχόμενων από νηπιαγωγεία της Βορείου Ελλάδας, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2004-2005, χρησιμοποιώντας μια ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ παρατηρήθηκαν αλλαγές στην ταυτότητα και στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην πράξη, στους μαθητές και στους γονείς τους. Μάλιστα, οι αλλαγές στους γονείς έδειξαν ισχυρή συσχέτιση με τον τύπο του σχολείου, δηλαδή αν τα παιδιά φοιτούσαν σε κλασσικό ή ολοήμερο τμήμα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που είχαν παιδιά να φοιτούν σε κλασσικά τμήματα έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των εκπαιδευτικών γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα, τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν και τις αλλαγές στο ρόλο των ίδιων αλλά και στους μαθητές, αυτοί είναι με σειρά προτεραιότητας: ο τύπος του σχολείου, η διδακτική εμπειρία, η εκπαίδευση και η μετεκπαίδευση τους. Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις αλλαγές που επιφέρει στο ρόλο τους, πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι:

- οι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων έχουν έναν ρόλο συντονιστικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης
- οι απόφοιτοι των σχολών διетуός φοίτησης εμφανίζουν πιο παρεμβατικό ρόλο και εφαρμόζουν αναπτυξιακά ακατάλληλες πρακτικές
- όσοι παρακολούθησαν προγράμματα εξομοίωσης εμφάνιζαν μεγαλύτερη παρέμβαση στις δραστηριότητες των μαθητών από ό,τι όσοι είχαν παρακολουθήσει προγράμματα μετεκπαίδευσης.

Επίσης, φάνηκε ότι όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο καλύτερα κατανοούν τους στόχους και το περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣ, ίσως λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας και κατ' επέκταση των περισσότερων σχετικών παραστάσεων ή ευρύτερης μελέτης σχετικών προγραμμάτων.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τους στόχους του ΔΕΠΠΣ με την εξής σειρά: προφορική επικοινωνία, εικαστικά, φυσικό περιβάλλον, γραπτή έκφραση, ανθρωπογενές περιβάλλον, φυσική αγωγή, μαθηματικά, δραματική τέχνη, μουσική και πληροφορική. Η σειρά παραμένει σχεδόν η ίδια όταν πρόκειται για την κατανόηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων.

Υπάρχει μία ομάδα ερευνών στον ελλαδικό χώρο που αφορά στην εμπειρική διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών. Η έρευνα των Βαρσάμου, Τσελφέ και Φασουλόπουλου (2009) είχε σκοπό τη διερεύνηση των πεποιθήσεων έμπειρων νηπιαγωγών που είναι πιθανόν να επηρεάσουν την απόφασή τους να εμπλακούν με συγκεκριμένες μορφές διδακτικών δραστηριοτήτων σχετικών με τις φυσικές επιστήμες, μετά τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών. Για την ανάσυρση των πεποιθήσεων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια σε ένα δείγμα 30 εκπαιδευτικών και τα ευρήματα κατέδειξαν μια εξαιρετικά υψηλή πρόθεση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, χωρίς να υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος, όπως ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας και εκπαίδευση. Τα ευρήματα συμφωνούν και με αυτά άλλων ερευνών (Erden & Sonmez, 2011· Kallery & Psilos, 2001· Μάνεση, 2013). Οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τέτοιες αποφάσεις σχετίζονται με την προσωπική διάθεση και ψυχοσύνθεση των εκπαιδευτικών, με τη γνώση του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, και με την εμπειρία στη διδασκαλία τους. Ως κεντρικός ανασταλτικός παράγοντας φέρεται η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στη γνώση του πεδίου, το οποίο θεωρείται ένας «μυστηριακός χώρος όπου με παράδοξους τρόπους αναπαρίσταται η καθημερινότητα» (Βαρσάμου κ.συν., 2009, σ. 230). Ακολουθεί η αρνητική στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο και κάποιες πιο προσωπικές αδυναμίες. Μία πιλοτική μελέτη σε ένα δείγμα 30 νηπιαγωγών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων διεξήχθη το 2002, από τον Τζιμογιάννη και έδειξε ότι το 86,7% των εκπαιδευτικών εμπλέκεται σε δραστηριότητες φυσικών επιστημών μία φορά την εβδομάδα, 2 νηπιαγωγοί του δείγματος 2 ώρες την εβδομάδα ενώ μία νηπιαγωγός δεν αφιερώνει καμία ώρα την

εβδομάδα σε τέτοιου είδους δράσεις. Επιπλέον, οι μισές εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι φυσικές επιστήμες δεν αποτελούν βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, παρ' όλο που αναγνωρίζουν τη σημασία τους στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών και παρ' όλο που το ΔΕΠΠΣ δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό το πεδίο γνώσης. Τέλος, το 70% του δείγματος αντιμετωπίζει δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, αναδεικνύοντας την έλλειψη βασικής υποδομής των προπτυχιακών σπουδών αλλά και την έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες.

6.6 Περιορισμοί που εντοπίστηκαν από το σώμα της σχετικής βιβλιογραφίας

Το σώμα των ερευνών που τέθηκε υπό μελέτη στην παρούσα εργασία αναφέρει κοινούς περιορισμούς και εστιάζει την προσοχή των ερευνητών και μελετητών στα ίδια ζητήματα.

Το μέγεθος των δειγμάτων είναι ιδιαίτερα μικρό, γεγονός που περιορίζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλα χωρο-χρονικά πλαίσια (Kennedy, 2004· Levin & He, 2008· McMullen & Allat, 2002· Wen et al., 2011· Wilcox-Herzog, 2002). Επίσης, η πλειοψηφία των ερευνών αφορά λευκές, μεσο-αστές γυναίκες εκπαιδευτικούς (Woolfolk, Davis & Pape, 2006) και συνήθως τα δείγματα εντοπίζονται μέσω της τεχνικής της βολικής δειγματοληψίας. Στην προσοχή που απαιτείται, όσον αφορά στη γενίκευση των συμπερασμάτων, συμβάλλει και το γεγονός ότι απουσιάζουν οι διαχρονικές έρευνες. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέγονται, ως επί το πλείστον, μέσω συγχρονικών ερευνών, οι οποίες υλοποιούνται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές και χρονικά πλαίσια.

Επίσης, η έρευνα σχετικά με την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία μπορεί να θεωρηθεί περίπλοκη, καθώς έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα αλλά μέχρι σήμερα

προσεγγίζονται εμπειρικά μόνο συγκεκριμένες πτυχές της, όπως αυτές της διδακτικής πρακτικής, με αποτέλεσμα τη μονοδιάστατη θέαση του θέματος.

6.7 Συμπερασματική δήλωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Τις τελευταίες δεκαετίες εντοπίζονται έρευνες, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, ως σύστημα σκέψης και πεποιθήσεων σε συνδυασμό με τη διδακτική του πρακτική. Οι μεταβλητές που εξετάζονται είναι ποικίλες και σε ένα σώμα ερευνών είναι δυνατόν να έχουν οριστεί ως ανεξάρτητες, ενώ σε ένα άλλο ως εξαρτημένες. Ενδεικτικά, κάποιες από αυτές είναι η εκπαίδευση, η εμπειρία, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα συστήματα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, η ποιότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής, οι προσφερόμενες μαθησιακές εμπειρίες και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Όσον αφορά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αυτές είναι και ποσοτικές, αλλά και ποιοτικές με πιο δημοφιλείς μεθόδους συλλογής δεδομένων την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια.

Από το αρχικό ενδιαφέρον των ερευνητών για τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και για τις διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών και λήψης αποφάσεων, το κυρίαρχο σημείο εστίασης σήμερα είναι η κατανόηση της γνώσης των εκπαιδευτικών ως μία έννοια που περικλείει έναν αριθμό ψυχολογικών κατασκευών, μία από τις οποίες θεωρείται και η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία (Borg, 2006). Τα ευρήματα των ερευνών θέτουν στο επίκεντρο όχι τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομη οντότητα, αλλά ως στέλεχος ενός ευρύτερου πλαισίου με χαρακτήρα κοινοτικό, οργανωτικό και θεσμικό (Shulman & Shulman, 2004).

Παρατηρείται μια ποικιλία στα ερευνητικά προβλήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του συστήματος πεποιθήσεων και της εκπαιδευτικής πρακτικής και μια εξακτίνωση σε διάφορους τομείς ενδιαφέροντος. Στο πεδίο της σχέσης της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών, κάποιες έρευνες συμφωνούν στην ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών. Η συνοχή μεταξύ αυτών των δύο πεδίων εξαρτάται από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, από τη διδακτική εμπειρία, από τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων ομάδων αναφοράς, κυρίως τους γονείς, και από τον χαρακτήρα του επίσημου θεσμικού πλαισίου. Άλλες έρευνες διαπιστώνουν μηδενική ή ασθενή συσχέτιση μεταξύ του συστήματος των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και της πρακτικής.

Όσον αφορά στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, διαπιστώνεται ότι η βιογραφία, τα προσωπικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι αξίες, τα ενδιαφέροντα και η διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά, είτε αρνητικά, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση και η εμπειρία. Ακόμη και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από ιδιοσυγκρασιακές ανάγκες, όπως το αίσθημα υποχρέωσης απέναντι στους μαθητές και στους συναδέλφους, η ανάγκη για επαγγελματική ελευθερία και ευελιξία, η ανάγκη για επιτυχία και αναγνώριση από άλλους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, με την οποία δουλεύουν.

Σε κάθε περίπτωση, στη διαμόρφωση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, και κατ' επέκταση πρακτικής, επιδρούν σημαντικά οι φερόμενοι ως «παράγοντες πλαισίου». Στο μακρο-επίπεδο αυτοί αφορούν στους εξωτερικά επιβεβλημένους

κανονισμούς, στα κριτήρια και στα συστήματα ελέγχου ποιότητας, στις θεσμικές απαιτήσεις, αλλά και στις κοινωνικο-πολιτικές συνιστώσες, στις τοπικές και στις εθνικές προτεραιότητες. Στο μικρο-επίπεδο, οι παράγοντες πλαισίου αναφέρονται στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, στο μέγεθος της ομάδας των μαθητών, στο οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, αλλά και στο αίσθημα αλληλεγγύης μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και στο αίσθημα αυτάρκειας του κάθε εκπαιδευτικού ως ξεχωριστή οντότητα.

Στην Ελλάδα, έχει επιχειρηθεί η αξιολόγηση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας τους, αλλά και της επίδρασής του στην ταυτότητα και στο ρόλο τους. Οι μεταβλητές που επηρέασαν τον βαθμό αυτής της αλλαγής αφορούσαν, εκτός από την εμπειρία, την εκπαίδευση και μετεκπαίδευσή τους, αλλά και τον τύπο του σχολείου στο οποίο απασχολούνται. Επίσης, εντοπίζεται ένα σώμα ερευνών με επίκεντρο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης γύρω από το γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών. Η προσωπική διάθεση, η ψυχοσύνθεση και το σύστημα πεποιθήσεων σχετικά με τις φυσικές επιστήμες αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες επιλογής σχετικών δράσεων, έναντι της ηλικίας, της εμπειρίας και της εκπαίδευσης.

6.8 Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία

Η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, να συνεισφέρει και να επεκτείνει τις προηγούμενες πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τον επιλεκτικό μετασχηματισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, σε συνάρτηση με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην ελληνική

δημοσιευμένη βιβλιογραφία, παρουσιάζεται ένα κενό στο συγκεκριμένο πεδίο. Στο παρελθόν δεν έχει διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα, εκτός από ελάχιστες ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, με στόχο την αξιολόγηση του Διαθεματικού Ενιαίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και κάποιες απόπειρες καταγραφής της συχνότητας της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών σε συνάρτηση με τα συστήματα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, με θέμα την σκιαγράφηση των παραγόντων που είναι πιθανόν να επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση των μαθησιακών επιδιώξεων που άπτονται συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων του ΔΕΠΠΣ.

Ένας ακόμη λόγος, για τον οποίο η συγκεκριμένη μελέτη θεωρείται σημαντική είναι η φιλοδοξία της να βελτιώσει την εκπαιδευτική πρακτική και να αντιμετωπιστεί σαν μια έρευνα όχι για την εκπαίδευση, αλλά προς όφελος της εκπαίδευσης (Caro & Kemmis, 2002). Στόχος της είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται κριτικά πάνω στην καθημερινή τους πρακτική, επιχειρώντας να κάνει ρητό τον αδιαμόρφωτο και υποσυνείδητο τρόπο με τον οποίο αυτοί σκέπτονται και αποφασίζουν για την επιλογή και προσέγγιση της γνώσης που εμπεριέχεται στο ανοιχτό, αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, η παρούσα έρευνα απευθύνεται και στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, με την ελπίδα ότι θα γίνει αντιληπτός ο κρίσιμος ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Το υψηλό ποσοστό ερμηνευτικής προσέγγισης, το οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα από τη φύση του επιτρέπει, αφήνει πολλά περιθώρια αλλοίωσης του, καθώς ο μετασχηματισμός που συγκροτείται μέσω διαδικασιών

διόρθωσης και επανακωδικοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην ανεπιτυχή εφαρμογή του. Εάν ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών συνεχίσει να μην λαμβάνεται υπ' όψιν από τους διαμορφωτές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, τότε η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος θα παραμείνει ένα πεδίο ευάλωτο σε πολλών ειδών ερμηνείες και τροποποιήσεις, οι οποίες θα είναι αδύνατον να υφίστανται αξιολογικές κρίσεις.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι συμβαίνει στον εσωτερικό κόσμο ενός ατόμου, ενώ οι ποσοτικές ενδιαφέρονται για την ανοιχτή συμπεριφορά του (Hammersley, 1999) και χρησιμοποιώντας ως κριτήρια διαφοροποίησης τη διερεύνηση και την εξήγηση, αντίστοιχα, στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, στην προσπάθεια να εναρμονιστεί η μέθοδος έρευνας με τον σκοπό της. Βέβαια, πολλοί ερευνητές έχουν αμφισβητήσει την υπόθεση ότι η παραδοσιακή κατηγοριοποίηση σε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους αντιπροσωπεύει δύο ευδιάκριτες και αντιταγμένες προσεγγίσεις στη μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Hammersley, 1999). Υιοθετώ αυτή την άποψη και δεν θεωρώ ότι η μία μέθοδος αντικαθιστά πλήρως την άλλη, αλλά θεωρώ ότι η ποσοτική μέθοδος πλαισιώνει την παρούσα μελέτη περισσότερο αντί της ποιοτικής. Μάλιστα, σύμφωνα με τις παραδοχές της ερμηνευτικής προσέγγισης, η συγκεκριμένη έρευνα θέτει στο επίκεντρο τον τρόπο, με τον οποίο συγκεκριμένα άτομα κατανοούν και ερμηνεύουν τα φαινόμενα σε συγκεκριμένες συνθήκες και ο τρόπος με τον οποίο οι επιλογές και οι δράσεις τους διαμορφώνουν ένα περιβάλλον μάθησης. Πρόκειται για μια διερεύνηση της «κουλτούρας» της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί μία έννοια που αποδίδει τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003).

Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης έγινε επειδή αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος να απαντήσει στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, εφ' όσον τα ερωτήματα

αυτά είναι μικρού εύρους και δομούνται με βάση ένα συγκεκριμένο πλέγμα μεταβλητών, δηλαδή με βάση μεμονωμένα χαρακτηριστικά των μονάδων που διερευνώνται και τα οποία διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα. Εκτός από τη μέτρηση των μεταβλητών αυτών, στο επίκεντρο βρίσκεται η ανεύρεση αιτιωδών συνδέσεων μεταξύ τους και η αναγκαιότητα αιτιοκρατικών εξηγήσεων. Αυτό πρόκειται να συμβεί μέσω της ποσοτικοποίησης που επιδέχονται τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την τυποποίηση, τη μέτρηση, την αρίθμηση και τη στατιστική επεξεργασία τους, με στόχο τον έλεγχο αιτιωδών θεωρητικών υποθέσεων.

Προκειμένου να μεταφραστούν οι θεωρητικές έννοιες σε μετρήσιμες, αντιληπτές ιδιότητες και να ακολουθηθούν κανόνες αντιστοιχίας μεταξύ του θεωρητικού και του εμπειρικού επιπέδου, στα υπό εξέταση φαινόμενα αντιστοιχούν δείκτες. Πιο συγκεκριμένα:

- στη διάσταση του επιλεκτικού μετασχηματισμού του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, αντιστοιχεί ο δείκτης *της συχνότητας διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου*
- στη διάσταση της προσωπικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών, αντιστοιχούν οι δείκτες του *μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, της διδακτικής εμπειρίας τους και στοιχείων της προσωπικότητάς τους* (αγαπημένες ενασχολήσεις κατά τον ελεύθερο χρόνο, αίσθημα αυτοπεποίθησης/ανασφάλειας αναφορικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος), και
- στη διάσταση της διερεύνησης των παραγόντων πλαισίου, ορίζονται οι δείκτες *της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες της σχολικής μονάδας* καθώς και *της σύνθεσης της ομάδας των μαθητών με βάση τα κριτήρια της ηλικίας, του φύλου,*

της καταγωγής, της πιθανής ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας.

Επιπλέον, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για έναν μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, με στόχο την ανάδειξη των γενικών τάσεων που εμφανίζονται στο δείγμα, την αναζήτηση εμπειρικών γενικεύσεων και κανονικοτήτων.

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, στην παρούσα μελέτη επιλέγονται οι μεθοδολογικές στρατηγικές της διερευνητικής – περιγραφικής στατιστικής και του συσχετιστικού σχεδιασμού. Όσον αφορά στην πρώτη στρατηγική, η έμφαση δίνεται στην παρατήρηση και στην περιγραφή των διαφόρων εκφάνσεων του υπό εξέταση εκπαιδευτικού φαινομένου στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, με ευέλικτο και αναγνωριστικό τρόπο, καθώς στο επίκεντρο βρίσκεται η πληρέστερη απεικόνιση της παρούσας κατάστασης σε ένα αχαρτογράφητο πεδίο για τα ελληνικά δεδομένα, για το οποίο οι διαθέσιμες πληροφορίες, όπως άλλωστε αναδείχθηκε και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι ελάχιστες (Παρασκευόπουλος, 1993). Όσον αφορά στη δεύτερη στρατηγική, σκοπός είναι να περιγραφεί και να μετρηθεί ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές ή σύνολα τιμών, χρησιμοποιώντας τη στατιστική διαδικασία της συσχετιστικής ανάλυσης, και να διερευνηθεί η περίπλοκη μεταξύ τους σχέση (Creswell, 2011).

7.2 Δείγμα – Πρόσβαση – Ζητήματα Δεοντολογίας

Ως μονάδα μελέτης και ανάλυσης για την παρούσα έρευνα, ορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί. Ο πληθυσμός αριθμούσε 41 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι απασχολούνταν στα 16 δημόσια νηπιαγωγεία της Τρίπολης, πρωτεύουσας του Νομού Αρκαδίας. Από αυτό το πλαίσιο δειγματοληψίας

προσκλήθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά μέσω της στρατηγικής της *βολικής δειγματοληψίας* (*convenience sampling*) καθορίστηκε τελικά ένα συμμετέχον δείγμα 30 εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνταν σε 15 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι 19 εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε κλασσικά τμήματα και οι 11 σε ολοήμερα. Το δείγμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό, καθώς η απόκλιση μεταξύ της τιμής του δείγματος και της αληθούς τιμής του πληθυσμού είναι μικρή (3 στους 4 εκπαιδευτικούς του πληθυσμού συμμετέχουν στο δείγμα). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ελαχιστοποιείται το σφάλμα δειγματοληψίας και αυξάνεται το επίπεδο εμπιστοσύνης στα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, χρησιμοποίησαν ως βασικά επιχειρήματα τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, κάποιες δύσκολες περιπτώσεις μαθητών και άλλους εντελώς προσωπικούς λόγους.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν όλες γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνει τη γενικότερη τάση να απασχολούνται γυναίκες στην προσχολική εκπαίδευση, λόγω μιας πιθανής ταύτισης με τα κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες και τους ρόλους τους (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Επομένως στο εξής θα χρησιμοποιείται το θηλυκό γένος στις αναφορές στα στοιχεία τους. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 43,7 έτη και ο μέσος όρος της επαγγελματικής τους εμπειρίας ήταν τα 16,2 έτη.

Προκειμένου να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες άδειες πρόσβασης στις σχολικές μονάδες και συλλογής στοιχείων σε αυτές, απευθύνθηκα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας και αφού ενημερώθηκαν οι αρμόδιοι, απευθύνθηκα τηλεφωνικώς, κατά σειρά προτεραιότητας, αρχικά στις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων και στη συνέχεια στις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά. Ακολούθησαν προσωπικές επισκέψεις στα σχολεία και πραγματοποιήθηκε προφορική ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τις απαιτούμενες

διαδικασίες, τη χρονική διάρκειά τους και το χρόνο που απαιτείται για τη συγκέντρωση των δεδομένων. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στα οφέλη της έρευνας για την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η παρούσα έρευνα θεωρείται ότι πληροί τα κριτήρια της ερευνητικής δεοντολογίας, εφ' όσον έγινε εκτενής αναφορά στον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα, αλλά και στον τρόπο διαχείρισης των δεδομένων, καθώς τόσο τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης ήταν ανώνυμα. Δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση του απορρήτου των παρεχόμενων πληροφοριών και, επιπλέον, έγινε αναφορά στο δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή και για οποιονδήποτε λόγο. Στο σημείο αυτό, σημειώνεται ότι δεν υπήρξε διαρροή των υποκειμένων του δείγματος μέχρι την ολοκλήρωση της έρευνας, στοιχείο που αποτελεί σαφή ένδειξη της ενεργού και συνειδητής εμπλοκής όλων των υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία. Η εξασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων δεν έγινε γραπτώς, αλλά υποδηλώθηκε σαφώς μέσω της επιστροφής των συμπληρωμένων εργαλείων συλλογής των δεδομένων.

7.3 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων σχεδιάστηκαν, κατασκευάστηκαν, προετοιμάστηκαν για την πιλοτική χορήγησή τους και επικυρώθηκαν, προκειμένου τελικά να χορηγηθούν στα υποκείμενα της έρευνας. Πρόκειται για δύο διαφορετικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία παρατήρησης και τεκμηρίωσης δεδομένων και είχαν ως στόχο τη συγκέντρωση διαφορετικών ειδών πληροφοριών.

Αρχικά, κατασκευάστηκε ένα ημερολόγιο, το οποίο περιείχε τις μαθησιακές επιδιώξεις, ανά γνωστικό αντικείμενο, με τη σειρά ακριβώς που αναφέρονται και με τον ακριβή τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, ζητούσε πληροφορίες για τον τύπο σχολείου όπου απασχολούνταν οι συμμετέχουσες, και την βάρδια την οποία εκτελούσαν, στις περιπτώσεις που απασχολούνταν σε ολόημερα νηπιαγωγεία, κατά τη χρονική στιγμή συμπλήρωσης του ημερολογίου. Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν να καταγραφεί η συχνότητα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, του Ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος, των Φυσικών Επιστημών, της Δημιουργίας και Έκφρασης και της Πληροφορικής, αλλά και η αποτύπωση των επιμέρους διδακτικών στόχων στους οποίους επιλέγουν να επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί εάν υφίσταται επιλεκτικός μετασχηματισμός του και σε ποιο βαθμό.

Η οδηγία που δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας για τη συμπλήρωση του εν λόγω ημερολογίου ήταν η εξής: Έπρεπε σε καθημερινή βάση, για ένα χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων τον Νοέμβριο, δύο εβδομάδων τον Φεβρουάριο και δύο εβδομάδων τον Μάιο, οι εκπαιδευτικοί να σημειώνουν με ένα τους στόχους, τους οποίους προσέγγιζαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων. Επειδή, σε κάθε τέτοιου είδους δράση, οι στόχοι που τίθενται εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι συνήθως παραπάνω από ένας, η οδηγία ήταν να σημειώνεται όχι μόνο ο κύριος στόχος, αλλά και οι δευτερεύοντες. Επίσης, επειδή αυτό που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη είναι οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις και όχι οι αυθόρμητες, οι αναδυόμενες και οι δραστηριότητες ρουτίνας, ζητήθηκε να σημειώνονται μόνο οι προκαθορισμένοι στόχοι, οι οποίοι ετίθεντο κατά τη διάρκεια

σχεδιασμού της δράσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και όχι όσοι αναδύονταν εκ των υστέρων. Το πλήρες ημερολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α στο τέλος της διατριβής.

Σε δεύτερη φάση, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο επιδόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας μαζί με το τελευταίο ημερολόγιο, τον μήνα Μάιο. Το ερευνητικό πρόβλημα επιμερίστηκε σε επιμέρους θεματικούς τομείς, οι οποίοι με τη σειρά τους επιμερίστηκαν σε συγκεκριμένες πληροφορίες που πρέπει να συλλεχθούν για καθέναν από τους τομείς αυτούς. Μάλιστα, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφέστερη εικόνα των παραμέτρων του προβλήματος προηγήθηκαν ελεύθερες συζητήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας με στόχο να χαρτογραφηθούν και να ληφθούν υπ' όψη οι προσωπικές τους σκέψεις, σχετικά με τους κύριους παράγοντες που οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπεισέρχονται στη διδακτική πράξη και είναι δυνατόν να επηρεάζουν και να καθορίζουν το φαινόμενο του διδακτικού μετασχηματισμού του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, δομημένες σε κατηγορικές και συνεχείς κλίμακες, και αναπτύχθηκε στους εξής άξονες:

- 1) Καταγραφή του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, στην οποία συνέβαλλαν οι ερωτήσεις Α1-Α7 που αφορούσαν στο επίπεδο της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στην παρακολούθηση προγραμμάτων μετεκπαίδευσης (εξομοίωση, Μαράσλειο διδασκαλείο, μεταπτυχιακές σπουδές), στην παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και στην απόκτηση πτυχίων ξένων γλωσσών
- 2) Καταγραφή της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών (ερώτηση Α9)
- 3) Καταγραφή του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, λόγω αυξημένων επαγγελματικών ή οικογενειακών υποχρεώσεων, στην οποία συνέβαλλαν οι

ερωτήσεις A10-A12 που αφορούσαν στην άσκηση ή μη διοικητικών καθηκόντων στη σχολική μονάδα και στην οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (γάμος, αριθμός τέκνων και ηλικίες)

- 4) Διερεύνηση της επιρροής παραγόντων πλαισίου, και συγκεκριμένα οι συνθήκες της σχολικής μονάδας. Η ερώτηση B1 αφορούσε στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επάρκεια των χώρων αιθουσών, το εκπαιδευτικό και βοηθητικό υλικό, την επάρκεια και την κατάσταση των εκπαιδευτικών γωνιών, την επίπλωση, τον αύλιο χώρο, καθώς και από τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους.
- 5) Διερεύνηση της επιρροής παραγόντων πλαισίου, και συγκεκριμένα η σύνθεση της ομάδας των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις Γ1-Γ2 αφορούσαν στην καταγραφή του μεγέθους της ομάδας των μαθητών και στη διαφοροποίηση όσον αφορά στις ηλικίες (μικρά νήπια – μεγάλα νήπια) και όσον αφορά στο φύλο. Οι ερωτήσεις Γ3-Γ4 αφορούσαν στην καταγραφή αλλοδαπών μαθητών ή/και παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, οι ερωτήσεις Γ5-Γ7 αφορούσαν στην αξιολόγηση του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των μαθητών αλλά και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων και έχουν χρησιμοποιηθεί αυτούσιες και στο ερευνητικό εργαλείο που κατασκεύασε η Καψάλη, (2008), στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής.
- 6) Διερεύνηση στοιχείων προσωπικότητας και της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσω της ηλικίας τους (ερώτηση A8), των δεικτών της συμμετοχής τους σε καινοτόμα προγράμματα (ερώτηση A6), του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους (ερώτηση A13), των αγαπημένων ασχολιών τους στον ελεύθερο χρόνο τους (ερώτηση Δ1) και της αυτοπεποίθησης ή

ανασφάλειας που νιώθουν γύρω από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (ερωτήσεις Δ2-Δ3).

Το πλήρες ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α της εργασίας.

Λόγω των εγγενών μειονεκτημάτων του ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής εμπειρικών δεδομένων, υπήρξε μέριμνα, ώστε αυτό να είναι γραμμένο με σύντομο και απλό τρόπο και να περιλαμβάνει ερωτήσεις που να μην είναι διφορούμενες και ασαφείς. Έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης της καταλληλότητας της κάθε ερώτησης, σχετικά με το περιεχόμενο, τη λεκτική διατύπωσή της, τη μορφή της απάντησης και της σειράς της μέσα στο ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993). Ο στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν να εξασφαλίσει αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες, να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην αλήθεια, να κατανοείται και να εφαρμόζεται από όλους με τρόπο ομοιόμορφο, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα πιθανά σφάλματα και εκ μέρους όσων το απαντούν και εκ μέρους αυτών που το αποκωδικοποιούν.

7.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο μικρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού φαινομένου, το οποίο τίθεται υπό μελέτη. Η καθημερινή πραγματικότητα, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικές πρακτικές γίνονται αντιληπτές, μεταβάλλονται και εν τέλει πραγματώνονται, χρησιμοποιείται ως ερμηνευτικό πλαίσιο για την κριτική προσέγγισή τους (Μακρυγιώτη, 1994).

Τον Οκτώβριο του 2013, διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα σε ένα δείγμα 5 εκπαιδευτικών, προκειμένου να εφαρμοστούν δοκιμαστικά τα ημερολόγια ως ερευνητικά εργαλεία και να γίνουν έγκαιρα οι αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις

για την ορθότερη και αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση της κύριας έρευνας. Επιπλέον, τον Απρίλιο του 2014, σε μια μετέπειτα φάση της ερευνητικής διαδικασίας, χορηγήθηκαν πιλοτικά σε ένα δείγμα 7 εκπαιδευτικών τα ερωτηματολόγια ως ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και σε αυτά. Μετά τη δοκιμαστική εφαρμογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, παραλείφθηκαν ερωτήσεις που θεωρήθηκαν περιττές, άλλες που εμφάνισαν αλληλεπικαλύψεις κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας τους, και κάποιες που έδιναν πληροφορίες με περιορισμένη χρησιμότητα και εφαρμογή.

Όσον αφορά στην κυρίως έρευνα, διαμοιράστηκαν 30 ημερολόγια σε αντίστοιχο αριθμό εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες απασχολούνταν με διάφορες σχέσεις εργασίας, σε όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης της Τρίπολης. Τα νηπιαγωγεία κάλυπταν όλους τους τύπους σχολικών μονάδων (κλασικά, ολοήμερα, ένταξης). Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να συλλέξουν δεδομένα σε τρεις φάσεις, σημειώνοντας τις προκαθορισμένες μαθησιακές επιδιώξεις, στα πλαίσια της προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων. Οι φάσεις αυτές περιλάμβαναν τις ημερομηνίες από 18 Νοεμβρίου 2013 έως 29 Νοεμβρίου 2013, από 3 Φεβρουαρίου 2014 έως 14 Φεβρουαρίου 2014 και από 19 Μαΐου 2014 έως 30 Μαΐου 2014. Μετά το πέρας της κάθε φάσης, ακολουθούσε τηλεφωνική επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την επικείμενη επίσκεψή μου στα σχολεία για τη συλλογή των εργαλείων. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης υπήρχε συνεχής διάλογος με θέμα τις δυσκολίες που ίσως αντιμετώπισαν, παρατηρήσεις και απορίες που είχαν ανακύψει κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ημερολογίων.

Μαζί με το τελευταίο ημερολόγιο, χορηγήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας 30 κλειστού τύπου ερωτηματολόγια, με τη διάρθρωση που προαναφέρθηκε και στις

30 Μαΐου 2014 συνελέγησαν όλα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διεξαγωγή της έρευνας. Τόσο τα ημερολόγια, όσο και τα ερωτηματολόγια ήταν ατομικά, δεν συμπληρώθηκαν επί τόπου και επιστράφηκαν όλα.

7.5 Διαδικασία διαχείρισης των δεδομένων

Ακολούθησε η προετοιμασία και η οργάνωση των δεδομένων για το στάδιο της ανάλυσής τους. Πιο συγκεκριμένα, αφού αποδόθηκαν αριθμοί στα εργαλεία, ώστε να μην είναι εμφανή τα στοιχεία των εμπλεκομένων στην έρευνα, αποδόθηκαν τιμές στα δεδομένα, είτε μέσω αυθαίρετων αριθμών που να έχουν νόημα (για τις κατηγορικές κλίμακες), είτε μέσω συστημάτων αρίθμησης (για τις συνεχείς κλίμακες). Στη συνέχεια, μεταφέρθηκαν τα δεδομένα από τις απαντήσεις στα εργαλεία σε δύο αρχεία-βάσεις δεδομένων του λογισμικού IBM SPSS Statistics 20, το οποίο επελέγη για την ανάλυση και την επεξεργασία τους και έγινε έλεγχος της βάσης δεδομένων για ελλείποντα δεδομένα. Αυτό συνέβη, προκειμένου να υποκατασταθούν οι τιμές για κάθε ελλείπουσα, καθώς μπορεί αυτό να συμβεί μέχρι και στο 15% των δεδομένων χωρίς να αλλάξουν τα συνολικά στατιστικά ευρήματα (George & Mallery, 2001).

7.6 Ερευνητικοί περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα ισχύουν οι παρακάτω περιορισμοί:

- 1) Σύμφωνα με τον Kuhn, (1970), καμία ερευνητική διαδικασία δεν είναι αμερόληπτη και αδιάβλητη. Το ίδιο ισχύει και για την παρούσα, καθώς δεν υπάρχουν ουδέτερα εργαλεία και μέθοδοι για την ανάλυση της αντικειμενικής

πραγματικότητας, ανεξάρτητα από κάποιο θεωρητικό σχήμα. Η αναπαράστασή της δεν είναι ανεξάρτητη από τα άτομα που τη συγκροτούν και κατασκευάζεται μέσα από τις επιλογές τους. Εξ' αρχής, λοιπόν, τίθεται ένα περιοριστικό πλαίσιο που αφορά αφ' ενός στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και βιώνεται υποκειμενικά μια αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας, και αφ' ετέρου αφορά στις διαδικασίες με τις οποίες υπεισέρχονται οι θεσμικές προδιαγραφές και οι κοινωνικοί παράγοντες και επηρεάζουν τις υποκειμενικές εμπειρίες και ερμηνείες (Μακρυνιώτη, 1994). Οι κανονικότητες της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν μπορούν να εντοπιστούν χωρίς την κατανόηση των υποκειμενικών νοημάτων και συστημάτων αναφοράς, μέσω των οποίων τα άτομα προσλαμβάνουν τον εξωτερικό κόσμο και διαμορφώνουν τη δράση τους και, εφ' όσον η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική, δεν είναι δυνατόν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η υποκειμενική θεώρηση των ατόμων επηρεάζει τον αντικειμενικό προσδιορισμό της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

- 2) Επιλέγοντας ένα μικρο-επίπεδο ανάλυσης, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος της αποσύνδεσης των εμπειρικών δεδομένων από τα υπάρχοντα θεωρητικά σχήματα, καθώς μπορεί η προσέγγιση αυτή να ρίχνει φως σε καίρια θέματα, αλλά συχνά τα απομονώνει από τους ευρύτερους θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες και τις επιρροές που αυτοί ενδεχομένως ασκούν. Επιπλέον, οι δυσκολίες που υπάρχουν στη διερεύνηση των θεωρητικών εννοιών μέσω των στατιστικών μεθόδων, δημιουργούν προβλήματα σχετικά με την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων που αφορούν στην ταύτιση του θεωρητικού με το εμπειρικό επίπεδο (Κυριαζή, 1999).

- 3) Δεν έχει εξασφαλιστεί ο βαθμός εγκυρότητας της γενίκευσης, καθώς το δείγμα μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς της Τρίπολης, αλλά είναι πολύ μικρό για να γενικευτούν τα συμπεράσματα σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας της Ελλάδας.
- 4) Σε ιδανικές συνθήκες, θα έπρεπε η δειγματοληψία να είναι απλή, τυχαία και το δείγμα να έχει μεγαλύτερο μέγεθος, ώστε να υπάρχει μικρότερη διακύμανση σφάλματος και μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα, καθώς το στενό εύρος του μεγέθους του δείγματος από τον πληθυσμό είναι δυνατόν να επηρεάσει την ισχύ των σχέσεων συσχέτισης (Παρασκευόπουλος, 1993).
- 5) Η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και ως εκ τούτου τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν έχουν διαχρονικό χαρακτήρα. Γι' αυτό το λόγο τα συμπεράσματα που ακολουθούν πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφυλακτικότητα και με επίγνωση της προσωρινότητας που τα χαρακτηρίζει.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

8.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα ερμηνευθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα (N) 30 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που απασχολούνταν σε 15 σχολικές μονάδες, εντός των οποίων λειτουργούσαν 26 τμήματα, τα οποία ανήκαν στην Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, σε πρώτη φάση, θα παρουσιαστεί μια περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στις εκπαιδευτικούς. Σκοπός της ανάλυσης είναι η συλλογή πληροφοριών και η διερεύνηση των γενικών τάσεων στα δεδομένα, η οποία φιλοδοξεί να χαρτογραφήσει τις εξής δύο διαστάσεις: αφ' ενός, τη διάσταση της προσωπικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών και αφ' ετέρου, τη διάσταση των παραγόντων πλαισίου, οι οποίοι παρεισφρέουν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ίδιο επίπεδο, σε δεύτερη φάση, θα διεξαχθεί περιγραφική ανάλυση στα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τα ημερολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους της ίδιας σχολικής χρονιάς και τα οποία αφορούσαν στη συχνότητα προσέγγισης των επιμέρους μαθησιακών επιδιώξεων των γνωστικών αντικειμένων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα διενεργηθούν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να εντοπιστούν οι πιθανές στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

8.2 Η προσωπική συγκρότηση των εκπαιδευτικών του δείγματος

Τα στοιχεία σχετικά με τη διάσταση της προσωπικής συγκρότησης, τα οποία μπορούν να δώσουν μια ευκρινέστερη εικόνα, αφορούν στους εξής τομείς:

- 1- Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών (ερωτήσεις A8, A11)
- 2- Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών (ερωτήσεις A1-A7)
- 3- Επαγγελματική εμπειρία εκπαιδευτικών (ερώτηση A9)
- 4- Φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών (ερωτήσεις A10, A12)
- 5- Στοιχεία προσωπικότητας εκπαιδευτικών (ερωτήσεις A13, Δ1-Δ3).

Για να είναι πιο σαφής η παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε να παρουσιαστούν τα στοιχεία που απέδωσε η κάθε ερώτηση ξεχωριστά, με τη βοήθεια πινάκων κατανομής συχνότητας.

Στους πίνακες 1.1 και 1.2 που ακολουθούν απεικονίζονται δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως η ηλικία και η οικογενειακή τους κατάσταση.

Πίνακας 1.1: Ηλικία συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

	Έτη
Μέσος όρος (mean)	43,7
Διάμεσος (median)	42,5
Δεσπόζουσα τιμή (mode)	40,0
Τυπική απόκλιση (std deviation)	5,7
Ελάχιστη τιμή (minimum)	34
Μέγιστη τιμή (maximum)	55

Είναι φανερή από τα δεδομένα, η έλλειψη νεαρών σε ηλικία εκπαιδευτικών, καθώς ο μέσος όρος ηλικίας όσων συμμετείχαν στην έρευνα ήταν τα 43,7 έτη, με διάμεσο τα 42,5 και δεσπόζουσα τιμή τα 40 έτη. Η νεώτερη εκπαιδευτικός ήταν 34 ετών και η γηραιότερη 55 ετών.

Πίνακας 1.2: Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έγγαμη	27	90,0
Άγαμη	2	6,6
Μονογονεϊκή οικογένεια	1	3,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι παντρεμένες, ενώ εμφανίζεται και μία περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας.

Οι επόμενοι πίνακες αναφοράς αποτελεσμάτων (πίνακας 2.1- πίνακας 2.7) αφορούν στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2.1: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών με πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	23	76,7
Όχι	7	23,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Πίνακας 2.2: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	23	76,7
Ναι	7	23,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (8 στις 10) έχει λάβει αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ από όσες διαθέτουν πτυχίο από την Ανώτερη Σχολή Νηπιαγωγών που ήταν διετούς φοίτησης, όλες έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία εξομοίωσης του πτυχίου τους. Επίσης, εμφανίζεται σε μία περίπτωση η κατοχή πτυχίων από δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα, και πιο συγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου

Πανεπιστημίου και από το τμήμα λογιστικής του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Πίνακας 2.3: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που έχουν μετεκπαιδευθεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	28	93,3
Ναι	2	6,7
Σύνολο (N)	30	100,0

Πίνακας 2.4: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	29	96,7
Ναι	1	3,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Σύμφωνα με τα ευρήματα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και είναι κάτοχοι αυξημένων προσόντων (μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, τίτλων μετεκπαίδευσης, κ.α.) είναι εντυπωσιακά χαμηλό (1 στις 10), καθώς διαπιστώνεται ότι μόλις δύο εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, ενώ μία ακόμη είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών που έχει χορηγηθεί από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 2.5: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι πτυχίων ξένων γλωσσών

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	18	60,0
Όχι	12	40,0
Σύνολο (N)	30	100,0

Όσον αφορά στις ξένες γλώσσες, οι 6 στις 10 εκπαιδευτικούς είναι κάτοχοι τίτλων που πιστοποιούν τη γνώση μίας ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα της αγγλικής, ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός του δείγματος κατέχει πιστοποιημένη γνώση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα της ιταλικής. Τα ποσοστά και σε αυτή την

παράμετρο εμφανίζονται χαμηλά, αν ληφθεί υπ' όψιν το πρόταγμα της σημερινής εποχής, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του οποίου αποτελεί η πολιτισμική πολυμορφία, και κατά συνέπεια η ανάδειξη και η υποστήριξη του γλωσσικού πλουραλισμού. Ίσως για τα χαμηλά αυτά ποσοστά ευθύνεται η έλλειψη εκπαιδευτικών νεαρότερης ηλικίας στο δείγμα.

Πίνακας 2.6: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	22	73,3
Όχι	8	26,7
Σύνολο (N)	30	100,0

Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (22 εκπαιδευτικοί) δίνει θετική απάντηση. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα, καθώς πολλά προγράμματα τέτοιου είδους έχουν ενδοϋπηρεσιακή μορφή και, συχνά, υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Πίνακας 2.7: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	18	60,0
Όχι	12	40,0
Σύνολο (N)	30	100,0

Όσον αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις, αυτή παρουσιάζεται αρκετά υψηλή. Σε τέτοιες δράσεις δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει οι 6 από τις 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος, γεγονός που υποδηλώνει τη θέλησή τους να εμπλακούν σε δράσεις με προοδευτικότερο χαρακτήρα και να εφαρμόσουν στην πράξη καινούριες ιδέες, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι από το θεσμικό πλαίσιο ή από τις κατευθυντήριες αρχές των ανωτέρων να προβούν σε τέτοιες ενέργειες.

Ο πίνακας 3 που ακολουθεί αναφέρει στοιχεία σχετικά με την επαγγελματική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 3: Επαγγελματική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη

	Έτη
Μέσος όρος (mean)	16,2
Διάμεσος (median)	14,5
Δεσπόζουσα τιμή (mode)	15,0
Τυπική απόκλιση (std deviation)	7,2
Ελάχιστη τιμή (minimum)	7
Μέγιστη τιμή (maximum)	33

Όπως απεικονίζεται στον πίνακα, ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι περίπου τα 16 έτη με συχνότερα εμφανιζόμενη τιμή, αλλά και διάμεσο τα 15, περίπου, έτη. Η εκπαιδευτικός με την μικρότερη προϋπηρεσία διανύει τον έβδομο χρόνο υπηρεσίας, ενώ η εκπαιδευτικός με τα περισσότερα χρόνια μετρά ήδη 33 έτη προϋπηρεσίας. Τα ευρήματα δείχνουν, λοιπόν, ότι απουσιάζουν εντελώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί από το δείγμα, ενώ η πλειοψηφία διαθέτει χαρακτηριστικά αρκετής εμπειρίας στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Οι πίνακες 4.1 και 4.2 αποτυπώνουν τον εξωδιδασκτικό φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσω της άσκησης ή μη διοικητικών καθηκόντων στη σχολική μονάδα και μέσω της ύπαρξης ή όχι τέκνων στις οικογένειές τους.

Πίνακας 4.1: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών που ασκούν διοικητικά καθήκοντα στη σχολική μονάδα

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	18	60,0
Ναι	12	40,0
Σύνολο (N)	30	100,0

Διαπιστώνεται ότι οι 4 στις 10 εκπαιδευτικούς εκτελούν χρέη προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες, γεγονός που επιβαρύνει αρκετά τον καθημερινό εξωδίδακτικό φόρτο εργασία τους, εφ' όσον επιτελώντας και διοικητικά καθήκοντα καλούνται να ανταπεξέλθουν σε μια πληθώρα ρόλων πέραν του αμιγώς παιδαγωγικού.

Πίνακας 4.2: Κατανομή συχνοτήτων του αριθμού τέκνων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

Αριθμός τέκνων	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
0	3	10,0
1	5	16,7
2	18	60,0
3	3	10,0
5	1	3,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (18 εκπαιδευτικοί του δείγματος) έχουν 2 παιδιά, 3 εκπαιδευτικοί είναι άτεκνες και μία είναι πολύτεκνη με 5 παιδιά. Τα περισσότερα από τα παιδιά βρίσκονται στη σχολική ηλικία, γεγονός που σημαίνει ότι ο ελεύθερος χρόνος για την προετοιμασία του προγράμματος για την επόμενη μέρα ή για την προσωπική ενασχόληση των εκπαιδευτικών με θέματα που τις ενδιαφέρουν και άπτονται της δουλειάς τους πρέπει να είναι αρκετά περιορισμένος.

Τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω και αφορούν την προσωπική συγκρότηση των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν με τα στοιχεία που προέκυψαν από τις βάσεις δεδομένων της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (2012), μετά την ερευνητική επεξεργασία τους από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2014). Τα δεδομένα παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκριτικό πίνακα (πίνακας 4.3), ο οποίος καταδεικνύει ότι το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα

έρευνα πλησιάζει κατά ένα μεγάλο βαθμό το τυπικό προφίλ του διδακτικού προσωπικού που απασχολείται σε νηπιαγωγεία όλης της χώρας.

Πίνακας 4.3: Συγκριτικός πίνακας που απεικονίζει το τυπικό προφίλ του διδακτικού προσωπικού στην προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με την ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση (2014) που εκπονήθηκε από την ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, και το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα

		ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
ΦΥΛΟ	Γυναίκες	98,8 %	100,0 %
	Άνδρες	1,2 %	0,0 %
ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ	Ναι	41,8 %	40,0 %
	Όχι	58,2 %	60,0 %
ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	Άλλο πτυχίο	4,7 %	3,3 %
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	4,3 %	3,3 %
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	0,3 %	0,0 %
	Μετεκπαίδευση (εσωτερικό-εξωτερικό)	12,7 %	6,7 %

Με στόχο να φωτιστεί πολυπρισματικά η διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητας και της ταυτότητας των εκπαιδευτικών έγινε αρχικά μια καταγραφή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους και στη συνέχεια καταγράφηκαν οι αγαπημένες ασχολίες τους κατά τον ελεύθερό τους χρόνο και το αίσθημα αυτοπεποίθησης ή ανασφάλειας που είναι πιθανό να τους διακατέχει σχετικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα αναπτύσσονται στους πίνακες 5.1 έως 5.4.

Πίνακας 5.1: Μορφωτικό επίπεδο γονέων νηπιαγωγού

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Απολυτήριο δημοτικού	12	40,0
Απολυτήριο γυμνασίου	8	26,7

Απολυτήριο λυκείου	4	13,3
Πτυχίο ανώτερης σχολής	4	13,3
Πτυχίο ανώτατης σχολής	2	6,7
Σύνολο (N)	30	100,0

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν το εντυπωσιακά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων των εκπαιδευτικών του δείγματος, καθώς σε 12 από τις 30 περιπτώσεις η υψηλότερη βαθμίδα αποφοίτησης είναι το δημοτικό. Ακολουθεί το απολυτήριο γυμνασίου σε 8 περιπτώσεις, το απολυτήριο λυκείου και οι κάτοχοι πτυχίων ανώτερων σχολών αντιστοιχούν σε μόνο 4 περιπτώσεις. Μια σημαντική μειοψηφία των εκπαιδευτικών (2 στις 30) προέρχονται από οικογένειες με γονείς απόφοιτους ανωτάτων σχολών. Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά μιας έρευνας που διεξήχθη στην Τουρκία, το 2004-2005, σε ένα δείγμα 317 φοιτητών σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, με στόχο να καταδείξει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και κατέληξε στο ότι τα 2/3 (68,5%) των μητέρων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα και σχεδόν οι μισοί από τους πατέρες τους (42%) ήταν απόφοιτοι δημοτικού (Kabadayi, 2010).

Πίνακας 5.2: Ποσοστό αγαπημένων ασχολιών των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών κατά τον ελεύθερό τους χρόνο

	Ταινίες	Μουσική	Αθλητισμός	Ανάγνωση βιβλίων	Ταξίδια	Ηλεκτρονικοί υπολογιστές	Φιλικές συζητήσεις
Ναι	43,3	36,7	43,3	56,7	56,7	43,3	63,3
Όχι	56,7	63,3	56,7	43,3	43,3	56,7	36,7
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Όσον αφορά στην πλέον αγαπημένη ασχολία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτή φαίνεται να είναι η συμμετοχή τους σε φιλικές συζητήσεις (63,3%), ενώ αυτή που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον λιγότερο είναι η ενασχόληση με τη μουσική (36,7%) και δευτερευόντως με τους Η/Υ (43,3%).

Πίνακας 5.3(α): Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με αίσθημα αυτοπεποίθησης που πιθανόν βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	24	80,0
Όχι	6	20,0
Σύνολο (N)	30	100,0

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (8 στις 10) δηλώνει ότι νιώθει αυτοπεποίθηση σχετικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο λόγος για την εμφάνιση αυτού του αισθήματος επάρκειας και αυτοπεποίθησης μπορεί να είναι η αυξημένη εμπειρία τους, η παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, ή ακόμη και ο βαθμός της σημασίας που αποδίδεται από την καθημία στο περιεχόμενο της γνώσης που μεταδίδουν συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές του ΔΕΠΠΣ. Τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυξημένη αυτοπεποίθηση παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 5.3(β): Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ, στα οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτοπεποίθηση

Γνωστικό αντικείμενο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γλώσσα	21	87,5
Μαθηματικά	7	29,2
Εικαστικά	5	20,8
Φυσικό περιβάλλον	2	8,3
Φυσική αγωγή	2	8,3
Ανθρωπογενές περιβάλλον	1	4,2
Μουσική	1	4,2
Δραματική τέχνη	1	4,2

Από την πλευρά της δομής της σχολικής γνώσης, τα παραδοσιακά ισχυρά συστήματα πειθαρχιών, της γλώσσας και των μαθηματικών, φέρονται να δημιουργούν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης στις εκπαιδευτικούς, από ό,τι γνωστικά αντικείμενα όπως η μουσική και η δραματική τέχνη. Μάλιστα, η γλώσσα είναι το κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο για την επεξεργασία του οποίου οι εκπαιδευτικοί

νώθουν μεγάλη σιγουριά. Αυτό, ίσως, συμβαίνει λόγω της εμπειρίας και της επακόλουθης σιγουριάς που αναπτύσσεται, καθώς, όπως θα φανεί στη συνέχεια, η συχνότητα προσέγγισης αυτής της περιοχής είναι κατά πολύ υψηλότερη σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Μάλιστα, ο τομέας της πληροφορικής δεν ανέπτυξε σε καμία περίπτωση αισθήματα επάρκειας και αυτοπεποίθησης, παρ' όλο που ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος έχει επιμορφωθεί πάνω σε αυτόν. Ωστόσο είναι χαρακτηριστικό πως εκτός της Γλώσσας, οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση για κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο.

Ο επόμενος πίνακας (πίνακας 5.4α) παρουσιάζει τα ποσοστά που αφορούν στο αίσθημα ανασφάλειας, το οποίο είναι πιθανόν να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν προσεγγίζουν στόχους συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών.

Πίνακας 5.4(α): Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με αίσθημα ανασφάλειας που πιθανόν βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	16	53,3
Ναι	14	46,7
Σύνολο (N)	30	100,0

Σε αντίθεση με το αίσθημα αυτοπεποίθησης που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνει σε σχέση με συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, το ποσοστό πέφτει από το 80% στο 46,7% αναφορικά με το αίσθημα ανασφάλειας που είναι πιθανόν να τις διακατέχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο οριακός αριθμός των 16 από τις 30 εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνει ότι δεν βιώνει κανενός είδους ανασφάλεια κατά την επεξεργασία συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών. Οι περιοχές που γεννούν τέτοιου είδους αισθήματα ανεπάρκειας παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 5.4β).

Πίνακας 5.4(β): Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ, στα οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια

Γνωστικό αντικείμενο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πληροφορική	8	57,1
Μαθηματικά	4	28,6
Δραματική τέχνη	4	28,6
Μουσική	3	21,4
Εικαστικά	2	14,3
Φυσικό περιβάλλον	2	14,3

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πληροφορική αποτελεί το συχνότερα αναφερόμενο γνωστικό αντικείμενο, η επεξεργασία του οποίου δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στις 8 από τις 14 περιπτώσεις εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά αναφορικά με την ύπαρξη της συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης. Μάλιστα, τα ευρήματα συμφωνούν και με τον πίνακα 5.3(β), βάσει του οποίου καμία εκπαιδευτικός δεν νιώθει αυτοπεποίθηση προσεγγίζοντας το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής. Η ανασφάλεια μπορεί να πηγάζει από προσωπικές αδυναμίες, καθώς όπως αναφέρθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες κάπως μεγαλύτερης ηλικίας και άρα με λίγες γνώσεις γύρω από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπως και από το γεγονός ότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που εισήχθη για πρώτη φορά στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μόλις το 2003, με το ΔΕΠΠΣ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι καμία εκπαιδευτικός δεν νιώθει ανασφάλεια όταν προσεγγίζει το αντικείμενο της γλώσσας.

8.3 Η διερεύνηση των παραγόντων πλαισίου σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο

Τα στοιχεία σχετικά με τη διάσταση των παραγόντων πλαισίου οι οποίοι διερευνώνται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αφορούν στους εξής τομείς:

- 1- Συνθήκες σχολικής μονάδας (ερώτηση Β1)

2- Σύνθεση ομάδας μαθητών (ερωτήσεις Γ1-Γ6)

3- Αξιολόγηση συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών(ερώτηση Γ7)

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί απεικονίζεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες των 15 σχολικών μονάδων και των 26 τμημάτων που λειτουργούν σε αυτές και ελέγχονται παράμετροι όπως η επάρκεια του χώρου αιθουσών, το εκπαιδευτικό και βοηθητικό υλικό, η επάρκεια και η καλή κατάσταση των εκπαιδευτικών γωνιών, η επίπλωση, τα χαρακτηριστικά του αύλιου χώρου και οι οικονομικοί πόροι.

Πίνακας 6: Ποσοστό που απεικονίζει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες της σχολικής μονάδας

	Επάρκεια χώρου αιθουσών	Εκπαιδευτικό και βοηθητικό υλικό	Επάρκεια και καλή κατάσταση εκπαιδευτικών γωνιών	Επίπλωση	Αύλιος χώρος	Οικονομικοί πόροι
Χαμηλός	10,0	10,0	10,0	10,0	13,3	26,7
Μέτριος	26,7	23,3	46,7	30,0	33,3	50,0
Αρκετά καλός	43,3	50,0	33,3	50,0	40,0	23,3
Άριστος	20,0	16,7	10,0	10,0	13,3	0,0
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (53,3%) θεωρούν τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες φτωχές, ενώ οι υπόλοιποι (46,7%) εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτές. Αναλυτικότερα, αναφορικά με την επάρκεια του χώρου αιθουσών, σχεδόν οι μισές εκπαιδευτικοί την θεωρούν αρκετά καλή, σε τρεις σχολικές μονάδες αυτή θεωρείται άριστη, ενώ σε δύο άλλες θεωρείται χαμηλή. Τα αποτελέσματα είναι σχεδόν ίδια και στην περίπτωση του διδακτικού υλικού.

Παρόμοιος είναι και ο βαθμός ικανοποίησης των νηπιαγωγών από την επίπλωση των αιθουσών των νηπιαγωγείων. Ακολουθεί σε βαθμό ικανοποίησης ο αύλιος χώρος, καθώς τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που τον θεωρούν αρκετά καλό και μέτριο είναι πολύ κοντά και περιλαμβάνουν την πλειοψηφία των περιπτώσεων. Τα ευρήματα ωστόσο διαφοροποιούνται, όσον αφορά στον βαθμό ικανοποίησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές γωνιές των τάξεων των νηπιαγωγείων. Ο διάμεσος πέφτει από το 2 (αρκετά καλό) που σημειωνόταν στις άλλες κατηγορίες στο 1 (μέτριο), βαθμολογία που δόθηκε από τις μισές σχεδόν εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την οργάνωση και τη λειτουργία των νηπιαγωγείων. Στον τομέα αυτό, οι 8 από τις 30 εκπαιδευτικούς έδωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία, ενώ ακριβώς οι μισές δήλωσαν την μέτρια ικανοποίησή τους. Μάλιστα, η συγκεκριμένη παράμετρος εμφάνισε την μικρότερη τυπική απόκλιση ($=0,71$) σε σχέση με τις άλλες, πράγμα που σημαίνει πως η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος εμφανίζει παρόμοια χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης ως προς αυτή τη διάσταση.

Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων συνεχίζεται αναφορικά με τη σύνθεση της μαθητικής ομάδας, ενός παράγοντα, ο οποίος, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, επιδρά σημαντικά στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (La Paro et al., 2009· Kennedy, 2004· Sofou & Tsafos, 2010· Wang et al., 2008· Wen et al., 2011). Οι πίνακες που ακολουθούν απεικονίζουν στοιχεία όπως τον αριθμό των νηπίων και των προ-νηπίων στο σύνολο των σχολικών μονάδων (πίνακας 7.1), τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών μέσα σε αυτές (πίνακας 7.2), την εμφάνιση

αλλοδαπών μαθητών (πίνακας 7.3) και μαθητών που παρουσιάζουν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών (πίνακας 7.4).

Πίνακας 7.1: Αριθμός νηπίων και προ-νηπίων που φοιτούν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

	Αριθμός νηπίων	Αριθμός προ-νηπίων
Μέσος όρος (mean)	12,4	6,9
Διάμεσος (median)	13,0	6,0
Τυπική απόκλιση (std deviation)	3,8	3,2
Ελάχιστη τιμή (minimum)	6	2
Μέγιστη τιμή (maximum)	19	12
Σύνολο	374	208

Στο σύνολο των 582 μαθητών που φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ο μέσος όρος μαθητών ανά τμήμα ήταν οι 19 μαθητές. Η πλειοψηφία (64,3%) ήταν νήπια με μέσο όρο των αριθμό των 12 περίπου νηπίων ανά τμήμα, έναντι των προ-νηπίων (35,7%) με μέσο όρο των αριθμό των 7 προ-νηπίων ανά τμήμα.

Πίνακας 7.2: Αριθμός αγοριών και κοριτσιών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

	Αριθμός αγοριών	Αριθμός κοριτσιών
Μέσος όρος (mean)	10,7	8,6
Διάμεσος (median)	10,5	8,5
Τυπική απόκλιση (std deviation)	3,2	2,7
Ελάχιστη τιμή (minimum)	6	4
Μέγιστη τιμή (maximum)	16	13
Σύνολο	323	259

Τα αγόρια πλειοψηφούν (55,5%), με μέσο όρο τους 11 περίπου άρρενες μαθητές ανά τμήμα, έναντι των κοριτσιών (44,5%), με μέσο όρο τις 8 μαθήτριες ανά τμήμα. Η τυπική απόκλιση είναι περίπου 3, αριθμός που στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν εκφράζει ιδιαίτερα υψηλή ανομοιογένεια.

Πίνακας 7.3(α): Κατανομή συχνοτήτων αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	24	80,0
Όχι	6	20,0
Σύνολο (N)	30	100,0

Τα ευρήματα δείχνουν ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των σχολικών μονάδων (8 στις 10) φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, ενώ μόνο τα 5 από τα 26 τμήματα απαρτίζονται από αμιγώς ελληνικό πληθυσμό μαθητών. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι αλλοδαποί μαθητές ανέρχονται σε ένα ποσοστό 8,6% έναντι του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα. Μέσο όρο αποτελεί η εμφάνιση 2 περίπου αλλοδαπών μαθητών σε κάθε τμήμα, ενώ εντοπίζεται και ο πολύ υψηλός αριθμός των 7 αλλοδαπών μαθητών σε μία συγκεκριμένη τάξη.

Πίνακας 7.3(β): Αριθμός αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών
Μέσος όρος (mean)	1,6
Διάμεσος (median)	1,5
Τυπική απόκλιση (std deviation)	1,4
Ελάχιστη τιμή (minimum)	0
Μέγιστη τιμή (maximum)	7
Σύνολο	24

Σύμφωνα με τους επόμενους πίνακες (πίνακας 7.4α, πίνακας 7.4β), οι μισές εκπαιδευτικοί απασχολούν στην τάξη τους μαθητές και μαθήτριες που εμφανίζουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Ο μαθητικός αυτός πληθυσμός αριθμεί 45 άτομα συνολικά, γεγονός που σημαίνει ότι το ποσοστό του ανέρχεται σε 7,7% έναντι του συνολικού πληθυσμού. Αδιαμφισβήτητα, πρόκειται για ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο όμως μπορεί και να οφείλεται στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

σχετικά με το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και στην επακόλουθη υπερδιάγνωση στην οποία προβαίνουν, προκειμένου να χαρακτηρίσουν τους μαθητές.

Πίνακας 7.4(α): Κατανομή συχνοτήτων μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών και φοιτούν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	15	50,0
Όχι	15	50,0
Σύνολο (N)	30	100,0

Πίνακας 7.4(β): Αριθμός μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών και φοιτούν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

	Αριθμός μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες
Μέσος όρος (mean)	1,5
Διάμεσος (median)	0,5
Τυπική απόκλιση (std deviation)	1,9
Ελάχιστη τιμή (minimum)	0
Μέγιστη τιμή (maximum)	6
Σύνολο	45

Έχοντας υπόψη τη συγκρότηση των μαθητικών ομάδων με βάση τα χαρακτηριστικά, τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω, γίνεται μια απόπειρα αξιολόγησης του επιπέδου των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7.5 που ακολουθεί.

Πίνακας 7.5: Αξιολόγηση της μαθητικής ομάδας με βάση το γενικό της επίπεδο εκ μέρους των εκπαιδευτικών

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Χαμηλό	0	0,0
Μέτριο	3	10,0
Αρκετά καλό	26	86,7
Άριστο	1	3,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί το δυναμικό της ομάδας της αρκετά καλό, ενώ σε μία περίπτωση η εκπαιδευτικός θεωρεί το επίπεδο των μαθητών άριστο. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία μαρτυρία εκπαιδευτικού, η οποία να δηλώνει ότι θεωρεί το επίπεδο των μαθητών της ομάδας της χαμηλό, ενώ μόνο 3 από τις 30 το θεωρούν μέτριο. Μια ψυχολογική θέαση του φαινομένου αυτού ίσως θα μπορούσε να δικαιολογήσει την τάση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν ως αρκετά καλό το επίπεδο των μαθητών τους, ακόμη και σε περιπτώσεις που μια τέτοια εικόνα σαφώς δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Ίσως αισθήματα ανεπάρκειας που δημιουργούνται από την μη ανταπόκρισή τους στον ιδεατό παιδαγωγικό ρόλο, ο οποίος προσβλέπει σε υψηλές μαθητικές επιδόσεις, και αισθήματα αυτό-ακύρωσης στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει να μην επιτρέπουν τη συγκρότηση μιας ρεαλιστικής εικόνας για το επίπεδο των μαθητών.

Επιπλέον, διερευνάται ο εξωγενής παράγοντας του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών, ο οποίος επιδρά σημαντικά στον χαρακτήρα της σύνθεσης των μαθητικών ομάδων, και μπορεί να προσεγγιστεί μέσω δεικτών όπως: το βιοτικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών. Τα ευρήματα καταγράφονται στους πίνακες 7.6(α) και 7.6(β) που παρατίθενται παρακάτω.

Πίνακας 7.6(α): Ταξινόμηση του βιοτικού επιπέδου των γονέων και των μαθητών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Χαμηλό	0	0,0
Μέτριο	9	30,0
Αρκετά καλό	20	66,7
Άριστο	1	3,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Με τον όρο «βιοτικό επίπεδο» εννοείται το επίπεδο ποιότητας ζωής ή ευημερίας των μαθητών και, κατά συνέπεια, των οικογενειών τους. Οι 7 στις 10 εκπαιδευτικούς του

δείγματος θεωρούν το βιοτικό επίπεδο των μαθητών τους αρκετά καλό, ενώ εμφανίζεται και μία εκπαιδευτικός, η οποία το θεωρεί άριστο. Φυσικά, πρέπει να ληφθεί υπ' όψη ότι τα στοιχεία αυτά δεν προέρχονται από κάποιον επίσημο φορέα, αλλά στηρίζονται στην υποκειμενική άποψη των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο του πλούτου των μαθητών και των οικογενειών τους, όπως αυτός ορίζεται από τα υλικά αποκτήματα που έγιναν αντιληπτά εκ μέρους τους.

Πίνακας 7.6(β): Ταξινόμηση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των μαθητών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Χαμηλό	1	3,3
Μέτριο	11	36,7
Αρκετά καλό	17	56,7
Άριστο	1	3,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Αλληλένδετο με το βιοτικό επίπεδο είναι και το μορφωτικό επίπεδο, το οποίο εκτιμήθηκε με βάση τη γενική κοινωνική μόρφωση, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των νηπίων, και όχι με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα και τις επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες διερευνώνται από τις κλασικές στατιστικές μελέτες των πληθυσμών (Καψάλη, 2008). Συγκριτικά με τον παραπάνω πίνακα που αφορούσε το βιοτικό επίπεδο, φαίνεται ότι περισσότερες εκπαιδευτικοί θεωρούν μέτριο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών τους και λιγότερες το θεωρούν αρκετά καλό, ενώ εμφανίζεται μία εκπαιδευτικός που το θεωρεί χαμηλό, βαθμός που έλειπε στον προηγούμενο πίνακα.

Τέλος, μια σημαντικότερη παράμετρος, η οποία είναι ενδεικτική της λειτουργίας του νηπιαγωγείου θεωρείται η σχέση και η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών (Καψάλη, 2008). Αυτή η παράμετρος επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί μέσω δεικτών, όπως η συχνότητα των επαφών των γονέων με τις

εκπαιδευτικούς, το γενικότερο ενδιαφέρον εκ μέρους των γονέων και η διάθεσή τους για συνεργασία, η κατανόηση προβλημάτων που είναι πιθανό να προκύπτουν και η αντιμετώπισή τους, καθώς και η υποστήριξη εκ μέρους τους και η προσφερόμενη βοήθειά τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Αξιολόγηση της συνεργασίας με τους γονείς, εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Συχνότητα επαφών	Γενικότερο ενδιαφέρον και διάθεση συνεργασίας	Κατανόηση και αντιμετώπιση προβλημάτων	Υποστήριξη και βοήθεια εκπαιδευτικού έργου
Κακή	0,0	0,0	3,3	3,3
Μέτρια	20,0	26,7	40,0	40,0
Αρκετά καλή	66,7	56,7	46,7	43,3
Άριστη	13,3	16,7	10,0	13,3
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τη συνεργασία με τους γονείς αρκετά καλή, κυρίως αναφορικά με τη συχνότητα (οι 7 στις 10) και λιγότερο όσον αφορά την υποστήριξη εκ μέρους τους του εκπαιδευτικού τους έργου (οι λιγότερες από τις μισές). Στον τομέα της υποστήριξης, σχεδόν παρόμοιο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που τη θεωρούν αρκετά καλή (43%) και μέτρια (40%), ενώ υπάρχει μια περίπτωση που τη θεωρεί κακή. Κοντά είναι και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βαθμολογούν ως αρκετά καλή (47%) τη συνεργασία στον τομέα της κατανόησης και της αντιμετώπισης προβλημάτων και όσων τη βαθμολογούν ως μέτρια (40%). Η διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες μεγαλώνει στον τομέα του γενικότερου ενδιαφέροντος και της διάθεσης για συνεργασία και στον τομέα της συχνότητας επαφών παρατηρείται η μεγαλύτερη διαφορά στην βαθμολόγηση, αφού ως αρκετά καλή θεωρείται η συνεργασία σε αυτό το κομμάτι από το 67% των εκπαιδευτικών, ως

μέτρια θεωρείται μόλις από το 20%, ενώ απουσιάζουν εντελώς οι αρνητικές κριτικές. Παρ' όλ' αυτά, μικρά θεωρούνται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βαθμολογούν ως άριστη τη συνεργασία τους με τους γονείς σε όλους τους τομείς.

8.4 Ανάλυση των συχνοτήτων προσέγγισης των επιμέρους μαθησιακών επιδιώξεων των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτές περιγράφονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο δείκτης της συχνότητας διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου διερευνά τη διάσταση του επιλεκτικού μετασχηματισμού του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι πίνακες που ακολουθούν (πίνακας 9 – πίνακας 15) απεικονίζουν τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν μέσω των ημερολογίων που τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί σημειώνοντας τους στόχους που κάθε μέρα προσέγγιζαν σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές μέσα στο σχολικό έτος. Οι αναλυτικοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο των γνωστικών αντικειμένων παρατίθενται στον πίνακα I, Παράρτημα Β της μελέτης.

Ο πίνακας 9(α) που ακολουθεί έχει ως μονάδα ανάλυσης τον κάθε στόχο. Αναφέρει, δηλαδή, το πόσες φορές προσέγγισαν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κάθε στόχο από τα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Θεωρήθηκε πιο αξιόπιστη η διερεύνηση της αναλογίας των στόχων που προσεγγίστηκαν ανά συνολικά προτεινόμενο αριθμό στόχων αντί για τη διερεύνηση του απόλυτου αριθμού τους, καθώς τα γνωστικά αντικείμενα περιέχουν διαφορετικό αριθμό στόχων το καθένα, γεγονός που προσδίδει μια a priori έμφαση σε κάποια γνωστικά αντικείμενα έναντι άλλων.

Πίνακας 9(α): Συνοπτική κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτοί ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος

	ΓΛΩΣΣΑ (προφορικός λόγος / ανάγνωση / γραφή)	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (ανθρωπογενές / φυσικό)	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ (εικαστικά/δραμα- τική τέχνη/φυσική αγωγή/μουσική)	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΤΟΧΩΝ
Μέσος όρος	2,6	1,6	1,3	1,5	0,5	1,6
Διάμεσος	2,5	1,1	0,9	1,1	0,2	1,2
Ελάχιστη τιμή	0,5	0,2	0,1	0,3	0,0	0,3
Μέγιστη τιμή	7,2	4,3	3,5	3,5	2,4	3,8

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ασχολούνται με το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας» και τους τρεις υπο-άξονές του (προφορικό λόγο, ανάγνωση, γραφή) με συχνότητα σχεδόν διπλάσια από ότι ασχολούνται με το αμέσως επόμενο γνωστικό αντικείμενο κατά σειρά προτίμησης, που είναι τα «Μαθηματικά». Τα γνωστικά αντικείμενα των «Μαθηματικών», της «Δημιουργίας και Έκφρασης» και του «Περιβάλλοντος» βρίσκονται πολύ κοντά αναφορικά με τη συχνότητα προσέγγισης των μαθησιακών επιδιώξεων που περιλαμβάνονται σε αυτά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η «Πληροφορική» υποβαθμίζεται σε τόσο μεγάλο βαθμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν κάλυψαν ούτε μία φορά κάθε στόχο ανά συνολικά προτεινόμενο αριθμό στόχων του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Συνολικά φαίνεται ότι προσεγγίστηκε περίπου μιάμιση φορά κατά μέσο όρο κάθε στόχος που περιλαμβάνεται στο ΔΕΠΠΣ από όλες τις εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στην ποιοτική υφή των διδακτικών στόχων, αυτοί διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες προς χάριν της παρούσας ανάλυσης. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει τους απλούς στόχους, οι οποίοι δεν χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες απαιτήσεις και η άλλη κατηγορία περιλαμβάνει τους σύνθετους στόχους, των οποίων το περιεχόμενο κινητοποιεί τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των μαθητών. Από

τους συνολικά 106 στόχους όλων των γνωστικών αντικειμένων και των υποαξόνων τους, όπως αναπτύσσονται στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, οι 57 ταξινομήθηκαν ως απλοί και οι 49 ταξινομήθηκαν ως σύνθετοι (βλ. πίνακα ΙΙ, Παράρτημα Β). Στον πίνακα 9(β) που ακολουθεί και απεικονίζει τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που προσέγγισαν τους στόχους του ΔΕΠΠΣ μετά από τον διαχωρισμό τους σε απλούς και σε σύνθετους, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επεξεργάζεται μαζί με τους μαθητές τους απλούστερους στόχους.

Πίνακας 9(β): Πίνακας κατανομής συχνότητων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το εάν επεξεργάζονται περισσότερο απλούς ή σύνθετους διδακτικούς στόχους

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν περισσότερο απλούς στόχους	20	66,6
Εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν περισσότερο σύνθετους στόχους	10	33,3
Σύνολο (N)	30	100,0

Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 10α) καταγράφεται η συχνότητα προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας» κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 10(α) : Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο της «ΓΛΩΣΣΑΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)	Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)	Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)
Μέσος όρος	2,9	3,1	1,8
Διάμεσος	2,8	2,9	2,2

Ελάχιστη τιμή	0,8	0,3	0,0
Μέγιστη τιμή	7,6	8,8	5,2

Από τα στοιχεία προκύπτει ότι κατά τη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας, η οποία συνέπεσε με το μέσο του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας» πολύ πιο συχνά από ότι στην αρχή και στο τέλος του έτους. Η διαφορά είναι πολύ έντονη μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης φάσης, όπου η συχνότητα προσέγγισης της «Γλώσσας» στο τέλος της σχολικής χρονιάς πέφτει σχεδόν στο μισό, ενώ υπάρχουν ακόμη και εκπαιδευτικοί που δεν ασχολήθηκαν καθόλου με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η τάση να είναι η «Γλώσσα» το πιο δημοφιλές πεδίο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι αναμενόμενη, καθώς το 87,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δημιουργεί ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης (βλ. πίνακα 5.3β).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως να προσεγγίζουν στόχους που εμπίπτουν στον υπο-άξονα «Προφορική Επικοινωνία» και η προτίμηση αυτή παραμένει σταθερή και στις τρεις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, με ανοδική πορεία στο μέσο του σχολικού έτους, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ειδικότερα, ο στόχος να εμπλουτίζουν τα νήπια τον προφορικό τους λόγο (46,6%) έρχεται τρίτος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η προτίμηση στον υπο-άξονα «Γραφή», με σταθερή πορεία και στις τρεις περιόδους. Μάλιστα, οι δύο στόχοι που προσεγγίστηκαν περισσότερο από το σύνολο των εκπαιδευτικών προέρχονται από τον συγκεκριμένο υπο-άξονα και ήταν το να μάθουν τα νήπια να γράφουν το όνομά τους (52,7%) και το να ενθαρρυνθούν να γράφουν όπως μπορούν (49,6%). Τελευταίος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών έρχεται ο υπο-άξονας «Ανάγνωση» παρ' όλο που περιλαμβάνει τους διπλάσιους στόχους προς επεξεργασία συγκριτικά με τα άλλα δύο πεδία, γεγονός που αποδεικνύει την έμφαση που δίνεται

εκ των προτέρων στο συγκεκριμένο πεδίο και παρόλ' αυτά τον μετασχηματισμό που υφίσταται το αναλυτικό πρόγραμμα κατά την εφαρμογή του στην πράξη. Οι δύο στόχοι που προσεγγίστηκαν λιγότερο προέρχονται από τον συγκεκριμένο υπο-άξονα και αφορούν την επιδίωξη να μάθουν τα νήπια να διακρίνουν τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη των κειμένων (7,7%) και το να μάθουν να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν τις διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (8,1%). Επιπλέον, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η σχετική σημασία που αποδίδεται μεταξύ προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής δεν μεταβάλλεται ανάμεσα στις τρεις περιόδους όπως θα περίμενε κανείς. Τα συνοπτικά στοιχεία παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 10β).

Πίνακας 10(β) : Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο στους επιμέρους υπο-άξονες (Προφορική Επικοινωνία-Ανάγνωση-Γραφή) του γνωστικού αντικείμενου της «ΓΛΩΣΣΑΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)			Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)			Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)		
	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΓΡΑΦΗ	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΓΡΑΦΗ	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΓΡΑΦΗ
Μέσος όρος	3,8	2,3	3,2	4,3	2,3	3,7	2,4	1,4	2,2
Διάμεσος	2,8	1,9	2,7	4,1	2,0	4,0	2,3	1,1	2,1
Ελάχιστη τιμή	0,8	0,2	0,5	0,5	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	10,0	7,2	6,6	10,0	8,2	9,6	7,0	5,0	5,6

Στον πίνακα 11 που ακολουθεί απεικονίζεται η κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο των «Μαθηματικών», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 11 : Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο των «ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)	Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)	Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)
Μέσος όρος	1,7	1,8	1,3
Διάμεσος	1,2	1,0	0,9
Ελάχιστη τιμή	0,1	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	4,3	5,7	4,1

Το γνωστικό αντικείμενο των «Μαθηματικών» έρχεται δεύτερο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ενασχόλησή τους με αυτό στην πράξη. Στη μέση της σχολικής χρονιάς φαίνεται μια μικρή αύξηση στη συχνότητα προσέγγισης των μαθησιακών, μαθηματικών στόχων αλλά οι διαφορές συγκριτικά με την αρχή και το τέλος του σχολικού έτους είναι πολύ μικρές. Ο στόχος που προσεγγίστηκε περισσότερο από το συγκεκριμένο πεδίο είναι το να ενθαρρυνθούν τα νήπια να ερμηνεύουν τον κόσμο μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης (25%) ενώ αυτός που προσεγγίστηκε λιγότερο αφορούσε τον εμπλουτισμό της γλώσσας με λέξεις από τα μαθηματικά και την αξιοποίηση της σχετικής τεχνολογίας (8,8%).

Το γνωστικό αντικείμενο που έρχεται τρίτο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, αν κρίνουμε από τη συχνότητα ενασχόλησής τους με αυτό, είναι αυτό της «Δημιουργίας και Έκφρασης». Ο πίνακας 12(α) που ακολουθεί περιέχει την κατανομή της συχνότητας προσέγγισης των μαθησιακών επιδιώξεων του εν λόγω πεδίου, η οποία και σε αυτή την περίπτωση εμφανίζεται αυξημένη κατά τη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 12(α) : Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο της «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)	Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)	Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)
Μέσος όρος	1,5	1,6	1,2
Διάμεσος	1,3	1,1	0,8
Ελάχιστη τιμή	0,1	0,3	0,1
Μέγιστη τιμή	4,2	4,4	3,3

Ειδικότερα, όπως απεικονίζεται στους πίνακες 12(β) και 12(γ) που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν ασχοληθεί περισσότερο με τον υπο-άξονα «Φυσική Αγωγή». Το συγκεκριμένο πεδίο περιλαμβάνει πολύ λιγότερους στόχους απ' ότι τα υπόλοιπα πεδία του αντικειμένου της «Δημιουργίας και Έκφρασης», εμφανίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια a priori υποβάθμιση, η οποία όμως δεν ακολουθείται από τις εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ στην πράξη. Κάθε στόχος που περιέχεται στον υπο-άξονα της «Φυσικής Αγωγής» έχει προσεγγιστεί σχεδόν δύο φορές και ο στόχος που έχει τεθεί περισσότερο υπο επεξεργασία από το σύνολο των εκπαιδευτικών αφορά στην ανάπτυξη της κινητικότητας των νηπίων (33%). Η προτίμηση αυτή στο πεδίο της «Φυσικής Αγωγής» παραμένει σταθερά στην πρώτη θέση και στις τρεις περιόδους κατά τις οποίες διεξήχθη η έρευνα. Ακολουθούν τα «Εικαστικά», με δεύτερο συχνότερα δουλεμένο στόχο την υποστήριξη των νηπίων στη δεξιότητα του να κόβουν υλικά και να φτιάχνουν κολάζ (27,1%). Αμέσως μετά, με πολύ μικρή διαφορά, βρίσκεται η προσέγγιση στόχων από τον υπο-άξονα «Δραματική Τέχνη» και «Μουσική». Οι λιγότερο δουλεμένοι στόχοι αφορούν στην εκμάθηση της τεχνικής της ύφανσης (1,3%), της αντίληψης της έννοιας της Ολυμπιακής ιδέας και της σπουδαιότητας των μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων (3,3%), καθώς και της αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της προσπάθειας των νηπίων να αυτοσχεδιάσουν πάνω σε απλές μουσικές συνθέσεις (3,7%). Στο σημείο αυτό

πρέπει να σημειωθεί ότι στην τρίτη φάση διεξαγωγής της έρευνας, στο τέλος του σχολικού έτους, η «Μουσική» έρχεται δεύτερη ενώ τα «Εικαστικά» έρχονται τελευταία αναφορικά με το ποσοστό προσέγγισης των στόχων που εμπεριέχονται στο πεδία.

Πίνακας 12(β) : Συνοπτική κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο στους επιμέρους υπο-άξονες (Εικαστικά-Δραματική Τέχνη-Φυσική Αγωγή-Μουσική) του γνωστικού αντικειμένου της «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΜΟΥΣΙΚΗ
Μέσος όρος	1,3	1,2	2,0	1,2
Διάμεσος	1,2	0,7	1,3	1,0
Ελάχιστη τιμή	0,2	0,0	0,1	0,1
Μέγιστη τιμή	3,0	4,0	7,0	3,3

Πίνακας 12(γ) : Αναλυτική κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο στους επιμέρους υπο-άξονες (Εικαστικά-Δραματική Τέχνη-Φυσική Αγωγή-Μουσική) του γνωστικού αντικειμένου της «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΜΟΥΣΙΚΗ
Μέσος όρος	1,5	1,2	2,3	1,3
Διάμεσος	1,5	0,6	1,8	1,1
Ελάχιστη τιμή	0,1	0,0	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	3,4	4,6	8,6	3,8

	Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)			
	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΜΟΥΣΙΚΗ
Μέσος όρος	1,6	1,4	2,0	1,3
Διάμεσος	1,0	1,0	1,4	0,9
Ελάχιστη τιμή	0,1	0,0	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	4,0	3,8	8,2	4,1

	Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)

	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΜΟΥΣΙΚΗ
Μέσος όρος	0,9	1,1	1,7	1,2
Διάμεσος	0,6	0,8	1,2	0,7
Ελάχιστη τιμή	0,0	0,0	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	3,0	3,8	4,6	4,5

Στους πίνακες 13(α) και 13(β) που ακολουθούν σημειώνονται τα στοιχεία σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο του «Περιβάλλοντος», το οποίο έρχεται τέταρτο αναφορικά με τη συχνότητα προσέγγισης των διδακτικών στόχων που περιλαμβάνονται σε αυτό από τις εκπαιδευτικούς. Διακρίνεται μια μικρή αύξηση στη συχνότητα κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης διεξαγωγής της έρευνας, όπως παρατηρήθηκε και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, παρατηρείται μια προτίμηση στον υπο-άξονα του «Ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος» συγκριτικά με αυτόν του «Φυσικού», η οποία παραμένει σταθερή και στις τρεις περιόδους του σχολικού έτους. Οι δημοφιλέστεροι στόχοι αφορούν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (26,7%) και δεξιοτήτων συνεργασίας ανάμεσα στα νήπια (37,2%), ενώ οι στόχοι που προσεγγίστηκαν λιγότερο έχουν σχέση με γνώσεις από το φυσικό περιβάλλον που αφορούν στους μαγνήτες (1,4%) και στις απλές μηχανές και εφευρέσεις (2,3%).

Πίνακας 13(α): Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο του «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)	Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)	Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)
Μέσος όρος	1,3	1,4	1,1
Διάμεσος	1,0	0,7	0,6
Ελάχιστη τιμή	0,2	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	4,1	4,9	2,7

Πίνακας 13(β): Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο στους επιμέρους υπο-άξονες (Ανθρωπογενές-Φυσικό) του γνωστικού αντικείμενου του «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)		Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)		Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)	
	ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ	ΦΥΣΙΚΟ	ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ	ΦΥΣΙΚΟ	ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ	ΦΥΣΙΚΟ
Μέσος όρος	1,4	1,2	1,7	1,1	1,2	0,9
Διάμεσος	1,1	0,7	0,8	0,5	0,7	0,7
Ελάχιστη τιμή	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	4,2	4,0	5,0	5,3	2,9	3,0

Το γνωστικό αντικείμενο που έχει προσεγγιστεί πολύ λιγότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι η Πληροφορική. Τα σχετικά δεδομένα απεικονίζονται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 14).

Πίνακας 14 : Κατανομή συχνότητας προσέγγισης ανά διδακτικό στόχο από το γνωστικό αντικείμενο της «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ», κατά τις 3 φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος

	Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Νοέμβριος 2013)	Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Φεβρουάριος 2014)	Γ' ΠΕΡΙΟΔΟΣ (Μάιος 2014)
Μέσος όρος	0,4	0,7	0,4
Διάμεσος	0,2	0,1	0,0
Ελάχιστη τιμή	0,0	0,0	0,0
Μέγιστη τιμή	2,2	3,7	3,1

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δεν προσέγγισαν ούτε έναν στόχο από το συγκεκριμένο πεδίο προβάλλοντας ως επιχείρημα για αυτή τη στάση την έλλειψη του βασικού τεχνολογικού εξοπλισμού που είναι απαραίτητος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχετικών μαθημάτων. Η τάση αυτή της υποβάθμισης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου ήταν αναμενόμενη, καθώς το 57 % των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι η «Πληροφορική» είναι ένα πεδίο που

προκαλεί ένα αίσθημα ανασφάλειας (βλ. πίνακα 5.4β). Οι στόχοι που προσεγγίστηκαν περισσότερο αφορούν στο να ταυτίσουν τα νήπια τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με μια μηχανή που χρησιμεύει και στην εκτέλεση διαφόρων εργασιών και σε παιγνιώδεις δράσεις (11,3%), αλλά και στη χρήση CD-ROM για να ακούσουν τα παιδιά μουσική και ιστορίες (9,6%). Οι στόχοι που προσεγγίστηκαν λιγότερο είχαν σχέση με τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης και τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα με σκοπό τα νήπια να φτιάξουν τις δικές τους συνθέσεις (2%), αλλά και με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού που οδηγεί στην εκτέλεση παιχνιδιών εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων (2,1%).

8.5 Διερεύνηση και ανάδειξη των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων

Μετά την περιγραφική ανάλυση των γενικών τάσεων στα δεδομένα, σε δεύτερο επίπεδο διενεργήθηκαν διασταυρώσεις μεταξύ των μεταβλητών, και καταγράφονται μόνο εκείνες που αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$) με βάση το κριτήριο Fischer's χ^2 λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος. Οι πίνακες των σχετικών διασταυρώσεων παρατίθενται στο Παράρτημα Γ.

8.6 Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά στους παράγοντες πλαισίου, διαπιστώθηκε ότι ο τύπος της σχολικής μονάδας, το αν πρόκειται δηλαδή για κλασσικό τμήμα που λειτουργεί μόνο πρωινές ώρες ή αν πρόκειται για ολόημερο τμήμα, συσχετίζεται θετικά με το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε ολόημερα τμήματα, δηλώνουν περισσότερο

ευχαριστημένες από τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών συγκριτικά με τις εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε κλασσικά τμήματα (Fisher's exact test $\chi^2=5.28$, $df=1$, $p<0.05$, πίνακας 1, παράρτημα Γ). Η συνεργασία αφορά στο επίπεδο του ενδιαφέροντος σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο από την πλευρά των γονέων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίες εργάζονται σε ολοήμερα τμήματα δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ευχαριστημένες από την επίπλωση των σχολικών μονάδων (Fisher's exact test $\chi^2=5.68$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 2, παρ. Γ) καθώς και από την επάρκεια του χώρου αιθουσών (Fisher's exact test $\chi^2=10.05$, $df=1$, $p<0.005$, πιν.3, παρ. Γ). Το συγκεκριμένο εύρημα ήταν μη αναμενόμενο, καθώς παραμένει ένα ανοιχτό θέμα σε επίπεδο δημόσιου διαλόγου η κριτική σχετικά με τη λειτουργία των ολοήμερων τμημάτων, εκ μέρους συνδικαλιστικών φορέων, εκπαιδευτικών συλλόγων, επιστημονικών ομάδων και αρμόδιων οργάνων. Κύριο επιχείρημά τους αποτελεί η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και η δυσχέρεια να επιτελέσουν το διδακτικό τους έργο λόγω των μη ικανοποιητικών συνθηκών στις υπάρχουσες σχολικές μονάδες, επιχείρημα το οποίο εν μέρει αμφισβητείται από το παρόν εύρημα.

Άλλοι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής τους από το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό. Ειδικότερα, οι οικονομικοί πόροι φαίνεται να επηρεάζουν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της «Γλώσσας», καθώς οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν δυσαρεστημένες από την επάρκεια των οικονομικών πόρων στα νηπιαγωγεία που εργάζονται, τείνουν να προσεγγίζουν μικρότερο αριθμό διδακτικών στόχων από το συγκεκριμένο πεδίο σε σχέση με τις υπόλοιπες (Fisher's exact test $\chi^2=7.98$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 4, παρ. Γ). Το ίδιο ισχύει και για το γνωστικό αντικείμενο του «Περιβάλλοντος» και πιο

συγκεκριμένα για τον υπο-άξονα «Φυσικό Περιβάλλον» (Fisher's exact test $\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<0.05$, πιν.5, παρ. Γ). Το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο επηρεάζεται και από το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το παιδαγωγικό υλικό που βρίσκεται στις σχολικές μονάδες, καθώς τα στοιχεία δείχνουν ότι όσο πιο ευχαριστημένες είναι οι εκπαιδευτικοί από την ποσότητα και την ποιότητα του υλικού, τόσο περισσότερους στόχους από το συγκεκριμένο πεδίο επεξεργάζονται με τους μαθητές (Fisher's exact test $\chi^2=6.69$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 6, παρ. Γ).

8.7 Ο ρόλος των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού

Όσον αφορά στη σύνθεση της μαθητικής ομάδας, η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών σε αυτή αναδεικνύεται κρίσιμος παράγοντας για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης. Άμεση συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην αυξημένη ύπαρξη αλλοδαπών στις μαθητικές ομάδες και στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου του «Περιβάλλοντος», καθώς ο αυξημένος αριθμός αλλοδαπών μαθητών συσχετίζεται με τον αυξημένο αριθμό στόχων που προσεγγίζεται από το συγκεκριμένο αντικείμενο του ΔΕΠΠΣ (Fisher's exact test $\chi^2=8.57$, $df=1$, $p<0.005$, πιν. 7, παρ. Γ). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον ουσιαστικό και αυθεντικά αντισταθμιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς είναι ενδεικτικό της προσπάθειάς τους να εντάξουν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές. Τα ποσοστά ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες συσχετίζονται θετικά και με τα ποσοστά προσέγγισης στόχων του γνωστικού αντικείμενου της «Δημιουργίας και Έκφρασης» και πιο συγκεκριμένα του υποάξονα «Δραματική τέχνη» (Fisher's exact test $\chi^2=8.57$, $df=1$, $p<0.005$, πιν. 8, παρ. Γ). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ξανά ο υποβοηθητικός ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίες προσπαθούν, μέσω της θεατρικής παιδείας και

της κοινής γλώσσας στην οποία αυτή στηρίζεται, να ενθαρρύνει τα αλλοδαπά νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας και παράλληλα να καλλιεργήσει στους υπόλοιπους μαθητές αισθήματα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Επίσης, η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες συνδέεται με τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αλλοδαπών γονέων, ιδιαίτερα στους τομείς της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, και της κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων (Fisher's exact test $\chi^2=5.73$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 9, παρ. Γ).

Το φύλο των μαθητών είναι μία ακόμη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι όσο περισσότερα αγόρια υπάρχουν στη μαθητική ομάδα, τόσο υψηλότερα είναι τα ποσοστά συνεργασίας με τους γονείς, κυρίως στον τομέα της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Fisher's exact test $\chi^2=6.1$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 10, παρ. Γ).

Το δυναμικό της μαθητικής ομάδας επηρεάζεται και από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών, αλλά και από το βιοτικό επίπεδο των οικογενειών τους. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, όπως αυτό αξιολογείται από τις εκπαιδευτικούς, αυξάνει όσο αυξάνει και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους (Fisher's exact test $\chi^2=5.75$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 11, παρ. Γ). Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, όπως έχει ήδη αναλύσει ο Μπουρντιέ, (1985) στη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου. Αξιοσημείωτο όμως είναι το εύρημα ότι το γνωστικό αντικείμενο του «Περιβάλλοντος» φαίνεται να προσεγγίζεται περισσότερο από τις νηπιαγωγούς εκείνες, οι οποίες αξιολογούν ως χαμηλό το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών τους. Το ίδιο ισχύει και για τον υποάξονα «Εικαστικά» του γνωστικού αντικειμένου «Δημιουργία και Έκφραση» (Fisher's exact test $\chi^2=5.66$,

df=1, $p<0.05$, πιν. 12 & 13, παρ. Γ). Φαίνεται και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υποστηρίζοντας τον επιθυμητό αντισταθμιστικό ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης, με το να προσπαθούν να κάνουν τα νήπια που προέρχονται από ελλειμματικά περιβάλλοντα κοινωνούς των πολιτιστικών αγαθών της ανθρώπινης δημιουργίας. Αυτή η άποψη ενισχύεται και από το επόμενο εύρημα, το οποίο αφορά στο βιοτικό επίπεδο των μαθητών και των οικογενειών τους. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι όσο πιο πολλοί μαθητές υψηλού βιοτικού επιπέδου βρίσκονται σε μια ομάδα, τόσο λιγότερο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (Fisher's exact test $\chi^2=5.62$, df=1, $p<0.05$, πιν. 14, παρ. Γ), εφ' όσον πιθανώς εκτιμούν ότι τέτοιου είδους δράσεις δεν θα προσφέρουν κάτι παραπάνω στις ήδη πλούσιες εμπειρίες των μαθητών. Επίσης, διαπιστώνεται ότι όσο υψηλότερο είναι το βιοτικό επίπεδο των μαθητών, τόσο υψηλότερο είναι και το γνωστικό τους επίπεδο, όπως αυτό αξιολογείται από τις ίδιες (Fisher's exact test $\chi^2=6.66$, df=1, $p<0.05$, πιν. 15, παρ. Γ). Πρόκειται για ένα εύρημα που δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς είναι αναμενόμενο ότι οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνει ένα παιδί προσδιορίζουν ομότροπες αναπαραστάσεις και προδιαθέσεις.

8.8 Ο ρόλος των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών

Στα πλαίσια της προσωπικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε μεταβλητές όπως η ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο, η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά και καινοτόμα προγράμματα, και το αίσθημα αυτοπεποίθησης που χαρακτηρίζει πολλές αναφορικά με την επιτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου.

Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι νεώτερες σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, όπως αυτό περιγράφεται μέσω της

παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων, προγραμμάτων μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών, επιμορφωτικών προγραμμάτων και πιστοποιημένης γνώσης ξένων γλωσσών (Fisher's exact test $\chi^2=6.53$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 16, παρ. Γ). Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο προσεγγίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στόχους από το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας», και πιο συγκεκριμένα στόχους που περιλαμβάνονται στον υποάξονα «Προφορικός λόγος», απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Fisher's exact test $\chi^2=6.65$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 17, παρ. Γ).

Αναμενόμενο είναι το παρακάτω εύρημα που αφορά στο γεγονός ότι οι πιο υψηλού μορφωτικού επιπέδου εκπαιδευτικοί τείνουν να παρακολουθούν περισσότερο επιμορφωτικά προγράμματα (Fisher's exact test $\chi^2=10.1$, $df=1$, $p<0.005$, πιν. 18, παρ. Γ). Μάλιστα, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων συσχετίζεται θετικά με αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης για τη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων που υπάρχουν στο ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου (Fisher's exact test $\chi^2=6.14$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 19, παρ. Γ). Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η επιμόρφωση είναι σημαντικό στοιχείο της ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των νηπιαγωγών.

Μάλιστα, το προσωπικό χαρακτηριστικό της αυτοπεποίθησης εμφανίζεται ως κρίσιμο για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες νιώθουν αυτοπεποίθηση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας», προσεγγίζουν περισσότερο στόχους που εμπίπτουν στο γνωστικό αντικείμενο του «Περιβάλλοντος» και πιο συγκεκριμένα στον υποάξονα «Ανθρωπογενές περιβάλλον», περισσότερους στόχους από το πεδίο της «Δημιουργίας και Έκφρασης» και πιο συγκεκριμένα από τους

υποάξονες «Δραματική τέχνη» και «Μουσική», και στόχους από το γνωστικό αντικείμενο της «Πληροφορικής» (Fisher's exact test $\chi^2=5.0$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 20-21-22-23, παρ. Γ). Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν μεγαλύτερο αριθμό στόχων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο και τον υποάξονα όπου αυτός περιλαμβάνεται, επιλέγουν τους πιο απλούς στόχους συγκριτικά με τους πιο σύνθετους αν τεθεί ως κριτήριο η πολυπλοκότητα του περιεχομένου τους (Fisher's exact test $\chi^2=6.69$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 25, παρ. Γ).

Τέλος, παρατηρείται συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα και του επιπέδου συνεργασίας με τους γονείς, καθώς όσες συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα αναφέρουν χαμηλά επίπεδα συνεργασίας με τους γονείς, ιδιαίτερα στον τομέα της κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων (Fisher's exact test $\chi^2=5.79$, $df=1$, $p<0.05$, πιν. 24, παρ. Γ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1 Συμπεράσματα

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει μια σύνοψη των κυριότερων ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν απείχαν πολύ από τα τυπικά χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού που απασχολείται στα δημόσια νηπιαγωγεία όλης της χώρας. Αυτό το γεγονός προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στα ευρήματα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της μελέτης.

Ως απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν υφίσταται πράγματι επιλεκτικός μετασχηματισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς, κατά την εφαρμογή του στη διδακτική πράξη, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

1. Πράγματι υφίσταται επιλεκτικός μετασχηματισμός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σε λειτουργικό, μέσω μιας διαδικασίας αναπλαισίωσης, προκειμένου να εφαρμοστεί σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια και να απευθυνθεί σε συγκεκριμένες μαθητικές ομάδες. Ειδικότερα, εντοπίστηκε αξιοσημείωτη έμφαση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας» και στους τρεις υποάξονές του. Κάθε στόχος του συγκεκριμένου πεδίου προσεγγίστηκε περίπου 2.5 φορές από το σύνολο των εκπαιδευτικών κατά το διάστημα στο οποίο καταγράφηκαν οι διδακτικές δραστηριότητες των νηπιαγωγών. Ειδικότερα, ο υποάξονας της προφορικής επικοινωνίας προσεγγίστηκε σταθερά και στις τρεις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας περισσότερο από τους υπόλοιπους, ακολούθησε ο υποάξονας της γραφής και τέλος αυτός της ανάγνωσης. Οι λόγοι για την υπεροχή της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής μπορεί να είναι το αίσθημα της αυτοπεποίθησης που πυροδοτεί

στην προσωπική συγκρότηση της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Το αίσθημα αυτό συνδέεται στενά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως επιβεβαιώνουν οι διασταυρώσεις των σχετικών μεταβλητών, γεγονός που αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο των επιμορφώσεων στην ανάπτυξη μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκαν αισθήματα ανασφάλειας σχετικά με το πεδίο της γλώσσας, σε αντίθεση με αυτό της «Πληροφορικής», σχετικά με το οποίο οι μισές εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι νιώθουν ανεπαρκείς, παρά τις σχετικές επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει. Ο τομέας της «Πληροφορικής» εμφανώς υποβιβάζεται, καθώς κάθε στόχος που περιλαμβάνεται σε αυτόν έχει προσεγγιστεί από το σύνολο των εκπαιδευτικών λιγότερο από μία φορά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει: α) λόγω προσωπικών αδυναμιών, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες κάπως μεγαλύτερης ηλικίας και άρα με λίγες γνώσεις γύρω από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, β) λόγω του ότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που εισήχθη για πρώτη φορά στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μόλις το 2003, με το ΔΕΠΠΣ, και γ) λόγω της έλλειψης του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού σε αρκετά νηπιαγωγεία της χώρας.

Το γνωστικό αντικείμενο των «Μαθηματικών» είναι το δεύτερο πιο δουλεμένο πεδίο, όπου κάθε στόχος έγινε αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διδακτική πράξη 1 φορά περίπου. Ακολουθεί με πολύ μικρή διαφορά η γνωστική περιοχή της «Δημιουργίας και Έκφρασης» με τους διδακτικούς στόχους που περιέχονται στον υποάξονα της φυσικής αγωγής να έχουν προσεγγιστεί περισσότερο και να έπονται οι υποάξονες των εικαστικών, της δραματικής τέχνης και της μουσικής με αυτή τη σειρά. Ακολουθεί το γνωστικό αντικείμενο του «Περιβάλλοντος», και πιο

συγκεκριμένα το υποπεδίο του ανθρωπογενούς έναντι του φυσικού, με κάθε στόχο να έχει προσεγγιστεί και εδώ λίγο περισσότερο από 1 φορά.

2. Κατά τη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας, η οποία συνέπεσε με το μέσο της σχολικής χρονιάς, διαπιστώθηκε ότι προσεγγίστηκαν περισσότεροι στόχοι από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, σε σχέση με την πρώτη φάση που συνέπεσε με την αρχή του έτους και την τρίτη φάση, κατά την οποία συλλέχθηκαν στοιχεία στο τέλος του σχολικού έτους όπου διαπιστώθηκε ότι προσεγγίστηκε ο μικρότερος αριθμός διδακτικών στόχων. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οφείλεται σε μια σχετική κόπωση και χαλάρωση εκ μέρους τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Εντοπίζεται μια μικρή διαφοροποίηση στο γνωστικό αντικείμενο της «Δημιουργίας και Έκφρασης», καθώς στο τέλος της χρονιάς φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται περισσότερο με το υποπεδίο της μουσικής και λιγότερο με το υποπεδίο των εικαστικών, όπως συνέβαινε στην αρχή και στη μέση της χρονιάς.

3. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσέγγισαν η καθεμία πολύ διαφορετικό αριθμό στόχων. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που προσέγγισαν περίπου 4 φορές κάθε στόχο που περιέχεται στο ΔΕΠΠΣ και υπήρξαν εκπαιδευτικοί που προσέγγισαν τους ίδιους στόχους λιγότερο από μισή φορά. Πάντως, τα ευρήματα δείχνουν ότι όσο πιο πολλοί είναι οι στόχοι που τέθηκαν υπό επεξεργασία κατά τη διδακτική πράξη, τόσο πιο απλοί είναι αναφορικά με το περιεχόμενό τους.

4. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσέγγισε περισσότερο απλούς στόχους, ενώ μόνο οι 10 από τις 30 εκπαιδευτικούς του δείγματος προσέγγισε περισσότερο στόχους που εμπλέκουν τους μαθητές σε πιο σύνθετες νοητικές διεργασίες. Οι τρεις στόχοι του ΔΕΠΠΣ που προσεγγίστηκαν περισσότερο ανήκουν και οι τρεις στο γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας» και ήταν το να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να γράφουν το όνομά τους, να γράφουν όπως μπορούν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους

λόγο. Οι τρεις στόχοι που προσεγγίστηκαν λιγότερο από τις εκπαιδευτικούς είναι το να μάθουν τα παιδιά να υφαινούν («Δημιουργία και Έκφραση»), να αντιλαμβάνονται τις ιδιότητες των μαγνητών («Περιβάλλον») και να φτιάχνουν τις δικές τους συνθέσεις με τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης και τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα που περιλαμβάνονται σε ηλεκτρονικά προγράμματα («Πληροφορική»).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επιλογή συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και μαθησιακών επιδιώξεων από το αναλυτικό πρόγραμμα, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

1. Η σύνθεση της μαθητικής ομάδας και ειδικότερα η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών καθώς και μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, επιδρά καίρια στο μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος από επίσημο σε λειτουργικό. Θετική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην αυξημένη ύπαρξη αλλοδαπών και στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του «Περιβάλλοντος» και της «Δημιουργίας και Έκφρασης» και πιο συγκεκριμένα του υποάξονα «Δραματική τέχνη». Επίσης, τα ίδια γνωστικά αντικείμενα, μόνο που στη θέση της δραματικής τέχνης βρίσκεται το υποπεδίο των εικαστικών, φαίνεται να προσεγγίζονται περισσότερο από τις εκπαιδευτικούς εκείνες, οι οποίες αξιολογούν ως χαμηλό το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών τους. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τον συνειδητά αντισταθμιστικό ρόλο που επιλέγουν να παίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες λειτουργούν ως αντίβαρο σε ελλείμματα που είναι πιθανό να χαρακτηρίζουν ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, με το να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση όχι στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο της γνώσης, αλλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολιτιστικού και κοινωνικο-συναισθηματικού χαρακτήρα.

2. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες των σχολικών μονάδων και ειδικότερα, από τους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την εύρυθμη λειτουργία των νηπιαγωγείων και από το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό, σχετίζεται θετικά με τη συχνότητα προσέγγισης του γνωστικού πεδίου του «Φυσικού Περιβάλλοντος» και της «Γλώσσας».

3. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το μορφωτικό τους επίπεδο και το αίσθημα αυτοπεποίθησης που είναι πιθανό να εμφανίζουν, επηρεάζουν και διαμορφώνουν και αυτά την εκτέλεση του παιδαγωγικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο προσεγγίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στόχους από το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας», και πιο συγκεκριμένα στόχους που περιλαμβάνονται στον υποάξονα «Προφορικός λόγος». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν αυτοπεποίθηση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας», προσεγγίζουν περισσότερους στόχους που περιλαμβάνονται στο γνωστικό αντικείμενο του «Περιβάλλοντος» και πιο συγκεκριμένα στον υποάξονα «Ανθρωπογενές περιβάλλον», περισσότερους στόχους από το πεδίο της «Δημιουργίας και Έκφρασης» και πιο συγκεκριμένα από τους υποάξονες «Δραματική τέχνη» και «Μουσική», και περισσότερους στόχους από το γνωστικό αντικείμενο της «Πληροφορικής».

9.2 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών

Μετά την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές αναφορικά με τα ευρήματα. Αρχικά, η έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και ειδικότερα στα γνωστικά αντικείμενα της «Γλώσσας» και των «Μαθηματικών» έχει ήδη επισημανθεί και από άλλους ερευνητές. Οι La Paro et al., (2009) έχουν

εντοπίζει τη μικρότερη εμπλοκή των παιδιών σε πεδία όπως η δραματική τέχνη, τα εικαστικά, τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και τις φυσικές επιστήμες, ενώ κάνουν λόγο για ένα πιθανό στένεμα του εύρους του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση. Ως επιχείρημα γι' αυτή την τάση να δίνεται έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τα ρητά κριτήρια αξιολόγησης και τα εμφανή και μετρήσιμα αποτελέσματα που απαιτούνται σύμφωνα με τις διεθνείς επιταγές στα πεδία κυρίως του πρώιμου γραμματισμού και των μαθηματικών. Οι Kagan και Smith, (1988) υποστηρίζουν ότι η έμφαση αυτή στις παραδοσιακά ισχυρές γνωστικές περιοχές οφείλεται στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γονέων, ενώ η Kennedy, (2004) αναφέρει ένα αίσθημα υποχρέωσης που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευτικούς της επόμενης βαθμίδας, προκειμένου να υποδεχτούν μαθητές πολύ καλά προετοιμασμένους και έτοιμους να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος της επόμενης χρονιάς.

Οι La Paro et al., (2009) αναφέρουν επίσης τη σχέση μεταξύ μεταβλητών όπως το μέγεθος της ομάδας, τον τύπο του σχολείου (κλασικό – ολοήμερο) και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της συχνότητας διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της «Γλώσσας» και των «Μαθηματικών». Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν προκύπτει τέτοια σχέση. Ειδικότερα η σχέση μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος δεν υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Lieber et al.,2009). Μάλιστα, έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν καλύτερη κατανόηση των διδακτικών στόχων και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007), αλλά το θεωρούν ως δευτερεύον στοιχείο της παιδαγωγικής

διαδικασίας και διακηρύσσουν ότι η πραγματική «γνώση» έγκειται στην εμπειρία (Sofou & Tsafos, 2010).

Η παρούσα έρευνα μπορεί να μην βρήκε σχέση μεταξύ του μεγέθους της ομάδας των μαθητών και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, εντόπισε όμως τη σημασία της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών και μαθητών που προέρχονται από ελλειμματικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η σημασία των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού και ειδικότερα οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του έχουν εντοπιστεί και από άλλους ερευνητές (Kennedy, 2004· Sofou & Tsafos, 2010).

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία και σχετίζονται με τις συγκεκριμένες μεταβλητές έχουν καταλήξει σε αντίθετα συμπεράσματα (Erden & Sonmez, 2011· La Paro et al.,2009· Lieber et al.,2009). Παρ' όλ' αυτά, τα ευρήματα που αναπτύσσονται στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζουν τη σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της μεθοδολογικής προσέγγισης της διδασκαλίας και ειδικότερα των παιδοκεντρικών πρακτικών (Erden & Sonmez, 2011· Levin & He, 2008· Mc Mullen & Alat, 2002· Wang et al., 2008).

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση που διαπιστώθηκε από την παρούσα μελέτη μεταξύ της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και του αισθήματος αυτοπεποίθησης που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, αυτή έχει εντοπιστεί ξανά από τους Lieber et al., (2009). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όσον αφορά στην παροχή συμπληρωματικών οδηγιών για την προσέγγιση στόχων από τα γνωστικά αντικείμενα της «Γλώσσας» και των

«Μαθηματικών». Προφανώς, γι' αυτό αναπτύσσεται αίσθημα αυτοπεποίθησης, αλλά παρ' όλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπιστοσύνη στο να εφαρμόσουν στην πράξη τις νέες γνώσεις που αποκτούν μέσω των επιμορφώσεων (Lieber et al., 2009) γι' αυτό ίσως και στην παρούσα μελέτη δεν εντοπίζεται άμεση σχέση μεταξύ της παρακολούθησής τους και της συχνότητας διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών.

9.3 Προτάσεις

Μετά τη συζήτηση που προηγήθηκε και αφορούσε στα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της ερευνητικής μελέτης, θεωρείται αποδεκτό να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις με στόχο την καλύτερη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσχολικής αγωγής.

Σε πολλά σημεία της παρούσας εργασίας έχει αναδειχθεί ο κρίσιμος ρόλος της προσωπικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιτέλεση του παιδαγωγικού έργου. Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται σημείο-κλειδί για την ανάπτυξη αισθήματος αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δυνατότητες διεξαγωγής μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι επιμορφώσεις θα έπρεπε να έχουν συστηματικότερο χαρακτήρα, να είναι σχετικές με όλα τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ και όχι μονομερείς και να είναι υποχρεωτικές ή να δίνονται κίνητρα από το θεσμικό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τις παρακολουθήσουν. Ο στόχος είναι να ανταποκριθεί σε αυτού του είδους τα προγράμματα η πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού και όχι μόνο όσοι κατέχουν ένα υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, όπως διαπιστώθηκε ότι συμβαίνει.

Επίσης, με αφετηρία τη διαπίστωση ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την ηλικία τους, θα έπρεπε να εκκινήσουν επίσημες διαδικασίες κατά τις οποίες θα είναι δυνατόν να απορροφηθούν, με ποικίλες σχέσεις εργασίας και εντός μικρού χρονικού διαστήματος, στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση οι απόφοιτοι των σχετικών πανεπιστημιακών τμημάτων.

Όσον αφορά στους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αυτοί θα πρέπει να αυξηθούν καθώς διαπιστώνεται ότι συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και άμεσα και έμμεσα. Η άμεση σχέση τους διαπιστώθηκε από τον υψηλό βαθμό διασύνδεσής τους με τη συχνότητα διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και η έμμεση σχέση τους αντανακλά στο παιδαγωγικό υλικό και στον τεχνολογικό εξοπλισμό η ανεπάρκεια των οποίων συνδέεται με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, προτείνεται πρόσθετη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που απασχολούν στις ομάδες τους αλλοδαπούς μαθητές ή/και παιδιά από ελλειμματικά περιβάλλοντα. Την υποστήριξη μπορεί να παρέχει μια διεπιστημονική ομάδα ή οργανωμένοι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Με βάση τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε να προσεγγιστεί το φαινόμενο του επιλεκτικού μετασχηματισμού του ΔΕΠΠΣ από τους εκπαιδευτικούς με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση, στα πλαίσια μιας άλλης ερευνητικής εργασίας. Θα μπορούσε να επιχειρηθεί μια ποιοτική προσέγγιση του θέματος, ίσως μέσω συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη θέαση του φαινομένου από τη σκοπιά των ίδιων των υποκειμένων. Επίσης, η διεξαγωγή της έρευνας σε διαφορετικό χώρο και χρόνο, ίσως συλλέγοντας δεδομένα και από ιδιωτικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης, θα έκανε εφικτό τον εντοπισμό κοινών σημείων και διαφορών και θα ισχυροποιούσε τα αποτελέσματα. Τέλος, ιδιαίτερο

ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των επιπτώσεων της διαφοροποίησης του εύρους και του είδους των στόχων που προσεγγίζονται στην προσχολική εκπαίδευση, στη μετέπειτα γνωστική πορεία των μαθητών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αλαχιώτης, Στ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αυγητίδου, Σ. (υπό έκδοση). Η πρακτική άσκηση ως πεδίο διαμόρφωσης της προσωπικής θεωρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα, 7-10 Νοεμβρίου 2002.
- Βαρσάμου, Α., Τσελφές, Β., Φασουλόπουλος, Γ. (2009). Δραστηριότητες σχετικές με τις Φυσικές Επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Πώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μετασχηματίζουν μία διδακτική πρόταση. Στο: Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου & Α. Ζουπίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση-Οι Πολλαπλές Προσεγγίσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης των Φυσικών Επιστημών*. Φλώρινα, 7-10 Μαΐου 2009, (σελ. 224-231). Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://users.sch.gr/ioarvanit/Praktika.pdf>
- Βοσνιάδου, Σ. (1993). Προσχολική ηλικία. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό* (Τόμος 7, σελ. 4160-4164). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βουγιούκας, Κ. (2010). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυση προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας εκπαιδευτικών: Μία απόπειρα σύνθεσης*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://digital.lib.auth.gr/record/129962>
- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ.148-157). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ι. (1987). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος ιστορίας*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη* (4^η εκδ.). Αθήνα.
- Γκλιάου, Ν. (2005). ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη. Στο: *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκλιάου, Ν. (2009). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2014 από **Σφάλμα! Η αναφορά της υπερ-σύνδεσης δεν είναι έγκυρη.**

- Γουργιώτου, Ε. (2007). Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 182-189.
- 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.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-37.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια Εκπαιδευτική Κριτική Θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (4^η εκδ.). Αθήνα: Κώδικας
- Coates, E. (2001). Προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (σελ. 37-48). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell. J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων
- Cuffaro, H., Shapiro, E., Kamii, C., & Κουτσουβάνου, Ε. (1998). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 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.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τόμοι Α' & Β'.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 42-48.
- Delors, J. (1996). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβεται μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1993). Προσχολική αγωγή. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό* (Τόμος 7, σελ. 4156-4159). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Θεοδώρου, Α. (2012). *Υποκειμενικές διδακτικές θεωρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.
- Θεριανός, Κ. (2003). Το παπούτσι του Ξενοκράτη. Διαθεματικά προγράμματα σπουδών και ευέλικτη ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομισθίων εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 67, 24-33.
- Ιγνατιάδης, Γ. (2004). Τα «νέα» προγράμματα και τα νέα βιβλία. *Φιλολόγος*, 114, 659-671.
- Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Καψάλη, Α. (2008). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και αντιλήψεις των νηπιαγωγών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (2014). *Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2012)*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2014 από <http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/etekth2014.pdf>
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 76-89.
- Κουτσοβάνου, Ε., και ομάδα εργασίας, (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα - Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτη, Λ. (Επιμ.) (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μία απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 15-38.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2005). ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Στο: *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Μακρυγιάννη, Δ. (1994). Η υπο διαπραγματεύση (σχολική) τάξη. Στο: Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση- Τοπικά Α'*, (σελ.145-168). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Μάνεση, Σ. (2013). Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο: Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. *Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών-Έρευνα και Πράξη, Τομ. 2013(44-45)*, 50-68.
Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2015 από <http://pc204.lib.uoi.gr/serp/index.php/serp/article/view/148>
- Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η. & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 98-108). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7,19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Α. (2002). Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: Οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου. Στο: Α.Ε. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, Κ. Χάρης & Ν.Δ. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000, (Τόμος Β', σελ. 335-371). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2007). *Κριτική της κριτικής παιδαγωγικής: Τάσεις, συγκλίσεις, αποκλίσεις και πρόσωπα*. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου, 2015 από <http://issuu.com/schelmis/docs/criticaleducation>
- Μαυρογιάννης, Γ. (1983). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 74-81.
- Μετοχιανάκης, Η. (2001). Η προσχολική αγωγή κατά την ελληνική αρχαιότητα. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (σελ. 75-91). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό» πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.

- Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 357-391). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Mialaret, G. (1996). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νόμος 1566/1985 (αρ. 1 / παρ. 1).
- Νούτσος, Μ. (2003). Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 24-29.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Σουσλόγλου, Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 7, 123-149.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 28-41.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2005). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο: *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1999). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή, διδασκαλία και αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998, (σελ. 105-110). Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, (τόμος 1^{ος} & 2^{ος}). Αθήνα: Ιδίου.
- 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.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). *Αντιλήψεις και προσεγγίσεις νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο: Μία μελέτη περίπτωσης*. Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου, 2015 από <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/278.pdf>
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: Θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο: Β. Κουλαϊδής και Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές. Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 / 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001.
- ΦΕΚ: 303, τ.Β' και 304, τ.Β'/13.3.2003 / ΦΕΚ 1196, 26.08.2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χ. (2002). Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα προγράμματα σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). *Γνώθι το curriculum. Θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσafίδης, Κ. (1998). *Σημειώσεις για το μάθημα: Προγραμματισμός και διδασκαλία*. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I. (1996). The social psychology of decision making. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 297 - 328). New York: Guilford Press.
- Alexander, P.A., Murphy, P.K., Guan, J. & Murphy, P.A. (1998). How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs. Positioning learning within epistemological frameworks. *Learning and instruction*, 8, 97-116.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Ashton, P.T. (1990). Editorial. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 2.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Abingdon: Routledge.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control* (Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control* (Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse). London: Routledge.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (Handbook I: Cognitive domain). New York: David McKay Company.
- Borg, S. (2006) (Ed.). *Teacher cognition: Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. (1963). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bussis, A. Chittenden, F. & Armel, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Boulder, CO: Westview Press.
- Carneiro, P. & Ginja. R. (2012). *Long Term Impacts of Compensatory Preschool on Health and Behavior: Evidence from Head Start*. Great Britain: Centre for Economic Policy Research.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443-466.

- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70(1), 17-35.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum studies*, 19(6), 487-500.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cornbleth, C. (2008). Climates of opinion and curriculum practices. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 143-168.
- Davis, M.M., Konopak, B.C., & Readence, J.E. (1993) An investigation of two chapter 1 teachers' beliefs about reading and instructional practices. *Reading Research and Instruction*, 33(2), 280-297
- David, T. (1998). Issues in early childhood education in Europe. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 5-17.
- Davis, H. A., & Andrzejewski, C. E. (2009). Teacher Beliefs. In E. Anderman & L. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia (PCL)* (Vol. 2, pp. 909-915). New York: Macmillan Reference.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Penn State Electronic Classics Series. Retrieved October, 10, 2014 from http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Dewey.John/Dewey.John_Democracy_And_Education.pdf
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge: The Riverside Press. Retrieved December, 28, 2014 from <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/22610/602118e58de39452c5d9f731bef754c8.pdf?sequence=1>
- Doliopoulou, E. (1996). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they? *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 33-48.
- Duffy, G. (1977). A study of teacher conceptions of reading. *Paper presented at the 27th Annual Meeting of the National Reading Conference, 1-3 December, New Orleans*.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.

- English, F.W. (2000). *Deciding what to teach and test-Developing, aligning and auditing the curriculum*. Thousand Oaks - Corvin Press.
- Erden, F.T., & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish preschool teachers' attitudes toward science teaching. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1149-1168.
- Evans, E. (1975). *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. Holt McDougal.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38(1), 47-65.
- Fazio, R. H., & Roskos-Ewoldsen, D. R. (1994). Acting as we feel: When and how attitudes guide behavior. In T. C. Brock & S. Shavitt (Eds.), *Psychology of persuasion* (pp. 71–94). Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gadamer, H. (1979). *Truth and method* (2nd ed.). London: Sheed and Ward.
- George, D. & Mallery, P.(2001). *SPSS for windows: Step by step. A simple guide and reference 10.0 update*. Boston: Qllyn & Bacon.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*, New York: McGraw Hill.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Buckingham: Open University Press.
- Halkes, R. & Olson, J. (1984). *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 18(4), 411-427.
- Hammersley, M.(1999). *Taking sides against social research: Esssays on participanship and bias*. London: Routledge.
- Helsby, G. & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 56-74). London & New York: Falmer Press.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological theory*, 25(2), 170-191.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. Boston: Pearson.
- Holland, R. (1977). *Self and social context*. London: Macmillan.

- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms (6th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120.
- Joas, H. (1996). *The creativity of action*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kabadayi, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 180(6), 809-822.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kagan, D. & Smith, K. (1988). Beliefs and behaviours of kindergarten teachers. *Educational Research*, 30(1), 26-35.
- Kallery, M. & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Katz, L. & Raths, J. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching*, 5, 257-272.
- Kennedy, M. (1997). Defining an ideal teacher education program [mimeo]. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Kennedy, M. (2004). Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12(13), n13.
- Kiesler, C.A. (1969). *Attitude change: A critical analysis of theoretical approaches*. New York: Chichester, Wiley.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd Ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- La Paro, K., Hamre, B., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., et al. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education & Development*, 20(4), 657-692.

- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C. & Karoly, L. (2009). A Qualitative Study of Early Childhood Educators' Beliefs about Key Preschool Classroom Experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Retrieved January 12, 2015, from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html>
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism and empowerment*. London: Hodder and Stoughton.
- Leithwood, K. & MacDonald, R. (1981). Reasons given by teachers for their curriculum choices. *Canadian Journal of Education*, 6(2), 103-116.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- 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.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mager, R. (1975). *Preparing Instructional Objectives* (2nd Ed.). Belmont, CA: Lake Publishing Co.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education and Development*, 12(2), 225-238.
- McMullen, M. & Alat, K. (2002). Education Matters in the Nurturing of the Beliefs of Preschool Caregivers and Teachers. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2). Retrieved February, 21, 2015 from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcMullen.html>
- Miller, J. & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and Practice*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teachers thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nias, J. (1987). Teaching and the self. *Cambridge journal of Education*, 17(3), 178-185.
- OECD (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. OECD, Paris.

- OECD (2003). *Education at glance: OECD indicators*. OECD, Paris.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD, Paris.
- OECD (2004). *Meeting of the OECD Ministers: Raising the quality of learning for all*. Dublin, 18-19 March. Retrieved May, 2, 2015 from <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EC/MIN%282004%294&docLanguage=En>
- Owens, T.J., (2003). Self and identity. In J. DeLamater (Ed.), *Handbook of social psychology*, (Vol.5, pp. 205-232). New York: Kluwer.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Peiser, G., & Jones, M. (2014). The influence of teachers' interests, personalities and life experiences in intercultural languages teaching. *Teachers and Teaching*, 20(3), 375-390.
- Pinar, W. (Ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.826-857). New York: Macmillan
- Polanyi. M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pope, M. & Scott, E. (1984). Teachers' epistemology and practice. In R. Halkes & J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education* (pp. 112-122). Swets & Zeitlinger.
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1). Retrieved September, 23, 2014, from <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>
- Reynolds, M. and Salters, M. (1995). Models of competence and teacher training. *Cambridge Journal of Education*, 25(3), 345-359.
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation. *The Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012). Comparing beliefs about and practices of developmentally appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1309-1324.

- Sapon-Shevin, M. (1990). Gifted education and the deskilling of classroom teachers. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 39-48.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: Sage.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- Schwab, J. (1969). *College curricula and student protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikhart, D. P. (2005). Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27. In N. Frost (Ed.), *Child Welfare: Major Themes in Health and Social Welfare* (pp. 9-29). London: Routledge.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.
- Spiro, R. (1982). Subjectivity and memory. In J. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension* (pp.29-34), New York: North-Holland.
- Spodek, B. & Brown, P. (1993). Curriculum alternatives in early childhood education: A historical perspective. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the education of young children* (pp. 91-104). New York: Macmillan.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stryker, S. & Vryan, K.D., (2003). The symbolic interactionist frame. In J. DeLamater (Ed.), *Handbook of social psychology*, (Vol.5, pp. 3-28). New York: Kluwer.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care, 178*(3), 227-249.
- Wen, X., Elicker, J., & McMullen, M.B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education and Development, 22*, 945-969.
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development, 13*(1), 81-106.
- Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research and Practice, 6*(2)
Retrieved November, 17, 2014, from <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715–737.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of teacher education, 32*(3), 7-11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Α]**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ (1):**

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΕΠΙΔΙΩΞΕΩΝ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΠΠΣ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

"Επιλεκτικός μετασχηματισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κατά την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς"

Σχεδιασμός – κατασκευή : Σοφία Παπαγεωργίου

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά προγράμματα και Υλικό

Τυπική, Άτυπη & από Απόσταση Εκπαίδευση

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Όνοματεπώνυμο :

Τηλέφωνο επικοινωνίας :

Σχολείο : _____

Τύπος σχολείου : κλασσικό ολοήμερο

Βάρδια : πρωί απόγευμα

Εφαρμογή : διαθεματική προσέγγιση σχέδιο εργασίας

Θέμα : _____

Ημερομηνίες : από 18-11-2013 έως και 29-11-2013

1) ΠΑΙΔΙΚΑ ΓΛΩΣΣΑ1.1. ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
1.1.1.	Να διηγούνται/αφηγούνται					
1.1.2.	Να περιγράφουν					
1.1.3.	Να εξηγούν/ερμηνεύουν					
1.1.4.	Να συζητούν/επιχειρηματολογούν					
1.1.5.	Να βελτιώνουν/εμπλουτίζουν προφορικό λόγο					
1.1.6.	Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση					

1.2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ Η 22/11/2013
1.2.1.	Να αναγνωρίζουν βασικές εκδοχές γραπτού λόγου, με βάση εξωτερικά τυπογραφικά χαρακτηριστικά και να συνειδητοποιούν τον λόγο ύπαρξής τους					
1.2.2.	Να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης					
1.2.3.	Να ακούν/κατανοούν διηγήσεις, κανόνες, απλά κείμενα					

1.2.4.	Να διακρίνουν διαλογικά-μη διαλογικά μέρη κειμένων					
1.2.5.	Να απομνημονεύουν μικρά κείμενα					
1.2.6.	Να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις					
1.2.7.	Να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές					
1.2.8.	Να χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη τάξης					
1.2.9.	Να εντοπίζουν τίτλο, συγγραφέα, άλλα στοιχεία κειμένων					
1.2.10.	Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα αναπαράσταση του κόσμου					
1.2.11.	Να κατανοήσουν σχέση προφορικού-γραπτού λόγου					
1.2.12.	Να συνειδητοποιήσουν ότι στα φωνήματα γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα					
1.2.13.	Να αναγνωρίζουν/συγκρίνουν διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου (χειρόγραφο-έντυπο, ελληνική-άλλες)					

1.3. ΓΡΑΦΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
1.3.1.	Να κατανοήσουν σημασία γραφής/δημιουργία δικών τους κειμένων με υπαγόρευση σε εκπαιδευτικό					
1.3.2.	Να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους αναγνώστες					
1.3.3.	Να κρατούν αποτελεσματικά μολύβι, στίλο, κίμωλία					

1.3.4.	Να γράφουν το όνομά τους					
1.3.5.	Να αντιγράφουν λέξεις					
1.3.6.	Να γράφουν όπως μπορούν					

2) ΠΑΙΔΙΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
2.1.	Να προβληματίζονται/ερευνούν καταστάσεις στηριζόμενα σε προηγούμενες γνώσεις Να κάνουν υποθέσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα					
2.2.	Να διαχειρίζονται υλικά, μέσα, καταστάσεις που συνδέονται με καθημερινή ζωή Να αξιοποιούν δυνατότητες για αριθμητικές εφαρμογές Να οικοδομούν σταδιακά έννοια αριθμών					
2.3.	Να «ερμηνεύουν» τον κόσμο μέσα από παρατήρηση/περιγραφή/σύγκριση/ταξινόμηση/αντιστοίχιση/σειροθέτηση/συμβολική αναπαράσταση					
2.4.	Να διατυπώνουν απορίες/θέτουν προβλήματα Να επιλέγουν/παράγουν κατάλληλο υλικό για επίλυση προβλημάτων					
2.5.	Να οργανώνουν/επεκτείνουν γνώσεις σχετικά με αριθμούς					
2.6.	Να «εκτελούν» απλές μαθηματικές πράξεις					
2.7.	Να μετρούν με τη βοήθεια αυθαίρετων-συμβατικών μονάδων					
2.8.	Να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις					

	Να προσεγγίζουν έννοια μέτρησης χρόνου					
2.9.	Να αντιλαμβάνονται/αναπαράγουν μοτίβα Να αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα					
2.10.	Να αναγνωρίζουν/ονομάζουν απλά στερεά και ευθύγραμμα σχήματα					
2.11.	Να εμπλουτίζουν γλώσσα με λέξεις από μαθηματικά Να αξιοποιούν τεχνολογία					

3) ΠΑΙΔΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1. ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΗΔΡΑΣΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
3.1.1.	Να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση					
3.1.2.	Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας Να κατανοούν αξία ομαδικής εργασίας					
3.1.3.	Να συνειδητοποιήσουν μοναδικότητά τους Να εντοπίζουν ομοιότητες-διαφορές με άλλους					
3.1.4.	Να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις Να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης					
3.1.5.	Να μάθουν βασικούς κανόνες υγιεινής και προστασίας					

3.1.6.	Να γνωρίσουν εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον					
3.1.7.	Να αντιλαμβάνονται αλληλεπίδραση περιβάλλοντος με δραστηριότητες ανθρώπου					
3.1.8.	Να αποκτήσουν θετικές στάσεις/συμπεριφορές για το περιβάλλον					
3.1.9.	Να «διαβάζουν» απλά σύμβολα, σχεδιαγράμματα, χάρτες					
3.1.10.	Να αντιληφθούν σημασία μέσων μαζικής μεταφοράς και επικοινωνίας					
3.1.11.	Να γνωρίσουν βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής					
3.1.12.	Να αναγνωρίζουν σχέση επιστήμης με καθημερινή ζωή Να αναγνωρίζουν χρησιμότητα απλών μηχανών και επινοήσεων					
3.1.13.	Να ακολουθούν κανόνες ασφαλείας Να χρησιμοποιούν ασφαλή υλικά και μέσα					
3.1.14.	Να προσεγγίζουν/αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες Να αντιλαμβάνονται χρονική ακολουθία γεγονότων					
3.1.15.	Να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα					
3.1.16.	Να αναπτύσσουν γλώσσα και επικοινωνία Να αξιοποιούν τεχνολογία					

3.1.17.	Να εξοικειώνονται με βασικές ερευνητικές διαδικασίες					
---------	--	--	--	--	--	--

3.2. ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
3.2.1.	Να διευρύνουν γνώσεις για ανθρώπινο οργανισμό					
3.2.2.	Να διευρύνουν γνώσεις για ζωικούς οργανισμούς					
3.2.3.	Να διευρύνουν γνώσεις για φυτικούς οργανισμούς					
3.2.4.	Να βιώνουν/εξερευνούν χαρακτηριστικά φυσικού, τεχνικού κόσμου Να κατανοούν σημασία παρατήρησης, πειραμάτων, περιγραφής για μελέτη υλικών και φαινομένων					
3.2.5.	Να ανακαλύπτουν βασικά χαρακτηριστικά γύρω από δομή και ιδιότητες υλικών					
3.2.6.	Να αναγνωρίζουν/εξοικειώνονται με χρησιμότητα εργαλείων και οργάνων για την συλλογή πληροφοριών					
3.2.7.	Να «πειραματιστούν» με απλές μηχανές, εφευρέσεις					

3.2.8.	Να αναγνωρίζουν ορισμένες πηγές ενέργειας					
3.2.9.	Να αντιλαμβάνονται την κίνηση και τις βασικές αρχές της					
3.2.10.	Να αντιλαμβάνονται ιδιότητες μαγνήτων					
3.2.11.	Να διευρύνουν γνώσεις για φυσικό περιβάλλον					
3.2.12.	Να διερευνούν χώρο Να προσανατολίζονται με βάση σταθερά σημεία αναφοράς					
3.2.13.	Να απεικονίζουν απλά το χώρο Να καταγράφουν μετακινήσεις, διαδρομές					
3.2.14.	Να περιγράφουν μεταβολές καιρού και άλλα μετεωρολογικά φαινόμενα					

4) ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ – ΕΚΦΡΑΣΗ

4.1. ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
4.1.1.	Να παρατηρούν/ερμηνεύουν περιβάλλον με πολλούς τρόπους και ποικίλα υλικά					
4.1.2.	Να «πειραματίζονται» με διάφορα υλικά-χρώματα Να μαθαίνουν/επινοούν/εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές σχεδίασης και ζωγραφικής					

4.1.3.	Να σχεδιάζουν διάφορα είδη γραμμών-περιγραμμάτων Να συνθέτουν διάφορα σχήματα-μορφές					
4.1.4.	Να κόβουν υλικά Να φτιάχνουν κολλάζ					
4.1.5.	Να πλάθουν/μορφοποιούν					
4.1.6.	Να χρησιμοποιούν στένσιλ Να τυπώνουν					
4.1.7.	Να υφαίνουν					
4.1.8.	Να δημιουργούν μόντιπλις					
4.1.9.	Να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά για μικροκατασκευές					
4.1.10.	Να γνωρίζουν/ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης και έργα μεγάλων ζωγράφων					
4.1.11.	Να αναπτύσσουν γλώσσα/επικοινωνία Να αξιοποιούν τεχνολογία					

4.2. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
4.2.1.	Να εκφράζονται με ελεύθερο δραματικό παιχνίδι Να αναπτύσσουν δημιουργικότητα Να γνωρίσουν εαυτό και κόσμο					

4.2.2.	Να εκφράζονται με δημιουργικό δράμα Να αναπτύσσουν γλώσσα Να αξιοποιούν τεχνολογία					
4.2.3.	Να εκφράζονται με αυτοσχεδιασμό και μίμηση					
4.2.4.	Να επιλέγουν/χρησιμοποιούν δημιουργικά διάφορα υλικά					
4.2.5.	Να εξοικειώνονται με τεχνικές κουκλοθέατρου-θεάτρου σκιών Να παίζουν δημιουργικά με κούκλες-μαριονέτες					
4.2.6.	Να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού					
4.2.7.	Να αναπτύσσουν αισθητική αντίληψη και έκφραση Να αποκτήσουν θεατρική παιδεία					
4.2.8.	Να δημιουργούν πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικά δημιουργήματα					

4.3. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ Η 22/11/2013
4.3.1.	Να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους					

4.3.2.	Να αναπτύσσουν σωματική δραστηριότητα Να προάγουν την υγεία τους					
4.3.3.	Να αποδέχονται την τήρηση κανόνων ασφαλείας Να χειρίζονται κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό					
4.3.4.	Να αναπτύσσουν θετικές στάσεις για συνεργασία-αλληλοαποδοχή-υποστήριξη					
4.3.5.	Να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται έννοια Ολυμπιακής ιδέας και σπουδαιότητα μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων					

4.4. ΜΟΥΣΙΚΗ

4.4.1. ΕΚΤΕΛΕΣΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
4.4.1.1.	Να αναπτύσσουν δεξιότητες για να εκτελούν τραγουδώντας και παίζοντας διάφορα μουσικά όργανα και δικές τους συνθέσεις					
4.4.1.2.	Να αναπαράγουν μουσικά ακούσματα με διάφορους τρόπους					
4.4.1.3.	Να ανταποκρίνονται σε σωστά σήματα, σύμβολα, συνθήματα, οδηγίες Να παρουσιάζουν τις εκτελέσεις τους					

4.4.2. ΣΥΝΘΕΣΗ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
--	--------	---------	-------	---------	--------	-----------

		18/11/2013	19/11/2013	20/11/2013	21/11/2013	22/11/2013
4.4.2.1.	Να αυτοσχεδιάζουν Να εκφράζονται μέσα από απλές μουσικές ενθέσεις					
4.4.2.2.	Να μπορούν να αποτυπώνουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους					

4.4.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
4.4.2.3.	Να αναπτύσσουν εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα Να τα απολαμβάνουν					
4.4.2.4.	Να εκφράζουν γνώμη και συναισθήματα για διαφορετικά μουσικά ακούσματα					

5) ΠΑΙΔΙΚΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ 18/11/2013	ΤΡΙΤΗ 19/11/2013	ΤΕΤΑΡΤΗ 20/11/2013	ΠΕΜΠΤΗ 21/11/2013	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 22/11/2013
5.1.	Να ταυτίζουν τον Η/Υ με μια μηχανή που βοηθά τον άνθρωπο και στην εργασία και ως παιχνίδι					
5.2.	Να αναγνωρίζουν κυριότερες μονάδες Η/Υ και τον Η/Υ ως ενιαίο σύστημα					
5.3.	Να εντοπίζουν γράμματα-αριθμούς στο πληκτρολόγιο Να κινούν/επιλέγουν με το ποντίκι τοποθετώντας το σε συγκεκριμένη θέση στην οθόνη Να «γράφουν» Να χρησιμοποιούν τα ειδικά πλήκτρα (κενό, διαγραφή, enter)					

5.4.	Να «παιίζουν» με τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης και τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα φτιάχνοντας δικές τους συνθέσεις					
5.5.	Να χρησιμοποιούν CD-ROM για να ακούσουν μουσική-ιστορίες					
5.6.	Να χρησιμοποιούν κατάλληλο λογισμικό για να εκτελέσουν παιχνίδια εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων					
5.7.	Να γνωρίζουν σωστή χρήση Η/Υ για την ασφάλειά τους και για την προστασία της μηχανής					
5.8.	Να γνωρίζουν σωστή θέση σώματος μπροστά στον Η/Υ Να συνεργάζονται σε ομάδες για την παραγωγή έργου σεβόμενα τις απόψεις και την εργασία των άλλων					

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ !

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ (2):**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ****A. Μορφωτικό επίπεδο, εμπειρία νηπιαγωγών**

A1. Τίτλος σπουδών(Πανεπ/κή εκπ/ση:ΝΑΙ ΟΧΙ)

A2. Εξομίωση: ΝΑΙ ΟΧΙ

A3. Μαράσλειο Διδασκαλείο: ΝΑΙ ΟΧΙ

A4. Μεταπτυχιακές σπουδές: Master Phd Άλλο.....

A5. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης: ΝΑΙ ΟΧΙ

Διάρκεια του μεγαλύτερου προγράμματος.....

Θέμα.....

A6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα: ΝΑΙ ΟΧΙ

A7. Πτυχία ξένων γλωσσών:.....

A8. Ηλικία:.....

A9. Εκπαιδευτική εμπειρία – προϋπηρεσία σε έτη:.....

A10. Ασκείτε διοικητικά καθήκοντα στη σχολική μονάδα; ΝΑΙ ΟΧΙ

A11. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος Έγγαμος

A12. Αριθμός τέκνων..... Ηλικία.....

A13. Μορφωτικό επίπεδο γονέων νηπιαγωγού:

1. Απολυτήριο δημοτικού
2. Απολυτήριο γυμνασίου
3. Απολυτήριο λυκείου
4. Πτυχίο ανώτερης σχολής
5. Πτυχίο ανώτατης σχολής
6. Μεταπτυχιακό
7. Διδακτορικό

B. Συνθήκες σχολικής μονάδας

B1. Σημειώστε το βαθμό ικανοποίησης σας από :

ΑΡΚΕΤΑ

ΑΡΙΣΤΟΣ

ΚΑΛΟΣ

ΜΕΤΡΙΟΣ

ΚΑΚΟΣ

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Επάρκεια χώρου αιθουσών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Εκπαιδευτικό και βοηθητικό υλικό | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Επάρκεια & καλή κατάσταση εκπαιδευτικών γωνιών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Επίπλωση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Αύλιος χώρος | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Οικονομικοί πόροι | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Γ. Σύνοψη της ομάδας

- Γ1. Αριθμός νηπίων Αριθμός προνηπίων
- Γ2. Αριθμός αγοριών Αριθμός κοριτσιών
- Γ3. Αλλοδαποί μαθητές ΝΑΙ ΟΧΙ Αριθμός
- Γ4. Μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ΝΑΙ ΟΧΙ Αριθμός
- Γ5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την περιοχή του σχολείου σας ως προς:

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | ΠΟΛΥ
ΚΑΛΟ | ΑΡΚΕΤΑ
ΚΑΛΟ | ΜΕΤΡΙΟ | ΧΑΜΗΛΟ |
| 1. Το βιοτικό επίπεδο γονέων – μαθητών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | ΑΡΙΣΤΟ | ΑΡΚΕΤΑ
ΚΑΛΟ | ΜΕΤΡΙΟ | ΧΑΜΗΛΟ |
| Γ6. Αξιολογείστε το επίπεδο των μαθητών σας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Γ7. Αξιολογείστε τη συνεργασία-επαφή με τους γονείς σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | ΑΡΙΣΤΑ | ΑΡΚΕΤΑ
ΚΑΛΑ | ΜΕΤΡΙΑ | ΚΑΚΑ |
| 1. Συχνότητα επαφών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Γενικότερο ενδιαφέρον & διάθεση συνεργασίας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Κατανόηση & αντιμετώπιση των προβλημάτων | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Υποστήριξη & βοήθεια εκπαιδευτικού έργου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Δ. Στοιχεία προσωπικότητας νηπιαγωγών

- Δ1. Πώς προτιμάς να περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου :

Ταινίες – Μουσική – Αθλητισμός – Διάβασμα – Ταξίδια – Η/Υ – Φιλικές συζητήσεις

- Δ2. Νιώθεις αυτοπεποίθηση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος ΝΑΙ ΟΧΙ Σε ποια.....

Δ3. Νιώθεις ανασφάλεια σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος ΝΑΙ ΟΧΙ Σε ποια.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΤΑ ΑΠΟΛΥΤΟ ΑΡΙΘΜΟ ΣΕ ΚΑΘΕ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΥΠΟ-ΑΞΟΝΑ ΤΟΥ ΔΕΠΠΣ, ΑΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΑ ΦΑΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΥΠΟΑΞΟΝΕΣ														
	ΓΛΩΣΣΑ			ΜΑΘΗΜΑ ΤΙΚΑ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ		ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ						Η/Υ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΤΟΧΩΝ
	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΓΡΑΦΗ		ΑΝΘΡΩΠΟΓΕ ΝΕΣ	ΦΥΣΙΚΟ	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΔΡΑΜΑ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΜΟΥΣΙΚΗ				
Α.Α. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ/ 3 ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ										ΕΚΤΕΛΕΣΗ	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΑΞΙΟΛΟΓ ΗΣΗ		
01/18.11.2013	12,00	33,00	34,00	29,00	41,00	22,00	19,00	13,00	23,00	2,00	1,00	2,00	4,00	235,00
01/03.02.2014	32,00	66,00	35,00	38,00	62,00	33,00	31,00	25,00	21,00	7,00	5,00	4,00	30,00	389,00
01/19.05.2014	15,00	29,00	17,00	22,00	33,00	42,00	23,00	21,00	11,00	6,00	6,00	6,00	25,00	256,00
02/18.11.2013	20,00	27,00	28,00	14,00	29,00	12,00	17,00	3,00	4,00	9,00	,00	,00	,00	163,00
02/03.02.2014	19,00	32,00	26,00	11,00	18,00	6,00	9,00	8,00	7,00	10,00	,00	1,00	,00	147,00
02/19.05.2014	12,00	25,00	21,00	8,00	22,00	8,00	21,00	7,00	8,00	7,00	,00	5,00	,00	144,00
03/18.11.2013	22,00	16,00	12,00	10,00	8,00	10,00	7,00	4,00	10,00	2,00	,00	4,00	,00	105,00
03/03.02.2014	16,00	26,00	15,00	21,00	14,00	7,00	10,00	6,00	10,00	5,00	,00	,00	7,00	137,00
03/19.05.2014	18,00	9,00	3,00	15,00	16,00	6,00	7,00	2,00	10,00	3,00	,00	,00	,00	89,00
04/18.11.2013	11,00	9,00	16,00	2,00	17,00	3,00	9,00	3,00	4,00	7,00	,00	4,00	2,00	87,00
04/03.02.2014	27,00	3,00	13,00	4,00	13,00	8,00	5,00	,00	2,00	,00	3,00	4,00	,00	82,00
04/19.05.2014	7,00	2,00	8,00	3,00	8,00	2,00	2,00	10,00	2,00	5,00	,00	,00	,00	49,00
05/18.11.2013	38,00	52,00	30,00	43,00	50,00	41,00	34,00	37,00	11,00	3,00	4,00	3,00	2,00	348,00
05/03.02.2014	51,00	66,00	26,00	48,00	77,00	75,00	45,00	30,00	4,00	4,00	,00	,00	25,00	451,00
05/19.05.2014	35,00	52,00	27,00	46,00	48,00	36,00	23,00	31,00	18,00	12,00	12,00	8,00	6,00	354,00

06/18.11.2013	12,00	8,00	6,00	9,00	3,00	17,00	6,00	1,00	,00	1,00	,00	,00	,00	63,00
06/03.02.2014	17,00	12,00	5,00	8,00	6,00	6,00	7,00	,00	,00	,00	,00	4,00	2,00	67,00
06/19.05.2014	12,00	5,00	2,00	6,00	6,00	10,00	7,00	,00	2,00	,00	3,00	5,00	3,00	61,00
07/18.11.2013	5,00	8,00	7,00	6,00	10,00	6,00	7,00	4,00	6,00	3,00	,00	1,00	2,00	65,00
07/03.02.2014	4,00	5,00	4,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00	4,00	2,00	1,00	3,00	,00	51,00
07/19.05.2014	6,00	4,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00	1,00	2,00	,00	,00	35,00
08/18.11.2013	16,00	40,00	32,00	26,00	41,00	29,00	29,00	34,00	17,00	8,00	6,00	5,00	18,00	301,00
08/03.02.2014	29,00	75,00	40,00	47,00	59,00	35,00	31,00	23,00	15,00	11,00	6,00	8,00	,00	379,00
08/19.05.2014	16,00	46,00	26,00	35,00	46,00	23,00	25,00	20,00	15,00	8,00	6,00	6,00	,00	272,00
09/18.11.2013	28,00	43,00	32,00	25,00	35,00	38,00	11,00	4,00	9,00	4,00	,00	,00	,00	229,00
09/03.02.2014	25,00	45,00	32,00	30,00	85,00	25,00	29,00	22,00	24,00	5,00	3,00	5,00	10,00	340,00
09/19.05.2014	24,00	34,00	23,00	31,00	50,00	28,00	33,00	14,00	23,00	10,00	,00	9,00	7,00	286,00
10/18.11.2013	12,00	31,00	15,00	12,00	21,00	15,00	21,00	12,00	14,00	7,00	,00	,00	,00	160,00
10/03.02.2014	25,00	45,00	32,00	30,00	83,00	25,00	29,00	22,00	24,00	5,00	3,00	4,00	10,00	337,00
10/19.05.2014	24,00	34,00	23,00	31,00	50,00	28,00	33,00	14,00	23,00	10,00	,00	9,00	7,00	286,00
11/18.11.2013	5,00	11,00	7,00	5,00	8,00	4,00	3,00	5,00	3,00	1,00	,00	2,00	2,00	56,00
11/03.02.2014	3,00	5,00	4,00	2,00	2,00	,00	3,00	3,00	2,00	1,00	,00	2,00	1,00	28,00
11/19.05.2014	3,00	2,00	,00	3,00	1,00	1,00	1,00	,00	1,00	,00	,00	1,00	,00	13,00
12/18.11.2013	60,00	3,00	9,00	2,00	2,00	6,00	6,00	6,00	9,00	,00	,00	,00	,00	103,00
12/03.02.2014	60,00	15,00	23,00	2,00	18,00	14,00	6,00	4,00	,00	1,00	1,00	,00	3,00	147,00
12/19.05.2014	42,00	11,00	5,00	7,00	5,00	1,00	2,00	7,00	4,00	,00	,00	1,00	,00	85,00
13/18.11.2013	33,00	61,00	28,00	30,00	26,00	24,00	20,00	7,00	19,00	7,00	2,00	6,00	16,00	279,00
13/03.02.2014	32,00	46,00	33,00	37,00	31,00	21,00	34,00	26,00	20,00	14,00	4,00	11,00	13,00	322,00
13/19.05.2014	25,00	24,00	14,00	26,00	45,00	25,00	15,00	16,00	16,00	5,00	3,00	6,00	9,00	229,00
14/18.11.2013	27,00	37,00	19,00	42,00	41,00	19,00	24,00	18,00	26,00	10,00	3,00	8,00	,00	274,00
14/03.02.2014	18,00	27,00	12,00	30,00	18,00	6,00	11,00	12,00	9,00	6,00	2,00	,00	,00	151,00
14/19.05.2014	15,00	3,00	7,00	15,00	31,00	10,00	11,00	16,00	15,00	4,00	1,00	,00	,00	128,00
15/18.11.2013	56,00	94,00	40,00	38,00	62,00	42,00	28,00	,00	25,00	4,00	,00	2,00	,00	391,00
15/03.02.2014	55,00	107,00	58,00	63,00	79,00	36,00	33,00	31,00	27,00	11,00	5,00	4,00	,00	509,00
15/19.05.2014	32,00	66,00	34,00	41,00	50,00	18,00	17,00	11,00	11,00	9,00	,00	2,00	24,00	315,00
16/18.11.2013	25,00	28,00	24,00	13,00	31,00	22,00	18,00	2,00	8,00	10,00	,00	,00	,00	181,00
16/03.02.2014	18,00	28,00	27,00	11,00	14,00	10,00	9,00	8,00	7,00	7,00	,00	,00	,00	139,00
16/19.05.2014	16,00	18,00	20,00	12,00	17,00	11,00	10,00	7,00	18,00	4,00	1,00	,00	,00	134,00
17/18.11.2013	7,00	20,00	6,00	7,00	9,00	7,00	17,00	9,00	9,00	3,00	1,00	,00	4,00	99,00
17/03.02.2014	4,00	10,00	5,00	15,00	2,00	,00	11,00	5,00	,00	,00	,00	,00	,00	52,00
17/19.05.2014	,00	,00	,00	,00	,00	1,00	6,00	6,00	2,00	1,00	,00	,00	1,00	17,00
18/18.11.2013	56,00	73,00	31,00	36,00	61,00	31,00	22,00	27,00	18,00	8,00	3,00	2,00	8,00	376,00
18/03.02.2014	46,00	40,00	26,00	21,00	42,00	17,00	13,00	14,00	15,00	5,00	,00	,00	19,00	258,00
18/19.05.2014	25,00	37,00	12,00	24,00	43,00	28,00	8,00	11,00	13,00	4,00	1,00	1,00	10,00	217,00
19/18.11.2013	16,00	19,00	6,00	31,00	8,00	10,00	21,00	9,00	7,00	3,00	,00	6,00	2,00	138,00

19/03.02.2014	37,00	25,00	13,00	6,00	13,00	5,00	19,00	17,00	,00	2,00	,00	1,00	6,00	144,00
19/19.05.2014	5,00	,00	3,00	4,00	,00	,00	,00	7,00	4,00	1,00	,00	2,00	,00	26,00
20/18.11.2013	16,00	19,00	5,00	25,00	4,00	4,00	17,00	6,00	7,00	5,00	,00	7,00	7,00	122,00
20/03.02.2014	38,00	18,00	9,00	,00	10,00	5,00	19,00	12,00	1,00	2,00	,00	1,00	5,00	120,00
20/19.05.2014	,00	,00	,00	12,00	,00	,00	7,00	7,00	2,00	3,00	,00	,00	,00	31,00
21/18.11.2013	31,00	46,00	33,00	27,00	17,00	23,00	34,00	2,00	8,00	2,00	,00	,00	,00	223,00
21/03.02.2014	49,00	35,00	43,00	34,00	13,00	14,00	29,00	12,00	18,00	2,00	,00	2,00	,00	251,00
21/19.05.2014	18,00	19,00	24,00	6,00	7,00	13,00	6,00	1,00	2,00	,00	2,00	,00	,00	98,00
22/18.11.2013	17,00	22,00	29,00	14,00	7,00	10,00	19,00	1,00	5,00	1,00	1,00	,00	,00	126,00
22/03.02.2014	24,00	31,00	40,00	10,00	14,00	18,00	19,00	4,00	9,00	2,00	2,00	2,00	,00	175,00
22/19.05.2014	18,00	19,00	24,00	5,00	5,00	13,00	5,00	1,00	1,00	,00	2,00	,00	,00	93,00
23/18.11.2013	17,00	18,00	5,00	14,00	11,00	5,00	10,00	9,00	8,00	1,00	1,00	1,00	2,00	102,00
23/03.02.2014	12,00	8,00	2,00	7,00	7,00	6,00	8,00	3,00	4,00	1,00	3,00	,00	2,00	63,00
23/19.05.2014	8,00	4,00	2,00	2,00	11,00	8,00	3,00	3,00	3,00	,00	,00	,00	2,00	46,00
24/18.11.2013	34,00	53,00	33,00	45,00	70,00	48,00	34,00	30,00	43,00	14,00	6,00	5,00	15,00	430,00
24/03.02.2014	35,00	60,00	37,00	49,00	81,00	49,00	45,00	30,00	41,00	11,00	3,00	7,00	22,00	470,00
24/19.05.2014	12,00	32,00	21,00	26,00	42,00	22,00	12,00	18,00	22,00	5,00	2,00	6,00	10,00	230,00
25/18.11.2013	30,00	51,00	37,00	48,00	73,00	56,00	38,00	28,00	31,00	12,00	5,00	10,00	17,00	436,00
25/03.02.2014	38,00	54,00	48,00	40,00	58,00	51,00	45,00	21,00	25,00	13,00	4,00	12,00	26,00	435,00
25/19.05.2014	15,00	25,00	18,00	21,00	48,00	21,00	18,00	15,00	20,00	6,00	2,00	6,00	6,00	221,00
26/18.11.2013	32,00	34,00	17,00	9,00	7,00	1,00	12,00	1,00	10,00	7,00	6,00	12,00	,00	148,00
26/03.02.2014	26,00	10,00	21,00	9,00	9,00	2,00	11,00	,00	3,00	2,00	2,00	9,00	,00	104,00
26/19.05.2014	13,00	8,00	14,00	7,00	9,00	5,00	7,00	8,00	4,00	4,00	4,00	6,00	,00	89,00
27/18.11.2013	13,00	13,00	12,00	5,00	27,00	4,00	11,00	3,00	5,00	8,00	,00	2,00	2,00	105,00
27/03.02.2014	18,00	10,00	15,00	7,00	13,00	3,00	7,00	3,00	7,00	2,00	1,00	1,00	,00	87,00
27/19.05.2014	13,00	5,00	10,00	3,00	6,00	12,00	4,00	7,00	5,00	6,00	1,00	,00	,00	72,00
28/18.11.2013	17,00	7,00	3,00	4,00	12,00	4,00	6,00	3,00	7,00	2,00	,00	,00	1,00	66,00
28/03.02.2014	5,00	1,00	3,00	3,00	5,00	6,00	2,00	3,00	4,00	1,00	,00	1,00	1,00	35,00
28/19.05.2014	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	,00	1,00	1,00	,00	,00	1,00	,00	,00	11,00
29/18.11.2013	12,00	10,00	9,00	4,00	11,00	1,00	2,00	2,00	2,00	,00	,00	,00	,00	53,00
29/03.02.2014	5,00	8,00	2,00	5,00	6,00	,00	2,00	3,00	3,00	,00	,00	7,00	,00	41,00
29/19.05.2014	4,00	7,00	11,00	5,00	3,00	3,00	6,00	2,00	4,00	2,00	,00	1,00	2,00	50,00
30/18.11.2013	14,00	24,00	16,00	17,00	21,00	10,00	9,00	8,00	11,00	,00	,00	14,00	2,00	146,00
30/03.02.2014	8,00	20,00	31,00	7,00	17,00	3,00	13,00	6,00	2,00	,00	3,00	7,00	6,00	123,00
30/19.05.2014	9,00	24,00	23,00	15,00	39,00	4,00	8,00	8,00	7,00	2,00	1,00	4,00	5,00	149,00

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ. ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ

ΓΛΩΣΣΑ			ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ			ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ			ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ & ΕΚΦΡΑΣΗ			ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ		
	Συχνότητα	Ποσοστό %		Συχνότητα	Ποσοστό %		Συχνότητα	Ποσοστό %		Συχνότητα	Ποσοστό %		Συχνότητα	Ποσοστό %
1.3.4	474	52,7	2.3	225	25	3.1.2	335	37,2	4.3.1	297	33	5.1	102	11,3
1.3.6	446	49,6	2.2	194	21,6	3.1.1	240	26,7	4.1.4	244	27,1	5.5	86	9,6
1.1.5	419	46,6	2.5	180	20	3.1.5	224	24,9	4.1.2	229	25,4	5.3	67	7,4
1.3.3	348	38,7	2.1	173	19,2	3.2.14	207	23	4.3.2	229	25,4	5.8	61	6,8
1.1.2	339	37,7	2.8	166	18,4	3.2.1	188	20,9	4.3.4	205	22,8	5.2	32	3,6
1.1.1	309	34,3	2.6	146	16,2	3.1.3	183	20,3	4.2.1	204	22,7	5.7	26	2,9
1.1.4	300	33,3	2.4	139	15,4	3.1.8	180	20	4.2.3	179	19,9	5.6	19	2,1
1.1.3	290	32,2	2.7	130	14,4	3.2.11	176	19,6	4.3.3	174	19,3	5.4	18	2
1.2.3	288	32	2.9	101	11,2	3.1.7	160	17,8	4.2.6	168	18,7			
1.2.8	281	31,2	2.10	95	10,6	3.2.3	137	15,2	4.4.1.2	158	17,6			
1.1.6	258	28,7	2.11	79	8,8	3.1.6	132	14,7	4.1.3	156	17,3			
1.2.6	250	27,8				3.1.14	131	14,6	4.4.1.1	155	17,2			
1.2.12	228	25,3				3.2.2	120	13,3	4.4.2.3	155	17,2			
1.2.5	207	23				3.1.4	117	13	4.1.5	151	16,8			
1.3.5	192	21,3				3.1.13	114	12,7	4.1.9	140	15,6			
1.2.2	176	19,6				3.2.4	107	11,9	4.4.2.4	126	14			
1.2.9	174	19,3				3.2.5	104	11,6	4.1.6	109	12,1			
1.2.1	166	18,4				3.1.12	90	10	4.1.1	107	11,9			
1.2.11	166	18,4				3.1.16	90	10	4.4.2.1	107	11,9			
1.2.10	157	17,4				3.2.13	86	9,6	4.1.11	104	11,6			
1.2.7	153	17				3.2.12	85	9,4	4.2.8	99	11			
1.3.1	115	12,8				3.1.9	79	8,8	4.2.4	89	9,9			
1.3.2	88	9,8				3.1.10	74	8,2	4.2.2	88	9,8			
1.2.13	73	8,1				3.2.6	62	6,9	4.4.1.3	84	9,3			
1.2.4	69	7,7				3.1.11	52	5,8	4.1.10	79	8,8			
						3.2.9	50	5,6	4.2.5	67	7,4			
						3.1.17	46	5,1	4.2.7	63	7			
						3.2.8	45	5	4.1.8	45	5			
						3.1.15	43	4,8	4.4.2.2	33	3,7			
						3.2.7	21	2,3	4.3.5	30	3,3			
						3.2.10	13	1,4	4.1.7	12	1,3			

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

1) ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

1.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

- 1.1.1. Να διηγούνται/αφηγούνται (Α)
- 1.1.2. Να περιγράφουν (Α)
- 1.1.3. Να εξηγούν/ερμηνεύουν (Σ)
- 1.1.4. Να συζητούν/επιχειρηματολογούν (Σ)
- 1.1.5. Να βελτιώνουν/εμπλουτίζουν προφορικό λόγο (Σ)
- 1.1.6. Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση (Σ)

1.2 ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- 1.2.1. Να αναγνωρίζουν βασικές εκδοχές γραπτού λόγου, με βάση εξωτερικά τυπογραφικά χαρακτηριστικά και να συνειδητοποιούν τον λόγο ύπαρξής τους (Σ)
- 1.2.2. Να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης (Α)
- 1.2.3. Να ακούν/κατανοούν διηγήσεις, κανόνες, απλά κείμενα (Α)
- 1.2.4. Να διακρίνουν διαλογικά-μη διαλογικά μέρη κειμένων (Σ)
- 1.2.5. Να απομνημονεύουν μικρά κείμενα (Α)
- 1.2.6. Να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις (Σ)
- 1.2.7. Να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές (Σ)
- 1.2.8. Να χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη τάξης (Α)
- 1.2.9. Να εντοπίζουν τίτλο, συγγραφέα, άλλα στοιχεία κειμένων (Α)
- 1.2.10. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα αναπαράσταση του κόσμου (Σ)
- 1.2.11. Να κατανοήσουν σχέση προφορικού-γραπτού λόγου (Σ)
- 1.2.12. Να συνειδητοποιήσουν ότι στα φωνήματα γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα (Α)
- 1.2.13. Να αναγνωρίζουν/συγκρίνουν διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου (χειρόγραφο-έντυπο, ελληνική-άλλες) (Σ)

1.3 ΓΡΑΦΗ

- 1.3.1. Να κατανοήσουν σημασία γραφής/δημιουργία δικών τους κειμένων με υπαγόρευση σε εκπαιδευτικό (Α)
- 1.3.2. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους αναγνώστες (Σ)
- 1.3.3. Να κρατούν αποτελεσματικά μολύβι, στίλο, κιμωλία (Α)
- 1.3.4. Να γράφουν το όνομά τους (Α)
- 1.3.5. Να αντιγράφουν λέξεις (Α)
- 1.3.6. Να γράφουν όπως μπορούν (Α)

2) ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- 2.1. Να προβληματίζονται/ερευνούν καταστάσεις στηριζόμενα σε προηγούμενες γνώσεις (Σ)
Να κάνουν υποθέσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα
- 2.2. Να διαχειρίζονται υλικά, μέσα, καταστάσεις που συνδέονται με καθημερινή ζωή (Α)
Να αξιοποιούν δυνατότητες για αριθμητικές εφαρμογές
Να οικοδομούν σταδιακά έννοια αριθμών
- 2.3. Να «ερμηνεύουν» τον κόσμο μέσα από
παρατήρηση/περιγραφή/σύγκριση/ταξινόμηση/αντιστοίχιση/σειροθέτηση/συμβολική αναπαράσταση (Σ)
- 2.4. Να διατυπώνουν απορίες/θέτουν προβλήματα (Σ)
Να επιλέγουν/παράγουν κατάλληλο υλικό για επίλυση προβλημάτων
- 2.5. Να οργανώνουν/επεκτείνουν γνώσεις σχετικά με αριθμούς (Α)
- 2.6. Να «εκτελούν» απλές μαθηματικές πράξεις (Α)
- 2.7. Να μετρούν με τη βοήθεια αυθαίρετων-συμβατικών μονάδων (Α)

- 2.8. Να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις (Α)
Να προσεγγίζουν έννοια μέτρησης χρόνου
- 2.9. Να αντιλαμβάνονται/αναπαράγουν μοτίβα (Α)
Να αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα
- 2.10. Να αναγνωρίζουν/ονομάζουν απλά στερεά και ευθύγραμμα σχήματα (Α)
- 2.11. Να εμπλουτίζουν γλώσσα με λέξεις από μαθηματικά (Α)
Να αξιοποιούν τεχνολογία

3) ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1 ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

- 3.1.1. Να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση (Σ)
- 3.1.2. Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας (Σ)
Να κατανοούν αξία ομαδικής εργασίας
- 3.1.3. Να συνειδητοποιήσουν μοναδικότητά τους (Σ)
Να εντοπίζουν ομοιότητες-διαφορές με άλλους
- 3.1.4. Να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις (Α)
Να αναπτύξουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης
- 3.1.5. Να μάθουν βασικούς κανόνες υγιεινής και προστασίας (Α)
- 3.1.6. Να γνωρίσουν εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον (Α)
- 3.1.7. Να αντιλαμβάνονται αλληλεπίδραση περιβάλλοντος με δραστηριότητες ανθρώπου (Σ)
- 3.1.8. Να αποκτήσουν θετικές στάσεις/συμπεριφορές για το περιβάλλον (Α)
- 3.1.9. Να «διαβάζουν» απλά σύμβολα, σχεδιαγράμματα, χάρτες (Α)
- 3.1.10. Να αντιληφθούν σημασία μέσων μαζικής μεταφοράς και επικοινωνίας(Α)
- 3.1.11. Να γνωρίσουν βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής (Α)
- 3.1.12. Να αναγνωρίζουν σχέση επιστήμης με καθημερινή ζωή (Σ)
Να αναγνωρίζουν χρησιμότητα απλών μηχανών και επινοήσεων
- 3.1.13. Να ακολουθούν κανόνες ασφαλείας (Α)
Να χρησιμοποιούν ασφαλή υλικά και μέσα
- 3.1.14. Να προσεγγίζουν/αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες (Α)
Να αντιλαμβάνονται χρονική ακολουθία γεγονότων
- 3.1.15. Να αναπτύξουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα (Σ)
- 3.1.16. Να αναπτύξουν γλώσσα και επικοινωνία (Σ)
Να αξιοποιούν τεχνολογία
- 3.1.17. Να εξοικειώνονται με βασικές ερευνητικές διαδικασίες (Σ)

3.2 ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

- 3.2.1. Να διευρύνουν γνώσεις για ανθρώπινο οργανισμό (Α)
- 3.2.2. Να διευρύνουν γνώσεις για ζωικούς οργανισμούς (Α)
- 3.2.3. Να διευρύνουν γνώσεις για φυτικούς οργανισμούς (Α)
- 3.2.4. Να βιώνουν/εξερευνούν χαρακτηριστικά φυσικού, τεχνικού κόσμου (Σ)
Να κατανοούν σημασία παρατήρησης, πειραμάτων, περιγραφής για μελέτη υλικών και φαινομένων
- 3.2.5. Να ανακαλύπτουν βασικά χαρακτηριστικά γύρω από δομή και ιδιότητες υλικών (Σ)
- 3.2.6. Να αναγνωρίζουν/εξοικειώνονται με χρησιμότητα εργαλείων και οργάνων για την συλλογή πληροφοριών (Σ)
- 3.2.7. Να «πειραματιστούν» με απλές μηχανές, εφευρέσεις (Α)
- 3.2.8. Να αναγνωρίζουν ορισμένες πηγές ενέργειας (Σ)
- 3.2.9. Να αντιλαμβάνονται την κίνηση και τις βασικές αρχές της (Σ)
- 3.2.10. Να αντιλαμβάνονται ιδιότητες μαγνήτων (Α)
- 3.2.11. Να διευρύνουν γνώσεις για φυσικό περιβάλλον (Α)
- 3.2.12. Να διερευνούν χώρο (Α)
Να προσανατολίζονται με βάση σταθερά σημεία αναφοράς

- 3.2.13. Να απεικονίζουν απλά το χώρο (Σ)
Να καταγράφουν μετακινήσεις, διαδρομές
- 3.2.14. Να περιγράφουν μεταβολές καιρού και άλλα μετεωρολογικά φαινόμενα (Α)

4) ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ – ΕΚΦΡΑΣΗ

4.1 ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ

- 4.1.1. Να παρατηρούν/ερμηνεύουν περιβάλλον με πολλούς τρόπους και ποικίλα υλικά (Σ)
- 4.1.2. Να «πειραματίζονται» με διάφορα υλικά-χρώματα (Α)
Να μαθαίνουν/επινοούν/εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές σχεδίασης και ζωγραφικής
- 4.1.3. Να σχεδιάζουν διάφορα είδη γραμμών-περιγραμμάτων (Α)
Να συνθέτουν διάφορα σχήματα-μορφές
- 4.1.4. Να κόβουν υλικά (Α)
Να φτιάχνουν κολλάζ
- 4.1.5. Να πλάθουν/μορφοποιούν (Α)
- 4.1.6. Να χρησιμοποιούν στένσιλ (Α)
Να τυπώνουν
- 4.1.7. Να υφαίνουν (Σ)
- 4.1.8. Να δημιουργούν μόντιζ (Σ)
- 4.1.9. Να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά για μικροκατασκευές (Α)
- 4.1.10. Να γνωρίζουν/ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης και έργα μεγάλων ζωγράφων (Σ)
- 4.1.11. Να αναπτύσσουν γλώσσα/επικοινωνία (Σ)
Να αξιοποιούν τεχνολογία

4.2 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

- 4.2.1. Να εκφράζονται με ελεύθερο δραματικό παιχνίδι (Α)
Να αναπτύσσουν δημιουργικότητα
Να γνωρίσουν εαυτό και κόσμο
- 4.2.2. Να εκφράζονται με δημιουργικό δράμα (Σ)
Να αναπτύσσουν γλώσσα
Να αξιοποιούν τεχνολογία
- 4.2.3. Να εκφράζονται με αυτοσχεδιασμό και μίμηση (Α)
- 4.2.4. Να επιλέγουν/χρησιμοποιούν δημιουργικά διάφορα υλικά (Α)
- 4.2.5. Να εξοικειώνονται με τεχνικές κουκλοθέατρου-θεάτρου σκιών (Σ)
Να παίζουν δημιουργικά με κούκλες-μαριονέτες
- 4.2.6. Να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού (Σ)
- 4.2.7. Να αναπτύσσουν αισθητική αντίληψη και έκφραση (Σ)
Να αποκτήσουν θεατρική παιδεία
- 4.2.8. Να δημιουργούν πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικά δημιουργήματα (Σ)

4.3 ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- 4.3.1. Να αναπτύσσουν την κινητικότητα τους (Α)
- 4.3.2. Να αναπτύσσουν σωματική δραστηριότητα (Α)
Να προάγουν την υγεία τους
- 4.3.3. Να αποδέχονται την τήρηση κανόνων ασφαλείας (Α)
Να χειρίζονται κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό
- 4.3.4. Να αναπτύσσουν θετικές στάσεις για συνεργασία-αλληλοαποδοχή-υποστήριξη (Σ)
- 4.3.5. Να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται έννοια Ολυμπιακής ιδέας και σπουδαιότητα μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων (Σ)

4.4. ΜΟΥΣΙΚΗ

- 4.4.1.1. Να αναπτύσσουν δεξιότητες για να εκτελούν τραγουδώντας και παίζοντας διάφορα μουσικά όργανα και δικές τους συνθέσεις (Σ)
- 4.4.1.2. Να αναπαράγουν μουσικά ακούσματα με διάφορους τρόπους (Σ)
- 4.4.1.3. Να ανταποκρίνονται σε σωστά σήματα, σύμβολα, συνθήματα, οδηγίες (Σ)
Να παρουσιάζουν τις εκτελέσεις τους
- 4.4.2.1. Να αυτοσχεδιάζουν (Α)
Να εκφράζονται μέσα από απλές μουσικές ενθέσεις
- 4.4.2.2. Να μπορούν να αποτυπώνουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους (Σ)
- 4.4.2.3. Να αναπτύσσουν εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα (Α)
Να τα απολαμβάνουν
- 4.4.2.4. Να εκφράζουν γνώμη και συναισθήματα για διαφορετικά μουσικά ακούσματα (Σ)

5) ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

- 5.1. Να ταυτίζουν τον Η/Υ με μια μηχανή που βοηθά τον άνθρωπο και στην εργασία και ως παιχνίδι (Α)
- 5.2. Να αναγνωρίζουν κυριότερες μονάδες Η/Υ και τον Η/Υ ως ενιαίο σύστημα (Α)
- 5.3. Να εντοπίζουν γράμματα-αριθμούς στο πληκτρολόγιο (Α)
Να κινούν/επιλέγουν με το ποντίκι τοποθετώντας το σε συγκεκριμένη θέση στην οθόνη
Να «γράφουν»
Να χρησιμοποιούν τα ειδικά πλήκτρα (κενό, διαγραφή, enter)
- 5.4. Να «παίζουν» με τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης και τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα φτιάχνοντας δικές τους συνθέσεις (Σ)
- 5.5. Να χρησιμοποιούν CD-ROM για να ακούσουν μουσική-ιστορίες (Α)
- 5.6. Να χρησιμοποιούν κατάλληλο λογισμικό για να εκτελέσουν παιχνίδια εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων (Σ)
- 5.7. Να γνωρίζουν σωστή χρήση Η/Υ για την ασφάλειά τους και για την προστασία της μηχανής (Σ)
- 5.8. Να γνωρίζουν σωστή θέση σώματος μπροστά στον Η/Υ (Α)
Να συνεργάζονται σε ομάδες για την παραγωγή έργου σεβόμενα τις απόψεις και την εργασία των άλλων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Πίνακας 1. Τύπος σχολείου (ολοήμερο/κλασσικό) * Συνεργασία με γονείς: Ενδιαφέρον και συνεργατικότητα

			Τύπος σχολείου		Total
			κλασσικό τμήμα	ολοήμερο τμήμα	
synergasia_goneis_endiaferon	1,00	Count	7	0	7
		Expected Count	4,4	2,6	7,0
		% within synergasia_goneis_endiaferon	100,0%	,0%	100,0%
		% within Τύπος σχολείου	36,8%	,0%	23,3%
		% of Total	23,3%	,0%	23,3%
		Residual	2,6	-2,6	
		Std. Residual	1,2	-1,6	
		Adjusted Residual	2,3	-2,3	
	2,00	Count	12	11	23
		Expected Count	14,6	8,4	23,0
		% within synergasia_goneis_endiaferon	52,2%	47,8%	100,0%
		% within Τύπος σχολείου	63,2%	100,0%	76,7%
		% of Total	40,0%	36,7%	76,7%
		Residual	-2,6	2,6	
		Std. Residual	-,7	,9	
Adjusted Residual		-2,3	2,3		
Total		Count	19	11	30
		Expected Count	19,0	11,0	30,0
		% within synergasia_goneis_endiaferon	63,3%	36,7%	100,0%
		% within Τύπος σχολείου	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	63,3%	36,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,286(b)	1	,021		
Continuity Correction(a)	3,427	1	,064		
Likelihood Ratio	7,588	1	,006		
Fisher's Exact Test				,029	,025
Linear-by-Linear Association	5,110	1	,024		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,57.

Πίνακας 2. Τύπος σχολείου (ολοήμερο/κλασσικό) * Επίπλωση σχολικής μονάδας

		furniture		Total	
		1,00	2,00		
Τύπος σχολείου	κλασσικό τμήμα	Count	10	9	19
		Expected Count	7,0	12,0	19,0
		% within Τύπος σχολείου	52,6%	47,4%	100,0%
		% within furniture	90,9%	47,4%	63,3%
		% of Total	33,3%	30,0%	63,3%
		Residual	3,0	-3,0	
		Std. Residual	1,1	-,9	
		Adjusted Residual	2,4	-2,4	
	ολοήμερο τμήμα	Count	1	10	11
		Expected Count	4,0	7,0	11,0
		% within Τύπος σχολείου	9,1%	90,9%	100,0%
		% within furniture	9,1%	52,6%	36,7%
		% of Total	3,3%	33,3%	36,7%
		Residual	-3,0	3,0	
		Std. Residual	-1,5	1,1	
Adjusted Residual		-2,4	2,4		
Total		Count	11	19	30
		Expected Count	11,0	19,0	30,0
		% within Τύπος σχολείου	36,7%	63,3%	100,0%
		% within furniture	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	36,7%	63,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,687(b)	1	,017		
Continuity Correction(a)	3,967	1	,046		
Likelihood Ratio	6,441	1	,011		
Fisher's Exact Test				,023	,020
Linear-by-Linear Association	5,498	1	,019		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,03.

Πίνακας 3. Τύπος σχολείου (ολοήμερο/κλασσικό) * Επάρκεια χώρου αιθουσών

		room_capacity		Total	
		1,00	2,00		
Τύπος σχολείου	κλασσικό τμήμα	Count	11	8	19
		Expected Count	7,0	12,0	19,0
		% within Τύπος σχολείου	57,9%	42,1%	100,0%
		% within room_capacity	100,0%	42,1%	63,3%

		% of Total	36,7%	26,7%	63,3%	
		Residual	4,0	-4,0		
		Std. Residual	1,5	-1,2		
		Adjusted Residual	3,2	-3,2		
	ολοήμερο τμήμα	Count	0	11	11	
		Expected Count	4,0	7,0	11,0	
		% within Τύπος σχολείου	,0%	100,0%	100,0%	
		% within room_capacity	,0%	57,9%	36,7%	
		% of Total	,0%	36,7%	36,7%	
		Residual	-4,0	4,0		
		Std. Residual	-2,0	1,5		
		Adjusted Residual	-3,2	3,2		
Total			Count	11	19	30
			Expected Count	11,0	19,0	30,0
		% within Τύπος σχολείου	36,7%	63,3%	100,0%	
		% within room_capacity	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	36,7%	63,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,055(b)	1	,002		
Continuity Correction(a)	7,717	1	,005		
Likelihood Ratio	13,566	1	,000		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	9,720	1	,002		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,03.

Πίνακας 4. Οικονομικοί πόροι * Γνωστικό αντικείμενο: Γλώσσα

			economic_resources		Total
			1,00	2,00	
glwssa2	1,00	Count	14	0	14
		Expected Count	10,7	3,3	14,0
		% within glwssa2	100,0%	,0%	100,0%
		% within economic_resources	60,9%	,0%	46,7%
		% of Total	46,7%	,0%	46,7%
		Residual	3,3	-3,3	
		Std. Residual	1,0	-1,8	
		Adjusted Residual	2,8	-2,8	
	2,00	Count	9	7	16
		Expected Count	12,3	3,7	16,0
		% within glwssa2	56,3%	43,8%	100,0%

		% within economic_resources	39,1%	100,0%	53,3%
		% of Total	30,0%	23,3%	53,3%
		Residual	-3,3	3,3	
		Std. Residual	-,9	1,7	
		Adjusted Residual	-2,8	2,8	
Total		Count	23	7	30
		Expected Count	23,0	7,0	30,0
		% within glwssa2	76,7%	23,3%	100,0%
		% within economic_resources	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	76,7%	23,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,989(b)	1	,005		
Continuity Correction(a)	5,731	1	,017		
Likelihood Ratio	10,666	1	,001		
Fisher's Exact Test				,007	,006
Linear-by-Linear Association	7,723	1	,005		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,27.

Πίνακας 5. Οικονομικοί πόροι * Υποάξονας «περιβάλλοντος»: Φυσικό περιβάλλον

		economic_resources		Total	
		1,00	2,00		
fysiko2	1,00	Count	13	0	13
		Expected Count	10,0	3,0	13,0
		% within fysiko2	100,0%	,0%	100,0%
		% within economic_resources	56,5%	,0%	43,3%
		% of Total	43,3%	,0%	43,3%
		Residual	3,0	-3,0	
		Std. Residual	1,0	-1,7	
		Adjusted Residual	2,6	-2,6	
	2,00	Count	10	7	17
		Expected Count	13,0	4,0	17,0
		% within fysiko2	58,8%	41,2%	100,0%
		% within economic_resources	43,5%	100,0%	56,7%
		% of Total	33,3%	23,3%	56,7%
		Residual	-3,0	3,0	
	Std. Residual	-,8	1,5		

		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
Total		Count	23	7	30
		Expected Count	23,0	7,0	30,0
		% within fysiko2	76,7%	23,3%	100,0%
		% within economic_resources	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	76,7%	23,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,982(b)	1	,008		
Continuity Correction(a)	4,870	1	,027		
Likelihood Ratio	9,562	1	,002		
Fisher's Exact Test				,010	,010
Linear-by-Linear Association	6,749	1	,009		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,03.

Πίνακας 6. Εκπαιδευτικό υλικό * Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και Περιβάλλον

		edu_tools		Total	
		1,00	2,00		
perivallon2	1,00	Count	8	6	14
		Expected Count	4,7	9,3	14,0
		% within perivallon2	57,1%	42,9%	100,0%
		% within edu_tools	80,0%	30,0%	46,7%
		% of Total	26,7%	20,0%	46,7%
		Residual	3,3	-3,3	
		Adjusted Residual	2,6	-2,6	
	2,00	Count	2	14	16
		Expected Count	5,3	10,7	16,0
		% within perivallon2	12,5%	87,5%	100,0%
		% within edu_tools	20,0%	70,0%	53,3%
		% of Total	6,7%	46,7%	53,3%
		Residual	-3,3	3,3	
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
Total	Count	10	20	30	
	Expected Count	10,0	20,0	30,0	
	% within perivallon2	33,3%	66,7%	100,0%	
	% within edu_tools	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	33,3%	66,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,696(b)	1	,010		
Continuity Correction(a)	4,838	1	,028		
Likelihood Ratio	7,013	1	,008		
Fisher's Exact Test				,019	,013
Linear-by-Linear Association	6,473	1	,011		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,67.

Πίνακας 7. Αλλοδαποί μαθητές * Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και Περιβάλλον

			perivallon2		Total
			1,00	2,00	
Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	Όχι	Count	6	0	6
		Expected Count	2,8	3,2	6,0
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	100,0%	,0%	100,0%
		% within perivallon2	42,9%	,0%	20,0%
		% of Total	20,0%	,0%	20,0%
		Residual	3,2	-3,2	
		Std. Residual	1,9	-1,8	
		Adjusted Residual	2,9	-2,9	
	Ναι	Count	8	16	24
		Expected Count	11,2	12,8	24,0
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	33,3%	66,7%	100,0%
		% within perivallon2	57,1%	100,0%	80,0%
		% of Total	26,7%	53,3%	80,0%
		Residual	-3,2	3,2	
Std. Residual		-1,0	,9		
Adjusted Residual		-2,9	2,9		
Total	Count	14	16	30	
	Expected Count	14,0	16,0	30,0	
	% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within perivallon2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,571(b)	1	,003		

Continuity Correction(a)	6,102	1	,014		
Likelihood Ratio	10,903	1	,001		
Fisher's Exact Test				,005	,005
Linear-by-Linear Association	8,286	1	,004		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

Πίνακας 8. Αλλοδαποί μαθητές * Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και Δημιουργία και Έκφραση / Υποάξονας: Δραματική τέχνη

			drama2		Total
			1,00	2,00	
Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	Όχι	Count	6	0	6
		Expected Count	2,8	3,2	6,0
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	100,0%	,0%	100,0%
		% within drama2	42,9%	,0%	20,0%
		% of Total	20,0%	,0%	20,0%
		Residual	3,2	-3,2	
		Std. Residual	1,9	-1,8	
		Adjusted Residual	2,9	-2,9	
	Ναι	Count	8	16	24
		Expected Count	11,2	12,8	24,0
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	33,3%	66,7%	100,0%
		% within drama2	57,1%	100,0%	80,0%
		% of Total	26,7%	53,3%	80,0%
		Residual	-3,2	3,2	
Std. Residual	-1,0	,9			
Adjusted Residual	-2,9	2,9			
Total		Count	14	16	30
		Expected Count	14,0	16,0	30,0
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	46,7%	53,3%	100,0%
		% within drama2	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,7%	53,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,571(b)	1	,003		
Continuity Correction(a)	6,102	1	,014		
Likelihood Ratio	10,903	1	,001		
Fisher's Exact Test				,005	,005

Linear-by-Linear Association	8,286	1	,004		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

Πίνακας 9(α). Αλλοδαποί μαθητές * Συνεργασία με γονείς: Υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου

		Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές		Total	
		Όχι	Ναι		
synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	1,00	Count	0	13	13
		Expected Count	2,6	10,4	13,0
		% within synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	,0%	100,0%	100,0%
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	,0%	54,2%	43,3%
		% of Total	,0%	43,3%	43,3%
		Residual	-2,6	2,6	
		Std. Residual	-1,6	,8	
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	2,00	Count	6	11	17
		Expected Count	3,4	13,6	17,0
		% within synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	35,3%	64,7%	100,0%
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	100,0%	45,8%	56,7%
		% of Total	20,0%	36,7%	56,7%
		Residual	2,6	-2,6	
Std. Residual		1,4	-,7		
Adjusted Residual		2,4	-2,4		
Total	Count	6	24	30	
	Expected Count	6,0	24,0	30,0	
	% within synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	20,0%	80,0%	100,0%	
	% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,0%	80,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,735(b)	1	,017		
Continuity Correction(a)	3,742	1	,053		
Likelihood Ratio	7,950	1	,005		
Fisher's Exact Test				,024	,021

Linear-by-Linear Association	5,544	1	,019		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Πίνακας 9(β). Αλλοδαποί μαθητές * Συνεργασία με γονείς: Κατανόηση και επίλυση προβλημάτων

			Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές		Total
			Όχι	Ναι	
synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	1,00	Count	0	13	13
		Expected Count	2,6	10,4	13,0
		% within synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	,0%	100,0%	100,0%
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	,0%	54,2%	43,3%
		% of Total	,0%	43,3%	43,3%
		Residual	-2,6	2,6	
		Std. Residual	-1,6	,8	
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	2,00	Count	6	11	17
		Expected Count	3,4	13,6	17,0
		% within synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	35,3%	64,7%	100,0%
		% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	100,0%	45,8%	56,7%
		% of Total	20,0%	36,7%	56,7%
		Residual	2,6	-2,6	
		Std. Residual	1,4	-,7	
Adjusted Residual	2,4	-2,4			
Total	Count	6	24	30	
	Expected Count	6,0	24,0	30,0	
	% within synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	20,0%	80,0%	100,0%	
	% within Γ3.1. Αλλοδαποί μαθητές	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,0%	80,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
--	-------	----	--------------------------	-------------------------	-------------------------

Pearson Chi-Square	5,735(b)	1	,017		
Continuity Correction(a)	3,742	1	,053		
Likelihood Ratio	7,950	1	,005		
Fisher's Exact Test				,024	,021
Linear-by-Linear Association	5,544	1	,019		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Πίνακας 10. Φύλο * Συνεργασία με γονείς: Υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου

		girls		Total	
		1,00	2,00		
synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	1,00	Count	5	8	13
		Expected Count	8,2	4,8	13,0
		% within synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	38,5%	61,5%	100,0%
		% within girls	26,3%	72,7%	43,3%
		% of Total	16,7%	26,7%	43,3%
		Residual	-3,2	3,2	
		Std. Residual	-1,1	1,5	
		Adjusted Residual	-2,5	2,5	
	2,00	Count	14	3	17
		Expected Count	10,8	6,2	17,0
		% within synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	82,4%	17,6%	100,0%
		% within girls	73,7%	27,3%	56,7%
		% of Total	46,7%	10,0%	56,7%
		Residual	3,2	-3,2	
Std. Residual		1,0	-1,3		
Adjusted Residual		2,5	-2,5		
Total	Count	19	11	30	
	Expected Count	19,0	11,0	30,0	
	% within synergasia_goneis_ypostiri ksi_ergou	63,3%	36,7%	100,0%	
	% within girls	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	63,3%	36,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,111(b)	1	,013		
Continuity Correction(a)	4,367	1	,037		

Likelihood Ratio	6,262	1	,012		
Fisher's Exact Test				,023	,018
Linear-by-Linear Association	5,907	1	,015		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,77.

Πίνακας 11. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων μαθητών * Γνωστικό επίπεδο μαθητών

		ekpaideftiko_epipedo_g onewn_mathitwn		Total	
		1,00	2,00		
gnostiko_epipedo_ mathiton	1,00	Count	3	0	3
		Expected Count	1,1	1,9	3,0
		% within gnostiko_epipedo_mathiton	100,0%	,0%	100,0%
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	27,3%	,0%	10,0%
		% of Total	10,0%	,0%	10,0%
		Residual	1,9	-1,9	
		Std. Residual	1,8	-1,4	
		Adjusted Residual	2,4	-2,4	
	2,00	Count	8	19	27
		Expected Count	9,9	17,1	27,0
		% within gnostiko_epipedo_mathiton	29,6%	70,4%	100,0%
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	72,7%	100,0%	90,0%
		% of Total	26,7%	63,3%	90,0%
		Residual	-1,9	1,9	
		Std. Residual	-,6	,5	
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
Total		Count	11	19	30
		Expected Count	11,0	19,0	30,0
		% within gnostiko_epipedo_mathiton	36,7%	63,3%	100,0%
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	36,7%	63,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
--	-------	----	--------------------------	-------------------------	-------------------------

Pearson Chi-Square	5,758(b)	1	,016		
Continuity Correction(a)	3,126	1	,077		
Likelihood Ratio	6,614	1	,010		
Fisher's Exact Test				,041	,041
Linear-by-Linear Association	5,566	1	,018		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,10.

Πίνακας 12. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων μαθητών * Γνωστικό αντικείμενο : Παιδί και Περιβάλλον

			perivallon2		Total
			1,00	2,00	
ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	1,00	Count	2	9	11
		Expected Count	5,1	5,9	11,0
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	18,2%	81,8%	100,0%
		% within perivallon2	14,3%	56,3%	36,7%
		% of Total	6,7%	30,0%	36,7%
		Residual	-3,1	3,1	
		Std. Residual	-1,4	1,3	
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	2,00	Count	12	7	19
		Expected Count	8,9	10,1	19,0
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	63,2%	36,8%	100,0%
		% within perivallon2	85,7%	43,8%	63,3%
		% of Total	40,0%	23,3%	63,3%
		Residual	3,1	-3,1	
Std. Residual		1,1	-1,0		
Adjusted Residual		2,4	-2,4		
Total	Count	14	16	30	
	Expected Count	14,0	16,0	30,0	
	% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within perivallon2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,662(b)	1	,017		
Continuity	3,999	1	,046		

Correction(a)					
Likelihood Ratio	6,016	1	,014		
Fisher's Exact Test				,026	,021
Linear-by-Linear Association	5,473	1	,019		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,13.

**Πίνακας 13. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων μαθητών * Υπόζωνας «δημιουργίας και έκφρασης»:
Εικαστικά**

			eikastika2		Total
			1,00	2,00	
ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	1,00	Count	2	9	11
		Expected Count	5,1	5,9	11,0
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	18,2%	81,8%	100,0%
		% within eikastika2	14,3%	56,3%	36,7%
		% of Total	6,7%	30,0%	36,7%
		Residual	-3,1	3,1	
		Std. Residual	-1,4	1,3	
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	2,00	Count	12	7	19
		Expected Count	8,9	10,1	19,0
		% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	63,2%	36,8%	100,0%
		% within eikastika2	85,7%	43,8%	63,3%
		% of Total	40,0%	23,3%	63,3%
		Residual	3,1	-3,1	
Std. Residual		1,1	-1,0		
Adjusted Residual		2,4	-2,4		
Total	Count	14	16	30	
	Expected Count	14,0	16,0	30,0	
	% within ekpaideftiko_epipedo_gon ewn_mathitwn	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within eikastika2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,662(b)	1	,017		
Continuity Correction(a)	3,999	1	,046		
Likelihood Ratio	6,016	1	,014		

Fisher's Exact Test				,026	,021
Linear-by-Linear Association	5,473	1	,019		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,13.

Πίνακας 14. Βιοτικό επίπεδο γονέων – μαθητών * Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

		biotiko_epipedo_mathitwn		Total	
		1,00	2,00		
Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	Όχι	Count	1	11	12
		Expected Count	4,0	8,0	12,0
		% within Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	8,3%	91,7%	100,0%
		% within biotiko_epipedo_mathitwn	10,0%	55,0%	40,0%
		% of Total	3,3%	36,7%	40,0%
		Residual	-3,0	3,0	
		Std. Residual	-1,5	1,1	
	Adjusted Residual	-2,4	2,4		
	Ναι	Count	9	9	18
		Expected Count	6,0	12,0	18,0
		% within Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	50,0%	50,0%	100,0%
		% within biotiko_epipedo_mathitwn	90,0%	45,0%	60,0%
		% of Total	30,0%	30,0%	60,0%
		Residual	3,0	-3,0	
Std. Residual		1,2	-,9		
Adjusted Residual	2,4	-2,4			
Total		Count	10	20	30
		Expected Count	10,0	20,0	30,0
		% within Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	33,3%	66,7%	100,0%
		% within biotiko_epipedo_mathitwn	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	33,3%	66,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,625(b)	1	,018		
Continuity Correction(a)	3,906	1	,048		
Likelihood Ratio	6,353	1	,012		

Fisher's Exact Test				,024	,021
Linear-by-Linear Association	5,438	1	,020		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

Πίνακας 15. Βιολογικό επίπεδο μαθητών * Γνωστικό επίπεδο μαθητών

		biotiko_epipedo_mathitwn		Total	
		1,00	2,00		
gnostiko_epipedo_mathiton	1,00	Count	3	0	3
		Expected Count	1,0	2,0	3,0
		% within gnostiko_epipedo_mathiton	100,0%	,0%	100,0%
		% within biotiko_epipedo_mathitwn	30,0%	,0%	10,0%
		% of Total	10,0%	,0%	10,0%
		Residual	2,0	-2,0	
		Std. Residual	2,0	-1,4	
		Adjusted Residual	2,6	-2,6	
	2,00	Count	7	20	27
		Expected Count	9,0	18,0	27,0
		% within gnostiko_epipedo_mathiton	25,9%	74,1%	100,0%
		% within biotiko_epipedo_mathitwn	70,0%	100,0%	90,0%
		% of Total	23,3%	66,7%	90,0%
		Residual	-2,0	2,0	
Total		Count	10	20	30
		Expected Count	10,0	20,0	30,0
		% within gnostiko_epipedo_mathiton	33,3%	66,7%	100,0%
		% within biotiko_epipedo_mathitwn	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	33,3%	66,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,667(b)	1	,010		

Continuity Correction(a)	3,750	1	,053		
Likelihood Ratio	7,288	1	,007		
Fisher's Exact Test				,030	,030
Linear-by-Linear Association	6,444	1	,011		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Πίνακας 16. Ηλικία εκπαιδευτικών * Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών

			age		Total
			1,00	2,00	
edu_level	1,00	Count	4	11	15
		Expected Count	7,5	7,5	15,0
		% within edu_level	26,7%	73,3%	100,0%
		% within age	26,7%	73,3%	50,0%
		% of Total	13,3%	36,7%	50,0%
		Residual	-3,5	3,5	
		Std. Residual	-1,3	1,3	
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
	2,00	Count	11	4	15
		Expected Count	7,5	7,5	15,0
		% within edu_level	73,3%	26,7%	100,0%
		% within age	73,3%	26,7%	50,0%
		% of Total	36,7%	13,3%	50,0%
		Residual	3,5	-3,5	
Std. Residual	1,3	-1,3			
Adjusted Residual	2,6	-2,6			
Total	Count	15	15	30	
	Expected Count	15,0	15,0	30,0	
	% within edu_level	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within age	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,533(b)	1	,011		
Continuity Correction(a)	4,800	1	,028		
Likelihood Ratio	6,794	1	,009		
Fisher's Exact Test				,027	,013
Linear-by-Linear Association	6,316	1	,012		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,50

Πίνακας 17. Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών * Υποάξονας «γλώσσας»: Προφορικός λόγος

			proforikos2		Total
			1,00	2,00	
edu_level	1,00	Count	10	5	15
		Expected Count	6,5	8,5	15,0
		% within edu_level	66,7%	33,3%	100,0%
		% within proforikos2	76,9%	29,4%	50,0%
		% of Total	33,3%	16,7%	50,0%
		Residual	3,5	-3,5	
		Std. Residual	1,4	-1,2	
		Adjusted Residual	2,6	-2,6	
	2,00	Count	3	12	15
		Expected Count	6,5	8,5	15,0
		% within edu_level	20,0%	80,0%	100,0%
		% within proforikos2	23,1%	70,6%	50,0%
		% of Total	10,0%	40,0%	50,0%
		Residual	-3,5	3,5	
Total	Count	13	17	30	
	Expected Count	13,0	17,0	30,0	
	% within edu_level	43,3%	56,7%	100,0%	
	% within proforikos2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	43,3%	56,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,652(b)	1	,010		
Continuity Correction(a)	4,887	1	,027		
Likelihood Ratio	6,946	1	,008		
Fisher's Exact Test				,025	,013
Linear-by-Linear Association	6,430	1	,011		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,50.

Πίνακας 18. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης * Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών

			edu_level		Total
			1,00	2,00	
A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων	Όχι	Count	8	0	8
		Expected Count	4,0	4,0	8,0

επιμόρφωσης		% within A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	100,0%	,0%	100,0%
		% within edu_level	53,3%	,0%	26,7%
		% of Total	26,7%	,0%	26,7%
		Residual	4,0	-4,0	
		Std. Residual	2,0	-2,0	
		Adjusted Residual	3,3	-3,3	
	Ναι	Count	7	15	22
		Expected Count	11,0	11,0	22,0
		% within A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	31,8%	68,2%	100,0%
		% within edu_level	46,7%	100,0%	73,3%
		% of Total	23,3%	50,0%	73,3%
		Residual	-4,0	4,0	
		Std. Residual	-1,2	1,2	
		Adjusted Residual	-3,3	3,3	
Total	Count	15	15	30	
	Expected Count	15,0	15,0	30,0	
	% within A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within edu_level	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,909(b)	1	,001		
Continuity Correction(a)	8,352	1	,004		
Likelihood Ratio	14,067	1	,000		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,545	1	,001		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

Πίνακας 19. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης * Αυτοπεποίθηση σε γνωστικά αντικείμενα

			Δ2.1. Αυτοπεποίθηση σε γνωστικά αντικείμενα;		Total
			Όχι	Ναι	
A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	Όχι	Count	4	4	8
		Expected Count	1,6	6,4	8,0
		% within A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Δ2.1. Αυτοπεποίθηση σε γνωστικά αντικείμενα;	66,7%	16,7%	26,7%
		% of Total	13,3%	13,3%	26,7%
		Residual	2,4	-2,4	
		Std. Residual	1,9	-,9	
		Adjusted Residual	2,5	-2,5	
	Ναι	Count	2	20	22
		Expected Count	4,4	17,6	22,0
		% within A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	9,1%	90,9%	100,0%
		% within Δ2.1. Αυτοπεποίθηση σε γνωστικά αντικείμενα;	33,3%	83,3%	73,3%
		% of Total	6,7%	66,7%	73,3%
		Residual	-2,4	2,4	
Std. Residual		-1,1	,6		
Adjusted Residual		-2,5	2,5		
Total	Count	6	24	30	
	Expected Count	6,0	24,0	30,0	
	% within A5.1. Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης	20,0%	80,0%	100,0%	
	% within Δ2.1. Αυτοπεποίθηση σε γνωστικά αντικείμενα;	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,0%	80,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,136(b)	1	,013		

Continuity Correction(a)	3,846	1	,050		
Likelihood Ratio	5,530	1	,019		
Fisher's Exact Test				,029	,029
Linear-by-Linear Association	5,932	1	,015		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Πίνακας 20. Αυτοπεποίθηση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας * Υποάξονας «περιβάλλοντος»: Ανθρωπογενές περιβάλλον

			anthropogenes2		Total
			1,00	2,00	
confidence_in_language	"Όχι"	Count	7	2	9
		Expected Count	4,2	4,8	9,0
		% within confidence_in_language	77,8%	22,2%	100,0%
		% within anthropogenes2	50,0%	12,5%	30,0%
		% of Total	23,3%	6,7%	30,0%
		Residual	2,8	-2,8	
		Std. Residual	1,4	-1,3	
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	"Ναι"	Count	7	14	21
		Expected Count	9,8	11,2	21,0
		% within confidence_in_language	33,3%	66,7%	100,0%
		% within anthropogenes2	50,0%	87,5%	70,0%
		% of Total	23,3%	46,7%	70,0%
		Residual	-2,8	2,8	
		Std. Residual	-,9	,8	
		Adjusted Residual	-2,2	2,2	
Total	Count	14	16	30	
	Expected Count	14,0	16,0	30,0	
	% within confidence_in_language	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within anthropogenes2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,000(b)	1	,025		
Continuity Correction(a)	3,374	1	,066		
Likelihood Ratio	5,187	1	,023		
Fisher's Exact Test				,046	,032

Linear-by-Linear Association	4,833	1	,028		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Πίνακας 21. Αυτοπεποίθηση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας * Υποάξονας «δημιουργίας και έκφρασης»: Δραματική τέχνη

		drama2		Total	
		1,00	2,00		
confidence_in_language	"Όχι"	Count	7	2	9
		Expected Count	4,2	4,8	9,0
		% within confidence_in_language	77,8%	22,2%	100,0%
		% within drama2	50,0%	12,5%	30,0%
		% of Total	23,3%	6,7%	30,0%
		Residual	2,8	-2,8	
		Std. Residual	1,4	-1,3	
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	"Ναι"	Count	7	14	21
		Expected Count	9,8	11,2	21,0
		% within confidence_in_language	33,3%	66,7%	100,0%
		% within drama2	50,0%	87,5%	70,0%
		% of Total	23,3%	46,7%	70,0%
		Residual	-2,8	2,8	
Total	Count	14	16	30	
	Expected Count	14,0	16,0	30,0	
	% within confidence_in_language	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within drama2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,000(b)	1	,025		
Continuity Correction(a)	3,374	1	,066		
Likelihood Ratio	5,187	1	,023		
Fisher's Exact Test				,046	,032
Linear-by-Linear Association	4,833	1	,028		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Πίνακας 22. Αυτολεποίθηση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας * Υπόζωνας «δημιουργίας και έκφρασης»: Μουσική

		music2		Total	
		1,00	2,00		
confidence_in_language	"Όχι"	Count	7	2	9
		Expected Count	4,2	4,8	9,0
		% within confidence_in_language	77,8%	22,2%	100,0%
		% within music2	50,0%	12,5%	30,0%
		% of Total	23,3%	6,7%	30,0%
		Residual	2,8	-2,8	
		Std. Residual	1,4	-1,3	
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	"Ναι"	Count	7	14	21
		Expected Count	9,8	11,2	21,0
		% within confidence_in_language	33,3%	66,7%	100,0%
		% within music2	50,0%	87,5%	70,0%
		% of Total	23,3%	46,7%	70,0%
		Residual	-2,8	2,8	
Std. Residual	-,9	,8			
Adjusted Residual	-2,2	2,2			
Total		Count	14	16	30
		Expected Count	14,0	16,0	30,0
		% within confidence_in_language	46,7%	53,3%	100,0%
		% within music2	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,7%	53,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,000(b)	1	,025		
Continuity Correction(a)	3,374	1	,066		
Likelihood Ratio	5,187	1	,023		
Fisher's Exact Test				,046	,032
Linear-by-Linear Association	4,833	1	,028		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Πίνακας 23. Αυτοπεποίθηση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας * Γνωστικό αντικείμενο: Παιδί και Πληροφορική

		pliroforiki2		Total	
		1,00	2,00		
confidence_in_language	"Όχι"	Count	7	2	9
		Expected Count	4,2	4,8	9,0
		% within confidence_in_language	77,8%	22,2%	100,0%
		% within pliroforiki2	50,0%	12,5%	30,0%
		% of Total	23,3%	6,7%	30,0%
		Residual	2,8	-2,8	
		Std. Residual	1,4	-1,3	
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	"Ναι"	Count	7	14	21
		Expected Count	9,8	11,2	21,0
		% within confidence_in_language	33,3%	66,7%	100,0%
		% within pliroforiki2	50,0%	87,5%	70,0%
		% of Total	23,3%	46,7%	70,0%
		Residual	-2,8	2,8	
Std. Residual		-,9	,8		
Adjusted Residual		-2,2	2,2		
Total		Count	14	16	30
		Expected Count	14,0	16,0	30,0
		% within confidence_in_language	46,7%	53,3%	100,0%
		% within pliroforiki2	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,7%	53,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,000(b)	1	,025		
Continuity Correction(a)	3,374	1	,066		
Likelihood Ratio	5,187	1	,023		
Fisher's Exact Test				,046	,032
Linear-by-Linear Association	4,833	1	,028		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Πίνακας 24. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα * Συνεργασία με γονείς: Κατανόηση και επίλυση προβλημάτων

			Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα		Total
			Όχι	Ναι	
synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	1,00	Count	2	11	13
		Expected Count	5,2	7,8	13,0
		% within synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	15,4%	84,6%	100,0%
		% within Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	16,7%	61,1%	43,3%
		% of Total	6,7%	36,7%	43,3%
		Residual	-3,2	3,2	
		Std. Residual	-1,4	1,1	
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	2,00	Count	10	7	17
		Expected Count	6,8	10,2	17,0
		% within synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	58,8%	41,2%	100,0%
		% within Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	83,3%	38,9%	56,7%
		% of Total	33,3%	23,3%	56,7%
		Residual	3,2	-3,2	
		Std. Residual	1,2	-1,0	
Adjusted Residual		2,4	-2,4		
Total	Count	12	18	30	
	Expected Count	12,0	18,0	30,0	
	% within synergasia_goneis_katanoi si_epilisi_provlmaton	40,0%	60,0%	100,0%	
	% within Α6. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	40,0%	60,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,792(b)	1	,016		
Continuity Correction(a)	4,123	1	,042		
Likelihood Ratio	6,183	1	,013		
Fisher's Exact Test				,026	,019
Linear-by-Linear Association	5,599	1	,018		

N of Valid Cases	30			
------------------	----	--	--	--

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,20.

Πίνακας 25. Επίπεδο στόχων (απλοί-σύνθετοι)*Σύνολο στόχων

			synolo_stoxwn2		Total
			1,00	2,00	
epipedo_stoxwn	aplos	Count	6	14	20
		Expected Count	9,3	10,7	20,0
		% within epipedo_stoxwn	30,0%	70,0%	100,0%
		% within synolo_stoxwn2	42,9%	87,5%	66,7%
		% of Total	20,0%	46,7%	66,7%
		Residual	-3,3	3,3	
		Std. Residual	-1,1	1,0	
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
	synthetos	Count	8	2	10
		Expected Count	4,7	5,3	10,0
		% within epipedo_stoxwn	80,0%	20,0%	100,0%
		% within synolo_stoxwn2	57,1%	12,5%	33,3%
		% of Total	26,7%	6,7%	33,3%
		Residual	3,3	-3,3	
Total	Count	14	16	30	
	Expected Count	14,0	16,0	30,0	
	% within epipedo_stoxwn	46,7%	53,3%	100,0%	
	% within synolo_stoxwn2	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,696(b)	1	,010		
Continuity Correction(a)	4,838	1	,028		
Likelihood Ratio	7,013	1	,008		
Fisher's Exact Test				,019	,013
Linear-by-Linear Association	6,473	1	,011		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,67.