

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση
**Ειδίκευση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-
Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα
Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο Παιδί
και Επικοινωνία»**

Λαδά Αικατερίνη
(Α.Μ.: 3032202102015)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σιφακάκης Πολυχρόνης, Μέλος ΕΔΙΠ, Επιβλέπων
Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Μέλος
Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2023

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας επισφραγίζεται το τέλος ενός ταξιδιού, που ξεκίνησε πριν ενάμιση χρόνο, χαράζοντας στη μνήμη μου υπέροχες αναμνήσεις και πλημμυρίζοντας την ψυχή μου με όμορφα συναισθήματα. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού είχα την τιμή να γνωρίσω πολύ σημαντικούς ανθρώπους τους οποίους νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου.

Καταρχάς θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας μου, τον κύριο Πολυχρόνη Σιφακάκη, για την υποστήριξη, την κατανόηση, την επιστημονική καθοδήγηση, την ευγένεια, την υπομονή, την άμεση ανταπόκριση και τον χρόνο που απλόχερα μου διέθεσε μέχρι την ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Δέσποινα Τσακίρη για την επιστημονική καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου και για τις πολύτιμες γνώσεις, τις κατευθύνσεις και τις συμβουλές της, που με συνόδευσαν μέχρι τις τελευταίες γραμμές της παρούσας εργασίας. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Δέσποινα Καρακατσάνη, για την συμμετοχή της στην αξιολόγηση της εργασίας μου και την συμβολή της στην ολοκλήρωση των σπουδών μου. Τέλος, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του τμήματος για την πολύτιμη συνεισφορά τους στην επιστημονική μου κατάρτιση, καθώς και τους συμφοιτητές μου για την αγαστή συνεργασία τους

Τις τελευταίες ευχαριστίες μου επιθυμώ να τις εκφράσω στην οικογένειά μου, ξεκινώντας από τον σύζυγό μου, για την στήριξή του στην επιλογή μου να εκπληρώσω το όνειρό μου. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στην κόρη μου, για την υποδειγματική υπομονή της στην πολύωρη απουσία μου και μαζί με αυτό της εύχομαι μέσα από την ψυχή μου να πραγματοποιεί πάντα τα όνειρά της και να πετυχαίνει τους στόχους της. Και φυσικά ευχαριστώ τους γονείς μου, που με προίκισαν με υπομονή, δύναμη και αξίες που καθόρισαν την πορεία μου.

Στη Χριστίνα μου

Περίληψη

Τον Δεκέμβριο του 2021, στο πλαίσιο του ενιαίου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εκδόθηκε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Με αφορμή την επακόλουθη πιλοτική εφαρμογή του, αποφασίσαμε την διενέργεια της παρούσας έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», όπως το αντιλήφθηκαν κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ή της επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του, θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση και την επιτυχή υλοποίησή του. Η μέθοδος που εφαρμόσαμε είναι η ποιοτική προσέγγιση και για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε πειραματικά, πιλοτικά και γενικά νηπιαγωγεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί του δείγματός μας, αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών, τις διαφορές του από το υφιστάμενο, τις καινοτομίες και τα ειδικά χαρακτηριστικά του στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και το χαρακτηρίζουν σύγχρονο, ανοικτό, ευέλικτο, παιδοκεντρικό και συμπεριληπτικό. Η έλλειψη σαφήνειας στην διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου και η απουσία μεθοδολογικών κατευθύνσεων συνιστούν τις λειτουργικές αδυναμίες του Προγράμματος Σπουδών. Στα λειτουργικά πλεονεκτήματα περιλαμβάνονται ο ανάστροφος σχεδιασμός, η επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου}, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η διερευνητική διδασκαλία και η διαπολιτισμική επικοινωνία. Σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών για τις περισσότερες νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτελούν οι υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολείων ενώ οι προτάσεις τους για βελτίωση αφορούν στη σαφή διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην προσθήκη μεθοδολογικών προσεγγίσεων, στην έμφαση στο παιχνίδι και στην κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Προσχολική Εκπαίδευση, απόψεις νηπιαγωγών, Παιδί και Επικοινωνία, Γλώσσα, ΤΠΕ

Abstract

In December 2021, within the framework of the unified educational planning, the new Curriculum for Preschool Education was issued. Prompted by the subsequent pilot application of it, we decided to carry out the present research. The aim of the research is to investigate the opinions of kindergarten teachers on the new Curriculum for Preschool Education in the subject area "Child and Communication", as it was understood during its pilot phase application or the teacher training. The results from the comparison between the form as it was intended by its manufacturers and employed by the teachers will be used for its improvement and its successful implementation. The method we applied is the qualitative approach and for the data collection we used the semi-structured interview. The sample of the research were ten kindergarten teachers who serve in experimental, pilot and general kindergartens of Attica and Thessaloniki. The research findings showed that most kindergarten teachers in our sample recognize the basic elements of the Study Program, its differences from the existing one, the innovations and its special features in the thematic field "Child and Communication" and characterize it as modern, open, flexible, child-centred and inclusive. The lack of clarity in the formulation of the expected learning outcomes, the insufficient teaching time and the lack of methodological directions constitute the functional weaknesses of the Study Program. Its functional advantages include the backward design method, the scientific content validity, the development of 21st skills, the integration of ICT in teaching, the collaborative learning, the inquiry teaching and the intercultural communication. According to the most kindergarten teachers who participated in the research, the most important difficulty for the implementation of the Study Program is the lack of school logistics while their proposals for improvement concern the clear formulation of its expected results, addition of methodological approaches, emphasis on play and properly organized training.

Key words: Curriculum, Preschool Education, opinions of kindergarten teachers, Child and Communication, Language, ICT.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	4
Abstract	5
Συνοπτομογραφίες	9
Εισαγωγή	10
Α΄ Μέρος	14
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο	14
1.1 Ορισμός του Προγράμματος Σπουδών	14
1.2 Είδη και χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών	17
1.3 Επιδιωκόμενο, Προσλαμβανόμενο και Υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών ..	21
1.4 Ιστορική αναδρομή εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»	26
1.5 Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση	37
Κεφάλαιο 2 ^ο : Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	43
2.1 Απόψεις για τα Προγράμματα Σπουδών	43
2.2 Απόψεις για τη Γλώσσα και τις ΤΠΕ στα Προγράμματα Σπουδών.....	45
2.3 Απόψεις σχετικά με τις αρχές κατασκευής των Προγραμμάτων Σπουδών	53
2.4 Σύνοψη της βιβλιογραφικής επισκόπησης.....	60
Β΄ Μέρος.....	66
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας	66
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	66
3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	67
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	68
3.4 Δείγμα.....	71
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	72
3.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	74
3.7 Επεξεργασία των δεδομένων	74

Κεφάλαιο 4 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων	76
4.1 Το προφίλ των συνεντευξιζόμενων.....	76
4.1.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	76
4.1.2 Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας	77
4.2 Γενικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών και βαθμός αξιοποίησής τους στη διδασκαλία	79
4.2.1 Γενική άποψη για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών	79
4.2.2 Στοιχεία διαφοροποίησης του νέου Προγράμματος Σπουδών από το υφιστάμενο.....	81
4.2.3 Φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»	84
4.2.4 Ο χαρακτήρας του νέου Προγράμματος Σπουδών	85
4.2.5 Βαθμός ενσωμάτωσης των ΤΠΕ.....	87
4.2.6 Αξιολόγηση του νέου Προγράμματος Σπουδών ως προς την ανοικτότητα, την προσαρμοσιμότητα και τη συμπερίληψη	88
4.2.7 Ειδικά χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών και βαθμός ενσωμάτωσης στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία».....	91
4.2.8 Βαθμός αξιοποίησης του νέου Προγράμματος Σπουδών στη διδασκαλία	93
4.3 Αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων του νέου Προγράμματος Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»	94
4.3.1 Βαθμός σαφήνειας των μαθησιακών αποτελεσμάτων.....	94
4.3.2 Αξιολόγηση του περιεχομένου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»	98
4.3.3 Βαθμός διασύνδεσης και συνέχειας των Προγραμμάτων Σπουδών μεταξύ των τάξεων.....	99
4.3.4 Αξιολόγηση της κοινωνικοπολιτισμικής εγκυρότητας του περιεχομένου	102
4.3.5 Αξιολόγηση της επάρκειας του διδακτικού χρόνου	103
4.3.6 Αξιολόγηση της διάταξης των επιμέρους ενοτήτων του νέου Προγράμματος Σπουδών.....	105
4.3.7 Παιδαγωγικός προσανατολισμός.....	106
4.3.8 Καταλληλότητα της μαθητοκεντρικής προσέγγισης	108
4.4 Αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας του νέου Προγράμματος Σπουδών και προτάσεις βελτίωσης.....	108
4.4.1 Βαθμός αποδοχής του νέου Προγράμματος Σπουδών.....	108

4.4.2 Δυσκολίες και εμπόδια εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών...	110
4.4.3 Αδυναμίες και θετικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών	113
4.4.4 Βελτιωτικές προτάσεις.....	116
4.4.5 Αξιολόγηση της επιμόρφωσης και προτάσεις	118
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συμπεράσματα.....	120
5.1 Βασικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών και τρόπος αναγνώρισής τους από τους εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	120
5.2 Λειτουργικές αδυναμίες του νέου Προγράμματος Σπουδών	125
5.3 Λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου Προγράμματος Σπουδών.....	127
5.4 Δυσκολίες εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών και προτάσεις βελτίωσης για την επιτυχή εφαρμογή του.....	128
5.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	132
5.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	132
Βιβλιογραφία	134
Ξενόγλωσση	134
Ελληνόγλωσση.....	137
Νομοθετικά Κείμενα	145
Παράρτημα.....	146
Πρωτόκολλο συνέντευξης	146

Συντομογραφίες

ΑΠ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΒΔ: Βασιλικό Διάταγμα

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΠΠΣ: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΗΥ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΝΠΣ: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΔ: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΣΝ: Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου

ΤΚΕΠ: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΠΕ : Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

ΥΑ: Υπουργική Απόφαση

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Εισαγωγή

Τα νέα επιστημονικά δεδομένα και οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, σηματοδοτούν την ανάγκη άμεσων μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και διαμορφώνουν το πλαίσιο για την κατασκευή νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τα Προγράμματα Σπουδών ή αλλιώς «μορφωτικά αγαθά» εμπεριέχουν τον επιστημονικό και πολιτισμικό πλούτο ενός κράτους και αποτελούν τον τρίτο βασικό παράγοντα της διδακτικής πράξης μαζί με τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Ξωχέλλης, 1990). Αποτελούν επίσημα έγγραφα του κράτους που ορίζουν τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και θεωρούνται απαραίτητο συστατικό ενός αναπτυγμένου εκπαιδευτικού συστήματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Συνοδεύονται από τα σχολικά βιβλία και τον Οδηγό Εκπαιδευτικού τα οποία αποτελούν απαραίτητα εργαλεία για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό και το μορφωτικό επίπεδο μιας χώρας και με αυτή την έννοια είναι απαραίτητο να προσανατολίζονται με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις. Ο σχεδιασμός ανοιχτών και ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και αυριανών πολιτών προσδιορίζει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί το πρωταρχικό μέλημα κάθε χώρας.

Στο πλαίσιο του επανασχεδιασμού της σχολικής εκπαίδευσης τον Δεκέμβριο του 2021 εκδόθηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αποτελεί επικαιροποίηση του προηγούμενου ΠΣ του 2014 (Νέο Σχολείο). Το νέο ΠΣ ενσωματώνει τα θετικά των προηγούμενων με την προσθήκη νέων πεδίων όπως η πολυγλωσσική επικοινωνία, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η ιδιότητα του ενεργού πολίτη και η ρομποτική, με σκοπό να ανταποκριθεί στην σύγχρονη πραγματικότητα που έχουν διαμορφώσει οι ιλιγγιώδεις εξελίξεις στην τεχνολογία. Αποτελεί το έβδομο κατά σειρά Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στην ιστορία του Ελληνικού κράτους και το δεύτερο μετά το Πρόγραμμα του 2011 που εφαρμόζεται πιλοτικά. Το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα θεσμοθετείται με το Βασιλικό Διάταγμα του 1896 και πολλά χρόνια μετά ακολουθούν τα Προγράμματα Σπουδών του 1962, του 1980 και του 1989 που ανήκουν στα κλειστά ΠΣ και πιο

πρόσφατα του 1999/2001/2003 και του 2011/2014, που εντάσσονται στα ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών.

Η πιλοτική εφαρμογή, που ακολουθεί συνήθως την έκδοση ενός νέου Προγράμματος Σπουδών, επιτρέπει την αξιολόγησή του μέσω της καταγραφής των θετικών στοιχείων, των αδυναμιών και των πιθανών παραλείψεών του. Η πρόταση για την διενέργεια έρευνας με σκοπό την αξιολόγηση του νέου ΠΣ, που μας κοινοποιήθηκε από το ΙΕΠ μέσω του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υποκίνησε άμεσα το ενδιαφέρον μας. Η μακρόχρονη και αδιάλειπτη πορεία μας στην σχολική πράξη που αριθμεί είκοσι δύο και πλέον έτη και η κατά συνέπεια, βαθιά επίγνωση της ανάγκης που έχει ο/η νηπιαγωγός από ένα καλά δομημένο ΠΣ ώστε να ανταποκριθεί στο έργο του, καθόρισε την επιλογή μας για την διενέργεια της παρούσας έρευνας. Έτσι βασιζόμενοι στον σχεδιασμό του ΙΕΠ και του ΤΚΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου ανατρέξαμε στην σχετική με τα Προγράμματα Σπουδών βιβλιογραφία και στην επισκόπηση εμπειρικών ερευνών και οργανώσαμε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνάς μας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», όπως το αντιλήφθηκαν κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ή της επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του, θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση και την επιτυχή υλοποίησή του. Προς εκπλήρωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας θέσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους νηπιαγωγούς;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;
3. Ποιά λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και ποιες προτάσεις

διατυπώνουν για τη βελτίωσή του με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη και σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο του υπό διερεύνηση θέματος, που είναι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Το *πρώτο κεφάλαιο* αποτελείται από πέντε ενότητες στις οποίες παρουσιάζονται ο ορισμός, τα είδη και τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών, η διάκριση μεταξύ επιδιωκόμενου, αντιληπτού και υλοποιούμενου ΠΣ, η ιστορική αναδρομή της εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση, με σύντομη περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων που εντάσσονται στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και τέλος οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία του νέου ΠΣ, που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της διπλωματικής εργασίας.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* του πρώτου μέρους αναφέρεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών και των μελετών, απ' όπου αντλήσαμε πληροφορίες οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην οριοθέτηση του ερευνητικού μας προβλήματος και στο σχεδιασμό της διερεύνησής του. Το κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες στις οποίες παρουσιάζονται αρχικά έρευνες που αναφέρονται στις απόψεις των νηπιαγωγών για τα Προγράμματα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση, στις απόψεις νηπιαγωγών που αφορούν την Γλώσσα και τις ΤΠΕ ως θεματικές ενότητες του Α' θεματικού πεδίου, έρευνες που αφορούν στις απόψεις σχετικά με τις αρχές κατασκευής του Προγράμματος Σπουδών και τέλος μια συνοπτική περιγραφή όλων των ερευνών και ο τρόπος αξιοποίησής τους στη δική μας έρευνα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το εμπειρικό και περιλαμβάνει τα επόμενα τρία κεφάλαια. Το *τρίτο κεφάλαιο* αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και αποτελείται από επτά ενότητες στις οποίες περιγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας και η επεξεργασία των δεδομένων.

Το *τέταρτο κεφάλαιο* αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν μέσω της επεξεργασίας των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων και απαρτίζεται από τέσσερις ενότητες στις οποίες παρουσιάζονται με αφηγηματικό τρόπο οι αποκωδικοποιημένες απαντήσεις των νηπιαγωγών μαζί με τα αποσπάσματα που τις τεκμηριώνουν.

Το *πέμπτο κεφάλαιο* αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας και αποτελείται έξι ενότητες. Στις τέσσερις πρώτες ενότητες παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνάς μας ανά ερευνητικό ερώτημα. Στην πέμπτη ενότητα περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και στην έκτη ενότητα οι προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα.

Από την έρευνα αναδείχθηκαν τα βασικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών όπως τα αναγνωρίζουν οι νηπιαγωγοί, οι λειτουργικές αδυναμίες και τα πλεονεκτήματά του, οι δυσκολίες στην εφαρμογή του και οι προτάσεις βελτίωσης οι οποίες αναμένεται να αξιοποιηθούν από τους κατασκευαστές τους, διασφαλίζοντας την πολυπύθητη ποιότητα στην εκπαίδευση.

Α΄ Μέρος

Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στην περιγραφή του πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών με σκοπό να δημιουργήσει τη βάση για τον σχεδιασμό της έρευνάς μας σε συνδυασμό με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Αποτελείται από πέντε ενότητες στις οποίες αρχικά παρουσιάζονται ο ορισμός του ΠΣ, τα είδη και τα χαρακτηριστικά του και ακολούθως η αποσαφήνιση των όρων επιδιωκόμενο, προσλαμβανόμενο και υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών. Στη συνέχεια πραγματοποιείται η ιστορική αναδρομή της εξέλιξης των ΠΣ η οποία επικεντρώνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση ξεκινώντας από το πρώτο θεσμοθετημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Αγωγής το 1896 και φτάνοντας στο 2021 με την έκδοση του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του ενιαίου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Μετά την γενική περιγραφή του εκάστοτε Προγράμματος Σπουδών γίνεται σύντομη περιγραφή της διδασκαλίας της Γλώσσας και αργότερα των ΤΠΕ που αποτελούν τα διδακτικά αντικείμενα του θεματικού πεδίου Παιδί και Επικοινωνία. Τέλος περιγράφονται η φιλοσοφία και οι βασικές αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών.

1.1 Ορισμός του Προγράμματος Σπουδών

Ο όρος Πρόγραμμα Σπουδών έχει απασχολήσει διαχρονικά του επιστήμονες της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την διατύπωση πολυάριθμων ορισμών. Συχνά αντί του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών», συναντώνται οι συναφείς όροι «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» ή «Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» ή «Πρόγραμμα Διδασκαλίας» (Ξωχέλλης, 1990·Φλουρής, 2006). Τα Προγράμματα Σπουδών με την ευρεία έννοια συναντώνται αρχικά στην αρχαιότητα, στο έργο του Πλάτωνα και αργότερα στην ελληνιστική και βυζαντινή εποχή με στόχο την καλλιέργεια των ελεύθερων τεχνών, δηλαδή της Ρητορικής, της Φιλοσοφίας και της Γραμματικής αλλά και της Αριθμητικής, της Γεωμετρίας, της Αστρονομίας και της Μουσικής. Με την σημερινή τους μορφή εμφανίζονται από τον 18^ο αιώνα και μετά. Στην Ελλάδα άρχισαν να συντάσσονται την περίοδο της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν με συστηματικό τρόπο στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Κατά το πέρασμα των ετών πραγματοποιήθηκαν πολλές τροποποιήσεις οι

οποίες δυστυχώς δεν είχαν κανένα αποτέλεσμα, καθώς αφορούσαν αποσπασματικές προσθήκες νέων μαθημάτων και όχι ουσιαστική αλλαγή στη δομή και το περιεχόμενό τους Ξωχέλλης (1990).

Από τη δεκαετία του '60 και μετά, όπου πληθαίνουν οι έρευνες και οι διαφωνίες για τα Προγράμματα Σπουδών, συντελούνται προοδευτικές αλλαγές στην κατάρτισή τους, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση και την επικράτηση του όρου Curriculum (Κοκκίδου, 2006). Ο όρος ερμηνεύεται ως κύκλος σε στάδιο και προέρχεται από τη λατινική ρίζα *currere* που σημαίνει τρέχω. Σχετίζεται με την αγγλική λέξη *course* (πορεία σε κύκλο) και αν συνδεθεί με την επίσης αγγλική λέξη *study* (μελέτη), σημαίνει «κύκλος μελέτης» (Χατζηγεωργίου, 2012). Ωστόσο όλοι αυτοί οι όροι επιδιώκουν να περιγράψουν έναν κατάλογο, ο οποίος περιλαμβάνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τους στόχους για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και τάξη, ανά γνωστικό αντικείμενο και συνοδεύεται από μεθοδολογικές υποδείξεις και ανατροφοδότηση (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999). Ουσιαστικά πρόκειται για το πρόγραμμα ενός γνωστικού αντικειμένου που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για την διδακτέα ύλη, το σκοπό, την τάξη και τη σειρά με την οποία θα διδαχθεί καθώς και τις γνώσεις που αναμένεται να αποκτηθούν από τους μαθητές μια συγκεκριμένης τάξης. Το Πρόγραμμα Σπουδών τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο εδραιώνει την εφαρμογή του καθώς και τα δύο αποτελούν νομικές διατάξεις του κράτους (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Ξωχέλλης, 1990· Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999· Φλουρής, 1983).

Οι Βρεττός & Καψάλης (2009), ορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα «ως τις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας κάθε μαθήματος το οποίο διδάσκεται σε διάφορα σχολεία, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός της τάξης σχεδιάζει και υλοποιεί την διδασκαλία του έτσι ώστε σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική να επιτυγχάνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης» (Βρεττός & Καψάλης, 2009:52). Καθορίζουν τους σκοπούς, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας όλων των τάξεων και των σχολείων αλλά και τον διδακτικό χρόνο. Συνοδεύονται από τα σχολικά εγχειρίδια και τον Οδηγό Εκπαιδευτικού με σκοπό να βοηθήσουν στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Ως επίσημα έγγραφα του κράτους, τα οποία ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να εφαρμόσει στην τάξη, θεωρούνται εργαλεία άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και απαραίτητο συστατικό ενός αναπτυγμένου εκπαιδευτικού συστήματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Από την βιβλιογραφική αναζήτηση στη διατύπωση ορισμών για τον όρο Πρόγραμμα Σπουδών ή Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Curriculum, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σχετική ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι ο ορισμός που δίνει κάποιος ερευνητής στο Πρόγραμμα Σπουδών, αποτελεί συνάρτηση της πολιτικής ιδεολογίας και της φιλοσοφίας του σχετικά με τον ρόλο του σχολείου, την διδασκαλία και τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007·Φλουρής, 2006). Ο Φλουρής (2006) επιχειρώντας να διατυπώσει με τη σειρά του έναν ορισμό απέναντι στην αυξανόμενη πολυσημία των όρων, ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών, ως τον προσδιορισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα διδαχθούν οι μαθητές όλων των βαθμίδων σε ορισμένο χρόνο, οι οποίες είναι ταξινομημένες σε γνωστικά αντικείμενα ή ομάδες γνωστικών αντικειμένων. Περιλαμβάνει τους σκοπούς και τους στόχους των γνωστικών αντικειμένων ανά σχολική τάξη και βαθμίδα, ενδεικτικές δραστηριότητες αλλά και μεθόδους αξιολόγησης. Είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που τον βοηθά στην οργάνωση της διδασκαλίας του και του λέει τι, πως και πότε θα το κάνει (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Ο Χατζηγεωργίου (2012) διαπιστώνει, ότι η πιο σημαντική ασυμφωνία παρατηρείται ανάμεσα στους ορισμούς που ορίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως διδακτέα ύλη και σε άλλους, ως εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Dewey (1902) είναι ένας κύκλος μελέτης εντός του σχολικού χώρου, το περιεχόμενο του οποίου οργανώνεται με βάση το χώρο και το χρόνο. Οι Saylor, Alexander & Lewis (1981), κάνουν λόγο για ένα διάγραμμα ύλης που προορίζεται για κάθε βαθμίδα ή κύκλο σπουδών στο πλαίσιο ενός ή και περισσότερων επιστημονικών πεδίων ή ακόμα και ένα σύνολο μαθημάτων από περισσότερους κύκλους σπουδών. Είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων και των μέσων που μεταβιβάζουν τη γνώση στους μαθητές. Ένα σχέδιο διδασκαλίας με συγκεκριμένο βηματισμό και αντίστοιχους στόχους που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο και προωθεί την αλληλενέργεια των μαθητών με το περιεχόμενο, τους πόρους, τα υλικά και τα μέσα αξιολόγησης (Adams & Adams, 2003). Κατά τον Kerr (1968) το ΠΣ είναι όλη η μάθηση που σχεδιάζεται και κατευθύνεται από το σχολείο σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, εντός ή εκτός του σχολικού χώρου ενώ για τον Eisner (1985) εκφράζει όλες τις προγραμματισμένες δραστηριότητες που επιτυγχάνουν τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί και κατά συνέπεια προϋποθέτει οργάνωση, σχεδιασμό και στοχοθεσία.

Από την άλλη για τους Taylor & Richards (1985) το ΑΠ είναι οι συνολικές εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές. Ο Bobbit (1918) διατυπώνοντας έναν διπλό ορισμό, ταυτίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με όλες τις κατευθυνόμενες και μη εμπειρίες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανθρώπου αλλά και με ένα σύνολο από καθοδηγούμενες εμπειρίες που χρησιμοποιεί το σχολείο για να εκπληρώσει την διαδικασία της ανάπτυξης σε υψηλό βαθμό, ενώ οι Ryan & Cooper (1980) υποστηρίζουν, ότι είναι το σύνολο των οργανωμένων και επιδιωκόμενων εμπειριών που το σχολείο είναι υπεύθυνο να μεταδώσει.

Γίνεται αντιληπτό ότι όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί διαχρονικά, παρά τις ασάφειες και τις ασυμφωνίες τους, σκοπεύουν να δημιουργήσουν μια βάση πάνω στην οποία στηρίζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να είναι αποτελεσματικό, σύμφωνα με όσα ορίζει το επίσημο κράτος για την μετάδοση της γνώσης. Ο Χατζηγεωργίου (2012) συμπερασματικά καταλήγει στην άποψη, ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται ως το σύνολο των εκπαιδευτικών εμπειριών που εκπληρώνουν κάποιο σκοπό και προϋποθέτουν την οργάνωση καθορισμένων δραστηριοτήτων.

1.2 Είδη και χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών

Τα Προγράμματα Σπουδών, σύμφωνα με τον Westphalen (1982), μορφοποιούνται και κατηγοριοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α) στα παραδοσιακά «Αναλυτικά Προγράμματα» τα οποία αποτελούν καταλόγους με την ύλη που πρέπει να διδαχθεί σε συγκεκριμένη σειρά. Περιέχουν ελάχιστες μεθοδολογικές υποδείξεις καθώς και τρόπους αξιολόγησης (βλ. και Βρεττός & Καψάλης, 2009). Δεν στηρίζονται σε συγκεκριμένη θεωρία και αφήνουν πολλά περιθώρια παρεμβάσεων στους εκπαιδευτικούς (Χρυσafiδης, 2004), β) στο «Curriculum» το οποίο σηματοδοτεί τη μετάβαση από τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα ή Προγράμματα Περιεχομένου, στα Προγράμματα Στόχων. Περιλαμβάνει μια σειρά από προγραμματισμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στην βελτίωση των μαθητών και περιέχει τους διδακτικούς στόχους ανά γνωστική περιοχή, τα αντικείμενα διδασκαλίας, την μεθοδολογία και τα μέσα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Ξωχέλλης, 1990). Το «Curriculum» έχει συγκεκριμένη μορφή και αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία: τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν από τους μαθητές τα περιεχόμενα που κρίνονται κατάλληλα για την επίτευξη των στόχων, τις

μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες δεν είναι δεσμευτικές και μπορούν να προσαρμόζονται κατά περίπτωση και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων με σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Το «Curriculum» στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες και έχει περιορισμένα περιθώρια παρέμβασης (Χρυσafiδης, 2004), γ) στα «Αναλυτικά Προγράμματα» με μορφή «Curriculum», που αποτελούν έναν συνδυασμό των δυο προηγούμενων και εμφανίστηκαν στο πλαίσιο της αναζήτησης πιο ανοιχτών και λιγότερο στοχοκεντρικών προγραμμάτων από τη δεκαετία του '80 και μετά (Κοκκίδου, 2006). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή «Curriculum» περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του «curriculum» και ταυτόχρονα αποφεύγει τις δεσμευτικές υποδείξεις με αποτέλεσμα να επιτρέπει περιθώρια αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών της εκπαίδευσης για τα Προγράμματα Σπουδών και η αναζήτηση ενός συνολικά αποδεκτού ορισμού, όπως ήδη αναφέρθηκε, οδήγησε σε διάφορες κατηγοριοποιήσεις με αποτέλεσμα να προκύψουν διαφορετικά είδη Προγραμμάτων Σπουδών. Η πρώτη διάκριση έγινε από τον Goodlad (1979) ο οποίος χώρισε τα ΠΣ σε πέντε είδη: α) το «ιδανικό» Αναλυτικό Πρόγραμμα που προτείνεται από τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης και την πολιτεία, β) το «επίσημο» Αναλυτικό Πρόγραμμα, που έχει πάρει έγκριση να υλοποιηθεί στα σχολεία, γ) το «αντιληπτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα, που σχετίζεται με τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, δ) το «λειτουργικό» Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο είναι αυτό που εφαρμόζεται και εξελίσσεται στην τάξη και ε) το «βιωματικό» Αναλυτικό Πρόγραμμα, που αναφέρεται σε όσα βιώνει και προσλαμβάνει ο μαθητής μέσα στο σχολείο και μπορεί να αξιολογηθεί μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, και παρατήρησης των μαθητών.

Λαμβάνοντας ως κριτήριο τα περιθώρια πρωτοβουλίας που έχει ο εκπαιδευτικός κατά την διδακτική διαδικασία ώστε να προσαρμόζει το ΠΣ ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στην σχολική μονάδα αλλά και τις ανάγκες των μαθητών του, τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να διακριθούν σε «Ανοιχτά» και «Κλειστά» (Ξωχέλλης, 1990·Χατζηγεωργίου, 2012). Τα «Ανοιχτά» Προγράμματα Σπουδών ορίζουν γενικούς σκοπούς και επιδιώξεις χωρίς να περιλαμβάνουν αυστηρές κατευθύνσεις. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρέμβει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ειδικές συνθήκες της τάξης του σύμφωνα με την προσωπική του εκτίμηση. Το μάθημα γίνεται πιο ευέλικτο με αποτέλεσμα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον και να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα των μαθητών

(Βρεττός & Καψάλης, 2009· Χρυσ αφίδης, 2004). Τα «Κλειστά» ΠΣ αντίθετα, διατυπώνουν με λεπτομέρεια τις δραστηριότητες, τους ειδικούς στόχους και την πορεία της διδασκαλίας. Χαρακτηρίζονται συγκεντρωτικά, αφού είναι το αποτέλεσμα μιας ομάδας ιθυνόντων οι οποίοι σχεδιάζουν λεπτομερώς τις δράσεις και δίνουν σημασία στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία της μάθησης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος ανατίθεται στον εκπαιδευτικό προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και με αυτή την έννοια μπορούμε να πούμε ότι είναι δασκαλοκεντρικά (Χρυσ αφίδης, 2004).

Εφαρμόζοντας το κριτήριο του γενικού τους προσανατολισμού ή της φιλοσοφίας με την οποία έχουν κατασκευαστεί, μπορούν να διακριθούν σε: α) Θεματοκεντρικά ή Υλικοκεντρικά, τα οποία στηρίζονται στη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων με αφετηρία την επιστημονική γνώση β) Παιδοκεντρικά ή Μαθητοκεντρικά, τα οποία θέτουν στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών γ) Προγράμματα Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας που στοχεύουν να συμβαδίζουν με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και δ) Προγράμματα Κοινωνικής Ανασυγκρότησης, που επιδιώκουν να βελτιώσουν και να μεταβάλλουν το κοινωνικό σύστημα. Τα τρία τελευταία είδη εστιάζουν στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και για αυτό ονομάζονται «στοχοκεντρικά προγράμματα» αντίθετα με τα «υλικοκεντρικά» τα οποία επικεντρώνονται στην ύλη που πρέπει να διδαχθεί και παρουσιάζονται με μορφή καταλόγου (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999).

Με κριτήριο την εσωτερική δομή και τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου, τα ΠΣ διακρίνονται σε: α) *Γραμμικά*, όπου τα περιεχόμενα ακολουθούν διαδοχική πορεία πηγαινόντας από τις απλές έννοιες στις σύνθετες, β) *Σπειροειδή* όπου οι έννοιες και τα περιεχόμενα επαναλαμβάνονται σε επόμενη τάξη με σκοπό την εμπάθυνση και την εμπέδωση (Χατζηγεωργίου, 2012) γ) *Προγράμματα με τη μορφή πυραμίδας* τα οποία περιλαμβάνουν μία κοινή βάση για όλους τους μαθητές αλλά εξειδικεύονται και σε άλλες γνωστικές περιοχές και δ) *Προγράμματα με τη μορφή project*, στα οποία παρέχεται ένα πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο θα προσεγγίσουν οι μαθητές τις έννοιες, επιτρέποντάς τους παράλληλα να οργανώσουν τον τρόπο με τον οποίο θα ολοκληρώσουν την διδακτέα ύλη (Χειμαριού, 1987).

Μια σημαντική διάκριση που λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα της μάθησης γίνεται ανάμεσα στο «Επίσημο» και το «Κρυφό» Πρόγραμμα Σπουδών. Το *Επίσημο* Πρόγραμμα Σπουδών είναι αυτό που ορίζεται από την πολιτεία και διανέμεται στα

σχολεία με τη μορφή υπουργικής απόφασης, εξασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές χωρίς εξαιρέσεις, θα έχουν τη δυνατότητα να λάβουν τα μορφωτικά και κοινωνικοποιητικά αγαθά του σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο επαγγελματικό οδηγό για τους εκπαιδευτικούς ο οποίος βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας τους, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της αγωγής (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Ο όρος *Κρυφό* πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε το 1968 από τον Phillip Jackson, για να ορίσει τις άτυπες μορφές διδασκαλίας κανόνων, συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (μαθαίνω να ζω με άλλους, σηκώνω χέρι για να μιλήσω κ.α.) παράλληλα με το *Επίσημο* πρόγραμμα. Από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής Apple και McLaren ωστόσο, το *Κρυφό* Αναλυτικό Πρόγραμμα χρησιμοποιείται για να εκφράσει την υποδόρια διδασκαλία ιδεών και αντιλήψεων που επιτυγχάνεται κάτω από το πρίσμα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και οδηγεί στην υιοθέτηση συμπεριφορών σύμφωνα με την κοινωνική τάξη του μαθητή (Χατζηγεωργίου, 2012). Ο Dewey το χαρακτηρίζει «παράλληλη μάθηση» η οποία είναι σημαντικότερη από την Ανάγνωση ή την Ιστορία, γιατί συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και έχει μεγαλύτερη διάρκεια επειδή στηρίζεται σε στάσεις αξίες και πεποιθήσεις. Ο Μαυρογιώργος (1984) το ονομάζει «παραπρόγραμμα» και το ορίζει σαν ένα σύνολο από εμπειρίες που προσλαμβάνει ο μαθητής και απορρέουν από στοιχεία που δεν περιλαμβάνονται στο επίσημο πρόγραμμα. Το «παραπρόγραμμα» δεν απαιτεί σχεδιασμό και άρα δεν υπόκειται σε αλλαγές ενώ τα αποτελέσματά του, σε αντίθεση με το *Επίσημο*, δεν μπορούν να προβλεφθούν (Κιτσαράς, 2004).

Όπως προηγούμενα αναφέρθηκε, τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν απαραίτητο συστατικό ενός αναπτυγμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτή την έννοια χωρίς Αναλυτικά Προγράμματα που καθορίζουν τα περιεχόμενα της μάθησης στο σχολείο, δεν υφίσταται εκπαιδευτικό σύστημα (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Κατά συνέπεια ο σχεδιασμός ενός κατάλληλου Προγράμματος Σπουδών συνεπάγεται την εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος η οποία αντανακλάται στα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης κατάλληλων Αναλυτικών Προγραμμάτων τα οποία επιπλέον παρέχουν τις μεθόδους και τις κατευθύνσεις των διαδικασιών σχεδιασμού.

Πρωτοπόρος στον επιστημονικό τρόπο σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων ήταν ο Tyler (1971). Οι σύγχρονες για την εποχή απόψεις του, όπως

διατυπώθηκαν στην εργασία του «Βασικές Αρχές Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής» το 1949, αποτέλεσαν σημαντικό οδηγό για τους επιστήμονες που ασχολούνται με τον σχεδιασμό προγραμμάτων και καθιέρωσαν το μοντέλο του «παραδειγματικό» (Χατζηγεωργίου, 2012). Ο σχεδιασμός ενός Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με το μοντέλο του Tyler, περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι ταυτόσημες των απαντήσεων που έθεσε σε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα : α) Τον καθορισμό των σκοπών και των στόχων οι οποίοι πρέπει να είναι αποτέλεσμα της αναζήτησης των ενδιαφερόντων των μαθητών, των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν, των απόψεων των σχετικών επιστημόνων και του σκοπού που έχει θέσει η εκπαίδευση β) Την επιλογή αντίστοιχων περιεχομένων και μιας σειράς διδακτικών στρατηγικών οι οποίες θα οδηγήσουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων γ) Την οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών η οποία στηρίζεται στις αρχές της συνέχειας της αλληλουχίας και της ολοκλήρωσης με σκοπό τη διάταξη από τις απλές έννοιες στις πιο σύνθετες, την επανάληψη των προηγούμενων περιεχομένων και την επαναδιατύπωση των αρχικών στόχων ώστε να αποτελούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο και δ) Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων η οποία αποτελεί μια διαδικασία για τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Είναι προφανές ότι τα δομικά στοιχεία του «Curriculum» προέρχονται από το μοντέλο του Tyler σύμφωνα με το οποίο έχει σχεδιαστεί και το νέο ΠΣ που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Εκτός από το μοντέλο του Tyler, κατά τον Kelly (1989), τρία είναι τα βασικά μοντέλα σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών τα οποία έχουν σαν αφετηρία τους τις φάσεις του Tyler. Το *μοντέλο των σκοπών και των στόχων* με κύριο εκφραστή του τον Benjamin Bloom, το *μοντέλο των περιεχομένων* και το *μοντέλο της διαδικασίας* με κύριους θεμελιωτές τον Dewey και τον Bruner (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Χατζηγεωργίου, 2012).

1.3 Επιδιωκόμενο, Προσλαμβανόμενο και Υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών

Στο πλαίσιο της προσπάθειας απόδοσης σαφούς ορισμού, κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών, λαμβάνει χώρα μια ακόμα διάκριση σε τρία επίπεδα: *επιδιωκόμενο* (intended curriculum), *προσλαμβανόμενο ή αντιληπτό* (perceived curriculum) και *υλοποιούμενο* (enacted) Πρόγραμμα Σπουδών. Η διάκριση

αυτή είναι πολύ χρήσιμη στην προσπάθεια κατανόησης της διαδικασίας σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών. Η τυπολογία των αναπαραστάσεων του ΠΣ που παρατίθεται στον Πίνακα 1 θα βοηθήσει στην προσπάθεια αποσαφήνισης των τριών εννοιών καθώς, όπως και με τον ορισμό του Προγράμματος Σπουδών, παρατηρούνται διαφορές στην διατύπωση τους.

Πίνακας 1.

Box 1. Typology of curriculum representations

INTENDED	<i>Ideal</i>	Vision (rationale or basic philosophy underlying a curriculum)
	<i>Formal/Written</i>	Intentions as specified in curriculum documents and/or materials
IMPLEMENTED	<i>Perceived</i>	Curriculum as interpreted by its users (especially teachers)
	<i>Operational</i>	Actual process of teaching and learning (also: curriculum-in-action)
ATTAINED	<i>Experiential</i>	Learning experiences as perceived by learners
	<i>Learned</i>	Resulting learning outcomes of learners

«Πηγή: van den Akker, 2004:3»

Στο πρώτο επίπεδο το Πρόγραμμα Σπουδών περιγράφεται με τον όρο επιδιωκόμενο (intended curriculum) και αφορά στο ΠΣ που ορίζει η πολιτεία να διδαχθεί στα σχολεία με τη μορφή νόμου, εγκυκλίου ή πίνακα οδηγιών (Taylor & Richards, 1985· Schmidt et. al., 1996). Περιλαμβάνει το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους στόχους, τις κατευθυντήριες γραμμές στη διδασκαλία, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τους τρόπους αξιολόγησης (Φλουρής, 2006). Συνήθως το συναντάμε και με τον όρο *ιδανικό* (ideal), *γραπτό* (written) ή *επίσημο* (formal) ΠΣ, καθώς είναι αυτό που αποτυπώνεται σε επίσημα έγγραφα (Goodlad, 1979). Ο Goodson (1987) ορίζει αυτό το επίπεδο ως «υψηλό πεδίο» (high ground of curriculum), το οποίο περιλαμβάνει τις επίσημες πρακτικές που έχουν θεσμοθετηθεί από την πολιτεία ενώ πολλοί το ονομάζουν και *φανερό* και είναι αυτό που

αναγνωρίζεται από την πολιτεία ως κατάλληλο να εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιτυγχάνοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους (Kridel, 2010). Σύμφωνα με τον Eisner (1985), το «intended curriculum» είναι η διδακτέα ύλη που σχεδιάζεται πριν από την μαθησιακή διαδικασία εντός της τάξης και στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων και εμπειριών καθώς και στην ανάπτυξη πεποιθήσεων που έχουν αξία και νόημα για τους μαθητές.

Στο δεύτερο επίπεδο το ΠΣ συναντάται με τον όρο «προσλαμβανόμενο» ή «αντιληπτό» (perceived curriculum) και αναφέρεται στη διαφορά με την οποία αποκωδικοποιείται και ερμηνεύεται το ΠΣ από τους εκπαιδευτικούς. Είναι το αποτέλεσμα όλων των ενεργειών των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις οποίες θα εφαρμοστεί το επιδιωκόμενο στο χρονικό πλαίσιο που ορίζεται για κάθε μάθημα (Φλουρής, 2006). Το αντιληπτό ενσωματώνει την μετατροπή του επιδιωκόμενου, σε υλοποιούμενο. Η διαφορετική πρόσληψη από τους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται με τις προσωπικές τους απόψεις για τη μαθησιακή διαδικασία, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του σχολείου, το συσχετισμό μεταξύ παλιών και νέων ΠΣ και τις επαγγελματικές τους αρχές (Bantwini, 2010· Kelly, 1989· Park & Sung, 2013). Το «προσλαμβανόμενο» ή «αντιληπτό» (perceived curriculum) είναι αυτό που καθορίζει με ποιο τρόπο θα υλοποιηθεί στην τάξη το «επιδιωκόμενο» (intended curriculum) (Remillard & Heck, 2014). Ο Goodson (1987) το ονομάζει «μέσο πεδίο» (middle ground of curriculum) και το ορίζει ως αποτέλεσμα των αλλαγών στις οποίες υπόκειται το «υψηλό πεδίο» (high ground of curriculum) από τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να το προσαρμόσουν στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου τους ενώ κατά την διάκριση του Goodlad (1979) είναι το *λειτουργικό*. Οι Eisner (1985) και Kridel (2010) υιοθετούν και τον όρο «operational curriculum», ορίζοντας όποια δραστηριότητα πραγματοποιείται στην τάξη και στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές και κατά βάση στηρίζεται στον αρχικό σχεδιασμό και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών. Αναφέρεται και ως «εν χρήσει» *Curriculum*, καθώς ενώ αποτελείται από όλα τα στοιχεία που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια και στον οδηγό σπουδών, στην πραγματικότητα κατά τη διδασκαλία δεν εφαρμόζονται αρκετά από αυτά ανάλογα με την προσωπική κρίση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών (Κοκκίδου, 2006).

Ο Porter (2004) στο πλαίσιο της διάκρισης μεταξύ επιδιωκόμενου (intended), προγραμματισμένου – θεσμοθετημένου (planned) και υλοποιούμενου (enacted), θεωρεί ότι το πραγματικό Πρόγραμμα Σπουδών που αναπτύσσεται στην τάξη και

σύμφωνα με το οποίο μαθαίνουν οι μαθητές είναι το «προγραμματισμένο», που αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι Hume & Coll (2010) υποστηρίζουν ότι η μετάβαση από το *επίσημο έγγραφο* του Προγράμματος Σπουδών στο *λειτουργικό* δεν είναι γραμμική διαδικασία. Αντίθετα, είναι αποτέλεσμα μιας σειράς πολιτικών και κοινωνικών επιρροών αλλά και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία. Η εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού που ορίζει το επίσημο ΠΣ και των ερμηνειών που δίνονται από πολιτικούς και κοινωνικούς φορείς, σχολεία και εκπαιδευτικούς. Σε αυτή την διαδικασία αλληλεπίδρασης προστίθενται και οι γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές διεργασίες που συντελούνται στην τάξη καθώς και οι στάσεις των μαθητών για τη μάθηση (Nuthall, 1997). Αντίστοιχα ο Edwards (2011), λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, υποστηρίζει ότι η εφαρμογή του *προβλεπόμενου* Προγράμματος Σπουδών είναι αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων. Από άλλους ερευνητές ορίζεται και ως *εφαρμοσμένο* (applied) και είναι αυτό που μέσω ποικίλων ενεργειών των εκπαιδευτικών και άλλων αλληλεπιδράσεων, μετασχηματίζει το *επιδιωκόμενο* και αποκλίνει λιγότερο ή περισσότερο από τον αρχικό σχεδιασμό (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2009). Σύμφωνα με τους Remillard & Heck (2014) το *εφαρμοσμένο* ή *λειτουργικό* ΠΣ που βρίσκεται ανάμεσα στο *επίσημο* και το *υλοποιούμενο*, αφορά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών και αντανακλά τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις ικανότητες τους και είναι αυτό που λαμβάνει πραγματικά χώρα στην τάξη. Αναγνωρίζεται έτσι ο ζωτικής σημασίας διαμεσολαβητικός ρόλος των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε αυτό που ορίζει η πολιτεία και σε αυτό που υλοποιείται στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με το υλικό του Προγράμματος Σπουδών και γίνονται ενεργοί σχεδιαστές της διδακτέας ύλης. Το *επίσημο* ή *επιδιωκόμενο* Πρόγραμμα Σπουδών όταν ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς προχωρώντας από την περιγραφή των στόχων και των μέσων επίτευξής τους προς την πραγματική τάξη, αλλάζει μορφή. Έτσι το *λειτουργικό*, αυτό που τελικά εφαρμόζεται στην τάξη, αποτελεί συνδυασμό του *επίσημου* Προγράμματος Σπουδών, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των αποτελεσμάτων των μαθητών. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές το *λειτουργικό* έχει δυο φάσεις. Τη μετατροπή του *επίσημου* σε σχέδια διδασκαλίας και την εφαρμογή των σχεδίων αυτών στην τάξη. Το «εφαρμοζόμενο» ή «θεσπισμένο» πλέον ΠΣ, το οποίο επηρεάζεται και από την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών κατά την φάση σχεδιασμού, έχει τελικά τη μεγαλύτερη επίδραση στα

αποτελέσματα των μαθητών. Η Grunden (2022) πρεσβεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί σχεδιαστές και λαμβάνουν καθοριστικές αποφάσεις για την διδασκαλία τους και την εφαρμογή των σχεδίων τους στην τάξη. Με αυτή την έννοια μεταξύ του *επιδιωκόμενου* και του *υλοποιούμενου* Προγράμματος Σπουδών υπάρχει και ένα πρόγραμμα που σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς και σχετίζεται επίσης με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο η ερευνήτρια θεωρεί εξέχοντα φορέα που καθορίζει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό.

Στο τρίτο επίπεδο βρίσκεται το *υλοποιούμενο* (enacted) και ορίζεται ως αυτό που πραγματικά διδάσκονται οι μαθητές στην τάξη μαζί με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν και οι οποίες μπορούν να αποτιμηθούν και να αξιολογηθούν μέσα από τεστ και εξετάσεις (Φλουρή, 2006) και κατ' αυτή την έννοια ορίζεται και *εξεταζόμενο* (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Σύμφωνα με τη διάκριση του Goodlad είναι το *βιωματικό*, κατά τους Schmidt et al.(1996) το *εφαρμοσμένο*, ενώ ο Goodson (1987) το ονομάζει «βασικό πεδίο» (ground level). Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο *κατακτηθέν* για να περιγράψουν ένα ΠΣ που περιέχει όλες τις εμπειρίες και τις γνώσεις που παίρνουν οι μαθητές αποχωρώντας από τη σχολική τάξη (Kelly, 1989·Κοκκίδου, 2006·Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2009·Valverde, 2003).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι όλοι οι ερευνητές που ασχολούνται με τα Προγράμματα Σπουδών συγκλίνουν στην άποψη, ότι τα Προγράμματα Σπουδών δεν μεταφέρονται στην σχολική τάξη αυτούσια. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002α), μεταξύ των νομοθετημάτων του επίσημου κράτους και των πραγματικών καταστάσεων μέσα στην τάξη υπάρχει αναντιστοιχία. Αρκετά σημεία τους αναμορφώνονται προκειμένου να εφαρμοστούν ανάλογα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα, την κουλτούρα του, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Σολομών,1994). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποκωδικοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθορίζει σημαντικά την ποιότητα ζωής των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Ο βαθμός εναρμόνισης και ταύτισης ανάμεσα στα δυο επίπεδα επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και κατά συνέπεια τις επιδόσεις των μαθητών (English, 2000).

1.4 Ιστορική αναδρομή εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»

Η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα, με την οποία ασχολήθηκαν και οι αρχαίοι φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και ο Πλούταρχος, υπήρξε παραγκωνισμένη ως τον 19^ο αιώνα, οπότε και άρχισε να επιχειρείται η θεσμοθέτησή της. Τα πρώτα τμήματα νηπίων δημιουργήθηκαν από χριστιανικά σωματεία της Ευρώπης και της Αμερικής, που έσπευσαν να οργανώσουν την εκπαίδευση των Ελλήνων μετά την απελευθέρωσή τους από τους Τούρκους. Από το 1830 έως και το 1864, τόσο στην Αθήνα όσο και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, ιδρύονται και λειτουργούν νηπιακά τμήματα με ιδιωτική πρωτοβουλία. Η καθιέρωση της Προσχολικής Αγωγής συνδέεται με μια σημαντική Ελληνίδα παιδαγωγό, την Αικατερίνη Λασκαρίδου η οποία ξεκινώντας ως διευθύντρια του σχολείου των Hill προχώρησε στην ίδρυση Νηπιαγωγείων και Παιδικών Σταθμών, οι οποίοι λειτουργούσαν με το «φρεμπελιανό» σύστημα. Ο Froebel υπήρξε ιδρυτής της Προσχολικής Αγωγής και σχεδιαστής ενός συστήματος στο οποίο το κέντρο έθεσε το παιχνίδι, ως βασικό μέσο διδασκαλίας. Καθώς μέχρι εκείνη την εποχή στα Νηπιαγωγεία φοιτούσαν κυρίως τα παιδιά των εύπορων οικογενειών, οι παιδαγωγοί αυτής της περιόδου ζητούν από το κράτος την επέκταση ίδρυσης Νηπιαγωγείων προκειμένου να φοιτήσουν περισσότερα νήπια (Ντολιοπούλου, 2005).

Το ενδιαφέρον του κράτους για την Προσχολική Αγωγή αρχίζει να διαφαίνεται στο πλαίσιο της πρώτης προσπάθειας μεταρρύθμισης της Δημοτικής Εκπαίδευσης με τον νόμο ΒΤΜΘ΄ 1895, ΦΕΚ 37/5-10-1895, τ.Α΄ «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως», όπου για πρώτη φορά στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης καθιερώνεται ο όρος «Νηπιαγωγείο». Σύμφωνα με αυτόν το νόμο, το κράτος είχε τη δυνατότητα να ελέγχει τα ιδιωτικά Νηπιαγωγεία και να επιβάλλει το πρόγραμμα των μαθημάτων που θα διδάσκονται. Ένα χρόνο αργότερα με το Β.Δ. 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896, τ.Α΄ «Περί συστάσεως Νηπιαγωγείων», καθορίζονται οι προϋποθέσεις ίδρυσης Νηπιαγωγείων από ιδιώτες, ο χρόνος φοίτησης και η ηλικία των μαθητών (Γώτη & Ντίνας, 2011·Ντολιοπούλου, 2005). Βασικός σκοπός του Νηπιαγωγείου τίθεται η σωματική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων η οποία επιτυγχάνεται μέσω παιχνιδιών, ασκήσεων και διδασκαλίας μαθημάτων μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, προκειμένου να διατηρηθεί η χαρά και η γαλήνη στις ψυχές

των παιδιών (Δημαράς, 1974). Ορίζεται επίσης ότι η σύσταση Νηπιαγωγείων γίνεται μόνο με άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης και την διδασκαλία των νηπίων μπορούν να αναλάβουν μόνο δασκάλες που κατέχουν πτυχίο νηπιαγωγικής (Κυπριανός, 2007). Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου εφαρμόζεται έξι μέρες την εβδομάδα, από τις 8.30π. μ. έως τις 4μ.μ. εκτός του Σαββάτου όπου τα μαθήματα διακόπτονται στις 12μ.μ. και περιλαμβάνει δύο διαλείμματα για το κολατσιό και για το γεύμα (Δημαράς, 1974·Ντολιοπούλου, 2005). Η φοίτηση είναι τριετής και κατανεμημένη σε τάξεις: *Πρώτη ή Κατωτέρα, Δευτέρα* και *Τρίτη*, ενώ η ηλικία των νηπίων κυμαίνεται από 3 έως 6 έτη. Ανάλογα με την τάξη οργανώνονται και τα μαθήματα, στα οποία εξέχουσα θέση κατέχει το παιχνίδι (ΒΤΜΘ΄ 1895 ΦΕΚ 37/5-10-1895,τ.Α΄). Συγκεκριμένα, στην *Πρώτη* τάξη διδάσκονται θρησκευτικά, πραγματογνωσία, αριθμηση, τραγούδια και ποιήματα, στην *Δευτέρα* ανάγνωση, γραφή, διήγηση και γεωμετρία ενώ στην *Τρίτη* τα νήπια ασχολούνται με τα «φρεμπελιανά» δώρα (ξύλινες σφαίρες, κύλινδροι και κύβοι για κινητικές δεξιότητες) και τις εργασίες (πηλοπλαστική, χαρτοδιπλωτική, ξυλογλυπτική, κέντημα) αλλά και την κηπουρική, την γυμναστική και τη ρυθμική (Μπέση & Σαΐτη, 2012· Ντολιοπούλου, 2005).

Ως προς τη διδασκαλία της Γλώσσας, που αφορά και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, η γλωσσική καλλιέργεια, όπως και όλο το Πρόγραμμα Σπουδών, στηρίζεται στις αρχές του Froebel. Πρωταρχικός στόχος είναι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσω αφηγήσεων, ποιημάτων, τραγουδιών, δραματοποίησης και συζητήσεων, ενώ η ανάγνωση και η γραφή διδάσκονται στα μεγαλύτερα νήπια (Κιτσαράς, 1998). Το μάθημα χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες (γραφική, ανάγνωση, προφορική διήγηση, γραμματική και συντακτικό) οι οποίες διδάσκονται χωριστά. Η ορθότητα της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω της αποστήθισης, της απομνημόνευσης και της επανάληψης, ενώ τα λάθη θεωρούνται ανεπίτρεπτα και απαράδεκτα (Γώτη & Ντίνας, 2011). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (1998) το πρόγραμμα αυτό αποτελεί απλώς έναν κατάλογο εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων και δεν μπορεί να θεωρηθεί Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επιπλέον κρίνεται ανελαστικό και δεσμευτικό, υπερβολικά απαιτητικό για τα παιδιά αυτής της ηλικίας και με έντονα στοιχεία σχολειοποίησης.

Η επόμενη επίσημη έκδοση του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο γίνεται το 1962. Αξίζει να αναφερθούν στο μεσοδιάστημα δύο σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Το 1929 ψηφίζεται ο νόμος 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης», ΦΕΚ 309/1929, τ. Α΄, άρθρο 2, παράγραφος 4,

σύμφωνα με τον οποίο τα Νηπιαγωγεία εντάσσονται στην Δημοτική Εκπαίδευση και υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας ενώ προβλέπεται και η έκδοση διατάγματος με το οποίο θα σχεδιαζόταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2001·Κυπριανός, 2007·Ντολιοπούλου, 2005). Με τον νόμο αυτό καθιερώνεται η διετής φοίτηση και ορίζεται ο αριθμός νηπίων ανά νηπιαγωγό. Εικοσιπέντε χρόνια μετά, το 1954, το Υπουργείο Παιδείας αποστέλλει στα Νηπιαγωγεία ένα Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων, το οποίο καλούνται να εφαρμόσουν πιλοτικά οι νηπιαγωγοί και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε τον προάγγελο του πρώτου επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο με καθυστέρηση 33 χρόνων από τον νόμο του 1929 (Ντολιοπούλου, 2005).

Με το Β.Δ.494/1962: «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους» (ΦΕΚ 124/6.8.62, τ. Α'), εκδίδεται το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο οποίο καθορίζονται ο σκοπός, τα διδακτικά αντικείμενα, και οι ώρες απασχόλησης των νηπίων. Σκοπός του προγράμματος είναι η θρησκευτική, η κοινωνική και η ηθική αγωγή, η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης, η ψυχοκινητική ανάπτυξη, η αισθητηριακή και η μουσική αγωγή (Ντολιοπούλου, 2005) αλλά και η εξοικείωση των ξενόφωνων μαθητών με την ομιλούμενη γλώσσα (Γώτη & Ντίνας, 2011). Στο Πρόγραμμα είναι εμφανείς οι επιρροές από τις παιδαγωγικές αρχές του Froebel και της Montessori η οποία όπως και ο Froebel είχε δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδασκαλίας για την Προσχολική Αγωγή, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο κατά την εφαρμογή του, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται συντηρητικό, ανάλογο των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν εκείνη την εποχή. Ανήκει στα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών και περιέχει περιορισμένες μεθοδολογικές κατευθύνσεις με αποτέλεσμα να γίνονται στρεβλώσεις και παρανοήσεις από τις νηπιαγωγούς κατά την εφαρμογή του (Κιτσαράς, 2004·Ντολιοπούλου, 2005).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στοχεύει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των νηπίων και καλλιεργείται μέσω λεκτικών ασκήσεων, ανάγνωσης παραμυθιών, ποιημάτων και κουκλοθέατρου. Τα παραμύθια δίνουν στα νήπια πολλές ευκαιρίες για έκφραση, διατύπωση ερωτήσεων και απόψεων. Το κουκλοθέατρο συνδέει την προφορική αφήγηση με την έκφραση μέσω εικόνας, ενώ τα ποιήματα καλλιεργούν την ορθή χρήση του λόγου μέσω της ομοιοκαταληξίας και του ρυθμού. Πολλές φορές οι λεκτικές ασκήσεις περιλαμβάνουν την ανάλυση φράσεων με την μορφή παιχνιδιού ώστε συχνά τα νήπια να οδηγούνται στον χωρισμό λέξεων, συλλαβών και γραμμάτων

και στον σχηματισμό λέξεων μέσω αντιγραφής. Όπου φοιτούν ξενόφωνοι μαθητές οι δραστηριότητες αυτές εφαρμόζονται συστηματικότερα. Σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες, η νηπιαγωγός πρέπει να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των νηπίων δημιουργώντας κατάλληλες ευκαιρίες ώστε να παροτρύνονται να διηγούνται, να αφηγούνται και να περιγράφουν εικόνες με πρόσωπα, ζώα, πράγματα καθώς και τις ιδιότητές τους. Οι γλωσσικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του Προγράμματος ενώ το περιεχόμενο, τα μέσα και οι τεχνικές εμπλουτίζονται με νέες δραστηριότητες όπως οι ελεύθερες ανακοινώσεις και οι αναπαραστάσεις παραμυθιών. Σε μια προσπάθεια αποσχολοποίησης του Νηπιαγωγείου, παραλείπονται οι όροι *γραφή* και *ανάγνωση* αλλά παραμένει ο στόχος της προετοιμασίας για το Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον η γλωσσική διδασκαλία πραγματοποιείται σε όλες τις δραστηριότητες με στόχο την προφορική ανάπτυξη και είναι ενιαία για όλες τις ηλικίες. Παρά τις καινοτομίες που παρουσιάζει, χαρακτηρίζεται από ασάφεια στη διατύπωση των στόχων, απουσία περιεχομένου, έλλειψη μεθοδολογίας και αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και ανυπαρξία εκπαιδευτικού υλικού (Γώτη & Ντίνας, 2011).

Η σημαντική αύξηση του αριθμού των νηπίων που φοιτούν στα Νηπιαγωγεία κατά την επόμενη δεκαετία, συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος του κράτους για την Προσχολική Αγωγή. Το 1980 το Π.Δ. 476/1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου» που ακολούθησε τον νόμο 309/1976 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσεως» (αρθρ.3-9), ο σκοπός του Νηπιαγωγείου αναπροσδιορίζεται (Κιτσαράς, 2001). Σκοπός του νέου Προγράμματος Σπουδών, το οποίο αποτελεί συνέχεια της οικογενειακής ανατροφής, είναι η συναισθηματική, κινητική, νοητική, γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου μέσω της ενεργοποίησης των προσωπικών του δυνατοτήτων (Π.Δ.476/1980· Ντολιοπούλου, 2005). Κεντρικό ρόλο στο νέο ΠΣ, κατέχει το παιχνίδι μέσω του οποίου το παιδί οδηγείται στη γνώση και αποτελεί θεμέλιο της αγωγής του. Η γραφή και η ανάγνωση δεν έχουν θέση στο Νηπιαγωγείο. Σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι να προσφέρει στους μαθητές κατάλληλα ερεθίσματα για μάθηση χωρίς συστηματική διδασκαλία. Δεν υπάρχει σταθερό πρόγραμμα αλλά πλαίσια, μέσα στα οποία πρέπει να κινείται η νηπιαγωγός ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες των παιδιών. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με ένα θέμα το οποίο προέρχεται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και επιλέγεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Π.Δ.476/1980). Επίσης και σε αυτό το

Πρόγραμμα δεν προβλέπεται αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικής διαδικασίας, ούτε παροχή υποστηρικτικού υλικού. Στα θετικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών περιλαμβάνονται ο σεβασμός στην ατομικότητα και στα ενδιαφέροντα των νηπίων, η ανάδειξη της βιωματικής μάθησης, η ευελιξία και η ελαστικότητα στην οργάνωση δραστηριοτήτων.

Η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί μέρος της «Αγωγής της Νοήσεως» και θεωρείται κορμός του Νηπιαγωγείου. Βασικός στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι η ανάπτυξη των μέσων εκφράσεως προσφέροντας στα νήπια τα κατάλληλα γλωσσικά πρότυπα ώστε να έχουν ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση. Ο λόγος καλλιεργείται μέσω της μιμικής, της χειροτεχνίας, του κουκλοθέατρου και των αναπαραστάσεων, των λεκτικών ασκήσεων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων στα κέντρα ενδιαφέροντος. Μέσω των περιορισμένων μεθοδολογικών οδηγιών, προωθείται κυρίως η καλλιέργεια του προφορικού λόγου ενώ απορρίπτεται η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης (Γώτη & Ντίνας, 2011·Π.Δ. 476/1980).

Το 1985 ο νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» καταργεί το νόμο 309/1976 και αλλάζει τη φιλοσοφία του Νηπιαγωγείου με την έκδοση του Π.Δ. 486/1989: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής» (Κιτσαράς, 2001). Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων μέσα σε κλίμα ασφάλειας, ελευθερίας και προβληματισμού. Επιδιώκεται η ψυχοκινητική, κοινωνικο-συναισθηματική, ηθική, θρησκευτική, αισθητική και νοητική ανάπτυξη καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, κινητικών και νοητικών, που συνδέονται με τη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά (Π.Δ. 486/ 1989: 4469). Το πρόγραμμα ανήκει στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και δομείται σύμφωνα με τα στοιχεία του «Curriculum». Οργανώνεται σε γενικές ενότητες με αντίστοιχες επιδιώξεις και σε επιμέρους ενότητες με στόχους και περιεχόμενα. Οι πέντε τομείς του Προγράμματος, Σπουδών, *ψυχοκινητικός, κοινωνικοσυναισθηματικός, νοητικός, αισθητικός και δεξιοτήτων*, περιλαμβάνουν αυθόρμητες και οργανωμένες δραστηριότητες (Γώτη & Ντίνας, 2011). Παρόλο που ανήκει στα *κλειστά* Προγράμματα Σπουδών, αφήνει αρκετά περιθώρια στην νηπιαγωγό να παρέμβει και να το χρησιμοποιήσει δημιουργικά. Είναι το πρώτο ΠΣ που έμαθε τις νηπιαγωγούς να θέτουν στόχους, να σχεδιάζουν σύμφωνα με το τι θέλουν να πετύχουν και να επιλέγουν δραστηριότητες με εξελικτική πορεία, ενώ προβλέπει και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ντολιοπούλου, 2005). Το Πρόγραμμα το οποίο θα ισχύσει για την επόμενη δεκαετία

συνοδεύεται από το «Βιβλίο Δραστηριοτήτων» για τη νηπιαγωγό (1990) και από ένα Βιβλιοτετράδιο με κασέτα για τα νήπια και αντίστοιχο Βιβλίο Νηπιαγωγού και Ανθολόγιο (1996). Επιπρόσθετα το 1997 με τον Ν. 2525/97 (ΦΕΚ188 Α΄ /23-9-97), θεσμοθετείται το ολοήμερο Νηπιαγωγείο που στοχεύει στην αναβάθμιση της Προσχολικής Αγωγής και προσθέτει στο Νηπιαγωγείο κοινωνικό χαρακτήρα. Την ίδια περίοδο, η εισροή αλλοδαπών μαθητών δημιουργεί νέες συνθήκες στη γλωσσική διδασκαλία θέτοντας την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γώτη & Ντίνας, 2011).

Η γλωσσική διδασκαλία στο Πρόγραμμα του 1989 επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο νοητικό, τον αισθητικό και τον τομέα καλλιέργειας δεξιοτήτων ενώ παράλληλα τονίζεται η συμβολή της για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Βασικοί στόχοι του ΠΣ είναι η προφορική έκφραση ιδεών και η γλωσσική απεικόνιση της πραγματικότητας, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται περαιτέρω η γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη. Οι όροι «προγραφικό» και «προαναγνωστικό» στάδιο που αναφέρονται για πρώτη φορά στοχεύουν στην προετοιμασία των νηπίων για την εισαγωγή στο γραπτό λόγο και τη σύνδεσή του με τον προφορικό. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου επικεντρώνεται στην τεχνική του συστήματος γραφής και ανάγνωσης χωρίς να δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης (Γώτη & Ντίνας, 2011).

Το 1999 (ΦΕΚ 93/10-02-1999) στο πλαίσιο της περιφέρειας «Μεταρρύθμισης Αρσένη» δημοσιεύεται το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (ΕΠΠΣ) (Ν. 2525/97), για τη Γλώσσα το οποίο εκπονείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στοχεύει στον καλύτερο χειρισμό του προφορικού και του γραπτού λόγου από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου. Το Πρόγραμμα Σπουδών υποστηρίζεται από τέσσερα εγχειρίδια (κίτρινα βιβλία) (ΑΠΘ, 1997•Curto, Morillo & Teixido, 1999α, 1999β, 1999γ) και στηρίζεται στη βιωματική μάθηση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής σύμφωνα με τις θεωρίες των Ferreiro και Teberosky (Ντολιοπούλου, 2005). Σε πολύ σύντομο χρόνο και πριν προλάβει να ερευνηθεί, να αναλυθεί και να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα, το 2001 κυκλοφόρησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 1366 τ. Β΄18-10-2001), τα οποία με τη σειρά τους αναθεωρήθηκαν το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003). Σκοπός του ΔΕΠΠΣ είναι η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων μέσα στο

ευρύτερο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι προφανής η ισότιμη αντιμετώπιση της Προσχολικής Αγωγής με τις άλλες βαθμίδες καθώς ενσωματώνεται στον ενιαίο εκπαιδευτικό σχεδιασμό ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος μιας σύγχρονης κοινωνίας.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών «είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο σκιαγραφεί 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 και ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003:2). Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει Αναλυτικά Προγράμματα Σχεδιασμού και δραστηριότητες για τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας των Μαθηματικών της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Δημιουργίας-Έκφρασης και της Πληροφορικής, τα οποία δεν αποτελούν ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα αλλά διευκολύνουν τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων που έχουν αξία για τα παιδιά. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η εισαγωγή της Πληροφορικής που αποτελεί μια σημαντική καινοτομία του Προγράμματος Σπουδών. Οι διαθεματικές δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων, στην κοινωνικοποίησή τους και στη γνωριμία τους με το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον, ενώ η επικοινωνία και η τεχνολογία διατρέχουν όλα τα ΑΠΣ και συνεισφέρουν στη μάθηση. Δίνεται έμφαση στην διαδικασία της μάθησης και οι ενδεικτικές δραστηριότητες απορρέουν από γεγονότα και καταστάσεις που ενδιαφέρουν τα παιδιά και καλύπτουν τις ανάγκες τους. Το παιχνίδι και σε αυτό το ΠΣ, κατέχει πρωταρχικό ρόλο και αποτελεί αφετηρία για την οργάνωση σχεδίων εργασίας, την προώθηση της διερευνητικής μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Καθοριστικός στο νέο ΠΣ είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρείται διοργανωτής και συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς οργανώνει δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά και απαντούν στις ερωτήσεις τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει εξασφαλίζοντας παράλληλα κλίμα συνεργασίας, ασφάλειας, αποδοχής και εμπιστοσύνης. Επιπλέον το προβλέπει αξιολόγηση του μαθητή και της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχοντας ανατροφοδότηση και δυνατότητες βελτίωσης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Ανήκει στα ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών, αφού περιλαμβάνει σαφείς επιδιώξεις, γενικούς στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες χωρίς να θέτει χρονικά όρια με αποτέλεσμα να επιτρέπει την αυτενέργεια του/της νηπιαγωγού. Εκτός από τα «κίτρινα βιβλία» του Προγράμματος Σπουδών του 1999, που χρησιμοποιήθηκαν ως βοήθημα του/της

νηπιαγωγού, το 2001 εκδίδεται από το ΠΙ, το «Ανθολόγιο» του Νηπιαγωγείου με σκοπό την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και την γλωσσική καλλιέργεια, ενώ το 2006 ο «Οδηγός Νηπιαγωγού», έρχεται για να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Γώτη & Ντίνας, 2011).

Η διδασκαλία της Γλώσσας και στα τρία Προγράμματα Σπουδών (1999, 2001 και 2003) τα οποία διαφέρουν ελάχιστα μεταξύ τους, κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο αφού μπαίνει στο επίκεντρο των διαμορφωτικών αλλαγών στοχεύοντας όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και στην επικοινωνιακή ικανότητα. Επιδιώκεται ο αναδυόμενος γραμματισμός μέσα από ένα πλούσιο σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα περιβάλλον, με στόχο την ισόρροπη ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών. Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες επαφής με λογοτεχνικά κείμενα, εφημερίδες, βιβλία, προσκλητήρια, επιστολές, επιγραφές κ.α., οι μαθητές κατανοούν την επικοινωνιακή διάσταση της Γλώσσας (Γώτη & Ντίνας, 2011). Σύμφωνα με τη Διαθεματική Προσέγγιση, η Γλώσσα, η Επικοινωνία και οι Τεχνολογίες διατρέχουν όλες τις θεματικές ενότητες και οι αντίστοιχες δραστηριότητες που επιλέγονται, υποστηρίζουν την χρήση της τεχνολογίας, του προφορικού και του γραπτού λόγου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Το γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και Πληροφορική» εισάγεται για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Αγωγής και όπως θα αναλυθεί παρακάτω στο ΠΣ του 2021, μαζί με την Γλώσσα αποτελούν τα βασικά συστατικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας των νηπίων. Σκοπός της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο είναι να γνωρίσουν τα νήπια τα μέρη του υπολογιστή και τη λειτουργία του, να κατανοήσουν τις διαφορετικές χρήσεις του και να εξοικειωθούν με αυτές (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

Το 2011 οι κοινωνικοπολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις επηρεάζουν και την εκπαίδευση, επιβάλλοντας το σχεδιασμό νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τα νέα ΠΣ καλούνται να προσαρμόσουν τους στόχους και τη μεθοδολογία τους στις ανάγκες του πολίτη του 21^{ου} αιώνα. (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013). Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», εκπονείται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και τρία χρόνια αργότερα, το 2014 κυκλοφορεί με αναθεωρημένη μορφή. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών έρχονται να συμπληρώσουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) τα οποία εξακολουθούν να ισχύουν (Gotí et. al., 2021). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών όπως και το προηγούμενο, είναι διαθεματικό και προάγει τη βιωματική διδασκαλία μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά. Δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση, αξιοποιεί τις ΤΠΕ σε όλες τις μαθησιακές περιοχές

και υποστηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στα καινούρια στοιχεία του ΠΣ περιλαμβάνονται η καλλιέργεια των βασικών ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το Πρόγραμμα Σπουδών χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται οι βασικές αρχές του και η παιδαγωγική προσέγγιση. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει οχτώ μαθησιακές περιοχές: της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, των Φυσικών Επιστημών, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, των Μαθηματικών, της Γλώσσας, της Φυσικής Αγωγής και της Τέχνης (ΠΣΝ, 2011β). Σε κάθε μαθησιακή περιοχή αναφέρονται τα αντίστοιχα περιεχόμενα, οι στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες και οι μεθοδολογικές υποδείξεις για τον εκπαιδευτικό σε αντίθεση με το ΔΕΠΠΣ που περιελάμβανε γενικές οδηγίες και ενδεικτικές δραστηριότητες.

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι διαμεσολαβητικός και βοηθητικός παρέχοντας λύσεις όταν ζητηθούν από τα παιδιά. Λειτουργεί ως πρότυπο για τα νήπια και οργανώνει δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους μαθητές συμβάλλοντας στην προσωπική τους ενδυνάμωση. Η αξιολόγηση και στα δύο Προγράμματα Σπουδών αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα ήδη υπάρχοντα εργαλεία αξιολόγησης, όπως η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή, η συζήτηση και ο ατομικός φάκελος του μαθητή (portfolio), προστίθενται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται, να παρακολουθούν την πρόοδό τους, να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και να αποκτούν αυτοπεποίθηση. Και τα δύο Προγράμματα (2011, 2014) συνοδεύονται από τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού» που αποτελεί σημαντικό βοήθημα στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών παρέχοντας αναλυτικές οδηγίες (ΠΣΝ, 2014).

Ως προς την διδασκαλία της Γλώσσας σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, *«επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν όχι μόνο με το ίδιο το γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική επικοινωνία, αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή»* (ΠΣΝ, 2011β:203). Μέσα από την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων οι μαθητές θα γίνουν ικανοί να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να κοινωνικοποιηθούν. Για την επίτευξη αυτών των

στόχων οργανώνονται παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τα δομικά στοιχεία της Γλώσσας, να προσαρμόζουν το λόγο τους σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, να ερμηνεύουν διαφορετικά κείμενα και να αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα όσα ακούνε από τους συνομιλητές τους. Το πρόγραμμα δομείται με βάση τέσσερις δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές. Την κατανόηση των προφορικών κειμένων, την παραγωγή προφορικών κειμένων, την κατανόηση γραπτών κειμένων και την παραγωγή γραπτών κειμένων (ΠΣΝ, 2011β). Και τα δύο Προγράμματα Σπουδών (2011, 2014) στηρίζονται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού *«σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως λ.χ. η γλώσσα), αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών»* αναδεικνύοντας και την κοινωνική διάσταση της Γλώσσας. (ΠΣΝ, 2011β:203·ΠΣΝ, 2014:99).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2014, στηρίζεται επίσης στην προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού ο οποίος *«αφορά τις στάσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα, προφορικά ή γραπτά του περιβάλλοντός τους, καθώς και τη διαδικασία παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από καθημερινές διαδικασίες»* (ΠΣΝ, 2014:99) και στη Διαθεματική Προσέγγιση. Στα δύο ΠΣ επίσης γίνεται αντικατάσταση του όρου γραμματισμός με τον όρο «πολυγραμματισμός» σύμφωνα με τον οποίο ο γραπτός λόγος αλληλεπιδρά με τον προφορικό με μια ποικιλία στοιχείων, παράγοντας πολυτροπικά κείμενα και τονίζει τη σημασία της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας (Goti et. al., 2021·ΠΣΝ, 2011α). Η διδασκαλία της Γλώσσας διαχέεται σε όλες τις μαθησιακές περιοχές και με αυτή την έννοια αποτελεί το μέσο για την απόκτηση γνώσεων από περιοχές όπως οι Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά (ΠΣΝ, 2014). Στο πλαίσιο των «πολυγραμματισμών» στα νέα Προγράμματα Σπουδών καλλιεργείται ο ψηφιακός γραμματισμός με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα. Οι «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» εντάσσονται στο καθημερινό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, στοχεύοντας *α) στην αναζήτηση, την οργάνωση, τη διαχείρισή και την παραγωγή πληροφορίας σε πολλαπλές μορφές, την ανάπτυξη των ιδεών και την προσωπική έκφραση και δημιουργία, β) την επικοινωνία και τη συνεργασία, γ) τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δ) την κατανόηση του ρόλου των ψηφιακών τεχνολογιών στη σύγχρονη κοινωνία και τον πολιτισμό* (ΠΣΝ, 2011β:114).

Από τον Δεκέμβριο του 2021 με την Υ.Α. 160476/Δ1/2021-ΦΕΚ5961/Β/17-12-2021, εκδίδεται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου στο πλαίσιο του ενιαίου εκπαιδευτικού σχεδιασμού με στόχο την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το Πρόγραμμα Σπουδών βρίσκεται στη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του, από την οποία θα αντληθούν σημαντικές πληροφορίες ώστε να καταγραφούν πιθανές αδυναμίες ή παραλείψεις και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές και βελτιώσεις για την επιτυχή εφαρμογή του. Το νέο ΠΣ αποτελεί επικαιροποίηση του προηγούμενου ΠΣ (Νέο Σχολείο, 2014) εισάγοντας νέα πεδία όπως η ρομποτική, η πολυγλωσσική επικοινωνία, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Το περιεχόμενο της μάθησης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών χωρίζεται σε τέσσερα Θεματικά Πεδία με επιμέρους Θεματικές Ενότητες και Υποενότητες, στη βάση των οποίων ομαδοποιούνται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε κάθε Θεματική Ενότητα περιγράφονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που επιδιώκεται να αναπτυχθούν καθώς και οι ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι δεσμευτικές και επιτρέπουν στους νηπιαγωγούς να σχεδιάζουν σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας και τις συνθήκες του σχολείου τους. Οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται στην διδασκαλία εννοιών μέσα από ευρύτερα θεματικά πεδία στοχεύοντας στην εμπάθυνση μέσω της ανατροφοδότησης, κατ' ακολουθία των αρχών της σπειροειδούς μάθησης (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Στο νέο ΠΣ η Γλώσσα και οι ΤΠΕ ενσωματώνονται ως Θεματικές Ενότητες στο Α' Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και αποτελούν αφετηρία για όλα τα Θεματικά Πεδία. Οι πολυγραμματισμοί, η πολυγλωσσική και η διαπολιτισμική επικοινωνία, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής καλλιέργειας στο Νηπιαγωγείο και εκπληρώνουν τους σκοπούς της ενταξιακής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού και της εργαλειακής ένταξης, οι ΤΠΕ βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τις νέες τεχνολογίες παρέχοντας ένα κατάλληλο περιβάλλον για διερευνήσεις, ανακαλύψεις και επίλυση προβλημάτων (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Σε συστοιχία με το Πρόγραμμα Σπουδών βρίσκεται ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» ο οποίος αποτελεί συμπληρωματικό κείμενο του προγράμματος και βασικό εργαλείο των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές του Προγράμματος Σπουδών και ακολουθεί την δομή, την οργάνωση και τις θεωρητικές και μεθοδολογικές

προσεγγίσεις του, παρέχοντας ένα οργανωμένο πλαίσιο αναφοράς που συνδέει τη θεωρία με την πράξη, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το πρώτο μέρος του Οδηγού περιλαμβάνει την φυσιογνωμία του διδακτικού αντικειμένου, τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας, το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, τη διδακτική πλαisiώση και την αξιολόγηση. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τον διδακτικό σχεδιασμό που αποτελεί βασικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εργαλείο της οργάνωσης και της αποτύπωσης του διδακτικού σχεδιασμού είναι το διδακτικό σενάριο, το οποίο αποτελεί ένα σχέδιο με συγκεκριμένο θέμα, στόχους, μεθοδολογία και αξιολόγηση. Για την ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου προτείνεται το διδακτικό μοντέλο 5E (Εξοικείωση, Επισκόπηση, Επεξήγηση, Εμπλουτισμός και Εκτίμηση) σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία εξελίσσεται σε πέντε διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις ακολουθώντας τις αρχές της διερευνητικής μάθησης (Πεντέρη κ.α., 2021β). Οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών αναλύονται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

1.5 Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής επιχειρεί τον επανασχεδιασμό της σχολικής εκπαίδευσης, οραματιζόμενο ένα εκπαιδευτικό οικοσύστημα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διοίκηση, πολίτες) που προωθεί τη συμπερίληψη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καλλιεργεί την συνεργασία και προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις. Τα νέα επιστημονικά δεδομένα και οι τεράστιες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές διαμορφώνουν το πλαίσιο της κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να προωθεί την καινοτομία, την δημιουργικότητα και την αειφορία συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αναδεικνύει τον κοινωνικο-παιδαγωγικό και αντισταθμιστικό ρόλο της (Πεντέρη κ.α., 2021β).

Η φιλοσοφία και οι αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών αποπνέουν από τον πρωταρχικό σκοπό του Νηπιαγωγείου που είναι η «ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη» (Πεντέρη κ.α., 2021α.:6). Το νέο ΠΣ είναι ανοιχτό και ευέλικτο γιατί επιτρέπει στις νηπιαγωγούς να σχεδιάζουν δράσεις με κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών και τις ειδικές συνθήκες της σχολικής μονάδας. Στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, σε πορίσματα προηγούμενων ερευνών, λαμβάνει υπόψη τις εθνικές προτεραιότητες και τις διεθνείς εξελίξεις στην εκπαίδευση και δίνει έμφαση στον πολυδιάστατο ρόλο της νηπιαγωγού.

Η οργάνωση του προγράμματος δραστηριοτήτων στηρίζεται στις αρχές του *ανάστροφου σχεδιασμού*, όπου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός εκκινεί από τον προσδιορισμό των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και καταλήγει στο περιεχόμενο και στη διαδικασία της μάθησης (Πεντέρη κ.α., 2021β). Το μοντέλο του *ανάστροφου σχεδιασμού* ακολουθεί τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο προσδιορίζονται οι ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές ενώ στο δεύτερο καθορίζονται τα κριτήρια και τα στοιχεία που θα αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών σύμφωνα με τις επιδιώξεις που τέθηκαν. Η αξιολόγηση εστιάζει στα θετικά σημεία της εξελικτικής πορείας των μαθητών με αποτέλεσμα να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και να ενθαρρύνει την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν. Στο τρίτο στάδιο σχεδιάζονται οι δραστηριότητες και οι εμπειρίες που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην απόκτηση των ικανοτήτων που τέθηκαν στο πρώτο στάδιο. Σημαντικό στοιχείο αυτής της φάσης αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά, θα είναι αποτελεσματικές στην κατάκτηση ικανοτήτων και θα βοηθούν τα παιδιά να παρουσιάζουν τα επιτεύγματά τους (Wiggins & McTighe, 2006).

Στον πυρήνα του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου βρίσκεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα οι οποίες καθορίζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο της μάθησης. Η έννοια της ικανότητας ταυτίζεται με την έννοια της επάρκειας και εκφράζει το αποτέλεσμα ενός δυναμικού συνδυασμού γνώσεων (το «τι» της μάθησης), δεξιοτήτων (το «πως» της μάθησης) και στάσεων (το «γιατί» της μάθησης) που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές ώστε να ανταπεξέρχονται στην μαθησιακή διαδικασία. Ως γνώσεις νοούνται το σύνολο γενικών και ειδικών εννοιών, θεωριών και ιδεών που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές ώστε να κατανοήσουν ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση. Στις δεξιότητες περιλαμβάνονται όλες οι ενέργειες και

συμπεριφορές που πηγάζουν από την κατάκτηση των γνώσεων και μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες περιστάσεις, ενώ οι στάσεις αφορούν στο σύνολο των συναισθημάτων, αξιών και συνηθειών που διαμορφώνουν τον προσανατολισμό των παιδιών και τα καθιστούν ικανά να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές καταστάσεις. Το ΠΣ υιοθετεί μια εργαλειοθήκη με τέσσερις υποδοχές που περιλαμβάνουν τρεις κατηγορίες ικανοτήτων η καθεμιά, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και μπορούν να λειτουργήσουν σε διάφορους συνδυασμούς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτό στα *εργαλεία σκέψης* εμπεριέχονται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλήματος, στα *εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας*, η καινοτομία, η υπολογιστική σκέψη και η κατασκευαστική ικανότητα, στα *εργαλεία ζωής*, η προσωπική ενδυνάμωση και η κοινωνική ευθύνη, η πολιτεότητα, και η ευελιξία με την προσαρμοστικότητα και την ανθεκτικότητα, και τέλος στα *εργαλεία μάθησης* περιλαμβάνονται η επικοινωνία, η συνεργασία και η μεταγνώση. Επιπλέον οι ικανότητες αυτές είναι εγκάρσιες και διατρέχουν όλα τα θεματικά πεδία και τις επιμέρους ενότητες, προσδιορίζοντας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία οργανώνεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Το πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο αναπτύσσεται βάσει των θεμελιωδών αρχών τις οποίες ενσωματώνει το ΠΣ. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, στο Νηπιαγωγείο τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες συμβάλλουν δυναμικά στη συμμετοχή του παιδιού ως ενεργού πολίτη στην κοινωνική ζωή. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αποτελεί ο σχεδιασμός κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων που προωθούν τη διερευνητική μάθηση. Η διερευνητική μάθηση περιλαμβάνει μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες απορρέουν από θέματα και προβλήματα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, ώστε να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα του και να ενεργοποιούν τη συμμετοχή του. Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί βασικό συστατικό της διερευνητικής μάθησης γιατί στοχεύει στη βαθύτερη μάθηση. Στη βάση της διερευνητικής μάθησης βρίσκεται η διαθεματική προσέγγιση όπου η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα (Πεντέρη κ.α., 2021α·Πεντέρη, 2022).

Στο νέο ΠΣ δίνεται έμφαση στη γνώση των χαρακτηριστικών που ορίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ώστε να οργανωθούν μαθησιακά περιβάλλοντα που σέβονται τον τρόπο και το ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά. Η γνώση

αυτή βοηθά τον/την νηπιαγωγό να κατανοήσει τους παράγοντες που επιδρούν στην μάθηση και να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές οι οποίες ενισχύουν την πρωτοβουλία, προωθούν την εξέλιξη και οδηγούν στη βελτίωση των μαθητών (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται το παιδί, το οποίο χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς σε σχέση με την πολιτισμική του ταυτότητα, τη γλώσσα ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό της διδασκαλίας εξασφαλίζοντας την συναισθηματική του ευημερία. Η διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας συμβάλλει στην ενδυνάμωση και τη συναισθηματική επίγνωση των παιδιών, στη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ενεργό συμμετοχή στις δράσεις. Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης σχεδιάζονται πολιτικές και εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των παιδιών παρέχοντας τους ίσες ευκαιρίες μάθησης, αξιοποιώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει στρατηγικές οι οποίες καθιστούν το Πρόγραμμα Σπουδών προσαρμόσιμο στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών της τάξης αναδεικνύοντας την μοναδικότητα τους. Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία σχετίζεται με τη διαχείριση των κοινωνικών ταυτοτήτων και την καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η διαπολιτισμική επικοινωνία καλλιεργείται μέσα από την έκφραση και την ανταλλαγή ιδεών, συνηθειών και παραδόσεων και τον σεβασμό στο πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε παιδιού. Τέλος οι πρακτικές που υιοθετούνται για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία προάγουν την ευαισθητοποίηση για τα άτομα με αναπηρία και τις ανάγκες τους, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και ενισχύουν το αίσθημα του «ανήκειν» (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Στο Νηπιαγωγείο η μάθηση προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και την επαφή με αντικείμενα και καταστάσεις αναδεικνύοντας τον κοινωνικό και συνεργατικό χαρακτήρα της. Η συνεργατική μάθηση απαντά στο σύνολο των μαθησιακών διαδικασιών που επιτελούνται στο Νηπιαγωγείο, οι οποίες ευνοούν την αλληλεπίδραση των μαθητών και υποστηρίζουν την εργασία σε μικρές ομάδες με στόχο την επίλυση προβλήματος, την διερεύνηση ενός θέματος ή ακόμα και την δημιουργία μιας νέας ιδέας (OECD, 2017α, οπ. αναφ. στο Πεντέρη κ.α., 2021β). Είναι ένα μαθησιακό πλαίσιο άρτια οργανωμένο το οποίο ενθαρρύνει τα παιδιά να

ανταλλάσσουν ιδέες, να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα εργαλεία και να σχεδιάζουν τις κατάλληλες δράσεις, ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι αλλά και η κοινή μάθηση (Johnson & Johnson, 2009). Η συγκρότηση ομάδων με συγκεκριμένα κριτήρια, ο προσδιορισμός των δράσεων που κρίνονται κατάλληλες για την συνεργατική μάθηση, ο καταμερισμός των ευθυνών και των ρόλων, ο προσδιορισμός των σχέσεων που αναμένεται να αναπτυχθούν, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση, συνιστούν τα καθοριστικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης (Πεντέρη κ.α., 2021α· Πεντέρη κ.α., 2021β).

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, οικογενειών και νηπιαγωγών, καθιστά ορατή την επίδραση του πολιτισμού στη μάθηση. Επιπλέον ως προτεραιότητα για την εκπαίδευση του παιδιού, τίθεται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων που συνθέτουν το εκπαιδευτικό οικοσύστημα. Σύμφωνα με τη βιο-οικοσυστημική θεωρία, το Νηπιαγωγείο αποτελεί έναν οργανισμό που εξελίσσεται και μαθαίνει στο πλαίσιο ευρύτερων συστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας του (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Η προσέγγιση της μάθησης στο Νηπιαγωγείο γίνεται ολιστικά μέσα από ερεθίσματα που προέρχονται από την καθημερινή ζωή και την τοπική και ευρύτερη κοινότητα και έχουν νόημα για τα παιδιά. Τα χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης αντικατοπτρίζονται στον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών, όπου σχεδιάζονται αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους με όλες τους τις αισθήσεις, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα τη σωματική, τη γνωστική και τη κοινωνικο συναισθηματική τους ανάπτυξη (Πεντέρη κ.α., 2021α· Πεντέρη κ.α., 2021β).

Οι μαθησιακές καταστάσεις οργανώνονται λαμβάνοντας υπόψη την φυσική περιέργεια των παιδιών και την βαρύνουσα σημασία που έχει το παιχνίδι γι' αυτά. Το παιχνίδι τίθεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας γιατί λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων, πληροφοριών και συναισθημάτων, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και διαχείρισης συγκρούσεων και δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να μαθαίνουν συμμετέχοντας ισότιμα. Αποτελεί ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον που έχει νόημα για τα παιδιά, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για εξερεύνηση και πειραματισμό (Πεντέρη κ.α., 2021β).

Οι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν όσα σκέφτονται, όσα γνωρίζουν και κυρίως όσα κάνουν. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αξιολογούν, παρέχουν ανατροφοδότηση και επανασχεδιάζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση στο νέο ΠΣ δεν αποτελεί μια ξεχωριστή διαδικασία αλλά ενσωματώνεται στο πλαίσιο της μάθησης αξιοποιώντας τις τεχνικές της παρατήρησης και της καθημερινής καταγραφής. Στοχεύει στην ενίσχυση της μάθησης, την ολόπλευρη ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα ώστε σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ενημερώνονται οι εμπλεκόμενοι για την πορεία της σε σχέση με την επίτευξη των στόχων και να σχεδιάζονται τα επόμενα στάδια. Η αξιολόγηση έχει περιγραφική μορφή και χρησιμοποιεί, εκτός από την Παρατήρηση, τον Ατομικό Φάκελο Προόδου στον οποίο καταγράφεται η πορεία του μαθητή μέσω της επιλογής, της οργάνωσης και της αποτίμησης των τεκμηρίων που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω της αυτοαξιολόγησης αλλά και της ετεροαξιολόγησης, με αποτέλεσμα να ελέγχουν την πρόδό τους στη μαθησιακή διαδικασία και να ενισχύονται τα κίνητρά τους για μάθηση. Τέλος, το κοινό όραμα των νηπιαγωγών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό επίπεδο στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή του ευρύτερου συνόλου των εκπαιδευτικών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την διασφάλιση της ποιότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό που προκύπτει από το γεγονός ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση διανύει τον πρώτο χρόνο της πιλοτικής εφαρμογής του και ως εκ τούτου δεν έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες, η βιβλιογραφική επισκόπηση προσανατολίστηκε σε έρευνες που διενεργήθηκαν σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών τα οποία αξιοποιεί, συμπληρώνει και εξελίσσει. Στο παρόν κεφάλαιο οι σχετικές με την παρούσα εργασία έρευνες και συγκριτικές μελέτες που αναδύθηκαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση, παρουσιάζονται ταξινομημένες σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία αναλύονται έρευνες και κριτικές που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για τα Προγράμματα Σπουδών γενικά, ενώ στη δεύτερη κατηγορία παρουσιάζονται έρευνες και κριτικές μελέτες που αφορούν στις απόψεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού και την διδασκαλία των ΤΠΕ στα Προγράμματα Σπουδών, που αποτελούν και τις θεματικές ενότητες του θεματικού πεδίου «Παιδί και Επικοινωνία» του νέου ΠΣ. Στην τρίτη κατηγορία περιγράφονται έρευνες που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις αρχές κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, όπως η διαθεματικότητα, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η έννοια του δημοκρατικού πολίτη, η ομαδοσυνεργατική, η παιγνιώδης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιείται η συνοπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων των ερευνών και των μελετών και ο τρόπος αξιοποίησής τους στην έρευνά μας.

2.1 Απόψεις για τα Προγράμματα Σπουδών

Οι Ντολιοπούλου & Σουσιόγλου (2006) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε πληθυσμό 139 νηπιαγωγών από αντίστοιχα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, οι οποίες εφάρμοζαν το ΔΕΠΠΣ στην τάξη τους. Η προβληματική τους στηρίχτηκε στο γεγονός ότι παρόλο που το ΔΕΠΠΣ άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά στα νηπιαγωγεία τη σχολική χρονιά 2001-2002 και επρόκειτο να εφαρμοστεί επίσημα την επόμενη (2003-2004), τελικά το ΥΠΕΠΘ όρισε ότι την σχολική χρονιά 2005-2006, το νέο ΠΣ θα εφαρμόζεται μαζί με το Πρόγραμμα Σπουδών του 1989, δίνοντάς του έτσι χαρακτήρα συμπληρωματικό και όχι επίσημο. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν το ΔΕΠΠΣ εφαρμόζεται στα ελληνικά Νηπιαγωγεία, σε τι βαθμό πραγματοποιείται αυτό και με ποιο τρόπο. Ειδικότερα εξετάστηκε αν οι νηπιαγωγοί

κατανόησαν τους στόχους, το περιεχόμενο, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τις βασικές αρχές του, τον τρόπο υλοποίησης αλλά και τις δυσκολίες εφαρμογής του. Επιπλέον διερευνήθηκε, πως αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί το ρόλο τους στο νέο ΠΣ, πως διαμορφώνεται ο ρόλος των παιδιών και των γονέων και ποιες αλλαγές διαπιστώνουν ότι επέφερε σε όλους; Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η περισσότερες νηπιαγωγοί έχουν κατανοήσει το ΠΣ, το εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους και έχουν θετική στάση απέναντι σ' αυτό. Συγκεκριμένα τονίζουν την καλή κατανόηση του περιεχομένου, των προτεινόμενων δραστηριοτήτων καθώς και των θεμελιωδών αρχών όπως ορίζονται στο πρόγραμμα. Μία μεγάλη μερίδα θεωρεί ότι είναι δύσκολη η εφαρμογή του σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, σε αλλοδαπούς και σε προνήπια αλλά οι μεγαλύτερες δυσκολίες φαίνεται να είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η εργασία σε ομάδες και η έλλειψη συνεργασίας. Επίσης κατανοούν τον νέο τους ρόλο ο οποίος είναι πιο ενεργητικός αφού μετατρέπονται σε συντονιστές, διευκολυντές και συνεργάτες των παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/τη νηπιαγωγό. Επίσης η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δήλωσε ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη στάση των γονιών καθώς άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το έργο του Νηπιαγωγείου.

Σε αντίστοιχη έρευνα οι Sofou & Tsafos (2009) διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και την εφαρμογή του. Η ποιοτική έρευνα διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 σε δείγμα 11 νηπιαγωγών που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της Αθήνας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε, ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι το νέο ΠΣ είναι ευέλικτο και ανοιχτό ώστε ο εκπαιδευτικός να το προσαρμόζει στις πραγματικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης δήλωσαν ότι ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τον «Οδηγό Νηπιαγωγού» ως μοναδικό εργαλείο που ερμηνεύει τις αρχές του νέου προγράμματος και συνδέει τη θεωρία με την πράξη, τονίζοντας παράλληλα την παντελή απουσία καθοδήγησης για τον εκπαιδευτικό αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσης η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την μετατροπή του Οδηγού σε βιβλίο συνταγών, υποβαθμίζοντας έτσι την επαγγελματική τους υπόσταση. Οι περισσότεροι έκριναν ότι διαφοροποιείται από το προηγούμενο και ως σημαντικά στοιχεία του αναγνωρίζουν τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του και την διαθεματική προσέγγιση της μάθησης. Πολλοί από αυτούς δήλωσαν ότι υιοθετούν το περιεχόμενο του νέου ΠΣ και το ακολουθούν ως επίσημο

πρόγραμμα που ρυθμίζει τις πρακτικές τους. Ωστόσο εκφράστηκαν και διαφορετικές απόψεις οι οποίες σχετίζονται με το περιεχόμενό του. Συγκεκριμένα πιστεύουν ότι η εισαγωγή γνωστικών αντικειμένων παρόλο που τους ενισχύει επαγγελματικά, κρύβει τον κίνδυνο της σχολειοποίησης του Νηπιαγωγείου. Τέλος έγινε φανερό ότι ο τρόπος που κατανοούν και ερμηνεύουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών οι εκπαιδευτικοί επηρεάζεται σημαντικά από διάφορες παραμέτρους με πιο χαρακτηριστική τα χρόνια υπηρεσίας. Διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τροποποιούν το ΠΣ σύμφωνα με το γνωστικό πλαίσιο που έχουν διαμορφώσει και επικυρώσει εξαιτίας της πολυετούς εμπειρίας.

Η Κουτσοβάνου (2007) σε μια κριτική θεώρηση για το ΔΕΠΠΣ και τα Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, διαπίστωσε ότι οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν, το περιεχόμενο, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, η θεματική προσέγγιση, τα σχέδια εργασίας και οι βασικές αρχές της διαθεματικότητας, δεν περιγράφονται με σαφήνεια. Ο αναγνώστης, στην προκειμένη περίπτωση η νηπιαγωγός, δεν μπορεί να κατανοήσει και να ξεχωρίσει ποιο είναι το γνωστικό αντικείμενο, ποιο το περιεχόμενο και ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Θεωρεί ότι «κλειδί κάθε Αναλυτικού Προγράμματος είναι ο εκπαιδευτικός» (Κουτσοβάνου, 2007:87) και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός που δεν θα κατανοήσει το πρόγραμμα δεν θα μπορέσει και να το εφαρμόσει. Στην άποψη αυτή κατέληξε και η Βάρδα (2010) στο πλαίσιο της έρευνας για τον ρόλο του παιδαγωγού και τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης στο σύγχρονο ελληνικό Νηπιαγωγείο, διαπιστώνοντας ότι για να εφαρμοστεί σωστά το ΔΕΠΠΣ πρέπει πρωτίστως ο/η νηπιαγωγός να το κατανοήσει. Πρέπει να καταλάβει σε βάθος σε ποια θεωρία στηρίζεται, ποια είναι τα δομικά του στοιχεία και ποιές μεθόδους θα ακολουθήσει για να το υλοποιήσει και να το εφαρμόσει, στοχεύοντας παράλληλα να το προσαρμόσει στα ειδικά χαρακτηριστικά των παιδιών και στις συνθήκες της τάξης του/της.

2.2 Απόψεις για τη Γλώσσα και τις ΤΠΕ στα Προγράμματα Σπουδών

Η Tafa (2008) με σκοπό να εξετάσει κατά πόσο τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Νηπιαγωγείο στο πεδίο του γραμματισμού, προωθούν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, πραγματοποίησε μία συγκριτική έρευνα στα Προγράμματα Σπουδών της Βρετανίας, του Βελγίου, της

Γαλλίας, της Ελλάδας, της Ιρλανδίας, της Ισπανίας, του Λουξεμβούργου, της Πορτογαλίας, της Σουηδίας και της Φινλανδίας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν στα τέλη του 20^{ου} και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, με πρώτο το πρόγραμμα της Πορτογαλίας, το 1997 και πιο πρόσφατα της Ελλάδας και της Ισπανίας, το 2003. Συγκεκριμένα η μελέτη διερεύνησε κατά πόσο τα Προγράμματα Σπουδών των 10 χωρών θέτουν τους κατάλληλους στόχους για την ανάπτυξη του γραμματισμού, παρέχουν μεθοδολογικές κατευθύνσεις που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης, δίνουν έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση του γραμματισμού και την ανάπτυξη πλούσιων σε ερεθίσματα περιβαλλόντων και θέτουν το παιχνίδι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους σε ότι αφορά τους στόχους και τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις η έρευνα έλαβε υπόψη ότι όλα τα προγράμματα έχουν ως κοινό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, ψυχοκινητική, κοινωνικο-συναισθηματική και ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης). Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα τρέχοντα Αναλυτικά Προγράμματα στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης προτείνοντας μεθοδολογικές κατευθύνσεις που βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού, ώστε να κατανοήσουν την επικοινωνιακή διάσταση της Γλώσσας μέσα σε ένα πλούσιο σε έντυπο υλικό περιβάλλον όπου κυριαρχούν μαθησιακές καταστάσεις με επίκεντρο το παιχνίδι. Το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την δυνατότητα να πειραματιστούν, να έρθουν σε επαφή με ποικίλες μορφές έντυπου λόγου και να κατανοήσουν τις βασικές συμβάσεις της γραφής και της ανάγνωσης. Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των νηπίων αναδείχθηκε και από την μελέτη της Κωστοπούλου (2016), η οποία διερεύνησε τις απόψεις 163 νηπιαγωγών σχετικά με την συμβολή του παιχνιδιού στην διδασκαλία της ανάγνωσης. Όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα συμφώνησαν ότι το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην διδασκαλία της ανάγνωσης. Επίσης η Tafa τονίζει ότι προϋπόθεση για την προώθηση του γραμματισμού μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, αποτελεί η κατάρτιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω οργανωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στο συμπέρασμα αυτό σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη του γραμματισμού, καταλήγει και ο Stellakis (2012) στην έρευνα που διενέργησε το 2009 στη Σύρο σε δείγμα 19 νηπιαγωγών οι οποίες υπηρετούσαν σε σχολεία του νησιού, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις τους για

τον γραμματισμό ως μέσου επικοινωνίας και για τις γνώσεις και δεξιότητες που πιστεύουν ότι πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει τη σημασία της ανάπτυξης του γραμματισμού, με αποτέλεσμα οι πρακτικές που εφαρμόζουν να διαφέρουν από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτό καταδεικνύει την άμεση ανάγκη να αναπτυχθούν επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τις Παπαναστασάτου & Πεντέρη (2018), η διδακτική εμπειρία, η επιμόρφωση και η θέση των νηπιαγωγών ως μόνιμοι ή αναπληρωτές επιδρούν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού. Ομοίως η Κωστοπούλου (2016) αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να βελτιώσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους.

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2015) πραγματοποίησαν μία επισκόπηση στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, με σκοπό να παρουσιάσουν τα γενικά χαρακτηριστικά του και τις καινοτομίες για την Γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο νέο ΠΣ η Γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα επικοινωνιακό όργανο αλλά βασικό παράγοντα για την γλωσσική ανάπτυξη, την πρόοδο και διαμόρφωση της ταυτότητας κάθε ατόμου. Το Πρόγραμμα Σπουδών διέπεται από τις αρχές του εποικοδομισμού, όπου ο μαθητής κατακτά τη γνώση μέσω της αυτενέργειας και της συνεργασίας με τους άλλους. Στα καινοτόμα χαρακτηριστικά του περιλαμβάνονται η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, η καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η προσέγγιση των πολυγραμματισμών με τη χρήση των ΤΠΕ και τα πολυτροπικά κείμενα. Θεωρείται ένα ανοιχτό πρόγραμμα που προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη διερευνητική μάθηση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στοχεύει στην ανάδειξη της λογοτεχνίας γιατί αυτή μας δίνει τα εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την προσωπικότητά μας. Τέλος δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και προωθεί την έννοια της δια βίου μάθησης. Συμπερασματικά το πρόγραμμα εστιάζεται στην επίτευξη των στόχων που επιβάλλουν οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και τα επιστημονικά δεδομένα καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής καινοτομιών και σύγχρονων διδακτικών.

Μια ακόμα προσπάθεια ερμηνείας του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας του 2011 (Νέο Σχολείο) που άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά σε 21 Νηπιαγωγεία,

αποτελεί η μελέτη των Τουρκοχωρίτη & Γρίβα (2013) με στόχο να εντοπιστούν και να αναλυθούν τα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών που αφορούν στον κριτικό γραμματισμό. Ο κριτικός γραμματισμός δεν αφορά μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την γλωσσική ικανότητα, την γραφή και την ανάγνωση αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να επικοινωνεί σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, να ερμηνεύει κριτικά τον κόσμο και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Σκοπός της εργασίας τους ήταν να εντοπιστούν και να σχολιαστούν τα στοιχεία εκείνα που προωθούν τον κριτικό γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική και επιπλέον οδηγούν στην υιοθέτηση και εφαρμογή νέων μεθόδων που καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Από την ανάλυση του υλικού προέκυψε ότι στο νέο ΠΣ οι στόχοι που αφορούν στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι αντίστοιχοι των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και συνάδουν με τον θεματοκεντρικό χαρακτήρα του Προγράμματος Σπουδών. Βασικός στόχος είναι οι μαθητές μέσα από την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση της γλώσσας και να την χρησιμοποιούν κατάλληλα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Το νέο ΠΣ ενσωματώνει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα νοήματα από την επαφή τους με πολυτροπικά κείμενα και να τα μετασχηματίζουν σε γνώση. Μέσα από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών προωθείται τόσο η γλωσσική όσο και η κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Η διδασκαλία της γλώσσας δεν αποτελεί απλώς ένα διδακτικό αντικείμενο αλλά ένα μέσο διδασκαλίας που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό την ευελιξία στη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και το καθιστά ανοιχτό ως προς την οργάνωση του περιεχομένου. Το νέο ΠΣ είναι συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ σε θέματα που σχετίζονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, τον ρόλο του παιχνιδιού στη διδασκαλία και την ενσωμάτωση της αξιολόγησης και προωθεί την καλλιέργεια της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες περιστάσεις.

Οι Γκαντιά & Ντίνας (2012) επιχείρησαν μία συγκριτική μελέτη των Προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας από το 1989 ως το 2011 παρουσιάζοντας τις απόψεις που επικρατούν στη γλωσσική εκπαίδευση σε κάθε δεκαετία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλωσσική αγωγή αποτελεί βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού

συστήματος, καθώς διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξης και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο ΑΠ του 1989 δεν καλύπτεται η επικοινωνιακή διάσταση της Γλώσσας, παρά το γεγονός ότι σχεδιάζεται την περίοδο που οι έρευνες σχετικά με τη Γλώσσα εστιάζουν στο λειτουργικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα της. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της Γλώσσας, η έννοια του γραμματισμού, τα είδη του λόγου και οι πολυγραμματισμοί εμφανίζονται στο ΑΠ του 1999/2003 και θέτουν ως βασικό στόχο την επαφή των παιδιών και με άλλα νοήματα εκτός των γλωσσικών. Στο ΑΠ του 2011 είναι εμφανής η επικράτηση της έννοιας του κριτικού γραμματισμού και δίνεται έμφαση στην επαφή των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα και στην κατανόηση και επεξεργασία των νοημάτων στοχεύοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Η κυκλοφορία της αναθεωρημένης έκδοσης (2014) του Προγράμματος Σπουδών του 2011 για το Νηπιαγωγείο στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» αποτέλεσε αντικείμενο της εργασίας των Goti et.al. (2021). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των πολυγραμματισμών οι οποίοι αναφέρονται και στα δύο Προγράμματα Σπουδών (2011 και 2014) με σκοπό να καταγραφούν οι αλλαγές και οι παρεμβάσεις που έχουν γίνει μεταξύ των δύο εκδόσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι πολυγραμματισμοί έχουν εντονότερη παρουσία στο ΠΣ του 2014. Οι στόχοι και των δύο προγραμμάτων επικεντρώνονται στην παραγωγή και κατανόηση των κειμένων και στην επικοινωνιακή ανάπτυξη των μαθητών. Στο αναθεωρημένο πρόγραμμα, ενώ οι στόχοι καθορίζονται από την έννοια των πολυγραμματισμών, εντούτοις δεν είναι εμφανής η παραγωγή νοημάτων εντός των γλωσσικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, παρατηρείται απουσία παιδαγωγικής καθοδήγησης, στρατηγικών και μέσων διδασκαλίας. Επιπλέον δεν παρουσιάζονται όλοι οι σημειωτικοί τρόποι και δεν αναλύεται ούτε ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται στα πολυτροπικά κείμενα, ούτε ποιες είναι οι λειτουργίες τους. Και τα δύο Προγράμματα Σπουδών είναι προσανατολισμένα στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, γεγονός που συνάδει με μοντέλα γραμματισμού που εστιάζουν στην επικοινωνία. Το γεγονός ότι στο αναθεωρημένο ΠΣ σημειώνονται πλείστες παρεμβάσεις και αλλαγές, συνάδει με την θέση ότι κάθε νέο Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να επανεξετάζει προϋπάρχουσες αρχές, να τις συμπληρώνει, να τις εξελίσει και να εναρμονίζεται με τις σύγχρονες εξελίξεις παρέχοντας την απαραίτητη καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς.

Η προοπτική της συνέχειας του γραμματισμού από το Νηπιαγωγείο στις επόμενες βαθμίδες, που ενστερνίζεται το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο και την Α΄ Δημοτικού, στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των Αποστόλου & Στελλάκη (2020). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της γνώσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα επίσημα κείμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων των δύο βαθμίδων και το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν, αν οι εκπαιδευτικοί της πρώτης σχολικής ηλικίας γνωρίζουν το επίσημο πρόγραμμα και τις πρακτικές γραμματισμού της επόμενης ή της προηγούμενης βαθμίδας από την δική τους και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους γι' αυτές; Η εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη σχέση φυσικού και σχολικού γραμματισμού. Το δείγμα της έρευνας ήταν 326 νηπιαγωγοί και 306 δάσκαλοι της Α΄ τάξης που υπηρετούσαν σε σχολεία της Αχαΐας και της Ηλείας. Από τα ευρήματα προέκυψε το συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων αγνοούν τα κείμενα και τις πρακτικές της άλλης βαθμίδας με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζεται η συνέχεια στην ενίσχυση του γραμματισμού. Οι κοινές θεωρητικές αρχές και οι συνδέσεις των δύο Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως διαπιστώθηκε δεν λαμβάνονται υπόψη ώστε να επηρεάσουν και τις πρακτικές τους. Η μελέτη κατέληξε σε προτάσεις που σχετίζονται με την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη διδασκαλία, με στόχο την εξασφάλιση της συνέχειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

Υπό το πρίσμα του ψηφιακού γραμματισμού το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) που αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας εργασίας, εντάσσει τις ΤΠΕ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και μαζί με τη Γλώσσα διατρέχουν όλα τα θεματικά πεδία. Στο ΔΕΠΠΣ οι ΤΠΕ εντάσσονται στο γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής ενώ στο πρόγραμμα του 2011 αποτελούν μια από τις οχτώ μαθησιακές περιοχές. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ενσωμάτωσης και ένταξης στην διδασκαλία.

Οι Κόμης & Παπανδρέου (2005) σε μια κριτική προσέγγιση του ΔΕΠΠΣ» μελέτησαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και την θέση του σε σχέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό το Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής εντάσσει ολοκληρωτικά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθώντας τη διαθεματική προσέγγιση ως βασική φιλοσοφία. Επιπλέον μελετήθηκαν το περιεχόμενο, οι στόχοι

και οι ενότητες σε σχέση με τον σκοπό της ένταξης, η μεθοδολογική προσέγγιση και η σύνδεσή της με τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους. Για την κριτική ανάλυση του Προγράμματος μελετήθηκαν το «Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής» στο Νηπιαγωγείο και τα περιεχόμενα των «Προγραμμάτων Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων» που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Από την κριτική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι μεταξύ του γενικού προσανατολισμού του ΔΕΠΠΣ και του περιεχομένου του υπάρχει αντίφαση καθώς ενώ στην εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ γίνονται εκτενείς αναφορές στη διαθεματική προσέγγιση, στο Πρόγραμμα της Πληροφορικής οι αναφορές αυτές απουσιάζουν. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάλυση των λειτουργιών του υπολογιστή και μικρότερη σε διαδικασίες που αφορούν την σύνδεση των ΤΠΕ με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ενώ η γενική μεθοδολογία συνάδει με τον γενικό σκοπό του Προγράμματος της Πληροφορικής, παρατηρείται παντελής έλλειψη προτάσεων για την χρήση και τη διδασκαλία των ΤΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ένα Πρόγραμμα Σπουδών με κατανοητό περιεχόμενο που συνάδει με τους στόχους του και περιλαμβάνει συγκεκριμένες προτάσεις χρήσης και ένταξης των ΤΠΕ, οι οποίες συνοδεύονται από ενδεικτικές δραστηριότητες. Επιπλέον γίνεται ορατή η ανάγκη να τονιστεί η δυνατότητα που προσφέρουν οι ΤΠΕ στην ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

Παρόμοια κριτική μελέτη πραγματοποίησαν και οι Καλεράντε & Κοντοπούλου (2012) μετά την πιλοτική εφαρμογή του ΠΣ του 2011, για την εισαγωγή των ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο. Ως κείμενο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) και πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου ως προς τον τρόπο παρουσίασης των ΤΠΕ, το θεωρητικό μοντέλο και τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή και τη χρήση τους. Επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη του νέου Προγράμματος με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003), ώστε να εντοπιστούν οι διαφορές ή οι συγκλίσεις τους ως προς τις αρχές κατασκευής τους. Κατά την έρευνα διαπιστώθηκε ότι το κείμενο του Προγράμματος Σπουδών ήταν ιδιαίτερα αναλυτικό, πράγμα που φανερώνει την σημαντικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των νηπίων και της αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εισάγουν τα νήπια στην κοινωνία της γνώσης. Το νέο ΠΣ λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τις ΤΠΕ στο παλιό, το οποίο τις έχει ενσωματώσει σε πρώτο στάδιο στη διδασκαλία των νηπίων και παρατηρείται μια μεθοδικότερη προσέγγιση των ΤΠΕ με έμφαση στις

γνωστικές αρχές, στις τεχνικές και τα διδακτικά μοντέλα. Το ΠΣ εναρμονίζεται με τις αρχές της Ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με την εξοικείωση των νηπίων με τις ΤΠΕ και την σημασία τους στη δια βίου μάθηση. Ένα καινούριο στοιχείο του, αποτελεί η συνεχής αναφορά και διάχυση των ΤΠΕ σε όλες τις ενότητες, στους στόχους και στις δραστηριότητες (ελεύθερες και οργανωμένες). Στο νέο Πρόγραμμα η χρήση των ΤΠΕ συνδέεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την πρόσβαση όλων των παιδιών στη γνώση. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το Νηπιαγωγείο εξισώνεται με τις άλλες βαθμίδες ως προς την εξοικείωση με τις ΤΠΕ, με αποτέλεσμα τα νήπια να έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίζουν και να συμπληρώνουν τις γνώσεις τους στο πλαίσιο της σπειροειδούς διάταξης των γνωστικών αντικειμένων. Στα μειονεκτήματα του Προγράμματος συγκαταλέγεται η ελλιπής αναφορά στην αυθόρμητη δραστηριότητα και την κίνηση, στην ενασχόληση με υλικά που καλλιεργούν την δημιουργικότητα, στη μάθηση μέσω παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας όπως η αφήγηση, η οποία πηγάζει από την επιμονή και την εμμονή στις ΤΠΕ. Συμπερασματικά η μελέτη καταλήγει στη σημασία που πρέπει να δοθεί στα όρια της χρήσης της τεχνολογίας ώστε να μην χαθεί ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του Νηπιαγωγείου και να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για να ενισχύσει την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, με στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε μεμονωμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο (Γιαλαμάς κ.α., 2008·Μπέση & Ζιώγου, 2012). Υποστηρίζουν ότι η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με την πληθώρα των εργαλείων που παρέχει, ενισχύει την μάθηση και βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν γνωστικά, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και τα εμπλέκει ενεργά στη μάθηση (Γκρίτση κ.α., 2000·Μπέση & Ζιώγου, 2012·Πάνου & Χαριτάκη, 2019). Σχεδόν όλες οι έρευνες καταλήγουν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ώστε οι νηπιαγωγοί να εξοικειωθούν με τα εργαλεία και τις δυνατότητες χρήσης των ΤΠΕ και να τις αξιοποιήσουν στην διδασκαλία τους (Γιαλαμάς κ.α.,2008·Γκρίτση κ.α., 2000·Πάνου & Χαριτάκη, 2019).

Αντίστοιχα αποτελέσματα αναδύθηκαν και από τη έρευνα των Sánchez et. al. (2012), που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 170 εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες

εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο – Λύκειο), με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων τους απέναντι στην ένταξη των ΤΠΕ στο Πρόγραμμα Σπουδών, την χρήση τους στην τάξη και τις δυσκολίες που προέκυψαν από την εφαρμογή τους. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων παρά το γεγονός ότι είχαν θετική στάση για την ένταξη των ΤΠΕ στο Πρόγραμμα Σπουδών και την χρήση τους στη διδασκαλία, εντούτοις αναφέρουν ότι δεν τις εφαρμόζουν σε τακτική βάση εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν λόγω της περιορισμένης κατάρτισής τους στις νέες τεχνολογίες. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στην αναγκαιότητα σχεδιασμού κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

2.3 Απόψεις σχετικά με τις αρχές κατασκευής των Προγραμμάτων Σπουδών

Τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση οργανώνονται με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις επιστημονικές εξελίξεις και τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές. Η διαθεματικότητα, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η ενταξιακή εκπαίδευση, η διαφοροποιημένη και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς και η θέση του παιχνιδιού στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελούν βασικές αρχές κατασκευής τόσο του νέου Προγράμματος Σπουδών (2021) που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας, όσο και των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων (2003, 2011 & 2014). Στο πλαίσιο αυτό διενεργήθηκαν μεμονωμένες έρευνες που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αρχές που διέπουν τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών.

Η Βάρδα (2010) διενέργησε έρευνα με θέμα την επίδραση της Διαθεματικής Προσέγγισης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης στο Νηπιαγωγείο και στον ρόλο του/της νηπιαγωγού. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός επιρροής ενός Διαθεματικού Προγράμματος σε μαθητές Νηπιαγωγείου καθώς και οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαθεματική προσέγγιση και την επίδρασή της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα τέθηκαν προς διερεύνηση: α) τα αποτελέσματα του Διαθεματικού Προγράμματος που εφαρμόστηκε στα νήπια και αφορούν στην ενεργητική συμμετοχή, στην μεταξύ τους συνεργασία, στην επικοινωνία με τους συμμαθητές και τον/την νηπιαγωγό και στην δημιουργία θετικού

κλίματος στην τάξη β) η αντίληψη των νηπιαγωγών για τη διαθεματικότητα όπως αυτή αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ, ο βαθμός και ο τρόπος εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 νήπια δύο τάξεων διαφορετικών Νηπιαγωγείων ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 20 νηπιαγωγούς από διάφορα Νηπιαγωγεία του Βόλου και της Νέας Ιωνίας Βόλου και 2 από τα νηπιαγωγεία εφαρμογής του Διαθεματικού Προγράμματος. Η εφαρμογή του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών έδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν με όλες τους τις αισθήσεις μέσα από τον πειραματισμό, την διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και το παιχνίδι. Προϋπόθεση για τέτοιου είδους μάθηση αποτελεί η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τις οποίες λαμβάνονται υπόψη πρωτίστως, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, οι ιδέες και οι απόψεις τους και τους παρέχονται ευκαιρίες να εκφράζονται ελεύθερα και να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον η εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης ενίσχυσε την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση ενώ η δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης ενεργοποίησε τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση με αποτέλεσμα να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί εστιάζουν στα κοινά χαρακτηριστικά του ΔΕΠΠΣ με το προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών με αποτέλεσμα τελικά να εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ με την λογική που εφαρμόζαν το προηγούμενο (1989). Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο παιδαγωγικός τους ρόλος δεν ανταποκρίνεται στο σύγχρονο ρόλο όπως αυτός αντικατοπτρίζεται στο ΔΕΠΠΣ. Τονίζουν ότι το ΔΕΠΠΣ είναι ένα ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών που επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο παιδί, ελευθερία στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων εντός της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι είναι θετικές στις αλλαγές και πρόθυμες να ανανεωθούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και τις κοινωνικές εξελίξεις. Και σε αυτή την έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης ώστε να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών και να τα εφαρμόζουν με επιτυχία στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Βάρδα (2010) συγκλίνουν σε αρκετά σημεία με τα αποτελέσματα της Μάνεση (2011) στη συγκριτική μελέτη για την Διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου. Οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης στα νέα ΠΣ και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις

ενώ δηλώσαν ότι νιώθουν ανεπαρκείς να επιτύχουν τους στόχους που ορίζει το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συμφωνούν επίσης με το γεγονός ότι το νέο ΑΠ στην Ελλάδα δομείται γύρω από θέματα που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, δίνουν έμφαση στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινητοποιεί τους μαθητές του να συμμετέχουν ενεργά δημιουργώντας ευκαιρίες που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επισημαίνεται επίσης ότι η ποιότητα του Αναλυτικού Προγράμματος επηρεάζεται από την έλλειψη πόρων, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις πολυπληθείς σχολικές τάξεις και τις μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται αγνοώντας τα θετικά στοιχεία προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία θα μπορούσαν να βελτιώσουν και να εξελίξουν.

Οι Αναστασοπούλου κ.α. (2014) διερεύνησαν τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων των τάξεων Α΄ και Β΄ Δημοτικού σχετικά με την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι καθοριστικές για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων γι' αυτό και στα Προγράμματα Σπουδών ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ (2003) και στο ΝΠΣ (2011) για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξή τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 εκπαιδευτικοί νηπιαγωγοί και δάσκαλοι των Α΄ και Β΄ τάξεων που υπηρετούσαν σε σχολεία του Ν. Καστοριάς. Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να καταγράψουν, ποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλλιεργούν εφαρμόζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ποιες μεθοδολογικές και διδακτικές πρακτικές αξιοποιούν προκειμένου να αναπτύξουν τις προαναφερθείσες δεξιότητες, με ποιους τρόπους και σε τι επίπεδο συμβάλλει για το σκοπό αυτό, η συνεργασία με την οικογένεια. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπεράναν, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου και την ανάγκη προσαρμογής του στις σύγχρονες προκλήσεις ώστε να στραφεί στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν πρωτίστως στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Επιπλέον φαίνεται ότι κατανοούν την ευθύνη τους ως προς την καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και τον ρόλο τους στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την οικογένεια, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της συναισθηματικής υγείας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρέχει τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία και τις

διδασκτικές προσεγγίσεις ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο που προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Παρά την θετική διάθεση που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, οι ερευνήτριες διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για το τι πραγματικά υλοποιείται στη σχολική τάξη.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνας των Πίττου & Χαριτάκη (2014). Συγκεκριμένα διερευνήθηκε με ποιους τρόπους οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να αναπτύξουν την συναισθηματική νοημοσύνη, με ποιο τρόπο το ΔΕΠΠΣ και τα Αναλυτικά Προγράμματα καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού και με ποια διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης ασχολούνται περισσότερο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 5 νηπιαγωγοί και για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούν το παιχνίδι που παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση και συνεργασία, τα project και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σε σχέση με το βαθμό καθοδήγησης του ΔΕΠΠΣ και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι δεν δίνεται η έμφαση που πρέπει στην συναισθηματική ανάπτυξη και απουσιάζουν εντελώς οι ενδεικτικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από την έρευνα έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά το περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ αλλά νιώθουν ανεπαρκείς ως προς την διδασκτική μεθοδολογία πάνω στην οποία κρίνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν προκειμένου να είναι ικανοί να αναπτύξουν την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, η οποία είναι απαραίτητη για την πορεία τους ως αυριανοί πολίτες.

Η έννοια του πολίτη αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας των Kyridis et.al. (2015), με σκοπό να καταγραφούν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την έννοια της αγωγής του πολίτη και τη σημασία της διδασκαλίας της στο νηπιαγωγείο, ο βαθμός ενασχόλησης με σχετικές δραστηριότητες για την διδασκαλία της και η αξιολόγηση

της συμβολής του Προγράμματος Σπουδών στην καλλιέργεια της έννοιας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 171 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με χρήση ερωτηματολογίου πέντε ερωτήσεων ανοιχτού τύπου και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε η ποιοτική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν κατανοήσει την έννοια της αγωγής του πολίτη και τη σημασία της για την διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών που μπορούν να επικοινωνούν και να συνυπάρχουν ειρηνικά με τους άλλους σεβόμενοι την διαφορετικότητά τους. Για το σκοπό αυτό οργανώνουν και υλοποιούν δραστηριότητες που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών σε κοινωνικές δράσεις, ενσταλάζοντάς τους τις έννοιες της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ωστόσο ότι το Πρόγραμμα Σπουδών δεν τους παρέχει την απαιτούμενη καθοδήγηση καθώς η προσέγγιση της έννοιας της αγωγής του πολίτη στο ΔΕΠΠΣ περιορίζεται μόνο σε απλές αναφορές σε όλους τους τομείς μάθησης χωρίς καμία πρόβλεψη για συστηματική προσέγγιση.

Η Μπάνου (2022) πραγματοποίησε έρευνα για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην διδασκαλία με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών για τον ρόλο του παιχνιδιού στη διδασκαλία, την θέση του στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, τη συμβολή του στη γλωσσική, νοητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, την αξιοποίηση των ειδών του στην τάξη, την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα κριτήρια επιλογής του. Διερευνήθηκαν επίσης τα παιχνίδια εσωτερικού και αύλειου χώρου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιγνιώδη μάθηση, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και η σχέση του παιχνιδιού με την διαπολιτισμικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1508 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα, που συμμετείχαν στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου και ακόμα 60 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση αλλά δεν εφαρμόζουν την παιγνιώδη διδασκαλία σε ικανοποιητικό βαθμό. Σε όσα σχολεία εφαρμόστηκε η παιγνιώδης προσέγγιση παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά και των δύο φύλων συμμετείχαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Το εύρημα

αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα στην έρευνα της Βάρδα για την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής στη μάθηση. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι βελτιώνει την συμπεριφορά των παιδιών, μειώνει τις εντάσεις και την αρνητική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Χατζοπούλου (2021) που διερεύνησε τις απόψεις 10 νηπιαγωγών του Ν. Ροδόπης σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στον αύλειο χώρο. Οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι συμβάλλει στη σωματική και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες και εκτονώνονται από τις εντάσεις που βιώνουν καθημερινά με αποτέλεσμα να μειώνονται οι εντάσεις και να ηρεμούν ψυχικά. Οι συμμετέχουσες της έρευνας συμφωνούν ότι το παιχνίδι στον αύλειο χώρο συμβάλλει επίσης στην γνωστική ανάπτυξη μέσω της βιωματικής μάθησης και της ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον βοηθά στην ανάπτυξη του γραπτού και του προφορικού λόγου, στην κατανόηση των μαθηματικών, στην δημιουργικότητα και στην αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον.

Με την σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συνάδουν και τα συμπεράσματα από την έρευνα των Σακελλαρίου & Μπάνου (2021) που διερεύνησαν τις «απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης» λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ελληνικής βιβλιογραφίας τα οποία δείχνουν ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί το κέντρο της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με τα ευρήματα της έρευνας της Vrinioti (2010) στη συγκριτική μελέτη μεταξύ του Προγράμματος Σπουδών της Ελλάδας (2003) με το Πρόγραμμα Σπουδών της Ισλανδίας, όπου διαπιστώθηκε ότι στο Ισλανδικό ΠΣ, το παιχνίδι κατέχει κεντρικό ρόλο και αποτελεί το μέσο για την γνωστική, την κοινωνική και την συναισθηματική του παιδιού καθώς και για την απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας. Αντίθετα στο Ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών κυριαρχεί η γνωστική προσέγγιση.

Οι Μπότσογλου κ.α. (2007) διερεύνησαν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή της αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησαν. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε η ετοιμότητα και οι επιφυλάξεις των νηπιαγωγών σχετικά με την νέα μέθοδο διδασκαλίας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της και οι προτάσεις για αποτελεσματική επιμόρφωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 131 νηπιαγωγούς του Ν. Μαγνησίας με

τη χρήση ερωτηματολογίου που περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δεν νιώθουν έτοιμες να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γεγονός που συνδέεται με την ελλιπή επιμόρφωση και τους ενδιασμούς τους στην οικειοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων. Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνεται ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις. Ενθαρρύνει την συνεργατικότητα, την ομαδικότητα και την κοινωνικοποίηση, προωθεί την ενεργή συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και προάγει την αλληλοβοήθεια και την υποστήριξη μαθητών με ιδιαίτερες αδυναμίες. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής συναντά σημαντικές δυσκολίες που σχετίζονται με προβλήματα συντονισμού και συνεργασίας της ομάδας, με τα πολυπληθή τμήματα μαθητών, τις υλικοτεχνικές ελλείψεις, την ανεπαρκή επιμόρφωση των νηπιαγωγών και την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας των Βελλοπούλου κ.α. (2021) οι οποίες μελέτησαν τις αντιλήψεις 10 νηπιαγωγών του Ν. Αχαΐας για την διαφοροποιημένη διδασκαλία έπειτα από τον σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει πως αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί την διαφοροποιημένη, ποιες αρχές της αναγνωρίζουν και πως κρίνουν τις διαφοροποιήσεις των μαθητών τους. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι αναγνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρά το γεγονός ότι οι μισές τη συνδέουν με την ειδική αγωγή. Οι περισσότερες συμμετέχουσες αναφέρουν ότι εφαρμόζουν ομαδικές δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενώ ως προς τις δυσκολίες εφαρμογής της δηλώνουν ότι αυτές οφείλονται στον ομαδικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, στον πολύ χρόνο που απαιτεί η προετοιμασία των δραστηριοτήτων και στην ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην άποψη αυτή κατέληξε και η έρευνα των Μαβίδου & Κακανά (2021) «Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών», προσθέτοντας την χαμηλή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αντίστοιχες πρακτικές και τη διαχείριση της τάξης καθώς και τις παγιωμένες αντιλήψεις τους που θεωρούν την διαφοροποιημένη ως πρόσθετο του Προγράμματος Σπουδών. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει εκτός από τα εμπόδια εφαρμογής και την θετική ή αρνητική επίδραση της στα νήπια

σύμφωνα με την άποψη 6 νηπιαγωγών οι οποίες εφάρμοσαν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους για 2 έτη. Από τα αποτελέσματα αναδείχτηκε η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών, στην ανάπτυξη της συνεργασίας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων. Στα αποτελέσματα αυτά προστίθεται και το συμπέρασμα από τη μελέτη της Σφυρόερα (2020) «Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας» όπου διαπιστώνεται ότι παρά το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, εντούτοις χαρακτηρίζεται ασαφής και δημιουργεί παρανοήσεις ως προς την εφαρμογή της. Η μελέτη καταλήγει σε προτάσεις για εξοικείωση με πρακτικές αναστοχασμού, απαλλαγή από προκαταλήψεις και παγιωμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και σχεδιασμό συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης.

2.4 Σύνοψη της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών για το ΔΕΠΠΣ όπως παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, συμπεραίνεται ότι γενικά οι νηπιαγωγοί έχουν θετική στάση απέναντι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, κατανοούν τις θεμελιώδεις αρχές και το περιεχόμενό του και το εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους ακολουθώντας παράλληλα τον «Οδηγό Νηπιαγωγού» ως μοναδικό εργαλείο που ερμηνεύει τις αρχές του νέου Προγράμματος. Το θεωρούν ευέλικτο και ανοιχτό γιατί προσαρμόζεται στις πραγματικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Κατανοούν επίσης το νέο ρόλο τους ο οποίος φαίνεται αρκετά ενισχυμένος καθώς μετατρέπονται σε συντονιστές και διευκολυντές των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν επίσης ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η απουσία εκπαιδευτικής καθοδήγησης και η έλλειψη επιμόρφωσης, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την μετατροπή του Οδηγού σε βιβλίο συνταγών, θα αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή του προγράμματος. Προσθέτουν ακόμα ότι η εισαγωγή των γνωστικών αντικειμένων παρά το γεγονός ότι τους ενισχύει επαγγελματικά εντούτοις κρύβει τον κίνδυνο σχολειοποίησης του Νηπιαγωγείου. Τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του εντοπίζονται στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη μάθηση, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της

συνεργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τη νηπιαγωγό καθώς και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των γονιών για το έργο του Νηπιαγωγείου. Ως σημαντικά στοιχεία του, τονίζουν τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του και την διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (Ντολιοπούλου & Σουσιόγλου, 2006·Sofou & Tsafos, 2009). Σύμφωνα με την κριτική θεώρηση της Κουτσουβάνου στο ΔΕΠΠΣ, οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, η θεματική προσέγγιση, τα σχέδια εργασίας και οι βασικές αρχές της διαθεματικότητας, δεν περιγράφονται με σαφήνεια με αποτέλεσμα ο/η νηπιαγωγός να μην μπορεί να το κατανοήσει και κατά συνέπεια να το εφαρμόσει. Με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το «κλειδί» για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, κρίνεται απαραίτητο να καταλάβει σε βάθος τη θεωρία του, τα δομικά του στοιχεία και τις μεθόδους που θα ακολουθήσει για να το υλοποιήσει και να το εφαρμόσει επιτυχώς, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα τα ειδικά χαρακτηριστικά των παιδιών και στις συνθήκες της τάξης του (Βάρδα, 2010·Κουτσουβάνου, 2007). Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μιας αντίστοιχης διερεύνησης των απόψεων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή και στην αντίστοιχη επιμόρφωση για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σε σχέση με την αναγνώριση των βασικών του στοιχείων, τις αδυναμίες και τα θετικά του, τις δυσκολίες εφαρμογής του και τις προτάσεις τους για βελτίωση, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός εξέλιξης από το υφιστάμενο και εν συνεχεία να ενημερωθούν οι υπεύθυνοι και να προβούν σε περαιτέρω βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εξετάστηκαν επίσης έρευνες που αφορούν στην ανάπτυξη του γραμματισμού ως μέσου επικοινωνίας, στην κατανόηση της σημασίας του και στην προώθησή του από το ΠΣ παρέχοντας μεθοδολογικές κατευθύνσεις και θέτοντας τους κατάλληλους στόχους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελλάδας (ΔΕΠΠΣ) όσο και τα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα άλλων χωρών που συγκρίθηκαν στη μελέτη της Tafa (2008), στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης προτείνοντας μεθοδολογικές κατευθύνσεις που βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού ώστε να κατανοήσουν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Επιπλέον το πλούσιο σε έντυπο υλικό περιβάλλον και οι μαθησιακές καταστάσεις με επίκεντρο το παιχνίδι, βοηθούν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με ποικίλες μορφές έντυπου λόγου και να κατανοήσουν τις βασικές συμβάσεις της γραφής και της ανάγνωσης (Κωστοπούλου, 2016·Tafa, 2008). Στην έρευνα του ο Stellakis (2012), διαπίστωσε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει τη

σημασία ανάπτυξης του γραμματισμού όπως ορίζεται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζεται στις πρακτικές τους. Από το συμπέρασμα αυτό καταδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο να εκπαιδευτούν κατάλληλα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Κωστοπούλου, 2016· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Stellakis, 2012· Tafa, 2008).

Ως προς την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και την κοινωνική διάσταση της Γλώσσας στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, η επισκόπηση των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2015), έδειξε ότι είναι ένα ανοιχτό Πρόγραμμα που εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική, τη διερευνητική και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ενώ η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω της αυτενέργειας και της συνεργασίας. Στα καινοτόμα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της Γλώσσας στο νέο Πρόγραμμα περιλαμβάνονται η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, η καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η προσέγγιση των πολυγραμματισμών με τη χρήση των ΤΠΕ και τα πολυτροπικά κείμενα. Τα στοιχεία αυτά εντοπίστηκαν και στην μελέτη των Τουρκοχωρίτη & Γρίβα (2013) όπου τονίστηκε επίσης ότι βασικός στόχος του νέου ΠΣ είναι μέσα από την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, να κατανοήσουν οι μαθητές την κοινωνική διάσταση της Γλώσσας και τη χρήση της σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Η διδασκαλία της Γλώσσας δεν αποτελεί απλώς ένα διδακτικό αντικείμενο αλλά ένα μέσο διδασκαλίας που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της Γλώσσας, η έννοια του γραμματισμού, τα είδη του λόγου, οι πολυγραμματισμοί, η επαφή των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα, η επεξεργασία νοημάτων και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, εμφανίζονται και στις συγκριτικές μελέτες των Γκαντιά & Ντίνας (2012) και Goti, et.al. (2021). Επιπλέον δεν υποστηρίζεται η συνέχεια στην ενίσχυση του γραμματισμού σύμφωνα τους Αποστόλου & Στελλάκη (2020) καθώς διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων αγνοούν τα κείμενα και τις πρακτικές της άλλης βαθμίδας παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικές αρχές και οι συνδέσεις των δύο Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι κοινές. Τα πορίσματα των ανωτέρω ερευνών και μελετών θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνά μας σχετικά με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών στο υπό μελέτη Πρόγραμμα Σπουδών.

Σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα ΠΣ του 2003 (ΔΕΠΠΣ) και 2011 (Νέο Σχολείο) από την ανάλυση κριτικών και συγκριτικών μελετών συμπεραίνεται

ότι στο ΠΣ του 2011, τονίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η σημασία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των νηπίων και της αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εισάγουν τα νήπια στην κοινωνία της γνώσης σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ (Κόμης & Παπανδρέου, 2005), που τις έχει ενσωματώσει σε πρώτο στάδιο και λειτουργεί ως συμπληρωματικό του. Η διάχυση των ΤΠΕ σε όλες τις ενότητες του Προγράμματος σε αντίθεση με το προηγούμενο (Κόμης & Παπανδρέου, 2005), η σύνδεσή του με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συμπερίληψη και η εξίσωση του Νηπιαγωγείου με τις άλλες βαθμίδες ως προς την εξοικείωση με τις ΤΠΕ, αποτελούν καινούρια στοιχεία. Οι ελλείψεις αναφορές στην κίνηση, την αυθόρμητη διδασκαλία και την ενασχόληση με υλικά που καλλιεργούν την δημιουργικότητα αποτελούν μειονεκτήματα που πηγάζουν από την εμμονή στις ΤΠΕ και καταδεικνύουν την ανάγκη στην οριοθέτηση της χρήσης τους ώστε να μην χαθεί ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του Νηπιαγωγείου (Καλεράντε & Κοντοπούλου, 2012). Τα συμπεράσματα των ερευνών για την ένταξη των ΤΠΕ στα νέα ΠΣ και την εφαρμογή τους στη διδασκαλία, συγκλίνουν στη θετική στάση των νηπιαγωγών και στην προδιάθεσή τους να τις χρησιμοποιήσουν στις πρακτικές τους (Γιαλαμάς κ.α., 2008·Μπέση & Ζιώγου, 2012·Sánchez et.al., 2012). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει την μάθηση και βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν γνωστικά, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και τα εμπλέκει ενεργά στη διδασκαλία (Γκρίτση κ.α., 2000·Μπέση & Ζιώγου, 2012·Πάνου & Χαριτάκη, 2019). Κατά συνέπεια προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό έχει επιτευχθεί η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο υπό μελέτη Πρόγραμμα Σπουδών.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε και πορίσματα ερευνών σχετικά με την εφαρμογή θεμελιωδών αρχών που διέπουν τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών. Ως προς την εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μαθαίνουν με όλες τους τις αισθήσεις μέσα από τον πειραματισμό, την διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και το παιχνίδι, με την προϋπόθεση της διαμόρφωσης κατάλληλων συνθηκών για τις οποίες λαμβάνονται υπόψη πρωτίστως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, οι ιδέες και οι απόψεις τους και τους παρέχονται ευκαιρίες να εκφράζονται ελεύθερα και να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία (Βάρδα, 2010). Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ) δομείται γύρω από θέματα που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα και καλλιεργούν την κριτική σκέψη (Μάνεση, 2011).

Στα νέα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και του 2011 για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα τις Αναστασοπούλου κ.α. (2014), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην εξασφάλιση της συναισθηματικής υγείας των παιδιών και της ευημερίας τους και πιστεύουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρέχει τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία και τις διδακτικές προσεγγίσεις για το σκοπό αυτό. Αντίθετα οι Πίττου & Χαριτάκη (2014), συμπεράναν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το περιεχόμενο του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ και χρησιμοποιούν το παιχνίδι και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που δίνουν πολλαπλές ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση και συνεργασία, στο ΔΕΠΠΣ δεν δίνεται η έμφαση που πρέπει στην συναισθηματική ανάπτυξη και απουσιάζουν εντελώς οι ενδεικτικές δραστηριότητες και η εκπαιδευτική καθοδήγηση. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Kyridis et.al. (2015) για την έννοια της αγωγής του πολίτη και τη σημασία της διδασκαλίας της στο Νηπιαγωγείο. Διαπίστωσαν ακόμα ότι η προσέγγιση της έννοιας της αγωγής του πολίτη στο ΔΕΠΠΣ περιορίζεται μόνο σε απλές αναφορές σε όλους τους τομείς μάθησης χωρίς καμία πρόβλεψη για συστηματική προσέγγιση.

Κοινά είναι τα αποτελέσματα των Μπάνου (2022), Χατζοπούλου (2021) και Σακελλαρίου & Μπάνου (2021) για τον ρόλο του παιχνιδιού στη διδασκαλία, τη συμβολή του στον αύλειο χώρο, την θέση του στα ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, τη συμβολή του στη γλωσσική, νοητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, την αξιοποίηση των ειδών του στην τάξη, την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα κριτήρια επιλογής του. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση την ενίσχυση της συναισθηματικής τους ανάπτυξης και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών καθώς μειώνει τις εντάσεις και την αρνητική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό. Συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη του γραπτού και του προφορικού λόγου, στην κατανόηση των μαθηματικών, στη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε ωστόσο ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί το κέντρο της μάθησης στο Πρόγραμμα Σπουδών και οι νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν την παιγνιώδη διδασκαλία σε ικανοποιητικό βαθμό γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα της Vginioti (2014) στη συγκριτική μελέτη του Προγράμματος Σπουδών της Ελλάδας (2003) με το ΠΣ της Ισλανδίας, όπου διαπιστώθηκε ότι στο Ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών κυριαρχεί η γνωστική προσέγγιση.

Η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή της αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησαν, από τις Μπότσογλου κ.α. (2007), έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί δεν νιώθουν έτοιμες να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γεγονός που συνδέεται με την ελλιπή επιμόρφωση και τους ενδοιασμούς τους στην οικειοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματα της στους μαθητές. Τονίζουν επίσης ότι υλικοτεχνικές ελλείψεις, η ανεπαρκής επιμόρφωση των νηπιαγωγών και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς αποτελούν εμπόδια για την εφαρμογή της. Τέλος στις έρευνες των Βελλοπούλου, κ.α. (2021), Μαβίδου & Κακανά (2021) και Σφυρόερα (2020) για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της στους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι όλες αναγνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και παρά το γεγονός ότι οι μισές τη συνδέουν με την ειδική αγωγή, υλοποιούν ομαδικές δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Οι δυσκολίες εφαρμογής της οφείλονται στον πολύ χρόνο που απαιτεί η προετοιμασία των δραστηριοτήτων, την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την χαμηλή εξοικείωση τους με αντίστοιχες πρακτικές και τις παγιωμένες αντιλήψεις τους που θεωρούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως πρόσθετο του Προγράμματος Σπουδών.

Κοινό αίτημα όλων των ερευνών που μελετήθηκαν αποτελεί ο σχεδιασμός ενός καλά οργανωμένου προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης που θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Ο σχεδιασμός του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση σύμφωνα με τους κατασκευαστές του διέπεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, της παιγνιώδους μάθησης, της καλλιέργειας την κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και της έννοιας του ενεργού πολίτη διασφαλίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη να διερευνηθεί κατά πόσο είναι ορατές οι παραπάνω αρχές στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σε ποιο βαθμό τις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και ποια θετικά στοιχεία αναγνωρίζουν. Επίσης ερώτημα αποτελεί κατά πόσο το πάγιο και χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών για κατάλληλα οργανωμένη και διαρκή επιμόρφωση έχει ικανοποιηθεί από τους υπεύθυνους άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

B' Μέρος

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τον σχεδιασμό του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνάς μας. Η διαμόρφωση του μεθοδολογικού πλαισίου βασίστηκε στην σχετική με τα Προγράμματα Σπουδών βιβλιογραφία και στην επισκόπηση εμπειρικών ερευνών καθώς και στην πρόταση αξιολόγησης των ΠΣ από την κοινή ομάδα εργασίας του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του ΙΕΠ, η οποία μας υπέδειξε το δείγμα της έρευνας και τον γενικό προσανατολισμό της. Στις ενότητες που ακολουθούν αρχικά, περιγράφονται ο σκοπός, ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολούθως αναλύονται οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως μεθόδου έρευνας και περιγράφονται το εργαλείο συλλογής δεδομένων και το δείγμα. Στη συνέχεια περιγράφεται με λεπτομέρεια η διαδικασία συλλογής δεδομένων και τεκμηριώνεται η διαδικασία εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας. Στο τέλος του κεφαλαίου αναλύεται ο τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων με σκοπό τη διεξαγωγή των ευρημάτων.

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», όπως το αντιλήφθηκαν κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ή της επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του, θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση και την επιτυχή υλοποίησή του. Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους νηπιαγωγούς;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;

3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή του με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος που επιλέχτηκε ως κατάλληλη για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική προσέγγιση ή αλλιώς ευέλικτος ερευνητικός σχεδιασμός (Robson, 2007). Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2005:3, όπ. αναφ. στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015:12)

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα(situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά.

Ένας ερευνητής επιλέγει την ποιοτική μέθοδο έρευνας όταν θέλει να διερευνήσει ένα θέμα σε βάθος προσπαθώντας να κατανοήσει όλες τις πτυχές και τις διαστάσεις του (Creswell, 2011). Προσπαθεί να διαμορφώσει μια ολιστική εικόνα για το υπό εξέταση φαινόμενο και τις εμπειρίες των υποκειμένων και να τα περιγράψει με εκφραστικό τρόπο ώστε να τους δώσει νόημα και να οδηγηθεί σε εκ βαθέων ερμηνείες. Η καταλληλότητα της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι ενδιαφέρεται για

τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον κόσμο στον οποίο εξελίσσεται το υπό μελέτη ζήτημα (Cohen et. al., 2008). Επιπρόσθετα η ποιοτική μέθοδος έρευνας επιλέγεται ως ιδανική για την μελέτη ζητημάτων που δεν έχουν διερευνηθεί ή γιατί η προηγούμενη διερεύνηση ήταν ανεπαρκής (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση που βρίσκεται ακόμα στην πιλοτική φάση εφαρμογής του, αποτελεί πράγματι ένα αδιερεύνητο ζήτημα από το οποίο θα αντλήσουμε πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Εκπαίδευσης το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον η λεπτομερής καταγραφή των εμπειριών των συμμετεχόντων από την επιμόρφωση και την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ θα αναδείξει διαφορετικές πτυχές και διαστάσεις του θέματος, η ερμηνεία των οποίων θα οδηγήσει στη διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέξαμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα, είναι η συνέντευξη η οποία ενδείκνυται ως ιδανική για την κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συνέντευξη αποτελεί το επίκεντρο μιας ποιοτικής έρευνας και στηρίζεται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου. Δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή, μέσα από την παρατήρηση των εκφράσεων του προσώπου, των χειριών, της φωνής και της στάσης του σώματος, να συλλέξει χρήσιμα στοιχεία που θα τον οδηγήσουν σε εκ βάθους ερμηνείες (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Ανάλογα με τον τρόπο που κατασκευάζονται οι συνεντεύξεις, διακρίνονται σε: α) *δομημένες* οι οποίες περιέχουν ερωτήσεις με αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και περιεχόμενο, β) *μη δομημένες*, χωρίς καθορισμένες ερωτήσεις αλλά με ένα εύρος θεμάτων πάνω στα οποία τοποθετούνται οι ερωτώμενοι και γ) *ημιδομημένες*, που περιλαμβάνουν ανοιχτού τύπου προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες λειτουργούν σαν οδηγός για τα θέματα που θα αναπτυχθούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τον Robson (2007) στους δύο τελευταίους τύπους συνεντεύξεων δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους, προσφέροντας πλούσιες πληροφορίες στους ερευνητές.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη λόγω της ευελιξίας που προσφέρει στον ερευνητή να τροποποιήσει κατά περίπτωση το περιεχόμενο και

τη σειρά των ερωτήσεων, να προσθέσει ή να αφαιρέσει θέματα και να εμβαθύνει όπου το θεωρεί απαραίτητο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για την διεξαγωγή της συνέντευξης, στη βάση του γενικότερου σχεδιασμού που έγινε από το ΤΚΕΠ και το ΙΕΠ, κατασκευάστηκε ο οδηγός ή αλλιώς πρωτόκολλο της συνέντευξης, το οποίο αποτελείται από ένα εισαγωγικό κείμενο που ενημερώνει τον συνεντευξιαζόμενο για το σκοπό, το περιεχόμενο και την διαδικασία της συνέντευξης και από ένα ερωτηματολόγιο που χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες στις οποίες κατανέμονται ανάλογα 28 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα).

Στην πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνονται επτά εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν στα «Στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου». Οι έξι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και αφορούν στο φύλο, στις σπουδές, στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας και στα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής καθώς και στην χρονική διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών. Η τελευταία ερώτηση αναφέρεται στον τρόπο που οργανώνει τη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός, στα μέσα και τα υλικά στα οποία στηρίζεται. Όλες οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας έχουν στόχο να σκιαγραφήσουν το προφίλ του συνεντευξιαζόμενου καθώς αυτό επιδρά σημαντικά στην κρίση των υποκειμένων και καθορίζει τις απόψεις τους,

Στη δεύτερη ενότητα, «Γενικές ερωτήσεις για το Πρόγραμμα Σπουδών», περιλαμβάνονται οκτώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που επιτρέπουν στους συνεντευξιαζόμενους να τοποθετηθούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς για τα γενικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών. Συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι θα πρέπει να διατυπώσουν τη γενική γνώμη τους για το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση, να αναφέρουν τις διαφορές του από το υφιστάμενο και να τις αξιολογήσουν, να διακρίνουν τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του Νηπιαγωγείου και να τα εντοπίσουν στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Επιπλέον οι ερωτώμενες καλούνται να απαντήσουν αν θεωρούν ότι το νέο ΠΣ έχει ακαδημαϊκό ή λειτουργικό χαρακτήρα και να το τεκμηριώσουν, αν έχει ενσωματώσει οργανικά τη χρήση των ΤΠΕ, σε τι βαθμό είναι ανοικτό, προσαρμόσιμο και συμπεριληπτικό κατά πόσο η προσέγγιση των πολυγραμματισμών, η διαπολιτισμική επικοινωνία, και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι στοιχεία ορατά στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και σε ποιο βαθμό συμφωνούν με αυτό. Τέλος εξετάζεται ο βαθμός οργάνωσης της διδασκαλίας των νηπιαγωγών σύμφωνα με το νέο ΠΣ και ο τρόπος αξιοποίησής του.

Η τρίτη θεματική ενότητα, «Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών», αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για το περιεχόμενο, τη διάταξη και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ερωτώνται κατά πόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; Πως κρίνουν το περιεχόμενο που έχει συμπεριληφθεί στο πεδίο; Τι γνώμη έχουν για την οργάνωση του περιεχομένου σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη και πως πιστεύουν ότι θα λειτουργήσει ως καινοτομία; Επιπρόσθετα καλούνται να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι το περιεχόμενο του νέου ΠΣ απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, αν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι επαρκής σε σχέση με το περιεχόμενο του νέου ΠΣ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και τι αλλαγές θα πρότειναν, τι θα άλλαζαν στη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους εννοιών στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; Κατά πόσο πιστεύουν ότι το Πρόγραμμα διαπνέεται από προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική και αν τη θεωρούν κατάλληλη για την διδασκαλία στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»;

Η τέταρτη ενότητα, «Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Προγράμματος Σπουδών και προτάσεις», περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις, όπου οι νηπιαγωγοί καλούνται να απαντήσουν, πως δέχτηκε γενικά ο κλάδος των νηπιαγωγών νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση και κατά πόσο θεωρούν ότι η επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, οι υλικές συνθήκες και η κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θα επιφέρουν δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ και ποιες είναι αυτές; Ποιες δυσκολίες ή αδυναμίες εντοπίζουν στο ΠΣ και ποια θετικά στοιχεία διαπιστώνουν στην πράξη; Τι προτείνουν για τη βελτίωση του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η επιμόρφωση αποσαφήνισε και προώθησε τα νέα στοιχεία του ΠΣ στο θεματικό πεδίο και τι θα ήθελε να γίνει περισσότερο;

Από την ανάλυση των απόψεων των υποκειμένων, αναμένεται να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε για την επίτευξη του σκοπού της έρευνάς μας. Οι ερωτήσεις ανάλογα με το περιεχόμενο τους αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής: Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα ΠΣ σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;», αντιστοιχούν όλες οι

ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου (8-15), οι ερωτήσεις 22 και 23 της τρίτης ενότητας και η ερώτηση 24 από την τέταρτη ενότητα. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων ΠΣ εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;», αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 16 έως 21 της τρίτης ενότητας και η ερώτηση 26 της τέταρτης ενότητας, οι οποίες αντιστοιχούν εξίσου και στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα ΠΣ;» Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων ΠΣ και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;», αντιστοιχούν η ερώτηση 25 από την τρίτη ενότητα και οι ερωτήσεις 27 και 28 από την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα).

3.4 Δείγμα

Η δειγματοληψία είναι μια διαδικασία κατά την οποία επιλέγεται ένας δεδομένος αριθμός υποκειμένων από το σύνολο του πληθυσμού για τη συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο μίας μελέτης. Αποτελεί μία υψίστης σημασίας διαδικασία της έρευνας καθώς η ποιότητα των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων επηρεάζονται καθοριστικά από το δείγμα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η επιλογή του δείγματος όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου έγινε από την ομάδα του ΙΕΠ και από τα χαρακτηριστικά του φαίνεται ότι εφαρμόστηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας, αφού έχουν επιλεγεί άτομα τα οποία διαθέτουν την γνώση του αντικειμένου της έρευνας με αποτέλεσμα να εξυπηρετήσουν καλύτερα τον σκοπό και τα ερωτήματά της (Ισαρη & Πουρκός, 2015·Patton, 2002). Σύμφωνα με τον Creswell (2011) στην δειγματοληψία σκοπιμότητας επιλέγονται άτομα ή χώροι τα οποία εξασφαλίζουν στον ερευνητή πλούτο πληροφοριών που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει λεπτομερώς το ερευνητικό ζήτημα. Στο πλαίσιο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας, φαίνεται ότι αξιοποιήθηκαν δύο δειγματοληπτικές στρατηγικές κατά την τυπολογία του Patton (2002). Η δειγματοληψία κριτηρίου, σύμφωνα με την οποία επιλέχθηκαν νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση και εφάρμοσαν πιλοτικά τα νέα ΠΣ στα πειραματικά και πιλοτικά σχολεία ή απλώς συμμετείχαν στην επιμόρφωση και η δειγματοληψία ευκολίας, σύμφωνα με την οποία επιλέχθηκαν οι νηπιαγωγοί στις οποίες οι αρμόδιοι της ομάδας εργασίας είχαν πρόσβαση και ήταν άμεσα διαθέσιμες.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) εν ενεργεία νηπιαγωγοί που προέρχονται από τις δύο κεντρικές περιφέρειες της χώρας, την Αττική και την Θεσσαλονίκη. Συγκεκριμένα οι επτά (7) νηπιαγωγοί υπηρετούν στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Αττικής και οι τρεις (3) της Θεσσαλονίκης. Τα στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις τους, αναλύονται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχουσες αρχικά ενημερώθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας από την ομάδα του ΙΕΠ, η οποία τους παρότρυνε να δηλώσουν εθελοντικά την συμμετοχή τους, συναινώντας στην κοινοποίηση των στοιχείων τους στην ερευνήτρια. Ακολούθως ο επιβλέπων καθηγητής της παρούσας εργασίας, μας κοινοποίησε τα ονόματα και τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συγκεκριμένα λάβαμε τρεις λίστες με τα ονόματα 14 νηπιαγωγών από τις οποίες οι 9 προέρχονταν από σχολεία της Αττικής και οι 5 από σχολεία της Θεσσαλονίκης. Αμέσως συντάξαμε γραπτό κείμενο με σκοπό να ενημερώσουμε λεπτομερώς τις νηπιαγωγούς για τον σκοπό της έρευνας και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν σύμφωνα με την αρχή της πληροφορημένης συγκατάθεσης, η οποία στηρίζεται στο δικαίωμα των ατόμων να αποφασίζουν ελεύθερα χωρίς εξαναγκασμό (Traianou, 2014). Στη συνέχεια αφού περιγράψαμε την δομή και την χρονική διάρκεια της συνέντευξης, τις ενημερώσαμε ότι λόγω της μεταξύ μας γεωγραφικής απόστασης οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως. Προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού τους δώσαμε την δυνατότητα να επιλέξουν το μέσο επικοινωνίας και τον χρόνο διεξαγωγής σύμφωνα με τις ανάγκες τους, τονίζοντας παράλληλα ότι θα εξασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας της διαδικασίας σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν τη σχέση ερευνητών και συμμετεχόντων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008·Traianou, 2014). Η επαρκής πληροφόρηση, η διατήρηση της ανωνυμίας και η συναινετική συμμετοχή των υποκειμένων αποτελούν αναφαίρετα δικαιώματα του ανθρώπου και απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση μιας έρευνας (Cohen et. al, 2008).

Στην πρόσκληση συμμετοχής στη συνέντευξη, απάντησαν θετικά 10 νηπιαγωγοί από τις οποίες οι 7 προέρχονταν από την Αττική και οι 3 από την Θεσσαλονίκη. Από τις υπόλοιπες τέσσερις που δεν συμμετείχαν, η μία απάντησε

αρνητικά, μία ακόμη νηπιαγωγός, παρά την θετική διάθεση που εξέφρασε αρχικά, εντέλει δεν συμμετείχε λόγω φόρτου εργασίας κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας, ενώ άλλες δύο δεν μας έδωσαν καμία απάντηση. Με την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχουσών οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της σύγχρονης ψηφιακής πλατφόρμας WebEx με την οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι, λόγω της τηλεκπαίδευσης που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο covid-19. Η καταγραφή της φωνής τους έγινε μέσω ψηφιακού προγράμματος ηχογράφησης αφού ζητήσαμε εκ των προτέρων την συγκατάθεσή τους και τις διαβεβαιώσαμε ρητά για την διατήρηση της ανωνυμίας τους (Creswell, 2011). Για τον σκοπό αυτό καθ' όλη την διάρκεια της συνέντευξης αποφύγαμε την αναφορά στα ονόματα ή στα σχολεία που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, ενώ κατά την διαδικασία μετεγγραφής των δεδομένων σε κείμενο, τα υποκείμενα αναφέρονται με συμβολικά ονόματα Σ1, Σ2,.....Σ10, όπου το «Σ» σημαίνει «Συνεντευξιαζόμενη» ενώ οι αντίστοιχοι αριθμοί δηλώνουν το πλήθος και την αύξουσα σειρά των υποκειμένων.

Πριν το ξεκίνημα της συνέντευξης δεν παραλείψαμε να ελέγχουμε την λειτουργία της συσκευής επικοινωνίας με την συνεντευξιαζόμενη και την καλή λειτουργία σύνδεσης του δικτύου ώστε αν εντοπιστούν προβλήματα να τα επιλύσουμε άμεσα. Κρατήσαμε κλειστό το κινητό μας και αποκλείσαμε κατά το δυνατόν άλλες πηγές ήχου που πιθανόν θα δυσκόλευαν την επικοινωνία μας. Φροντίζαμε επίσης να ανοίγουμε το ψηφιακό μας δωμάτιο τουλάχιστον δέκα λεπτά πριν την συμφωνημένη ώρα και υποδεχόμασταν την συνεντευξιαζόμενη με έναν θερμό χαιρετισμό. Προσπαθήσαμε να είμαστε φιλικοί και συνεργάσιμοι κοιτώντας την με ευθύτητα και τονίσαμε ξανά τον σκοπό της έρευνάς μας όπως αναγράφεται στο εισαγωγικό κείμενο που ετοιμάσαμε (βλ. Παράρτημα). Υπενθυμίσαμε εκ νέου την ανάγκη καταγραφής της συνέντευξης με την σύμφωνη συγκατάθεσή της και την διαβεβαιώσαμε για άλλη μια φορά για την διαφύλαξη της ανωνυμίας της. Θέσαμε τις ερωτήσεις μας με απλά και κατανοητά λόγια ώστε να μην δημιουργήσουμε σύγχυση και ταυτόχρονα να εξασφαλίσουμε την τήρηση του συμφωνημένου χρόνου. Καθ' όλη την διάρκεια της συνέντευξης προσπαθήσαμε να μείνουμε ουδέτεροι και επικεντρώσαμε την προσοχή μας στις κινήσεις του προσώπου και των χεριών τις οποίες και καταγράψαμε ως πρόσθετη πηγή πληροφόρησης και απόδοσης νοήματος στις απαντήσεις τους. Με την ολοκλήρωση της συνέντευξης ευχαριστήσαμε την συμμετέχουσα για την συνεργασία της και την βοήθειά της στην έρευνά μας και ευχηθήκαμε καλή συνέχεια στο έργο της. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά

το χρονικό διάστημα 25 Οκτωβρίου 2022 έως 11 Νοεμβρίου και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 50- 80 λεπτά.

3.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας και καθορίζουν την επιτυχία της. Η απουσία εγκυρότητας δεν αποδίδει επιστημονική αξία στην έρευνα και δεν εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της (Cohen et al., 2008). Η εγκυρότητα της έρευνάς μας εξασφαλίζεται στο μέγιστο βαθμό από τις ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης καθώς στο περιεχόμενό τους αποδίδονται τα κατάλληλα νοήματα ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που εξυπηρετούν το σκοπό της. Επιπλέον οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με σαφήνεια και χωρίς καθοδήγηση ώστε να μην μπερδεύουν την ερωτώμενη και να απαντά με όσο το δυνατό με μεγαλύτερη ακρίβεια και ειλικρίνεια. Επίσης προσπαθήσαμε να κρατήσουμε αμερόληπτη στάση αφήνοντας έξω από την συζήτηση προσωπικές απόψεις και προσδοκίες ώστε να μην επηρεάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2008). Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας επιτεύχθηκε μέσω της απaréγκλιτης τήρησης του χρονοδιαγράμματος και των συμφωνηθέντων κατά την διαδικασία πληροφόρησης των συμμετεχόντων. Υποστηρίχθηκε επίσης από την πιστή καταγραφή των απαντήσεων κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης η οποία διασταυρώθηκε με τις γραπτές σημειώσεις μας κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων και ακολούθως επιβεβαιώθηκαν κατά την διαδικασία της ανάλυσης των ευρημάτων. Το υλικό της πρώτης συνέντευξης αξιοποιήθηκε ως εργαλείο ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας. Ακούσαμε επαναλαμβανόμενα το υλικό του ηχητικού αρχείου σε συνδυασμό με την ανάγνωση του υλικού που μετεγγράψαμε, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός απόκρισης των ερωτήσεων στα ζητήματά μας. Ελέγχθηκε επίσης ο βαθμός διατήρησης της αμεροληψίας και της ουδετερότητάς μας καθώς και η τήρηση των συμφωνηθέντων για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και έγιναν βελτιώσεις όπου απαιτήθηκε.

3.7 Επεξεργασία των δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις των νηπιαγωγών, τα ηχητικά αρχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο. Κατά τη διαδικασία της μετεγγραφής αποδώσαμε με ακρίβεια τα λόγια του ερωτώμενου χωρίς να

διορθώνουμε τα εκ παραδρομής λάθη ή τις επαναλήψεις του. Επιπλέον αποδώσαμε με σαφήνεια και τα δικά μας λόγια ώστε να φαίνεται ξεκάθαρα σε ποιες ερωτήσεις απαντά κάθε φορά ο συνεντευξιαζόμενος. Προκειμένου να αποδώσουμε στο γραπτό κείμενο και τις εξωλεκτικές εκδηλώσεις του ερωτώμενου (γέλιο, τονισμό και παύση), χρησιμοποιήσαμε ένα απλό σύστημα σημειογραφίας.

Πίνακας 2. Σύμβολα μετεγγραφής

(.....)	Παύση
_____	Υπογράμμιση, που δίνει έμφαση μέσω της έντασης της φωνής
[γέλιο]	Πληροφορία εκτός ομιλίας

«Πηγή: Τσιώλης, 2017»

Για την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου ανά ερώτηση του οδηγού της συνέντευξης. Προκειμένου να εξοικειωθούμε με τα ερευνητικά δεδομένα προβήκαμε σε ακουστικές επαναλήψεις και ταυτόχρονες αναγνώσεις του συνόλου του υλικού, αναζητώντας εκείνα τα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, που αποδίδουν καλύτερα το νόημα της ερώτησης και απαντούν στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις καταγράφηκαν σε πίνακα με κάθετη διάταξη και δίπλα από κάθε ερώτηση γράφτηκαν κατά σειρά όλα τα αποσπάσματα από τις απαντήσεις που έδινε ο ερωτώμενος σε κάθε μια απ' αυτές. Στο επόμενο στάδιο μελετήσαμε όλες τις απαντήσεις με συγκριτικό τρόπο, ώστε να διαπιστώσουμε ποια ήταν η βασική τάση του δείγματος και να εντοπίσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις ή παραλλαγές. Ακολούθως επανεξετάσαμε όλα τα αποσπάσματα με σκοπό να επιλέξουμε εκείνα που αποδίδουν καλύτερα το νόημα της ερώτησης και εξυπηρετούν το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2017). Στη συνέχεια οι ερωτήσεις μετατράπηκαν σε θέματα και ξεκίνησε η συγγραφή της ανάλυσης των ευρημάτων με αφηγηματικό τρόπο και ενσωματώνοντας τα κατάλληλα αποσπάσματα που τεκμηριώνουν το θέμα μας με σκοπό να γίνουν κατανοητά τα δεδομένα του υπό μελέτη ζητήματος (Τσιώλης, 2017·Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται κατά θεματική ενότητα και ανά ερώτηση του μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας (βλ. Παράρτημα). Για κάθε ερώτηση γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων των ερωτώμενων και παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων. Στα αποσπάσματα που παραθέτουμε αναγράφουμε κωδικοποιημένα τα στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων π.χ. Σ1, Σ2,.. κ.ο.κ.. όπως περιγράψαμε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών και αναλύονται οι απαντήσεις τους για τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας τους, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα γενικά στοιχεία και χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών και ο τρόπος αξιοποίησής τους στη διδασκαλία. Ακολούθως αξιολογούνται τα επιμέρους στοιχεία του ΠΣ, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η διάταξη και το περιεχόμενο, ως προς τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία τους. Τέλος παρουσιάζονται και αναλύονται οι πιθανές δυσκολίες στην εφαρμοσιμότητα του Προγράμματος Σπουδών, η αξιολόγηση της επιμόρφωσης και οι προτάσεις βελτίωσης για την επιτυχή εφαρμογή του.

4.1 Το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων

Το προφίλ του συνεντευξιαζόμενου αποτελεί ένα σύνολο στοιχείων που απαρτίζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, από ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προσόντα και από στοιχεία που αφορούν στον τρόπο που εργάζεται και αξιοποιεί τις γνώσεις του. Ο συνδυασμός όλων των χαρακτηριστικών μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τις πληροφορίες που συλλέγουμε και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο κάποιος βλέπει και αξιολογεί πράγματα και καταστάσεις αιτιολογώντας τις επιλογές του. Τα στοιχεία που απαρτίζουν το προφίλ του συνεντευξιαζόμενου καταχωρούνται συνοπτικά στον Πίνακα 3.

4.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Οι ερωτήσεις 1 έως 6 της πρώτης θεματικής ενότητας του οδηγού της συνέντευξης αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων. Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, την ομάδα στόχο αποτέλεσαν 10

γυναίκες νηπιαγωγοί, στοιχείο που καταδεικνύει το υψηλό ποσοστό γυναικών που συγκεντρώνει το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Οι 9 από τις 10 συμμετέχουσες κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, η μία από αυτές κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα και άλλες δύο διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την απόκτηση προσόντων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα χρόνια υπηρεσίας των συνεντευξιαζόμενων κυμαίνονται από 14 έως 38 έτη. Από τις 10 νηπιαγωγούς οι 7 είναι νηπιαγωγοί της τάξης ενώ οι 3 είναι Συντονίστριες Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ). Μόνο 2 από τις νηπιαγωγούς της τάξης εφαρμόζουν πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, για 1 έτος στο πειραματικό και 6 μήνες στο πιλοτικό σχολείο που υπηρετεί η καθεμιά, ενώ οι υπόλοιπες έχουν μόνο θεωρητική κατάρτιση την οποία έλαβαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι 7 νηπιαγωγοί υπηρετούν στα Νηπιαγωγεία και στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Αττικής και οι 3 στις αντίστοιχες της Θεσσαλονίκης.

4.1.2 Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας

Στην τελευταία ερώτηση (7) της πρώτης ενότητας οι νηπιαγωγοί καλούνται να απαντήσουν με ποιο τρόπο οργανώνουν το καθημερινό τους μάθημα και σε ποια υλικά και στοιχεία στηρίζονται. Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί οργανώνουν το μάθημά τους με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών ακολουθώντας παράλληλα τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών. Ως προς τα υλικά και τα στοιχεία που χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους αναφέρουν τις ΤΠΕ, το έντυπο και ψηφιακό εποπτικό υλικό, το βιβλίο και το παιχνίδι.

«Με βάση λοιπόν αυτά τα τρία δεδομένα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και εμείς τι νομίζουμε ότι χρειάζεται να γίνει, προγραμματίζουμε την κάθε θεματική[...]. Κάθε φορά ανάλογα με τη θεματική κάνουμε κι ένα κέντρο μάθησης που αφορά το θέμα αυτό» (Σ2)

«Τα υλικά που χρησιμοποιούμε είναι τα υλικά που έχουμε στην ευχέρειά μας από το Νηπιαγωγείο είτε αυτά είναι αναλώσιμα υλικά, είτε είναι παιχνίδια, είτε είναι υπολογιστής και κάποια tablet ,εεε αυτά» (Σ3)

«Στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και στο Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και στο ανασχεδιασμένο του 2011/2014 το οποίο το θεωρούσα κι αυτό εξαιρετικό και εφόρμωζα αρκετά στοιχεία από κει κι έκανα πάντα το πρόγραμμά μου με βάση την ομάδα των παιδιών που είχα, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους και το χώρο στον οποίο ήμασταν» (Σ6)

«Στο κέντρο της διδασκαλίας μου ήταν το παιδικό βιβλίο, κυρίως το λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο, αλλά και το βιβλίο γνώσεων» (Σ8)

Πίνακας 3. Στοιχεία του δείγματος

Υποκείμενα	Σπουδές	Χρόνια υπηρεσίας	Χρόνια υπηρεσίας στο πιλοτικό σχολείο	Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής	Τρόπος οργάνωσης του μαθήματος
Σ1	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	14	Χωρίς πιλοτική εφαρμογή	0	Προφορική επικοινωνία Έντυπο εποπτικό υλικό
Σ2	Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό	22	Χωρίς πιλοτική εφαρμογή	0	Διαθεματική προσέγγιση Κέντρα μάθησης Ψηφιακά εργαλεία
Σ3	Δεύτερο Πτυχίο	28	1	6 μήνες	Διαθεματική προσέγγιση Κέντρα μάθησης ΤΠΕ
Σ4	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	20	14	1 χρόνος	Διδακτικό σενάριο Ρουτίνες

Σ5	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	15	Χωρίς πilotική εφαρμογή	0	Διαθεματική προσέγγιση
Σ6	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	30	Χωρίς πilotική εφαρμογή ΣΕΕ	0	ΔΕΠΠΣ Πρόγραμμα Σπουδών 2011/2014
Σ7	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	38	Χωρίς πilotική εφαρμογή ΣΕΕ	0	Προγράμματα Σπουδών
Σ8	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	30	Χωρίς πilotική εφαρμογή ΣΕΕ	0	ΔΕΠΠΣ Ομάδες εργασίας Λογοτεχνικό βιβλίο
Σ9	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	15	Χωρίς πilotική εφαρμογή	0	Διαθεματική προσέγγιση Ρουτίνες
Σ10	Βασικό Πτυχίο Μεταπτυχιακό	17	Χωρίς πilotική εφαρμογή	0	Παιγνιώδης μάθηση Βιωματική μάθηση

4.2 Γενικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών και βαθμός αξιοποίησής τους στη διδασκαλία

4.2.1 Γενική άποψη για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζουν θετική γνώμη για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Θεωρούν ότι είναι ένα σύγχρονο Πρόγραμμα που απαντά στις νέες επιστημονικές εξελίξεις. Το χαρακτηρίζουν καινοτόμο και

φιλόδοξο γιατί εισάγει πολλές μεθοδολογικές καινοτομίες και εργαλεία και είναι προσανατολισμένο στα νέα επιστημονικά δεδομένα και τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις νηπιαγωγούς παρουσιάζει η εστίαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ο μεθοδικός τρόπος καταγραφής των νέων δεδομένων και η βιβλιογραφική υποστήριξη που το καθιστούν επιστημονικό και πρωτοποριακό Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον θεωρούν ότι είναι πολύ οργανωμένο και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

«Είναι καινοτόμο[...]. Είναι πολύ οργανωμένο, έχει συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά πεδίο, έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, έχει και ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες, ειδικά στις πρώτες του εφαρμογές, θεωρώ ότι κατευθύνει, σε εισαγωγικά, την εκπαιδευτικό, της δίνει το περίγραμμα για να μπορέσει να αναπτυχθεί και αυτή και όλο το σχέδιο δράσης της» (Σ1).

«Το νέο πρόγραμμα είναι φιλόδοξο, όπως το βλέπω, είναι πρωτοποριακό σε κάποια σημεία του και είναι και αρκετά, μμμ..., πως να το πω, έχει αρκετή βιβλιογραφική στήριξη[...]. Έχει μεθοδολογικά εργαλεία καινούρια, [...] δηλαδή ανταποκρίνεται στα δεδομένα της εποχής και στους στόχους του ΟΟΣΑ και του 21ου αιώνα...» (Σ2)

«Γενικά είναι πιο επιστημονικό αυτό το νέο πρόγραμμα.» (Σ5)

Σημαντικό στοιχείο για μία νηπιαγωγό αποτελεί το γεγονός ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του επιστημονικού χώρου με τους εκπαιδευτικούς και ότι ο σχεδιασμός του στηρίχτηκε στις πραγματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

«Ναι ή πρώτη μου εντύπωση είναι πολύ θετική, καταρχάς γιατί έγινε αυτός ο ανασχεδιασμός μετά από πολλά χρόνια και δεύτερον, γιατί έγινε μια συνεργασία του ακαδημαϊκού(.....) εεε ακαδημαϊκών και εν ενεργεία νηπιαγωγών» (Σ9)

Αντίθετα τρεις νηπιαγωγοί αναφέρουν, ότι δεν διέκριναν κάποια καινούρια στοιχεία στο νέο ΠΣ αφού οι βασικές αρχές του όπως η παιγνιώδης και η βιωματική μάθηση, εφαρμόζονταν έτσι κι αλλιώς στο νηπιαγωγείο δηλώνοντας εμμέσως την απογοήτευσή τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μεταξύ των απαντήσεων, οι δύο ανήκουν στις μοναδικές νηπιαγωγούς του δείγματος που έχουν εφαρμόσει πιλοτικά το πρόγραμμα.

«Δεν βλέπω δηλαδή στοιχεία που να με πείσουν ότι ναι πράγματι αυτό είναι ένα καινούργιο πρόγραμμα σπουδών» (Σ3)

« Δεν έχω ακούσει και κάτι καινούριο» (Σ4)

«Θεωρώ ότι δεν έχει πολύ μεγάλη διαφορά σε σχέση με το παρελθόν. Ούτως ή άλλως εμείς στο νηπιαγωγείο δεν έχουμε ύλη, οπότε πιο πολύ τα πράγματα γίνονται βιωματικά και μέσα από το παιχνίδι[...].» (Σ10)

4.2.2 Στοιχεία διαφοροποίησης του νέου Προγράμματος Σπουδών από το υφιστάμενο

Όσον αφορά στο βαθμό διαφοροποίησης του νέου ΠΣ από το υφιστάμενο, οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας, επισημαίνουν ότι υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις αλλά και πολλά κοινά στοιχεία. Υποστηρίζουν ότι δεν είναι τόσο μεγάλες οι διαφοροποιήσεις του, απλά κάποιες από τις βασικές αρχές του τονίζονται πιο ξεκάθαρα και χρησιμοποιούνται νέοι όροι. Είναι προφανές ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο συμπληρωματικά στο προηγούμενο, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση σε κάποιους τομείς προκειμένου να εναρμονίζεται με τις επιστημονικές και κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα.

«Δεν μπορώ να αναφέρω κάτι το καινούργιο που είδα, που δεν το ήξερα» (Σ3)

«Δεν νομίζω ότι διαφοροποιείται, κάνει ένα βήμα παραπέρα» (Σ4)

«Υπάρχει μια έτσι πιο ενδελεχής ανάλυση όλων των στοιχείων σε σχέση με το προηγούμενο πρόγραμμα, δηλαδή όλων των πεδίων, είναι πιο ξεκάθαρα πιο εμπειριστωμένα.....» (Σ9)

Μία νηπιαγωγός (Σ8) ενώ αρχικά αναφέρει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις,

«Κοιτάζτε πιστεύω ότι αυτό που το διαφοροποιεί είναι ότι δίνεται έμφαση στους νέους όρους λειτουργίας όχι μόνο του νηπιαγωγείου και της κοινωνίας μας [...]τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την πολυγλωσσική επικοινωνία, την πολυπολιτισμικότητα[...]Δίνει έμφαση στις τεχνολογίες, στις ψηφιακές τις πω εγώ δεξιότητες και στο κομμάτι της επικοινωνίας, αλλά και πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα θεματικά πεδία του προγράμματος»

εντούτοις σε άλλο σημείο, αντιφατικά δηλώνει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών απλώς συμπληρώνει το υφιστάμενο:

«[...]φαίνεται ότι όντως, εεε πατάει στα προηγούμενα, μιλάει μέσα για διεπιστημονικότητα, μιλάει για διαθεματικότητα. έχει τις ίδιες βασικές αρχές στις οποίες αναφέρονται και τα προηγούμενα» (Σ8)

Η ενταξιακή εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι δύο αρχές του ΠΣ, ως προς τις οποίες οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν ότι διαφοροποιείται αρκετά από το υφιστάμενο καθώς τις έχει ενσωματώσει στη μεθοδολογία του. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, όπως αναφέρουν, που επιβάλλεται από τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφώσει οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές στο σημερινό σχολείο.

«Το νέο αναλυτικό δίνει έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία[...] Αυτή θεωρώ, αυτό θεωρώ ότι είναι μεγάλη αλλαγή από το προηγούμενο αναλυτικό» (Σ1)

«Εξηγεί περισσότερο, εεεε, τρόπους και μεθοδολογία ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το εξηγεί αναλυτικά.....» (Σ2)

«[.....]μεγάλη έμφαση στη διαφοροποιημένη μάθηση, που το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός του σήμερα γιατί βλέπουμε ότι δεν μπορούμε μέσα στις σχολικές τάξεις να δουλέψουμε αν δεν δουλέψουμε με διαφοροποιημένο τρόπο. Υπάρχουν άνισα επίπεδα μαθητικά και έτσι μας δίνει και μια μεγάλη εικόνα για την ενταξιακή εκπαίδευση» (Σ7)

Άλλες νηπιαγωγοί επισημαίνουν ότι το νέο ΠΣ εστιάζει στην συνεργατική μάθηση, στη σημασία των μαθησιακών πλαισίων και στον ρόλο της νηπιαγωγού ενώ μια νηπιαγωγός προσθέτει ότι ένα πολύ σημαντικό και νέο στοιχείο είναι η αναφορά που γίνεται στον χώρο και την σημασία του στη διδασκαλία σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

«Επίσης εστιάζει πολύ, δεν το είπα πριν, στο ρόλο του νηπιαγωγού, στον πολυεπίπεδο ρόλο του νηπιαγωγού πλέον, που αναγνωρίζεται αυτό μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών» (Σ2)

«Τα είπαμε, είπαμε αρκετά και ο χωρισμός στα τέσσερα θεματικά πεδία και η ενσωμάτωση των νέων διαδικασιών μάθησης και τα μαθησιακά πλαίσια και ο νέος

ρόλος της νηπιαγωγού[...] είναι η πρώτη φορά που κάνει αναφορά στο χώρο, στη χρήση του χώρου και στη συνεργατική μάθηση» (Σ6)

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις ως προς τον σχεδιασμό, την δομή και την οργάνωση του περιεχομένου, αναφέρουν τον ανάστροφο σχεδιασμό, το σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο 5E, την εργαλειοθήκη των δεξιοτήτων και την οργάνωση του περιεχομένου σε τέσσερα θεματικά πεδία.

«Όχι σε όλα τα επίπεδα, διαφοροποιείται σε κάποια περισσότερο, καταρχάς διαφοροποιείται στην εργαλειοθήκη των δεξιοτήτων[...]Το μοντέλο αυτό το 5E που χρησιμοποιεί είναι κάτι καινούριο, δεν υπήρχε, στο προηγούμενο» (Σ2)

«...σαν θετικό στοιχείο, βλέπω τις φάσεις του σχεδιασμού του διδακτικού σεναρίου, Αυτό είναι ένα στοιχείο που οργανώνει κατά κάποιον τρόπο και με βοήθησε πρέπει να σας πω όμως στην εφαρμογή του προγράμματος, την πιλοτική εφαρμογή» (Σ3)

«Αυτά που θα μπορούσα εγώ να πω είναι τα μαθησιακά πλαίσια που μπαίνουν. Ο διαχωρισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις» (Σ7)

«Θεωρώ ότι είναι πιο καλά δομημένο, πιο, εεε η στοχοθεσία είναι πιο καλή, τα θεματικά πεδία είναι πιο καλά δομημένα, με πολύ περισσότερα παραδείγματα. Το γεγονός να ξεκινάς από το στόχο, επιμένω σ' αυτό το κομμάτι, γιατί θεωρώ ότι είναι η μεγαλύτερη διαφορά σε σχέση με το προηγούμενο αναλυτικό»(Σ10)

Μία νηπιαγωγός αναφέρει ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αναβαθμίζει τον ρόλο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί προπομπό για τη μετάβαση στις άλλες βαθμίδες.

«Εεε, εστιάζει σε ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης[...] Αυτή η διάσταση της ποιότητας δεν την, εεε, δεν υπήρχε στο προηγούμενο, από ότι θυμάμαι[...]Έχει δηλαδή βάλει ψηλά τον πήχη της Προσχολικής Εκπαίδευσης και τον θεωρεί και κομβικό το ρόλο της στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στις επόμενες βαθμίδες» (Σ2)

Τέλος μια άλλη επισημαίνει ότι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στο οποίο διαφοροποιείται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«αλλά και η ενσωμάτωση της αξιολόγησης που δεν υπήρχε εκεί στο προηγούμενο πρόγραμμα τόσο πολύ. [...] την ενσωμάτωσή της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα στον προγραμματισμό, όχι μονάχα την αξιολόγηση των παιδιών αλλά μιλάμε για την αξιολόγηση της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σ6)

4.2.3 Φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»

Διακρίνοντας τα στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών που καθορίζουν την φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου, πολλές νηπιαγωγοί της έρευνας θεωρούν ότι το νέο ΠΣ είναι συμπεριληπτικό, αφού ο σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και προωθεί την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και την ευημερία.

«Θεωρώ, ότι μιλάει περισσότερο για τη συμπερίληψη» (Σ1)

«Υπάρχει δηλαδή μία, ενταξιακή κουλτούρα στο πλαίσιο του καινούργιου προγράμματος, με την έννοια της ενσωμάτωσης όλων αυτών των διαφορετικών αναγκών και επιπέδων και αριθμών που βρίσκονται τα παιδιά[.....] Ανάπτυξη μέσα από την ευημερία, το θεωρώ κι αυτό σημαντικό. Να περνάει καλά το παιδί στο σχολείο, να αναπτύσσεται με ενδιαφέρον, με χαρά, να μην είναι κάτι καταναγκαστικό, να περνάει καλά και να μαθαίνει παράλληλα και να νιώθει και καλά, είναι και τα τρία αυτά.» (Σ2)

«Ναι, κοιτάζτε το θέμα της συμπερίληψης» (Σ3)

Κάποιες άλλες διατυπώνουν την άποψη ότι το νέο ΠΣ έχει έντονα κοινωνικό χαρακτήρα και προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

«Εεεε, οι γονείς πια θεωρούνται συνεργάτες εεε, και συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα, στο νηπιαγωγείο, είναι συνεργάτες μας, ούτως ώστε να έχουμε σχολική επιτυχία και σχολική δέσμευση, κάπως έτσι θα το έλεγα στην επικοινωνία, εγώ αυτό το καινούργιο κομμάτι εντοπίζω, έτσι ότι πια κοινότητα, γονείς, σχολείο, μαθητές πρέπει να επικοινωνούν περισσότερο και ποιοτικά και ουσιαστικά» (Σ4)

«Αυτά τα χαρακτηριστικά που βλέπω εγώ στο σύγχρονο νηπιαγωγείο[...] της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της έμφασης που δίνεται

πλέον, της ανάγκης για επικοινωνία με το ευρύτερο έτσι περιβάλλον κοινωνικό εκτός του σχολείου, αυτή τη σύνθεση το σχολείο πλέον, το νηπιαγωγείο έχει έναν εντονότερο κοινωνικό χαρακτήρα θα 'λεγα» (Σ8)

Μερικές νηπιαγωγοί εστιάζουν στον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του και θεωρούν ότι είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του Προγράμματος Σπουδών που αναδεικνύει και την ποιότητά του σε σχέση με τα προηγούμενα.

«Ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας είναι έντονος» (Σ9)

«Την παιδοκεντρική εικόνα πλέον, την καθαρά παιδοκεντρική εικόνα που εφαρμόζει τον αναλυτικό πρόγραμμα, στην οποία στηριζόμαστε κυρίως στο τι ενδιαφέρει το παιδί και από κει σαν αφετηρία, πάντα έχουμε το παιδί και όχι τις θεματικές για το τι θέλαμε εμείς να διδάξουμε στο παρελθόν» (Σ10)

Στο δεύτερο μέρος της ερώτησης, αν τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου, εντοπίζονται στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», λίγες μόνο ερωτώμενες διατύπωσαν την άποψή τους και είπαν ότι είναι διακριτά στην δομή και την οργάνωση του περιεχομένου, ενώ όλες οι υπόλοιπες δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και επικοινωνία» και μίλησαν γενικά για το Πρόγραμμα Σπουδών.

«Ναι, σίγουρα όλη αυτή η προσέγγιση στα, στον πολυγραμματισμό, δηλαδή το ότι προσπαθούν, εεε προσπαθεί το καινούριο πρόγραμμα μέσα από διάφορους τρόπους, κείμενα, σίγουρα το ψηφιακό κομμάτι βοηθάει πάρα πολύ στο να μεταδοθεί το μήνυμα, πώς μεταδίδεται;» (Σ5)

«Νομίζω ότι αυτό φαίνεται στο ότι καλλιεργούμε κάποιες γνώσεις στα παιδιά όσον αφορά τη γλώσσα, την επικοινωνία με στόχο το να αποκτήσουν δεξιότητες και να καλλιεργήσουμε και στάσεις απέναντι στον τρόπο επικοινωνίας που μας δίνει το εργαλείο της γλώσσας» (Σ6)

4.2.4 Ο χαρακτήρας του νέου Προγράμματος Σπουδών

Στην ερώτηση αν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση είναι ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή ενδιαφέρεται περισσότερο για τον ενεργό πολίτη και τον λειτουργικό εγγραμματισμό του, οι περισσότερες νηπιαγωγοί

που συμμετείχαν στην έρευνα, ενστερνίζονται ότι στο Πρόγραμμα είναι διάχυτο το ενδιαφέρον για τον ενεργό πολίτη και την αξιοποίηση της γνώσης σε καταστάσεις που θα αντιμετωπίσει στο μέλλον. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι στο νέο ΠΣ δίνεται έμφαση στο λειτουργικό χαρακτήρα της γνώσης, στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και στην ενεργό συμμετοχή τους στη διδασκαλία μέσα από την οποία θα αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις αδυναμίες τους.

«Φυσικά τη δεύτερη. Η έμφαση βρίσκεται στο λειτουργικό χαρακτήρα, έτσι της γνώσης και της, όπως είπα και πριν, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Λειτουργικός ρόλος απόλυτα» (Σ2)

«Η δεύτερη, η δεύτερη ναι. Στον καινούργιο οδηγό σπουδών, ουσιαστικά, εεεε και σίγουρα η σύγχρονη παιδαγωγική, αυτό που ας πούμε μας κατευθύνει είναι τα παιδιά χρησιμοποιώντας ήδη υπάρχουσες γνώσεις, να μπορούν να ανταποκριθούν στη σχολική μεν πραγματικότητα, αλλά δεν είναι το γνωστικό κομμάτι μόνο αυτό που μας αφορά είναι και ανάπτυξη αυτών των ήπιων δεξιοτήτων, ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο κοινωνικό σύνολο» (Σ3)

«Σίγουρα το δεύτερο, η δεύτερη θέση είναι αυτή που μου δίνει πολύ πιο ξεκάθαρα όλο το νόημα του νέου προγράμματος, γιατί όλη αυτή η προσπάθεια που γίνεται έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, να τις ανακαλύψει, να καλύψει τυχόν αδυναμίες, να μπορέσει να δοκιμάσει, να πειραματιστεί, γίνονται πολύ πιο ξεκάθαρες με αυτό το νέο πρόγραμμα. Η αίσθηση δηλαδή είναι πολύ πιο έντονη το ότι το παιδί συμμετέχει, πολύ πιο ενεργά» (Σ5)

«Δίνει έμφαση στην πολιτειότητα ειδικά σ' αυτή την έτσι, εεεε, στην ανάπτυξη του παιδιού ως ένας πολίτης του κόσμου, ένας υπεύθυνος πολίτης που μαθαίνει να λειτουργεί δημοκρατικά στην ευρύτερη, στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο και βεβαίως έχει σαν στόχο να το εφοδιάσει με ικανότητες, από κει ξεκινάει να το εφοδιάσει με τις ικανότητες που απαιτεί η σύγχρονη πραγματικότητα, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο σύγχρονο έτσι, πλαίσιο ζωή» (Σ8)

Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί απαντούν ότι στο νέο ΠΣ συνυπάρχουν και οι δύο στόχοι, δηλαδή και η καλλιέργεια ακαδημαϊκών γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, που απαιτούνται στη σύγχρονη κοινωνία. Παρόλα αυτά οι ίδιες

δηλώνουν ότι πιο σημαντικό είναι οι μαθητές να καλλιεργούν στάσεις και δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία.

«Δεν θα το ξεχώριζα, και τα δύο νομίζω» (Σ3)

«Εγώ νομίζω το πρόγραμμα περιλαμβάνει και τα δύο κομμάτια, όμως αν ρωτήσετε εμένα σαν εκπαιδευτικό μάχιμο μέσα στην τάξη, τι θα εφάρμοζα, το δεύτερο, γιατί αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να έχουμε μαθητές που να τους καλλιεργήσουμε δεξιότητες, στάσεις αξίες, που να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στη μετέπειτα ζωή τους» (Σ7)

«Βασικά θα έλεγα ένας συνδυασμός και των δύο. Θεωρώ, εεε θεωρώ πιο σωστό το δεύτερο σίγουρα και θεωρώ ότι υπάρχει, εεε υπάρχει αυτό σαν τάση μέσα στο πρόγραμμα πολύ το δεύτερο, δηλαδή πιστεύω ότι σε αυτό αποσκοπεί, αλλά ομολογώ ότι βλέπω και μια τάση προς το γνωστικό το κομμάτι» (Σ9)

4.2.5 Βαθμός ενσωμάτωσης των ΤΠΕ

Στην ερώτηση για την οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι είναι διάχυτη η χρήση των νέων τεχνολογιών σε όλα τα πεδία και όχι μόνο στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Πιστεύουν ότι με την ένταξη των ΤΠΕ θα ενισχυθεί η συμμετοχή όλων των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη προσέγγιση λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Υποστηρίζουν ότι η ένταξή τους στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» ενισχύει περισσότερο την χρήση τους και την ενσωμάτωσή τους σε κάθε διδακτική προσέγγιση, τις ανάγει σε ένα ισχυρό επικοινωνιακό μέσο και δεν χρησιμοποιούνται πια αποσπασματικά όπως στο παρελθόν.

«Σίγουρα [...] αλλά όλα αυτά που προτείνονται με τις επεξεργασίες των βίντεο, με τα γλωσσικά, ακουστικά, όλα αυτά τα οπτικά που μπαίνουν πολύ πιο ξεκάθαρα να το πω έτσι, μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα νομίζω ή τέλος πάντων ελπίζω ότι θα πάει πολύ καλύτερα. Δηλαδή θα αξιοποιηθούν και μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα και γενικά θα μπορέσουν οι ΤΠΕ να εντάξουν περισσότερο και τα παιδιά σε αυτήν, σε αυτή τη διαδικασία, εννοώ και τα παιδιά που έχουν ανάγκη από μια διαφοροποιημένη προσέγγιση, με αυτή την έννοια» (Σ5)

«Μου φαίνεται ότι είναι ξεκάθαρο το ότι το έχει ενσωματώσει, δηλαδή το γεγονός ότι καταρχάς είναι μαζί με το, στο ίδιο πεδίο με το Παιδί και Επικοινωνία εεε στο ίδιο πεδίο της γλώσσας δείχνει ότι είναι ένας τρόπος επικοινωνίας πλέον» (Σ9)

«Θεωρώ σε πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το παρελθόν που οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνταν αποσπασματικά» (Σ10)

Μία νηπιαγωγός ισχυρίζεται ότι δεν βλέπει κάτι που να αποδεικνύει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και ότι δεν αρκεί η γραπτή αναφορά τους και η ένταξή τους σε ένα θεματικό πεδίο και μια άλλη υποστηρίζει ότι μόνο με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών στην πράξη θα αποδειχθεί αν μιλάμε για ενσωμάτωση.

«Εεε, δεν νομίζω ότι το κάνει ή το πετυχαίνει[...]Δόθηκε αυτού του είδους η γνώση, αλλά πια δεν νομίζω ότι γίνεται και τίποτα εξαιρετικό» (Σ4)

«Απλά δεν το μπορώ να το πω με σιγουριά, γιατί αν δεν το δουλέψεις όλο να το δείξει στην πράξη, μιλάς πάντα σε θεωρητικό επίπεδο» (Σ6)

4.2.6 Αξιολόγηση του νέου Προγράμματος Σπουδών ως προς την ανοικτότητα, την προσαρμοσιμότητα και τη συμπερίληψη

Ποικίλες απόψεις διατυπώνουν οι νηπιαγωγοί στο ερώτημα κατά πόσο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ανοιχτό, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και ταυτόχρονα συμπεριληπτικό. Ως προς τον βαθμό ανοικτότητας και την δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αυτενεργήσει, οι περισσότερες συμφωνούν ότι πραγματικά πρόκειται για ένα ανοιχτό και ευέλικτο Πρόγραμμα που αφήνει μεγάλα περιθώρια στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τον τρόπο που θα δουλέψει. Τονίζουν μάλιστα ότι στο πλαίσιο της ανοικτότητας δίνεται μεγάλη σημασία στον πολλαπλό ρόλο της νηπιαγωγού, στον επαγγελματισμό και την ικανότητά της να σχεδιάζει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης της και τα χαρακτηριστικά των μαθητών της.

«Ανοιχτό και ευέλικτο είναι[...] Αφήνει μεγάλο περιθώριο, αναγνωρίζει μάλλον από την πρώτη στιγμή, στις βασικές αρχές που θέτει, τη σημασία του πλαισίου της κάθε σχολικής τάξης και τη σημασία του ρόλου, του πολλαπλού ρόλου της νηπιαγωγού ή του νηπιαγωγού και δίνει έμφαση στην επαγγελματική του και επιστημονική του ελευθερία να αφογκράζεται τον παλμό της τάξης του και ανάλογα να επιλέγει, να προσαρμόζει και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του» (Σ8)

«Θεωρώ ότι είναι όντως πολύ ανοιχτό δηλαδή όντως έχει έτσι μεγάλη ευελιξία. Νομίζω ότι επειδή οι στόχοι, η διατύπωση έτσι των γνώσεων των δεξιοτήτων, των στάσεων που έχει στο πρόγραμμα έχουν χώρο για να το εφαρμόσει ο καθένας με διάφορους τρόπους» (Σ9)

«Είναι πολύ ανοιχτό, γιατί εμείς οι ίδιες θέτουμε τους στόχους που θέλουμε ανάλογα την ομάδα μας, το ξαναλέω και πάνω εκεί δουλεύουμε. Έχει μια πληθώρα τρόπων για να δουλέψεις βιωματικά και ομαδοσυνεργατικά και δεν σε περιορίζει σε κάτι» (Σ10)

Αντίθετα δύο νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι το ΠΣ δεν είναι τόσο ανοιχτό όσο παρουσιάζεται καθώς για τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου προτείνει αποκλειστικά ένα συγκεκριμένο μοντέλο, εννοώντας το μοντέλο των πέντε φάσεων το «5E».

«...εεεε, ανοιχτό, ναι..., αν και προβάλλει ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδακτικό, δηλαδή αυτό για μένα είναι λίγο, μείον με την έννοια ότι θα μπορούσε να δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν και άλλα διδακτικά μοντέλα, σχεδιασμού, διδακτικού σχεδιασμού. Θα μπορούσε για μένα, να δίνει τη δυνατότητα να επιλέξει ο εκπαιδευτικός ποιο διδακτικό μοντέλο θα προτιμήσει» (Σ2)

«Δεν μπορώ να πω ότι έχεις πολλές, εεε, πολλά περιθώρια αυτενέργειας. Πρέπει να ακολουθήσεις το μοντέλο των «5E», αυτό είναι μία γραμμή, δεν μπορείς να ξεφύγεις από αυτή τη γραμμή. Θέλω να πω ότι είναι για μένα, εεε είναι κατευθυνόμενο»(Σ5)

Παρά τους ισχυρισμούς των δημιουργών του και τις αναφορές στο επίσημο κείμενο, μία από τις συμμετέχουσες επιφυλάσσεται για το αν και κατά πόσο η θεωρία θα γίνει πράξη ενώ μια δεύτερη θεωρεί ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ανοιχτό ένα Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να καταγράφει με λεπτομέρεια το διδακτικό σενάριο και πιστεύει, ότι αυτό θα γίνει τροχοπέδη στην ευελιξία που υπάρχει ως τώρα στο Νηπιαγωγείο.

«...ναι, έχει φτιαχτεί έτσι, αλλά δεν ξέρουμε κατά πόσο στην πράξη είναι εφικτό να γίνει όλο αυτό» (Σ1)

«Δεν ξέρω αν θα εφαρμοστεί έτσι, γιατί σας ξαναείπα όταν ένα κομμάτι μπαίνει σε τόση γραφειοκρατία, δεν ξέρω στο τέλος πόση αυτενέργεια θα ο έχει εκπαιδευτικός που θα αγχωθεί για να βγάλει αυτά που πρέπει να γράψει και έτσι θα αυτενεργήσει και αυτό δεν

θα γίνει τροχοπέδη στο να είναι πιο ελεύθερο το νηπιαγωγείο. Ναι, έχω πολύ μεγάλη αμφιβολία και ερωτηματικό» (Σ4)

Ως προς την δυνατότητα του Προγράμματος Σπουδών να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι το νέο ΠΣ είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών γιατί στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την οποία διέπεται ο σχεδιασμός του και διατρέχει τόσο το περιεχόμενο όσο και την μεθοδολογία.

«Είναι προσαρμόσιμο γιατί δίνει μεγάλη έμφαση στη διαφοροποίηση σε όλα και στο περιεχόμενο και στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα» (Σ2)

«Αυτό νομίζω ότι το έχει πετύχει σε μεγάλο βαθμό[...]Προσωπικά μου έκαναν πολύ μεγάλη εντύπωση οι σταθμοί μάθησης που είναι ένα πολύ έξυπνο, μια πολύ έξυπνη μέθοδος, έτσι ώστε να μπορέσεις να βρεις που το κάθε παιδί θα μπορέσει να ανταποκριθεί, με ποιο τρόπο;» (Σ5)

«...εφαρμόζει και ενστερνίζεται τις αρχές της διαφοροποιημένης, παιδαγωγικής, εεεε για να μπορεί να ανταποκρίνεται στην ιδιαιτερότητα και στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, όχι μόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (Σ6)

Ως προς τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα του και κατά πόσο αυτός επιτυγχάνεται, οι περισσότερες ερωτώμενες νηπιαγωγοί, απάντησαν ότι όλο το Πρόγραμμα διαπνέεται από τις αρχές της συμπερίληψης οι οποίες διατρέχουν όλα τα θεματικά πεδία και τις υποενότητες και συνοδεύονται από ενδεικτικές δραστηριότητες.

«Υπάρχει και γραμμένο πια σαφώς και ρητώς και μέσα στον οδηγό ότι η ανάγκη είναι πρώτα τα παιδιά να γίνουν μέλη της ομάδας πριν προχωρήσουμε σε οτιδήποτε άλλο» (Σ4)

«[...]και σε σχέση με τη συμπερίληψη και την προσαρμοσιμότητα, υπάρχουν σε πολλά σημεία, αναφέρεται, υπάρχει αναφορά, ας πούμε και κάποια παραδείγματα για το πως μπορείς να, να το προσαρμόσεις» (Σ9)

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη μιας νηπιαγωγού η οποία αναφέρει ότι έτσι κι αλλιώς το Νηπιαγωγείο δούλευε με βάση αυτές τις αρχές οπότε εμμέσως τονίζει ότι και πάλι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση.

«Και ξαναλέω εμείς στο νηπιαγωγείο. κάπως έτσι δουλεύαμε με συμπερίληψη, με δημοκρατικότητα με ανοιχτότητα[...]» (Σ4)

Κατά την άποψη άλλης νηπιαγωγού, όσον αφορά στη συμπερίληψη, υπάρχει έλλειψη ενδεικτικών δραστηριοτήτων που θα βοηθούσαν στο σχεδιασμό και την οργάνωση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

«Θεωρώ όμως ότι σε αυτό τα κομμάτι ίσως να πρέπει να είναι πιο πολλά τα παραδείγματα που να μπορούν να ανταποκριθούν σε διάφορες ομάδες παιδιών[...] Σε αυτό το κομμάτι θεωρώ ότι είναι ελλιπής η καθοδήγηση σε σχέση με τη συμπερίληψη» (Σ10)

4.2.7 Ειδικά χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών και βαθμός ενσωμάτωσης στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό είναι ορατή η προσέγγιση των πολυγραμματισμών, η διαπολιτισμική επικοινωνία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», που κατά τη γνώμη μου προκρίνονται ως βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών και κατά πόσο συμφωνούν με αυτό, οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας, απάντησαν πως αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απόλυτα εμφανή στο θεματικό πεδίο και δηλώνουν σύμφωνες με τη συγκεκριμένη επιλογή. Εστιάζουν ιδιαίτερα στην αξία της χρήσης των ΤΠΕ και του ψηφιακού γραμματισμού, στα πολυτροπικά κείμενα και την πολυγλωσσική επικοινωνία, γιατί δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με σκοπό να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή έχουν διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Όλες σχεδόν οι συνεντευξιαζόμενες διατύπωσαν την άποψή τους συνολικά για τα τρία ειδικά χαρακτηριστικά και δεν έδωσαν σχεδόν κανένα παράδειγμα.

«Ναι είναι ορατά, συμφωνώ με τις επιλογές..εεε και φαίνεται βέβαια και στον πολυτροπικό χαρακτήρα μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ , δηλαδή, εεεε, συμπεριλαμβάνει και τις ΤΠΕ οπότε έχουμε όλες τις δυνατότητες της επικοινωνίας και για τα παιδιά

που είναι πιθανόν αλλόγλωσσα και για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βοηθάει η επικοινωνία και μέσω των ΤΠΕ , επίσης η πολυτροπικότητα των μέσων, το οπτικό υλικό, το ακουστικό υλικό που υπάρχει, όλα αυτά δίνουν τη δυνατότητα και επίσης και η χρήση του, του λεξιλογίου της γλώσσας» (Σ2)

«Εεε, σε σχέση με τον πολυγραμματισμό, νομίζω ότι μέσα από τους, εεε, από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως είναι στο πρόγραμμα, εεεε, και φαίνεται ότι δίνει τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες στο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με πολλά κείμενα με πολλούς τρόπους έκφραση» (Σ6)

«Προτάσσονται στο θεματικό πεδίο δηλαδή. Ναι, είναι σε μεγάλο βαθμό τα παραδείγματα αυτά μέσα και είναι αρκετά.... και συμφωνώ, ναι σαφώς και συμφωνώ» (Σ10)

Παρά τη σύμφωνη γνώμη της για τη διάκριση των παραπάνω χαρακτηριστικών στο θεματικό πεδίο, μία νηπιαγωγός διατηρεί επιφυλάξεις για το πόσο αυτά τα στοιχεία θα αναδυθούν στην πράξη.

«Σίγουρα είναι μια καλή προσπάθεια ,εγώ αυτό θα πω στην πράξη θα το δούμε όμως, στην πράξη, εννοώ όταν θα αρχίσει να τρέχει το πρόγραμμα σπουδών. Δηλαδή θεωρητικά ναι, είναι πολύ καλά δομημένο, εεεε θα μπορούσες να πεις ότι ναι θα έχει αποτέλεσμα, κρατάω μια μικρή επιφύλαξη, αυτό » (Σ5)

Επίσης η νηπιαγωγός Σ4 που και σε αυτή την ερώτηση απάντησε ότι έτσι κι αλλιώς αυτά τα στοιχεία διέτρεχαν και το προηγούμενο και ότι το γεγονός ότι είναι γραμμένα δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα τα εφαρμόσουν με τον ίδιο τρόπο, υπονοώντας και πάλι την απουσία διαφοροποίησης και το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός είναι η μία εκ των δύο του δείγματος που έχει εφαρμόσει πιλοτικά το πρόγραμμα.

«Ναι συμφωνώ απόλυτα, έτσι θα 'πρεπε να είναι, αλλά ξαναλέω , έτσι ήταν (.....). Δεν ξέρω το ακούω λίγο, (.....) σας ξαναλέω δεν είναι κάτι που δεν κάναμε, αυτό κάναμε. Είναι, ορατά. είναι στο ότι γράφονται , πως θα το εφαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός αυτό είναι άλλο κομμάτι» (Σ4)

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες, μια νηπιαγωγός θεωρεί ότι δεν διακρίνονται αυτά τα χαρακτηριστικά στο θεματικό πεδίο και δεν αντικατοπτρίζεται ξεκάθαρα η γενική φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών.

«Ναι, όσον αφορά αυτό, εεε, μπορεί να υπάρχει αυτή η διάθεση, ας πούμε ή η φιλοσοφία του προγράμματος, δεν είναι όμως τόσο ξεκάθαρο και κατανοητό ας το πούμε» (Σ3)

4.2.8 Βαθμός αξιοποίησης του νέου Προγράμματος Σπουδών στη διδασκαλία

Οι νηπιαγωγοί ερωτώμενες κατά πόσο θα βοηθηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας τους από το ΠΣ και πως σκέφτονται να το αξιοποιήσουν, σε γενικές γραμμές απάντησαν ότι είναι σημαντική η συμβολή του Προγράμματος Σπουδών στην διδασκαλία και παρουσιάζουν πιθανούς τρόπους αξιοποίησής του. Συγκεκριμένα οι πρακτικές που προτείνονται στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η χρήση των ΤΠΕ, οι ρουτίνες, το διδακτικό σενάριο και τα μαθησιακά πλαίσια, είναι στοιχεία που θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας τους.

«Θα συμπεριλάβω σίγουρα πρακτικές που έχει για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, νομίζω ότι τα χρησιμοποιώ τα περισσότερα, από αυτά που πρεσβεύει το καινούργιο πρόγραμμα, εεεε, μμμ, στο θέμα της γλώσσας. Η χρήση των ΤΠΕ είναι σε καθημερινό επίπεδο. Νομίζω ότι θα με βοηθήσει στην τεκμηρίωση περισσότερο, και του πλαισίου αλλά και των αποτελεσμάτων» (Σ2)

«Πιστεύω ότι τα μαθησιακά πλαίσια το παιχνίδι στην αυλή, το παιχνίδι στον ελεύθερο είναι ευκαιρίες πραγματικά για μάθηση και αξιοποίηση τους μέσα στη ,στη διδασκαλία μας» (Σ6)

«Νομίζω, ότι αυτό που μου άρεσε σε αυτό το πρόγραμμα είναι η μεγάλη ομπρέλα, ας πούμε το, εεεε, πώς λέγεται το πρώτο σενάριο, το γενικό διδακτικό σενάριο» (Σ7)

Κατά μια άλλη άποψη τόσο το διδακτικό σενάριο όσο και Οδηγός σπουδών είναι τόσο δυσνόητα και ασαφή που δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στη οργάνωση της διδασκαλίας.

«Θα είμαι ειλικρινής, στο βαθμό αυτό το μικρό βαθμό που έχω ασχοληθεί και όσο αφορά στην υποχρέωση μου να σχεδιάσω ένα σενάριο και χρειάστηκε να μελετήσω

κάποιες ενότητες μέσα από τον οδηγό εκπαιδευτικού και το πρόγραμμα σπουδών μπορώ να σας πω ότι δυσκολεύτηκα να κατανοήσω το μοντέλο αυτό το 5E ...Το μοντέλο αυτό, οι όροι δηλαδή είναι αυτοί που κάνουν πιο δυσχερή ή δυσχεραίνουν την κατανόηση και νομίζω ότι αυτό θα πρέπει να βελτιωθεί αυτόματα» (Σ8)

4.3 Αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων του νέου Προγράμματος Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»

4.3.1 Βαθμός σαφήνειας των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Στην ερώτηση για το πόσο καλά είναι διατυπωμένα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι νηπιαγωγοί καλούνται να αξιολογήσουν το βαθμό σαφήνειας ως προς τη διάκριση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, το βαθμό καθοδήγησης, τον βαθμό σύνδεσής τους με τις ενδεικτικές δραστηριότητες και το βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν ανάλογα και με την παράμετρο ως προς την οποία αξιολογούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως προς τον βαθμό σαφήνειας μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι περισσότερες δηλώνουν ότι δεν είναι αποσαφηνισμένα και υπάρχει μεγάλη σύγχυση στη μεταξύ τους διάκριση.

«Οι στάσεις ναι, είναι πιο, εεε είναι πιο ξεκάθαρο. Οι γνώσεις με τις δεξιότητες, κάπου για μένα, μπλέκονται λίγο και ίσως είναι και λογικό αυτό, δεν μπορούμε δηλαδή απόλυτα να ξεκαθαρίσουμε αν αυτό τώρα θεωρείται μόνο γνώση ή θεωρείται μόνο δεξιότητα. Λίγο για μένα, για μένα δεν είναι ξεκάθαρα» (Σ2)

«Εγώ θεωρώ ότι δεν είναι διατυπωμένα με σαφήνεια. Έχει πάρα πολλά, εεε ειδικά σε αυτό το κομμάτι, επανέρχεται, επαναλαμβάνεται, κουράζει, μπερδεύει [.....] δηλαδή τι να πω, και χίλιες φορές ξανά γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις. Δεν ξέρω δηλαδή, πόσο νομίζουν ότι θα βοηθήσει» (Σ4)

«Αυτό που με μπερδεύει και με μπερδεψε και στην επιμόρφωση, ίσως δηλαδή να θέλει έτσι παραπάνω τριβή και μελέτη, δεν ξέρω, είναι οι στάσεις» (Σ9)

Μία νηπιαγωγός διατυπώνει με επιφύλαξη την άποψη ότι υπάρχει σύγχυση ως προς τον βαθμό σαφήνειας των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων καθώς πιστεύει ότι μόνο με την εφαρμογή του στην πράξη θα μπορούσε να το αξιολογήσει.

«Εκεί λίγο υπάρχει μια πώς να το πω, μια μικρή σύγχυση, αλλά και πάλι το λέω με την έννοια ότι δεν έχουμε εφαρμόσει το πρόγραμμα για να το δούμε στην πράξη και να αισθανθούμε και λίγο πιο, πώς να το πω να αισθανθούμε ότι έχουμε και λίγο αυτοπεποίθηση πάνω σε αυτό» (Σ5)

Ένα σημαντικό στοιχείο που πιστεύουν ότι θολώνει ακόμα περισσότερο το τοπίο, είναι ότι δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των δεξιοτήτων που ως τώρα γνωρίζαμε μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων με τις δεξιότητες όπως αναφέρονται στην εργαλειοθήκη των τεσσάρων υποδοχών στο νέο ΠΣ.

«Καταρχήν πιστεύω ότι έχουμε άλλο ορισμό εμείς ήδη κατεκτημένο και υπάρχει και ένα γνωστικό gap (δηλαδή χάσμα) μεγάλο, στο τι εμείς θεωρούμε γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και στο τι προτείνεται από τον καινούργιο οδηγό» (Σ4)

«Θα έπρεπε τα επιμορφωτικά υλικά να συμφωνούν μεταξύ τους. Δεν μπορεί στα εργαστήρια δεξιοτήτων αυτή η πεταλούδα που έχουμε με τους 4 θεματικούς κύκλους να μην συναντά αυτή την εργαλειοθήκη των τεσσάρων υποδοχών» (Σ8)

Λίγες είναι οι ερωτώμενες που θεωρούν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σαφώς διατυπωμένα με ευδιάκριτα μεταξύ τους όρια και μάλιστα ως προς τη διάκρισή τους βοηθάνε και οι αντίστοιχες δραστηριότητες που προτείνονται. Επισημαίνουν ωστόσο ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κατανοητή η μεταξύ τους διάκριση είναι να μελετήσει ο εκπαιδευτικός το Πρόγραμμα Σπουδών και να το κατανοήσει.

«Σε γενικές γραμμές νομίζω ότι είναι μια χαρά έτσι διατυπωμένα και εεεε, οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι κι αυτές βοηθητικές που μπορούν να σε οδηγήσουν σε, εεεε και σε άλλες σκέψεις για να βρεις εσύ τι ακριβώς θέλεις να κάνεις και πως να το κάνεις. Είναι αρκετά αναλυτικά τα περιλαμβάνουν όλα, είναι πολλά. Ναι, σε γενικές γραμμές ευδιάκριτα μου φάνηκαν» (Σ6)

«Είναι κατανοητά και μπορεί από αυτό, αυτό αν διαβάσει ο εκπαιδευτικός μαζί με το πλαίσιο που έχει στο τέλος που λέει τα θεματικά και τους στόχους και όλα αυτά μπορεί να δουλέψει αρκεί να είναι λίγο έμπειρος να έχει την εμπειρία πάνω σε αυτό» (Σ7)

«Ο βαθμός σαφήνειας είναι ικανοποιητικός. Ναι, αλλά θέλει αρκετή μελέτη» (Σ10)

Ως προς τον βαθμό εκπαιδευτικής καθοδήγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι περισσότερες ερωτώμενες κρίνουν ότι έχουν ασάφειες, δεν είναι καλά διατυπωμένα και δεν παρέχουν καμία καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό. Ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» περιλαμβάνει μόνο θεωρητικές προσεγγίσεις χωρίς παραδείγματα και αναφορές στο μεθοδολογικό πλαίσιο ενώ παράλληλα είναι τεράστιος ο όγκος αυτών που πρέπει να επιτευχθούν.

«Αυτό που μου λείπει από το καινούργιο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ότι δεν υπάρχουν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις δίπλα. Σε αφήνει ουσιαστικά μόνο σου τώρα να βρεις(...), δεν έχει κάποιο παράδειγμα. Τώρα δεν έχει οδηγίες γιατί ο Οδηγός Νηπιαγωγού που μας δώσανε εμάς, έχει το, εεε, ουσιαστικά το πιο θεωρητικό πλαίσιο. Πάνω σε κάθε άξονα, σε κάθε θεματικό πεδίο δεν έχει μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αυτό είναι λίγο αρνητικό για μένα» (Σ2)

«Ναι, δεν καθοδηγεί και τόσο γιατί σας λέω και πάλι μπερδεύει δηλαδή δυσκολεύει. Θα έπρεπε να είναι λίγο πιο μαζεμένο, πιο απλοϊκό και πιο το the point, πιο ακριβή, πιο ακριβώς ας πούμε. Όχι τόσα πολλά» (Σ3)

«Ως προς το βαθμό καθοδήγησης υπάρχουν ασάφειες και είναι κακά διατυπωμένα...» (Σ8)

Αντίθετα ένας μικρός αριθμός συμμετεχουσών θεωρεί ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρέχουν σημαντική καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό έργο η οποία διατυπώνεται με σαφήνεια ώστε να μπορεί ο/η νηπιαγωγός να σχεδιάσει τις δραστηριότητές της.

«Εντάξει καλύτερα ήταν τα πράγματα εκεί, υπήρχε έτσι, έδιναν ένα μπούσουλα, στο πως θα το ...εεε, ναι» (Σ3)

«Νομίζω ότι είναι αρκετά καθοδηγητικά, γιατί σου δίνει ακριβώς, σου δίνει τι θέλεις, σου λέει ακριβώς τι πρέπει να κάνεις, οπότε μπορείς να βγάλεις πάρα πολλές δραστηριότητες γύρω από αυτό. Νομίζω ότι είναι αρκετά ξεκάθαρα εκεί πέρα και καλά δομημένα» (Σ6)

«Εκεί νομίζω ότι ήταν πιο καλά τα πράγματα, ήταν λίγο πιο ξεκάθαρα πιο κατανοητά, πιο σαφή» (Σ10)

Ως προς τον βαθμό σύνδεσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι περισσότερες ερωτώμενες έχουν τη γνώμη ότι υπάρχει σύνδεση με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες και είναι αρκετά καθοδηγητικά και βοηθητικά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Επισημαίνουν ωστόσο ότι χρειάζεται να γίνουν βελτιώσεις στην διατύπωση και να μειωθεί ο όγκος τους.

«Υπάρχει και σύνδεση και σαφήνεια και κατεύθυνση και βοήθεια» (Σ1)

«Υπάρχει μια συνοχή σίγουρα, εεε δεν ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό [γέλιο], να κατανοηθεί αυτή η συνοχή με τον τρόπο που παρουσιάζεται» (Σ5)

«Αρκετά καλά, αν και πιστεύω ότι και εκεί θέλουν βελτίωση, σε κάποιο βαθμό, εεε να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα να είναι πιο ξεκάθαρα και πιο περιεκτικά ώστε να είναι και ευκολοδιάβαστα και ευκολονόητα, γιατί οι άπειρες πληροφορίες και οι άπειρες επί απείρων σελίδων δεν ξέρω κατά πόσο είναι εύκολο να διαβαστούν από μια συνάδελφο που αυτή τη στιγμή καίγεται να μπει στην τάξη να κάνει το μάθημα[...]» (Σ10)

Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες θεωρούν ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ προσδοκώμενων και περιεχομένου. Δεν παρέχονται μεθοδολογικές προσεγγίσεις ούτε στο ΠΣ ούτε στον Οδηγό, είναι πολύ μπερδεμένα και απαιτούν πολύ χρόνο μελέτης.

«Θα ήθελα να είναι περισσότερο αναλυτικό, δηλαδή για μένα ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» χρειάζεται να έχει άλλο ένα κομμάτι ,να συμπεριληφθεί ένα κομμάτι ακόμα στον οδηγό που να αναλύει με παραδείγματα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, έναν ένα τους άξονες σε κάθε θεματικό πεδίο» (Σ2)

«Εγώ θα έλεγα ότι μπερδεύτηκα... Θέλεις πάρα πολύ ώρα για να το διαβάσεις, για να το καταλάβεις να αποδελτιώνεις. Δεν είναι ένα εύχρηστο, δεν ήταν εύχρηστο» (Σ4)

«[...]ούτε ο βαθμός σύνδεσης με τις προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ορατός, δεν υποστηρίζεται από αντίστοιχες δραστηριότητες...» (Σ8)

Τέλος ως προς τον βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα μέσα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα οι περισσότερες νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι σε μεγάλο ποσοστό ανταποκρίνονται ικανοποιητικά.

« Οι δεξιότητες και η γενική φιλοσοφία, εμπειριέχεται και αντανακλάται» (Σ2)

«Ναι, σίγουρα το κομμάτι της επικοινωνίας, η κριτική σκέψη, όλες αυτές οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι αρκετά ξεκάθαρες και νομίζω ότι είναι και το ζητούμενο, γιατί αλλιώς ένα νέο πρόγραμμα αν δεν είχε αυτές τις δεξιότητες, θα ήταν πάλι ελλιπές» (Σ5)

«[....]ο βαθμός κάλυψης δεξιοτήτων του 21^{ου} είναι υψηλός» (Σ8)

Η άποψη μιας νηπιαγωγού της έρευνάς μας, όσον αφορά στην κάλυψη των δεξιοτήτων του 21^{ου} είναι ότι έχει δοθεί μεγάλη έκταση σε ένα θέμα το οποίο έτσι κι αλλιώς απόρρεε από τους στόχους που έβαζε πάντα το Νηπιαγωγείο ενώ μία δεύτερη θέλει να τονίσει ότι κάποια πράγματα απλά αναφέρονται σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς να υπάρχουν οι προϋποθέσεις να εφαρμοστούν στην πράξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο νηπιαγωγοί εφαρμόζουν πιλοτικά το Πρόγραμμα Σπουδών και έχουν αρκετά χρόνια εμπειρίας.

«Εντάξει. Δεν βλέπω εγώ κάτι το ιδιαίτερο να σας πω την αλήθεια. Λίγο βέβαια έχει γίνει και το θέμα με τις δεξιότητες, έχει πάρει λίγο διαστάσεις παραπάνω από όσο θα έπρεπε ειδικά για το νηπιαγωγείο, δεν ξέρω και για τις άλλες βαθμίδες δεν μπορώ να μιλήσω, αλλά δεν είναι κάτι οι δεξιότητες που δεν ήταν μέσα στα επιδιωκόμενα του νηπιαγωγείου» (Σ3)

«Ναι φαίνεται, και; Τι έγινε; Το γράφουν, δηλαδή θέλω να πω..» (Σ4)

4.3.2 Αξιολόγηση του περιεχομένου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»

Για την καταλληλότητα του περιεχομένου στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», στο σύνολό τους οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλο και ανταποκρίνεται στις ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν. Κρίνουν ότι οι δραστηριότητες διακρίνονται από επιστημονική εγκυρότητα, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και προωθούν την διερεύνηση. Επιπλέον στηρίζονται στις πρότερες γνώσεις των παιδιών και λαμβάνουν υπόψη τόσο τα ενδιαφέροντα τους όσο και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Και σε αυτή την περίπτωση τονίζουν ότι μόνο με την εφαρμογή του στην πράξη μπορεί να αξιολογηθεί η λειτουργικότητά του.

«Ναι, είναι κατάλληλο, είναι κατάλληλο, με βάση και τις βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν» (Σ2)

«Είναι πολύ ωραίο το θεωρητικό πλαίσιο είναι πολύ ωραίες οι δραστηριότητες που προτείνονται, είναι επιστημονικά δοσμένες, θεωρώ ότι αναπτύσσουν πολύ την κριτική σκέψη και γενικότερα καλλιεργούν τη σκέψη των παιδιών και τον πειραματισμό τους και την ενασχόληση τους, αλλά μένει να το δούμε, να το δούμε στην πράξη πόσο καλά μπορεί να λειτουργήσει» (Σ5)

«Θεωρώ ότι είναι αρκετά πλήρες και πολύ πιο εμπλουτισμένο από το προηγούμενο και ότι πραγματικά έτσι έχει συμπεριλάβει όλες τις ανάγκες των παιδιών σε αυτή τη σύγχρονη καθημερινότητα πλέον, στη σύγχρονη κοινωνία» (Σ9)

Ωστόσο δύο από τις νηπιαγωγούς παρόλο που το θεωρούν γενικά κατάλληλο και επιστημονικά έγκυρο, επισημαίνουν ότι χρειάζονται βελτιωτικές παρεμβάσεις κυρίως στο πλήθος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και στον διαχωρισμό τους ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

«Δεν μπορώ να πω ότι είναι ακατάλληλο ή ότι δεν βρίσκω τα πράγματα τα οποία είναι ουσιαστικά... και σύγχρονα. Απλώς υπάρχει πάρα πολλή πληροφορία, πάρα πολύ πληροφορία και δεν ξέρω αν θα μπει κάποιος στον κόπο να το διαβάσει όλο, να το καταλάβει, δηλαδή» (Σ4)

«Μεγάλος ο όγκος και πάλι θα πω. Θα πρέπει λίγο να υπάρχει μια οριοθέτηση γιατί είναι ένα μεγάλο κομμάτι το πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Ως προς την επιστημονική εγκυρότητα θεωρώ ότι είναι καλά οριοθετημένο. Θεωρώ ότι δεν είναι για όλα τα παιδιά κατάλληλο το περιεχόμενο, δεν ξεκινάνε όλα τα παιδιά από την ίδια αφετηρία, θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός με ενδεικτικές δραστηριότητες» (Σ10)

4.3.3 Βαθμός διασύνδεσης και συνέχειας των Προγραμμάτων Σπουδών μεταξύ των τάξεων

Στην ερώτηση για την οργάνωση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών με στόχο την εξέλιξή του και την συνέχεια από τάξη σε τάξη καθώς και κατά πόσο πιστεύουν αν αυτό το καινοτόμο σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει, διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις από τις συμμετέχουσες. Δύο νηπιαγωγοί βλέπουν πολύ θετικά την συγκεκριμένη προσπάθεια καθώς αποτελεί πάγιο αίτημα των νηπιαγωγών η συνέχεια μεταξύ των τάξεων. Πρεσβεύουν ότι μια τέτοια προσπάθεια θα επιφέρει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές και πιστεύουν ότι μπορεί να προχωρήσει αυτή η καινοτομία καθώς το Πρόγραμμα Σπουδών είναι δομημένο

στη βάση των αρχών της «σπειροειδούς μάθησης» σύμφωνα με την οποία η γνώση που αποκτά σε ένα πρώιμο στάδιο ο μαθητής επαναλαμβάνεται σε επόμενο στάδιο με στόχο να γίνει κτήμα του.

«Νομίζω είναι οργανωμένο για να προχωρήσει, γιατί συμπεριλαμβάνει τη σπειροειδή μορφή μάθησης. Δηλαδή το πρόγραμμα έχει τέτοια στοιχεία όντως, ότι πιάνει κάποιες έννοιες από αρχικό επίπεδο ώστε στη συνέχεια να μπορούν αυτές οι έννοιες να εξελιχθούν και να επεκταθούν και έχει και την έννοια της επανάληψης και της επιστροφής» (Σ2)

«Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό που υπάρχει που έγινε δηλαδή, εεε, που έγινε μια τέτοια σύνδεση, πολύ σημαντικό το ότι το σκέφτηκαν και το έκαναν, να συνδέονται όλα τα προγράμματα σπουδών. Θεωρώ ότι βοηθάει όλη την κοινότητα δηλαδή και των εκπαιδευτικών και των μαθητών» (Σ9)

Μερικές νηπιαγωγοί παρότι διαπιστώνουν αυτή την φιλοσοφία που διατρέχει το Πρόγραμμα Σπουδών και την βλέπουν με θετική ματιά, εκφράζουν δυσπιστία στο κατά πόσο είναι δυνατόν να προχωρήσει εξαιτίας του τρόπου λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου, όπου κυρίαρχος στόχος είναι η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης σε ορισμένο χρόνο και του κατακερματισμού της γνώσης σε διδακτικά αντικείμενα.

«[...] για κάποιο λόγο σκέφτομαι ότι μπορεί στην πορεία, λόγω των μεγάλων απαιτήσεων της ύλης που πρέπει να βγουν, να βγει τέλος πάντων στις επόμενες τάξεις εεεεε, ότι λίγο δεν..., δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει» (Σ5)

«Δεν ξέρω, χαίρομαι πολύ που εφαρμόζονται και καινούργια αναλυτικά προγράμματα όπως και στο νηπιαγωγείο, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν τα έχω δει και δεν ξέρω αν πραγματικά υπάρχει αυτή η συνέχεια που λένε» (Σ6)

«Εμένα μου φαίνεται αρκετά δύσκολο, πάντα υπήρχε ένα τέτοιο εγχείρημα στα προγράμματα σπουδών, αλλά ήδη όπως ξέρουμε στις άλλες βαθμίδες υπάρχει κατακερματισμός της γνώσης και των μαθημάτων. Κάτι αντίστοιχο βέβαια μπορώ να πω ότι εφαρμόζεται τώρα μετά με τα εργαστήρια δεξιοτήτων» (Σ7)

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία με την έλλειψη υποδομών και εκπαιδευτικού δυναμικού θα αποτελέσουν εμπόδιο για την εξέλιξη ενός τέτοιου σχεδίου κατά την άποψη μας νηπιαγωγού.

«..ναι (.....) έχουμε ένα όραμα ότι θέλουμε να πετύχουμε αυτό, αλλά μερικές φορές χρειάζεται κι η κατάλληλη υποδομή από πίσω για να μπορέσει να γίνει. Δεν είναι πάρα πολύ εύκολο να ξεκινήσουμε κάτι από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο γιατί το σχολείο καθημερινά αντιμετωπίζει πάρα πολλά προβλήματα. Όσο καλή διάθεση και να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, ότι και να κάνει υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που δεν μπορώ να τον αφήσουν να εξελιχθεί» (Σ1)

Αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελεί ο προβληματισμός που εκφράζουν δύο νηπιαγωγοί σχετικά με τον κίνδυνο σχολειοποίησης του Νηπιαγωγείου στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχεδιασμού.

«Ξέρουμε πολύ καλά ότι ο χαρακτήρας της προσχολικής είναι διαφορετικός και εγώ θα ήθελα να τον υποστηρίξω να παραμείνει διαφορετικός, να μην σχολειοποιηθεί, που βλέπουμε ότι το τελευταίο διάστημα έχει πάρει μια άλλη μορφή» (Σ8)

«Θα ήταν ευχής έργο να λειτουργούσε, θα ξεκινήσω έτσι, θα ήταν ευχής έργο να λειτουργούσε, να υπάρχει συνέχεια, να μην είναι ξεκομμένη η Προσχολική Εκπαίδευση σε σχέση με όλη την υπόλοιπη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Χωρίς να χρειάζεται να γίνουμε εμείς η προετοιμασία, το σκαλοπάτι προετοιμασίας για το δημοτικό γιατί δεν είναι αυτός ο ρόλος μας, έτσι και αυτό τόσα χρόνια λέμε, μάλλον θα πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού να προσαρμοστεί προφανώς στο δικό μας και να πάρει παραδείγματα το δικό μας για να δουλέψουν κι εκεί. Να μην γίνει το αντίστροφο μόνο φοβάμαι...» (Σ10)

Τέλος οι δύο νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν ήδη το Πρόγραμμα Σπουδών δεν διατύπωσαν κάποια θέση, δηλώνοντας ότι δεν μπορούν να απαντήσουν για κάτι που δεν γνωρίζουν και δεν έχουν δει το αποτέλεσμα του στην πράξη.

«Ναι, σας λέω δεν μπορώ να απαντήσω σε αυτό, δεν το ξέρω...» (Σ3)

«Δεν ξέρω για να σας πω την αλήθεια, δεν ξέρω» (Σ4)

4.3.4 Αξιολόγηση της κοινωνικοπολιτισμικής εγκυρότητας του περιεχομένου

Στην ερώτηση κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου ΠΣ συμπεριλαμβάνει σύγχρονα κοινωνικά θέματα και προκλήσεις οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνάς μας, απάντησαν ότι πράγματι τα μεγάλα ζητήματα που απασχολούν τον σύγχρονο κόσμο αντικατοπτρίζονται σε όλα τα πεδία και τις θεματικές ενότητες του Προγράμματος Σπουδών. Θεωρούν ότι το περιεχόμενο είναι συμβατό με την εποχή, δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, προωθεί την συμπερίληψη, ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε σχέση με τα μεγάλα περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή και δίνει έμφαση στο ρόλο του δημοκρατικού πολίτη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

«Είναι συμβατό με την εποχή του, εεεεε, δίνει έμφαση όπως είπαμε στην πληροφορία των ΤΠΕ, [...] ενισχύει τη συμπερίληψη, ενισχύει τη διαφορετικότητα, [...] κατά μεγάλο μέρος ασχολείται και με το περιβάλλον [...] Η η κλιματική αλλαγή και όλα αυτά που υπάρχουν είναι εμφανή μέσα» (Σ1)

«Ακουμπά πάρα πολύ σε όλα τα ζητήματα αυτά της σημερινής εποχής και στα περιβαλλοντικά και στα πολιτισμικά, [...] η κοινωνική επιστήμη είναι εμφανέστατη σ αυτό το νέο πρόγραμμα σπουδών και αναφέρεται ξεκάθαρα» (Σ7)

«Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ εμφανές ότι τα έχει συμπεριλάβει αυτά, τα έχουν συμπεριλάβει οι κατασκευαστές στο σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή είναι πολύ εμφανής η παρουσία της πολυπολιτισμικότητας. Πράγμα που είναι και στην καθημερινότητά μας έτσι, οπότε είναι πολύ θετικό αυτό» (Σ9)

Η νηπιαγωγός Σ4 που εργάζεται σε Πειραματικό Νηπιαγωγείο θεωρεί ότι από το ΠΣ λείπει ένα σημαντικό θέμα που αφορά την σύγχρονη κοινωνία και είναι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Πιστεύει ότι ένα σύγχρονο και καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών επιβάλλεται να προσεγγίζει τέτοιου είδους ζητήματα.

«Δηλαδή μου λείπει από τον οδηγό σπουδών, ας πούμε κάτι για την σεξουαλική ας πούμε εκπαίδευση των παιδιών. Αυτά τα πράγματα για μένα στην, τώρα αν θέλεις να είσαι καινοτόμο σχολείο πρόγραμμα πρέπει να πεις και να δώσεις» (Σ4)

Επίσης η μία νηπιαγωγός διατηρεί αμφιβολίες για το αν και κατά πόσο θα εφαρμοστούν στην πράξη όλα αυτά που ενστερνίζονται οι κατασκευαστές του ΠΣ στη βάση των θεμελιωδών αρχών του.

«Απαντά σε θεωρητικό, πάντα κομμάτι, έτσι δεν ξέρω κατά πόσο όλα αυτά όμως είναι εφαρμόσιμα και πόσο μπορούν στην πράξη, εεε να πραγματοποιηθούν από τις συναδέλφους σε όλα τα σχολεία και σ όλα αυτά» (Σ10)

Δύο νηπιαγωγοί εκφράζουν την άποψη ότι τόσο τα ζητήματα της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν αναδεικνύονται στο βαθμό που θα έπρεπε, αντιθέτως υποβαθμίζονται και δεν κατέχουν δεσπόζουσα θέση μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών.

«Ναι, εδώ θα αναφέρω λίγο τον καημό μου για το περιβάλλον γιατί η αλήθεια είναι ότι δούλενα και δούλενα πάρα πολλά χρόνια τα περιβαλλοντικά προγράμματα στο νηπιαγωγείο ότι ναι, ότι βλέπω ότι είναι υποβαθμισμένα, δηλαδή δεν μπορώ να καταλάβω γιατί άλλαξε η δομή «Παιδί και Περιβάλλον» και έγινε κοινωνικές επιστήμες [...] δηλαδή αυτό δεν το μερδεύει λίγο και δεν το υποβαθμίζει;» (Σ3)

«Ναι, ναι, νομίζω ότι παραπάνω πρέπει να δοθεί έμφαση, ειδικά στη συμπερίληψη δε φτάνει στο τέλος κάθε περιγραφής του θεματικού πεδίου, μια παράγραφος η οποία είναι νομίζω και επαναλαμβάνεται σε όλα, είναι έτσι πανομοιότυπη, να λέει ότι εξυπηρετεί τους στόχους της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό δεν αρκεί...» (Σ8)

4.3.5 Αξιολόγηση της επάρκειας του διδακτικού χρόνου

Ως προς την επάρκεια του διδακτικού χρόνου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» αρκετές ερωτώμενες νηπιαγωγοί απαντούν ότι δεν θα άλλαζαν κάτι γιατί αφενός ο διδακτικός χρόνος δεν αφορά το Νηπιαγωγείο, αφετέρου το πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» διατρέχει όλα τα θεματικά πεδία και όλες τις δράσεις που γίνονται στην τάξη και έτσι δεν μπορεί να περιοριστεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια στην διδασκαλία. Τονίζουν μάλιστα ότι η Επικοινωνία δεν θα έπρεπε να υπάρχει καν σαν ξεχωριστό πεδίο μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών αφού καλλιεργείται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

«Δηλαδή αυτό δεν είναι, κάτι που αφορά το νηπιαγωγείο. Όχι δεν θα άλλαζα κάτι» (Σ2)

«.....καταρχήν μόνο που λες δραστηριότητα μια ώρα δύο είναι για μένα αστείο, δηλαδή ειδικά τώρα στο νηπιαγωγείο. Είναι κομβικό για μένα, οπότε αυτό θα πρέπει να διατρέχει όλο το πρόγραμμα και να μην υπάρχει περιορισμός ή να δώσω κάτι πολύ

συγκεκριμένο σαν δραστηριότητα στο Παιδί και Επικοινωνία. Δεν ξέρω, μου φαίνεται ότι θα μπορούσε όλος ο οδηγός σπουδών να ήταν Παιδί και Επικοινωνία» (Σ4)

«Η επικοινωνία, η γλώσσα διαχέεται σε όλη τη διάρκεια της μέρας, της εβδομάδας έτσι είναι κάτι δηλαδή που γίνεται ακόμα και με το να σου πει το παιδί πώς πέρασε το Σαββατοκύριακο» (Σ5)

«Το κομμάτι παιδί και επικοινωνία διατρέχει όλες τις θεματικές, δηλαδή δεν μπαίνει θέμα χρόνου» (Σ8)

Αντίθετα τρεις νηπιαγωγοί εκφράζουν την άποψη ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί εξαιτίας του όγκου των δραστηριοτήτων και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που περιλαμβάνει το Α΄ θεματικό πεδίο και της ταυτόχρονης εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας και των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

«Όχι, δεν είναι επαρκής, θεωρώ όχι δεν είναι επαρκής και στην πραγματικότητα είναι πολύ λιγότερος, γιατί αν βάλεις τα εργαστήρια δεξιοτήτων, πλέον η αγγλική γλώσσα που έχει μπει μέσα, όλα αυτά μειώνουν το χρόνο. Είναι αρκετός ο χρόνος που έχει δοθεί στο παιχνίδι ελεύθερες δραστηριότητες, αφού το παιχνίδι παίζει πλέον κεντρικό ρόλο στο νέο αναλυτικό, θεωρώ όχι, ότι είναι πολύ περιορισμένος ο χρόνος που δίνεται» (Σ10)

Μία νηπιαγωγός και σε αυτή την περίπτωση, αναφέρει ότι μόνο αν το εφάρμοζε στην πράξη θα μπορούσε να εκφράσει με βεβαιότητα την άποψή της.

«Θεωρητικά μπορεί να μη χρειαστεί να αλλάξω κάτι αλλά στην πράξη, μπορεί να βρούμε τεράστιες αλλαγές, να χρειαστούμε περισσότερο χρόνο για κάτι» (Σ1)

Ενώ κάποιες άλλες θεωρούν ότι η χρονική επάρκεια σχετίζεται με την εμπειρία του/της νηπιαγωγού και την ικανότητα που διαθέτει να διαχειρίζεται τον διδακτικό χρόνο.

«Υπάρχει επάρκεια χρόνου, αυτό σας το λέω τώρα βέβαια με την εμπειρία τη δική μου, που μπορώ να το προσαρμόζω. Δεν ξέρω όμως αν θα αρκούσε χρόνος σε μια νέα νηπιαγωγό που θα πάρει στα χέρια της αυτό το συγκεκριμένο πρόγραμμα και δεν γίνουν κάποιες αλλαγές ας πούμε, αν θα υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος, παρότι όπως είπα γλώσσα κάνουμε σε όλες τις δράσεις μας» (Σ3)

«Φυσικά και επαρκεί, αυτό θα το διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός» (Σ7)

4.3.6 Αξιολόγηση της διάταξης των επιμέρους ενοτήτων του νέου Προγράμματος Σπουδών

Ως προς τη διάταξη των επιμέρους ενοτήτων και την πρόθεση αλλαγών με την προσθήκη ή αφαίρεση ενοτήτων, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι συμφωνούν με τον τρόπο που στοιχίζονται οι επιμέρους ενότητες μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών και ειδικά στο Α΄ θεματικό πεδίο.

«Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι το οποίο μπορώ να πω ότι λείπει σε σχέση με όλα αυτά, είναι αρκετά φροντισμένο[.....] Δεν έχω να σχολιάσω κάτι για τη διάταξη, δεν είναι κάτι που μου κάνει εντύπωση» (Σ5)

«Στο Παιδί και Επικοινωνία δεν θα άλλαζα κάτι, αλλά σε άλλο τομέα, σε άλλο θεματικό πεδίο έχω να προτείνω» (Σ7)

«Δεν θα άλλαζε τίποτα γιατί είναι σωστή και η διάταξη των δραστηριοτήτων και τα προσδοκώμενα» (Σ9)

Μία από τις νηπιαγωγούς της έρευνας που δεν έχει εφαρμόσει πιλοτικά το Πρόγραμμα Σπουδών, τονίζει ότι αδυνατεί να το αξιολογήσει και να διατυπώσει προτάσεις χωρίς να έχει εμπειρία στην πράξη. Αξιολογώντας το σε θεωρητική βάση κρίνει ότι είναι ικανοποιητικά διαρθρωμένο.

«Δεν θα έκανα κάτι. Όχι, δεν έχω μπει σε αυτή τη διαδικασία. Σε αδρές γραμμές θα το δεχόμουν έτσι. Τώρα για να πω ότι θα προτείνω κάτι άλλο, θα έπρεπε να το δω να το μελετήσω πολύ καλά να το εφαρμόσω για να μπορώ να προτείνω, δε μπορώ να το κάνω» (Σ6)

Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες νηπιαγωγοί προτείνουν αλλαγές που σχετίζονται με τη διάταξη των δραστηριοτήτων γιατί θεωρούν ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν ακολουθούν μία αναπτυξιακή εξελικτική πορεία και με αυτό τον τρόπο δεν αξιολογείται η ανάπτυξη και η πρόοδος των παιδιών.

«Η διάταξη είναι κάτι που με απασχολεί θα ήθελα μέσα στο πρόγραμμα να φαίνεται ένας βραχυπρόθεσμος και ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός. Αυτό δεν φαίνεται μέσα, δηλαδή όλες οι υποενότητες, οι θεματικές αναφέρονται επίπεδα. Δεν αναφέρονται με αναπτυξιακή με εξελικτική διάσταση αυτό νομίζω θα βοηθούσε λίγο» (Σ2)

«Δεν θα αφαιρούσα κάτι, απλά θα πρόσθετα κάτι, θα πρόσθετα περισσότερα, εεεε περισσότερες δραστηριότητες, περισσότερα παραδείγματα. Οι δραστηριότητες είναι με βάση τους στόχους, χωρίς όμως να ακολουθούν εξελικτική πορεία, άρα δεν υπάρχει διάταξη με αυτή την έννοια...» (Σ10)

Μία νηπιαγωγός διαφωνεί γενικότερα με τον διαχωρισμό και την κατάτμηση σε πεδία, ενότητες και υποενότητες και προτείνει ένα γενικότερο πλαίσιο όπου οι δραστηριότητες θα επιλέγονται ανάλογα με τη δεξιότητα που θέλουμε να αναπτύξουμε.

«Εμένα με δυσκολεύει αυτού του είδους η κατάτμηση ,εγώ θα είχα ένα γενικό ας πούμε πλαίσιο και θα πρότεινα δραστηριότητες οι οποίες θα ενίσχυαν αυτή τη δεξιότητα που θα ήθελα να καλλιεργήσω στο παιδί μάλλον με στόχο τη στάση του αργότερα ως πολίτης» (Σ4)

4.3.7 Παιδαγωγικός προσανατολισμός

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας ισχυρίζονται ότι το νέο ΠΣ διαπνέεται από την μαθητοκεντρική λογική η οποία διατρέχει όλες τις ενότητες και το περιεχόμενο του ΠΣ και την προτάσσουν ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι δημιουργοί του. Εστιάζουν στην ευελιξία που παρέχει το Πρόγραμμα στον εκπαιδευτικό ώστε να οδηγήσει τους μαθητές στην γνώση μέσα από τη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων. Θέτει το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

«Ναι διαπνέεται απ αυτή την προσέγγιση μάλλον απ' όλες αυτές τις προσεγγίσεις που αναφέρει μέσα, γιατί και στα υποδειγματικά σενάρια που μας έχει δώσει το ΙΕΠ αυτό φαίνεται πολύ ξεκάθαρα» (Σ2)

«Δεν δεσμεύεσαι, σου δίνει την ευελιξία να ακολουθήσεις, εεε, την επιθυμία και το ενδιαφέρον των μαθητών, γιατί με αυτό τον τρόπο θα αξιοποιήσει και τις γνώσεις τους» (Σ4)

«Η αίσθηση δηλαδή είναι πολύ πιο έντονη το ότι το παιδί συμμετέχει, πολύ πιο ενεργά. Ναι η βιωματική μάθηση ήταν πάντα ένα πανό, ας πούμε, μια σημαία που είχαμε στο νηπιαγωγείο, αλλά τώρα γίνεται πολύ πιο οργανωμένα, μεθοδικά και ξεκάθαρα στο ότι

το παιδί είναι ο ίδιος πρωταγωνιστής και όχι απλά ο αποδέκτης μιας πληροφορίας» (Σ5)

«Νομίζω ότι, εεε, αυτή την φιλοσοφία έχει το νέο αναλυτικό, είναι μαθητοκεντρικό, μιλάει για ενεργή συμμετοχή των παιδιών» (Σ6)

Ωστόσο η νηπιαγωγός Σ4 που εφαρμόζει πιλοτικά το Πρόγραμμα Σπουδών, μαζί με μία δεύτερη εκφράζουν ενδοιασμό για το κατά πόσο αυτή η φιλόδοξη προοπτική μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά στην πράξη και επισημαίνουν την επίδραση ανασταλτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ομάδα των μαθητών αλλά και τον τρόπο που προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς.

Δηλαδή νομίζω ότι αυτό το συνεργατικό, το οποίο ναι είναι πολύ ωραίο, έχουμε προσπαθήσει πολλά χρόνια να το εντάξουμε, το έχουμε εντάξει στις τάξεις μας, εεεε, δεν μπορώ να πω ότι λειτουργεί πάντα γιατί αλλάζει η ομάδα, αλλάζει η δυναμική της» (Σ4)

«Από κει και πέρα, επιτρέψτε μου, η πράξη θα το κρίνει, η εφαρμογή, θα το κρίνει που όπως σας είπα και πριν υπάρχουν κάποια εμπόδια και αυτά τα εμπόδια με κάνουν να ανησυχώ αν πραγματικά θα επιτύχει τους στόχους του. Πώς θα το ερμηνεύσει ο κάθε εκπαιδευτικός αυτό που του προτείνει να κάνει, το πως θα το ερμηνεύσει και πώς θα μπορέσει να το εφαρμόσει και αν έχει τη δυνατότητα να το κάνει αυτό είναι άλλη υπόθεση, εκεί θα κριθεί το πρόγραμμα σπουδών και όχι σε αυτό που είναι τυπωμένο στο χαρτί» (Σ8)

Μόνο μία νηπιαγωγός από τις συμμετέχουσες πιστεύει ότι αν και σε θεωρητικό επίπεδο το νέο ΠΣ διαπνέεται από την προοδευτική μαθητοκεντρική προσέγγιση, στην πραγματικότητα λόγω του όγκου του περιεχομένου και των υψηλών απαιτήσεων του, που είναι αναντίστοιχες του αναπτυξιακού επιπέδου των μαθητών της προσχολικής ηλικίας, δεν επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών.

«Ναι, δεν μπορώ να πω ότι δεν διαπνέεται από αυτό. Απλά επειδή είναι ογκοδέστατο αφήνει λίγο το μαθητή απ έξω, παρότι λέει ότι είναι μαθητοκεντρικό, όμως δεν αφήνει τη δυνατότητα πώς να το πω τώρα λίγο να το εκφράσω, ναι, να μπει λίγο ο μαθητής πιο μπροστά ώστε να καθοδηγήσει, ας το πούμε εντός εισαγωγικών και τη διαδικασία της διδασκαλίας, εεεε. Είναι πάρα πολλά αυτά που απαιτεί και ζητά από ένα παιδί

προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να απλουστευθεί για να μπορέσει, να έρθει και μπροστά ως πούμε και η ανάγκη του μαθητή» (Σ3)

4.3.8 Καταλληλότητα της μαθητοκεντρικής προσέγγισης

Ως προς την καταλληλότητα της μαθητοκεντρικής λογικής στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» συμφωνούν όλες οι συνεντευξιαζόμενες αναφέρουν ότι η διδασκαλία της Γλώσσας, των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων μπορούν να επιτευχθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου ο μαθητής μπαίνει στο επίκεντρο αναλαμβάνοντας ρόλους και πρωτοβουλίες και ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση.

« Φυσικά και είναι γιατί το θέμα δεν είναι να διδάξουμε τη Γλώσσα στο νηπιαγωγείο, το θέμα είναι τα παιδιά να καταλάβουν τη λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας, να το ανακαλύψουν από μόνα τους» (Σ2)

«Σίγουρα ο μαθητής βγαίνει μπροστά, αναλαμβάνει ρόλους, πρωτοβουλίες, μπαίνει ο ίδιος μέσα στην όλη διαδικασία, με κάποιες από αυτές τις μεθόδους που υπάρχουν στο καινούργιο πρόγραμμα, εεεε θα πω ότι μάλλον συμφωνώ, μάλλον συμφωνώ» (Σ5)

«Είναι κατάλληλη γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά» (Σ6)

«Βεβαίως και είναι κατάλληλη όταν θέλουμε να ενισχύσουμε τις επικοινωνιακές, συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών, το μοντέλο το μαθητοκεντρικό είναι το πλέον ευνοϊκό σ αυτή την κατεύθυνση» (Σ8)

4.4 Αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας του νέου Προγράμματος Σπουδών και προτάσεις βελτίωσης

4.4.1 Βαθμός αποδοχής του νέου Προγράμματος Σπουδών

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας αναφέρουν ότι δεν υπήρχε ο αναμενόμενος ενθουσιασμός για το νέο ΠΣ από τις συναδέλφους τους εξαιτίας των απαιτητικών και δύσκολων συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία και περιορίζουν την δυνατότητα στις περισσότερες να το μελετήσουν με άνεση, να το δοκιμάσουν και εν τέλει να το εφαρμόσουν. Η πιεστική και χαοτική επιμόρφωση, το πλήθος των πληροφοριών, ο σχεδιασμός και η καταγραφή του διδακτικού σεναρίου σύμφωνα με το μοντέλο «5Ε», είναι οι κύριοι παράγοντες που επισκίασαν τη θετική προοπτική του νέου Αναλυτικού Προγράμματος.

«Ναι, ναι, δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μας να το πω έτσι, ενδεχομένως να φταίει ο χρόνος, ενδεχομένως και όλα τα άλλα. Ναι, δεν υπήρχε ο ενθουσιασμός ας το πούμε ή ότι κάτι καινούργιο κάνουμε τώρα» (Σ3)

«Σας είπα πριν, πολύ ζόρικα, αλλά αυτοί που ξέρω εγώ, κάποιος άλλος μπορεί να... Ήρθε μετά από 2 χρόνια, covid, για να ακουστεί αυτό παρακαλώ, που ήμασταν επαγγελματικά εξουθενωμένοι με την τηλεκπαίδευση, που ήμασταν και εμείς μέρος της κρίσης και κανένας δεν έκανε τίποτα για τους εκπαιδευτικούς[...] Εκείνη την περίοδο λοιπόν, μας ήρθε μια δεσμευτική επιμόρφωση που έπρεπε να γίνει χωρίς να ερωτηθούμε ούτε μέρα, ούτε ώρα, ούτε δυνατότητες» (Σ4)

«[.....] το είδαν σαν, εεεε στην εφαρμογή του αρκετά έτσι δύσκολο, από ποια άποψη, από την καταγραφή του διδακτικού σεναρίου και το ότι όλα πέρσι έγιναν πάρα πολύ πειστικά» (Σ7)

«Θεωρώ ότι χαθήκαμε κάπου, πολύ μεγάλος ο όγκος πληροφοριών» (Σ10)

Αντίθετα κάποιες δήλωσαν ότι τόσο οι ίδιες όσο και οι συνάδελφοί τους είδαν πολύ θετικά το νέο ΠΣ γιατί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαρκώς ανάγκη από νέες ιδέες και προτάσεις ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η μία νηπιαγωγός (Σ9) μάλιστα αναφέρει ότι τυχόν αρνητικές στάσεις από εκπαιδευτικούς σχετίζονται κυρίως με την νοοτροπία της αντίστασης σε οτιδήποτε νέο και λιγότερο με αδυναμίες του προγράμματος. Πρόκειται για την μία από τις δύο νεότερες νηπιαγωγούς το δείγματος.

«Υπήρξε αποδοχή γιατί, ξέρετε κάτι, όλοι έχουμε ανάγκη την ανανέωση, όλοι χουμε ανάγκη το καινούργιο, μια καινοτομία, γιατί αυτό σημαίνει ανανέωση, ανανέωση και σε μας[....] Ναι, ναι, βρήκε αποδοχή, ήταν πολύ θετικά τα σχόλια» (Σ5)

«Ήταν θετικοί και συμμετείχαμε και έκαναν και σενάρια και προτάθηκαν και δραστηριότητες, εεεε, εντάξει, υπήρχε μια πίεση χρόνου, υπήρχε και μια πίεση χρόνου ειδικά στην πιλοτική εφαρμογή, όταν ζητήθηκε πέρσι, που έπρεπε να γίνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες κι χρόνος πίεζε πάρα πολύ» (Σ6)

«Θετική θα έλεγα ότι ήταν όλοι θετικά προσκείμενοι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ναι, υπάρχει βέβαια και μια γκρίνια, ναι και δεν ξέρω εγώ τώρα επειδή ερχόμενη από

τον ιδιωτικό τομέα βλέπω έτσι μια, τη βλέπω γενικά αυτή την γκρίνια σε οτιδήποτε νέο, γενικά βασικά οτιδήποτε νέο, υπάρχει μια αντίσταση στην αλλαγή» (Σ9)

4.4.2 Δυσκολίες και εμπόδια εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών

Όσον αφορά τις ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Α΄ θεματικό πεδίο λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, οι απόψεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών ποικίλουν. Ως προς τον παράγοντα της επαγγελματικής ετοιμότητας, οι περισσότερες θεωρούν ότι δεν θα αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Α΄ θεματικό πεδίο. Δικαιολογώντας την απάντησή τους αναφέρουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών είναι ιδιαίτερα υψηλό αφού οι περισσότεροι διαθέτουν μεταπτυχιακά, συμμετέχουν σε διαρκείς επιμορφώσεις και επιπλέον είναι ανοιχτοί και δεκτικοί στις νέες προκλήσεις.

«Κοιτάζτε, ως προς την ετοιμότητα των διδασκόντων θεωρώ ότι όχι, δεν υπάρχει και είναι, είναι σε πολύ υψηλό βαθμό πλέον οι νηπιαγωγοί έτσι; Καταρχήν τα καινούργια παιδιά έχουν άλλα μεταπτυχιακά, έχουν όλα και όλοι εμείς έχουμε περάσει από πάρα πολλές επιμορφώσεις. Δεν θεωρώ ότι εκεί υπάρχει θέμα...» (Σ3)

«Οι νηπιαγωγοί για μένα είναι σουγιάδες, δηλαδή από πάρα πολλά χρόνια έχουν δείξει τέτοια δείγματα, δηλαδή ότι είναι ανοιχτοί, είναι επικοινωνιακοί, είναι πριν από τον καιρό τους δηλαδή προσπαθούν πάρα πολύ» (Σ4)

«Έχουν κάνει του κόσμου τις επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί πλέον έχουν μεταπτυχιακά, διδακτορικά έχουν παρακολουθήσει προγράμματα στα, πως τα λέμε αυτά, τα δια βίου, παρακολουθούν τα πάντα όσοι ενδιαφέρονται και παρακολουθούν τις εξελίξεις στην επιστήμη τους» (Σ8)

Αντίθετα δύο νηπιαγωγοί εκφράζουν την άποψη ότι θα δημιουργηθούν δυσκολίες εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης σε κάποιους τομείς, όπως οι νέες τεχνολογίες, η οποία σχετίζεται πολλές φορές και με την ηλικία ενώ οι υπόλοιπες δεν διατυπώνουν καμία θέση για την επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα.

«Νομίζω ότι θα μπορούσαν να ανακύψουν δυσκολίες γιατί όλοι οι συνάδελφοι δεν βρίσκονται στο ίδιο επαγγελματικό επίπεδο.[.....] Και ειδικά εκπαιδευτικών που είναι ίσως και μεγαλύτερης ηλικίας θα έλεγα, οι οποίοι μπορεί να μην χρησιμοποιούσαν και

τόσο πολύ τις τεχνολογίες στην διδακτική τους πρακτική ή και να μην είχαν και τον εξοπλισμό» (Σ2)

«Σίγουρα και το γεγονός ότι, εεε, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε κάποια ουσιαστικά κομμάτια στα οποία προτείνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, νομίζω ότι είναι βασική δυσκολία. Δηλαδή το stem, είναι κάτι που είναι σχετικά καινούργιο, εάν κάποιος δεν έχει ασχοληθεί, δεν έχει επιμορφωθεί μέσα σε ένα πλαίσιο που να μπορεί να ανταποκριθεί, θα αποτελέσει σίγουρα μια δυσκολία για την εφαρμογή του προγράμματος» (Σ5)

Ως προς τις υλικές συνθήκες οι περισσότερες συμμετέχουσες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι υλικοτεχνικές ελλείψεις που υπάρχουν στα σχολεία θα δημιουργήσουν αντικειμενικές δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος τόσο σε επίπεδο χώρου όσο και σε επίπεδο σύγχρονου εξοπλισμού που κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να εξυπηρετούνται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών.

«Σίγουρα. Ας πούμε το πιο απλό στην υλικοτεχνική υποδομή. Ότι, το κάθε νηπιαγωγείο ας πούμε στην καλύτερη περίπτωση έχει δύο υπολογιστές. Τι να πρωτοκάνουν;» (Σ1)

«Θέλω να πω ότι πάντα η υλικοτεχνική υποδομή, η οποία δεν προσφέρεται δωρεάν, είναι ένα σημαντικό, μια σημαντική δυσκολία» (Σ5)

«Πως είναι εύκολο μέσα σε τμήματα containers ή σε πολύ μικρά σχολεία ή σε σχολεία που δεν έχουν αυλή, να έχουμε βάλει το παιχνίδι στη μέση. Που θα παίξουν; Το παιχνίδι που θα υπάρξει; Πολύ ωραία το λέμε το παιχνίδι ναι, το θέλουμε όλοι, ποια κέντρα μάθησης, ποιές γωνιές, ποιά βιωματική μάθηση, σε ποιες συνθήκες; Θεωρώ ότι είναι η υλικοτεχνική υποδομή, εεε το κτιριακό πολύ μεγάλο πρόβλημα στην εφαρμογή όλων αυτών» (Σ10)

Κάποιες διατυπώνουν την άποψη ότι οι νηπιαγωγοί έχουν συνηθίσει και γνωρίζουν πολύ καλά πώς να ξεπερνούν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις υλικοτεχνικές ελλείψεις, προσφέροντας προσωπική εργασία και υλικά αγαθά, οπότε πιστεύουν ότι αυτό δεν θα αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή του προγράμματος και θα ξεπεραστεί εύκολα.

«Γι' αυτό είπα είμαστε σουγιάδες[...] Δεν έχουμε ούτε διαδραστικούς πίνακες, εγώ δεν έχω φωτοτυπικό, δεν έχω fax, δεν σημαίνει ότι δεν θα τα κάνω, θα τα κάνω, θα βρω έναν τρόπο,.. αυτο πάντα γίνεται, δεν έχεις βρίσκεις ένα τρόπο, θα πας στο δημοτικό, θα πας στο γυμνάσιο, θα τα έχεις έτοιμα; Θα φέρεις κάτι δικό σου και θα το εγκαταστήσεις; Αυτό γίνεται, δεν σταματάει γιατί δεν μπορούμε» (Σ4)

«Τα νηπιαγωγεία μας, αυτά είναι στους χώρους, πάντα προσπαθούν νομίζω όλοι και όλοι οι εκπαιδευτικοί γιατί γνωρίζω πολύ κόσμο στην, στην προσχολική και σε πολλά μέρη της Ελλάδας, να διαμορφώσουν τις αίθουσες, να τις βάψουν, να φτιάξουν, να τις εμπλουτίσουν με εκπαιδευτικό υλικό, να διαμορφώσουν αυλές να κάνουν πράγματα, δηλαδή πιστεύω ότι εντάξει, οι νηπιαγωγοί θα το ξεπεράσουμε με ένα τρόπο» (Σ6)

Εντούτοις εκφράστηκε και η αντίθετη άποψη από μερικές ερωτώμενες που δηλώσαν, ότι τα περισσότερα σχολεία είναι πολύ καλά εξοπλισμένα με τα απαιτούμενα υλικά και μέσα και τα περισσότερα στεγάζονται σε σύγχρονα κτίρια. Η άποψη αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί εργάζονται σε σχολεία των βορείων προαστίων της Αθήνας και αντίστοιχων αναβαθμισμένων περιοχών της Θεσσαλονίκης.

«[...]επίσης δεν είμαι και της άποψης ότι μας φταίει η υλικοτεχνική υποδομή δεν, θεωρώ ότι υπάρχει πρόβλημα ως προς αυτό, δηλαδή...» (Σ3)

«Μια χαρά είναι, οι υλικές συνθήκες, τουλάχιστον, εγώ η εικόνα που έχω πέρα από το κέντρο της Θεσσαλονίκης, που είναι κάποια σχολεία επιβαρυνμένα γιατί είναι παλιά κτήρια, τα περισσότερα δηλαδή στην Καλαμαριά, την Τούμπα, την περιοχή έξω στα προάστια να σας δώσω να καταλάβετε, έχουν εξαιρετικά νηπιαγωγεία» (Σ7)

«Όχι δεν νομίζω ότι θα υπάρχουν, γιατί τα περισσότερα σχολεία, όχι τα περισσότερα είναι καλά εξοπλισμένα, έχουν καλές συνθήκες...» (Σ8)

Ως προς την αρνητική επίδραση της κουλτούρας στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, οι περισσότερες νηπιαγωγοί διατύπωσαν την άποψη ότι δεν θα ανακύψουν δυσκολίες γιατί στα ελληνικά Νηπιαγωγεία επικρατεί έτσι κι αλλιώς πνεύμα συνεργασίας, εξέλιξης, ανανέωσης και πειραματισμού.

«Νομίζω ότι η κουλτούρα των νηπιαγωγών επειδή είμαστε ένας κλάδος που θέλει να ενημερωνόμαστε και να μαθαίνουμε τα καινούρια δεδομένα, δεν θα έχει τόσο

πρόβλημα γιατί , γι' αυτό που λέω , νομίζω ότι είμαστε ο πιο δραστήριος και ο πιο ενεργός κλάδος της εκπαίδευσης» (Σ2)

«Η κουλτούρα είναι ένα θέμα, αχ δεν ξέρω τι να σας πω για την κουλτούρα. Εγώ συνήθως από εμπειρία δικιά μου οι άνθρωποι που συνεργάζομαι έχουν κουλτούρα συνεργασίας και βοήθειας. Οι νηπιαγωγοί είμαστε ανοικτοί στον πειραματισμό, στα νέα πράγματα που έρχονται έτσι, βέβαια με μια ανάσα, γιατί εκεί είναι το πρόβλημα , όταν δεν υπάρχει ανάσα» (Σ4)

Οι υπόλοιπες ισχυρίζονται ότι θα παρουσιαστούν δυσκολίες στην εφαρμογή του ΠΣ γιατί στα ελληνικά Νηπιαγωγεία που υπηρετούν μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί, έχουν παγιωμένες απόψεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας που δεν προτίθενται να αλλάξουν και κατά συνέπεια δεν θα υιοθετήσουν τις αρχές του νέου Προγράμματος.

«Δεν είναι πάρα πολύ εύκολο να βγουν από τη ρουτίνα και η κάθε σχολική μονάδα έχει τη συγκεκριμένη κουλτούρα της κι είναι πάρα πολύ δύσκολο να αλλάξει» (Σ1)

«Βέβαια είναι, ναι, ναι, είναι η κουλτούρα η οποία κουβαλάνε, ναι βεβαίως» (Σ3)

«Λοιπόν ένα, είναι ότι η εκπαιδευτικοί που έχουν πάρα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και έχουν και παγιωμένες αντιλήψεις και θέσεις και τα λοιπά στον τρόπο που δουλεύουν εεε οι αντιλήψεις, οι στάσεις δεν αλλάζουν εύκολα και θέλουν και επιμόρφωση και θέλουν και μια κινητοποίηση για να μπορέσουν να τις ενστερνιστούν για να τις εφαρμόσουν» (Σ6)

4.4.3 Αδυναμίες και θετικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών

Σχετικά με τις σημαντικότερες δυσκολίες-αδυναμίες του νέου ΠΣ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών με τον τρόπο που είναι οργανωμένο και διατυπωμένο απευθύνεται σε ιδανικές τάξεις και φαίνεται ότι παρόλο που ενστερνίζεται την συμπερίληψη, δεν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και των σχολείων. Δεν παρέχει ένα πλαίσιο υποστηρικτικό και βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μπορέσει να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία και μαθητές με μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα.

«Αλλά νομίζω ότι είναι γραμμένο για ένα πολύ ιδανικό περιβάλλον. Αυτή νομίζω ότι είναι η μεγάλη του αδυναμία.» (Σ1)

«Ενώ επισημαίνεται ότι όλα αυτά στο πλαίσιο των δυνατοτήτων και στα όρια των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών αυτής της ηλικίας ...,αναφέρονται μέσα στόχοι και δεξιότητες που νομίζω ότι σε πολύ λίγες περιπτώσεις ανταποκρίνονται όσον αφορά δηλαδή το βαθμό ετοιμότητας που απαιτούν» (Σ8)

«[.....]δεν λαμβάνει υπόψη του, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακές ανάγκες είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε ιδανικές τάξεις. Ναι, θεωρητικά ναι, το είπα και πριν ότι αναφέρεται σε πάρα πολλά σημεία ναι, θεωρητικά ναι. Στην πράξη, με ποια δραστηριότητα θα το πλαισιώσω; Πως θα το δουλέψω;» (Σ10)

Επίσης αναφέρουν αδυναμίες, παραλείψεις και υπερβολές στο περιεχόμενο, ασάφειες στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, απουσία μεθοδολογικών προσεγγίσεων, δυσκολίες στην κατανόηση του διδακτικού μοντέλου αλλά και δομικές αδυναμίες όπως είναι ο χωρισμός σε θεματικά πεδία.

«Θέλει λίγο περισσότερη διευκρίνιση δίπλα στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να υπάρχουν και οι προσεγγίσεις[.....]λείπει πολύ η μεθοδολογική προσέγγιση σε κάθε θεματική υποενότητα, αυτό λείπει, πρέπει να συμπεριληφθεί» (Σ2)

«.....χαθήκαμε λιγάκι με τους στόχους, με τα αποτελέσματα και τη διάκρισή τους» (Σ3)

«Απλώς είναι πολύ μεγάλος ο όγκος της πληροφορίας ίσως θα έπρεπε να είναι λίγο πιο εστιασμένο, λιγότερο περιεχόμενο» (Σ6)

«Θεωρώ ότι όταν ένα πρόγραμμα σπάει σε 4 θεματικά πεδία όλη τη γνώση που θέλουμε να μεταφέρουμε στα παιδιά, έχει κάποια μειονεκτήματα. Για μένα έτσι όπως το είδα στην πιλοτική εφαρμογή του, δύσκολο σημείο είναι η καταγραφή του διδακτικού σεναρίου από τον εκπαιδευτικό. Αυτό το θεωρώ έτσι, ένα δυνατό χαρτί να το αποτρέψουν οι εκπαιδευτικοί» (Σ7)

Σημαντική είναι η διαπίστωση που κάνει μία νηπιαγωγός η οποία εφαρμόζει πιλοτικά το Πρόγραμμα σχετικά με την υποβάθμιση της λογοτεχνίας στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» καθώς δεν προτείνονται δραστηριότητες που

περιλαμβάνουν την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία του γραμματισμού.

«Εκείνο το οποίο λιγάκι με στεναχώρησε είναι ότι βλέπω όσον αφορά και τη γλώσσα που μιλάμε τώρα και την επικοινωνία, μια υποχώρηση κάποιων πραγμάτων δηλαδή της λογοτεχνίας. Δεν το είδα μέσα, ας πούμε να τονίζεται η χρήση της λογοτεχνίας, της ποίησης, των αιγιμάτων, των παροιμιών και όλα αυτά μέσα στο Πρόγραμμα.» (Σ3)

Ως προς τα θετικά στοιχεία του ΠΣ, οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική την έμφαση που δίνεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών βάζει στο επίκεντρο το παιδί και ενδιαφέρεται περισσότερο για την ευημερία του και όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων. Η διερευνητική, η συνεργατική και η παιγνιώδης μάθηση που πλαισιώνουν τη διδασκαλία, η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ο ανάστροφος σχεδιασμός αποτελούν ποιοτικά χαρακτηριστικά του ΠΣ σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων συνεντευξιζόμενων.

«Τα θετικά για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό η ποιότητα, του δίνεται έμφαση στην ποιότητα.[...] Θεωρώ πολύ σημαντικό την έμφαση στην ευημερία του παιδιού και όχι στα γνωστικά αντικείμενα. Δεν θέλουμε να κάνουμε το νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο» (Σ2)

«Βρίσκω πολύ θετικό ότι έχουνε ενσωματώσει μέσα στο πρόγραμμα διαδικασίες μάθησης, όπως τη διερευνητική μάθηση, τη συνεργατική, την ανακαλυπτική και τα λοιπά» (Σ6)

«Πολύ σημαντικά στοιχεία για μένα, είναι η έμφαση, το ξαναλέω στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην, εεεε, αυτό πώς το λέει, την πολυπολιτισμική επίγνωση» (Σ8)

«Η διαφορά που μου έκανε κλικ και εμένα και στις συναδέλφους απ ότι μιλούσαμε στην ομάδα, είναι αυτό, ότι πλέον μπαίνει πρώτα ο στόχος, αυτός μας διευκολύνει περισσότερο. Το παιχνίδι θεωρώ ότι είναι πολύ βασικό και πολύ καλό που έχει κεντρικό ρόλο στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα (Σ10)

Για δυο νηπιαγωγούς θετικό στοιχείο αποτελεί η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην διδακτική διαδικασία.

«Το άλλο ένα κομμάτι, ας πούμε έτσι που μπορούμε έτσι σαν θετικό να το αξιοποιήσουμε, είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων» (Σ7)

« Όπως επίσης πολύ καλό θεωρώ ότι είναι και η ένταξη των ΤΠΕ σε πολύ μεγαλύτερο επίπεδο σε σχέση με το παρελθόν» (Σ10)

Στα θετικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών για μια νηπιαγωγό, συγκαταλέγεται η έμφαση που δίνεται στην εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στον τρόπο με τον οποίο προωθείται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων.

«Αυτό ότι τότε προτείνεται πια (...) η διασύνδεση όλων των εμπλεκόμενων σε σχέση με το παιδί. Δηλαδή το άνοιγμα του σχολείου πιο πολύ στην κοινωνία και με σαφή σαφώς ας πούμε ότι είναι και κοινό, ότι όλα εμπλέκονται κι ο τρόπος που εξηγείται αυτό, γιατί υπάρχει, ας πούμε, μια δυσκολία στο πώς να είναι οι γονείς και η κοινωνία μέσα, μέσα στο σχολείο και το σχολείο πώς να παρουσιάζεται στην κοινωνία.» (Σ4)

4.4.4 Βελτιωτικές προτάσεις

Οι προτάσεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούν κυρίως στη μεθοδολογία και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών. Προτείνουν να εμπλουτιστεί με μεθοδολογικές κατευθύνσεις, οι προτεινόμενες δραστηριότητες να έχουν εξελικτική διάταξη και να είναι πιο σαφής η διάκριση μεταξύ γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον επισημαίνουν ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στη σημασία του παιχνιδιού και την βιωματική μάθηση, να προστεθεί μία ενότητα που να ασχολείται με το λογοτεχνικό βιβλίο, μία υποενότητα που να ασχολείται με την σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και άλλη μία με τους κανόνες δεοντολογίας και χρήσης των νέων τεχνολογιών.

«Αυτό που είπα και πριν να υπάρχουνε κατευθύνσεις μεθοδολογικές, το ένα είναι αυτό το δεύτερο πιστεύω, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει μία εξελικτική πορεία των θεματικών υποενοτήτων να αναφέρονται εξελικτικά[.....]» (Σ2)

« Θα συμμαζεύνα λίγο τους στόχους, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα καθόμουν λίγο,...δηλαδή θα ήθελα λίγο εδώ να μαζευτούν και να γίνουν πιο το the point, ακριβώς και να ναι και ξεκάθαρα λιγάκι, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και δεν πρέπει να είναι και τόσα πολλά που να μπερδεύουν. Το ένα είναι αυτό και το δεύτερο, θα έβαζα ένα ξεχωριστό κομμάτι ας το πούμε, μια ξεχωριστή αναφορά, ένα μπούσουλα,

ως προς την λογοτεχνία και το πώς θα πρέπει να την δουλέψουμε μέσα σε ένα νηπιαγωγείο» (Σ3)

«Και σας είπα στο παιδί και επικοινωνία θα ήθελα να υπάρχει ένα κομμάτι που να μιλάει για τη σεξουαλική εκπαίδευση. Αυτό για μένα θα ήταν πρωτοποριακό να προτείνεται σε έναν οδηγό σπουδών στο ελληνικό σχολείο» (Σ4)

«Παρακαλώ πάρα πολύ να γίνεται σαφέστατη αναφορά μέσα, όχι γενικά κείμενο ή μύθοι, να λέγεται λογοτεχνικό βιβλίο, το έχει εξοβελίσει, λυπάμαι πάρα πολύ για αυτό.. Λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο» (Σ8)

«Το συζητήσαμε και πριν νομίζω, το είπαμε, ενδεικτικές δραστηριότητες ,να φαίνεται ξεκάθαρα η συμπερίληψη, αυτό το κομμάτι που δεν φαίνεται είναι μόνο στη στοχοθεσία και μόνο στο κομμάτι το θεωρητικό, δεν το είδαμε ιδιαίτερα στις δραστηριότητες» (Σ10)

Δύο νηπιαγωγοί επικεντρώνουν τις προτάσεις τους στο διδακτικό σενάριο προτείνοντας να διατυπωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια και να μην απαιτεί τόσο λεπτομερή καταγραφή από τον εκπαιδευτικό.

«Στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο δεν έχω να πω κάτι, εγώ αυτό που θεώρησα, δηλαδή ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ο σχεδιασμός, ο διδακτικός σχεδιασμός, θα πρέπει να βελτιωθεί ως προς την καταγραφή, να μην εμπεριέχει πάρα πολλά θεωρητικά στοιχεία που πρέπει να κάθεται να καταγράφει ο εκπαιδευτικός, αυτό να το παραβλέψουν και να περάσουν στην ουσία, δηλαδή πως κάναμε με τα προηγούμενα;» (Σ7)

«Το μοντέλο αυτό, οι όροι δηλαδή είναι αυτοί που κάνουν πιο δυσχερή ή δυσχεραίνουν την κατανόηση και νομίζω ότι αυτό θα πρέπει να βελτιωθεί αυτόματα» (Σ8)

Επίσης δύο από τις ερωτώμενες δηλώνουν ότι δεν μπορούν να κάνουν προτάσεις για κάτι που δεν έχουν δει πως λειτουργεί στην πράξη. Η μία μάλιστα θεωρεί ότι δεν πρέπει να πάμε άμεσα σε καθολική εφαρμογή αλλά να εφαρμοστεί ακόμα ένα χρόνο μόνο στα πειραματικά ώστε να εμπεδωθεί καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε επόμενο στάδιο θα μπορούν να το μεταλαμπαδεύσουν στους συναδέλφους τους.

«Δεν σας δίνω κάποια πρόταση, γιατί αισθάνομαι ακόμα και εγώ ότι δεν έχω μελετήσει και δεν έχω μπει τόσο μέσα σε αυτό το πρόγραμμα, ώστε να δω στην πράξη πραγματικά ποιες είναι οι ελλείψεις του. Αν κάτι δεν το δουλέψεις, δεν μπορείς να δεις πού σκαλώνει» (Σ5)

«Δεν ξέρω αν μπορώ τώρα αυτή τη στιγμή να κάνω εγώ προτάσεις βελτίωσης. πάντως, όσον αφορά την εφαρμογή του είναι σημαντικό γιατί φέτος, αν και λίγο αργά πάλι ξεκινάμε την πιλοτική εφαρμογή και θα είναι καθολική στα πειραματικά και νομίζω ότι εάν θέλουμε να το υποστηρίξουμε την επόμενη χρονιά και θέλουν και ανθρώπους να το υποστηρίζουνε ίσως να μην υπάρξει καθολική εφαρμογή, να υπάρξει μία εφαρμογή σε επιλεγμένα σχολεία για να μπορέσουν πραγματικά να το κατανοήσουν, να το υλοποιήσουν άνθρωποι οι οποίοι μετά θα είναι ως πολλαπλασιαστές του προγράμματος για να υπάρξει τη μεθεπόμενη χρονιά καθολική εφαρμογή» (Σ6)

4.4.5 Αξιολόγηση της επιμόρφωσης και προτάσεις

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί αξιολόγησαν αρνητικά την επιμόρφωση και θεωρούν ότι δεν απέδωσε με σαφήνεια τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Δηλώνουν απογοητευμένες, εξουθενωμένες και τονίζουν ότι δεν αποκόμισαν κάποια οφέλη τα οποία θα τις βοηθήσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Θεωρούν ότι οι πιο ανασταλτικοί παράγοντες στην μετάδοση, την κατανόηση και την εμπέδωση των νέων στοιχείων του Προγράμματος Σπουδών ήταν ο περιορισμένος χρόνος της επιμόρφωσης σε συνδυασμό με τον τεράστιο όγκο πληροφοριών, η έλλειψη οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών, η απουσία ανατροφοδότησης από τους επιμορφωτές και η εξ αποστάσεως πραγματοποίησή της.

«Θεωρώ ότι η επιμόρφωση ήταν τελείως επιφανειακή» (Σ1)

«Η επιμόρφωση έγινε με πάρα πολύ συμπιεσμένο χρονοδιάγραμμα γιατί έπρεπε να γίνει σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα» (Σ2)

«Και όταν τελείωσε η επιμόρφωση περιμέναμε μια ανατροφοδότηση, δεν έγινε, ούτε καν τα σενάρια εκείνα κοιτάχτηκαν» (Σ3)

«Είμαι πάρα πολύ απογοητευμένη από το πώς ήρθε η επιμόρφωση στο νέο αναλυτικό δεν έχω κανένα εσωτερικό κίνητρο γιατί μου επιβλήθηκε μετά από μια περίοδο covid που τη μόνη ανάγκη που δεν είχαν εκπαιδευτικοί, ήταν αυτή. Δηλαδή θεωρώ ότι

κάποιος ήθελε να με εξουθενώσει επαγγελματικά. Το κάνω από λόγους επαγγελματικής ευσυνειδησίας» (Σ4)

«Θα πω ξεκάθαρα, όχι[γέλιο]» (Σ5)

«Καθόλου, καθόλου, επιφανειακή ήταν» (Σ8)

Μόνο δύο νηπιαγωγοί διατυπώνουν την άποψη ότι η επιμόρφωση ήταν πολύ καλή και μετέδωσε σε ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών. Τονίζουν ότι οι επιμορφώτριες ήταν εξίσου καλές και βοηθητικές ωστόσο και αυτές παραδέχονται τελικά ότι ο σύντομος χρόνος ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας για την διαδικασία.

«Εγώ την επιμόρφωση μια χαρά τη βρήκα και οι επιμορφώτριές μας και η δικιά μας επιμορφώτρια ήταν εξαιρετική. Εντάξει, απλά ο χρόνος είναι λίγος[.....]» (Σ6)

« Θεωρώ πάντως ότι ήταν πολύ καλή και το πρακτικό κομμάτι ας πούμε και όλες οι ασκήσεις και οι προτεινόμενες και ο ρυθμός έτσι των συνεδριών και , εεε ήταν πολύ καλός» (Σ9)

Επίσης ως προς τις βελτιωτικές προτάσεις που διατυπώνουν σχετικά με την επιμόρφωση, παρατηρείται ότι και αυτές σχετίζονται με την χρονική διάρκεια και την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών στην πράξη και την τάξη. Θεωρούν ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος πιλοτική εφαρμογής ώστε να μπορούν να το αξιολογήσουν αντικειμενικά.

«Αυτό που θα πρότεινα λοιπόν είναι ότι όταν μπαίνει κάτι τόσο σοβαρό όσο ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, δεν μπορείς να έχεις την απαίτηση ούτε κάποιος να το αφομοιώσει σύντομα αλλά ούτε και να το κάνει σε υποθετικό πλαίσιο εάν δεν το δει στην πράξη στην τάξη» (Σ5)

«...επειδή το νέο αναλυτικό πρόγραμμα είναι πραγματικά το εργαλείο μας και είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό για την προσχολική, νομίζω ότι αξίζει να του δώσουμε περισσότερο χρόνο» (Σ6)

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παραθέτουμε τα συμπεράσματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνά μας και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων τους για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Στις πρώτες τέσσερις από τις έξι ενότητες του κεφαλαίου γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων μας με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Στην πρώτη ενότητα καταγράφουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ όπως τα αναγνώρισαν οι νηπιαγωγοί. Στην δεύτερη ενότητα αναφέρουμε τις λειτουργικές αδυναμίες που εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο ΠΣ και στην τρίτη ενότητα τα λειτουργικά πλεονεκτήματα. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα για τα εμπόδια εφαρμογής του ΠΣ στην πράξη και τις προτάσεις βελτίωσης των νηπιαγωγών για την επιτυχή εφαρμογή του. Στην πέμπτη ενότητα περιγράφουμε τους περιορισμούς της έρευνάς μας και στην τελευταία ενότητα τις προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα.

5.1 Βασικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών και τρόπος αναγνώρισής τους από τους εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του ΠΣ σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;», οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν θετική άποψη για το Πρόγραμμα Σπουδών. Το χαρακτηρίζουν σύγχρονο, φιλόδοξο και πρωτοποριακό γιατί συνάδει με τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, στους στόχους και στα πορίσματα των διεθνών οργανισμών για την Προσχολική Εκπαίδευση και τα ενσωματώνει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η οργάνωση του περιεχομένου σε θεματικά πεδία, η έμφαση στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η σύνδεση τους με τις ενδεικτικές δραστηριότητες, η εισαγωγή μεθοδολογικών καινοτομιών και εργαλείων και η εστίαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, καθιστούν το νέο ΠΣ επιστημονικό και καινοτόμο.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν επίσης ότι η μεθοδική καταγραφή των νέων δεδομένων σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική υποστήριξη που περιλαμβάνεται στον «Οδηγό Νηπιαγωγού», παρέχουν στον εκπαιδευτικό την κατάλληλη καθοδήγηση ώστε να διαμορφώσει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Η αντίθετη διαπίστωση των Sofou & Tsafos (2009) ότι ο προηγούμενος «Οδηγός Νηπιαγωγού» δεν παρείχε καμία καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό, υποδηλώνει την πιθανή αξιοποίηση αυτών των αποτελεσμάτων στο σχεδιασμό του νέου Προγράμματος Σπουδών ώστε να αποφευχθούν παρόμοιες ελλείψεις.

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες θεωρούν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις από το προηγούμενο αλλά και πολλά κοινά και λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο συμπληρωματικά, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με τις νέες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες όπως η ενταξιακή εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαπιστώθηκαν και στις έρευνες των Βελλοπούλου κ.α.(2021), Μαβίδου & Κακανά (2021) και Σφυρόερα (2020) σχετικά με την συμβολή της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει το γεγονός ότι το νέο ΠΣ έχει ενσωματώσει τα θετικά χαρακτηριστικά και τις αρχές των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών. Στις σημαντικές διαφοροποιήσεις του ΠΣ προσθέτουν επίσης την έμφαση στην συνεργατική μάθηση και την σημασία των μαθησιακών πλαισίων για την οργάνωση της διδασκαλίας, τον πολυδιάστατο ρόλο της νηπιαγωγού, τη σημασία του χώρου και την ενσωμάτωση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία που διαπιστώθηκαν και στις έρευνες των Sofou & Tsafos (2009) και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2015) και συγκλίνουν με την προηγούμενη διαπίστωση, της επικαιροποίησης των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών. Σημαντική διαφοροποίηση επίσης του νέου Προγράμματος σε σχέση με το υφιστάμενο αποτελεί η οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ που διατρέχουν όλο το περιεχόμενο του, με την παράλληλη ένταξή τους στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» η οποία προάγει τον επικοινωνιακό τους ρόλο και ενισχύει περισσότερο τη χρήση τους. Η προσπάθεια ενσωμάτωσης και διάχυσης των ΤΠΕ σε όλες τις ενότητες όπως έδειξε η έρευνα των Καλεράντε & Κοντοπούλου (2012) έχει πραγματοποιηθεί ήδη στο πιλοτικό ΠΣ του 2011, αφού το ΔΕΠΠΣ όπως διαπίστωσαν οι Κόμης & Παπανδρέου (2005) έδινε έμφαση κυρίως στις λειτουργίες του Η/Υ και λιγότερο στη σύνδεση των ΤΠΕ με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Στα καινοτόμα χαρακτηριστικά του Προγράμματος κατατάσσουν επίσης τον ανάστροφο σχεδιασμό σύμφωνα με τον οποίο ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ξεκινά από τον στόχο και καταλήγει στις δραστηριότητες, την οργάνωση του περιεχομένου σε τέσσερα θεματικά πεδία, τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο 5E και την εργαλειοθήκη των τεσσάρων υποδοχών με τις κατηγορίες των ικανοτήτων που πρέπει να αναπτυχθούν. Οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας υποστηρίζουν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ανοιχτό και ευέλικτο γιατί επιτρέπει στον/στην νηπιαγωγό να σχεδιάσει την διδασκαλία του/της με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ειδικές συνθήκες της τάξης του/της και στα ενδιαφέροντα των μαθητών του/της. Κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση είδαμε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά διαπιστώθηκαν και στο ΔΕΠΠΣ σε παρόμοιες έρευνες των Sofou & Tsafos (2009), Βάρδα (2010) και Μάνεση (2011) και κατά τη γνώμη μας ισχυροποιούν την άποψη αρκετών νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας οι οποίες πολύ χαρακτηριστικά λένε ότι «δεν είδαμε και κάτι καινούριο».

Το νέο ΠΣ δίνει έμφαση στην επαγγελματική και επιστημονική ελευθερία του εκπαιδευτικού αναγνωρίζοντας τον κομβικής σημασίας ρόλο του για την επίτευξη των στόχων του Νηπιαγωγείου. Στον αντίποδα της επικρατούσας αντίληψης βρίσκεται ωστόσο η άποψη των λιγότερων νηπιαγωγών της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η διακήρυξη της ανοικτότητας αποτελεί ουτοπία, καθώς για τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου προτείνεται αποκλειστικά το μοντέλο των πέντε φάσεων (5E) περιορίζοντας την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του ως ενορχηστρωτή της μαθησιακής διαδικασίας. Η επισήμανση αυτή δημιουργεί πράγματι προβληματισμό για το κατά πόσο οι θεωρητικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών συνάδουν με τις πρακτικές που προτείνει. Επιπλέον πολλές από τις συμμετέχουσες επιμένουν ότι η υποχρεωτική και λεπτομερής καταγραφή του διδακτικού σεναρίου θα γίνει τροχοπέδη τόσο για την ευελιξία του Προγράμματος Σπουδών όσο και για την αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς. Σημειώνεται ότι η άποψη αυτή προέρχεται από τις νηπιαγωγούς που εφαρμόζουν πιλοτικά το ΠΣ αλλά και τις παλαιότερες σε χρόνια υπηρεσίας νηπιαγωγούς.

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες στην έρευνα νηπιαγωγοί, συμφωνούν επίσης ότι το Πρόγραμμα Σπουδών είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες καθώς στηρίζεται στις αρχές και τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες είναι διάχυτες στο περιεχόμενο όλων των θεματικών πεδίων. Είναι επίσης συμπεριληπτικό και ενσωματώνει την

πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία παρέχοντας στους νηπιαγωγούς την δυνατότητα να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για διαπολιτισμική επικοινωνία ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το νέο ΠΣ έχει υιοθετήσει στρατηγικές που προωθούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία και την διαπολιτισμική επικοινωνία και το καθιστούν προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας των Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου (2006) για το ΔΕΠΠΣ, όπου αρκετές νηπιαγωγοί έκριναν ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, σε αλλοδαπούς και σε προνήπια.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διαπολιτισμική επικοινωνία μαζί με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών που υιοθετεί το νέο ΠΣ, αποτελούν ειδικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο τα οποία κατά την άποψη των περισσότερων είναι διάχυτα και στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Η προσέγγιση των πολυγραμματισμών δίνει έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα, στην επικοινωνία μέσω των ΤΠΕ, σε σημειωτικούς τρόπους έκφρασης και στην πολυγλωσσική επικοινωνία ώστε τα παιδιά να είναι ικανά να παράγουν νοήματα, να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της Γλώσσας, η έννοια του γραμματισμού, τα είδη του λόγου και οι πολυγραμματισμοί, η επαφή των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα, η έμφαση στην κατανόηση και επεξεργασία των νοημάτων ωστόσο δεν αποτελούν τελείως νέα στοιχεία καθώς εμφανίζονται στα ΑΠ του 1999/2003, του 2011 και 2014 (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., 2015·Γκαντιά & Ντίνας, 2012·Goti et.al, 2021· Tafa, 2008·Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013). Άλλο ένα θεματικό πεδίο των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών που φαίνεται ότι έχει ενσωματώσει το νέο ΠΣ και αναπροσαρμόσει στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας επίσης συμφωνούν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στον ενεργό πολίτη και στον λειτουργικό εγγραμματισμό του. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως υπεύθυνος και δημοκρατικός πολίτης. Η έννοια του ενεργού πολίτη μέσω της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών σε δράσεις αποτελεί βασικό πυλώνα του νέου ΠΣ και διατρέχει όλα τα θεματικά πεδία ενώ αντίθετα στο

προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών είναι υποβαθμισμένη και αφανής (Kyridis κ.α., 2015). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει έντονα κοινωνικό χαρακτήρα καθώς διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την αλληλεπίδραση με τους άλλους, την ανάπτυξη μέσα από την ευημερία και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τα στοιχεία αυτά διατρέχουν και τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ & ΝΠΣ 2011) όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Αναστασοπούλου, κ.α. (2014).

Το νέο ΠΣ έχει και παιδοκεντρικό χαρακτήρα αφού θέτει το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του στη διαμόρφωσή της (Sofou & Tsafos, 2009). Στο πλαίσιο της προοδευτικής – μαθητοκεντρικής αυτής λογικής οι μαθητές οδηγούνται στη γνώση μέσω της αυτενέργειας, της εργασίας σε ομάδες, της βιωματικής και διερευνητικής μάθησης και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Η προοδευτική αυτή προσέγγιση κατά την άποψη των περισσότερων βρίσκεται σε συμφωνία με το περιεχόμενο του θεματικού πεδίου «Παιδί και Επικοινωνία» και θεωρείται κατάλληλη για την προσέγγιση του αναδυόμενου και του ψηφιακού γραμματισμού. Ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων ωστόσο επισημαίνει ότι η επιτυχής εφαρμογή μιας τέτοιας λογικής στην πράξη σχετίζεται τόσο με τον τρόπο που ερμηνεύεται και προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς όσο και με τη δυναμική της ομάδας των μαθητών. Η σημασία της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής των Προγραμμάτων Σπουδών έχει διαπιστωθεί και σε προγενέστερες έρευνες όπως της Κουτσουβάνου (2007) και της Βάρδα (2010) κατά τις οποίες η επιτυχής εφαρμογή του ΠΣ εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα το ερμηνεύσει και θα το κατανοήσει.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν επίσης τη συμβολή του Προγράμματος Σπουδών στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, σημειώνοντας ότι θα αξιοποιήσουν τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τις δυνατότητες που παρέχουν τα ψηφιακά εργαλεία, το διδακτικό σενάριο και τα μαθησιακά πλαίσια όπως οι ρουτίνες και το παιχνίδι. Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι καθοριστικός στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και συμβάλλει στην καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου, την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, στη δημιουργικότητα και στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Κωστοπούλου, 2016·Μπάνου, 2022·Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021· Tafa, 2008·Χατζοπούλου, 2021·Vrinioti, 2010). Παράλληλα οι περισσότερες από τις

συμμετέχουσες τονίζουν ότι παρά τις καλές προοπτικές που έχει το Πρόγραμμα Σπουδών, οι συνάδελφοί τους νηπιαγωγοί δεν το προσέγγισαν με τον αναμενόμενο ενθουσιασμό που συνοδεύει συνήθως τις νέες προτάσεις και αλλαγές. Η προοπτική της θετικής αποδοχής του επισκιάστηκε από την πειστική και χαοτική επιμόρφωση, τον όγκο των πληροφοριών που δεν προλάβαιναν να επεξεργαστούν λόγω του φόρτου εργασίας και των δύσκολων συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία καθώς και της κοπιαστικής και χρονοβόρας καταγραφής του διδακτικού σεναρίου. Αξίζει εδώ να σημειωθεί και η άποψη που προέρχεται από τις λιγότερες και τις νεότερες σε χρόνια υπηρεσίας συμμετέχουσες που είδαν με πιο θετική ματιά την προσπάθεια και διατύπωσαν τη θέση ότι οι αρνητικές στάσεις σχετίζονται κυρίως με την νοοτροπία της αντίστασης σε οτιδήποτε νέο και λιγότερο στις αδυναμίες του Προγράμματος Σπουδών και της επιμόρφωσης.

5.2 Λειτουργικές αδυναμίες του νέου Προγράμματος Σπουδών

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο ΠΣ;», οι περισσότερες συμμετέχουσες εστιάζουν στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών. Η διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων παρουσιάζει ασάφειες καθώς τα όρια μεταξύ γνώσεων και δεξιοτήτων δεν είναι διακριτά δημιουργώντας σύγχυση στον εκπαιδευτικό κατά την διαδικασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Ένα στοιχείο που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την κατανόηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων είναι ότι οι δεξιότητες και οι στάσεις όπως τις γνωρίζουν ως σήμερα οι νηπιαγωγοί, δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες δεξιότητες και στάσεις που περιλαμβάνονται στην εργαλειοθήκη των τεσσάρων υποδοχών που εισάγει το νέο ΠΣ. Οι όροι που είχαν κατακτηθεί από τις νηπιαγωγούς στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων δεν «συναντιούνται» με τους νέους όρους της εργαλειοθήκης των τεσσάρων υποδοχών του νέου Προγράμματος Σπουδών με αποτέλεσμα να τις μπερδεύουν και να τις αποπροσανατολίζουν. Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες διαπιστώνουν επίσης ασάφειες στα προσδοκώμενα αποτελέσματα ως προς το βαθμό εκπαιδευτικής καθοδήγησης και απουσία μεθοδολογικών προσεγγίσεων τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών όσο και στον «Οδηγό Νηπιαγωγού» ο οποίος περιορίζεται κυρίως σε θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι αδυναμίες αυτές διατυπώθηκαν και από την Κουτσοβάνου (2007) στην κριτική θεώρηση του ΔΕΠΠΣ όπου αναφέρει ότι οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, η θεματική προσέγγιση, τα

σχέδια εργασίας και οι βασικές αρχές της διαθεματικότητας, δεν περιγράφονται με σαφήνεια. Η σύγκλιση αυτή δείχνει ότι το νέο ΠΣ δεν έχει ενσωματώσει αλλαγές προς την κατεύθυνση της άρσης αυτών των δομικών αδυναμιών, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται παρόμοιες ελλείψεις και αστοχίες με το υφιστάμενο ΠΣ.

Αξιολογώντας τη φιλοσοφία της οργάνωσης του περιεχομένου ως προς τον στόχο της εξέλιξης και της συνέχειας των ΠΣ από τάξη σε τάξη, παρά το γεγονός ότι διατυπώθηκαν ελάχιστες αλλά εξαιρετικά αισιόδοξες απόψεις για την εκπλήρωση ενός πάγιου αιτήματος του κλάδου, οι περισσότερες συμμετέχουσες πιστεύουν ότι είναι αδύνατον να λειτουργήσει αυτή η καινοτομία. Η αδυναμία αυτή εδράζεται στη λογική από την οποία διέπεται η λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου, όπου κυριαρχεί ο κατακερματισμός της γνώσης σε διδακτικά αντικείμενα και η προσκόλληση στην διδακτέα ύλη και στη ολοκλήρωσή της. Το γεγονός αυτό δημιουργεί εύλογο προβληματισμό για το κατά πόσο είναι πιθανό να οργανωθεί το Πρόγραμμα Σποδών των άλλων βαθμίδων κατά το πρότυπο του Νηπιαγωγείου και να μη συμβεί το αντίστροφο με αποτέλεσμα την σχολειοποίηση του Νηπιαγωγείου. Ο κίνδυνος της σχολειοποίησης του Νηπιαγωγείου εκφράστηκε και στις απόψεις των νηπιαγωγών στην έρευνα των Sofou & Tsafos (2009) εξαιτίας της εισαγωγής των γνωστικών αντικειμένων στο ΔΕΠΠΣ. Επιπλέον κατά την άποψη κάποιων νηπιαγωγών της έρευνάς μας, η έλλειψη υποδομών και εκπαιδευτικού δυναμικού είναι παράγοντες που αποδυναμώνουν σημαντικά την προοπτική της συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων. Η έρευνα των Αποστόλου & Στελλάκη (2020) για την προοπτική της συνέχειας του γραμματισμού από το νηπιαγωγείο στις επόμενες βαθμίδες όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ, είχε καταδείξει ότι η συνέχεια αυτή δεν υποστηρίζεται εξαιτίας της άγνοιας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα επίσημα κείμενα της προηγούμενης ή της επόμενης από τη δική τους βαθμίδα.

Ως προς την επάρκεια του διδακτικού χρόνου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», παρά την γενικότερη παραδοχή ότι αφ' ενός η έννοια του διδακτικού χρόνου δεν έχει νόημα για το Νηπιαγωγείο και αφ' ετέρου η διδασκαλία στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» που διατρέχει όλες τις δράσεις δεν μπορεί να περιοριστεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, εντούτοις ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών ισχυρίζεται ότι εξαιτίας του όγκου του περιεχομένου στο Α' θεματικό πεδίο και της ταυτόχρονης εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας και των εργαστηρίων δεξιοτήτων, ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί. Σημαντική αδυναμία του Προγράμματος Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», αποτελεί επίσης η υποβάθμιση της

λογοτεχνίας. Απουσιάζουν τόσο οι στόχοι όσο και οι δραστηριότητες που αφορούν στην εξοικείωση των παιδιών με τα λογοτεχνικά είδη και την αξιοποίησή τους στην προώθηση του γραμματισμού. Αντίθετα στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 αναδεικνύεται έντονα ο ρόλος της λογοτεχνίας στην κατανόηση του κόσμου και τη συγκρότηση της προσωπικότητας των παιδιών σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2015).

Επιπλέον κατά κοινή ομολογία των περισσότερων νηπιαγωγών της έρευνας, ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου δεν συνάδει με τις συνθήκες που επικρατούν στα περισσότερα σχολεία αλλά απευθύνεται σε ιδανικές, ως προς τις συνθήκες λειτουργίας, τάξεις. Η ενσωμάτωση των αρχών της συμπερίληψης φαίνεται ότι περιορίζεται μόνο στη γραπτή αναφορά στο επίσημο κείμενο του Προγράμματος Σπουδών καθώς δεν παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο με μεθοδολογικές κατευθύνσεις ώστε να μπορέσει να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία και παιδιά με ιδιαίτερα αναπτυξιακά ή άλλα χαρακτηριστικά.

5.3 Λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου Προγράμματος Σπουδών

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο ΠΣ;», οι περισσότερες νηπιαγωγοί του δείγματος τονίζουν τον ικανοποιητικό βαθμό σύνδεσης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τον υψηλό βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Παρά την γενικότερη θετική άποψη επισημαίνουν παράλληλα ότι χρήζουν βελτιώσεων κυρίως ως προς τη διατύπωση και το πλήθος τους. Η καταλληλότητα του περιεχομένου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» του ΠΣ ως προς τις ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν αποτελεί ένα επιπλέον θετικό στοιχείο. Οι δραστηριότητες που προτείνονται, χαρακτηρίζονται από επιστημονική εγκυρότητα, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και προωθούν την διερεύνηση. Επιπλέον στηρίζονται στις πρότερες γνώσεις των παιδιών, λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και εναρμονίζονται με τις σύγχρονες εξελίξεις (Βάρδα, 2010·Μάνεση, 2011). Κατά αναλογία και η διάταξη των επιμέρους ενοτήτων στο Α' θεματικό πεδίο που ακολουθεί εξελικτική πορεία ξεκινώντας από τα πιο απλά προς τα πιο σύνθετα, αποτελεί ένα επιπλέον πλεονέκτημα. Καθώς οι περισσότερες συμμετέχουσες έχουν μόνο θεωρητική γνώση του Προγράμματος Σπουδών, δεν παραλείπουν να επισημάνουν ότι αντικειμενική αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών στην πράξη.

Το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών για τις περισσότερες νηπιαγωγούς απαντά στα μεγάλα ζητήματα και στις προκλήσεις που απασχολούν τον σύγχρονο κόσμο. Δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην διδακτική διαδικασία, προωθεί την συμπερίληψη, ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε σχέση με τα μεγάλα περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή και εστιάζει στο ρόλο του δημοκρατικού πολίτη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σημαντικό πλεονέκτημα του ΠΣ αποτελεί η έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην ευημερία του παιδιού που πλέον τίθεται στο κέντρο της διδασκαλίας. Στα λειτουργικά πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται επίσης, η πλαισίωση της διδασκαλίας με την διερευνητική τη συνεργατική και την παιγνιώδη μάθηση, η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ο ανάστροφος σχεδιασμός. Καθοριστικής σημασίας πλεονέκτημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η έμφαση που δίνεται στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην εμπλοκή των γονέων και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων.

5.4 Δυσκολίες εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών και προτάσεις βελτίωσης για την επιτυχή εφαρμογή του.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων ΠΣ και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;», οι περισσότεροι νηπιαγωγοί της έρευνας αναφέρουν τις υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολείων, τόσο σε επίπεδο χώρου όσο και σε επίπεδο σύγχρονου εξοπλισμού, εξαιτίας των οποίων δεν καλύπτονται με επάρκεια οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Παρά το γεγονός ότι η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα είναι πολύ ισχυρή, οι νηπιαγωγοί τονίζουν ότι έχουν μάθει να ζουν με αυτές τις ελλείψεις και να τις ξεπερνούν με προσωπική εργασία και δικά τους υλικά, μέσα και εργαλεία, γεγονός που επιβεβαιώνει ακόμα περισσότερο τον βαρυσήμαντο και πολυδιάστατο ρόλο τους ο οποίος κατέχει εξέχουσα θέση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι υλικοτεχνικές ελλείψεις είχαν διαπιστωθεί και από τους Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου (2006), Μάνεση (2011) και Μπότσογλου κ.α. (2007) ως δυσκολία για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ σε συνάρτηση με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις πολυπληθείς τάξεις και την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς. Η σύγκλιση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών δείχνει ότι δυστυχώς τα

μακρόβια προβλήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση παραμένουν άλυτα και εξακολουθούν να αποτελούν τροχοπέδη σε κάθε προσπάθεια εξέλιξης και προόδου.

Οι προτάσεις βελτίωσης των συμμετεχουσών νηπιαγωγών σχετίζονται κυρίως με το περιεχόμενο και την μεθοδολογία του Προγράμματος Σπουδών. Επικεντρώνονται στην σαφή διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και στη διάκριση μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, στην άρση της λεπτομερούς καταγραφής του διδακτικού σεναρίου και στην προσθήκη μεθοδολογικής προσέγγισης που απουσιάζει εντελώς από το περιεχόμενο του. Επιπλέον επισημαίνουν ότι πρέπει να δοθεί ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική και στην παιγνιώδη μάθηση, θέτοντας το παιχνίδι στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Το παιχνίδι συμβάλλει στη γλωσσική, στη νοητική και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας σε σημαντικό βαθμό (Κωστοπούλου, 2016·Μπάνου, 2022·Tafa, 2008·Χατζοπούλου, 2021). Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας πιστεύουν ότι το παιχνίδι δεν βρίσκεται σε εξέχουσα θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών παρά τις αναφορές που γίνονται στο επίσημο κείμενο. Η άποψη αυτή συνάδει με τα ευρήματα των ερευνών των Σακελλαρίου & Μπάνου (2021) και Vrinioti (2010), όπου διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί το κέντρο της διδασκαλίας στα τελευταία Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας (ΔΕΠΠΣ & ΠΣΝ, 2011/2014) και είναι υποβαθμισμένη η θέση του εξαιτίας της προσήλωσης στην γνωστική προσέγγιση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι κατά τον σχεδιασμό του νέου ΠΣ μάλλον δεν σημειώθηκε κάποια σημαντική αλλαγή ως προς αυτό το στοιχείο.

Επιπλέον στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», προτείνεται από κάποιες συμμετέχουσες της έρευνας, η προσθήκη μίας υποενότητας που να αφορά αποκλειστικά το λογοτεχνικό βιβλίο και να γίνεται σαφής αναφορά του όρου. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι προτάσεις για την ένταξη της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο ΠΣ και την διδασκαλία των κανόνων δεοντολογίας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως σημαντικά και καίρια ζητήματα τα οποία πρέπει να εμπεριέχονται σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών που χαρακτηρίζεται σύγχρονο και καινοτόμο. Αξίζει να ληφθεί υπόψη η πρόταση για παράταση και επέκταση της πιλοτικής εφαρμογής του ΠΣ τουλάχιστον για ένα ακόμα χρόνο. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να το οικειοποιηθούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί, να το μελετήσουν σε βάθος και να το κατανοήσουν. Κατά συνέπεια θα έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη γνώση και την εμπειρία για να το αξιολογήσουν αντικειμενικά ώστε να γίνουν οι

ανάλογες παρεμβάσεις βελτίωσης και να περάσει στη φάση της καθολικής εφαρμογής. Η σημασία της κατανόησης του ΠΣ από τους/τις νηπιαγωγούς για την επιτυχή υλοποίησή του διατυπώθηκε και από τους Κουτσοβάνου (2007), Βάρδα (2010) και Stellakis (2012) σε σχέση με τα προηγούμενα ΠΣ (ΔΕΠΠΣ, 2011/2014).

Η επιμόρφωση αξιολογήθηκε αρνητικά από τις περισσότερες νηπιαγωγούς της έρευνας γιατί δεν απέδωσε με σαφήνεια τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ και ειδικά στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Είναι διάχυτη η απογοήτευση και η εξουθένωση των νηπιαγωγών εξαιτίας της πίεσης που υπέστησαν από τον ασφυκτικό χρόνο μέσα στον οποίο πραγματοποιήθηκε καθώς και της έλλειψης υποστήριξης από τους ιθύνοντες. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε άγονη και δεν επέφερε κάποια οφέλη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τονίζουν επίσης ότι η μικρής διάρκειας επιμόρφωση σε συνδυασμό με τον όγκο των πληροφοριών του Οδηγού, η έλλειψη οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών, η απουσία ανατροφοδότησης από τους επιμορφωτές και η εξ αποστάσεως πραγματοποίησή της αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για την μετάδοση, την κατανόηση και την εμπέδωση των νέων στοιχείων του Προγράμματος Σπουδών. Το αίτημα των εκπαιδευτικών για διαρκή και κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους με σκοπό την επίτευξη των στόχων του ΠΣ, αποτελεί κοινή συνισταμένη σχεδόν όλων των ερευνών που μελετήσαμε κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας (Αποστόλου & Στελλάκης, 2020· Βάρδα, 2010·Βελλοπούλου κ.α., 2021·Γιαλαμάς κ.α., 2008·Γκρίτση κ.α., 2000·Κωστοπούλου, 2016·Μάνεση, 2017·Μπότσογλου κ.α., 2007·Πάνου & Χαριτάκη, 2019·Πίττου & Χαριτάκη, 2014·Sánchez et.al., 2012·Stellakis, 2012·Tafa, 2008).

Σε γενικές γραμμές διαπιστώσαμε ότι η αρνητική στάση για το Πρόγραμμα Σπουδών καταγράφηκε στις απαντήσεις των δύο νηπιαγωγών που το εφαρμόζουν πιλοτικά. Παρατηρήσαμε επίσης ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί δυσκολεύονταν να απαντήσουν ξεχωριστά για το θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και πολλές φορές απαντούσαν συνολικά για το Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτή η στάση απορρέει από το γεγονός ότι στο Νηπιαγωγείο η ανάπτυξη και η μάθηση επιτυγχάνονται ολιστικά, με αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να μην μπορούν να τοποθετηθούν αποσπασματικά σε σχέση με το ΠΣ. Οι περισσότερες από τις οχτώ νηπιαγωγούς του δείγματος που δεν έχουν εφαρμόσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και το έχουν απλώς μελετήσει στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, διατύπωσαν θετική γνώμη η οποία καθόρισε και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας. Δεν παρέλειψαν ωστόσο σε αρκετές

ερωτήσεις να εκφράσουν ενδιασμό για το αν και κατά πόσο στην πράξη θα επιβεβαιωθούν τα λεγόμενά τους. Αρκετές μάλιστα αρνήθηκαν να τοποθετηθούν σε ερωτήσεις που κατά τη γνώμη τους μόνο αν είχαν εφαρμόσει το Πρόγραμμα θα μπορούσαν να τις απαντήσουν. Οι προβληματισμοί αυτοί συνάδουν με την πρόταση που διατυπώθηκε στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, για παράταση και επέκταση της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών ώστε να διεξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα τα οποία θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές βελτιώσεις. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε επίσης φανερό ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έχει ενσωματώσει τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων ΠΣ και παράλληλα έχει υιοθετήσει νέες αρχές με σκοπό να ανταποκριθεί στα νέα επιστημονικά δεδομένα για την μάθηση και τη διδασκαλία. Η ακούσια σύγκριση με τα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών κατέδειξε ότι χρειάζεται να γίνουν ακόμα πολλές βελτιώσεις πριν την καθολική εφαρμογή του.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της φυσιολογίας του νέου ΠΣ και διακρίνουν τις διαφοροποιήσεις του από το υφιστάμενο, τις καινοτομίες και τα ειδικά χαρακτηριστικά του στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία». Οι ασάφειες στην διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ασυνέχεια στον τρόπο λειτουργίας μεταξύ βαθμίδων, η έλλειψη επάρκειας του διδακτικού χρόνου, η απουσία των λογοτεχνικών ειδών στο περιεχόμενο του θεματικού πεδίου «Παιδί και Επικοινωνία» και η έλλειψη μεθοδολογικών κατευθύνσεων για την ένταξη μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συνιστούν τις λειτουργικές αδυναμίες του Προγράμματος Σπουδών. Στα λειτουργικά πλεονεκτήματα περιλαμβάνονται η σύνδεση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με τις ενδεικτικές δραστηριότητες, ο υψηλός βαθμός κάλυψης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, η καταλληλότητα του περιεχομένου στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και η εξελικτική διάταξη των επιμέρους ενοτήτων, η παισιώδη μάθηση με την διερευνητική, τη συνεργατική και την παιγνιώδη διδασκαλία, η διαπολιτισμική επικοινωνία και ο ανάστροφος σχεδιασμός. Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες το πιο σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή του ΠΣ θα αποτελέσουν οι υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολείων τόσο σε επίπεδο δομών όσο και εξοπλισμού. Οι προτάσεις για βελτίωση αφορούν στη σαφή διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, στην άρση της λεπτομερούς καταγραφής του διδακτικού σεναρίου στην προσθήκη μεθοδολογικής προσέγγισης, στην έμφαση στο παιχνίδι και στην κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση.

5.5 Περιορισμοί της έρευνας

Εξ ορισμού ο βασικός περιορισμός μιας ποιοτικής έρευνας, είναι η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων καθώς τα φαινόμενα που εξετάζει εξαρτώνται από χώρο, τον χρόνο και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που εξελίσσονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων προέρχεται από νηπιαγωγούς των δύο μεγαλύτερων αστικών κέντρων της χώρας, την Αθήνα και την Θεσσαλονίκη, που κατά ένα μέρος τους υπηρετούν σε πειραματικά και πιλοτικά Νηπιαγωγεία και σε συνθήκες που διαφέρουν κατά πολύ από τα Νηπιαγωγεία της περιφέρειας. Η χαμηλή πρόθεση συμμετοχής στην έρευνα από τις νηπιαγωγούς που εφάρμοσαν πιλοτικά το Πρόγραμμα Σπουδών στα πειραματικά και πιλοτικά Νηπιαγωγεία, αποτέλεσε έναν ακόμα σημαντικό περιορισμό καθώς για τις ανάγκες διεξαγωγής της απευθυνθήκαμε και σε νηπιαγωγούς που δεν το εφάρμοσαν. Οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί εργάζονται στα γενικά Νηπιαγωγεία και παρακολούθησαν απλώς την επιμόρφωση με σκοπό να γίνουν οι ίδιες επιμορφώτριες στην επόμενη φάση της. Στη λίστα των συμμετεχόντων για τον ίδιο λόγο προστέθηκαν και Συντονίστριες Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) περιορίζοντας ακόμα περισσότερο τα αποτελέσματά μας. Εξαιτίας των συγκεκριμένων περιορισμών χρειάστηκε κάποιες ερωτήσεις να διατυπωθούν με τρόπο που να ανταποκρίνονται στη θεωρητική και όχι στην εμπειρική άποψη των νηπιαγωγών. Ένας ακόμα περιορισμός που ενδεχομένως επηρέασε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς μας είναι η εξ αποστάσεως επικοινωνία σε συνάρτηση με τις επακόλουθες τεχνικές αδυναμίες. Στην εξ αποστάσεως συνέντευξη δεν υπάρχει δυνατότητα να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός εξοικείωσης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιζόμενου και επίσης περιορίζεται ο εμπλουτισμός της συζήτησης με μη λεκτικά στοιχεία όπως η στάση και οι εκφράσεις του σώματος, τα οποία είναι πολύτιμα στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της ποιοτικής έρευνας (Robson, 2007). Επιπλέον η μικρής χρονικής διάρκειας εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών δεν μπορεί να αναδείξει τα ζητήματα της συνέχειας των Προγραμμάτων Σπουδών ανάμεσα στις βαθμίδες τα οποία είναι δυνατόν να μελετηθούν σε βάθος χρόνου.

5.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σύμφωνα με όσα αναδείχθηκαν στην παρούσα εργασία, θεωρούμε σκόπιμη την διεξαγωγή μιας αντίστοιχης έρευνας αφ' ενός σε μεγαλύτερο δείγμα και αφ'

ετέρου αποκλειστικά σε νηπιαγωγούς που έχουν εφαρμόσει πιλοτικά το Πρόγραμμα Σπουδών. Σε συνδυασμό με την επιλογή αυτή προτείνουμε επίσης να παραταθεί για τουλάχιστον ένα ολόκληρο χρόνο η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών ώστε να έχουν αρκετό χρόνο οι νηπιαγωγοί να το μελετήσουν, να πειραματιστούν και να το κατανοήσουν με απώτερο σκοπό να μπορέσουν να το αξιολογήσουν αντικειμενικά. Θεωρούμε επίσης ότι το δείγμα πρέπει να προέρχεται από περισσότερες περιοχές της επικράτειας και όχι μόνο από τις αστικές όπως στην παρούσα έρευνα, ώστε να εντοπιστούν οι διαφορές και τα κοινά σημεία που σχετίζονται με την τοπική κουλτούρα, την επίδραση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών. Τέλος κρίνουμε ότι σε επόμενη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών, η προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών θα πρέπει να γίνει ολιστικά και όχι αποσπασματικά κατά θεματικό πεδίο καθώς δεν συνάδει με τον χαρακτήρα και τον τρόπο λειτουργίας του Νηπιαγωγείου, όπου εφαρμόζεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και όχι ο κατακερματισμός της.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams, L. K. & Adams, E. D. (2003). *Urban Education: A Reference Handbook*.
Abc-Clio, Inc.
- Bantwini, B. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of Educational Development*, 30, 83-90
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.002>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds), *Child handbook of psychology: Theoretical models of human development* 793-828. Wiley.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Edwards, R. (2011) Translating the Prescribed into the Enacted Curriculum in College and School, *Educational Philosophy and Theory*, 43, sup1, 38-54.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00602.x>
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Schools Programs*. McMillan
- English, F.W. (2000). *Deciding what to teach and test-Developing, aligning and auditing the curriculum*. Corvin Press
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. Mc Graw Hill.
- Goodson, I. (1987). *School Subjects and Curriculum Change*. Falmer Press.
- Goti, E., Dina, M., & Dinas, K. (2021). The Multiliteracies in the “Pilot” Curriculum of Language Teaching of 2011 and in the Revised of 2014. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9 (1), 211–232.
- Grundén, H. (2022). Textbooks as actors in the transformation of the intended curriculum. In *Twelfth Congress of the European Society for Research in*

Mathematics Education (CERME12). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03745374>

Hume, A., & Coll, R. (2010). Authentic student inquiry: The mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/02635140903513565>

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

Johnson, D.W., Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn and Bacon.

Kelly, A.V. (1989). *The curriculum. Theory and Practice*. 3rd ed. Paul Chapman

Kerr, J. (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.

Kridel, C. (2010). Intended curriculum. In *Encyclopedia of curriculum studies*, 1 489–489. SAGE Publications, Inc <https://www.doi.org/10.4135/9781412958806.n262>

Kyridis, A., Tsioumis, K., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015). The civic education in Greek kindergartens. The views and the practices of Greek Kindergarten teachers concerning civic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2). <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/342>

Nuthall, G. (1997). Understanding student thinking and learning in the classroom. In *The international handbook of teachers and teaching*, ed. B. Biddle, T. Good, and I. Goodson, 1–90. Dordrecht: Kluwer.

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

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

- Porter, A. C. (2004). *Curriculum assessment* (Additional SCALE Research Publications and Products: Goals 1, 2, and 4). Vanderbilt University.
- Remillard, J. & Heck, D. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM*, 46, 705-718
<http://dx.doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>
- Ryan K., & Cooper, J.M. (1980). *Those who can, teach* (3rd ed.). Houghton Mifflin Co.
- Sánchez, A. B., Marcos, J. J. M., González, M. A., & GuanLin, H. (2012). In service teachers' attitudes towards the use of ICT in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1358-1364.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.302>
- Saylor, J., Alexander, W. and Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schmidt, W. H., Jorde, D., Cogan, L., Barrier, E., Ganzalo, I., Moser, U., et al. (1996). *Characterizing pedagogical flow: An investigation of mathematics and science teaching in six countries*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46(2), 67-72. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00573.x>
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x>
- Taylor, P.H., & Richards, C.M. (1985). *An Introduction to Curriculum Studies* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453939>

- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*, 62-77. Oxford University Press.
- Tyler, R.W, (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press
- Valverde, G.A. (2003). "Curriculum International", in Guthrie, J.W, (ed.) *Encyclopedia of Education 2*, MacMillan Reference USA, 524-529
- van den Akker, J. (2004). *Curriculum Perspectives: An Introduction*. In: *Curriculum Landscapes and Trends*. 1-10 Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- Vrinioti, K. (2010). A comparison of the National Preschool curricula in Greece and Iceland1. 24rd Conference of the Comparative Education Society in Europe (CESE)
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by design: A framework for effecting curricular development and assessment*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Α. & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 55-66.
- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας για την εφαρμογή του προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 13–23. <https://doi.org/10.12681/icw.17912>

- Αποστόλου, Ζ., & Στελλάκης, Ν. (2020). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους;. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2), 1–51. <https://doi.org/10.12681/jret.22149>
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (1997). *Το παιδί και η γραφή*.
- Βάρδα, Α. (2010). *Διαθεματική προσέγγιση: ο νέος αναβαθμισμένος ρόλος του παιδαγωγού και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης). <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/22077>
- Βελλοπούλου, Α., Κανελλάκου, Ν.-Α., & Παπαπάνου, Ι. (2021). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 10–25. <https://doi.org/10.12681/icw.30017>
- Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.,(2009). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Διάδραση
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Σ. (μτφ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκος). Ιων
- Curto, L., Morillo, M., & Teixido, M. (1999α). *Γραφή και ανάγνωση :Πως μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixido, M. (1999β). *Γραφή και ανάγνωση: Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Curto, L., Morillo, M., & Teixido, M. (1999γ). *Γραφή και ανάγνωση: Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις, *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα, 482-49
- Γιαλαμάς, Β., Νικολοπούλου, Κλ, & Μάνεσης, Β. (2008). Απόψεις και προθέσεις νηπιαγωγών σχετικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση». *Πρακτικά από το 6ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*.
- Γκαντιά, Ε., & Ντίνας, Κ.(2012) *Η γλωσσική αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα 1989, 1999/2003 και 2011 του νηπιαγωγείου*. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», 357-367. Διάδραση
- Γκρίτση, Φ., Καμπεζά, Μ., & Κότσαρη, Μ. (2000). Απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Β. Κόμης (Επιμ.). *Κόμης (επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, 601-607.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα. 30/9 - 2/10/2011
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, τ. Β', Ερμής
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καλεράντε, Ε., & Κοντοπούλου, Α. (2012). Ανάλυση περιεχομένου του νέου σχολικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο ως προς τις ΤΠΕ. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 495-504.

- Κιτσαράς, Γ.(1998). *Προγράμματα προσχολικής αγωγής: Διαχρονική και συγχρονική διερεύνηση (Συγκριτική ανάλυση)*. Ρέθυμνο
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*. Τυπωθήτω.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες/περιφέρειες της Ευρώπης* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/14399>
- Κόμης, Β., & Παπανδρέου, Μ. (2005). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 59–75. <https://doi.org/10.12681/icw.18402>
- Κουτσοβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 76-89.
- Κυπριανός, Π. (2007). Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας. Gutenberg.
- Κωστοπούλου, Α. (2016). Η Σημασία του παιχνιδιού στη διδασκαλία της ανάγνωσης: Απόψεις νηπιαγωγών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 251–270. <https://doi.org/10.12681/edusc.304>
- Μαβίδου, Α., & Κακανά, Δ. Μ. (2021). Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 60–70. <https://doi.org/10.12681/icw.30022>
- Μάνεση, Σ. (2011). Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο

- Βασίλειο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 26–35.
<https://doi.org/10.12681/icw.18049>
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ.(1984). *Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα*. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου: *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Ιωάννινα, Σύγχρονη Εκπαίδευση,135-145
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., (2009). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Γρηγόρη
- Μπάνου, Μ. (2022). *Αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).
<http://dx.doi.org/10.12681/eadd/52111>
- Μπέση, Μ., & Ζιώγου, Ζ. (2012). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την χρήση του Η/Υ ως εργαλείου ενίσχυσης της μάθησης στο νηπιαγωγείο. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 427-436.
- Μπέση, Μ., & Σαΐτη, Σ. (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 32–44.
<https://doi.org/10.12681/icw.18039>
- Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ., & Χατζοπούλου, Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 87–100.
<https://doi.org/10.12681/icw.18225>
- Ντολιοπούλου, Έ. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Τυπωθήτω: Δάρδανος.

- Ντολιοπούλου, Έ., & Σουσιλόγλου, Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 123–149. <https://doi.org/10.12681/icw.18227>
- Ξωχέλλης, Π. (1990). Παιδαγωγική του Σχολείου. *Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής*. Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π., & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85, ΚΕΓ.
- Πάνου, Δ., & Χαριτάκη, Γ. (2019). Ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική τάξη : απόψεις νηπιαγωγών και γονέων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 961–984. <https://doi.org/10.12681/edusc.1696>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 72-81.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πεντέρη, Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία*

και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8.
<https://doi.org/10.12681/dial.28479>

Πίττου, Π., & Χαριτάκη, Γ. (2019). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1121–1148.
<https://doi.org/10.12681/edusc.1714>

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011α). 1ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*». MIS: 295450.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011β). 2ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*». MIS: 295450.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014). Αναθεωρημένη έκδοση «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό ΟΠΣ: 295450.

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

Σακελλαρίου, Μ. & Μπάνου, Μ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 71–82.

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). Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Σφυρόρα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής

ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119–142. <https://doi.org/10.12681/dial.25549>

Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για την *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου: 49-58.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pischools.gr/programs/depps/>

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Γρηγόρη.

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

Westphalen, K. (2000). Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Κυριακίδης

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Διάδραση

Χατζοπούλου, Χ. Ν. (2021). Το παιχνίδι στον σχολικό αύλειο χώρο – απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. *Κείμενα Παιδείας*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.25636>

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

Χρυσοφίδης, Κ.,(2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής: το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης* (1η εκδ.). Τυπωθήτω.

Νομοθετικά Κείμενα

- Β.Δ.30-4-1896, «Περί συστάσεως Νηπιαγωγείων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 68/23-5-1896, τ. Α', άρθ. 1, 2, 3.)
- Β.Δ.494/1962, «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του κράτους», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 124/9-8-62, τ. Α')
- Νόμος ΒΤΜΘ', «Περί στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 37/1895. Τ.Α')
- Νόμος 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929)
- Νόμος 1566/1985, άρθ. 3, παρ.1, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/30-9-1895)
- Νόμος 2525/97, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997)
- Π.Δ.476/1980, «Περί του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ. 132/22.5.1980, τ. Α')
- Π.Δ.486/1989, «Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 208/1989, τ. Α')
- Υπουργική Απόφαση 160476/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021)

Παράρτημα

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Εισαγωγικό Κείμενο

Καλησπέρα σας,

ονομάζομαι Λαδά Αικατερίνη και αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά για την συμμετοχή σας στην έρευνά μου, η οποία πραγματοποιείται για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο της συνεργασίας του ΙΕΠ και του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την αξιολόγηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Σκοπός της έρευνας είναι καταγραφή των απόψεών σας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», όπως το αντιληφθήκατε κατά τη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του στο σχολείο σας ή στο πλαίσιο της επιμόρφωσης στην οποία συμμετείχατε. Οι απόψεις σας θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση νέου Προγράμματος Σπουδών σε συνδυασμό με όλα τα άλλα συμπεράσματα της πιλοτικής φάσης εφαρμογής του. Αρχικά θα σας θέσω κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά και επαγγελματικά σας στοιχεία και στη συνέχεια θα περάσουμε στις κύριες ερωτήσεις που αφορούν στο Πρόγραμμα Σπουδών. Με την σύμφωνη γνώμη σας η συνέντευξή μας θα ηχογραφηθεί προκειμένου να καταγραφούν τα στοιχεία που θα χρειαστώ για την ερευνά μου, διατηρώντας παράλληλα την ανωνυμία σας. Θα ήθελα επίσης να σας υπενθυμίσω ότι η συνέντευξή μας θα διαρκέσει περίπου μία ώρα και εφόσον είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε αμέσως.

A. Εισαγωγικές ερωτήσεις

Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου

1. Φύλο
2. Ειδικότητα
3. Σπουδές
4. Χρόνια Υπηρεσίας
5. Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος

6. Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
7. Πως οργανώνεις το καθημερινό σου μάθημα; Σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζεσαι για αυτό;

B. Γενικές ερωτήσεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

8. Ποια είναι η γενική γνώμη σας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση; (γενική εκτίμηση, τοποθέτηση για το νέο πρόγραμμα σπουδών, σύντομη τεκμηρίωση αυτής της γενικής γνώμης).
9. Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση από το υφιστάμενο; Πως κρίνετε αυτή τη διαφοροποίηση; (αναγνώριση πιθανών στοιχείων διαφοροποίησης και αξιολογική σύγκριση μεταξύ του νέου και του υφιστάμενου ΠΣ).
10. Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου όπως αυτή καθορίζεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Που εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο ΠΣ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; (αναγνώριση των βασικών στοιχείων που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος σύμφωνα με το νέο ΠΣ και τεκμηρίωση των σχετικών απαντήσεων).
11. Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση. Δικαιολογήστε την απάντησή σας. (διάκριση ανάμεσα σε ΠΣ ακαδημαϊκού χαρακτήρα ή σε ΠΣ για τον Πολίτη και το λειτουργικό του εγγραμματισμό).

Θέση Α: *«Το νέο ΠΣ προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν γερές βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές»*

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

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Δώστε παραδείγματα (αξιολόγηση του βαθμού ενσωμάτωσης των ΤΠΕ).
13. Οι κατασκευαστές του ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση, ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό ΠΣ να είναι αρκετά ανοικτό ώστε να επιτρέψει τη μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό ώστε να μπορεί να δουλέψει καλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε παραδείγματα (αξιολόγηση του ΠΣ ως προς καθένα από τους τρεις στόχους και σχετική τεκμηρίωση).
14. Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση η διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο αποκτάει τα εξής ειδικά χαρακτηριστικά: υιοθετείται η προσέγγιση των πολυγραμματισμών, καλλιεργείται η διαπολιτισμική επικοινωνία, και εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο ΠΣ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; Δώστε ένα παράδειγμα. Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές;
15. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο ΠΣ θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

Γ. Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών

16. Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; (αξιολόγηση του βαθμού

σαφήνειας, αξιολόγηση της σαφήνειας ως προς τη διάκριση σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες, του βαθμού καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του βαθμού σύνδεσής τους με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, το βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα).

- 17.** Πως κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; (αξιολόγηση του περιεχομένου ως προς την καταλληλότητα με βάση την ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους, ως προς την επιστημονική του εγκυρότητα).
- 18.** Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;
- 19.** Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου ΠΣ απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (περιβαλλοντικές προκλήσεις, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, συμπερίληψη, κλπ); Δώστε παραδείγματα.
- 20.** Πως κρίνετε το περιεχόμενο του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; Τι θα αλλάζατε ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος; (αξιολόγηση της επάρκειας του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την κάλυψη της ύλης και διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων).
- 21.** Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων στο Θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; (προτάσεις για αλλαγή στη διάταξη ή για προσθήκη/αφαίρεση ενοτήτων στο ΠΣ).
- 22.** Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου ΠΣ διακηρύσσουν μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: «Τα ΠΣ προωθούν

την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής». Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο ΠΣ πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα (αναγνώριση του παιδαγωγικού προσανατολισμού του νέου ΠΣ και τεκμηρίωση).

23. Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των ΤΠΕ στο Α΄ θεματικό πεδίο; (βαθμός συμφωνίας με την προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση).

Δ. Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του ΠΣ-Προτάσεις

24. Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση;
25. Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση και ποιες;(αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας του νέου ΠΣ με βάση τα τρία κριτήρια, αναφορά σε πιθανές δυσκολίες στο πεδίο της εφαρμογής).
26. Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη; (αναφορά στις σημαντικότερες δυσκολίες και πλεονεκτήματα από την πιλοτική εφαρμογή του ΠΣ).

- 27.** Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία»; (συνοπτική διατύπωση συγκεκριμένων βελτιωτικών προτάσεων).
- 28.** Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και επικοινωνία» ; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;