



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY OF PELOPONNESE

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

«Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e–Μορφές):

Πολιτικές και Πρακτικές»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, σε σχολεία της Περιφέρειας»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Δαρειώτη Σοφία

A.M.:3032202102006

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ :

Τσακίρη Δέσποινα

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ :

Κατσήs Αθανάσιος

Φωτόπουλος Νικόλαος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

## Τριμελής Επιτροπή

1. Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με γνωστικό αντικείμενο: «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση».
2. Κατσης Αθανάσιος, Καθηγητής του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με γνωστικό αντικείμενο: «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας».
3. Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με γνωστικό αντικείμενο: «Κοινωνιολογία των Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών».

Copyright © Σοφία Δαρειώτη, 2023

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

## Ευχαριστίες

Κάπως έτσι ολοκληρώνεται άλλο ένα ταξίδι, άλλος ένας κύκλος στον κόσμο της γνώσης. Όμως η μάθηση δε σταματά, καθώς συνεχίζει το ταξίδι της παράλληλα με το διάβα της ζωής. Σε αυτή τη διαδρομή η οικογένειά μου, οι δικοί μου άνθρωποι ήταν αυτοί που με στήριξαν αλλά και υπέμειναν τον χρόνο που έλειπα από κοντά τους. Ο σύζυγός μου Αγαμέμνονας και τα δύο μου παιδιά Ίνα και Γιάννης, ήταν οι κρυφοί σύμμαχοι στον αγώνα μου να ολοκληρώσω τις σπουδές μου. Η συναισθηματική στήριξη σε όλες τις δυσκολίες που βίωσα καθώς και η εμπιστοσύνη τους, μου έδιναν το θάρρος να συνεχίσω να ανταπεξέρχομαι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Σε αυτούς χρωστώ όσα κατάφερα μέχρι σήμερα.

Αρωγοί και αναπόσπαστα μέλη του ταξιδιού ήταν και οι καθηγητές του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που φρόντισαν να μας μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους βήμα-βήμα. Πρώτα θα αναφερθώ κ. Τσακίρη, μία εξαιρετική καθηγήτρια και άνθρωπο που χαίρει εκτίμησης. Φρόντισε με υπομονή και στωικότητα να μας μεταφέρει τις γνώσεις της, σε όλους εμάς που διψούσαμε για μάθηση. Την ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξή της και που με επέλεξε ως επιβλέπουσα καθηγήτρια στη συγγραφή του πονήματός μου, καθώς τίποτα δε θα ήταν ίδιο χωρίς τη δική της πολύτιμη καθοδήγηση.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω να αναφερθώ στον κ. Φωτόπουλο, που η επιστημονική κατάρτιση και ο λόγος του μας μαγνητίζε, οδηγώντας μας να πασχίζουμε να γίνουμε καλύτεροι σε κάθε συγγραφικό μας εγχείρημα. Τον ευχαριστώ για τον χρόνο που θα αφιερώσει στη μεταπτυχιακή μου διατριβή και ελπίζω να τον ικανοποιήσει ως προς το αποτέλεσμα. Εξαιρετικά τιμητικό καθίσταται και ότι ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Κατσής εμπεριέχεται για δεύτερη φορά στην τριμελή μου, ανεβάζοντας τον πήχη δυσκολίας και καλώντας με να ανταποκριθώ εξίσου ικανοποιητικά, όσο και την προηγούμενη φορά.

Σίγουρα θα θυμάμαι τον κ. Τζιμογιάννη και τον αγώνα του για την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, που θα βελτιώσουν τη μάθηση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά και το πόσο προσιτός και ενθαρρυντικός υπήρξε για όλους μας. Ο κ. Μπαγάκης με την ευγένεια και τη δοτικότητα του, μας ενίσχυσε θετικά και μας έμαθε πολλά για τις νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Τον κ. Δημόπουλο τον ευχαριστώ για τα μαθήματα που μας έδωσε ισχυροποιώντας την παιδαγωγική μας κατάρτιση τόσο ως προς τον σχεδιασμό με βάση τα προγράμματα σπουδών, όσο και για τις μετέπειτα πρακτικές που θα ακολουθήσουμε. Ένα ευχαριστώ είναι λίγο για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη που έλαβα και από την κ. Σαμαρά,

καθώς με την προθυμία, τη θετική ενίσχυση και την ανατροφοδότηση που μου παρείχε, διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό το συγγραφικό και ερευνητικό μου έργο.

Τίποτα όμως δε θα ήταν το ίδιο χωρίς αυτούς τους 29 συνοδοιπόρους φοιτητές της «Dream Team Korinthos». Όλοι διαφορετικοί και όλοι υπέροχοι παρείχαν απλόχερα βοήθεια και στήριξη, σε οποιαδήποτε δυσκολία. Τους ευχαριστώ και εκτιμώ όσα γενναιόδωρα μου προσέφεραν σε αυτή τη διαδρομή. Εις το επανιδείν.

*Στον αγαπημένο μου σύζυγο Αγαμέμνονα  
και στα παιδιά μας Ίνα και Γιάννη*

*Εύχομαι η δύναμη της εκπαίδευσης  
να φωτίζει τις ζωές των ανθρώπων...*

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης που εφαρμόζουν ήδη πιλοτικά το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, ως προς το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: « Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση». Βασική μας επιδίωξη είναι να αναδείξουμε την ύπαρξη ή μη διαφοράς μεταξύ της επιδιωκόμενης μορφής του Προγράμματος Σπουδών από τους κατασκευαστές και της αντιλαμβανόμενης μορφής του, από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον θα εστιάσουμε στα λειτουργικά πλεονεκτήματα, στις λειτουργικές αδυναμίες, καθώς και στις δυσκολίες που αναμένεται να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί που θα χρησιμοποιήσουν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, παρουσιάζοντας παράλληλα ορισμένες βελτιωτικές προτάσεις για την επιτυχή εφαρμογή του.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2022, συλλέγοντας δεδομένα μέσω συνεντεύξεων από οκτώ νηπιαγωγούς με μεγάλη προϋπηρεσία που προέρχονταν από τις ελληνικές περιφέρειες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική γνώμη για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, θεωρώντας το ανοικτό και ευπροσάρμοστο, αναδεικνύοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση ως βασική του αρχή και ως σημαντική μέθοδο διδασκαλίας, τη διαφοροποιημένη. Επιπλέον υποστηρίχθηκε ότι το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού των 5 Ε's βοηθάει στην οργάνωση της διδασκαλίας και ότι οι Τ.Π.Ε. είναι ενσωματωμένες και έχουν ενεργή διαθεματική εμπλοκή. Οι λειτουργικές αδυναμίες που εντοπίστηκαν ήταν η ασαφής διάκριση περιεχομένου σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η ακαταλληλότητα των χώρων των νηπιαγωγείων. Ως πλεονεκτήματα αναδείχθηκαν η σαφήνεια των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η παροχή ενδεικτικών καθοδηγητικών κατευθύνσεων στους εκπαιδευτικούς και η ανάδειξη σε μεγάλο βαθμό των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα καθώς και των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων και συνθηκών. Ωστόσο δυσκολίες διαφαίνεται πως παρουσιάζονται ως προς την ετοιμότητα ορισμένων εκπαιδευτικών, στη λήψη περιορισμένης χρονικά επιμόρφωσης, καθώς και στην καταλληλότητα των υλικοτεχνικών υποδομών και χώρων. Παράλληλα ως προτάσεις αναδεικνύουν τη δημιουργία εξειδικευμένου Οδηγού Εκπαιδευτικού στο Δ΄ θεματικό Πεδίο και την αύξηση χρόνου επιμόρφωσης, με ταυτόχρονη εμβάθυνση. Η παρούσα έρευνα προσδοκά να βοηθήσει ώστε η επιδιωκόμενη μορφή του Προγράμματος Σπουδών να συνάδει με την αντιλαμβανόμενη.

Λέξεις – Κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Προσχολική Εκπαίδευση, Δ΄ Θεματικό Πεδίο, Απόψεις Νηπιαγωγών, Πλεονεκτήματα, Αδυναμίες

## Abstract

The purpose of this dissertation is to investigate the views of the Preschool Education teachers who are already trialing the New Preschool Education Curriculum, regarding the 4th Thematic Field: "Child, Body, Creation and Expression". Our main aim is to highlight the existence or non-existence of a difference between the intended form of the Curriculum by its creators and its perceived form, by the teachers. In addition, we will focus on the functional advantages, the functional weaknesses, as well as the difficulties expected to be faced by the kindergarten teachers who will use the New Curriculum in the 4th Thematic Field, while presenting some improvement proposals for its successful implementation.

The research was carried out during October and November 2022, collecting data through interviews from eight kindergarten teachers with long experience who came from Greek regions. The findings showed that kindergarten teachers have a positive opinion of the new Curriculum, considering it open and adaptable, highlighting the student-centered approach as its main principle and as an important method of teaching, the differentiated one. In addition, it was argued that the 5 E's instructional design model helps to organize teaching and that ICT is integrated and has active interdisciplinary involvement. The functional weaknesses that were identified were the unclear content in knowledge, skills, attitudes and values, the insufficient logistical infrastructure and the inappropriateness of the kindergarten facilities. The advantages were the clarity of the expected learning outcomes, the provision of indicative guiding directions to teachers and, to a large extent, the emphasis on 21st century skills as well as contemporary social challenges and conditions. However, several difficulties arise regarding the readiness of some teachers to receive training which is limited in time, as well as the suitability of the logistical infrastructure and spaces. Furthermore, the creation of a specialized Teacher's Guide in the 4th thematic field and the increase of training time, with simultaneous insight are strongly suggested. This research expects to help so that the intended form of the Curriculum is consistent with the perceived one.

Keywords: Curriculum, Preschool Education, 4th Thematic Field, Preschool Teacher Views, Advantages, Weaknesses



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	6
Abstract.....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Εισαγωγή.....	12
Α΄ Μέρος.....	15
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	15
1.1. Η έννοια των Προγραμμάτων Σπουδών, τα είδη και τα χαρακτηριστικά τους.....	15
1.2. Εννοιολογικός διαχωρισμός μεταξύ επιδιωκόμενου, προσλαμβανόμενου και υλοποιούμενου Προγράμματος Σπουδών.....	18
1.3. Ιστορική αναδρομή Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	21
1.4. Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	30
Κεφάλαιο 2ο : Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	37
2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	37
2.1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη Μεθοδολογία και το Περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών.....	37
2.1.2. Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.....	44
2.1.3. Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για την ενταξιακή προσέγγιση.....	46
2.1.4. Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη συνέχεια των γνωστικών αντικειμένων από βαθμίδα σε βαθμίδα.....	48
2.1.5. Απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τις Τ.Π.Ε.....	49
2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς την κινητική αγωγή και τις τέχνες.....	50
Β΄ Μέρος.....	53
Κεφάλαιο 3ο : Μεθοδολογία της Έρευνας.....	53
3.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	53
3.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση και Ερευνητικό Εργαλείο.....	54
3.3. Περιγραφή Συνέντευξης και Ανάλυση Ερωτήσεων.....	56
3.4. Περιγραφή δείγματος.....	58

3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας .....	61
Κεφάλαιο 4° : Αποτελέσματα της έρευνας .....	64
4.1. Κύρια Χαρακτηριστικά.....	64
4.1.1. Μεθοδολογία Διδακτικής Πλαισίωσης .....	64
4.1.2. Μαθησιακό Πλαίσιο .....	71
4.1.3. Καινοτομίες.....	77
4.1.4. Εκπαιδευτική Υποδοχή Προγράμματος Σπουδών .....	80
4.2. Λειτουργικές Αδυναμίες .....	81
4.2.1 Οργάνωση Μαθησιακής Διαδικασίας.....	82
4.2.2. Υποδομές .....	86
4.3. Λειτουργικά Πλεονεκτήματα.....	87
4.3.1. Οργάνωση Μαθησιακής Διαδικασίας.....	87
4.3.2. Καινοτομίες.....	92
4.4. Δυσκολίες και Βελτιωτικές Προτάσεις.....	95
4.4.1. Δυσκολίες.....	95
4.4.2. Προτάσεις .....	99
4.5. Σύνοψη Αποτελεσμάτων.....	103
Κεφάλαιο 5° :Συμπεράσματα.....	106
5.1. Σύνοψη Συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα .....	106
5.2. Περιορισμοί της έρευνας .....	111
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	112
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	114
Α. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	114
Β. Ελληνική Βιβλιογραφία .....	118
Γ. Νομοθεσία .....	124
Παράρτημα .....	126
Πρωτόκολλο Συνέντευξης .....	126

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιζόμενων

Πίνακας 2. Σύνοψη Αποτελεσμάτων Κύριων Χαρακτηριστικών, Λειτουργικών Αδυναμιών και Πλεονεκτημάτων και Βελτιωτικών Προτάσεων.

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση σήμερα ακολουθεί όλες τις εξελίξεις που υφίσταται ο τεχνολογικός επαγγελματικός, κοινωνικο-πολιτισμικός και οικονομικός τομέας τόσο εθνικά όσο και υπερεθνικά και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής που εφαρμόζει το εκάστοτε κράτος. Σε αυτά τα πλαίσια το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θεσμοθέτησε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση με την Υπ.Απόφαση 160476/Δ1/2021 - ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021. Σύμφωνα με αυτό η προσχολική εκπαίδευση, μέσα από το θεσμό του Νηπιαγωγείου αποτελεί την εισαγωγική βαθμίδα δημιουργώντας το θεμέλιο λίθο για την πρόοδο, την εξέλιξη, την ένταξη και την ενσωμάτωσή των παιδιών στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καλλιεργώντας παράλληλα τις πρωταρχικές στοιχειώδεις ικανότητες στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τους τομέα. Το Πρόγραμμα Σπουδών που πλαισιώνει τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, έχει ως στόχο να σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά, τις αρχές που το πλαισιώνουν, διασφαλίζοντας ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που τα διέπει η ευελιξία και η ανοικτότητα (ΙΕΠ, 2021:4-5). Το νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών, έχει ξεκινήσει ήδη να εφαρμόζεται πιλοτικά σε πειραματικά νηπιαγωγεία, καθώς και σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας σύμφωνα με την Υπ. Απόφαση 104671/ΓΔ4 (ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 4003/30.08.2021).

Από την άλλη τα τελευταία χρόνια αναδεικνύονται πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την Προσχολική Εκπαίδευση της χώρας μας, με τους πιο σημαντικούς να αφορούν στην αιφνίδια και μεγάλη είσοδο των καινοτομιών σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, δίχως να έχει προλάβει να πραγματοποιηθεί μια αλλαγή στην κουλτούρα των νηπιαγωγών και να έχει παρέλθει το απαιτούμενο χρονικό πλαίσιο να αξιολογηθούν και να αφομοιωθούν όλες αυτές οι νέες προοπτικές (Κυπριανός, 2007). Μάλιστα τόσο οι υπεύθυνοι σε πολιτικό επίπεδο για την εκπαίδευση, η κοινωνία, οι σχολικοί σύμβουλοι όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με όσα φέρουν, όταν μελετούν και εφαρμόζουν ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών θεωρούνται αδιαμφισβήτητοι συντελεστές έκβασης των νέων δεδομένων στο Νηπιαγωγείο (Γκλιάου, 2012). Με δεδομένο ότι οι μεταβολές καθώς και η εισαγωγή και υιοθέτηση των καινούριων πρακτικών διδασκαλίας είναι κάτι που δύσκολα μπορεί αν επιτευχθεί από τη μία στιγμή στην άλλη (Μπέση & Σαϊτή, 2012), θεωρήσαμε ότι με την παρούσα έρευνα θα μπορούσαμε να αναδείξουμε τις αρχικές απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς το νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των περιφερειών που εφαρμόζουν ήδη σε πιλοτικό επίπεδο το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην

Προσχολική Εκπαίδευση, που εκδόθηκε το 2021 και πιο συγκεκριμένα ως προς το τέταρτο θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση». Ως βασική μας επιδίωξη καθίσταται η ανάδειξη ύπαρξης ή μη διαφοράς, μεταξύ της επιδιωκόμενης μορφής των κατασκευαστών του Προγράμματος Σπουδών και της αντίστοιχης αντιλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί είναι τα εξής :

1) Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;

2) Ποιες οι λειτουργικές αδυναμίες του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί;

3) Ποια τα λειτουργικά πλεονεκτήματα του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί; και

4) Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

Η έρευνα μας, εξετάζοντας με ποιοτική προσέγγιση τον σκοπό που έχουμε θέσει, θα προσπαθήσει να αναδείξει στο προαναφερθέν θεματικό πεδίο, που επικεντρώνεται στην ενίσχυση του αισθητικού και σωματικού εγγραμματισμού των νηπίων, τις απόψεις και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει 8 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης, από τους οποίους και θα συλλέξουμε δεδομένα, μέσω συνεντεύξεων.

Η δομή που θα ακολουθηθεί στην εργασία μας, περιλαμβάνει συνολικά πέντε κεφάλαια. Τα δύο πρώτα θα αφορούν στο πρώτο μέρος και τα τρία υπόλοιπα στο δεύτερο μέρος. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και θα προσεγγίσει τα Προγράμματα Σπουδών, διακρίνοντας όσα επιδιώκουν, όσα προσλαμβάνουν και όσα τελικώς υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα θα πραγματοποιηθεί μια ιστορική αναδρομή στα Προγράμματα Σπουδών που έχουν υπάρξει στη χώρα μας, καθώς και μια σκιαγράφηση της φιλοσοφία αλλά και των αρχών στις οποίες έχει στηριχθεί το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών που θα ερευνήσουμε.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη βιβλιογραφική επισκόπηση, παραθέτοντας κατόπιν αναζήτησης εμπειρικών ερευνών, τις απόψεις εκπαιδευτικών για τα προγενέστερα Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, την ενταξιακή προσέγγιση, τη συνέχεια των γνωστικών αντικειμένων από βαθμίδα σε βαθμίδα, καθώς και τις Τ.Π.Ε. Επιπλέον σημειώνονται και οι απόψεις των νηπιαγωγών που αφορούν στην κινητική αγωγή αλλά και στις τέχνες.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναπτυχθεί η μεθοδολογία της έρευνας, καταγράφοντας τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση, περιγράφοντας το επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο και δείγμα, εξετάζοντας τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα του ερευνητικού μας πεδίου, κάνοντας χρήση της θεματικής ανάλυσης, ανά ερευνητικό άξονα. Στον πρώτο ερευνητικό άξονα αναδείχθηκαν ως επιμέρους θέματα η μεθοδολογία διδακτικής παισίωσης, το μαθησιακό πλαίσιο, οι καινοτομίες και η εκπαιδευτική υποδοχή του Προγράμματος Σπουδών. Στο δεύτερο άξονα επισημάνθηκαν ως δυσκολίες, η μαθησιακή οργάνωση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών και οι υποδομές των νηπιαγωγείων. Στον τρίτο ερευνητικό άξονα ως πλεονεκτήματα ξεχώρισαν η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και οι καινοτομίες, ενώ στον τέταρτο άξονα αναδείχθηκαν οι δυσκολίες και οι βελτιωτικές προτάσεις. Κατόπιν θα ακολουθήσει σύνοψη των αποτελεσμάτων.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο θα προβούμε στην παράθεση των συμπερασμάτων, καταγράφοντας απαντήσεις σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, συγκρίνοντάς τα με όσα ευρήματα ανασύραμε κατά τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, προσπαθώντας να δώσουμε τη δική μας ερμηνεία, δίχως να αμελήσουμε την αναφορά μας στους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε, καθώς και τις μελλοντικές μας προτάσεις.

## Α΄ Μέρος

### Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο

#### 1.1. Η έννοια των Προγραμμάτων Σπουδών, τα είδη και τα χαρακτηριστικά τους

Εδώ και πολλά χρόνια στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος υπάρχουν τα Προγράμματα Σπουδών, οδηγώντας τους ερευνητές στην αναζήτηση νέων θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων. Θεωρούνται μάλιστα πολύτιμα «εργαλεία» καθώς λειτουργούν ως “φάροι” για τον εκπαιδευτικό κόσμο καθορίζοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν στην ύλη που θα προσφέρουν στους μαθητές και στη μέθοδο διδασκαλίας που δύναται να ακολουθήσουν. Διαμέσω των προγραμμάτων πραγματοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική που επιθυμεί να εφαρμόσει το εκάστοτε κράτος, αναπτύσσοντας ελεγκτικούς μηχανισμούς κοινωνικού και ιδεολογικού περιεχομένου. Κατανοούμε λοιπόν ότι αναφερόμαστε σε νομικά κείμενα που έχουν δημοσιευτεί επισήμως, τα οποία οριοθετούν το πλαίσιο λειτουργίας που θα αναπτυχθεί και διδαχθεί κάθε γνωστικό αντικείμενο. Τα Προγράμματα Σπουδών θεωρούνται από τις πιο δυσχερείς προσπάθειες έως ότου λάβουν την τελική μορφή τους και στοχεύουν στην εξέλιξη της παιδαγωγικής, με αποτέλεσμα να είναι άμεσα συνυφασμένα με την ποιότητα στην εκπαίδευση (Κιτσαράς, 1998:11-14).

Προσπαθώντας να ορίσουμε την έννοια του Προγράμματος Σπουδών, ερχόμαστε αντιμέτωποι με διάφορους ορισμούς Ελλήνων αλλά και ξένων ερευνητών, καθώς εννοιολογικά φέρει μεγάλη ευρύτητα. Ορισμένοι τίτλοι που αποδίδονται σε αυτούς είναι: Πρόγραμμα Σπουδών, Πρόγραμμα Διδασκαλίας, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Curriculum, Curricula, Syllabus. Η εκκίνηση του όρου Αναλυτικά Προγράμματα για την προσχολική αγωγή πραγματοποιήθηκε περί τη δεκαετία του 60΄ και κέντρισε τις συζητήσεις που αφορούσαν στις μεταρρυθμίσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα διαφόρων χωρών (Χρυσυφίδης, 2004:193 Χατζηγεωργίου, 2001:99). Ο Johnson (1971), περιγράφει τα Αναλυτικά Προγράμματα ως την πλήρως οργανωμένη σειρά που επιδιώκει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Johnson, 1971:34). Λίγο νωρίτερα ο Αμερικανός R.W. Tyler (1969) και το μοντέλο-σταθμός που εισήγαγε ως σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, προτείνει να ακολουθούνται τέσσερα διαδοχικά βήματα (Tyler, 1969). Πρώτα να διαμορφώνονται οι στόχοι διδασκαλίας, κατόπιν να επιλέγονται οι κατάλληλες παρεμβάσεις διδασκαλίας, έπειτα να επιμερίζονται ανά κατηγορίες αυξανόμενης δυσκολίας οι μαθησιακές

εμπειρίες και τέλος να πραγματοποιούνται οι αξιολογήσεις του αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι (Χρυσ αφίδης, 2004:194-197).

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (1998), υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες προγραμμάτων, τα παραδοσιακά και τα σύγχρονα, τα οποία διαχωρίζονται σε τρία είδη: α) Τα αναλυτικά προγράμματα, β) τα Curricula και γ) τα Curriculum (Κιτσαράς, 1998:14-15).

Η ορολογία του Αναλυτικού Προγράμματος υποστηρίζεται ότι ισοδυναμεί με το Curriculum που προέρχεται από λατινικές ρίζες και σημαίνει «κύκλος σε στάδιο» (Χατζηγεωργίου, 2004:98). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρείται παραδοσιακά ως ένα πλαίσιο μαθημάτων που αφορά στους ευρύτερους σκοπούς κάθε διδακτικού αντικειμένου, το υλικό διδασκαλίας και τον χρόνο που θα διαρκέσει αλλά αφορά και σε έτερες δραστηριότητες των μαθητών (Μελανίτης, 1976:292). Κύρια χαρακτηριστικά στη παραδοσιακή του μορφή είναι η ευρύτητα ως προς τις αρχές του και η αοριστία που διακατέχει τους σκοπούς του, συμπεριλαμβάνοντας παράλληλα την ασάφεια και τη δισημία στους στόχους, μοιάζοντας περισσότερο με στείρο κατάλογο διδακτικού περιεχομένου που απουσιάζουν η υποδομή, οι θεωρητικές βάσεις, μη παρέχοντας στον εκπαιδευτικό ουσιαστική βοήθεια για να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία (Κιτσαράς, 1998:17).

Από την άλλη τα Curriculum σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1991) ορίζονται ως «ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη ακριβώς και εκ των προτέρων καθορισμένων και συγκεκριμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή» (Ξωχέλλης, 1991:47). Η διαφορά των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων με τα Curriculum, έγκειται στο ότι τα πρώτα τοποθετούν σε περίοπτη θέση τα ακαδημαϊκά αγαθά αφήνοντας ανεκμετάλλευτες πρότερες βιωματικές εμπειρίες των μαθητών, ενώ τα δεύτερα αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σαφήνεια των στόχων που είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον σκοπό, ανανεώνοντας κατάλληλα τα περιεχόμενά τους όταν κρίνεται αναγκαίο, εμπεριέχοντας «ανοικτές» μεθοδολογικές προτάσεις-υποδείξεις και προσδίδοντας τη δυνατότητα ανατροφοδότησης βελτιωτικού χαρακτήρα ως προς τον έλεγχο των στόχων (Κοντάκος, 2009:104-105).

Τα Curricula ως μια άλλη εκδοχή οδηγούσαν με εξαιρετική ακρίβεια και λεπτομέρεια σε έναν μονοδιάστατο δρόμο την εκπαιδευτική διαδικασία και φυσικά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να παρεκκλίνει και να περιορίζεται κάθε δημιουργική δράση-πρωτοβουλία του τελευταίου, γεγονός που οδήγησε στην εμφάνιση των «κλειστών» Curricula



(Κιτσαράς, 1998:23).

Η διάνοιξη λοιπόν μιας συζήτησης για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, οδήγησε στη δημιουργία δύο αντίπαλων στρατοπέδων που οδήγησε σε δύο μεγάλες κατηγορίες με διαφορετικές κατευθυντήριες γραμμές η καθεμιά. Στη μια πλευρά στέκονταν τα επονομαζόμενα «κλειστά» ή «τυπικά» Αναλυτικά Προγράμματα και στην απέναντι όχθη τα «ανοιχτά» ή «ευέλικτα», με μη γεφυρώσιμες διαφορές ως προς την ιδεολογία τους. Τα «κλειστά» έχουν ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα το ότι παρουσιάζουν συγκεντρωτικά στοιχεία αναπτύσσοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι τόσο στη διαδικασία, στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας μέσω επίτευξης συγκεκριμένων στόχων απομακρυνόμενα από τη διαθεματικότητα και δίνοντας δικαίωμα εξέλιξης μιας δασκαλοκεντρικής προσέγγισης (Χρυσ αφίδης, 2004:207-210). Αντιθέτως τα «ανοιχτά» Αναλυτικά Προγράμματα χαρακτηρίζονται ως αποκεντρωμένα, παρέχοντας γενικόλογες κατευθύνσεις και δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζεται με ευελιξία στο μαθητικό περιβάλλον. Μάλιστα η γνώση σε αυτά καλλιεργείται μέσω της ανάπτυξης των ικανοτήτων που διαπραγματεύονται μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις πραγματικού ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών, καθιστώντας τα ως μαθητοκεντρικά, δημιουργικά και ευέλικτα (Χρυσ αφίδης, 2004: 211-212).

Όπως υποστηρίζουν διάφοροι ερευνητές, η εννοιολογική διαφοροποίηση των όρων Πρόγραμμα Σπουδών ή Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Curriculum, έγκειται στη διαφορετική φιλοσοφία και ιδεολογία κοινωνικοπολιτικής φύσεως, στις διαφορετικές απόψεις για τον εντοπισμό των παροχών του σχολείου, ως προς τη διδασκαλία, τη μάθηση καθώς και την εκπαίδευση, αφού επηρεάζονται από επιμέρους θέματα που ενστερνίζεται και υλοποιεί ο εκάστοτε ερευνητής του Προγράμματος Σπουδών (Φλουρής, 2006:95). Τα Προγράμματα σπουδών ή Curriculum σύμφωνα με τον Χρυσ αφίδη (1992), που συγκαταλέγονται στα σύγχρονα, εμφανίζουν έναν διαχωρισμό ανάλογα με την κατεύθυνση που ακολουθούν, βασισμένα σε προσεγγίσεις της εξελικτικής ψυχολογίας τα μεν και σε κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ολόπλευρης ανάπτυξης τα δε (Ντολιοπούλου, 2005:28).

Η ανυπαρξία ενός σταθερού και απόλυτα οριοθετημένου εκπαιδευτικού πλαισίου αναπόφευκτα συμπαρασύρει και την αδυναμία δημιουργίας ενός ορισμού που θα χαίρει καθολικής αποδοχής (Χατζηγεωργίου, 2004:107). Εφόσον όμως όλα είναι μεταβλητά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι αντίστοιχα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο πορευόμαστε κάθε προσπάθεια

ορισμού μπορεί να λογισθεί και ως μια νέα πρόταση-προσέγγιση που προτάσσει κάθε φορά διαφορετικό εκπαιδευτικό καθώς και πολιτισμικό ή κοινωνικό πρόσημο (Τσάφος, 2014:129). Προσπαθώντας να αποσαφηνίσουμε τους διάφορους όρους που κατά διαστήματα χρησιμοποιούνται θα ακολουθήσουμε αυτό που υποστηρίζει και η πλειονότητα των ερευνητών, ότι δηλαδή οι όροι Πρόγραμμα Σπουδών ή Πρόγραμμα Διδασκαλίας ή Curriculum συγγέονται και το ίδιο συμβαίνει με τους όρους Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή Syllabus (Ασπιώτη, 2012:11).

Μια προσπάθεια ορισμού του Προγράμματος Σπουδών του Kelly A.(1982), αναφέρει ότι αφορά στη γενική συλλογιστική του προγραμματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενός ιδρύματος που εκφράζεται διαμέσω των αναλυτικών προγραμμάτων που εμπεριέχονται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και περικλείει τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τις αρχές της εκπαίδευσης (Kelly, 1982:7). Μια έτερη προσπάθεια ορισμού αναφέρει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αφορά σε ένα κείμενο ή πολλαπλά, με συγκεντρωμένα γνωστικά αντικείμενα που φέρουν προκαθορισμένο πλαίσιο ως προς τη δομή και τα κριτήρια, με στόχο να λειτουργήσουν βοηθητικά για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Marsh, 2004:19). Ουσιαστικά το Πρόγραμμα Σπουδών θεωρείται στο όλον του ως οι εκπαιδευτικές παροχές που αν τις ακολουθήσει η εκάστοτε σχολική βαθμίδα, θα επιτύχει τους παιδαγωγικούς σκοπούς που έχουν επίσημα τεθεί (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Σύμφωνα με τον OECD (2006), τα Προγράμματα Σπουδών θεωρούνται οι επίσημα εγκεκριμένες παραδοχές εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως η εναρκτήρια βάση διαβουλεύσεων, καθώς και κυβερνητικής καθοδήγησης, με βάση τις πρεσβεύουσες πολιτικές της. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τους ορισμούς αποδεικνύουν έμπρακτα πόσο δυναμικό περιεχόμενο έχει το Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και τις αλληπάλληλες αλλαγές που δέχθηκε σε βάθος χρόνου (Philippou, 2014: 86).

## 1.2. Εννοιολογικός διαχωρισμός μεταξύ επιδιωκόμενου, προσλαμβανόμενου και υλοποιούμενου Προγράμματος Σπουδών.

Τα Προγράμματα Σπουδών καθίστανται ενδεχομένως από τις ουσιαστικότερες παραμέτρους των εκπαιδευτικών πρακτικών, μιας και διαμορφώνουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, δομώντας τον διδακτικό τρόπο και πλαισιώνοντας τις επιδιωκόμενες δεξιότητες και γνώσεις για τους μαθητές. Όλες αυτές όμως οι επιδιώξεις του προγράμματος σπουδών είναι

ουσιαστικά η εκπαιδευτική πολιτική που επιθυμεί να ασκήσει το κράτος, επηρεασμένες από διάφορες πηγές όπως α) ομάδες που ασκούν πολιτική πίεση και εμπορικές εκδόσεις, β) από το υλικό που το συνοδεύει υποστηρικτικά, γ) από την επιμόρφωση που φροντίζει να λάβουν οι εκπαιδευτικοί οργανωμένα από κυβερνητικούς φορείς πιστοποιώντας τα προσόντα τους, δ) από τις προσδοκίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος και της κοινότητας που ενυπάρχει ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης, ε) από εκπαιδευτικούς ερευνητές και αξιολογητές, καθώς και στ) από τις απόψεις αλλά και τις αξίες που φέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη μαθησιακή διαδικασία συνολικά (Hume & Coll, 2010:45).

Σύμφωνα με τον McKnight (1979) με τη χρήση του όρου «επιδιωκόμενο πρόγραμμα σπουδών» ή αλλιώς «intended curriculum» περιγράφονται οι προσδοκίες του κράτος στο τι χρειάζεται να μεταλαμπαδευτεί στους μαθητές. Ως προς τη μορφή του, είναι ένα επίσημο κείμενο που προσφέρεται στην εκπαιδευτική κοινότητα περιλαμβάνοντας βασικούς σκοπούς και στοχοθεσίες των μαθησιακών αντικειμένων, προτείνοντας ποικίλες οδούς διδασκαλίας και δραστηριότητες, περικλείοντας ταυτόχρονα και κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης (Φλουρής, 2006:96). Το «επιδιωκόμενο πρόγραμμα σπουδών» ορίζεται ως το φανερό πρόγραμμα που έχει αναγνωριστεί από την κρατική πολιτική και ως αυτό που οφείλουν να ολοκληρώσουν οι εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ πολλές φορές έρχεται σε αντιδιαστολή με το «κρυφό πρόγραμμα σπουδών», δηλαδή αυτό που μαθαίνεται από το σχολείο ή το «διδασκτικό» που αφορά στην ερμηνεία του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό, ως προς τις πολιτικές του προθέσεις ή τις σκόπιμες αντικαταστάσεις για αυτό που προορίζεται (Kridel, 2010:488).

Αν και στόχος των εθνικών προγραμμάτων σπουδών είναι να παρέχουν μια σαφή υποστηρικτική καθοδήγηση στα σχολεία και στους διδάσκοντες, δεν είναι αυτονόητη ούτε ορθολογική η μετάβαση από το αρχικό, πολιτικά προσδιορισμένο κείμενο του προγράμματος σπουδών, στο «λειτουργικά πεπραγμένο» δηλαδή αυτό που βιώνουν τελικά οι ίδιοι οι μαθητές σε επίπεδο τάξης (Hume & Coll, 2010:44). Το υλικό που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών έχει συνήθως σχεδιαστεί ώστε να πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τόσο του τρόπου διδασκαλίας, όσο και των κειμένων, με αποτέλεσμα να θεωρείται ως ένας τρόπος να «κυβερνούν» τους εκπαιδευτικούς. Οι στόχοι που έχει ένας δάσκαλος για τη διδασκαλία του είναι αποτέλεσμα μιας σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ υλικού του προγράμματος σπουδών και εκπαιδευτικού, δίνοντας την ερμηνεία ότι οι στόχοι διδασκαλίας επηρεάζονται τόσο από το υλικό όσο και από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Remillard, 2005). Την πρότερη άποψη αναδεικνύουν και

άλλοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι δυνατότητες που παρέχουν τα επίσημα κείμενα των προγραμμάτων σπουδών, εξαρτώνται από τις επιλογές που πραγματοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Musofer & Lingard, 2020).

Σύμφωνα με τους Schmidt et al. (1996) που εστιάζουν στο πλαίσιο του επιδιωκόμενου προγράμματος σπουδών ως προς τους σκοπούς και τους στόχους του, αναδεικνύουν τα σχολικά εγχειρίδια και το ευρύτερο εκπαιδευτικό υλικό ως τους συνδετικούς κρίκους μεταξύ του «επιδιωκόμενου» και του «υλοποιούμενου» προγράμματος σπουδών. Επιπρόσθετα υποστηρίζουν ότι το επιδιωκόμενο πρόγραμμα σπουδών σπανίως προσδιορίζει τι χρειάζεται ώστε να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εκεί τα σχολικά εγχειρίδια καθίστανται ως οι συνδετικοί κρίκοι της φιλοσοφίας και των ιδεών του προγράμματος σπουδών υποστηρίζοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές ώστε να ανταπεξέλθουν στον πολύ διαφορετικό κόσμο της σχολικής αίθουσας. Ουσιαστικά τα σχολικά βιβλία λειτουργούν ως διερμηνείς καθώς επεξηγούν στους εκπαιδευτικούς τους στόχους που επιδιώκουν τα προγράμματα σπουδών μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες και ακολουθίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα που λειτουργούν στα πλαίσια των τάξεων (Remillard & Heck, 2014:706).

Κατά συνέπεια αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της διεργασίας μετατρέποντας τις ιδέες σε έργα και τις παιδαγωγικές αρχές σε δράσεις στην τάξη καθιστώντας τους ως ενεργούς σχεδιαστές διδακτέας ύλης και όχι απλούς υλοποιητές του επιδιωκόμενου προγράμματος σπουδών που προσφέρει ο νομοθέτης. Τα προαναφερθέντα καθιστούν εμφανή τη διαφορά ανάμεσα στο «επιδιωκόμενο» και στο «υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών» (Grunden, 2022). Προσπαθώντας λοιπόν να ορίσουμε το «υλοποιούμενο πρόγραμμα σπουδών» ή αλλιώς «enacted curriculum», θα το περιγράψαμε ως το απαύγασμα της σχολικής δράσης, ως αυτό που θα ονομαζίζαμε ως το «τελικό προϊόν» της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει λάβει χώρα στην εκάστοτε σχολική αίθουσα (Remillard, 2005). Μάλιστα αρκετοί ερευνητές έχουν πλέον εστιάσει στην αξιολόγηση του «υλοποιούμενου προγράμματος σπουδών», ως το πλέον σημαντικότερο χαρακτηριστικό που παράγεται από οποιοδήποτε άλλο, μιας και αφορά το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης. Ωστόσο, υπογραμμίζουν ότι για να εξετασθεί, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τόσο το «προσδοκώμενο πρόγραμμα σπουδών» όσο και το αξιολογούμενο (assessed curricula) αλλά και το μαθησιακό (learned curricula) (Porter & Smithson, 2001:2).

Έχει παρατηρηθεί λοιπόν ότι παρόλες τις προθέσεις μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης που φέρουν τα προγράμματα σπουδών, πολλές φορές δεν ευδοκιμούν,

παρουσιάζοντας αποτυχία ως προς τον προσδοκώμενο αντίκτυπο στην πρακτική στη σχολική αίθουσα (Sullanmaa et al., 2019:244). Σύμφωνα με τον J. Goodlad (1979) το “προσλαμβανόμενο” ή αλλιώς “αντιληπτό” πρόγραμμα σπουδών, αφορά στην άποψη του ίδιου του εκπαιδευτικού ως προς τι τελικά μαθαίνουν τα παιδιά και τι διδάσκεται από αυτούς (Bresler & Thompson, 2002:153). Μια αιτία που προσάπτεται στην αδυναμία - αποτυχία, ενδεχομένως οφείλεται στην ανυπαρξία συνδεσιμότητας των στόχων της μεταρρύθμισης και των δραστηριοτήτων (Sullanmaa et al., 2019:244). Υποστηρίζεται μάλιστα πως η ύπαρξη συνοχής του προγράμματος σπουδών, δηλαδή η συνδεσιμότητα και η συνέχεια-συνέπεια μεταξύ μαθησιακών στόχων, περιεχομένου, αξιολόγησης και διδασκαλίας, θεωρείται το «κλειδί» της βελτίωσης της μαθησιακής απόδοσης. Ειδικότερα για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν τα όσα δηλώνονται στο πρόγραμμα σπουδών, χρειάζεται να τα ενσωματώσουν στη διδακτική τους πρακτική. Συνεπώς, η μετάδοση των βαθύτερων στρωμάτων κατανόησης του προγράμματος σπουδών ανέδειξε ότι η επαφή των εκπαιδευτικών και του προγράμματος σπουδών δεν επαρκούσε και ιδανικά μια πρόσθετη διαμεσολάβηση των ίδιων των συντακτών των προγραμμάτων σπουδών με τους εκπαιδευτικούς που θα το εφαρμόζουν να βοηθούσε (Fernandez et al., 2008:197-198). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι αν έχει πλήρως κατανοηθεί η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και δη του προγράμματος σπουδών, αυτό σχετίζεται και με την εμπειρία των εκπαιδευτικών ως προς την υπευθυνότητα που θα επιδείξουν απέναντι στη μεταρρύθμιση αλλά και στο να κάνουν «κτῆμα» τους το νέο πρόγραμμα σπουδών (Pyhältö et al., 2013).

### 1.3. Ιστορική αναδρομή Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η απαρχή της προσχολικής αγωγής εμπεριείχε φιλοσοφικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της γνώσης των παιδιών και οι βάσεις της προήλθαν από την αρχαιότητα με πρωτεργάτη και θεμελιωτή της, τον Πλάτωνα (427-348 π.Χ.). Μάλιστα στο έργο του, τονίζει τη σπουδαιότητα της αγωγής των νηπίων, την αναγκαιότητα εύρεσης κατάλληλου χώρου για τα παραμύθια, τους μύθους, τη μουσική, τα τραγούδια, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, τον χορό και τη φυσική αγωγή, δίχως να παραβλέπει το ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα είναι η δυσκολότερη όλων (Ντολιοπούλου, 2005: 31). Συμπληρωματικά, ο Αριστοτέλης στο έργο του Πολιτικά VII, αναφέρεται στην επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στην αγωγή των νηπίων, αντιτιθέμενος στην ανάθεση διαπαιδαγώγησης τους σε δούλους (Κιτσαράς, 2001:43).

Την εμφάνιση του πρώτου Προγράμματος Προσχολικής Εκπαίδευσης την οφείλουμε στον Κομένιο (1592-1670), με την εισαγωγή του «Μητρικού Σχολείου», ενός κειμένου με σημαντικές υποστηρικτικές οδηγίες για την αγωγή των νηπίων έως τα έξι τους χρόνια, που απευθυνόταν στις μητέρες. Κατόπιν ακολούθησαν και άλλα προγράμματα όπως το γαλλικό «σχολείο πλεξίματος» του Oberlin το 1767, το Σκωτσέζικο «infant school» του Owen το 1816 και φυσικά το πρόγραμμα του Froebel στη Γερμανία το 1837 με κυρίαρχα τα «δώρα» του και τις ιδέες του, που εξαπλώθηκαν στην Ευρώπη και τις συναντάμε έως τις μέρες μας (Ντολιοπούλου, 2005:32-35). Η Maria Montessori πρόσφερε και αυτή το λιθαράκι της στις αρχές του 20ου αιώνα, αναπτύσσοντας το δικό της ολοκληρωμένο πρόγραμμα που λειτουργεί μέχρι και σήμερα εμπλουτισμένο.

Η προσχολική αγωγή όμως και δη τα προγράμματα σπουδών άρχισαν να απασχολούν και σε επίπεδο θεσμών τη χώρα μας στις αρχές του 19ου αιώνα και η καθυστέρηση αυτή οφείλεται αρχικά στην απουσία οικονομικών μέσων, κτιριακών εγκαταστάσεων και εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανυπαρξία βιομηχανικών υποδομών. Στις 3 Σεπτεμβρίου του 1895 κατατίθεται από τον τότε υπουργό Παιδείας Δ. Πετρίδη ο νόμος ΒΤΜΘ', που αφορά στη «στοιχειώδη εκπαίδευση» και εισήγαγε για πρώτη φορά στη χώρα μας τον θεσμό του νηπιαγωγείου, με απώτερο στόχο όμως να επισημοποιήσει τα προϋπάρχοντα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δίχως να έχει προθέσεις ίδρυσης δημοσίων δομών για αυτά (Μπέση & Σαΐτη, 2012:33). Αυτό το πρωτογενές ενδιαφέρον για την Προσχολική Εκπαίδευση ήταν που αντικατέστησε τον όρο «νηπιακός κήπος» σε «νηπιαγωγείο», που καθόρισε την ηλικία των παιδιών που θα φοιτούν στα νηπιαγωγεία και οδήγησε την Αικατερίνη Λασκαρίδου να ιδρύσει μέσω της Φιλεκπαιδευτικής εταιρείας το 1897 τον «Πρότυπον Νηπιακόν Κήπον» (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017) καθώς και το λαϊκό νηπιαγωγείο που απευθυνόταν σε παιδιά προερχόμενα από ευάλωτες οικονομικά ομάδες (Καγιαδάκη, 2014). Η πρώτη όμως επίσημη και θεσμοθετημένη προσέγγιση ενός πιο ολοκληρωμένου για τα δεδομένα της εποχής Αναλυτικού Προγράμματος έρχεται με το Βασιλικό Διάταγμα του 1896 (Διάταγμα 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ.Α') «περί συστάσεως νηπιαγωγείων» όπου καθορίζεται για πρώτη φορά η μεθοδολογία, το περιεχόμενο, η εκπαίδευση των νηπιαγωγών, η ηλικία φοίτησης των παιδιών σε αυτά, καθώς και ο σκοπός των νηπιαγωγείων (Μπέση & Σαΐτη, 2012:34). Σύμφωνα με το άρθρο 3 του προγράμματος, το νηπιαγωγείο περιλάμβανε τρεις τάξεις (κατώτατη, μέση, ανωτάτη) στις οποίες σταδιακά, ανά χρονιά αυξανόταν η διάρκεια των ωρών διδασκαλίας καθώς και η δυσκολία των δραστηριοτήτων του, στην εξαήμερη λειτουργία του (Κιτσαράς, 1998:40-41).

Ως προς τη φιλοσοφία που ακολουθούσε, φαίνεται να έχει φραιμπελιανές επιρροές και τονίζεται η φροντίδα της πνευματικής εξέλιξης και σωματικής ανάπτυξης των νηπίων καθώς και η ενδυνάμωσή τους με υποστηρικτικές ασκήσεις και κατάλληλες διδασκαλικές μεθόδους (Μπέση & Σαΐτη, 2012:34). Η δεσμευτικότητα των δραστηριοτήτων ανά ημέρα και ανά τάξη, δεν επέτρεπε στη νηπιαγωγό να λειτουργεί με ευχέρεια και ελευθερία, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται ως ένα ανελαστικό και μη ευέλικτο πρόγραμμα που έφτασε στο επίπεδο να ζητά από νήπια 3 έως 6 ετών, να εξασκηθούν στη σχολειοποιημένη και άκρως απαιτητική ενασχόλησή τους με συγκεκριμένες δραστηριότητες-μαθήματα. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι υπήρχαν επιρροές και από τη γαλλική νομοθεσία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μιας και σύμφωνα με το δικό της πρότυπο υπήρξε και ο διαχωρισμός σε τρεις τάξεις (Κιτσαράς, 1998:41-43· Ντολιοπούλου, 2005:65-66). Όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων, διδάσκονταν κηπουρική, γυμναστική, τραγούδι, ποίηση, αριθμητική, πραγματογνωσία και θρησκευτικά, από εικαστικά (ιχνογραφία, κατασκευές και ζωγραφική), κέντημα, πλαστική και κοπτική με εύπλαστα υλικά, υφαντική, εργασίες με διπλωτική και ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια εξάσκησης των αισθήσεων (Μπέση & Σαΐτη, 2012:34-35). Το πρώτο αυτό πρόγραμμα είχε ισχύ έως το 1929, έχοντας υποστεί μέχρι τότε ορισμένες μεταβολές - τροποποιήσεις (Κατσίκας & Θεριανός, 2008:81).

Με τον Ν.Δ. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως», Φ.Ε.Κ. 307/24-8- 1929/ τχ Α', πραγματοποιήθηκε μια σημαντική αναγνώριση αλλά και ρύθμιση για τον θεσμό του νηπιαγωγείου. Περιγράφεται ως μια εκπαιδευτική μονάδα ενταγμένη στη στοιχειώδη εκπαίδευση, χωρίς να την κρίνει ως υποχρεωτική και τροποποιείται η ηλικία φοίτησης καθιστώντας την ενεργή πλέον από τα 4 έως τα 7 έτη, για μαθητές και των δύο φύλων. Μάλιστα υπογραμμίζεται ότι η λειτουργία των νηπιαγωγείων ήταν εξαρτημένη από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (Μπάκας, 2014:4-5). Σύμφωνα με τον σκοπό του νηπιαγωγείου, χρειαζόταν να υποστηριχθεί η σωματική και πνευματική εξέλιξη των νηπίων με ευχάριστο τρόπο, αλλά και η προετοιμασία τους για το Δημοτικό (Ντολιοπούλου, 2005:66). Η ανυπαρξία έκδοσης νέου προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση έως το 1962, αναδεικνύει ένα «κενό» διάστημα 33 ετών, παραμένοντας παγωμένες και στατικές οι όποιες εξελίξεις (Κιτσαράς, 1998:45).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του 1962 (Β. Διάταγμα 494/1962: «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των νηπιαγωγείων του Κράτους» - Φ.Ε.Κ. 124/6.8.62,τ. Α'), όρισε ως σκοπό τη θρησκευτική και κοινωνικοηθική αγωγή, τη γλωσσική ανάπτυξη, την αριθμητική αγωγή, την αισθητηριακή ανάπτυξη, τη μουσική και τη γυμναστική. Ενδεικτικοί τρόποι άσκησης της αγωγής

καθώς και γενικές κατευθύνσεις, με οδηγίες για την ύλη, το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο λίγο πιο εύκαμπτο συγκριτικά με το προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών. Μάλιστα, στο άρθρο 3, αναφέρει ότι η εκπαιδευτικός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε να οργανώσει την καθημερινή της διδασκαλία (Κιτσαράς, 2004:40-42). Το νέο αυτό πρόγραμμα βασίστηκε στην προέλευση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων που είχε προωθηθεί το 1954 στα νηπιαγωγεία, για πιλοτική χρήση και με στόχο την παραλαβή ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Ντολιοπούλου, 2005:67), αλλά και από το μετεκπαιδευμένο παιδαγωγικό προσωπικό που συνέβαλε στη δημιουργία του (Γώτη & Ντίνας, 2011:554). Ως προς τη φιλοσοφία του, ακολουθούσε τα χνάρια της εποχής του 60', στηριζόμενο στο τρίπτυχο πατρὶς - θρησκεία - οικογένεια, βασιζόταν στο σύστημα της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας και περιγράφεται ως παραδοσιακό, συντηρητικό και κλασικό, με επιρροές από τα γαλλικά δεδομένα, ενώ χαρακτηριστική ήταν η μειονεξία του ως προς τις οδηγίες μεθοδολογίας που ήταν φειδωλές (Κιτσαράς, 2004:42-43).

Η επόμενη προσπάθεια του ελληνικού κράτους για τη σύσταση ενός νέου προγράμματος σπουδών, ενώ ξεκίνησε το 1976, τελικώς θεσμοθετήθηκε το 1980 με το Πρ. Διάταγμα 476/1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου» (Κιτσαράς, 2004: 45). Γενικότερα, την περίοδο αυτή διαφαίνεται μια κινητικότητα εκ μέρους της πολιτείας να ανανεώσει ευρύτερα την εκπαίδευση της χώρας πραγματοποιώντας εξωτερικές και εσωτερικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, η Προσχολική Εκπαίδευση προκαλεί με τη σειρά της το ενδιαφέρον της (Γώτη & Ντίνας, 2011:556). Το παιχνίδι καταλαμβάνει τον κυρίαρχο ρόλο στο νέο πρόγραμμα, μιας και το αναγνωρίζει ως τη βάση για τη σωματική, ψυχική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων, ενώ η γραφή και η ανάγνωση δε θεωρούνται πλέον περιοχές μάθησης για το νηπιαγωγείο και η εκπαιδευτικός από πλευράς της όφειλε να υποστηρίζει την ελευθερία των νηπίων με σεβασμό στις ανάγκες τους, δίχως να χρειάζεται να ακολουθήσει ένα σταθερό πρόγραμμα (Κιτσαράς, 1998:53).

Η φιλοσοφία του προγράμματος ήταν επηρεασμένη από τις Ψυχολογικές αρχές που δέσποζαν την εποχή αυτή, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και από την παραδοσιακή διδακτική του Ν. Εξαρχόπουλου, που μεταλαμπάδευσε στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή το γερμανικό πλαίσιο παιδαγωγικής που στηριζόταν στις αρχές των «σχολείων εργασίας» (Κιτσαράς, 2004:51-52). Οι δέκα τομείς αγωγής που επικεντρώνεται δείχνουν μια ανανεωμένη προσέγγιση φροντίζοντας τόσο για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της θρησκευτικότητας, της ηθικότητας,



του νοητικού τομέα, της αντίληψης, όσο και για την ανάπτυξη της αυτονομίας, της περιβαλλοντικής, της κυκλοφοριακής, της καλλιτεχνικής, της μουσικής και της ρυθμικής αγωγής (Κιτσαράς, 1998:56-60). Παρατηρούμε λοιπόν ότι βασίζεται σε παρόμοιες αρχές συγκριτικά με το αντίστοιχο πρόγραμμα του 1962 και ως προς τις βελτιωτικές του ενέργειες υπογραμμίζουμε ότι μπορεί να χαρακτηριστεί ως πιο εύχρηστο και διορθώνει το ελλιπές κριτήριο διαχωρισμού των τομέων αγωγής ως προς την ύλη, που κρινόταν ως ένα από τα σημαντικά του μειονεκτήματα (Κιτσαράς, 2004:52).

Σημαντική χαρακτηρίζεται και η προσπάθειά του να μεταστρέψει τον πρότερο δασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα σε παιδοκεντρικό, στηριζόμενο σε νέα παιδαγωγικά δεδομένα που ήθελαν το παιδί να καθοδηγείται ώστε να καταφέρει να συναντηθεί με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται (Βασιλείου, 2016: 24-25). Επιπλέον, στα θετικά εντάσσεται και η απόπειρά του να υλοποιήσει τις παιδαγωγικές αρχές και τα προγράμματα σύμφωνα με όσα πρόσβευε στις αρχές του ο Decroly, αλλά στην πράξη λίγα πράγματα εφαρμόστηκαν, με αποτέλεσμα οι καινοτομίες αυτές να μην αξιοποιηθούν στο έπακρο (Καλτσογιάννη, 2022:35). Όσον αφορά στις ελλείψεις που παρουσίαζε, να αναφέρουμε ότι δεν μπορούσαν όλες οι γνώσεις να ενταχθούν σε έναν ευρύτερο τομέα, ότι απουσίαζε ένα βοηθητικό εγχειρίδιο συμπληρωματικής φύσης με δραστηριότητες και βοηθητικές πρακτικές για τον εκπαιδευτικό, ότι παρουσίαζε «άκρατο φιλελευθερισμό και υπέρμετρο νηπιοκεντρισμό» και ότι ήταν λαθεμένη η προσέγγιση να θεωρείται το παιδί ως «ενιαίο ον», κάτι που λειτουργούσε αποτρεπτικά στο να επιμεριστούν οι δραστηριότητες σε μικρότερες (Ντολιοπούλου, 2005:72).

Την αοριστία των παρελθόντων προγραμμάτων ήρθε να καλύψει το αμέσως επόμενο Πρόγραμμα Σπουδών που εντάχθηκε στο Π.Δ. 486/1989 «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής», το οποίο προτού γίνει επίσημο προήλθε από ένα «Σχέδιο νέου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο» που είχε εκπονήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εκδόθηκε από τον Ο.Ε.Δ.Β., λίγο νωρίτερα το 1987 (Κιτσαράς, 2004:62). Ήταν και το πρώτο πρόγραμμα που πριν γίνει επίσημο εφαρμόστηκε δοκιμαστικά τις δύο προηγούμενες χρονιές - αυτό που ονομάζουμε σήμερα πιλοτική ή πειραματική εφαρμογή, γεγονός που αναδεικνύει το εντονότατο ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση του ελληνικού κράτους για την Προσχολική Εκπαίδευση (Κιτσαράς, 1998:79). Η μορφή του παραπέμπει σε curriculum, περιέχοντας ευρείες ενότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας που οδηγούν σε αντίστοιχες επιδιώξεις, καθώς και διαχωρισμένες ενότητες που αντιστοιχούν σε ανάλογη στοχοθεσία και περιεχόμενα. Τα πέντε πεδία ανάπτυξης

και αγωγής των νηπίων αφορούν: α) στην ψυχοκινητική διάσταση, β) στην κοινωνικοσυναισθηματική, ηθική και θρησκευτική διάσταση, γ) στην αισθητική διάσταση, δ) στη νοητική διάσταση και ε) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορά σε προμαθηματικές, προγραφικές και προαναγνωστικές έννοιες (Γώτη & Ντίνας, 2011:557). Η οργάνωση, η συνοχή και η προοδευτικότητα των δραστηριοτήτων ήταν αξιοσημείωτες (Βασιλείου, 2016:53).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά που αναφέραμε διαμόρφωσαν σε μια ενιαία βάση το σύστημα διδασκαλίας, κατατάσσοντας το νηπιαγωγείο σε μια βαθμίδα προγενέστερη του Δημοτικού, η οποία κατευθύνει προς την κατάκτηση της κοινωνικοποίησης των μαθητών του (Φάρδη, 2013 :104). Για ακόμη μια φορά οι επιρροές του βελγικού προγράμματος είναι εμφανείς στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα, που δικαίως χαρακτηρίζεται ως το πλέον αναλυτικότερο από το σύνολο των προηγούμενων προγραμμάτων, περιλαμβάνοντας μάλιστα ένα υποβοηθητικό εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό με μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Ντολιοπούλου, 2005:73). Ουσιαστικά, με την προσθήκη αυτή, συμπλήρωσε το αρχικό κενό που αφορούσε στις οδηγίες προτεινόμενων δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να καταστεί ευκολότερη η οργάνωση και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, δια μέσω των μεθοδολογικών συμβουλών που στόχο είχαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά (Καλτσογιάννη, 2022:38). Το πρόγραμμα επιπλέον αντανάκλα τις θέσεις - αρχές του Piaget αναδεικνύοντας τη ψυχολογική διάσταση, όπως για παράδειγμα με τη διαχωριστική γραμμή που θέτει μεταξύ γνωστικού και ηθικού πεδίου των μαθητών αλλά και του Bloom, μιας και ταξινομεί τη στοχοθεσία του σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο (Κιτσαράς, 1998:82). Κατάφερε λοιπόν να είναι το πρώτο σύγχρονο πρόγραμμα, μιας και στηριζόταν σε νέα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα, με σαφείς επιρροές της θεωρίας του δομισμού ή στρουκτουραλισμού, υποστηρίζοντας ότι κυρίως και μονάχα η γνώση δύναται να οικοδομηθεί, με αποτέλεσμα όμως να τίθενται σε «δεύτερη μοίρα» θέσεις για την ανακαλυπτική ή τη βιωματική μάθηση (Κιτσαράς, 1998: 97-98).

Η έναρξη της νέας χιλιετίας λειτούργησε και ως μετάβαση για τον χώρο του Νηπιαγωγείου, φέρνοντας μια μεγάλη αλλαγή μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων (Φάρδη, 2013:104-105). Η νέα εποχή της διαθεματικότητας ήταν πραγματικότητα (ΦΕΚ 93/τ. Β'/10-2-1999, ΦΕΚ 1376/τ.Β/18-10-2001, Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β/13-03-2003), καθιστώντας το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» ως τη βάση για μια ενιαιοποιημένη εκπαίδευση μεταξύ των τριών της βαθμίδων και ενσωματώνοντας το νηπιαγωγείο σε αυτή τη δομή (Φάρδη, 2013 :105; Κιτσαράς, 2004:136). Η διεπιστημονικότητα και ενιαιοποίηση της γνώσης καθίσταται το κλειδί

για μια πολύπλευρη νοηματοδότηση πραγμάτων και εννοιών, χρησιμοποιώντας ως αφετηρία βιωματικές, ολιστικές και συλλογικές προσεγγίσεις των ίδιων των μαθητών (Κιτσαράς, 2004: 136). Προσπαθώντας να γίνει κατανοητή η νέα αυτή προσέγγιση της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας, υποστηρίχθηκε ότι η ύπαρξη ξεχωριστών κλάδων επιστημονικού ενδιαφέροντος δε θεωρείται ως πρόβλημα, καθώς εξακολουθούν να υπάρχουν γνωστικά αντικείμενα με τη διαφορά πως το πλαίσιο τους πλέον δε θεωρείται κλειστό και απροσπέλαστο, οδηγώντας στην συνένωση με τα υπόλοιπα, δημιουργώντας μια ολότητα (Ματσαγγούρας, 2004:60-61).

Προς αυτή την κατεύθυνση, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αναδιαμορφώνονται με κάθετη αλλά και οριζόντια άρθρωση των μαθημάτων τους ή αλλιώς των γνωστικών τους αντικειμένων, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από τον πρόεδρο του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ασπιώτη, 2012:33). Με τον κατακόρυφο άξονα το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιδιώκει να καθίσταται η γνώση συνεκτικά και με ροή από τη μια τάξη στην επόμενη, από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια αλλά και από ενότητα σε ενότητα. Στόχος του συνεπώς ήταν η γνώση να υπόκειται σε μία εννοιοκεντρική σωματοδομή -μη αποσπασματικοποιημένη, δίχως επικαλύψεις και αναπροσαρμογές της ύλης (Ασπιώτη, 2012:34). Με τον οριζόντιο άξονα προωθούνται α) οι διεπιστημονικές διασυνδέσεις μεταξύ ενοτήτων των γνωστικών αντικειμένων με θέματα που αφορούν συγγενείς και μη επιστημονικούς τομείς, β) οι ενσωματώσεις, όπου είναι δυνατόν, στα υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα μέσω της διάχυσης και άλλων προγραμμάτων όπως αγωγής του καταναλωτή και αγωγής υγείας και γ) η συσχέτιση μαθημάτων δημιουργώντας νέα υβριδικά όπως η μελέτη περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2004:47-51).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρείται ως ένα πλέον παιδοκεντρικό πρόγραμμα σπουδών που φροντίζει να ξεκινά από τα πηγαία ενδιαφέροντα των μαθητών, χρησιμοποιώντας γνωστές παιδαγωγικές μεθόδους για την Ευρώπη όπως τη διερευνητική και την αυτενεργό μάθηση, καθώς και τη μέθοδο project, που φέρουν έναν νέο αέρα αναγέννησης και μεταμόρφωσης για την εκπαιδευτική λειτουργία (Φάρδη, 2013:105). Πραγματοποιώντας μια συγκριτική θεώρηση μεταξύ του προηγούμενου προγράμματος με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρατηρούμε ότι το πρώτο έχει ως βάση τις αρχές του B.S. Bloom όπου οι στόχοι διδασκαλίας προπορεύονται των δραστηριοτήτων, ενώ στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. συναντάμε την επανεμφάνιση των γνωστικών αντικειμένων τα οποία παύουν να διδάσκονται αυτόνομα και εμπλέκονται σε αναζητήσιμες διαφόρων τομέων-κλάδων (Κιτσαράς, 2004:149). Μάλιστα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις νέες

θεωρίες του Vygotsky, του Piaget, του Bruner και του Gardner, δίχως να είναι ιδιαίτερος εκτενές (Κωνσταντίνου κ.α., 2007:235). Τόσο ο Κιτσαράς (1998) όσο και ο Χρυσοφίδης (1992, 1993, 2004), συμφωνούν ότι τα προγράμματα σπουδών πριν το 1989 θεωρούνται παραδοσιακά εφόσον παρείχαν κατευθύνσεις σύμφωνα με τις οποίες χρειαζόταν να ασκηθεί η παιδαγωγική ενώ το πρόγραμμα του 1989 και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρούνται σύγχρονα με ψυχολογική κατεύθυνση (Ντολιοπούλου, 2005:78). Επιπλέον, και στα δύο αυτά προγράμματα σπουδών δεν περιλαμβάνεται το Ημερήσιο Πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό ευχέρεια επιλογών εκπαιδευτικού προγραμματισμού και δράσης. Πιο συγκεκριμένα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση προβάλλοντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους ως πρωτεύοντα ζητήματα και ενθαρρύνει την γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχικότητα στις εκπαιδευτικές διεργασίες. Ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πρόγραμμα του 1989, η καταγραφή των δεδομένων για κάθε παιδί υλοποιούνταν από τον εκπαιδευτικό στο ημερολόγιο παρατήρησης ενώ στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. η καταγραφή αυτή λαμβάνει χώρα στον ατομικό φάκελο εργασίας του κάθε μαθητή (Κιτσαράς, 2004:150).

Αξιοσημείωτο ωστόσο θεωρείται το γεγονός πως λίγο νωρίτερα με το νόμο 2525 του 1997, η προσχολική αγωγή είχε ήδη αναβαθμιστεί και με την είσοδο του Ολοήμερου Προγράμματος, μιας και η μέριμνα της πολιτείας είχε αναγνωρίσει ήδη την ανάγκη μείωσης των διακρίσεων σε μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και την ωφέλεια όσων γονέων εργάζονταν (Κυπριανός, 2007:282). Επιπρόσθετα, μία σημαντική τομή για το ελληνικό νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκε και το 2006, όπου και κατέστη υποχρεωτικό πλέον ως προς την παρακολούθησή του το νηπιαγωγείο, για τα νήπια ηλικίας πέντε ετών (Ν. 3518/06, ΦΕΚ 272/τ. Α'). Η συνδεσιμότητά του με το Δημοτικό Σχολείο διαμέσου της διαθεματικότητας είναι ορατή και γίνονται προσπάθειες ακολουθίας ορθών εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών στην Α' Δημοτικού (Φάρδη, 2013:108).

Σύμφωνα με τη Γκλιάου (2012), υπήρξε μια άτυπης μορφής ανατροφοδότηση-αξιολόγηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. προερχόμενη από υποκειμενικές αξιολογήσεις μελών της συντονιστικής ομάδας διαμόρφωσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ., από ορισμένες αναφορές που πραγματοποίησαν οι σχολικοί σύμβουλοι, από δημοσιεύσεις συνεδρίων κ.α. Η παραπάνω διαδικασία ανέδειξε τα εξής προβλήματα: α) δυσκολία στη πραγματοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, β) προτίμηση προσέγγισης θεματικών ενοτήτων έναντι των project, γ) δυσπραγία στη διαδικασία εναλλακτικών

μορφών αξιολόγησης αλλά και καταγραφής της εξέλιξής τους καθώς και των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, εξαιτίας της απουσίας σχετικής κατάρτισης, δ) έλλειψη διαμόρφωσης του περιεχομένου της ύλης σε σπειροειδή μορφή διάφορων μαθησιακών αντικειμένων, ε) υπερενασχόληση με «τυποποιημένες» ακαδημαϊκής φιλοσοφίας δραστηριότητες και στ) δυσκολία εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εφόσον τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών μένουν ανεκμετάλλευτες (Νάτσια, 2018:62-63).

Τα παραπάνω δεδομένα είχαν ως στόχο να εφαρμοστεί το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011, αντικαθιστώντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε όλα τα νηπιαγωγεία. Τελικά αυτό ακόμα βρίσκεται σε εκκρεμότητα και ισχύει το «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» συμπληρωματικά ως προς τα ισχύοντα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ (Νάτσια, 2018 :63). Το νέο αυτό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο απαρτίζεται από δύο μέρη, με το πρώτο να αφορά στη φιλοσοφία, τις παιδαγωγικές αρχές που το πλαισιώνουν και το δεύτερο να αφορά σε στόχους και περιεχόμενα των αναδιαμορφωμένων μαθησιακών περιοχών, που ανέρχονται πλέον σε οκτώ (ΠΣΝ, 2011α). Οι αλλαγές που ουσιαστικά φέρει είναι ως προς το περιεχόμενο και επιπρόσθετα προτείνονται δραστηριότητες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αποσαφηνίζονται ορολογίες με ενδεικτικά παραδείγματα (ΠΣΝ, 2011α:6-7). Τα νέα δεδομένα ως προς το περιεχόμενο είναι η εισαγωγή της νέας μαθησιακής περιοχής «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», υποστηρίζεται η ανάπτυξη των «βασικών ικανοτήτων», εγκοιλώνονται όσα πρεσβεύει η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, φροντίζεται με δράσεις η ομαλή μετάβαση των μαθητών από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο και από εκεί στην Α΄ Δημοτικού, υπογραμμίζεται η πολιτισμική και η κοινωνική διάσταση της γνώσης, επεξηγούνται τα περιεχόμενα που φέρει κάθε μαθησιακή περιοχή και δίνονται κατευθυντήριες μεθοδολογικού περιεχομένου και τρόποι αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, η αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση νηπιαγωγείου οικογένειας και η υποστηρικτική συνδρομή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία ενθαρρύνεται με πιο ενεργό τρόπο (ΠΣΝ, 2011α:6).

Οι οκτώ μεγάλες ενότητες που περιλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι οι εξής: 1) Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, 2) Φυσικές Επιστήμες, 3) Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, 4) Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, 5) Γλώσσα, 6) Φυσική Αγωγή, 7) Τέχνες και 8) Μαθηματικά (ΠΣΝ, 2011α:66). Ωστόσο, το Νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών ως προς τις θεωρίες που αφορούν στη μεθοδολογία που ακολουθεί, στο παιδαγωγικό του πλαίσιο και τη μαθησιακή του διάσταση, δεν προσφέρει νέα σημαίνοντα

δεδομένα (Μπιρμπίλη, 2012). Η μη επισημοποίηση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος έως σήμερα, δηλώνει την ασυνέχεια που έχει ακολουθήσει η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας και αποδεικνύει έμπρακτα τα αντιφατικά δεδομένα που την διακατέχουν, επηρεάζοντας άμεσα το μορφωτικό επίπεδο των νέων της πολιτών (Παπανδρέου, 2017). Ωστόσο, στα θετικά του στοιχεία συγκαταλέγονται η πιλοτική του εφαρμογή σε σχολικές μονάδες που οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στα νέα του δεδομένα, καθώς και η σύνταξη του, από μια νεοδημιούργητη ομάδα από έμπειρους συμβούλους σχολικής ζωής, ακαδημαϊκό προσωπικό και έμπειρους ενεργούς εκπαιδευτικούς (Νάτσια, 2018:64). Να σημειωθεί ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 αναθεωρήθηκε και επανεκδόθηκε το 2014, με ενωμένα τα πρότερα δύο μέρη του σε ένα ενιαίο κείμενο.

#### 1.4. Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης

Το τελευταίο θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών στη χώρα φέρει την ονομασία «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» (Υ.Α.160476/Δ1/2021-ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021). Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη δημοσίευσή του, θα λειτουργήσει σε πιλοτικό επίπεδο για δύο συναπτά σχολικά έτη (2021-2022 και 2022-2023), συνδυαστικά με τα Προγράμματα Σπουδών που εξακολουθούν να είναι σε ισχύ. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ως πρώτο έτος ισχύς του ορίζεται το 2023-2024 (ΦΕΚ, 2021:76323).

Σύμφωνα με μια πρώτη σκιαγράφιση, το νηπιαγωγείο παρουσιάζεται ως η σχολική μονάδα που φροντίζει για μία δυναμική έναρξη των μαθητών στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, μιας και αποτελεί την πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα νεότερα δεδομένα στον επιστημονικό τομέα, οι αναδυόμενες απαιτήσεις για τη μελλοντική κοινωνία, το καθοδηγούν ώστε να αναπροσανατολίζει τα δεδομένα του. Συνεπώς, τα σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα στους τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, οι σημαντικές πληροφορίες που παρέχονται από διεθνείς οργανισμούς και εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά και τα αποτελέσματα των νέων εμπειρικών ερευνών, είναι υπολογίσιμες επιρροές ως προς τη διαμόρφωσή του. Άλλωστε, η εναρμόνιση μεταξύ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας με τα εκπαιδευτικά δεδομένα που διαθέτει και προσφέρει, είναι αναπόφευκτα συνδεδεμένη με την προοπτική του αντίστοιχου πλαισίου του ευρωπαϊκού γίνεσθαι, του οποίου αποτελεί ενεργό μέλος. Όπως και κάθε πρόγραμμα

σπουδών όμως, έτσι και αυτό προβάλλει τους στόχους και τις προτεραιότητες του ελληνικού κράτους που αφορούν στην προσχολική αγωγή-εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να θεωρείται ένα επίσημο κείμενο που εκφράζει και αντανακλά την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας (ΙΕΠ, 2021:4).

Το Νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών επιθυμεί να χρησιμοποιήσει λειτουργικά όσα στοιχεία του πρόσφεραν τα προγενέστερα προγράμματα οδηγώντας τα ένα βήμα παρακάτω, δηλαδή εξελίσσοντάς τα, συμπληρωματικά. Βασικό του μέλημα είναι πρωτίστως να προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς οι ικανότητες που περιμένουν ότι θα αναπτυχθούν στα παιδιά και για αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιεί το μοντέλο του ανάστροφου σχεδιασμού (ΙΕΠ, 2021:4). Σύμφωνα με τους Wiggins & McTighe (2006), τα τρία βασικά βήματα του προαναφερθέντος μοντέλου είναι να προσδιοριστεί αρχικά τι, γιατί και πώς θα μάθουν τα παιδιά, έπειτα τα τεκμήρια που δείχνουν την εξελικτική πορεία τους και μετά να πραγματοποιηθεί ο σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων, ώστε να αναπτυχθούν οι απαιτούμενες ικανότητες. Επιπλέον, επιδέχεται αναδιαμορφώσεις, μέσω επικαιροποιητικών συστάσεων ή και στοιχείων εμπλουτισμού, εκμεταλλεζόμενο τόσο το σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον όσο και τον χαρακτήρα της μάθησης που καθίσταται πλέον ως πολυτροπικός (ΙΕΠ, 2021:4).

Εξαίροντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι αν θέσουν υψηλού επιπέδου και ρεαλιστικούς στόχους, μπορούν να μνήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη της ιδιότητάς τους ως μελλοντικούς πολίτες γεμάτους δημιουργικότητα, ενσυνειδητότητα και φέροντας τις απαιτούμενες ικανότητες που χρήζουν ως δημοκρατικοί και παγκόσμιοι πολίτες (ΙΕΠ, 2021:4). Αυτές οι βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα που υιοθετεί ως μοντέλο το Πρόγραμμα Σπουδών προέρχονται από τέσσερα συνολικά «εργαλεία», όπως τα ονομάζει και αφορούν: α) στη σκέψη, β) στην τεχνολογία και στην επιστήμη, γ) στη ζωή και δ) στη μάθηση. Κάθε ένα από τα παραπάνω εργαλεία, περιλαμβάνει τρεις βασικές ικανότητες. Το πρώτο της σκέψης περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα (creativity), τη κριτική σκέψη (critical thinking) και την επίλυση προβλήματος καθώς και τη στοχαστική λήψη απόφασης (problem solving). Το δεύτερο εργαλείο περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας της καινοτομίας, της κατασκευής και του σχεδιασμού, και της υπολογιστικής σκέψης (computational thinking). Στο τρίτο εργαλείο της ζωής εντάσσεται η ιδιότητα του ενεργού πολίτη, η ικανότητα της ευελιξίας, της ανθεκτικότητας και της ευπροσαρμοστικότητας, η δυνατότητα ενδυνάμωσης του εαυτού και το υψηλό αίσθημα ευθύνης για το κοινωνικό σύνολο. Στο τέταρτο εργαλείο εμπεριέχεται η

ικανότητα της επικοινωνίας (communication), της συνεργασίας (collaboration) και της μεταγνώσης (metacognition), δηλαδή της ικανότητας του να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (ΙΕΠ, 2021: 7-8). Οι παραπάνω ικανότητες που στο νηπιαγωγείο κατέχουν τη θέση της επαρκούς κάλυψης, θεωρούνται μια ενεργητική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Με τον όρο “γνώσεις” περιγράφεται το περιεχόμενο των γνώσεων που θα εδραιωθούν, με τις “δεξιότητες” ο τρόπος της μάθησης και με τις “στάσεις” το γιατί χρειάζεται να μάθουν κάτι νέο (ΙΕΠ, 2021:7).

Το βασικό μέλημα που επιθυμεί να διαμορφώσει το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα πλαίσιο που ακολουθώντας το ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, μπορεί να εξασφαλίσει έναν ποιοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αφού παρουσιάζει τους στόχους, τη φιλοσοφία που το διαπνέει και τους τρόπους που μπορεί να σχεδιαστεί ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Θεωρείται ως ένα ανοιχτό πρόγραμμα που παρέχει την ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν δημιουργικά τις αρχές στις οποίες βασίζεται για να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους παρεμβάσεις, σύμφωνα με τα δεδομένα που συναντούν κάθε φορά στην τάξη τους (ΙΕΠ, 2021: 5).

Οι αρχές στις οποίες βασίζεται είναι και αυτές που διαμορφώνουν το προαναφερθέν πλαίσιο και θα αναλυθούν παρακάτω. Μια πρώτη σημαντική αρχή είναι μέσα από το νηπιαγωγείο να καταφέρουν οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους προσφέρουν μια πετυχημένη και ουσιαστική συμμετοχή τους ως ενεργών πολιτών στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, που διαμορφώνει το ευρύτερο πλαίσιο της ωριμότητάς του σε αναπτυξιακό επίπεδο (ΙΕΠ, 2021:5). Ο σεβασμός στην άποψη των παιδιών και ότι όσα αναφέρουν λαμβάνονται υπόψη, εμπίπτει και στο δωδέκατο άρθρο της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009).

Σε μια άλλη αρχή τονίζεται η κατάλληλη υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, κάνοντας χρήση εμπλουτισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, εναρμονισμένα με τον τρόπο αλλά και με το ρυθμό που δύναται να μάθει το καθένα. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε την επιρροή του Προγράμματος Σπουδών από τη βιο-οικοσυστημική θεωρία (Bronfenbrenner & Morris, 2006), σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη μάθηση είναι το περιβάλλον – στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και αυτό της τάξης – το οποίο επιμερίζεται σε υποσυστήματα, καθώς και το πώς ανταποκρίνεται ο ίδιος ο μαθητής σε αυτό.



Εκτός όμως από τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου τονίζεται και ο κοινωνικός του, αφού η μάθηση βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων με θετικό πρόσημο και υποστηρικτικό χαρακτήρα καθώς και αλληλεπιδρώντας με το ανθρώπινο και το ευρύτερο περιβάλλον, με ποικίλες καταστάσεις αλλά και με αντικείμενα (ΙΕΠ, 2021:5). Ξεχωριστή θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών λαμβάνει η συνεργατική μάθηση, η οποία αναδεικνύει την αλληλεπίδραση παιδιών - εκπαιδευτικών, καθώς και παιδιών - περιβάλλοντα χώρου, συμπεριλαμβάνοντας και τα υλικά και εργαλεία που έρχονται σε επαφή (Dillenbourg et.al., 2009). Ουσιαστικά, η συνεργατική μάθηση αφορά σε ένα πλαίσιο μαθησιακού περιεχομένου με ορθή δομή που επιτρέπει στους μαθητές να μοιράζονται ιδέες, αξιοποιώντας διάφορα εργαλεία και οργανώνοντας όλες τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση μιας κοινής στοχοθεσίας και ενός κοινού πλαισίου μάθησης (Johnson & Johnson, 1999, 2009· Slavin, 2013). Υπάρχουν μάλιστα και δύο μορφές που μπορεί να λάβει η συνεργατική μάθηση, η τυπική που αφορά σε σταθερές ομάδες για κάποιο χρονικό διάστημα που είναι οργανωμένες από τον εκπαιδευτικό και η άτυπη που αφορά σε τυχαίες ομάδες διαμορφωμένες από τον εκπαιδευτικό αλλά και αυθόρμητα από τους ίδιους τους μαθητές (ΙΕΠ, 2021:16).

Σημαντική θέση στο πρόγραμμα σπουδών διαδραματίζει και η παιγνιώδη μάθηση, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με στόχο να αναπτύξουν την ικανότητα του «παίξιν», τόσο μέσα από οργανωμένες όσο και μέσα από πιο ελεύθερες δραστηριότητες (ΙΕΠ, 2021: 15-18).

Αναγνωρίζοντας την παιδοκεντρική μάθηση καθώς και την αδιάκριτη συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στη τελική διαμορφωτική προσέγγισή της, ενστερνίζεται τα όσα προσβέυει η αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2021:5). Ο σεβασμός στο πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει κάθε μαθητής, δηλαδή στις στάσεις, στις αντιλήψεις, στις αρχές και στο γνωστικό του επίπεδο μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, που τον διαμόρφωσαν ως προσωπικότητα, είναι η αφετηρία των κατακτηθέντων γνώσεων και εμπειριών που θα χρειαστεί να λάβουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί (Πεντέρη κ.α., 2021:55). Η ενταξιακή προσέγγιση λειτουργεί και ως ένα επιτυχημένο μέσο για να επιτευχθεί ένα βασικός στόχος του νηπιαγωγείου με την ονομασία «ομαλή μετάβαση». Σύμφωνα με αυτήν, στόχος είναι κάθε μαθητής να μεταβεί από τον χώρο του παιδικού σταθμού ή ακόμη και του σπιτιού του, στο χώρο του νηπιαγωγείου και από εκεί στην επόμενη τάξη και μετέπειτα βαθμίδα. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση σχολείου-οικογένειας, καθώς αν προσαρμοστούν αμφοτέρωτα στα νέα δεδομένα του

σχολικού πλαισίου, θα επέλθει γρηγορότερα η μαθησιακή τους ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2021:6). Βεβαίως θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι μεταβάσεις είναι μια πολυπαραγοντική και εξελισσόμενη διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής που μπορεί να επηρεαστούν από αλλαγές και των δύο παραγόντων (μαθητών και οικογένειας) που μπορεί να αφορούν στις σχέσεις, στους ρόλους, στην ταυτότητά και στο πλαίσιο που υλοποιούνται (Πεντέρη κ.α., 2021:42). Ο πολιτισμός λοιπόν είναι ένας παράγοντας που επιδρά τόσο στο μαθησιακό όσο και στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και αυτό γίνεται περισσότερο αντιληπτό από τη συνδιαμόρφωση που πράττουν εκπαιδευτικοί και οικογένεια, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο με νέες εμπειρίες και νοήματα των μαθητών για αυτόν (ΙΕΠ, 2021:5). Στο πλαίσιο λοιπόν της ενταξιακής εκπαίδευσης, αρωγοί της είναι δύο σημαντικές πτυχές που χρειάζεται να λάβουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί, για να καταστεί το νηπιαγωγείο ένας χώρος όπου εδρεύει η αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στους πυλώνες του χρειάζεται να εμπεριέχονται τρία είδη διδασκαλίας, η διαφοροποιημένη, η πολιτισμικά ευαίσθητη και αυτή που αφορά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κρίνεται αναγκαίο να ενταχθούν έννοιες στο λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών όπως συμπερίληψη, διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΙΕΠ, 2021:17).

Η ολιστική προσέγγιση της μάθησης οφείλει να είναι νοηματοδοτημένη για τα νήπια και να δημιουργεί διασυνδέσεις με το καθημερινό τους βίωμα αλλά και την τοπική και την παγκόσμια κοινότητα (ΙΕΠ, 2021:5). Η αρχή της ολιστικής ανάπτυξης και μάθησης μάλιστα διαπνέει ολόκληρο το Πρόγραμμα Σπουδών, γεγονός που διαφαίνεται και από την οργανωτική δομή του σε τέσσερα θεματικά πεδία που εμπεριέχουν και θεματικές ενότητες. Ο διαχωρισμός αυτός είναι για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ότι αν κάποιος έχει αναγνωρίσει τα μέρη, τότε μπορεί να αντιληφθεί και την ολότητά του, επιδιώκοντας το κατάλληλο πλαίσιο για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που θα θέσουν. Σημαντικό ωστόσο είναι να λάβουν υπόψη ότι οι μαθητές φοιτούν δύο συναπτά έτη και ότι όσα αναφέρονται ως μαθησιακές επιδιώξεις δε θεωρούνται ως ύλη που χρήζει κάλυψης. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαβαθμίζουν σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας των εννοιών, ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις της ολομέλειας στην εκάστοτε τάξη, γεγονός που βασίζεται στην αρχή της σπειροειδούς μάθησης (ΙΕΠ, 2021:8).

Η προαγωγή της διερευνητικής μάθησης ως βασικής διαδικασίας μάθησης, εκμεταλλεύεται την έμφυτη περιέργεια που διαθέτουν τα παιδιά να αποσαφηνίσουν και εν γένει να μάθουν τον κόσμο που τα περιβάλλει καθώς και τις παιγνιώδεις τους διαθέσεις, οδηγώντας στο

ζητούμενο, δηλαδή στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (ΙΕΠ, 2021:5). Σύμφωνα με τις ικανότητες που χρήζουν κάλυψης στην εκπαίδευση, για μια επιτυχημένη εισαγωγή των πολιτών στον 21ο αιώνα είναι σημαντική η προαγωγή της διερευνητικής μάθησης καθώς, αναπτύσσοντας κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα, τοποθετούν υψηλού επιπέδου προσδοκώμενα αποτελέσματα για το δίπολο μαθητών και εκπαιδευτικών (Chu et al., 2017). Στο Πρόγραμμα Σπουδών προσφέρονται τρεις διαφορετικοί τρόποι διερευνητικής μάθησης, αυτοί που προσδοκούν στην επίλυση ενός προβλήματος που έχει νόημα για τους μαθητές, αυτοί που αφορούν στις θεματικές προσεγγίσεις και αυτοί που αφορούν στα σχέδια εργασίας (ΙΕΠ, 2021:18-19). Ιδιαίτερη μνεία σε αυτό το σημείο θεωρείται η αναφορά στη θεωρία του Vygotsky, μιας και προτείνεται από το πρόγραμμα η δημιουργία εμπειριών μάθησης στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των μαθητών σταδιακά αυξανόμενης μαθησιακής και αναπτυξιακής δυσκολίας, όπως και η επωφελής χρήση του λάθους εκ μέρους του εκπαιδευτικού, λειτουργώντας ως πολύτιμο εργαλείο παιδαγωγικής φύσης αφού ωθεί τους μαθητές να βιώνουν θετικά τη διαδικασία μάθησης και να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα (ΙΕΠ, 2021:15).

Το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το πρόγραμμα, οφείλει να είναι μέλος της κοινωνίας και για αυτό κρίνεται σημαντικό να συνεργάζεται κάνοντας χρήση συντονισμένων προσπαθειών με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται στο μαθητή (ΙΕΠ, 2021:5). Μάλιστα, βασικός του στόχος είναι η εξασφάλιση όλων των απαραίτητων δεδομένων για μια άρτια συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων- ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού- φορέων, ώστε να αναπτυχθεί ένα αίσθημα πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να δοθεί το αίσθημα ευημερίας στους μαθητές. Σημαντικός παράγοντας όμως για την ομαλή ενσωμάτωση του νηπιαγωγείου ως μαθησιακή κοινότητα, είναι η δέσμευση των εμπλεκόμενων σε ένα κοινό όραμα, με ανάπτυξη κλίματος σεβασμού, ώστε να πραγματοποιηθούν όσες αλλαγές βελτιωτικού χαρακτήρα είναι αναγκαίες (ΙΕΠ, 2021: 6). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανιχνεύουν και να αξιολογούν όσα γνωρίζουν, σκέφτονται και κάνουν οι μαθητές, ώστε λαμβάνοντας την ανατροφοδότηση αυτή, να προάγουν περαιτέρω το μαθησιακό τους επίπεδο, αναδιαμορφώνοντας κατάλληλα τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό. Μάλιστα, τοποθετεί τον σημαίνοντα ρόλο της νηπιαγωγού ως το στοιχείο κλειδί εξασφάλισης της ποιότητας της εκπαιδευτικής δράσης (ΙΕΠ, 2021:5). Η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως ένα αυθεντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας που καθίσταται ως φυσικό επακόλουθο βελτιωτικού χαρακτήρα. Παράλληλα, παρουσιάζει διαμορφωτικό και περιγραφικό χαρακτήρα, μιας και φέρει τα κατάλληλα εργαλεία διαμόρφωσης

σημαντικών μαθησιακών επιδιώξεων και χρησιμοποιεί συνδυαστικά την παρατήρηση και τον ατομικό φάκελο προόδου (portfolio) που δύναται να υφίσταται και σε ψηφιακή μορφή. Η διαμόρφωση και εκ μέρους των γονέων μιας ολόπλευρης εικόνας για την πρόοδο των παιδιών τους, μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο διαμορφώνει μια γενικότερη κουλτούρα αξιολόγησης, τοποθετώντας τον αξιολογικό γραμματισμό σε περίοπτη θέση για τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης (ΙΕΠ, 2021: 24-25).

## Κεφάλαιο 2ο : Βιβλιογραφική Επισκόπηση

### 2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης

Τα Προγράμματα Σπουδών έχουν απασχολήσει σε ερευνητικό επίπεδο την παγκόσμια κοινότητα, δίχως να αφήνουν ανεπηρέαστους και τους εγχώριους ερευνητές μας. Αναζητώντας έρευνες που μελετούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο εντοπίσαμε ορισμένες, τις οποίες και θα προσεγγίσουμε εστιάζοντας στα σημαντικότερα ευρήματά τους, που έχουν άμεση συσχέτιση με το ερευνητικό μας πεδίο.

Σε πρώτο επίπεδο εστίασαμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών. Στη συνέχεια, ασχοληθήκαμε με τις απόψεις τους για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έπειτα, αναδείξαμε τον τομέα της ενταξιακής προσέγγισης, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτόν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την πολιτισμική ετερότητα, τη συμπερίληψη αλλά και την έννοια της ενεργούς πολιτεότητας. Κατόπιν αναφέραμε τις απόψεις των νηπιαγωγών ως προς το αν υπάρχει συνέχεια των γνωστικών αντικειμένων από βαθμίδα σε βαθμίδα και καταλήξαμε στις θέσεις τους για τις Τ.Π.Ε. και το κατά πόσο θεωρούν ότι έχει επέλθει η ενσωμάτωσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

#### 2.1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη Μεθοδολογία και το Περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών

Σε έρευνα της Καψάλη (2008) αναφορικά με τη συσχέτιση του προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης του 1989 με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος πραγματοποιούσαν το 70% του προγράμματος ανά σχολική χρονιά και μάλιστα υποστηρίζαν ότι εμπεριείχε ένα αρκετά καλό υπόβαθρο επιστημονικότητας και κατάφερε να επιτυγχάνει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία αποσκοπούσε. Επιπλέον, λίγο περισσότεροι από τους μισούς ανέφεραν ότι θεωρούν το περιεχόμενο του προγράμματος του 1989 αρκετά καλό. Εντούτοις αξιολογώντας οι εκπαιδευτικοί τη μεθοδολογία του, παρατηρούμε ότι σχεδόν το 50% τη χαρακτηρίζουν κάτω του μετρίου (Καψάλη, 2008:202). Σε αυτή την έρευνα αναδείχθηκε ως το πιο σοβαρό πρόβλημα των εκπαιδευτικών, η καθολική απουσία υποστήριξης

ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο από μια κατάλληλα διαμορφωμένη ομάδα (Καψάλη, 2008:201). Επιπρόσθετα τα προβλήματα που θέτονταν ψηλά στην ιεραρχία αφορούσαν στα οικονομικά στοιχεία των σχολικών μονάδων, στην υποδομή των κτηριακών εγκαταστάσεων καθώς και στη δυσαρέσκεια ως προς τον διαθέσιμο εσωτερικό και εξωτερικό χώρο των νηπιαγωγείων, καθώς δεν επαρκούσε και για την ανάπτυξη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Καψάλη, 2008:201). Η παραπάνω έρευνα ανέδειξε ότι υπήρχε ανάγκη αναπροσαρμογής της μεθοδολογίας στο πρόγραμμα του 1989 αλλά και περαιτέρω στήριξης του εκπαιδευτικού έργου μέσω επιμορφώσεων από κατάλληλα καταρτισμένους επιστήμονες.

Αναζητώντας έρευνες για το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ανασύραμε την έρευνα των Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου (2007) που εξέταζε τις απόψεις 139 Νηπιαγωγών της Βορείου Ελλάδας, για την εφαρμογή του νέου τότε Προγράμματος Σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Τα ευρήματα ανέδειξαν σχεδόν σε πλειοψηφική συμφωνία ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εμπλούτισε και δεν άλλαξε το προηγούμενο πρόγραμμα του 1989. Μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθίσταται σε ορισμένα σημεία δυσκολότερο να εφαρμοστεί συγκριτικά με το προηγούμενο (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:136). Όμως, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε δύο χρόνια αργότερα για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε 11 Νηπιαγωγούς των Αθηνών υποστηρίχθηκε ότι διαφοροποιείται από το προηγούμενο Πρόγραμμα του 1989. Μάλιστα σημείωσαν ότι είναι θετικά προσκείμενοι σε όσα πρεσβεύει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αλλά και στον παιδοκεντρισμό του (Sofou & Tsafos, 2009). Παρατηρούμε λοιπόν την ύπαρξη μιας πιθανής τάσης μεταβολής και προσαρμογής των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσα σε μία διετία και μίας σταδιακής προσαρμογής τους στη συνθήκη του νέου τότε Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Κατά την εξέταση στην πρώτη έρευνα των Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου (2007) των απόψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς τις βασικές αρχές που ακολουθεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ. βρέθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ή συμφωνούσαν εν μέρει με όσα πρέσβευε. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα υποστήριξαν ότι κατανόησαν την εξέλιξη των ικανοτήτων ικανοποιητικά (καλά) στο κάθε γνωστικό αντικείμενο, με τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τις ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που διαθέτουν, καθώς και τις θεμελιώδεις έννοιες που καθορίζονται μέσω του προγράμματος (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:136-137). Στην έρευνα των Sofou & Tsafos (2009) ωστόσο, σημείωσαν ως προς τη διαθεματικότητα ότι αν και δυσκολεύει ορισμένους εξ αυτών ως προς την εννοιολογική της

κατανόηση, αρκετοί τη θεωρούν ως κατάλληλη για την εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας, χαρακτηρίζοντας την θετική. Μάλιστα αρκετοί εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης υιοθετούν το περιεχόμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., ως μοντέλο ιστό που υποστηρίζει τη διαθεματικότητα στη μάθηση από τη μία και το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών από την άλλη. Βέβαια να σημειωθεί ότι ως προς το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών ή αλλιώς «σχολικών περιοχών», χαρακτηρίζεται από μερίδα εκπαιδευτικών ως θεμιτή και ότι ωθεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους οντότητας (Sofou & Tsafos, 2009). Συγκρίνοντας λοιπόν ευρύτερα τα αποτελέσματά τους παρατηρούμε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη διαθεματικότητα, αν και τη θεωρούν μια δυσνόητη έννοια, τελικά την υιοθετούν με το πέρασμα του χρόνου.

Η έρευνα των Ντολιοπούλου & Σουσόγλου (2007) σημείωσε ορισμένα θετικά αποτελέσματα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης αναδείχθηκε ότι στους μαθητές προωθήθηκε η βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, αφού έλυναν ομαλά συγκρουσιακές καταστάσεις, είχαν μειωμένη επιθετικότητα και βελτιώθηκε η συνεργασία τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα φαίνεται να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστηριότητες που εμπεριέχει με αποτέλεσμα να υφίστανται μεγαλύτερη ανάπτυξη σε επιμέρους τομείς ή και σε γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απολαμβάνουν ορισμένες θετικές επιδράσεις από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. όπως η αύξηση του ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού τους ως προς το παιδαγωγικό έργο, καθώς αναπτυσσόταν η αίσθησή τους ότι προσφέρουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με επιτυχία και ότι η στοχοθεσία τους είχε καλύτερη επίτευξη (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007: 138-139).

Αλλαγές παρατηρήθηκαν όμως και στο ρόλο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής όταν καλέστηκαν να εφαρμόσουν το Δ.Ε.Π.Π.Σ., μιας και από άτομα που μεταδίδουν γνώσεις με καθοδηγητικό χαρακτήρα, μετουσιώθηκαν σταδιακά σε συνεργάτες-συντονιστές, που είχαν ως στόχο την διευκόλυνση των μαθητών, παρατηρώντας τους πλέον περισσότερο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα φυσικά την αλλαγή και των ίδιων των μαθητών που απέκτησαν τον ρόλο του ερευνητή επενεργώντας ουσιαστικά στη μάθηση. Τα παραπάνω βοήθησαν στη σταδιακή αύξηση της υλοποίησης των σχεδίων εργασίας, τα οποία βρήκαν πρόσφορο έδαφος με τις προαναφερθείσες αλλαγές (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007:139).

Ως προς τις δυσκολίες-δυσχέρειες εφαρμοστικότητας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. βρέθηκε ότι: α) είναι μετρίως δύσκολη η πραγματοποίησή του από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους αλλοδαπούς και τα προνήπια, β) δεν ευδοκίμησε στο βαθμό που μπορούσε λόγω ελλιπής υλικοτεχνικής υποδομής, γ) παρατηρήθηκε δυσκολία ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης σε μικρές ομάδες, δ) υπήρξε μεγάλος φόρτος εργασίας και ε) έλλειψη συνεργασίας (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:137-138).

Η προαναφερθήσα μέθοδος όμως της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έχει τα τελευταία χρόνια προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Στην έρευνα των Μπότσογλου κ.α. (2007) που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγούς που είχαν λάβει επιμόρφωση στη συγκεκριμένη μέθοδο, αναδείχθηκε πως μόλις το 8,4% ένιωθαν ετοιμότητα, ως προς την εφαρμογή της. Βέβαια αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο παράγοντες, δηλαδή ή να μην είχαν λάβει ως προς την αποτελεσματικότητά της μια επαρκή επιμόρφωση ή να δυσκολεύονταν να υιοθετήσουν ακόμα μια σύγχρονη προσέγγιση, κρατώντας τις επιφυλάξεις τους. Ωστόσο το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με ένα άλλο της ίδιας έρευνας που σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ως αρκετά θετική, καθώς ενισχύει τόσο στην ίδια την παιδαγωγική διαδικασία, όσο και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών. Από την άλλη όμως το 84% του δείγματος χαρακτηρίζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο δύσκολη ως προς την εφαρμογή της κυρίως κατά την οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και κατά τη διαχείριση της ομάδας ενδιαφέροντος στην αίθουσα του νηπιαγωγείου (Μπότσογλου κ.α., 2007: 94-95) .

Στην έρευνα των Sofou & Tsafos (2009) τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι ανάλογα το μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται κάθε φορά, το Πρόγραμμα θα πρέπει να τους παρέχει την ευελιξία να το προσαρμόσουν στα εκάστοτε δεδομένα που θα αντιμετωπίσουν. Αυτό μάλιστα για αυτούς μπορεί να σημαίνει ότι το Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, δύναται να διαφέρει από αυτό που ενυπάρχει στις άλλες βαθμίδες. Μάλιστα τονίζεται ότι η ευελιξία που παρέχει στον εκπαιδευτικό είναι ένα σημαντικό ζήτημα που υποστηρίζει τον ρόλο του. Ωστόσο, από την άλλη σημειώνεται ότι είναι στη διάθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού πως θα το κατανοήσει και θα το εφαρμόσει, και όχι στο χέρι αυτού που το δημιούργησε σε θεσμικό επίπεδο. Ουσιαστικά, αυτό που καταγράφεται είναι ότι μπορούν ακόμα και να επαναδημιουργήσουν τις πολιτικές που φέρει ένα Πρόγραμμα Σπουδών. Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα αυτόν τον συλλογισμό οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτό που λαμβάνουν υπόψη



για το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν είναι όσα έχουν σημειώσει ως προς τις ανάγκες των παιδιών, εφαρμόζοντας τις δραστηριότητες που κρίνουν απαραίτητες. Μετέπειτα, βρίσκουν πώς θα «αιτιολογηθούν» τα όσα υλοποίησαν μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, ανακηρύσσοντάς το ως πλήρως ευπροσάρμοστο και ευέλικτο (Sofou & Tsafos, 2009). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν συμφωνία με την Hawthorne (1992), ότι οι έρευνες έχουν κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου διεθνώς, τόσο στους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας ότι οι τελευταίοι όποια εντολή και αν τους έχει δοθεί να εφαρμόσουν ένα συγκεκριμένο θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών, όταν απομονωθούν στις τάξεις τους παράγουν τελικά ένα μείγμα διδασκαλίας που φέρει την προσωπική τους σφραγίδα (Edwards, 2011).

Επίσης στην έρευνα των Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου (2007) αναφέρεται ότι σημαντικός παράγοντας συμβολής στην καλύτερη εμπέδωση και εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., ήταν ο οδηγός εκπαιδευτικού που τον χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως «καλό» και ότι λειτουργεί συμπληρωματικά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., καλύπτοντας ορισμένα κενά του (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:146-147). Αντίστοιχα στην έρευνα των Sofou & Tsafos (2009) επισημαίνεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας το εγχειρίδιο που ουσιαστικά λειτουργεί ως επεξηγηματική γέφυρα του Προγράμματος Σπουδών, που δεν άλλος από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν ότι εκ μέρους της πολιτείας δεν έλαβαν την κατάλληλη καθοδήγηση και δεν τους παρέχόταν η απαιτούμενη επαγγελματική εξέλιξη ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή η θεωρία του Προγράμματος, με αποτέλεσμα να θεωρούν τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, όχι ως εργαλείο που θα τους βοηθήσει με ενδεικτικές πρακτικές διδασκαλίας, αλλά ως το κεντρικό κείμενο - εγχειρίδιο του νέου προγράμματος (Sofou & Tsafos, 2009).

Η συμφωνία αυτή των δύο ερευνών ως προς τη σπουδαιότητα που προσδίδουν οι νηπιαγωγοί στον Οδηγό Εκπαιδευτικού εγείρει έναν προβληματισμό μήπως αναδειχθεί ως το μοναδικό κείμενο εστίασής τους, τοποθετώντας το Πρόγραμμα Σπουδών σε δεύτερη μοίρα. Τα παραπάνω δημιουργούν τον φόβο όμως ότι μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν τις «καλές πρακτικές» του Οδηγού Εκπαιδευτικού σαν «συνταγές» και αυτό με τη σειρά του να οδηγήσει στην προοπτική να χάσουν τον επαγγελματισμό τους (Sofou & Tsafos, 2009).

Σημαντικά ευρήματα όμως μας παρείχε και η πρόσφατη έρευνα της Νάτσια που πραγματοποιήθηκε το 2018, όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής

ηλικίας ως προς τον τρόπο που κατανοούν και «μεταφράζουν» τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, την ποιοτική παροχή τους και τον ρόλο των ιδίων μέσα σε αυτά (Νάτσια, 2018:239). Έχοντας λάβει αποτελέσματα από ένα δείγμα 62 Νηπιαγωγών του νομού Ιωαννίνων, στους οποίους εξετάζονταν οι απόψεις τους, ως προς την ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι το 50% του δείγματος χρησιμοποιούσαν κυρίως το πρόγραμμα του 2003, καθώς είχαν μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτό, μιας και δεν είχαν επιμορφωθεί πάνω στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). Γι' αυτό τον λόγο μάλιστα, βρέθηκε ότι μόλις το 17,7% του δείγματος δήλωνε εξοικειωμένο με το νεότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2011), το οποίο χαρακτήριζε ως πιο σύγχρονο και επίκαιρο σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών. Ενδιαφέρουσα ήταν και η άποψη ορισμένων νηπιαγωγών που έκαναν συνδυαστική χρήση των προαναφερθέντων Προγραμμάτων Σπουδών, ως αλληλοσυμπληρούμενων, υποστηρίζοντας ότι ακολουθώντας αυτή την οδό, υπήρχε μεγαλύτερο κέρδος στην εκπαιδευτική δράση (Νάτσια, 2018: 213-214). Παρατηρούμε λοιπόν ότι αν και υπήρχε το Πρόγραμμα του 2011 που είχε έρθει στο φως, λόγω της «ανεπισημότητάς» του- αφού δε δημοσιεύτηκε σε Φ.Ε.Κ., αλλά και του ότι δεν υπήρξε επιμορφωτική μέριμνα για αυτό από την πολιτεία, οι μισοί νηπιαγωγοί εξακολουθούσαν να κάνουν χρήση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν στην ίδια έρευνα ότι αν και είχαν θετική άποψη για το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως προς την ποιότητά του κρίθηκε ως μέτριο σύμφωνα με τις διαστάσεις που μετρήθηκε. Η δομή και οι στόχοι του, η σπειροειδής διάταξη της διδακτέας ύλης, η επικαιρότητά του σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών και των γνωστικών αντικειμένων κρίθηκαν μέτρια, ενώ θεώρησαν ότι υπάρχει εγκυρότητα ως προς την επιστημονικότητά του (Νάτσια, 2018: 240-241). Κατόπιν, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης που αφορούσαν στο τι σημαίνει για αυτούς προσωπικά η έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα», οι απαντήσεις τους ταξινομήθηκαν σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη αφορούσε στην άποψη ότι το θεωρούσαν ως επίσημο κείμενο της πολιτείας που λειτουργεί υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους πολλές προοπτικές ώστε να το ερμηνεύουν και να το εφαρμόζουν στην αίθουσα και η δεύτερη αφορούσε στο ότι αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία για την ανάπτυξη και τη μάθηση των νηπίων, αναφέροντας τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να επιτευχθούν, μην ξεχνώντας να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη μεθοδολογία ως προς τις πρακτικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού έργου (Νάτσια, 2018: 217).

Οξύμωρο θεωρείται το γεγονός ότι ενώ πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας παρουσίασαν θετική εικόνα για το Αναλυτικό Πρόγραμμα που είναι σε ισχύ και το ανέδειξαν ως φιλικό προσκείμενο για τους μαθητές, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν μικρή εκπαιδευτική εμπειρία το έκριναν ως μέτρια φιλικό προς τους μαθητές, συμπληρώνοντας μάλιστα ότι υφίσταται απόκλιση μεταξύ του εφαρμοσμένου Αναλυτικού Προγράμματος συγκριτικά με αυτό που ισχύει (Νάτσια, 2018:239). Ίσως για τον λόγο αυτό η Παπανδρέου (2017) κάνει λόγο για μια πολυπαραγοντική σχέση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδείκνυται να εργάζονται εμπειρικά, ούτε όμως και να λειτουργήσουν ως διεκπεραιωτές στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών. Σύμφωνα με την ίδια, η ουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι να ερευνά, να λειτουργεί αναστοχαστικά και να συμμετέχει στη δημιουργία του προγράμματος που θα ακολουθηθεί στην αίθυσά του, καθώς επισημαίνει ότι αλληλεπιδρούν αρκετοί παράγοντες. Εκτός από το θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών, άλλοι παράγοντες που χρειάζεται να υπολογισθούν είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, οι προσωπικές τους θεωρίες, καθώς και τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειές τους (Παπανδρέου, 2017).

Σε διερεύνηση του ρόλου που κατέχει το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αν και δεν ήταν γνωστό ως προς τη σημασία του στο μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, όταν ενημερώθηκαν γι' αυτό στα πλαίσια της έρευνας, απάντησαν ότι διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική, μιας και απορροφά τα θετικά στοιχεία του προγράμματος και συμπληρώνει νέα θετικά, που μπορεί να οδηγήσουν σε μεταρρυθμίσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα που να έχουν επιτυχημένη έκβαση (Νάτσια, 2018:222).

Παρομοίως, όταν εξετάστηκε η άποψη τους για την πηγή από όπου εντοπίζουν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, δόθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι οι στόχοι προέρχονται από το υποκείμενο, τον κοινωνικό περίγυρο και την επιστήμη, γεγονός που συμφωνεί τόσο με την Ολιστική και Οικολογική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όσο και με την αξιοποίηση της νέας επιστημονικής γνώσης εκ μέρους της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Νάτσια, 2018:221).

Εν συνεχεία, όταν εξετάζεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί το χαρακτηρίζουν ως αυστηρό, γεγονός που αντιτίθεται με τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος, με αποτέλεσμα να καταγράφεται εκ των υστέρων η προσαρμογή του εκ μέρους

των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν θέσει (Νάτσια, 2018:239). Αντιθέτως, σε μία μεταγενέστερη έρευνα που εξέταζε το ημερήσιο πρόγραμμα ως προς τη δομή του, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας την έκριναν ως πολύ καλή, γεγονός που διαφοροποιείται από αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών όπως των Μπότσογλου και Κακανά (2015) στην οποία κρίθηκε ως μέτρια (Λαζένκα, 2020:69).

Στο διοικητικό κομμάτι των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης παρατηρείται αυξητική τάση υποχρεώσεων, λογοδοσίας και αποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό ο συγκεκριμένος τομέας, ελαττώνοντας τη δυνατότητα αυτονομίας τους (Νάτσια, 2018:240).

Τέλος, διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν κατέχουν την απαιτούμενη γνώση για να αξιολογήσουν κατά πόσο θεωρείται ποιοτικό το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θεωρούν ότι χρειάζονται παραπάνω επιμόρφωση στη διαφοροποίηση της διδακτικής τους προσέγγισης, καθώς τη θεωρούν ως πρόσθετο τομέα που θα ενίσχυε την ποιοτική εφαρμογή του, συνδυαστικά με την επαγγελματική μάθηση και την εφαρμογή των αναστοχαστικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Νάτσια, 2018: 242).

### 2.1.2. Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη

Οι επόμενες δύο έρευνες στις θα αναφερθούμε, αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, το οποίο αν και δε θεσμοθετήθηκε από την ελληνική πολιτεία, λειτουργούσε συμπληρωματικά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και θεωρείται ως το προηγούμενο Πρόγραμμα σε ισχύ. Ξεκινώντας από την έρευνα των Αναστασοπούλου κ.α. (2014) που πραγματοποιήθηκε σε 21 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγούς και δασκάλους των πρώτων τάξεων του δημοτικού), οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εμπεριέχει κατάλληλα μεθοδολογικά βοηθήματα και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η πιο πρόσφορη προσέγγιση είναι η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, ώστε η διδασκαλία να αναβαθμιστεί ποιοτικά (Αναστασοπούλου κ.α., 2014: 19). Μάλιστα θεωρούν ότι η διαθεματικότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. λειτουργεί ως αρωγός της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, μιας και παρέχει την κατάλληλη βάση πάνω στην οποία μπορεί να ενεργοποιηθεί η εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση (Αναστασοπούλου κ.α., 2014:19). Ωστόσο, υποστηρικτικά λειτουργούν και

οι βιωματικές προσεγγίσεις καθώς και η ερευνητική μάθηση. Στην κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η αξιοποίηση όλων των μορφών τέχνης, αλλά και εστιάζοντας στα παιχνίδια ρόλων ως τεχνικής. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται στην υποβοήθηση πάνω στον συγκεκριμένο τομέα ανάπτυξης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, ενώ όσον αφορά τον τομέα της επικοινωνίας και της συνεργασίας αναδεικνύουν ως σημαίνοντα, όσα κείμενα δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές ή και άλλα λογοτεχνικά κείμενα (Αναστασοπούλου κ.α., 2014: 19). Συμπερασματικά, αναδεικνύουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαθέτει σημαντικά εφόδια διδακτικού και μεθοδολογικού περιεχομένου, τα οποία ωθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κριτική προσέγγιση, ενεργοποιώντας τους και διαμορφώνοντας τις απαιτούμενες αξίες (Αναστασοπούλου κ.α., 2014: 21).

Στην έρευνα της Δαφερέρα (2016) που πραγματοποιήθηκε δύο χρόνια αργότερα και εξέταζε τις απόψεις 20 Νηπιαγωγών της Δημοτικής Ενότητας Βόλου, για το ρόλο του Αναλυτικού Προγράμματος στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναδείχθηκε ότι είναι ικανοποιημένες και από τα δύο προγράμματα που είναι σε ισχύ (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Νέο Πρόγραμμα Σπουδών), μιας και προσφέρουν αυτοπεποίθηση και αίσθημα ασφάλειας, λόγω του ότι κρίνονται ως οι έγκυρες επίσημες βάσεις που θέτει το κράτος και λειτουργούν ως άξια ενισχυτικά εργαλεία. Μάλιστα, η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι τους βοήθησαν τόσο οι κατευθύνσεις όσο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες, ιδιαίτερα στην αρχή των επαγγελματικών τους βημάτων. Με το πέρασμα των ετών όμως, η συνεργασία με εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας καθώς και η εμπειρία, οδηγεί στην αντικατάσταση του πρότερου συμβουλευτικού ρόλου που κατείχε το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δαφερέρα, 2016: 68-69).

Μεταβαίνοντας στα μειονεκτήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, παρατηρούμε ότι πολλοί εκ των συμμετεχόντων, εξαιτίας τις αοριστίας και της ευρύτητας των κατευθύνσεων που εμπεριέχονται σε αυτό, θεωρούν ότι δεν αποτελεί μια ασπίδα για την ασφάλεια και δεν τους προσδίδει την απαιτούμενη σιγουριά. Έτσι λοιπόν, σημαντικό στοιχείο των αποτελεσμάτων αποτελεί το γεγονός ότι για πολλούς από τους συμμετέχοντες το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν δύναται να αποτελέσει πηγή ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, λόγω των αόριστων και γενικών κατευθύνσεων και για το λόγο αυτό, δεν χρησιμοποιείται. Αν και παρέχονται λύσεις και τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών που αφορούν σε τυπικές συνθήκες και στη συναισθηματική ανάπτυξη μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δε συμβαίνει το ίδιο για τις πιο περίπλοκες

συναισθηματικές καταστάσεις όπου αναγκαστικά ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε κατάλληλες συμβουλευτικές πηγές. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόζει μέχρι και προγράμματα προαγωγής του συναισθηματικού κόσμου, τα οποία χαρακτηρίζονται για τη σαφήνεια και τον συγχρονισμό τους με επίκαιρα ζητήματα, αντικαθιστώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αναδεικνύεται λοιπόν από τους ερωτώμενους ότι είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός και η προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις, αναζητώντας ταυτόχρονα βελτιωμένες λύσεις για να μάθουν με τον καλύτερο τρόπο τα παιδιά (Δαφερέρα, 2016:70-71).

### 2.1.3. Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για την ενταξιακή προσέγγιση

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση είναι και αυτή μια διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας που έχει κυριαρχήσει στο λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, τονίζοντας τη σημασία της για το εκπαιδευτικό έργο. Σε πρόσφατη έρευνα των Βελλοπούλου κ.α. (2021) βρέθηκε ότι το 50% περίπου των νηπιαγωγών θεωρούν πως αφορά ως προσέγγιση τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο ή έχουν ιδιαίτερες ανάγκες. Παρόλα αυτά το σύνολο των νηπιαγωγών υποστήριξαν ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προσέγγιση, ακόμη και όσες θεωρούσαν ότι απευθύνεται σε μαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής. Μάλιστα ως πιο οικεία στοιχεία χρήσης της διαφοροποιημένης ήταν της διαβαθμισμένης δυσκολίας, καθώς και το ατομικό/ομαδικό. Ωστόσο, από όσες εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι εφαρμόζαν την εργασία σε ομάδες, αναδείχθηκε ότι ο προαναφερθέν ομαδικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων ήταν ένας κύριος λόγος δυσκολίας της εφαρμογής ενός προγράμματος διδασκαλίας που στηρίζεται στη διαφοροποιημένη προσέγγιση (Βελλοπούλου κ.α., 2021).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας ωστόσο αναδεικνύεται και η διδασκαλία που εστιάζει στην πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών ως ένα ευαίσθητο θέμα, που δύναται να καταπολεμήσει προβλήματα διακρίσεων και αποκλεισμών. Σε πρόσφατη έρευνα της Παναγιωτακοπούλου (2021) που εξέταζε την πολιτισμική ετερότητα στο νηπιαγωγείο και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί τη διαχειρίζονται, εντοπίστηκε ως σημαντικότερη δεξιότητα αποτελεσματικής διαχείρισης πολυπολιτισμικών αιθουσών, η υιοθέτηση θετικής στάσης από πλευράς εκπαιδευτικών. Οι νηπιαγωγοί ήταν ενήμεροι τόσο για το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όσο και για το τι σημαίνει η ετερότητα εννοιολογικά. Ως βοηθητικοί παράγοντες διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας αναδείχθηκαν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας αλλά και η ανάπτυξη συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγών. Το πιο βασικό εμπόδιο της μαθησιακής διαδικασίας

κρίθηκε η ανυπαρξία γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι νηπιαγωγοί για να είναι περισσότερο ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι σε θέματα που άπτονται της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, αναφέρουν χαρακτηριστικά την ανάγκη σχετικής επιμόρφωσής τους (Παναγιωτακοπούλου, 2021: vi).

Η επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει σημειωθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να έρχονται στο φως νέα δεδομένα και από πρόσφατες έρευνες στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα της Παπαχαραλάμπους (2019) που εξέταζε τις απόψεις των νηπιαγωγών στο θέμα της συμπερίληψης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν τον εαυτό τους ιδιαίτερα αποτελεσματικό στον τομέα της συμπερίληψης και μάλιστα δηλώνουν με έμφαση την ανάγκη τους για την πραγματοποίηση υποχρεωτικού χαρακτήρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής, προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ουσιαστικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκπαιδευτική συμπερίληψη, όπως η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και η αύξηση της προόδου και αυτοεκτίμησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναγνωρίζουν δυσκολίες που αφορούν στην εφαρμογή της λόγω του αισθήματος ανεπάρκειας που τους διακατέχει (Παπαχαραλάμπους, 2019: 102-103).

Η έννοια της αγωγής του πολίτη και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του, ενώ εμπεριέχεται και διαπερνά όλους του τομείς στα δύο τελευταία Προγράμματα Σπουδών, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε αν και ενυπάρχει σε διάφορες δραστηριότητες, δείχνει να μη διακατέχεται από την απαιτούμενη ευκρίνεια. Αυτό μάλιστα γίνεται εμφανές και από την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά δε διαφαίνεται να εμπεριέχει το Δ.Ε.Π.Π.Σ., την αγωγή του πολίτη. Επίσης, υποστηρίζεται ότι αν και η ομαδική συνεργασία, τα έργα και η διεπιστημονική προσέγγιση δύναται να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη ανάπτυξη της ενεργούς πολιτεότητας, αυτό δε θεωρείται ως πανάκεια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως επιφανειακό, μονοδιάστατο και μονοπολιτισμικό το Πρόγραμμα Σπουδών με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε άλλες λύσεις για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε αυτό το ζητούμενο, όπως την αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, την εύρεση σχετικών βιβλίων στην αγορά, αλλά και την πλεονεκτική πρόσληψη βοήθειας από τη συνεργασία με συναδέλφους. Εξίσου σημαντικές έννοιες που ενισχύουν την ανάπτυξη της πολιτεότητας στο νηπιαγωγείο, αποτελούν οι ομαδικές

εργασίες, οι συνεργασίες ατόμου-κοινότητας, η επικοινωνία, αλλά και η έμφαση στις αρχές της συλλογικής ευθύνης, της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής (Tsioumis et al., 2015:68).

#### 2.1.4. Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη συνέχεια των γνωστικών αντικειμένων από βαθμίδα σε βαθμίδα

Αναζητώντας έρευνες για το αν οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού, έχουν γνώση των αρχών και των προσεγγίσεων που έπονται ή προηγούνται της δικής τους βαθμίδας βρέθηκε ότι δεν έχουν ουσιαστική γνώση των κοινών συνδέσεων και γραμμών μεταξύ των δύο αναλυτικών προγραμμάτων ως προς τον εγγραμματισμό. Αυτό αναδεικνύει ότι και οι μεν και οι δε εκπαιδευτικοί, αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν τα κοινά και τις διαφορές που ενυπάρχουν μεταξύ του Δ.Ε.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Α΄ Δημοτικού στην Ελληνική Γλώσσα, γεγονός που οδηγεί στην ανυπαρξία συνέχειας μεταξύ της ίδιας βαθμίδας. Μάλιστα, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η συνέχεια εγγραμματισμού μεταξύ των προαναφερθέντων σχολικών βαθμίδων με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνεται ως ουτοπία (Αποστόλου & Στελλάκης, 2020: 38). Σε αντίστοιχη έρευνα που εξέταζε τις συνέχειες και τις ασυνέχειες σε γλωσσικό επίπεδο από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό από την πλευρά των νηπιαγωγών μόνο, αναδείχθηκε ότι κρίνεται αναγκαίος ο εμπλουτισμός καθώς και η αναδιαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών στον τομέα της γλώσσας ώστε να επέλθει το ζητούμενο, δηλαδή η συνέχεια και συνάφεια ως προς τις γλωσσικές προσεγγίσεις αλλά και τις μεθοδολογίες διδασκαλίας, που κάνουν χρήση. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί ζητούν να αποσαφηνιστεί η στοχοθεσία της γλώσσας ως προς τη διατύπωση που φέρει, επειδή εξακριβώνεται ότι ως κλάδος διαφοροποιείται στην εφαρμογή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που αφορούν στη γραφή. Επιπροσθέτως, προτείνεται να θεσμοθετηθεί η ανάπτυξη μιας κοινής γραμμής πλεύσης και συνεργασίας, καθώς και επιμόρφωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, με απώτερο στόχο την ομαλή γλωσσική μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού (Καρβουντζή, 2020: 5).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Τσιαμάκη (2016) σε Προϊστάμενες Νηπιαγωγείων του Νομού Ευρυτανίας ως προς την ποιότητα της προσχολικής αγωγής στις δύσβατες περιοχές του, βρέθηκε ότι πραγματοποιείται μεγάλη προσπάθεια από τα προγράμματα που αφορούν στη μετάβαση των μαθητών του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό, καθώς θεωρείται ως ένας από τους βασικούς στόχους. Όμως, υποστηρίζεται ότι αυτό οδηγεί σταδιακά στη



σχολειοποίηση του Νηπιαγωγείου, γεγονός που σχολιάζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, για να είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές να εισαχθούν στο ανταγωνιστικό και εντατικοποιημένο σχολικό περιβάλλον του Δημοτικού, χρειάζεται από πιο νωρίς να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Μάλιστα λειτουργώντας ως ένα είδος αλυσίδας, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, υπάρχει και περαιτέρω πίεση στον εκπαιδευτικό κλάδο για αναζήτηση αυξημένων προσόντων, γεγονός που συνδέεται με την πίεση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που ενστερνίζονται την εμπορευματοποίηση και τον ανταγωνισμό, κάτι που διαφαίνεται και στη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης μέσα από τους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς (Τσιαμάκη, 2016:125). Το γεγονός ότι το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών δύναται να οδηγήσει στη σχολειοποίηση της γνώσης στην προσχολική εκπαίδευση από ορισμένους εκπαιδευτικούς έχει αναφερθεί και σε προγενέστερη έρευνα (Sofou & Tsafos, 2009).

#### 2.1.5. Απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για τις Τ.Π.Ε.

Όσον αφορά τον τομέα της Πληροφορικής, όπως ονομαζόταν παλιότερα στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όταν εξετάσθηκε ως προς τις αδυναμίες του, διαπιστώθηκε ότι είχε αναπτυχθεί μία ασυνέπεια μεταξύ του γενικού προσανατολισμού του σε θεωρητικό πλαίσιο και του εξειδικευμένου περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Διαφαίνεται πως παρόλες τις προσπάθειες ανάπτυξης της διαθεματικότητας και σε αυτόν τον τομέα, το Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζει σε ένα μεγάλο του τμήμα στον προσδιορισμό αλλά και στην εκμάθηση των κύριων λειτουργιών ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, δίχως να αφιερώνει αρκετές επιμέρους αναφορές χρήσης του με διαθεματική προσέγγιση στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, παρατηρείται σύμφωνα με τους ερευνητές, απουσία σαφών διδακτικών προτάσεων ώστε να χρησιμοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, η εισαγωγή της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής, επειδή πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά σε Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, επιβαλλόταν να εμπεριέχει ρεαλιστικές προσεγγίσεις για τη χρήση τους συμπεριλαμβάνοντας τη διαθεματική φιλοσοφία σε αυτές (Κόμης & Παπανδρέου, 2005:70). Στην έρευνα των Γιαλαμά κ.α. (2008), που πραγματοποιήθηκε τρία χρόνια αργότερα και εξέταζε τόσο τις απόψεις όσο και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς τη χρήση και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο, αναδείχθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά προσκείμενοι, αφού είχαν κατανοήσει πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα επωφελές εργαλείο που υποστηρίζει και εμπλουτίζει τη μαθησιακή

διαδικασία. Όσον αφορά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι επηρεάζονται θετικά από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η εμπιστοσύνη στην ικανότητα χρήσης των υπολογιστών και η προγενέστερη μεγάλη εμπειρία τους σε αυτούς, τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας τους αλλά και η ταυτόχρονη κατοχή των συσκευών στην οικία τους. Εξίσου θετική άποψη και πρόθεση είχαν διαμορφώσει σε περίπτωση που είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικό σεμινάριο που να σχετίζεται με το θέμα, αναδεικνύοντας τη συνεισφορά της επιμόρφωσης στη περαιτέρω διερεύνηση εκ μέρους τους, των δυνατοτήτων αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην πράξη (Γιαλαμάς κ.α., 2008:371).

Περίπου δέκα χρόνια αργότερα σύμφωνα με την έρευνα των Πάνου & Χαριτάκη (2017), οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν θετική γνώμη για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις επιμέρους περιοχές της, υποστηρίζοντας ότι φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Παρόλα αυτά σημειώνονται και ορισμένες επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών - δίχως να έχουν αποσαφηνιστεί από πού προέρχονται, θεωρώντας ωστόσο ότι με το πέρασμα των ετών θα εξαλειφθούν. Σημαντική μνεία γίνεται για την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανασταλτικά στην αποδοχή ένταξης του υπολογιστή στην αίθουσα διδασκαλίας (Πάνου & Χαριτάκη, 2017:974).

## 2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς την κινητική αγωγή και τις τέχνες

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έρευνά μας εστιάζει στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, πραγματοποιήσαμε μια βιβλιογραφική επισκόπηση και σε έρευνες που αφορούσαν στους επιμέρους τομείς του Δ΄ Πεδίου, που δεν είναι άλλοι από την Κινητική Αγωγή και τις Τέχνες. Στις τέχνες να αναφέρουμε ότι συμπεριλαμβάνονται τρεις επιμέρους τομείς, δηλαδή η εικαστική και θεατρική τέχνη καθώς και η μουσική.

Στην έρευνα της Κωνσταντίνου (2007) που εξέταζε τις γνώσεις, την κατάρτιση αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τον τομέα της φυσικής αγωγής και το πώς αυτός εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία, βρέθηκε ότι μόνο το 30% μπορούσε να περιγράψει σωστά μια δραστηριότητα και να την αντιστοιχίσει με τους κατάλληλους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να επιμορφωθούν στον τομέα αυτό, ώστε να μην ασχολούνται μόνο με μουσικοκινητικής φύσης

δραστηριότητες, παραγκωνίζοντας όλες τις υπόλοιπες (Κωνσταντίνου, 2007: 54). Ωστόσο, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί υλοποιούν προγράμματα που εμπίπτουν στον τομέα της φυσικής αγωγής στην αίθουσα που διδάσκουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα, και αν αναλογιστούμε την υλικοτεχνική υποδομή για τέτοιου είδους δραστηριότητες, η υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων κρίνεται ικανοποιητική εκ μέρους τους (Κωνσταντίνου, 2007: 59).

Στην έρευνα των Μαραβέλη κ.α. (2014) που διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την επίδραση των εικαστικών τεχνών στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών του νηπιαγωγείου, βρέθηκε ότι η συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν καλλιτεχνικά συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, καθώς και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Μάλιστα οι ερευνητές προτείνουν στους νηπιαγωγούς, για να υπάρξουν ακόμη μεγαλύτερα κέρδη από τη συμμετοχή των μαθητών σε εικαστικές δραστηριότητες, να προωθούν τη δημιουργία καλλιτεχνικών ομάδων, με απώτερο στόχο τη μεγαλύτερη αλληλεπίδρασή τους, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης (Μαραβέλη κ.α., 2014).

Αντίστοιχα, στην έρευνα της Γιοχτσή (2020) που εξέταζε τις στάσεις των Νηπιαγωγών απέναντι στην αξιοποίηση θεατρικών προσεγγίσεων, βρέθηκε ότι υπάρχει μεγάλη εξοκείωση εκ μέρους τους, ενώ η μεγαλύτερη υφίσταται με τη Δραματοποίηση-Θεατρική αναπαράσταση. Κατόπιν εξετάζοντας τη συχνότητα χρήσης των θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι συμβαίνει αρκετά συχνά, δηλαδή 1 ή 2 φορές την εβδομάδα. Επίσης, διερευνώντας κατά πόσο όταν κάνουν χρήση τεχνικών του θεάτρου ωφελείται το διδακτικό τους έργο, εντοπίστηκε ότι μπορεί να βοηθηθεί τόσο προωθώντας τη συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών, όσο και στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ανέδειξαν ότι κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωση στις τεχνικές του θεάτρου, για να τις αξιοποιήσουν ευρύτερα μέσα στις σχολικές αίθουσες (Γιοχτσή, 2020:71).

Από την άλλη όμως οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι ο βαθμός ικανοποίησής τους είναι μέτριος τόσο ως προς την χορήγηση θεωρητικών δεδομένων όσο και πρακτικών καθοδηγήσεων, ώστε να εφαρμόσουν τις τεχνικές του θεάτρου στο νηπιαγωγείο. Μάλιστα, ανιχνεύοντας το αν κρίνουν ως αποτελεσματική την εφαρμογή της θεατρικής αγωγής στα νηπιαγωγεία, τη χαρακτηρίζουν ως μέτρια (Γιοχτσή, 2020:72).

Ταυτόχρονα, αναδείχθηκαν και ορισμένα εμπόδια εφαρμογής των τεχνικών του θεάτρου

στο νηπιαγωγείο με πρώτο και κύριο την ευρύτερη έλλειψη παιδείας που υπερτερεί στον κοινωνικό ιστό, ως προς το Θέατρο. Έτεροι λόγοι που οδήγησαν στην παρεμπόδιση ανάπτυξης θεατρικών τεχνικών στο νηπιαγωγείο ήταν α) η έλλειψη διδακτικού χρόνου αλλά και ανάλογων υλικοτεχνικών μέσων για την ορθή ανάπτυξη της αγωγής του θεάτρου, β) η δυσκολία ανταπόδοσης των νηπίων και ιδιαιτέρως όσων προέρχονταν από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα που διέφεραν πολιτισμικά, γ) οι δυσκολίες που ανέπτυξε το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και το ότι δ) οι εκπαιδευτικοί υποτιμούσαν την αξία χρήσης των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία τους (Γιοχτσή, 2020: 73).

## Β' Μέρος

### Κεφάλαιο 3ο : Μεθοδολογία της Έρευνας

#### 3.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης που εφαρμόζουν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της βαθμίδας τους από το σχολικό έτος 2021-2022, σε πειραματικά Νηπιαγωγεία της ελληνικής περιφέρειας, εστιάζοντας στο Δ' Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση». Βασικό μας μέλημα είναι να αναδείξουμε αν όσα επιδιώκουν οι κατασκευαστές του νέου Προγράμματος Σπουδών έχουν γίνει αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν σε πιλοτικό επίπεδο, ή αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Ως επιμέρους στόχους έχουμε την προβολή των θετικών συνιστωσών αλλά και των αδυναμιών που ανέσυραν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, της καταλληλότητας του περιεχομένου σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο μαθητών, της καταλληλότητας του βηματισμού και της διάταξης των διαφόρων τμημάτων του περιεχομένου, της επαρκούς διασύνδεσης του Θεματικού Πεδίου μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων, αλλά και το αν επαρκεί ο χρόνος που δίνεται ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας. Σημαντική παράμετρος είναι ωστόσο και οι βελτιωτικές προτάσεις που καλούνται να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, μιας και θα προσφέρουν αξιόλογα δεδομένα ώστε να τροποποιηθούν σημεία που δυσχεραίνουν την πρόσληψή του.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τον προαναφερθέντα σκοπό και τους επιμέρους στόχους, είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ' Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- 2) Ποιες οι λειτουργικές αδυναμίες του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ' Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί;

3) Ποια τα λειτουργικά πλεονεκτήματα του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί; και

4) Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

### 3.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση και Ερευνητικό Εργαλείο

Για να υπάρξει αποτελεσματικότητα στην ερευνητική μέθοδο που θα κάνει χρήση ένας ερευνητής, είναι αναγκαίο να έχει προηγηθεί εκ μέρους του μια εις βάθος μελέτη τόσο για να κατανοήσει τις τεχνικές λεπτομέρειες που τη διέπουν, όσο και για να έχει βαθύτερη γνώση ως προς το θεωρητικό πλαίσιο που την περικλείει και που είναι άμεσα εξαρτημένη η διαμόρφωση των δεδομένων, καθώς και η ερμηνεία-ανάλυση των αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2004). Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα για το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» που φιλοδοξεί να αναδείξει η παρούσα εμπειρική έρευνα, σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, μας κατεύθυναν στην επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Οδηγηθήκαμε σε αυτήν την προσέγγιση ώστε να μελετήσουμε το ερευνητικό μας θέμα στην πραγματική του διάσταση, με απώτερο στόχο την ερμηνεία και νοηματοδότηση των διεργασιών σύμφωνα με όσα αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τα ίδια τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα, ως προς τον κόσμο που τα περιβάλλει (Denzin & Lincoln, 2005:3). Ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες θα μεταφέρουν τις δικές τους απεικονίσεις, συμπεριφορές αλλά και τα εποικοδομήματα των απόψεων τους, που θα αξιοποιηθούν μέσω της ποιοτικής προσέγγισης από εμάς, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ποιοτικά εργαλεία (Cohen et al., 2008).

Εκτός όμως από τους υποστηρικτές των ποιοτικών ερευνών, υπάρχουν και ορισμένοι που τις μέμφονται αναφέροντας ότι χρησιμοποιούν «μαλακές – απαλές» διαδικασίες διερεύνησης, ότι οι αναλύσεις των ερευνητών είναι δημιούργημα του φαντασιακού τους πλαισίου και όχι καθαρά επιστημονικά πορίσματα, και ότι οι ίδιοι οι ερευνητές δε δύναται να επαληθεύσουν αν όσα

εκθέτουν είναι πραγματικά ή μη (Denzin & Lincoln, 2000: 8). Σύμφωνα με την προγενέστερη κριτική είναι σημαντικό να ακολουθηθούν στρατηγικές που θα ενισχύσουν τα επακόλουθα ενός κατάλληλου σχεδιασμού μεθοδολογίας και θα προσφέρουν μια άρτια ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Eisenhart & Howe, 1992: 2).

Στόχος μας λοιπόν είναι μέσα από την ποιοτική προσέγγιση, να προσφέρουμε την εις βάθος κατανόηση τόσο των βιωματικών δεδομένων και συμπεριφορών των υποκειμένων που συμμετέχουν, όσο και των κοινωνικών δεδομένων μέσα στα οποία είναι ενταγμένοι, καθώς το πώς βιώνεται η πραγματικότητα είναι κάτι υποκειμενικό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αποφασίσαμε πως το πλέον ενδεδειγμένο εργαλείο ποιοτικής προσέγγισης για τη συλλογή δεδομένων στην έρευνά μας είναι, η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης φημίζεται για την ευελιξία που παρέχει στον ερευνητή, καθώς δύναται να αντλήσει εμπειριστατώμενα δεδομένα ανάλυσης του λόγου των συνεντευξιαζόμενων. Άλλωστε, γενικότερα οι συνεντεύξεις ως ερευνητικά εργαλεία υποστηρίζουν την ανοικτότητα ως προς την επικοινωνία, παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να εστιάζει στις σκέψεις και στα συναισθήματά των συνεντευξιαζόμενων (Robson, 2007).

Επιπρόσθετα, εκτός από την ευελιξία που προσδίδει στον ερευνητή, περικλείει ορισμένες ερωτήσεις που βοηθούν ώστε να σκιαγραφηθούν περιοχές που χρήζουν διερεύνησης, παρέχοντας τη δυνατότητα και στους δύο αλληλεπιδρώντες να προσφέρουν και διαφορετικές προσεγγίσεις που θα φέρουν στο φως αναλυτικές λεπτομέρειες μιας σκέψης ή απόκρισης. Μάλιστα, μπορεί να αποκαλύψει ή να οδηγήσει στην επεξεργασία σημαινόντων δεδομένων που αφορούν στους συμμετέχοντες, τα οποία προγενέστερα να μην είχαν ληφθεί υπόψη από τον ερευνητή (Burnard et al., 2008).

Οι απαντήσεις που προσφέρονται από αυτή την προσέγγιση, οδηγούν στην ανάλυση των λέξεων εκ μέρος του ερευνητή, στοχεύοντας στην ανάδειξη όλων των σημαντικών δεδομένων. Επιπλέον, καθίσταται ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα στα ερευνητικά χέρια, μιας και αποσαφηνίζονται τυχόν παρανοήσεις σε ερωτήματα αλλά και παρέχονται εκτός από τον λόγο, και μη λεκτικά δεδομένα που ενισχύουν την εμπάθυνση του ερευνητή (Creswell, 2011).

Μέσα από την ανάλυση που θα πραγματοποιήσει ο ερευνητής καθώς και από το αντιληπτικό του πεδίο ως προς το σύνολο των όσων συνέλεξε, μπορεί να αποδώσει με μεγαλύτερη ευκρίνεια τα πιο ειδικά χαρακτηριστικά που θα αποκομίσει από το κοινωνικό φαινόμενο, επεξηγώντας, αντιλαμβάνοντας, προάγοντας, διαψεύδοντας ή επιβεβαιώνοντας μία θέση ή και

φανερώνοντας σχέσεις αιτιότητας (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, ο ερευνητής αποκτά την ευχέρεια να διαφοροποιήσει αν χρειαστεί τη σειρά των ερωτήσεων και τη διατύπωση τους καθώς και το χρονικό πλαίσιο που στέκεται σε κάθε μία, προσαρμοζόμενος στην πορεία που θα λάβει η συνέντευξη (Robson, 1993). Αυτό όμως δε σημαίνει πως η ημιδομημένη συνέντευξη παύει να έχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ερευνητικής διεργασίας, τουναντίον ακολουθώντας αυτό το πλαίσιο, διευκολύνεται η ανάλυση των συλλεγμένων δεδομένων (Simms & Simms, 1996).

Αφού λοιπόν διεξαχθούν οι εν λόγω συνεντεύξεις στην πράξη, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε όσα ποιοτικά δεδομένα συλλέξαμε και να αποδώσουμε το νόημά τους, ώστε να απαντήσουμε στα βασικά ερευνητικά μας ερωτήματα. Από τις διάφορες αναλυτικές μεθόδους που προτείνονται, ως πιο ταιριαστή στο δικό μας ερευνητικό πεδίο είναι η θεματική ανάλυση. Ακολουθώντας λοιπόν τις αρχές της, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε επεξεργαζόμενοι τα διάφορα θέματα που αναδεικνύονται (Τσιώλης, 2017:2). Επιχειρώντας να την ορίσουμε, να αναφέρουμε πως έγκειται στη μεθοδική αναγνώριση, συστηματοποίηση και αφομοίωση των επαναλαμβανόμενων νοηματικών αποδόσεων μέσα από τα συνολικά μας στοιχεία (Braun & Clarke, 2012: 57). Στόχος μας είναι να εστιάσουμε σε νοήματα που δίνουν απαντήσεις στα τιθέμενα ερευνητικά μας ερωτήματα, που με τη σειρά τους θα αναλάβουν καθοδηγητικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Τσιώλης, 2017:3). Μετέπειτα θα προβούμε στην κωδικοποίηση των στοιχείων που συλλέξαμε σύμφωνα με ένα κοινό μοντέλο κωδίκων, που είναι ευσύνοπτο και περιεκτικό για ένα μέρος των δεδομένων που θεωρείται σημαντικό, και περιγράφει την απάντηση σε ένα ερώτημα του ερευνητικού πεδίου. Ύστερα, θα ομαδοποιήσουμε τα σημεία από τα αποσπάσματα και θα δημιουργήσουμε τα θέματα, όπου καθένα θα εμπεριέχει διάφορους κώδικες ομαδοποιημένους, που θα προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των δεδομένων (Ισαρης & Πουρκός, 2015). Τα θέματα είναι λίγο πιο διευρυμένες και αφηρημένες κατασκευές, αλλά όντας αυτόνομες, έχουν ως στόχο να οδηγήσουν σε πτυχές απάντησης επί του ερευνητικού ερωτήματος, που κάθε φορά εξετάζουμε (Τσιώλης, 2017:15).

### 3.3. Περιγραφή Συνέντευξης και Ανάλυση Ερωτήσεων

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι δημιουργήμα και συγκεκριασμός απόψεων, δύο μερών. Για τη δημιουργία του συμμετείχαν τρία μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του



Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» και τρία μέλη προερχόμενα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πρόκειται για ένα πρωτόκολλο συνέντευξης που αφορά σε 21 ερωτήσεις στο κυρίως μέρος του, τις οποίες ως ερευνητές καλούμαστε να προσεγγίσουμε προσθέτοντας το Θεματικό Πεδίο με το οποίο επιλέξαμε να ασχοληθούμε, ως εκπαιδευτικοί που ανήκουν στον κλάδο της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Στην προκειμένη μελέτη, προσθέσαμε στο ήδη έτοιμο δοσμένο ερωτηματολόγιο το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», ως το γνωστικό αντικείμενο επιλογή μας. Επιπλέον, προτού ξεκινήσουμε τη διενέργεια κάθε συνέντευξης, όπως και σε κάθε έρευνα, διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων. Η διενέργεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κάνοντας χρήση μαγνητοφώνησης μέσω προγράμματος ηχογράφησης που διαθέτει το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας και συνεπικουρικά μιας δεύτερης συσκευής tablet, για την ασφαλή καταγραφή δεδομένων ήχου από δύο διαφορετικές συσκευές ταυτόχρονα. Η διεξαγωγή τους πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας webex, μιας και τόσο η πλευρά του ερευνητή όσο και οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί, είχαν πρόσβαση στην εν λόγω πλατφόρμα. Συνεπικουρικά λειτούργησε διευκολυντικά ο προαναφερθέν τρόπος και για τα δύο μέρη, μιας και απείχαν χιλιομετρικά. Οι συνεντεύξεις με το δείγμα μας πραγματοποιήθηκαν τη χρονική περίοδο από το Σάββατο 22/10/2022 έως και την Κυριακή 13/11/2022. Επιπρόσθετα, στην αρχή της συνέντευξης υπήρχε ένα εισαγωγικό ενημερωτικό κείμενο το οποίο διάβαζε απαραίτητα ο ερευνητής στον συνεντευξιζόμενο, με το οποίο ουσιαστικά ο συνεντευξιζόμενος δήλωνε το αν θα επιτρέψει στον ερευνητή να μαγνητοφωνήσει την όλη διαδικασία. Κατόπιν της απάντησης και μόνο αν ήταν θετική, συνεχίζαμε την όλη διαδικασία της συνέντευξης.

Απαρχή της συνέντευξης ήταν οι ερωτήσεις που αφορούσαν στο πρώτο μέρος και συνήθως κρίνονται αναγκαίες για να σκιαγραφηθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων. Οι ερωτήσεις αυτές εστίαζαν στο φύλο, στην ηλικία, στην ειδικότητα, στους τίτλους σπουδών, στα έτη υπηρεσίας, στα έτη υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος, στον χρόνο πιλοτικής εφαρμογής του, αλλά και στο πως οργανώνουν το καθημερινό τους μάθημα οι εκπαιδευτικοί και σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζονται γι' αυτό.

Ύστερα, συνέχιζε και το κυρίως μέρος της συνέντευξης το οποίο περιλαμβάνει όπως προαναφέραμε 21 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν χωρισμένες σε τρεις υποενότητες. Η πρώτη αφορούσε σε γενικές ερωτήσεις που εστίαζαν στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και περιλάμβαναν τις 8 πρώτες ερωτήσεις. Στη συνέχεια η δεύτερη αφορά σε

επιμέρους στοιχεία για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» και περιέκλειαν άλλες 8 ερωτήσεις. Η τρίτη υποενότητα εμπεριείχε τις πέντε τελευταίες ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» αλλά και για προτάσεις των συνεντευξιαζόμενων πάνω σε αυτό το πεδίο.

Ωστόσο επεξεργαζόμενοι εις βάθος τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερωτήσεις που απαρτίζουν το πρωτόκολλο της συνέντευξης, κατά την άποψή μας ως προς την ανάλυση παρατηρήσαμε ότι υπάρχουν ερωτήσεις που μπορούν να εξυπηρετήσουν και άλλους άξονες. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και άξονα που αφορά στα κυρίαρχα στοιχεία που αντιπροσωπεύει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ θεματικό πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» και πως αυτά προσλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούμε ότι εκτός από τις πρώτες οκτώ ερωτήσεις χρειάζεται να συμπεριληφθούν και οι ερωτήσεις 15, 16 που εντάσσονταν στο Β΄ μέρος, το οποίο αφορούσε τα επιμέρους στοιχεία, αλλά και η ερώτηση 17 που εντασσόταν στο Γ΄ μέρος, της εφαρμοσιμότητας και των προτάσεων. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα-άξονα που αφορά στις λειτουργικές αδυναμίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», εκτός από τις ερωτήσεις 9 έως 14, χρειάζεται να συμπεριληφθεί και η ερώτηση 19 που αφορά στις σημαντικότερες δυσκολίες και θετικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών. Την ίδια ενσωμάτωση θα πρέπει να πραγματοποιήσουμε και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα-άξονα που αφορά στα λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου Προγράμματος σπουδών, δηλαδή να περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις 9 έως 14 με την επιπλέον συμπερίληψη της ερώτησης 19. Συνεπώς στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα προβλήματα αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν και ποιες οι βελτιωτικές προτάσεις για την εφαρμογή του, αντιστοιχούν οι ερωτήσεις που απομένουν από το τρίτο μέρος του πρωτοκόλλου συνέντευξης δηλαδή η 18, η 20 και η 21.

### 3.4. Περιγραφή δείγματος

Πρωτίστως, μια έρευνα για να διεξαχθεί, εστιάζει στον ερευνητικό πληθυσμό που θα συμπεριλάβει και δη στην επιλογή του. Η ποιοτική έρευνα την οποία και πραγματοποιούμε

χρησιμοποιεί ένα δείγμα σκοπιμότητας, μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας, που συνδέεται με τις θεωρητικές εκτιμήσεις (Blankenship, 2010:88). Ως ερευνητές ενδιαφερόμαστε ώστε τα δεδομένα που θα λάβουμε από το δείγμα μας μέσω των συνεντεύξεων, να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφή. Γι' αυτό φροντίζουμε την εργασία μας ως προς το βηματισμό που πρέπει να ακολουθήσουμε, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα καταστήσουμε αποτελεσματικοί, διατυπώνοντας και με ειλικρίνεια τα δεδομένα μας (Novick et al., 2005:366). Επειδή η έρευνά μας είναι εμπειρική, δηλαδή αφορά σε ανθρώπους που έμπρακτα έχουν εντυπώσει στην προβληματική που θα μελετήσουμε, έχουμε διασφαλίσει ότι το δείγμα μας είναι ικανό να ανταπεξέλθει με τις σκέψεις, τις απόψεις και τις ιδέες του, ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές τους απόψεις επί του θέματος (Ghuri & Grønhaug, 2005). Παρ' όλα αυτά, αφορά σε μία δειγματοληψία ευκολίας, που μπορεί ενδεχομένως να προσδώσει αποτελέσματα που μεροληπτούν, ιδίως όταν ο πληθυσμός μας καθίσταται ανομοιογενής (Mitchell & Jolley, 2013). Όμως, ευτυχώς στη δική μας περίπτωση έχουμε να κάνουμε με ένα ομοιογενές δείγμα εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης που έχουν πραγματοποιήσει σε πιλοτικό επίπεδο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Το δείγμα αυτό δόθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στους επιβλέποντες καθηγητές μας, οι οποίοι και φρόντισαν να μας το διανεμούν παρέχοντάς μας το ονοματεπώνυμο ενός ερευνητικού πληθυσμού και επιπλέον το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τους, αλλά και την Περιφέρεια στην οποία εντασσόταν το κάθε υποκείμενο. Λαμβάνοντας μία λίστα δώδεκα εν δυνάμει συμμετεχουσών εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης, καταφέραμε να λάβουμε θετική απάντηση από τις οκτώ. Το συνολικό λοιπόν δείγμα μας αφορά 8 γυναίκες Νηπιαγωγούς ΠΕ60 και ο τόπος εργασίας τους ήταν από διάφορες Περιφέρειες της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα τρία υποκείμενα προέρχονταν από την Περιφέρεια Θεσσαλίας, δύο από την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, ένα από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, ένα από την Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου και ένα από την Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου.

Η ηλικία των πέντε ατόμων ήταν μεταξύ 51 ετών έως 60, δύο άτομα ανήκαν στην κατηγορία 41 έως 50 ετών και ένα άτομο ήταν στην κατηγορία 31 έως 40 ετών. Επιπλέον, όλο το δείγμα πλην ενός ατόμου, είχαν τίτλους σπουδών σε Μεταπτυχιακό επίπεδο, δύο υποκείμενα είχαν δεύτερο πτυχίο και άλλα δυο Διδακτορικό. Τα έτη υπηρεσίας των περισσότερων υποκειμένων κυμαίνονταν από 15 έως 38, με εξαίρεση μόνο ένα υποκείμενο που είχε μόλις πέντε χρόνια.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που εφαρμόστηκε πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα

Σπουδών, ένα υποκείμενο είχε πέντε χρόνια, τρία υποκείμενα διένυαν τον δεύτερο χρόνο τους και ένα υποκείμενο ήταν μόλις ένα έτος. Επιπρόσθετα, υπήρχαν και άλλοι τρεις συμμετέχοντες στο δείγμα που δεν είχαν εφαρμόσει ακόμα πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ολοκληρώνοντας τα δημογραφικά στοιχεία εστίασαμε στον χρόνο πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών όπου τρεις συμμετέχοντες το είχαν εφαρμόσει από 4 έως 6 μήνες ενώ όλοι οι υπόλοιποι δεν το είχαν υλοποιήσει. Μας γνωστοποίησαν ωστόσο ότι δύο εξ' αυτών θα το εφαρμόσουν φέτος πιλοτικά και άλλος ένας ότι δεν υπηρετεί άμεσα σε κάποιο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής, λόγω του ότι έχει το ρόλο συντονιστή εκπαιδευτικού έργου σε ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αλλά γνωρίζει τη διαδικασία από τα σχολεία ευθύνης του. Όλοι οι συμμετέχοντες στο δείγμα μας είχαν λάβει τις επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η ύπαρξη της ερώτησης που εντάσσεται στο τέλος των δημογραφικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων και αφορούσε στον τρόπο οργάνωσης του καθημερινού μαθήματος και στα στοιχεία – υλικά που στηρίζονταν για αυτό, εντάχθηκε σκόπιμα στο Α' Μέρος της συνέντευξης, με στόχο να σκιαγραφήσει το διδακτικό προφίλ των συνεντευξιαζόμενων ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας τους και τη διδακτική μεθοδολογία που είθισται να χρησιμοποιούν εν γένει.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ								
ΥΠΟΚΕΙ ΜΕΝΟ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ Σ ΝΕΟΥ Π.Σ.	ΧΡΟΝΟΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΝΕΟΥ Π.Σ.	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ
1	ΘΥΛΗ	41-50	ΠΕ60-ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	ΠΤΥΧΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	22	2	8 ΜΗΝΕΣ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΩΝ. ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΕΥΡΕΣΗ ΥΛΙΚΩΝ ΑΠΟ ΙΝΤΕΡΝΕΤ, ΟΠΩΣ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΒΙΒΛΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΑΝΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ
2	ΘΥΛΗ	32	ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	3 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	5	1	4 ΜΗΝΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΕΣ ΜΕ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΒΙΩΣΕΙ. ΚΑΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΚΛΑΣΣΙΚΕΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ Π.Χ. ΣΩΜΑ ΧΡΩΜΑΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΛΠ
3	ΘΥΛΗ	44	ΠΕ60-ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ	1 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	19	2	6 ΜΗΝΕΣ	ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΧΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΜΨΥΧΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΣ ΚΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΟΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟ
4	ΘΥΛΗ	55	ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	ΘΕΟΛΟΓΟΣ, 1 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ, Α&Β ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΠΕ	24	2	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΕΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΕΙ ΑΚΟΜΑ	ΧΡΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΙΑΣ ΥΛΙΚΩΝ ΑΠΟ ΣΠΙΤΙ & ΣΧΟΛΕΙΟ. ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΧΡΗΣΤΟ ΥΛΙΚΟ, ΒΙΒΛΙΑ
5	ΘΥΛΗ	59	ΠΕ60 ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΕΚΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ, ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	38	ΔΕΝ ΥΠΗΡΕΤΕΙ ΑΛΛΑ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΕΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΕΙ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑΤΑ. ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ
6	ΘΥΛΗ	55	ΠΕ60- ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ & ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	32	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΕΙ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΠΙΛΟΤΙΚΑ	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΕΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΕΙ	ΒΙΒΛΙΑ, Η/Υ, ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ, ΥΛΙΚΑ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΩΝ, ΥΛΙΚΑ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ
7	ΘΥΛΗ	53	ΠΕ60- ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	2ο ΠΤΥΧΙΟ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ, ΤΠΕ Β ΕΠΙΠΕΔΟ, ΑΓΓΛΙΚΑ Γ2 & ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ	24	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΕΙ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΠΙΛΟΤΙΚΑ	ΦΕΤΟΣ ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΝΑ ΤΟ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ	ΦΥΣΙΚΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΩΣΤΕ ΝΑ ΑΠΟΚΤΗΣΟΥΝ ΟΡΘΗ ΧΡΗΣΗ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΥΛΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
8	ΘΥΛΗ	55	ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	15 ΧΡΟΝΙΑ ΔΗΜΟΣΙΟ & 15 ΧΡΟΝΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΟ	5	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΕΙ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ, ΦΕΤΟΣ ΘΑ ΞΕΚΙΝΗΣΕΙ ΠΙΛΟΤΙΚΑ	ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ- ΒΙΩΜΑΤΑ, ΙΝΤΕΡΝΕΤ, ΒΙΒΛΙΑ& ΕΙΚΟΝΕΣ

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων

### 3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Για να ενισχυθεί περισσότερο η εμπιστοσύνη των μελλοντικών συνεντευξιαζόμενων προς το πρόσωπο του ερευνητή, κρίναμε σκόπιμο να δώσουμε την ευχέρεια να επιλέξει ο συνεντευξιαζόμενος την ημέρα καθώς και την ώρα της συνέντευξης, ούτως ώστε να έχουν την

χρονική ευχέρεια να αναπτύξουν τους συλλογισμούς τους επί του θέματος, αλλά και να αρθούν οι οποίοι περιορισμοί θα στέκονταν ως εμπόδιο ή η αμηχανία (Creswell, 2011). Επιπλέον, στην πρώτη προσέγγιση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους κάναμε γνωστό τον ακριβή σκοπό της έρευνας, ώστε να είναι πλήρως αντιληπτό το θέμα που θα πραγματευτούμε στη συνέντευξη. Εφόσον μας όρισαν την ημερομηνία και την ώρα που τους εξυπηρετούσε, προσπαθήσαμε, προτού ξεκινήσουμε τις ερωτήσεις που εμπεριέχονται στα δύο μέρη της έρευνάς μας, να τους ενημερώσουμε με ένα εισαγωγικό-ενημερωτικό κείμενο στο οποίο αναφερόταν ρητά ότι θα τηρήσουμε όλες τις αρχές ηθικής και δεοντολογίας, και θα φροντίσουμε ώστε τα προσωπικά τους στοιχεία να παραμείνουν ανώνυμα, σεβόμενοι και την αρχή προστασίας προσωπικών δεδομένων. Οι εμπειρικές αναφορές λοιπόν, των συνεντευξιαζόμενων είναι σημαντικό να αναφέρονται όμως η ταυτότητά τους δεν μπορεί να φανερωθεί, για τους προαναφερθέντες λόγους (Creswell, 2011). Μάλιστα, για να είναι πλήρως επιβεβαιωμένο το γεγονός ότι μας ενέκριναν την ηχογράφιση της συνέντευξης, ρωτούσαμε στο τέλος αυτού του κειμένου, εάν μας επέτρεπαν την ηχογράφιση και μόνο εφόσον μας το επέτρεπαν προφορικά, συνεχίζαμε στην καταγραφή ηχητικού υλικού. Αυτή ουσιαστικά ήταν και μια ενισχυμένη δήλωση συγκατάθεσής τους στο ηχητικό απόσπασμα, αποδοχής της εν λόγω διαδικασίας. Επιπρόσθετα, όσοι επιθυμούσαν να τους γνωστοποιηθούν τα ερευνητικά μας αποτελέσματα, τους δόθηκε η δυνατότητα να το δηλώσουν και εμείς τους δώσαμε το δικαίωμα αυτό (Howitt, 2010).

Οι αλληλεπιδράσεις ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου με τις βιωματικές εμπειρίες που έχουν διαμορφώσει, μπορούν ενδεχομένως να κατευθύνουν τον συνεντευξιαζόμενο από πλευράς ερευνητή, και αυτό να καταστεί μεροληπτικό φαινόμενο εκ μέρους του. Για να αποτραπεί το προαναφερθέν σφάλμα, οφείλουμε οι ερωτήσεις να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες, με ορθό τρόπο – που στην προκειμένη εφόσον κατασκευαστικά προέρχονται από πλήρως καταρτισμένους επιστήμονες υπήρχε ως δεδομένο –και φυσικά να έχουμε πραγματοποιήσει ορισμένες δοκιμές προγενέστερα ώστε να έχουμε την ευχέρεια να αντιμετωπίσουμε σχετικά προβλήματα αν ανακύψουν (Cohen et al., 2008). Φροντίσαμε ως ερευνητές να είμαστε ευγενικοί, φιλικοί και ενθαρρυντικοί ώστε να συλλέξουμε μέσα από ανοικτού τύπου ερωτήσεις δεδομένα και απόψεις των συμμετεχόντων, διατηρώντας σε υψηλά επίπεδα τη δεοντολογία της έρευνας. Προσπαθήσαμε λοιπόν στα πλαίσια του δυνατού να αναπτύξουμε μια σχέση εμπιστοσύνης και για αυτόν ακριβώς τον λόγο πριν την εκκίνηση της όλης διαδικασίας αφιερώσαμε ορισμένα λεπτά για να δημιουργήσουμε ένα οικείο κλίμα σεβόμενοι τον συνομιλητή μας, γεγονός που στόχευε να δοθούν

με αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο οι απόψεις του (Robson, 2010). Προβλήματα ως προς την αξιοπιστία όμως, χρειάζεται να φροντιστούν ιδιαιτέρως και κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγουμε ως ερευνητές. Γι' αυτό στις ερωτήσεις ανοικτής μορφής, φροντίσαμε να μην εστιάσουμε στα προσωπικά μας πιστεύω και προσδοκίες αλλά να είμαστε πλήρως αντικειμενικοί, ώστε να ακουστούν όλα τα δεδομένα ασχέτως προσωπικής συμφωνίας με όσα απαντήθηκαν (Cohen et al., 2008). Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι υπήρξε εξαιρετικά υποστηρικτική η βοήθεια που λάβαμε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Κύρια Χαρακτηριστικά

Στον πρώτο άξονα της έρευνάς μας που αφορά στα κύρια χαρακτηριστικά του Νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης για το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, σημειώθηκαν πολλαπλά χαρακτηριστικά τα οποία ομαδοποιήσαμε σε τέσσερα καίρια θέματα και θα αναπτυχθούν ακολούθως. Το πρώτο θέμα μας είναι η μεθοδολογία διδακτικής πλαισίωσης, το δεύτερο το μαθησιακό πλαίσιο, το τρίτο οι καινοτομίες και το τέταρτο η εκπαιδευτική υποδοχή του Προγράμματος Σπουδών.

#### 4.1.1. Μεθοδολογία Διδακτικής Πλαισίωσης

Η πλειοψηφία του δείγματός μας εκφράζει μία θετική γνώμη για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και μάλιστα ορισμένα υποκείμενα εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένες πτυχές του, όπως η δομή και η μεθοδολογία που προτείνει.

*«Είναι ένα πολύ καλά δομημένο Πρόγραμμα Σπουδών, αν το μελετήσεις σωστά» (Σ7)*

*«Ένας τρόπος δουλειάς που ουσιαστικά για μας μεθοδολογικά ήταν συνδεδεμένος πολύ με τον τρόπο εργασίας μέσω σχεδίων εργασίας και δράσεων που αφορούσαν τις διερευνήσεις, τις στάσεις των παιδιών αλλά τώρα αυτά αποτυπώνονται και δίνονται ακριβώς δομημένα, και με τη μεθοδολογία που μας βάζει κατευθείαν μέσα σε αυτή την... γραμμή, σε αυτό το σκεπτικό.» (Σ3)*

Για τη φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου και πώς αυτή καθορίζεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, οι συνεντευξιαζόμενοι επικεντρώθηκαν κυρίως σε στοιχεία που αφορούσαν στην οργάνωση της διδασκαλίας, αναφέροντας ότι είναι ένα Πρόγραμμα που εστιάζει στις ανάγκες του παιδιού. Ξεκινώντας από ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό όπως η μαθητοκεντρικότητα, το οποίο περιέγραψαν όλοι με αρκετά παραστατικό τρόπο, δόθηκε ως βασική αρχή του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης η ένταξη του παιδιού στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ως «συνοδηγού» στο ταξίδι της γνώσης. Μάλιστα η διαφοροποιημένη διδασκαλία υπολογίζεται ως αρωγός της μαθητοκεντρικής διαδικασίας.



«...εστιάζει κυρίως στις ανάγκες του παιδιού, δηλαδή ακόμα και ότι υπάρχει μέσα διαφοροποιημένη διδασκαλία, ακόμα και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.» (Σ2)

«...η έμφαση στη διερεύνηση, στην καλλιέργεια των φυσικών κλίσεων των παιδιών, στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων» (Σ3)

«...είναι φυσικά ένα παιδοκεντρικό Π.Σ., άρα στηρίχθηκε στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.» (Σ7)

Στο ερώτημα που αφορούσε το αν η παιδαγωγική φιλοσοφία που προωθεί το Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική πράγματι διαπνέει το Δ' Θεματικό Πεδίο, το σύνολο των υποκειμένων συμφώνησε ότι εμπεριέχει αυτή την προοδευτική λογική υποστηρίζοντας ότι η βιωματική προσέγγιση, η εργασία σε ομάδες καθώς και η επίλυση προβλήματος είναι μέθοδοι που ενέπνεαν και σε πρακτικό επίπεδο την προαναφερθείσα λογική.

«Θεωρώ ότι διαπνέεται σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Ειδικά στο κομμάτι το βιωματικό, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, εμείς το είδαμε και στην πράξη, ειδικά στο Δ' Θεματικό Άξονα και τα παιδιά μπορούσαν να λειτουργήσουν πολύ καλύτερα μεταξύ τους, κι όχι μόνο δηλαδή, μέσω της δοκιμής, μέσω της έκθεσης των ιδίων σε καταστάσεις οι οποίες ήθελαν την επίλυση προβλήματος και τα λοιπά, μπόρεσαν να αυτενεργήσουν και εν τέλει να βρουν από μόνα τους τη λύση και θεωρώ ότι πολλές φορές μάλιστα μας εξέπληζαν.» (Σ2)

«Ναι, φυσικά ναι [...]είναι όλα αυτά που ουσιαστικά μέσα από την φάση διερεύνησης προσπαθούμε να υιοθετήσουμε σαν στάδια, ώστε να φτάνουμε και εμείς στην παραγωγή των ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης. Οπότε μας έχει εμπλέξει και εμάς ουσιαστικά σε έναν τέτοιο τρόπο σκέψης είναι, ένας μηχανισμός...» (Σ3)

Αντίστοιχα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησαν και για τη μαθητοκεντρική λογική που το διαπνέει.

«θα συμφωνήσω ότι όντως είναι μαθητοκεντρική η μάθηση[...] ο έλεγχος, και η προώθηση, και η οργάνωση, όλα ήταν από τα ίδια τα παιδιά, προς όφελος των παιδιών.» (Σ1)

Όμως ένα υποκείμενο διαφώνησε ως προς το μαθητοκεντρικό πλαίσιο αναφέροντας ότι υπάρχει αμφισβήτηση ως προς αυτό, καθώς η εκκίνηση πραγματοποιείται από τη «συνεργασία» εκπαιδευτικού- μαθητή.

*«...υπάρχει έτσι μία αμφισβήτηση κατά πόσο, δεν ισχύει ότι οι εργασίες που ξεκινούν από τα παιδιά[...]Εντάξει εγώ πιστεύω πραγματικά ότι αυτό δε γίνεται να ξεκινήσει μόνο από τα παιδιά, συνήθως ξεκινάει σε συνεργασία.» (Σ6)*

Εξειδικεύοντας ακόμη περισσότερο το αν η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική κρίνεται κατάλληλη από τους συνεντευξιζόμενους για τη διδασκαλία του Δ΄ Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση αναδείχθηκε ότι το σύνολο των ερωτηθέντων τη θεωρεί κατάλληλη και μάλιστα περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό.

*«Μα αυτός είναι ο σκοπός θεωρώ κιόλας. Δηλαδή το ένα παιδί να μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα μέσω της αυτενέργειας, μέσω της ελεύθερης συνεύρεσης με τους συνομηλίκους. Νομίζω ότι αυτό πρέπει να 'ναι ο σκοπός του Δ΄ Θεματικού Πεδίου.»(Σ2)*

*«Κεντρική γιατί το παιδί αυτενεργεί. Δηλαδή σε όλο το Δ΄ Θεματικό Πεδίο φαίνεται η αυτενέργεια του παιδιού. Σε όλο όμως, σε κάθε δραστηριότητα. Οπότε ναι, είναι μαθητοκεντρική στο μεγαλύτερο βαθμό.» (Σ7)*

Στη συνέχεια, εστιάζοντας σε όσα αναφέρθηκαν ως προς τις διαφοροποιήσεις στις μεθοδολογίες που προτείνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών συγκριτικά με το υφιστάμενο, ως επικρατέστερη θεωρήθηκε η διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας και ακολούθησαν η διερευνητική, η ενταξιακή προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική. Ξεκινώντας από τη διαφοροποιημένη υποστηρίχθηκαν τα εξής:

*«...υπάρχουν ανάγκες ανάλογα και με το πολιτισμικό και με την προσωπικότητα των παιδιών. Υπάρχουν ιδιαιτερότητες εννοώ σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, η γνώση απαξιώνεται και είναι λογικό ότι έχουν εισαχθεί καινοτόμα στοιχεία, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που τη θεωρώ άκρως απαραίτητη και ειδικά μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.» (Σ5)*

*«...να αφορούν την καθημερινότητά του, να είναι βγαλμένες μέσα από τις ανάγκες του παιδιού και όχι απλά να διατρέχουμε κάποια θέματα έτσι απλά για να τα κάνουμε.[...] Γι' αυτό γίνεται και μεγάλη αναφορά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην οργάνωση δραστηριοτήτων που αφορούν στο γνωστικό επίπεδο όλων των παιδιών και όχι μόνο στα παιδιά που μπορούν πραγματικά να συνοδεύουν και να φανούν αλλά και τα παιδιά που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες.»(Σ7)*

«...ένα πολύ θετικό στοιχείο που θεωρώ ότι έχει και από τα προηγούμενα μας χρόνια είναι, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Φαίνεται ότι δίνει έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δίνει έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (...), πολιτισμικά ευαίσθητη και ενταξιακή εκπαίδευση» (Σ6)

Όσον αφορά την ενταξιακή προσέγγιση και το αν προωθείται στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, παρατηρούμε ότι το σύνολο των ερωτηθέντων είχαν την άποψη ότι το επιτυγχάνει.

«Ναι για την ενταξιακή προσέγγιση, είναι σίγουρο γιατί κάθε παιδί θα εκφραστεί με τον δικό του τρόπο. Δεν υπάρχει πιο ασφαλής τρόπος για να εκφραστεί το κάθε παιδί όπως μπορεί από το Θεατρικό Παιχνίδι. [...] Επομένως κάθε παιδί θα εκφραστεί σίγουρα με τον δικό του τρόπο, θα νιώσει αυτοπεποίθηση γιατί μπορεί να βγάλει τα δικά του συναισθήματα και τον δικό του τρόπο, το να υπάρχει μέσα στην τάξη. Επομένως ναι σίγουρα θα ενταχθεί μέσα στην ομάδα.» (Σ7)

«Βεβαίως γιατί μέσα από ομάδες, μέσα από την κίνηση, μέσα απ' όλες αυτές τις δραστηριότητες, μέσα από την Τέχνη, δίνουμε φωνή και ρόλο σε κάθε παιδί, γιατί κάποια παιδιά δεν μπορούν να εκφραστούν με άλλο τρόπο. [...] Ενώ μπορεί να μην έχουν λόγο, μπορεί να είναι ντροπαλά, δειλά, οτιδήποτε. Δηλαδή, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που μπορεί να 'χουμε από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, διαφορετική γλώσσα, μέσα από την κίνηση και γενικά μέσα από αυτού του είδους τις δραστηριότητες (...), μπορούν τα παιδιά να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο.»(Σ5)

«...είμαστε μεγάλο σχολείο, αρκετά μεγάλο σχολικό συγκρότημα και βλέπουμε ότι η ενταξιακή εκεί είναι οπωσδήποτε απαραίτητη, δηλαδή οπωσδήποτε χρειάζεται να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μεθόδους διαφοροποιημένης στρατηγικής, εναλλαγή μεθόδων» (Σ4)

Σε επόμενη ερώτηση που εξέταζε κατά πόσο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι ανοιχτό, προσαρμόσιμο και συμπεριληπτικό, το σύνολο των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι επιτυγχάνονταν και οι τρεις παραπάνω στόχοι.

«έχουν επιτευχθεί και οι 3 στόχοι. Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου δεν δίνει συγκεκριμένη «ύλη» που πρέπει να πραγματοποιηθεί. Δίνει κατευθύνσεις. Και από κει και πέρα ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών που έχει μπροστά του, ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, διαλέγει και αποφασίζει, με ποιες θεματικές θα ασχοληθεί, σε

ποιο βαθμό θα εμβαθύνει. Όλα εξαρτώνται από τα παιδιά. Από τις ικανότητες των παιδιών. Στόχος του είναι να δει ποια είναι η βάση, ποιες είναι οι ικανότητες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες των παιδιών και από κει και πέρα σιγά σιγά να αρχίζει να χτίζει μαζί με τα παιδιά.» (Σ8)

«Ανοιχτό ως προς τη δυνατότητα διαφοροποίησής και απόκλισης του από το εφαρμοζόμενο, θα έχουμε περισσότερα δεδομένα φέτος που θα το εφαρμόσουμε συνολικά. [...] Είναι σίγουρα ένα ανοιχτό Π.Σ., γιατί ξεκίνησε και με τη βάση του ότι κάνουμε κάποιες προτάσεις, σαν τρόπο μεθοδολογίας, [...] Εννοείται ότι ανάλογα με τις δυνατότητες που έχουμε με τα παιδιά, με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις στάσεις τους, όλα είναι υπό συζήτηση και υπό διαμόρφωση. Έναν τρόπο δουλειάς ουσιαστικά μας προτείνει, λαμβάνοντας υπόψη μια μεθοδολογία που λίγο πολύ ήτανε γνωστή, αλλά τώρα πια γίνεται πιο ξεκάθαρη και παρουσιάζεται πιο συστηματοποιημένα.» (Σ3)

Ωστόσο ακούστηκαν και ορισμένες φωνές όπου φανέρωσαν μια δυσπραγία σε ορισμένους από τους προαναφερθέντες στόχους, όπως για το αν είναι ανοιχτό. Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά ότι είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας να εντυφλήσει στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών μελετώντας το, και να ασχοληθεί ουσιαστικά για να οργανώσει τη διδασκαλία του.

«Λοιπόν είναι ανοιχτά. Ναι, μπορεί ένα ικανό άτομο και ένα άτομο που θα διαβάσει αν θέλει να ασχοληθεί. Πρέπει όμως να ασχοληθεί. Σίγουρα απαιτεί νομίζω περισσότερη οργάνωση από μέρους του εκπαιδευτικού.» (Σ4)

Επίσης ένα άλλο υποκείμενο παρ' όλο που χαρακτήρισε αρχικά το πρόγραμμα ως ανοιχτό, μετέπειτα παρουσίασε έναν προβληματισμό του. Αυτός ο προβληματισμός αφορούσε στο ότι φοβόταν μήπως προσπεραστούν τυχόν αναδυόμενες δραστηριότητες από τους ίδιους τους μαθητές, εξαιτίας του «σφιχτού» τρόπου οργάνωσης των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων, χαρακτηρίζοντάς το μάλιστα ως «παρακινδυνευμένο».

«Βέβαια εκείνο που λίγο με προβληματίζει όσον αφορά το σχεδιασμό, μήπως, δεν αξιοποιηθούν τόσο οι αναδυόμενες προτάσεις. Δεν το ξέρω, λίγο με προβληματίζει αν είναι τόσο σφιχτό, γιατί υπάρχει αυτή η πρόταση-θέληση των κατασκευαστών να είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο και ανοιχτό. Φοβάμαι όμως μην πέσουμε στην παγίδα όταν θα πρέπει να δομήσουμε τα σενάρια, όπως το ατομικό σχέδιο με τις φάσεις και με την οργάνωση και με όλα αυτά που προτείνονται, μήπως χάσουμε την εστίαση σε τυχόν αναδυόμενες δραστηριότητες, προτάσεις και ιδέες των παιδιών. Αυτό λίγο το θεωρώ παρακινδυνευμένο.» (Σ5)

Επιπλέον, στον τομέα της συμπερίληψης αναδεικνύεται άλλη μία δυσκολία που ενδεχομένως να εμποδίζει την ορθή συμπεριληπτική προσέγγιση εκ μέρους των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης, αλλά και την αυξητική τάση ορισμένων δυσκολιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

*«...μπορεί να γίνει συμπερίληψη, αλλά έχουμε μια δυσκολία, δηλαδή μια νηπιαγωγός δεν μπορεί να το κάνει όλο αυτό μόνη της. Είναι ένα μείον του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως των Νηπιαγωγών. Είμαστε μόνες μας, με μέχρι και 25 παιδιά, που ώσπου να έρθει παράλληλη- που μπορεί και να μην έρθει την πρώτη χρονιά, γιατί όταν ήταν προνήπιο δεν είχαμε παράλληλη ήμασταν μόνες μας, δεν έχουμε βοηθό, δεν έχουμε τραπεζοκόμο, δεν έχουμε, δηλαδή δεν υπάρχει ένα τρίτος, ένα τρίτο ενήλικο μάτι. Και αυτό δεν θα ήταν ένα οποιοδήποτε, μία νηπιαγωγός, θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο για να μπορέσει να κάνει τις ομάδες της, να δουλέψουνε τους στόχους, μετά να εμπλουτίσουν, αφού ξεκίνησαν το σενάριο τους, ο καθένας αφού κάνει, να μοιράσουνε τι θα αναλάβει κάθε ομάδα. Στο τέλος να μπορούν να τα συγκεράσουν. Τώρα έχουμε μία νηπιαγωγό που τρέχει πανικόβλητη» (Σ4)*

*«Σίγουρα είναι προσαρμόσιμο στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες μάθησης, με μαθησιακά προβλήματα- δε λέμε με ειδικές ανάγκες κατ' ανάγκη, γιατί εκεί είναι ένα άλλο κομμάτι. Όμως υπάρχουν δυσκολίες, υπάρχει και η μαθητική προσοχή πλέον, δηλαδή το Δ.Ε.Π.-Υ. πολύ στα σχολεία. Εμείς την περσινή χρονιά το είδαμε πάρα πολύ. Αλλά και τα παιδιά με ευρείες πολιτισμικές διαφορές. Ήδη φιλοξενούμε και παιδιά από πρόσφυγες πολέμου, από τον πρόσφατο πόλεμο στο σχολείο μου.» (Σ7)*

Επίσης, στο ίδιο ερώτημα αναδεικνύεται από ένα υποκείμενο και μία πτυχή αρκετά σημαντική την οποία παρατήρησε ότι απουσιάζει από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και αφορά στη μη συμπερίληψη των χαρισματικών παιδιών, τα οποία μάλιστα δεν τα βοηθά η σχολειοποίηση που υφίσταται ως εκπαιδευτική δομή το νηπιαγωγείο.

*«Ένα άλλο μείον-και εδώ δεν το είδα, χάνονται πάλι τα χαρισματικά παιδιά. Μιλάμε για ιδιαίτερες ικανότητες, που δεν είναι ιδιαίτερες ικανότητες μόνο το παιδί που έχει μια δυσκολία, μια διάσπαση προσοχής ή ανήκει στο φάσμα του αυτισμού ή έχει ένα σύνδρομο asperger ή οτιδήποτε, ένα downάκι. Είναι και αυτά τα παιδιά που βαριούνται στο σχολείο, στις τάξεις μας.[...] Και το παιδί πολλές φορές όμως και αυτό δεν έχει να σου προτείνει μια εναλλακτική γιατί βλέπει και πώς είναι ο*

*χώρος, πώς είναι η δομή. Οι γωνιές, το πρόγραμμά του, η σχολειοποίηση. Ένα αρνητικό είναι αυτό της σχολειοποίησης.» (Σ4)*

Επιπλέον, μια άλλη σημαντική διαφορά που υποστηρίχθηκε από τρεις συνεντευξιαζόμενους είναι το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς την οικογένεια αλλά και ευρύτερα την κοινωνία και η προσπάθεια να υπάρξει μεγαλύτερη εξωστρέφεια.

*«είναι ολοφάνερο ότι έχει... γίνει μαζί με την κοινωνία, δηλαδή ακόμα και το ψηφιακό περιβάλλον, το οποίο βρίσκεται ενταγμένο στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η εξωστρέφεια ειδικότερα, η ευρύτερη επαφή με την κοινωνία, το κοινωνικό κίνημα στην οικογένεια, τα λοιπά.» (Σ2)*

*«καταγράφεται πιο έντονη η ανάγκη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας και επίσης καταγράφεται ακόμη πιο έντονα το άνοιγμα του σχολείου, η ανάγκη του ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία. Και την τοπική και την ευρύτερη.» (Σ7)*

*« Επίσης, έχουμε πιο έντονη την(...),την συνεργασία των γονέων και γενικά των φορέων προς το σχολείο και το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία.» (Σ8)*

*«κοιτάει ευρύτερα και τις ανάγκες της ίδιας της οικογένειας, αλλά και της κοινωνίας, τις οποίες της εντάσσει ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία» (Σ2)*

Θετική ωστόσο εντύπωση έκανε και το γεγονός ότι προσπαθεί να αναδείξει το νέο Π.Σ. τον ρόλο του Εκπαιδευτικού Προσχολικής Εκπαίδευσης, ότι λειτουργεί ως συνεργάτης των μαθητών και υποστηρικτικής τους και αυτό επισημάνθηκε από δύο υποκείμενα κατά την πρώτη ερώτηση, που αφορούσε στην γενική γνώμη των υποκειμένων ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

*«αυτό που μας έκανε εντύπωση τουλάχιστον προσωπικά είναι το ότι όντως μέσα από αυτή την προσπάθεια ουσιαστικά προσπαθεί να αναδειχθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό. Όχι με την δασκαλοκεντρική έννοια, ευτυχώς [γέλιο], με την έννοια της ισότιμης συνεργασίας και του υποστηρικτή της ομάδας, που εμπλέκεται μέσα στο κομμάτι της δημιουργίας και της συστηματοποιημένης γνώσης, που ουσιαστικά κατευθύνει τα παιδιά.» (Σ3)*

Σημαντική παράμετρος στην οποία και δεν παρέλειψαν οι εκπαιδευτικοί να αναφερθούν ήταν ο αναβαθμισμένος ρόλος της/του νηπιαγωγού, αναφέροντας και τη διαφορά με τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών που τον παρουσίαζαν ως αυθεντία.

*«ο ρόλος του νηπιαγωγού που είναι πολυδιάστατος και με το συγκεκριμένο πρόγραμμα προβάλλεται, όλες αυτές... οι διαστάσεις.» (Σ1)*

*«Ο δάσκαλος είναι στα μετόπισθεν...είναι οργανωτής μεν, αλλά είναι ο ρόλος του υποστηρικτικός περισσότερο. Δεν είναι η αυθεντία των παλαιών καιρών» (Σ1)*

#### 4.1.2. Μαθησιακό Πλαίσιο

Ξεκινώντας να περιγράψουμε τα ευρήματα που αφορούν τη Μαθησιακή Οργάνωση του Περιεχομένου, παρατηρούμε ότι από την πρώτη κιόλας ερώτηση προς το δείγμα μας, που ζητούσε να εκφράσουν τη γενική τους γνώμη για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, εστιάζουν στον τομέα της οργάνωσης των δραστηριοτήτων, ως σημαίνοντα.

*«Θεωρώ ότι είναι ίσως πιο κατευθυντήριο και διευκολυντικό, δηλαδή είναι πιο αναλυτικό ακόμα και με την οργάνωση δραστηριοτήτων. Σου δίνει πιο αναλυτικά τα βήματα.» (Σ2)*

Κατόπιν, το είδαμε να υπερισχύει και στη συνέχεια όταν ερωτήθηκαν για τις διαφορές που παρουσιάζονται σε σχέση με το υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών, όπου οι μισοί συμμετέχοντες ανέδειξαν ως νέο τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων που προτείνει, μέσω του μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού των 5 E' s. Ουσιαστικά η διαμόρφωση του διδακτικού σεναρίου βασίζεται στο προαναφερθέν μοντέλο και με απαρχή τη διερευνητική μάθηση αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις: α) την Εξοικείωση, β) την Επισκόπηση, γ) την Επεξήγηση, δ) τον Εμπλουτισμό και ε) την Εκτίμηση (Πεντέρη κ.α., 2021:297).

*«...όλες οι δραστηριότητες είναι οργανωμένες, δηλαδή... σε φάσεις τα five E's και τα λοιπά. Αυτό είναι μια βασική διαφοροποίηση.» (Σ2)*

*«Η διαφοροποίηση που βλέπω τώρα είναι ότι πρέπει πρώτα να κάνω τη στοχοθεσία μου, δηλαδή να έχω συγκεκριμένους στόχους και πάνω εκεί να χτίσω τη δραστηριότητά μου. Αυτό απ' τη μια με βγάζει από το ασφαλές..., στο οποίο είχα κινηθεί τόσα χρόνια, αλλά απ' την άλλη όμως με κάνει να σκέφτομαι ότι ... και κυρίως για τους πιο νέους, δε σου αφήνει περιθώρια λάθους. Δηλαδή*

από τη στιγμή που θα βρεις τους στόχους που θέλεις, μετά το να χτίσεις τη δραστηριότητά σου, δεν ενέχει λάθη. Οπότε αυτό θεωρώ ότι είναι καλό όσον αφορά την οργάνωση.» (Σ1)

«Οι διαφορές που είδα -χωρίς σας είπα πάλι να το έχω εφαρμόσει πιλοτικά για να έχω πιο μεγάλη εμπειρία, είναι στον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων. Ήταν διαφορετικός πρώτα, τώρα προτείνουν ένα διαφορετικό τρόπο.» (Σ8)

Μετάπειτα στην όγδοη ερώτηση που ανίχνευε κατά πόσο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και τον τρόπο που σκοπεύουν να την αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για τον σκοπό αυτό, η πλειοψηφία του δείγματος και πιο συγκεκριμένα τα έξι από τα οκτώ άτομα, υποστήριξαν ότι είναι βοηθητικός ο τρόπος που προτείνει ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας

«Λαμβάνοντας υπόψη τα Θεματικά Πεδία, τις θεματικές ενότητες και σύμφωνα πάντα με τα παιδιά που υπάρχουν, που έχω μέσα στην τάξη, τις ικανότητες που θέλω εγώ να αναπτύξω, που βλέπω ότι έχουν ανάγκη τα παιδιά και πρέπει να αναπτύξω, θα επιλέγω κάθε φορά κάποιους συγκεκριμένους στόχους και θα ξεκινήσω να οργανώνω δραστηριότητες, για τη θεματική που θέλω να αναπτύξουμε με τα παιδιά.» (Σ8)

«Ναι φυσικά και θα με βοηθήσει[...]Όταν εγώ θέλω να διδάξω στα παιδιά το φθινόπωρο και θέλω να διδάξω εποχές, αλλαγή φύσης, αλλαγή καιρού και όλα αυτά, εννοείται θα ανατρέξω στο Π.Σ. για να δω πως προσεγγίζει το Π.Σ. Θα επιλέξω, ένα από τα τέσσερα Θεματικά Πεδία, ως βασικό μου Πεδίο[...]Με βοηθάει να έχω και πιο ξεκάθαρα στο μυαλό μου πώς θα προσεγγίσω την κάθε θεματική ενότητα.» (Σ7)

«Ναι, η οργάνωση του πλαισίου θεωρώ ότι[...]θα είναι μια πολύ καλή κοινή γραμμή πλευσης, ώστε να υπάρχει και μια ομοιομορφία στον τρόπο απόδοσης και των μαθησιακών γνώσεων, του μαθησιακού ζητούμενου. Θα είναι σίγουρα μια πεπατημένη που θα ακολουθεί και θα έχει συντονιστεί με όλες τις σύγχρονες παιδαγωγικές εφαρμογές και αντιλήψεις.» (Σ3)

«Η δομή των σεναρίων είναι πάρα πολύ χρήσιμη και μπορείς και στον νέο μακροπρόθεσμα, στον ετήσιο προγραμματισμό, να αξιοποιηθεί» (Σ6)

Επιπρόσθετα, μία εκ των συνεντευξιαζόμενων ανέδειξε ως θετική πτυχή της πρότασης οργάνωσης της διδασκαλίας στο νέο Πρόγραμμα, το γεγονός ότι γίνεται ξεκάθαρος ο βηματισμός



που πρέπει να ακολουθηθεί από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που καθίσταται ιδιαίτερος βοηθητικό για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τους νεοεισερχόμενους στην εκπαιδευτική οικογένεια. Ωστόσο, σημαντική πρόταση που εμπεριέχεται στο παρακάτω απόσπασμα και αναδεικνύει τον τρόπο που τελικά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι η έκφραση: «*Ήταν στη δική μας ευχέρεια να διαλέξουμε και να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας, από το απόλυτο μηδέν.*»

*«Με βοηθάει να έχω και πιο ξεκάθαρα στο μυαλό μου πώς θα προσεγγίσω την κάθε θεματική ενότητα[...] Ξέρετε ότι στο Νηπιαγωγείο, ένα μεγάλο πρόβλημα των Νηπιαγωγών, εμάς ειδικά που ξεκινήσαμε, χωρίς πολλά μέσα, και στις διδασκαλίες μας ως φοιτήτριες και μετά ως νεοδιόριστες εκπαιδευτικοί, ήταν ακριβώς τι θα επιλέξουμε να κάνουμε από ένα χάος διδακτικών αντικειμένων. Δεν είχαμε ποτέ έναν μπούσουλα, δεν είχαμε ποτέ (...) βιβλίο και συγκεκριμένη δομή προγράμματος που θα ακολουθήσουμε. Ήταν στη δική μας ευχέρεια να διαλέξουμε και να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας, από το απόλυτο μηδέν. Αυτό μας δημιούργησε πάρα πολλές δυσκολίες[...]χρειαζόταν απίστευτος χρόνος για να οργανώσω το μάθημά μου. Απίστευτος χρόνος [...]Επομένως τώρα έχοντας ένα πρόγραμμα σπουδών στα χέρια μας, μπορούμε σε κάθε Θεματική Ενότητα με την οποία αποφασίζουμε να ασχοληθούμε, να κάνουμε ένα σχέδιο μαθήματος και να έχουμε μία δομή, ώστε να μην ξεφεύγουμε, ώστε να μη πλατιάζουμε, ώστε να οργανώνουμε έτσι το μάθημά μας και να εστιάζουμε σε πολύ συγκεκριμένα πράγματα. Νομίζω ότι είναι ένα τεράστιο πρόβλημα των Νηπιαγωγών, που δεν έχουν κάτι δομημένο και μπαίνουν τυφλά.»(Σ7)*

Ωστόσο ένα υποκείμενο από τα οκτώ υποστήριξε ότι δυσκολεύτηκε στην κατανόηση και στην αντιστοίχιση των φάσεων οργάνωσης διδασκαλίας στα 5 E, εξαιτίας του ότι η μετάβαση στον νέο τρόπο οργάνωσης διδασκαλίας δεν έχει ακόμα εμπεδωθεί, μιας και ο τρόπος δημιουργίας με το υφιστάμενο πρόγραμμα έχει παγιωθεί στη σκέψη του ως εκπαιδευτικού.

*«Έπιασα τον εαυτό μου να το σχεδιάζω στο μυαλό μου και στο χαρτί, με τον παλιό κλασικό τρόπο,[...]Και πρέπει τώρα αυτό να τα μετατρέψω στα five E[...]Και έχει νόημα λέω, δεν ξέρω. Δηλαδή ακόμα δυσκολεύομαι, δεν έχω ακόμα την άνεση γιατί με μπερδεύουν οι λέξεις που μεταφράστηκαν έτσι, οι οποίες δεν είναι η απόδοση, δε μου έρχεται ούτε η ξένη, για να το πω στα ελληνικά μετά.» (Σ4)*

Επίσης δύο από τις οκτώ συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι είναι αναγκαία η περαιτέρω εφαρμογή του Προγράμματος ως προς την οργάνωση διδασκαλίας, για να δοθεί μια πιο σαφής

εικόνα στον βαθμό που πραγματικά στέκεται αρωγός στο πλευρό του εκπαιδευτικού, στο σενάριο διδασκαλίας που επιθυμεί να δημιουργήσει.

*«Η αλήθεια είναι ότι είχαμε μάθει να δουλεύουμε λίγο περισσότερο, μέσα από σχέδια εργασίας, μέσα από τον τρόπο δουλειάς που ουσιαστικά δεν διαφέρει μεθοδολογικά από το προτεινόμενο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών. Απλώς τώρα θα μπορέσουμε λίγο καλύτερα να το βάλουμε, ας πούμε σε μια καθημερινή ροή και να δούμε κατά πόσο, πραγματικά όλα αυτά που έχουμε σαν μια γενική εικόνα, ότι όντως μπορεί να αποτελούνε τη βάση του, να επιβεβαιωθούν και στην πράξη, σε καθημερινή και καθολική εφαρμογή πλέον.» (Σ3)*

*«Θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί όταν ασχοληθούν με το νέο Πρόγραμμα, σίγουρα θα το δουν με άλλη ματιά αλλά και θα προσθέσουν ή θα αφαιρέσουν πράγματα. Θεωρώ ότι θα έχουμε μια ευρύτερη εικόνα όταν θα δουλέψουμε περισσότερο, γιατί τώρα είναι (...)μια αδρή εκτίμηση όλων αυτών.» (Σ5)*

Μία εκ των συμμετεχουσών ανέδειξε τον παράγοντα του χρόνου που χρειάζεται να βρεθεί ώστε να εφαρμοστεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και να αξιοποιηθεί πλήρως το οργανωτικό πλαίσιο που προτείνει. Σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα όταν πραγματοποιούνται δραστηριότητες για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών πρωινές ώρες και κυρίως έως τις 12 π.μ., τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση και μπορούν να κατακτήσουν περισσότερα. Ωστόσο με την είσοδο και των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των αγγλικών, αυτός ο πολύτιμος χρόνος επεξεργασίας του χάνεται.

*«εδώ σίγουρα θα χρειαστούμε για να μπορέσουμε να το αξιοποιήσουμε θα χρειαστούμε χρόνο, τον οποίο χρόνο, αυτή τη στιγμή δεν έχουμε[...]ο μισός χρόνος της εβδομάδας πηγαίνει στα εργαστήρια δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να μένουν δύο μέρες. Εμένα προσωπικά οι τρεις μέρες, δεδομένου ότι είναι και τα αγγλικά μέσα, και είμαι και προϊσταμένη οπότε 12 η ώρα φεύγω, αλλά ούτως ή άλλως μετά τις 12 τα παιδιά δυσκολεύονται και κάνουν κάτι πιο έτσι ελαφρύ» (Σ6)*

Στην ερώτηση που αφορούσε στις διαφορές μεταξύ του νέου και του υφιστάμενου Προγράμματος Σπουδών, δύο εκ των συνεντευξιαζόμενων επικεντρώθηκαν και στη σύνδεση των δραστηριοτήτων με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τον διαχωρισμό που υφίστανται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

*«σε κάθε Θεματικό Πεδίο ας πούμε ότι τώρα υπάρχει ένα μεγαλύτερο εύρος δραστηριοτήτων. Και μου άρεσε αυτό που χωρίζει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, όμως είναι κάτι που τώρα λίγο ως πολύ δουλεύαμε» (Σ7)*

*«Η δεύτερη διαφορά είναι ότι πλέον θα πρέπει μια δραστηριότητα να έχει σχέση με γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, μια σφαιρική δηλαδή τοποθέτηση της δραστηριότητας.» (Σ1)*

Όσον αφορά στο αν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για μετέπειτα ακαδημαϊκές σπουδές ή για να μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι πολίτες, υπήρξε απόλυτη συμφωνία και στους οκτώ συνεντευξιαζόμενους επιλέγοντας τη θέση ότι ενισχύει τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, ώστε να γίνουν ενεργοί αυριανοί πολίτες. Ως αιτιολογία προέβησαν σε διάφορες δηλώσεις, όπου η πλειοψηφία αυτών επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη της έννοιας της πολιτειότητας και των αναγκών της κοινωνίας.

*«...σύμφωνα με το Πρόγραμμα προσπαθούμε να αναπτύξουμε δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες του παιδιού, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία ζει. Να μπορέσει να ανταπεξέλθει, να αντιμετωπίσει δυσκολίες τις οποίες θα συναντήσει, να μάθει να συνεργάζεται, να μάθει να επικοινωνεί, να μάθει να σκέφτεται κριτικά. Οπότε όλα αυτά είναι στις ικανότητες του 21ου αιώνα, στον αιώνα που ζουν τα παιδιά.» (Σ8)*

*«Εμάς μας ενδιαφέρει ο πολίτης, η πολιτειότητα.(...)έτσι κι αλλιώς έχουμε και τις δεξιότητες του 21ου αιώνα τα 4 C's τα λεγόμενα, που αυτά θέλουν να αναπτύξουν οι μαθητές ώστε να γίνουν ολοκληρωμένοι άνθρωποι και ενεργοί πολίτες. Κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, κοινωνικοποίηση» (Σ7)*

Ωστόσο υπήρξε και ένα υποκείμενο που ενώ αρχικά είχε ξεκάθαρα απαντήσει ότι θεωρούσε τη δεύτερη θέση ως πιο σωστή σε υπερώτηση που του απευθύναμε-κυρίως επιβεβαιωτικής φύσης, ρωτώντας το χαρακτηριστικά

*«... άρα δεν πιστεύετε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ακαδημαϊκού χαρακτήρα;» (Ερ)*

λάβαμε τελικά ως συμπληρωματική απάντηση, ότι ενώ το υποκείμενο αρχικά ήταν ξεκάθαρα υπέρ της δεύτερης θέσης, πραγματοποιώντας μια δεύτερη σκέψη υποστήριξε ότι

εφόσον το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καλλιεργεί και θετικές στάσεις μάθησης, η σωστή απάντηση βρίσκεται ανάμεσα στις δύο θέσεις.

*«Δεν θα το έλεγα, δε θεωρώ ότι είναι ακαδημαϊκή γνώση απαραίτητα. Ναι μεν καλλιεργεί στάσεις ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, κινητοποιεί τις διαδικασίες μάθησης, λήψης αποφάσεων σαφέστατα, αλλά νομίζω [...] σ' αυτή την ώρα και σε αυτή τη φάση που το συζητάμε, θεωρώ ναι, ίσως ναι. Νομίζω ότι αν με ρωτούσατε κάπου εκεί ανάμεσα θα ήταν η σωστή απάντηση. Ούτε το ένα θα μπορούσα να πω ότι με βρίσκει απόλυτα σύμφωνη, ότι αποκλειστικά αυτό που προσπαθούμε να αποκομίσουμε, εφαρμόζοντας ένα τέτοιο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά ούτε και μεμονωμένα το δεύτερο.» (Σ3)*

Κατόπιν, ως προς την ερώτηση που εστιάζει στο Δ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα Δημιουργία και Έκφραση και αφορά σε τρία ειδικά χαρακτηριστικά, θα την προσεγγίσουμε τόσο συνολικά, όσο και τμηματικά. Ξεκινώντας από το πρώτο σκέλος της που αφορούσε στο αν προωθείται η κινητική και καλλιτεχνική έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, που με τη σειρά της συμβάλλει στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, επτά από τους οκτώ συνεντευξιζόμενους απάντησαν θετικά. Μάλιστα οι εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης μέσω των τεχνών και μέσω της κίνησης, κρίνονται εξαιρετικά βοηθητικοί για να εκφραστούν συναισθήματα, να αποκτήσουν δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, όσα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμα σε ικανοποιητικό βαθμό την ομιλία τους.

*« Βέβαια! Και ειδικά επειδή το Δ' Πεδίο έχει σχέση πολύ και με την τέχνη, που είναι ένας τομέας μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν, ακόμη και αν δεν είναι τόσο αναπτυγμένα λεκτικά, η κίνηση, η εκφραστικότητα και όλα αυτά. Ναι θεωρώ ότι συμβάλλει ικανοποιητικά στην ανάπτυξη των παιδιών η ενασχόληση με το Δ' Πεδίο.» (Σ1)*

*«Η κίνηση ούτως ή άλλως είναι ένα χαρακτηριστικό των παιδιών αυτής της ηλικίας. Άρα και η ψυχοκινητικότητα αλλά και η φυσική δραστηριότητα είναι κάτι που διατρέχει όλη την ημέρα στο νηπιαγωγείο, όλα τα προγράμματα, όλες τις διαδικασίες που γίνονται στο νηπιαγωγείο. Τώρα μέσα από τις τέχνες, εκεί έχουμε πλέον και την έκφραση. Δηλαδή βοηθάει τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους, να δημιουργήσουν. Επομένως εννοείται ότι αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη της θετικής τους σκέψης αλλά και δίνει μια προσέγγιση του τρόπου σκέψης *out of the box*, αυτό που λέμε έξω από το κουτί. Γιατί βλέπουμε, κρίνοντας ας πούμε και προσεγγίζοντας έργα τέχνης ποια ήτανε η πρώτη εικόνα, η πρώτη σκέψη του δημιουργού, βλέπουν όμως και πώς θα μπορούσαν*

τα ίδια να το ερμηνεύσουν και πώς θα μπορούσαν να το αποδώσουν. Αυτό βοηθάει τα παιδιά πάρα πολύ, να δούνε ότι δεν είναι μόνο αυτό που φαίνεται αλλά και αυτό που μπορούμε εμείς να δημιουργήσουμε. Και επομένως σίγουρα βοηθάει στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργία και την έκφρασή τους.» (Σ7)

Ύστερα, προχωρώντας στο τρίτο και τελευταίο σκέλος διερεύνησης της ερώτησης που αφορούσε στο αν φροντίζει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών μέσω του Δ' Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση για τον αξιολογικό εγγραμματισμό και την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, βρέθηκε ότι το σύνολο των υποκειμένων απάντησαν ότι μεριμνά ως προς αυτά.

«Θετική στάση στη μάθηση, σίγουρα γιατί τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα μέσα από την τέχνη, μέσα από την έκφραση και μέσα από τη δημιουργία. Γιατί σίγουρα ένα παιδί, ενθαρρύνεται να δημιουργήσει και να εκφραστεί.[...] Οτιδήποτε δημιουργεί ευχαρίστηση μέσα στο σχολείο από τον τρόπο που προσεγγίζεται ένα θέμα, σίγουρα δημιουργείται θετική στάση απέναντι στη μάθηση.» (Σ7)

«Σίγουρα γιατί όταν είναι κάτι που τα ενδιαφέρει τα παιδιά, αποκρίνονται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον.[...] Κάτι που το αγαπάς, είσαι καλός σε αυτό...» (Σ1)

#### 4.1.3. Καινοτομίες

Από την πρώτη κιόλας ερώτηση για τη γενική γνώμη που έχουν οι συνεντευξιαζόμενοι για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης αναδείχθηκε ότι λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες που φέρει ο 21<sup>ος</sup> αιώνας, καθώς και το πόσο καινοτόμο θεωρείται ως Πρόγραμμα Σπουδών.

«Καλύπτονται οι σύγχρονες ανάγκες. Είναι μια καλή, οργανωμένη και σίγουρη δουλειά που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του 21ου αιώνα» (Σ5)

«Σίγουρα έχει πολλές καινοτομίες.» (Σ2)

Επίσης καταγράφηκε ότι κάποιες καινοτομίες είχαν κάνει ήδη την εμφάνισή τους και εφαρμόζονταν από ένα μέρος των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης, αλλά δεν είχαν

καταφέρει μέχρι πρότινος να συγκεντρωθούν σε ένα εγχειρίδιο. Συνεπώς και αυτό συγκαταλέγεται γι' αυτούς ως μία θετική έκβαση.

*«Θεωρώ ότι πάρα πολλές καινοτομίες είχαν ήδη αρχίσει και υλοποιούνταν στην τάξη. Απλά δεν ήταν καταγεγραμμένες, ίσως στο παλαιότερο Π.Σ.» (Σ2)*

Σημαντική έκταση στις συνεντεύξεις έλαβε και ο τομέας της ενσωμάτωσης και της ενεργής εμπλοκής των νέων τεχνολογιών συνολικά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, αναφέροντας ότι στο παλιό Πρόγραμμα Σπουδών ήταν ευδιάκριτο ως αντικείμενο, ενώ στο νέο είναι φυσικά ενσωματωμένο και διατρέχει όλα τα Θεματικά Πεδία.

*«...υπάρχει μια πρωτοτυπία ως προς τις προτεινόμενες δράσεις, εμπλέκονται πολύ οι τεχνολογίες που είναι το κομμάτι το οποίο διαφοροποιεί από το παλαιότερο Αναλυτικό, στο οποίο να μεν υπήρχε ένας ευδιάκριτος τομέας που έλεγε ότι υπάρχει αναγκαιότητα να υποστηρίξουμε τις τεχνολογίες, αλλά όχι με τον τρόπο αυτόν που ουσιαστικά δίνει τη δυνατότητα να ενσωματωθεί μέσα στη διαδικασία με τρόπο φυσικό. Είχαμε ένα ευδιάκριτο γνωστικό αντικείμενο. Τώρα πια συμβαίνει μέσα από όλες τις δράσεις, εντελώς φυσικά, και υπάρχει δυνατότητα αυτή τη μεθοδολογία να την υιοθετήσουν και τα παιδιά στην καθημερινότητά τους πιο εύκολα. Συμβαίνει φυσικά και αβίαστα.» (Σ3)*

*«Και η διαφορά ήτανε που έβαλε τις ΤΠΕ στη γλώσσα.» (Σ4)*

*«...άλλα στοιχεία που έχουν μπει, καινούρια στοιχεία είναι η ενότητα της τεχνολογίας των κατασκευών που δεν υπήρχε, είναι πιο δομημένη εννοώ τη Θεματική Ενότητα που αφορά το Γ' Θεματικό Πεδίο που έχει σχέση με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία των Κατασκευών.» (Σ5)*

*«επίσης μπαίνει αν θυμάμαι καλά στο τρίτο πεδίο η τεχνολογία κατασκευών που δεν υπήρχε μέχρι τώρα και αυτό είναι... έτσι ένας όμορφος νεωτερισμός και έχει και ενδιαφέρον.» (Σ1)*

Επιπλέον ως προς τη φυσιογνωμία του Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση οι συνεντευξιαζόμενοι επικεντρώθηκαν σε ορισμένα σύγχρονα στοιχεία που προωθούνται όπως: α) τα 4 C's που αφορούν στις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα προερχόμενοι από τους αγγλικούς όρους Collaboration, Communication, Creativity, Critical Thinking, δηλαδή

Συνεργασία, Επικοινωνία, Δημιουργικότητα και Κριτική Σκέψη, β) τις ρουτίνες σκέψης, γ) την ψηφιακή ενσωμάτωση και δ) την ενταξιακή προσέγγιση.

*«Είναι το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα, σίγουρα έτσι...είναι ψηφιακό, είναι κοινωνικό, είναι πολιτισμικά ευαίσθητο, ενταξιακή εκπαίδευση.» (Σ6)*

*«τα 4 C's τα καινούργια και οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι διερευνήσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του ενεργού δημοκρατικού πολίτη... Η ανάγκη ίσως, οι κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές αλλαγές που επιβάλλουν πλέον την ενταξιακή εκπαίδευση... προσπαθούμε να τους ενεργοποιήσουμε με τις δεξιότητες του νου, τις ρουτίνες σκέψης και όλα αυτά τα 4C's να συνεργαστούνε, να προσπαθούνε μέσα από δραστηριότητες που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην προσωπική τους ζωή, στον προσωπικό τους μικρόκοσμο, σχολείο, οικογένεια, η γειτονιά και τα λοιπά... πόλη, και να προσπαθούν να βρουν τους δικούς τους τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος.» (Σ4)*

Στην ερώτηση που αφορούσε το αν η χρήση των Τ.Π.Ε. θεωρείται ότι έχει ενσωματωθεί οργανικά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, αναδείχθηκε από την πλειοψηφία των απαντήσεων που λάβαμε ότι έχει όντως ενσωματωθεί και μάλιστα σε πολύ υψηλό βαθμό.

*«θεωρώ ως ένα αρκετά σημαντικό βαθμό σαν και αυτό που προανέφερα στην αρχή, ότι είναι ένα από τα καινοτόμα στοιχεία, το ότι έχει εντάξει το ψηφιακό περιβάλλον στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα δηλαδή και μέσα από τη δημιουργία βίντεο, των ίδιων των παιδιών, δηλαδή ψηφιακά εργαλεία, τα οποία βλέπουμε να αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, από τα ίδια τα παιδιά.» (Σ2)*

*«τα παιδιά με την οποιαδήποτε θεματική ασχολούνται ή Project, με οποιαδήποτε δραστηριότητα, εκμεταλλεύονται τις νέες τεχνολογίες, είτε για να βρουν πληροφορίες, είτε για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με άλλα σχολεία μέσω διαφόρων προγραμμάτων τα οποία πραγματοποιούν τα παιδιά, όπως E-twinning παράδειγμα ή για να μπορέσουν απλώς να παίξουν με κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Άρα τα Τ.Π.Ε. είναι μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου πλέον. Σε καθημερινή βάση υπάρχουν τα Τ.Π.Ε. στο σχολείο.» (Σ8)*

Μάλιστα παρέθεσαν και ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα για να ενισχύσουν τα λεγόμενά τους.

*«οι τεχνολογίες χρησιμοποιήθηκαν ώστε να κάνουμε ένα ψηφιακό ουσιαστικά διαφημιστικό φυλλάδιο, σκανάροντας όλες τις ζωγραφιές των παιδιών για να μπορέσουμε να το ψηφιοποιήσουμε και να το στείλουμε για ενημέρωση της δουλειάς που κάναμε, προς τα σχολεία, προς την περιβαλλοντική οργάνωση του Αρκτούρου. Αυτό ήρθε τελείως φυσικά για τα παιδιά, κάνοντας ουσιαστικά τη χρήση μιας συσκευής τεχνολογίας, και με το χειρισμό του υπολογιστή και μία συσκευή η οποία έπαιξε έναν καθοριστικό-υποστηρικτικό ρόλο.» (Σ3)*

*«Ας πούμε κάναμε προχτές, να σας το πω γιατί ήταν πάρα πολύ ωραίο 4 Οκτωβρίου με τα ζώα, φωτογραφίσαμε με το quiver και με της google τα ζωάκια τα τρισδιάστατα και πάθανε πλάκα. Τα φέραμε ας πούμε τα ζώα, στην τάξη μας» (Σ4)*

#### 4.1.4. Εκπαιδευτική Υποδοχή Προγράμματος Σπουδών

Προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε πως δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, παρατηρήσαμε ότι υποστηρίχθηκαν τρεις διαφορετικές απόψεις. Συνοψίζοντας λοιπόν, να αναφέρουμε ότι τρεις συνεντευξιαζόμενοι είχαν αισθανθεί πάρα πολύ πιεσμένοι, ως προς τον χρόνο που τους δόθηκε για να εντάξουν σε πιλοτικό επίπεδο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και με αυτά στα οποία τους καλούσαν να ανταποκριθούν. Η ταυτόχρονη εισαγωγή αγγλικών, εργαστηρίων δεξιοτήτων και σχεδίων δράσης τους προκάλεσε τρόμο, καθώς ο χρόνος δεν θεωρούσαν ότι επαρκούσε για να πραγματοποιηθούν όλα.

*«Η αλλαγή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος ήρθε σε μία πάρα πολύ δύσκολη συγκυρία.[...]Είναι πάρα πολύ πιεσμένοι όλοι και όλες. Αγγλικά, δεξιότητες, Σχέδιο Δράσης» (Σ4)*

*«Τρομοκρατημένα γιατί ...: «Κι άλλο;». Μέσα σε λίγα χρόνια έχουν αλλάξει πολλά Προγράμματα Σπουδών, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, επιμόρφωση στα Αγγλικά, ξέρουν ότι κι εδώ θα ακολουθήσει επιμόρφωση. Ο χρόνος, ο χρόνος, γιατί έτσι, πότε θα τα κάνουμε όλα αυτά; (...)Δυστυχώς.» (Σ6)*



Κατόπιν άλλα τρία υποκείμενα ανέφεραν ότι ενώ στο ξεκίνημα υπήρχαν πολλές επιφυλάξεις και φόβοι, όταν στην πορεία υλοποίησαν στην πράξη το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καταλαβαίνοντας το πως λειτουργεί, μετατράπηκε η αρχική αρνητική τους θέση σε θετική.

*«Πάρα πολύ επιφυλακτικοί ήμασταν θεωρώ όλοι. Η αλήθεια είναι ότι μας δόθηκε ένας τεράστιος όγκος δεδομένων τα οποία έπρεπε να μελετήσουμε μέσα σε πάρα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, κληθήκαμε αμέσως να τα εφαρμόσουμε, χωρίς να έχουμε κατανοήσει πλήρως το τι είναι αυτό που έχουμε διαβάσει[...]Αλλά στο τέλος όταν είδαμε ότι λειτουργούσε, δηλαδή κάναμε την αποτίμησή μας, νομίζω ότι οι περισσότερες είχαμε τελικά θετική διάθεση απέναντι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.» (Σ2)*

*«Αρχικά δεν υπήρχε πολύ μεγάλη αποδοχή, το είδα και στις ομάδες των συναδέλφων ότι ουσιαστικά πάμε να κάνουμε κάτι σαν καταναγκασμό. Τώρα [γέλιο] είμαστε σε μία φάση που το έχουμε υιοθετήσει, το έχουμε δουλέψει, μάλλον έχουμε κατανοήσει το σκεπτικό του. Όμως, θα κλείσει πιο ομαλά πιστεύω.»(Σ3)*

Ωστόσο υπήρχαν και δύο συνεντευξιαζόμενοι που υποστήριξαν ότι οι νηπιαγωγοί αποδέχτηκαν πολύ καλά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και ήταν θετικά προσκείμενοι σε όσα πραγματευόταν, μιας και υπήρχε ανάγκη εξέλιξης του για να ακολουθήσει τις αλλαγές της κοινωνίας.

*«Το δέχτηκαν παρά πολύ καλά οι εμπλεκόμενοι και με μεγάλο ενθουσιασμό, γιατί αν κάτι χαρακτηρίζει τους νηπιαγωγούς είναι το αυθόρμητο, το καινούργιο, το «φρέσκο» και η δεκτικότητά μας, σε σχέση με άλλες ειδικότητες[...]το αγκαλιάσαμε και το αφήσαμε να μας πάει...» (Σ1)*

*«Στις συζητήσεις που είχαμε ήταν θετικοί, γιατί είδαμε ότι δεν ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό από το προηγούμενο πρόγραμμα [...] Ήταν μια φυσική συνέχεια, μια ανάγκη, σύμφωνα και με την εξέλιξη της κοινωνίας.» (Σ8)*

## 4.2. Λειτουργικές Αδυναμίες

Στον 2<sup>ο</sup> άξονα της έρευνάς μας εντάσσονται οι λειτουργικές αδυναμίες που αναδείχθηκαν από την πλειοψηφία των απόψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν

το δείγμα μας, και είναι διαχωρισμένες σε δύο σημαντικές υποκατηγορίες καθώς αφορούν στη μαθησιακή οργάνωση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών, και στις υποδομές που υπάρχουν στα Νηπιαγωγεία.

#### 4.2.1 Οργάνωση Μαθησιακής Διαδικασίας

Όταν ζητήθηκε από το δείγμα μας να αξιολογήσει ως προς το περιεχόμενο, αν η διάκριση σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες ήταν σαφής, η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέδειξε ότι υπήρξε δυσκολία-αδυναμία διαχωρισμού τους, μιας και ορισμένες φορές οι έννοιες αλληλοεπικαλύπτονται.

*«Εντάξει, εκεί υπάρχει λίγο ένα θέμα για μένα προσωπικά.[...] κάποιες φορές το ένα με το άλλο αλληλοσυμπληρώνονται, αλληλοεπιδρούν. Οπότε σε κάποιες περιπτώσεις εγώ προσωπικά λίγο τα μπερδεύω.» (Σ8)*

*«Αυτό τώρα λίγο μας παίδεψε [γέλιο] η αλήθεια είναι. Γιατί ακριβώς εκεί είχαμε μία εμπλοκή μέχρι να ξεκαθαρίσουμε τις στάσεις, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και περισσότερο τις στάσεις από τις δεξιότητες, εκεί είχαμε μια δυσκολία, όχι τόσο ως προς τη διατύπωση των λέξεων, αλλά πολλές φορές οι στάσεις είναι και οι αντιλήψεις, αυτό τελοσπάντων που μας καθορίζει. Οπότε εκεί είχαμε λίγο ένα θέμα.» (Σ3)*

Στη συνέχεια, όταν ερωτήθηκαν τα υποκείμενα για τη γνώμη που έχουν ως προς την οργάνωση περιεχομένου σε Θεματικά Πεδία, τα οποία εξελίσσονται από το Νηπιαγωγείο στις μετέπειτα βαθμίδες και πώς πιστεύουν ότι θα λειτουργήσει όλη αυτή η καινοτομία, μια προσέγγιση από αυτές που αναδείχθηκαν είναι ότι δυστυχώς η μέχρι τώρα πορεία δεν αποδεικνύει ότι υφίσταται αυτή η μετάβαση. Μάλιστα αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι παρατηρούν πως ορισμένες δεξιότητες ενώ έμοιαζαν κατακτημένες εκ μέρους των μαθητών κατά τη νηπιακή ηλικία, φαίνεται να εκλείπουν μετά από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

*«Παρακολουθούμε την εξέλιξη των παιδιών μας και στην επόμενη φάση του Δημοτικού. Πιστέψτε με ότι τα παιδιά πραγματικά φεύγουν με γνώσεις, δεξιότητες κυρίως όμως και στάσεις ζωής. [...] Βλέπουμε τα παιδιά ότι στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, που και αυτό το παρατηρώ και σαν μια προσωπική αξιολόγηση- παρατήρηση- έρευνα, Α' και Β' τα παιδιά ακολουθούν ακριβώς τον τρόπο, τις ηθικές αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στο Νηπιαγωγείο και*

την κοινωνικότητα και μετά κάπου χάνεται. Γιατί; Γιατί στο Δημοτικό δυστυχώς προς το παρόν, δεν έχει συνέχεια.»(Σ7)

«Το Δημοτικό δεν γνωρίζει, οι συνάδελφοι, οι γονείς, πως δουλεύουνε στο Νηπιαγωγείο. Δε γνωρίζουν. Δεν υπάρχει συνέχεια των αναλυτικών. Μακάρι να επιτευχθεί, να το καταφέρουνε κάποια στιγμή. Το portfolio που κάναμε, την περιγραφική αξιολόγηση εμείς οι νηπιαγωγοί που κάναμε. Όλα αυτά, δεν υπάρχει συνέχεια στο Δημοτικό. [...] Καλό θα είναι λοιπόν όλοι αυτοί να δούνε, τα γνωστικά αντικείμενα σε εμάς που δεν είναι διακριτά, είναι διαθεματικά. Δεν μπορεί και στην Α΄ Δημοτικού να αλλάξει ξαφνικά και να γίνουν ξεκάθαρα γνωστικά αντικείμενα. [...] Άρα θέλει νομίζω μια περισσότερη συνέχεια.» (Σ4)

Μια ακόμη προσέγγιση που πραγματοποιείται εκ μέρους δύο υποκειμένων αφορά στο ότι υπάρχει άγνοια εκ μέρους τους, για το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθεί το Δημοτικό σε πειραματικό επίπεδο, ώστε να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής τις κοινές συνδέσεις τους.

«Εμείς δυστυχώς [γέλιο] το λέω δεν έχουμε κάποια... άμεση, ας πούμε αλληλεπίδραση με συναδέλφους της επόμενης βαθμίδας ως προς το κομμάτι της πιλοτικής εφαρμογής που αφορά τους ίδιους, ώστε να δούμε ποιες είναι οι κοινές συνδέσεις μεταξύ των Προγραμμάτων, που θα μπορούσαμε να δώσουμε έμφαση ώστε να υπάρχει αυτός ο κρίκος και να μην χαθεί, με τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό αντίστοιχα. [...] η αλήθεια είναι ότι αυτό χανόταν, με τις παλαιότερες μεθοδολογίες.» (Σ3)

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται και άλλη μια πτυχή από ένα υποκείμενο που σημειώνει πως αν και θεωρεί ότι υπάρχει σπειροειδής μάθηση μεταξύ των βαθμίδων, η φωνολογική επίγνωση για παράδειγμα που προσεγγίζεται στο νηπιαγωγείο δε λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο στην επόμενη τάξη, δηλαδή στην Α΄ Δημοτικού, αλλά ελπίζει να επέλθει αυτή η σημαντική αλλαγή.

«...δυστυχώς δεν δουλεύεται με τον ίδιο τρόπο. Είναι πιο μηχανιστική, έτσι η προσέγγιση της ανάγνωσης. Δε δουλεύεται. Επειδή έχω ασχοληθεί, γιατί έχω διδακτορικό σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση και γενικότερα με την ανάγνωση, τους δείκτες πρόβλεψης αναγνωστικής εκδήλωσης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Δε δουλεύεται, γιατί αν δουλεύονταν θα είχαμε καλύτερα αποτελέσματα [...] Μακάρι να υπάρχει αυτή η συνέχεια για να μην υπάρξει αυτό που λέμε, σταματάμε εδώ και ξεκινάμε κάτι άλλο, τελείως διαφορετικό, άρα δε θα, δε θα επένδυε στην ουσία και στην πρότερη γνώση των παιδιών.» (Σ5)

Κατόπιν, σε ερώτημα που αφορούσε στη συσχέτιση του χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία του Δ΄ Θεματικού Πεδίου, με το περιεχόμενό του και πώς το κρίνουν τα υποκείμενα που ερωτήθηκαν, οι μισοί υποστήριξαν ότι υπάρχει πρόβλημα στη συσχέτιση χρόνου και περιεχομένου στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο και τις περισσότερες φορές δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος.

*«Φυσικά είχαμε θέματα, ως προς τα χρονοδιαγράμματα γιατί είμαστε Πειραματικά [...] Υπάρχουν πάρα πολλές συνθήκες που δεν μπορούν να αντισταθμιστούν πάντοτε. Οπότε είχαμε ελλείμματα χρόνου, ναι. [...] Τώρα, φέτος θεωρούμε ότι θα πιεστούμε πολύ περισσότερο[γέλιο]η αλήθεια είναι, γιατί θα πρέπει να αφήσουμε ενδεχομένως πράγματα που ήδη είχαμε βάλει σε μια ροή και θεωρούσαμε ότι θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε με τα παιδιά μας.» (Σ3)*

*«Σίγουρα πάντα θέλουμε περισσότερο χρόνο. Είναι και ένα από όταν κάναμε την αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής αυτό που είπαμε, ότι θα θέλαμε περισσότερο χρόνο για την υλοποίηση της, ότι πολλά πράγματα δεν βγήκαν λόγω της έλλειψης ουσιαστικού διδακτικού χρόνου στην τάξη» (Σ2)*

Αξιοσημείωτη ήταν και η αναφορά δύο υποκειμένων που τονίζει ότι οι νηπιαγωγοί ως κλάδος, δε θα μπορούσαν εύκολα να «καταπιεστούν» μέσα σε ένα περιορισμένο χρονικά πλαίσιο, μιας και ό,τι κι αν σχεδιάσουν οι ίδιοι ως προς το κομμάτι του περιεχομένου-ύλης, αυτοί που ουσιαστικά καθοδηγούν χρονικά τη μαθησιακή διαδικασία είναι οι ίδιοι οι μαθητές.

*«Δεν μπορώ να σας πω ακριβώς τι θα άλλαζα, γιατί (...) εγώ δεν, δεν μπορώ αυτό το καθοδηγητικό, δηλαδή να μου πει ότι θα χρησιμοποιήσεις τόσο. Η ομάδα μου θα με καθοδηγήσει. Και για αυτό πρέπει να είμαστε ευέλικτοι και ιδίως οι νηπιαγωγοί.» (Σ4)*

*«Ο διδακτικός χρόνος εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Οπότε ο κάθε εκπαιδευτικός ορίζει πόσο χρόνο θα αφιερώσει σε κάθε μία θεματική και όχι μόνο ο εκπαιδευτικός, εξαρτάται και από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, εξαρτάται πόσο τραβάνε [...] Οπότε ο χρόνος δεν πιστεύω ότι ορίζεται από το πρόγραμμα. Ορίζεται από τις ανάγκες του σχολείου, από τις ανάγκες της τάξης.» (Σ8)*

Επιπρόσθετα, σημαντικό προς αναφορά είναι και το γεγονός πως ένα εκ των υποκειμένων υποστήριξε ότι, ο εκπαιδευτικός ναι μεν διαλέγει τι θα προσεγγίσει διδακτικά ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας που έχει, συνυπολογίζοντας ωστόσο και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, δηλαδή τα όσα γνωρίζει και αισθάνεται αυτοπεποίθηση, αναπτύσσοντάς τα.

*«Ο εκπαιδευτικός έχει αυτό το περιθώριο επιλογής, θα κρίνει κιόλας με βάση την ομάδα που έχει απέναντί του, τον τρόπο που μπορούν να εκφραστούν τα παιδιά, τα ενδιαφέροντά τους, να δομήσει ανάλογα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του. Βέβαια αυτό είναι και ανάλογα και τα ενδιαφέροντα θεωρώ, του ίδιου του εκπαιδευτικού. Εγώ, για παράδειγμα, ... πιστεύω πάρα πολύ στο Δ΄ Πεδίο, είναι το αγαπημένο μου και το βλέπω δηλαδή εκ πείρας ότι τα παιδιά αποκρίνονται πάρα πάρα πολύ καλά και μπορώ να περάσω πάρα πολλά θέματα» (Σ1)*

Όταν ζητήθηκε από το δείγμα μας να εστιάσει σε όσες δυσκολίες έχουν εντοπίσει στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο και πως τις αντιμετώπισαν στην πράξη, υποστηρίχθηκε πως ο διδακτικός χρόνος ήταν μία σημαντική δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ο διδακτικός χρόνος υποστηρίχθηκε ότι δεν επαρκούσε για να πραγματοποιηθούν όσα είχαν σχεδιαστεί, και ότι πολλές φορές συσχετιζόμενος και με τον αριθμό των μαθητών οδηγούσε σε λιγότερες ολοκληρωμένες δραστηριότητες.

*«Αρνητικά τώρα, σίγουρα θα έλεγα πάλι τον χρόνο. Τον χρόνο που μας δούλενε έτσι ώστε να μπορούμε να αξιοποιήσουμε τον Δ΄ Θεματικό Πεδίο, όλα αυτά τα ωραία εργαλεία» (Σ2)*

*«Είναι και ο διδακτικός χρόνος, ο οποίος καθορίζεται και από τον αριθμό των παιδιών. Για παράδειγμα, στο Δ΄ Θεματικό μιλώντας, αλλιώς θα μπορούσα να δουλέψω αν είχα μια κλειστή ομάδα 15 παιδιών και αλλιώς θα δουλέψω με τα 23 παιδιά.» (Σ3)*

Ωστόσο, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων υποστήριξε ότι δεν χρειαζόταν κάποια μεταβολή ως προς τις επιμέρους ενότητες στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, ένα υποκείμενο έκανε μία πρόταση ως προς τον εμπλουτισμό, δίχως όμως κάτι συγκεκριμένο και χειροπιαστό. Του δόθηκε η εντύπωση πως ο τομέας της Θεατρικής Τέχνης έχει ανάγκη εμπλουτισμού, αλλά υποστήριξε ότι για να μπορέσει να μας προσφέρει πιο συγκεκριμένα δεδομένα χρειάζεται περισσότερη μελέτη.

*«Δεν ξέρω, λίγο όσον αφορά τη θεατρική αγωγή ή το Θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, δεν ξέρω κατά πόσο, δεν το θυμάμαι αυτό καλά για να πω με σιγουριά. Δε θα άλλαζα. Θεωρώ ότι είναι πλήρης, εκτός από κάποια πράγματα που θέλουν εμπλουτισμό, που αυτή τη στιγμή πραγματικά δεν... Θα πρέπει να το μελετήσω το κομμάτι αυτό, για να μπορώ να το απαντήσω αν χρειαστεί.» (Σ5)*

Σημαντική κρίθηκε και η άποψη μιας Νηπιαγωγού που επικεντρώθηκε στο ότι ορισμένοι συνάδελφοί της αντιμετωπίζουν δυσκολία στον τομέα της Μουσικής Αγωγής, λόγω μη εξοικείωσής τους με την εν λόγω θεματική υποενότητα.

*« Νομίζω ότι στις περισσότερες νηπιαγωγούς αυτά τα θέματα δεν είναι γνωστά. Δεν υπάρχει εξοικείωση[...]Η μουσική πάντα ανάγεται στα περισσότερα νηπιαγωγεία, έτσι. Γνωριμία με τα μουσικά όργανα, ακούσματα, γιατί η παραγωγή και εκτέλεση είναι ένα κομμάτι που δε νομίζω να παίζεται-να γίνεται σε πολλές τάξεις. Στην πλειοψηφία τουλάχιστον.» (Σ6)*

#### 4.2.2. Υποδομές

Όταν ζητήθηκε από το δείγμα μας να εστιάσει σε όσες δυσκολίες εντόπισαν στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, υποστηρίχθηκαν αρκετές διαφορετικές γνώμες και απόψεις. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέδειξαν την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο που έχουν τα Νηπιαγωγεία, ότι λειτουργούν ως εμπόδια για το Δ΄ Θεματικό Πεδίο.

*«Αλλιώς θα δουλέψω σε ένα χώρο ο οποίος μου έχει 4 τραπέζια για να υποστηρίζουν εικαστική δράση, αλλιώς στα 3 τραπέζια [γέλιο], που θα πρέπει να στριμώξω τα παιδιά και να μην έχω τη δυνατότητα να μπορέσουν να παρακολουθήσουν ή αλλιώς θα πραγματευτώ ένα έργο αισθητικής ώστε να γίνει μια ανάλυση έργου από τα παιδιά μέσα από τις διερευνήσεις, μέσω της τέχνης, αν έχω έναν βίντεο-προβολέα και διαφορετικά αν έχω μια καρτέλα που πρέπει να περάσει σε όλα τα τραπέζια. Είναι πάλι το ένα νομίζω αλληλένδετο με το άλλο.» (Σ3)*

*«Χώρος. (...) Δηλαδή χρειαζόταν συνέχεια αναδιαμόρφωση για την κίνηση για να το υλοποιήσουμε, η τάξη, οι τοίχοι. Δεν χωράνε τα τραπεζάκια, οι γωνιές και να ασκηθούμε. Η αυλή, ακατάλληλη για να κάνουν. Άρα δεν υπήρχε η κατάλληλη αίθουσα-χώρος για να γίνει κάτι τέτοιο, δηλαδή μία αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, μία αίθουσα κατάλληλα διαμορφωμένη γιατί ήθελα να τους κάνω μαύρο θέατρο, θέατρο σκιών, οτιδήποτε.»(Σ4)*

### 4.3. Λειτουργικά Πλεονεκτήματα

Στον 3<sup>ο</sup> άξονα της έρευνάς μας εντάσσονται τα λειτουργικά πλεονεκτήματα που αναδείχθηκαν από την πλειοψηφία των απόψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα μας είναι διαχωρισμένες σε δύο σημαντικές θεματικές που αφορούν στην οργάνωση μαθησιακής διαδικασίας του Προγράμματος Σπουδών και στις καινοτομίες που ενυπάρχουν στα Νηπιαγωγεία.

#### 4.3.1. Οργάνωση Μαθησιακής Διαδικασίας

Όταν οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να πουν την άποψή τους για το αν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σαφή και βοηθητικά για την οργάνωση της διδασκαλίας, η πλειοψηφία υποστήριξε ότι υπάρχει σαφήνεια ως προς τη διατύπωσή τους και ότι θεωρεί πως είναι σωστά δομημένα.

*«Απ' ότι θυμάμαι λίγο πολύ την οργάνωσή ως προς τον, την αποτύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων είναι πολύ σαφή- συγκεκριμένα. Η αλήθεια είναι ότι εμάς μας έβαλε σε μια καλή γραμμή πλεύσης, γιατί είναι και το αχανές πεδίο» (Σ3)*

*«Είναι πολύ καλά οργανωμένα. Πραγματικά [...] πρώτη φορά οι στόχοι είναι διατυπωμένοι σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.[...]θεωρώ ότι αυτό το κομμάτι είναι πολύ καλά δομημένο, εννοώ και στο Δ' Θεματικό Πεδίο σαφώς για να ξέρεις αν δουλέψεις με αυτόν τον τρόπο, μάλλον τι αναμένεται να πετύχει το παιδί. Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλά και έχει γίνει προσεγμένη δουλειά.» (Σ5)*

Μάλιστα υπήρξαν και τρία υποκείμενα από τα οκτώ που θεώρησαν ότι υπήρξε σαφήνεια στη διάκριση σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, υποστηρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια διαβάθμιση και γίνονται πιο κατανοητά τα βήματα των δραστηριοτήτων.

*«Υπάρχει νομίζω μια... διαβάθμιση, δηλαδή έτσι όπως είναι το Πρόγραμμα Σπουδών, αυτή τη στιγμή το οπτικοποιημένο μπροστά μου, ακολουθείς τους στόχους, ακολουθείς τις δεξιότητες, ικανότητες, γνώσεις και πάνω εκεί, λαμβάνοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, οργανώνεις μια δραστηριότητα. Επομένως είναι όλο διατυπωμένο με σαφήνεια.»(Σ1)*

*«Ναι. Γιατί διαχωρίζονται και ξέρουμε ότι κάνοντας αυτό, αυτή τη δραστηριότητα, προσδοκούμε αυτές τις γνώσεις, από ένα τεράστιο πεδίο γνώσεων, πολύ συγκεκριμένα, αυτές τις δεξιότητες και αυτές τις στάσεις θα υιοθετήσει το παιδί. Έτσι δεν χανόμαστε.» (Σ7)*

Στην μετέπειτα ερώτηση που προσπαθούσε να ανιχνεύσει από το δείγμα μας αν υφίσταται συνδεσιμότητα μεταξύ μαθησιακών αποτελεσμάτων, περιεχομένου και προτεινόμενων δραστηριοτήτων, το σύνολο των απαντήσεων που λάβαμε ήταν ότι είναι άμεσα συνδεδεμένα μεταξύ τους.

*«Ναι, υπάρχει σίγουρα συνάφεια ανάμεσα στο μαθησιακό ζητούμενο, στην οργάνωση και στην αποτίμηση. Ναι, είναι άμεσα αλληλένδετα τα τρία στάδια εξού και μπορούμε να πατήσουμε και πάνω στο γνωστό σε όλους μας, το σχεδιάγραμμα αυτών των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε να υπάρχει και αυτή η ευδιάκριτη εφαρμογή 4-5 σταδίων. Οπότε ναι. Το ένα είναι αλληλένδετο με το άλλο μέσα στο πρόγραμμα.» (Σ3)*

*«Ναι. Γιατί αν δε θα συνέβαινε αυτό δε θα μπορούσαμε ούτε να αξιολογήσουμε [γέλιο]. Αυτό θεωρώ, και ήταν και είναι και βασικό κομμάτι.» (Σ5)*

*«Φυσικά. Γιατί μία δραστηριότητα την κάνεις για να πετύχεις το συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα, το οποίο βασίζεται στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών. Δεν μπορείς να επιλέξεις κάτι που να μην είναι στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών.» (Σ7)*

Στην ερώτηση που αφορούσε τον βαθμό που θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί ότι καθοδηγείται η εκπαιδευτική διαδικασία, η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων υποστήριξαν ότι δίνει ενδεικτικές κατευθύνσεις καθοδηγώντας τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας του παράλληλα το δικαίωμα να επιλέξει ελεύθερα, όσα επιθυμεί να ακολουθήσει ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία.

*«Επειδή είναι ανοιχτό, δε σου λέει... Είναι ενδεικτικά αυτά που λέει, είναι ενδεικτικές και οι δραστηριότητες. Μου δίνει το εργαλείο να σκεφτώ εγώ, ότι εσύ ως προς αυτό το πεδίο πρέπει να είναι οι στόχοι σου αυτοί, αυτοί, αυτοί. Εσύ θα βάλεις τις δικές σου δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός θα το διαμορφώσει. Νομίζω ότι (...) σαφώς έχει μια καθοδήγηση το Φ.Ε.Κ., εννοείται είναι Φ.Ε.Κ. Είναι πολιτικό κείμενο.» (Σ4)*



«Όχι. Δεν υπάρχει δέσμευση,[...]γιατί είναι πολύ ευρύ το Πεδίο το οποίο μπορούμε να ασχοληθούμε, άρα δεν υπάρχει δέσμευση. Ίσα ίσα, υπάρχει τόσο όσο. Μία κλειδα πορείας στην οποία μπορούμε να βασιστούμε για να έχουμε πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα στην καθημερινότητά μας, στο καθημερινό πρόγραμμά μας.» (Σ7)

«Είναι πάρα πολύ καλά οργανωμένο. Γιατί και αρχικά, εφόσον υπάρχουν οδηγίες, υπάρχει σαφήνεια, θεωρώ ότι, να το πω πιο απλά, υπάρχει ένας μπουσουλας. Θα ξεκινήσω από αυτό, θα συνεχίσω. Γι' αυτό θέλει και πολλά παραδείγματα, όπως και αναφέρονται στον Οδηγό Σπουδών μέσα. Αρκετά παραδείγματα να βοηθήσουν όποιον θέλει να ασχοληθεί ή να δουλέψει μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, είναι ξεκάθαρη. Πραγματικά είναι πάρα πολύ βοηθητικό ή μπορεί να σε κατευθύνει.» (Σ5)

Σχετικά με την ερώτηση που επικεντρωνόταν στο περιεχόμενο που έχει συμπεριλάβει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση και το πώς το κρίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι απαντήσεις που λήφθηκαν από την πλειοψηφία είναι ότι σαφώς λαμβάνει υπόψη τις πρότερες γνώσεις των παιδιών και ότι στηρίζεται σε ένα επιστημονικό θεωρητικό πλαίσιο.

«Είναι ικανοποιητικό. Δηλαδή θεωρώ ότι περιέχει όλους τους τομείς έκφρασης, που θα μπορούσε να έχει.[...]Και προσαρμόζεται ούτως ή άλλως νομίζω. Δηλαδή ότι η όλη οργάνωση βασίζεται και στις προγενέστερες γνώσεις και στις ανάγκες των ίδιων των παιδιών[...]Θέλω να πιστεύω και αυτοί που συνέταξαν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα λοιπά, σίγουρα βασίστηκαν σε επιστημονικά δεδομένα για να το συντάξουν.» (Σ2)

«Ουσιαστικά, η διερεύνηση των πρότερων γνώσεων και των γνωστικών προαπαιτούμενων είναι το ζητούμενο. Εκεί πέρα, στο κομμάτι των τεχνών, σίγουρα αυτό συμβαίνει λίγο πιο φυσικά και αβίαστα, δεδομένου ότι μιλάμε πολύ με εικόνα, με άμεσο ερέθισμα.[...]Ναι, νομίζω ότι το επιτυγχάνει αυτό. Δηλαδή ο τρόπος μεθοδολογίας, είναι πολύ συγκεκριμένος και ακολουθεί ακριβώς ό,τι μέσα στο κομμάτι των τεχνών έχει δοθεί και τα τελευταία χρονικά διαστήματα και σαν μεθοδολογία, ως προς τον τρόπο αξιοποίησης της τέχνης μέσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.»(Σ3)

*«Θεωρώ ότι ναι, πληροί όλες αυτές τις προϋποθέσεις, γιατί από πίσω υπάρχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο. [...] Οι πρότερες γνώσεις των παιδιών αξιοποιούνται. Δεν ξεκινάμε από εκείνο το σημείο μηδέν. Ξεκινάμε από εκείνο το σημείο το παιδί..., από την ετοιμότητα, από εκείνο το σημείο που έχει το παιδί για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις γνώσεις τις συγκεκριμένες, στις δεξιότητες και μετά επενδύουμε πάνω σε αυτές, στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις.» (Σ5)*

Σημαντική επισήμανση πραγματοποίησε μάλιστα μια συνεντευξιαζόμενη αναδεικνύοντας ότι υπάρχει η δυνατότητα επιλογής από τον εκπαιδευτικό του κατάλληλου περιεχομένου, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και ιδιαίτερα η χρήση της διαφοροποιημένης προσέγγισης και της συνεργατικής μάθησης, καθίστανται αρωγοί στην ομαλή εξέλιξη των παιδιών.

*«...το αναλυτικό είναι ανοιχτό ευτυχώς και πιάνει πάρα πολλά πράγματα.[...]μας δίνει τη δυνατότητα εμείς να επιλέξουμε πάλι τι θα χρησιμοποιήσουμε. Ανάλογα με την ηλικία και γι' αυτό χρησιμοποιούμε και μεθόδους της διαφοροποιημένης, ώστε όλα να γίνουμε ομαλά και συνεργατικά.» (Σ4)*

Κατόπιν, σε ερώτημα που αφορούσε στη συσχέτιση του χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία του Δ' Θεματικού Πεδίου, με το περιεχόμενό του και πώς το κρίνουν τα υποκείμενα που ερωτήθηκαν, οι μισοί συνεντευξιαζόμενοι ισχυρίστηκαν ότι ο διδακτικός χρόνος στο νηπιαγωγείο, δε λειτουργεί περιοριστικά ως προς το περιεχόμενο.

*«Διδακτικός χρόνος. Νομίζω πως δε σε περιορίζει. Ούτως ή άλλως ξεκινάς μια δραστηριότητα και εκείνη σε πάει μόνη της. Δηλαδή, εσύ οργανώνεις μια δραστηριότητα, όμως τα παιδιά και το ενδιαφέρον και ο τρόπος που θα προσεγγίσουν ή που θα ενδιαφέρει τα παιδιά και θα αφορά η συγκεκριμένη δραστηριότητα, από εκεί εξαρτάται ο διδακτικός χρόνος που θα διαθέσεις [...] ο χρόνος προσαρμόζεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ειδικές συνθήκες και ακριβώς αυτό, τα βιώματα. Ποτέ δεν ξέρεις πού θα σε πάει με μια δραστηριότητα, το παιδί.» (Σ7)*

*«Η ομάδα μου θα με καθοδηγήσει. Και για αυτό πρέπει να είμαστε ευέλικτοι και ιδίως οι νηπιαγωγοί. [...] Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα και τραβάει η ομάδα που λέμε; Θα το συνεχίσω. Άρα ναι μεν, μου βάζει ένα πλαίσιο η πολιτεία και καλά κάνει. Πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο, δεν θα κάνω ότι θέλω, αλλά έχω και την ελευθερία των κινήσεων ακριβώς να επιλέξω τον χρόνο, να*

*τον τροποποιήσω. Φυσικά, μέσα στα πλαίσια του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, όταν έχω οργανωμένες, οργανωμένες, όταν είναι ελεύθερες, θα είναι ελεύθερες.» (Σ4)*

Μετάπειτα, όταν ρωτήθηκε το δείγμα μας αν θα άλλαζε κάτι ως προς τις επιμέρους ενότητες του Δ' Θεματικού Πεδίου και τι θα αφορούσε αυτό στη διάταξή του, δηλαδή αν θα προέβαινε σε κάποιου είδους προσθήκη ή αφαίρεση, η πλειοψηφία του δείγματος, σημείωσε πως δε θα πραγματοποιούσε κάποια αλλαγή.

*«Δε νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Είναι μέσα όλοι με την παλαιότερη διατύπωση του παλαιού Αναλυτικού τομείς που αφορούνε το κομμάτι αυτό του θεματικού πεδίου, και είναι απόλυτα συγχρονισμένο με τις ανάγκες στο κομμάτι των δεξιοτήτων που θα πρέπει, ανά μαθησιακή περιοχή να κατακτήσουν τα παιδιά. Και στην κινητική αγωγή και στην αισθητική αγωγή.» (Σ3)*

*«Όχι δε θ' άλλαζα κάτι.. Πιστεύω ότι είναι αρκετά όλα αυτά που έχει, οπότε δεν υπάρχει λόγος για κάποια αλλαγή.» (Σ8)*

Πραγματοποιώντας μία σύνοψη των θετικών στοιχείων που διαπίστωσαν στην πράξη, οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας υποστήριξαν διάφορες προσεγγίσεις για όσα θεωρούν ως καλές πρακτικές. Η έκφραση των παιδιών μέσα από το Δ' Θεματικό Πεδίο ήταν ένας τομέας που χαρακτηρίστηκε ως θετικός, μιας και προσδίδει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν ελεύθερα και με βιωματικό τρόπο όσα επιθυμούν, δίνοντας τη δυνατότητα ακόμα και στα προνήπια να το πετύχουν μέσω άλλων διόδων, μη λεκτικών, αλλά και κάνοντας χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

*«Το Δ' Θεματικό Πεδίο δίνει στα παιδιά την ελευθερία και την ευελιξία να εκφραστούν, γιατί δεν είναι τόσο στηριζόμενο στο λεκτικό κομμάτι.[...] η εμπλοκή με το θέατρο, με την τέχνη, με τη δραματοποίηση, με το συμβολικό παιχνίδι, τα βοηθάει πάρα πολύ. Ακόμα και τα πιο ντροπαλά.»(Σ1)*

*«Σίγουρα, αυτό που είπα και πριν, ήταν η εργασία σε ομάδες. Όλη αυτή η βιωματική μαθησιακή διαδικασία βοήθησε πάρα πολύ στα παιδιά και στο να εκφραστούν και στο να εξωτερικεύσουν και γενικά να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά, βοηθώντας ακόμα και τα πιο αδύναμα, τα πιο δυνατά παιδιά, και βοηθώντας τα ακόμα και να εξωτερικευτούν και να προσπεράσουν τυχόν καταστολές» (Σ2)*

Στα θετικά συγκαταλέχθηκε και η ενίσχυση της κινητικής αγωγής, καθώς βοηθά στην οικοδόμηση νέων γνώσεων, αλλά και η ξεκάθαρη στοχοθεσία που προσφέρει στον εκπαιδευτικό και τον καθοδηγεί ώστε να επικεντρωθεί σε όσα θέλει να αναπτύξει.

*«Ξέρεις ξεκάθαρα τι πας να κάνεις στο κομμάτι αυτό. Και πού στοχεύει. Γιατί καμιά φορά χανόμαστε... Ειδικά και στην κινητική αγωγή που είναι μεγάλο το εύρος των παιχνιδιών, των στόχων, η αμφιπλευρική μπορεί να επικαλύπτει και κάτι άλλο. Εκεί πέρα μας βάζει σε μια γραμμή ξέροντας λίγο περισσότερο τι πάμε να κάνουμε συγκεκριμένο.» (Σ3)*

*«Μ' αρέσει η κίνηση που έβαλε.» (Σ4)*

*«Η κίνηση είναι πολύ σημαντική, είναι “κλειδί” γιατί τα παιδιά πιο άνετα θα κινηθούν, παρά θα μιλήσουν. Επομένως, η έκφραση μέσω της κίνησης είναι πιο έκδηλη σ' αυτή, με βάση το Δ' Πεδίο στο Νηπιαγωγείο.» (Σ1)*

#### 4.3.2. Καινοτομίες

Το δείγμα μας επίσης εξέφρασε τις απόψεις του ως προς τον βαθμό καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Και εκεί, η πλειοψηφία των υποκειμένων απάντησε ότι υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό η καλλιέργειά τους.

*«Άριστα. Θεωρώ ότι καλύπτονται όλες οι δεξιότητες γιατί οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η κριτική σκέψη, οι επικοινωνίες, η συνεργασία, οι ψηφιακές, είναι τα πάντα δηλαδή. Θεωρώ ότι δεν έχει αφήσει κανένα κομμάτι, χωρίς να το καλύψει. Κανένα κομμάτι χωρίς να καλύψει. Δηλαδή να και να το εμπλουτίσει.» (Σ5)*

*«Νομίζω ναι, σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί είπαμε ότι ο τρόπος που προσεγγίζουμε τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούνε και την κριτική σκέψη, την κοινωνικοποίηση των παιδιών γιατί φυσικά το κάθε παιδί προσεγγίζεται με τον τρόπο που μπορεί και να μάθει αλλά και να αλληλεπιδράσει μέσα στην ομάδα.» (Σ7)*

Όμως δύο από τα οκτώ υποκείμενα πρόσθεσαν και κάποια δεδομένα που αξίζουν να παρατεθούν, όπως το ότι για να καλλιεργηθούν στα παιδιά οι δεξιότητες του 21ου αιώνα θεωρείται σημαντική η συνεργασία των τριών βασικών μεταβλητών, δηλαδή εκπαιδευτικού - παιδιού -

οικογένειας. Μάλιστα, αναδείχθηκε και η αναγκαιότητα ύπαρξης ανοικτού πνεύματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθούν οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

*«Το να μας δώσει και το πιο τέλειο αναλυτικό να έχουμε, αν εμείς, το έμφυχο υλικό, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γιατί είμαστε και οι τρεις μια... κοινότητα μάθησης, που επίσης εμπλέκεται και αυτή τώρα και συνεργαστούμε να δούμε... Αν δεν κάνουμε ανοιχτές ερωτήσεις να έχουμε το πιο ανοικτό αναλυτικό, θα είμαστε κλειστοί άνθρωποι και ούτε 4 C's θα μάθουμε, ούτε νέες δεξιότητες, ούτε ρουτίνες σκέψης, ούτε θα έχουμε ένα ανοιχτό μυαλό να δούμε....» (Σ4)*

Σε επόμενη ερώτηση, που αφορούσε το κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, το σύνολο του δείγματός μας συμφώνησε ότι περιλάμβανε σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, αναφέροντας τόσο τη διαφοροποιημένη όσο και τη συμπεριληπτική προσέγγιση της μάθησης.

*«Είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία, με τα προβλήματα της κοινωνίας, με το κοινωνικό γίνεσθαι και με όλες τις εξελίξεις του 21ου αιώνα. Το κομμάτι της συμπερίληψης είναι θεωρώ ένα από τα βασικά κομμάτια, έτσι καινοτόμα τα οποία εμπεριέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και εμείς και με τη διαφοροποιημένη το είδαμε και στην πράξη και είδαμε ότι λειτουργεί πάρα πολύ καλά κιόλας. Και σίγουρα δίνει αρκετά εναύσματα έτσι ώστε τα παιδιά να βγούνε πιο ενεργοί πολίτες περισσότερο ευαισθητοποιημένοι αναφορικά με περιβαλλοντικά και όχι μόνο θέματα.» (Σ2)*

*«Ως προς το υπόλοιπο κομμάτι της συνειδητότητας, έχει να κάνει με τις θεματικές, όπως είπατε της περιβαλλοντικής, της συνειδητότητας, της ένταξης σε ομάδες, της διαφορετικότητας. Υπάρχουν πάρα πολλές τέτοιες αναφορές μέσα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Βέβαια δεν... μπορούσαμε να τις εφαρμόσουμε όπως σας είπα όλες. [...] Ναι. Έχει λάβει υπόψη τις παραμέτρους που αφορούν το τώρα. Είναι συγχρονισμένο με τις ανάγκες της εποχής.» (Σ3)*

*«Το θεωρώ πολύ σύγχρονο. Και περιλαμβάνει μέσα, και είναι αναγκαίο τη δεδομένη χρονική στιγμή γιατί μετά από τόσες ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές και με τον κορωνοϊό που άλλαξε άρδην την προσέγγιση, τη διδασκαλία στα σχολεία, εννοώ ότι μπήκαν οι νέες τεχνολογίες κατά κόρον μέσα. Ήταν απαραίτητη η (...) εφαρμογή ενός νέου Προγράμματος Σπουδών που να συμπεριλαμβάνει και*

διαπολιτισμική εξέλιξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία και συμπερίληψη, [...] την κοινωνικοποίηση των παιδιών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, νομίζω ότι όλες αυτές οι τομές που αναφέρατε και πολλές άλλες τις έχω δει στο νέο Π.Σ. [...] προτείνει πολλά διδακτικά μοντέλα που μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλές περιπτώσεις και που δεν τα έχουμε ξαναδεί, άλλες φορές σε Οδηγό Νηπιαγωγού και τα Π.Σ.» (Σ7)

Ακολούθως, όταν ερωτήθηκαν τα υποκείμενα για τη γνώμη που έχουν ως προς την οργάνωση περιεχομένου σε Θεματικά Πεδία τα οποία εξελίσσονται από το Νηπιαγωγείο στις μετέπειτα βαθμίδες και πώς πιστεύουν ότι θα λειτουργήσει όλη αυτή η καινοτομία, η πρώτη προσέγγιση προήλθε από τρία υποκείμενα, τα οποία υποστήριξαν ότι πιστεύουν πως υφίσταται μια εξελικτική πορεία «σκαλωσιάς» στις επόμενες βαθμίδες που ακολουθούν το νηπιαγωγείο.

«Σίγουρα στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου τα παιδιά παίρνουν τις βάσεις. Άρα ερχόμενα τα παιδιά σε επαφή με όλα τα θεματικά πεδία, θα είναι ίσως καλύτερα προετοιμασμένα για τη μετέπειτα μαθησιακή τους πορεία. Θεωρώ δηλαδή ότι θα δημιουργηθεί μια σκαλωσιά η οποία θα κάνει πιο ομαλά τα περάσματα από τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου στο Δημοτικό και μετέπειτα στο Γυμνάσιο, Λύκειο.» (Σ2)

«Πιστεύω ότι υπάρχει και αυτό το βλέπω ακόμα και στα εργαστήρια δεξιοτήτων, μια συνέχεια που φτάνει μέχρι το Γυμνάσιο-Λύκειο. Υπάρχει μια σχέση, ξεκινάμε με θέματα λίγο πιο απλά δομημένα στο Νηπιαγωγείο και σιγά σιγά πιστεύω ότι θα μπαίνει ένας βαθμός δυσκολίας ανάλογα με το... σε ποια ηλικιακή ομάδα και πόσο έχουν αναπτυχθεί τα παιδιά.» (Σ1)

Επιπλέον, στα θετικά στοιχεία του Δ' Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, συγκαταλέχθηκαν σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό και διάφορες σύγχρονες μεθοδολογίες όπως οι ρουτίνες σκέψης, οι διερευνήσεις, η επίλυση προβλήματος, η ενταξιακή προσέγγιση και η συμπερίληψη.

«Μ' αρέσουν οι ρουτίνες σκέψης, μ' αρέσουν οι διερευνήσεις, οι επιλύσεις προβλήματος-μαθηματική σκέψη.[...]η ενταξιακή είναι πολύ ενδιαφέρουσα και η συμπερίληψη... είναι δύσκολη.» (Σ4)

#### 4.4. Δυσκολίες και Βελτιωτικές Προτάσεις

Στον 4ο άξονα της έρευνάς μας εντάσσονται οι δυσκολίες και οι βελτιωτικές προτάσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα μας και είναι διαχωρισμένες σε δύο σημαντικές θεματικές που αφορούν στις δυσκολίες που αναμένεται ότι θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του, αλλά και στις προτάσεις βελτιωτικού χαρακτήρα, που θα διορθώσουν ενδεχόμενες δυσκολίες που παρατηρούνται.

##### 4.4.1. Δυσκολίες

Όσον αφορά στα δεδομένα που συλλέξαμε για τα εμπόδια και τις δυσκολίες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση σε σχέση με την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, βρέθηκε ότι οι απόψεις τους διέφεραν. Τρεις εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ8, Σ6) υποστήριξαν ότι υπάρχει επαγγελματική ετοιμότητα από τους συναδέλφους τους. Μάλιστα ένας από αυτούς ανέφερε ότι υπάρχει τόσο στους πιο έμπειρους όσο και στους νεοεισερχόμενους.

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι δεν υπάρχει καθόλου επαγγελματική ετοιμότητα εκ μέρους των συναδέλφων τους. Ο πρώτος ισχυρίζεται ότι συμβαίνει λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας που έχουν επωμιστεί οι νηπιαγωγοί που συσσωρεύει αρνητικά συναισθήματα ως προς το επάγγελμα, ενώ ο δεύτερος ότι συμβαίνει επειδή σε κάθε αλλαγή που φέρει νέα δεδομένα υπάρχει άρνηση, με αποτέλεσμα την αδυναμία προσαρμογής τους.

*«Δεν υπάρχει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δεν υπάρχει επαγγελματική ετοιμότητα.[...] Άρα δεν ήμασταν έτοιμοι γιατί υπάρχει ακόμα αντίδραση και θυμός μέσα στον εκπαιδευτικό κλάδο και με όλα αυτά τα απανωτά δηλαδή εργαστήρια, αγγλικά και τα λοιπά, η πίεση χρόνου, οι συνεδριάσεις του συλλόγου, η αξιολόγηση, τα σχέδια δράσης.» (Σ4)*

*«Οι εκπαιδευτικοί από εμπειρία, είναι αρνητικοί σε κάθε καινούργιο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι αρνητικό σε κάθε καινούργιο.» (Σ7)*

Επίσης, δύο συνεντευξιζόμενοι (Σ5, Σ3) σχολίασαν ότι αυτό εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή άλλοι έχουν τη διάθεση να ακολουθήσουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προτείνονται και να πειραματιστούν, ενώ άλλοι όχι.

*«Και εκεί δίστανται οι απόψεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί βολεύονται, κάποιοι δε θέλουν να ξεβουλευτούν [γέλιο] και να εφαρμόσουνε [γέλιο] ενώ δεν έχει αξιοποιηθεί, δεν έχει διδαχθεί καλά το νέο, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.[...] Όχι όμως ότι δεν υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί που πειραματίζονται και πραγματικά κάνουν εξαιρετική δουλειά.» (Σ5)*

Ωστόσο, υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός που υποστήριξε ότι οι έμπειροι νηπιαγωγοί έχουν μια μεγαλύτερη δυσκολία προσαρμογής, ιδιαίτερος στη χρήση εργαλείων που αναφέρονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και στη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

*«Ακόμη και σήμερα, η ομαδοσυνεργατικότητα αντιμετωπίζεται νομίζω έτσι, δεν έχει (...)δεν έχει κερδίσει τις νηπιαγωγούς, παρόλα τα πλεονεκτήματα που έχει. (...) Αυτό και το ψηφιακό επίσης κομμάτι. Σίγουρα οι πιο παλιές νηπιαγωγοί δυσκολεύονται, στη χρήση των εργαλείων. Επίσης και αυτό το κομμάτι θέλει χρόνο.» (Σ6)*

Στη συνέχεια, εξετάζοντας την υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων και το αν θα δημιουργούσε δυσκολίες ως προς την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών, σημειώθηκαν αρκετά εμπόδια από την πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων. Αυτά κυρίως εστίαζαν στο ότι υπάρχουν ακατάλληλες υποδομές ως προς τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο των σχολικών μονάδων για να αναπτυχθούν τα όσα προτείνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ότι υπάρχουν ελλείψεις στον εξοπλισμό και ότι εκτός από περιορισμένα κονδύλια για αγορά υλικών, τα ψηφιακά εργαλεία, οι υπολογιστές αλλά και η αργή ή κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, καθίστανται από τα πιο σημαντικά εμπόδια που παρατηρούνται στις αίθουσες των Νηπιαγωγείων.

*«Η έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, ειδικά ψηφιακών εργαλείων. Μιλάει για ψηφιακά εργαλεία το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και πάρα πολλά σχολεία, δεν τα έχουν αυτά τα εργαλεία. Άρα δεν μπορούν να τα εντάξουν και στη μαθησιακή τους διαδικασία. Αυτό το είδαμε και εμείς στην πράξη.» (Σ2)*

*«Όταν μιλάμε για ελληνικά νηπιαγωγεία ξέρουμε ότι είναι πολύ υποβαθμισμένα κτιριακά. Άρα δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και ο απαραίτητος χώρος για να υλοποιηθούν όλα αυτά που προσβέδει το νέο Π.Σ. και το υφιστάμενο. Επίσης, δεν υπάρχει και η υλικοτεχνική υποδομή.[...]Υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν υπολογιστή στην τάξη, αν μιλάμε για νέες τεχνολογίες, πόσο μάλλον για εκπαιδευτική ρομποτική και για μηχανική.» (Σ7)*



Οι απόψεις που καταγράφηκαν σχετικά με την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων ώστε να διαπιστωθεί και το κατά πόσο αυτό θα εμποδίσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών να εφαρμοστεί, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν την κουλτούρα να εντάσσουν φρέσκες ιδέες, μιας και είναι «ανοιχτοί» ως κλάδος. Βέβαια, ακούστηκε και η άποψη ενός υποκειμένου ότι ενδεχομένως η κουλτούρα των επαρχιακών νηπιαγωγείων να καθίσταται τροχοπέδη στην όποια αλλαγή, αλλά ευρύτερα υποστηρίζεται ότι έχουν ξεκινήσει να επέρχονται ευρύτερα οι εξελίξεις που φέρει ο 21ος αιώνας.

*«Σίγουρα η κουλτούρα κυρίως στα σχολεία της επαρχίας, ίσως και αυτό είναι μία τροχοπέδη στην όλη εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αλλά θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο σιγά σιγά έχει αρχίσει και αλλάζει και εξελίσσεται εννοώ, και πάει από κοινού με όλες αυτές τις εξελίξεις που βρίσκουν το σχολείο του 21ου αιώνα.»(Σ2)*

Από την άλλη υπήρξε και η άποψη ότι η πολιτεία δεν έχει μεθοδεύσει ορθά τις όποιες μεταρρυθμίσεις θέλει να πραγματοποιήσει στον τομέα της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να οδηγή τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση, δίχως να τους δίνει τον απαιτούμενο χρόνο να προσαρμοστούν σε αυτές.

*«Δε δίνει τον απαραίτητο χρόνο η πολιτεία. Αποφασίζει μια αλλαγή-καινοτομία και τώρα την αποφασίζει, τώρα πρέπει να την εφαρμόσει; Μεθόδευσέ το. Πρέπει να δοθεί χρόνος. Και μάλλον ο απαραίτητος χρόνος στον Έλληνα εκπαιδευτικό για να αισθανθεί άνετα απέναντι στην κάθε αλλαγή που πρέπει να εφαρμόσει. Και όχι να πιεστεί ταυτόχρονα με την καθημερινότητά του και τη δουλειά του στο σχολείο.» (Σ7)*

Στην τελευταία ερώτηση προς το δείγμα μας για το κατά πόσο θεώρησαν αποτελεσματική την επιμόρφωση στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο και τι θα ήθελαν περισσότερο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι είχαν ανάγκη να επιμορφωθούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, καθώς και να εστιάσουν σε λεπτομέρειες, ώστε να αποσαφηνίσουν όλα όσα τους ήταν δυσνόητα. Μάλιστα, η αποσαφήνιση και εμπιστοσύνη στο σχεδιασμό τους ως προς την ορθότητά του, θα απομάκρυνε το άγχος που ένιωθαν, λειτουργώντας θετικότερα στην όλη πιλοτική εφαρμογή και διαδικασία.

*«Κληθήκαμε να επιμορφωθούμε πολύ γρήγορα, κληθήκαμε να τα εφαρμόσουμε πολύ γρήγορα και εκτός από το ότι αγχωθήκαμε και θεωρώ ότι το άγχος δε λειτούργησε πολύ θετικά στην*

όλη πιλοτική εφαρμογή, μας έβγαине και λίγο σε ένταση και το ότι είχαμε διαρκώς τις αποτιμήσεις και τα λοιπά.» (Σ2)

*«Πιστεύω ότι ήταν πολύ πιεστικός ο χρόνος. Ήτανε πολύ μικρό το χρονικό διάστημα» (Σ8)*

Μία εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης που είχε εφαρμόσει και σε πιλοτικό επίπεδο το Δ΄ Θεματικό Πεδίου, υποστήριξε ότι αν και στην αρχή υπήρξε δυσκολία κατανόησης ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο από την ίδια όσο και από τις συναδέλφισσές της που συμμετείχαν στην επιμόρφωση, κατόπιν έγιναν κατανοητά και βοηθητικά ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας τους.

*«Λοιπόν, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.(...) Η αλήθεια ήταν ότι είχε και πολλά παραδείγματα μέσα, και αυτά τα σενάρια και τα λοιπά. [...] Αυτό είναι που μας δυσκόλεψε. Δηλαδή η συντονίστριά μας έπρεπε να μας εξηγήσει λίγο ... περαιτέρω το πώς λειτουργούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, γιατί εμείς τα 'χαμε οργανώσει σε δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις(...), και θέλαμε λίγο μια περαιτέρω επεξήγηση. Αλλά άπαξ και μας έγιναν κατανοητά, ήταν πάρα πολύ βοηθητικά, στην όλη οργάνωση. Κι ήταν αυτό που είπα και προηγουμένως ότι η στοχοθεσία μας βοηθούσε πάρα πολύ μετά και στην αποτίμηση.» (Σ2)*

Ωστόσο, υπήρξαν και δύο συμμετέχοντες που ανέδειξαν και κάποιες επιμέρους αξιοσημείωτες πτυχές, εκτός του ότι ήταν αναγκαίο να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο χρονικό βάθος η επιμόρφωση. Σημαντικό για αυτούς κρίθηκε η αποσαφήνιση εννοιών του Προγράμματος Σπουδών μαζί με τους επιμορφωτές, και όχι η ατομική μελέτη τους από τους επιμορφούμενους. Εν συνεχεία, υποστήριξαν μάλιστα ότι δεν θεωρήθηκε ιδιαίτερος αποτελεσματική η επιμόρφωση, εξαιτίας του περιορισμένου χρονικού της πλαισίου.

*«Στην επιμόρφωση, δίνεται η οδηγία ας πούμε διαβάστε το υλικό, μόνοι σας. Στην πλειάδα των περιπτώσεων, αυτό δε γίνεται. Δηλαδή ξεκινάμε από τα βασικά, να δούμε το υλικό μαζί.[...] Δυστυχώς ο χρόνος από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένος, οπότε είναι πάρα πολύ σημαντικό όταν έχουμε τη σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης, να ξεκινάμε από τα βασικά πράγματα [γέλιο], το οποίο θεωρούμε ότι μερικές φορές ότι περιττεύει; Το βασικό; Το βασικό δεν περιττεύει.» (Σ6)*

*«Δεν ήτανε πολύ αποτελεσματική [...] Ήταν απαράδεκτος ο χρόνος λοιπόν που έγινε η επιμόρφωση, πολύ λίγος, θέλαμε πολύ περισσότερο χρόνο. Μπήκαμε με πολλή αγάπη και πολύ κέφι σε αυτή την επιμόρφωση όσοι θέλαμε να επιμορφωθούμε.» (Σ7)*

Επιπλέον, τονίστηκε ιδιαίτερος από μια εκπαιδευτικό ότι ακόμη και αν αρχικά οι προθέσεις τους ήταν να προσφέρουν τα μέγιστα στον τομέα της εκπαίδευσης, συμμετέχοντας σε σωρεία επιμορφώσεων έχει επέλθει μεγάλη κόπωση στον κλάδο της προσχολικής, καθώς όσοι τις πραγματοποιούν, εργάζονται ταυτόχρονα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγούνται στην εξουθένωση που μπορεί να φέρει αντίθετα αποτελέσματα, αναδεικνύοντας συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, προς το επάγγελμα που έχουν επιλέξει.

*«Περισσότερος χρόνος επιμόρφωσης, αλλά μόνο επιμόρφωσης. Να με βγάλει μια βδομάδα, ένα μήνα, έξω από την τάξη. Να μου δώσει ξανά το Διδασκαλείο μου, κάτι. [...] Δώστε μου ένα κίνητρο για να προσπαθώ να παλεύω, αυτά που παλεύω και έχω κάνει στο σχολείο μου[...] Θέλω να με βγάλεις απ' την τάξη και να με επιμορφώσεις σωστά, εγώ που θέλω να επιμορφωθώ, που θέλω να προσφέρω, γιατί αγαπώ τη δουλειά μου. Μη με κάνεις να τη μισήσω και να είμαι πτώμα.» (Σ4)*

#### 4.4.2. Προτάσεις

Ως προς τις βελτιωτικές προτάσεις που ζητήθηκε να προτείνουν οι συνεντευξιζόμενοι για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δ' Θεματικό Πεδίο, συλλέξαμε διαφορετικές προσεγγίσεις από τους συνεντευξιζόμενους. Τρεις ερωτηθέντες εστίασαν αρχικά στο να εμπλουτιστεί με περισσότερο υλικό, ώστε να γίνουν ευρύτερα κατανοητά τα ακόλουθα: α) ο τρόπος σχεδιασμού στις πέντε φάσεις των σεναρίων διδασκαλίας, β) ο ανάστροφος σχεδιασμός και γ) γενικότερα να πραγματοποιηθεί ένας εμπλουτισμός σε όλα τα Θεματικά Πεδία, αλλά και στο Δ' Θεματικό Πεδίο που περιλαμβάνει ένα τεράστιο εύρος και ενισχύει ιδιαίτερος τη δημιουργικότητα δημιουργώντας έναν οδηγό εξειδικευμένο για αυτό το Πεδίο.

*«Παραδείγματα για τον ανάστροφο σχεδιασμό. Αν δεν έχει παραδείγματα και το Θεματικό Πεδίο, γενικά όλα τα Θεματικά Πεδία, δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι είναι ο ανάστροφος σχεδιασμός[...]θα πρέπει να υπάρχουν παραδείγματα ανάστροφου σχεδιασμού, γιατί δεν είναι κατανοητό τι είναι. Απλά αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά δεν εξηγείται. Όπως και περισσότερα παραδείγματα πάλι με τα 5 Ε.» (Σ5)*

*«Θα μπορούσε να είναι και ένας οδηγός που αφορά μόνο αυτό το θεματικό πεδίο. Είναι το θεματικό πεδίο εκείνο το οποίο άπτεται περισσότερο της δημιουργικότητας των παιδιών, των εκπαιδευτικών, μπορεί να περάσει και να συνδεθεί πολύ με την παγκοσμιοποίηση, να μιλήσουμε για... όλα αυτά, για τη συνειδητότητα, για καλλιτέχνες, για εμπλοκή, για έργα, για προτάσεις.» (Σ3)*

Μάλιστα τονίστηκε η πρόταση μιας εκ των τριών συνεντευξιαζόμενων, για τη δημιουργία πολλαπλού βιβλίου στο Νηπιαγωγείο, η οποία υποστήριξε ότι προς αποφυγή λανθασμένων παιδαγωγικών και επιστημονικών προσεγγίσεων εκ μέρους μερίδας εκπαιδευτικών και προκειμένου να υπάρχει κάλυψη όλων των θεμάτων, είναι προτιμότερο να υπάρχει μία «βάση». Ωστόσο, στο τέλος της απάντησής της αναδεικνύεται για ακόμη μία φορά ότι ο εκπαιδευτικός, ακόμα και αν λάβει στα χέρια του ένα δομημένο ως προς το περιεχόμενο διδασκαλίας βιβλίο, θα επενεργήσει σε αυτό βάζοντας τη δική του «πινελιά» εμπλουτίζοντας ή πραγματοποιώντας κάποια παραλλαγή.

*«Οι ενδεικτικές (δραστηριότητες) δεν καλύπτουν όλα τα θέματα[...] Οπότε τουλάχιστον να μη λέμε αντιεπιστημονικά και αντιπαιδαγωγικά πράγματα στα παιδιά. Γι' αυτό το πολλαπλό βιβλίο πιστεύω ότι είναι απαραίτητο γιατί από εδώ και πέρα σίγουρα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να το διανθίσει, να το εμπλουτίσει, να το παραλλάξει. Αυτό γίνεται και θα γίνεται. Δε θα αλλάξει αυτό» (Σ6)*

Σημαντική παράμετρος που τονίστηκε και είναι αξιοσημείωτη, ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες από όλα ανεξαρτήτως τα Νηπιαγωγεία της Ελλάδας, είναι να ληφθεί υπόψη από τους κατασκευαστές και η ύπαρξη τμημάτων Νηπιαγωγείων με μεγάλο αριθμό μαθητών και όχι εξιδανικευμένα με διαχειρίσιμους αριθμούς, ώστε να προταθούν καταλληλότερες δραστηριότητες, που δύναται να υλοποιηθούν από το σύνολο των Νηπιαγωγείων.

*«Οι προτεινόμενες δράσεις αφορούν ιδανικά έναν αριθμό παιδιών. Αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται και σαν συνθήκη υπόψη ώστε τουλάχιστον ούτε εμείς να νιώθουμε ανεπαρκείς όταν αυτό δεν συμβαίνει, λόγω άλλων συνθηκών που δεν μπορούμε να χειριστούμε και δεν έχουν να κάνουν αντικειμενικά με εμάς, ή αντίστοιχα να ξέρουμε ότι... τα αποτελέσματα τα οποία θα έχουμε στα χέρια μας ως ανατροφοδότηση, σχετίζονται πραγματικά με δυσκολίες οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν.» (Σ3)*

Στη συνέχεια, αναδείχθηκε από δύο συνεντευξιαζόμενες, η σημασία του διδακτικού χρόνου. Η πρώτη επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι χρειάζεται να πραγματοποιηθεί μείωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διάρκειας των δραστηριοτήτων και γενικά η καλύτερη οργάνωσή τους, ώστε να επιτευχθούν όλες οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται σε ένα σενάριο.

*«Θα θέλαμε περισσότερο χρόνο για την υλοποίηση της, γιατί πολλά πράγματα δεν βγήκαν λόγο της έλλειψης ουσιαστικού διδακτικού χρόνου στην τάξη, αλλά θεωρώ ότι με μια καλύτερη οργάνωση, και ίσως μείωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ίσως και της διάρκειας των δραστηριοτήτων, ότι μπορούν να λειτουργήσουν εξίσου καλά, όλα τα Θεματικά Πεδία» (Σ2)*

Αντίστοιχα, και η δεύτερη εστίασε στο γεγονός ότι για να επαρκεί ο διδακτικός χρόνος για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, χρειάζεται να αλλάξει το ήδη υπάρχον πρόγραμμα μιας και έχουν ενταχθεί σε αυτό τα εργαστήρια δεξιοτήτων και τα αγγλικά. Για να αιτιολογήσει την άποψή της ανέφερε ότι μετά τις 12 π.μ. επέρχεται κόπωση στους μαθητές και χρειάζονται πιο «ανάλαφρες» δραστηριότητες μέχρι και το τέλος του ολοήμερου προαιρετικού προγράμματος. Επιπλέον, υποστήριξε και μία άλλη πρόταση, ότι εξαιτίας της θεσμοθέτησης της υποχρεωτικής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν εξίσου να διαχωριστούν επίσημα και οι «στόχοι», δηλαδή τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε δύο μέρη, ώστε τα μισά να καλύπτονται τη μία χρονιά και τα μισά την επόμενη, εναλλάξ.

*«Θα μπορούσε και να θεσμοθετηθεί με κάποιο τρόπο το ότι αφού έχουμε τη δίχρονη εκπαίδευση και αφού έχουμε τα ίδια παιδιά στα 2 χρόνια, θα μπορούσε να δοθεί επίσημη οδηγία, να καλύπτουμε κάποιους στόχους τη μια χρονιά και κάποιους στόχους την άλλη χρονιά. Και αυτό να γίνεται εναλλάξ.» (Σ6)*

Σημαντική πρόταση διατυπώθηκε από μία νηπιαγωγό και ως προς την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού, διττής υπόστασης. Από τη μία πρότεινε να υπάρξει μια μετάβαση στον χώρο της Α΄ Δημοτικού που να συνδέεται και με όσα δεδομένα υλικοτεχνικής υποδομής παρέχει το Νηπιαγωγείο, και από την άλλη να γίνει χρήση του διευρυμένου ολοήμερου, ώστε να συγκεράσει τους μαθητές από όλες τις τάξεις μιας και το Δ΄ Θεματικό Πεδίο προσφέρεται αρκετά, ως προς αυτή την κατεύθυνση.

*«Πάει ξαφνικά στην Α' Δημοτικού και το καημένο κάθεται σε μια καρέκλα, η οποία είναι απαίσια και ένα τραπεζάκι, που πρέπει να υπάρξει κάτι, πιο χαμηλά τραπεζάκια στην Α' Δημοτικού; Κάτι. Να υπάρχει μια συνέχεια. Μια γωνιά με μαξιλάρες; Κάναμε και το διευρυνμένο, που λες ότι το διευρυνμένο μπορεί να συνεχιστεί ας πούμε. Ιδίως σε αυτό το Θεματικό Πεδίο με τις τέχνες πάντοτε, γιατί πρέπει να συγκεράσεις και να ενώσεις μαθητές από όλες τις τάξεις του σχολείου.» (Σ4)*

Επιπλέον, μια ακόμη πρόταση αφορούσε την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και με θέματα που άπτονται της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών, μιας και δεν υπάρχουν οι μαθητές μόνο στις μεγαλουπόλεις, αλλά και αυτοί που διαμένουν στην περιφέρεια. Ουσιαστικά με τα όσα σημειώνει, αναγνωρίζει ότι υφίσταται διαφορά μεταξύ περιοχών στο μαθητικό δυναμικό και στις προσλαμβάνουσες εμπειρίες που έχουν λάβει.

*«Πιθανόν ας πούμε στην Αθήνα ή στα Πρότυπα να δουλεύεται πολύ καλά αυτό αλλά στα χωριά, και στην υπόλοιπη Ελλάδα νομίζω ότι χρειάζονται θέματα πιο..., να δουλετούν οι ΤΠΕ με θέματα πιο απτά, πιο συγκεκριμένα, από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών.» (Σ6)*

Κατόπιν, αν και δεν αφορά άμεσα αλλαγές στο περιεχόμενο του Δ' Θεματικού Πεδίου, σημαντική παράμετρος είναι αυτή που θέτει μια συνεντευξιαζόμενη, η οποία επικεντρώνεται σε μια αλλαγή που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, σημειώνοντας δεδομένα και για το προσωπικό που διαθέτουν τα Νηπιαγωγεία. Υποστηρίζει ότι για να πραγματοποιηθούν όσα προωθεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, χρειάζεται υποστήριξη από κατάλληλο προσωπικό, καθώς και να υπάρχουν εξίσου τα κατάλληλα υλικά ώστε να πραγματοποιηθούν οι μαθησιακές καταστάσεις, όπως προτείνονται.

*«Έχει να κάνει με την υλικοτεχνική υποδομή που δεν έχουμε στα σχολεία και χρειαζόμαστε βοηθό. Για να έχουμε υλικά να δημιουργούμε μαθησιακές καταστάσεις για τα παιδιά και όπως ξέρετε το οικονομικό κομμάτι για τον Δήμο από το κάθε σχολείο και άρα εμείς πρέπει να εξασφαλίσουμε κάποια επιπλέον χρηματοδότηση» (Σ7)*

Καταλήγοντας, ως πρωταρχικό και πιο βασικό αίτημα στο τομέα της επιμόρφωσης ήταν η αύξηση του χρονικού πλαισίου πραγματοποίησής της, καθώς και η εμβάθυνση σε όσα ήταν δυσνόητα στους επιμορφούμενους.

*«Άρα σίγουρα περισσότερο χρόνο, πιο σε βάθος επιμόρφωση, πιο ουσιαστική και όχι ένα ξεφύλλισμα που κάναμε.» (Σ2)*

*«Θα ήθελα να γινότανε με περισσότερες λεπτομέρειες πιο μεγάλο χρονικό διάστημα. Να παίρναμε κάθε, κάθε ένα κομμάτι, να ήταν σε πιο μεγάλη χρονική διάρκεια.» (Σ8)*

Τέλος, όσον αφορά τις προτάσεις που πραγματοποιήθηκαν από τις ερωτηθείσες, μια εξ αυτών υποστήριξε ότι είχε ανάγκη μεγαλύτερης και πιο λεπτομερής ανατροφοδότησης, δηλαδή να της δοθούν προτάσεις αλλαγών για τα μέρη που δεν ήταν απολύτως άρτια. Επιπλέον και άλλη μία συνεντευξιαζόμενη υποστήριξε ως πρόταση, την ανάγκη η επιμόρφωση να πραγματοποιηθεί σε κάθε Θεματικό Πεδίο ξεχωριστά, με μικρές ομάδες. Τόνισε ωστόσο ότι ούσα και η ίδια επιμορφώτρια, κρίνεται αναγκαίο και οι ίδιοι επιμορφωτές να λάβουν περισσότερη επιμόρφωση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ώστε να αναπτύξουν μία πληρέστερη εικόνα.

*«... στην ανατροφοδότηση που πήραμε για τα σενάρια μας, δε μας έλεγε κάποιος αν αυτό που κάναμε ήταν άρτιο. Ενώ στη βαθμολόγηση του ήταν πολύ καλό, δεν μας ανέφεραν, εάν έπρεπε να αλλάζουμε κάτι, τι θα ήταν αυτό.» (Σ1)*

*«...σε όλα τα Θεματικά Πεδία χωριστά επιμόρφωση, με μικρές ομάδες, να τίθενται ερωτήματα. Γιατί ναι έγινε επιμόρφωση αλλά κάποια πράγματα δε δουλεύτηκαν κάποια σημεία όσο θα 'θελα να δουλευτούν. [...] Και εμείς ως επιμορφωτές κάποια πράγματα θέλουμε να τα δουλέψουμε περισσότερο και θέλουμε να 'χουμε περισσότερη επιμόρφωση.» (Σ5)*

#### 4.5. Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Πραγματοποιώντας μία προσπάθεια να συγκεντρώσουμε όσες απόψεις μας εμπιστεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης για τα βασικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών στο Δ' Θεματικό Πεδίο : «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» και με ποιο τρόπο αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, ποιες οι λειτουργικές αδυναμίες και πλεονεκτήματά τους, καθώς και τις δυσκολίες που αναμένεται ότι θα αντιμετωπίσουν αλλά και τις βελτιωτικές προτάσεις τους, αποφασίσαμε να τις διαμορφώσουμε σε έναν πίνακα.

Η σύστασή του αποτελεί μία συγκεντρωτική αποτίμηση των ευρημάτων μας, προς

διευκόλυνση του αναγνώστη. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί περιλαμβάνονται όσα αναλύθηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο και για τους τέσσερις ερευνητικούς μας άξονες, δίνοντας ξεκάθαρα τόσο τις θεματικές έννοιες που δημιουργήθηκαν, όσο και τους επιμέρους δείκτες τους.



Άξονες	Θεματικές Έννοιες	Δείκτες
<b>Κύρια Χαρακτηριστικά</b>	A. Μεθοδολογία Διδακτικής Πλαισίωσης	A.1. Γενική Δομή και Μεθοδολογία Π.Σ. A.2. Μαθητοκεντρική Προσέγγιση A.3. Μάθηση για όλους (Ενταξιακή, Διαφοροποιημένη, Συμπεριληπτική) A.4. Ανοικτό και Προσαρμόσιμο Π.Σ. A.5. Εξωστρέφεια Εκπαιδευτικής Μονάδας A.6. Ρόλος Εκπαιδευτικού
	B. Μαθησιακό Πλαίσιο	B.1. Οργάνωση Δραστηριοτήτων B.2. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα B.3. Ενεργή Πολιτειότητα B.4. Θετική Στάση Μάθησης και Αξιολογικός Εγγραμματισμός
	Γ. Καινοτομίες	Γ.1. Σύγχρονες Προσεγγίσεις Γ.2. Ενσωμάτωση ΤΠΕ
	Δ. Εκπαιδευτική Υποδοχή Π.Σ.	Δ.1. Χρονικός Περιορισμός Δ.2. Αυξημένος Όγκος Μελέτης Δ.3. Σταδιακή Αποδοχή Π.Σ. Δ.4. Αποδοχή Π.Σ.
<b>Λειτουργικές Αδυναμίες</b>	A. Οργάνωση Μαθησιακής Διαδικασίας	A.1. Γνώσεις- Δεξιότητες-Στάσεις A.2. Έλλειψη Διδακτικού Χρόνου A.3. Απουσία Σπειροειδούς Μορφής
	B. Υποδομές	B.1. Υλικοτεχνική Υποδομή B.2. Διαμόρφωση Χώρου
<b>Λειτουργικά Πλεονεκτήματα</b>	A. Οργάνωση Μαθησιακής Διαδικασίας	A.1. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα A.2. Καθοδήγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας A.3. Περιεχόμενο A.4. Διδακτικός Χρόνος A.5. Δομή Επιμέρους Ενοτήτων
	B. Καινοτομίες	B.1. Δεξιότητες 21 <sup>ου</sup> αιώνα B.2. Σύγχρονες Προσεγγίσεις B.3. Σπειροειδής μορφή B.4. Μεθοδολογίες
<b>Δυσκολίες &amp; Βελτιωτικές Προτάσεις</b>	A. Δυσκολίες	A1. Επαγγελματική Ετοιμότητα A2. Υλικές Συνθήκες A3. Κουλτούρα Νηπιαγωγείων A4. Ελλιπής Επιμόρφωση A5. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα A6. Επαγγελματική Εξουθένωση
	B. Προτάσεις	B.1. Οργάνωση Δραστηριοτήτων B.2. Διδακτικός Χρόνος B.3. Εμπλουτισμός Ύλης B.4. Πολλαπλό Βιβλίο B.5. Σπειροειδής Μορφή B.6. Προσαρμογή ΤΠΕ B.7. Αύξηση Χρόνου Επιμόρφωσης B.8. Εμβάθυνση Επιμόρφωσης B.9. Αύξηση Ανατροφοδότησης Επιμόρφωσης

Πίνακας 2. Σύνοψη Αποτελεσμάτων Κύριων Χαρακτηριστικών, Λειτουργικών Αδυναμιών και Πλεονεκτημάτων και Βελτιωτικών Προτάσεων

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> :Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, θα πραγματοποιηθεί εκ μέρους του ερευνητή μια σύνοψη των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα, συγκρίνοντάς τα με όσα συμπεράσματα έχουν προκύψει από προγενέστερες έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Απώτερος στόχος του κεφαλαίου είναι η εξαγωγή των συμπερασμάτων στο ερευνητικό πεδίο που επιλέξαμε να ασχοληθούμε, επεξεργαζόμενοι συνολικά τα δεδομένα που συλλέξαμε, ώστε να κατευθυνθούμε προς την ερμηνεία τους. Επιπροσθέτως, θα ακολουθήσει η διατύπωση των περιορισμών της έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

### 5.1. Σύνοψη Συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα βασικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο και πως αναγνωρίζονται αυτά, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν μία θετική γνώμη για το νέο Πρόγραμμα συμφωνώντας με τη δομή και τη μεθοδολογία του, γεγονός που συμφωνεί και με προγενέστερες έρευνες για τα Προγράμματα Σπουδών (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007· Sofou & Tsafos, 2009· Νάτσια, 2018).

Εν συνεχεία η μαθητοκεντρική προσέγγιση υποστηρίχθηκε πως πράγματι θεωρείται βασική αρχή και διαπνέει το Πρόγραμμα Σπουδών. Παρατηρούμε ότι και σε αυτή την θέση υπάρχει αντίστοιχη συμφωνία με έρευνα που εξέταζε την άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Sofou & Tsafos, 2009). Μάλιστα, εξετάζοντας την παιδαγωγική φιλοσοφία του προγράμματος βρέθηκε ότι η προοδευτική λογική συνυπάρχει με τη μαθητοκεντρική στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, συμπληρώνοντας ότι η βιωματική προσέγγιση, η εργασία σε ομάδες, καθώς και η επίλυση προβλήματος αφορούν μεθοδολογίες που εμφυσούσαν στην πράξη την προαναφερθείσα λογική. Το γεγονός αυτό ισχυροποιεί περαιτέρω την αντιστοιχία του προσλαμβανόμενου και υλοποιούμενου προγράμματος, με το επιδιωκόμενο των κατασκευαστών. Η διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας έλαβε την πρώτη θέση ως διαφορά του νέου με το υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών και ακολούθησαν σε συχνότητα αναφοράς, η διερευνητική, η ενταξιακή και η ομαδοσυνεργατική. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με πρόσφατη έρευνα όπου η διαφοροποιημένη προσέγγιση αναδείχθηκε ως σημαντική μεθοδολογία από το σύνολο των νηπιαγωγών (Βελλοπούλου κ.α., 2021). Μάλιστα, υποστηρίχθηκε ότι η ενταξιακή

προσέγγιση και ο βαθμός προώθησής της στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο επιτυγχάνεται. Η εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και το άνοιγμά της προς την οικογένεια και ευρύτερα την κοινωνία, καθώς και ο αναβαθμισμένος ρόλος του εκπαιδευτικού υπήρξαν ορισμένες ακόμη θετικές αλλαγές στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών που θίχτηκαν. Ιδίως για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η ανάδειξή του ως υποστηρικτή και συνεργάτη των μαθητών και όχι ως την αυθεντία των παλαιών καιρών, συμφωνεί και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατά την είσοδο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπου από μεταδότες γνώσεων μεταλλάχθηκαν σε συνεργάτες και διευκολυντές των μαθητών (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:139).

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι το νέο Πρόγραμμα είναι ανοικτό και ευπροσάρμοστο, συμφωνώντας με την ανάγκη αυτή που είχε υπογραμμισθεί σε παλαιότερη έρευνα, που αναδείκνυε μάλιστα την ευελιξία αυτή ως υποστηρικτική στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Sofou & Tsafos, 2009). Επιπλέον, η συμπερίληψη υποστηρίχθηκε ότι προωθείται από το νέο Πρόγραμμα, δηλώνοντας συμφωνία για τα όσα προσφέρει ως προσέγγιση. Αντίστοιχη συμφωνία παρατηρήθηκε και σε πρόσφατη έρευνα σε νηπιαγωγούς που υπογραμμίζουν τα πλεονεκτήματα που παρέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαχαράλαμπος, 2019:102-103). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε τον έντονο προβληματισμό που φέρει η ένσταση ενός υποκειμένου που αναφέρει ότι ενώ υπάρχουν προνήπια που χρήζουν βοήθειας από παράλληλη στήριξη, δυστυχώς δεν τους παρέχεται από την πρώτη χρονιά φοίτησής τους, με αποτέλεσμα την αρνητική επενέργεια στην συμπεριληπτική διαδικασία, ιδιαιτέρως σε πολυπληθή τμήματα, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός να οδηγείται στην επαγγελματική εξουθένωση. Ίσως αυτό να συγχέεται με την άποψη των νηπιαγωγών στην προαναφερθείσα μελέτη, ότι δε θεωρούν τον εαυτό τους ιδιαιτέρως αποτελεσματικό στα ζητήματα συμπερίληψης (Παπαχαράλαμπος, 2019: 102-103).

Τα ευρήματα ως προς τη Μαθησιακή Οργάνωση του Περιεχομένου του νέου Προγράμματος στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο ανέδειξαν το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού των 5 E's, ως ένα νέο βοηθητικό τρόπο οργάνωσης της δομής διδασκαλίας προς αξιοποίηση. Σημαντική κρίθηκε η επισήμανση μίας συμμετέχουσας που υποστήριξε ότι το μοντέλο αυτό περιέχει σαφή βηματισμό που θα βοηθήσει ιδιαιτέρως τους νεοεισερχόμενους νηπιαγωγούς, γεγονός που συμφωνεί και με τα πορίσματα έρευνας ότι οι οργανωτικές κατευθύνσεις από τις ενδεικτικές δραστηριότητες λειτουργούσαν βοηθητικά στα πρώτα επαγγελματικά βήματα (Δαφερέρα, 2016: 68-69). Ωστόσο διαφωνία παρουσιάζεται με πρόσφατη έρευνα καθώς η δομή και το περιεχόμενο κρίθηκαν μέτρια (Νασιτιά, 2018:240-241). Κατόπιν, η θετική στάση και ο αξιολογικός

εγγραμματισμός φαίνεται ότι ενισχύονται από το νέο Πρόγραμμα στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, καθώς τονίσθηκε ότι όταν οι δραστηριότητες άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών, προωθείται η απόκτηση θετικής στάσης μάθησης εκ μέρους τους.

Η ενεργός πολιτειότητα είναι μία ανάγκη που ενισχύεται και στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, καθώς κρίνεται ιδιαιτέρως βοηθητική για όσους μαθητές δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τον προφορικό τους λόγο. Ο σαφής συνυπολογισμός της έννοιας του πολίτη στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ξεκάθαρος στους εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τα υφιστάμενα προγράμματα που απουσιάζει η απαιτούμενη ευκρίνεια ύπαρξης της αγωγής του πολίτη σε αυτά (Tsioumis et al., 2015:68).

Η καταγραφή των καινοτομιών του νέου Προγράμματος όπως τα τα 4 C's, οι ρουτίνες σκέψης, η ψηφιακή ενσωμάτωση, η ενταξιακή προσέγγιση και η συμπερίληψη όλων των σύγχρονων αναγκών του 21<sup>ου</sup> αιώνα σε ένα εγχειρίδιο υποστηρίχθηκε ότι έχει θετικό πρόσημο. Επίσης, σε πολύ υψηλό βαθμό τονίσθηκε η οργανική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και η ενεργή διαθεματική εμπλοκή του σε όλα τα Θεματικά Πεδία, γεγονός που συμφωνεί με πρόσφατη έρευνα (Πάνου & Χαριτάκη, 2017:974). Αντιθέτως διαφαίνεται ότι στο υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών ήταν πιο ευδιάκριτη η θέση των Τ.Π.Ε., καθώς εξαρτιόταν η χρήση τους από την γνώση που είχαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επί του θέματος (Κόμης & Παπανδρέου, 2005· Γιαλαμάς κ.α., 2008).

Παρόλα αυτά, η μη ανάδειξη μιας ξεκάθαρης θέσης από πλευράς νηπιαγωγών για τον τρόπο που υποδέχθηκαν το νέο Πρόγραμμα αποδεικνύει ότι ενώ η πλειοψηφία τελικά το αποδέχθηκε, η είσοδό του τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με την παράλληλη εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, των σχεδίων δράσης και των αγγλικών, κρίθηκε πειστική και άκαιρη.

Συνεχίζοντας, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τις λειτουργικές αδυναμίες στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, εστιάζοντας στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, αναδείχθηκε ότι η διάκριση του περιεχομένου σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες δεν ήταν σαφής και ότι ορισμένες έννοιές τους αλληλεπικαλύπτονταν. Μάλιστα, οι μισοί νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι μέχρι τώρα δεν υφίσταται ομαλή μετάβαση του περιεχομένου των Θεματικών Πεδίων με σπειροειδή τρόπο από βαθμίδα σε βαθμίδα και ότι υπάρχει άγνοια των κοινών συνδέσεων των Θεματικών Πεδίων ανά βαθμίδα, προβάλλοντας την φωνολογική επίγνωση ως βασική μεθοδολογική διαφορά από όσα επακολουθούν στην Α΄ Δημοτικού. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις πρόσφατες έρευνες που αναδεικνύουν την ασυνέχεια του εγγραμματισμού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, την απουσία γνώσης των κοινών συνιστωσών αλλά και διαφορών μεταξύ των

Προγραμμάτων, καθώς και την μεθοδολογική ασυνέχεια ως προς τη γλωσσική μετάβασή τους (Αποστόλου & Στελλάκης, 2020: 38· Καρβουντζή, 2020: 5).

Κατόπιν, οι μισοί νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για να υλοποιήσουν όσα είχαν προσχεδιάσει ως διδακτικό σενάριο στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, ενώ παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η δυναμική που φέρουν, αλλά και η αυτοπεποίθηση καθώς και η προτίμηση πάνω σε γνώσεις που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επηρεάζουν. Σε συμφωνία έρχεται και η σημείωση της έλλειψης διδακτικού χρόνου σε πρότερη έρευνα, ως παράγοντα παρεμπόδισης ανάπτυξης θεατρικών τεχνικών στο Νηπιαγωγείο (Γιοχτσή, 2020: 73).

Επιπλέον, τόσο η υλικοτεχνική υποδομή με την απουσία τεχνολογικών συσκευών όσο και ακατάλληλος ο χώρος του Νηπιαγωγείου εσωτερικά και εξωτερικά για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής, εικαστικών, θεάτρου, αναδείχθηκαν ως λειτουργικά μειονεκτήματα και εμπόδια στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο. Την αντίστοιχη ανάδειξη ανεπαρκών υποδομών ως προς τις κτηριακές εγκαταστάσεις παρατηρούμε ότι κυριαρχούσε από παλιότερα, καθώς δεν επαρκούσαν για παιγνιώδεις δραστηριότητες (Καψάλη, 2008:201) ενώ και η υλικοτεχνική υποδομή υποστηρίχθηκε ως παράγοντας που δυσκόλεψε την εφαρμοστικότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:137-138).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τα λειτουργικά πλεονεκτήματα στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, οι νηπιαγωγοί ανέδειξαν ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν σαφή και η δομή τους λειτουργούσε υποστηρικτικά στην οργάνωση της διδασκαλίας, αφού υποστήριξαν ότι υπήρχε άμεση συνδεσιμότητα μεταξύ μαθησιακών αποτελεσμάτων, περιεχομένου και προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Μάλιστα δήλωσαν ότι λαμβάνει υπόψη τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και έκριναν ότι δε χρειαζόταν κάποιου είδους αφαίρεση ή προσθήκη, ως προς τη διάταξη και τις επιμέρους ενότητες του. Η σαφήνεια περιεχομένου και η ορθή δομή του, συμφωνεί και με πρότερες απόψεις των εκπαιδευτικών για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:136-137· Sofou & Tsafos, 2009). Επιπλέον, συμπληρώνουν ότι διακατέχεται από ένα επιστημονικό θεωρητικό πλαίσιο, γεγονός που συμφωνεί και με προϋπάρχουσες έρευνες (Καψάλη, 2008: 202· Νάτσια, 2018: 240-241).

Κατόπιν, εξετάζοντας τον βαθμό καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το Πρόγραμμα Σπουδών, βρέθηκε ότι παρέχει ενδεικτικές κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του το δικαίωμα της επιλογής όσων επιθυμεί να εντάξει στην εκπαιδευτική του

διαδικασία, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Sofou & Tsafos (2009). Επίσης οι μισοί νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι ο διδακτικός χρόνος δεν περιορίζει στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο. Ως θετικοί επιμέρους τομείς του Δ΄ Θεματικού Πεδίου, θεωρούνται η δυνατότητα έκφρασης και ελεύθερης εξωτερίκευσης των παιδιών με χρήση βιωματικής προσέγγισης συνδυαστικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, η οικοδόμηση νέων γνώσεων καθώς και η σαφής στοχοθεσία μέσω της ενίσχυσης που υπέστη ο τομέας της κινητικής αγωγής.

Ως καινοτομίες στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι αναδεικνύονται σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, οι σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, αφού περιλαμβάνονται η διαφοροποιημένη, η συμπεριληπτική και η περιβαλλοντική μάθηση αλλά και-αν πραγματοποιηθεί, η σπειροειδής εξέλιξη των θεματικών πεδίων από βαθμίδα σε βαθμίδα. Συνεπώς θεωρούν ότι το νέο Πρόγραμμα έχει εμπλουτιστεί και προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα, μιας και ήταν ζητούμενα που είχαν θίξει ότι απουσίαζαν παλαιότερα (Δαφερέρα, 2016:70-71).

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναφερόμενοι στις δυσκολίες ως προς την ετοιμότητα των νηπιαγωγών, ανέφεραν ότι υφίστανται για όσους δεν είναι ευπροσάρμοστοι στα νέα δεδομένα, είτε εξαιτίας της παγιωμένης εκπαιδευτικής τους δεινότητας που είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας εμπειρίας, είτε εξαιτίας της ιδιοσυγκρασίας τους και της μη δεκτικότητάς τους σε νεωτερισμούς και σύγχρονες πρακτικές. Η κουλτούρα των νηπιαγωγείων δε φάνηκε να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ως εμπόδια αναδείχθηκαν οι ακατάλληλες υποδομές τόσο εσωτερικά, όσο και εξωτερικά των σχολικών μονάδων, οι ελλείψεις εξοπλισμού λόγω περιορισμένων κονδυλίων και ως σημαντικές παρακωλύσεις στη μαθησιακή διαδικασία ανέφεραν την απουσία ψηφιακών εργαλείων, υπολογιστών καθώς και την «κακή»-αργή σύνδεση στο διαδίκτυο. Αντιστοίχως οι ελλείψεις και οι μη επαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές αναγνωρίζονταν ως δυσχέρειες και σε πρότερα προγράμματα σπουδών (Καψάλη, 2008: 201· Ντολιοπούλου & Σουσιλόγλου, 2007:137-138).

Δυσκολίες αναδείχθηκαν και στην επιμόρφωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί έκριναν μικρή τη χρονική της διάρκεια και ότι δεν αποσαφηνίστηκαν περίπλοκες έννοιες, γεγονός που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη από την πολιτεία, μιας και προγενέστερα είχαν θιγεί η ακαταλληλότητα ορθής καθοδήγησης αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης εκ μέρους της (Sofou & Tsafos, 2009). Μάλιστα οι νηπιαγωγοί είχαν τονίσει την ανάγκη επιμόρφωσης ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδακτική τους προσέγγιση (Νάτσια, 2018: 242).

Ως βελτιωτικές προτάσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο οι νηπιαγωγοί παρουσίασαν την ανάγκη εμπλουτισμού με υλικό, τη δημιουργία εξειδικευμένου Οδηγού για τον εκπαιδευτικό στο Δ΄ Πεδίο και πολλαπλού βιβλίου για το Νηπιαγωγείο αλλά και να συνυπολογιστεί από τους συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών, ότι για τις ενδεικτικές δραστηριότητες χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη και το γεγονός ύπαρξης πολυπληθών τάξεων-τημημάτων. Προτάσεις υπήρξαν και για τον διδακτικό χρόνο, αναφέροντας χαρακτηριστικά τη μείωση της διάρκειας των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την προσπάθεια καλύτερης οργάνωσής τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθούν όσα έχουν προσχεδιαστεί. Επίσης προτάθηκε να θεσμοθετηθεί ο διαχωρισμός των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε δύο μέρη και να προσεγγίζονται εναλλάξ κάθε χρονιά, μιας και υφίσταται πλέον η δίχρονη προσχολική εκπαίδευση. Για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ υποστηρίχθηκε ότι είναι αναγκαίο οι προτεινόμενες δραστηριότητες να είναι πιο απτές και να αφορούν σε καθημερινά ζητήματα, καθώς απευθύνονται τόσο σε παιδιά των μεγαλουπόλεων όσο και σε παιδιά της επαρχίας που παρουσιάζουν διαφορές.

Βελτιωτικές προτάσεις υπήρχαν όμως και ως προς την επιμόρφωση, με πρωτοστάτες την αύξηση του χρόνου της, την περαιτέρω εμβάθυνση σε δυσνόητα ζητήματα, την ανάγκη πιο λεπτομερής ανατροφοδότησής της με βελτιωτικές προτάσεις στα διδακτικά σενάρια, καθώς και τον χωρισμό σε μικρές επιμορφωτικές ομάδες των συμμετεχόντων ανά Θεματικό Πεδίο.

## 5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συγκαταλέχθηκαν στο δείγμα μας ήταν ως επί το πλείστον γυναίκες νηπιαγωγοί και δεν είχαμε τη δυνατότητα να πάρουμε συνέντευξη από έναν άνδρα. Επιπρόσθετα από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που μας δόθηκαν ως δείγμα μόνο οι οκτώ αποδέχτηκαν τη συμμετοχή τους, στο ερευνητικό πεδίο που είχαμε αναλάβει, γεγονός που ενδεχομένως περιόρισε τα δεδομένα μας και τελικώς συγκεντρώθηκε ένα μικρότερο σχετικά δείγμα.

Ένας ακόμη περιορισμός θεωρείται και το γεγονός ότι μόνο τρεις από τους συμμετέχοντες είχαν εφαρμόσει στην πράξη το νέο Πρόγραμμα Σπουδών σε πιλοτικό επίπεδο στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο, ενώ οι υπόλοιποι ήταν επιμορφωτές και συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια αυτό μπορεί να μη συγκαταλεχθεί πλήρως στους περιορισμούς, καθώς οι πληροφορίες που λάβαμε από όσους συμμετέχοντες ήταν επιμορφωτές, αφορούσαν και σε απόψεις μιας πληθώρας

εκπαιδευτικών που επιμορφωσαν, με αποτέλεσμα να αποκτήσουμε μια πιο σφαιρική εικόνα ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πράξης, μέσα από τα μάτια των επιμορφωτών τους.

Επιπρόσθετα να αναφέρουμε ότι ήταν μικρό το χρονικό πλαίσιο που είχαν εφαρμόσει σε πιλοτικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μην έχουν διαμορφώσει την πληρέστερη εικόνα για αυτό. Σε αυτό συνεπικουρεί και το γεγονός ότι διήρκεσε μόλις πέντε με έξι μήνες η πιλοτική εφαρμογή του μέσα στην τάξη και τη νέα σχολική χρονιά που διανύουμε, τους μήνες που πήραμε τις συνεντεύξεις δεν είχαν ακόμη ξεκινήσει την εφαρμογή του ολοκληρωτικά.

### 5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ορισμένες προτάσεις που θέλουμε να παραθέσουμε για να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα στον τομέα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι αρχικά σε δεύτερο χρόνο, δηλαδή μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς 2022-2023, να πραγματοποιηθεί εκ νέου η εξέταση του Δ' Θεματικού Πεδίου μέσω ποιοτικής προσέγγισης και κάνοντας χρήση του εργαλείου της συνέντευξης. Αυτό πιστεύουμε πως θα προσφέρει περισσότερα και σαφέστερα δεδομένα, καθώς οι νηπιαγωγοί θα έχουν αποκτήσει μια πληρέστερη εικόνα και θα αισθάνονται πιο βέβαιοι για όσα κρίνουν, παραθέτουν και προτείνουν. Για την καλύτερη έκβαση των νέων ερευνών, προτείνουμε μεταξύ άλλων, την τελειοποίηση του πρωτόκολλου συνέντευξης ώστε να εμπεριέχει μικρότερες σε έκταση ερωτήσεις και κάθε συνέντευξη να διαρκεί έως 40 λεπτά.

Επιπλέον το δείγμα σε αυτή τη νέα έρευνα ιδανικά να περιέχει περισσότερους εκπαιδευτικούς που έχουν εφαρμόσει στην πράξη το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και λιγότερους επιμορφωτές, ώστε να προέλθουν νέα δεδομένα από τη βάση των εκπαιδευτικών που πρόκειται και να το εφαρμόσουν στην τάξη. Θεωρούμε πως η σύγκριση των απόψεων που λάβαμε ως ερευνητές αν συγκριθεί με τις αντίστοιχες απόψεις επί του θέματος σε ένα χρόνο από τώρα, θα επιδείξει αν υπάρχει εξέλιξη και σταδιακή αποδοχή ή μη σε πρώτη φάση από τους εκπαιδευτικούς στα πειραματικά Νηπιαγωγεία, του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Επίσης προτείνουμε να συνδυαστούν δείγματα των εκπαιδευτικών της επαρχίας με αυτούς των μεγαλουπόλεων για να διακρίνουμε τις συγκλίσεις αλλά και τις διαφορές των απόψεών τους. Ωστόσο παράλληλα με μία ποιοτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, θα μπορούσε συνδυαστικά



να πραγματοποιηθεί και μια ποσοτική λήψη δεδομένων, μέσω ερωτηματολογίων που να εμπεριέχουν νοηματικά παρεμφερείς ερωτήσεις και να απευθύνονται σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, που εντάσσονται σε πειραματικά νηπιαγωγεία. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μέσω τριγωνοποίησης θα οδηγούσε σε γενίκευση συμπερασμάτων που θα προσέδιδαν μεγαλύτερη ερευνητική εγκυρότητα.

Κατόπιν όμως, και αφού ξεκινήσει η οριζόντια υλοποίησή του από το σύνολο των νηπιαγωγών πανελλαδικώς, θα μπορούσε μετά το πέρας του σχολικού έτους 2025-2026, όπου και θα έχει παρέλθει μια διετία εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών, να πραγματοποιηθεί τότε μια μεγάλη έρευνα. Η συλλογή δεδομένων από το σύνολο των νηπιαγωγείων της χώρας και η σύγκριση τόσο με όσα συμπεράσματα προσέφερε η δική μας ερευνητική προσέγγιση, όσο και με μελλοντικές προσεγγίσεις από έτερους ερευνητές, αξιολογώντας την έκβασή του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, σε βάθος χρόνου.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### A. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alexiou, S. (2012). Staseis kai pepoithhseis tw'n Kypriwn ekpaideytikwn sto thema tis oikonomikhs krishs. Mia poiotikh proseggish [Cypriot teachers' attitudes and beliefs regarding economic crisis]. Paper presented at the: 12o Synedrio Paidagwigkhs Etaireias, Leykwsia, Kypros.

Blankenship, D. C. (2010). *Applied research and evaluation methods in recreation*. <https://doi.org/10.5040/9781492596196>

Bresler, L., & Thompson, C. (2002). *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum*. Springer Science & Business Media.

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* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.

Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Analyzing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204(8), 429-432. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2008.292>

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M. & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century skills development through inquiry-based learning*. Singapore: Springer Singapore. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1007-1>

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

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

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.

Dillenbourg, P., Järvelä, S. & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced Learning* (pp. 3-19). Dordrecht: Springer.

Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. Στους M. Le Compte, W. Millroy, & J. Preissle (Εκδ.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.

Fernandez, T., Ritchie, G., & Barker, M. (2008). A sociocultural analysis of mandated curriculum change: The implementation of a new senior physics curriculum in New Zealand schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 187-213.  
<https://doi.org/10.1080/00220270701313978>

Ghauri, P. N., & Grønhaug, K. (2005). *Research methods in business studies: A practical guide*. Pearson Education.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Companies.

Grundén, H. (2022, February). Textbooks as actors in the transformation of the intended curriculum. In *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)*.

Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Johnson, M. (1971). *Curriculum revision, Möglichkeiten und Grenzen*. F. Achtenhagen & H. L. Meyer (Hrsg.) (Eds.). München, Kösel.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

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

Kakana, D., Roussi – Vergou, C. J., Garagouni-Areou, F., Mavidou, A., Manoli, P., Theodosiou, S., Chatzopoulou, K., Androussou, A., Tsafos, V., & Avgitidou, S. (2017). Mapping the Impact of Economic Crisis on Greek Education: Teachers' Views and Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(3), 135-145. [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_7\\_No\\_3\\_March\\_2017/16.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_7_No_3_March_2017/16.pdf)

Kelly, A.V. (1982). *The curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman.

Kridel, C. (2010). Encyclopedia of curriculum studies. In *undefined*. SAGE. [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=WJzD3Xbbg-cC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Kridel+2010+intended+curriculum&ots=NZF1NPKscp&sig=0fFgHAT6PNH7-HK\\_DEfX1dNEbnA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Kridel%202010%20intended%20curriculum&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=WJzD3Xbbg-cC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Kridel+2010+intended+curriculum&ots=NZF1NPKscp&sig=0fFgHAT6PNH7-HK_DEfX1dNEbnA&redir_esc=y#v=onepage&q=Kridel%202010%20intended%20curriculum&f=false)

Marsch, C.J. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London & New York: Routledge Farmer.

Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2013). *Research design explained*. Australia Wadsworth: Cengage Learning

Musofer, R. P., & Lingard, B. (2020). Bourdieu and position-making in a changing field: Enactment of the national curriculum in Australia. *The Curriculum Journal*, 32(3), 384–401. <https://doi.org/10.1002/curj.88>

Novick, L. F., Morrow, C. B., & Mays, G. P. (2007). *Public health administration: Principles for population-based management*. Jones & Bartlett Publishers.

OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris Organisation for Economic Co-operation and Development , [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en)

Philippou, S. (2014). ‘Curriculum Studies’ in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and recontextualisation. *European Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, No. 1, 83-99.

Porter, A. C., & Smithson, J. L. (2001). Defining, developing, and using curriculum indicators: CPRE research report series RR-048. *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e383612004-001>

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2013). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303-325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>

Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM*, 46(5), 705-718. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Wiley-Blackwell.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου, Trans.). Κ. Μιχαλοπούλου. Gutenberg.

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

Sofou, E., Tsafos, V. (2009). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Educ J* 37, 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>

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.

Simms, B. R., & Simms, B. (1996). *Alban Berg: A guide to research*. Psychology Press.

Slavin, R. (2013). «Classroom applications of cooperative learning». In S. Graham (ed). *APA Handbook of educational psychology*. Washington, D.C. American Psychological Association.

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, 30(3), 244-263. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512>

Tsioumis, K., Kyridis, A., 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), 55-70. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/342>

Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60-68). Routledge.

United Nations Committee on the Rights of the Child (2009). *Convention on the Rights of the Child: General comment no 12. The right of the child to be heard*. Retrieved from [www.refworld.org/docid/4ae562c52.html](http://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html).

Volk, T. L., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1984). A national survey of curriculum needs as perceived by professional environmental educators. *The Journal of Environmental Education*, 16(1), 10-19. <https://doi.org/10.1080/00958964.1984.9942696>

Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by design: A framework for effecting curricular development and assessment*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

## B. Ελληνική Βιβλιογραφία

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 αναλυτικού 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://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/22149>

Ασπιώτη, Ε. (2012). *Αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* [Διδακτορική Διατριβή]. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%ce%9c.%ce%95.%20-%20%ce%91%ce%a3%ce%a0%ce%99%ce%a9%ce%a4%ce%97%20%ce%95%ce%9b%ce%95%ce%9d%ce%97.pdf>

Βασιλείου, Ε. (2016). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης: Ιστορικοσυγκριτική μελέτη* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/479/Vasiliou%20Evangelia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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>

Γιαλαμάς, Β., Κλ, Ν., & Μάνεσης, Β. (2008). Απόψεις και προθέσεις νηπιαγωγών σχετικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση». *Πρακτικά από το 6ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*.

Γιοχτσή, Μ. (2020). *Στάσεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11119>

Γκλιάου, Ν. (2012). Η μετάβαση από το ΔΕΠΠΣ στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 89, 109-113.

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.

Δαφερέρα, Δ. Π. (2016). *Η διερεύνηση του ρόλου του αναλυτικού προγράμματος στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: απόψεις νηπιαγωγών* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45405/15249.pdf?sequence=1>

ΙΕΠ, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. [Νέα ΠΣ - Προβολή - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](https://www.iep.edu.gr)

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κριτική.

Καγιαδάκη, Α. (2014), Το ελληνικό νηπιαγωγείο στις αρχές του 20ου αι: σχολείο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ή χώρος πολύπλευρης ανάπτυξης των νηπίων; *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα. 28-29 Ιουνίου 2014.

Καλτσογιάννη, Ι. (2022). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο από το 1980 έως Σήμερα* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2501>

Καρβουντζή, Μ. (2020). *Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Συνέχειες και ασυνέχειες στη διδασκαλία της γλώσσας* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6298>

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

Καψάλη, Α. (2008). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και αντιλήψεις των νηπιαγωγών* [Διδακτορική Διατριβή]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17574>

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κιτσαράς, Γ. Δ. (1998). *Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής* (1st ed.). Γεώργιος Δημ. Κιτσαράς.

Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική* (2st ed.). Γεώργιος Δημ. Κιτσαράς.



Κιτσαράς, Γ. Δ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας* (1st ed.). Γεώργιος Δημ. Κιτσαράς.

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>

Κοντάκος, Π. Θ. (2009). *Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διδακτορική Διατριβή]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28790>

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (2003). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (6th ed.). Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Π. (2007). *Η φυσική αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή και σημερινή πραγματικότητα* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/1645/P0001645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια Ιστορική Αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(2), 226-239. [http://old.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol5\\_2/hape186.pdf](http://old.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol5_2/hape186.pdf)

Λάζου-Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2017, Απρίλιος). *Ο Νόμος ΒΤΜΘ' (2349/1895) Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης. Παρουσίαση και σχολιασμό* [Συνέδριο]. Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα. <https://blogs.sch.gr/symdim-dath43/files/2017/03/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F.pdf>

Μαραβέλη, Α., Σβίρου, Ε., & Πλιόγκου, Β. (2014). Απόψεις νηπιαγωγών για τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στην προσχολική αγωγή. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 291-299. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17964/15971>

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

Μελανίτης, Ν. Γ. (1976). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*. Εν Αθήναις: [χ.ο.].

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

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>

Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: τι αλλάζει; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο 89*, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, 104-108.

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>

Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με την χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 4-14. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/1990/9206>

Νάτσια, Ε. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29134/1/%ce%9c.%ce%95.%20%ce%9d%ce%91%ce%a4%ce%a3%ce%99%ce%91%20%ce%95%ce%9b%ce%95%ce%a5%ce%98%ce%95%ce%a1%ce%>

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας* (2nd ed.). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

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. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

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

Παναγιωτακοπούλου, Μ. (2021). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην σχολική τάξη. Απόψεις νηπιαγωγών στον Νομό Αττικής* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52477>

Πάνου, Δ., & Χαριτάκη, Γ. (2017). 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>

Παπανδρέου, Μ. (2017). Εισαγωγή. Στο: Μ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα, Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας-Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Gutenberg.

Παπαχαραλάμπους, Α. (2019). *Απόψεις νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22845>

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί: Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Μεταίχμιο.

Τσιαμάκη, Ν. (2016). *Οι απόψεις των στελεχών για την ποιότητα στην προσχολική αγωγή στον ορεινό και δυσπρόσιτο νομό της Ευρυτανίας* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3147>

Φάρδη, Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή Από τα Αναλυτικά Προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές* [Διδακτορική Διατριβή].

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37199#page/1/mode/2up>

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

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Ατραπός.

Χρυσαιφίδης, Κ. (1992). Αναλυτικά Προγράμματα στο Νηπιαγωγείο: Το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου. *Πρακτικά 2ου Συμποσίου για την Παιδεία* [Symposium]. Πάτρα 25-27/9.

Χρυσαιφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής Το Νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης* (1st ed.). Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

## Γ. Νομοθεσία

Β.Δ. 30.4.1896, άρθρο 1, 2, 3, Περί συστάσεως Νηπιαγωγείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 68/23.5.1896).

Β.Δ. 494/1962, Περί του αναλυτικού Προγράμματος των νηπιαγωγείων του Κράτους, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 124/6.8.62).

Ν.Δ. 4397/1929, Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 307/24.8.1929).

Νόμος ΒΤΜΘ', Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 37/1895).

Π.Δ. 476/1980, Περί του Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 132/22.5.1980).

Π.Δ. 486/1989, Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 208/1989).

Υπ. Απόφαση 104671/ΓΔ4, Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 4003/30.08.2021).

Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 5961/17.12.2021).

## Παράρτημα

### Πρωτόκολλο Συνέντευξης

#### Εισαγωγικό - Ενημερωτικό Κείμενο

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Ονομάζομαι Σοφία Δαρειώτη, είμαι εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης και στα πλαίσια της έρευνας που θα πραγματοποιήσω για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση” του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που πραγματοποιείται σε συνεργασία με το ΙΕΠ, είμαι υπεύθυνη να συλλέξω δεδομένα που θα μας παραχωρήσετε, έχοντας προηγουμένως τη σύμφωνη συγκατάθεσή σας. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις σας για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, έπειτα από τη δικής σας μελέτη και υλοποίησή του κατά την περίοδο της πιλοτικής εφαρμογής του στο νηπιαγωγείο σας, κάνοντας χρήση του εργαλείου της συνέντευξης. Οι δικές σας απόψεις και εμπειρίες θα αξιοποιηθούν κατάλληλα και συνδυαστικά με το σύνολο των συμπερασμάτων της πιλοτικής φάσης εφαρμογής του, ώστε να προέλθουν δεδομένα βελτιωτικού χαρακτήρα, ως προς το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Σας γνωστοποιούμε ότι στα πλαίσια της αρχής ηθικής και δεοντολογίας που οφείλουν να ακολουθούν συνολικά οι έρευνες, τα προσωπικά σας στοιχεία θα διατηρηθούν ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη διεξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή καθώς κρίνεται σημαντικό για τη συλλογή δεδομένων στα πλαίσια του ερευνητικού πεδίου που έχουμε ως στόχο να ανατροφοδοτήσουμε με τη βοήθειά σας. Μου επιτρέπετε να ηχογραφήσω τη συνέντευξη;

#### Α Μέρος: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιζόμενου

- Φύλο

α. Άρρεν

β. Θήλυ

γ. Άλλο

- Ηλικία

α. 20-30                      β. 31-40                      γ. 41-50                      δ. 51-60                      ε. 61 και άνω

- Ειδικότητα ΠΕ 60
- Τίτλοι Σπουδών

α. Πτυχίο ΑΕΙ    β. Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ    γ. Μεταπτυχιακό    δ. Διδακτορικό    ε. Άλλο

- Έτη Υπηρεσίας

α. 0-5                      β. 6-10                      γ. 11-20                      δ. 21-30

- Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος

α. 0-5                      β. 6-10                      γ. 11-20

- Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος

Απάντηση:

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

Απάντηση:

### **Β' Μέρος: Κυρίως Μέρος Συνέντευξης**

#### **A. Γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών**

- 1) Ποια είναι η γενική γνώμη σας για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης;
- 2) Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης από το υφιστάμενο; Πως αξιολογείτε αυτή τη διαφοροποίηση;
- 3) Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Που εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ;
- 4) Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

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

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

5) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. της Προσχολικής Εκπαίδευσης έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Μπορείτε να μας δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

6) Οι κατασκευαστές του Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Π.Σ. 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 καθένα από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε παραδείγματα.

7) Οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση ισχυρίζονται ότι το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση αποκτά τα εξής ειδικά χαρακτηριστικά:

1) Προωθεί την κινητική και καλλιτεχνική έκφραση ιδεών και συναισθημάτων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, 2) προωθεί την ενταξιακή προσέγγιση και 3) φροντίζει για τον αξιολογικό εγγραμματισμό και τη θετική στάση στη μάθηση. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά στο νέο Π.Σ.; Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές;

8) Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

### **B. Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών**

9) Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ Προσχολικής Εκπαίδευσης και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του Δ΄ Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση;



**Βοηθητική Ερώτηση 1:** Μπορείτε να αξιολογήσετε αν υπάρχει σαφήνεια ως προς τη διάκριση σε Γνώσεις-Δεξιότητες - Στάσεις και Αξίες;

**Βοηθητική Ερώτηση 2:** Μπορείτε να αναφέρετε σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει καθοδήγηση ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία;

**Βοηθητική Ερώτηση 3:** Μπορείτε να αναφέρετε σε ποιο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες;

**Βοηθητική Ερώτηση 4:** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καλλιεργείται η κάλυψη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα;

**10)** Πως κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση;

**11)** Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από το Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;

**12)** Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες; Δώστε παραδείγματα;

**13)** Πως κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του Δ΄ Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση; Τι θα αλλάζατε ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος;

**14)** Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση;

**15)** Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. 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 Π.Σ για την Προσχολική Εκπαίδευση

στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα.

**16)** Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική- μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του Δ΄ Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση;

### **Γ. Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις**

**17)** Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση;

**18)** Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση και ποιες;

**19)** Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη;

**20)** Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ. της Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση;

**21)** Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του ΠΣ για το Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;