ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Επιστήμες της Αγωγής με Ειδίκευση στη Διδακτική Μεθοδολογία και τα Αναλυτικά Προγράμματα»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης: Ιστορικοσυγκριτική μελέτη

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπέτσας Ιωάννης

Επιτροπή Βαθμολόγησης: Αυγητίδου Σοφία
Μπέτσας Ιωάννης
Ντίνας Κωνσταντίνος

Εισηγήτρια: Βασιλείου Ευαγγελία (ΑΕΜ: 316)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Φλώρινα, 2016

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους, που συνέβαλαν ουσιαστικά, άμεσα και έμμεσα, στην προσπάθεια αυτή.

Αρχικά, οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Μπέτσα Ιωάννη, για τη συνεχή καθοδήγηση και ενθάρρυνση για την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος, καθώς και για το χρόνο που μου αφιέρωσε. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής για τον χρόνο που διέθεσαν στη μελέτη της παρούσας έρευνας, την κα Αυγητίδου Σοφία και τον κο Ντίνα Κωνσταντίνο.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την εκπαιδευτικό και φίλη μου Γεωργούλα Ζωή, η οποία στάθηκε δίπλα μου στην προσπάθεια αυτή, παρέχοντάς μου πολύτιμες συμβουλές. Τέλος, ένα βαθύ και θερμό ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου και στον κο Μαλλή Παντελή για τη στήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάλυση και η ερμηνεία του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης, από το 1896 έως και το 2011. Παρακολουθείται και σκιαγραφείται η πορεία εξέλιξής τους αναφορικά με τους σκοπούς, τις μεθοδολογικές υποδείξεις, τα γνωστικά αντικείμενα, τον επιδιωκόμενο ρόλο της νηπιαγωγού, την προτεινόμενη αξιολόγηση των μαθητών και το συνοδευόμενο υποστηρικτικό υλικό. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στον προσδιορισμό της τυπολογίας των αναλυτικών προγραμμάτων και της συμφωνίας του περιεχομένου τους με τα κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής. Επιπροσθέτως, επικεντρώθηκε στον εξελικτικό προσδιορισμό των σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης και του ρόλου της νηπιαγωγού, όπως αυτοί αναδεικνύονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα. Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επελέγη η ερμηνευτική μέθοδος, με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου των προγραμμάτων, ώστε να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικές πηγές της έρευνας αποτέλεσαν τα Διατάγματα των αναλυτικών προγραμμάτων, από το 1896 έως το 2011, και δευτερεύουσες πηγές, τα διάφορα βιβλία ή οδηγοί, τα οποία συνόδευαν τα αναλυτικά προγράμματα, ως υποστηρικτικό τους υλικό. Μετά την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι τα πρώτα προγράμματα, από το 1896 έως και το 1980, σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές των παραδοσιακών προγραμμάτων. Αντίθετα, η περιγραφή του προγράμματος του 1989, όπως και των δύο επόμενων, έρχεται σε συμφωνία με τα δομικά χαρακτηριστικά των curricula. Επιπλέον, από την ερμηνεία των δεδομένων προέκυψε ότι τα κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής και οι ιδέες τους για τη φύση του παιδιού επηρέασαν τον τρόπο σχεδίασης και το περιεχόμενο του εκάστοτε προγράμματος. Το γεγονός αυτό, είναι μια από τις αιτίες των διαφορών στο περιεχόμενο των υπό μελέτη προγραμμάτων. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και ο προσδοκώμενος ρόλος της νηπιαγωγού μεταβάλλονται μέσα στο χρόνο, ακολουθώντας διαφορετικές επιδιώξεις, οι οποίες σχετίζονται με τις προτεραιότητες του εκάστοτε προγράμματος. Το κάθε πρόγραμμα προσδιορίζει, λοιπόν, διαφορετικά το σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης και προσδίδει στη νηπιαγωγό ανόμοια κάθε φορά χαρακτηριστικά, ανάλογα με τη χρονολογία έκδοσής του, την τυπολογία στην οποία ανήκει και τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της κάθε εποχής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Abstract

In this paper, we aim to analyze and interpret the content of analytic programs of the Greek early childhood education from 1896 to 2011. We have monitored and outlined the progress of these programs regarding the purposes, the methodological indications, the subjects, the intended role of the kindergarten teacher, the proposed evaluation of students and the associated support materials. The research interest focuses on the typology definition of the analytic programs and the accordance of their content with the major pedagogical currents of each time period. Furthermore, the research focused on unveiling the changing aims of early childhood education curricula, as well as the emerging role of the kindergarten teacher as these appeared in the curricula. The interpretative method was selected to conduct this research, aiming the comprehension of the programs' content. The original sources of the research were the Decrees of the analytical programs, from 1896 to 2011, and secondary sources were books or guides which accompanied the programs, as the supportive material. After the data analysis it was noted that the first programs, from 1896 to 1980, were designed according to the principles of traditional programs. On the contrary, the description of the 1989 program and the following two, consort with the structural features of the curricula. Moreover, the interpretation of the data came of the main pedagogical trends of each era and their ideas for the child's nature affected the way of designing and the content of each program. This fact is one of the reasons for the differences of the content of the under-research programs. Furthermore, it was determined that the goal of pre-school education and the expected role of the pre-school teacher are changing through time, following different pursuits, which are related to the priorities of each program. Every program defines differently the goal of the pre-school education and grants the pre-school teacher dissimilar features every time, depending on the date of its edition, the typology where it belongs and the current economic, political and social situation of every era.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ. 10
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ……..11
1.Τα αναλυτικά προγράμματα και τα curricula……11
1.1.Η έννοια των αναλυτικών προγραμμάτων …..... 11
1.2.Τα είδη των αναλυτικών προγραμμάτων.. 12
1.3.Οι διαφορές μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων και των curricula……..... 14
1.4. Τα δομικά στοιχεία του curriculum.. 15
1.4.1. Στόχοι..... 15
1.4.2. Περιεχόμενα...……15
1.4.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις…..……16
1.4.4. Έλεγχο επίτευξης των στόχων…..……16

2. Η προσχολική εκπαίδευση..... 16
2.1. Ιστορική αναδρομή των παιδαγωγικών ιδεών για την εκπαίδευση των νηπίων... 16
2.2. Ιστορική συγκρότηση του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης..... 19
2.2.1. Γαλλία.. 19
2.2.2. Ιταλία.. 20
2.2.3. Αγγλία.. 20
2.2.4. Γερμανία.. 21
2.2.5. Ελλάδα.. 21

3. Τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης……23
3.1.Η αναγκαιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση.23
3.2. Η ιστορική εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα…….24

4. Στόχοι - Ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας……26

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ……27

Γ΄ ΜΕΡΟΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ Α.Π......30
1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1896…….30

2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1962……......33
2.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος…….33
2.2. Σκοπός……...34
2.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις……35
2.4. Γνωστικά αντικείμενα – Τομείς της αγωγής…….35
2.4.1. Μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου…….35
2.4.2. Μαθήματα θετικών επιστημών……..37
2.4.3. Μαθήματα αισθητικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων……..38
2.5. Μέσα εργασίας…….39

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

2.6. Ρόλος νηπιαγωγού……..40
2.7. Αξιολόγηση μαθητών……40
2.8. Υποστηρικτικό υλικό……40
2.9. Συμπεράσματα……...41

3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980……42
3.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος……42
3.2. Σκοπός ……..43
3.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις ……...44
3.4. Γνωστικά αντικείμενα ……..45
3.4.1. Μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου……45
3.4.2. Μαθήματα θετικών επιστημών……47
3.4.3. Μαθήματα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών……47
3.4.4. Μαθήματα αισθητικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ……49
3.5. Ρόλος νηπιαγωγού……50
3.6. Αξιολόγηση μαθητών ……..51
3.7. Υποστηρικτικό υλικό……51
3.8. Συμπεράσματα……..51

4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989……52
4.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος……52
4.2. Σκοπός ……...53
4.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις ……...54
4.4. Γνωστικά αντικείμενα ……...54
4.4.1. Μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου……54
4.4.2. Μαθήματα θετικών επιστημών……..57
4.4.3. Μαθήματα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών……60
4.4.4. Μαθήματα αισθητικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ……61
4.5. Ρόλος νηπιαγωγού……65
4.6. Αξιολόγηση μαθητών ……...65
4.7. Υποστηρικτικό υλικό……65
4.8. Συμπεράσματα……..66

5. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2001/ 2003……67
5.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος……67
5.2. Σκοπός……68
5.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις……69
5.4. Γνωστικά αντικείμενα ……...69
5.4.1. Παιδί και Γλώσσα……...69
5.4.1.1. Προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)……....70
5.4.1.2. Ανάγνωση……71
5.4.1.3. Γραφή και γραπτή έκφραση……71
5.4.2. Παιδί και Μαθηματικά……72

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

5.4.3. Παιδί και Περιβάλλον……73
5.4.3.1. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση……73
5.4.3.2. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση……73
5.4.4. Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση……74
5.4.4.1. Εικαστικά……74
5.4.4.2. Θέατρο- Δραματική Τέχνη……..75
5.4.4.3. Φυσική Αγωγή……75
5.4.4.4. Μουσική……..76
5.4.5. Παιδί και Πληροφορική……76
5.5. Ρόλος νηπιαγωγού……77
5.6. Αξιολόγηση μαθητών……77
5.7. Υποστηρικτικό υλικό……78
5.8. Συμπεράσματα……78

6. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2011……79
6.1. Περιγραφή του προγράμματος……79
6.2. Μεθοδολογικές υποδείξεις……80
6.3. Γνωστικά αντικείμενα ……81
6.3.1. Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη……81
6.3.2. Φυσικές Επιστήμες……82
6.3.3. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)……83
6.3.4. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη……85
6.3.5. Μαθηματικά……85
6.3.6. Γλώσσα……87
6.3.7. Φυσική Αγωγή……88
6.3.8. Τέχνες……89
6.4. Ρόλος νηπιαγωγού……90
6.5. Αξιολόγηση μαθητών……91
6.6. Υποστηρικτικό υλικό……91
6.7. Συμπεράσματα……92

Δ΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ……93
1.1. Αναφορικά με τους σκοπούς ……93
1.2. Αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα……97
1.3. Αναφορικά με το ρόλο της νηπιαγωγού ……121
1.4. Αναφορικά με την αξιολόγηση……125

Ε΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ……129
1.1. Οι τύποι των αναλυτικών προγραμμάτων……129
1.2. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής…131
1.3. Οι σκοποί της προσχολικής αγωγής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα…134
1.4. Ο ρόλος της νηπιαγωγού μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα……138

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ……142

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στην προσπάθεια καταγραφής, ερμηνείας και ανάλυσης του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης, από το 1896 έως και το 2011. Παράλληλα, επιχειρείται η σύγκριση και η ανάδειξη των διαφορών τους, ως προς τον τρόπο συγκρότησής τους και ως προς τα δομικά τους στοιχεία. Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επελέγη η ερμηνευτική μέθοδος, η οποία αποτελεί και ένα μέσο ερμηνείας της λειτουργίας και του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων (Arjona, 1990 στο Sawyer, 2004:26, Χατζηγεωργίου, 2004: 277).

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας επιχειρείται η ερμηνεία του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα» και περιγράφονται τα πιθανά είδη του. Στη συνέχεια, αναλύονται οι διαφορές μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων και των curricula, καθώς και τα δομικά χαρακτηριστικά των curricula. Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή των παιδαγωγικών ιδεών για την εκπαίδευση των νηπίων και γίνεται αναφορά στην ιστορική συγκρότηση του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης στην Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία, Αγγλία και Ελλάδα. Έπειτα, το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης και στην αναγκαιότητά τους. Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου περιγράφεται η ιστορική εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με την περιγραφή του στόχου της έρευνας και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας εστιάζεται στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τεκμηριώνεται ο λόγος επιλογής της ερμηνευτικής μεθόδου για τη διεξαγωγή της μελέτης. Στο ίδιο μέρος αναφέρονται και οι αρχικές και δευτερεύουσες πηγές της έρευνας.

Το τρίτο μέρος της εργασίας εστιάζεται στην περιγραφή και ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα μελετώνται ξεχωριστά και με χρονολογική σειρά, τοποθετημένα από το παλαιότερο μέχρι το πιο πρόσφατο. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η ερμηνεία τους, αναφορικά με τους σκοπούς, τις μεθοδολογικές οδηγίες, τα γνωστικά αντικείμενα, τον επιδιωκόμενο ρόλο της νηπιαγωγού, το υποστηρικτικό τους υλικό και την προτεινόμενη αξιολόγηση.

Στο τέταρτο μέρος της εργασίας επιχειρείται η παρακολούθηση της εξέλιξης των παραπάνω αξόνων. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται σύγκριση μεταξύ των υπό μελέτη προγραμμάτων αναφορικά με τους σκοπούς τους, τα γνωστικά τους αντικείμενα, το ρόλο της νηπιαγωγού και τους προτεινόμενους τρόπους αξιολόγησης.

Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση, κατά την οποία, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το θεωρητικό μέρος όσο και τα στοιχεία, τα οποία προκύπτουν από τη διεξαγωγή της παραπάνω μελέτης, επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.Τα αναλυτικά προγράμματα και τα curricula

1.1.Η έννοια των αναλυτικών προγραμμάτων

Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν απασχολήσει το ενδιαφέρον των συντακτών τους, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων αλλά και πολλών άλλων, καθώς αποτελούν μια θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης (Φλουρής, 2008: 9). Προσπαθώντας να μελετήσουμε την έννοια των αναλυτικών προγραμμάτων και ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώσαμε την ύπαρξη ποικίλων ορισμών. Η πληθώρα των ορισμών αυτών οφείλεται στο γεγονός ότι ο προσδιορισμός της έννοιας εκφράζεται από κάθε επιστήμονα, ανάλογα με την πολιτικοκοινωνική του ιδεολογία, το επιστημολογικό πλαίσιο, το οποίο ασπάζεται και τον τρόπο που προσεγγίζει τη μάθηση, τη διδασκαλία και το ρόλου του σχολείου (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007 :482).

Ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο «curriculum», ο οποίος είναι λατινικής προέλευσης και σημαίνει κύκλος σε στάδιο (Χατζηγεωργίου, 2004: 100). Η πρώτη αναφορά του όρου «curriculum» ως παιδαγωγικού όρου, σύμφωνα με τον Hamilton (1989: 43), έγινε σε πανεπιστημιακά κείμενα σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης. Πιο συγκεκριμένα, στο Πανεπιστήμιο του Leiden, το 1582, αλλά και στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης, το οποίο εντοπίζει την αρχαιότερη πηγή του όρου στα αρχεία του Πανεπιστημίου της Γλασκώβης, το 1633. Η χρήση της λέξη curriculum υποδήλωνε μια οργανωτική δομή, που στόχο είχε να καθορίσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος εμφανίζεται με τη δημοσίευση ενός βιβλίου του John Dewey (Χατζηγεωργίου, 2004: 100), με τίτλο «The children and the curriculum», στο οποίο τα αναλυτικά προγράμματα ορίζονται ως «ένας κύκλος μελέτης του σχολείου, ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο» (Dewey, 1902: 5). Μερικά χρόνια μετά, το 1918, ο Franklin Bobbit δίνει δύο ορισμούς στη λέξη curriculum. Ο πρώτος ορισμός ταύτιζε τα αναλυτικά προγράμματα «με το σύνολο των εμπειριών, καθοδηγούμενων και μη, που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου». Από την άλλη πλευρά, ο δεύτερος ορισμός ταύτιζε τον όρο «με μια σειρά από συνειδητά καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες χρησιμοποιούνταν από τα σχολεία με σκοπό να ολοκληρώσουν και να τελειοποιήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης» (Bobbit, 1918: 43).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται να ξεκίνησε τη δεκαετία του ‘60 (Πετρίτης, 1966 στο Μπούντα,2013: 4) και συνεχίστηκε, πιο έντονα, το 1980 και έπειτα (Ξωχέλλης, 1989: 166) . Ο Βρεττός & Καψάλης (1990: 16), στο βιβλίο τους με ομώνυμο τίτλο, ορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, «ως αποτέλεσμα και προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας».

Κάποιοι επιστήμονες ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα ως έναν κύκλο μελέτης, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο το στοιχείο του περιεχομένου (Lunenburg, 2011: 1) ,

όπως για παράδειγμα, ο Philip Phenix (1962 στο Lunenburg, 2011: 1) ο οποίος ταυτίζει τα αναλυτικά προγράμματα με αυτό που μελετάται, το «θέμα» της διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, άλλοι επιστήμονες όπως ο Franklin Bobbit, στου οποίου τον ορισμό έχουμε προαναφερθεί, χρησιμοποιούν την έννοια ταυτίζοντάς την με το σύνολο των εμπειριών του κάθε μαθητή. Από την άλλη μεριά, υπάρχουν ορισμοί που εκτός των μαθησιακών εμπειριών κάνουν αναφορά και στους σκοπούς και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο παρακάτω ορισμός: «όλες οι οργανωμένες και σκόπιμες εμπειρίες των μαθητών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους» (Ryan & Cooper, 1980 στο Χατζηγεωργίου, 2004: 103). Τέλος, άλλοι ορισμοί που αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα εμπεριέχουν το στοιχείο του σχεδιασμού είτε έχουν μια πιο φιλοσοφική, κοινωνική ή προσωπική προσέγγιση (Lunenburg, 2011: 4).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι, ένας από τους λόγους της ύπαρξης διαφορετικών ορισμών προέκυψε από τη διαφορετική θεώρηση του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι παλαιότεροι ορισμοί των αναλυτικών προγραμμάτων συνδέονται με τα παραδοσιακά προγράμματα, των οποίων τα όρια ήταν πολύ περιορισμένα, καθώς τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της αγωγής εξαρτιόνταν μόνο από συγκεκριμένες τυπικές δραστηριότητες. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, σε αρκετές περιοχές του κόσμου σχεδιάζονται, πλέον, σύγχρονα προγράμματα (curricula), γεγονός που συνεπάγεται και τον διαφορετικό ορισμό τους. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενέστερα στις διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών και των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η ύπαρξη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού των αναλυτικών προγραμμάτων θα σήμαινε αυτόματα και την ύπαρξη μιας απόλυτης και σταθερής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Χατζηγεωργίου, 2004: 107). Όμως, η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη. Αντίθετα οι διαφορετικοί ορισμοί πρέπει να μελετηθούν ως μια προσπάθεια κατασκευής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίοι προτείνουν νέους δρόμους και διαφορετικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή πολιτισμικές προοπτικές (Τσάφος, 2014: 129). Αυτοί οι διαφορετικοί ορισμοί επισημαίνουν τη δυναμικότητα του περιεχομένου του όρου αλλά και τις συνεχείς μεταβολές του, με την πάροδο του χρόνου (Philippou, 2014: 86).

1.2.Τα είδη των αναλυτικών προγραμμάτων

Η πληθώρα των ορισμών, στους οποίους προαναφερθήκαμε, επαληθεύει την ύπαρξη διαφόρων ειδών αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Goodland (Glattorn 2005: 6) ήταν ίσως ο πρώτος που έκανε μια διάκριση ανάμεσα σε πέντε διαφορετικά είδη αναλυτικών προγραμμάτων: το ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει προταθεί από την πολιτική ηγεσία, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει εγκριθεί επίσημα από το κράτος με σκοπό να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, το αντιληπτό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ταυτίζεται με αυτό που ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς, το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο σχετίζεται με τις παρατηρήσεις ερευνητών και αναφέρεται σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην

τάξη και τέλος το βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο με αυτό που πραγματικά βιώνει κάθε μαθητής.

Άλλη μια σημαντική διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι τα «ανοιχτά» και τα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα, μια διάκριση που αφορά ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό, καθώς σχετίζεται με τη δυνατότητα παρέμβασής του στο αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2004: 108-109). Τα «ανοιχτά» αναλυτικά προγράμματα περιέχουν γενικούς σκοπούς και διατυπώνουν κατευθυντήριες γραμμές, που στόχο έχουν να οριοθετήσουν απλώς το πεδίο δράσης του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, τα «ανοιχτά» αναλυτικά προγράμματα δίνουν ευελιξία στον εκπαιδευτικό και του προσφέρουν τη δυνατότητα να διατυπώσει ο ίδιος τους ειδικούς στόχους, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007: 57). Αντίθετα, στα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα μια ομάδα επιστημών καταγράφει λεπτομερώς όλες τις μορφές δράσης, διατυπώνει ειδικούς στόχους και προδιαγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, λοιπόν, η ελευθερία του εκπαιδευτικού περιορίζεται αισθητά, καθώς δεν μπορεί να παρέμβει ουσιαστικά, να επιλέξει περιεχόμενα αλλά και τη μέθοδο διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007: 57).

Μια ακόμη διάκριση που σχετίζεται με την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου είναι αυτή της γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο πρόγραμμα γραμμικής διάταξης τα στοιχεία του περιεχομένου δίνονται διαδοχικά ακολουθώντας το ένα το άλλο, ξεκινώντας, δηλαδή, από το πιο απλό προχωράμε στο πιο σύνθετο. Αντίθετα, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπειροειδούς διάταξης οι βασικές έννοιες εισάγονται στις μικρές τάξεις, αλλά επαναλαμβάνονται και στις επόμενες με στόχο την εμβάθυνση τους (Χατζηγεωργίου, 2004: 108-110).

Οι Ξωχέλλης & Δενδρινού (1999: 2) χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τον γενικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, τα ταξινομούν σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες: τα θεματοκεντρικά προγράμματα, τα οποία έχουν στο επίκεντρό τους τις επιστημονικές γνώσεις και στοχεύουν κυρίως στη μετάδοση γνώσεων, τα παιδοκεντρικά προγράμματα, τα οποία εστιάζουν στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών, τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας, τα οποία εστιάζουν κυρίως τις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας και, τέλος, τα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης, τα οποία επιδιώκουν να βελτιώσουν το κοινωνικό σύστημα.

Εκτός των παραπάνω διακρίσεων, ιδιαιτέρα σημαντική θεωρείται και η διάκριση ανάμεσα στο επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα. Ο όρος αυτός καθιερώθηκε το 1968 από τον Phillip Jackson, ο οποίος τόνισε ότι αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Τσάφος, 2010: 119). Ωστόσο, μια άλλη άποψη, την οποία στηρίζουν οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής, (Apple, 1990 & McLaren, 1994 στο Χατζηγεωργίου, 2004: 110-111) αναφέρει ότι, μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, υιοθετούνται συμπεριφορές ανάλογες με την κοινωνική τάξη του κάθε μαθητή . Με αλλά λόγια, ταυτίζουν το παραπρόγραμμα με τη σιωπηλή διδασκαλία ιδεών και αντιλήψεων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΣ

1.3.Οι διαφορές μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων και των curricula

Παρ' όλο που, όπως προαναφέραμε, ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο «curriculum», οι Βρεττός & Καψάλης (1990: 17-22) κάνουν διάκριση ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και τα curricula. Σύμφωνα με την διάκριση αυτή, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα «αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, πρέπει, δηλαδή, να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και τάξη». Οι σκοποί, στα συγκεκριμένα προγράμματα, αποτελούν ευχολόγια, τα περιεχόμενα συνδέονται ελάχιστα με την επίτευξη των σκοπών και ο τομέας της αξιολόγησης περιορίζεται στην απλή αναφορά των γραπτών διαγωνισμάτων, που πρόκειται να διεξαχθούν.

Αντίθετα, το curriculum έχει «πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, καθώς αναφέρεται συνήθως στην, κατά το δυνατόν, λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης για ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθητών και, επίσης, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα» (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 18). Επιπλέον, το curriculum έχει τέσσερα δομικά στοιχεία: τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων, στοιχεία στα οποία θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην συνέχεια της εργασίας. Οι σκοποί στα συγκεκριμένα προγράμματα αναλύονται σε συγκεκριμένους στόχους, τα περιεχόμενα συνδέονται άμεσα με την επίτευξη των σκοπών και των στόχων και στον τομέα της αξιολόγησης εμπεριέχονται διάφορες μέθοδοι ελέγχου της επίδοσης των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης 1990: 18-22).

Άλλη μια σημαντική διαφορά, ανάμεσα στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και τα curricula, σχετίζεται με την αναθεώρηση των περιεχομένων τους. Πιο συγκεκριμένα, τα περιεχόμενα των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων έχουν μια οριστική μορφή και δεν προσαρμόζονται στα δεδομένα της κάθε εποχής με αποτέλεσμα να χάνουν την επαφή με την πραγματικότητα. Αντίθετα, στα curricula η αναμόρφωση και η ανανέωση των περιεχομένων της διδασκαλίας είναι συνεχής (Κιτσαράς, 2004: 24).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα συντάσσονται συνήθως από μια ανώνυμη και κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται πάντα επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις. Από την άλλη μεριά, η σύνταξη του curriculum πραγματοποιείται με εκπροσώπους διαφόρων επιστημονικών κλάδων και με εκπαιδευτικούς., γεγονός που αδιαμφισβήτητα οδηγεί στην λήψη τεκμηριωμένων επιστημονικά αποφάσεων που δεν παίρνονται αυθαίρετα (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 23).

Παρ' όλα αυτά, τα curricula επικρίθηκαν καθώς δεν έδιναν σημαντικά περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, καθώς δεσμεύεται να ακολουθήσει συγκεκριμένους στόχους και μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, χάνοντας τον αυθορμητισμό του. Η παραπάνω περιγραφή αντιστοιχεί στον όρο «κλειστά» curricula (Ξωχέλλης, 1989: 169-170). Εναλλακτική λύση αποτέλεσαν τα «ανοιχτά» curricula τα οποία δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα συμμετοχής στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από αυστηρή δόμηση (Κιτσαράς, 2004: 25). Βέβαια, ακόμη και στα «ανοιχτά» curricula ο εκπαιδευτικός

είναι αναγκασμένος να ενεργεί μέσα στα πλαίσια που του υπαγορεύει το curriculum (Βρεττός-Καψάλης 1990: 30-31).

Το αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή curriculum αποτελεί την χρυσή τομή, ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το curriculum, η οποία συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και αποφεύγει τα μειονεκτήματά τους. Πιο συγκεκριμένα, παρ' όλο που περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία των curricula, αποφεύγει να δώσει λεπτομερειακές υποδείξεις στον εκπαιδευτικό (Βρεττός & Καψάλης 1990: 31).

1.4.Τα δομικά στοιχεία του curriculum

Όπως προαναφέραμε, οι Βρεττός & Καψάλης (1990: 18) υποστηρίζουν ότι το curriculum χαρακτηρίζεται συνήθως από τέσσερα δομικά στοιχεία: τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων.

1.4.1. Στόχοι

Στα curricula συναντάει συχνά κανείς επιδιώξεις οι οποίες αναφέρονται στα μακροχρόνια εκπαιδευτικά αποτελέσματα που το σχολικό σύστημα επιδιώκει να επιτύχει μέσω του προγράμματος αυτού (Glattorn 2005: 18).

Οι επιδιώξεις αυτές διακρίνονται σε τρεις τύπους (De Landsheere & De Landsheere, 1984:25-27 στο Τσοπάνογλου, 2000: 3): τους σκοπούς, τους γενικούς στόχους και τους ειδικούς στόχους. Οι σκοποί είναι επιδιώξεις διατυπωμένες στον μέγιστο βαθμό γενικότητας και από αυτές προέρχονται και οι ειδικοί στόχοι. Ο Χατζηγεωργίου (2004: 175), αναφερόμενος στη διαφορά μεταξύ των σκοπών και των στόχων, τονίζει ότι δεν θα πρέπει να ταυτίζονται, καθώς ο σκοπός είναι η πρόθεση και ο στόχος το αποτέλεσμα στη διαδικασία της σκηνοθεσίας. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά υπήρξε συστηματικός προβληματισμός για τη θεμελίωση των γενικών σκοπών και των ειδικών στόχων και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην παροχή συγκεκριμένων υποδείξεων στον εκπαιδευτικό, οι οποίες μπορούν να ελεγχθούν επιστημονικά (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999: 3-4).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι το θέμα της σκοποθεσίας είναι ιδιαιτέρως σημαντικό, καθώς οι σκοποί και οι στόχοι που θα διατυπωθούν θα αποτελέσουν και τα ίδια τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα επιλεγούν τα περιεχόμενα, οι μεθοδολογικές υποδείξεις και οι τρόποι αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου, 2004: 173). Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι βοηθούν το μαθητή, καθώς γνωρίζει τι πρέπει να πετύχει και καταβάλλει ο ίδιος την απαιτούμενη προσπάθεια. Άλλωστε, διάφορες έρευνες έδειξαν ότι ο χρόνος που απαιτείται για την επίτευξη των στόχων μειώνεται όταν ο μαθητής γνωρίζει με σαφήνεια πού οδηγείται από τον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 95).

1.4.2. Περιεχόμενα

Στα curricula υπάρχουν ακόμη συγκεκριμένα περιεχόμενα που οδηγούν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 18). Η επιλογή των περιεχομένων γίνεται ή, καλύτερα, πρέπει να γίνεται ανάλογα με τη μορφωτική αξία κάθε μαθήματος, τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τα ενδιαφέροντα και τις

ανάγκες των μαθητών, τα κοινωνικά δεδομένα και επιστημονικά επιτεύγματα σε μια δεδομένη περίοδο (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999: 4).

1.4.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις

Άλλο ένα δομικό στοιχείο των προγραμμάτων αποτελούν οι εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία διατίθενται στον εκπαιδευτικό χωρίς όμως να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 18). Οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2006: 193) ορίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας ως «το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται, με τη βοήθεια διαφόρων μέσων διδασκαλίας και την εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών, τεχνικών ή διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να επαναληφθούν». Επιπροσθέτως, τονίζουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζονται από τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, από το χρόνο που έχει στη διάθεσή του, από την πείρα του αλλά και από τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 193).

1.4.4. Έλεγχος επίτευξης των στόχων

Το τελευταίο δομικό στοιχείο είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αποτελεί αναμφισβήτητα ένα αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά και ένα ισχυρό μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Είναι ένα από τα βασικά συστατικά κάθε αναλυτικού προγράμματος και μας βοηθάει να αντιληφθούμε τον βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων (Agrawal, 2004: 360). Τα curricula, λοιπόν, περιέχουν εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης των στόχων που μπορεί να πραγματοποιηθούν με ποικίλες μεθόδους και μέσα, όπως, παρατηρώντας το στυλ του μαθητή και του ρυθμού της μάθησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παίρνοντας συνεντεύξεις, εξετάζοντας τις αποδόσεις τους σε διάφορες εργασίες τους αλλά και διεξάγοντας διάφορα προφορικά ή γραπτά τεστ (Chittenden, 1991: 24-25).

Η αξιολόγηση θα πρέπει να αναγνωρίζεται, όχι απλά ως ένα στοιχείο του προγράμματος, αλλά και ως έναν ισχυρός μηχανισμός, ο οποίος μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τους παραπάνω λόγους είναι πιθανόν οι προσπάθειες μεταρρύθμισης ενός αναλυτικού προγράμματος να είναι μάταιες αν δεν συνοδευτούν από αντίστοιχη μεταρρύθμιση της προτεινόμενης αξιολόγησης των στόχων (Barnes, Clarke, Stephens, 2000: 623-625).

2. Η προσχολική εκπαίδευση

2.1. Ιστορική αναδρομή των παιδαγωγικών ιδεών για την εκπαίδευση των νηπίων

Η εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία έχει απασχολήσει πολλούς σπουδαίους φιλόσοφους και παιδαγωγούς, από την εποχή της αρχαιότητας έως και σήμερα. Ο Πλάτωνας (427- 348 π.Χ.) ήταν ο πρώτος θεωρητικός, ο οποίος στο έργο του «Πολιτεία» επεσήμανε τη σπουδαιότητα της νηπιακής ηλικίας, αλλά και την ευθύνη

της πολιτείας για την αγωγή των παιδιών (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1979: 23). Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η αγωγή των νηπίων έπρεπε να αρχίζει από πολύ νωρίς, μέσω της ένταξης των παιδιών, ηλικίας τριών έως έξι ετών, στα ιερά. Τα ιερά ήταν ένα είδος νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά επιτηρούνταν από τις τροφούς – νηπιαγωγούς, οι οποίες με τη σειρά τους επιβλέπονταν από μια επόπτρια. Οι τροφοί είχαν το δικαίωμα τιμωρίας των παιδιών, αρκεί οι ποινές να εφαρμόζονταν με μέτρο (Γεραρής, 2014: 3-4).

Παρόμοιες απόψεις με τον Πλάτωνα, διατύπωσε και ο Αριστοτέλης (384- 322 π.Χ.), σύμφωνα με τον οποίο, το έργο της αγωγής και της παιδείας χωριζόταν σε βαθμίδες ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, στο έργο του «Πολιτικά», υποστήριξε ότι η αγωγή προετοιμάζει το παιδί να αναλάβει τα καθήκοντα του πολίτη και το βοηθάει να ευτυχήσει. Κατά τον Αριστοτέλη, το παιχνίδι ήταν ένα αναντικατάστατο μέσο για την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και δεν έπρεπε να απουσιάζει από την αγωγή τους. Τέλος, στο έργο του «Περί παίδων Αγωγής», τονίζοντας τη βαθιά επίδραση του περιβάλλοντος, απαγόρευε την διαπαιδαγώγηση των νηπίων από τροφούς και ανίκανους δούλους (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1979: 28- 29).

Στη συνέχεια, οι Πατέρες της Εκκλησίας (4^{ος} αιώνας μ.Χ.) έδωσαν και αυτοί μεγάλο βάρος στη συστηματική αγωγή των παιδιών από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους. Η Πατερική θεολογία πρέσβευε ότι το παιδί ήταν ένα αθώο και αδύναμο πλάσμα, το οποίο έπρεπε να προστατευτεί από το Θεό. Πρωταρχικό, λοιπόν, μέλημα της αγωγής των παιδιών ήταν η πνευματική και ηθική ανάπτυξή τους, με στόχο την ενάρετη ζωή (Χατζηστεφανίδου, 2008: 62-63). Τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών αναλάμβαναν οι γονείς, οι οποίοι έπρεπε να αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους, οι κληρικοί και οι ιεραπόστολοι.

Στην μεσαιωνική εποχή δεν υπάρχουν κάποιες σημαντικές αναφορές για την αγωγή των νηπίων. Η αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής τονίστηκε, αργότερα, κατά την εποχή της Αναγέννησης, με κύριους υποστηρικτές τους ανθρωπιστές Franciois Rabelais (1494-1553) και Michel de Montaigne (1533- 1592) (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1979: 23). Ο Rabelais τόνισε την σημασία της συστηματικής αγωγής από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Το ίδιο και ο Montaigne, ο οποίος προέτρεπε τον παιδαγωγό να παρατηρεί το παιδί, και προτού σχεδιάσει το πρόγραμμά του, να δίνει μεγάλη προσοχή στα βιώματα του παιδιού (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1979: 36- 37).

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της προσχολικής αγωγής έπαιξε και ο παιδαγωγός Κομένιος (1592- 1670), ο οποίος το 17^{ο} αιώνα εισήγαγε το πρόγραμμα του «μητρικού σχολείου». Παράλληλα, εξέδωσε το βιβλίο «Σχολείο της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας», το οποίο πρόκειται, ουσιαστικά, για τον πρώτο διδακτικό οδηγό προσχολικής αγωγής, ο οποίος περιελάμβανε λεπτομερειακές οδηγίες για τα όσα πρέπει να μάθει το νήπιο από τη μητέρα του (Χατζηστεφανίδου, 2008: 134). Σύμφωνα με τον Κομένιο, το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης, γι' αυτό και μέχρι την ηλικία των έξι ετών, είναι προτιμότερο να αναλαμβάνει την αγωγή του η οικογένεια, ώστε να του εξασφαλίσει εξατομικευμένη μάθηση (Χατζηστεφανίδου, 2008: 137). Παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας της οικογενειακής αγωγής, ο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κομένιος υποστήριξε ότι η καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού συμβαίνει εν μέσω των συνομηλίκων του (Χατζηστεφανίδου, 2008: 188).

Προχωρώντας στο 18ο αιώνα, βλέπουμε πως οι αντιλήψεις για το παιδί και την αγωγή του διαφοροποιούνται. Θεμελιώδης ήταν η συμβολή του Rousseau (1712-1778), ο οποίος υποστήριξε την αυτονομία των παιδιών από τους γονείς. Στο έργο του «Αιμίλιος» διακήρυσσε, την πρωτότυπη έως παράδοξη άποψή του, για την αγωγή των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον, μακριά από την επιρροή του πολιτισμού. Κατά τον Rousseau, σκοπός της αγωγής των μικρών παιδιών ήταν η ανάπτυξη ενός αυτόνομου ατόμου, το οποίο θα μπορεί να κρίνει μόνο του χωρίς να επηρεάζεται από τις προκαταλήψεις της κοινωνίας (Παυλίδης, 2006: 104).

Κατά τα μέσα του 19ου αιώνα, οι αντιλήψεις για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών αλλάζουν, καθώς άρχισαν να αναπτύσσονται νέες παιδαγωγικές θέσεις, οι οποίες επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη των αισθήσεων και της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Μια από αυτές τις απόψεις ήταν αυτή του παιδαγωγού Friedrich Froebel (1782- 1852), ο οποίος θεωρούσε ότι το σχολείο έπρεπε να ενθαρρύνει τη φυσική ανάπτυξη των νηπίων. Κατά τον Froebel, τα νήπια παρομοιάζονταν με λουλούδια μέσα σε ένα κήπο και για να ανθίσουν απαιτούνταν η σωστή φροντίδα τους.

Από τις νεότερες θεωρήσεις, λόγω της μεγάλης επιρροής που ασκούσε, ξεχωρίζει η μοντεσσοριανή παιδαγωγική, η οποία εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα. Η παιδαγωγός Maria Montessori (1870- 1952), θέλοντας να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της προσχολικής αγωγής, παρακίνησε τους υποστηρικτές του Froebel να ξαναμελετήσουν τα έργα του, στηριζόμενοι στα νέα δεδομένα της εποχής (Κυριαζοπούλου & Βαληνάκη, 1979: 70). Κατά τη Montessori, η διδασκαλία των νηπίων θα έπρεπε να οργανωνόταν σύμφωνα με τις σωματικές και πνευματικές ανάγκες τους, με σκοπό να απελευθερώσει τις συγκεκριμένες δυνατότητες κάθε παιδιού και να διευκολύνει το έργο που έχει να επιτελέσει σε κάθε αναπτυξιακή φάση (Μοντεσσόρι, 1980: 12-15).

Μία ακόμη παιδαγωγική θεωρία, η οποία ξεχώρισε εκείνη την περίοδο, ήταν αυτή του Ovide Decroly (1871- 1932). Κατά τον Decroly, το νηπιαγωγείο έπρεπε να είναι ένα πλούσιο περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί ενεργοποιεί τις αναλλοίωτες δυνατότητές του (Houssaye, 2000: 173). Όνειρο του Decroly ήταν ένα υπαίθριο σχολείο για τη ζωή μέσω της ζωής, όπου το παιδί θα μπορούσε να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του και να γίνει ένα τίμιο άτομο, ένα ον ικανό να αναπτύξει στο έπακρο την προσωπικότητα του, σεβόμενο και την προσωπικότητα των άλλων (Houssaye, 2000: 176- 181).

Αποφασιστική ώθηση στο θεσμό της προσχολικής αγωγής έδωσαν, όμως, και οι σύγχρονες θεωρητικές απόψεις του Jean Piajet (1896- 1980), κατά τα μέσα του 20ου αιώνα. Ο Piaget μελέτησε τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού από τη γέννηση ως την εφηβεία, μέσα από πειράματα και έρευνες. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι η πνευματική μας ανάπτυξη διέρχεται από τέσσερα μεγάλα στάδια, με πολλές ενδιάμεσες βαθμίδες, τα οποία ακολουθούν μια σταθερή διαδοχή, χωρίς όμως η χρονική τους έκταση, δηλαδή η έναρξη και η λήξη κάθε σταδίου, να είναι σταθερή για όλους. Τα τέσσερα αυτά στάδια μαρτυρούν την εξήλιξη της ψυχοπνευματικής ανάπτυξης του ατόμου, σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση του ενός σταδίου αποτελεί προϋπόθεση για την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ανάπτυξη του παιδιού και τη μετάβασή του στο επόμενο στάδιο. Η θεωρία του Piaget είχε, και έχει ακόμη, μεγάλη επίδραση στην προσχολική ηλικία, καθώς αποτέλεσε την περισσότερο ολοκληρωμένη θεωρία της ανάπτυξης της σκέψης των παιδιών, η οποία στηρίχθηκε σε μεγάλο αριθμό ερευνών (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008: 27- 31).

Την ίδια περίπου περίοδο, ο Lev Vygotsky (1896- 1934) έδωσε μια διαφορετική διάσταση στην προσχολική αγωγή. Το κύριο θέμα της θεωρητικής δομής του Vygotsky ήταν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση καθορίζει με ρόλο θεμελιακό, την ανάπτυξη της γνώσης. Με άλλα λόγια, το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις . Βασικές θέσεις της θεωρίας του Vygotsky ήταν ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση και ότι η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη. Επιπλέον, κατά τον Vygotsky, την περίοδο που το παιδί περνά στη νηπιακή ηλικία εμφανίζεται ο εγωκεντρικός λόγος, ο οποίος όμως εξυπηρετεί σημαντικές γνωστικές λειτουργίες και το βοηθάει στην αυτοκαθοδήγηση. (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008: 52- 55).

Στα νεότερα χρόνια, κομβικό σημείο της εξέλιξης της προσχολικής αγωγής, αποτέλεσε η μέθοδος των «Σχεδίων Εργασίας» (projects), η οποία έχει τις ρίζες στις ιδέες που διατύπωσε ο John Dewey (1859-1952) και στην αρχή «μαθαίνω κάνοντας» (learning by doing). Η προσέγγιση αυτή, βασίζεται στη θεωρία ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν η διδασκαλία τους βασίζεται στις εμπειρίες τους. Βασική επιδίωξη της διδασκαλίας έπρεπε να είναι η κινητοποίηση των παιδιών, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτά νόημα γι' αυτά (Μαυρομαρά- Λαζαρίδου, 2011:121- 123).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθούμε στη Θεωρία των Πολλαπλών Ευφυϊών του H. Gardner, η οποία στηρίζεται στην ιδέα ότι κάθε παιδί ανταποκρίνεται διαφορετικά στην ίδια δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Gardner, κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο, γι' αυτό και διέκρινε οχτώ διαφορετικές μορφές ευφυΐας: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, τη σωματική, τη χωροαντιληπτική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νατουραλιστική (Χατζηγεωργίου, 2004: 345- 352).

Με την ολοκλήρωση αυτής της ιστορικής αναδρομής, αξίζει να σημειώσουμε ότι όλες οι παραπάνω αντιλήψεις για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών βοήθησαν στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας και των αναγκών της προσχολικής ηλικίας. Οι εξελίξεις, λοιπόν, στο χώρο των παιδαγωγικών ιδεών συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του θεσμού της προσχολικής αγωγής. Άλλωστε, δεν είναι τυχαία, η φράση ότι: «το σημερινό νηπιαγωγείο αποτελεί τον καρπό αιώνων σκέψης και πειραματισμού» (Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, 1963: 17).

2.2. Ιστορική συγκρότηση του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης

2.2.1. Γαλλία

Στη Γαλλία οι πρώτες απόπειρες για τη συγκρότηση του θεσμού της προσχολικής αγωγής χρονολογούνται κατά τον 18^{ο} αιώνα, με την εμφάνιση των «ασύλων». Τα «άσυλα» ήταν σχολεία δημιουργημένα από ιδιώτες, στα οποία φυλάσσονταν απροστάτευτα και φτωχά νήπια. Σκοπός αυτών των σχολείων ήταν η συγκέντρωση

των μικρών παιδιών, κατά τη διάρκεια της απουσίας των γονιών τους, με στόχο να τους παρέχουν προστασία από την παραμέληση, ασφάλεια από την εγκληματικότητα, υγεία και διαπαιδαγώγηση (Ζαμπέτα, 1998: 42).

Άλλος ένας καθοριστικός σταθμός για την προσχολική αγωγή στην Γαλλία θεωρείται και η ίδρυση των «Σχολείων Πλεξίματος», το 1770, από τον πάστορα F. Oberlin (1750-1841). Τα σχολεία, αυτά, απευθύνονταν σε φτωχά παιδιά αγροτών και την εκπαίδευση τους αναλάμβαναν «οι οδηγοί της τρυφερής ηλικίας», οι οποίες ήταν νέες ανύπαντρες κοπέλες. Στα σχολεία πλεξίματος φοιτούσαν παιδιά, από τριών ετών και άνω, και το πρόγραμμά τους μεριμνούσε για την ταυτόχρονη αγωγή της καρδιάς, του κεφαλιού και του χεριού (Χατζηστεφανίδου, 2008: 184- 187).

Στα επόμενα χρόνια, τα παιδικά «άσυλα» διαδόθηκαν ευρύτερα. Το 1879 η εποπτεία των «ασύλων» ανατέθηκε στην Pauline Kergomard, η οποία τα μετέτρεψε από ιδρύματα περίθαλψης σε προσχολικά ιδρύματα, τα οποία έδιναν έμφαση στο παιχνίδι και την αυθόρμητη δραστηριότητα. Επιπλέον, το 1880, εντάχθηκαν και στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και η φοίτηση των παιδιών σε αυτά, γινόταν, πλέον, δωρεάν. Αυτήν την εποχή, λοιπόν, τέθηκαν οι βάσεις του γαλλικού νηπιαγωγείου (Ζαμπέτα, 1998: 42).

2.2.2. Ιταλία

Στην Ιταλία ο θεσμός της προσχολικής εκπαίδευσης ξεκίνησε το 19^{ο} αιώνα, και συγκεκριμένα το 1833, με την ίδρυση του «νηπιακού ασύλου» από τον F. Apporti, για παιδιά ηλικίας δύο έως έξι ετών. Γενικότερα, οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας ιδρυμάτων στηρίζονταν σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες και σε εκκλησιαστικούς φορείς, ενώ κρατική προσχολική εκπαίδευση συναντάται πολύ αργότερα. Μόλις το 1968, η προσχολική αγωγή εντάσσεται στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζαμπέτα, 1998: 43).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο θεσμός της προσχολικής αγωγής αναπτύχθηκε σημαντικά, εξαιτίας των παιδαγωγικών θεωριών της Maria Montessori και της επιμονής της στο θέμα της αισθητηριακής αγωγής. Το «σπίτι του παιδιού», στο οποίο γεννήθηκε η μέθοδος της Montessori, ίδρυθηκε στη Ρώμη, το 1907 και έδωσε μια νέα διάσταση στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Κυριαζοπούλου & Βαληνάκη, 1979: 77- 78). Το πρόγραμμα σχολείου της περιελάμβανε πολλά υλικά και δραστηριότητες για την εκπαίδευση των αισθήσεων. Σύμφωνα με τη Montessori, το παιδί θα πρέπει να αφήνεται ελεύθερο, να αποκτήσει γνώσεις μόνο με τις δικές του προσπάθειες, καθώς η ανάπτυξή του παρεμποδίζεται από τα λόγια, τις προτροπές και παραινέσεις των νηπιαγωγών (Κοσμά, 1985 στο Μπάκας, 2014: 2). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η μοντεσοριανή αντίληψη για την προσχολική αγωγή άσκησε έντονη επίδραση και σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

2.2.3. Γερμανία

Στη Γερμανία ο θεσμός της προσχολικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Καταλυτικό ρόλο στην παιδαγωγική συγκρότηση της προσχολικής αγωγής, έπαιξε ο Froebel, με την ίδρυση των «νηπιακών κήπων», το 1837. Ο Froebel ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με την αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διατυπώνοντας σε ειδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, μια λεπτομερή μέθοδο για την εφαρμογή της (Κυριαζοπούλου & Βαληνάκη, 1979: 49). Το πρόγραμμα στους «νηπιακούς κήπους» έθετε το παιδί στο κέντρο των πραγμάτων και περιελάμβανε τα παιχνίδια με τα «δώρα», τα μέσα διδασκαλίας, τα παιχνίδια κίνησης και την κηπουρική. Επιπλέον, το τραγούδι και η μουσική κατείχαν επίσης σημαντική θέση στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων (Χαρίτος,1996: 73).

Αρχικά, τα «δώρα» του Froebel απευθύνονταν στους γονείς, τους οποίους καλούσε να παίξουν μαζί με τα παιδιά τους. Γι' αυτό το λόγο και εξέδωσε το 1837 την εβδομαδιαία εφημερίδα, με τίτλο: «Ελάτε, ας ζήσουμε για τα παιδιά μας». Τον ίδιο χρόνο, ίδρυσε το πρώτο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών και, λίγο καιρό αργότερα, εξέδωσε το βιβλίο: «Μητρικά τραγούδια και χάδια» (Χατζηστεφανίδου, 2008: 308). Το μεγάλο έργο του συνεχίστηκε και μετά το θάνατό του από την Marencholtz-Bulow, H. Goldschmidt και από άλλους υποστηρικτές του (Χατζηστεφανίδου, 2008: 331). Αξίζει να σημειωθεί ότι, για πολλά χρόνια, το φρεμπελιανό σύστημα άσκησε μεγάλη επιρροή και στο ελληνικό προσχολικό σύστημα αγωγής.

Παρά την παράδοση της φρεμπελιανής μεθόδου, μόλις μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η προσχολική αγωγή εντάχθηκε στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και έπαψε να αποτελεί μόνο μια ιδιωτική πρωτοβουλία. Οι «νηπιακοί κήποι», λοιπόν, θεωρήθηκαν ως η πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γερμανία (Ζαμπέτα, 1998: 42).

2.2.4. Αγγλία

Στην Αγγλία η προσχολική αγωγή εμφανίζεται το 1816, όταν ο Robert Owen (1771- 1858) ίδρυσε το πρώτο νηπιαγωγείο στην περιοχή του εργοστασίου του, με σκοπό την απασχόληση των παιδιών των εργατών του, αλλά και των ορφανών ή φτωχών παιδιών της γειτονιάς (Ζαμπέτα, 1998: 47). Έτσι, ξεκίνησε, λοιπόν, ο θεσμός των «infant schools», στα οποία τα παιδιά έπαιζαν, χόρευαν και τραγουδούσαν. Το πρόγραμμα περιελάμβανε, ακόμη, τη φυσική ιστορία, την αγωγή των αισθήσεων και την εκμάθηση της αλφαβήτου, χωρίς όμως αυτά να είναι οι πρωταρχικοί στόχοι του προγράμματος (Λυκιαρδοπούλου- Κονταρα, 2006: 17).

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, οι αντιλήψεις του Froebel για την προσχολική αγωγή μεταφέρθηκαν και στην Αγγλία. Πιο συγκεκριμένα, το 1851, δύο Γερμανίδες ιδρύσαν τον πρώτο «νηπιακό κήπο», στο Bloomsbury, και στη συνέχεια άρχισαν να δημιουργούνται σταδιακά «νηπιακοί κήποι» σε όλη την Αγγλία. Ακόμη, το 1888 ιδρύθηκε η Εθνική Ένωση Froebel, η οποία ήταν μια σχολή νηπιαγωγών που πιστοποιούσε τη γνώση της φρεμπελιανής μεθόδου (Ζαμπέτα, 1998: 48).

Όπως και στη Γερμανία, μόλις μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου η προσχολική αγωγή εντάχθηκε στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο του 1944, θεσπίστηκε η υποχρέωση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης να μεριμνά για την παροχή της προσχολικής αγωγής (Ζαμπέτα, 1998: 49).

2.2.5. Ελλάδα

Στον ελληνικό χώρο ο θεσμός των νηπιαγωγείων εμφανίζεται με μεγάλη καθυστέρηση, μιμούμενος την πολιτική των αντίστοιχων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων. Οι

πρώτες προσπάθειες για την ίδρυση και λειτουργία νηπιαγωγείων στη χώρα μας χρονολογούταν κατά τον 19ο αιώνα και προερχόταν από ιδιώτες (Μπάκας, 2014: 3). Η εμφάνισή τους συνδέεται σαφώς με παιδαγωγικούς λόγους, αλλά και με την έξαρση των εθνικισμών στα Βαλκάνια και τις συζητήσεις περί ελληνικότητας (Ευαγγελόπουλος, 1984: 52). Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν από φιλέλληνες εκπροσώπους των χριστιανικών, κατά κανόνα προτεσταντικών και καθολικών σωματείων. Οι ιδρυτές προέρχονταν κυρίως από την Ευρώπη και την Αμερική και είχαν σκοπό να βοηθήσουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρα μας (Χαρίτος, 1998: 85-90 στο Μπάκας, 2014: 3).

Πρωτοπόροι στην ίδρυση νηπιαγωγείων στην Ελλάδα θεωρούνται ο Γερμανός Fr. Hildner , ο οποίος ίδρυσε πρώτος, το 1830, νηπιαγωγείο στη Σύρο και ο Αμερικανός J. Hill, ο οποίος ίδρυσε, το 1831, νηπιαγωγείο στην Αθήνα. Σημαντική ήταν και η προσπάθεια του Δήμου Ερμούπολης, λίγα χρόνια μετά, και πιο συγκεκριμένα το 1837, με την ίδρυση του δικού του νηπιαγωγείου. Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, αρχικά, απευθυνόταν μόνο σε κορίτσια, αλλά στη συνέχεια δέχθηκε και αγόρια (Μπάκας, 2014: 3).

Άλλη μια σημαντική προσπάθεια στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής ήταν η ίδρυση του πρώτου νηπιαγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας της Αθήνας, το 1840. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία οργάνωνε, ακόμη, την κατάρτιση νηπιαγωγών μέσα από τα «Ανώτερα Παρθεναγωγεία». Σύμφωνα, με το καταστατικό της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, στα νηπιαγωγεία φοιτούσαν νήπια, τριών έως έξι ετών, και διδάσκονταν, σύμφωνα με τη μέθοδο διδασκαλίας των γαλλικών νηπιαγωγείων, (Salles d'Asile) τα εξής μαθήματα: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ηθικά και ιστορικά εικονογραφημένα διηγήματα, γεωγραφία, φυσική ιστορία, σχηματογραφία, ωδική, γνώσεις τεχνουργημάτων, ιστορία της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, προσευχή, εργόχειρα και γυμναστική (Κυπριανός, 2014).

Ύστερα από μισό αιώνα, μετά την απελευθέρωση (1880), η Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916) ίδρυσε, το 1897, την Ένωση των Ελληνίδων. Κύριο μέλημα του σωματείου ήταν η ανακούφιση των προσφύγων μετά από τον καταστροφικό πόλεμο. Επιπλέον, η Λασκαρίδου κατάφερε να ιδρύσει και να λειτουργήσει, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ιδέες του Fr. Froebel, το πρώτο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, με όνομα «πρότυπος νηπιακός κήπος», αλλά και το λαϊκό νηπιαγωγείο για τα παιδιά των ασθενέστερων οικονομικά τάξεων. Το φρεμπελιανό σύστημα, λοιπόν, άρχισε να κυριαρχεί, αυτήν την εποχή στη χώρα μας, γεγονός αναμφίβολα σημαντικό για την εκπαίδευση των νηπίων (Καγιαδάκη, 2014: 2).

Το ενδιαφέρον του κράτους για την προσχολική αγωγή εκδηλώθηκε για πρώτη φορά το 1895, με το Ν. ΒΤΜΘ' «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως», με τον οποίο αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (Γώτη & Ντίνας, 2011: 1). Το άρθρο 3 του συγκεκριμένου νόμου καθόριζε την ίδρυση των νηπιαγωγείων από ιδιώτες, εφόσον αυτοί έχουν λάβει άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231).

3. Τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης.

3.1. Η αναγκαιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση

Η ανάγκη ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής προέκυψε, όταν το νηπιαγωγείο έπαψε να θεωρείται ένας απλός χώρος φύλαξης και απέκτησε έναν παιδαγωγικό ρόλο, στοχεύοντας στην σκόπιμη και προγραμματισμένη παρέμβαση, στους διάφορους τομείς ανάπτυξης των νηπίων (Κιτσαράς, 2004: 31). Στις μέρες μας, παρόλο που έχει γίνει, πλέον, κατανοητό ότι ένα πρόγραμμα δεν είναι δυνατόν να ταιριάζει σε όλα τα νήπια, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάγκη να υπηρετηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα όλα τα παιδιά σε όλα τα προσχολικά προγράμματα (Ντολιοπούλου, 2005: 30).

Η αναγκαιότητα αυτών των προγραμμάτων προκύπτει, σαφώς, από το γεγονός ότι αποτελούν τον κεντρικό άξονα της λειτουργίας του νηπιαγωγείου, αλλά και της μαθησιακής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, οι λόγοι που επιβάλλουν την ύπαρξη και εφαρμογή των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής είναι ποικίλοι και δεν περιορίζονται στην ενιαία κατεύθυνση του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2004: 31-32).

Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής, που στηρίζονται στον προσεγμένο σχεδιασμό, βοηθούν το νηπιαγωγείο να ανταποκριθεί επιτυχώς στις υποχρεώσεις του. Η ύπαρξη κατάλληλου σχεδιασμού και προγραμματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσφέρει στα νήπια την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα και να είναι καλύτερα προετοιμασμένα στο να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης (Bowman, Donovan, & Burns, 2001: 7-8). Επιπλέον, έρευνες έδειξαν ότι τα καλά σχεδιασμένα αναλυτικά προγράμματα μειώνουν την αυξημένη πιθανότητα σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από «φτωχά» κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bowman, Donovan, & Burns, 2001: 8).

Μια από τις πιο γνωστές θέσεις του Bruner, που ενισχύει την αναγκαιότητα των προσχολικών προγραμμάτων (Κιτσαράς, 2004: 33), είναι ότι «όλες οι αρχές των γνωστικών αντικειμένων μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά στα παιδιά όλων των ηλικιών, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα που το παιδί καταλαβαίνει, ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης στο οποίο είναι σε θέση να λειτουργεί» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 124). Με άλλα λόγια, ακόμα και τα νήπια μπορούν να κατακτήσουν την επιστημονική γνώση, αρκεί να υπάρχει ο κατάλληλος σχεδιασμός και προγραμματισμός που λαμβάνει υπόψη τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Πέρα από αυτά, όμως, όπως προαναφέραμε, κανένα αναλυτικό πρόγραμμα, όσο προσεγμένα και να έχει σχεδιαστεί, δεν μπορεί να θεωρηθεί το «καλύτερο». Στις μέρες μας, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι ποικίλα και παρουσιάζουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Το βέβαιο είναι, όμως, ότι ο κάθε παιδαγωγός μπορεί να βοηθηθεί από αυτά και να αντλήσει διάφορα στοιχεία, τα οποία θα τα χρησιμοποιήσει κατάλληλα, ανάλογα με τις εκάστοτε σχολικές συνθήκες και το δυναμικό της τάξης του (Ντολιοπούλου, 2005: 30-31).

3.2. Η ιστορική εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το 1896, το κράτος αρχίζει να δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για το θεσμό της προσχολικής αγωγής, εκδίδοντας το πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής (Β. Διάταγμα 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ.Α΄). Στο διάταγμα αυτό, καθορίζονταν οι προϋποθέσεις ίδρυσης Νηπιαγωγείων από ιδιωτικούς φορείς, ο χρόνος, αλλά και η ηλικία φοίτησης (Γώτη & Ντίνας, 2011: 1). Ο νόμος του 1895, καθώς και το διάταγμα που εκδόθηκε με βάση αυτόν, ήταν ένας πολύ σημαντικός σταθμός στην ελληνική εκπαίδευση και ίσχυσε μέχρι το 1929, έχοντας υποστεί κάποιες συμπληρώσεις και τροποποιήσεις (Κατσίκας & Θεριανός, 2008: 81).

Το 1929, λοιπόν, το κράτος εκδίδει το επόμενο νομοθετικό κείμενο, στο οποίο υπήρχε ρύθμιση για την προσχολική αγωγή (Ν.Δ. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ, 307/24-8- 1929/ τχ Α'). Με το νόμο αυτό, καθοριζόταν ότι στο νηπιαγωγείο, το οποίο ήταν ένα ίδρυμα στοιχειώδους εκπαίδευσης, φοιτούσαν παιδιά και των δύο φύλων, ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν ήταν υποχρεωτική και η λειτουργία του εξαρτιόταν από το Υπουργείο της Παιδείας. Επιπλέον, σύμφωνα με το νόμο, προβλεπόταν, κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο, τα παιδία να ασχοληθούν με απλά παιχνίδια και ασκήσεις, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Μπάκας, 2014: 4-5).

Τα επόμενα χρόνια παρατηρούμε την αύξηση του αριθμού των νηπιαγωγείων και των νηπίων, τα οποία φοιτούν σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, το έτος 1926-1927 υπήρχαν 359 νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούσαν 15.498 νήπια και υπηρετούσαν 327 νηπιαγωγοί, ενώ το σχολικό έτος 1931-1932 υπήρχαν 598 νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούσαν 30.917 νήπια και υπηρετούσαν 609 νηπιαγωγοί (Χαρίτος, 1998 στο Μπάκας, 2014: 5- 6). Τα χρόνια που ακολούθησαν, από το 1930 έως το 1950, δεν σημειώθηκε κάποια άλλη ουσιαστική πρόοδος στην προσχολική αγωγή, εξαιτίας του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, της ξενικής κατοχής και του εμφυλίου πολέμου (Μπάκας, 2014: 6).

Με το πέρασμα του χρόνου, νέα επιστημονικά ρεύματα ήρθαν στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να επηρεάσουν την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής, η οποία ήταν πολύ περιορισμένη. Έτσι, το 1962, η πολιτεία, σε συνεργασία με παιδαγωγούς, εξέδωσε το «Α.Π. των νηπιαγωγείων του Κράτους» (Δ. 494/ 1962: ΦΕΚ124) (Γώτη & Ντίνας, 2011: 2). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αποτελούσε «ουσιαστικά το πρώτο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» και ανήκε στην τυπολογία των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων (Κιτσαράς, 2004: 42-43).

Τη δεκαετία του ’80 το κράτος άρχισε να ενδιαφέρεται πιο έντονα για την προσχολική αγωγή (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4). Επιπλέον, αντιλήφθηκε ότι το πρόγραμμα του 1962 δεν ανταποκρινόταν, πλέον, στις απαιτήσεις της εποχής και έπρεπε να αντικατασταθεί από άλλο πρόγραμμα, πιο σύγχρονο (Κιτσαράς, 2004: 45). Βέβαια, η έκδοση του νέου προγράμματος υλοποιήθηκε αρκετά χρόνια αργότερα, το 1980 (Β. Διάταγμα 476/1980 "Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου"). Το νέο πρόγραμμα επιχειρούσε να αλλάξει τον έντονο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα του προγενέστερου προγράμματος, με σκοπό να γίνει πιο παιδοκεντρικό, εφαρμόζοντας νέες παιδαγωγικές θεωρίες, που ήθελαν «το νήπιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

να καθοδηγείται σε μια γόνιμη συνάντηση με το γύρω κόσμο» (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 232).

Η προσχολική αγωγή και οι απαιτήσεις της συνέχισαν να εξελίσσονται ραγδαία. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις εσωτερικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1982- 1985, οδήγησαν στην ανάγκη αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος του 1980 (Κιτσαράς, 2004: 62). Το 1989, τελικά, η πολιτεία δημοσίευσε το Προεδρικό Διάταγμα 486/1989: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής». Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα ανήκε στον τύπο των curriculum με αναφορά στόχων, περιεχομένων μάθησης, μεθοδολογικών οδηγιών (Βενιζέλου κ.ά., 1990˙ Κιτσαράς, 2004˙ Χρυσαφίδης, 2004 στο Οικονομίδης, 2014: 77-78). Ακόμη, οι προτεινόμενες δραστηριότητές του ήταν σαφώς πιο αναλυτικές και πιο βοηθητικές, από τα προηγούμενα προγράμματα και αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους στόχους. Τέλος, το πρόγραμμα πρωτοπορούσε, καθώς συνοδευόταν από συμπληρωματικό βοηθητικό υλικό, το οποίο στόχευε στην κάλυψη των κενών του (Μούσιου- Μυλωνά, 2011: 6).

Στη συνέχεια, από την μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη (1999-2001) προέκυψε το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.) του 1999 (Παμουκτσόγλου, 2007: 79). Όμως, η απουσία επίσημου διαλόγου της εκπαιδευτικής κοινότητας πριν τον σχεδιασμό του, αλλά και η ελλιπής ανάλυση των γενικών αρχών και κατευθύνσεων του προγράμματος (Παμουκτσόγλου, 2007: 79) οδήγησαν στην κυκλοφορία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366 τ. Β΄18-10-2001), το οποίο αναθεωρήθηκε άλλη μια φορά το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) (Γώτη & Ντίνας, 2011:8). Το περιεχόμενο των τριών αυτών προγραμμάτων διέφερε ελάχιστα.

Τα τρία αυτά προγράμματα έδιναν μια νέα διάσταση στον θεσμό της προσχολικής αγωγής. Οι βασικές αρχές τους συνοψίζονταν στην ύπαρξη δραστηριοτήτων που θα εμπνέονταν από τις ανάγκες και το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων, στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των νηπίων, στο «άνοιγμα» του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία, στην αξιοποίηση του λάθους, στην ουσιαστική συμβολή του παιχνιδιού, στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης και στη συνεχή ανανέωσή τους. Τα προγράμματα δεν επεδίωκαν την εκμάθηση συγκεκριμένων και αυστηρά οριοθετημένων γνώσεων, αλλά τη δημιουργία των βάσεων πάνω στις οποίες τα νήπια θα έχτιζαν τη μελλοντική τους μάθηση.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι το 1997 εισήχθηκε ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου, με στόχο την αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, τη μείωση των μορφωτικών διακρίσεων και τη διευκόλυνση των γονέων, κυρίως των εργαζομένων (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010: 51). Το γεγονός αυτό, είχε σαν αποτέλεσμα την επέκταση του ωραρίου του νηπιαγωγείου, από τις από τις 8:00 π.μ. έως τις 16:00 μ.μ., αντί για τις 12:30 π.μ. που ίσχυε παραδοσιακά. Ακόμη, το 2006 εκδόθηκε νόμος, σύμφωνα με τον οποίο κατέστη υποχρεωτική η προσχολική αγωγή διάρκειας ενός έτους. Με άλλα λόγια, όλα τα νήπια που είχαν συμπληρώσει τα πέντε τους χρόνια, έως το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, υποχρεούνταν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010: 49).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Οι αλλαγές αυτές, σε συνδυασμό με τον αυξανόμενο αριθμό των δίγλωσσων μαθητών, οδήγησαν στην ανάγκη της αναθεώρησης και βελτίωσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Το 2011, λοιπόν, εκδόθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο και σχεδιάστηκε η πιλοτική του εφαρμογή σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 296). Το τελευταίο, αυτό, πρόγραμμα δεν στόχευε στην ακύρωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ., αλλά στη βελτίωση και στην επικαιροποίησή του. Χωρίς, λοιπόν, να αντικαθιστά το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Ν.Π.Σ. αποτελούσε ένα υποστηρικτικό εργαλείο μάθησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, το οποίο περιέγραφε «την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική για μια ποιοτική και ισορροπημένη εκπαίδευση προς όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές» (ΠΣΝ, 2011α, 1^{ο} μέρος : 7). Πιο συγκεκριμένα, το Ν.Π.Σ. αναγνώριζε την αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έδινε έμφαση στην οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών μέσα από ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και προήγαγε τη σημασία της αξιολόγησης, αλλά και της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με την οικογένεια. Από το 2011 έως και σήμερα, λοιπόν, το Ν.Π.Σ. εφαρμόζεται πιλοτικά σε διάφορα νηπιαγωγεία.

4. Στόχοι - Ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Τα παραπάνω αναλυτικά προγράμματα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και τα υποστηρικτικά βιβλία, τα οποία τα συνοδεύουν, αποτελούν τις βασικές πηγές της εργασίας μας. Η μελέτη που ακολουθεί στηρίζεται στην προσπάθεια καταγραφής, ερμηνείας και ανάλυσης των περιεχομένων του κάθε προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, στην παρακάτω μελέτη θα επιχειρήσουμε, να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τα αναλυτικά προγράμματα, από το 1896 έως και το 2011, αναφορικά με τους σκοπούς, τις μεθοδολογικές οδηγίες, τα γνωστικά αντικείμενα, το ρόλο της νηπιαγωγού και το υποστηρικτικό τους υλικό. Παράλληλα, θα προσπαθήσουμε να συγκρίνουμε και να αναδείξουμε τις διαφορές ως προς τον τρόπο συγκρότησής τους και ως προς τα δομικά τους στοιχεία.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μέρος, και προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, μέσω της μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων επιχειρούμε να απαντήσουμε σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Οι απαντήσεις σε αυτά θα δοθούν μέσα από τα στοιχεία, τα οποία θα προκύψουν από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

1. Όπως προαναφέραμε, οι ορισμοί της έννοιας των αναλυτικών προγραμμάτων είναι πολλοί και διαφορετικοί, καθώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα εξελίσσεται συνεχώς. Σε ποια τυπολογία των αναλυτικών προγραμμάτων εντάσσονται εξελικτικά τα υπό μελέτη προγράμματα;
2. Το περιεχόμενο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος ανταποκρίνεται στα κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής;
3. Πώς εξελικτικά φαίνεται να προσδιορίστηκαν οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί αναδεικνύονται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων;
4. Πώς εξελικτικά φαίνεται να αλλάζει ο ρόλος της νηπιαγωγού μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα; - Πότε και σε ποιο βαθμό άρχισαν τα αναλυτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν τη δυνατότητα ευελιξίας του εκπαιδευτικού;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επελέγη η ερμηνευτική μέθοδος, η οποία έχει οριστεί ως: «η μέθοδος συστηματικής οργάνωσης της πνευματικής διεργασίας που μεσολαβεί ανάμεσα στην έκφραση του ανθρώπινου δημιουργήματος και την κατανόησή του» (Πυργιωτάκης, 2011: 125). Αναλυτικότερα, η λέξη ερμηνευτική είναι παράγωγο του ρήματος ερμηνεύω, το οποίο αναφέρεται σε ό,τι λέγεται ή γράφεται με σκοπό να γίνει κάτι σαφές και κατανοητό (Μπονίδης, 2004: 84). Στόχος της ερμηνευτικής είναι ο ερευνητής να καταλάβει τον συγγραφέα, του υπό μελέτη αντικειμένου. Η παραπάνω προσδοκία δεν είναι ανέφικτη, καθώς υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ο συγγραφέας να μην έχει συνειδητοποιήσει τις προεκτάσεις του δημιουργήματός του (Πυργιωτάκης, 2011: 125).

Ο ερευνητής, λοιπόν, χρησιμοποιώντας την ερμηνευτική μέθοδο, επιχειρεί μια πρώτη προσέγγιση του αντικειμένου, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο του δημιουργήματος, το οποίο συνίσταται από ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων και σχέσεων (Μπονίδης, 2004: 85). Η προσπάθεια αυτή, προσφέρει στον ερευνητή μια πρώτη εμπειρία και, με βάση αυτήν, επιχειρείται και μια δεύτερη, τρίτη, τέταρτη κλπ. προσπάθεια, συνεχίζοντας τον «ερμηνευτικό κύκλο». Κάθε νέα προσπάθεια οδηγεί τον ερευνητή σε βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου, καθώς ξεκινά την νέα προσπάθεια με περισσότερες εμπειρίες σχετικές με το δημιούργημα (Πυργιωτάκης, 2011: 126- 127).

Η ερμηνευτική, ως μέθοδος έρευνας της κατανόησης του νοήματος, αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, από θεολόγους, φιλόσοφους και φιλολόγους, οι οποίοι βοήθησαν στην προαγωγή της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, οι θεολόγοι την χρησιμοποίησαν με σκοπό να ερμηνεύσουν την Αγία Γραφή, οι φιλόσοφοι με σκοπό να συλλάβουν το βαθύτερο νόημα του κόσμου και οι φιλόλογοι στην προσπάθειά τους να επεξεργαστούν και να αναλύσουν κείμενα (Πυργιωτάκης, 2011: 122). Στη συνέχεια, η ερμηνευτική μέθοδος γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση, κατά την περίοδο του Ανθρωπισμού και της Αναγέννησης, και συστηματοποιήθηκε το 19^{ο} και κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, από τους F. Schleiermacher (1765- 1834) και Gadamer (1900- 2002) (Μπονίδης, 2004: 84).

Σύμφωνα με την ερμηνευτική θεωρία, τα θέματα που σχετίζονται με τις πνευματικές επιστήμες δεν μπορούν να εξηγηθούν αντικειμενικά και έγκυρα, παρά μόνο να ερμηνευτεί ο τρόπος, με τον οποίο τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες κατανοούν τα πράγματα (Ματσαγγούρας, 2004: 20). Αν μεταφέρουμε τη βασική αυτή παραδοχή στην μακρο-ανάλυση των κειμένων, αντιλαμβανόμαστε ότι τα κείμενα αποτελούν εξαρτημένες, και όχι αυτόνομες, οντότητες, οι οποίες εκφράζουν μια προϋπάρχουσα κοινωνική ή ψυχολογική κατάσταση (Ματσαγγούρας, 2004: 20). Η ερμηνευτική, λοιπόν, επιδιώκει τη σύλληψη και κατανόηση αυτής της κατάστασης. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, πρέπει ο ερευνητής να έρθει αντιμέτωπος με όλες τις γνώσεις και τα, σχετικά με το θέμα του κειμένου, στοιχεία που θα τον βοηθήσουν στην ερμηνεία του (Πυργιωτάκης, 2011: 126).

Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος κυριαρχεί σε πολλές χώρες και χρησιμοποιείται από διάφορες επιστήμες, μια από αυτές, είναι και η Παιδαγωγική, με

κύριους εκπροσώπους τους E. Spranger, H. Nohl, F. Copei και O.F. Bollonow (Ματσαγγούρας, 2009: 97). Ο λόγος που η ερμηνευτική, στον τομέα της Παιδαγωγικής, παρέμεινε για χρόνια, στο παρελθόν, η μοναδική ερευνητική μέθοδος εντοπίζεται, κυρίως, στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι ουδέτερη και ανεξάρτητη από την κοινωνία και τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της κάθε εποχής. Αντίθετα, επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της κάθε κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό, λοιπόν, σύστημα διαπλέκεται από όλα αυτά και αυτό μαρτυρείται και μέσα από την κατανόηση των όσων εκφράζει (Πυργιωτάκης, 2011: 129).

Σύμφωνα με τα όσα έχουμε προαναφέρει, η ερμηνευτική ασχολείται με την κατανόηση του νοήματος ενός συγκεκριμένου κειμένου. Η έννοια του «κειμένου» έχει διευρυνθεί σημαντικά, τα τελευταία χρόνια, ώστε να περιλαμβάνει ένα γεγονός, έναν πολιτισμό, ακόμη και τα ίδια τα ανθρώπινα όντα. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, λοιπόν, η τάξη, τα μαθήματα, αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα έχουν επίσης κατανοηθεί ως «κείμενα» και γι' αυτό και η έρευνά τους εμπίπτει στην αρμοδιότητα της ερμηνευτικής μεθόδου (Zajda, 1998: 3). Εκτός, λοιπόν, από την ερμηνεία του θεσμού του σχολείου, η ερμηνευτική μέθοδος αποτελεί και ένα μέσο ερμηνείας της λειτουργίας και του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων (Arjona, 1990 στο Sawyer, 2004:26, Χατζηγεωργίου, 2004: 277).

Σύμφωνα με τον Gadamer, υποστηρικτή της ερμηνευτικής μεθόδου, κατά τη χρήση της γλώσσας σε ένα «κείμενο», υπάρχει η παρουσία του πνεύματος του ομιλητή, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ως δισταγμός, άγχος κλπ.. Ο Gadamer αναφέρεται στην προσπάθεια της ερμηνείας αυτού του πνεύματος, ως το «παιχνίδι» της ερμηνευτικής μεθόδου (Regan, 2012: 289). Στην περίπτωση της Παιδαγωγικής, λοιπόν, θεωρούμε την εκπαίδευση ως το «παιχνίδι» και τα αναλυτικά προγράμματα ως τους «κανόνες» αυτού του παιχνιδιού, τα οποία με τη σειρά τους «κρύβουν» το πνεύμα των συγγραφέων τους (Zajda, 1998: 10).

Επιπλέον, η ερμηνευτική μέθοδος προσφέρει μεγάλη δυνατότητα έρευνας και κατανόησης των αναλυτικών προγραμμάτων, διερευνώντας τα ως πολιτικά κείμενα (Carris, 2008 :40). Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011: 135), ο ερευνητής της εκπαιδευτικής πολιτικής ασχολείται με την πολιτική διάσταση της παιδείας, την οποία υποκρύπτουν τα πολιτικά αυτά κείμενα. Ο ερευνητής, λοιπόν, μέσα από μια κριτική ματιά, καλείται να συλλάβει το βαθύτερο νόημά τους, να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έχουν συνταχθεί και να λάβει υπόψη του το κοινωνικο-ιστορικό πνεύμα της εποχής τους.

Τα παραπάνω δεδομένα τεκμηριώνουν τους λόγους της χρήσης της ερμηνευτικής μεθόδου για την έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων. Στην παρούσα, λοιπόν, μελέτη επιλέξαμε ως εργαλείο έρευνας τη συγκεκριμένη μέθοδο, με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, τα προγράμματα μελετήθηκαν ξεχωριστά, με σκοπό την ερμηνεία τους, αναφορικά με τους σκοπούς, τις μεθοδολογικές οδηγίες, τα γνωστικά αντικείμενα, τον επιδιωκόμενο ρόλο της νηπιαγωγού και την προτεινόμενη αξιολόγηση. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η παρακολούθηση της εξέλιξης αυτών των αξόνων, από το πρώτο πρόγραμμα του

νηπιαγωγείου έως και το πιλοτικό πρόγραμμα. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το θεωρητικό μέρος όσο και τα στοιχεία, τα οποία προκύπτουν από τη διεξαγωγή της παραπάνω μελέτης, προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο υλικό της έρευνας περιλαμβάνονταν τα Διατάγματα των αναλυτικών προγραμμάτων, από το 1896 έως το 2011. Αναλυτικότερα, οι αρχικές πηγές ήταν:

- Β. Διάταγμα 68/ 1896: «*Περί συστάσεως νηπιαγωγείων*». Αθήνα, Φ.Ε.Κ.68/23.5.1896, τ.Α'.
- Β. Διάταγμα 494/ 1962: «*Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους*». Φ.Ε.Κ.124/6.8.1962, τ.Α'.
- Π.Δ. 476/1980: «*Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*». ΦΕΚ 132/22.5.1980
- Π.Δ. 486/1989: «*Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*». ΦΕΚ 208/1989 τ.Α΄
- Π.Δ. 486/1989: *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. ΦΕΚ 208/1989 τ.Α΄.
- ΥΠΔΒΜΘ (2011α). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΔΒΜΘ (2011β). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δευτερεύουσες πηγές αποτέλεσαν τα διάφορα βιβλία ή οδηγοί, οι οποίοι συνόδευαν τα αναλυτικά προγράμματα, ως υποστηρικτικό τους υλικό. Πιο συγκεκριμένα, οι δευτερεύουσες, αυτές, πηγές ήταν:

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα: 1990.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηρι*οτήτων. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη». MIS: 295450.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Γ΄ ΜΕΡΟΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ Α.Π.

1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1896

Όπως προαναφέραμε, το 1895 με το Ν. ΒΤΜΘ' «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (Γώτη & Ντίνας, 2011: 1). Το άρθρο 3 του συγκεκριμένου νόμου καθόριζε την ίδρυση των νηπιαγωγείων από ιδιώτες, εφόσον αυτοί έχουν λάβει άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231). Με άλλα λόγια, μέσω του νόμου αυτού, το κράτος είχε την ευχέρεια να ελέγχει τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και το δικαίωμα να καθορίζει το πρόγραμμα των γνωστικών αντικειμένων που θα διδάσκονται σε αυτά (Κιτσαράς, 2004: 36).

Τον επόμενο χρόνο, και , συγκεκριμένα, στις 23 Μαΐου του 1896, εκδόθηκε στην εφημερίδα της κυβέρνησης Διάταγμα, σύμφωνα με το οποίο, η ίδρυση των νηπιαγωγείων συνέχισε να είναι μόνο ιδιωτική υπόθεση και αρμόδιος για τη χορήγηση της άδειάς της ήταν ο νομαρχιακός επιθεωρητής. Ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης διατυπώθηκε στο επόμενο άρθρο του Διατάγματος (άρθρο 2) , σύμφωνα με το οποίο: «Στα νηπιαγωγεία επιδιώκεται η σωματική και η πνευματική ενίσχυση των παιδιών μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια και σωστή διδασκαλία των μαθημάτων που θα ακολουθήσουν στο δημοτικό, χωρίς να διαταράσσεται η γαλήνη και η ψυχική ηρεμία των νηπίων» (Δ.68/ 1896: 233). Ο σκοπός του νηπιαγωγείου ήταν, λοιπόν, διπλός, καθώς αναλάμβανε να προετοιμάσει τα νήπια για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, αλλά ,παράλληλα, επεδίωκε τη σωματική και πνευματική ανάπτυξή τους μέσα από συγκεκριμένες εργασίες και παιχνίδια (Πανταζής, 2014: 16).

Έπειτα, στο άρθρο 3 του Διατάγματος αναφερόταν ότι το νηπιαγωγείο είναι τριτάξιο και σε αυτό φοιτούν παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών υπό την εποπτεία δύο τουλάχιστον πτυχιούχων εκπαιδευτικών. Τέλος, στο άρθρο 4 καθορίστηκαν τα μαθήματα, οι ασκήσεις και οι παιδιές για κάθε τάξη του νηπιαγωγείου, πρώτη τάξη/ κατώτατη, δευτέρα τάξη και τρίτη τάξη / ανώτατη. Ουσιαστικά, επρόκειτο για ένα «διάγραμμα εβδομαδιαίας απασχόλησης των νηπίων» (Κιτσαράς, 2004: 36).

Με το διάγραμμα αυτό καθοριζόταν ο χρόνος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, δηλαδή 08:30π.μ. μέχρι 16:00μ.μ. από Δευτέρα έως Παρασκευή και 08:30π.μ. μέχρι 12:00μ.μ. το Σαββάτο, αλλά και συγκεκριμένα μαθήματα σε ορισμένο χρόνο για κάθε τάξη του νηπιαγωγείου. Πιο αναλυτικά, το διάγραμμα της πρώτης τάξης, όπου φοιτούσαν τα μικρότερα νήπια, περιελάμβανε κηπουρικές εργασίες, μαθήματα ραπτικής, θρησκευτικά, παιχνίδια γυμναστικής, τραγούδια, πραγματογνωσία, αριθμητικές ασκήσεις, πλαστικές εργασίες, ασκήσεις αισθητηρίων, ζωγραφική, ποίηση, ηθική αγωγή και τα φρεμπελιανά δώρα Α, Β, Γ και Δ. Τα μαθήματα αυτά διαρκούσαν μισή ώρα και το πρόγραμμα συμπεριελάμβανε και ένα μισάωρο διάλειμμα από τις 10:00π.μ. μέχρι τις 10:30π.μ..

Στο διάγραμμα της δευτέρας τάξης επαναλαμβάνονταν τα παραπάνω μαθήματα, και διακόπτονταν και αυτά στις 10:00π.μ., ώστε να πραγματοποιηθεί το μισάωρο διάλειμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κηπουρικές εργασίες της πρώτης τάξης είχαν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

συνολική διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, ενώ στη δεύτερη τάξη ο αριθμός των διδακτικών ωρών αυξήθηκε σε πέντε (Κιτσαράς, 2004: 37).

Τέλος, στο διάγραμμα της τρίτης τάξης, όπου φοιτούσαν τα νήπια από 5-6 ετών, προστέθηκαν η ανάγνωση, η γραφή και οι γεωμετρικές ασκήσεις. Επιπροσθέτως, τα φρεμπελιανά δώρα Ε, Στ και Ζ πήραν τη θέση των Α, Γ και Δ, που συναντούσαμε στις προηγούμενες τάξεις, ώστε να προετοιμάσουν τα νήπια να ενταχθούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο (Καγιαδάκη, 2014: 3). Το φρεμπελιανό δώρο Β συνέχιζε να υπάρχει και συνδυαζόταν με γεωμετρικές ασκήσεις. Η προσθήκη αυτών των επιπλέον μαθημάτων στην «ανώτερη» τάξη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα ακολουθούσε το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι το πρόγραμμα του 1896, με το διάγραμμα των μαθημάτων, θέλησε να τονίσει τη σημασία της θρησκευτικής ανάπτυξης των νηπίων. Το μάθημα των θρησκευτικών και τα διηγήματα ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου παρουσιάζονται σε όλες τις τάξεις και αποτελούν το κέντρο βάρους του προγράμματος (Οικονομίδης, 2014: 74). Και στις τρεις τάξεις παρατηρούμε το μάθημα των θρησκευτικών στην αρχή της εβδομάδας για μισή ώρα. Ακόμη, κοινή για όλες τις τάξεις είναι και η μέρα διήγησης ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα , οι διηγήσεις τοποθετούνται την Πέμπτη, 09:00π.μ. μέχρι 10:00π.μ. για την πρώτη και δευτέρα τάξη και 11:00π.μ. μέχρι 11:30π.μ. για την τρίτη τάξη.

Κάποιες ακόμη προτεραιότητες του προγράμματος ήταν οι κηπουρικές εργασίες και τα μαθήματα ραπτικής που δεν απουσίαζαν από καμία τάξη (Καγιαδάκη, 2014: 3). Πιο συγκεκριμένα, η διάρκεια των κηπουρικών εργασιών αυξανόταν σταδιακά ανά τάξη. Έτσι, οι κηπουρικές εργασίες της πρώτης τάξης είχαν συνολική διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, της δευτέρας πέντε διδακτικών ωρών και της τρίτης έξι διδακτικών ωρών. Αντίθετα, οι ώρες που αντιστοιχούσαν στα μαθήματα ραπτικής, το κέντημα με βελόνες και την ύφανση μειώνονταν σταδιακά. Αναλυτικότερα, στην πρώτη τάξη τις συναντούσαμε για έξι διδακτικές ώρες, στη δευτέρα για πέντε διδακτικές ώρες και στην τρίτη τάξη τέσσερις διδακτικές ώρες.

Το πρόγραμμα έδινε, επίσης, βάση στην πραγματογνωσία αλλά και στη διδασκαλία βασικών μαθημάτων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ζωγραφική, η μουσική και η γυμναστική. Η γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων συναντάται σε όλες τις τάξεις μέσα από τη διδασκαλία διηγημάτων και τον «αποστοματισμό ποιημάτων». Επιπλέον, στην τρίτη τάξη εισάγονται οι προφορικές γλωσσικές ασκήσεις, η γραφή και η ανάγνωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η γραφή και η ανάγνωση καταλάμβαναν διπλάσιες ώρες εβδομαδιαία σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο. Το γεγονός αυτό τονίζει τη μεγάλη σημασία που δινόταν στο γραπτό λόγο «ως έκφραση της γλωσσικής ορθότητας» (Γκανά, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2006: 4). Η γλωσσική διδασκαλία, λοιπόν, ήταν «μια τυπική, και όχι ζωντανή επικοινωνιακή διαδικασία» που οδηγούσε τα νήπια στο να μαθαίνουν απ' έξω και μηχανικά, χωρίς να εμβαθύνουν στο νόημά των γλωσσικών ασκήσεων (Γώτη & Ντίνας, 2011: 2).

Τα μαθηματικά ήταν άλλο ένα βασικό μάθημα που συναντάται και στις τρεις τάξεις μέσα από την αριθμητική με ξυλάκια. Στην τρίτη τάξη προστέθηκαν, όπως και προαναφέραμε, οι γεωμετρικές ασκήσεις. Σημαντική θέση κατείχε και ένα ακόμα από τα βασικά προαναφερόμενα μαθήματα, η φυσική αγωγή, η οποία αναφερόταν σε όλες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

τις τάξεις και αναπτυσσόταν μέσα από παιχνίδια, γυμναστικά και ρυθμικά, αλλά και μέσα από «λεπτές κινητικές δεξιότητες μαζί με ρυθμικές» (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231).

Τέλος, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον το γεγονός ότι στο διάγραμμα μαθημάτων συγκαταλεγόταν και το σύστημα παιχνιδιών του Froebel, το οποίο αξιοποιούσε τα «δώρα», δηλαδή τα παιχνίδια, και τις εργασίες των νηπίων (Πανταζής, 2014: 15). Τα φρεμπελιανά αυτά δώρα, κάνουν φανερή την επιρροή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη του προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 38-39). Η Λασκαρίδου ακολουθούσε το φρεμπελιανό σύστημα και ίδρυσε το 1897, στο πλαίσιο της αναγνώρισης του θεσμού της προσχολικής αγωγής, το πρώτο επίσημο νηπιαγωγείο με όνομα: «πρότυπος νηπιακός κήπος» (Πανταζής, 2014: 17). Άλλωστε, η Ένωσις των Ελληνίδων, της οποίας η Αικατερίνη Λασκαρίδου ήταν ιδρυτικό μέλος, καθιέρωσε εκείνη την εποχή το φρεμπελιανό σύστημα και καθόρισε την εκπαιδευτική πολιτική της προσχολικής αγωγής μέσω των απόφοιτων νηπιαγωγών της. (Καγιαδάκη, 2014: 2).

Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θέσεις της Λασκαρίδου, η διδασκαλία και η καλλιέργεια της προσχολικής ηλικίας έπρεπε να βρίσκεται σε συμφωνία με τις πνευματικές, σωματικές και ψυχικές ιδιαιτερότητες που καθόριζαν τα νήπια. Επιπλέον, θεωρούσε ότι ο νηπιακός κήπος ήταν «η καλύτερη δυνατή αφετηρία της εκπαίδευσης του ανθρώπου», καθώς υλοποιούσε τους σκοπούς της προσχολικής αγωγής μέσα από παιχνίδια και εργασίες που απελευθέρωναν τη δημιουργικότητα του παιδιού και του επέτρεπαν να εκφράζεται αβίαστα και ελεύθερα. (Λασκαρίδου, 1880 στο Μπέτσας, 2014: 24).

Άλλη μία από τις επιρροές του προγράμματος που συνετέλεσαν στην τελική μορφή του ήταν και το γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της επίδρασης ήταν ο τρόπος διαχωρισμού των νηπίων σε τρεις τάξεις με κριτήριο την ηλικία τους. Ο χωρισμός αυτός αποτέλεσε ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του γαλλικού συστήματος, το οποίο ακολουθήθηκε από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εκείνη την εποχή (Κιτσαράς, 2004: 38).

Παρόλα αυτά, η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος αποτέλεσε ένα σύνθετο πρόβλημα με πολλές παραμέτρους. Αξίζει να τονιστεί ότι από το διάγραμμα απουσίαζαν οι στόχοι μάθησης, η διδακτέα ύλη και οι μεθοδολογικές οδηγίες (Κιτσαράς, 2004: 38). Επιπλέον, δεν αναφέρεται πουθενά αλλά ούτε και υπονοείται, μέσα από κάποιες δραστηριότητες, η αξιολόγηση των μαθητών και της διαδικασίας της μάθησης. Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας απουσίαζε, επομένως, εντελώς από το πρόγραμμα με αποτέλεσμα να μην παρακολουθείται ουσιαστικά η επίτευξη του σκοπού του νηπιαγωγείου, η μαθησιακή εξέλιξη των νηπίων αλλά και να μην γίνονται προσπάθειες για βελτίωση της διδασκαλίας.

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σε μία απογοητευτική εικόνα και στην μετατροπή των νηπιαγωγείων σε δημοτικά σχολεία (Καγιαδάκη, 2014: 4). Με άλλα λόγια τα νηπιαγωγεία λειτουργούσαν ως «προκαταρκτικά σχολεία» (Πανταζής, 2014: 16), με τυποποιημένο πρόγραμμα σχεδιασμένο με μεγάλη ακρίβεια (Καγιαδάκη, 2014: 3), που εφάρμοζε ελάχιστα το φρεμπελιανό σύστημα και επικεντρώνονταν στην ηθική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

και θρησκευτική ανάπτυξη των νηπίων και στην προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο (Πανταζής, 2014: 16).

Η ακρίβεια της σχεδίασης του προγράμματος σε συνδυασμό με την ανελαστικότητα του οδηγούσε στον προκαθορισμένο ρόλο της νηπιαγωγού και στον περιορισμό της ελευθερίας της (Κιτσαράς, 2004: 37). Ακόμα και οι ίδιες οι απόφοιτες νηπιαγωγοί του Διδασκαλείου της Ενώσεως Ελληνίδων χρησιμοποιούσαν δασκαλοκεντρικές μεθόδους υλοποίησης της διδασκαλίας, εξαιτίας της σχολειοποίησης του προγράμματος (Καγιαδάκη, 2011: 68, Παπαζαχαρίου, 1908 στο Μπέτσας, 2014: 27). Τέλος, η εφαρμογή του προγράμματος ερμηνευόταν από τις νηπιαγωγούς ως καθήκον και υποχρέωση, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι «πρέπει» να μάθουν στα νήπια γραφή, ανάγνωση και αριθμητική (Κιτσαράς, 2004: 39).

2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1962

2.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος

Στα μεταπολεμικά χρόνια καθοριστικό ρόλο έπαιξε η ίδρυση διεθνών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.), η οποία δραστηριοποιήθηκε στην αναγνώριση και στην επέκταση του θεσμού των νηπιαγωγείων (Πανταζής, 2014: 18). Η νέα αυτή κατάσταση επηρέασε την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και ενέτεινε την ανάγκη της έκδοσης εμπλουτισμένου αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής, καθώς από το 1896 έως το 1962 δεν είχε συνταχθεί επίσημα κανένα πρόγραμμα (Κιτσαράς, 2004: 40). Έτσι, η πολιτεία σε συνεργασία με παιδαγωγούς οι οποίοι είχαν μετεκπαιδευτεί στο εξωτερικό (Γώτη & Ντίνας, 2011: 2), εξέδωσε, το 1962, το «Α.Π. των νηπιαγωγείων του Κράτους» (Δ. 494/ 1962: ΦΕΚ124).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο αποτελούσε «ουσιαστικά το πρώτο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής», ανήκε στην τυπολογία των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων και ακολουθούσε τις αρχές του Συστήματος της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004: 42-43). Επιπροσθέτως, εναρμονιζόταν με τις γενικότερες ιδέες και αντιλήψεις που επικρατούσαν στις αρχές της δεκαετίας του ’60 και στηρίζονταν στο τρίπτυχο θρησκεία- πατρίδα- οικογένεια (Κιτσαράς, 2004: 42).

Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του προγράμματος έπαιξε η εισαγωγή επιστημονικών ρευμάτων που κυριαρχούσαν στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με τη σταδιακή μείωση της επίδρασης της παιδαγωγικής του Froebel. Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2004: 43), το πρόγραμμα ήταν φανερά επηρεασμένο από το γαλλικό πρόγραμμα του 1951 αλλά και από την παιδαγωγική μέθοδο της Μαρίας Μοντεσσόρι (Πανταζή, 2014: 18), γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην παρακάτω ανάλυση.

Το πρόγραμμα αποτελούνταν από τρία άρθρα. Το πρώτο άρθρο του Διατάγματος αναφερόταν στο σκοπό του προγράμματος και ανέλυε τους τομείς της αγωγής και τα μέσα εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονταν οι ακόλουθοι τομείς: θρησκευτική αγωγή, ηθική και κοινωνική αγωγή, μητρική γλώσσα, μουσική αγωγή, σχηματισμός αριθμητικών εννοιών, ασκήσεις αισθητηρίων, σωματική αγωγή, παιχνίδια, χειροτεχνικές ασχολίες και κηπουρικές εργασίες. Η παραπάνω σειρά ανάλυσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αντικατοπτρίζει τις προτεραιότητες του προγράμματος, καθώς η θρησκευτική, ηθική και κοινωνική αγωγή «προηγούνταν της γλωσσικής και των υπόλοιπων γνωσιακών, σωματικών και αισθητικών πτυχών της ανάπτυξης» (Οικονομίδης, 2014: 75). Με αυτόν τον τρόπο το πρόγραμμα ήθελε να τονίσει τη σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Επιπροσθέτως η μελέτη των δέκα παραπάνω τομέων μάς οδηγεί στο συμπέρασμα της απουσίας ενιαίου κριτηρίου διαχωρισμού της ύλης. Σε ορισμένα σημεία του προγράμματος διακρίνονταν οι διάφοροι τομείς της αγωγής, όπως για παράδειγμα η θρησκευτική αγωγή, ενώ σε άλλα εξετάζονταν τα μέσα εργασίας, όπως για παράδειγμα οι ασκήσεις αισθητηρίων και οι κηπουρικές εργασίες. Αυτό το γεγονός έκανε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ιδιαίτερα δύσχρηστο (Κιτσαράς, 2004: 40-41).

Στο άρθρο 2 του Διατάγματος, το πρόγραμμα έδινε έμφαση στη σημασία της δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης και στη σπουδαιότητα του εξοπλισμού, των εγκαταστάσεων και των μέσων διδασκαλίας. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου έπρεπε να αποτελεί την επέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να εξασφαλίζει την αίσθηση της οικειότητας των νηπίων. Η θερμή και οικογενειακή αυτή ατμόσφαιρα της τάξης βοηθούσε ώστε τα νήπια να ενθαρρύνονται να ασχοληθούν, είτε ατομικά είτε ομαδικά, με διάφορες δραστηριότητες σχεδιασμένες και αυθόρμητες. Σε αυτό το σημείο διακρίνεται η μεγάλη επίδραση της Μοντεσσόρι στην ανάπτυξη του προγράμματος, καθώς και η ίδια τόνιζε τον καταλυτικό ρόλο που διαδραμάτιζε το περιβάλλον στη ζωή των παιδιών (Μοντεσσόρι, 1977: 100). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η αναφορά στα ξενόφωνα διθέσια νηπιαγωγεία, τα οποία έπρεπε και στις δύο τάξεις τους να περιλαμβάνουν νήπια δύο ηλικιών, τεσσάρων και πέντε ετών, και να διαμορφώνουν τη ζωή στο νηπιαγωγείο έτσι ώστε «να προσλαμβάνει φυσικότερο χαρακτήρα» (Δ. 494/ 1962: 949).

Τέλος, στο άρθρο 3 του Διατάγματος διακρίνονταν οι ώρες λειτουργίας του νηπιαγωγείου, 08:30 έως 12:10 αλλά και 12:10 έως 16:15, σε περίπτωση που τα νήπια παρέμεναν στο νηπιαγωγείο (Κιτσαράς, 2004: 41). Οι ώρες αυτές καθορίζονταν από το διάγραμμα της ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων, το οποίο αναφέρονταν στην υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με το πρόγραμμα, το διάγραμμα αυτό δεν έπρεπε «να εκλαμβάνεται (από τη νηπιαγωγό) ως άκαμπτο σχήμα… αλλά ως ελαστικό πλαίσιο» (Δ. 494/ 1962: 949). Με άλλα λόγια, η νηπιαγωγός είχε την ελευθερία να καθορίσει το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των νηπίων.

2.2. Σκοπός

Ο σκοπός του προγράμματος περιγράφεται, όπως προαναφέραμε, στην αρχή του πρώτου άρθρου. Σύμφωνα με αυτόν, οι ασκήσεις και οι παιδαγωγικές ασχολίες των νηπίων απέβλεπαν: στη θρησκευτική, στην ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγησή τους, στη χρήση της ελληνικής γλώσσας με ευχέρεια και άνεση, στη μύησή τους στην αριθμητική σκέψη, στην άσκηση των αισθητηρίων οργάνων τους, στην αρμονική και ομαλή ανάπτυξη του σώματός τους, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του χεριού και της αίσθησης του καλού (Δ. 494/ 1962:947).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Η προσεκτική ανάλυση του σκοπού του προγράμματος καταδεικνύει τη διπλή αποστολή του νηπιαγωγείου: κοινωνική και παιδαγωγική (Κιτσαράς, 2004: 43). Το πρόγραμμα, λοιπόν, έδινε ιδιαίτερη σημασία στην θρησκευτική αγωγή, την ηθική συμπεριφορά, την κοινωνικοποίηση, την σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας, την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και της σωματικής αγωγής.

2.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις

Μελετώντας το πρόγραμμα, παρατηρούμε ότι καθορίζονταν οι επιμέρους στόχοι που αντιστοιχούν σε κάθε μορφή αγωγής, παρεχόταν η γενική ύλη και κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά δεν αναλύονταν διεξοδικά οι μεθοδολογικές οδηγίες, που θα βοηθούσαν το έργο της νηπιαγωγού (Κιτσαράς, 2014: 41). Οι μεθοδολογικές υποδείξεις για την ομαλή επίτευξη των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν ελάχιστες.

Στην πραγματικότητα, το πρόγραμμα προσέφερε βασικές κατευθυντήριες γραμμές μεθόδευσης, οι οποίες έδιναν στη νηπιαγωγό μεγάλα περιθώρια ελευθερίας (Οικονομίδης, 2014: 75-76). Παρ' όλα αυτά, ο Κιτσαράς (2004: 42) τονίζει ότι αυτή «η μεθοδολογική ουδετερότητα» του προγράμματος, στοιχείο που διέκρινε και το γαλλικό νηπιαγωγείο, οδηγούσε στον πλήρη αυτοσχεδιασμό της νηπιαγωγού και λειτουργούσε υπέρ των αυθαιρεσιών.

2.4. Γνωστικά αντικείμενα – Τομείς της αγωγής

2.4.1. Μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου

Θρησκευτική αγωγή

Η θρησκευτική αγωγή αποτελούσε, όπως και στο πρόγραμμα του 1896, μια από τις προτεραιότητες της διδασκαλίας των νηπίων. Το μάθημα των θρησκευτικών αναλυόταν πρώτο και στόχευε στη δημιουργία θρησκευτικών βιωμάτων, στην τόνωση του θρησκευτικού συναισθήματος και στον εμπλουτισμό των θρησκευτικών γνώσεων. Προτεινόμενες δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των επιμέρους στόχων ήταν η προσευχή, ο αγιασμός και ο εορτασμός διαφόρων θρησκευτικών γιορτών. Οι μεθοδολογικές οδηγίες που ακολουθούσαν απλώς προέτρεπαν τη νηπιαγωγό να εξηγεί με απλά λόγια τη σημασία της κάθε γιορτής και να απαντήσει, με όμοιο τρόπο στις σχετικές απορίες των νηπίων.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι παρόλο που η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των νηπίων φαινόταν να αποτελεί το κέντρο βάρους του προγράμματος, στην πραγματικότητα οι επιμέρους στόχοι της δεν ήταν σαφώς διατυπωμένοι. Επιπλέον, κανένας λόγος δε γίνονταν για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η απουσία συγκεκριμένων οδηγιών και προτεινόμενων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βοηθούσαν στη διαμόρφωση ενός κλίματος σεβασμού μεταξύ των νηπίων με διαφορετική θρησκευτική τοποθέτηση.

Ηθική και κοινωνική αγωγή

Η ηθική και κοινωνική αγωγή, η οποία αναλυόταν αμέσως μετά την θρησκευτική αγωγή, στόχευε για πρώτη φορά στην απόκτηση συγκεκριμένων αξιών και κοινωνικών αρετών, ώστε να διασφαλισθεί η ομαλή και σωστή λειτουργία της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

κοινωνίας (Οικονομίδης, 2014: 75). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αναφερόταν σε αξίες όπως: «η φιλαλήθεια , η παρρησία, η ευγένεια, η καλοσύνη, η πειθαρχία προς τους σχολικούς κανονισμούς, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η καθαριότητα και η τάξη» (Δ. 494/1962: 947).

Μέσα για την απόκτηση των παραπάνω αξιών και αρετών αποτελούσαν τα ελεύθερα παιχνίδια, οι ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και οι συζητήσεις. Ακόμη, τονιζόταν ο ουσιώδης ρόλος της νηπιαγωγού, η οποία έπρεπε, σύμφωνα με το πρόγραμμα, να αποτελεί πρότυπο ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης για τα παιδιά (Οικονομίδης, 2014: 75). Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά της απέναντι στους μαθητές έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην εκπλήρωση των παραπάνω στόχων. Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα προέτρεπε τη νηπιαγωγό να είναι ήρεμη, στοργική και να μην έχει εκρήξεις θυμού.

Παρ' όλα αυτά, δεν αναφέρονταν παραδειγματικά κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες ούτε μεθοδολογικές οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ώστε να βοηθήσουν το έργο της νηπιαγωγού. Επιπλέον, η επιδιωκόμενη κοινωνικότητα των νηπίων περιοριζόταν στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και δεν επεκτεινόταν πέρα από τους μαθητές και τη νηπιαγωγό (Συνώδη, 2014: 103) . Τέλος, άλλες σημαντικές παραλείψεις αποτελούσαν η απουσία αναφοράς στην ετερότητα μέσα στην τάξη σε επίπεδο κοινωνικό, αλλά και η απουσία περιγραφής των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Συνώδη, 2014: 103).

Μητρική γλώσσα

Η γλωσσική αγωγή τοποθετούνταν στην ενότητα της «μητρικής γλώσσας» (Δ. 494/ 1962:947), η οποία αναλυόταν περισσότερο από όλους τους υπόλοιπους τομείς της αγωγής και αναφερόταν τρίτη στη σειρά, έπειτα από τη θρησκευτική, ηθική και κοινωνική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπούσε στην ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων, σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό του γνωσιολογικού και παραστατικού κύκλου τους.

Οι παραπάνω στόχοι μπορούσαν να επιτευχθούν με λεκτικές ασκήσεις «κατάδειξης του άμεσου αντιληπτικού περιβάλλοντος των παιδιών (ονοματοδότηση των συμμαθητών, επίπλων..)» (Γκανά, Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2006: 3), παιχνίδια, περιγραφή εικόνων, απαγγελία ποιημάτων και σε κάθε άλλη ευκαιρία που δινόταν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Επιπλέον, τα παραμύθια, το κουκλοθέατρο και τα ποιήματα αποτελούσαν άλλο ένα πρόσφορο μέσο γλωσσικής άσκησης. Έτσι, τα νήπια οδηγούνταν στην ανάλυση φράσεων, στο χωρισμό των λέξεων σε συλλαβές, των συλλαβών σε γράμματα αλλά και στον σχηματισμό κατ' απομίμηση λέξεων μέσα από παιχνίδια, χωρίς να ακολουθηθεί μια συστηματική διδασκαλία.

Ειδικές οδηγίες δίνονταν για τους ξενόφωνους μαθητές, οι οποίοι θα έρχονταν συστηματικότερα σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, ώστε να εξοικειωθούν γρηγορότερα με αυτή. Η διδασκαλία τους άρχιζε με την εκμάθηση απλών παραγγελμάτων, όπως «έλα», «φύγε», ονομάτων διαφόρων αντικειμένων που βρίσκονταν στο άμεσο αντιληπτικό τους περιβάλλον, αλλά και ενεργειών, τις οποίες εκτελούσε ταυτόχρονα και η νηπιαγωγός.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Οι μεθοδολογικές οδηγίες προέτρεπαν τη νηπιαγωγό να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των νηπίων και να τους γνωρίσει ονόματα προσώπων, ζώων και αντικειμένων, καθώς και τις ιδιότητες και τις ενέργειες αυτών. Ακόμη, προτεινόταν στη νηπιαγωγό να καθοδηγεί τα νήπια στην παρατήρηση και περιγραφή εικόνων, στη διάκριση της συναρτήσεως διαφόρων σκηνών και στην απόδοση των ενεργειών των εικονιζόμενων.

Παρ' όλα αυτά, οι μεθοδολογικές οδηγίες ήταν ελάχιστες και η αναφορά τους υποτυπώδης (Γώτη & Ντίνας, 2011: 3). Επιπλέον, μελετώντας τις παραπάνω οδηγίες, αντιλαμβανόμαστε τη δασκαλοκεντρική αντίληψη που επικρατούσε εκείνη την εποχή, με την νηπιαγωγό να κατέχει τον απόλυτο έλεγχο του περιεχομένου (Γκανά, Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2006:5). Χαρακτηριστικά είναι τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στα παρακάτω παραδείγματα: «γνωρίζει εις αυτά (τα νήπια) τα ονόματα προσώπων, ζώων ή αντικειμένων», «καθοδηγεί αυτά εις την παρατήρησιν και την απόδοσιν των ενεργειών των εικονιζόμενων» (Δ. 494/ 1962:947).

Άλλο ένα αξιοσημείωτο γεγονός, που έρχεται σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1896, ήταν η παράλειψη των όρων «ανάγνωση» και «γραφή» (Γώτη & Ντίνας, 2011: 3). Δεν γινόταν κανένας λόγος για ανάγνωση και γραφή, καθώς η διδασκαλία τους θεωρούνταν έργο των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Οι δραστηριότητες εστίαζαν κυρίως στην εκμάθηση λέξεων και στη «σωστή» χρήση της γλώσσας, καθώς το πρόγραμμα ήταν επηρεασμένο από τις αρχές του δομισμού (Βοϊνέσκου, 2007: 1549). Τέλος, δεν προτεινόταν κανενός είδους αξιολόγηση, ούτε των μαθητών αλλά ούτε και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γώτη & Ντίνας, 2011: 3).

2.4.2. Μαθήματα θετικών επιστημών

Σχηματισμός αριθμητικών εννοιών

Η ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών περιορίζεται σε μία παράγραφο με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές ασάφειες και ελλείψεις ως προς τους στόχους της διδασκαλίας, τα μέσα επίτευξής τους, τις μεθοδολογικές οδηγίες, αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης των νηπίων. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα αναφέρονταν ως επιμέρους στόχοι διδασκαλίας μόνο η συνειδητοποίηση διαφόρων εννοιών, όπως οι έννοιες: πολλά, λίγα και τίποτα, μέσα από διάφορες εργασίες μέτρησης, ζύγισης και σύγκρισης. Επιπλέον, όπως και στα προηγούμενα γνωστικά αντικείμενα, το πρόγραμμα δεν πρότεινε τρόπους αξιολόγησης, ώστε να αξιολογηθεί αν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονταν οι παραπάνω επιδιώξεις. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι στο διάγραμμα της ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων παρατηρείται η απουσία των μαθηματικών.

Στα θετικά του προγράμματος συγκαταλεγόταν το γεγονός ότι το πρόγραμμα πρότεινε τη σύνδεση των μαθηματικών εννοιών με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών από το νηπιαγωγείο και την κοινωνία, ώστε οι δραστηριότητες να έχουν νόημα για τα παιδιά (Οικονομίδης, 2014: 75). Όμως, απουσίαζαν συγκεκριμένες προτάσεις που θα βοηθούσαν στην υλοποίηση της παραπάνω σύνδεσης. Άλλο ένα σημείο άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι το πρόγραμμα επιχειρούσε να μην είναι ενιαίο για όλες τις ηλικίες και να διαφοροποιείται στο δεύτερο έτος της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα ανέφερε απλώς ότι οι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μαθηματικές γνώσεις πρέπει να αποσαφηνίζονται στα μεγαλύτερα νήπια με αριθμητικά και επαγγελματικά παιχνίδια, χωρίς να προχωράει σε περαιτέρω διευκρινήσεις.

2.4.3. Μαθήματα αισθητικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Μουσική αγωγή

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδινε ιδιαίτερη σημασία στην σπουδαιότητα της μουσικής αγωγής, καθώς, όπως ανέφερε, ευνοούσε τη ψυχική διάθεση, την ανάπτυξη ήθους και την έκφραση του συναισθηματικού κόσμου των νηπίων. Ακόμη, το πρόγραμμα τόνιζε ότι, μέσω της μουσικής, παρεχόταν η ευκαιρία να δημιουργηθεί ένα ευχάριστό κλίμα μέσα στην τάξη και να πειθαρχηθούν οι σωματικές κινήσεις των παιδιών, υποτιμώντας την έμφυτη ανάγκη τους να κινούνται ελεύθερα στο χώρο.

Τα μέσα που προτείνονταν για την καλλιέργεια της μουσικής αγωγής ήταν διάφορες ατομικές ασχολίες, κυρίως για τα νήπια μικρότερης ηλικίας, και ομαδικές για τα μεγαλύτερα παιδιά. Κάποιες από αυτές ήταν η ακρόαση λαϊκής και κλασσικής μουσικής και απλών τραγουδιών που οι στίχοι τους μπορούν εύκολα να αποδοθούν κινητικά. Άλλη μια πρόταση αποτελούσαν οι χοροί και η ρυθμική γυμναστική που στόχευαν στην «σταθεροποίηση της προσοχής». Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα συνδύαζε τη μουσική με τη σωματική αγωγή, κάτι που δεν συνέβαινε και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Παρ' όλα αυτά, η απουσία βοηθητικών μεθοδολογικών οδηγιών και τρόπων αξιολόγησης κυριαρχούσε και στη μουσική αγωγή.

Στο διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων παρατηρούμε το τραγούδι σε συνδυασμό με το παραμύθι και τη δραματοποίηση να αποτελούν την πρόταση μεταξύ του μισάωρου 11:00 με 11:30. Στο επόμενο μισάωρο, 11:30 με 12:00, προτεινόταν η ρυθμική γυμναστική μαζί με ελεύθερες δραστηριότητες και κηπουρικές εργασίες.

Σωματική αγωγή

Η σωματική αγωγή αναλυόταν έβδομη και κατείχε, σύμφωνα με το πρόγραμμα, σημαντική θέση στο νηπιαγωγείο λόγω της έμφυτης τάσης των νηπίων να κινούνται συνεχώς, αλλά και λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει αυτή η κίνηση στην ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον λόγοι που τόνιζαν την σπουδαιότητα της σωματικής αγωγής στην προσχολική ηλικία ήταν η επίτευξη του συντονισμού των κινήσεων, της αυτοκυριαρχίας και της συμμετρικής ανάπτυξης του σώματος των νηπίων, στοιχεία που εντοπίζονταν και στην παιδαγωγική της Μοντεσσόρι (Μοντεσσόρι, 1980: 152-155). Οι παραπάνω στόχοι έδιναν έμφαση στη σημασία της πειθαρχίας του νηπίου και ταυτόχρονα αγνοούσαν την τάση του για αυτενέργεια και τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης πρωτοβουλιών.

Προτεινόμενες δραστηριότητες που οδηγούσαν στην επίτευξη όλων των παραπάνω ήταν τα παιχνίδια, σε γήπεδα κατάλληλα διαμορφωμένα και εφοδιασμένα με τα απαραίτητα υλικά, αλλά και οι απλές ασκήσεις, όπως η ρυθμική γυμναστική, η συμβολική ή μιμητική γυμναστική και οι ασκήσεις των αναπνευστικών οργάνων, όπως το φύσημα φυσαλίδων από σαπούνι.

Άλλη μια αναφορά στη σωματική αγωγή γινόταν και στην ενότητα των παιχνιδιών, όπου τα νήπια είτε ατομικά είτε ομαδικά, ανέπτυσσαν την κινητικότητά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

τους τόσο σε ελεύθερες όσο και σε οργανωμένες δραστηριότητες. Επιπροσθέτως, όπως και προαναφέραμε στην ενότητα της μουσικής αγωγής αναφέρονταν η ρυθμική γυμναστική και οι χοροί (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231) , ώστε να επιτευχθεί «η σταθεροποίηση της προσοχής και η πειθάρχηση των αυθόρμητων κινήσεων» (Δ. 494/ 1962:948).

Όπως και στα περισσότερα από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, έτσι και εδώ, απουσίαζαν οι μεθοδολογικές οδηγίες αλλά και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα έδινε, όπως ανέφερε, ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της σωματικής αγωγής, στο διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων, η φυσική αγωγή δεν κατείχε παρόμοια θέση. Πιο συγκεκριμένα, προτεινόταν μεταξύ του μισάωρου 11:30 με 12 εναλλακτικά με την κηπουρική, τα παιχνίδια και την ελεύθερη ώρα στον εξωτερικό χώρο (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231&235).

2.5. Μέσα εργασίας

Εκτός από τους τομείς της αγωγής, στο πρόγραμμα εξεταζόταν, όπως προαναφέραμε, και τα μέσα εργασίας: οι ασκήσεις αισθητηρίων, τα παιχνίδια, οι χειρωνακτικές εργασίες και οι κηπουρικές εργασίες. (Κιτσαράς, 2004: 40-41).

Οι ασκήσεις αισθητηρίων επεδίωκαν «την απόκτηση των εννοιών των σχημάτων, χρωμάτων, θερμοκρασίας, βάρους, ήχων κλπ.» (Δ. 494/ 1962:948) μέσω των αισθήσεων, αλλά και την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και τη χαλιναγώγηση της φαντασίας. Αυτή η προσπάθεια ελέγχου της φαντασίας του παιδιού, το οποίο θεωρείται ο κατεξοχήν εκπρόσωπός της, πρέπει να μας προβληματίσει, γιατί η φαντασία αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό όλων των πτυχών της ζωής του νηπίου και συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Vygotsky, 2004: 9).

Άλλο ένα γεγονός άξιο σχολιασμού είναι οι προτάσεις παιχνιδιών που σχετίζονταν με τα οικοκυρικά παιχνίδια και με τα παιχνίδια της κούκλας. Το πρόγραμμα τόνιζε ότι τα συγκεκριμένα παιχνίδια απευθύνονταν κυρίως στα κορίτσια και στόχευαν στην ανάπτυξη των μαγειρικών τους ικανοτήτων, στη διευθέτηση των επίπλων και στην καλλιέργεια του αισθήματος της μητρότητας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η υγιής ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου των νηπίων. Τα παιχνίδια αυτά καλλιεργούσαν τους στερεότυπους ρόλους των δύο φύλων και βασίζονταν στην αντίληψη ότι ο ρόλος της γυναίκας στην κοινωνία είναι αυτός της νοικοκυράς και της μητέρας.

Τέλος, σημαντική αλλαγή παρατηρείται ως προς τη μειωμένη σημασία που δινόταν στις κηπουρικές εργασίες, σε σύγκριση με το πρόγραμμα του 1896. Οι εργασίες στον κήπο αποτελούσαν μια από τις προτεραιότητες του προηγούμενου προγράμματος, δεν απουσίαζαν από καμία τάξη του και η διάρκειά τους αυξανόταν σταδιακά ανά τάξη. Αντίθετα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι κηπουρικές εργασίες, οι οποίες αναλύονται τελευταίες, προτείνονται στο διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων μόνο μεταξύ του μισάωρου 11:30 με 12 εναλλακτικά με τη ρυθμική γυμναστική και τα ελεύθερα παιχνίδια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

2.6. Ρόλος νηπιαγωγού

Η νηπιαγωγός όφειλε, σύμφωνα με το πρόγραμμα να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη και να είναι ήρεμη και στοργική απέναντι τους μαθητές της. Όλα τα παραπάνω συμφωνούσαν και με την παιδαγωγική της Μοντεσσόρι, η οποία μέσα από το πρόγραμμα της τόνιζε ότι η νηπιαγωγός έπρεπε να αποτελεί τον φρουρό του περιβάλλοντος της τάξης και να είναι πρόσχαρη, ήρεμη και αξιοπρεπής (Μοντεσσόρι, 1980: 298).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα άφηνε μεγάλα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων στη νηπιαγωγό. Στο τέλος του προγράμματος τονίζεται ότι τα όσα αναφέρονταν πρέπει να εκλαμβάνονται, από τη νηπιαγωγό, ως ένα πλαίσιο το οποίο μπορούσε να προσαρμοστεί και να αλλάξει κάθε φορά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Οι στόχοι, το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας καθορίζονταν, λοιπόν, από τη νηπιαγωγό. Παρά τα θετικά που φαινομενικά προέκυπταν από αυτή την ελευθερία κινήσεων, η έλλειψη υποστηρικτικού υλικού σε συνδυασμό με την ελλιπή κατάρτιση των νηπιαγωγών οδηγούσαν στον πλήρη αυτοσχεδιασμό και σε αυθαιρεσίες (Κιτσαράς, 2004: 42).

2.7. Αξιολόγηση μαθητών

Έχοντας αναλύσει το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τη δομή, τους σκοπούς, τις μεθόδους, τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και το ρόλο της νηπιαγωγού αντιλαμβανόμαστε ότι σε κανένα σημείο του δεν γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ούτε άμεσα αλλά ούτε και έμμεσα. Σε κανένα γνωστικό αντικείμενο, όπως και προαναφέραμε, δεν προτείνονται τρόποι αξιολόγησης ώστε να διαπιστωθεί, αν και σε ποιο βαθμό, έχουν επιτευχθεί οι επιδιώξεις του προγράμματος. Επιπλέον, ούτε στην περιγραφή του ρόλου της νηπιαγωγού αναφέρεται η αξιολόγηση ως μια από τις ενέργειες που οφείλει να πραγματοποιήσει, ώστε να αξιολογήσει τους μαθητές, την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ίδια.

Από τα παραπάνω εύκολα κάνεις αντιλαμβάνεται την ουσιαστική ανυπαρξία της αξιολόγησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, κάτι που ίσχυε και για το πρόγραμμα του 1896. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι του διδακτικού έργου. Χωρίς την αξιολόγηση δεν είναι εφικτή η ουσιαστική ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εξέλιξη της διδακτικής θεωρίας και πράξης (Κιτσαράς, 2004: 95).

2.8. Υποστηρικτικό υλικό

Παράλληλα με το πρόγραμμα δεν εκδόθηκε κάποιο σχετικό επίσημο εγχειρίδιο, ώστε να καλυφθούν τα κενά του Διατάγματος, να αποφευχθούν οι αυθαιρεσίες και να διευκρινιστούν μέσα από παραδείγματα και υποδείξεις κάποιες εύλογες απορίες των νηπιαγωγών (Κιτσαράς, 2004: 95). Αυτό ήταν ένα πολύ σημαντικό μειονέκτημα, καθώς οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος δεν ήταν σαφώς διατυπωμένοι, οι μεθοδολογικές οδηγίες του ήταν πολύ γενικές και η αξιολόγηση απουσίαζε εντελώς. Η ανάγκη, λοιπόν, ενός οδηγού που θα στήριζε την νηπιαγωγό ήταν επιτακτική, όμως, δυστυχώς, δεν κυκλοφόρησε τέτοιου είδους βοήθημα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

2.9. Συμπεράσματα

Η ανάγκη της έκδοσης νέου και εκσυγχρονισμένου προγράμματος προσχολικής αγωγής ήταν επιτακτική και αυτό οδήγησε στην έκδοση του αναλυτικού προγράμματος του 1962. Το νέο πρόγραμμα δεν περιοριζόταν, πλέον, στην απλή αναφορά των γνωστικών αντικειμένων μέσα από ένα πίνακα, όπως συνέβαινε με το πρόγραμμα του 1896. Αντίθετα, ήταν πιο ευέλικτο σε σύγκριση με το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα και προχωρούσε στην περιγραφή των σκοπών, των στόχων, της ύλης και των περιεχομένων.

Όμως, παρά το γεγονός ότι πέρασαν τόσα χρόνια από το προηγούμενο πρόγραμμα, το πρόγραμμα του 1962 συνέχισε να προωθεί τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Επιπλέον, χαρακτηριζόταν από ασάφεια στη διατύπωση των στόχων, «έλλειψη λεπτομερειακής παράθεσης της ύλης των δραστηριοτήτων» (Κιτσαράς, 2004: 43), απουσία ουσιαστικά βοηθητικών μεθοδολογικών οδηγιών αλλά και τρόπων αξιολόγησης. Άλλη μια ομοιότητα των δύο προγραμμάτων ήταν η πρωταρχική σημασία που δινόταν στη θρησκευτική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.

Παρόλ' αυτά το νέο πρόγραμμα, σε αντίθεση με αυτό του 1896, ήταν ενιαίο για όλες τις ηλικίες που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως αυτή της διδασκαλίας των μαθηματικών. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση, δεν δίνονταν από το πρόγραμμα περαιτέρω διευκρινίσεις που θα βοηθούσαν στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μεγαλύτερα νήπια. Μια ακόμη αντίθεση των δύο προγραμμάτων αποτελούσε η παράλειψη από το πρόγραμμα του 1962, των όρων «ανάγνωση» και «γραφή» (Γώτη & Ντίνας, 2011: 3) και η εστίαση στην εκμάθηση λέξεων και στη «σωστή» χρήση της γλώσσας (Βοϊνέσκου, 2007: 1549).

Επιπροσθέτως, σημαντική αδυναμία του προγράμματος αποτελούσε η απουσία κάποιας αναφοράς ή πρότασης που να τόνιζε την σπουδαιότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας και να προωθούσε την οργανωμένη εμπλοκή της οικογένειας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Άλλη μια παράλειψη αποτελούσε η έλλειψη συγκεκριμένων οδηγιών και προτεινόμενων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βοηθούσαν στη διαμόρφωση ενός κλίματος σεβασμού μεταξύ των νηπίων με διαφορετική θρησκευτική τοποθέτηση ή διαφορετικό κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, ενώ υπήρχε αναφορά για την επιπλέον στήριξη στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα αλλόγλωσσα νήπια, φαίνεται να απουσίαζαν αναφορές σχετικές με τον σεβασμό του δικαιώματος του καθενός στη μητρική του γλώσσα. (Συνώδη, 2014: 103) .

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962 δεν εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ισχύος του, δηλαδή έως το 1980. Ακόμη και η βασικότερη Σχολή Νηπιαγωγών της Ελλάδας δε χρησιμοποιούσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα με αποτέλεσμα, έπειτα από το 1967, οι νηπιαγωγοί που δίδασκαν εκεί να ασκούνται σε άλλο πρόγραμμα (Κιτσαράς, 2004: 44-45). Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962, λοιπόν, δεν εκπλήρωσε τις προσδοκίες για ένα καλύτερο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής κάτι που οδήγησε στην ανάγκη έκδοσης αναβαθμισμένου προγράμματος, παρόλο που, τελικά, κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιήθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1980

3.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος

Τη δεκαετία του ’80 η πολιτεία άρχισε να ενδιαφέρεται πιο έντονα για την προσχολική αγωγή και πραγματοποίησε διάφορες μεταρρυθμίσεις με στόχο την ανανέωση της εκπαίδευσης (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4). Κατά κοινή ομολογία, το πρόγραμμα του 1962 δεν ανταποκρινόταν, πλέον, στις απαιτήσεις της εποχής και έπρεπε να αντικατασταθεί από άλλο πρόγραμμα πιο ανανεωμένο και σύγχρονο (Κιτσαράς, 2004: 45). Το 1980, τελικά, δημοσιεύτηκε το Προεδρικό Διάταγμα 476/1980 "Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου".

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιχειρούσε να γίνει πιο παιδοκεντρικό από το προηγούμενο, καθώς ήταν επηρεασμένο από νέες παιδαγωγικές θεωρίες που ήθελαν «το νήπιο να καθοδηγείται σε μια γόνιμη συνάντηση με το γύρω κόσμο» (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 232). Σύμφωνα με τους Γώτη και Ντίνα (2011: 4), το πρόγραμμα ήταν φανερά επηρεασμένο από την παιδαγωγική μέθοδο του Ovide Decroly, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην παρακάτω ανάλυση. Επιπλέον, ακολουθούσε, όπως και το προηγούμενο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, τις αρχές του Συστήματος της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004: 53).

Το πρόγραμμα αποτελούνταν από πέντε άρθρα. Στο πρώτο άρθρο του Διατάγματος αναλύονταν ο γενικός σκοπός, οι ειδικοί στόχοι και οι επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος. Στη συνέχεια ακολουθούσε το δεύτερο άρθρο, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονταν και αναλύονταν οι τομείς της αγωγής: αγωγή της θρησκευτικότητας, της ηθικότητας, της κοινωνικότητας, της αυτονομίας, κυκλοφοριακή αγωγή, περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή της αντίληψης, της νόησης, καλλιτεχνική αγωγή, μουσική και ρυθμική αγωγή. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονταν γενικές οδηγίες που σχετίζονταν με την εφαρμογή του προγράμματος. Αρχικά, τονιζόταν η σημασία του παιχνιδιού, η απουσία της γραφής και της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η ελευθερία κινήσεων των παιδιών και η ευελιξία του προγράμματος. Αυτή η δυνατότητα αλλαγής και προσαρμογής του προγράμματος ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες, τα ενδιαφέροντα των νηπίων και κάποιες ειδικές περιστάσεις, «επιβάλλονταν» ώστε το πρόγραμμα να σεβαστεί την ατομικότητα του νηπίου, την αυτοσυγκέντρωση του, το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και την ωριμότητα του.

Το τρίτο άρθρο του Διατάγματος αναφερόταν στην οργάνωση του νηπιαγωγείου και αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ειδικευόταν στο χώρο και την οργάνωση της αίθουσας σε διακριτές και προσεκτικά εξοπλισμένες «γωνιές», οι οποίες ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των νηπίων και εξασφάλιζαν τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος. Σε αντίθεση, λοιπόν, με το πρόγραμμα του 1962, το οποίο τόνιζε την σπουδαιότητα του εξοπλισμού και των εγκαταστάσεων, το νέο πρόγραμμα θεωρούσε δεδομένη την υλικοτεχνική υποδομή (Πανταζης,2014: 19).

Το δεύτερο μέρος σχετιζόταν με την οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα «Κέντρα Ενδιαφέροντος» και τις ανάγκες των νηπίων. Η οργάνωση και η διάρκεια των δραστηριοτήτων εξαρτιόνταν άμεσα από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

νηπίων. Σε αυτό το σημείο διακρίνεται η μεγάλη επίδραση του Decroly στην ανάπτυξη του προγράμματος, καθώς και ο ίδιος είχε επικεντρώσει την παιδαγωγική του στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για τον Decroly, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών αποτελούσαν πρωταρχικούς παράγοντες, οι οποίοι έπρεπε να αξιοποιηθούν ώστε το παιδί να οδηγηθεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Pourtois & Desmet, 2000: 188).

Τέλος, στο τρίτο μέρος του άρθρου καθοριζόταν ο ρόλος της νηπιαγωγού και δίνονταν οδηγίες για τον τρόπο δράσης της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο ρόλο της νηπιαγωγού και θα αναλύσουμε αυτές τις οδηγίες.

Στο τέταρτο άρθρο του Διατάγματος καθοριζόταν ο χρόνος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, 09:00 έως 12:30. Επιπλέον, προτεινόταν ένα ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα με διάφορες δραστηριότητες και τομείς αγωγής. Αξιοσημείωτο, ακόμη, ήταν το γεγονός ότι τα διαλείμματα και η ώρα προσέλευσης στο νηπιαγωγείο δεν καθορίζονταν σε συγκεκριμένη ώρα, αλλά προσαρμόζονταν ανάλογα με τις ανάγκες των νηπίων και τις συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε περιφέρεια (Κιτσαράς, 2004:46).

Τέλος, το πέμπτο άρθρο του Διατάγματος ανέθετε την υλοποίηση του προγράμματος στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και καθόριζε το χρόνο έναρξης του από το σχολικό έτος 1980-81.

3.2. Σκοπός

Ο σκοπός του προγράμματος αναλυόταν, όπως προαναφέραμε, στο πρώτο άρθρο. Σύμφωνα με αυτόν το νηπιαγωγείο καλούνταν να «συμπληρώση και να ενισχύση την οικογενειακήν ανατροφήν δια της διδασκαλίας τρόπων εκφράσεως και συμπεριφοράς και δια της καλλιεργείας έξεων, δια των οποίων τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικώς και διανοητικώς και θα προσαρμοσθούν εις το φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον» (΄Αρθρο 4 Ν. 309/1976 στο Δ. 476/ 1980: 1729). Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, αποτελούσε συνέχεια της οικογένειας και όφειλε να καλλιεργεί τους μαθητές και να βοηθάει την κοινωνική τους προσαρμογή (Κιτσαράς, 2001: 84).

Επιπλέον, όπως αναφερόταν στο πρόγραμμα, το νηπιαγωγείο αντιμετώπιζε το νήπιο, ως μια ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη οντότητα με συνεχή εξέλιξη, μοναδικά χαρακτηριστικά και δυναμισμό. Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, είχε οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτυχθούν σωματικά, ψυχολογικά και νοητικά, δημιουργώντας, εξερευνώντας και οργανώνοντας το περιβάλλον τους.

Οι επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος εστιάζονταν σε πέντε τομείς ανάπτυξης των νηπίων: την ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης και της κοινωνικοποίησης.

Πιο αναλυτικά, το νηπιαγωγείο όφειλε να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις συναισθηματικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει λόγω της απομάκρυνσης του από το οικείο του περιβάλλον. Επιπλέον, το νηπιαγωγείο καλούνταν να οργανώσει τις δραστηριότητες του με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργήσει ευχάριστες συγκινήσεις στα νήπια και να προτρέψει τις ατομικές τους προσπάθειες. Μέσω των παραπάνω

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

επιδιώξεων το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη της συναισθηματικότητας του νηπίου.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη της κινητικότητάς του, το πρόγραμμα εστιαζόταν στις ευκαιρίες που πρέπει να δοθούν στο παιδί, ώστε να κινηθεί, να παίξει, και να εξερευνήσει το σχολικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, την κινητική του ανάπτυξη προωθούσαν δραστηριότητες που στόχευαν στην κατανόηση των δυνατοτήτων του, σε συνάρτηση με τα άτομα που το περιβάλλουν, αλλά και στην πειθαρχία των κινήσεων. Ακόμη μια προτεινόμενη επιδίωξη του νηπιαγωγείου που στόχο είχε τη βελτίωση της κινησιολογίας του παιδιού ήταν η υπερπήδηση φυσικών εμποδίων και η τοποθέτηση απέναντι σε διάφορα αντικείμενα. Οι παραπάνω προτάσεις ωθούσαν το νήπιο στην εξερεύνηση του περιβάλλοντός του.

Σχετικά με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του, το πρόγραμμα ανέφερε ότι έπρεπε να ενεργοποιηθούν οι ικανότητες του παιδιού και να δοθούν ευκαιρίες εξερεύνησης πραγμάτων που κεντρίζουν την περιέργεια. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί καλούνταν να δραστηριοποιούν τους μαθητές ώστε να δράσουν με διάφορα αντικείμενα και να εργαστούν με συγκεκριμένο υλικό. Τέλος, ωφέλιμες ήταν, σύμφωνα με το πρόγραμμα, δραστηριότητες που θα βοηθήσουν το νήπιο να αντιληφθεί την έννοια του χώρου και του χρόνου.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη των μέσων έκφρασης, παρατηρείται ότι οι γλωσσικοί στόχοι του νηπιαγωγείου εστιάζονταν, κυρίως, στη βελτίωση του προφορικού λόγου των νηπίων (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 4). Ιδιαίτερη σημασία, σύμφωνα με το πρόγραμμα, είχαν τα γλωσσικά πρότυπα αλλά και οι ευκαιρίες για ελεύθερη γλωσσική έκφραση και έκφραση μέσω του σώματος, του τραγουδιού και διαφόρων αντικειμένων. Η γραφή και η ανάγνωση δεν περιλαμβάνονταν στις επιδιώξεις του προγράμματος, γεγονός που ίσχυε και στο πρόγραμμα του 1962.

Τέλος, οι ειδικοί στόχοι που επεδίωκαν την κοινωνικοποίηση του νηπίου ήταν η απόκτηση προσωπικών εμπειριών από την αλληλεπίδρασή του με παιδιά και ενηλίκους, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ενεργειών του, ο σεβασμός των προσωπικών του δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των άλλων και η τήρηση των κανόνων συνεργασίας τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι παραπάνω προτάσεις βοηθούσαν το νήπιο να ενταχθεί και να ενσωματωθεί ομαλά μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

3.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις

Το πρόγραμμα του 1980 παρείχε περισσότερες μεθοδολογικές οδηγίες από τα προηγούμενα προγράμματα προσχολικής αγωγής, η σπουδαιότερη εκ των οποίων ήταν η οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα «κέντρα ενδιαφέροντος» και τις ανάγκες των νηπίων.

Σε κάποια από τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος, όπως για παράδειγμα στα θρησκευτικά και τα μαθηματικά, τονιζόταν η ανάγκη της οργάνωσης των δραστηριοτήτων με τρόπο ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να έχουν νόημα γι' αυτά και να συνδέονται με τα γεγονότα της καθημερινής τους ζωής. Παρ' όλα αυτά, σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά της γλωσσικής και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

κυκλοφοριακής αγωγής, παρατηρούνταν ελάχιστες ή αόριστες μεθοδολογικές οδηγίες.

3.4. Γνωστικά αντικείμενα

3.4.1. Μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου

Αγωγή της θρησκευτικότητας

Η θρησκευτική αγωγή αποτελούσε μια από τις προτεραιότητες του προγράμματος και αναλυόταν πρώτη στην περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων, όπως και στο πρόγραμμα του 1962. Η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας βοηθούσε το νήπιο να νιώσει έμπνευση, συγκίνηση και θρησκευτικό συναίσθημα. Μέσα από τις θρησκευτικές εορτές, την ομαδική προσευχή, τον εκκλησιασμό και την έμπρακτη εκδήλωση της χριστιανικής αγάπης, το παιδί ερχόταν σε επαφή με την θρησκεία.

Στο ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα φαίνεται πως η προσευχή κατείχε σημαντική θέση, τόσο κατά την υποδοχή των νηπίων (09:30- 09:45), συνοδευόμενη από τις καθημερινές ανακοινώσεις, όσο και κατά την αναχώρησή τους (12:15- 12:30). Η προσευχή, σύμφωνα με το πρόγραμμα, έπρεπε να είναι πηγαία και να σχετίζεται με τα όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Έτσι, η προσευχή ήταν σημαντική και είχε νόημα για τα παιδιά, καθώς δεν αποτελούσε μια απλή τυπική διαδικασία που έπρεπε να πραγματοποιηθεί.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι, παρόλο που η θρησκευτική αγωγή αποτελούσε σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας του νηπιαγωγείου, οι επιμέρους στόχοι της δεν ήταν σαφώς διατυπωμένοι. Ακόμη, αξίζει να τονιστεί ότι, όπως και στο πρόγραμμα του 1962, δεν δινόταν καμία οδηγία για την περίπτωση ύπαρξης αλλόθρησκων παιδιών μέσα στην τάξη. Από το πρόγραμμα απουσίαζαν δραστηριότητες που θα βοηθούσαν στη δημιουργία κλίματος σεβασμού μεταξύ των αλλόθρησκων ατόμων μιας ομάδας, όπως αυτή του σχολείου.

Αγωγή της ηθικότητας

Η ηθική αγωγή κατείχε τη δεύτερη θέση στην περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων, γεγονός που μαρτυρά τη σπουδαιότητα που της προσέδιδε το πρόγραμμα. Σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1962, όπου γινόταν αναφορά στην «ηθική και κοινωνική αγωγή», στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η «αγωγή της ηθικότητας» αναλύεται ξεχωριστά από αυτή της «κοινωνικότητας», ώστε να υπάρχει πιο εξειδικευμένη ανάλυση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η διάπλαση του χαρακτήρα αποτελούσε μια από τις προτεραιότητες και στην παιδαγωγική του Decroly (Παπαναστασίου, 1985: 278).

Η ανάλυση της ηθικής αγωγής χωριζόταν σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφερόταν σε ένα στοιχείο που έλειπε από το πρόγραμμα του 1962, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα τόνιζε την αξία του σεβασμού και της αποδοχής όλων των ανθρώπων αλλά και τη γνωριμία με τα ήθη, έθιμα και τον πολιτισμό άλλων λαών. Η προσπάθεια γεφύρωσης των πολιτισμικών διαφορών προτεινόταν να πραγματοποιηθεί με παραδοσιακές μεθόδους, όπως μέσω εικόνων, χειροτεχνιών και αντικειμένων. Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα ταύτιζε το σεβασμό προς τους άλλους λαούς μόνο με πολίτες που ζούσαν εκτός Ευρώπης και όχι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

με αυτούς που βρίσκονταν δίπλα στα ελληνόπουλα νήπια, όπως για παράδειγμα οι μουσουλμάνοι, οι καθολικοί και οι Ρομά (Συνώδη, 2014: 103).

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης τονιζόταν η αξία της εργασίας και της ανθρώπινης προσπάθειας. Η επαγγελματική αγωγή ήταν ένα στοιχείο που υπήρχε μόνο τη δεκαετία του 1980 (Συνώδη, 2014: 107) και αποτελούσε και για τον Decroly σημαντικό σκοπό του σχολείου (Παπαναστασίου, 1985: 287). Σύμφωνα με το πρόγραμμα, ένας άνθρωπος μπορούσε να γίνει ένα χρήσιμο μέλος της κοινωνίας μέσω της εργασίας και του ανθρώπινου μόχθου.

Στο τρίτο μέρος της ανάλυσης υπογραμμίζονταν οι αξίες της ειλικρίνειας, της εντιμότητας και της υπευθυνότητας. Η φιλαλήθεια αποτελούσε στοιχείο που αναφερόταν και στο πρόγραμμα του 1962, ενώ η εντιμότητα και το αίσθημα της ευθύνης εμφανίζονταν για πρώτη φορά (Συνώδη, 2014: 103). Η καλλιέργεια των παραπάνω αξιών βοηθούσε το νήπιο να γίνει στο μέλλον ένας υπεύθυνος και ηθικός ενήλικας.

Τέλος, το πρόγραμμα τόνιζε ότι η αγωγή της ηθικότητας δεν έπρεπε να διδάσκεται με τη μορφή κανόνων, αλλά μέσα από πιο πρακτικούς τρόπους, οι οποίοι θα έχουν νόημα για το νήπιο. Τέτοιοι τρόποι ήταν, σύμφωνα με το πρόγραμμα, το παιχνίδι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα παραμύθια αλλά και η συμπεριφορά της νηπιαγωγού, η οποία έπρεπε να αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές της.

Αγωγή του λόγου

Η ενότητα «αγωγή της νοήσεως», που αναφερόταν όγδοη, περιελάμβανε την «αγωγή του λόγου», η οποία αποτελούσε «τον κορμό του νηπιαγωγείου» (Δ. 476/ 1980: 1731). Με τον όρο αγωγή του λόγου αντιλαμβανόμαστε την έμφαση που δινόταν από το νομοθέτη μόνο στον προφορικό λόγο, ακολουθώντας τα όσα ίσχυαν στο πρόγραμμα του 1962 (Γώτη & Ντίνας, 2011:4). Το γλωσσικό μάθημα, λοιπόν, ήταν συνυφασμένο με τον προφορικό λόγο και δεν μεριμνούσε για την παραγωγή και τη σύνθεσή του (Κουφού & Τσάκωνα, 2014: 2). Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης μετατίθονταν χρονικά για την επόμενη σχολική βαθμίδα.

Στόχος της γλωσσικής αγωγής ήταν η σωστή έκφραση, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η κατανόηση του προφορικού λόγου. Προτεινόμενα μέσα επίτευξης των παραπάνω στόχων αποτελούσαν η μιμική, η χειροτεχνία, το κουκλοθέατρο, η απλή αναπαράσταση, οι λεκτικές ασκήσεις, τα ποιήματα αλλά και το παραμύθι. Οι μεθοδολογικές οδηγίες που σχετίζονταν με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ήταν ελάχιστες και αόριστες (Γώτη & Ντίνας,2011: 4). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα: «το παιδί πρέπει να εκφράζεται φυσικά, αβίαστα και αυθόρμητα», «τα παιδιά πρέπει να αισθανθούν την ομορφιά της ποίησης, έστω και αν δεν μπορούν πάντοτε να συλλάβουν εντελώς το νόημα» (Δ. 476/ 1980: 1731).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθούν κάποιες σημαντικές παραλείψεις του προγράμματος. Μια από αυτές ήταν ότι δεν γίνονταν ειδικές αναφορές και δεν υπήρχαν ξεχωριστές ενότητες σχετικές με τη γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων και δίγλωσσων νηπίων ή μαθητών με ειδικές ανάγκες. Δεν υπάρχει, επομένως, μέριμνα για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας σε αυτές τις ομάδες παιδιών, οι οποίες σαφώς έχουν ανάγκη και από διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, επιπλέον υποστηρικτικό υλικό και γενικότερα περαιτέρω υποστήριξη. Βέβαια, αυτό δεν μας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

κάνει εντύπωση καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι γενικές μεθοδολογικές οδηγίες είναι ελάχιστες.

Άλλη μια σημαντική επισήμανση ,που σχετίζεται με τις δραστηριότητες του γλωσσικού μαθήματος, αποτελούσε η απουσία του βιωματικού στοιχείου, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, αν αναλογιστεί κανείς, ότι δραστηριότητες με βιωματικό χαρακτήρα ενεργοποιούν το συναισθηματικό κόσμο του νηπίου, ο οποίος σε αυτήν την ηλικία είναι προσφορότερος από το γνωστικό (Κιτσαράς, 2004: 81).

Τέλος, τον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών κατείχε η νηπιαγωγός, καθώς το γλωσσικό μάθημα χρησιμοποιούνταν ως μηχανισμός ελέγχου της ευρύτερης νοητικής ανάπτυξης του παιδιού (Γκανά, Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2006: 5&8). Ο έλεγχος αυτός, όμως, γινόταν αυθαίρετα, καθώς απουσίαζαν από το Διάταγμα προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του προγράμματος (Γώτη & Ντίνας, 2011:4). Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας.

3.4.2. Μαθήματα θετικών επιστημών

Μύηση στην αριθμητική σκέψη

Ο όρος «σχηματισμός αριθμητικών εννοιών» του προγράμματος του 1962 αντικαταστάθηκε στο πρόγραμμα του 1980 από τον όρο «μύηση στην αριθμητική σκέψη», όρο σαφώς πιο εξειδικευμένο. Το νέο πρόγραμμα δεν στόχευε μόνο στον σχηματισμό των αριθμών και των ποσών, αλλά και στη θεμελίωση της αριθμητικής σκέψης. Το νήπιο καλούνταν να αντιληφθεί με τρόπο φυσικό και εύκολο μέσα από κατάλληλες ασκήσεις και παιδαγωγικό υλικό τις έννοιες: περισσότερο, λιγότερο, ίσο, όμοιο, διαφορετικό, μέσα, έξω, στρόγγυλο, τετράγωνο κλπ. Οι έννοιες αυτές, σύμφωνα με το νομοθέτη, θα αποτελέσουν τη βάση για μια μεταγενέστερη μαθηματική κατάρτιση. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι το νηπιαγωγείο αποτελούσε το κινητήριο έναυσμα για την μετέπειτα συστηματική διδασκαλία των μαθηματικών, η οποία ήταν όμως έργο των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Οι μεθοδολογικές οδηγίες τόνιζαν ότι οι δραστηριότητες έπρεπε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των νηπίων, ώστε να ανακαλύψουν φυσικά και αβίαστα τους αριθμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνταν να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα, να λειτουργήσουν μέσα σε ομάδες και να συσχετίσουν αντικείμενα. Παρ' όλα αυτά, απουσίαζαν ουσιαστικά βοηθητικές προτεινόμενες δραστηριότητες και δεν γινόταν λόγος για τους τρόπους αξιολόγησης των νηπίων.

3.4.3. Μαθήματα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών

Αγωγή της κοινωνικότητας

Η κοινωνική αγωγή κατείχε την τρίτη θέση στην περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων και, όπως προαναφέραμε, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1962, αναλυόταν ξεχωριστά από την αγωγή της ηθικότητας. Η θέση της στην ανάλυση μαρτυρά ότι αποτελούσε έναν από τους πρωταρχικούς στόχους του προγράμματος. Αυτό φαίνεται άλλωστε και από το άρθρο 1, στο οποίο αναλύονταν οι επιμέρους επιδιώξεις της κοινωνικοποίησης του νηπίου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Το νηπιαγωγείο όφειλε να βοηθήσει τους μαθητές να ενσωματωθούν ομαλά στην ομάδα, να τηρούν τους κανόνες της, να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα τους αλλά και των μελών της ομάδας, να εκτιμήσουν την αξία της συνεργασίας και της ομαδικής προσπάθειας. Όλα τα παραπάνω συμφωνούσαν και με την παιδαγωγική του Decroly, ο οποίος με το πρόγραμμά του στόχευε στην μετατροπή του μαθητή σε κοινωνικό ον (Pourtois & Desmet, 2000: 193).

Μέσα για την αγωγή του κοινωνικού συναισθήματος αποτελούσαν, σύμφωνα με το Διάταγμα, τα διάφορα παιχνίδια κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, οι συζητήσεις την ώρα του κύκλου, οι ατομικές αλλά και οι ομαδικές εργασίες, η προετοιμασία εορτών ή η προσφορά δώρων.

Από τα παραπάνω και, ειδικότερα από τον σκοπό του προγράμματος «να ενσωματωθεί (το νήπιο) στην ομάδα» (Δ. 476/ 1980: 1730), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα επιχειρούσε να διαμορφώσει μια ομοιογενή ομάδα νηπίων και όχι μια ομάδα νηπίων αποτελούμενη από πολλά διαφορετικά μεταξύ τους μέλη (Συνώδη, 2014: 103).

Αγωγή της αυτονομίας

Η αγωγή της αυτονομίας προστέθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα με μια μικρή παράγραφο. Σε αυτή την παράγραφο, τονιζόταν η αξία της ανεξαρτησίας και η ανάγκη να μάθει το παιδί να ντύνεται, να τρώει και να πλένει τα χέρια του πριν και μετά το γεύμα.

Κυκλοφοριακή αγωγή

Η ζωή στην πόλη οδήγησε στην εισαγωγή της κυκλοφοριακής αγωγής στο πρόγραμμα του 1980, μάθημα που έλειπε από το προηγούμενο πρόγραμμα (Οικονομίδης, 2014: 77). Η νηπιαγωγός καλούνταν να γνωρίσει στα νήπια τους κανόνες της κυκλοφοριακής αγωγής και τα κυριότερα οδικά σήματα. Βέβαια, οι μεθοδολογικές οδηγίες για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων απουσίαζαν από το πρόγραμμα, το οποίο περιοριζόταν στο να αναφέρει ότι οι παραπάνω επιδιώξεις θα επιτευχθούν με πρακτικούς τρόπους. Επιπλέον, έλειπαν προτεινόμενες δραστηριότητες που θα βοηθούσαν τη νηπιαγωγό να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη διδασκαλία κυκλοφοριακής αγωγής.

Περιβαλλοντική αγωγή

Η περιβαλλοντική αγωγή παρουσιαζόταν για πρώτη φορά στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής εξαιτίας των περιβαλλοντικών προβλημάτων που άρχισαν να εμφανίζονται εκείνη την εποχή (Οικονομίδης, 2014: 77) αλλά και λόγω της επίδρασης που άσκησε ο Decroly στην ανάπτυξη του προγράμματος. Για τον Decroly, η περιβαλλοντική αγωγή ήταν ένα «κέντρο ενδιαφέροντος» και μέσα από αυτή μπορούσε να ενεργοποιήσει και να καλλιεργήσει τις δυνατότητες των παιδιών (Pourtois & Desmet, 2000: 191).

Η διατήρηση ενός καθαρού φυσικού περιβάλλοντος αποτελούσε έναν από τους κύριους στόχους της περιβαλλοντικής αγωγής. Τα νήπια καλούνταν να διατηρούν καθαρό το χώρο του σχολείου και το δωμάτιό τους, ώστε να ενδιαφερθούν έπειτα για την καθαριότητα της χώρας. Από το συγκεκριμένο κομμάτι απουσίαζαν οι σαφείς στόχοι, οι μεθοδολογικές οδηγίες, τα μέσα επίτευξης των στόχων αλλά και οι προτάσεις αξιολόγησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

3.4.4. Μαθήματα αισθητικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Καλλιτεχνική αγωγή

Η καλλιτεχνική αγωγή βοηθούσε την πνευματική και ψυχική ισορροπία του νηπίου και είχε στόχο την αισθητική του καλλιέργεια, την ανάπτυξη της φαντασίας του και τη λύτρωσή του μέσω της εξωτερίκευσης των σκέψεων του. Προτεινόμενα μέσα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν το σχέδιο, η χειροτεχνία, οι κατασκευές και το κουκλοθέατρο.

Προϋπόθεση για την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής αγωγής αποτελούσε η καθαρή, ήρεμη και όμορφα διακοσμημένη αίθουσα, σε συνδυασμό με την ακρόαση καλής μουσικής. Επιπροσθέτως, η κριτική διαφόρων έργων τέχνης, ακόμα και έργων των ίδιων των παιδιών, βοηθούσε το νήπιο να εμπνευστεί και να δημιουργήσει.

Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε για άλλη μια φορά ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως κέντρο του το παιδί, τα ενδιαφέροντά του, την ελευθερία της έκφρασής του και την ωριμότητά του.

Κινητική αγωγή

Η κινητική αγωγή αποτελούσε για το πρόγραμμα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας. Ο όρος «σωματική αγωγή» του προγράμματος του 1962 αντικαθίσταται από τον όρο «κινητικότητα», που είναι πιο εξειδικευμένος. Αναλυτικότερα, στο άρθρο 1 τονιζόταν ότι το νηπιαγωγείο στόχευε, μεταξύ άλλων, στην κινητική ανάπτυξη του νηπίου και επεδίωκε να δώσει ευκαιρίες στο νήπιο ώστε «… να κινείται και να παίζει, να εξερευνά το περιβάλλον, να υπερπηδά φυσικά εμπόδια, να αντιλαμβάνεται το σωματικό του εγώ και τις δυνατότητές του σε σχέση με τα γύρω του άτομα, να ανακαλύπτει τις δυνατότητές του για πράξεις, να τοποθετείται απέναντι στα αντικείμενα και να ελέγχει και να συντονίζει τις κινήσεις του» (Δ. 476/ 1980: 1729).

Όμως, η κινητική αγωγή αναλυόταν και στον τομέα της αγωγής της αντίληψης. Κύριοι στόχοι της αντίληψης του σώματος ήταν η γνωριμία του νηπίου «με τα μέρη του σώματός του, τις διάφορες στάσεις του, το χώρο που καταλαμβάνει, τον προσανατολισμό» (Δ. 476/ 1980: 1730). Προτεινόμενες δραστηριότητες για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι αποτελούσαν οι μετακινήσεις μέσα στο χώρο σύμφωνα με τα παραγγέλματα ενός μουσικού οργάνου που θα παίζει η νηπιαγωγός. Για παράδειγμα, όταν η νηπιαγωγός έπαιζε δυνατά το μουσικό όργανό, τότε τα νήπια πηδούσαν προς τα εμπρός, αντίθετα όταν έπαιζε σιγανά το μουσικό όργανό, τότε πηδούσαν προς τα πίσω.

Στη συνέχεια παρατηρούμε ότι η κινητική αγωγή περιλαμβανόταν και στον τομέα της μουσικής και ρυθμικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα τονιζόταν ότι η ρυθμική αγωγή ήταν μέρος της φυσικής αγωγής και βοηθούσε το νήπιο να αναπτυχθεί ως προσωπικότητα. Οι σημαντικότεροι στόχοι της ρυθμικής αγωγής ήταν η ανάπτυξη των φυσικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων του νηπίου, καθώς και των ικανοτήτων προσαρμογής. Έτσι, το νήπιο θα διατηρούσε την καλή του σωματική υγεία και θα αισθανόταν υπεύθυνο γι' αυτήν. Ως μέσα για την ρυθμική αγωγή αναφέρονταν οι ρυθμικές ασκήσεις, τα μιμητικά παιχνίδια, τα παραδοσιακά παιχνίδια και διάφορες εκφραστικές κινήσεις ανάλογα με το νόημα του τραγουδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Εκτός από τα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί και το γεγονός ότι οι γενικές οδηγίες του προγράμματος υπογράμμιζαν τη σημασία του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελούσε τη βάση του νηπιαγωγείου, συνέβαλε ουσιαστικά στη ψυχοπνευματική αλλά και σωματική ανάπτυξη του νηπίου και το οδηγούσε, φυσικά, στη μάθηση.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η πειθαρχία που κυριαρχούσε στο πρόγραμμα του 1962, αντικαθίσταται από την ελευθερία κινήσεων και την αυτενέργεια. Γενικότερα, παρατηρείται ότι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπήρχε μια πιο αναλυτική και ολοκληρωμένη άποψη για το ρόλο της φυσικής αγωγής που έθετε στο επίκεντρο το παιδί (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 235). Παρ' όλα αυτά, στα μειονεκτήματα του προγράμματος, συγκαταλέγεται το γεγονός ότι το προτεινόμενο ημερήσιο πρόγραμμα δεν συμφωνούσε με την παραπάνω ανάλυση, καθώς αφιέρωνε μόνο μισή ώρα για ασκήσεις ισορροπίας ή ρυθμικές ασκήσεις (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 232). Τέλος, οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν συνοδεύονταν από προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης.

Μουσική αγωγή

Η μουσική αγωγή είναι το τελευταίο γνωστικό αντικείμενο που αναλυόταν στο πρόγραμμα μαζί με τη ρυθμική αγωγή, την οποία αναλύσαμε στο κομμάτι της σωματικής αγωγής.

Μέσα από τη μουσική το νήπιο μπορούσε να εκφράσει τα συναισθήματά του και να αναπτυχθεί αρμονικά. Τα μέσα που προτείνονταν για την επίτευξη αυτών των στόχων ήταν το τραγούδι και οι ασκήσεις ακοής. Το τραγούδι βοηθούσε το νήπιο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, διανοητικά, ηθικά και κοινωνικά. Ακόμη, συνέβαλλε στη βελτίωση της προσοχής, της μνήμης, της φωνής και της ακοής. Τα προτεινόμενα τραγούδια ήταν: θρησκευτικά, πατριωτικά, τραγούδια που σχετίζονται με τη φύση του παιδιού και αυτοσχέδια τραγούδια. Οι ασκήσεις ακοής χρησιμοποιούσαν ο,τιδήποτε μπορεί να παράγει ήχο και βοηθούσαν το νήπιο να αναπτύξει τη μουσική του ευαισθησία.

Η πειθαρχία των σωματικών κινήσεων και η αποκλειστική καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου, στόχοι της μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα του 1962, αντικαθίστανται από την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Παρ' όλα αυτά, η απουσία προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης κυριαρχούσε και σε αυτό το κομμάτι του προγράμματος.

3.5. Ρόλος νηπιαγωγού

Όπως προαναφέραμε, στο τρίτο μέρος του άρθρου 3 καθοριζόταν ο ρόλος της νηπιαγωγού και δίνονταν οδηγίες για τον τρόπο δράσης της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι οδηγίες αυτές αναλύονταν με τη μορφή λίστας.

Η νηπιαγωγός όφειλε να ωθήσει τα νήπια να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται κυρίως με το παιχνίδι, σεβόμενη τα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του καθενός. Επιπλέον, έπρεπε, σύμφωνα με το πρόγραμμα, να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων, στην καλλιέργεια των πνευματικών τους ικανοτήτων καθώς και της αισθητικής τους. Όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα, η νηπιαγωγός όφειλε «να προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μαθητών με ανάλογές δραστηριότητες, μαθαίνοντάς τα να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση» (Δ. 476/ 1980 :1733). Τέλος, τονιζόταν η σημασία που οφείλει να δώσει η νηπιαγωγός στη συνέχιση της παράδοσης και των τοπικών εθίμων του κάθε τόπου.

Δυστυχώς, η απουσία επίσημου υποστηρικτικού υλικού και η ονοματική αναφορά των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, χωρίς την απαραίτητη ανάλυση, βοηθούσαν μόνο επιφανειακά τη νηπιαγωγό (Κιτσαράς, 2004: 52). Τέλος, η «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία», η οποία αποτελούσε, όπως προείπαμε, μια μέθοδο διδασκαλίας του προγράμματος, πρότεινε το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μιας ολόκληρης εβδομάδας με βάση ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Το γεγονός αυτό δυσκόλευε τη νηπιαγωγό, καθώς προσπαθούσε να περιοριστεί σε ένα γνωστικό αντικείμενο, χωρίς όμως να αναφέρονται στο πρόγραμμα οι απαραίτητες οδηγίες για τις δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιήσει (Κιτσαράς, 2004: 51).

3.6. Αξιολόγηση μαθητών

Στο πρόγραμμα του 1980 απουσίαζαν οι προτάσεις για την αξιολόγηση των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της καταλληλότητας του ίδιου του προγράμματος. Δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη αναφορά που να παραπέμπει στην αξιολόγηση, ούτε και κάποια ξεχωριστή ενότητα στην οποία να περιγραφόταν ο τρόπος αξιολόγησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Δεν οριζόταν, με άλλα λόγια, κανενός είδους αξιολόγησης, διαγνωστική, διαμορφωτική ή αθροιστική ούτε ελεγχόταν η καταλληλότητα, λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των διάφορων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 455-465).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση, η οποία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απουσίαζε εντελώς από το πρόγραμμα, γεγονός που ίσχυε και στα προηγούμενα δύο προγράμματα. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τον ελλιπή έλεγχο της προόδου των παιδιών και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.7. Υποστηρικτικό υλικό

Άλλο ένα κοινό χαρακτηριστικό του προγράμματος του 1980 με τα δύο προηγούμενα ήταν το γεγονός ότι δεν εκδόθηκε παράλληλα με το πρόγραμμα κάποιο σχετικό επίσημο βοήθημα με παραδείγματα και προτάσεις, ώστε να βοηθήσει τη νηπιαγωγό στο παιδαγωγικό της έργο και να αναλύσει «τα συμπυκνωμένα νοήματα» του προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 52). Το γεγονός αυτό έκανε το έργο της νηπιαγωγού ιδιαίτερα δύσκολο.

3.8. Συμπεράσματα

Παρόλο που το πρόγραμμα του 1980 στηριζόταν στις αρχές του προηγούμενου προγράμματος παρουσίαζε κάποιες βελτιωτικές αλλαγές. Η σημαντικότερη από αυτές ήταν η καθιέρωση ενιαίου κριτηρίου στη διαίρεση της ύλης των τομέων αγωγής (Κιτσαράς, 2004: 52). Επιπλέον, η εισαγωγή των γνωστικών αντικειμένων της κυκλοφοριακής και περιβαλλοντικής αγωγής βοήθησαν στην προσαρμογή στις νέες συνθήκες ζωής που άρχισαν να επικρατούν εκείνη την εποχή (Οικονομίδης, 2014:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

77). Αντίθετα, η αλλαγή των διαιρέσεων των μαθησιακών περιοχών του 1962, όπως για παράδειγμα από «θρησκευτική αγωγή» σε «αγωγή της θρησκευτικότητας», ήταν κυρίως φραστική και όχι ουσιαστική (Κιτσαράς, 2004: 52).

Άλλη μία βελτιωτική αλλαγή στο πρόγραμμα του 1980 ήταν ότι προσπάθησε να γίνει πιο παιδοκεντρικό από το προηγούμενο, καθώς επηρεάστηκε από νέες παιδαγωγικές θεωρίες (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 235). Η οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα «κέντρα ενδιαφέροντος» φανέρωνε την προσαρμογή του προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έμφαση ακόμα δινόταν και στην οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου, δηλαδή στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για τα νήπια περιβάλλοντος, ενώ η υλικοτεχνική υποδομή θεωρούνταν δεδομένη (Πανταζής,2014: 19).

Στην πραγματικότητα, όμως, τα παραπάνω θετικά στοιχεία του προγράμματος εφαρμόστηκαν μόνο φαινομενικά, με αποτέλεσμα οι βελτιωτικές του αλλαγές να μην αξιοποιηθούν (Κιτσαράς, 2004: 53). Το πρόγραμμα, λοιπόν, παρά τις επιρροές που δέχθηκε από τις νέες μαθησιακές θεωρίες ανήκε ουσιαστικά και αυτό, όπως και τα δύο προηγούμενα, στην κατηγορία των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων (Κιτσαράς, 2004: 22). Την κατάσταση δυσχέραινε η απουσία ενός επίσημου οδηγού για τους νηπιαγωγούς, κάτι που θα ήταν πολύ χρήσιμο, καθώς από το Διάταγμα έλειπαν ουσιαστικά βοηθητικές προτεινόμενες δραστηριότητες και δεν γινόταν λόγος για τους τρόπους αξιολόγησης των νηπίων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε σε πανελλαδικό επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια της ισχύος του, γι' αυτό και δεν προκάλεσε ουσιαστικές αλλαγές στην υφιστάμενη κατάσταση (Κιτσαράς, 2004: 53). Σε αυτό συνέβαλε και η έλλειψη ικανού συμβουλευτικού προσωπικού, το οποίο θα πληροφορούσε και θα προετοίμαζε τους νηπιαγωγούς για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 52).

4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του 1989

4.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος

Οι εσωτερικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1982- 1985 απέβλεπαν στην αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2004: 62). Το 1989, τελικά, δημοσιεύτηκε το Προεδρικό Διάταγμα 486/1989: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής».

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εντασσόταν στα σύγχρονα προγράμματα και ήταν επηρεασμένο από τις αρχές του J.Piaget, γεγονός που αποδεικνύεται και στην παρακάτω ανάλυση (Κιτσαράς, 2004: 22 & 65). Επιπλέον, το πρόγραμμα οργανωνόταν σε «γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας που αντιστοιχούσαν σε ανάλογες επιδιώξεις, καθώς και σε επιμέρους ενότητες με αντίστοιχους στόχους και περιεχόμενο» (Γώτη & Ντίνας, 2011: 5). Ακόμη, ήταν χωρισμένο σε πέντε τομείς ανάπτυξης: τον ψυχοκινητικό τομέα, τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, τον ηθικό και θρησκευτικό τομέα, τον αισθητικό τομέα, τον νοητικό τομέα και τον τομέα καλλιέργειας των δραστηριοτήτων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κάθε τομέας υποδιαιρούνταν σε υποτομείς με στόχο την εξειδίκευση των γενικών στόχων. Ακόμη, κάθε τομέας αποτελούνταν από πέντε στήλες («γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας», «επιδιώξεις», «επιμέρους ενότητες», «στόχοι», «περιεχόμενο/ δραστηριότητες αυθόρμητές και προγραμματισμένες») με στόχο τη μετάβαση στους εξειδικευμένους στόχους αλλά και τον ακριβέστερο προσδιορισμό των διδακτικών στόχων (Κιτσαράς, 2004: 65). Η ξεχωριστή στήλη με δραστηριότητες, αυθόρμητες και προγραμματισμένες, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους στόχους και περιείχαν παραδείγματα εφαρμογής των όσων προτείνονταν, αποτελούσαν στοιχείο πολύ βοηθητικό για τους νηπιαγωγούς (Κιτσαράς, 2004: 67). Επιπλέον, οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονταν με τις προηγούμενες και ακολουθούσαν προοδευτικά η μια την άλλη.

Το πρόγραμμα αναφερόταν στην οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων αλλά και στο ρόλο της νηπιαγωγού, στοιχεία τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια. Ακόμη, στο τέλος του αναλυτικού προγράμματος, υπήρχε ένα σχεδιάγραμμα με τους «κύκλους εμπειριών και γνώσεων», το οποίο χρησιμοποιούσε η νηπιαγωγός για την επιλογή των θεμάτων της με σκοπό την ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη των μαθητών.

4.2. Σκοπός

Ο σκοπός του προγράμματος ήταν «η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού» (Δ. 486/ 1989: 4469). Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, στόχευε στη ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, μεριμνούσε ώστε τα νήπια να μην αισθάνονται περιορισμένα, ενώ ταυτόχρονα θα ήταν ασφαλή και θα κινητοποιούνταν μέσα από διάφορες καταστάσεις προβληματισμού.

Οι επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος εστιάζονταν στους πέντε παραπάνω τομείς. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ψυχοκινητικό τομέα το πρόγραμμα αναφερόταν στη γνωριμία με το γνωστικό σχήμα του σώματος και με τις βασικές έννοιες του χώρου και του χρόνου. Επιπλέον, η νηπιαγωγός καλούνταν να οργανώσει δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούνται ποικίλες σχέσεις και να προάγεται η δημιουργική ψυχοκινητική έκφραση των νηπίων.

Σχετικά με την κοινωνικο-συναισθηματική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη το πρόγραμμα ανέφερε ότι έπρεπε να δημιουργηθούν μεταξύ όλων σωστές προσωπικές σχέσεις και το νήπιο να ενταχθεί στην ομάδα, όπου θα δημιουργεί και θα αντιμετωπίζεται ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη. Άλλη προτεραιότητα του προγράμματος ήταν η οικοδόμηση της πίστης, της υπευθυνότητας, της συνεργασίας και της αγάπης για την πατρίδα.

Επιπλέον, οι επιμέρους επιδιώξεις που στόχευαν στην αισθητική ανάπτυξη των νηπίων ήταν η ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης και η δημιουργική τους έκφραση μέσα από διάφορες μορφές τέχνης. Ακόμη, το νηπιαγωγείο καλούνταν να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η τέχνη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αποτελεί κοινό τρόπο έκφρασης για όλους τους λαούς μέσα από τον οποίο μπορούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη νοητική ανάπτυξη, το πρόγραμμα εστιαζόταν στο να ενεργοποιήσει τα παιδιά, να κινήσει την περιέργειά τους και να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν τα θετικά στοιχεία της μάθησης. Επίσης, το πρόγραμμα υποβοηθούσε τα νήπια να αποκτήσουν διάφορες εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να τις οργανώσουν με βάση το βαθμό ωριμότητάς τους.

Τέλος, σχετικά με τον τομέα της καλλιέργειας κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων, το πρόγραμμα ανέφερε ότι το νηπιαγωγείο έπρεπε να στηρίξει τα νήπια στην οικοδόμηση προμαθηματικών, προαναγνωστικών και προγραφικών εννοιών και διαδικασιών αλλά και στην ανάπτυξη των απαραίτητων αντίστοιχων δεξιοτήτων.

4.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις

Η ενότητα της οργάνωσης του ημερήσιου προγράμματος των δραστηριοτήτων περιελάμβανε κάποιες μεθοδολογικές οδηγίες. Παρ' όλα αυτά, στις αναλύσεις των γνωστικών αντικειμένων δεν αναφέρονταν αντίστοιχες βοηθητικές οδηγίες, σχετικές με τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται παρακάτω και από την ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων.

Πιθανόν, αυτός να ήταν και ο λόγος της έκδοσης του συμπληρωματικού βοηθητικού υλικού. Η τελευταία ενότητα του υποστηρικτικού βιβλίου ήταν αφιερωμένη σε μεθοδολογικές εισηγήσεις και βοηθητικές οδηγίες οργάνωσης και υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

4.4. Γνωστικά αντικείμενα

4.4.1. Μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου

Ηθική αγωγή

Η ηθική αγωγή συγκαταλεγόταν στο δεύτερο τομέα του προγράμματος με τίτλο «Αγωγή και κοινωνική, συναισθηματική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου» και αντιστοιχούσε στην πέμπτη επιμέρους ενότητα. Το πρόγραμμα εστιαζόταν στον τρόπο που συμβάλλουν οι κανόνες της κοινωνικής ζωής στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, στόχος του προγράμματος ήταν η απόκτηση των αξιών της κοινωνικής ζωής μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, ώστε τα νήπια να οδηγηθούν στην ηθική τους ανάπτυξη.

Μέσα για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελούσαν ομαδικά παιχνίδια με αφορμή διάφορα γεγονότα που συνέβαιναν στο νηπιαγωγείο και γενικότερα στην κοινωνική ζωή. Προτείνονταν, λοιπόν, συλλογικές δραστηριότητες που προήγαγαν τον αλληλοσεβασμό, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία, την ειλικρίνεια, την αξία της εργασίας και την αίσθηση του δίκαιου και του άδικου. Η γνώση και η ευαισθησία σχετικά με τη δικαιοσύνη, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το πρόγραμμα ωθούσε τα νήπια να συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την οργάνωση μίας κατάστασης πριν από τη βίωσή της (Δ. 486/1989: 4476) φανερώνουν ότι το παιδί είχε πλέον περισσότερο έλεγχο πάνω στη ζωή του στο νηπιαγωγείο (Συνωδη, 2014: 103-105).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Στο Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο τονιζόταν ότι η συμπεριφορά της νηπιαγωγού μπορούσε να επηρεάσει την ηθική ανάπτυξη του νηπίου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 110), γεγονός που αναφερόταν και στο πρόγραμμα του 1980. Στη συνέχεια, το βιβλίο ανέφερε, με μορφή λίστας, ενέργειες που θα βοηθούσαν τη νηπιαγωγό να συμβάλει στην ανάπτυξη των ηθικών αξιών αλλά και σχετικές δραστηριότητες που συνοδεύονταν με μεθοδολογικές οδηγίες (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 110- 112).

Θρησκευτική αγωγή

Η θρησκευτική αγωγή αποτελούσε την τελευταία ενότητα του δεύτερου τομέα, ο οποίος σχετιζόταν με την κοινωνική, συναισθηματική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου. Σε αντίθεση με τα δύο προηγούμενα προγράμματα, όπου αναλύονταν πρώτα στην περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων, στο πρόγραμμα του 1989, η θρησκευτική αγωγή αποτελούσε μια επιμέρους ενότητα και συνοδευόταν από μια μικρή ανάλυση.

Τα νήπια καλούνταν να γνωρίσουν την ορθόδοξη λατρεία και πίστη και να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Μέσα από διηγήσεις, προσευχές, δραστηριότητες σχετικές με τα θρησκευτικά εθιμικά στοιχεία του ελληνικού λαού, τις μεγάλες γιορτές της ορθοδοξίας και τα έργα της χριστιανικής τέχνης, το παιδί ερχόταν σε επαφή με την θρησκεία. Επιπλέον, στο Βιβλίο της νηπιαγωγού υπήρχαν και κάποιες προσευχές, καθώς, όπως τονιζόταν, μέρος της ορθοδοξίας αποτελεί και η ομαδική προσευχή (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 112- 114).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι, όπως και στα δύο προηγούμενα προγράμματα έτσι και στο συγκεκριμένο, δεν δινόταν καμία οδηγία για την περίπτωση ύπαρξης αλλόθρησκων παιδιών μέσα στην τάξη. Από το πρόγραμμα έλειπαν, λοιπόν, προτεινόμενες δραστηριότητες που θα στόχευαν στη δημιουργία κλίματος σεβασμού μεταξύ των παιδιών, ανεξαρτήτως των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων.

Γλωσσα

Η γλωσσική αγωγή εντοπιζόταν κυρίως στον τομέα «αγωγή και καλλιέργεια δεξιοτήτων» όπου αναλύονταν το «προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο», αλλά και στην ενότητα «αγωγή και νοητική ανάπτυξη» των νηπίων, η οποία αναφερόταν, εκτός των άλλων, και στη «συμβολική λειτουργία της γλώσσας».

Παρ' όλα αυτά, και στους πέντε τομείς υπογραμμιζόταν η συμβολή της γλώσσας στην επίτευξη των στόχων του κάθε τομέα (Γώτη & Ντίνας, 2011: 5).

Πιο συγκεκριμένα, το προαναγνωστικό στάδιο επεδίωκε τη σύνδεση του προφορικού και του γραπτού λόγου, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να μετατραπεί μέσα από ένα σύστημα συμβολικής απεικόνισης σε γραπτό, καθώς και ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από λέξεις. Άλλος ένας στόχος ήταν να εξοικειωθούν τα νήπια με τη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό και της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό. Τέλος, το στάδιο αυτό στόχευε στο να αντιληφθούν οι μαθητές διαισθητικά τη σημασιολογική, συντακτική και μορφοφωνολογική πλευρά της γλώσσας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες του προαναγνωστικού σταδίου έδιναν προτεραιότητα στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 64). Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες καλούσαν τα νήπια να εκφράζουν και να ανταλλάζουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες, να υποβάλλουν ερωτήσεις και να ερμηνεύουν καταστάσεις. Στη συνέχεια ακολουθούσαν οι υπόλοιπες δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονταν σε σταδιακές φάσεις παιχνιδιού με κέντρο τη λέξη (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 64), το λεγόμενο «παιχνίδι της ξεχασμένης λέξης», όπου η νηπιαγωγός απομονώνει ακουστικά μια πρόταση και στη συνέχεια υποβοηθά τα νήπια να επισημάνουν τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται.

Το προγραφικό στάδιο, το οποίο ακολουθούσε, στόχευε στο να εμπλακούν τα νήπια στην προγραφική διαδικασία σε επίπεδο αντιληπτικοκινητικό και νοητικό. Στόχοι της παραπάνω επιδίωξης ήταν τα νήπια να οικοδομήσουν το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών, να το οργανώσουν από την αρχή για να βελτιωθεί, να το μετασχηματίσουν μέσω του προφορικού λόγου με βάση τη χωροχρονική ακολουθία και να το μεταγράψουν στο γραφικό χώρο.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες του προγραφικού σταδίου περιελάμβαναν δραστηριότητες ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας και ακολουθούσαν σταδιακά η μια την άλλη (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 64). Έτσι, οι μαθητές καλούνταν να διαγράψουν διαδρομές ποικίλων μορφών σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς, έπειτα να αναπαραστήσουν τις ίδιες διαδρομές σε άλλο χώρο, στη συνέχεια να αποδώσουν αυτές τις διαδρομές μέσω λέξεων και τέλος να απεικονίσουν γραφικά αυτές τις διαδρομές.

Τέλος, όσον αφορά τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, διακρίνονταν δύο υποενότητες: η γλώσσα ως μορφή συμβολικής λειτουργίας και η γλώσσα ως εργαλείο σκέψης. Τα νήπια καλούνταν, λοιπόν, να εκφράζουν προφορικά ιδέες αλλά και να απεικονίζουν γλωσσικά την πραγματικότητα μέσω συμβολικών νοητικών χειρισμών. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αυτών των στόχων περιελάμβαναν έκφραση και ανταλλαγή απόψεων, υποβολή ερωτήσεων, ερμηνεία καταστάσεων αλλά και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων μέσω του προφορικού λόγου.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η γλωσσική αγωγή αναλυόταν εκτενέστερα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 σε σύγκριση με αυτό του 1980. Το γεγονός αυτό σαφώς και δικαιολογούνταν λόγω της μεγαλύτερης έκτασης του νέου προγράμματος. Όμως, άλλος ένας λόγος ήταν και ότι το γλωσσικό μάθημα δεν θεωρούνταν πλέον μόνο ο προφορικός λόγος αλλά και η γραφή και η ανάγνωση, «προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο». Οι συγκεκριμένοι όροι, οι οποίοι απουσίαζαν από το προηγούμενο πρόγραμμα, αναδείκνυαν τη διαφορετική φιλοσοφία για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, σε σύγκριση με τη συστηματική διδασκαλία του στο Δημοτικό σχολείο (Γώτη & Ντίνας, 2011 :6). Παρ' όλα αυτά, το νέο πρόγραμμα δεν προσέγγιζε φυσικά το γραπτό λόγο, όπως συνέβαινε με τον προφορικό λόγο, αλλά χαρακτηριζόταν από διδακτισμό, αγνοώντας τις δυνατότητες των νηπίων για αναδυόμενη γραφή (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μεθοδολογικές οδηγίες του προγράμματος για τη γλωσσική διδασκαλία ήταν γενικές και το κενό αυτό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

προσπαθούσε να συμπληρωθεί από τις οδηγίες που υπήρχαν στο βιβλίο δραστηριοτήτων στην αντίστοιχη ενότητα. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος η νηπιαγωγός δεν μπορούσε πλέον να αυτοσχεδιάζει αυθαίρετα και πρόχειρα, όπως γινόταν με το Πρόγραμμα του 1980 (Κιτσαράς, 2004: 75). Αντιμετώπιζε, λοιπόν, το λάθος, γραμματικό και επικοινωνιακό, ως φυσικό φαινόμενο, το οποίο μπορούσε να διορθωθεί παιδαγωγικά (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν και κάποιες σημαντικές παραλείψεις του προγράμματος. Μια από αυτές ήταν η απουσία ουσιαστικά βοηθητικών προτεινόμενων μεθόδων αξιολόγησης τόσο στο πρόγραμμα όσο και στο βιβλίο των δραστηριοτήτων. Άλλο ένα μειονέκτημα ήταν η έλλειψη ειδικών αναφορών και βοηθητικών προτάσεων, σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων και δίγλωσσων νηπίων ή μαθητών με ειδικές ανάγκες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7), γεγονός που εντοπίστηκε και στο προηγούμενο πρόγραμμα.

Μελετώντας προσεκτικά την ανάλυση της γλωσσικής αγωγής, παρατηρούμε ακόμη ότι υπήρχαν ρητές αναφορές που αναδείκνυαν βασικές αρχές της δομιστικής μεθόδου διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα, ότι η διδασκαλία έδινε έμφαση και προτεραιότητα στον προφορικό λόγο (Μήτσης, 1996: 140). Άλλη μία αρχή, άρρηκτα συνδεδεμένη με την δομιστική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, αποτελούσε η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις δομές της γλώσσας τους, προχωρώντας από απλούστερα σε ευρύτερα και πιο σύνθετα δομικά σχήματα (Κονσούλη, 2011: 3).

Ένας ακόμη στόχος του προγράμματος μέσα από τον οποίο φαινόταν ότι το πρόγραμμα στηριζόταν στη δομιστική μέθοδο ήταν: «να αντιληφθούν διαισθητικά τη σημασιολογική, συντακτική και μορφοφωνητική πλευρά της γλώσσας» (Δ. 486/1989: 4478). Η θεωρητική αρχή της δομιστικής μεθόδου μαρτυράται από τη λέξη «διαισθητικά», καθώς, σύμφωνα με το δομισμό, η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο αποτελεί συνέχεια του φυσικού τρόπου κατάκτησής της μέσα από τα ερεθίσματα του γλωσσικού περιβάλλοντος (Μήτσης, 1996: 139). Με άλλα λόγια, οι μαθητές κατακτούν τις γλωσσικές δομές με διαισθητικό τρόπο, δηλαδή φυσικό τρόπο.

Τέλος, οι αναφορές στη γλώσσα ως «εργαλείο σκέψης», «θεσμός» και «μέσο οικοδόμησης σχημάτων» μας κατευθύνουν στην παιδαγωγική μέθοδο του Piaget (Βοϊνέσκου 1550). Επιπλέον, η επίδραση του Piaget στην ανάπτυξη του προγράμματος διακρίνεται και από την αναφορά στην συμβολική λειτουργία της γλώσσας, καθώς ήταν κύριος εκπρόσωπος της γνώμης ότι η γλώσσα, εκτός των νοητικών και γνωστικών λειτουργιών της, αποτελεί ένα είδος συμβολικής λειτουργίας (Καρπούζος, 2010: 120). Το γεγονός αυτό είναι λογικό, καθώς, όπως προαναφέραμε, το πρόγραμμα στηρίζεται και προσπαθεί να είναι συνεπές στις αρχές του Piaget.

4.4.2. Μαθήματα θετικών επιστημών

Μαθηματικά

Τα μαθηματικά ανήκαν στον πέμπτο τομέα του προγράμματος, «αγωγή και καλλιέργεια κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων». Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η διδασκαλία των μαθηματικών επεδίωκε την εισαγωγή των νηπίων στις προμαθηματικές έννοιες και διαδικασίες και μπορούσε να διαιρεθεί στις εξής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ενότητες: χωροχρονικές σχέσεις, συγκρίσεις μεγεθών, ομαδοποιήσεις πραγμάτων, διαστάσεις αντικειμένων, αντιστοιχίες αντικειμένων, εισαγωγή της έννοιας του πλήθους, εισαγωγή της έννοιας των αριθμών 1 έως 5, απαρίθμηση αντικειμένων και καταστάσεις προβληματισμού.

Όσον αφορά τις χωροχρονικές σχέσεις, το πρόγραμμα στόχευε, πάντοτε με τη συμβολή της γλώσσας, στην κατανόηση βασικών χωροχρονικών εννοιών, όπως πάνω από, κάτω από, τώρα, πριν κ.λπ. Προτείνονταν δραστηριότητες προσδιορισμού της θέσης των αντικειμένων στο χώρο με βάση ένα σταθερό σημείο, δραστηριότητες προσδιορισμού των γεγονότων στο χρόνο με βάση και πάλι ένα σταθερό σημείο και δραστηριότητες αναπαράστασης γεγονότων με βάση τη χρονική τους ακολουθία. Ακόμη, σχετικά με τις συγκρίσεις μεγεθών, το πρόγραμμα καλούσε τα νήπια να αντιληφθούν βασικές ποσοτικές σχέσεις, όπως για παράδειγμα μικρότερο από, μεγαλύτερο από, ίσο με κ.λπ. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου προτείνονταν δραστηριότητες εκτίμησης είτε από την σύγκριση δύο αντικειμένων είτε μέσα από την απεικόνιση τους.

Όσον αφορά τις ταξινομήσεις πραγμάτων, το πρόγραμμα στόχευε στη συστηματική ταξινόμηση αντικειμένων με βάση ένα ή και περισσότερα κριτήρια, όπως για παράδειγμα το σχήμα, τις διαστάσεις ή τη λειτουργικότητα τους. Επιπλέον, σχετικά με τις διαστάσεις αντικειμένων και γεγονότων, το πρόγραμμα καλούσε τα νήπια να διατάσσουν αντικείμενα και γεγονότα στηριζόμενα στο βαθμό παρουσίας ενός χαρακτηριστικού, όπως το χρώμα, το μήκος, το ύψος ή το βάρος.

Επιπροσθέτως, η αναφορά στις αντιστοιχίες των αντικειμένων στόχευε στη διαισθητική αντίληψη της σταθερής ποσότητας παρά τις εξωτερικές αλλαγές. Προτείνονταν δραστηριότητες μεταβολής είτε της θέσης των αντικειμένων στο χώρο είτε της εξωτερικής τους μορφής, διατηρώντας, όμως, σταθερό το πλήθος τους. Ακόμη, η αντιστοίχιση των αντικειμένων βοηθούσε τα νήπια να κατανοήσουν τις έννοιες περισσότερα από, λιγότερα από και τόσα όσα.

Σχετικά με τις έννοιες των αριθμών από το 1 έως το 5, τα νήπια καλούνταν να εξοικειωθούν με τα ονόματα και τα σύμβολά τους, με τη διαδικασία της ένα προς ένα αντιστοίχισης δύο ομάδων πραγμάτων και με τη διαδικασία της πρόσθεσης της μονάδας στον προηγούμενο αριθμό. Κάποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονταν για την υλοποίηση των παραπάνω επιδιώξεων αναφέρονταν στη σύνδεση της έννοιας του αριθμού με το όνομα και το αριθμητικό του σύμβολο αλλά και στη σύνδεση ομάδων αντικειμένων στο χώρο με την αντίστοιχη έννοια του αριθμού.

Ακόμη, το πρόγραμμα στόχευε στη σωστή απαρίθμηση των αντικειμένων (1-10) στο χώρο με γραμμική, κυκλική, τριγωνική, ζικ ζακ ή άλλου είδους διάταξη. Τέλος, τα νήπια καλούνταν να προσεγγίσουν την έννοια των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων μέσα από καταστάσεις προβληματισμού με συγκεκριμένο ή «ημισυγκεκριμένο» υλικό.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στο πρόγραμμα κυριαρχούσε ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός των στόχων, έλειπαν οι ουσιαστικά βοηθητικές προτεινόμενες δραστηριότητες και απουσίαζαν οι μεθοδολογικές οδηγίες και οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η παραπάνω ανάλυση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

καταδεικνύει την ατομική προσέγγιση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και την απουσία αναφοράς σε ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των νηπίων (Καπέλου, 2010: 96).

Το βιβλίο της νηπιαγωγού προσπαθούσε να καλύψει την έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών, που κυριαρχούσε στο πρόγραμμα, με ιδέες για κατασκευές και υλικά που θα βοηθούσαν στην υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, δεν γινόταν, ούτε και εδώ, καμία αναφορά στην αξιολόγηση των νηπίων. Τέλος, στο υποστηρικτικό βιβλίο αναφερόταν ξεκάθαρα η επίδραση της παιδαγωγικής του Piajet στην ανάπτυξη του προγράμματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 244).

Φυσικές επιστήμες

Οι φυσικές επιστήμες αναλύονταν στον τέταρτο τομέα του προγράμματος, «αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου». Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που αντλούνταν από το πεδίο των φυσικών επιστημών ήταν η γνωριμία με τα αντικείμενα ως προς τις φυσικές τους ιδιότητες αλλά και ως προς την κοινωνική τους σημασία. Τα νήπια καλούνταν να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα, να ασκήσουν επίδραση πάνω τους, να γνωρίσουν τον τρόπο παραγωγής τους, αλλά και να προβληματιστούν για την κοινωνική τους σημασία. Μια προτεινόμενη δραστηριότητα που θα οδηγούσε στην επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν η «διάκριση και κατονομασία των γνωρισμάτων των αντικειμένων με βάση τα ερεθίσματα που προκαλούνται από: το χρώμα, το σχήμα, τη μορφή, το μέγεθος, τη σύσταση της ύλης» (Δ. 486/1989: 4475).

Άλλος ένας στόχος του προγράμματος ήταν η γνωριμία των νηπίων με το φυσικό περιβάλλον, αλλά και, πιο συγκεκριμένα, με τα βασικά χαρακτηριστικά των ζώων, των φυτών, των γεωφυσικών στοιχείων, αλλά την κοινωνική τους διάσταση. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, που σχετίζονταν με το συγκεκριμένο στόχο, αναφέρονταν στη δημιουργία προβληματισμού και διερεύνησης σχετικά με το φυσικό περιβάλλον.

Στο Διάταγμα δεν περιλαμβάνονταν προτεινόμενες οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, το υποστηρικτικό βιβλίο της νηπιαγωγού περιείχε κάποιες οδηγίες και πρότεινε τη δημιουργία και οργάνωση της «γωνίας της ζωής», είτε μέσα στο χώρο της αίθουσας είτε στην αυλή του σχολείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 211). Στη γωνία αυτή, τα νήπια μπορούσαν να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά ζώων και φυτών, αλλά και να κατανοήσουν τα φαινόμενο της ζωής. Με αυτό τον τρόπο, τα νήπια ήταν υπεύθυνα για την σπορά, την παρατήρηση και την περιποίηση διαφόρων φυτών και μικρών ζώων, όπως για παράδειγμα εντόμων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 211). Άλλη μια γωνία που προτεινόταν να δημιουργηθεί ήταν η «γωνία των φυσικών επιστημών», στην οποία οι μαθητές καλούνταν να ασχοληθούν, χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους, με καταστάσεις προβληματισμού σχετικές με τα γεωφυσικά θέματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 211).

Αντίθετα, τόσο από το πρόγραμμα όσο και από το βιβλίο της νηπιαγωγού έλειπαν προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Γενικότερα, δεν παρεχόταν η κατάλληλη βοήθεια και τα όσα αναφέρονταν δεν επαρκούσαν, ώστε να εξοικειωθούν τα νήπια με τη φυσική (Μηναδοπούλου, & Παρτσάλη, 2001 :91). Παρ' όλο που γινόταν λόγος για διάφορες έννοιες που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο, δινόταν προτεραιότητα σε

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, η γραφή, η ζωγραφική, η μουσική, τα μαθηματικά κ.λ.π. (Ραβάνης 1994, Χαλκιά 2001 στο Τζιμογιάννης, :278-279).

4.4.3. Μαθήματα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών

Κοινωνική αγωγή

Η κοινωνική αγωγή συγκαταλεγόταν στο δεύτερο τομέα του προγράμματος με τίτλο «αγωγή και κοινωνική, συναισθηματική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου». Το πρόγραμμα στόχευε στην καλλιέργεια των προσωπικών σχέσεων των νηπίων με τους συνομηλίκους τους, τη νηπιαγωγό και τους ενήλικες. Ακόμη, έδινε βάση στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον και την ανθρώπινη εργασία. Άλλες επιδιώξεις του προγράμματος ήταν η συγκρότηση μικρών ομάδων με στόχο την προαγωγή της συνεργασίας, αλλά και η διαμόρφωση ευρύτερων ομάδων με στόχο την υιοθέτηση κοινά αποδεκτών κανόνων, μέσων και μεθόδων. Τέλος, το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και στην επαφή των μαθητών με τον κόσμο των ενηλίκων και τον κόσμο των παιδιών, γεγονός που θα βοηθούσε τα νήπια να γίνουν μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες, να αγαπήσουν την πατρίδα τους και να αποδεχθούν την διαφορετικότητα.

Προτεινόμενα μέσα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αποτελούσαν δραστηριότητες γνωριμίας με τους άλλους και ευαισθητοποίησης ως προς το περιβάλλον και την αξία της εργασίας. Επιπλέον, προτείνονταν συλλογικές δραστηριότητες που προήγαγαν την συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή σε ένα κοινό προγραμματισμό. Τέλος, στην εκπλήρωση του τελευταίου στόχου αντιστοιχούσαν δραστηριότητες γνωριμίας των μαθητών με το χώρο του δημοτικού σχολείου, δραστηριότητες επαφής τους με τον τρόπο ζωής των ενηλίκων και των μαθητών που ζουν σε διάφορες χώρες, αλλά και δραστηριότητες προώθησης του σεβασμού στις ιδιαιτερότητες των άλλων.

Επιπροσθέτως, η τελευταία ενότητα του δεύτερου τομέα τόνιζε ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας προάγεται μέσα από καταστάσεις προβληματισμού σχετικές με την κοινωνική ζωή του νηπίου. Στόχος της ενότητας αυτής ήταν η επινόηση προτάσεων για τη λύση κάποιου προβληματισμού που προέρχονταν από την κοινωνική ζωή, κυρίως με τη συμβολή της γλώσσας. Στο βιβλίο της νηπιαγωγού προτείνονταν κάποια θέματα που θα μπορούσαν να δώσουν το έναυσμα για αυτές τις καταστάσεις προβληματισμού.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, αντιλαμβανόμαστε ότι το πρόγραμμα εμπεριείχε όλα όσα αναφέρονταν στα δύο προηγούμενα προγράμματα και σχετίζονταν με την κοινωνική αγωγή (Οικονομίδης, 2014: 77-78), έχοντας, βέβαια, σαφώς πιο εξειδικευμένους στόχους και περισσότερες προτεινόμενες δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά, η αναφορά στην ομαλή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα, αλλά και η αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες αποτελούν νέα στοιχεία του προγράμματος (Οικονομίδης, 2014: 77-78). Επιπροσθέτως, η αγάπη προς την πατρίδα αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο που προστέθηκε στο πρόγραμμα. Ο συγκεκριμένος, όμως, στόχος δεν κάλυπτε την κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς κάποιοι μαθητές μπορεί να προέρχονταν από άλλες χώρες (Συνωδη, 2014: 103-105). Τέλος, ένα ακόμα στοιχείο άξιο προβληματισμού αποτελεί η ύπαρξη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ξεχωριστού στόχου για την αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γεγονός που υπονοεί ότι η κοινωνία δεν σεβόταν το ίδιο όλες τις διαφορές των ανθρώπων (Συνωδη, 2014: 103-105).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η απουσία μεθοδολογικών οδηγιών στο πρόγραμμα καλυπτόταν από το βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Στο βιβλίο υπήρχαν αρκετές μεθοδολογικές οδηγίες, ιδέες και παραδείγματα δραστηριοτήτων προς τις νηπιαγωγούς. Αντίθετα, η έλλειψη προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης των νηπίων δεν αναπληρωνόταν από το υποστηρικτικό βιβλίο της νηπιαγωγού.

4.4.4. Μαθήματα αισθητικών-καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Ψυχοκινητική αγωγή

Ο όρος «σωματική αγωγή» του προγράμματος του 1962 αντικαταστάθηκε το 1980 από τον όρο «κινητικότητα» και το 1989 μετατράπηκε σε «ψυχοκινητική αγωγή». Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι με την πάροδο του χρόνου ο όρος γινόταν όλο και πιο εξειδικευμένος. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη καταλάμβανε σημαντική θέση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς αποτελούσε έναν από τους πέντε τομείς ανάπτυξης. Ο τομέας αυτός διαιρούνταν σε πέντε μέρη: στην ανακάλυψη και δυναμική οργάνωση του σώματος, στην ψυχοκινητικότητα και τη νοητική ανάπτυξη, στην ψυχοκινητικότητα και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, στην φυσική αγωγή και ανάπτυξη και στην ψυχοκινητικότητα και τη δημιουργικότητα.

Το πρώτο μέρος σχετιζόταν με την ανακάλυψη και οργάνωση του γνωστικού σχήματος του σώματος του νηπίου, τη γνώση της ύπαρξης των δύο πλευρών του σώματος και την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Η οικοδόμηση του γνωστικού σχήματος του σώματος περιελάμβανε δύο ενότητες: τη βίωση του σώματος και την προσωπική διερεύνηση και δημιουργικότητα. Η ενότητα της βίωσης του σώματος στόχευε στην απόκτηση της αντίληψης του σώματος, στην αναπαραγωγή στάσεων του σώματος με ή χωρίς την παρουσία προτύπου και στην απόκτηση αυτοέλεγχου και αυτοπεποίθησης. Ο στόχος που σχετιζόταν με την προσωπική διερεύνηση του νηπίου αναφερόταν στην επινόηση πρωτότυπων δραστηριοτήτων. Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονταν, με τη συμβολή της γλώσσας, μέσω δραστηριοτήτων μετατόπισης, μίμησης και συντονισμού των κινήσεων. Επιπλέον, προτείνονταν δραστηριότητες ανάπτυξης των φυσιολογικών λειτουργιών του σώματος, αλλά και «δραστηριότητες διερεύνησης των δυνατοτήτων υλικού σχετικού με τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και συνδυασμού κινήσεων και στάσεων του σώματος με πρωτότυπο τρόπο» (Δ. 486/1989: 4470).

Η αμφιπλευρικότητα περιελάμβανε τη συνειδητοποίηση των δύο πλευρών του σώματος σε σχέση με ολόκληρο το σώμα και σε σχέση με τα πρόσωπα και τα αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια καλούνταν να ανακαλύψουν την αμφιπλευρικότητα, να συνειδητοποιήσουν τη συμμετρία των δύο πλευρών, να ανακαλύψουν την επικρατέστερη και να προσανατολιστούν στο χώρο, με σημείο αναφοράς την πλευρά και το σώμα τους. Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονταν μέσω αντίστοιχων δραστηριοτήτων, σχετικών με το διαχωρισμό των δύο πλευρών, την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ισορροπημένη τους ανάπτυξη, τη συνειδητοποίηση των εννοιών δεξί - αριστερό και τον προσανατολισμό στο χώρο.

Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας αναφερόταν στην αγωγή του ματιού και του χεριού και στόχευε στο συντονισμό της οπτικής αντίληψης με τις λεπτές κινήσεις των χεριών. Οι δραστηριότητες που προτείνονταν για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας περιελάμβαναν απλές ασκήσεις δαχτύλων, παλάμης και καρπών, ποικίλες κατασκευές με τη χρήση υλικών και εργαλείων και διάφορους «γραφισμούς».

Το δεύτερο μέρος του τομέα σχετιζόταν με την αντίληψη και οργάνωση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού. Η οικοδόμηση της αντίληψης του χώρου περιελάμβανε τις σχέσεις που υπάρχουν στο χώρο ανάμεσα στο σώμα του νηπίου και τα αντικείμενα, αλλά και την οργάνωση του χώρου με βάση το σώμα του νηπίου. Τα νήπια καλούνταν, λοιπόν, να προσανατολιστούν στο χώρο, ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές τους κινήσεις και το άμεσο περιβάλλον, να γνωρίσουν τις βασικές έννοιες του χώρου και να αποκτήσουν σαφέστερη συνείδηση των χωρικών σχέσεων. Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονταν, με τη συμβολή της γλώσσας, μέσω δραστηριοτήτων μετακίνησης, διάνυσης διαδρομών, προσδιορισμού της θέσης του σώματος στο χώρο σε σχέση με συγκεκριμένα σημεία αναφοράς, αλλά και της θέσης των αντικειμένων στο χώρο σε συνάρτηση με το σώμα.

Η οικοδόμηση της αντίληψης του χρόνου και του ρυθμού αναφερόταν στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου, της διαδοχής των χρονικών διαστημάτων και του ρυθμού στη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα στόχευε στην εξοικείωση με την έννοια του χρόνου και των βασικών χρονικών σχέσεων μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Ένας επιπλέον στόχος ήταν να γνωρίσουν τα νήπια τη διαδοχή και τη διάρκεια των χρονικών διαστημάτων και να εκφραστούν, χρησιμοποιώντας λέξεις, όπως πρώτος, τελευταίος, νωρίς, αργότερα. Σε αυτό το στόχο θα βοηθούσαν σύνθετες ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Ακόμη, το πρόγραμμα καλούσε τα νήπια να συνειδητοποιήσουν τους ρυθμούς στο περιβάλλον, να ρυθμίσουν τις μετακινήσεις τους σε συγκεκριμένο ρυθμό και να εξοικειωθούν με τον ρυθμό των δικών τους κινήσεων. Τα παραπάνω επιτυγχάνονταν μέσα από ρυθμικές μετακινήσεις στο χώρο, σύνθετες ρυθμικές κινήσεις και απλούς χορούς.

Το τρίτο μέρος του τομέα αναφερόταν στην κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου μέσω ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα παιχνίδια γνωριμιών, τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια σε ζευγάρια. Εδώ το πρόγραμμα στόχευε, και πάλι με τη συμβολή της γλώσσας, να αντιληφθούν οι μαθητές την παρουσία του άλλου, να μπορούν να επικοινωνούν μαζί του και να προάγουν την αυτογνωσία τους μέσω του ψυχοκινητικού «διαλόγου».

Το τέταρτο μέρος του τομέα σχετιζόταν με τη φυσική αγωγή και την αρμονική ανάπτυξη του νηπίου. Στόχοι αυτού του μέρους ήταν η αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη, ο συντονισμός τον κινήσεων, η ταχύτητα, η απόκτηση μιας υγιούς προσωπικότητας, η μύηση σε ηθικές αρετές και η υγιεινή του σώματος. Πληθώρα δραστηριοτήτων προτείνονταν ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Κάποιες από

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αυτές τις δραστηριότητες ήταν τα ψυχοκινητικά παιχνίδια, οι αθλοπαιδιές μέσω παιχνιδιών, η κολύμβηση και η γυμναστική.

Το πέμπτο και τελευταίο μέρος του τομέα συνέδεε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του νηπίου με την ψυχοκινητική αγωγή. Σε αυτό βοηθούσαν «δραστηριότητες κατά τις οποίες τα νήπια επινοούν και πραγματώνουν λύσεις πολλές, ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες σε καταστάσεις προβληματισμού, που συνδέονται με την ψυχοκινητική τους δράση» (Δ. 486/1989: 4472).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα έδινε μεγάλη σημασία στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου, η οποία καταλάμβανε σημαντικό τμήμα τόσο του προγράμματος όσο και του βιβλίου της νηπιαγωγού. Βέβαια, παρά την λεπτομερειακή περιγραφή του περιεχομένου, ο μεγάλος αριθμός των στόχων, η ασαφής διατύπωσή τους, αλλά και η χρήση εξειδικευμένης ορολογίας προκαλούσαν σύγχυση στη νηπιαγωγό (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 233). Το βιβλίο των δραστηριοτήτων δεν κατάφερνε να βοηθήσει τη νηπιαγωγό να ξεπεράσει αυτό το πρόβλημα, καθώς δεν παρείχε «το θεωρητικό υπόβαθρο των αναπτυξιακά κατάλληλων ασκήσεων της προσχολικής εκπαίδευσης» (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 235). Ο νηπιαγωγός, επομένως, καλούνταν να εφαρμόσει το πρόγραμμα, χωρίς όμως να του έχει δοθεί η κατάλληλη ενημέρωση.

Εικαστικά

Η αισθητική ανάπτυξη και η καλλιτεχνική αγωγή του νηπίου αντιστοιχούσαν στον τρίτο τομέα του προγράμματος. Η ανάλυση της καλλιτεχνικής έκφρασης των νηπίων διευρυνόταν, σε σύγκριση με το προηγούμενο πρόγραμμα, και χωριζόταν σε τέσσερις ενότητες: τα εικαστικά, το θέατρο, τη μουσική και τη λογοτεχνία.

Η ενασχόληση με την εικαστική τέχνη στόχευε, υποβοηθούμενη από τη γλώσσα, να μάθουν τα νήπια να χρησιμοποιούν εργαλεία και υλικά, να αντιληφθούν την ποικιλομορφία των αντικειμένων και των καταστάσεων και να εκφράζονται μέσω των εικαστικών τους δημιουργιών. Τα προτεινόμενα μέσα που βοηθούσαν στην υλοποίηση αυτών των στόχων ήταν η ζωγραφική, η πλαστική, η γλυπτική, το κολάζ, οι κατασκευές και η υφαντική.

Το βιβλίο των δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο προσέφερε μεθοδολογικές οδηγίες και τόνιζε την αξία της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών μέσω της τέχνης, χωρίς να έχει σημασία το "σωστό" και "άρτιο" αποτέλεσμα. Η δημιουργικότητα, λοιπόν, ερχόταν στο επίκεντρο με τη νηπιαγωγό να βοηθάει, αλλά να μην επεμβαίνει, κάνοντας υποδείξεις και δίνοντας προσχέδια ή έτοιμα περιγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 129-132). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, λοιπόν, όπως και αυτό του 1980, συνέχιζε να έχει ως κέντρο και προτεραιότητά του το παιδί και την ελεύθερη έκφρασή του χωρίς περιορισμούς και υποδείγματα που θα κατευθύνουν τις προσωπικές του δημιουργίες.

Θεατρική τέχνη

Η θεατρική τέχνη, όπως προαναφέραμε, αποτελούσε ενότητα της καλλιτεχνικής αγωγής και συνέβαλλε στην αισθητική ανάπτυξη του νηπίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το θέατρο συναντάται για πρώτη φορά ως ξεχωριστή ενότητα στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Τα νήπια καλούνταν να γνωρίσουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες μέσω του σώματος, του προσώπου, της φωνής, του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών. Ακόμη, το πρόγραμμα προέτρεπε στη δημιουργική έκφρασή τους μέσω της θεατρικής τέχνης, ασκώντας επίδραση πάνω σε αντικείμενα και καταστάσεις.

Οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνταν μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο και οι χοροί. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούσαν το νήπιο να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, να εκφράζεται ελεύθερα, να ψυχαγωγείται δημιουργικά, να γνωρίσει τον κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς και να απαλλαγεί από επιφυλάξεις και συστολές (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990:143-144).

Μουσική

Η μουσική αγωγή αποτελούσε και αυτή ενότητα του τρίτου τομέα του προγράμματος, «αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου». Ο τομέας της μουσικής στόχευε στη γενικότερη μουσική ευαισθητοποίηση των νηπίων, καθώς αυτά καλλιεργούσαν τις εκφραστικές τους ικανότητες και τη δημιουργικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια καλούνταν να κατανοήσουν τις λειτουργίες της μουσικής μέσω ποικίλων μουσικών παιχνιδιών. Επιπλέον, το πρόγραμμα στόχευε και στην καλλιέργεια των φωνητικών τους ικανοτήτων, στη γνωριμία τους με διαφορετικά είδη μουσικής, αλλά και στη δημιουργική τους έκφραση μέσα από τραγούδια και μουσικά παιχνίδια.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων σχετίζονταν με την ενεργητική ακρόαση διαφόρων μουσικών έργων, με τις μουσικές κατασκευές, συνδυασμένες με σωματική έκφραση, αλλά και με τις απλές κατασκευές μουσικών οργάνων. Παρ' όλα αυτά, τόσο στο πρόγραμμα όσο και στο βιβλίο της νηπιαγωγού δεν προτείνονταν δραστηριότητες πρακτικής ενασχόλησης με τη μουσική, σχετικές, δηλαδή, με τη δημιουργία και την εκτέλεση μουσικών μοτίβων.

Λογοτεχνία

Η λογοτεχνία αποτελούσε, όπως προαναφέραμε, ενότητα του τρίτου μέρους του προγράμματος, το οποίο σχετιζόταν με την αισθητική ανάπτυξη και καλλιτεχνική αγωγή του νηπίου. Το πρόγραμμα στόχευε στη γνωριμία των νηπίων με τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων, με τις εκφραστικές δυνατότητες του έντεχνου λόγου και τη χρήση αυτών των δυνατοτήτων, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά.

Τα νήπια, ακούγοντας πεζά και ποιητικά κείμενα, αλλά και δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες και ποιήματα, εξοικειώνονταν με τη λογοτεχνία. Ακόμη, στο βιβλίο της νηπιαγωγού προτείνονταν επιπλέον η ενασχόληση των νηπίων με τη γωνία της βιβλιοθήκης, η δραματοποίηση παραμυθιών, η μελοποίηση ενός ποιήματος και η πρόσκληση ενός συγγραφέα στο νηπιαγωγείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 184).

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι, για πρώτη φορά, η λογοτεχνία καταλάμβανε ξεχωριστή ενότητα από την καλλιέργεια της γλώσσας. Αυτή η αποσύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από γλωσσική αγωγή έδωσε το έναυσμα ώστε να πάψει να συνδέεται με χρησιμοθηρικούς στόχους και να χρησιμοποιείται πλέον για την ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία του νηπίου (Καρακίτσιος, 2013: 3).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

4.5. Ρόλος νηπιαγωγού

Στην ενότητα με τίτλο «Οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο» περιλαμβανόταν και ο ρόλος της νηπιαγωγού, η οποία έχει τη διακριτική ευχέρεια της επιλογής, καθώς δεν υπήρχαν περιεχόμενα μάθησης (Κιτσαράς, 2004: 67). Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός καλούνταν να επιλέξει έναν ή περισσότερους από τους παραπάνω τομείς ανάπτυξης και έναν ή περισσότερους στόχους, στηριζόμενη στην εξελικτική τους παράθεση και στο επίπεδο ανάπτυξης της τάξης. Στη συνέχεια, επέλεγε και οργάνωνε τις αντίστοιχες με τους στόχους δραστηριότητες, έπειτα ενθάρρυνε τους μαθητές να συμμετέχουν και, τέλος, αξιολογούσε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ίδια η νηπιαγωγός, λοιπόν, έθετε τους επιμέρους στόχους μέσα από την επιλογή οργανωμένων δραστηριοτήτων ή την οργάνωση αναδυόμενων δραστηριοτήτων (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 57). Επιπροσθέτως, διαμόρφωνε τη διδακτική της δραστηριότητα και άρχιζε τη διαδικασία της διδασκαλίας, στηριζόμενη αρχικά στους στόχους. Το γεγονός αυτό ερχόταν σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1980, σύμφωνα με το οποίο αφετηρία του μαθήματος αποτελούσαν τα περιεχόμενα, το συγκεκριμένο θέμα και η ενότητα (Κιτσαράς, 2004: 74 & 75).

Τις δυσκολίες του ρόλου της νηπιαγωγού ενέτειναν η απουσία ουσιαστικά βοηθητικών μεθοδολογικών οδηγιών από το πρόγραμμα και η τυποποιημένη δομή του υποστηρικτικού βιβλίου των δραστηριοτήτων (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6).

4.6. Αξιολόγηση μαθητών

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 η αξιολόγηση αναφερόταν στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης από την νηπιαγωγό. Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρχε κάποιο άλλο σημείο στο οποίο να αναλύεται ο τρόπος και το είδος της αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στο βιβλίο της Νηπιαγωγού έπειτα από τις δραστηριότητες, τα μέσα και τα υλικά, υπήρχε η ενότητα της αξιολόγησης, η οποία παρέπεμπε πάντα τις εκπαιδευτικούς στο κεφάλαιο «παρατήρηση και αξιολόγηση», κεφάλαιο που, όμως, απουσίαζε από το βιβλίο (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 57 & 58).

Από τα παραπάνω, εύκολα κάνεις αντιλαμβάνεται ότι η ουσιαστική ανυπαρξία της αξιολόγησης του προγράμματος του 1980 επαναλαμβανόταν και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Το γεγονός της απουσίας των προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης τόσο στο νέο πρόγραμμα όσο και στο βιβλίο της νηπιαγωγού είχε σαν συνέπεια τον ελλιπή έλεγχο της προόδου των παιδιών και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

4.7. Υποστηρικτικό υλικό

Στα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος συγκαταλεγόταν το γεγονός ότι το 1990 εκδίδεται ως συμπληρωματικό βοηθητικό υλικό το Βιβλίο Νηπιαγωγού (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6). Το βιβλίο αυτό αποτελούσε μια καινοτομία για την ελληνική πραγματικότητα, καθώς το πρόγραμμα του 1989 είναι το πρώτο πρόγραμμα που συνοδευόταν από βοηθητικό βιβλίο με σκοπό τον εμπλουτισμό του (Κιτσαράς, 2004: 86). Στο βιβλίο περιέχονταν στόχοι, δραστηριότητες, υλικά, ιδέες και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μεθοδολογικές οδηγίες ώστε να βοηθήσουν τις νηπιαγωγούς και να καλύψουν τις ατέλειες του προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 87).

Παρ΄ όλα αυτά, η τυποποιημένη του δομή και οι γενικά διατυπωμένοι του στόχοι δημιούργησαν πολλά προβλήματα στην εφαρμογή του (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6 & 7).

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δυσκολευόταν να το χρησιμοποιήσει, καθώς θεωρούσαν ότι ήταν σχετικά αταξινόμητο και πως οι τομείς του προγράμματος δεν συνδέονταν αρμονικά μεταξύ τους, αφήνοντας κάποια κενά (Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994: 110 στο Κιτσαράς, 2004: 87-88).

Παράλληλα εκδόθηκε ένα βοηθητικό βιβλίο, το οποίο δόθηκε στους μαθητές, με τίτλο «το Βιβλιοτετράδιο του μαθητή του Νηπιαγωγείου: Ακούω, βλέπω και μιλάω, σκέφτομαι και συζητάω» (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6). Το Βιβλιοτετράδιο αποτελούνταν από πέντε κατηγορίες δραστηριοτήτων και από επαναληπτικές δραστηριότητες, χωρίς όμως να καλύπτει επαρκώς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Ακόμη, το Βιβλιοτετράδιο συνοδευόταν από κασέτα με βοηθητικό περιεχόμενο για τις προτεινόμενες δραστηριότητες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7).

Αντίστοιχο βιβλίο με τίτλο «Το Βιβλίο της νηπιαγωγού: Ακούω, βλέπω και μιλάω, σκέφτομαι και συζητάω» εκδόθηκε παράλληλα, ώστε να στηρίξει το ρόλο της νηπιαγωγού. Στα θετικά αυτού του βιβλίου συγκαταλεγόταν το γεγονός της ύπαρξης οδηγιών για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απευθύνονταν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7).

4.8. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα του 1989 στηριζόταν στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και είχε διαφορετική δομή, περιεχόμενο και μεθοδολογική προσέγγιση από τα προγενέστερα προγράμματα προσχολικής αγωγής (Κιτσαράς, 2004: 74). Ακόμη, οι προτεινόμενες δραστηριότητες του ήταν σαφώς περισσότερες, πιο αναλυτικές και πιο βοηθητικές, από τα προηγούμενα προγράμματα. Οι δραστηριότητες αυτές, αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους στόχους, περιείχαν παραδείγματα και ακολουθούσαν σταδιακά η μία την άλλη στηριζόμενες σε βήματα εξέλιξης. Άλλη μια καινοτομία του προγράμματος αποτελούσε η έκδοση του συμπληρωματικού βοηθητικού υλικό που στόχευε στην κάλυψη των κενών του (Μούσιου-Μυλωνά, 2011: 6).

Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα συγκαταλεγόταν και αυτό στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα εξαιτίας της λεπτομερούς καταγραφής τόσο των στόχων και των δραστηριοτήτων όσο και της πορείας της διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004: 82). Επιπροσθέτως, από το πρόγραμμα απουσίαζαν βοηθητικές μεθοδολογικές οδηγίες και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Άλλο ένα μειονέκτημα του προγράμματος αποτελούσε το γεγονός ότι ο σχεδιασμός του κάλυπτε τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ηλικίας και όχι δύο ομάδων, των προνηπίων και των νηπίων (Κιτσαράς, 2004: 82).

Τέλος, αξίζει να τονιστούν οι δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του απαιτούσε την ύπαρξη άριστων εγκαταστάσεων και εξοπλισμού. Οι συνθήκες όμως που επικρατούσαν εκείνη την εποχή στα νηπιαγωγεία,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

τόσο ως προς το χώρο όσο και ως προς τον εξοπλισμό δεν ήταν οι ιδανικές (Κιτσαράς, 2004: 97). Επιπροσθέτως, όπως και προαναφέραμε, προβλήματα παρουσιάζονταν και στην εφαρμογή του υποστηρικτικού βιβλίου λόγω της τυποποιημένης δομής του και των γενικά διατυπωμένων του στόχων (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6 & 7).

5. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2001/ 2003

5.1. Περιγραφή και επιρροές του προγράμματος

Οι ουσιαστικές αδυναμίες των προηγούμενων προγραμμάτων οδήγησαν στην ανάγκη της ανανέωσής τους, γεγονός που επικροτούνταν από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους Σχολικούς Συμβούλους (Αλαχιώτης, 2003β: 2). Από την μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη (1999-2001) προέκυψε, λοιπόν, το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.) του 1999 (Παμουκτσόγλου, 2007: 79). Όμως, η απουσία επίσημου διαλόγου της εκπαιδευτικής κοινότητας πριν τον σχεδιασμό του αλλά και η ελλιπής ανάλυση των γενικών αρχών και κατευθύνσεων του προγράμματος (Παμουκτσόγλου, 2007: 79) οδήγησαν στην κυκλοφορία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366 τ. Β΄18-10-2001), το οποίο αναθεωρήθηκε άλλη μια φορά το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) (Γώτη & Ντίνας, 2011:8).

Να σημειωθεί ότι τα προγράμματα Ε.Π.Π.Σ. του 1999, Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2001 και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 δεν είχαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, στα δύο τελευταία (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2001 & 2003) επαναλαμβάνονταν με ελαφρές μόνο παραλλαγές το Ε.Π.Π.Σ. του 1999 (Ντίνας, Αλεξίου, Γαλάνη, & Ξανθόπουλος, 2005: 611). Επειδή, λοιπόν, τα τρία αυτά προγράμματα ήταν σχεδόν όμοια, στην παρακάτω ανάλυση θα αναφερθούμε μόνο στο τελευταίο, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθόριζε το σκοπό του νηπιαγωγείου, αναφερόταν σε διάφορες μεθοδολογικές οδηγίες, ανέλυε το ρόλο του εκπαιδευτικού και πρότεινε διάφορους τρόπους αξιολόγησης. Επιπλέον, το νέο πρόγραμμα αποτελούνταν από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) κάθε γνωστικού αντικειμένου, τα οποία αναφέρονταν στις ικανότητες που επιδιώκονταν να αναπτυχθούν, σε διάφορες ενδεικτικές δραστηριότητες καθώς και στις έννοιες που προσέγγιζε διαθεματικά η κάθε δραστηριότητα (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2011α).

Τα νέα αυτά αναλυτικά προγράμματα διέφεραν από τα προηγούμενα, καθώς παρουσίαζαν πολυπρισματικά τη γνώση και αντιμετώπιζαν τη μάθηση ως διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης (Αλαχιώτης, 2003 α: 6). Τα προγράμματα αυτά - Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Έκφρασης και Δημιουργίας, Πληροφορικής- , σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003: 587), «δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά προτείνονται ως πλαίσιο για την εκπαιδευτικό, για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά».

Επιπροσθέτως, τα νέα προγράμματα, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά, προέβαλλαν τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία και αντιμετώπιζαν τη γνώση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ως ολότητα γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2002: 26). Έτσι, το Δ.Ε.Π.Π.Σ., μέσα από τους πολλαπλούς τρόπους ενιαιοποίησης της σχολικής γνώσης επιχειρούσε την υπέρβαση του τεμαχισμού της σε διάφορες γνωστικές περιοχές, χαρακτηριστικό στοιχείο των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2002: 33).

Εκτός όμως από την διαθεματικότητα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εισήγαγε για πρώτη φορά και την Πληροφορική στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε τα νήπια να γνωρίσουν τον υπολογιστή και να εκτιμήσουν τη χρησιμότητά του. Άλλη μια καινοτομία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελούσε η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης και των Σχεδίων Εργασίας στο Νηπιαγωγείο με στόχο την απόκτηση ποικίλων νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, το νέο πρόγραμμα παρουσίαζε εκσυγχρονισμένες προτάσεις αξιολόγησης των μαθητών (Αλαχιώτης 2003β: 11-13), γεγονός στο οποίο θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

Οι βασικές αρχές του προγράμματος συνοψίζονται στο σχεδιασμό πολυεπίπεδων δραστηριοτήτων, στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων, στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των νηπίων, στο «άνοιγμα» του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία, στην αξιοποίηση του λάθους, στη ουσιαστική συμβολή του παιχνιδιού, στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης και στη συνεχή ανανέωσή του.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ήταν επηρεασμένες από διάφορες γνωστικές θεωρίες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στηρίχθηκαν στον Piaget και τη θεωρία του εποικοδομισμού αλλά και στον Vygotsky και την θεωρία του σχετικά με την επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη δόμηση των νοητικών σχημάτων. Επιπλέον, βασίστηκαν στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Γκλιάου - Χριστοδούλου 2011β: 2).

5.2. Σκοπός

Ο σκοπός του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναλυόταν στην πρώτη του ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποσκοπούσε στο «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586). Το γεγονός αυτό επέβαλε την ισότιμη αντιμετώπιση της Προσχολικής Αγωγής με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης και την ενσωμάτωσή της στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586).

Μελετώντας προσεκτικά τον σκοπό του Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρατηρούμε πολλές ομοιότητες με τον σκοπό του προγράμματος του 1989, ο οποίος ήταν «η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού» (Δ. 486/ 1989: 4469). Ο σκοπός του Δ.Ε.Π.Π.Σ., επομένως εξακολουθούσε , όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα, να είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

5.3. Μεθοδολογικές υποδείξεις

Η πέμπτη ενότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αντιστοιχούσε στην προτεινόμενη μεθοδολογία του προγράμματος και αποτελούνταν από τέσσερις υποενότητες: τα χαρακτηριστικά στοιχεία της μεθοδολογίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού, τη διαθεματική προσέγγιση και το ελεύθερο παιχνίδι.

Στην πρώτη υποενότητα τονιζόταν η σημασία της σχεδίασης δραστηριοτήτων που είχαν νόημα για τα παιδιά και υπογραμμιζόταν ο διαδραστικός και πολυαισθητηριακός τρόπος υλοποίησης τους. Η αλληλεπίδραση, η παρουσίαση των δεδομένων μέσα από πολλά και διαφορετικά μέσα, αλλά και η χρήση της τεχνολογίας με σκοπό την επεξεργασία τους υποστήριζαν τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, το πρόγραμμα έδινε έμφαση στον ουσιαστικό ρόλο του νηπιαγωγού, ως ενισχυτή της τάξης, ο οποίος σχεδίαζε τις δραστηριότητες, στηριζόμενος στα ενδιαφέροντα των νηπίων και στα καθημερινά γεγονότα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες του προγράμματος αποτελούσαν βοηθητικά παραδείγματα και δεν επιβαλλόταν να ακολουθηθούν πιστά.

Στη δεύτερη υποενότητα αναλυόταν περαιτέρω ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παρουσιαζόταν ως βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής και διευκολυντής των νηπίων. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε και εκτενέστερα στις οδηγίες που έδινε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων και προσέγγισης της γνώσης.

Στην τρίτη υποενότητα η διαθεματική προσέγγιση προβαλλόταν ως διδακτική μεθοδολογία κατάκτησης της γνώσης. Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα αναφερόταν στη διαθεματική προσέγγιση «θεμάτων» και σχεδίων εργασίας. Τα «θέματα» παρουσιάζονταν με τη μορφή ιστογράμματος (Krogn, 1995 στο Κουλούρη, 2002: 41), με το «θέμα» να βρίσκεται στο κέντρο και να συνδέεται με τα προγράμματα όλων των γνωστικών αντικειμένων. Αντίστοιχα, τα σχέδια εργασίας αποτελούσαν συνεργατικές έρευνες «θεμάτων» (Katz & Chard, 1989 στο Κουλούρη, 2002: 41), οι οποίες επιλέγονταν από τα ίδια τα παιδιά. «Βασικοί κρίκοι διασύνδεσης του περιεχομένου του προγράμματος και προώθησης της διαθεματικότητας» αποτελούσαν οι έννοιες της Αλληλεπίδρασης, Διάστασης, Επικοινωνίας, Μεταβολής, Ομοιότητας- Διαφοράς, Πολιτισμού και Συστήματος (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 590).

Τέλος, η τέταρτη υποενότητα αναφερόταν στη συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού είτε αυτό ήταν ατομικό είτε ομαδικό. Η ελεύθερη δραστηριοποίηση των νηπίων, σύμφωνα με το πρόγραμμα, παρείχε στα νήπια τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν, να συνεργάζονται και να πειραματίζονται, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και μέσα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ανακάλυπταν τις δυνάμεις τους και αναπτύσσονταν ομαλά.

5.4. Γνωστικά αντικείμενα

5.4.1. Παιδί και γλώσσα

Η γλωσσική διδασκαλία κατείχε πολύ σημαντική θέση στο νέο πρόγραμμα, αποτελούσε το πρώτο γνωστικό αντικείμενο της ανάλυσής του και χωριζόταν σε τρεις υποενότητες: την προφορική επικοινωνία, την ανάγνωση και τη γραφή. Αξίζει να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

σημειωθεί ότι γλωσσικές αναφορές υπήρχαν και σε πολλές άλλες ενότητες του προγράμματος, όπως στις βασικές αρχές του («να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 587)), στις μεθοδολογικές οδηγίες του («η γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 590)) και στις αναλύσεις των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων («ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 609) – μια από τις επιδιώξεις του προγράμματος των εικαστικών) .

5.4.1.1. Προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)

Η γλωσσική αγωγή στην εν λόγω ενότητα επεδίωκε τη χρήση της γλώσσας μέσα από αφηγήσεις, περιγραφές, επεξηγήσεις, συζητήσεις και επιχειρηματολογίες. Οι επιδιώξεις αυτές στόχευαν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των νηπίων μέσα από επικοινωνιακές καταστάσεις. Η εστίαση στο στοιχείο της επικοινωνίας ήταν ένα χαρακτηριστικό που δεν είχε την ίδια θέση και στο προηγούμενο πρόγραμμα, του 1989.

Σημαντική επισήμανση του Οδηγού της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 100) αποτελούσε η επιδίωξη της χρήσης διαφοροποιημένου λόγου. Τα νήπια καλούνταν, λοιπόν, εκτός από το να παράγουν λόγο, να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος τους θα έπρεπε να προσαρμόζεται στις διάφορες περιστάσεις. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη ενδεικτική δραστηριότητα του προγράμματος: «ασκούνται στο να χρησιμοποιούν εύστοχα λέξεις ή εκφράσεις που συνδέονται με ειδικές περιστάσεις…» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 593). Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια κατανοούσαν ότι δεν μιλάμε με τον ίδιο τρόπο σε μια φιλική συζήτηση και σε μια συζήτηση με τους γονείς μας.

Μια ακόμη ουσιαστική επισήμανση του Οδηγού της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 100) ήταν η ειδική αναφορά και οι βοηθητικές προτάσεις για τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών, γεγονός που απουσίαζε από το πρόγραμμα του 1989. Το νηπιαγωγείο έπρεπε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον σεβασμού όλων των μητρικών γλωσσών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Έτσι, κάθε παιδί ενθαρρυνόταν να κάνει αναφορές στη μητρική του γλώσσα ή στο τοπικό γλωσσικό του ιδίωμα, λέγοντας, για παράδειγμα, το αγαπημένο του τραγούδι.

Άλλη μια καινοτομία του προγράμματος ήταν η αναφορά σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις σχετικές με τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών, ώστε να συνειδητοποιήσουν σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 594). Παρ' όλα αυτά, δεν γινόταν κανένας λόγος «για τη σύνθεση ή την παραγωγή ως διαδικασίες σχηματισμού λέξεων και τη συνδρομή της διδασκαλίας των διαδικασιών αυτών στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο πλαίσιο της γλωσσικής κατάκτησης στην οποία εντάσσονται και ηλικιακά» (Κουφού & Τζάκωνα, 2014: 3).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1989, η προφορική επικοινωνία των νηπίων προσεγγιζόταν πιο σφαιρικά. Το νέο πρόγραμμα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

δεν επικεντρωνόταν μόνο στη γνώση του συστήματος της γλώσσας, αλλά εστιαζόταν και στον τρόπο χρήσης της. Παρ' όλα αυτά, ο στόχος του εμπλουτισμού και της βελτίωσης του προφορικού λόγου δεν γινόταν ξεκάθαρος, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καθοριστούν συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης της επίτευξης του παραπάνω στόχου. Το γεγονός αυτό δυσκόλευε το ρόλο του εκπαιδευτικού (Γκανά, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2006: 6).

`

5.4.1.2. Ανάγνωση

Στην εν λόγω ενότητα η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελούσε μια οργανωμένη πρόταση διδασκαλίας, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1989, το οποίο εστιάζονταν μόνο στη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό και της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό. Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, επεδίωκε την επαφή των παιδιών με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, ώστε να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι οι εκδοχές αυτές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο, να υιοθετήσουν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής, να ακούσουν και να κατανοήσουν μια διήγηση, να διακρίνουν μορφές κειμένων, να απομνημονεύσουν μικρά κείμενα, να αναγνωρίσουν οικείες λέξεις , να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη της τάξης, να εντοπίσουν τον τίτλο ή τον συγγραφέα ενός βιβλίου, να συνειδητοποιήσουν ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα και, τέλος, να αναγνωρίσουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου.

Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, έδινε έμφαση στη διαμόρφωση ενός εγγράμματου περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, «ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 111). Η διαδικασία της ανάγνωσης είχε, λοιπόν, νόημα για τα παιδιά, καθώς διάβαζαν για κάποιο συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό σκοπό.

5.4.1.3. Γραφή και γραπτή έκφραση

Στόχος της διδασκαλίας της γραφής στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα, ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου και τη σημασία της γραφής ως μέσο επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών. Απώτερη επιδίωξη του προγράμματος ήταν η εισαγωγή των νηπίων σε μια εγγράμματη κοινωνία (αναδυόμενος γραμματισμός) (Ντίνας, 2012: 149). Η τάξη, λοιπόν, έπρεπε να αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης που έδινε στα νήπια ευκαιρίες να βιώσουν λειτουργικές εμπειρίες γραφής, όπως η συγγραφή προσκλήσεων, βιβλίων, οδηγιών για παιχνίδια κλπ. (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 123).

Μέσα από δραστηριότητες επαφής με διαφορετικά είδη κειμένου (εφημερίδες, βιβλία κλπ.), διόρθωσης και αναθεώρησης κειμένων και αντιγραφής λέξεων, οι οποίες εξυπηρετούσαν λειτουργικές ανάγκες, τα παιδία συνειδητοποιούσαν την κοινωνική διάσταση της γραφής. Με την ενθάρρυνση της νηπιαγωγού άρχιζαν να γράφουν χωρίς να έχουν αναστολές για το αν αυτό που γράφουν είναι σωστό. Αυτό συνέβαινε γιατί τα ενδεχόμενα λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν ως φυσικά,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

καθώς αποτελούσαν μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της γραφής, και αξιοποιούνταν κατάλληλα από τη νηπιαγωγό (Ντίνας, 2012: 149).

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως στόχος ήταν να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά της τάξης να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη γραφής, να αντιληφθούν το λόγο που γράφουμε και να γράψουν όπως αυτά μπορούν (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 149). Η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας του γραπτού λόγου αποτελούσε το μεγαλύτερο κίνητρο για την κατάκτησή του.

5.4.2. Παιδί και Μαθηματικά

Η διαθεματική προσέγγιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη διδασκαλία των μαθηματικών έδινε την ευκαιρία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά να επαναπροσεγγίσουν τα μαθηματικά. Έτσι, οι νηπιαγωγοί, στηριζόμενοι στα ενδιαφέροντα των παιδιών, σχεδίαζαν μαθηματικές δραστηριότητες και τις συνέδεαν με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, τα παιδιά αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και ανέπτυσσαν αυτές τις δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες έρχονταν αντιμέτωπα με τα καθημερινά τους προβλήματα (Χατζηγεωργίου, 2005: 51).

Μελετώντας τις επιδιώξεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τα μαθηματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι προτεραιότητα του προγράμματος αποτελούσε η αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον και η σύνδεση των δραστηριοτήτων με την καθημερινότητά τους (Βοζίκη, 2009: 8). Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά και από τις ακόλουθες επιδιώξεις: « να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν υλικά, μέσα και καταστάσεις που συνδέονται με την καθημερινή ζωή», « να ερμηνεύουν γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής…» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 598).

Επιπλέον, από τις επιδιώξεις του προγράμματος αλλά και από τις ενδεικτικές δραστηριότητές του, φαινόταν η έμφαση που έδινε το πρόγραμμα στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών και στη βιωματική εμπλοκή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούσαν οι παρακάτω φράσεις: «να στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες», «να αξιοποιούν τις δυνατότητες για αριθμητικές εφαρμογές μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους», «να αναγνωρίζουν την αξία μικρών νομισμάτων και τη χρησιμότητα τους στις συναλλαγές με βιωματικό τρόπο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 598-599).

Όσον αφορά την αξιολόγηση, στον Οδηγό της νηπιαγωγού υπήρχαν κάποιες προτάσεις αξιολόγησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Οι τρόποι αξιολόγησης που προτείνονταν ήταν κυρίως η παρατήρηση και η καταγραφή, με στόχο να εξετάσει ο εκπαιδευτικός αν ήταν επιτυχείς οι παρεμβάσεις του και αν τα νήπια ανταποκρίθηκαν στις προτροπές του (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 163-164).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το νέο πρόγραμμα έχει πολλές διαφορές από το προηγούμενο, του 1989, όπου το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών παρουσιαζόταν μέσα από μια ατομική προσέγγιση και η απουσία αναφοράς σε ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες που κέντριζαν το ενδιαφέρον των νηπίων ήταν χαρακτηριστική. Αντίθετα, το νέο πρόγραμμα χαρακτηριζόταν από μία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αλληλεπιδραστική προσέγγιση και έδινε έμφαση στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, οι οποίες ενδιέφεραν τα νήπια και προωθούσαν τη συνεργασία μεταξύ τους (Καπέλου, 2010: 96).

5.4.3. Παιδί και Περιβάλλον

Το τρίτο πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφερόταν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και αποτελούνταν από δύο υποενότητες: α. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση και β. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση.

5.4.3.1. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Το ανθρωπογενές περιβάλλον διαιρούνταν σε δύο κεφάλαια: α. το παιδί και το νηπιαγωγείο και η σχέση με τους άλλους και β. το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον.

Το πρώτο κεφάλαιο σχετιζόταν με την μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στο περιβάλλον του σχολείου. Βασικές επιδιώξεις για την ομαλή αυτή μετάβαση ήταν η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, η καλλιέργεια της συνεργασίας, η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, ο σεβασμός στο διαφορετικό, η αγάπη για τους συνανθρώπους μας, η τήρηση κανόνων υγιεινής και προστασίας. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφερόταν στο ευρύτερο περιβάλλον και επεδίωκε την απόκτηση θετικών συμπεριφορών απέναντι σε αυτό, την «ανάγνωση» χαρτών, την κυκλοφοριακή αγωγή, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για ιστορικά γεγονότα και την εξοικείωση με βασικές ερευνητικές διαδικασίες.

Μελετώντας τις ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος, παρατηρούμε πολλά θετικά στοιχεία, όπως το «άνοιγμα» του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία μέσα από επισκέψεις εκτός και εντός του σχολικού περιβάλλοντος (στη λαϊκή αγορά, στο μουσείο κλπ.) (Βασιλάκη, 2007: 1544). Ακόμη, βλέπουμε τη σημασία που δινόταν στο σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού αλλά και στην ευαισθητοποίηση απέναντι στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Τέλος, παρατηρούμε και την έμφαση που δινόταν στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών και τη χρήση ενεργητικών μεθόδων, όπως η συζήτηση, η έρευνα και η δράση (Βασιλάκη, 2007: 1544).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η υποενότητα αντιστοιχούσε στην ανάλυση της κοινωνικής αγωγής του προηγούμενου προγράμματος. Πολλές από τις επιδιώξεις της κοινωνικής αγωγής του προγράμματος του 1989 επαναλαμβάνονταν στο νέο πρόγραμμα, το οποίο, παρ' όλα αυτά, ήταν πιο διευρυμένο και προήγαγε τη διαθεματική προσέγγιση. Στις ενδεικτικές δραστηριότητές του αναφέρονταν τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονταν για τη διεξαγωγή τους, θεμελιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαθεματικότητα του προγράμματος (Βασιλάκη, 2006: 101). Οι επιστημονικοί αυτοί χώροι ήταν η Γλώσσα, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Πληροφορική, η Φυσική Αγωγή και η Δραματική Τέχνη.

5.4.3.2. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Η υποενότητα αυτή επεδίωκε τη διερεύνηση της γνώσης των ανθρωπίνων, ζωικών και φυτικών οργανισμών, την κατανόηση της σημασίας της παρατήρησης και της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

περιγραφής για τη μελέτη φαινομένων, την ανακάλυψη βασικών χαρακτηριστικών για τα υλικά (δομή, ιδιότητες), τον πειραματισμό με απλές μηχανές, τη γνωριμία με διάφορες πηγές ενέργειας, με την έννοια της κίνησης, με τους μαγνήτες και με τα διάφορα καιρικά φαινόμενα.

Από την παραπάνω ανάλυση των επιδιώξεων φαίνεται η αντιστοιχία της υποενότητας αυτής με την ανάλυση των φυσικών επιστημών του προηγούμενου προγράμματος. Βέβαια, το νέο πρόγραμμα είχε σαφώς πιο εξειδικευμένους στόχους και περισσότερες προτεινόμενες δραστηριότητες. Ακόμη, προωθούσε σε μεγαλύτερο βαθμό την ενεργό συμμετοχή των παιδιών μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή, την διερεύνηση και την ανακάλυψη. Τέλος, προωθούσε τη διαθεματικότητα, συνδέοντας το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών επιστημών με τη Γλώσσα, τη Μουσική, τα Μαθηματικά, τα Εικαστικά, τη Δραματική Τέχνη, την Πληροφορική και τη Φυσική Αγωγή.

Οι Φυσικές επιστήμες εμπεριέχονταν, λοιπόν, στο γνωστικό πεδίο της Μελέτη Περιβάλλοντος και τα αντικείμενα μελέτης τους ήταν ο άνθρωπος, τα ζώα, τα φυτά, τα φυσικά φαινόμενα, η ενέργεια, οι μαγνήτες, ο καιρός και οι κοινωνικές σχέσεις (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 296). Η αξιολόγηση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων των φυσικών επιστημών ερχόταν μέσα από τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού των περιγραφών και των διαπιστώσεων των παιδιών (Οδηγός της Νηπιαγωγού, :253), αλλά και μέσα από εναλλακτικούς τρόπους, όπως την αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 269).

5.4.4. Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ, τα Εικαστικά, το Θέατρο, η Φυσική αγωγή και η Μουσική συνέθεταν την Αισθητική Αγωγή και αναπτύσσονταν ως ξεχωριστά προγράμματα σπουδών της ενότητας «Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση».

5.4.4.1. Εικαστικά

Το πρόγραμμα των εικαστικών επεδίωκε την παρατήρηση και την προσπάθεια ερμηνείας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, τον «πειραματισμό» με διάφορα υλικά και χρώματα, τη σύνθεση διαφόρων σχημάτων, τη δημιουργία μικροκατασκευών με τη χρήση διαφόρων υλικών, τη γνωριμία με γνωστά είδη τέχνης, την ανάπτυξη της γλώσσας και την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά άρχιζαν «να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και την επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 589).

Αν ανατρέξουμε στην αντίστοιχη ενότητα του προγράμματος του 1989, παρατηρούμε ότι οι διαφορές των δύο προγραμμάτων δεν ήταν μεγάλες, καθώς, πολλά από αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω, υπήρχαν και στο προηγούμενο πρόγραμμα. Η μόνη ουσιαστική διαφορά, η οποία αναβάθμιζε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ήταν η διασύνδεση της αισθητικής αγωγής και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που γίνεται φανερό και από τις ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος: «...ταξινομούν διάφορα "άχρηστα" υλικά ή φυσικά υλικά για τις κατασκευές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

τους...(Εικαστικά, Μαθηματικά, Μουσική, Μελέτη Περιβάλλοντος)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 609).

Στην αντίστοιχη ενότητα του Οδηγού της νηπιαγωγού υπογραμμίζονταν και οι τρόποι αξιολόγησης των εικαστικών δραστηριοτήτων, όπως η καταγραφή των παρατηρήσεων της εκπαιδευτικού με ημερολόγιο, μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή και κάμερα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 307). Παρατηρούμε ότι προτείνονταν νέοι τρόποι αξιολόγησης, οι οποίοι, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, θα κατέγραφαν την πρόοδο των νηπίων και θα εντόπιζαν πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν.

5.4.4.2. Θέατρο- Δραματική τέχνη

Η θεατρική αγωγή, γνωστικό αντικείμενο που συναντήσαμε για πρώτη φορά στο πρόγραμμα του 1989, εντασσόταν, όπως προαναφέραμε, στην ενότητα της Δημιουργίας και Έκφρασης. Μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, τα παιδιά ενθαρρύνονταν να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους μέσα από το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, τη γλώσσα και την επικοινωνία, να εκφράζονται μέσα από τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό και το θεατρικό παιχνίδι, να αποκτούν θεατρική παιδεία και να φτιάχνουν διάφορα καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:311- 312), στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης, η νηπιαγωγός οργάνωνε παιχνίδια, με σκοπό τον πειραματισμό των νηπίων μέσω της κίνησης του σώματός τους, την εξερεύνηση ρυθμών και τρόπων κίνησης και την ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους. Σημαντικό ήταν, ακόμη, ότι η νηπιαγωγός προτρεπόταν να σχεδιάζει παιχνίδια που είχαν νόημα για τα παιδιά, καθώς συνδέονταν με τις βιωματικές τους εμπειρίες. Τέλος, ουσιαστική ήταν και η παρέμβασή της σχετικά με την ενθάρρυνση της ομαδικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών.

5.4.4.3. Φυσική αγωγή

Οι επιδιώξεις του προγράμματος για τη φυσική αγωγή σχετίζονταν με την ανάπτυξη της κινητικότητας και της σωματικής δραστηριότητας, τη σωστή χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, την προαγωγή της συνεργασίας και τη συνειδητοποίηση της έννοιας της Ολυμπιακής Ιδέας. Τα προτεινόμενα μέσα για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων ήταν διαφόρων ειδών παιχνίδια (ομαδικά, ατομικά, ελεύθερα, οργανωμένα), ασκήσεις ρυθμικής και ενόργανης γυμναστικής, ασκήσεις ισορροπίας, αθλοπαιδιές και ιστορίες, σχετικές με την αθλητική παράδοση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στον Οδηγό της Νηπιαγωγού, στις βασικές επιδιώξεις «περιλαμβάνονταν μόνο οι κινητικές έννοιες: η γνώση του σώματος, η αίσθηση της προσπάθειας, η αίσθηση του χώρου και η αίσθηση των σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την κίνηση» (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 233). Ακόμη, τα μουσικοκινητικά παιχνίδια καταλάμβαναν σημαντικό μέρος της ενότητας του Οδηγού, γεγονός που δικαιολογείται από την απουσία ξεχωριστού κεφαλαίου για το γνωστικό αντικείμενο της Μουσικής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η φυσική αγωγή αντιμετωπιζόταν ισότιμα με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος. Καινοτομία του προγράμματος αποτελούσε η εισαγωγή της Ολυμπιακής Παιδείας και της αθλητικής παράδοσης, στοιχεία που έλειπαν από το πρόγραμμα του 1989. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός ότι δεν είχε καθοριστεί το αντικείμενο της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής, δηλαδή η εκμάθηση κινήσεων, δημιουργούσε σύγχυση στον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 234).

5.4.4.4. Μουσική

Η μουσική αγωγή αποτελούσε το τελευταίο γνωστικό αντικείμενο ανάλυσης της ενότητας Δημιουργίας και Έκφρασης και χωριζόταν σε δύο άξονες: την εκτέλεση και τη σύνθεση-δημιουργία. Ο πρώτος άξονας επεδίωκε την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την εκτέλεση και παρουσίαση διάφορων συνθέσεων μέσω των μουσικών οργάνων και την αναπαραγωγή μουσικών ακουσμάτων με διάφορους τρόπους. Ο δεύτερος άξονας επεδίωκε τον αυτοσχεδιασμό, την έκφραση μέσα από απλές μουσικές συνθέσεις, την εκτίμηση απέναντι στα μουσικά ακούσματα και την διαμόρφωση άποψης απέναντι σε διάφορες μουσικές συνθέσεις.

Σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1989, το νέο πρόγραμμα πέρα από την ενεργητική ακρόαση διαφόρων μουσικών έργων και τις απλές κατασκευές μουσικών οργάνων, επεδίωκε τη σύνθεση, τη δημιουργία και την εκτέλεση διαφόρων μουσικών δημιουργιών. Επιπλέον, ένα ακόμη χαρακτηριστικό στοιχείο του νέο προγράμματος, το οποίο απουσίαζε από το προηγούμενο, ήταν η σύνδεση της μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, τα Εικαστικά, το Δράμα, η Πληροφορική, η Φυσική Αγωγή και η Μελέτη Περιβάλλοντος. Βασικοί κρίκοι διασύνδεσης του περιεχομένου του προγράμματος και προώθησης της διαθεματικότητας αποτελούσαν οι έννοιες: Αλληλεπίδραση (εξάρτηση, συνεργασία), Επικοινωνία (κώδικας), Σύστημα (ταξινόμηση), Διάσταση (χρόνος), Ομοιότητα- Διαφορά.

5.4.5. Παιδί και Πληροφορική

Η εισαγωγή της πληροφορικής στο νηπιαγωγείο αποτελούσε μια καινοτομία του νέου προγράμματος. Σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα προσχολικής αγωγής δεν υπήρχε αντίστοιχη ενότητα. Σκοπός αυτής της εισαγωγής ήταν η εξοικείωση των νηπίων με τις βασικές λειτουργίες και δυνατότητες του υπολογιστή. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν, από τη νηπιαγωγό, να γνωρίσουν απλές έννοιες, σχετικές με τον υπολογιστή, να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης και να μάθουν για την ασφαλή χρήση του υπολογιστή. Τέλος, τα νήπια ενθαρρύνονταν να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα του εργαλείου αυτού στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

Ο Οδηγός της Νηπιαγωγού τόνιζε τη συμβολή της ένταξης του υπολογιστή μέσα στην τάξη (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 350). Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι ο υπολογιστής βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών, στην εξέλιξη γνώσεων και ικανοτήτων σχετικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα, στην εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας και της παρατηρητικότητας και στην κατανόηση αιτίου- αποτελέσματος. Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

οι οποίες αξιοποιούν τον υπολογιστή, βοηθούσαν, επομένως, ουσιαστικά στην ανάπτυξη των νηπίων.

5.5. Ρόλος νηπιαγωγού

Το νέο πρόγραμμα αφιέρωνε μία παράγραφο στην περιγραφή του ρόλο της νηπιαγωγού μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο Οδηγός της Νηπιαγωγού προσέφερε περαιτέρω οδηγίες στο δεύτερο κεφάλαιό του. Όπως προαναφέραμε, η νηπιαγωγός προτρεπόταν να βοηθά, να συνεργάζεται, να διαμεσολαβεί και να διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η νηπιαγωγός καλούνταν να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα εκφράζονταν ελεύθερα. Επιπλέον, όφειλε να αναπτύξει το αίσθημα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των νηπίων και να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ακόμη, προτρεπόταν να οργανώνει ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες ενδιέφεραν τα παιδιά και σχετίζονταν με την καθημερινότητα τους, και ,τέλος, να τις αξιολογεί.

Σε αντίθεση, λοιπόν, με το πρόγραμμα του 1989, όπου η νηπιαγωγός επέλεγε και οργάνωνε μόνη της τις δραστηριότητες, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η νηπιαγωγός συνδιαμορφώνει τις δραστηριότητες μαζί με τους μαθητές της, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις.

5.6. Αξιολόγηση μαθητών

Το νέο πρόγραμμα έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση, η οποία είχε εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και στόχευε στην βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον αναστοχασμό της νηπιαγωγού (Σολομών, 1999. Altrichter et al., 2001 στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 41). Το έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαινόταν τόσο από τις σχετικές αναφορές στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και από το τρίτο κεφάλαιο του Οδηγού της Νηπιαγωγού, το οποίο είχε αφιερωθεί αποκλειστικά στην ανάλυση της σημασίας και των τρόπων αξιολόγησης.

Πιο αναλυτικά, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναλύονταν τα χαρακτηριστικά στοιχεία, οι μορφές και οι τεχνικές της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση έπρεπε να είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και να στηρίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε νηπίου, στο ρυθμό μάθησης του, στις ικανότητες και στις ιδιαιτερότητες του. Ο εκπαιδευτικός όφειλε αρχικά να εντοπίσει το επίπεδο γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, ώστε να διαμορφώσει ανάλογα τη διδασκαλία του, στη συνέχεια να αξιολογήσει την πορεία κάθε παιδιού για να μπορεί να παρέμβει κατάλληλα και, τέλος, να εκτιμήσει την συνολική επίτευξη των στόχων . Στο νέο πρόγραμμα, τη θέση των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης έπαιρναν εναλλακτικές μέθοδοι, όπως η πορεία και το αποτέλεσμα σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και με την ομάδα και ο φάκελος εργασιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:).

Η καταγραφή βοηθούσε ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό για να προχωρήσει στην αξιολόγηση. Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 41-42) προτείνονταν ενδεικτικοί τρόποι καταγραφής, όπως η τήρηση φακέλων, η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση, η φωτογράφιση και η παρατήρηση των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αφηγήσεων, των συνομιλιών και των στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων που ανέπτυσσαν τα παιδιά κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αλλά και κατά την ελεύθερη απασχόληση. Ιδιαίτερα βοηθητικά ήταν επίσης τα ενδεικτικά παραδείγματα καταγραφής της μαθησιακής προσπάθειας στον Οδηγό της Νηπιαγωγού, οι σημειώσεις της νηπιαγωγού πάνω σε αυτά και οι επισημάνσεις που ακολουθούσαν (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 44-45).

Τέλος, αξίζει να τονίσουμε ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ήταν ουσιαστικά το πρώτο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής, το οποίο πρότεινε τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και βοηθούσε ουσιαστικά τη νηπιαγωγό, ώστε να προχωρήσει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.7. Υποστηρικτικό υλικό

Στα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος συγκαταλεγόταν το γεγονός ότι το 2006 εκδόθηκε ο Οδηγός της Νηπιαγωγού, ο οποίος στόχευε να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο αυτό βοηθούσε τις εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους προετοιμασία για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Επιπλέον, βοηθούσε τις νηπιαγωγούς, ιδιαίτερα τις νέες στο επάγγελμα, να αισθάνονται ασφάλεια και να μην αναζητούν λύσεις στα προβλήματά τους μέσα από εμπειρίες συναδέλφων ή βοηθημάτων του εμπορίου (Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν, 2011β: 5).

Ο οδηγός αυτός αποτελούσε βέβαια ένα ενδεικτικό μέσο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η νηπιαγωγός, λοιπόν, καλούνταν να χρησιμοποιήσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του, ενώ παράλληλα θα πρόσθετε ή θα άλλαζε περιεχόμενα και διαδικασίες, ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία της στο επίπεδο των δυνατοτήτων των παιδιών. Στόχος του οδηγού δεν ήταν να χαθεί η προσωπική σφραγίδα της εκπαιδευτικού, αλλά η ουσιαστική στήριξή της σε οποιαδήποτε προβλήματα και απορίες μπορεί να αντιμετώπιζε (Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν, 2011β: 6-7). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο οδηγός ήταν υπεραναλυτικός και ιδιαίτερα μεθοδολογικός, όσον αφορά τις οδηγίες (Γκόγκας, 2010: 69).

5.8. Συμπεράσματα

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελούσε ένα νέο πρόγραμμα το οποίο εισήγαγε πολλές καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τίτλος και μόνο του προγράμματος φανερώνει την εισαγωγή της διαθεματικότητας κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αλλά και την ένταξη της προσχολικής αγωγής σε όλο το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Δύο στοιχεία που έλλειπαν από το πρόγραμμα του 1989 (Ντίνας, 2012: 148-149).

Επιπροσθέτως, το νέο πρόγραμμα, σε αντίθεση με το προηγούμενο, αξιοποιούσε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων και σχεδίαζε ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες προσέλκυαν το ενδιαφέρον τους. Ακόμη, τα θέματα των δραστηριοτήτων αντλούνταν από την καθημερινότητα των παιδιών, ώστε να έχουν νόημα για αυτά. Η νηπιαγωγός πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το πέρας των δραστηριοτήτων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

εφάρμοζε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης ώστε να εντοπίζει τυχόν δυσκολίες και να προχωρά σε κατάλληλες παρεμβάσεις.

Άλλο ένα θετικό χαρακτηριστικό του προγράμματος αποτελούσε το «άνοιγμα» του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν, ότι αποτελούν μέρος ενός ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Με αυτό τον τρόπο τα νήπια μάθαιναν να ανταλλάσουν ιδέες με τους συνανθρώπους τους αλλά και συνειδητοποιούσαν ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι ίδιοι. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αποδοχή όλων των ανθρώπων τονίζονταν ιδιαίτερα στο πρόγραμμα.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, άλλος ένας λόγος που βοηθούσε τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δυνάμεις τους και αναπτυχθούν ομαλά, ήταν το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής που ένιωθαν μέσα στην τάξη. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου ενθάρρυνε τα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους χωρίς να νιώθουν το φόβο της απόρριψης. Σε αυτό συντελούσε και το γεγονός ότι τα ενδεχόμενα λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν ως φυσικά, καθώς αποτελούσαν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιοποιούνταν κατάλληλα από τη νηπιαγωγό (Ντίνας, 2012: 149).

Παρά τις θετικές αυτές επισημάνσεις διατυπώθηκαν διάφορα ερωτήματα και απόψεις που αμφισβητούσαν ότι το νέο πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις προκλήσεις και τις ανάγκες της εποχής. Ο αντίλογος αυτός στηριζόταν στο γεγονός ότι δεν διευκρινίζονταν ποιοι συνέταξαν το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ποιες μεθόδους χρησιμοποίησαν κατά τη σύνταξη του αλλά και αν συνεκτίμησαν τη γνώμη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπροσθέτως, αμφισβητούνταν η επιμόρφωση συμβούλων και νηπιαγωγών πάνω στον τρόπο εφαρμογής του νέου προγράμματος αλλά και η ευρεία πιλοτική εφαρμογή του (Κιτσαράς, 2004: 157).

Επιπλέον, υπήρχαν προβληματισμοί για τη διδακτική εφαρμογή της διαθεματικότητας, καθώς θεωρούσαν ότι δεν ήταν πρακτικά εφαρμόσιμη στα περισσότερα νηπιαγωγεία. Η έλλειψη σχετικών ερευνών που να τόνιζε την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής μεθόδου, η ελλιπής επιμόρφωση των νηπιαγωγών και οι ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές συντελούσαν στη διατύπωση των παραπάνω αμφισβητήσεων (Τζίφας, 2006).

6. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο 2011

6.1. Περιγραφή του προγράμματος

Οι συνεχής αλλαγές της τελευταίας δεκαετίας, όπως για παράδειγμα η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ο αυξανόμενος αριθμός των δίγλωσσων μαθητών και οι προτεραιότητες της παγκόσμιας κοινότητας οδήγησαν στην ανάγκη της αναθεώρησης και βελτίωσης του προηγούμενου προγράμματος. Το 2011, λοιπόν, εκπονήθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, σχεδιάστηκε η πιλοτική του εφαρμογή σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία ώστε η συγγραφική ομάδα να προχωρήσει έπειτα σε τυχών βελτιωτικές αλλαγές κάποιων σημείων του προγράμματος (Γκουβεντάρη, Γώτη&Απιδοπούλου, 2012: 296).

Το νέο πρόγραμμα είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο και στις βασικές αρχές του προγράμματος σχετικά με τη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται η αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνεται έμφαση στην οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών μέσα από ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και προάγεται η σημασία της αξιολόγησης αλλά και της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Επιπλέον, για την οργάνωση της μάθησης προτείνονται τα ακόλουθα πλαίσια: το παιχνίδι, οι ρουτίνες, οι καθημερινές καταστάσεις, οι διερευνήσεις και οι οργανωμένες δραστηριότητες (ΠΣΝ, 2011α: 26).

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στα περιεχόμενα και τους στόχους οκτώ μαθησιακών περιοχών: της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, των Φυσικών Επιστημών, τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας, του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, των Μαθηματικών, της Γλώσσας, της Φυσικής Αγωγής και της Τέχνης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο όρος «παιδί» που υπήρχε στο προηγούμενο πρόγραμμα (Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά κλπ.) παύει πλέον να υπάρχει. Επιπλέον, κάποια γνωστικά αντικείμενα διαχωρίζονται όπως για παράδειγμα οι Τέχνες και η Φυσική αγωγή, οι οποίες στο προηγούμενο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν και οι δύο στην περιοχή της Δημιουργίας και Έκφρασης. Ακόμη οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών μετονομάζονται καθώς στο αναφέρονταν Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως Πληροφορική. Τέλος, το νέο πρόγραμμα προσθέτει μια νέα μαθησιακή περιοχή αυτή της Προσωπικής και Κοινωνικής ανάπτυξης.

Το καινούργιο πρόγραμμα στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στο νηπιαγωγείο (Μαργαρίτη, 2015: 2). Δεν αντικαθιστά το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά αποτελεί ένα υποστηρικτικό εργαλείο μάθησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, «που περιγράφει την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική για μια ποιοτική και ισορροπημένη εκπαίδευση προς όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές» (ΠΣΝ, 2011α, 1^{ο} μέρος : 7). Η στήριξη του εκπαιδευτικού ενισχύεται και από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, ο οποίος συνοδεύει το πρόγραμμα και αναλύει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές του κατευθύνσεις αλλά και τον τρόπο εφαρμογής τους μέσα στην τάξη (Μαργαρίτη, 2015: 3). Συμπληρωματικά, βέβαια, εξακολουθεί να είναι σε ισχύ και ο προηγούμενος Οδηγός Νηπιαγωγού.

6.2. Μεθοδολογικές υποδείξεις

Όπως θα δούμε και παρακάτω η ανάλυση κάθε μαθησιακής περιοχής περιλαμβάνει πίνακες με τα αντίστοιχα περιεχόμενα, τους μαθησιακούς στόχους, τις προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και τις μεθοδολογικές υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη αντιστοίχισης μαθησιακών στόχων όχι μόνο με σχετικές δραστηριότητες αλλά και με αντίστοιχες μεθοδολογικές προτάσεις αποτελεί σημαντική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη σημασία που δίνει το νέο πρόγραμμα στις μεθοδολογικές οδηγίες, σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπου οι πίνακες του αποτελούνταν μόνο από τους μαθησιακούς στόχους και από τις αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

6.3. Γνωστικά αντικείμενα

6.3.1. Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη

Το πρώτο γνωστικό πεδίο που αναλύεται στο νέο πρόγραμμα σχετίζεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ενότητα που έλλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Η μαθησιακή αυτή περιοχή βοηθά στην ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας, η οποία αναγνωρίζει τις προσωπικές της ανάγκες αλλά και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος της. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή αναλύεται ξεχωριστά από τις υπόλοιπες συναντάται σε όλο το πρόγραμμα καθώς δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να προσαρμοστεί το παιδί στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και να εμπλακεί με τη μάθηση (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 67).

Στη μαθησιακή αυτή περιοχή περιλαμβάνονται πίνακες (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 68- 80) στους οποίους αναλύονται λεπτομερώς τα περιεχόμενα, οι μαθησιακοί στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι πίνακες είναι χωρισμένοι στις ακόλουθες ενότητες: ταυτότητα, αυτορρύθμιση, προσωπική ενδυνάμωση, κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση. Η εκπλήρωση των αντίστοιχων στόχων οδηγεί στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας, η οποία αναγνωρίζει τα προσωπικά της χαρακτηριστικά, διαχειρίζεται τα συναισθήματα της, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και δημιουργεί προσωπικές σχέσεις.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το πρόγραμμα, καλείται να αποτελέσει πρότυπο για την συμπεριφορά των παιδιών και γι' αυτό θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και των δυσκολιών που θα προκύψουν. Επιπλέον, έχει και έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, υποστηρίζοντας και καθοδηγώντας τα παιδιά χωρίς όμως να τους επιβάλλει τη γνώμη του. Το πρόγραμμα, ακόμη, προτρέπει τη συνεργασία του με τις οικογένειες των παιδιών αλλά και με ειδικούς συμβούλους, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται αναλυτική αναφορά στο πρόγραμμα σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης της συγκεκριμένης μαθησιακής περιοχής. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται στον εκπαιδευτικό μέσα από την παρατήρηση, την καταγραφή αλλά και την επικοινωνία με τους γονείς να αξιολογεί την εξέλιξη των παιδιών και να παρεμβαίνει όπου αυτό είναι απαραίτητο. Στο πρόγραμμα υπάρχουν ακόμη και ενδεικτικά ερωτήματα τα οποία βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 66).

Τέλος, παρατηρούμε ότι, όπως και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η κατανόηση των ίσων δικαιωμάτων όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως εμφάνισης, εθνικότητας και θρησκείας. Αντίθετα, ένας άλλος στόχος αυτής της μαθησιακής περιοχής, ο οποίος έλλειπε από τα όλα τα προηγούμενα προγράμματα, ήταν η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε θέματα σεξουαλικότητας. Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια γνωρίζουν το σώμα τους, μαθαίνουν να το προστατεύουν αλλά και να σέβονται το σώμα των άλλων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

6.3.2. Φυσικές Επιστήμες

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν ένα διακριτό, αυτόνομο γνωστικό πεδίο του νέου προγράμματος (Μαργαρίτη, 2015: 2). Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από την αποδεχτή πια άποψη ότι η εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες τα βοηθά σημαντικά στην προσέγγιση διαφόρων σχετικών ζητημάτων (Καριώτογλου & Παπαδοπούλου, 2014 στο Μαργαρίτη, 2015: 2). Την αξία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών τονίζει και το νέο πρόγραμμα υπογραμμίζοντας ότι συμβάλλουν στην αξιοποίηση της έμφυτης περιέργειας των νηπίων για τα φυσικά φαινόμενα και ότι συντελούν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην επιστήμη, δηλαδή σε ένα πολιτισμικό προϊόν που εξελίσσεται διαρκώς (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 81). Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, λοιπόν, ωθεί τα παιδιά στη συστηματική διερεύνηση, στην επίλυση προβλημάτων και στη διαμόρφωση κριτικής στάσης.

Στους πίνακες του προγράμματος (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 86-113) αναλύονται λεπτομερώς τα περιεχόμενα, οι μαθησιακοί στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι πίνακές είναι χωρισμένοι στις ακόλουθες ενότητες: ζωντανοί οργανισμοί, αντικείμενα και υλικά, έννοιες και φαινόμενα από το φυσικό κόσμο, πλανήτης γη και διάστημα. Η τοποθέτηση των θεμάτων αυτών στην συγκεκριμένη σειρά δεν είναι τυχαία, καθώς προχωρά από τα οικεία (ζωντανοί οργανισμοί) στα πιο αφηρημένα θέματα (πλανήτης γη και διάστημα). Παρόλα αυτά δεν προτείνεται η διακριτή προσέγγιση των τεσσάρων ενοτήτων ή η υλοποίηση αποσπασματικών δραστηριοτήτων.

Από την μελέτη των πινάκων παρατηρούμε ότι τα περιεχόμενα του νέου προγράμματος σχετίζονται με τη μελέτη των ζωντανών οργανισμών, τις ιδιότητες της ύλης, τα φυσικά και καιρικά φαινόμενα, τα γεωφυσικά χαρακτηριστικά, τον πλανήτη γη και το ηλιακό σύστημα. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα περιεχόμενα αναφέρονται σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι αυτός της Βιολογίας, της Φυσικής, της Μετεωρολογίας, της Γεωγραφίας και της Αστρονομίας (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 298- 299).

Όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, το νέο πρόγραμμα προωθεί την καλλιέργεια των «βασικών ικανοτήτων», όπως είναι για παράδειγμα η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η αυτονομία, που θα βοηθήσουν τα νήπια να ενταχθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 298). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι παρακάτω μαθησιακοί στόχοι: «να διερευνούν τις δυνατότητες που προσφέρουν διάφορα πλαίσια για την έκφραση και επικοινωνία των ιδεών τους»(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 104), «να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο και συμβολισμούς για να αποτυπώνουν τις σχετικές παρατηρήσεις τους»(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 106), «να εκτιμήσουν ποιοτικές και ποιοτικές πτυχές των καιρικών φαινομένων» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 107-108).

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών σχετικών με τις Φυσικές Επιστήμες και παράλληλα στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων με σεβασμό στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 83-84). Οι διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται περιλαμβάνουν τη συστηματική παρατήρηση, τη διατύπωση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

υποθέσεων, τη διαπραγμάτευση ιδεών, την καταγραφή δεδομένων, την ανάλυση τους, τον αναστοχασμό και την αυτό-αξιολόγηση (Μαργαρίτη, 2015: 4). Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως συνεργάτης των παιδιών και μαζί με αυτά καλείται να δημιουργήσει τη μαθησιακή διαδικασία (Μαργαρίτη, 2015: 20). Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι σε όλους τους μαθησιακούς στόχους που θέτει το πρόγραμμα υπάρχει αντίστοιχη προτεινόμενη μεθοδολογία ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην υλοποίησή τους. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως, σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το νέο πρόγραμμα καθορίζει με σαφήνεια τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 301).

Σημαντική θέση στο πρόγραμμα κατέχει επίσης και η αξιολόγηση. Το νέο πρόγραμμα προτείνει, λοιπόν, στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις ιδέες των νηπίων σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να μπορέσει έπειτα να αξιολογήσει την πορεία του κάθε παιδιού αλλά και τις δικές του διδακτικές επιλογές. Ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται μόνο για τις γνωστικές κατακτήσεις των παιδιών αλλά και για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν τα φαινόμενα. Επιπλέον, καινοτομία του προγράμματος αποτελεί η πρόταση για αυτό-αξιολόγηση των παιδιών με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Άλλη μια επισήμανση που έλλειπε από το προηγούμενο πρόγραμμα είναι η πρόταση της χρησιμοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης και καταγραφής των παιδιών από τον εκπαιδευτικό με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 84-85).

Όπως και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. έτσι και στο νέο πρόγραμμα παρατηρούμε την προώθηση της διαθεματικότητας. Το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών συνδέεται με την Τεχνολογία, τη Γλώσσας, τα Μαθηματικών, την Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη, την Υγεία και τη Φυσική Ανάπτυξη και τις Τέχνες (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 85). Η σύνδεση αυτή διευκρινίζεται με μεγάλη σαφήνεια καθώς στο πρόγραμμα υπάρχει ξεχωριστή ενότητα στην οποία αναλύεται η στενή αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων μαθησιακών περιοχών.

6.3.3. Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

Στο νέο πρόγραμμα οι ΤΠΕ ορίζονται ως μια από τις οκτώ μαθησιακές περιοχές του προγράμματος και περιγράφονται τρίτες, έπειτα από την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη και τις Φυσικές Επιστήμες. Στην αρχή της ανάλυσης οι συγγραφείς στηριζόμενοι στα κείμενα διαφόρων θεωρητικών τεκμηριώνουν την σημασία της ενσωμάτωσης της Πληροφορικής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν ότι οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν ενδιαφέρουσες εμπειρίες στα νήπια, οι οποίες θέτουν το παιχνίδι στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Vygotsky, 1978 στο ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 114). Επιπλέον, αναφέρουν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά ως «αντικείμενα με τα οποία να σκέφτονται» (Papert, 1980 στο ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 114- 115).

Το πρόγραμμα, λοιπόν, προβλέπει την εξοικείωση των νηπίων με τις βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών και τις διάφορες χρήσεις τους. Όπως και στα προηγούμενα γνωστικά αντικείμενα, στους πίνακες του προγράμματος (ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος: 124- 146) αναλύονται λεπτομερώς τα περιεχόμενα και οι στόχοι, οι οποίοι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

συνοδεύονται από μεθοδολογικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες ενδεικτικές για την υλοποίηση του κάθε στόχου. Οι πίνακές είναι χωρισμένοι στις ακόλουθες ενότητες: γνωρίζω τις Τ.Π.Ε. και δημιουργώ, επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τις Τ.Π.Ε., διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις Τ.Π.Ε., και οι Τ.Π.Ε. στην κοινωνία και τον πολιτισμό (Μπράτιτσης, 2013: 183).

Από τα περιεχόμενα των παραπάνω αξόνων, φαίνεται πως το πρόγραμμα προωθεί τη γνωριμία με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις βασικές λειτουργίες των Τ.Π.Ε. αλλά και την ασφαλή χρήση τους με σκοπό την επικοινωνία, την συνεργασία, την έκφραση ιδεών και την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών. Οι στόχοι του προγράμματος υλοποιούνται μέσα από τη γνωριμία των παιδιών με διάφορες συσκευές, τις οποίες συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, όπως η φωτογραφική μηχανή, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το κινητό. Τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να αναγνωρίζουν τη σημασία τους, να εξοικειώνονται με τις βασικές λειτουργίες τους και να τις «εκμεταλλεύονται» για την υλοποίηση των καθημερινών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου (ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 5).

Το πρόγραμμα δίνει μεγάλη σημασία και στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών ώστε στηριζόμενος σε αυτές να ενισχύσει τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Έχοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή υποστηρίζει τα παιδιά ώστε να εξοικειωθούν και σταδιακά να αυτονομηθούν στη μεθοδολογία χρήσης των Τ.Π.Ε.. Ακόμη, καθοδηγεί τα νήπια με σκοπό να κατανοούν και να επιλέγουν συνειδητά τη χρήση των Τ.Π.Ε. για την επίτευξη ενός σκοπού. Τέλος, στηρίζει και την εμπλοκή των γονέων στη χρήση των μέσων πληροφορικής.

Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται αναλυτική αναφορά στο πρόγραμμα σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση. Προτείνεται, ακόμη, η χρήση των εργαλείων τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα η λήψη βίντεο, με σκοπό την αξιολόγηση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό αλλά και την αυτό-αξιολόγηση από τα ίδια τα παιδιά. Το στοιχείο της αυτό-αξιολόγησης των νηπίων, όπως και προαναφέραμε, έλλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Συμπερασματικά παρατηρούμε κάποιες διαφορές στη μαθησιακή περιοχή των Τ.Π.Ε. συγκριτικά με το προηγούμενο πρόγραμμα. Αρχικά φαίνεται ότι το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής, που υπήρχε στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., μετονομάζεται από το νέο πρόγραμμα σε Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών).Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μαθησιακής περιοχής παρουσιάζεται εμπλουτισμένο και αναλυτικότερο σε σχέση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Παναγιωτοπούλου, 2014: 118). Επιπλέον, σε αντίθεση με το προηγούμενο πρόγραμμα, στο πιλοτικό πρόγραμμα υπάρχει ξεχωριστή ενότητα στην οποία αναλύεται η διαθεματική σύνδεση των Τ.Π.Ε. με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Παναγιωτοπούλου, 2014: 118) αλλά και με ποιον τρόπο μπορούν να αξιοποιούνται οι Τ.Π.Ε. για την επίτευξη στόχων και των άλλων αντικειμένων (Μπράτιτσης, 2013: 183).Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το νέο πρόγραμμα αναβαθμίζει τη σημασία των Τ.Π.Ε., οι οποίες πλέον παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Μπράτιτσης, 2013: 183).

6.3.4. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. όπου υπήρχε η περιοχή Παιδί και Περιβάλλον (Ανθρωπογενές Περιβάλλον και αλληλεπίδραση, Φυσικό Περιβάλλον και αλληλεπίδραση), το πιλοτικό πρόγραμμα διακρίνει σε αυτόνομες περιοχές τις Φυσικές Επιστήμες και το Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η εκπαίδευση για την Αειφορία, ώστε το περιβάλλον να αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως πηγή γνώσης αλλά ως ένα σύστημα σχέσεων και ισορροπιών(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 147) αποτελεί πρωτοπορία του προγράμματος. Τα πολυάριθμά και συνεχώς αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα εντείνουν την αναγκαιότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη θετικών περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών και την εξοικείωση με τα σχετικά ζητήματα.

Σε αυτή την προσπάθεια ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει ένα υποστηρικτικό ρόλο και με τη στάση του να αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά, σεβόμενος το περιβάλλον και τους φυσικούς πόρους. Μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση απορριμμάτων, την ηλιοπροστασία και τη διαχείριση υδατικών πόρων ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει τα παιδιά με σκοπό να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Μετά το τέλος των δραστηριοτήτων και με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, τα νήπια προχωρούν στην αυτό-αξιολόγηση τους, τα αποτελέσματα της οποίας θα βοηθήσουν στην αναδιαμόρφωση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 149).

6.3.5. Μαθηματικά

Μια ακόμη από τις μαθησιακές περιοχές του νέου προγράμματος είναι τα μαθηματικά. Σύμφωνα με το πρόγραμμα (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος:158), η διδασκαλία των μαθηματικών δεν σχετίζεται πλέον μόνο με την τυπικήμάθηση εννοιών και διαδικασιών. Ο κεντρικός στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι «η ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης που αξιοποιεί χαρακτηριστικά της μαθηματικής επιστήμης»(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος:158). Η καλλιέργεια αυτού του τρόπου σκέψης και δράσης επιτυγχάνεται με την κατάλληλη εκπαίδευση, από τις μικρές ακόμη ηλικίες. Παράλληλα, λοιπόν, με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων θεμελιώνεται και η νοητική τους ανάπτυξη, άρα και η καλλιέργεια του τρόπου σκέψης τους.

Το πρόγραμμα υποστηρίζει ότι λόγω της αφηρημένης φύσης των μαθηματικών απαιτείται από πολύ νωρίς η επαφή των παιδιών με τις μαθηματικές έννοιες ώστε σταδιακά να επιτευχθεί η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των εννοιών αυτών. Η προοδευτική προσέγγιση των μαθηματικών διεργασιών καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά βαθμιαία ένα μαθηματικό υπόβαθρο που θα εμπλουτίζεται διαρκώς μέσα από την ατομική αναζήτηση ή τις παιγνιώδεις διαδικασίες.

Το πρόγραμμα οργανώνεται σε άξονες και τροχιές στηριζόμενο στις εποικοδομητικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και μάθηση. Κάθε τροχιά αποτελείται από τους μαθησιακούς στόχους του σχετικού περιεχομένου, προτεινόμενες δραστηριότητες και μεθοδολογικές υποδείξεις. Οι πέντε άξονες με τις τροχιές που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αναπτύσσονται είναι: αριθμοί (φυσικοί αριθμοί ως το δέκα) και πράξεις, χώρος και γεωμετρία, εισαγωγή στην αλγεβρική σκέψη (κανονικότητες, ισότητες), μετρήσεις (μήκους, επιφάνειας, όγκου, χωρητικότητας) και στοχαστικά μαθηματικά (οργάνωση δεδομένων, πιθανότητες).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει δραστηριότητες που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και σχετίζονται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, ώστε να έχουν νόημα γι' αυτά. Η παρέμβαση του κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων είναι όσο το δυνατόν λιγότερη ώστε μόνα τους τα παιδιά να οδηγηθούν σε διάφορα συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός καλείται κυρίως να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους με σκοπό την ανάπτυξη της μαθηματικής δράσης. Ακόμη, το πρόγραμμα προτρέπει τον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν αυτή τους τη δράση μέσα από παρουσιάσεις, εξηγήσεις και αιτιολογήσεις των πράξεων τους, συζητήσεις για την καταλληλότητα της δράσης και γενικεύσεις.

Επιπλέον, και στην ανάλυση της συγκεκριμένης μαθησιακής περιοχής τονίζεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης. Παρόλο που το πρόγραμμα προτείνει θεματικές ενότητες χωρίς να επιδιώκει κάποια συγκεκριμένη μάθηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό επιτυχία του σχετικού μαθησιακού στόχου και να προχωρήσει σε διορθωτικές κινήσεις. Οι τεχνικές που θα βοηθούσαν στην επιτυχή αξιολόγηση είναι η συζήτηση, η παρατήρηση, η τήρηση φακέλου εργασιών και το ημερολόγιο (ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος:162). Έπειτα ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει ευκαιρίες επανάληψης του μαθησιακού στόχου αλλά και ευκαιρίες προσέγγισης του σε διαφορετικό επίπεδο και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2011β: 3).

Η σύνδεση των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων με τα μαθηματικά επισημαίνεται από το πρόγραμμα. Όμως, δεν υπάρχει αναλυτική περιγραφή, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην μαθησιακή περιοχή των Τ.Π.Ε., του τρόπου σύνδεσης των μαθηματικών με κάθε ένα από τα υπόλοιπα μαθήματα. Τέλος, τονίζεται ότι παρόλο που ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί δράσεις από όλες τις μαθησιακές περιοχές, για την επίτευξη της μαθηματικής ανάπτυξης οφείλει να ενθαρρύνει τη μαθηματική δράση και τον αναστοχασμό με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων (ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος:162).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το νέο πρόγραμμα, σε σύγκριση με το προηγούμενο, προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών πιο σφαιρικά και εμπεριστατωμένα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει αναλυτικότερα τους μαθησιακούς στόχους, τις αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και τις μεθοδολογικές οδηγίες που τις συνοδεύουν. Ακόμη, η προσπάθεια εισαγωγής των νηπίων στην αλγεβρική σκέψη, στην στατιστική αλλά και στις πιθανότητες αποτελεί πρωτοπορία του προγράμματος, καθώς δεν συναντάται σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα.

Οι συγγραφείς δικαιολογούν τους νέους αυτούς μαθησιακούς στόχους αναφέροντας ότι η πολύπλοκη φύση των μαθηματικών απαιτεί μια μακροχρόνια διαδρομή οικοδόμησης των σχετικών εννοιών. Η ολοκληρωμένη, λοιπόν, ανάπτυξη υψηλών μαθηματικών εννοιών απαιτεί τη θεμελίωσή τους από τις μικρές ακόμη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ηλικίες, ώστε να προσεγγιστούν βαθμιαία μέσα από συστηματικές εμπειρίες και δράσεις (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 158-159).

6.3.6. Γλώσσα

Μια ακόμη μαθησιακή περιοχή που αναλύεται στο νέο πρόγραμμα είναι η Γλώσσα. Σύμφωνα με το πρόγραμμα μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που σχετίζονται τόσο με το γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική επικοινωνία όσο και με την προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών. Το νέο πρόγραμμα, στηριζόμενο στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, καλείται να γνωρίσει στα νήπια μέσα από παιχνίδια τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, τα βοηθά να αντιληφθούν ότι σε κάθε περίσταση πρέπει να προσαρμόζουν διαφορετικά το λόγο τους, να κατανοήσουν τη σύνδεση του γραπτού και του προφορικού λόγου και να μάθουν να αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα τα όσα ακούν από το συνομιλητή τους, σεβόμενοι βέβαια την προσωπικότητα του(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος:203-204).Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, προχωράει πέρα από την επικοινωνιακή προσέγγιση του ΔΕΠΠΣ, αναδεικνύοντας και την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Η δομή του προγράμματος στηρίζεται στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου αλλά και την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της γλώσσας οργανώνεται σε τέσσερις στήλες: η πρώτη στήλη αφορά τα βασικά θέματα και τους τύπους κειμένου, με τα οποία θα ασχοληθούν τα παιδιά, η δεύτερη στήλη σχετίζεται με τους μαθησιακούς στόχους, ενώ η τρίτη και τέταρτη στήλη αναφέρεται στις προτεινόμενες δραστηριότητες και τις αντίστοιχες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η ύπαρξη αντιστοίχισης μαθησιακών στόχων με σχετικές δραστηριότητες και μεθοδολογικές προτάσεις αποτελεί σημαντική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό και είναι ένα στοιχείο που έλλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος είναι ο άνθρωπος, το περιβάλλον, η υγεία, τα ταξίδια και η τέχνη. Με αφορμή, λοιπόν, αυτά τα θέματα προτείνονται δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν τη νέα γνώση. Στις δραστηριότητες αυτές εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου, οι οποίες έχουν νόημα για τα παιδιά, σχετίζονται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους και την καθημερινότητά τους και δεν περιορίζονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Επιπλέον, είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να κινητοποιούν τα νήπια και να καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 205-206).

Μελετώντας προσεκτικά αυτές τις προτεινόμενες δραστηριότητες παρατηρούμε κάποια στοιχεία, τα οποία διαφοροποιούν το νέο πρόγραμμα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Μια καινοτομία του νέου προγράμματος είναι οι προτάσεις για χρήση των ΤΠΕ. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα: «εκθέτουν τα νήπια σε προφορικό λόγο με τη χρήση cd player, βίντεο ή προβολή στον διαδραστικό πίνακα» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 208), «γίνεται χρήση φωτογραφιών από το διαδίκτυο» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 209), «μέσα από τη χρήση εργαλείων διήγησης ψηφιακών ιστοριών» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 215). Ένα ακόμη στοιχείο που διαφοροποιεί το νέο πρόγραμμα από το προηγούμενο είναι η απουσία αναφορών σχετικών με την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ανάγνωση, στοιχείο που συναντάται σε πολλά σημεία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Επιπλέον, οι όροι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. «προφορική ομιλία – ακρόαση», «ανάγνωση» και «γραφή» αντικαθίστανται από «την παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου» και «την παραγωγή και την κατανόηση του γραπτού λόγου».

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές αλλαγές συγκριτικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός διατηρεί το ρόλο του συνεργάτη και αποτελεί έναν ισότιμο συνομιλητή με τα παιδιά κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 205). Αναλυτικότερα, καλείται να εφαρμόσει στην πράξη τα όσα αναφέρει το νέο πρόγραμμα σχεδιάζοντας γλωσσικές δραστηριότητες με σκοπό να αποκτήσουν τα παιδιά επικοινωνιακή ικανότητα και γλωσσικό- κριτικό γραμματισμό (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 205).

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει μια κοινή γραμμή, για το ρόλο της αξιολόγησης στη Γλώσσα, μεταξύ του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του νέου προγράμματος. Το μόνο καινούργιο στοιχείο που εισάγει το νέο πρόγραμμα είναι ότι προτείνει πέρα από τους άλλους τρόπους αξιολόγησης (φάκελο του μαθητή (Portfolio), συστηματική παρατήρηση, αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας) την αυτοαξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγηση (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 207). Στην αλληλοαξιολόγηση ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ασκεί τα παιδιά στην κριτική σκέψη.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι στο νέο πρόγραμμα η ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο, το οποίο στοχεύει στη γλωσσική εκπαίδευση αλλά και στην ενοποίηση του με τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία του προγράμματος (Μπιρμπίλη, 2012:105). Η ανάλυση έχει πραγματοποιηθεί από ειδικούς στη γλώσσα, οι οποίοι προσδοκούν εκτός από την κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών και την ανάπτυξη της ικανότητας να χρησιμοποιούν το λόγο ώστε να παρεμβαίνουν, να κρίνουν και να διεκδικούν.

6.3.7. Φυσική Αγωγή

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί μια ακόμη μαθησιακή περιοχή του νέου προγράμματος. Η συμμετοχή των νηπίων στις κινητικές δραστηριότητες οδηγεί στην ψυχαγωγία μέσα από το παιχνίδι, στην αγάπη για την άσκηση και στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της επικοινωνίας (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 228). Το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη αλλά και εφαρμογή των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και εννοιών, στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην εδραίωση σταθερών συμπεριφορών σχετικών με την υγιεινή, στην ενίσχυση του θάρρους και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 228).

Οι διδακτικοί σκοποί της Φυσικής Αγωγής είναι έξι και καλύπτουν όλες τις κινητικές δεξιότητες, τις στάσεις, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές (Ρήγα, 2015: Διαφάνεια 30). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σκοπεύει στο να αναπτύξουν τα νήπια τις κινητικές τους δεξιότητες, να καλλιεργήσουν μέσα από τις φυσικές δραστηριότητες την δημιουργικότητά τους, να αποκτήσουν μια καλή φυσική κατάσταση, να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

στην άσκηση, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να σέβονται το διαφορετικό και να αποκτήσουν μια υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά. Με βάση τους παραπάνω σκοπούς το πρόγραμμα προτείνει τον σχεδιασμό οργανωμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες συνοδεύονται από μεθοδολογικές οδηγίες.

Σημαντική είναι η επισήμανση του προγράμματος σχετικά με την συμβολή του εκπαιδευτικού στην επιτυχή επίτευξή των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει ένα αναπτυξιακά κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο θα παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν στις κινητικές δραστηριότητες. Εκμεταλλευόμενος, λοιπόν, την έμφυτη περιέργεια, την τάση για εξερεύνηση και την έντονη φαντασία των νηπίων καλείται να εδραιώσει τη δια βίου εμπλοκή τους με την κίνηση. Αυτή η επιδίωξη είναι πολύ σημαντική λόγω του αυξανόμενου ποσοστού της παιδικής παχυσαρκίας αλλά και γιατί τα παιδιά συνηθίζουν στις μέρες μας να ασχολούνται με παθητικές δραστηριότητες αναψυχής.

Παράλληλα και το κομμάτι της αξιολόγησης φαίνεται να έχει ουσιαστική σημασία στην υλοποίηση των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Το πρόγραμμα τονίζει ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να λείπει από καμία περίοδο της σχολικής χρονιάς και αφορά τον ψυχοκινητικό, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα. Επιπλέον, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν διάφορες προσεγγίσεις αξιολόγησης, όπως «πρακτικές δοκιμασίες εκτέλεσης της τεχνικής δεξιοτήτων, αξιολόγηση σε πραγματικές συνθήκες, επικεντρωμένες ερωτήσεις κατανόησης και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης»(ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος: 231).

Μελετώντας το νέο πρόγραμμα και συγκρίνοντας το με το προηγούμενο θα λέγαμε ότι καινοτομία του προγράμματος αποτελεί το γεγονός ότι ο χορός παρουσιάζεται αυθύπαρκτος και όχι για να στηρίξει απλά τη μουσική. Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί ότι το νέο πρόγραμμα δίνει περισσότερο έμφαση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε σύγκριση με τα παλαιότερα προγράμματα και παρουσιάζει την κινητική αγωγή ως μια μαθησιακή περιοχή που είναι ισότιμη με τις υπόλοιπες (Ρήγα, 2015: Διαφάνεια 26- 27). Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο πιλοτικό πρόγραμμα το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής αναλύεται ξεχωριστά από αυτό των Τεχνών.

6.3.8. Τέχνες

Όπως προαναφέραμε η περιοχή της Δημιουργίας και Έκφρασης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. μετονομάζεται, από το πιλοτικό πρόγραμμα, σε Τέχνες και περιλαμβάνει τα εικαστικά, τη μουσική, το θέατρο, το χορό και την οπτικοακουστική έκφραση. Οι πέντε αυτές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης συνοδεύονται από αντίστοιχους πίνακες περιεχομένων, μαθησιακών στόχων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει αλλά και να συνδυάσει τις ενότητες αυτές στηριζόμενος πάντα στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών. Επιπλέον, οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζονται μέσα από τις τέχνες δίνοντας μορφή στα συναισθήματα και στις σκέψεις τους. Μέσα από διάφορες πληροφορίες και ερεθίσματα που αφορούν στις διάφορες μορφές τέχνης, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα νήπια να δημιουργήσουν αλλά και να ερμηνεύσουν άλλες καλλιτεχνικές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

δημιουργίες. Παρατηρώντας και καταγράφοντας τα παραπάνω στοιχεία ο εκπαιδευτικός προχωρά έπειτα και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η σύνδεση των τεχνών με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες και η πληροφορική, επισημαίνεται από το πρόγραμμα. Όλες οι μαθησιακές περιοχές του προγράμματος μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης με στόχο την πληρέστερη κατανόηση ενός θέματος (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 258). Τέλος όλες οι μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης συνδέονται και με την περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης γιατί τα συναισθήματα και τα βιώματα κάθε παιδιού βοηθούν στις καλλιτεχνικές του δημιουργίες (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 258).

6.4. Ρόλος νηπιαγωγού

Στο νέο πρόγραμμα τονίζεται ακόμη η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέχει τη συμπεριφορά του και τον τρόπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, καθώς αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά(Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 119). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή περιοχή της Προσωπικής και Κοινωνικής ανάπτυξης: «Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο και συνοδός στην πορεία ωρίμανσης του παιδιού. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τα παιδιά και αντιδρά… αποτελεί πρότυπο για τον τρόπο λειτουργίας των ίδιων των παιδιών» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 65).

Πέρα όμως από αυτό το πρόγραμμα τονίζει και το διαμεσολαβητικό του ρόλο, χωρίς να επιβάλλεται αλλά δίνοντας πληροφορίες και προτεινόμενες λύσεις όταν αυτές του ζητηθούν (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120). Αυτό φαίνεται καθαρά και από την περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτικού στο γνωστικό αντικείμενο των Τ.Π.Ε.: «είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί με ρόλο διαμεσολαβητικό… καθοδηγεί και υποστηρίζει τα παιδιά…» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 119).

Άλλος ένας ρόλος που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το πρόγραμμα, είναι αυτός του εμψυχωτή της ομάδας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των παιδιών μέσα από ανοιχτά ερωτήματα, χωρίς όμως να τα πιέζει (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120). Στις μεθοδολογικές οδηγίες του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών διακρίνεται ο εμψυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού: «ενθαρρύνουν συζητήσεις σε μικρές ή σε μεγάλες ομάδες…, διατυπώνουν ανοιχτές ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν, τον τρόπο που σκέφτηκαν» (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 166- 169).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει και ως σύμβουλος των παιδιών, ο οποίος καταλαβαίνει τις ανάγκες τους, τα στηρίζει με τον κατάλληλο τρόπο και στοχεύει στην ανάπτυξη του δυναμικού τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120-121). Οι οικογένειες των παιδιών μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά σε αυτή του την προσπάθεια, γι’ αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνά συνεχώς τρόπους συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

6.5. Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση αποτελεί, σύμφωνα με το πρόγραμμα, ένα πολύ σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γι' αυτό το λόγο άλλωστε στην ανάλυση όλων των γνωστικών αντικειμένων συμπεριλαμβάνονται και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Επιπλέον, το έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των μαθητών φαίνεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, στον οποίο υπάρχουν σχετικές αναφορές και παραδείγματα (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 133-136).

Το νέο πρόγραμμα ακολουθώντας κοινή πορεία με το προηγούμενο καλεί τον εκπαιδευτικό μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, το διάλογο, τη συζήτηση και την τήρηση φακέλων (portfolio) να αξιολογήσει τους μαθητές. Παράλληλα όμως το πρόγραμμα πρωτοπορεί προσθέτοντας την αυτό-αξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, αποκτούν κίνητρα καθώς αντιλαμβάνονται τα επιτεύγματα τους αλλά και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση τους (ΠΣΝ, 2011α, 1^{ο} μέρος : 42).

Άλλη μια καινοτομία του προγράμματος αποτελεί η εμπλοκή της οικογένειας στην αξιολογική διαδικασία, στοιχείο που έλλειπε από όλα τα προηγούμενα προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Οδηγός αναφέρει ότι η οικογένεια συμμετέχει στην αξιολόγηση πληροφορώντας τον εκπαιδευτικό για τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες του παιδιού. Επιπλέον, μπορεί να δημιουργήσει μαζί με τον νηπιαγωγό ένα προφίλ του παιδιού, ώστε να μπορεί να ελεγχτεί καλύτερα η αναπτυξιακή του πορεία. Σημαντικό είναι, ακόμη, το γεγονός ότι μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό σχετικά με την μαθησιακή διαδικασία αλλά και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 42). Με αυτόν τον τρόπο η οικογένεια αναπτύσσει σχέσεις με τον εκπαιδευτικό σεβόμενη το έργο του αλλά και αναγνωρίζει τα κατορθώματα και τις δυσκολίες του παιδιού της ώστε να μπορέσει να επέμβει ανάλογα (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 42- 43).

6.6. Υποστηρικτικό υλικό

Το νέο πρόγραμμα συνοδεύεται και από τον Οδηγός Εκπαιδευτικού (2011), ο οποίος στηριζόμενος στις παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό υποστηρικτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο Οδηγός αποσαφηνίζει τα όσα αναφέρονται στο πρόγραμμα και δίνει παραδείγματα εφαρμογής τους στην μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, παρουσιάζει εκτενέστερα τα περιεχόμενα, τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις της μαθησιακής περιοχής της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης», γιατί είναι μια περιοχή που δεν έχουμε ξανασυναντήσει στα προηγούμενα προγράμματα (Οδηγό Εκπαιδευτικού, 2011: 6).

Στόχος του οδηγού είναι να ορίσει ένα κοινό λεξιλόγιο μεταξύ των εκπαιδευτικών της χώρας ώστε να είναι πιο εύκολη η μεταξύ τους συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων. Ακόμη, ο οδηγός φιλοδοξεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που προσφέρει το πρόγραμμα (Οδηγό Εκπαιδευτικού, 2011: 6). Τέλος, όπως και ο προηγούμενος Οδηγός ο οποίος συνόδευε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τονίζει τη συνεισφορά της συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και την αξία της αξιολόγησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

6.7. Συμπεράσματα

Το πιλοτικό πρόγραμμα υποστηρίζει ότι δεν εκδόθηκε για να αντικαταστήσει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά για να αποτελέσει μια βελτιωμένη εκδοχή του (ΠΣΝ, 2011α, 1ο μέρος : 5). Από τις πρώτες κιόλας σελίδες του νέου προγράμματος γίνεται προσπάθεια αιτιολόγησης της έκδοσής του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η αναγκαιότητα της δημιουργίας του ήταν επιτακτική, καθώς, έπειτα από την έκδοση του Δ.Ε.Π.Π.Σ., πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στα ελληνικά σχολεία. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονταν με τη θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο, με την αύξηση του αριθμού των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και με τις προτεραιότητες της παγκόσμιας κοινότητας, όπως για παράδειγμα η αειφόρος ανάπτυξη (ΠΣΝ, 2011α, 1ο μέρος : 5).

Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω αλλαγές ήταν όντως σημαντικές, δεν αρκούν για να στηρίξουν τη «βελτιωμένη» εκδοχή του νέου προγράμματος. Η αναμόρφωση ενός προγράμματος είναι μια διαδικασία που έπεται της αξιολόγησης. Άρα, η αξιολόγηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί αναγκαίο στοιχείο για τον σχεδιασμό ενός νέου προγράμματος σπουδών. Η απουσία, λοιπόν, κάποιας επίσημης αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. οδηγεί στην έλλειψη στοιχείων και πληροφοριών, με βάση τα οποία θα θεμελιωνόταν η αναγκαιότητα αναμόρφωσης του συγκεκριμένου προγράμματος. Εύλογα, λοιπόν, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί σε ποια στοιχεία στηρίχτηκαν οι συγγραφείς του πιλοτικού προγράμματος για να προχωρήσουν στη βελτιωμένη σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ.;

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το δεύτερο μέρος του προγράμματος περιλαμβάνει μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι συνοδεύονται από συγκεκριμένες δραστηριότητες και συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις. Το γεγονός αυτό, έρχεται σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο οποίο προτείνονταν γενικές μεθοδολογικές οδηγίες και ενδεικτικές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο, το πιλοτικό πρόγραμμα επιχειρεί να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσει να οργανώσουν και να διεξάγουν τη μαθησιακή διαδικασία Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί ότι το περιεχόμενο της ανάλυσης των μαθησιακών περιοχών του νέου προγράμματος είναι πιο εμπλουτισμένο και πιο αναλυτικό σε σύγκριση με το προηγούμενο. Τα σημεία τα οποία τονίζει το νέο πρόγραμμα και εμβαθύνει περισσότερο από ό,τι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι το ανθρωπογενές περιβάλλον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην κοινωνία και η ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο (Νικολούδη, 2014: 112).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Δ΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας ολοκληρώσει την περιγραφή και ανάλυση όλων των Αναλυτικών Προγραμμάτων του νηπιαγωγείου, από το 1896 έως και το 2011, αξίζει να προχωρήσουμε στη συζήτηση των αξόνων που έχουν μελετηθεί. Με άλλα λόγια, θα παρακολουθήσουμε την εξέλιξη των σκοπών, των γνωστικών αντικειμένων, του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και των τρόπων αξιολόγησης από το πρώτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έως και το πιλοτικό πρόγραμμα.

1.1. Αναφορικά με τους σκοπούς

Στον πινάκα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής αγωγής με τους αντίστοιχους σκοπούς.

Α.Π.	**Σκοπός**
1896	- η σωματική και η πνευματική ενίσχυση των παιδιών μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια - η σωστή διδασκαλία των μαθημάτων που θα ακολουθήσουν στο δημοτικό, χωρίς να διαταράσσεται η γαλήνη και η ψυχική ηρεμία των νηπίων
1962	- η θρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση - η χρήση της ελληνικής γλώσσας με ευχέρεια και άνεση - η μύηση στην αριθμητική σκέψη, στην άσκηση των αισθητηρίων οργάνων, στην αρμονική και ομαλή ανάπτυξη του σώματός τους, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του χεριού και στην αίσθηση του καλού
1980	- η συμπλήρωση και ενίσχυση της οικογενειακής ανατροφής - η διδασκαλία τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς, η καλλιέργεια αξιών με στόχο την σωματική και νοητική ανάπτυξη, αλλά και την προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον - επιμέρους επιδιώξεις: ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης και της κοινωνικοποίησης
1989	- η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης (ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής), καθώς η καλλιέργεια δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	- σωματική , συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Ν.Π.Σ. (Πιλοτικό)	-η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων: επικοινωνία, δημιουργική και κριτική σκέψη, προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πιο αναλυτικά, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1896, και, συγκεκριμένα, στο δεύτερο άρθρο του Διατάγματος, διατυπώνεται ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτόν, στα νηπιαγωγεία επιδιωκόταν η σωματική και η πνευματική ενίσχυση των παιδιών μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια και σωστή διδασκαλία των μαθημάτων που θα ακολουθήσουν στο δημοτικό, χωρίς να διαταράσσεται η γαλήνη και η ψυχική ηρεμία των νηπίων (Δ.68/ 1896: 233). Η προσεκτική ανάλυση του σκοπού του προγράμματος καταδεικνύει τη διπλή αποστολή του νηπιαγωγείου, καθώς καλούνταν να προετοιμάσει τα νήπια για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, αλλά, παράλληλα, να μεριμνήσει και για την σωματική και πνευματική ανάπτυξή τους μέσα από συγκεκριμένες εργασίες και παιχνίδια (Πανταζής, 2014: 16).

Η διατύπωση του σκοπού μάς παραπέμπει στον τρόπο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων (Καγιαδάκη, 2014: 4), καθώς κύρια επιδίωξη του νηπιαγωγείου ήταν η σχολική μάθηση και η «σωστή» εισαγωγή στη διδακτική ύλη των μαθημάτων του δημοτικού. Με άλλα λόγια, εκείνη την περίοδο, τα νηπιαγωγεία λειτουργούσαν ως «προκαταρκτικά σχολεία» (Πανταζής, 2014: 16), με τυποποιημένο πρόγραμμα, σχεδιασμένο με μεγάλη ακρίβεια (Καγιαδάκη, 2014: 3). Η ακρίβεια αυτής της σχεδίασης του προγράμματος, σε συνδυασμό με την ανελαστικότητά του, οδηγούσε στον προκαθορισμένο ρόλο της νηπιαγωγού και στον περιορισμό της ελευθερίας της (Κιτσαράς, 2004: 37).

Το 1962 εκδίδεται το επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο σκοπός του οποίου περιγραφόταν στην αρχή του πρώτου άρθρου. Σύμφωνα με αυτόν, οι ασκήσεις και οι παιδαγωγικές ασχολίες των νηπίων απέβλεπαν: στη θρησκευτική, στην ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγησή τους, στη χρήση της ελληνικής γλώσσας με ευχέρεια και άνεση, στη μύησή τους στην αριθμητική σκέψη, στην άσκηση των αισθητηρίων οργάνων τους, στην αρμονική και ομαλή ανάπτυξη του σώματός τους, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του χεριού και της αίσθησης του καλού (Δ. 494/ 1962:947). Η προσεκτική μελέτη του σκοπού αυτού φανερώνει την παιδαγωγική, αλλά και την κοινωνική αποστολή του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2004: 43), στοιχείο που έλειπε από το προηγούμενο πρόγραμμα.

Οι τομείς αγωγής, στους οποίους δινόταν ιδιαίτερη έμφαση, ήταν αυτοί που αναφέρονταν πρώτοι στον σκοπό του νηπιαγωγείου, δηλαδή η θρησκευτική, η ηθική και η κοινωνική αγωγή. Η αναφορά στην θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των νηπίων προσέβλεπε στην εθνική ολοκλήρωση του ελληνικού κράτους μέσω και της «θρησκευτικής ομογενοποίησης» (Ροζάκης, 1997 στο Κοντογιάννη & Συνώδη, 2013: 239). Επιπλέον, η αναφορά στη χρήση της ελληνικής γλώσσας με άνεση, η οποία ακολουθούσε, καταδείκνυε την αναγνώριση της παρουσίας ξενόφωνων μαθητών στα νηπιαγωγεία της χώρας και την επιδίωξη της γλωσσικής αφομοίωσής τους (Κοντογιάννη & Συνώδη, 2013: 237- 238). Σε μεγάλο βαθμό, ο σκοπός του νηπιαγωγείου φαίνεται να ανταποκρίνεται στο κυρίαρχο ιδεολόγημα της εποχής, που συμπυκνωνόταν στη συνταγματική επιταγή η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στο ιστορικό πρόταγμα του ελληνοχριστιανισμού.

Το επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα εκδόθηκε το 1980 και ο σκοπός του αναλυόταν επίσης στο πρώτο άρθρο. Σύμφωνα με αυτόν, το νηπιαγωγείο καλούταν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

να «συμπληρώση και να ενισχύση την οικογενειακήν ανατροφήν δια της διδασκαλίας τρόπων εκφράσεως και συμπεριφοράς και δια της καλλιεργείας έξεων, δια των οποίων τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικώς και διανοητικώς και θα προσαρμοσθούν εις το φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον» (΄Αρθρο 4 Ν. 309/1976 στο Δ. 476/ 1980: 1729). Επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος αποτελούσαν η ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης και της κοινωνικοποίησης.

Μελετώντας προσεκτικά την διατύπωση του παραπάνω σκοπού, παρατηρούμε ότι το νηπιαγωγείο δεν αποτελούσε, πλέον, ένα σχολείο, με τη στενή σημασία της λέξης, αλλά ήταν η συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου μέσα σε αυτό τα νήπια θα εξελίσσονταν διαρκώς με στόχο να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Η εστίαση στη σχολική μάθηση, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των σκοπών στα προγενέστερα προγράμματα, παύει πλέον να υπάρχει. Επιπλέον, πέρα από τον στόχο της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών προστίθενται στο πρόγραμμα και η καλλιέργεια της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας και των μέσων έκφρασης των παιδιών.

Άλλο ένα στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι ο σκοπός της προσχολικής αγωγής, σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, εντασσόταν στα πλαίσια της αγωγής του εξελισσόμενου ανθρώπου. Το νηπιαγωγείο αντιμετώπιζε το νήπιο ως μια ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη οντότητα με συνεχή εξέλιξη, μοναδικά χαρακτηριστικά και δυναμισμό. Η αναφορά στις ατομικές δυνατότητες του νηπίου μάς παραπέμπει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού και αποτελεί ένα στοιχείο που έλειπε από τον σκοπό του 1962. Παρ' όλα αυτά, η αναγνώριση του διαφορετικού τοποθετούνταν μόνο έξω από τα σύνορα του ελληνικού κράτους (ο μικρός Εσκιμώος και ο μικρός Κινέζος) και δεν υπήρχε καμία αναφορά στην ετερότητα εντός των ελληνικών συνόρων (Κοντογιάννη & Συνώδη, 2013: 240).

Το 1989 εκδίδεται το επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο σκοπός του οποίου ήταν «η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο -συναισθηματικής, ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού» (Δ. 486/ 1989: 4469). Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, στόχευε στη ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Από την ανάλυση του παραπάνω σκοπού παρατηρούμε ότι ήταν ο πρώτος στον οποίο αναφερόταν η λέξη «υποβοήθηση». Σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα δεν γινόταν λόγος για παροχή βοήθειας στα νήπια. Άλλο ένα στοιχείο που συναντάμε για πρώτη φορά είναι η αναφορά στο κλίμα ελευθερίας . Σκοπός του νηπιαγωγείου ήταν να αναπτυχθούν τα νήπια μέσα σε ένα περιβάλλον αντιαυταρχικό και δημιουργικό, όπου δεν θα αισθάνονταν περιορισμένα, ενώ, ταυτόχρονα, θα ήταν ασφαλή και θα κινητοποιούνταν μέσα από διάφορες καταστάσεις προβληματισμού. Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηριζόταν στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και είχε μια διαφορετική οπτική από τα προηγούμενα προγράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Το επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο εκδόθηκε το 2001 και επανεκδόθηκε το 2003, χωρίς ουσιαστικές διαφορές. Ο τίτλος και μόνο του προγράμματος φανερώνει την εισαγωγή της διαθεματικότητας κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αλλά και την ένταξη της προσχολικής αγωγής σε όλο το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα (Ντίνας, 2012: 148-149). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποσκοπούσε στο «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586). Σύμφωνα με το πρόγραμμα, το νηπιαγωγείο αποτελούσε φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια, και καλούνταν να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και πολύπλευρα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586).

Μελετώντας προσεκτικά τον σκοπό του Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρατηρούμε πολλές ομοιότητες με τον σκοπό του προγράμματος του 1989. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., λοιπόν, εξακολουθούσε να αποσκοπεί, όπως και το προηγούμενο πρόγραμμα, στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού. Το νηπιαγωγείο αποτελούσε, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τη συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπου τα νήπια καλούνταν να ενταχθούν ομαλά και να αναπτυχθούν πολύπλευρα.

Το 2011 εκπονήθηκε, τέλος, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο και σχεδιάστηκε η πιλοτική του εφαρμογή. Το πρόγραμμα αυτό, στηριζόμενο στην εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία, προωθεί κάποιες βασικές ικανότητες, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί και τον σκοπό του. Οι ικανότητες αυτές είναι η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (ΠΣΝ, 2011α: 9).

Το τελευταίο, λοιπόν, πρόγραμμα παρατηρούμε ότι προχωρά ένα βήμα πέρα από τους σκοπούς της σωματικής, συναισθηματικής, νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στους οποίους αναφέρονταν το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, η νοητική ανάπτυξη του νήπιου επιδιώκεται μέσα από την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η αναφορά της οποίας αποτελεί πρωτοποριακό σκοπό, καθώς δεν τον έχουμε ξανασυναντήσει σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα. Επιπλέον, ο σκοπός της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού συγκεκριμενοποιείται με την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και την καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων. Αλλά και ο σκοπός της συναισθηματικής ανάπτυξης του εξειδικεύεται με την προώθηση της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας.

Από την ανάλυση όλων των παραπάνω σκοπών αντιλαμβανόμαστε ότι οι επιδιώξεις της προσχολικής αγωγής μεταβάλλονται σταδιακά στις διάφορες περιόδους της εξέλιξης του ανθρώπου και της κοινωνίας. Τα διαφορετικά παιδαγωγικά ρεύματα και οι διαφορετικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στην κάθε εποχή επηρέαζαν τον σκοπό της προσχολικής αγωγής. Γι' αυτούς, επομένως, τους λόγους και παρατηρούμε αλλαγές μεταξύ των επιδιώξεων του κάθε προγράμματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

1.2. Αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε την πορεία ένταξης των γνωστικών αντικειμένων στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Όπως έχουμε προαναφέρει, η ανασκόπηση της ενότητας αρχίζει από το πρόγραμμα του 1896 και καταλήγει στο Ν.Π.Σ.. Λόγω της μεγάλης εξελικτικής διαδρομής αυτών των προγραμμάτων, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε αυτές τις διαφορές και θα περιγράψουμε τη θέση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου στα παραπάνω Αναλυτικά Προγράμματα προσχολικής αγωγής.

Γλώσσα

Η γλωσσική αγωγή περιλαμβανόταν σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής και αποτελούσε έναν από τους κεντρικούς στόχους τους. Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος προσέγγισής της από το εκάστοτε πρόγραμμα ήταν πολύ διαφορετικός. Το γεγονός αυτό είναι λογικό, καθώς κάθε πρόγραμμα εκδόθηκε κάτω από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και ακολουθούσε διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική. Γι' αυτό, λοιπόν, το λόγο, τα προγράμματα ονόμαζαν κάθε φορά με άλλο τρόπο τη γλωσσική αγωγή των νηπίων («μητρική γλώσσα», «αγωγή του λόγου», «αγωγή και καλλιέργεια δεξιοτήτων- προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο» κλπ.). Οι διαφορετικοί αυτοί όροι καταδεικνύουν τις διαφορετικές επιδιώξεις του κάθε προγράμματος σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και την έμφαση που έδινε το εκάστοτε πρόγραμμα είτε στον προφορικό είτε στο γραπτό λόγο.

Πιο αναλυτικά, στο πρόγραμμα του 1896 η γλωσσική αγωγή τοποθετούνταν σε όλες τις τάξεις του νηπιαγωγείου (πρώτη, δευτέρα και τρίτη) μέσα από τη διδασκαλία διηγημάτων και τον «αποστοματισμό ποιημάτων». Παρ' όλα αυτά, μόνο 3 από τις 55 περίπου ώρες του ωρολόγιου προγράμματος σχετίζονταν με τη γλώσσα στην «ανώτερή» της μορφή που αντιπροσώπευε η λογοτεχνία (Γκανά, Παπαδοπούλου &Ποιμενίδου, 2006: 4). Επιπλέον, στην τρίτη τάξη εισάγονταν οι προφορικές γλωσσικές ασκήσεις, η γραφή και η ανάγνωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η γραφή και η ανάγνωση καταλάμβαναν διπλάσιες ώρες εβδομαδιαία σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο. Τέλος, το πρόγραμμα προωθούσε τη διαδικασία της επανάληψης και της απομνημόνευσης του λόγου, μετατρέποντας τη γλωσσική διδασκαλία σε «μια τυπική και όχι ζωντανή επικοινωνιακή διαδικασία» που οδηγούσε τα νήπια στο να μαθαίνουν απ' έξω και μηχανικά, χωρίς να εμβαθύνουν στο νόημα των γλωσσικών ασκήσεων (Γώτη& Ντίνας, 2011: 2).

Στο επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1962, η γλωσσική αγωγή αντιστοιχούσε με την ενότητα της «μητρικής γλώσσας». Ο τίτλος της ενότητας δικαιολογείται, λόγω των διαστάσεων που είχε πάρει εκείνη την εποχή το γλωσσικό ζήτημα (Γώτη& Ντίνας, 2011: 3). Στόχος του προγράμματος ήταν η ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των νηπίων, σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό του γνωσιολογικού και παραστατικού κύκλου τους. Πρόσφορα μέσα γλωσσικής άσκησης θεωρούνταν οι λεκτικές ασκήσεις, τα παιχνίδια, η περιγραφή εικόνων, η απαγγελία ποιημάτων, τα παραμύθια, το κουκλοθέατρο και τα ποιήματα. Οι μεθοδολογικές οδηγίες για την διεξαγωγή αυτών των ασκήσεων ήταν ελάχιστες και η αναφορά τους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

υποτυπώδης (Γώτη& Ντίνας, 2011: 3).Επιπλέον, η διατύπωσή τους φανέρωνε τη δασκαλοκεντρική αντίληψη που επικρατούσε εκείνη την εποχή, με την νηπιαγωγό να κατέχει τον απόλυτο έλεγχο του περιεχομένου (Γκανά, Παπαδοπούλου, &Ποιμενίδου, 2006:5).

Σε αντίθεση με το προηγούμενο πρόγραμμα, το πρόγραμμα του 1962 ήταν ενιαίο για όλες τις τάξεις του νηπιαγωγείου. Ακόμη, αναγνώριζε την παρουσία ξενόφωνων παιδιών στα νηπιαγωγεία της χώρας και επεδίωκε τη γρήγορη γλωσσική αφομοίωσή τους. Βέβαια, δεν γινόταν λόγος για την ταυτόχρονη καλλιέργεια και της μητρικής τους γλώσσας. Άλλη μια διαφορά από το πρόγραμμα του 1896 ήταν η έμφαση που έδινε το νέο πρόγραμμα στον προφορικό λόγο και η παράλειψη των όρων «ανάγνωση» και «γραφή» (Γώτη & Ντίνας, 2011: 3), η διδασκαλία των οποίων θεωρούνταν έργο των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Πέρα όμως από αυτές τις διαφορές, και τα δύο προγράμματα προωθούσαν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και δεν άφηναν περιθώρια ελευθερίας στα νήπια. Η έμφαση που δινόταν στη «σωστή» χρήση της γλώσσας και στην εκμάθηση λέξεων ήταν ένα κοινό τους σημείο. Τέλος, άλλη μια ομοιότητά τους ήταν η απουσία προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης των μαθητών, αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γώτη& Ντίνας, 2011: 3).

Το 1980 εκδίδεται νέο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, στο οποίο η γλωσσική αγωγή αναφερόταν στην ενότητα: «αγωγή του λόγου». Ο τίτλος και μόνο της ενότητας μαρτυρά την έμφαση που δινόταν από το νομοθέτη στον προφορικό λόγο, ακολουθώντας τα όσα ίσχυαν και στο πρόγραμμα του 1962 (Γώτη& Ντίνας, 2011:4).Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, λοιπόν, εξακολουθούσαν να θεωρούνται έργο του δημοτικού σχολείου.

Στόχος της γλωσσικής αγωγής στο πρόγραμμα του 1980 ήταν η σωστή έκφραση, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η κατανόηση του προφορικού λόγου. Προτεινόμενα μέσα επίτευξης των παραπάνω στόχων αποτελούσαν η μιμική, η χειροτεχνία, το κουκλοθέατρο, η απλή αναπαράσταση, οι λεκτικές ασκήσεις, τα ποιήματα, αλλά και το παραμύθι. Οι μεθοδολογικές οδηγίες που σχετίζονταν με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συνέχιζαν να είναι ελάχιστες και αόριστες (Γώτη& Ντίνας,2011: 4).Αλλά και ο ρόλος της νηπιαγωγού δεν παρουσίαζε κάποια ουσιαστική αλλαγή, καθώς συνέχισε να κατέχει τον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών. Τέλος, όπως και στα προηγούμενα δύο προγράμματα, απουσίαζαν από το Διάταγμα προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του προγράμματος (Γώτη& Ντίνας, 2011:4).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα του 1980 έχει πολλά κοινά σημεία με το προηγούμενο, τόσο στους στόχους και τις μεθοδολογικές οδηγίες όσο και στο ρόλο της νηπιαγωγού. Τα παραπάνω στοιχεία μαρτυρούν ότι, παρά την έκδοση νέου προγράμματος, συνέχιζαν να ακολουθούνται παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Μια σημαντική παράλειψη του προγράμματος ήταν η απουσία ειδικών αναφορών για τη γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων νηπίων, γεγονός που αναφερόταν στο πρόγραμμα του 1962.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Στο πρόγραμμα που ακολούθησε, το οποίο εκδόθηκε το 1989, η γλωσσική αγωγή εντοπιζόταν κυρίως στην ενότητα: «προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο», αλλά και στην ενότητα: «συμβολική λειτουργία της γλώσσας». Παρ' όλα αυτά, σε όλο το πρόγραμμα υπήρχαν στοιχεία που υπογράμμιζαν τη σημασία της γλώσσας στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Γώτη& Ντίνας, 2011: 5). Αναλυτικότερα, το προαναγνωστικό στάδιο επεδίωκε τη σύνδεση του προφορικού και του γραπτού λόγου, την εξοικείωση των νηπίων με τη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό και της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό, αλλά και την διαισθητική κατανόηση της σημασιολογικής, συντακτικής και μορφοφωνολογικής πλευράς της γλώσσας. Το προγραφικό στάδιο, το οποίο ακολουθούσε, στόχευε στο να εμπλακούν τα νήπια στην προγραφική διαδικασία σε επίπεδο αντιληπτικοκινητικό και νοητικό.

Οι μεθοδολογικές οδηγίες του προγράμματος για τη γλωσσική διδασκαλία συνέχιζαν να είναι γενικές. Παρ' όλα αυτά, το κενό αυτό επιχειρήθηκε να συμπληρωθεί από τις οδηγίες που υπήρχαν στο βιβλίο δραστηριοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα του 1989 ήταν το πρώτο πρόγραμμα που συνοδευόταν από υποστηρικτικό υλικό (Κιτσαράς, 2004: 86). Άλλη μια αλλαγή παρατηρείται και στο ρόλο της νηπιαγωγού, η οποία δεν μπορούσε πλέον να αυτοσχεδιάζει αυθαίρετα και πρόχειρα (Κιτσαράς, 2004: 75), όπως γινόταν με τα προγενέστερα προγράμματα.

Μια ακόμη σημαντική διαφορά, σε σχέση με τα δύο προηγούμενα προγράμματα, ήταν ότι η γλωσσική αγωγή δεν θεωρούνταν, πλέον, μόνο ο προφορικός λόγος, αλλά και η γραφή και η ανάγνωση. Τους όρους «γραφή» και «ανάγνωση» τους είχαμε συναντήσει μόνο στο πρώτο πρόγραμμα, του 1896. Όμως, το νέο πρόγραμμα προχωρούσε ένα βήμα παραπέρα, ακολουθώντας μια διαφορετική φιλοσοφία για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, σε σύγκριση με τη συστηματική διδασκαλία του στο Δημοτικό σχολείο (Γώτη& Ντίνας, 2011 :6). Οι όροι: «προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο» συναντώνται για πρώτη φορά και μαρτυρούν αυτή τη διαφορετική προσέγγιση. Βέβαια, μελετώντας προσεκτικά τις προτεινόμενες δραστηριότητες, παρατηρούμε ότι αγνοούσαντις δυνατότητες των νηπίων για αναδυόμενη γραφή (Γώτη& Ντίνας, 2011: 6).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα του 1989ανέλυε πιο διεξοδικά τον τρόπο διδασκαλίας της γλωσσικής αγωγής και έδινε περισσότερες ελευθερίες στα νήπια, καθώς στηριζόταν στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα (Κιτσαράς, 2004: 74). Το πρόγραμμα αυτό έχει διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση από τα προγενέστερα προγράμματα προσχολικής αγωγής, καθώς ήταν το πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής που ανήκε στον τύπο των curriculum (Βενιζέλου κ.ά., 1990˙ Κιτσαράς, 2004˙ Χρυσαφίδης, 2004 στο Οικονομίδης, 2014: 77-78). Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα συγκαταλεγόταν και αυτό στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, εξαιτίας της λεπτομερούς καταγραφής τόσο των στόχων και των δραστηριοτήτων όσο και της πορείας της διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004: 82). Επιπλέον, εξακολουθούσαν να απουσιάζουν από το πρόγραμμα ουσιαστικά βοηθητικές προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης, αλλά και ειδικές αναφορές, σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία αλλόγλωσσων και δίγλωσσων νηπίων ή μαθητών με ειδικές ανάγκες (Γώτη & Ντίνας, 2011: 7).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Στο επόμενο πρόγραμμα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ., η γλωσσική αγωγή κατείχε, για μια ακόμη φορά, πολύ σημαντική θέση και η αξία της τονιζόταν ακόμα και στις αναλύσεις των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Η ενότητα της γλώσσας αποτελούνταν από τρεις υποενότητες: την προφορική επικοινωνία, την ανάγνωση και τη γραφή.

Ξεκινώντας από την προφορική επικοινωνία, θα λέγαμε ότι, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1989, προσεγγιζόταν πιο σφαιρικά. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν επικεντρωνόταν μόνο στη γνώση του συστήματος της γλώσσας, αλλά εστιαζόταν και στον τρόπο χρήσης της. Έτσι, τα νήπια καλούνταν, εκτός από το να παράγουν λόγο, να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος τους θα έπρεπε να προσαρμόζεται στις διάφορες περιστάσεις. Επιπλέον, για πρώτη φορά ο προφορικός λόγος συνδέθηκε με πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως αφηγήσεις, περιγραφές, επεξηγήσεις, συζητήσεις και επιχειρηματολογίες.

Η υποενότητα της ανάγνωσης αποτελούσε μια οργανωμένη πρόταση διδασκαλίας. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προχωρούσε ένα βήμα πέρα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό και της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου σε προφορικό. Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, επεδίωκε την επαφή των παιδιών με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, ώστε να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι οι εκδοχές αυτές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο. Για πρώτη φορά η διαδικασία της ανάγνωσης είχε νόημα για τα παιδιά, καθώς διάβαζαν για κάποιο συγκεκριμένο, κάθε φορά, επικοινωνιακό σκοπό.

Η υποενότητα της γραφής στόχευε στην κατανόηση της κοινωνικής διάστασης του γραπτού λόγου και της σημασίας της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών. Το περιβάλλον της τάξης, σύμφωνα με το πρόγραμμα, έδινε στα νήπια ευκαιρίες να βιώσουν λειτουργικές εμπειρίες γραφής, όπως η συγγραφή προσκλήσεων κλπ. (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 123). Ακόμη, σε αντίθεση με τα προγενέστερα προγράμματα, τα ενδεχόμενα λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν πλέον από την νηπιαγωγό ως φυσικά, καθώς αποτελούσαν μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της γραφής και αξιοποιούνταν κατάλληλα (Ντίνας, 2012: 149).

Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ήταν ένα εξελιγμένο πρόγραμμα με πολλές καινοτομίες. Χαρακτηριστικός ήταν ο έντονος βιωματικός χαρακτήρας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και το γεγονός πως τα νήπια καλούνταν να ασχοληθούν με πράγματα που είχαν νόημα για αυτά. Ακόμη, ο Οδηγός της νηπιαγωγού, ο οποίος συνόδευε το πρόγραμμα, περιελάμβανε βοηθητικές προτάσεις για τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών, γεγονός που απουσίαζε από το πρόγραμμα του 1989. Για πρώτη φορά αναφέρεται ξεκάθαρα πως το νηπιαγωγείο έπρεπε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον σεβασμού όλων των μητρικών γλωσσών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Τέλος, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εισήγαγε για πρώτη φορά τη διαθεματικότητα και πρότεινε τρόπους αξιολόγησης των νηπίων, κάτι που έλειπε από όλα τα προγενέστερα προγράμματα.

Το πρόγραμμα που διαδέχθηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ήταν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, το οποίο εκδόθηκε το 2011. Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας στο νέο πρόγραμμα ήταν η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

σχετίζονταν τόσο με το γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική επικοινωνία όσο και με την προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών. Επιπλέον, τα νήπια καλούνταν να αντιληφθούν ότι σε κάθε περίσταση πρέπει να προσαρμόζουν διαφορετικά το λόγο τους, να κατανοήσουν τη σύνδεση του γραπτού και του προφορικού λόγου και να μάθουν να αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα τα όσα ακούν από το συνομιλητή τους, σεβόμενοι, βέβαια, την προσωπικότητά του(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος:203-204).Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, προχωρά πέρα από την επικοινωνιακή προσέγγιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ., αναδεικνύοντας και την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Μελετώντας προσεκτικά την ανάλυση της γλωσσικής αγωγής, παρατηρούμε κάποια στοιχεία, τα οποία μαρτυρούν τη διαφοροποίηση του προγράμματος σε σύγκριση με τα προηγούμενα. Μια καινοτομία του νέου προγράμματος ήταν οι προτάσεις για χρήση των Τ.Π.Ε.. Ένα ακόμη στοιχείο που διαφοροποιεί το νέο πρόγραμμα ήταν η απουσία αναφορών σχετικών με την ανάγνωση, στοιχείο που συναντάται σε πολλά σημεία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Επιπλέον, οι όροι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. «προφορική ομιλία – ακρόαση», «ανάγνωση» και «γραφή» αντικαθίστανται από «την παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου» και «την παραγωγή και την κατανόηση του γραπτού λόγου».

Όσον αφορά στο ρόλο της νηπιαγωγού παρατηρούμε ότι, σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το πιλοτικό πρόγραμμα δεν έδινε περιθώρια ελευθερίας στη σχεδίαση και στον τρόπο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Πιο αναλυτικά, η ύπαρξη αντιστοίχισης μαθησιακών στόχων, όχι μόνο με συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά και με συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις, προσέδιδε στην εκπαιδευτικό έναν κατευθυνόμενο ρόλο και δεν της επέτρεπε να παίρνει πρωτοβουλίες.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και πολλά κοινά σημεία του νέου προγράμματος με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Για παράδειγμα η σχεδίαση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων με τέτοιο τρόπο ώστε να σχετίζονται με τις προηγούμενες εμπειρίες και την καθημερινότητα των νηπίων. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει μια κοινή γραμμή για το ρόλο της αξιολόγησης στη Γλώσσα. Το μόνο καινούργιο στοιχείο που εισήγαγε το νέο πρόγραμμα ήταν ότι πρότεινε, πέρα από τους άλλους τρόπους αξιολόγησης (φάκελο του μαθητή (Portfolio), συστηματική παρατήρηση, αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας), την αυτοαξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγηση(ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 207).

Η παραπάνω ανάλυση μαρτυρά την εξελικτική πορεία των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και τις διαφορές αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Στα πρώτα προγράμματα παρατηρούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία ήταν μια τυπική, και όχι ζωντανή επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία συνοδευόταν από δραστηριότητες που δεν είχαν νόημα για τα νήπια. Οι μεθοδολογικές οδηγίες των αρχικών προγραμμάτων ήταν ελάχιστες και η νηπιαγωγός κατείχε τον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών.

Από το 1989 και έπειτα, βλέπουμε πως τα προγράμματα άρχισαν να έχουν μια διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση της γλωσσικής αγωγής και έδιναν περισσότερες ελευθερίες στα νήπια, καθώς στηρίζονταν στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Με την πάροδο του χρόνου, παρατηρούμε τις αλλαγές στο ρόλο της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

νηπιαγωγού, η οποία δεν μπορούσε, πλέον, να αυτοσχεδιάζει αυθαίρετα και πρόχειρα, αλλά και την εισαγωγή του βιωματικού στοιχείου στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Ακόμη, βλέπουμε ότι τα τελευταία προγράμματα συνοδεύονταν από υποστηρικτικό υλικό αλλά και βοηθητικές προτάσεις για τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών. Τέλος, παρατηρούμε την εισαγωγή της διαθεματικότητας, αλλά και της αξιολογικής διαδικασίας.

Φυσική αγωγή

Το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής περιλαμβανόταν σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής, από το 1896 έως και το 2011. Η σημασία που δινόταν από το κάθε πρόγραμμα στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή, αλλά και ο τρόπος προσέγγισής της δεν ήταν πάντα ο ίδιος. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι το εκάστοτε πρόγραμμα χρησιμοποιούσε ακόμη και διαφορετικούς όρους για να ονομάσει τη φυσική αγωγή (γυμναστική, σωματική αγωγή, κινητική αγωγή, ψυχοκινητική αγωγή κλπ.). Οι διαφορετικοί αυτοί όροι καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα παρακολουθούν την εξέλιξη της επιστήμης της φυσικής αγωγής.

Πιο αναλυτικά, στο ωρολόγιο πρόγραμμα του 1896 παρατηρούμε ότι η φυσική αγωγή αναφερόταν σε όλες τις τάξεις του νηπιαγωγείου (πρώτη, δευτέρα, τρίτη) και αναπτυσσόταν, τις περισσότερες φορές, έπειτα από το προγραμματισμένο διάλειμμα. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αναφερόταν σε παιχνίδια, γυμναστικά και ρυθμικά, αλλά και σε «λεπτές κινητικές δεξιότητες μαζί με ρυθμικές» (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231).Παρ' όλα αυτά, το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής, όπως βέβαια και όλα τα υπόλοιπα, δεν συνοδευόταν από μια καθορισμένη μεθοδολογία και από ορισμένους σκοπούς.

Στο επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1962, η φυσική αγωγή αναφερόταν με τον όρο σωματική αγωγή και κατείχε σημαντική θέση στο νηπιαγωγείο. Στόχοι του προγράμματος ήταν η επίτευξη του συντονισμού των κινήσεων, της αυτοκυριαρχίας και της συμμετρικής ανάπτυξης του σώματος των νηπίων. Προτεινόμενες δραστηριότητες που οδηγούσαν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν τα παιχνίδια, αλλά και οι απλές ασκήσεις, όπως η ρυθμική γυμναστική, η συμβολική ή μιμητική γυμναστική και οι ασκήσεις των αναπνευστικών οργάνων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, λοιπόν, έδινε έμφαση στη σημασία της πειθαρχίας των νηπίων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η έμφυτη τάση τους για αυτενέργεια. Επιπλέον, αποσκοπούσε μόνο στη σωματική εξάσκηση των νηπίων και όχι στη γενικότερη ψυχοκινητική τους καλλιέργεια. Το πρόγραμμα υστερούσε, ακόμη, στην ανάλυση των μεθοδολογικών οδηγιών, αλλά και στους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι απουσίαζαν. Τέλος, παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα έδινε, όπως ανέφερε, ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της σωματικής αγωγής, στο διάγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων, η φυσική αγωγή δεν κατείχε παρόμοια θέση. Πιο συγκεκριμένα, προτεινόταν μεταξύ του μισάωρου 11:30π.μ. με 12:00 μ.μ., εναλλακτικά με την κηπουρική, τα παιχνίδια και την ελεύθερη ώρα στον εξωτερικό χώρο (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231&235).

Στη συνέχεια, στο επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1980, ο όρος «σωματική αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «κινητική αγωγή». Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

στόχευε, μεταξύ άλλων, στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών και επεδίωκε να δώσει ευκαιρίες κίνησης σε αυτά. Έτσι, τα νήπια άρχιζαν να εξερευνούν το περιβάλλον, να υπερπηδούν φυσικά εμπόδια, να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους για πράξεις, να ελέγχουν και να συντονίζουν τις κινήσεις τους. Επιπλέον, το νέο πρόγραμμα αποσκοπούσε στη γνωριμία τους με τα μέρη του σώματός τους, με το χώρο που καταλαμβάνουν και τον προσανατολισμό τους.

Προτεινόμενες δραστηριότητες για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι αποτελούσαν οι μετακινήσεις μέσα στο χώρο, σύμφωνα με τα παραγγέλματα ενός μουσικού οργάνου που θα παίζει η νηπιαγωγός. Σημαντικό ήταν, ακόμη, και το γεγονός ότι γενικές οδηγίες του προγράμματος υπογράμμιζαν τη σημασία του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελούσε τη βάση του νηπιαγωγείου, συνέβαλε ουσιαστικά στην ψυχοπνευματική, αλλά και σωματική ανάπτυξη των νηπίων και τα οδηγούσε, φυσικά, στη μάθηση.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1962, το νέο πρόγραμμα προωθούσε την ελευθερία κινήσεων και την αυτενέργεια. Επιπλέον, δεν αποσκοπούσε μόνο στη σωματική εξάσκηση των νηπίων, ένα στοιχείο που κυριαρχούσε στο προηγούμενο πρόγραμμα, αλλά και στη ψυχοκινητική τους καλλιέργεια. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα του 1980 συνοδευόταν από μια πιο αναλυτική και ολοκληρωμένη άποψη για το ρόλο της φυσικής αγωγής που έθετε στο επίκεντρο το παιδί **(**Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 235).

Παρά τις παραπάνω θετικές αλλαγές, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι το προτεινόμενο ημερήσιο πρόγραμμα αφιέρωνε μόνο μισή ώρα για ασκήσεις ισορροπίας ή ρυθμικές ασκήσεις (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 232). Ακόμη, οι προτεινόμενες δραστηριότητες φυσικής αγωγής δεν συνοδεύονταν από καθορισμένες μεθοδολογικές οδηγίες και προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης, κάτι που ίσχυε και για το προηγούμενο πρόγραμμα .

Στο πρόγραμμα που ακολούθησε, το οποίο εκδόθηκε το 1989, το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής εντοπιζόταν κυρίως στην ενότητα «ψυχοκινητική αγωγή». Παρατηρούμε ότι, με την πάροδο του χρόνου, η ανάλυση της ενότητας της φυσικής αγωγής γινόταν όλο και πιο εξειδικευμένη. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέραμε, η φυσική αγωγή στο πρόγραμμα του 1962 αντιστοιχούσε στην ενότητα «σωματική αγωγή» που, όμως, αντικαταστάθηκε το 1980 από τον όρο «κινητικότητα». Το 1989, λοιπόν, η «κινητική αγωγή» μετονομάστηκε σε «ψυχοκινητική αγωγή», έναν σαφώς πιο εξειδικευμένο όρο.

Το νέο πρόγραμμα στόχευε στην ανακάλυψη και οργάνωση του γνωστικού σχήματος του σώματος του νηπίου, τη γνώση της ύπαρξης των δύο πλευρών του σώματος και την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Ακόμη, στόχευε στη συνειδητοποίηση των δύο πλευρών του σώματος σε σχέση με ολόκληρο το σώμα και σε σχέση με τα πρόσωπα και τα αντικείμενα, αλλά και στην οργάνωση του χώρου με βάση το σώμα του νηπίου. Επιπροσθέτως, οι προτεινόμενες δραστηριότητες επεδίωκαν την αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη, το συντονισμό των κινήσεων, την απόκτηση μιας υγιούς προσωπικότητας, την μύηση σε ηθικές αρετές και την υγιεινή του σώματος. Πληθώρα δραστηριοτήτων προτείνονταν, ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

στόχοι. Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες ήταν τα ψυχοκινητικά παιχνίδια, οι αθλοπαιδιές μέσω παιχνιδιών, η κολύμβηση και η γυμναστική.

Μελετώντας, λοιπόν, προσεκτικά το πρόγραμμα, αλλά και το υποστηρικτικό υλικό που το συνόδευε, καταλαβαίνουμε ότι δινόταν μεγάλη σημασία όχι μόνο στην σωματική, αλλά και στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων. Το πρόγραμμα ενδιαφερόταν για τη γενικότερη καλλιέργειά τους και δεν περιοριζόταν μόνο σε ασκήσεις σωματικής εξάσκησης. Παρ' όλα αυτά, ο μεγάλος αριθμός των στόχων, η ασαφής διατύπωσή τους, αλλά και η χρήση εξειδικευμένης ορολογίας προκαλούσαν σύγχυση στη νηπιαγωγό (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 233). Τέλος, εξακολουθούσαν να απουσιάζουν από το πρόγραμμα ουσιαστικά βοηθητικές προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης, γεγονός που συναντήσαμε και στα προηγούμενα προγράμματα.

Το πρόγραμμα που διαδέχθηκε αυτό του 1989 ήταν το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο οποίο η φυσική αγωγή συμπεριλαμβανόταν στην ενότητα της δημιουργίας και έκφρασης. Οι επιδιώξεις του νέου προγράμματος για τη φυσική αγωγή σχετίζονταν με την ανάπτυξη της κινητικότητας και της σωματικής δραστηριότητας, τη σωστή χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, την προαγωγή της συνεργασίας και τη συνειδητοποίηση της έννοιας της Ολυμπιακής Ιδέας. Τα προτεινόμενα μέσα για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων ήταν διαφόρων ειδών παιχνίδια, ασκήσεις ρυθμικής και ενόργανης γυμναστικής, ασκήσεις ισορροπίας, αθλοπαιδιές και ιστορίες, σχετικές με την αθλητική παράδοση.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., λοιπόν, έδινε μεγάλη σημασία στη φυσική αγωγή, προτείνοντας φυσικές δραστηριότητες που στόχευαν στην ολική κινητικότητα, αλλά και τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική ανάπτυξη των νηπίων. Επιπλέον, ο Οδηγός της νηπιαγωγού, ο οποίος το συνόδευε, αφιέρωνε μεγάλο κομμάτι του στην περιγραφή και ανάλυση σχετικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, στοιχείο που έλειπε από τα προηγούμενα προγράμματα. Καινοτομία του προγράμματος αποτελούσε, επίσης, η εισαγωγή της Ολυμπιακής Παιδείας, της αθλητικής παράδοσης και των μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων.

Στα μειονεκτήματα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. συγκαταλεγόταν το γεγονός ότι δεν γινόταν σαφές το αντικείμενο της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής, δηλαδή η εκμάθηση κινήσεων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στη νηπιαγωγό (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 234). Επιπλέον, ενώ, όπως έχουμε επισημάνει, το νέο πρόγραμμα έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση, δεν υπήρχαν σχετικές αναφορές στην ενότητα της φυσικής αγωγής.

Τέλος, το 2011 εκδόθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, στο οποίο η φυσική αγωγή αποτελούσε μια σημαντική μαθησιακή περιοχή. Αξίζει να τονιστεί ότι το νέο πρόγραμμα έδινε περισσότερο έμφαση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε σύγκριση με τα παλαιότερα προγράμματα και παρουσίαζε τη φυσική αγωγή ως μια μαθησιακή περιοχή που ήταν ισότιμη με τις υπόλοιπες (Ρήγα, 2015). Σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο νέο πρόγραμμα το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής αναλυόταν ξεχωριστά από αυτό των Τεχνών και αποτελούνταν από έξι διδακτικούς σκοπούς.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Οι σκοποί αυτοί κάλυπταν όλες τις κινητικές δεξιότητες, τις στάσεις, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που έπρεπε να αποκτήσουν τα νήπια (Ρήγα, 2015). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σκόπευε στο να αναπτύξουν τα νήπια τις κινητικές τους δεξιότητες, να καλλιεργήσουν μέσα από τις φυσικές δραστηριότητες τη δημιουργικότητά τους, να αποκτήσουν μια καλή φυσική κατάσταση, να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στην άσκηση, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να σέβονται το διαφορετικό και να αποκτήσουν μια υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά.

Τόσο στο πρόγραμμα όσο και στο υποστηρικτικό υλικό του υπήρχαν προτάσεις για τον σχεδιασμό οργανωμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες συνοδεύονταν από μεθοδολογικές οδηγίες. Επιπλέον, τονιζόταν η συμβολή της νηπιαγωγού στον τρόπο διεξαγωγής αυτών των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα προέτρεπε τη νηπιαγωγό να εκμεταλλευτεί την έμφυτη περιέργεια και την έντονη φαντασία των νηπίων, με σκοπό την διά βίου εμπλοκή τους με τη κίνηση μέσα από διασκέδαση και θετικές εμπειρίες συμμετοχής.

Μια καινοτομία του νέου προγράμματος ήταν το γεγονός ότι ο χορός παρουσιαζόταν αυθύπαρκτος και όχι για να στηρίξει απλά τη μουσική. Επιπροσθέτως, για πρώτη φορά το κομμάτι της αξιολόγησης φαινόταν να έχει ουσιαστική σημασία στην υλοποίηση των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα τόνιζε ότι η αξιολόγηση σχετιζόταν με την ψυχοκινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και δεν έπρεπε να λείπει από καμία περίοδο της σχολικής χρονιάς.

Από την παραπάνω περιγραφή των προγραμμάτων, αντιλαμβανόμαστε τις αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης της φυσικής αγωγής. Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε ότι τα πρώτα προγράμματα ταύτιζαν τη φυσική αγωγή μόνο με τη σωματική άσκηση των νηπίων και έδιναν μεγάλη σημασία στην πειθαρχεία των κινήσεων τους. Επιπλέον χαρακτηριστικό των πρώτων προγραμμάτων ήταν ότι, ενώ έδιναν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της σωματικής αγωγής, στα διαγράμματα ημερήσιας απασχόλησης το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν κατείχε παρόμοια θέση.

Με την πάροδο του χρόνου παρατηρούμε ότι τα προγράμματα άρχισαν να ταυτίζουν τη φυσική αγωγή τόσο με την σωματική όσο και με την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών. Η νηπιαγωγός δεν προσπαθούσε, πλέον, να περιορίσει την έμφυτη τάση των νηπίων για αυτενέργεια και παιχνίδι, αλλά, αντίθετα, έπρεπε να τις αξιοποιήσει με σκοπό την αρμονική ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, βλέπουμε ότι τα τελευταία προγράμματα συνοδεύονταν από υποστηρικτικό υλικό αλλά και μεθοδολογικές οδηγίες. Τέλος, φαίνεται ότι ουσιαστικές προτάσεις αξιολόγησης της φυσικής αγωγής συναντάμε μόνο στο τελευταίο πρόγραμμα. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα πιο πρόσφατα προγράμματα παρουσίαζαν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το ρόλο της φυσικής αγωγής και έθεταν στο επίκεντρο τους το παιδί και τις ανάγκες του.

Μαθηματικά

Τα μαθηματικά ήταν ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο που περιλαμβανόταν σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής από το 1896 έως και το 2011. Ο τρόπος προσέγγισης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου ήταν κάθε φορά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διαφορετικός. Το γεγονός αυτό γίνεται φανερό από τους διαφορετικούς στόχους της ενότητας των μαθηματικών στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και από τις ανόμοιες προτεινόμενες δραστηριότητές τους.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο πρόγραμμα, αυτό του 1896, τα μαθηματικά αποτελούσαν ένα από τα βασικά γνωστικά αντικείμενα και περιλαμβάνονταν στις τρεις τάξεις του νηπιαγωγείου. Στην πρώτη και στη δευτέρα τάξη παρατηρούμε την αριθμητική με ξυλάκια, ενώ στην τρίτη τάξη προστέθηκαν και οι γεωμετρικές ασκήσεις. Παρ' όλα αυτά, όπως έχουμε προαναφέρει, κανένα γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος, άρα και τα μαθηματικά, δεν συνοδευόταν από μια καθορισμένη μεθοδολογία και από ορισμένους σκοπούς.

Το πρόγραμμα που διαδέχθηκε το πρώτο πρόγραμμα, ήταν αυτό του 1962 στο οποίο συναντάμε την ενότητα: «σχηματισμός αριθμητικών εννοιών». Οι στόχοι διδασκαλίας των μαθηματικών ήταν η συνειδητοποίηση διαφόρων εννοιών, όπως οι έννοιες: πολλά, λίγα και τίποτα, μέσα από διάφορες εργασίες μέτρησης, ζύγισης και σύγκρισης. Στο πρόγραμμα δεν υπήρχαν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τους στόχους της διδασκαλίας, τα μέσα επίτευξής τους, τις μεθοδολογικές οδηγίες, αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης των νηπίων. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι στο διάγραμμα της ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων παρατηρείται η απουσία των μαθηματικών.

Επιπλέον, φαίνεται ότι το πρόγραμμα επιχειρούσε να μην είναι ενιαίο για όλες τις ηλικίες και να διαφοροποιείται στο δεύτερο έτος της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Βέβαια, η διαφοροποίηση αυτή δεν ήταν ξεκάθαρη, καθώς το πρόγραμμα ανέφερε απλώς ότι οι μαθηματικές γνώσεις έπρεπε να αποσαφηνίζονται στα μεγαλύτερα νήπια με αριθμητικά και επαγγελματικά παιχνίδια. Τέλος, ενώ προτεινόταν η σύνδεση των μαθηματικών εννοιών με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών (Οικονομίδης, 2014: 75), απουσίαζαν συγκεκριμένες προτάσεις που θα βοηθούσαν στην υλοποίηση της παραπάνω σύνδεσης. Η έλλειψη περαιτέρω διευκρινίσεων στις προτάσεις του προγράμματος δεν βοηθούσε το ρόλο της νηπιαγωγού.

Το πρόγραμμα που ακολούθησε, το 1980, περιέγραφε το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών μέσα από την ενότητα: «μύηση στην αριθμητική σκέψη». Το νέο πρόγραμμα προχωρούσε ένα βήμα πέρα από τον σχηματισμό των αριθμών και των ποσών, στοχεύοντας και στη θεμελίωση της αριθμητικής σκέψης. Το νήπιο καλούταν, λοιπόν, να αντιληφθεί με τρόπο φυσικό και εύκολο μέσα από κατάλληλες ασκήσεις και παιδαγωγικό υλικό τις έννοιες: περισσότερο, λιγότερο, ίσο, όμοιο, διαφορετικό, μέσα, έξω, στρόγγυλο, τετράγωνο κλπ. Οι έννοιες αυτές, σύμφωνα με το νομοθέτη, θα αποτελέσουν τη βάση για μια μεταγενέστερη μαθηματική κατάρτιση. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αν και δεν ήταν ουσιαστικά βοηθητικές, δεν περιορίζονταν πλέον μόνο σε εργασίες μέτρησης και ζύγισης, αλλά, αντίθετα, αξιοποιούσαν τόσο το παιδαγωγικό υλικό όσο και τον περιβάλλοντα χώρο του νηπίου.

Ακόμη, οι μεθοδολογικές οδηγίες του νέου προγράμματος τόνιζαν ότι οι δραστηριότητες έπρεπε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των νηπίων, ώστε να μπορούν να ανακαλύπτουν φυσικά και αβίαστα τους αριθμούς. Τα παιδιά, λοιπόν, καλούνταν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

να συσχετίσουν αντικείμενα και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Η ανακαλυπτική μάθηση αποτελούσε μια καινοτομία του προγράμματος, καθώς ήταν μια διδακτική προσέγγιση που έλειπε από τα προγενέστερα προγράμματα. Παρ' όλα αυτά, από το πρόγραμμα απουσίαζαν προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης των νηπίων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που συναντήσαμε και στο πρόγραμμα του 1962.

Το 1989 ακολούθησε το επόμενο πρόγραμμα, το οποίο ανέλυε τα μαθηματικά στην ενότητα: «αγωγή και καλλιέργεια κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων». Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η διδασκαλία των μαθηματικών επεδίωκε την εισαγωγή των νηπίων στις προμαθηματικές έννοιες και διαδικασίες και μπορούσε να διαιρεθεί στις εξής ενότητες: χωροχρονικές σχέσεις, συγκρίσεις μεγεθών, ομαδοποιήσεις πραγμάτων, διαστάσεις αντικειμένων, αντιστοιχίες αντικειμένων, εισαγωγή της έννοιας του πλήθους, εισαγωγή της έννοιας των αριθμών 1 έως 5, απαρίθμηση αντικειμένων και καταστάσεις προβληματισμού. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε την μεγάλη διαφορά που υπήρχε μεταξύ των στόχων του προγράμματος του 1980 και του 1989. Πιο συγκεκριμένα, το νέο πρόγραμμα επιχειρούσε να εξειδικεύσει τους στόχους του και να αναφερθεί, για πρώτη φορά, σε χωροχρονικές έννοιες και αντιμετώπιση ανησυχητικών καταστάσεων. Επιπλέον, οι προτεινόμενες δραστηριότητες του νέου προγράμματος αντιστοιχούσαν, πλέον, σε συγκεκριμένους στόχους.

Βέβαια, το πρόγραμμα είχε και κάποια αδύναμα σημεία, όπως για παράδειγμα τον υπερβολικά μεγάλο αριθμό στόχων, με αποτέλεσμα τη δυσκολία ελέγχου επίτευξής τους από τη νηπιαγωγό. Επιπλέον, διαβάζοντας προσεκτικά το πρόγραμμα, αντιλαμβανόμαστε την έλλειψη ενδεικτικών μεθοδολογικών οδηγιών και προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης. Ακόμη, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1980, βλέπουμε την απουσία αναφορών σε δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των νηπίων. Το υποστηρικτικό υλικό, το οποίο συνόδευε το πρόγραμμα προσπαθούσε να καλύψει κάποια από αυτά τα κενά, όπως για παράδειγμα την απουσία μεθοδολογικών οδηγιών, προσθέτοντας ιδέες για κατασκευές και υλικά που θα βοηθούσαν στην υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, δεν γινόταν, ούτε και στο βιβλίο της νηπιαγωγού, καμία αναφορά στην αξιολόγηση των νηπίων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχείο που κυριαρχούσε και σε όλα τα προηγούμενα προγράμματα.

Το 2001 εκδόθηκε το επόμενο πρόγραμμα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο αναφερόταν στη διδασκαλία των μαθηματικών στην ενότητα: «Παιδί και Μαθηματικά». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη απλών μαθηματικών δεξιοτήτων και στην κατανόηση απλών μαθηματικών εννοιών. Οι προτεινόμενες δραστηριότητές του αντιστοιχούσαν, όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα, σε ορισμένους στόχους. Παρ' όλα αυτά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είχε πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα.

Μια σημαντική καινοτομία του ήταν η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Εκτός αυτού, πρωτοπορία του προγράμματος αποτελούσε η αξιοποίηση, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, των προηγούμενων γνώσεων των νηπίων, αλλά και της σύγχρονης τεχνολογίας. Ακόμη,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

το νέο πρόγραμμα χαρακτηριζόταν από μία αλληλεπιδραστική προσέγγιση και έδινε έμφαση στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, οι οποίες ενδιέφεραν τα νήπια και προωθούσαν τη συνεργασία μεταξύ τους (Καπέλου, 2010: 96). Το γεγονός αυτό ερχόταν σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1989, όπου η διδασκαλία των μαθηματικών παρουσιαζόταν μέσα από μια ατομική προσέγγιση και η απουσία αναφοράς σε ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες που κέντριζαν το ενδιαφέρον των νηπίων ήταν χαρακτηριστική. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση, στον Οδηγό της νηπιαγωγού διατυπώνονταν κάποιοι τρόποι αξιολόγησης, οι οποίοι ήταν, κυρίως, η παρατήρηση και η καταγραφή.

Στο τελευταίο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, το Ν.Π.Σ., κεντρικός στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης ήταν «η ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης που αξιοποιεί χαρακτηριστικά της μαθηματικής επιστήμης» (ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος:158). Το πρόγραμμα οργανωνόταν σε άξονες και τροχιές. Κάθε τροχιά αποτελούνταν από τους μαθησιακούς στόχους του σχετικού περιεχομένου, τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τις μεθοδολογικές υποδείξεις. Οι πέντε άξονες με τις τροχιές που αναπτύσσονταν ήταν: αριθμοί (φυσικοί αριθμοί ως το δέκα) και πράξεις, χώρος και γεωμετρία, εισαγωγή στην αλγεβρική σκέψη (κανονικότητες, ισότητες), μετρήσεις (μήκους, επιφάνειας, όγκου, χωρητικότητας) και στοχαστικά μαθηματικά (οργάνωση δεδομένων, πιθανότητες).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., έδινε έμφαση στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, σχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες τους και έχουν νόημα γι' αυτά. Ακόμη, επεσήμανε για μια ακόμη φορά την αξία της σύνδεσης των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων με τα μαθηματικά και τόνισε τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης, προτείνοντας την τεχνική της συζήτησης, της παρατήρησης, της τήρησης φακέλου εργασιών και του ημερολογίου.

Παρά τις παραπάνω ομοιότητες με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το νέο πρόγραμμα διατύπωνε αναλυτικότερα τους μαθησιακούς στόχους, προσθέτοντας και κάποιους καινούργιους. Για παράδειγμα, ενώ το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφερόταν στην εξοικείωση των μαθητών με τους αριθμούς, το Ν.Π.Σ. όριζε μέχρι ποιον αριθμό έπρεπε να μάθουν τα παιδιά. Επιπλέον, η προσπάθεια εισαγωγής των νηπίων στην αλγεβρική σκέψη, στην στατιστική, αλλά και στις πιθανότητες αποτελούσε πρωτοπορία του προγράμματος, καθώς δεν συναντάται σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα. Οι συγγραφείς δικαιολογούν τους νέους αυτούς μαθησιακούς στόχους, αναφέροντας ότι η πολύπλοκη φύση των μαθηματικών απαιτεί μια μακροχρόνια διαδρομή οικοδόμησης των σχετικών εννοιών. Η ολοκληρωμένη, λοιπόν, ανάπτυξη υψηλών μαθηματικών εννοιών απαιτεί τη θεμελίωσή τους από τις μικρές ακόμη ηλικίες, ώστε να προσεγγιστούν βαθμιαία μέσα από συστηματικές εμπειρίες και δράσεις (ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος: 158-159).

Επιπλέον, το νέο πρόγραμμα περιέγραφε πιο ξεκάθαρα το ρόλο της νηπιαγωγού. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι καλούνταν κυρίως να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, με σκοπό την ανάπτυξη της μαθηματικής δράσης. Ακόμη, την προέτρεπε να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν αυτή τους τη δράση μέσα από παρουσιάσεις, εξηγήσεις και αιτιολογήσεις των πράξεών τους, συζητήσεις για

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

την καταλληλότητα της δράσης και γενικεύσεις. Βέβαια, η ύπαρξη αντιστοίχισης μαθησιακών στόχων, όχι μόνο με συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά και με συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις, απέδιδε στον εκπαιδευτικό έναν κατευθυνόμενο ρόλο. Με αυτό τον τρόπο το πιλοτικό πρόγραμμα περιορίζει τον εκπαιδευτικό και δεν του επιτρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες.

Η παραπάνω ανάλυση μαρτυρά, για άλλη μια φορά, την εξελικτική πορεία των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και τις διαφορές, αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών. Πιο αναλυτικά, τα πρώτα προγράμματα περιορίζονταν απλώς στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών χωρίς αυτές να συνδέονται με την καθημερινότητα των παιδιών ή με προβλήματα που τυχόν θα αντιμετωπίσουν. Αντίθετα, στα επόμενα προγράμματα τονιζόταν η αξία της καλλιέργειας ενός μαθηματικού τρόπου σκέψης μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες κέντριζαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Τέλος, μόνο τα τελευταία προγράμματα συνοδεύονταν από υποστηρικτικό υλικό και μεθοδολογικές οδηγίες και αξιολογικές προτάσεις.

Ηθική και κοινωνική αγωγή

Η ηθική και κοινωνική αγωγή ήταν ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αναλυόταν στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής. Η ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών αρχών περιγραφόταν άλλοτε στην ίδια ενότητα και άλλοτε ξεχωριστά.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, το 1986, συναντάμε

τα διηγήματα ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου, τα οποία παρουσιάζονταν σε όλες τις τάξεις του νηπιαγωγείου. Η μέρα αφήγησης αυτών των διηγημάτων ήταν κοινή για όλες τις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα , οι διηγήσεις τοποθετούνται την Πέμπτη, 09:00π.μ. μέχρι 10:00π.μ. για την πρώτη και δευτέρα τάξη και 11:00π.μ. μέχρι 11:30π.μ. για την τρίτη τάξη. Αντίθετα, στο πρόγραμμα δεν υπήρχαν δραστηριότητες σχετικές με την κοινωνική αγωγή των νηπίων.

Το πρόγραμμα που ακολούθησε ήταν αυτό του 1962, στο οποίο η ηθική και η κοινωνική αγωγή αναλύονταν στην ίδια ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα στόχευε στην απόκτηση συγκεκριμένων αξιών και κοινωνικών αρετών, ώστε να διασφαλισθεί η ομαλή και σωστή λειτουργία της κοινωνίας (Οικονομίδης, 2014: 75). Οι αξίες αυτές ήταν «η φιλαλήθεια , η παρρησία, η ευγένεια, η καλοσύνη, η πειθαρχία προς τους σχολικούς κανονισμούς, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η καθαριότητα και η τάξη» (Δ. 494/1962: 947). Ουσιαστικό ρόλο στην μετάδοση των αξιών αυτών έπαιζε η νηπιαγωγός, η οποία έπρεπε να είναι ήρεμη, στοργική και να μην έχει εκρήξεις θυμού.

Βέβαια, από το πρόγραμμα έλειπαν οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και οι αντίστοιχες μεθοδολογικές οδηγίες, οι οποίες θα βοηθήσουν το έργο της νηπιαγωγού. Ακόμη, όσον αφορά στην κοινωνική αγωγή, το πρόγραμμα περιοριζόταν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας μόνο στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, χωρίς να γίνονται αναφορές για την κοινωνική αγωγή στην ευρύτερη κοινωνία (Συνώδη, 2014: 103) . Επιπλέον, από το πρόγραμμα απουσίαζαν οι αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και στην ετερότητα μέσα στην τάξη σε κοινωνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

επίπεδο (Συνώδη, 2014: 103). Τέλος, σημαντική ήταν και η απουσία προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης.

Στο πρόγραμμα του 1980, η αγωγή της ηθικότητας περιγραφόταν ξεχωριστά από αυτή της κοινωνικότητας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πιο εξειδικευμένη ανάλυση σε σχέση με το πρόγραμμα του 1962. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση της ηθικής αγωγής αναφερόταν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επαγγελματική αγωγή, δύο στοιχεία τα οποία έλειπαν από το προηγούμενο πρόγραμμα. Το νέο πρόγραμμα τόνιζε, λοιπόν, την αναγκαιότητα του σεβασμού και της αποδοχής όλων των ανθρώπων μέσα από παραδοσιακές μεθόδους, όπως εικόνες και χειροτεχνίες. Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα ταύτιζε το σεβασμό προς τους άλλους λαούς μόνο με πολίτες που ζούσαν εκτός Ευρώπης και όχι με αυτούς που βρίσκονταν δίπλα στα ελληνόπουλα νήπια, όπως για παράδειγμα οι μουσουλμάνοι, οι καθολικοί και οι Ρομά (Συνώδη, 2014: 103). Σχετικά με την επαγγελματική αγωγή, το νέο πρόγραμμα τόνιζε πως ένας άνθρωπος μπορούσε να γίνει ένα χρήσιμο μέλος της κοινωνίας μέσω της εργασίας και του ανθρώπινου μόχθου.

Επιπροσθέτως, στην ανάλυση της ηθικής αγωγής περιλαμβάνονταν οι αξίες της ειλικρίνειας, της εντιμότητας και της υπευθυνότητας, οι οποίες θα βοηθούσαν το νήπιο να γίνει στο μέλλον ένας υπεύθυνος και ηθικός ενήλικας. Η φιλαλήθεια αποτελούσε στοιχείο που αναφερόταν και στο πρόγραμμα του 1962, ενώ η εντιμότητα και το αίσθημα της ευθύνης εμφανίζονταν για πρώτη φορά (Συνώδη, 2014: 103). Ακόμη, το πρόγραμμα τόνιζε ότι όλα τα παραπάνω έπρεπε να διδάσκονται μέσα από πρακτικούς τρόπους, οι οποίοι θα έχουν νόημα για το νήπιο. Τέτοιοι τρόποι ήταν το παιχνίδι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα παραμύθια, αλλά και η συμπεριφορά της νηπιαγωγού, η οποία, όπως και στο πρόγραμμα του 1962, έπρεπε να αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές της.

Η ανάλυση της κοινωνικής αγωγής ακολουθούσε στην επόμενη ενότητα. Σύμφωνα με αυτή, το νηπιαγωγείο όφειλε να βοηθήσει τα παιδιά να ενσωματωθούν ομαλά στην ομάδα, να τηρούν τους κανόνες της, να αναγνωρίσουν τα δικαιώματά τους, αλλά και των μελών της ομάδας, να εκτιμήσουν την αξία της συνεργασίας και της ομαδικής προσπάθειας. Μέσα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν τα διάφορα παιχνίδια, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι συζητήσεις την ώρα του κύκλου, οι ατομικές, αλλά και οι ομαδικές εργασίες, η προετοιμασία εορτών ή η προσφορά δώρων.

Το 1989 εκδόθηκε το επόμενο πρόγραμμα, στο οποίο η ηθική και η κοινωνική αγωγή αναλύονταν και πάλι ξεχωριστά. Αναλυτικότερα, στην ενότητα της ηθικής αγωγής, στόχος του προγράμματος ήταν η απόκτηση των αξιών της κοινωνικής ζωής μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, ώστε τα νήπια να οδηγηθούν στην ηθική τους ανάπτυξη. Μέσα για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελούσαν ομαδικά παιχνίδια, τα οποία προήγαγαν τον αλληλοσεβασμό, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία, την ειλικρίνεια, την αξία της εργασίας και την αίσθηση του δίκαιου και του άδικου. Αξίζει, σε αυτό το σημείο, να επισημάνουμε ότι η αξία της δικαιοσύνης, στοιχείο που έλειπε από τα προηγούμενα προγράμματα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το πρόγραμμα ωθούσε τα νήπια να συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την οργάνωση μίας κατάστασης πριν από τη βίωσή της (Δ. 486/1989: 4476),

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

φανέρωναν ότι το παιδί είχε πλέον περισσότερο έλεγχο πάνω στη ζωή του στο νηπιαγωγείο (Συνωδη, 2014: 103-105). Ακόμη, στο Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, το οποίο συνόδευε το πρόγραμμα, τονιζόταν, για μια ακόμη φορά, το γεγονός ότι η συμπεριφορά της νηπιαγωγού αποτελούσε πρότυπο για τα νήπια.

Η κοινωνική αγωγή συγκαταλεγόταν σε άλλο τομέα του προγράμματος και στόχευε στην καλλιέργεια των προσωπικών σχέσεων των νηπίων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον και την ανθρώπινη εργασία. Άλλες επιδιώξεις του προγράμματος ήταν η προαγωγή της συνεργασίας, η αγάπη προς την πατρίδα και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπλέον, το πρόγραμμα αναφερόταν στη μέριμνα του νηπιαγωγείου για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Οι δραστηριότητες που προτείνονταν για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αφορούσαν δραστηριότητες γνωριμίας με τους άλλους και ευαισθητοποίησης ως προς το περιβάλλον και την αξία της εργασίας. Επιπλέον, προτείνονταν συλλογικές δραστηριότητες που προήγαγαν την συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή σε ένα κοινό προγραμματισμό, δραστηριότητες επαφής τους με τον τρόπο ζωής των ενηλίκων και των μαθητών που ζουν σε διάφορες χώρες, αλλά και δραστηριότητες προώθησης του σεβασμού στις ιδιαιτερότητες των άλλων.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το νέο πρόγραμμα είχε πιο εξειδικευμένους στόχους και περισσότερες προτεινόμενες δραστηριότητες. Επιπλέον, η απουσία μεθοδολογικών οδηγιών στο πρόγραμμα καλυπτόταν από το βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Εκτός αυτού, η αναφορά του προγράμματος στην ομαλή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα, η αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και η αγάπη προς την πατρίδα αποτελούν στοιχεία που έλειπαν από τα προηγούμενα προγράμματα (Οικονομίδης, 2014: 77-78). Βέβαια, οι παραπάνω αναφορές δημιουργούν και κάποιους προβληματισμούς. Για παράδειγμα, ο στόχος της αγάπης της πατρίδας δεν κάλυπτε την κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς κάποιοι μαθητές μπορεί να προέρχονταν από άλλες χώρες (Συνωδη, 2014: 103-105). Ακόμη, η ύπαρξη ξεχωριστού στόχου για την αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, υπονοεί ότι η κοινωνία δεν σεβόταν το ίδιο όλες τις διαφορές των ανθρώπων (Συνωδη, 2014: 103-105). Τέλος, η έλλειψη προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης των νηπίων συνέχισε να κυριαρχεί και σε αυτό το πρόγραμμα.

Το 2001 εκδόθηκε το επόμενο πρόγραμμα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Στο νέο πρόγραμμα δεν υπήρχε κάποια ενότητα που να αναφερόταν συγκεκριμένα στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Παρ' όλα αυτά, η υποενότητα «Το ανθρωπογενές περιβάλλον» αναφερόταν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, στην καλλιέργεια της συνεργασίας, στην συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, στο σεβασμό στο διαφορετικό, στην αγάπη για τους συνανθρώπους και στην τήρηση κανόνων υγιεινής και προστασίας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες για την επίτευξη των παραπάνω στόχων έδιναν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών και στη χρήση ενεργητικών μεθόδων, όπως η συζήτηση, η έρευνα και η δράση (Βασιλάκη, 2007: 1544).

Στο τελευταίο πρόγραμμα, το Ν.Π.Σ., το πρώτο γνωστικό αντικείμενο της ανάλυσής του σχετιζόταν με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ενότητα που έλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Στη μαθησιακή αυτή περιοχή συναντάμε στοιχεία για την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νηπίων, τα οποία αναφέρονταν, βέβαια, και σε άλλα σημεία του προγράμματος. Η ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου περιελάμβανε πίνακες (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 68- 80), στους οποίους αναλύονταν λεπτομερώς τα περιεχόμενα, οι μαθησιακοί στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και οι αντίστοιχες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι πίνακες ήταν χωρισμένοι στις ακόλουθες ενότητες: ταυτότητα, αυτορρύθμιση, προσωπική ενδυνάμωση, κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος, τον οποίο συναντήσαμε και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., ήταν η αποδοχή της διαφορετικότητας και η κατανόηση των ίσων δικαιωμάτων όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως εμφάνισης, εθνικότητας και θρησκείας. Αντίθετα, ένας άλλος στόχος αυτής της μαθησιακής περιοχής, ο οποίος έλειπε από τα όλα τα προηγούμενα προγράμματα, ήταν η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε θέματα σεξουαλικότητας. Με αυτόν τον τρόπο, δίνονταν η ευκαιρία στα νήπια να γνωρίσουν το σώμα τους, να μάθουν να το προστατεύουν, αλλά και να σέβονται το σώμα των άλλων.

Επιπλέον, το πρόγραμμα, ακολουθώντας κοινή γραμμή με τα προηγούμενα προγράμματα, υποστήριζε ότι μεγάλο ρόλο για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων έπαιζε η νηπιαγωγός, η οποία έπρεπε να αποτελέσει πρότυπο για την συμπεριφορά των παιδιών. Ακόμη, καινοτομούσε, προτρέποντας τη νηπιαγωγό να συνεργαστεί με τις οικογένειες των παιδιών, αλλά και με ειδικούς συμβούλους, όποτε αυτό κρινόταν απαραίτητο. Όλα τα παραπάνω θα βοηθούσαν τα νήπια να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη και υγιή προσωπικότητα, ώστε να καταφέρουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να δημιουργούν προσωπικές σχέσεις.

Άλλο ένα στοιχείο του Ν.Π.Σ., το οποίο συναντάμε για πρώτη φορά, ήταν η αναλυτική αναφορά σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης της συγκεκριμένης μαθησιακής περιοχής. Πιο συγκεκριμένα, τα μέσα που προτείνονταν για την αξιολόγηση των νηπίων ήταν η παρατήρηση, η καταγραφή, αλλά και η επικοινωνία με τους γονείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρόγραμμα υπήρχαν ακόμη και ενδεικτικά ερωτήματα τα οποία βοηθούσαν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 66).

Η παραπάνω ανάλυση των προγραμμάτων μαρτυρά, την διαχρονική αξία που δινόταν στην ανάπτυξη της ηθικής και κοινωνικής αγωγής. Στα παλαιότερα προγράμματα βλέπουμε πως τονιζόταν η αξία της ειλικρίνειας, της ευγένειας, της καλοσύνης, της πειθαρχίας προς τους σχολικούς κανονισμούς, του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων και της συνεργασίας. Αντίθετα, στα νεότερα προγράμματα,εκτός από αυτές τις αξίες, επισημαίνονταν και η ανάπτυξη της αίσθησης του δικαίου, της προσωπικής ενδυνάμωσης και της θετικής αυτοεκτίμησης, στοιχεία που φανερώνουν ότι το παιδί είχε πλέον περισσότερο έλεγχο πάνω στη ζωή του στο νηπιαγωγείο.

Φυσικές επιστήμες

Οι φυσικές επιστήμες αποτελούν ένα γνωστικό αντικείμενο που άργησε να ενσωματωθεί στα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Στα πρώτα, λοιπόν,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

προγράμματα και, πιο συγκεκριμένα, στα προγράμματα του 1896 και του 1962 απουσίαζαν εντελώς. Η πρώτη αναφορά έγινε στο πρόγραμμα του 1980, χωρίς όμως να υπάρχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση γύρω από τα ζητήματα των φυσικών επιστημών. Στα επόμενα προγράμματα παρατηρούμε μια σταδιακή αύξηση των σχετικών επιδιώξεων και μια πιο σφαιρική προσέγγιση της συγκεκριμένης μαθησιακής περιοχής.

Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα του 1980 αναφερόταν για πρώτη φορά στην περιβαλλοντική αγωγή. Η προσθήκη αυτής της νέας έννοιας μπορεί να δικαιολογηθεί από τα περιβαλλοντικά προβλήματα που άρχισαν να εμφανίζονται εκείνη την εποχή (Οικονομίδης, 2014: 77), αλλά και λόγω της επίδρασης που άσκησε ο Decroly στην ανάπτυξη του προγράμματος. Για τον Decroly, η περιβαλλοντική αγωγή ήταν ένα «κέντρο ενδιαφέροντος» και μέσα από αυτή μπορούσε να ενεργοποιήσει και να καλλιεργήσει τις δυνατότητες των παιδιών (Pourtois & Desmet, 2000: 191). Παρ' όλα αυτά, από την ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου έλειπαν οι σαφείς στόχοι, οι μεθοδολογικές οδηγίες, τα μέσα επίτευξης των στόχων, αλλά και οι προτάσεις αξιολόγησης. Κύριο μέλημα του προγράμματος ήταν τα νήπια να μάθουν να διατηρούν καθαρό το χώρο του σχολείου και το δωμάτιό τους, ώστε να ενδιαφερθούν έπειτα για την καθαριότητα της χώρας.

Το 1989 ακολούθησε η έκδοση του επόμενου προγράμματος, στο οποίο περιλαμβανόταν η ενότητα των «φυσικών επιστημών». Η συγκεκριμένη ενότητα στόχευε στη γνωριμία των νηπίων με τα αντικείμενα τόσο ως προς τις φυσικές τους ιδιότητες όσο και ως προς την κοινωνική τους σημασία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνταν να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα, να ασκήσουν επίδραση πάνω τους, να γνωρίσουν τον τρόπο παραγωγής τους, αλλά και να προβληματιστούν για την κοινωνική τους σημασία. Επιπλέον, καλούνταν να γνωρίσουν το φυσικό περιβάλλον, τα βασικά χαρακτηριστικά των ζώων, των φυτών, των γεωφυσικών στοιχείων, αλλά την κοινωνική τους διάσταση.

Οι παραπάνω στόχοι συνοδεύονταν και από κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες, όχι όμως και από αντίστοιχες μεθοδολογικές οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής αυτών των δραστηριοτήτων. Βέβαια, το βιβλίο της νηπιαγωγού, το οποίο συνόδευε το πρόγραμμα, περιελάμβανε κάποιες οδηγίες. Αντίθετα, τόσο από το πρόγραμμα όσο και από το υποστηρικτικό του υλικό έλειπαν προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Τέλος, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα παραγκώνιζε το μάθημα των φυσικών επιστημών σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτό της γλώσσας και των μαθηματικών (Ραβάνης 1994, Χαλκιά 2001 στο Τζιμογιάννης, :278-279).

Στη συνέχεια, η έκδοση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. έδωσε νέα θέση στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή μέσα από την ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον», η οποία περιελάμβανε την υποενότητα «Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση». Η υποενότητα αυτή επεδίωκε τη διερεύνηση της γνώσης των ανθρωπίνων, ζωικών και φυτικών οργανισμών, την κατανόηση της σημασίας της παρατήρησης και της περιγραφής για τη μελέτη φαινομένων και την ανακάλυψη βασικών χαρακτηριστικών για τα υλικά (δομή, ιδιότητες). Επιπλέον στόχοι της ήταν ο πειραματισμός με απλές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μηχανές και η γνωριμία με διάφορες πηγές ενέργειας, με την έννοια της κίνησης, με τους μαγνήτες αλλά και με τα καιρικά φαινόμενα.

Οι αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες ήταν διαθεματικές και έδιναν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των νηπίων μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή, την διερεύνηση και την ανακάλυψη. Η αξιολόγηση αυτών των δραστηριοτήτων ερχόταν μέσα από τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού, τις περιγραφές των παιδιών (Οδηγός της Νηπιαγωγού, :253), αλλά και μέσα από εναλλακτικούς τρόπους, όπως την αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 269). Από την παραπάνω περιγραφή αντιλαμβανόμαστε ότι οι φυσικές επιστήμες προσεγγίζονταν πιο σφαιρικά και εμπεριστατωμένα, έχοντας σαφώς πιο εξειδικευμένους στόχους, σε σύγκριση με τα προηγούμενα προγράμματα. Καινοτομίες του προγράμματος αποτελούσαν η εισαγωγή στα φυσικά φαινόμενα, στην ενέργεια, στους μαγνήτες και στον καιρό.

Το τελευταίο πρόγραμμα, το Ν.Π.Σ., διέκρινε τις φυσικές επιστήμες από την περιβαλλοντική αγωγή, περιλαμβάνοντας δύο διακριτά, αυτόνομα γνωστικά πεδία. Ξεκινώντας από τις φυσικές επιστήμες, το πρόγραμμα δικαιολογούσε τη διδασκαλία τους, τονίζοντας τη συμβολή τους στην αξιοποίηση της έμφυτης περιέργειας των νηπίων για τα φυσικά φαινόμενα και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην επιστήμη. Στους σχετικούς πίνακες του προγράμματος (ΠΣΝ, 2011β, 2^{ο} μέρος: 86-113) αναλύονταν λεπτομερώς τα περιεχόμενα, οι μαθησιακοί στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Τα θέματα, που προσεγγίζονταν μέσα από αυτούς, ήταν οι ζωντανοί οργανισμοί, τα αντικείμενα και τα υλικά, οι έννοιες και φαινόμενα από το φυσικό κόσμο, ο πλανήτης γη και το διάστημα. Η έννοια του διαστήματος προσεγγιζόταν για πρώτη φορά στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής.

Επιπλέον, το Ν.Π.Σ. προωθούσε την καλλιέργεια των «βασικών ικανοτήτων», όπως είναι για παράδειγμα η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η αυτονομία, που θα βοηθήσουν τα νήπια να ενταχθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012: 298). Ακόμη, σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., καθόριζε με σαφήνεια το ρόλο της νηπιαγωγού, η οποία παρουσιαζόταν ως συνεργάτης των παιδιών και μαζί με αυτά καλούνταν να δημιουργήσει τη μαθησιακή διαδικασία (Μαργαρίτη, 2015: 20). Επιπλέον, καινοτομία του προγράμματος αποτελούσε η πρόταση για αυτό-αξιολόγηση των παιδιών, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Άλλη μια επισήμανση που έλειπε από το προηγούμενο πρόγραμμα είναι η πρόταση της χρησιμοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης και καταγραφής των παιδιών από τη νηπιαγωγό, με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους (ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 84-85).

Προχωρώντας στην ενότητα: «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση για την Αειφορία αποτελούσε πρωτοπορία του προγράμματος. Η εισαγωγή της συγκεκριμένης ενότητας δικαιολογείται από τα συνεχώς αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Απώτερος, λοιπόν, στόχος της ήταν η εξοικείωση με τα περιβαλλοντικά θέματα και η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Οι σχετικές προτεινόμενες δραστηριότητες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αναφέρονταν στη διαχείριση απορριμμάτων, την ηλιοπροστασία και τη διαχείριση υδάτινων πόρων.

Από την παραπάνω περιγραφή των προγραμμάτων αντιλαμβανόμαστε ότι με την πάροδο του χρόνου υπήρξαν αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης των φυσικών επιστημών. Πιο αναλυτικά, η εισαγωγή των φυσικών επιστημών στο πρόγραμμα του 1980 περιοριζόταν στη μέριμνα ενός καθαρού πλανήτη. Στη συνέχεια, και καθώς τα προγράμματα εξελίσσονταν, στην ενότητα των φυσικών επιστημών προστέθηκαν

περιεχόμενα που αναφέρονταν σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι αυτός της Βιολογίας, της Μετεωρολογίας, της Γεωγραφίας και της Αστρονομίας. Τέλος, για την καλύτερη και πιο εμπεριστατωμένη ανάλυση των μαθησιακών περιοχών διαχωρίστηκαν, στα τελευταία προγράμματα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση από τις φυσικές επιστήμες.

Τέχνες

α. Μουσική αγωγή

Η μουσική αγωγή είναι μια μορφή τέχνης, η οποία αναφερόταν σε όλα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Πιο αναλυτικά, το πρώτο πρόγραμμα, αυτό του 1896, περιελάμβανε τη μουσική στο ωρολόγιο πρόγραμμα και των τριών τάξεων του νηπιαγωγείου. Κάθε Δευτέρα και Πέμπτη, από τις 11:30 π.μ. έως 12:00 μ.μ. , όλες οι τάξεις είχαν στο πρόγραμμά τους την απαγγελία ασμάτων. Βέβαια, όπως έχουμε προαναφέρει, έλειπαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα μια καθορισμένη μεθοδολογία και σχετικοί σκοποί.

Στη συνέχεια, βλέπουμε πως και το πρόγραμμα του 1962 αναφερόταν στη μουσική αγωγή, τονίζοντας τα θετικά της οφέλη, δηλαδή την τόνωση της ψυχικής διάθεσης, την ανάπτυξη ήθους και την έκφραση του συναισθηματικού κόσμου των νηπίων. Παράλληλα, όμως, το πρόγραμμα επεσήμανε τη σπουδαιότητα της μουσικής και ως προς την πειθαρχεία των σωματικών κινήσεων των νηπίων, γεγονός που, αναμφίβολα, υποτιμούσε την έμφυτη ανάγκη τους για ελευθερία κινήσεων. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ήταν διάφορες ατομικές ασχολίες, κυρίως για τα νήπια μικρότερης ηλικίας, και ομαδικές για τα μεγαλύτερα παιδιά. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι απουσίαζαν από το πρόγραμμα οι μεθοδολογικές οδηγίες και οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης.

Στο επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1980, ξανασυναντάμε τη μουσική αγωγή ως ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και ομαλής ανάπτυξης των νηπίων. Μέσα από το τραγούδι και τις ασκήσεις ακοής, το πρόγραμμα, βοηθούσε το νήπιο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, διανοητικά, ηθικά και κοινωνικά. Επιπλέον, μεριμνούσε για την ανάπτυξη της προσοχής και της μνήμης και την καλλιέργεια της φωνής και της ακοής. Οι στόχοι, λοιπόν, του προηγούμενου προγράμματος για την πειθαρχία των σωματικών κινήσεων και την αποκλειστική καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου αντικαθίστανται από την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Παρ' όλα αυτά, η απουσία προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης συνέχιζε να χαρακτηρίζει και αυτό το πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, το πρόγραμμα του 1989 περιελάμβανε, και αυτό, τη μουσική διδασκαλία, με στόχο την ευαισθητοποίηση των νηπίων και την κατανόηση των λειτουργιών της μουσικής μέσω ποικίλων μουσικών παιχνιδιών. Επιπλέον, στόχοι του

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

προγράμματος ήταν η καλλιέργεια των φωνητικών ικανοτήτων των νηπίων, η γνωριμία τους με διαφορετικά είδη μουσικής, αλλά και η δημιουργική τους έκφραση μέσα από τραγούδια και μουσικά παιχνίδια. Τα μέσα και οι δραστηριότητες που προτείνονταν για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων σχετίζονταν με την ενεργητική ακρόαση μουσικών έργων, με τις μουσικές κατασκευές, αλλά και με τις απλές κατασκευές μουσικών οργάνων. Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε ότι απουσίαζαν από το πρόγραμμα δραστηριότητες πρακτικής ενασχόλησης με τη μουσική, σχετικές, δηλαδή, με τη δημιουργία και την εκτέλεση μουσικών μοτίβων, αλλά και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης των δραστηριοτήτων.

Έπειτα, στο πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ξανασυναντάμε την μουσική αγωγή, η οποία, αυτή τη φορά, χωριζόταν σε δύο άξονες: την εκτέλεση και τη σύνθεση-δημιουργία. Το νέο πρόγραμμα επεδίωκε την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την εκτέλεση και παρουσίαση διάφορων συνθέσεων μέσω των μουσικών οργάνων και την αναπαραγωγή μουσικών ακουσμάτων με διάφορους τρόπους. Ακόμη, στόχευε στον αυτοσχεδιασμό, την έκφραση μέσα από απλές μουσικές συνθέσεις, την εκτίμηση απέναντι στα μουσικά ακούσματα και την διαμόρφωση άποψης απέναντι σε διάφορες μουσικές συνθέσεις. Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του 1989, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προχωρούσε ένα βήμα πέρα από ενεργητική ακρόαση διαφόρων μουσικών έργων και τις απλές κατασκευές μουσικών οργάνων, επιδιώκοντας τη σύνθεση, τη δημιουργία και την εκτέλεση διαφόρων μουσικών συνθέσεων. Τέλος, άλλη μια καινοτομία του προγράμματος ήταν η σύνδεση της μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, τα Εικαστικά, το Δράμα, η Πληροφορική, η Φυσική Αγωγή και η Μελέτη Περιβάλλοντος.

Η μουσική διδασκαλία δεν έλειπε και από το τελευταίο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, το Ν.Π.Σ.. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιελάμβανε έναν πίνακα με τα σχετικά περιεχόμενα, τα οποία αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους στόχους, προτεινόμενες δραστηριότητες και μεθοδολογικές οδηγίες. Πιο αναλυτικά, το νέο πρόγραμμα στόχευε στη γνωριμία με τον ήχο, στην κατασκευή και εκτέλεση μουσικών οργάνων, στη χρησιμοποίηση της φωνής με διάφορους τρόπους και στην κατανόηση της έννοιας του ρυθμού και της μελωδίας. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι το τελευταίο πρόγραμμα συνοδευόταν από μια πιο εξειδικευμένη και σφαιρική ανάλυση γύρω από τη μουσική αγωγή, με σαφώς περισσότερους διατυπωμένους στόχους και περισσότερες προτεινόμενες δραστηριότητες.

Από την παραπάνω περιγραφή, αντιλαμβανόμαστε ότι στα πρώτα προγράμματα η μουσική διδασκαλία περιοριζόταν στην ακρόαση κάποιων μουσικών έργων και στην κατασκευή απλών μουσικών οργάνων. Στα τελευταία, όμως, προγράμματα η μουσική αγωγή ωθούσε τα νήπια, πέρα από ασκήσεις ακοής, να συμμετέχουν ενεργά κατά την απαγγελία τραγουδιών και κατά την εκτέλεση μουσικών δημιουργιών. Στόχοι τους, λοιπόν, ήταν, πλέον, και η κατανόηση της έννοιας της μελωδίας, η δημιουργία συνθέσεων, αλλά και η εκτέλεση τους.

β. Εικαστικά

Τα εικαστικά είναι μια ακόμη μορφή τέχνης, η οποία αναφερόταν σχεδόν σε όλα τα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στο ωρολόγιο πρόγραμμα του 1896 συναντάμε, και στις τρεις τάξεις του νηπιαγωγείου, την «ιχνογραφία δια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ξυλαρίων» και τη «ζωγραφική». Παρ' όλα αυτά, όπως προείπαμε, έλειπαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα προτεινόμενες μεθοδολογικές οδηγίες και σχετικοί σκοποί.

Το πρόγραμμα που ακολούθησε, δηλαδή το πρόγραμμα του 1962, δεν είχε κάποια σχετική ενότητα, ενώ το επόμενο, αυτό του 1980, περιελάμβανε τα εικαστικά σε μια γενική, όμως, ενότητα, αυτή της «καλλιτεχνικής αγωγής». Σύμφωνα με αυτή, το πρόγραμμα επεδίωκε την αισθητική καλλιέργεια των νηπίων, την ανάπτυξη της φαντασίας τους και τη λύτρωσή τους, μέσω της εξωτερίκευσης των σκέψεών τους. Προτεινόμενα μέσα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ήταν το σχέδιο, η χειροτεχνία, οι κατασκευές και το κουκλοθέατρο. Επιπροσθέτως, η κριτική διαφόρων έργων τέχνης, ακόμα και έργων των ίδιων των παιδιών, βοηθούσε το νήπιο να εμπνευστεί και να δημιουργήσει. Τέλος, σημασία δινόταν στο περιβάλλον της αίθουσας, το οποίο έπρεπε να είναι καθαρό, ήρεμο, και όμορφα διακοσμημένο.

Το επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1989, περιείχε τα εικαστικά σε μια σαφώς πιο εξειδικευμένη ενότητα. Η ανάλυση της καλλιτεχνικής αγωγής του νηπίου διευρυνόταν πλέον και τα εικαστικά αποτελούσαν μια από τις τέσσερις υποενότητές της. Πιο αναλυτικά, το νέο πρόγραμμα στόχευε, μέσω της ενασχόλησης με την εικαστική τέχνη, να μάθουν τα νήπια να χρησιμοποιούν εργαλεία και υλικά, να αντιληφθούν την ποικιλομορφία των αντικειμένων και των καταστάσεων και να εκφράζονται μέσω των εικαστικών τους δημιουργιών. Τα προτεινόμενα μέσα που βοηθούσαν στην υλοποίηση αυτών των στόχων ήταν η ζωγραφική, η πλαστική, η γλυπτική, το κολάζ, οι κατασκευές και η υφαντική.

Η νηπιαγωγός καλούταν, σύμφωνα με το βιβλίο των δραστηριοτήτων, να προωθήσει την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών μέσω της τέχνης. Επιπλέον, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών ερχόταν στο επίκεντρο με τη νηπιαγωγό να βοηθάει, αλλά να μην επεμβαίνει. Σημασία δεν είχε το «σωστό» και «άρτιο» αποτέλεσμα, γι' αυτό και δεν δίνονταν στα νήπια προσχέδια ή έτοιμα περιγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1990: 129-132). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, λοιπόν, έφερνε στο επίκεντρο το παιδί, τονίζοντας την ανάγκη του για ελεύθερη έκφραση, χωρίς υποδείγματα, τα οποία θα κατεύθυναν τα σχέδια του.

Έπειτα, στο πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ξανασυναντάμε τα εικαστικά. Η ενότητα των εικαστικών επεδίωκε την παρατήρηση και την προσπάθεια ερμηνείας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, τον «πειραματισμό» με διάφορα υλικά και χρώματα, τη σύνθεση διαφόρων σχημάτων, τη δημιουργία μικροκατασκευών με τη χρήση διαφόρων υλικών, τη γνωριμία με γνωστά είδη τέχνης, την ανάπτυξη της γλώσσας και την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Γενικά, θα λέγαμε ότι το νέο πρόγραμμα κινούνταν στα ίδια πλαίσια με το προηγούμενο. Μια από τις διαφορές τους, η οποία αναβάθμιζε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ήταν η διασύνδεση της αισθητικής αγωγής και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που γινόταν φανερό και από τις ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος, οι οποίες ήταν διαθεματικές. Τέλος, στο νέο πρόγραμμα και, πιο συγκεκριμένα, στο Οδηγό της νηπιαγωγού, συναντάμε, για πρώτη φορά, τρόπους αξιολόγησης των εικαστικών δραστηριοτήτων, όπως η καταγραφή των παρατηρήσεων της εκπαιδευτικού με ημερολόγιο, μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή και κάμερα (Δαφέρμου, Κουλούρη&Μπασαγιάννη, 2006: 307).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Αλλά, και στο τελευταίο πρόγραμμα, το Ν.Π.Σ., υπήρχε αναλυτική περιγραφή των εικαστικών μέσα από πίνακα περιεχομένων, μαθησιακών στόχων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Πιο αναλυτικά, το νέο πρόγραμμα επεδίωκε στην εξοικείωση με υλικά, μέσα και τεχνικές ζωγραφικής, στην αναγνώριση μορφικών σχημάτων και έργων τέχνης και στη γνωριμία με μορφές εικαστικών τεχνών. Γενικότερα, θα λέγαμε πως το Ν.Π.Σ. είχε πολλά κοινά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως οι διαθεματικές προτεινόμενες δραστηριότητες, η αξιοποίηση της τεχνολογίας κατά τη διεξαγωγή της εικαστικής διδασκαλίας και η έμφαση στην αξιολόγηση των νηπίων.

γ. Θεατρική τέχνη

Η θεατρική τέχνη είναι μια ακόμη μορφή τέχνης, την οποία συναντάμε μόνο στα τελευταία προγράμματα προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η θεατρική αγωγή συναντάται για πρώτη φορά ως ξεχωριστή ενότητα στο πρόγραμμα του 1989. Στα προγενέστερα προγράμματα βλέπουμε μόνο κάποιες αναφορές στο κουκλοθέατρο. Το πρόγραμμα του 1989, επομένως, καινοτομούσε, τονίζοντας το γεγονός ότι η θεατρική αγωγή συμβάλλει στην αισθητική ανάπτυξη του νηπίου. Τα παιδιά καλούνταν να εκφραστούν ελεύθερα μέσω της θεατρικής τέχνης και να γνωρίσουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες μέσω του σώματος, του προσώπου, της φωνής, του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες της ενότητας ήταν η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο και οι χοροί. Μέσα από αυτές, τα νήπια γνώριζαν τον κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς και άρχιζαν να απαλλάσσονται από επιφυλάξεις και συστολές.

Στο επόμενο πρόγραμμα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ξανασυναντάμε την θεατρική αγωγή. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων των νηπίων μέσα από το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, στην έκφραση μέσα από τη μίμηση, τον αυτοσχεδιασμό και το θεατρικό παιχνίδι, στην απόκτηση θεατρικής παιδείας και στη δημιουργία διαφόρων καλλιτεχνικών δημιουργημάτων. Η νηπιαγωγός προτρεπόταν να σχεδιάζει παιχνίδια που είχαν νόημα για τα παιδιά, καθώς συνδέονταν με τις βιωματικές τους εμπειρίες. Τέλος, ουσιαστική ήταν και η παρέμβασή της σχετικά με την ενθάρρυνση της ομαδικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αντικαταστάθηκε από το Ν.Π.Σ., στο οποίο περιλαμβανόταν και πάλι το θέατρο ως μια μορφή τέχνης. Στο νέο πρόγραμμα τα νήπια καλούνταν να μάθουν να λειτουργούν μέσα στην ομάδα, να ελέγχουν το σώμα τους, να κατανοούν την ικανότητά τους να παράγουν ήχο με αυτό και να εκφράζονται μέσα από όλες τις μορφές θεάτρου. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ήταν παρόμοιες με αυτές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως και ο ρόλος της νηπιαγωγού, η οποία υποστήριζε τα νήπια, προωθώντας βιωματικές δραστηριότητες.

Θρησκευτικά

Τα θρησκευτικά είναι ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο κατείχε μια σημαντική θέση στα πρώτα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Μελετώντας με χρονική σειρά τα προγράμματα, βλέπουμε πως στο πρώτο πρόγραμμα, αυτό του 1896, τονιζόταν η σημασία της θρησκευτικής ανάπτυξης των νηπίων. Το μάθημα των θρησκευτικών και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

τα διηγήματα ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου παρουσιάζονταν σε όλες τις τάξεις και αποτελούσαν το κέντρο βάρους του προγράμματος (Οικονομίδης, 2014: 74). Και στις τρεις τάξεις παρατηρούμε το μάθημα των θρησκευτικών στην αρχή της εβδομάδας για μισή ώρα. Ακόμη, κοινή για όλες τις τάξεις ήταν και η μέρα διήγησης ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα , οι διηγήσεις τοποθετούνται την Πέμπτη, 09:00π.μ. μέχρι 10:00π.μ. για την πρώτη και δευτέρα τάξη και 11:00π.μ. μέχρι 11:30π.μ. για την τρίτη τάξη.

Στη συνέχεια, στο πρόγραμμα του 1962, η θρησκευτική αγωγή εξακολούθησε να αποτελεί μια από τις προτεραιότητες της διδασκαλίας των νηπίων. Το νέο πρόγραμμα επεδίωκε τη δημιουργία θρησκευτικών βιωμάτων, την τόνωση του θρησκευτικού συναισθήματος και τον εμπλουτισμό των θρησκευτικών γνώσεων μέσα από την προσευχή, τον αγιασμό και τις θρησκευτικές γιορτές. Οι παραπάνω ασαφείς διατυπωμένοι στόχοι του δεν συνοδεύονταν από διευκρινιστικές μεθοδολογικές οδηγίες, αλλά ούτε και από προτεινόμενους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η απουσία συγκεκριμένων οδηγιών και προτεινόμενων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βοηθούσαν στη διαμόρφωση ενός κλίματος σεβασμού μεταξύ των νηπίων με διαφορετική θρησκευτική τοποθέτηση.

Το πρόγραμμα του 1962 αντικαταστάθηκε από αυτό του 1980, στο οποίο η θρησκευτική αγωγή συνέχισε να αποτελεί μια από τις προτεραιότητές του. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε στο να βιώσουν τα παιδιά το θρησκευτικό συναίσθημα μέσα από τις θρησκευτικές εορτές, την ομαδική προσευχή, τον εκκλησιασμό και την έμπρακτη εκδήλωση της χριστιανικής αγάπης. Στο ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα η προσευχή κατείχε σημαντική θέση και, σύμφωνα με το πρόγραμμα, έπρεπε να είναι πηγαία και να σχετίζεται με τα όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Οι στόχοι, λοιπόν, του προγράμματος συνέχισαν, όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα, να μην είναι σαφώς διατυπωμένοι. Επιπλέον, η απουσία μεθοδολογικών οδηγιών και τρόπων αξιολόγησης των δραστηριοτήτων εξακολουθούσαν να κυριαρχούν. Ακόμη, αξίζει να τονιστεί ότι από το πρόγραμμα έλειπαν, και πάλι, δραστηριότητες που θα βοηθούσαν στη δημιουργία κλίματος σεβασμού μεταξύ των αλλόθρησκων παιδιών.

Το επόμενο πρόγραμμα εκδόθηκε το 1989 και ήταν το τελευταίο πρόγραμμα στο οποίο συναντάμε τη θρησκευτική αγωγή. Παρ' όλα αυτά, σε αντίθεση με προηγούμενα προγράμματα, τα θρησκευτικά δεν αποτελούσαν πλέον προτεραιότητα, κατέχοντας μια μικρή υποενότητα του προγράμματος. Στόχοι του νέου προγράμματος ήταν η γνωριμία με την ορθόδοξη πίστη και με την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Μέσα για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων αποτελούσαν οι διηγήσεις, οι προσευχές, οι δραστηριότητες, σχετικές με τα θρησκευτικά εθιμικά στοιχεία του ελληνικού λαού, οι μεγάλες γιορτές της ορθοδοξίας και τα έργα της χριστιανικής τέχνης. Η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των νηπίων προσέβλεπε, επομένως, στην εθνική ολοκλήρωση του ελληνικού κράτους μέσω και της «θρησκευτικής ομογενοποίησης» (Ροζάκης, 1997 στο Κοντογιάννη &Συνώδη, 2013: 239), γι' αυτό και οι στόχοι του προγράμματος δεν ανταποκρίνονταν στην περίπτωση που κάποιο νήπιο δεν ήταν χριστιανός. Όπως, λοιπόν, και στα προηγούμενα προγράμματα έτσι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

και στο συγκεκριμένο, δεν δινόταν καμία οδηγία για την περίπτωση ύπαρξης αλλόθρησκων παιδιών μέσα στην τάξη.

Με την πάροδο του χρόνου, η θέση των θρησκευτικών στα προγράμματα προσχολικής αγωγής άλλαξε. Χαρακτηριστική ήταν η απουσία της διδασκαλίας των θρησκευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αλλά και στο Ν.Π.Σ. και η αντικατάστασή τους από νέα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, σημαντική ήταν και η επισήμανση, τόσο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και του Ν.Π.Σ., για την αποδοχή και το σεβασμό προς κάθε μορφή διαφορετικότητας, αρά και θρησκευτικής.

Πληροφορική

Το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής περιλήφθηκε για πρώτη φορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα προσχολικής αγωγής δεν υπήρχε αντίστοιχη ενότητα. Σκοπός της πληροφορικής ήταν η εξοικείωση των νηπίων με τις βασικές λειτουργίες και τις δυνατότητες του υπολογιστή. Τα παιδιά καλούνταν να γνωρίσουν απλές έννοιες, σχετικές με τον υπολογιστή, να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες χειρισμού, να μάθουν για την ασφαλή χρήση του και να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά του. Επιπλέον, ο Οδηγός της Νηπιαγωγού επεσήμανε ότι η ένταξη του υπολογιστή μέσα στην τάξη βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών, στην εξέλιξη γνώσεων και ικανοτήτων σχετικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα, στην εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας και της παρατηρητικότητας και στην κατανόηση αιτίου- αποτελέσματος.

Σημαντική θέση κατείχε, όμως, η πληροφορική και στο επόμενο πρόγραμμα, το Ν.Π.Σ., το οποίο στόχευε στην εξοικείωση των νηπίων με τις βασικές λειτουργίες ψηφιακών συσκευών και τις διάφορες χρήσεις τους. Οι πίνακες της ενότητας περιέγραφαν λεπτομερώς τα περιεχόμενα και τους στόχους, οι οποίοι συνοδεύονταν από μεθοδολογικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες ενδεικτικές για την υλοποίηση του κάθε στόχου. Οι πίνακες ήταν χωρισμένοι στις ακόλουθες ενότητες: γνωρίζω τις Τ.Π.Ε. και δημιουργώ, επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τις Τ.Π.Ε., διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις Τ.Π.Ε., και οι Τ.Π.Ε. στην κοινωνία και τον πολιτισμό (Μπράτιτσης, 2013: 183).

Ακόμη, το πρόγραμμα τόνιζε το ρόλο της νηπιαγωγού , ο οποίος καλούνταν να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, ώστε, στηριζόμενος σε αυτές, να ενισχύσει τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Στόχος της νηπιαγωγού ήταν η σταδιακή αυτονομία των νηπίων κατά τη χρήση των Τ.Π.Ε και η συνειδητή χρήση τους. Επίσης, το πρόγραμμα ανέλυε τον τρόπο αξιολόγησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση. Προτείνοντας, ακόμη, τη χρήση των εργαλείων τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα η λήψη βίντεο, με σκοπό την αξιολόγηση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την αυτό-αξιολόγηση από τα ίδια τα παιδιά, στοιχείο που έλειπε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Από την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε κάποιες διαφορές στη μαθησιακή περιοχή της πληροφορικής, συγκριτικά με το προηγούμενο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της μαθησιακής αυτής περιοχής παρουσιαζόταν πιο αναλυτικά στο Ν.Π.Σ. (Παναγιωτοπούλου, 2014: 118). Επιπλέον, σε αντίθεση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο πιλοτικό πρόγραμμα περιγράφονταν οι τρόποι που μπορεί να αξιοποιηθεί η πληροφορική στην επίτευξη στόχων και των άλλων αντικειμένων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

(Μπράτιτσης, 2013: 183). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το τελευταίο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής αναβάθμιζε τη σημασία του γνωστικού αντικειμένου της πληροφορικής, η οποία είχε εξίσου σημαντικό ρόλο με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Μπράτιτσης, 2013: 183).

1.3. Αναφορικά με το ρόλο της νηπιαγωγού

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε την εξέλιξη του ρόλου της νηπιαγωγού, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης. Όπως και παραπάνω, η ανασκόπηση της ενότητας αρχίζει από το πρόγραμμα του 1896 και καταλήγει στο Ν.Π.Σ.. Μέσα από αυτήν την αναδρομή θα παρουσιάσουμε τις διαφορές αναφορικά με τα επίπεδα ελευθερίας της νηπιαγωγού και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας στα εκάστοτε προγράμματα προσχολικής αγωγής.

Πιο αναλυτικά, κατά το πρόγραμμα του 1896, τα νηπιαγωγεία λειτουργούσαν ως «προκαταρκτικά σχολεία» (Πανταζής, 2014: 16), με τυποποιημένο πρόγραμμα, σχεδιασμένο με μεγάλη ακρίβεια (Καγιαδάκη, 2014: 3). Η ακρίβεια αυτή σε συνδυασμό με την ανελαστικότητα του προγράμματος οδηγούσε στον προκαθορισμένο ρόλο της νηπιαγωγού και στον περιορισμό της ελευθερίας της (Κιτσαράς, 2004: 37). Έτσι, μην έχοντας περιθώρια πρωτοβουλιών, έπρεπε να ακολουθήσει πιστά το ωρολόγιο πρόγραμμα του 1896, βασική επιδίωξη του οποίου ήταν η μετάδοση γνώσεων, συχνά αποκομμένων από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Η νηπιαγωγός, λοιπόν, θεωρώντας καθήκον και υποχρέωσή της να μάθουν τα νήπια γραφή, ανάγνωση και αριθμητική (Κιτσαράς, 2004: 39), ώστε να προετοιμαστούν για το δημοτικό σχολείο, οδηγούνταν στη χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων υλοποίησης της διδασκαλίας.

Το επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1962, φανερά επηρεασμένο από την παιδαγωγική μέθοδο της Μαρίας Μοντεσσόρι (Πανταζή, 2014: 18), παρότρυνε τη νηπιαγωγό να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη και ταυτόχρονα να είναι ήρεμη και στοργική απέναντι στα παιδιά. Το νέο πρόγραμμα, σε αντίθεση με αυτό του 1896, άφηνε περιθώρια ελευθερίας κινήσεων και ανάπτυξης πρωτοβουλιών στη νηπιαγωγό. Στο τέλος του προγράμματος αναφερόταν, χαρακτηριστικά, η δυνατότητα προσαρμογής ή αλλαγής των περιεχομένων του, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Παρά την παραπάνω επισήμανση, η διατύπωση των στόχων και η ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων μαρτυρούσε ότι τα νήπια ήταν παθητικοί θεατές της διδακτικής διαδικασίας, καθώς δεν παροτρύνονταν να ενεργούν ελεύθερα και να εκφράζουν τις απόψεις τους.

Η νηπιαγωγός καθόριζε μόνη της τους στόχους, το περιεχόμενο, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, η ελευθερία αυτή δεν αξιοποιήθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εξαιτίας της αμέλειας της πολιτείας ως προς τη σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού. Το γεγονός αυτό, είχε σαν αποτέλεσμα τον πλήρη αυτοσχεδιασμό των νηπιαγωγών και τις αυθαιρεσίες κατά την εφαρμογή του προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 42). Γενικότερα, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα του 1962 συνέχισε να προωθεί τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Το 1980 εκδόθηκε το επόμενο πρόγραμμα, στο οποίο, για πρώτη φορά, υπήρχε ξεχωριστή ενότητα, σχετικά με το ρόλο της νηπιαγωγού και τον τρόπο δράσης της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, λοιπόν, η νηπιαγωγός όφειλε να κατευθύνει τα νήπια στις δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και την ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Η διδασκαλία της, επομένως, έπαψε να ήταν ομοιόμορφη, όπως στα προγενέστερα προγράμματα, τα οποία αγνοούσαν τις ατομικές διαφορές των νηπίων. Ακόμη, μια πρωτοπορία του νέου προγράμματος ήταν ότι παρότρυνε τη νηπιαγωγό να αναπτύξει και να καλλιεργήσει την έμφυτη τάση των νηπίων για αυτενέργεια και αυθόρμητη έκφραση. Το γεγονός αυτό, μαρτυρά την αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισής τους, καθώς στα δύο προηγούμενα προγράμματα συμμετείχαν μόνο παθητικά στην διδακτική διαδικασία.

Επιπλέον, η νηπιαγωγός καλούταν να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ως μέσο μάθησης, ψυχαγωγίας και κινητικής έκφρασης των παιδιών. Εκτός των άλλων, το νέο πρόγραμμα τόνιζε ότι η νηπιαγωγός όφειλε να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων, στην πνευματική και αισθητική τους καλλιέργεια, στη γλωσσική τους ανάπτυξη και στη γνωριμία με τη φύση, στοιχείο που έλειπε από τα προηγούμενα προγράμματα. Τέλος, υπογραμμιζόταν η σημασία που όφειλε να δώσει στη συνέχιση της παράδοσης και των τοπικών εθίμων του κάθε τόπου.

Φαίνεται, λοιπόν, πως το πρόγραμμα του 1980 αναβάθμιζε το ρόλο της νηπιαγωγού και προσπάθησε να γίνει πιο παιδοκεντρικό, καθώς επηρεάστηκε από νέες παιδαγωγικές θεωρίες (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 235). Στην πραγματικότητα, όμως, τα παραπάνω θετικά στοιχεία εφαρμόστηκαν μόνο φαινομενικά και το νέο πρόγραμμα δεν κατάφερε να βοηθήσει ουσιαστικά τη νηπιαγωγό. Το γεγονός αυτό, οφειλόταν στην απουσία επίσημου υποστηρικτικού υλικού και στην απλή ονοματική αναφορά των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, χωρίς την απαραίτητη συνοδευόμενη ανάλυση (Κιτσαράς, 2004: 52). Άλλο ένα στοιχείο το οποίο δυσκόλευε το ρόλο της νηπιαγωγού ήταν η «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία», η οποία αποτελούσε μια μέθοδο διδασκαλίας του προγράμματος. Σύμφωνα με αυτή, προτεινόταν ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων μιας ολόκληρης εβδομάδας με βάση ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να προσπαθεί να περιοριστεί σε ένα γνωστικό αντικείμενο, χωρίς όμως να αναφέρονται στο πρόγραμμα οι απαραίτητες οδηγίες για τις δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιήσει (Κιτσαράς, 2004: 51).

Το επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1989, ανέλυε το ρόλο της νηπιαγωγού στην ενότητα με τίτλο «Οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο». Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός καλούταν να επιλέξει έναν ή περισσότερους από τους τομείς ανάπτυξης και έναν ή περισσότερους στόχους, στηριζόμενη στην εξελικτική τους παράθεση και στο επίπεδο ανάπτυξης της τάξης. Στη συνέχεια, επέλεγε και οργάνωνε τις αντίστοιχες με τους στόχους δραστηριότητες, έπειτα ενθάρρυνε τους μαθητές να συμμετέχουν και, τέλος, αξιολογούσε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχοντας, λοιπόν, τη διακριτική ευχέρεια της επιλογής, καθώς δεν υπήρχαν περιεχόμενα μάθησης (Κιτσαράς, 2004: 67), η νηπιαγωγός διαμόρφωνε ελεύθερα τη διδακτική της δραστηριότητα. Η ίδια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

άρχιζε τη διαδικασία της διδασκαλίας, θέτοντας αρχικά τους επιμέρους στόχους μέσα από την επιλογή οργανωμένων δραστηριοτήτων ή την οργάνωση αναδυόμενων δραστηριοτήτων (Ντίνας, Κυρίδης, Αλεξίου, Γώτη, 2006: 57).

Το πρόγραμμα του 1989, λοιπόν, στηριζόμενο στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, είχε διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση από τα προγενέστερα προγράμματα προσχολικής αγωγής (Κιτσαράς, 2004: 74). Για παράδειγμα, στο πρόγραμμα του 1980, αφετηρία του μαθήματος αποτελούσε, όπως προαναφέραμε, ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια καθορισμένη ενότητα. Αντίθετα, το νέο πρόγραμμα δεν περιόριζε τη νηπιαγωγό, αλλά της έδινε τη δυνατότητα να αρχίσει τη διαδικασία της διδασκαλίας, στηριζόμενη αρχικά στους στόχους που η ίδια θα επέλεγε ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα του 1989 ήταν το πρώτο πρόγραμμα που συνοδευόταν από βοηθητικό βιβλίο, με σκοπό τον εμπλουτισμό του (Κιτσαράς, 2004: 86). Στο βιβλίο περιέχονταν στόχοι, δραστηριότητες, υλικά, ιδέες και μεθοδολογικές οδηγίες, με σκοπό να βοηθήσουν τις νηπιαγωγούς και να καλύψουν τις ατέλειες του προγράμματος (Κιτσαράς, 2004: 87). Όμως, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δυσκολευόταν να το χρησιμοποιήσει εξαιτίας της τυποποιημένης του δομής και των γενικά διατυπωμένων του στόχων (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6 & 7). Ακόμη, τις δυσκολίες του ρόλου της νηπιαγωγού ενέτεινε το γεγονός ότι το βιβλίο ήταν σχετικά αταξινόμητο και δεν συνέδεε αρμονικά τους τομείς του προγράμματος (Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994: 110, στο Κιτσαράς, 2004: 87-88).

Το πρόγραμμα του 1989 αντικαταστάθηκε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Οι συντάκτες του νέου προγράμματος, παρακολουθώντας την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής, αποφάσισαν να δώσουν μια νέα διάσταση στο ρόλο της νηπιαγωγού, η οποία αναλυόταν τόσο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και στον Οδηγό της Νηπιαγωγού. Στην περιγραφή του προσδοκώμενου ρόλου της περιλαμβανόταν η δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα νήπια θα μπορούσαν να εκφράζονται ελεύθερα, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και να εργάζονται τόσο εξατομικευμένα όσο και ομαδικά.

Επιπλέον, η νηπιαγωγός καλούταν να σχεδιάσει ανοιχτές δραστηριότητες, με νόημα για τα παιδιά, αλλά και να προχωρήσει έπειτα στην αξιολόγησή τους. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημάνουμε ότι, για πρώτη φορά, περιγράφονται ορισμένοι τρόποι καταγραφής της εξέλιξης των παιδιών. Πρωτοπορία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελούσε, επίσης, η παρότρυνση προς τη νηπιαγωγό για τη δημιουργία ενός κλίματος αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της τάξης. Σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα δεν δινόταν τόσο μεγάλη σημασία στην αποδοχή της ποικιλομορφίας, όπως τη συναντάμε μέσα στην τάξη ή και στην ευρύτερη κοινωνία. Άλλη μια σημαντική προσθήκη στην περιγραφή του ρόλου της νηπιαγωγού ήταν ο τρόπος διαχείρισης των λανθασμένων απαντήσεων των νηπίων. Το λάθος αντιμετωπιζόταν, πλέον, ως ένα μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και ως κάτι το φυσικό που έπρεπε να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τη νηπιαγωγό. Τέλος, το πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. προέτρεπε τη νηπιαγωγό να έχει μια συστηματική συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, στοιχείο που έλειπε από τα προηγούμενα προγράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η νηπιαγωγός όφειλε να βοηθά, να συνεργάζεται, να διαμεσολαβεί και να διευκολύνει καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, η νηπιαγωγός καλούταν να συνδιαμορφώσει τις δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εξέλιξε το ρόλο της νηπιαγωγού, σε σύγκριση με το πρόγραμμα του 1989, όπου η νηπιαγωγός επέλεγε και οργάνωνε μόνη της τις δραστηριότητες.

Το Ν.Π.Σ. αντικατέστησε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το 2011. Στο τελευταίο αυτό πρόγραμμα παρατηρούμε τη διεξοδική περιγραφή του ρόλου της νηπιαγωγού, τόσο κατά την ανάλυση κάθε γνωστικού αντικειμένου όσο και στο υποστηρικτικό υλικό, το οποίο συνόδευε το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, το πιλοτικό πρόγραμμα τόνιζε τη σπουδαιότητα του ρόλου της νηπιαγωγού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Η νηπιαγωγός όφειλε να εμπνέει εμπιστοσύνη στα παιδιά, να προσέχει τη συμπεριφορά της και τον τρόπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, καθώς αποτελούσε πρότυπο για αυτά (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 119).

Άλλος ένας ρόλος που έπρεπε να έχει η νηπιαγωγός, σύμφωνα με το πρόγραμμα, ήταν αυτός του διαμεσολαβητή, χωρίς να επιβάλλεται αλλά δίνοντας πληροφορίες και προτεινόμενες λύσεις, όταν αυτές της ζητηθούν (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120). Εκτός αυτού, η νηπιαγωγός όφειλε να είναι ο εμψυχωτής της ομάδας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των παιδιών μέσα από ανοιχτά ερωτήματα, χωρίς όμως να τα πιέζει (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120). Ακόμη, η νηπιαγωγός καλούταν να λειτουργήσει και ως σύμβουλος των παιδιών, ο οποίος καταλαβαίνει τις ανάγκες τους, τα στηρίζει με τον κατάλληλο τρόπο και στοχεύει στην ανάπτυξη του δυναμικού τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120- 121). Οι οικογένειες των παιδιών μπορούσαν να βοηθήσουν ουσιαστικά σε αυτή της την προσπάθεια, γι' αυτό και η νηπιαγωγός όφειλε να διερευνά συνεχώς τρόπους συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Τέλος, η ύπαρξη αντιστοίχισης μαθησιακών στόχων, όχι μόνο με συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά και με συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις, η οποία συναντάται στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, επιχειρούσε την επιμόρφωση των νηπιαγωγών και την παροχή βοήθειας αναφορικά με την οργάνωση και τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Από την ανάλυση όλων των παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού μεταβάλλεται σταδιακά και προσαρμόζεται κάθε φορά στις διαφορετικές επιδιώξεις της προσχολικής αγωγής. Τα διαφορετικά παιδαγωγικά ρεύματα και οι διαφορετικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στην κάθε εποχή επηρέαζαν τον σκοπό της προσχολικής αγωγής, συνεπώς, και το ρόλο της νηπιαγωγού. Στα πρώτα, λοιπόν, προγράμματα συναντάμε τη χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Κέντρο αυτών των μεθόδων ήταν η νηπιαγωγός και γι' αυτό τα παιδιά καλούνταν να προσαρμοστούν στο ρυθμό και στον τρόπο που η ίδια είχε καθορίσει. Με την πάροδο του χρόνο, η νηπιαγωγός χάνει την αυθεντία της και παροτρύνεται να χρησιμοποιήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες στόχευαν στη συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

1.4. Αναφορικά με την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι, όχι μόνον, αναγκαία για την αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά αποτελεί και ένα αναπόσπαστο μέρος αυτής, καθώς λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου των χαρακτηριστικών της ανάπτυξης, της μάθησης και της κοινωνικότητας των παιδιών. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να καταγράψουμε την εξέλιξη της αξιολογικής διαδικασίας στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το πρόγραμμα του 1896 και καταλήγοντας στο Ν.Π.Σ.. Μέσα από αυτήν την αναδρομή θα παρουσιάσουμε τη σημασία που έδινε κάθε πρόγραμμα στην αξιολόγηση των νηπίων, καθώς και τις προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης του εκάστοτε προγράμματος.

Μελετώντας προσεκτικά το πρόγραμμα του 1896, λοιπόν, παρατηρούμε, όπως έχουμε προαναφέρει, την απουσία στόχων μάθησης, διδακτέας ύλης και μεθοδολογικών οδηγιών (Κιτσαράς, 2004: 38). Αυτές οι σημαντικές παραλείψεις του προγράμματος συνοδεύονταν και από την απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στην αξιολόγηση των παιδιών. Το πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής παρέλειπε , επομένως, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να μην ήταν εφικτή η ανατροφοδότησή της. Το γεγονός αυτό, οδηγούσε στην αδυναμία ουσιαστικής παρακολούθησης της επίτευξης του σκοπού του νηπιαγωγείου και της μαθησιακής εξέλιξης των νηπίων.

Προχωρώντας στο επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1962, παρατηρούμε, και πάλι, την ουσιαστική ανυπαρξία της αξιολογικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας αναλύσει το πρόγραμμα ως προς τη δομή, τους σκοπούς, τις μεθόδους, τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και το ρόλο της νηπιαγωγού, δεν έχουμε συναντήσει κανένα σημείο, στο οποίο να γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, δεν υπήρχαν ούτε κάποιες έμμεσες αναφορές, οι οποίες να υπονοούν ότι η νηπιαγωγός προτρέπεται να αξιολογεί τα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας. Η νηπιαγωγός, λοιπόν, αδυνατούσε να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των επιδιώξεων του προγράμματος και, συνεπώς, δεν προχωρούσε σε βελτιωτικές αλλαγές ή τροποποιήσεις της διδασκαλίας της.

Στα ίδια πλαίσια με τα δύο προηγούμενα προγράμματα κινήθηκε και το πρόγραμμα του 1980, από το οποίο έλειπαν άμεσες αλλά και έμμεσες αναφορές στην αξιολογική διαδικασία. Δεν οριζόταν, με άλλα λόγια, κανενός είδους αξιολόγησης, διαγνωστική, διαμορφωτική ή αθροιστική, ούτε ελεγχόταν η καταλληλότητα, λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των διάφορων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 455-465). Το πρόβλημα εντεινόταν, καθώς το πρόγραμμα, όπως και τα προγενέστερα, δεν συνοδευόταν από κάποιο επίσημο βοήθημα, στο οποίο να αναλύονται «τα συμπυκνωμένα νοήματα» του (Κιτσαράς, 2004: 52). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση, η οποία, όπως προείπαμε, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απουσίαζε εντελώς από το πρόγραμμα, γεγονός που οδηγούσε στον ελλιπή έλεγχο της προόδου των παιδιών και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Προχωρώντας στο επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1989, παρατηρούμε την πρώτη αναφορά στην αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα προέτρεπε τη νηπιαγωγό, έπειτα από την ενασχόληση των νηπίων με τις δραστηριότητες, να αξιολογεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης. Πέρα, όμως, από αυτήν την αναφορά, δεν υπήρχε κάποιο άλλο σημείο, στο οποίο να αναλύονταν οι διάφοροι τρόποι αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό της επιφανειακής αυτής προσέγγισης της αξιολόγησης αποτελούν και οι ελλιπείς αναφορές στο βιβλίο της Νηπιαγωγού, το οποίο συνόδευε το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, των μέσων και των υλικών, υπήρχε η ενότητα της αξιολόγησης, η οποία παρέπεμπε πάντα τις νηπιαγωγούς στο κεφάλαιο «παρατήρηση και αξιολόγηση», κεφάλαιο που, όμως, απουσίαζε από το βιβλίο (Ντίνας, Κυρίδης Αλεξίου, Γώτη, 2006: 57 & 58). Το πρόγραμμα, λοιπόν, μπορεί τυπικά να αναφερόταν στο γεγονός ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια από τις οφειλόμενες ενέργειες της νηπιαγωγού, όμως δεν προχωρούσε στην περιγραφή του τρόπου και των μεθόδων που μπορούσε αυτή να χρησιμοποιήσει, ώστε να εξελίξει τη διδακτική θεωρία και πράξη (Κιτσαράς, 2004: 95).

Το πρόγραμμα που αντικατέστησε αυτό του 1989 ήταν το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Το νέο πρόγραμμα έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση, η οποία είχε εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και στόχευε στην βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον αναστοχασμό της νηπιαγωγού (Σολομών, 1999. Altrichter et al., 2001 στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 41). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το πρόγραμμα, η αξιολόγηση έπρεπε να ήταν ενσωματωμένη στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και να στηρίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε νηπίου, στο ρυθμό μάθησής του, στις ικανότητες και στις ιδιαιτερότητές του. Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης που υποδεικνύονταν ήταν η συστηματική παρατήρηση, η πορεία και τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και με την ομάδα και ο φάκελος εργασιών του.

Ο εκπαιδευτικός όφειλε, σύμφωνα με το πρόγραμμα, να πραγματοποιήσει, αρχικά, τη διαγνωστική αξιολόγηση, εντοπίζοντας το επίπεδο γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, με σκοπό να διαμορφώσει ανάλογα τη διδασκαλία του. Έπειτα, καλούταν να προχωρήσει στη διαμορφωτική αξιολόγηση, παρακολουθώντας την πορεία κάθε παιδιού κατά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, ώστε να μπορεί να παρέμβει κατάλληλα. Τέλος, έπρεπε να εκτιμήσει την συνολική επίτευξη των στόχων, σε σχέση με το τι είχε οριστεί ως τελικός στόχος. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. πρότεινε, λοιπόν, μια αυθεντική αξιολόγηση, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση της διαδικασίας, όχι μόνο του αποτελέσματος.

Το έντονο ενδιαφέρον για την αξιολογική διαδικασία φαινόταν και από την ανάλυση του τρίτου κεφαλαίου του Οδηγού της Νηπιαγωγού, το οποίο είχε αφιερωθεί αποκλειστικά στην περιγραφή της σημασίας και των τρόπων αξιολόγησης. Στο υποστηρικτικό αυτό βιβλίο τονιζόταν η σημασία της παρατήρησης και της συστηματικής καταγραφής της εξέλιξης των παιδιών. Ενδεικτικοί τρόποι καταγραφής, σύμφωνα με τον Οδηγό, ήταν η τήρηση φακέλων, η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση, η φωτογράφιση και η παρατήρηση των αφηγήσεων, των συνομιλιών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

και των στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων που ανέπτυσσαν τα παιδιά κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αλλά και κατά την ελεύθερη απασχόληση. Ιδιαίτερα βοηθητικά ήταν, επίσης, τα ενδεικτικά παραδείγματα καταγραφής της μαθησιακής προσπάθειας, οι σημειώσεις της νηπιαγωγού πάνω σε αυτά και οι επισημάνσεις που ακολουθούσαν (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 44-45).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ήταν, λοιπόν, το πρώτο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής, στο οποίο αναλύονταν τα χαρακτηριστικά στοιχεία, οι μορφές και οι τεχνικές της αξιολόγησης. Σε κανένα από τα προγενέστερα προγράμματα δεν είχαμε συναντήσει σχετικές αναφορές. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καινοτομούσε, επομένως, προτείνοντας συγκεκριμένους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών και, βοηθώντας ουσιαστικά τη νηπιαγωγό, ώστε να προχωρήσει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι καλούσε τις νηπιαγωγούς να μην αντιμετωπίζουν τα λάθη των παιδιών ως παθολογικές καταστάσεις, αλλά ως προϋποθέσεις για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών αντιμετωπίζονταν, πλέον, ως παιδαγωγικό και διδακτικό εργαλείο.

Μελετώντας, τέλος το Ν.Π.Σ., το οποίο αντικατέστησε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., παρατηρούμε ότι ακολουθούσε κοινή πορεία με το προηγούμενο πρόγραμμα αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία. Τόσο στο Ν.Π.Σ. όσο και στον οδηγό, ο οποίος το συνόδευε, επισημαινόταν, μέσα από σχετικές αναφορές αλλά και παραδείγματα, ότι η αξιολόγηση είναι μέρος της μάθησης. Καινοτομία του προγράμματος αποτελούσε η περιγραφή των προτεινόμενων τρόπων αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης κάθε γνωστικού αντικειμένου ξεχωριστά. Επιπλέον, το πρόγραμμα πρωτοπορούσε, καθώς, εκτός από τη συστηματική παρατήρηση, το διάλογο, τη συζήτηση και την τήρηση φακέλων (portfolio), προσέθετε στις προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης την αυτό-αξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο, τα νήπια καλλιεργούσαν την κριτική τους σκέψη, αποκτούσαν κίνητρα, καθώς αντιλαμβάνονταν τα επιτεύγματά τους, αλλά και ανέπτυσσαν την αυτοπεποίθησή τους (Π.Σ.Ν., 2011α, 1^{ο} μέρος : 42).

Άλλο ένα στοιχείο, το οποίο έλειπε από όλα τα προηγούμενα προγράμματα, ήταν η εμπλοκή της οικογένειας στην αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο Οδηγός ανέφερε ότι η οικογένεια όφειλε να συμμετέχει στην αξιολόγηση, δίνοντας πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες του παιδιού. Με τη βοήθεια των συγκεκριμένων πληροφοριών, η νηπιαγωγός μαζί με την οικογένεια δημιουργούσε ένα προφίλ για το παιδί, με σκοπό να μπορεί να ελέγξει καλύτερα την αναπτυξιακή του πορεία. Τέλος, το πρόγραμμα προέτρεπε τους γονείς να προσφέρουν ανατροφοδότηση στη νηπιαγωγό σχετικά με την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 42).

Σύμφωνα με το Ν.Π.Σ., με τη βοήθεια της αξιολόγησης, η νηπιαγωγός ήταν σε θέση να διερευνήσει τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος, να παρέμβει διαμορφωτικά, με σκοπό τη βελτίωσή τους, και να προσφέρει συμπληρωματική στήριξη, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπλέον, το πρόγραμμα προέτρεπε τη νηπιαγωγό να αξιολογήσει τα νήπια, όχι μόνο για τις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

γνωστικές τους κατακτήσεις, αλλά και για τις διαδικασίες που χρησιμοποιούσαν με σκοπό να προσεγγίσουν τη γνώση. Ακόμη, την παρακινούσε να αξιοποιήσει τα εργαλεία τεχνολογίας, χρησιμοποιώντας τα και ως μέσο αξιολόγηση των νηπίων. Τέλος, επεσήμανε τη σημασία της διαγνωστικής, της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης, ώστε να προκύψει η εξελικτική πορεία του κάθε παιδιού.

Από την παραπάνω αναδρομή καταλαβαίνουμε τις μεγάλες διαφορές στον τρόπο προσέγγισης της αξιολογικής διαδικασίας ανάμεσα στα πρώτα και στα τελευταία προγράμματα προσχολικής αγωγής. Στα αρχικά, λοιπόν, προγράμματα παρατηρείται η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στην αξιολόγηση, γεγονός που κατέστησε ευκολότερη τη διείσδυση αυθαίρετων μορφών και τεχνικών αξιολόγησης, επηρεασμένων από το δημοτικό σχολείο (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη & Σοφιανού, 2010: 26). Η αξιολόγηση, επομένως, όταν αυτή πραγματοποιούνταν, βασιζόταν στην «κοινή λογική», είχε μόνο διαπιστωτικούς σκοπούς και ταυτιζόταν με τον έλεγχο του βαθμού κατοχής γνώσεων των παιδιών. Το γεγονός αυτό, είχε σαν αποτέλεσμα την μη αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς η αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος αυτής.

Το πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην αξιολόγηση ως πρόταση εφαρμογής συστηματικής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη & Σοφιανού, 2010: 26). Τόσο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και στο Ν.Π.Σ., το οποίο ακολούθησε, η αξιολόγηση αποτελούσε μια διαδικασία και ένα μέσο άντλησης πληροφοριών για την ανατροφοδότηση της διδασκαλία, των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και του προγράμματος της τάξης, ώστε να καλύπτονται οι διδακτικές ανάγκες. Οι παραδοσιακές, λοιπόν, μορφές αξιολόγησης αντικαθίστανται από τα νέα προγράμματα με την εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης όπως η συστηματική παρατήρηση, ο διάλογος, η συζήτηση, η τήρηση φακέλων εργασιών, η αυτό-αξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Ε΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη διερεύνηση του θέματος και την ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έχουν τεθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας.

1.1. Οι τύποι των αναλυτικών προγραμμάτων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μας καλεί να εξετάσουμε σε ποια τυπολογία των αναλυτικών προγραμμάτων εντάσσονται εξελικτικά τα υπό μελέτη προγράμματα. Στηριζόμενοι στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τις διαφορές στον τρόπο σχεδίασης των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και στα όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών προγραμμάτων και των curricula, οδηγούμαστε σε μια πρόταση κατηγοριοποίησης, ως προς τον τύπο στον οποίο ανήκουν.

Αρχικά, το πρόγραμμα του 1896 αποτελεί ένα τυποποιημένο «διάγραμμα εβδομαδιαίας απασχόλησης νηπίων» (Κιτσαράς, 2004: 36), σχεδιασμένο με μεγάλη ακρίβεια. Με αλλά λόγια, είναι ένα ωρολόγιο πρόγραμμα, στο οποίο καθορίζεται ο χρόνος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, αλλά και συγκεκριμένα μαθήματα σε ορισμένο χρόνο για κάθε τάξη του νηπιαγωγείου. Από το πρόγραμμα απουσιάζουν οι στόχοι, οι μεθοδολογικές οδηγίες και οι τρόποι αξιολόγησης. Τα παραπάνω στοιχεία έρχονται σε συμφωνία με τα δομικά χαρακτηριστικά των παραδοσιακών προγραμμάτων, όπως αυτά περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας από τους Βρεττό & Καψάλη (1990: 17-22). Σύμφωνα με αυτούς, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα «*αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, πρέπει, δηλαδή, να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και τάξη*». Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, θα υποστηρίζαμε, επομένως, ότι το πρόγραμμα του 1896 ανήκει στα παραδοσιακά προγράμματα.

Το επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1962, είναι «ουσιαστικά το πρώτο ελληνικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» (Κιτσαράς, 2004: 42). Από τη μελέτη μας προκύπτει ότι οι σκοποί του αποτελούν κάποιες γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού κλπ. περιεχομένου, οι μεθοδολογικές του υποδείξεις είναι ανεπαρκείς και τα διαγνωστικά όργανα ελέγχου επίτευξης των στόχων απουσιάζουν εντελώς. Τα παραπάνω στοιχεία ταυτίζονται με την περιγραφή των Βρεττού & Καψάλη (1990: 17-22) για τα δομικά στοιχεία των παραδοσιακών προγραμμάτων, στα οποία οι σκοποί αποτελούν ευχολόγια, τα περιεχόμενα συνδέονται ελάχιστα με την επίτευξη των σκοπών και ο τομέας της αξιολόγησης απουσιάζει ή περιορίζεται στην απλή αναφορά των γραπτών διαγωνισμάτων. Για τους παραπάνω λόγους εντάσσουμε και το πρόγραμμα του 1962 στα παραδοσιακά προγράμματα. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με τα όσα αναφέρει ο Κιτσαράς (2004: 42- 43) στο βιβλίο του «Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής». Σύμφωνα με αυτόν, το πρόγραμμα του 1962 είναι ένα κλασικό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

παραδοσιακό πρόγραμμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη των μεθοδολογικών οδηγιών και συντηρητικότητα.

Στη συνέχεια, το πρόγραμμα του 1980 επιχειρεί να γίνει πιο παιδοκεντρικό από τα προγενέστερα προγράμματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσπάθειας αποτελούν οι σκοποί του προγράμματος, σύμφωνα με τους οποίους το νήπιο αντιμετωπίζεται ως μια ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη οντότητα με συνεχή εξέλιξη, μοναδικά χαρακτηριστικά και δυναμισμό. Παρά την προσπάθεια αυτή, αλλά και τις επιρροές που δέχθηκε το πρόγραμμα από τις νέες μαθησιακές θεωρίες, παρατηρούμε ότι η διατύπωση των σκοπών δεν είναι σαφής και συγκεκριμένη, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξής τους. Επιπλέον, από τη μελέτη μας προέκυψε ότι τα περιεχόμενα διδασκαλίας συνεχίζουν να αποτελούν τη βάση του προγράμματος και οι μεθοδολογικές οδηγίες είναι, ακόμη, ανεπαρκείς. Τα παραπάνω στοιχεία, σε συνδυασμό με τα όσα έχουν ειπωθεί για τα βασικά χαρακτηριστικά των παραδοσιακών προγραμμάτων, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι και το πρόγραμμα του 1980 ανήκει στην ίδια τυπολογία με τα προηγούμενα προγράμματα.

Συνεχίζοντας με το πρόγραμμα του 1989, βλέπουμε ότι είναι το πρώτο πρόγραμμα με διαφορετική δομή και περιεχόμενο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι χωρισμένο σε πέντε τομείς ανάπτυξης: τον ψυχοκινητικό τομέα, τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, τον ηθικό και θρησκευτικό τομέα, τον αισθητικό τομέα, το νοητικό τομέα και τον τομέα καλλιέργειας των δραστηριοτήτων. Κάθε τομέας υποδιαιρείται σε υποτομείς με στόχο την εξειδίκευση των γενικών στόχων. Ακόμη, κάθε τομέας αποτελείται από πέντε στήλες («γενικές ενότητες της παιδευτικής διαδικασίας», «επιδιώξεις», «επιμέρους ενότητες», «στόχοι», «περιεχόμενο/ δραστηριότητες αυθόρμητές και προγραμματισμένες»), με στόχο τη μετάβαση στους εξειδικευμένους στόχους, αλλά και τον ακριβέστερο προσδιορισμό των διδακτικών στόχων (Κιτσαράς, 2004: 65).

Η παραπάνω περιγραφή του προγράμματος ταυτίζεται με την περιγραφή των Βρεττού & Καψάλη (1990: 18-22) για τα δομικά χαρακτηριστικά των curricula, στα οποία οι σκοποί αναλύονται σε συγκεκριμένους στόχους και τα περιεχόμενα συνδέονται άμεσα με την επίτευξη των σκοπών και των στόχων. Επιπλέον, το πρόγραμμα του 1989 έχει τα τρία από τα τέσσερα δομικά στοιχεία των curricula, τα οποία περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος, δηλαδή τους στόχους, τα περιεχόμενα μάθησης και τις μεθοδολογικές υποδείξεις, ενώ απουσιάζει το κομμάτι της αξιολόγησης. Τα παραπάνω στοιχεία συμφωνούν και με την έρευνα του Οικονομίδη (2014: 73-86), κατά τον οποίο «το πρόγραμμα του 1989 ανήκει στον τύπο των curriculum με αναφορά στόχων, περιεχομένων μάθησης, μεθοδολογικών οδηγιών» (Βενιζέλου κ.ά., 1990˙ Κιτσαράς, 2004˙ Χρυσαφίδης, 2004 στο Οικονομίδη, 2014: 77- 78).

Συνεχίζοντας με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο αντικατέστησε το πρόγραμμα του 1989, βλέπουμε πως περιλαμβάνει και τα τέσσερα δομικά στοιχεία των curricula, δηλαδή περιέχονται στο νέο πρόγραμμα και προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Ακόμη, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά προγράμματα, τα οποία τεμαχίζουν τη μάθηση σε γνωστικές περιοχές, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. την αντιμετωπίζει ως ολότητα μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Επιπλέον, περιλαμβάνει σαφείς και συγκεκριμένους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

διδακτικούς στόχους, οι οποίοι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες προτεινόμενες δραστηριότητες. Τέλος, άλλο ένα γεγονός που μας επιτρέπει να εντάξουμε το πρόγραμμα στον τύπο των curricula είναι ότι στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες και πορίσματα γενικής ισχύος, τα οποία αναλύονται στον οδηγό που το συνοδεύει. Όπως, άλλωστε, τονίζουν και οι Βρεττός & Καψάλης (1990: 23), η σύνταξη του curricula πραγματοποιείται από εκπροσώπους διαφόρων επιστημονικών κλάδων και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στηρίζονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές θεωρίες και όχι σε αυθαίρετα συμπεράσματα. Η παραδοχή ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι σχεδιασμένο με βάση τις αρχές των curricula έρχεται σε συμφωνία και με τα σχετικά ερευνητικά άρθρα των Αλαχιώτη (2003 α: 6) και Ματσαγγούρα (2002: 26).

Αλλά και το τελευταίο πρόγραμμα, το Ν.Π.Σ., ανήκει στην ίδια τυπολογία και δίνει έμφαση στη διαμόρφωση του τρόπου οργάνωσης, σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας. Επιπλέον, η ένταξη του προγράμματος στα curricula δικαιολογείται από τους σαφώς διατυπωμένους στόχους, τις συγκεκριμένες μεθοδολογικές οδηγίες και τα εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της μάθησης. Ακόμη, όπως και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Ν.Π.Σ. αναφέρει στις πρώτες σελίδες του συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης, στις οποίες έχει στηρίξει τον σχεδιασμό του. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το Ν.Π.Σ. εφαρμόζεται πιλοτικά ώστε να δοθεί η δυνατότητα αναμόρφωσής του, με βάση τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή του σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των curricula, το οποίο, σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2004: 24), είναι η συνεχής αναμόρφωση και η ανανέωση των περιεχομένων της διδασκαλίας.

1.2. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής

Όπως έχουμε προαναφέρει, η εκπαίδευση των παιδιών έχει απασχολήσει πολλούς σπουδαίους φιλόσοφους και παιδαγωγούς, από την εποχή της αρχαιότητας έως και σήμερα. Οι παιδαγωγικές τους ιδέες συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του θεσμού της προσχολικής αγωγής. Στη συνέχεια, στηριζόμενοι στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, θα επιχειρήσουμε να δούμε, εάν το περιεχόμενο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής ανταποκρίνεται στα κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής.

Ξεκινώντας τη μελέτη από το πρόγραμμα του 1896, παρατηρούμε ότι είναι φανερά επηρεασμένο από την παιδαγωγική μέθοδο του Friedrich Froebel, η οποία άνθισε κατά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Η επιρροή αυτή γίνεται φανερή από το διάγραμμα μαθημάτων του προγράμματος. Αναλυτικότερα, σε όλες τις τάξεις προβλέπεται η ενασχόληση των παιδιών με τα «φρεμπελιανά δώρα», τα οποία αποτελούν βασικό στοιχείο του συστήματος παιχνιδιών στην παιδαγωγική του Froebel. Τα δώρα είναι απλά εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία, σύμφωνα με τον Froebel, πρέπει να παρουσιάζονται στο παιδί με μια συγκεκριμένη σειρά. Την οδηγία αυτή ακολουθεί και το πρόγραμμα του 1896, καθώς τα διαγράμματα της πρώτης και της δευτέρας τάξης, περιλαμβάνουν τα φρεμπελιανά δώρα Α, Β, Γ και Δ. Ενώ στο διάγραμμα της τρίτης τάξης, τα φρεμπελιανά δώρα Ε, Στ και Ζ παίρνουν τη θέση των Α, Γ και Δ, ώστε να προετοιμάσουν τα νήπια να ενταχθούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

(Καγιαδάκη, 2014: 3). Η άποψη ότι το πρόγραμμα του 1896 στηρίχθηκε στις παιδαγωγικές αρχές του Froebel ενισχύεται και από την ίδρυση του πρώτου νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, του «πρότυπου νηπιακού κήπου», από την Αικατερίνη Λασκαρίδου. Όπως έχουμε προαναφέρει, το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αυτού βασίστηκε στις αρχές του φρεμπελιανού σύστηματος (Καγιαδάκη, 2014: 2).

Το επόμενο πρόγραμμα εκδόθηκε το 1962, εποχή κατά την οποία μειώθηκε σταδιακά η επίδραση της παιδαγωγικής του Froebel και αναπτύχθηκαν νέες θεωρήσεις. Το περιεχόμενο του νέου προγράμματος, ανταποκρινόμενο στα δεδομένα της εποχής, δεν ακολουθεί τις παιδαγωγικές θεωρίες του Froebel. Αντίθετα, είναι φανερά επηρεασμένο από τη μέθοδο της Maria Montessori, η παιδαγωγική της οποίας εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα. Η επιρροή αυτή υποστηρίζεται και στο ερευνητικό άρθρο του Πανταζή (2014: 18).

Αναλυτικότερα, όπως επισημάναμε και στην παραπάνω ανάλυση, η επίδραση αυτή φαίνεται από τη μεγάλη προσοχή που δίνει το πρόγραμμα στην περιγραφή του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου, γεγονός που συγκλίνει με τις απόψεις της Montessori. Σύμφωνα με τη Montessori, το περιβάλλον που ζει ένα παιδί διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για την ανάπτυξή του (Μοντεσσόρι, 1977: 100). Επιπρόσθετα στοιχεία που εντοπίζονται, τόσο στην παιδαγωγική της όσο και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, είναι οι στόχοι της επίτευξης του συντονισμού των κινήσεων, της αυτοκυριαρχίας και της συμμετρικής ανάπτυξης του σώματος των νηπίων (Μοντεσσόρι, 1980: 152-155). Τέλος, κάποια από τα χαρακτηριστικά που προσδίδει το πρόγραμμα στη νηπιαγωγό συμφωνούν με τις απόψεις της Montessori, όπως είναι η ηρεμία και η στοργή απέναντι στα παιδιά.

Βέβαια, υπάρχουν και κάποια στοιχεία του προγράμματος που έρχονται σε αντίθεση με την παιδαγωγική της. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Montessori, ο ρόλος της παιδαγωγού είναι να γνωρίζει το κάθε παιδί ξεχωριστά, να προετοιμάζει το περιβάλλον και το υλικό, να υπάρχει στο χώρο ενεργά, χωρίς όμως να επεμβαίνει συνεχώς και αφήνοντας το νήπιο ελεύθερο. Τα χαρακτηριστικά αυτά έρχονται σε αντίθεση με το κλασικό παραδοσιακό σύστημα του προγράμματος του 1962, το οποίο παρότρυνε τη νηπιαγωγό να χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους, οι οποίες δεν προωθούσαν την ελεύθερη έκφραση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών.

Προχωρώντας στο πρόγραμμα του 1980 και μελετώντας το προσεκτικά, παρατηρούμε την επίδραση της παιδαγωγικής μεθόδου του Ovide Decroly, η οποία αναπτύχθηκε ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα. Η άποψη αυτή συμφωνεί και με τους Γώτη & Ντίνα (2011: 4), σύμφωνα με τους οποίους πολλά από τα στοιχεία του προγράμματος ταυτίζονται με τις παιδαγωγικές του ιδέες.

Αρχικά, βλέπουμε ότι το πρόγραμμα αναφέρει ότι η οργάνωση των δραστηριοτήτων εξαρτάται άμεσα από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των νηπίων. Όπως είναι γνωστό από το θεωρητικό μέρος, ο Decroly έχει επικεντρώσει την παιδαγωγική του στα «κέντρα ενδιαφέροντος» του παιδιού, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Pourtois& Desmet, 2000: 188). Άλλο ένα γεγονός που τεκμηριώνει την επιρροή του Decroly στην ανάπτυξη του προγράμματος είναι οι στόχοι του προγράμματος για επαγγελματική αγωγή, για μετατροπή του παιδιού σε κοινωνικό ον και για ανάπτυξη της περιβαλλοντικής του συνείδησης. Ανατρέχοντας στο πρώτο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

μέρος της εργασίας, παρατηρούμε την ταύτιση των παραπάνω στόχων με τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του Decroly, ο οποίος ονειρευόταν ένα υπαίθριο σχολείο, όπου το παιδί θα μπορούσε να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, να γίνει ένα εργατικό και κοινωνικό άτομο και να σέβεται την προσωπικότητα των συνανθρώπων του (Houssaye, 2000: 176- 181).

Συνεχίζοντας την μελέτη μας με το πρόγραμμα του 1989, παρατηρούμε την επίδρασή του από σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και, πιο συγκεκριμένα, από τις παιδαγωγικές αρχές του Jean Piaget. Το πρόγραμμα, λοιπόν, ακολουθώντας τα παιδαγωγικά ρεύματα που αναπτύχθηκαν κατά τα μέσα του 20ου αιώνα, στήριξε πολλά σημεία του στην θεωρία του Piaget. Για παράδειγμα, όπως έχουμε προαναφέρει, οι αναφορές στη γλώσσα ως «εργαλείο σκέψης», «θεσμός» και «μέσο οικοδόμησης σχημάτων» μας κατευθύνουν στην παιδαγωγική μέθοδο του (Βοϊνέσκου, 2007: 1550). Επιπλέον, η αναφορά στη συμβολική λειτουργία της γλώσσας ταυτίζεται με τη γνώμη του Piaget ότι η γλώσσα, εκτός των νοητικών και γνωστικών λειτουργιών της, αποτελεί ένα είδος συμβολικής λειτουργίας (Καρπούζος, 2010: 120). Τέλος, στο υποστηρικτικό βιβλίο, το οποίο συνοδεύει το πρόγραμμα, αναφέρεται ξεκάθαρα η επίδραση της παιδαγωγικής του στην ανάπτυξη του προγράμματος. Η επιρροή αυτή συμπεραίνεται και στη μελέτη των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής από τον Κιτσαρά (2004: 22 & 65).

Οι παιδαγωγικές αρχές του Piaget, όπως για παράδειγμα ότι η ανάπτυξη πραγματοποιείται με ιεραρχημένη σειρά, συνέχισαν να επηρεάζουν και το επόμενο πρόγραμμα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Παράλληλα, το νέο πρόγραμμα, όπως αναφέρει και στην εισαγωγή του Οδηγού της Νηπιαγωγού, θεωρεί ότι η μάθηση προσδιορίζεται ως μια κοινωνική δραστηριότητα και οικοδομείται μέσα από την ενεργό συμμετοχή του κάθε ατόμου στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσει και με τους άλλους. Η παραπάνω παραδοχή ταυτίζεται με τις παιδαγωγικές θέσεις του Vygotsky, κατά τον οποίο, όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος, το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008: 52- 55). Ακόμη, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι επηρεασμένο και από νεότερες θεωρίες, όπως αυτή των Πολλαπλών Ευφυϊών, καθώς ακολουθεί τη βασική της αρχή, ότι, δηλαδή, τα παιδιά παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Άλλη μια νέα μέθοδος διδασκαλίας, στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα, και η οποία αναλύεται στην ομώνυμη ενότητά του, είναι αυτή των «Σχεδίων Εργασίας» (projects) και, πιο συγκεκριμένα, η θεωρία ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν η διδασκαλία τους βασίζεται στις εμπειρίες τους.

Τέλος, και το Ν.Π.Σ. από τις πρώτες κιόλας σελίδες του ξεκαθαρίζει ότι συγκροτήθηκε με βάση σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των νηπίων. Από τις παιδαγωγικές του αρχές καταλαβαίνουμε ότι είναι επηρεασμένο από την παιδαγωγική του Piaget, γι' αυτό το λόγο τονίζει, άλλωστε, το γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί για τα παιδιά μια ενεργητική διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις. Άλλη μια αρχή του προγράμματος, η οποία κάνει φανερή και την επιρροή του Vygotsky, είναι ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, όπως και το

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Δ.Ε.Π.Π.Σ., το νέο πρόγραμμα στηρίχθηκε στη θεωρία των Πολλαπλών Ευφυϊών και χρησιμοποίησε τη μέθοδο των «Σχεδίων Εργασίας» (projects), για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

Από την παραπάνω αναδρομή αντιλαμβανόμαστε ότι τα κυρίαρχα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής φαίνεται πως επηρέασαν τον τρόπο σχεδίασης και το περιεχόμενο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και τις διαφορές στο περιεχόμενο των υπό μελέτη προγραμμάτων. Άλλωστε, όπως έχουμε προαναφέρει, η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι απόλυτη και σταθερή (Χατζηγεωργίου, 2004: 107), αλλά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς τους παράγοντες, επομένως, είναι και τα παιδαγωγικά ρεύματα της κάθε εποχής και οι εκάστοτε ιδέες τους για τη φύση του παιδιού. Οι διαφορές, λοιπόν, μεταξύ των παλαιών και των νέων προγραμμάτων είναι σημαντικές, καθώς τα πρώτα προγράμματα στηρίζονταν σε παλαιότερα παιδαγωγικά ρεύματα ενώ τα τελευταία σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

1.3. Οι σκοποί της προσχολικής αγωγής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα

Από τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων αναδεικνύεται, ακόμη, η εξέλιξη των σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης. Κάθε πρόγραμμα έχει εκδοθεί σε διαφορετική χρονολογία, κατά την οποία η εκπαιδευτική πραγματικότητα επηρεαζόταν από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της κάθε εποχής. Είναι λογικό, λοιπόν, ανάλογα με τις συνθήκες αυτές, το εκάστοτε πρόγραμμα να ακολουθεί μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και να διατυπώνει τους σκοπούς της προσχολικής αγωγής, στηριζόμενο σε αυτή. Με βάση την ανάλυση των προγραμμάτων, αλλά και τα όσα έχουν ειπωθεί στο θεωρητικό μέρος, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, για το πώς εξελικτικά προσδιορίστηκαν οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από τα υπό μελέτη προγράμματα.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το πρόγραμμα του 1896, ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η σωματική και η πνευματική ενίσχυση των παιδιών μέσα από ασκήσεις, παιχνίδια και σωστή διδασκαλία των μαθημάτων που θα ακολουθήσουν στο δημοτικό, χωρίς να διαταράσσεται η γαλήνη και η ψυχική ηρεμία των νηπίων (Δ.68/ 1896: 233). Η προσεκτική ανάλυση του σκοπού του προγράμματος καταδεικνύει την ταύτιση του τρόπου λειτουργίας της προσχολικής εκπαίδευσης με αυτόν του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, λοιπόν, σκοπός των νηπιαγωγείων είναι, προφανώς η σωματική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων, αλλά και η προετοιμασία τους για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Την περίοδο αυτή, επομένως, η κυρίαρχη αποστολή της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η σχολική μάθηση και η «σωστή» εισαγωγή στη διδακτική ύλη των μαθημάτων της επόμενης βαθμίδας.

Επιπλέον, ανατρέχοντας στο θεωρητικό μέρος, παρατηρούμε ότι το πρόγραμμα περιγράφει τις προϋποθέσεις ίδρυσης νηπιαγωγείων μόνο από ιδιωτικούς φορείς, εφόσον αυτοί έχουν λάβει άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 231). Αντιλαμβανόμαστε,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

λοιπόν, ότι το πρόγραμμα του 1896 είναι ένα πρόγραμμα που αναφέρεται μόνο σε εύπορες οικογένειες, καθώς δεν υπάρχει κάποια σχετική κρατική μέριμνα. Με άλλα λόγια, παρατηρείται μια κοινωνική- ταξική διάσταση του προγράμματος στην επιχειρούμενη παρέμβαση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή συνέχισε να υπάρχει, καθώς, όπως προαναφέραμε, το διάταγμα ίσχυσε μέχρι το 1929, έχοντας υποστεί κάποιες μόνο συμπληρώσεις και τροποποιήσεις (Κατσίκας & Θεριανός, 2008: 81). Η προσχολική αγωγή, λοιπόν, για χρόνια απευθύνεται μόνο σε μια μερίδα του πληθυσμού, αυτή των οικονομικά ευκατάστατων οικογενειών, αποκλείοντας από το δικαίωμα της εκπαίδευσης τα νήπια των κατώτερων οικονομικά στρωμάτων.

Το 1962 με την έκδοση του νέου προγράμματος επέρχεται και η αλλαγή του σκοπού του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με αυτόν, οι ασκήσεις και οι παιδαγωγικές ασχολίες των νηπίων αποβλέπουν: στη θρησκευτική, στην ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγησή τους, στη χρήση της ελληνικής γλώσσας με ευχέρεια και άνεση, στη μύησή τους στην αριθμητική σκέψη, στην άσκηση των αισθητηρίων οργάνων τους, στην αρμονική και ομαλή ανάπτυξη του σώματός τους, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του χεριού και της αίσθησης του καλού (Δ. 494/ 1962:947). Η προσεκτική μελέτη του σκοπού αυτού φανερώνει ότι, στηριζόμενος στα δεδομένα της εποχής, καλεί το νηπιαγωγείο να ανταποκριθεί στο πρόσταγμα του ελληνοχριστιανισμού. Ακόμη, η αναφορά στην κοινωνική αποστολή της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα στοιχείο εξέλιξης του σκοπού, καθώς έλειπε από το προηγούμενο πρόγραμμα.

Όπως έχουμε αναφέρει στο πρώτο μέρος της εργασίας, τη δεκαετία του ’80 το κράτος άρχισε να ενδιαφέρεται πιο έντονα για την προσχολική αγωγή (Γώτη & Ντίνας, 2011: 4). Την ίδια περίοδο αντιλαμβάνεται ότι το πρόγραμμα του 1962 πρέπει να αντικατασταθεί, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής (Κιτσαράς, 2004: 45). Η έκδοση του νέου προγράμματος, όμως, υλοποιείται αρκετά χρόνια αργότερα, το 1980. Σύμφωνα με τον σκοπό του νέου προγράμματος, το νηπιαγωγείο καλείται να «*συμπληρώση και να ενισχύση την οικογενειακήν ανατροφήν δια της διδασκαλίας τρόπων εκφράσεως και συμπεριφοράς και δια της καλλιεργείας έξεων, δια των οποίων τα νήπια θα αναπτυχθούν σωματικώς και διανοητικώς και θα προσαρμοσθούν εις το φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον*» (΄Αρθρο 4 Ν. 309/1976 στο Δ. 476/ 1980: 1729). Επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος αποτελούν η ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης και της κοινωνικοποίησης.

Η διατύπωση του παραπάνω σκοπού, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το πρόγραμμα επιχείρησε να αλλάξει τον έντονο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα των προγενέστερων προγραμμάτων, με σκοπό να γίνει πιο παιδοκεντρικό (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007: 232), μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τη βαθμιαία βελτίωση του θεσμού της προσχολικής αγωγής. Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, δίνει μια νέα διάσταση στην προσχολική αγωγή, η οποία σταμάτησε να χαρακτηρίζεται από ένα πλήρως σχολειοποιημένο περιβάλλον, το οποίο εστιάζεται μόνο στη μάθηση των παιδιών. Έτσι, πέρα από τον στόχο της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών, προστίθενται στο πρόγραμμα και η καλλιέργεια της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

συναισθηματικότητας, της κινητικότητας και των μέσων έκφρασης των παιδιών. Σύμφωνα, λοιπόν, με το νέο σκοπό, η προσχολική αγωγή αποτελεί την συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου, μέσα σε αυτό, τα νήπια θα εξελίσσονται διαρκώς, με στόχο να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Άλλη μια διαφοροποίηση του νέου σκοπού αποτελεί η αναφορά στις ατομικές δυνατότητες του νηπίου, η οποία μας παραπέμπει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού.

Το 1989 εκδίδεται το επόμενο πρόγραμμα και ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης εμπλουτίζεται, καθώς το νέο πρόγραμμα έχει μια διαφορετική οπτική από τα προγενέστερα. Αναλυτικότερα, ο σκοπός του είναι «η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισορροπημένης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο - συναισθηματικής, ηθικής, θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών) μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού» (Δ. 486/ 1989: 4469). Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, σκοπεύει, για πρώτη φορά, να παρέχει βοήθεια στο παιδί, ώστε να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Σε κανένα από τα προηγούμενα προγράμματα δεν γινόταν λόγος για την υποβοήθηση των νηπίων. Επιπλέον, ο σκοπός δίνει έμφαση στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το οποίο πρέπει να διασφαλίζει την ασφάλεια των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα να αποπνέει ένα κλίμα ελευθερίας, ώστε να μην αισθάνονται περιορισμένα και να μπορούν να ανταποκριθούν σε καταστάσεις προβληματισμού.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι αυτή η αναβάθμιση του ρόλου της προσχολικής αγωγής δεν είναι τυχαία καθώς, όπως έχουμε αναφέρει, το πρόγραμμα του 1989 είναι το πρώτο πρόγραμμα που σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές των currirula. Άλλωστε, ανατρέχοντας και στα δομικά στοιχεία των curricula, βλέπουμε ότι οι επιδιώξεις τους (σκοποί, γενικοί στόχοι και ειδικοί στόχοι) αναφέρονται στα μακροχρόνια εκπαιδευτικά αποτελέσματα που το σχολικό σύστημα επιδιώκει να επιτύχει μέσω του προγράμματος αυτού (Glattorn 2005: 18). Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, επιδιώκει, υποβοηθώντας τα νήπια, την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, μέσα σε ένα περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης, το οποίο δίνει κίνητρα σκέψης και προβληματισμού.

Στη συνέχεια εκδίδεται το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο χαρακτηρίζει το νηπιαγωγείο ως φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια. Σκοπός του νέου προγράμματος είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο καλείται «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 586). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι, όπως και στο πρόγραμμα του 1989, η υποβοήθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού αποτελεί κυρίαρχο σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, από τη μελέτη του σκοπού αναδεικνύεται ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ενισχύει, ακόμη περισσότερο, την κοινωνική αποστολή του νηπιαγωγείου, προσδίδοντάς του την ευθύνη της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προσδίδει έναν αντισταθμιστικό χαρακτήρα στην προσχολική αγωγή, που στόχο έχει την άμβλυνση των ανισοτήτων της ελληνικής κοινωνίας και την εκκίνηση των νηπίων από ίσες,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

κατά το δυνατόν, αφετηρίες (Οικονιμίδης, 2009: 8). Σε αντίθεση, λοιπόν, με το πρόγραμμα του 1896, το οποίο απευθύνεται μόνο σε μια μερίδα του πληθυσμού, αυτή των οικονομικά ευκατάστατων οικογενειών, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν αποκλείει τα νήπια των χαμηλών κοινωνικο- οικονομικών στρωμάτων. Αντίθετα, παρέχει σε αυτά τα παιδιά ποιοτικό επίπεδο ερεθισμάτων και αγωγής, με στόχο να τους εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες κατάκτησης της γνώσης με τα υπόλοιπα παιδιά (Οικονιμίδης, 2009: 1). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να θυμηθούμε ότι το 1997 εισάγεται ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου, με στόχο την αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, τη μείωση των μορφωτικών διακρίσεων και τη διευκόλυνση των γονέων, κυρίως των εργαζομένων (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010: 51). Ακόμη, το 2006 εκδίδεται νόμος, σύμφωνα με τον οποίο κατέστη υποχρεωτική η προσχολική αγωγή διάρκειας ενός έτους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010: 49). Τόσο η ίδρυση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου όσο και η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο βρίσκονται προς την κατεύθυνση της προσφοράς της αντισταθμιστικής αγωγής.

Το 2011 εκδίδεται το Ν.Π.Σ. και ο σκοπός του νηπιαγωγείου εξειδικεύεται. Σύμφωνα με το πιλοτικό πρόγραμμα, ο σκοπός της προσχολικής αγωγής είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια κάποιων βασικών ικανοτήτων. Οι ικανότητες αυτές είναι η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (ΠΣΝ, 2011α: 9). Το Ν.Π.Σ., λοιπόν, συγκεκριμενοποίει το σκοπό του νηπιαγωγείου και προσθέτει νέες επιδιώξεις, όπως αυτή της καλλιέργειας της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Επιπροσθέτως, ο σκοπός της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού αντικαθίστανται από πιο εξειδικευμένους σκοπούς: την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, την καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων, την προώθηση της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας.

Η παραπάνω αναδρομή στα αναλυτικά προγράμματα μας δείχνει την εξέλιξη των σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι μεταβάλλονται σταδιακά στις διάφορες περιόδους της εξέλιξης του ανθρώπου και της κοινωνίας. Το γεγονός αυτό είναι λογικό, καθώς, όπως προαναφέραμε, κάθε πρόγραμμα έχει εκδοθεί σε διαφορετική χρονολογία και είναι επηρεασμένο από τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της κάθε εποχής. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, και συναντήσαμε τόσους διαφορετικούς ορισμούς για τα αναλυτικά προγράμματα στο πρώτο μέρος της εργασίας. Η πληθώρα αυτών των ορισμών επισημαίνει τη δυναμικότητα του περιεχομένου του όρου, αλλά και τις συνεχείς μεταβολές του, με την πάροδο του χρόνου (Philippou, 2014: 86). Η προσχολική εκπαίδευση, λοιπόν, παίρνει κάθε φορά ένα διαφορετικό χαρακτήρα και ακολουθεί διαφορετικές επιδιώξεις, οι οποίες σχετίζονται με τις προτεραιότητες του εκάστοτε προγράμματος.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα πρώτα προγράμματα αντιλαμβάνονται την προσχολική αγωγή ως ένα σκαλοπάτι προετοιμασίας για την επόμενη βαθμίδα και επικεντρώνονται στη μάθηση. Επιπλέον, ευνοώντας τις ταξικές ανισότητες, περιορίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς η ίδρυση των νηπιαγωγείων αποτελεί, σύμφωνα με αυτά, ιδιωτική υπόθεση. Τα επόμενα προγράμματα αρχίζουν να προσεγγίζουν διαφορετικά την προσχολική εκπαίδευση, στοχεύοντας, πέρα από την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, και

στην καλλιέργεια της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας και των μέσων έκφρασης των παιδιών. Το νηπιαγωγείο αντιμετωπίζεται, εκείνη την εποχή, ως τη συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο σέβεται τις ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού και στοχεύει στην ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξή του. Τέλος, τα νεότερα προγράμματα εξειδικεύουν ακόμη περισσότερο την αποστολή του νηπιαγωγείου και δίνουν μια νέα διάσταση στην προσχολική αγωγή, στοχεύοντας στη μείωση των μορφωτικών διακρίσεων και δίνοντας ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικο- οικονομικών στρωμάτων.

1.4. Ο ρόλος της νηπιαγωγού μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα

Η παραπάνω μελέτη μας επιτρέπει, ακόμη, να απαντήσουμε και στο τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα, δηλαδή το πόσο και σε ποιο βαθμό έχει αλλάξει ο ρόλος της νηπιαγωγού, από το 1896 έως και σήμερα. Το εκάστοτε πρόγραμμα έχει διαφορετικές προσδοκίες από τη νηπιαγωγό, εξαιτίας της διαφορετικής χρονολογίας έκδοσής του και των διαφορετικών παιδαγωγικών ρευμάτων που επικρατούσαν την κάθε εποχή. Η ανασκόπηση των προγραμμάτων, λοιπόν, μαρτυρά την εξέλιξη του ρόλου της νηπιαγωγού, αναφορικά με τα επίπεδα ελευθερίας της και τον βαθμό ευθύνης της στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.

Αρχικά, το πρόγραμμα του 1896 προσδίδει στη νηπιαγωγό ένα προκαθορισμένο ρόλο, καθώς ορίζει με μεγάλη ακρίβεια τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας τους. Ο τρόπος σχεδιασμού και το περιεχόμενο του προγράμματος περιορίζει σημαντικά τα επίπεδα ελευθερίας της νηπιαγωγού και τα περιθώρια των πρωτοβουλιών της. Επιπροσθέτως, η ανελαστικότητα του προγράμματος, σε συνδυασμό με τον σκοπό του να προετοιμάσει τα νήπια για το δημοτικό σχολείο κάνει τη διδασκαλία της γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής να εκλαμβάνεται από τη νηπιαγωγό ως ένα ανειλημμένο καθήκον της. Τέλος, εξαιτίας της τυπολογίας του προγράμματος (παραδοσιακό πρόγραμμα), η νηπιαγωγός καθορίζει τον τρόπο μάθησης των παιδιών και ακολουθεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Το επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1962, αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων στη νηπιαγωγό. Η ελευθερία αυτή, όμως, δεν μπορεί να αξιοποιηθεί σωστά από τη νηπιαγωγό, εξαιτίας των ανεπαρκών μεθοδολογικών υποδείξεων του προγράμματος και της απουσίας κάποιου υποστηρικτικού υλικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η κάθε νηπιαγωγός να ερμηνεύει διαφορετικά το πρόγραμμα και να οδηγείται στον αυτοσχεδιασμό. Επιπλέον, τα υπόλοιπα στοιχεία του προγράμματος, όπως η διατύπωση των στόχων και η ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων, μαρτυρούν την προώθηση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, καθώς τα παιδιά δεν παροτρύνονται να εκφράζονται ελεύθερα και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διδασκαλία.

Το 1980 εκδίδεται το επόμενο πρόγραμμα, το όποιο προσπάθησε να αναβαθμίσει το ρόλο της νηπιαγωγού και να τη βοηθήσει, περιγράφοντας, στη σχετική ενότητα, τον τρόπο δράσης της κατά την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το νέο πρόγραμμα, λοιπόν, καλεί τη νηπιαγωγό να μην ακολουθεί μια ομοιόμορφη διδασκαλία, αλλά να λαμβάνει υπόψη της την ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε παιδιού και τις ατομικές του ανάγκες. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα παροτρύνει, για

πρώτη φορά, τη νηπιαγωγό να αναπτύξει και να καλλιεργήσει την έμφυτη τάση των νηπίων για αυτενέργεια και αυθόρμητη έκφραση. Ακόμη, η νηπιαγωγός έπρεπε, σύμφωνα με το πρόγραμμα, να χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως μέσο μάθησης, ψυχαγωγίας και κινητικής έκφρασης των παιδιών. Τέλος, όφειλε να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων, στην πνευματική και αισθητική τους καλλιέργεια, στη γλωσσική τους ανάπτυξη και στη γνωριμία τους με τη φύση.

Παρ' όλα αυτά, αυτή η προσπάθεια αναβάθμισης του ρόλου της νηπιαγωγού, δεν κατάφερε να ευδοκιμήσει, εξαιτίας της απουσίας κάποιου επίσημου υποστηρικτικού υλικού, των ανεπαρκών μεθοδολογικών οδηγιών και της απλής ονοματικής αναφοράς των προτεινόμενων δραστηριοτήτων (Κιτσαράς, 2004: 52). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι το πρόγραμμα εντάσσεται στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα. Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι η χρήση των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς δεν μειώθηκε αισθητά.

Το επόμενο πρόγραμμα, αυτό του 1989, στηριζόμενο στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και έχοντας διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση από τα προηγούμενα προγράμματα, προσδιορίζει με άλλο τρόπο το ρόλο της νηπιαγωγού. Αναλυτικότερα, στη σχετική ενότητα αναφέρει ότι η νηπιαγωγός καλείται να επιλέξει έναν ή περισσότερους από τους τομείς ανάπτυξης και έναν ή περισσότερους στόχους, στηριζόμενη στην εξελικτική τους παράθεση και στο επίπεδο ανάπτυξης της τάξης. Έπειτα, καλείται να επιλέξει και να οργανώσει τις αντίστοιχες με τους στόχους δραστηριότητες, στη συνέχεια να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και, τέλος, να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα χαρακτηριστικά που προσδίδει το πρόγραμμα στη νηπιαγωγό ταυτίζονται με τα όσα αναφέρονται στην περιγραφή των δομικών χαρακτηριστικών των curricula, στα οποία και ανήκει το πρόγραμμα. Έτσι, η νηπιαγωγός, χωρίς να περιορίζεται, θέτει η ίδια τους στόχους μάθησης ανάλογα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, τα κοινωνικά δεδομένα και επιστημονικά επιτεύγματα της δεδομένης περιόδου (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999: 4). Επιπλέον, διαμορφώνει μόνη της τη διδασκαλία της, με τη βοήθεια, τόσο των μεθοδολογικών οδηγιών του προγράμματος, οι οποίες δεν είναι όμως δεσμευτικές (Βρεττός & Καψάλης, 1990: 18), όσο και του βοηθητικού υλικού που το συνοδεύει. Σε αυτό το σημείο, βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η τυποποιημένη δομή του υποστηρικτικού οδηγού (Γώτη & Ντίνας, 2011: 6 & 7) και το γεγονός ότι είναι σχετικά αταξινόμητος (Κόφφας & Μετοχιανάκης, 1994: 110, στο Κιτσαράς, 2004: 87-88) μπέρδευε κάποιες φορές τις νηπιαγωγούς. Παρ' όλα αυτά, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα του 1989, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, άρχισε να υποστηρίζει τη δυνατότητα ευελιξίας της νηπιαγωγού.

Το επόμενο πρόγραμμα είναι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το οποίο συνέχισε την προσπάθεια για βελτίωση του ρόλου της νηπιαγωγού. Πιο συγκεκριμένα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καλεί τη νηπιαγωγό να δημιουργήσει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα νήπια θα μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και να εργάζονται, τόσο εξατομικευμένα όσο και ομαδικά. Ακόμη, το πρόγραμμα παρότρυνε τη νηπιαγωγό να οργανώσει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες θα έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά, μέσα σε κλίμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αποδοχής, εμπιστοσύνης και σεβασμού του ρυθμού και του τρόπου

μάθησης του κάθε παιδιού. Τέλος, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. καλεί τη νηπιαγωγό να αντιμετωπίσει τα ενδεχόμενα λάθη των παιδιών, ως ένα μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, θα βοηθήσει στην αναβάθμισή της.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού παίρνει, επομένως, μια νέα διάσταση, καθώς παροτρύνεται να βοηθά, να συνεργάζεται, να διαμεσολαβεί και να διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, καλείται να σχεδιάσει ανοιχτές δραστηριότητες, με νόημα για τα παιδιά, αλλά και να προχωρήσει έπειτα στην αξιολόγησή τους. Η νηπιαγωγός, λοιπόν, δεν επιλέγει, πλέον, η ίδια τους στόχους μάθησης, ούτε διαμορφώνει μόνη της τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, όλα αυτά γίνονται σε συνεργασία με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και έχοντας ως βασικό κριτήριο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. προέτρεπε τη νηπιαγωγό να διερευνά συνεχώς τρόπους συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες των παιδιών. Το στοιχείο αυτό τονίζει το «άνοιγμα» του νηπιαγωγείου προς την ευρύτερη κοινωνία και την ευθύνη της νηπιαγωγού να ενημερώνεται συνεχώς για τις ανάγκες και τις ανησυχίες των παιδιών.

Το Ν.Π.Σ. αντικατέστησε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το 2011. Στο τελευταίο αυτό πρόγραμμα τονίζεται ότι η νηπιαγωγός αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά και συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ακόμη, επισημαίνεται ότι έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς, όμως, να επιβάλλεται, αλλά, δίνοντας πληροφορίες και προτεινόμενες λύσεις, όταν αυτές της ζητηθούν. Παράλληλα, το πρόγραμμα της προσδίδει και το ρόλου του εμψυχωτή της ομάδας, με σκοπό, όχι να πιέσει τα νήπια, αλλά να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, μέσα από ανοιχτά ερωτήματα. Επιπλέον, τονίζεται ότι η νηπιαγωγός οφείλει να συμβουλεύει και να στηρίζει τα παιδιά, με τον κατάλληλο κάθε φορά τρόπο. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα παροτρύνει, όπως και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τη νηπιαγωγό να επικοινωνεί και να συνεργάζεται τακτικά με τους γονείς και τους κηδεμόνες των νηπίων, αλλά και με ειδικούς συμβούλους. Τέλος, όπως προαναφέραμε, το δεύτερο μέρος του προγράμματος βοηθά τη νηπιαγωγό στην οργάνωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της ύπαρξης μαθησιακών στόχων, οι οποίοι συνοδεύονται από συγκεκριμένες δραστηριότητες και συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις.

Τα παραπάνω στοιχεία προσδιορίζουν την εξέλιξη του ρόλου της νηπιαγωγού μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα. Φαίνεται ότι οι προσδοκίες του κάθε προγράμματος για τον τρόπο δράσης της νηπιαγωγού μεταβάλλονται σταδιακά. Έτσι, το κάθε πρόγραμμα προσδίδει στη νηπιαγωγό διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά, ανάλογα με την τυπολογία στην οποία ανήκει και τον σκοπό που έχει θέσει.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Agrawal, M. (2004).Curricular reform in schools: the importance of evaluation, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 3, 361–379

Barnes, M., Clarke, D. and Stephens, M. (2000) Assessment: the engine of systemic curricular reform? *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 32, No. 5, 623–650.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bowman, B.T., M.S. Donovan & M.S. Burns (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press.

Carris, J. M. (2008). *Understanding curriculum as political text: Designing empowering pedagogy for non -reading adolescents*, City University of New York.

Chittenden, E. (1991) Authentic assessment, evaluation, and documentation of student performance. In V. Perrone (ed.) *Expanding Student Assessment* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 22-31

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Glatthorn, A.(2005). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California: Sage Publications

Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. London: Falmer.

Lunenburg, F. (2011). Theorizing about Curriculum: Conceptions and Definitions. *International journal of scholarly academic intellectual diversity*, Vol. 13, No. 1, 1-5.

Regan, P. (2012). Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics: Concepts of reading, understanding and interpretation, *Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, Vol. IV, No. 2 :286- 303.

Roth-Smith, C. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting.* Boston: Allyn & Bacon.

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

Sawyer, D. (2004). *Fundamental Aspect of Interpreter Education, Curriculum and Assessment*, John Benjamins Publishing Combany.

Vygotsky. S, (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, 7-97.

Zajda, J. (1998). Hermeneutics and Education: The Case for an Emergent Curriculum, *Curriculum and Teaching*, Volume 13, Number 1 :1-11.

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ.Ν., (2003α). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*

Αλαχιώτης, Σ.Ν., (2003β). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ. και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, Αθήνα, σσ.11-13.

Β. Διάταγμα 68/ 1896: «*Περί συστάσεως νηπιαγωγείων*.». Αθήνα, Φ.Ε.Κ.68/23.5.1896, τ.Α'.

Β. Διάταγμα 494/ 1962: «*Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους*». Φ.Ε.Κ.124/6.8.1962, τ.Α'.

Βασιλάκη. Α, (2006). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Εργασία για τη σημασία της μελέτης περιβάλλοντος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην αποσαφήνιση της θεματολογίας της Π.Ε., *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006 :96-102.

Βασιλάκη, Α. (2007). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο μέσα από τη γνωστική περιοχή της Μελέτης Περιβάλλοντος , *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007 :1542-1548.

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

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Βοζίκη, Α. (2009). Η Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικού Σχολείο στη γνωστική περιοχή των Μαθηματικών. *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο,* ΟΜΕΡ - Παράρτημα Θεσσαλονίκης.

Βοϊνέσκου, Ζ. Η πορεία της γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο. Μια ιστορική αναδρομή. *Πρακτικά Συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007.

Γεράρης, Η. (2014). Παιδαγωγικές θέσεις του Πλάτωνα: Παρουσίαση και κριτική αποτίμηση, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014.

Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις, *Πρακτικά Συνεδρείου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας»,* Ιωάννινα ,482-490.

Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ., Ποιμενίδου, Μ. (2006). 'Εν αρχή ην ο λόγος: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν.Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ.). Η

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: *Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ., & Ποιμενίδου, Μ. (2006). Εν αρχή ην ο λόγος: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης :415-423.

Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2011α). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2015, από *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372

Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2011β). Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2015, από *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372

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

Γκόγκας, Θ. (2010). Από τον κρατικό στον κριτικό λόγο, *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής*, Ιωάννινα, 22- 24 Οκτωβρίου 2010 :64-75.

Γκουβεντάρη, Κ. Γώτη, Ε. Απιδοπούλου, Σ. (2012).Τα προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών του 2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο: Μια κριτική προσέγγιση: 296-302, *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου συνέδριου με θέμα: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.

Γουλή, Χ. (2007). Το σύχρονο νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδ ευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου.

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.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη Ζ. & Μπαλκίζας Ν., (2008), *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης, Αθήνα: Π.Α.Κ.Ε.*

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Τεύχος Α', Αθήνα.

Ζαμπέτα, Ε. (1998) *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Houssaye, J. (επιμ.) (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής Σκέψης,* μετάφραση Καρακατσάνη Δ., Μεταίχμιο.

Καγιαδάκη, Α. (2014), Το ελληνικό νηπιαγωγείο στις αρχές του 20ου αι: σχολείο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ή χώρος πολύπλευρης ανάπτυξης των νηπίων;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή. Πάτρα. 28-29 Ιουνίου 2014

Καπέλου, Κ. (2010). Σύγκριση των προτάσεων προσέγγισης του πολλαπλασιασμού σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών(NCTM & ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ) για την προσχολική και πρωτοσχολική βαθμίδα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, e-Journal of Science & Technology (e-JST).*

Καρακίτσιος, Α. (2013). Ποίηση στην προσχολική αγωγή. Στο Κατσικερός, Α. (μτφρ.) –Σπαθαράκης, Κ. (επιμ.) 2013. *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: ανθολόγιο κειμένων*, εκδ. Π.Ε.Κ., Ηράκλειο. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.politeianet.gr/books/9789604021994-sullogiko-tupothito-dardanos-i-logotechnia-sto-scholeio-97368 , ημερομηνία πρόσβασης 05/06/2015.

Καρπούζος, Α. (2010). Οι γλώσσες του κόσμου - Οι κόσμοι της γλώσσας. *Κείμενα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας της* Γλώσσας, Εργαστήριο Σκέψης.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα.

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

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

Κουλούρη Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα Νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6: 40-56.

Κουφού, Κ. & Τζακώστα, Μ. (2014). Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης της ελληνικής υπό το πρίσμα του ΑΠΣ: μια κριτική θεώρηση. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα. 28-29 Ιουνίου 2014.

Κονσούλη, Ε. (2011) Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας των τελευταίων τριανταπέντε χρόνων για το Δημοτικό Σχολείο: Δείκτες μετάβασης από τον δομισμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την αξιοποίηση σύγχρονων θεωριών διδασκαλίας του γραμματισμού. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 2012. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «*35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*».

Κυπριανός, Π. (2014). *Θεσμοί Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ευρώπη*, Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: https://eclass.upatras.gr/courses/PN1448/.

Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, Π. (1979). *Νηπιαγωγική*. Αθήνα: Αφοι Βλάσση, Τόμ. 1

Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη, Π. (1963). *Προσχολική Αγωγή, Θεωρία- Μέθοδος*, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., Κιουμουρτζόγλου, Ε.,(2007). *Η φυσική αγωγή στα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής : μια ιστορική αναδρομή.* Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό , τ.5(2) , 226-239.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Λυκιαρδοπούλου- Κονταρά, Σ. (2006). *Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα*, Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμος Α', *Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό- κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η σχολική τάξη, Τόμος Β', *Κειμενοκεντική Προσέγγιση του γραπτού λόγου : Αφού Σκέπτονται γιατί δεν Γράφουν;*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6*,Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : 19-36.

Μαυρομαρά-Λαζαρίδου Α. (2011). Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας (μέθοδος Project) και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας-γλώσσας ειδικότητας. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17: 120-130.

Μηναδοπούλου, Δ. & Παρτσάλη, Ε. (2001). Οι στάσεις των νηπιαγωγών για τις Φυσικές Επιστήμες. Στο Ραβάνης (επιμ.) 2001. *Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες. Εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις*. Πάτρα.

Μήτσης, Ν. (1996). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980) *Τι πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας*/ μετ. Έλλη Εμκε, εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Ο δεκτικός νους*. Αθήνα: Εκδ. Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1977). *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*. Αθήνα: Εκδ. Γλάρος.

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

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

Μπέτσας, Ι. (2014). Βιβλία και Προγράμματα για τα Ελληνικά Νηπιαγωγεία (1840-1910). *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα. 28-29 Ιουνίου 2014

Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Τι αλλάζει. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 89,104-108.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπούντα, Ε. (2013). «Επιμόρφωση σε Θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την Απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» ενότητα

"Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια", *Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, Υ.Δ.Μ.Η.Δ*

Μπράτιτσης, Θ. (2013). Διδασκαλία της έννοιας του υπολογιστικού συστήματος στο νηπιαγωγείο: Μια μελέτη περίπτωσης, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), 181-195.

Νικολούδη, Φ. (2014). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Οδηγός Νηπιαγωγού από το 2002 στο 2011. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 98, 108- 112.

Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α., & Ξανθόπουλος, Α. (2005). Πόσο πιο «διαθεματικό» και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.;. *Φιλόλογος* , 122 :589-611.

Ντίνας, Κ. (2012). Η γλώσσα και τα υπο-νοούμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Πρακτικά Θ' Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη- Ιανός, 7-9 Απριλίου 2006 : 136-152.

Ντολιοπούλου, Έ. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, Αθήνα

Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum: μια κριτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 11*, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, τ.1, 79-85, Θεσσαλονίκη:ΚΕΓ, http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/print/ksohelis/

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη*». MIS: 295450.

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

Οικονομίδης, Β. (2009). Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. *Πρακτικά 5ου Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Διάθεσιμο στο: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR&page706=2%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF:%20Oikonomidis.%20Pdf

Π.Δ. 476/1980: «*Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*». ΦΕΚ 132/22.5.1980.

Π.Δ. 486/1989: «*Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*». ΦΕΚ 208/1989 τ.Α΄.

Παμουκτσόγλου, (2007) Ο ρόλος των παιδαγωγικών- διδακτικών πρακτικών στο πρόγραμμα απουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Πρακτικά 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Α θήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.

Παναγιωτοπούλου, Γ. (2014). Η Πληροφορική στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου: Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2011)- Συγκριτική αποτίμηση). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 98, 113- 119.

Πανταζής, Σ. (2014). Η Προσχολική Αγωγή και ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα. Pedagogy – theory & praxis, τ.7, 5-21.

Παπαναστασίου, Λ. (1985). *Το παιδαγωγικό έργο του Dr. Ovide Decrloly και η πειραματική προσαρμογή της μεθόδου του στα πρότυπα Δημοτικά σχολεία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.

Παυλίδης, Π. (2006). «Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 147, 99-127.

Pourtois, J. & Desmet, H. (2000) "Ovide Decroly" στο Houssaye, J. (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, 183-201, Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

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

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Πεδίο.

Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α'. Αθήνα.

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., Σοφιανού, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο: Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,16 :22- 38.

Ρήγα, Β. (2015). «*Ψυχοκινητική και Φυσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία*», Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Έκδοση: 1.0., Πάτρα , Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση:https://eclass.upatras.gr/courses/PN1508/

Συνώδη, Ε. (2014). Κοινωνική αγωγή και ανάπτυξη στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο, *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα. 28-29 Ιουνίου 2014.

Τζιμογιάννης Α. (2002). Αντιλήψεις και προσεγγίσεις νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: μία μελέτη περίπτωσης, Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «*Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*», 278-284, Ρέθυμνο.

Τζιφας, Α. (2006). Η διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, ιστορικά στοιχεία, συσχέτισεις, κριτική θεώρηση, ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα, *Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων*, Αθήνα,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Νοέμβριος 2006. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2015, από: http://1gym-siteias.las.sch.gr/schoolmaster/diathenatikothta.htm.

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

Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, τ.2, 99-110, Θεσσαλονίκη :ΚΕΓ, http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/tsopanoglou/index.htm

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

ΥΠΔΒΜΘ (2011β). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο. Πράξη «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

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

Φλουρής, Γ. (2008). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρη

Χαρίτος, Γ. (1996). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του , Συμβολή στη Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

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

Χατζηγεωργίου, Α. (2005) , *Διδασκαλία των μαθηματικών με διαθεματικές δραστηριότητες, Ευκλείδης Γ'*, τεύχος 60 – 61 : 51-62.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις - Πρακτικές ανατροφής - Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, Τόμος Α΄, Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19ο αιώνα.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ