Περιεχόμενα

Κατάλογος συγγραφέων 7

Εισαγωγή 9

1. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο: βασικές αρχές και εκπαιδευτική πράξη 21
Χριστοδούλου-Γκλιάου Νικολέτα

2. Απόψεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης: Δεδομένα μίας έρευνας 37
Μαρία Αμπαρτζάκη & Μιχάλης Λιναρδάκης

3. Οι προβολές της προσωπικής θεωρίας στην εκπαιδευτική πρακτική: Διερευνώντας την ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας μέσα στο πλαίσιο μίας προσωποκεντρικής έρευνας δράσης 99
Μαρία Αμπαρτζάκη & Μάρθα Γκατζιανίδου

4. Διαθεματική διδασκαλία και ψυχοκινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο 147
Καλλιόπη Τρούλη

5. Από τις «100 γλώσσες των παιδιών» στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης: Πώς το μουσικό παιχνίδι των παιδιών μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο μίας παιδοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης 165
Μαρία Αμπαρτζάκη

6. Η διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο: Μία κριτική θεώρηση του ΔΕΠΠΣ υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής θεωρίας 193
Μαρίνα Τζακώστα

7. Διερευνώντας τη γραμματική ικανότητα των παιδιών στις πολυπολιτισμικές τάξεις του νηπιαγωγείου: Η αφετηρία για την οργάνωση του προγράμματος της γλωσσικής τους καλλιέργειας 215
Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη

8. Φυσικές επιστήμες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μία διδακτική πρόταση για την προσχολική εκπαίδευση βασισμένη στη χρήση γεωλογικών εννοιών και μύθων 235
Μιχαήλ Καλογιαννάκης, Χαρίκλεια Ρεκούμη, Αικατερίνη Αντύπα & Βασιλική Πούλλου

9. Γνώση και κατανόηση: Αναπτυξιακά κατάλληλες διαδικασίες σε ένα σχέδιο εργασίας με θέμα «τα πουλιά» 255
Μαρία Αμπαρτζάκη, Μαρία Σκορδύλη & Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη

10. Βασικές τάσεις στην προσχολική αγωγή στη Ρωσία 301
Ελένη Παπαδοπούλου

11. Ανάπτυξη και εφαρμογή του εθνικού προγράμματος σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση στην Εσθονία 313
Tiia Õun

12. Αλφαβητισμός και κοινωνική μάθηση στα προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα High Scope 327
Μαρία Σακελλαρίου

13. Οικογένεια και συμμαθητές στα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου της Νέας Ζηλανδίας και της Αυστραλίας 357
Ευανθία Συνώδη

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι περίπου έτη, οι μεταρρυθμίσεις στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό αφορούν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τη διάρκειά του καθώς και την υποχρεωτικότητά του. Σε κάποιες χώρες της Ευρώπης και του υπόλοιπου δυτικού κόσμου, όπου παραδοσιακά δεν υπήρχαν προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο (π.χ. σκανδιναβικές χώρες) εμφανίζονται τα πρώτα εθνικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Σε άλλες χώρες, όπου υπήρχαν ήδη προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, αυτά επεκτείνονται για να καλύψουν όλη τη χρονική περίοδο από τη γέννηση των παιδιών μέχρι την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (π.χ. Αγγλία και Αυστραλία). Γίνονται, επίσης, προσπάθειες η φροντίδα και η εκπαίδευση των μικρών παιδιών να ενσωματωθούν σε έναν θεσμό σε χώρες όπου παραδοσιακά υπήρχε διαχωρισμός των δύο (π.χ. Αγγλία).

Το θέμα της προετοιμασίας των μικρών παιδιών για την υποχρεωτική εκπαίδευση και το μέλλον μέχρι πρόσφατα αντιμετωπιζόταν από τα προγράμματα σπουδών με δύο τρόπους (Alvestad & Pramling Samuelsson, 1999). Ο ένας είχε ως κυριότερη προτεραιότητά του να αποκτήσουν τα παιδιά βασικές δεξιότητες και γνώσεις, όπως γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, καθώς και γνώσεις πάνω στις φυσικές επιστήμες. Ο άλλος βασιζόταν σε μία πιο ολιστική αντίληψη για την ανάπτυξη και τη μάθηση των μικρών παιδιών και έδινε προτεραιότητα στους ρυθμούς ανάπτυξής τους, στα ενδιαφέροντά τους και στο παιχνίδι τους. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στα προγράμματα σπουδών για την προσχολική ηλικία ανά τον κόσμο εμφανίζεται ένας συγκερασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων που στοχεύει στο να καλύψει πλήρως τις ανάγκες των παιδιών που μεγαλώνουν σε ένα εξελισσόμενο, πολυσύνθετο και απαιτητικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Wood, 2010).

Αυτές οι εξελίξεις καθόρισαν και τον διττό σκοπό αυτού του βιβλίου. Καταρχάς, επιδιώκεται να ανανεωθούν η προσοχή και το ενδιαφέρον των αναγνωστών για τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην προσχολική εκπαίδευση της χώρας μας από το 2003 με τη θέσπιση του Διαθεματικού

Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Υπ. Απ. Γ2/21072β, ΦΕΚ 304/τ. Β΄/13-3-2003). Παρόλο που τη στιγμή που εκδίδεται ο παρόντας τόμος, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει ήδη εξαγγείλει τον σχεδιασμό καινούριων προγραμμάτων σπουδών, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να δούμε τα αποτελέσματα της προσπάθειας για εκσυγχρονισμό της πρακτικής του νηπιαγωγείου που έγινε με βάση τις προτάσεις του ΔΕΠΠΣ. Ποια θετικά στοιχεία έφερε το ΔΕΠΠΣ στο ελληνικό νηπιαγωγείο; Ποια προβλήματα αναδύθηκαν κατά την εφαρμογή του; Σε ποια χρήσιμα συμπεράσματα οδηγούμαστε όσον αφορά την υποστήριξη καινοτομιών ή καινούριων προγραμμάτων σπουδών στο άμεσο μέλλον; Τα παραπάνω είναι ερωτήματα που πρέπει να απασχολούν το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, όλους τους φορείς που συνεργάζονται για την εκπόνηση και υποστήριξη των προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική ηλικία και τους φορείς της μόρφωσης και επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται και αναλύονται στα κεφάλαια του παρόντος τόμου αναμένεται να εμπλουτίσουν τη συζήτηση γύρω από τα ερωτήματα αυτά.

Ο δεύτερος σκοπός του τόμου αυτού αφορά τις μεταρρυθμίσεις για το νηπιαγωγείο σε άλλες χώρες, τόσο του δυτικού όσο και του ανατολικοευρωπαϊκού κόσμου. Θεωρήθηκε απαραίτητο να δοθεί μία τέτοια διάσταση σε ένα βιβλίο αφιερωμένο στο νηπιαγωγείο, λόγω της αξίας που έχουν η συγκριτική έρευνα και η μελέτη ενός θέματος τόσο σημαντικού όσο η εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Η σύγκριση συμβάλλει στην καλύτερη αναγνώριση των προβλημάτων του δικού μας νηπιαγωγείου και γενικότερα στην καλύτερη γνωριμία μας με αυτό (βλ. Kandel, 1955, στο Μπουζάκης, 1993). Έτσι, ευελπιστούμε να συμβάλουμε στην έμπνευση των νηπιαγωγών, αλλά και όλων όσοι ασχολούνται και διαμορφώνουν την προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας, ώστε να τη βελτιώσουν ακόμη περισσότερο.

Τα κεφάλαια του βιβλίου

Στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου η Χριστοδούλου-Γκλιάου μάς παρουσιάζει το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο στοχεύουν να αναβαθμίσουν την προσχολική εκπαίδευση, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές προκλήσεις της εποχής μας. Το ΔΕΠΠΣ περιέχει στόχους και προτείνει διαδικασίες και ενδεικτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η αποτελεσματική χρήση των αριθμών, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η χρήση ποικίλων πηγών πληροφόρησης. Περιγράφονται, επίσης, τρόποι εργασίας και πρακτικές που βοηθούν στην υλοποίηση των βασικών αρ-

χών του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Τέτοιες πρακτικές είναι η εργασία σε ομάδες, η συνεργασία με το σπίτι, η καταγραφή και αξιολόγηση της ανάπτυξης των παιδιών και η αλλαγή του ρόλου της εκπαιδευτικού. Τέλος, η Χριστοδούλου-Γκλιάου επιχειρεί μία καταγραφή των προβλημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ στα νηπιαγωγεία, όπως αυτά παρουσιάζονται στις εκθέσεις που κατέθεσαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οι σχολικές σύμβουλοι των περιφερειών προσχολικής αγωγής της χώρας.

Δεν είναι τυχαίο που τα ίδια προβλήματα που καταγράφονται από τη Χριστοδούλου-Γκλιάου εντοπίζονται και από την έρευνα των Αμπαρτζάκη και Λιναρδάκη που παρατίθεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο του παρόντος τόμου. Η έρευνα αυτή, που κάλυψε γεωγραφικά την περιοχή της Κρήτης, επιχείρησε να καταγράψει με τη χρήση ερωτηματολογίου τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαθεματική προσέγγιση και τις ενδεικτικές πρακτικές που ακολουθούν στο πλαίσιο εφαρμογής της. Η εικόνα που προκύπτει από την έρευνα υποδεικνύει ότι υπάρχουν κενά και παρανοήσεις στις γνώσεις και την πληροφόρηση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση. Αποκαλύπτει παλαιότερες αντιλήψεις και πρακτικές που φαίνεται να επιβιώνουν ακόμη και επιβεβαιώνει την ανάγκη μίας πιο δυναμικής και πολύπλευρης στήριξης της εφαρμογής του προγράμματος σπουδών (που σαφώς συμπεριλαμβάνει ένα εξίσου δυναμικό κομμάτι επιμόρφωσης).

Συμπληρωματικά στοιχεία στον παραπάνω προβληματισμό έρχεται να προσφέρει η έρευνα των Αμπαρτζάκη και Γκατζιανίδου, η οποία επιχειρεί μία εναλλακτική προσέγγιση στα θέματα της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών και της υποστήριξης μίας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Οι συγγραφείς σύστησαν μία μικρή ερευνητική ομάδα, προκειμένου μέσα από την έρευνα δράσης να μελετήσουν συστηματικά την εφαρμογή προτάσεων του ΔΕΠΠΣ σχετικά με την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, να εντοπίσουν τα επιμέρους προβλήματα, να βρουν βιώσιμες λύσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στις δυνατότητες του ελληνικού νηπιαγωγείου και να ανακοινώσουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Εκτός από την εφαρμογή των θεωρητικών αρχών του προγράμματος σπουδών και της μεθόδου των σχεδίων εργασίας, επιχειρούν να εξερευνήσουν και τις διαστάσεις της δικής τους επαγγελματικής συνεργασίας, προσδίδοντάς της έντονο προσωποκεντρικό χαρακτήρα. Αυτός ο χαρακτήρας εξισορροπεί το συναίσθημα, την εγκαρδιότητα και την εμπιστοσύνη με την επαγγελματική και ερευνητική συνέπεια, για να επιτρέψει στον στοχαστικο-κριτικό αναστοχασμό να δράσει καταλυτικά στη σκέψη και την πρακτική και των δύο ερευνητριών.

Στη συνέχεια, η Τρούλη αναλύει θεωρητικά πώς η οργάνωση και η εφαρμογή προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ψυχοκινητικής αγωγής συνάδουν με τον τρόπο οργάνωσης της διαθεματικής προσέγγισης. Παραθέτοντας το εμπειρικό παράδειγμα οργάνωσης και εφαρμογής μίας διδασκαλίας γύρω από ένα λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά, αναδεικνύει τις προεκτάσεις που έχουν οι δρα-

στηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής, προεκτάσεις που ικανοποιούν μαθησιακούς στόχους από διαφορετικές περιοχές ανάπτυξης (στην προκειμένη περίπτωση εντοπίζει τους αντίστοιχους στόχους του ΔΕΠΠΣ). Η συγκεκριμένη μελέτη υποδεικνύει ότι η ψυχοκινητική αγωγή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο ξεχωριστών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από τη ροή του υπόλοιπου προγράμματος (όπως μπορεί να συμβαίνει με τη Φυσική Αγωγή), αλλά ως ένα σύνολο πολυδιάστατων δραστηριοτήτων, οι οποίες, αφενός, μπορεί να συνδέονται με μία ποικιλία περιοχών ανάπτυξης αφετέρου, μπορεί να αποτελέσουν μέρος μίας ευρύτερης διαθεματικής προσέγγισης.

Η ανάγκη μίας ολιστικής και διαθεματικής ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν και επεξεργάζονται τους ήχους αναδεικνύεται από το κεφάλαιο της Αμπαρτζάκη, που αναφέρεται στο μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Η αξία και η σημασία του μουσικού παιχνιδιού επαναπροσδιορίζονται, δεδομένου ότι το κλίμα που δημιουργείται μέσα από την παιδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και την εφαρμογή μεθοδολογικών διαδικασιών, όπως τα σχέδια εργασίας, δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον, που επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν όλες τις πτυχές της δημιουργικότητάς τους συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής. Εξάλλου, τα αποτελέσματα της καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών αποκαλούνται από τον Loris Malaguzzi (2000) συμβολικά ως *οι 100 γλώσσες των παιδιών*, έκφραση που υποδηλώνει ότι η εκφραστική ικανότητα των παιδιών αλλά και οι δυνατότητες του νου και της σκέψης τους είναι ανεξάντλητες. Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να ευαισθητοποιήσει τους αναγνώστες σχετικά με το ζήτημα της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών στη μουσική, να αναδείξει τη σημασία της καλλιέργειάς της και να αναλύσει επιμέρους διαστάσεις που βοηθούν τους αναγνώστες από τη μία να κατανοήσουν τη φύση της δημιουργικότητας των παιδιών και από την άλλη να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να υποστηριχθεί από τους ενηλίκους.

Η Τζακώστα επιχειρεί να συνδέσει το περιεχόμενο του προγράμματος της γλώσσας του ΔΕΠΠΣ με τις αρχές της γλωσσολογικής θεωρίας της Γενετικής/Καθολικής Γραμματικής. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλωσσική κατάκτηση και η γλωσσική εκμάθηση είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες που ενεργοποιούν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης. Εξηγεί, επίσης, ότι η χρονική περίοδος των επτά πρώτων ετών της ζωής του παιδιού, γνωστή και ως κρίσιμη περίοδος, σηματοδοτεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μία γλώσσα κατακτάται και εκτός του οποίου μία γλώσσα μαθαίνεται. Έτσι, μία γλώσσα *κατακτάται* με τρόπο φυσικό, αβίαστο και ασυνείδητο, αλλά *μαθαίνεται* υπό συγκεκριμένες συμβατικές συνθήκες, όπως είναι το πλαίσιο της σχολικής τάξης. Επομένως, είναι η προφορική όψη της γλώσσας που κατακτάται με φυσικό και αβίαστο τρόπο, επειδή ο προφορικός λόγος είναι έμφυτη ικανότητα, ενώ ο γραπτός λόγος, δηλαδή η ανάγνωση και η γραφή, μαθαίνεται μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, διότι πρόκειται για επίκτητη δεξιότητα. Τονίζει, τέλος, ότι ενδείκνυται τα

παιδιά να εντάσσονται σε προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης, εφόσον ολοκληρώνεται η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εμφάνισης αντιληπτικής σύγχυσης σε αυτά.

Στο επόμενο κεφάλαιο η Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη συνεχίζει τη συζήτηση που αφορά την ανάπτυξη ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα και πραγματεύεται το ζήτημα της γλωσσικής ανάπτυξης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερα, εστιάζει το ενδιαφέρον της (α) στη διερεύνηση και τη διαπίστωση της γραμματικής ικανότητας και χρήσης της ελληνικής γλώσσας των μικρών παιδιών και (β) με βάση αυτές στη διατύπωση κάποιων προτάσεων για παιδαγωγική - διδακτική εφαρμογή. Θεωρεί ότι, όσο πιο επαρκείς και έτοιμες είναι οι νηπιαγωγοί για να αντιλαμβάνονται τις γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών της τάξης τους, τόσο πιο αποτελεσματικές θα είναι στην οργάνωση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος για τη γλωσσική ανάπτυξή τους ανεξάρτητα από την εθνική ή κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών.

Στον παρόντα τόμο συμπεριλαμβάνονται, επίσης, δύο μελέτες που αφορούν τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο. Στο κεφάλαιο των Καλογιαννάκη, Ρεκούμη, Αντύπα και Πούλλου παρουσιάζεται μία προσπάθεια προσέγγισης των φαινομένων των σεισμών και των ηφαιστείων στο νηπιαγωγείο. Η προσέγγιση αυτή ξεκίνησε με την ανάλυση μύθων που αναφέρονται στα συγκεκριμένα φαινόμενα και προχώρησε στην επιστημονική μελέτη τους μέσα σε συνθήκες εργαστηρίου. Εκτός από την κατανόηση των παραπάνω φαινομένων, στόχος ήταν ακόμη η μύηση των παιδιών σε επιστημονικές πρακτικές και μεθόδους έρευνας και η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με την προστασία από τους σεισμούς, που επιβάλλεται λόγω των ειδικών συνθηκών που παρουσιάζονται στις λεγόμενες σεισμικές ζώνες της χώρας μας. Πρόκειται, επίσης, για μία πολύ ενδιαφέρουσα προσπάθεια υποβολής λαϊκών δοξασιών και αντιλήψεων για τα συγκεκριμένα ζητήματα σε επιστημονική μελέτη και επεξεργασία τους.

Η δεύτερη μελέτη που άπτεται του χώρου της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών είναι η εργασία των Αμπαρτζάκη, Σκορδύλη και Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, η οποία αναλύει επιμέρους ζητήματα από την πορεία ενός σχεδίου εργασίας με θέμα «Τα πουλιά». Η συγκεκριμένη μελέτη, που έλαβε χώρα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας δράσης, αφορά μεθοδολογικές λεπτομέρειες, τις οποίες η ομάδα επεξεργάστηκε κατά την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας. Παρουσιάζει, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα προβληματίστηκε, βρήκε και εφάρμοσε λύσεις σε ζητήματα, όπως η εύρεση υποστηρικτικού υλικού και πηγών πληροφόρησης, η διεξαγωγή έρευνας σε συνθήκες εργαστηρίου, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η οργάνωση ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η υποστήριξη της αποτελεσματικής καταγραφής των γνώσεών τους από τα ίδια τα παιδιά, η προώθηση της δημιουργικής τους έκφρασης και κυρίως η προώθηση διαδικασιών αυτόνομης διερευνητικής μάθησης.

Το υπόλοιπο μέρος του βιβλίου είναι αφιερωμένο σε προγράμματα σπουδών των νηπιαγωγείων άλλων χωρών. Πρόκειται για δύο κεφάλαια που αφορούν πρώην σοβιετικές χώρες, ένα κεφάλαιο που αναφέρεται στις ΗΠΑ και ένα κεφάλαιο που αφορά χώρες της Ωκεανίας. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη Ρωσία η Παπαδοπούλου εντοπίζει τις ρίζες της σύγχρονης ρωσικής προσχολικής εκπαίδευσης στο σοβιετικό μοντέλο της εκπαίδευσης, το οποίο δημιουργήθηκε κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα. Μεγάλοι σοβιετικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι επηρέασαν το έργο του νηπιαγωγείου στη Ρωσία, όπως η Ν. Κρούπσκαγια (1869-1939) και ο Λ. Βιγκότσκι (1896-1934). Αυτοί θεωρούσαν την εξάπλωση των προσχολικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έναν από τους σημαντικότερους πολιτικούς στόχους, επειδή η προσχολική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στις γυναίκες να παίρνουν μέρος στην παραγωγική και κοινωνική ζωή. Μετά το 1990, εισήχθησαν στο πρόγραμμα νέοι τρόποι εργασίας και νέες φιλοσοφίες για το νηπιαγωγείο, που άλλαξαν και την κατεύθυνσή του. Τέτοιες μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της προσχολικής εκπαίδευσης της Ρωσίας μετά την κατάρρευση του σοβιετικού καθεστώτος αφορούν την κατάργηση του κρατικού χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης, τη συνύπαρξη ποικίλων προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, την αλλαγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και την προώθηση καινοτομιών στα νηπιαγωγεία. Οι αλλαγές που έγιναν στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης αύξησαν και τη ζήτηση για επιμόρφωση των νηπιαγωγών. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζονται, επίσης, θέματα και τρόποι επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, καθώς και θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η Õun προσπαθεί να σκιαγραφήσει τη διαδικασία διαμόρφωσης του εθνικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο της Εσθονίας, καθώς και τους σκοπούς, το περιεχόμενο και την εφαρμογή του. Μετά την ανεξαρτητοποίηση της Εσθονίας το 1991, καταργήθηκε το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, το οποίο είχε διαμορφωθεί κατά τη σοβιετική περίοδο και ίσχυε έως τότε. Το 1999 διαμορφώθηκε το πρώτο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο της ανεξάρτητης Εσθονίας που στόχευε στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μικρού παιδιού και ήταν οργανωμένο σε μαθησιακούς τομείς. Από το 2000 ξεκίνησε μία σειρά εμπειρικών ερευνών που ανέδειξαν διάφορα προβλήματα του προγράμματος, όπως η μικρή έμφαση στο παιχνίδι, ο περιορισμός της αυτονομίας των νηπιαγωγών σχετικά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των δραστηριοτήτων. Βρέθηκε, ακόμη, ότι το πρόγραμμα δεν διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, διότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στα προγράμματα των δύο σχολικών βαθμίδων. Με γνώμονα τα παραπάνω, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών διαμορφώθηκε και εφαρμόζεται από το 2008. Αυτό επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του κάθε μικρού παιδιού με βάση τα ενδιαφέροντά του και συστήνει ευελιξία, παιδοκεντρικότητα και διαθεματικότητα.

Η Σακελλαρίου στο επόμενο κεφάλαιο εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα και η κοινωνική μάθηση συνδυάζονται στα προγράμματα High Scope στις ΗΠΑ. Η εκπαιδευτική προσέγγιση High Scope αποτελεί ένα ανοιχτό πλαίσιο εκπαίδευσης των μικρών παιδιών, που βασίζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία και υποστηρίζει την κατάκτηση του γραμματισμού μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής μάθησης, ανακάλυψης και προσωπικής έκφρασης. Στα προσχολικά προγράμματα High Scope χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές, έτσι ώστε τα παιδιά, άσχετα από το αναπτυξιακό τους επίπεδο, να μπορούν να λειτουργήσουν πάνω σε μία κοινή βάση ως προς τη γνώση, την ανάγνωση και τη γραφή. Το κεφάλαιο αναφέρεται σε ερευνητικά δεδομένα του High Scope, στους στόχους του, στον ρόλο των ενηλίκων και στις στρατηγικές που προωθούνται, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι, μέσα από την κοινωνική μάθηση που αναπτύσσεται στα προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα High Scope, τα παιδιά υποστηρίζονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτές παύουν να είναι μηχανικές λειτουργίες και μετατρέπονται σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται με ευελιξία σε όλη την υπόλοιπη ζωή τους.

Η Συνώδη στο τελευταίο κεφάλαιο εξετάζει τη θέση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της μάθησης στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο της Νέας Ζηλανδίας και της Αυστραλίας (πολιτεία της Νότιας Αυστραλίας). Εξετάζει και αναλύει τρεις διαστάσεις του θέματος: (α) αν αναγνωρίζεται το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο τα παιδιά φέρνουν στο νηπιαγωγείο ως παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση και τη διδασκαλία τους, (β) αν υπάρχουν μαθησιακοί στόχοι που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των παιδιών με βάση την κουλτούρα κάθε παιδιού και (γ) αν επιτρέπεται από τα προγράμματα σπουδών και με ποιον τρόπο να συμβάλλουν οι συνομήλικοι στη μάθηση των συμμαθητών τους. Αυτές οι δύο χώρες επιλέχθηκαν, επειδή από την ίδρυσή τους ήταν πολυπολιτισμικές και έπρεπε να χειριστούν ευθύς εξαρχής τα ζητήματα της κοινωνικοπολιτισμικής ανομοιογένειας των μαθητών. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών φάνηκε ότι αναγνωρίζονται ξεκάθαρα και προωθούνται η κοινωνική και η πολιτισμική διάσταση της μάθησης, είτε πρόκειται για τη διδακτική μεθοδολογία είτε για το περιεχόμενο του προγράμματος. Εντοπίζονται, όμως, και τμήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη γλώσσα διδασκαλίας και την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών που κρίνεται ότι δεν διευκολύνουν τις νηπιαγωγούς να εργαστούν με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο όλων των παιδιών που φροντίζουν.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι στις ανατολικοευρωπαϊκές χώρες διαφαίνεται μία τάση να ξεφύγουν από τις επιταγές του συνόλου, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί με το προηγούμενο καθεστώς, και να προσέξουν περισσότερο το άτομο, ενώ στις χώρες του δυτικού κόσμου διαφαίνεται η αντίθετη τάση, δηλαδή η μάθηση του κάθε ατόμου να οργανώνεται σε σχέση με τις κοι-

νωνικές οντότητες (αν και όχι στον βαθμό που οργανωνόταν στις ανατολικοευρωπαϊκές χώρες κατά τη σοβιετική περίοδο) και να συντελείται με τη συμβολή και άλλων ανθρώπων (γονέων, ανθρώπων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος κ.ά.) πέραν της νηπιαγωγού.

Στις ανατολικοευρωπαϊκές χώρες, στοιχεία από το υπόβαθρο του κάθε παιδιού και από άλλες κουλτούρες πέρα από την κυρίαρχη αρχίζουν να ενσωματώνονται στα επίσημα κείμενα και να επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη στην τάξη. Η επίδραση των ενηλίκων, που καθόριζαν τη μάθηση των μικρών παιδιών μέσω της διδασκαλίας των βασικών δεξιοτήτων (basics), είτε με τη στενότερη σημασία του όρου [γραφή, ανάγνωση και αριθμητική (Goecke, 1976· Kalantzis, Cope, & Harvey, 2003· Ross, 1980)] είτε με την ευρύτερη [φυσικές επιστήμες ή ακόμη και ιστορία, γεωγραφία και αγωγή του πολίτη (Alexander & Pallas, 1984· Leininger, 1979)], περιορίζεται. Από την άλλη, σε χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία, όπου παραδοσιακά κυριαρχεί το ατομικό στοιχείο στη μάθηση, τα προγράμματα που εξετάστηκαν έδειξαν μία προσπάθεια να πραγματοποιηθούν η διδασκαλία και η μάθηση σε πλαίσιο που ξεπερνά το ατομικό του κάθε παιδιού και συμπεριλαμβάνει την κουλτούρα της κάθε οικογένειας, τις κουλτούρες της τοπικής κοινότητας όπου βρίσκεται το νηπιαγωγείο και τις εμπειρίες που αποκομίζει το κάθε παιδί από άλλους ανθρώπους. Δηλαδή, γίνεται προσπάθεια να μη διδάσκεται μόνο η ύλη όλων των γνωστικών αντικειμένων που έχουν θεσμοθετηθεί για να ωφελήσουν το κάθε άτομο/παιδί να προοδεύσει, αλλά να δοθεί σημασία και στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης στο νηπιαγωγείο και στη μάθηση που αφορά κοινωνικά θέματα και διαπροσωπικές σχέσεις. Καθίσταται φανερό, επομένως, ότι γίνονται προσπάθειες, ώστε να μειωθεί η ανισορροπία που υπήρχε πριν είκοσι χρόνια περίπου και να ισορροπήσει η πλάστιγγα μεταξύ του ατομικού και του ομαδικού.

Από τις μελέτες του παρόντος τόμου γίνεται φανερό ότι η Ελλάδα δοκιμάζει τις δικές της δυνάμεις στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού, αφενός του προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο, αφετέρου της παροχής προσχολικής εκπαίδευσης. Με το ΔΕΠΠΣ η επίσημη κρατική πολιτική έθεσε επί τάπητος τα ζητήματα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών, της παιδοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης και της ενιαιοποίησης της γνώσης στην προσχολική εκπαίδευση. Πρόκειται για μία πολύ φιλόδοξη προσπάθεια που στοχεύει να οδηγήσει στη σταδιακή απομάκρυνση του ελληνικού νηπιαγωγείου από πρακτικές που του είχαν προσδώσει, κατά γενική ομολογία, έναν έντονο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, όπου κυριαρχούσε ο βερμπαλισμός, ενώ οι πληροφορίες που επεξεργάζονταν τα παιδιά ήταν αποσπασματικές, τυποποιημένες και σε μεγάλο βαθμό μη ρεαλιστικές (Χρυσαφίδης, 2008). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης χαρακτηρίζονταν από ομοιομορφία και ομοιογένεια παρά τον χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος άρχισε να γίνεται ολοένα και πιο ανομοιογενής. Πρόκειται για μία ριζική αλλαγή που, για να πετύχει, πρέπει να υποστηριχθεί και με άλλου είδους ενέργειες,

κυρίως με τη δυναμική επιμόρφωση των νηπιαγωγών, που είναι παράγοντας - κλειδί στην επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας. Οι έρευνες που οργανώθηκαν κατά καιρούς στον ελληνικό χώρο (δύο από τις οποίες παρουσιάζονται στον παρόντα τόμο) έδειξαν ότι η υποστήριξη αυτή δεν ήταν ικανοποιητική (βλ. και Βότση, Ζαφειριάδου, & Ντολιοπούλου, 2005· Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2005· Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007). Η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ προκάλεσε έντονο προβληματισμό στις νηπιαγωγούς. Υπάρχει, επίσης, η υποψία ότι έχουν γίνει παρανοήσεις εκ μέρους των νηπιαγωγών και κάποιες μέθοδοι που παραδοσιακά εφαρμόζονταν, αλλά δεν βρίσκονται σε συμφωνία με τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ, εξακολουθούν να κυριαρχούν στην πρακτική του νηπιαγωγείου (Βότση, Ζαφειριάδου, & Ντολιοπούλου, 2005· Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2005). Η εντύπωση αυτή ενισχύεται και εμπειρικά από τη μακρόχρονη επαφή μας με τις μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγούς στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Παρότι οι νηπιαγωγοί μας εκδηλώνουν όλη την καλή διάθεση να εφαρμόσουν καινοτόμες και εκσυγχρονισμένες προτάσεις, συναντούν πολλές δυσκολίες στην κατανόηση και την εφαρμογή τους, υποδεικνύοντας ότι χρειάζονται έναν πιο συστηματικό τρόπο υποστήριξης στην εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Διαφαίνεται έτσι η ανάγκη εκσυγχρονισμού όχι μόνο των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και των προγραμμάτων επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, καθώς και των προγραμμάτων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου την ώρα που αυτό λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη.

Παραδίδουμε τον παρόντα συλλογικό τόμο στους αναγνώστες μας (νηπιαγωγούς[1], φοιτητές, γονείς) με την ελπίδα ότι οι μελέτες που συγκεντρώθηκαν θα βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση της προβληματικής των προσχολικών προγραμμάτων σπουδών και της εφαρμογής τους. Ευχαριστούμε πολύ την κυρία Μαρία Σακελλαρίου, επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Χάρη στη μεταξύ μας εποικοδομητική συζήτηση, η Ευανθία Συνώδη είχε την ιδέα και ανέλαβε την πρωτοβουλία για τη συγγραφή του παρόντος βιβλίου, πρωτοβουλία για την οποία εργάστηκε εξίσου και η Μαρία Αμπαρτζάκη. Επίσης, ευχαριστούμε πολύ όλους τους συγγραφείς για τη συνδρομή τους στον τόμο αυτό, καθώς και όλους τους κριτές των κειμένων που με τα σχόλιά τους εμπλούτισαν την προσπάθεια των συμμετεχόντων. Τέλος, επιθυμούμε να επισημάνουμε ότι, παρά τις συμβουλές των κριτών και τη διαμεσολάβηση των επιμελητριών, την τελική ευθύνη για το κάθε κείμενο την έχει ο συγγραφέας ή οι συγγραφείς του.

1. Στον τόμο αυτό χρησιμοποιείται το θηλυκό γένος του όρου *νηπιαγωγός*, διότι η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών είναι γυναίκες. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο *εκπαιδευτικός*, όταν αναφέρονται γενικότερα στους εκπαιδευτικούς κάθε ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βότση, Α., Ζαφειριάδου, Α., & Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Ερευνώντας τη μέθοδο project σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Στο Ε. Ντολιοπούλου, *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία* (σσ. 53-124). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2005). Αναπτύσσοντας σχέδια εργασίας στο νηπιαγωγείο. Η περίπτωση της 35ης Περιφέρειας Σχολικής Συμβούλου Π.Α. (Ν. Πέλλας). Στο Ε. Ντολιοπούλου, *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία* (σσ. 197-226). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Μπουζάκης, Σ. (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε., & Σουσλόγλου, Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 7*, 123-149.

Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ. Β΄/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής*.

Χρυσαφίδης, Κ. (2008). Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη: Μία προσπάθεια αναμόρφωσης της ζωής του ελληνικού σχολείου. Στο Δ. Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Malaguzzi, L. (2000). Αποκλείεται. Οι εκατό *υπάρχουν*! Στο C. P. Edwards, L. Gandini, & G. E. Forman (Επιμ.), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ., Α. Βεργιοπούλου Μτφρ.) (σσ. 23-24). Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

Alexander, K. L., & Pallas, A. M. (1984). Curriculum reform and school performance: An evaluation of the "New Basics". *American Journal of Education, 92*(4), 391-419.

Alvestad, M., & Pramling Samuelsson, I. (1999). A comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, *1*(2). Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html

Goecke, N. (1976). What do they mean by "Back to Basics"? *Music Educators Journal, 63*(3), 30-33.

Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education, 10*(1), 15-26.

Leininger, E. V. (1979). Back to basics: Underlying concepts and controversy. *The Elementary School Journal, 79*(3), 167-173.

Ross, D. D. (1980). The basic skills list: An influence on curriculum? *Peabody Journal of Education*, *55*(2), 101-105.

Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 9-26). London: SAGE.

Επιστημονική Επιτροπή

Βάμβουκας Μιχαήλ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Καλογιαννάκη Πέλα, Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης
Μπουζάκης Ιωσήφ, Καθηγητής του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Πατρών
Σολωμονίδου Χριστίνα, Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τάφα Ευφημία, Καθηγήτρια του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης
Αυγητίδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Κάππα Ιωάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης
Κόμης Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών
Ντολιοπούλου Έλση, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΤΕΠΑΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Τσαπακίδου Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Πλακίτση Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ζαρίφης Γεώργιος, Λέκτορας του ΤΦΠ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Παντίδος Παναγιώτης, Λέκτορας του ΤΕΠΑΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Ρήγα Βασιλική, Λέκτορας του ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών