



Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης και εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές: Προκλήσεις και προοπτικές

Επιμέλεια: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Αναστάσιος Σιάτρας



Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης και εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές: Προκλήσεις και προοπτικές

—

Επιμέλεια: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Αναστάσιος Σιάτρας

Συμμετέχουν (με αλφαβητική σειρά):

Αγτζίδου Αναστασία
Βίτσου Μαγδαληνή
Γκαραγκούνη-Αραίου Φωτεινή
Ζάχος Νικόλαος
Καλογήρου Ευαγγελία
Μπάνου Μαρία

Πεντέρη Ευθυμία
Πλιάκα Κωνσταντίνα
Πλιόγκου Βασιλική
Σακελλαρίου Μαρία
Τασιάκου Δήμητρα
Χατζηγεωργίου Ευθυμία



Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2025

**Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών
προσχολικής εκπαίδευσης και
εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές:
Προκλήσεις και προοπτικές**

Επιμέλεια: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Αναστάσιος Σιάτρας

Συμμετέχουν (με αλφαβητική σειρά): Αγτζίδου Αναστασία, Βίτσου Μαγδαληνή, Γκαρ-γκούνη-Αραίου Φωτεινή, Ζάχος Νικόλαος, Καλογήρου Ευαγγελία, Μπάνου Μαρία, Πεντέρη Ευθυμία, Πλιάκα Κωνσταντίνα, Πλιόγκου Βασιλική, Σακελλαρίου Μαρία, Τασιάκου Δήμητρα, Χατζηγεωργίου Ευθυμία

Σελιδοποίηση: Ξουράφα Χαρούλα, Παν. Εκδ.Θεσσαλίας

© **Copyright:** Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας

ISBN 978-618-5960-02-5

Βόλος 2025



**Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

Παgasών 99 - Κωνσταντά
383 333 Βόλος
Τηλ.: 24210 41842, 74763
<http://press.uth.gr>
e-mail: press@uth.gr

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή, αποθήκευση ή μετάδοση οποιουδήποτε μέρους του παρόντος έργου, με οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο χωρίς προηγούμενη άδεια του εκδότη.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

7

Αναζητώντας την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση:

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και παιδαγωγικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο

Κεφάλαιο 1

13

Συγκριτική θεώρηση της οργάνωσης αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών: Προσδιορισμός βασικών ικανοτήτων

Περίληψη	13
1. Εισαγωγή	14
2. Συγκριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων διάφορων χωρών	14
3. Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών: Προσδιορισμός και συγκέντρωση βασικών ικανοτήτων	17
3.1. Ικανότητες που αναφέρονται σε όλες ή τις περισσότερες εκθέσεις	17
3.2. Ικανότητες που αναφέρονται σε ορισμένες εκθέσεις χωρών	19
3.3. Ικανότητες που αναφέρονται σε λίγες εκθέσεις χωρών	20
4. Συμπεράσματα	22
Βιβλιογραφικές αναφορές	22

Κεφάλαιο 2

25

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του νηπιαγωγείου: Βασικές αρχές, περιεχόμενο μάθησης και διδακτικός σχεδιασμός

Περίληψη	25
1. Η ταυτότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και η φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου	26
2. Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά μάθησης	29
3. Διδακτικός σχεδιασμός	35
4. Αντί επιλόγου	39
Βιβλιογραφικές αναφορές	40

Κεφάλαιο 3

45

Το παιχνίδι σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μέσα από την έρευνα

Περίληψη	45
1. Εισαγωγή	46
2. Μεθοδολογία	48
2.1. Ερευνητικό δείγμα	48
2.2. Ερευνητικό εργαλείο	49
2.3. Περιορισμοί της έρευνας	49

2.4. Ανάλυση δεδομένων	49
2.5. Δεοντολογία της έρευνας	50
3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	50
3.1. Ο ρόλος του παινιδιού στα Προγράμματα Σπουδών	50
3.2. Η συμβολή του παινιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	51
3.3. Η συμβολή του παινιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού	52
3.4. Η συμβολή του παινιδιού στη λογικο-μαθηματική ανάπτυξη του παιδιού	52
3.5. Η συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παινιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού	53
3.6. Η αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσω του παινιδιού	53
3.7. Συμμετοχή μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παινιδιού	54
3.8. Συμμετοχή εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι	55
3.9. Ποιοτικά στοιχεία των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση του παινιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα	55
4. Συμπερασματική συζήτηση-Προτάσεις	56
Βιβλιογραφικές αναφορές	59

Κεφάλαιο 4 **63**

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης & έμφυλη ισότητα

Περίληψη	63
1. Εισαγωγή	64
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	64
2.1. Περιεχόμενο και Στόχοι ΑΠΣ για μία Ποιοτική Εκπαίδευση	64
2.2. Προϋποθέσεις αναδιαμόρφωσης του ΑΠΣ υπό το πρίσμα της έμφυλης ισότητας	67
3. Από τη θεωρία στην πράξη: Δραστηριότητες για παιδαγωγικές παρεμβάσεις	71
3.1. Δραστηριότητες	72
Βιβλιογραφικές αναφορές	75

Κεφάλαιο 5 **79**

Διερευνώντας τις αλληλεπιδράσεις φοιτητριών/τών με το νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων στο νηπιαγωγείο

Περίληψη	79
1. Εισαγωγή	80
2. Μεθοδολογία	82
2.1. Στόχος & ερευνητικά ερωτήματα	82

2.2. Δείγμα έρευνας & διαδικασία συλλογής δεδομένων	82
2.3. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	82
3. Αποτελέσματα	84
4. Συζήτηση - Συμπεράσματα	89
Βιβλιογραφικές αναφορές	90

Κεφάλαιο 6 **93**

Θετικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στο νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση

Περίληψη	93
1. Εισαγωγή	94
2. Θεωρητικό πλαίσιο	94
2.1 Πρότερες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις μαθητών/τριών	94
2.2 Πιθανές δυσκολίες της σκέψης τους σχετικά με τις έννοιες αυτές:	95
3. Σκοπός εκπαιδευτικής παρέμβασης	96
3.1. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και σύνδεση με το ΠΣ	96
3.2. Ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν	96
4. Φάσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης	97
4.1. Φάση Α - Εξοικείωση	97
4.2. Φάση Β - Επισκόπηση	98
4.3. Φάση Γ - Επεξήγηση	98
4.4. Φάση Δ - Εμπλουτισμός	100
4.5. Φάση Ε - Εκτίμηση	101
5. Συμπεράσματα	101
Ευχαριστίες	102
Βιβλιογραφικές αναφορές	103

Κεφάλαιο 7 **105**

Σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου
«Φροντίζω το σώμα μου» για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση

Περίληψη	105
1. Εισαγωγή	106
2. Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές	107
3. Καλλιέργεια διεπιστημονικών γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων	108
4. Αναλυτική περιγραφή φάσεων διδακτικού σεναρίου	108
4.1. Φάση Α- Εξοικείωση	109
4.2. Φάση Β – Επισκόπηση	110
4.3. Φάση Γ – Επεξήγηση	111
4.4 Φάση Δ – Εμπλουτισμός	113
4.5. Φάση Ε – Εκτίμηση	115
5. Συμπεράσματα	116
Βιβλιογραφικές αναφορές	117

Κεφάλαιο 8	119
Τα αδέσποτα στην πόλη μας και η ευθύνη μας ως ενεργοί πολίτες	
Περίληψη	119
1. Εισαγωγή	120
2. Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου	120
2.1. Σκεπτικό διδακτικού σεναρίου	121
2.2. Προ-απαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες	121
2.3. Σκοπός σεναρίου – Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	122
2.4. Οργάνωση διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή	123
3. Διδακτική προσέγγιση	124
3.1. Μαθησιακά πλαίσια	124
3.2 Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές	124
3.3 Ρόλος εκπαιδευτικού	124
3.4. Τεχνικές αξιολόγησης	124
4. Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας	125
4.1. Φάση Α - Εξοικείωση: «Δυσάρεστα νέα με τα αδέσποτα στην πόλη μας»	125
4.2. Φάση Β – Επισκόπηση: «Ερευνητές και δημοσιογράφοι σε δράση»	126
4.3. Φάση Γ - Επεξήγηση: «Δημιουργία εφημερίδας»	127
4.4. Φάση Δ – Εμπλουτισμός: «Το ρομπότ-αδέσποτο γάτα υιοθετείται»	128
4.5. Φάση Ε – Εκτίμηση: «Τώρα ξέρω και ενεργώ υπεύθυνα»	128
5. Πιθανές επεκτάσεις – προσαρμογές σεναρίου	128
Βιβλιογραφικές αναφορές	129
Παράρτημα	130

Εισαγωγή

Αναζητώντας την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση: Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και παιδαγωγικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο

Έρευνες σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών καταδεικνύουν ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές εστιάζουν στην εμβάθυνση των βασικών ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή προσαρμογή των παιδιών σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Οι βασικές ικανότητες ενσωματώνουν δυναμικά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις της καθημερινής ζωής των μικρών παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά διαμορφώνουν εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές, αξιοποιώντας προσωπικές δυνατότητες για την οικοδόμηση νέας γνώσης μέσω αλληλεπιδράσεων με το κοινωνικό περιβάλλον. Στην κατεύθυνση αυτή, το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών ως μαθησιακών ευκαιριών. Αυτή η προσέγγιση διαφοροποιείται από την παραδοσιακή λογική που αντιμετωπίζει τη γνώση ως προκαθορισμένη και οργανώνει το αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τα γνωστικά αντικείμενα.

Συγκεκριμένα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ανέπτυξε το έργο «Το μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων: Εκπαίδευση 2030», που στοχεύει να βοηθήσει τις χώρες να βρουν απαντήσεις σε δύο ερωτήσεις με σημαντικό πεδίο εφαρμογής:

- Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες θα χρειαστούν οι σημερινοί μαθητές ώστε να πετύχουν στη ζωή τους και να χτίσουν τον κόσμο του αύριο;
- Πώς μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να μεταδώσουν αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες με αποτελεσματικό τρόπο (ΟΟΣΑ, 2018: 4);

Το έργο του ΟΟΣΑ «Εκπαίδευση 2030» (ΟΟΣΑ, 2018), που πραγματοποιήθηκε σε πολλές χώρες, έχει εντοπίσει πέντε κοινές προκλήσεις:

- Αντιμέτωποι με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των γονέων, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίσουν υπερφορτωμένα σχολικά προγράμματα, με αποτέλεσμα συχνά να αδυνατούν να κατακτήσουν βασικές έννοιες ή να έχουν ελεύθερο χρόνο. Είναι καιρός να προχωρήσουμε από μια λογική αύξησης των ωρών μάθησης των μαθητών («μαθαίνω περισσότερο») σε μια λογική βελτιστοποίησης των ωρών μάθησης («μαθαίνω καλύτερα»).
- Οι σχολικές μεταρρυθμίσεις καθυστερούν υπερβολικά, καθώς το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της συνειδητοποίησης των προβλημάτων, της πρόθεσης αλλαγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της κατάρτισης νέων τα οποία θα υλοποιηθούν στις τάξεις είναι γενικά πολύ μεγάλη.
- Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ενδελεχή κατανόηση των διδασκόμενων αντικειμένων.
- Τα σχολικά προγράμματα θα πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ώστε να επωφεληθούν από τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις.
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων (ΟΟΣΑ, 2018: 8).

Το έργο «Εκπαίδευση 2030» έχει εντοπίσει τρεις νέες κατηγορίες δεξιοτήτων, τις λεγόμενες «μετασχηματιστικές δεξιότητες», που ανταποκρίνονται στην αυξανόμενη ανάγκη των νέων να είναι εφευρετικοί, υπεύθυνοι και ενήμεροι για την πραγματικότητα:

- Δημιουργία νέας αξίας: κρίνονται αναγκαίες αξίες όπως η δημιουργικότητα, η περιέργεια και το ανοιχτό πνεύμα.
- Συμφιλίωση ανάμεσα σε εντάσεις και διλήμματα: σε έναν αλληλεξαρτώμενο και συγκρουόμενο κόσμο, οι πολίτες δεν θα μπορούν να διατηρήσουν την δική τους ευημερία και την ευημερία των αγαπημένων τους προσώπων και των κοινοτήτων τους παρά μόνο με την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των αναγκών και των φιλοδοξιών των άλλων.
- Υπευθυνότητα: το άτομο θα πρέπει να διαθέτει κάποια ηθική και πνευματική ωριμότητα, χάρη στην οποία να μπορεί να αναλογιστεί τις πράξεις του και να τις κρίνει με βάση το μέτρο των προηγούμενων εμπειριών του, τους προσωπικούς του στόχους, την εκπαίδευση και τις ηθικές του αξίες.

Η κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων συνδέεται με τη διδακτική αποτελεσματικότητα. Καθώς ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εμπλουτίζεται με εμπειρίες, επωφελείται από την καθοδήγηση των μεντόρων του και την έγκαιρη ανατροφοδότηση για το έργο του και επιδίδεται σε ενεργό αναστοχασμό ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί ο ίδιος και να επιλύσει τα επικείμενα εκπαιδευτικά προβλήματα, και η διδακτική του αποτελεσματικότητα συνήθως ενισχύεται¹.

1. Το κείμενο έχει αναπτυχθεί στο: Μιχαλοπούλου, Α. (2024). *Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-293>

Λαμβάνοντας το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολική Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας θεωρεί ότι τα ζητήματα που αναπτύσσονται στον παρόντα συλλογικό τόμο συνδέονται με την προώθηση της ανάπτυξης των μετασχηματιστικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, στον τόμο συμπεριλαμβάνονται οκτώ (8) κεφάλαια που διαπραγματεύονται ζητήματα γύρω από το θέμα «Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης και εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές: Προκλήσεις και προοπτικές».

Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο 1 με τίτλο «Συγκριτική θεώρηση της οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών: προσδιορισμός βασικών ικανοτήτων», η Αικατερίνη Μιχαλοπούλου διερευνά τις σύγχρονες τάσεις που αναδεικνύονται στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Μελετώντας μεταρρυθμίσεις σε Ευρωπαϊκές και άλλες χώρες (π.χ. Αμερική, Καναδάς, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία), η συγγραφέας εντοπίζει σαφείς μετατοπίσεις των προγραμμάτων σπουδών από την παραδοσιακή προσέγγιση της καθορισμένης ύλης προς μια πιο ολιστική προσέγγιση που εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, η Μιχαλοπούλου αναλύει κατηγορίες ικανοτήτων που θεωρούνται κρίσιμες για την προετοιμασία των μικρών παιδιών για το μέλλον. Αυτές περιλαμβάνουν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων), μαθησιακές δεξιότητες (π.χ. κριτική σκέψη), καθώς και δεξιότητες δια βίου μάθησης (π.χ. αυτονομία). Το κεφάλαιο καταλήγει σε μια συγκριτική παρουσίαση των βασικών ικανοτήτων που προτείνονται από διάφορα προγράμματα, επισημαίνοντας τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους.

Στο κεφάλαιο 2 με τίτλο «Το νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και η κοινωνικο-παιδαγωγική αποστολή του νηπιαγωγείου: Βασικές αρχές, περιεχόμενο μάθησης και διδακτικός σχεδιασμός», η Ευθυμία Πεντέρη αναφέρεται στις βασικές αρχές, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του νέου προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου. Η συγγραφέας επισημαίνει τη σημασία της ενεργού εμπλοκής των παιδιών στη διαμόρφωση των μαθησιακών τους εμπειριών, παρουσιάζοντας το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5Ε ως εργαλείο για την υλοποίηση αυτού του στόχου. Στο κεφάλαιο υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο του νέου προγράμματος, προωθούνται συνεργατικές κουλτούρες που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία της αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, για τη δημιουργία ενός πλούσιου και ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η Πεντέρη καταλήγει με τη συζήτηση για τον πολλαπλό ρόλο των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Προχωρώντας στο κεφάλαιο 3 με τίτλο «Το παιχνίδι σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μέσα από την έρευνα», οι Μαρία Σακελλαρίου και Μαρία Μπάνου παρουσιάζουν την έρευνά τους όσον αφορά στις αντιλήψεις 1508 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) σχετικά με τη σημασία και την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού είναι ευρέως αποδεκτή, η μελέτη αποκαλύπτει μια σημαντική διαφορά στις πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ενώ οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν το παιχνίδι συστηματικά για μαθησιακούς σκοπούς γλωσσικών και

μαθηματικών εννοιών, ενώ οι δάσκαλοι το περιορίζουν κυρίως στο διάλειμμα. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη για πιο συστηματική προσέγγιση στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Απαιτείται η παροχή στοχευμένης επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να σχεδιάζουν και να υλοποιούν παιδαγωγικά προγράμματα που βασίζονται στο παιχνίδι.

Στο κεφάλαιο 4 με τίτλο «Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης @ έμφυλη ισότητα», η Βασιλική Πλιόγκου αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο στην καλλιέργεια της έμφυλης ισότητας από τα πρώτα κιόλας στάδια της ανάπτυξης των παιδιών. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα μπορεί να παράσχει ένα ισχυρό πλαίσιο για την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων και την προώθηση της ισότητας φύλων. Παρουσιάζοντας πρακτικά παραδείγματα, η συγγραφέας ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν εμπλουτισμένες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξερευνήσουν ένα ευρύ φάσμα ρόλων και ενδιαφερόντων, ανεξαρτήτως των παραδοσιακών προσδοκιών του φύλου. Το κεφάλαιο προσφέρει ένα πολύτιμο οδηγό για εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντάς τους στην εφαρμογή παιδαγωγικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην καλλιέργεια ανοικτών και συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Όσον αφορά στο κεφάλαιο 5 με τίτλο «Διερευνώντας τις αλληλεπιδράσεις φοιτητριών/τών με το νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων στο νηπιαγωγείο», οι Αναστάσιος Σιάτρας, Μαγδαληνή Βίτσου, Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου, Ευαγγελία Καλογήρου και Αικατερίνη Μιχαλοπούλου ανέλυσαν σχεδιασμούς διδακτικών σεναρίων που ανέπτυξαν φοιτήτριες/τές κατά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης για την πρακτική άσκηση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αναλύονται 448 δραστηριότητες που ανέπτυξαν φοιτήτριες/τές Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ανάλυση των διδακτικών σεναρίων δείχνει ότι οι φοιτήτριες/τές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια «Εργαλείων σκέψης» (π.χ. κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων). Χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως «Ρουτίνες σκέψης», ενθάρρυναν τα μικρά παιδιά να αναλύουν πληροφορίες, να διατυπώνουν υποθέσεις και να δικαιολογούν τις απόψεις τους. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ανάπτυξης κριτικής σκέψης στα παιδιά από μικρή ηλικία.

Στο κεφάλαιο 6 με τίτλο «Θετικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στο νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση», η Αναστασία Αγτζίδου παρουσιάζει την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου βασισμένου στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, το οποίο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-2024 σε ένα νηπιαγωγείο του Δήμου Δυτικής Λέσβου. Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί μέρος της θεματικής προσέγγισης για την εναλλαγή μέρας/νύχτας με τίτλο «Ένας παράξενος ταξιδιώτης». Η συγγραφέας αναφέρει ότι φαινόμενα που σχετίζονται με τον μακρόκοσμο, όπως το διάστημα και οι πλανήτες, γοητεύουν τα μικρά παιδιά, αλλά επειδή πρόκειται για φαινόμενα που δεν μπορούν να εξηγηθούν

με τις αισθήσεις τους και να γίνουν αντιληπτά από αυτές, δυσκολεύονται να δώσουν επιστημονικές ερμηνείες. Το διδακτικό σενάριο είναι δομημένο με δραστηριότητες που εντάσσονται στο Γ' Θεματικό Πεδίο – Θετικές Επιστήμες και οι δραστηριότητες αναπτύσσονται με το μοντέλο 5Ε. Η διάδραση γίνεται μεταξύ ομάδων και ολομέλειας σε ένα συνεργατικό κλίμα, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες των παιδιών.

Παρόμοια, στο κεφάλαιο 7 με τίτλο «Σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου 'Φροντίζω το σώμα μου' για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση», οι Μαγδαληνή Βίτσου, Νικόλαος Ζάχος, Κωνσταντίνα Πλιάκα, Δήμητρα Τασιάκου και Αναστάσιος Σιάτρας παρουσιάζουν την εφαρμογή διδακτικού σεναρίου που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Στο σενάριο αξιοποιούνται ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, τεχνικές και προσεγγίσεις με στόχο τη διαμόρφωση συνεργατικών, διερευνητικών και παιγνιωδών μαθησιακών περιβαλλόντων. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Φροντίζω το σώμα μου» υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Δήμου Βόλου τον Απρίλιο 2024, εστιάζοντας στη θεματική της φροντίδας του σώματος. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή του σεναρίου ακολουθεί το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5Ε όπως προτείνεται στον οδηγό εκπαιδευτικού για το νέο πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου. Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής προκύπτει ότι τα μικρά παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν βασικές ικανότητες στο πεδίο «Εργαλεία σκέψης» όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη και η αναστοχαστική λήψη αποφάσεων στην επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά φαίνεται να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές καταστάσεις του διδακτικού σεναρίου που απαιτούν επινοητικότητα και διορατικότητα στην επίλυσή τους, πρωτοτυπία και στρατηγικό συλλογισμό για την ανάπτυξη νέων ιδεών, καθώς και επιμονή στην ανάπτυξη διερευνητικών πρακτικών.

Ο συλλογικός τόμος ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 8 που έχει τον τίτλο «Τα αδέσποτα στην πόλη μας και η ευθύνη μας ως ενεργοί πολίτες». Στο κεφάλαιο αυτό, η Ευθυμία Χατζηγεωργίου παρουσιάζει τη σχεδίαση και εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου που δημιουργήθηκε σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο. Δίνει κίνητρα για ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους του νηπιαγωγείου. Μέσω της διερευνητικής, της ομαδοσυνεργατικής, της παιγνιώδους και ενταξιακής προσέγγισης και κατάλληλα αναπτυξιακών δραστηριοτήτων, το παρόν σενάριο οργανώθηκε με κύρια επιδίωξη, τα παιδιά να επεξεργαστούν το ζήτημα των αδέσποτων ζώων στην πόλη τους. Συγκεκριμένα, να αντιληφθούν τις αιτίες της ύπαρξης των αδέσποτων, τις επιπτώσεις του συγκεκριμένου φαινομένου, τόσο στη ζωή των αδέσποτων, όσο και στη ζωή των ίδιων των παιδιών και κυρίως να κατανοήσουν τη σημασία της πρόληψης και αντιμετώπισής του. Αρχικά, η συγγραφέας παρουσιάζει τον σκοπό του διδακτικού σεναρίου και στη συνέχεια την ταυτότητα, τα μαθησιακά πλαίσια που αξιοποιούνται και στοιχεία για την οργάνωση της τάξης. Ακολουθούν τα κυριότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, καταγράφονται οι δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5Ε, όπου η διερευνητική διαδικασία εξελίσσεται σε 5 φάσεις.

Κεφάλαιο 1

Συγκριτική θεώρηση της οργάνωσης αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών: Προσδιορισμός βασικών ικανοτήτων

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmihal@uth.gr

Περίληψη

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στις αναθεωρήσεις αναλυτικών προγραμμάτων κατά τα τελευταία χρόνια, όπου είναι χαρακτηριστική η μετάβαση από την έμφαση στους στόχους, στην έμφαση στις ικανότητες. Η μετάβαση αυτή αντικατοπτρίζει την έμφαση που δίνεται στον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στον ρυθμό του προγράμματος. Η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που περιλαμβάνει την έννοια των βασικών ικανοτήτων πήρε διαφορετικές μορφές σε διάφορες χώρες, στην Ευρώπη, την Αμερική, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Ποικίλες κατηγορίες ικανοτήτων αναφέρονται στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, όπως οι κοινωνικές ικανότητες / συνεργασία, που περιλαμβάνουν όλες τις διαπροσωπικές δεξιότητες όπως συνεργασία με άλλους, υποστήριξη και επιρροή, επίλυση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση, γραμματισμοί, μαθησιακές ικανότητες / διά βίου μάθηση που αναφέρονται σε μεθοδολογικές τεχνικές, στρατηγικές και κίνητρα, αλλά και σε δεξιότητες δια βίου μάθησης, όπως ανάληψη ευθύνης για μάθηση, προβληματισμό και αξιολόγηση, οι επικοινωνιακές ικανότητες, ο προσανατολισμός στις αξίες, η αυτοδιαχείριση, όπου γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη μιας θετικής ταυτότητας, η οποία περιλαμβάνει προσωπική ενδυνάμωση, αυτοεκτίμηση, αίσθηση του σκοπού και θετική εικόνα για το μέλλον, η πολιτειότητα / δημοκρατία, η οικολογική ικανότητα / σχέση με τη φύση, οι πολιτιστικές ικανότητες (αισθητικές, δημιουργικές, διαπολιτισμικές).

Λέξεις-κλειδιά: Συγκριτική έρευνα, αναλυτικά προγράμματα, ικανότητες.

1. Εισαγωγή¹

Η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που περιλαμβάνει την έννοια των βασικών ικανοτήτων πήρε διαφορετικές μορφές σε διάφορες χώρες, αλλά γενικά εμπίπτει σε τρεις κύριες κατηγορίες: σε ορισμένες χώρες η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών παρέμεινε κυρίως μια παιδαγωγική στρατηγική για τη βελτίωση των σχολείων, σε άλλες ενσωματώθηκε σε μία ευρύτερη εθνική προσπάθεια για κοινωνική ανανέωση, ενώ σε άλλες το κίνητρο ήταν η διατήρηση ή βελτίωση της εθνικής ανταγωνιστικότητας σε ολόένα και περισσότερο παγκόσμιες οικονομίες (Swiss Federal Statistical Office, 2003). Παραδείγματα της πρώτης κατηγορίας περιλαμβάνουν χώρες όπως η Γερμανία και η Ελβετία, όπου η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών στο τέλος της δεκαετίας του 1960 είχε τις ρίζες της σε μία εκπαιδευτική πολιτική για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου. Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκονται οι Σκανδιναβικές χώρες και η Νέα Ζηλανδία. Εδώ η μεταρρυθμιστική ώθηση ήταν ευρύτερη: η αναζήτηση ενός νέου οράματος για την εκπαίδευση. Η εστίαση στους γενικούς στόχους για την εκπαίδευση οδήγησε σε μια συζήτηση σχετικά με το σκοπό της εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στην αναζήτηση βασικών ικανοτήτων. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.) απεικονίζουν την τρίτη κατηγορία. Στις Η.Π.Α., οι στόχοι για την εκπαίδευση συνδέθηκαν με τη διεθνή ανταγωνιστικότητα.

2. Συγκριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων διάφορων χωρών

Σε σχετικά πρόσφατες αναθεωρήσεις στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Witt & Lehman, 2001), εκτός από τους κύριους μαθησιακούς στόχους στη γερμανική γλώσσα, τις ξένες γλώσσες και την κατάλληλη χρήση μαθηματικών συμβόλων και μοντέλων, δόθηκε επίσης έμφαση σε διεπιστημονικούς στόχους, όπως:

- κατανόηση της δομής της γνώσης
- αυτοκατευθυνόμενη μάθηση
- σκέψη, κρίση και δράση
- μεταγνώστική αξιολόγηση των δικών του ικανοτήτων
- γνωστική ευελιξία και δημιουργικότητα
- συγκέντρωση, ακρίβεια και επιμονή
- κατανόηση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών προοπτικών
- ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια
- επικοινωνιακή ικανότητα
- ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες
- ικανότητα λήψης αποφάσεων

1. Το κείμενο έχει αναπτυχθεί εκτενώς στο βιβλίο: Μιχαλοπούλου, Α. (2024). *Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Στην Ελβετία, ο αντίστοιχος ορισμός των διεπιστημονικών στόχων στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει τους παρακάτω στόχους:

- ικανότητα για δια βίου μάθηση
- ολιστική προσωπική ανάπτυξη
- ολοκληρωμένη σκέψη: λογική, αναλυτική, διαισθητική και συμβολική
- επίδειξη περιέργειας και ικανότητα αναζήτησης και εύρεσης νέων γνώσεων
- ικανότητα για ερευνητική εργασία
- προσανατολισμός στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον
- ευαισθησία σε ηθικά και αισθητικά ζητήματα
- υπευθυνότητα για τον εαυτό του, τους άλλους, την κοινωνία και το περιβάλλον
- ικανότητα επικοινωνίας
- ικανότητα εργασίας ατομικά και σε ομάδες
- ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων

Ορισμένες χώρες αναφέρουν εντυπωσιακές πρωτοβουλίες σε εθνικό επίπεδο για την ανάπτυξη παισίων προγραμμάτων σπουδών σε όλα τα επίπεδα.

Στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ζηλανδίας αναφέρεται ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει:

- να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που τους επιτρέπουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν σε έναν κόσμο που αλλάζει
- να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που χρειάζονται για να συμμετέχουν πλήρως στην καθημερινή ζωή
- να αναπτύξουν επίγνωση της πολιτιστικής ταυτότητας και των παραδόσεων τους
- να αναπτύξουν κατανόηση και σεβασμό για τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα τους επιτρέπουν να ζουν και να συνεργάζονται καλά με άλλους ανθρώπους.

Το 1993 δημοσιεύτηκε το Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Νέας Ζηλανδίας, όπου δόθηκε έμφαση στο ακόλουθο σύνολο δεξιοτήτων (The New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1–13):

- δεξιότητες επικοινωνίας
- αριθμητικές δεξιότητες
- δεξιότητες πληροφόρησης
- ικανότητες επίλυσης προβλημάτων
- αυτοδιαχείριση και ανταγωνιστικές δεξιότητες
- κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες
- σωματικές δεξιότητες
- δεξιότητες εργασίας και μελέτης

Η Νορβηγία δημιούργησε το 1997 ένα βασικό πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education). Βασίζεται στους Εκπαιδευτικούς Νόμους που διέπουν την εκπαίδευση στη Νορβηγία και είναι οργανωμένος γύρω από κεφάλαια που επικεντρώνονται:

- Ο πνευματικός άνθρωπος: αφορά στην εξοικείωση με τις χριστιανικές και ανθρωπιστικές αξίες, την ευαισθητοποίηση για την πολιτιστική κληρονομιά, την ταυτότητα και τις τοπικές παραδόσεις, την ικανότητα να συναντάς ανοικτά άλλους πολιτισμούς, τον σεβασμό και την γνώση για άλλες θρησκείες.
- Ο δημιουργικός άνθρωπος: αφορά στην ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων και κριτικής σκέψης, στην ικανότητα εύρεσης νέων λύσεων στα προβλήματα, στην ικανότητα χρήσης επιστημονικής σκέψης και μεθόδων (ικανότητα να αναρωτιέσαι, να θέτεις νέα ερωτήματα, να εφεύρεις πιθανές εξηγήσεις και να δοκιμάσεις τις εξηγήσεις κάποιου άλλου).
- Ο εργαζόμενος άνθρωπος: αφορά στην ικανότητα ανάληψης ευθύνης για τη δική του μάθηση, την ικανότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει τη δική του εργασία και διαδικασία μάθησης.
- Ο φιλελεύθερα μορφωμένος άνθρωπος: αφορά στην ικανότητα να οργανώνει τη γνώση, στις μεθοδολογικές δεξιότητες, στην εξοικείωση στη χρήση των ΤΠΕ, στην κατανόηση της διεθνοποίησης και την εκτίμηση της παράδοσης.
- Ο κοινωνικός άνθρωπος: αφορά στην εμπιστοσύνη στις δικές του ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, την κοινωνική ευθύνη, το ενδιαφέρον για τους άλλους, τη γνώση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, την ικανότητα ανάληψης ευθύνης, την ανάπτυξη ανεξάρτητης και αυτόνομης προσωπικότητας.
- Ο περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένος άνθρωπος: αφορά στην συνειδητοποίηση της αξίας του φυσικού περιβάλλοντος (Framework Plan for Kindergartens, 2017).

Σε μια έκθεση της σουηδικής κυβέρνησης σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους στα σχολεία (Swiss Federal Statistical Office, 2003), υπογραμμίστηκαν τρεις προοπτικές:

- η εποικοδομητική διάσταση της γνώσης: η γνώση δεν είναι ο καθρέφτης του κόσμου, αλλά ένας τρόπος να καταστήσεις τον κόσμο κατανοητό
- Η ερμηνευτική διάσταση της γνώσης: η γνώση εξαρτάται από το πλαίσιο.
- η λειτουργική διάσταση της γνώσης: η γνώση ως εργαλείο

Το 1999 η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση θέωρησε τους ακόλουθους τομείς αρμοδιοτήτων ως απαραίτητους ώστε να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν στα σχολεία (Swiss Federal Statistical Office, 2003):

- να βλέπει τις συνδέσεις και να μπορεί να βρει τον δρόμο του στον κόσμο
- να λαμβάνει συνειδητές αποφάσεις με βάση τις αξίες
- να κατανοήσει και να εφαρμόσει τη δημοκρατία
- να αναπτύξει τη δημιουργική ικανότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες

Η Αυστρία ανέπτυξε το 1999 ένα αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο στόχευε στην ενίσχυση των ικανοτήτων με γνώμονα την προσωπικότητα και ενισχύοντας έναν προσανατολισμό στην πραγματική ζωή χωρίς να εγκαταλείψει τον ήδη υπάρχοντα επιστημονικό προσανατολισμό. Το πρόγραμμα σπουδών του 1999 όρισε πέντε εκπαιδευτικούς τομείς με στόχο τη συγκρότηση ενός πλαισίου που θα ενθαρρύνει μια στενότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθημάτων διδασκαλίας, καθώς και τη βάση για διεπιστημονική και διεπιστημονική συνεργασία (Lassnig, Mayer, & Svecnik, 2001). Οι πέντε περιοχές είναι:

- γλώσσα και επικοινωνία
- ανθρωπότητα και κοινωνία
- φύση και τεχνολογία
- δημιουργικότητα και σχεδιασμός
- υγεία και σωματική ικανότητα

Το 1999 η Φινλανδία δημιούργησε ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ορίζει βασικές ικανότητες, τα κύρια στοιχεία των οποίων μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: η ικανότητα αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπιστούν νέες εργασίες, η ικανότητα μεταφοράς δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε μια νέα κατάσταση, η εσωτερίκευση κινήτρων, η αυτονομία και ο αυτοέλεγχος.
- Επικοινωνιακή ικανότητα: κοινωνικές και διαδραστικές δεξιότητες, συνεργασία και διαπραγμάτευση, λεκτική και μη λεκτική αντίληψη και έκφραση, μεταγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας τεχνολογίας της πληροφορίας.
- Δια βίου μάθηση: εσωτερίκευση ενός βιώσιμου κινήτρου για μάθηση (National Board of Education, 1999, όπως αναφέρεται στο Etelälahti & Sahi, 2001).

Λαμβάνοντας μια συνολική εικόνα όλων των εκθέσεων ανά χώρα, οι οποίες αντανakλούν τις παραδόσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, μπορούμε να προσδιορίσουμε τρεις κατηγορίες: ικανότητες που εμφανίζονται σε όλες τις εκθέσεις χωρών με γενικά υψηλή προτεραιότητα, ικανότητες που αναφέρονται από όλες τις χώρες αλλά με διαφορετική έμφαση και ικανότητες που αναφέρονται μόνο σε ορισμένες εκθέσεις χωρών.

3. Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών: Προσδιορισμός και συγκέντρωση βασικών ικανοτήτων

3.1. Ικανότητες που αναφέρονται σε όλες ή τις περισσότερες εκθέσεις

- Κοινωνικές δεξιότητες και συνεργασία: Ο συγκεκριμένος τομέας περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως η συνεργασία, η υποστήριξη και η άσκηση επιρροής, η επίλυση διαφορών και η διαπραγμάτευση. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι η ικανότητα κατανόησης και συνεργασίας με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Αν και κάποιες φορές οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες συνδυάζονται σε μια κατηγορία, συνήθως αντιμετωπίζονται

ξεχωριστά. Παρά το γεγονός ότι όλες οι χώρες αναγνωρίζουν τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά των πληθυσμών και τις κοινωνικές τους συνθήκες. Στην έκθεση της Νέας Ζηλανδίας, στο πλαίσιο της κοινότητας και της κοινωνικής ανάπτυξης, αναδεικνύονται:

- Δεξιότητες που βασίζονται στην αυτογνωσία, την ανεκτικότητα και τον σεβασμό προς την ποικιλία απόψεων, πολιτισμών και παραδόσεων, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.
- Δεξιότητες που προέρχονται από τους Μαορί και σχετίζονται με τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις αξίες τους.
- Δεξιότητες που προέρχονται από τους λαούς του Ειρηνικού της Νέας Ζηλανδίας και αφορούν τις γλώσσες, τους πολιτισμούς, τις αξίες και τις πρακτικές τους (Kelly, 2001).

- *Γραμματισμοί*: Ο όρος είναι πολυδιάστατος. Αφορά την παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού και σχετίζεται με τη γλωσσική επεξεργασία, καθώς και με βασικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία, η ακρόαση και η κατανόηση. Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο, περιλαμβάνει τη χρήση μαθηματικών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη μεταγνώση και τον αναστοχασμό. Μπορεί να περιλαμβάνει επίσης δεξιότητες πληροφορικής και διαχείρισης πληροφοριών, αν και σε ορισμένες χώρες αυτά τα στοιχεία αντιμετωπίζονται ξεχωριστά. Το ίδιο ισχύει και για τη μεταγνώση (π.χ. προβληματισμός γύρω από τη γνώση και αξιολόγηση), η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως ξεχωριστή ικανότητα, όπως και η έμφαση που δίνεται στην κριτική σκέψη (Kress, 2000). Van Oers, 2007).

- *Μαθησιακές ικανότητες/Διά βίου μάθηση*: Αυτός ο τομέας δεξιοτήτων περιλαμβάνει τεχνικές, μεθοδολογικές και στρατηγικές πτυχές, καθώς και κίνητρα. Προϋποθέτει «συνειδητή εξειδίκευση όσον αφορά τις προσωπικές μαθησιακές διαδικασίες» (Swiss Federal Statistical Office, 2003), διευκολύνοντας έτσι την αυτόνομη μάθηση. Σημαντικό είναι να μπορεί κάποιος να αναγνωρίζει συνδέσεις και να μεταφέρει τη γνώση από μια μαθησιακή κατάσταση σε άλλη, καθώς και να αντιμετωπίζει την πρόοδο από απλά σε πιο περίπλοκα προβλήματα. Κάποιες χώρες επικεντρώνονται περισσότερο στις γνωστικές και μεταγνωστικές πλευρές της μάθησης, ενώ άλλες υπογραμμίζουν τη σημασία των κινήτρων. Συχνά αναφέρεται η περιέργεια ως σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης. Ορισμένες χώρες, όπως η Φλάνδρα στο Βέλγιο, εκτιμούν την ανθεκτικότητα και την επιμονή περισσότερο από άλλες (Dunon, 2001).

- *Επικοινωνιακές ικανότητες*: Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, σε κάποιες χώρες αυτός ο τομέας δεξιοτήτων εντάσσεται στις κοινωνικές ικανότητες, γεγονός που δημιουργεί ένα ζήτημα ταξινόμησης. Ένα εμφανές στοιχείο σε αυτή την κατηγορία είναι η γλωσσική γνώση. Αν και η γνώση της μητρικής γλώσσας αναγνωρίζεται από όλες τις χώρες ως βασική δεξιότητα, υπάρχουν σημαντικές διαφορές σχετικά με το αν οι ξένες γλώσσες θεωρούνται ουσιαστικό μέρος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ένα άλλο θέμα συζήτησης είναι ποιες ξένες γλώσσες πρέπει να διδάσκονται, πόσες, σε ποια ηλικία και σε ποιο επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας την

ικανότητα κατανόησης, συμμετοχής σε διάλογο, αλληλεπίδρασης σε συζητήσεις, δι-
απραγμάτευσης, υποστήριξης απόψεων και επιχειρηματολογίας (Dunon, 2001). Σε
ορισμένες αναφορές, γίνεται σαφές ότι η επικοινωνία έχει τόσο μια γνωστική και
τεχνική διάσταση, η οποία είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή συζητήσεων, όσο και
μια συναισθηματική διάσταση που σχετίζεται με στάσεις, προσωπικά χαρακτηριστικά
και ενσυναίσθηση.

3.2. Ικανότητες που αναφέρονται σε ορισμένες εκθέσεις χωρών

- *Προσανατολισμός στις αξίες*: Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει όχι μόνο παγκόσμιες
ηθικές αξίες, αλλά και ατομικές αξίες και δεξιότητες, όπως η ικανότητα και το κίνητρο
να δρούμε αυτόνομα, με αξιοπιστία και υπευθυνότητα, καθώς και κοινωνικές αξίες,
όπως η ανεκτικότητα, και πολιτιστικές αξίες. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών οφείλο-
νται εν μέρει στις προτιμήσεις που έχουν για ορισμένες κατηγορίες δεξιοτήτων που
περιλαμβάνονται σε αυτές τις αρμοδιότητες. Για παράδειγμα, οι πολιτικές και αστικές
δεξιότητες θα μπορούσαν να αντιμετωπίζονται χωριστά, όπως και οι πολιτιστικές και
διαπολιτισμικές δεξιότητες. Ωστόσο, η πιο σημαντική διαφορά εντοπίζεται στον τρό-
πο που κάθε χώρα προσεγγίζει τον προσανατολισμό στις αξίες. Σε πολλές χώρες, ο
προσανατολισμός στις αξίες δεν φαίνεται να είναι κύρια προτεραιότητα. Αυτό μπο-
ρεί να οφείλεται στο γεγονός ότι συνδέεται περισσότερο με το «κρυφό» αναλυτικό
πρόγραμμα ή επειδή δεν αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη ικανότητα, αλλά ως βασικό
υπόβαθρο που διαχέεται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Μια άλλη διαφορά που σχε-
τίζεται με τον προσανατολισμό στις αξίες είναι η ετερογένεια των αναφορών αυτής
της ικανότητας. Αυτές αναφέρονται σε συμπεριφορές και προσωπικές αρετές, όπως
η ακεραιότητα, η υπευθυνότητα, η φροντίδα και η ειλικρίνεια, στην αποδοχή παγκό-
σμιων ηθικών αρχών και στη σύνδεσή τους με την πνευματικότητα και τη θρησκεία,
όπως η έννοια του «πνευματικού ανθρώπου» στο Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών της
Νορβηγίας (Knain, 2001).'

- *Αυτοδιαχείριση*: Η αυτοδιαχείριση περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας θετικής ταυτό-
τητας, η οποία συνδέεται με την προσωπική ενδυνάμωση, την αυτοεκτίμηση, το αί-
σθημα σκοπού και την αισιοδοξία για το μέλλον. Επιπλέον, συνδέεται με δεξιότητες
που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση, όπως η ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση, ο
προβληματισμός και η αξιολόγηση (Lassnigg, Mayer, & Svecnik, 2001). Το κίνητρο,
που αποτελεί τον πυρήνα της αυτοδιαχείρισης, αναγνωρίζεται σε ορισμένες εκθέσεις
ως ξεχωριστή ικανότητα. Στην περίπτωση της γερμανικής έκθεσης, τονίζεται η αυξα-
νόμενη σημασία του κινήτρου στην επαγγελματική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, το κίνη-
τρο θεωρείται συνήθως ως αναπόσπαστο μέρος των περισσότερων δεξιοτήτων. Στην
έκθεση της Σουηδίας, το κίνητρο παρουσιάζεται ως μέρος μιας ολοκληρωμένης προ-
σέγγισης, με έμφαση στην φιλοδοξία και την επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη και
εξέλιξη των ενδιαφερόντων. Ωστόσο, στην έκθεση της Νέας Ζηλανδίας διατυπώνεται
η αντίρρηση ότι η έμφαση στην αυτοδιαχείριση χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συλ-
λογικές δεξιότητες αντιπροσωπεύει ένα παραδοσιακό δυτικό πρότυπο. Αναφερόμενη
στη φιλοσοφία και τον πολιτισμό των Μαορί, τονίζεται ότι οι ατομικές συμπεριφορές
πηγάζουν και στηρίζονται από την ευρύτερη συλλογική κοινότητα.

- *Πολιτειότητα & Δημοκρατία*: Ο τομέας περιλαμβάνει δεξιότητες που προάγουν τη δημοκρατική ζωή των πολιτών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, από τη γειτονιά έως το εθνικό επίπεδο. Δεν περιορίζεται μόνο σε ατομικές ικανότητες για τη συμμετοχή στη δημοκρατία, αλλά περιλαμβάνει επίσης τη συλλογική δημιουργία περιβαλλόντων – όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα – που ενισχύουν τη δημοκρατική συνεργασία. Κεντρικά σημεία είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, η κοινωνική δικαιοσύνη και η επίτευξη ειρηνικών λύσεων σε συγκρούσεις. Σε πολλές εθνικές εκθέσεις, η πολιτειότητα περιγράφεται ευρέως ως κοινωνική συμμετοχή, με εκφράσεις όπως «ζω σε μια κοινότητα με κοινές αξίες και ένα λειτουργικό δημοκρατικό περιβάλλον» (Witt & Lehman, 2001). Ωστόσο, ορισμένες χώρες δεν αναφέρουν ρητά τις πολιτικές ικανότητες, ενώ σε άλλες η πολιτική εκπαίδευση φαίνεται να λείπει από τα σχολικά προγράμματα. Σε αντίθεση, σε χώρες όπως η Δανία, η πολιτική εκπαίδευση είναι κεντρική. Η έκθεση της Δανίας αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών που ενστερνίζονται δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αξίες, με το σχολείο να προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή στη δημοκρατία, καθώς και για την ανάληψη ευθυνών και την κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Η διδασκαλία και η καθημερινότητα στα σχολεία βασίζονται στις αρχές της πνευματικής ελευθερίας, της ισότητας και της δημοκρατίας (Κοινοποίηση νόμου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 2000, όπως αναφέρεται στο Otterstrom, 2001). Σύμφωνα με τη μελέτη των Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz (2001), οι δεξιότητες του πολίτη σχετίζονται: α) Με το πώς τα άτομα συνδέονται στενότερα με τις κοινότητες σε προσωπικό, τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, β) Με τις διαδικασίες μάθησης που αφορούν την ανάπτυξη της έννοιας της δημοκρατίας, των δημοκρατικών πρακτικών, της σχέσης με την κοινότητα και της διαμόρφωσης ταυτότητας. Σε συστημικό επίπεδο, αυτό σημαίνει τη «σταθεροποίηση των δημοκρατικών συστημάτων και τη δημιουργία κοινοτήτων που φιλοξενούν και προωθούν διαφορετικές ταυτότητες και τρόπους δέσμευσης των μελών τους» (Trier, 2001).

- *Οικολογική ικανότητα και σχέση με τη φύση*: Αυτός ο τομέας δεξιοτήτων επικεντρώνεται σε γνώσεις, στάσεις και δράσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Αν και οι περισσότερες χώρες κάνουν σχετικές αναφορές, η έμφαση που δίνεται ποικίλλει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Σε ορισμένα προγράμματα σπουδών, όπως αυτά της Ελβετίας και της Νορβηγίας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Οι εκθέσεις της Αυστρίας και των Κάτω Χωρών υπογραμμίζουν ότι στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών υπάρχει αυξημένη ανάγκη για σκέψη και δράση με επίγνωση της ισορροπίας μεταξύ τεχνολογικής εξέλιξης και φύσης, προάγοντας έτσι την αειφόρο ανάπτυξη.

3.3. Ικανότητες που αναφέρονται σε λίγες εκθέσεις χωρών

Τέλος, φτάνουμε σε τομείς αρμοδιοτήτων που υποστηρίζονται ελάχιστα από τις εκθέσεις χωρών.

- *Πολιτιστικές ικανότητες (αισθητικές, δημιουργικές, διαπολιτισμικές, μέσα ενημέρωσης)*: Είναι αξιοσημείωτο το πόσο αδύναμος είναι αυτός ο τομέας δεξιοτήτων, με τη Νορβηγία να αποτελεί μία από τις ελάχιστες εξαιρέσεις. Η δημιουργικότητα αναφέρε-

ται συχνά, αλλά κυρίως συνδέεται με διαδικασίες σκέψης και όχι με αισθητική έκφραση. Ένα τυπικό παράδειγμα του γνωστικού προσανατολισμού είναι η διατύπωση στην έκθεση της Νέας Ζηλανδίας, η οποία περιγράφει τη δημιουργικότητα ως μια από τις γενικές ικανότητες. Αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα να εντοπίζεις και να ορίζεις ένα πρόβλημα, να εφαρμόζεις τη διαθέσιμη γνώση και κατανόηση για την επίλυσή του, να σκέφτεσαι δημιουργικά, να ρισκάρεις, να δημιουργείς νέες συνδέσεις ανάμεσα σε παλιές και νέες ιδέες και να αποδέχεσαι διαφορετικές επιλογές.

- **Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι διαπολιτισμικές ικανότητες αναφέρονται επίσης σε ορισμένες εκθέσεις, ωστόσο η έμφαση που δίνεται στην ενίσχυσή τους διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, η πολύγλωσση Ελβετία αναφέρει τις διαπολιτισμικές ικανότητες, αλλά με λιγότερη έμφαση και κυρίως σε σχέση με την επικοινωνία και τις γλώσσες. Στη Νέα Ζηλανδία, οι διαπολιτισμικές ικανότητες ορίζονται ως αναγκαίες για την κοινωνική ανάπτυξη. Επίσης, η έκθεση της Φλάνδρας στο Βέλγιο περιγράφει την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία με σεβασμό στην πολυπολιτισμική της διάσταση ως στοιχείο της κοινωνικής ικανότητας. Αναφορές σχετικά με τις ικανότητες στα μέσα ενημέρωσης είναι περιορισμένες. Σύμφωνα με τη γερμανική έκθεση, είναι απαραίτητο να γίνεται διάκριση μεταξύ πραγματικότητας και εικονικού κόσμου, καθώς και μεταξύ σχετικών και άσχετων πληροφοριών, και ανάμεσα σε αυθεντικές και λιγότερο αξιόπιστες πηγές. Όσον αφορά τις αισθητικές ικανότητες, οι τέχνες εκτιμώνται θετικά, αλλά δεν θεωρούνται ως καίριο ζήτημα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Swiss Federal Statistical Office, 2003).

- **Υγεία και Αθλητισμός:** Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την υγειονομική περίθαλψη, τη σχέση με το σώμα, τη φυσική κατάσταση και τις αθλητικές δραστηριότητες συχνά παραβλέπονται όταν οι χώρες καλούνται να προσδιορίσουν τις βασικές ικανότητες. Αυτές οι ικανότητες συνήθως περιλαμβάνονται στα προγράμματα ανάπτυξης νέων, αλλά όχι στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την υγεία, σε ένα πλαίσιο ολιστικής ανάπτυξης της ταυτότητάς τους. Ένα διαφορετικό παράδειγμα είναι το Αυστριακό Πρόγραμμα Σπουδών του 1999, το οποίο αναγνωρίζει την «Υγεία και άσκηση» ως έναν από τους πέντε τομείς όπου απαιτείται δια-επιστημονική και διεπιστημονική συνεργασία (Lassnigg, Mayer, & Svecnik, 2001, σ. 13). Αναφορές υπάρχουν επίσης και στα ελβετικά προγράμματα σπουδών (Trier, 2001). Ο πίνακας 1 απεικονίζει συνοπτικά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των χωρών.

Πίνακας 1: Διαφοροποιήσεις μεταξύ χωρών (Swiss Federal Statistical Office, 2003).

Υψηλό	Μεσαίο	Χαμηλό
Κοινωνικές ικανότητες/ Συνεργασία, Γραμματισμοί, Μαθησιακές ικανότητες/Διά βίου μάθηση, Επικοινωνιακές ικανότητες.	Προσανατολισμός στις αξίες, Αυτοδιαχείριση, Πολιτειότητα/Δημοκρατία, Οικολογική ικανότητα/σχέση με τη φύση.	Πολιτιστικές ικανότητες (αισθητικές, δημιουργικές, διαπολιτισμικές, μέσα ενημέρωσης), Υγεία/ αθλητισμός.

4. Συμπεράσματα

Οι αναθεωρήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια συνέπεσαν με τη μετατόπιση της έμφασης από τους στόχους στις ικανότητες.

Το μοντέλο της επίδοσης δίνει έμφαση στη σαφή οριοθέτηση των γνωστικών αντικειμένων και θεωρείται αναποτελεσματικό καθώς δεν συνδέεται με την καθημερινότητα του παιδιού (Μιχαλοπούλου, 2018). Αντίθετα, στο μοντέλο της ικανότητας η έμφαση δίνεται στον ενεργητικό ρόλο των παιδιών, τα οποία έχουν ορισμένο έλεγχο στην επιλογή και τη διαδοχή των θεμάτων, καθώς και στον ρυθμό του προγράμματος (McLachlan, Flee, & Edwards, 2017).

Η σύγχρονη έρευνα επικεντρώνεται σε ποικίλους παραμέτρους, όπως ο ρόλος του περιεχομένου, η φύση των επιδιώξεων του αναλυτικού προγράμματος, ο παιδαγωγικός ρόλος του παιχιδιού, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των παιδιών, της οικογένειας και της κοινότητας, η φύση και το νόημα της τεκμηρίωσης και αξιολόγησης, ο τρόπος διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη, κατά την εφαρμογή του (McLachlan, Flee & Edwards, 2017: 23).

Ωστόσο, γίνεται φανερό πως εντοπίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ διάφορων χωρών, όπως αναδεικνύονται από την ανασκόπηση των προγραμμάτων κάθε χώρας. Το ερώτημα παραμένει αν οι παγκόσμιες επιρροές θα παραμείνουν κυρίαρχες, αλλά με ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στο τοπικό, ή αν αυτά τα παγκόσμια πλαίσια θα μας αποτρέψουν από το να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον πολιτισμικό άλλο (Bhambra & Santos, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bhambra, G. K., & Santos, B. de S. (2017). Introduction: Global Challenges for Sociology. *Sociology*, 51(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/0038038516674665>
- Dunon, R. (2001). Summary report for Belgium (Flanders) on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Etelälahti, A., & Sahi, A. (2001). Summary report for Finland on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Kelly, F. (2001). Summary report for New Zealand on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Knain, E. (2001). *Summary report for Norway on the DeSeCo Country Contribution Process*. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures* (pp. 182–202). Routledge.
- Lassnigg, L., Mayer, K., & Svecnik, E. (2001). Summary report for Austria on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country

- Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/wzITN>
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). *Προσχολική Εκπαίδευση. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα*. Πεδίο.
- Mclachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2017). Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή. (Μ. Παπανδρέου, Επιμ.· Α. Γρίβα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ministry of Education. (2015). The New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1–13, Wellington, New Zealand. Ανακτήθηκε από <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>
- Norwegian Directorate for Education and Training (2017). Framework Plan for Kindergartens. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/jvPyz>
- Otterstrom, A. (2001). Summary report for Denmark on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Swiss Federal Statistical Office (SFSO) (2003). Definition and Selection of Key Competencies. Neuchâtel: (SFSO) Publishing.
- Trier, U.P. (2001). Summary report for Switzerland on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: IEA.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 15(3), 299-311.
- Witt, R., & Lehman, R. (2001). Summary report for Germany on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.

Κεφάλαιο 2

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του νηπιαγωγείου: Βασικές αρχές, περιεχόμενο μάθησης και διδακτικός σχεδιασμός

Ευθυμία Πεντέρη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
epenteri@psed.duth.gr

Περίληψη

Μια σημαντική αρχή που διαμορφώνει τις μεθοδολογικές επιλογές στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών και η διαμόρφωση μαθησιακών καταστάσεων που έχουν διερευνητικό χαρακτήρα και δημιουργούν συνδέσεις με τη σύγχρονη καθημερινή ζωή, την οικογένεια και την τοπική και ευρύτερη κοινότητα, σε σχέση με ζητήματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Η διερευνητική μάθηση που αξιοποιεί τα αποθέματα γνώσεων των παιδιών και το οικογενειακό τους κεφάλαιο βασίζεται στο παιχνίδι και τη συνεργασία όλων των φορέων, υποστηρίζοντας την ενταξιακή προοπτική του νηπιαγωγείου. Προάγεται μια συνεργατική κουλτούρα που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση κοινού οράματος και την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων για τη διασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Όλες αυτές οι αρχές του νηπιαγωγείου διαχέονται και υποστηρίζονται από τον διδακτικό σχεδιασμό που ξεκινάει από τις ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν, αξιοποιεί τα μαθησιακά πλαίσια που υποστηρίζουν το μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, φυσικό, κοινωνικό και ψηφιακό, και ακολουθεί τη μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης προτείνοντας το διδακτικό μοντέλο 5 Ε, ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στους πολλαπλούς ρόλους του έργου τους για την υποστήριξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής αποστολής του νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: Νέο πρόγραμμα σπουδών, νηπιαγωγείο, διδακτικός σχεδιασμός.

1. Η ταυτότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και η φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για την Προσχολική Εκπαίδευση, στην αναθεωρημένη του έκδοσή (Πεντέρη και συν., 2022α· ΦΕΚ, 13646/Δ1/687-10.2.2023), εφαρμόζεται καθολικά σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας από το σχολικό έτος 2023-24, μετά την αρχική έκδοσή του και δύο χρόνια πιλοτικής εφαρμογής στα Πειραματικά Νηπιαγωγεία (ΦΕΚ, 104671/ΓΔ4/4003-30.8.2021). Το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση εντάσσεται στην προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, να αναθεωρήσει τα Προγράμματα Σπουδών σε όλη τη σχολική εκπαίδευση, στο πλαίσιο του αναπροσανατολισμού της με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος, για μια ποιοτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις (<https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-archiki-selida>). Η εξέλιξη αυτή πραγματοποιείται περίπου 20 χρόνια μετά την έκδοση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.Σ) του Νηπιαγωγείου (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003) και σχεδόν μια δεκαετία από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου του 2011 και την αναθεωρημένη έκδοσή του 2014 που λειτούργησε πιλοτικά (ΙΕΠ, 2011, 2014).

Το νέο ΠΣ ξεκινά προσδιορίζοντας τη φυσιογνωμία και σημασία του νηπιαγωγείου, ως το πρώτο σκαλοπάτι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά και τις οικογένειες, οι οποίες επίσης βιώνουν τη διαδικασία αυτής της μετάβασης και αναγνωρίζονται ως σημαντικοί εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2024). Τονίζεται ο κομβικός ρόλος που έχει η ποιοτική προσχολική εκπαίδευση για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία και ευημερία του παιδιού, θέτοντας τις βάσεις για μια επιτυχημένη δια βίου μάθηση (European Commission / EACEA / Eurydice, 2019). Το ίδιο το ΠΣ συνιστά βασικό στοιχείο της ποιότητας και σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών σχεδιασμών που σέβονται τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εξελίξεις για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία (Kagan et al., 2022). Το ζήτημα της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, είναι ένα καινούργιο στοιχείο που αναδεικνύεται στο νέο ΠΣ και αναλύεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού-Πυξίδα που το συνοδεύει, τονίζοντας τη σημασία και των τριών διαστάσεων της ποιότητας: α. της διαχείρισης, β. της διεργασίας και γ. του προσανατολισμού (Πεντέρη κ.συν., 2022β). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση όχι μόνο στα στοιχεία που συνθέτουν το μικροσύστημα του νηπιαγωγείου και είναι ως ένα βαθμό σταθερά, καθορισμένα από το θεσμικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών, τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, κτλ., αλλά αναδεικνύει ως κομβικά την παιδαγωγική προσέγγιση, τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνουν τη μαθησιακή εμπειρία στην τάξη σε συνδυασμό με την οργανωσιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου που υποστηρίζει το κοινό όραμα στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης έχει δείξει ότι η αξιοποίηση ενός επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο στηρίζεται σε γερές θεωρητικές βάσεις και ερευνητικά ευρήματα που αφορούν την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών,

παρέχοντας το πλαίσιο όχι μόνο για το μαθησιακό περιεχόμενο αλλά και τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (NAEYC, 2019· Office of Head Start, 2016), αποτελεί κριτήριο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν τη μάθηση και την ευημερία των μικρών παιδιών (Phillips et al., 2017) και έχουν μακροχρόνια θετική επίδραση στη μετέπειτα ζωή και ευημερία του ατόμου (Meloy et al. 2019). Όπως επισημαίνεται στην πρώτη ενότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών, η ανάπτυξή του λαμβάνει υπόψη τις διεθνείς εξελίξεις, κοινωνικές και επιστημονικές, σε συνδυασμό με τις εθνικές συνθήκες και προτεραιότητες, δημιουργώντας συνδέσεις με τα προηγούμενα προγράμματα του νηπιαγωγείου και διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο και ανοικτό στις εξελίξεις πλαίσιο αναφοράς. Για να ικανοποιήσει τον ρόλο του, το ΠΣ αντλεί από την ανθρωπιστική ιδεολογία και την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση (Schugurensky & Silver, 2013) υποστηρίζοντας τον ολιστικό και κοινωνικο-πολιτισμικό, χωρίς διακρίσεις, χαρακτήρα της μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό και με βάση την κοινωνικοπαιδαγωγική φιλοσοφία που διατρέχει το νέο ΠΣ, ο Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα (Πεντέρη κ.συν., 2022β) που υποστηρίζει την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, συνδυάζει αρμονικά τη θεωρία, την έρευνα και την πράξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) παρέχοντας στις/στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που χρειάζονται για να κατανοήσουν τις αρχές και τις μεθόδους που προτείνονται και κυρίως να είναι σε θέση να τεκμηριώσουν τις δικές τους επιλογές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς διαμορφώνουν το δικό τους εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αντίστοιχα, τονίζεται ο σημαντικός και ταυτόχρονα πολυσύνθετος ρόλος των ιδίων των εκπαιδευτικών, που καλούνται να οικειοποιηθούν το ΠΣ και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες της τάξης τους, ενσωματώνοντάς το με ενημερωμένο και δημιουργικό τρόπο στις ιδιαίτερες συνθήκες της δικής τους σχολικής κοινότητας (McMahon et al., 2016). Ουσιαστικά, το νέο ΠΣ υποστηρίζει στοχευμένα τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως σχεδιαστών του μαθησιακού περιβάλλοντος παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να εφαρμόσουν καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Paniagua & Istance, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, ένα από τα βασικά κλειδιά της επιτυχίας του νηπιαγωγείου, μεταξύ αυτών που αναγνωρίζονται ως κομβικά στο νέο ΠΣ, είναι η λειτουργία του ως κοινότητα μάθησης. Ένα από τα καινοτόμα στοιχεία είναι η έμφαση που δίνεται στην οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, στον τρόπο που όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας βλέπουν τα πράγματα, σκέφτονται και δρουν (McNeill et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται συνδυάζοντας τις πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου τους να θέσουν στόχους στα πλαίσια ενός κοινού οράματος (Creemers & Kyriakides, 2012) ενσωματώνοντας στην οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου την κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική (Eichsteller & Holthoff, 2012). Με άλλα λόγια, το σχολείο ως κοινότητα μάθησης χαρακτηρίζεται από την ενεργό συμμετοχή των μελών και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Ο καθένας και η καθεμία συνεισφέρει με το δικό του τρόπο στο κοινό όραμα και τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ όλοι διαμοιράζονται τις μαθησιακές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες που συμμετέχουν στο νηπιαγωγείο για την εκπαίδευση και την υποστήριξη των παιδιών ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν και να εξελίξουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις κλίσεις τους, στο πλαίσιο του επαγγελματικού ή άλλου ρόλου, ενστερνιζόμενοι το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος του

νηπιαγωγείου (Moss & Petrie, 2019). Σκοπός είναι να συμβάλλουν με τον καλύτερο τρόπο στο κοινό έργο για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του συστήματος, την ποιοτική εκπαίδευση όλων των παιδιών και τη συνεκπαίδευση στην κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Σημαντική παράμετρος είναι η ηγεσία του σχολείου, που οργανώνει το σχολείο σε ένα ηθικό και πνευματικό πλαίσιο, στηρίζοντας τις ενέργειές της σε έναν βαθύτερο ηθικό σκοπό (Earley & Greany, 2017).

Έτσι, το νέο ΠΣ, όπως επισημαίνεται, δεν αναμένεται να λειτουργήσει ως συνταγή αλλά ως χάρτης στο ταξίδι της μάθησης, καθώς η διαδρομή και οι προτεραιότητες εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά και τις επιλογές των εμπλεκομένων, σε επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας και σχολικής κοινότητας. Η έμφαση που δίνει το νέο ΠΣ και στα τρία αυτά επίπεδα σε σχέση με τη φιλοσοφία και την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο συνιστά επίσης ένα από τα σημαντικά στοιχεία της φιλοσοφίας που εισάγει. Με άλλα λόγια, το ΠΣ αποκτά μοναδικά χαρακτηριστικά κατά την εφαρμογή του καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν υπόψη διάφορους παράγοντες στα διάφορα επίπεδα του συστήματος. Ταυτόχρονα, παρέχει μια ασφαλή βάση για το τι αναμένεται να κατακτήσουν τα παιδιά στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, προτείνοντας κατάλληλη μεθοδολογία ώστε να διασφαλισθεί ένα δυνατό ξεκίνημα για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Προς αυτήν την κατεύθυνση, το νέο ΠΣ υιοθετεί μια συστημική, αναπτυξιακή και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, καθώς δίνει έμφαση σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης στην προσχολική ηλικία, αναδεικνύοντας βασικούς παράγοντες σε όλα τα επίπεδα του συστήματος που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη μάθηση και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, εκκινώντας από το ίδιο το παιδί (Tudge et al., 2017). Ο πολιτισμός έχει δυναμικό χαρακτήρα στο νέο ΠΣ, καθώς γίνεται αντιληπτός μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τη νοηματοδότηση που δίνουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στις πολιτισμικές συνήθειες και ανταλλαγές με στόχο την εμπλουτιστική αξιοποίηση της ποικιλομορφίας (Durden et al., 2015).

Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται το κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και η ομάδα των παιδιών, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους μέσα από το φίλτρο των τοπικών συνθηκών και καταστάσεων. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και ως εκ τούτου διαφορετικό και αυτή η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς την εμπλουτίζει προς όφελος όλων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα που παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να εμπνευστούν, να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να εξελίξουν τους κοινωνικούς τους κόσμους και να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση και δράση ως ενεργοί πολίτες του σήμερα, υποστηρίζοντας το δικαίωμά τους να έχουν ενεργό ρόλο στα θέματα τα οποία τα αφορούν, με βάση πάντα το επίπεδο της αναπτυξιακής τους ωριμότητας (Ferreira et al., 2016· Lundy, 2018). Η βιογραφία του κάθε παιδιού, τα αποθέματα γνώσεων, οι ικανότητες και το οικογενειακό κεφάλαιο καθοδηγούν τα βήματα και τις επιλογές των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, διασφαλίζοντας και αναδεικνύοντας τον ενταξιακό και αντισταθμιστικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου (OECD, 2017).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περίπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον, χρειάζονται νέες μαθησιακές εμπειρίες που εστιάζουν στην ενεργό και ενημερωμένη συμμετοχή, τη δημιουργική σκέψη και έκφραση, την επίλυση προβλήματος, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεργασία. Ο σκοπός του νηπιαγωγείου εστιάζει, όπως και στα προηγούμενα προγράμματα, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών αλλά εμπλουτίζεται, με βάση τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ, με την προαγωγή εκείνων των αξιών και των ικανοτήτων που υποστηρίζουν την κριτική και δημιουργική ανταπόκριση στις προκλήσεις του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη. Προάγεται η ατομική και συλλογική υπευθυνότητα και ευημερία, σε μια κουλτούρα υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης, στο σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα (Wilkinson, 2020).

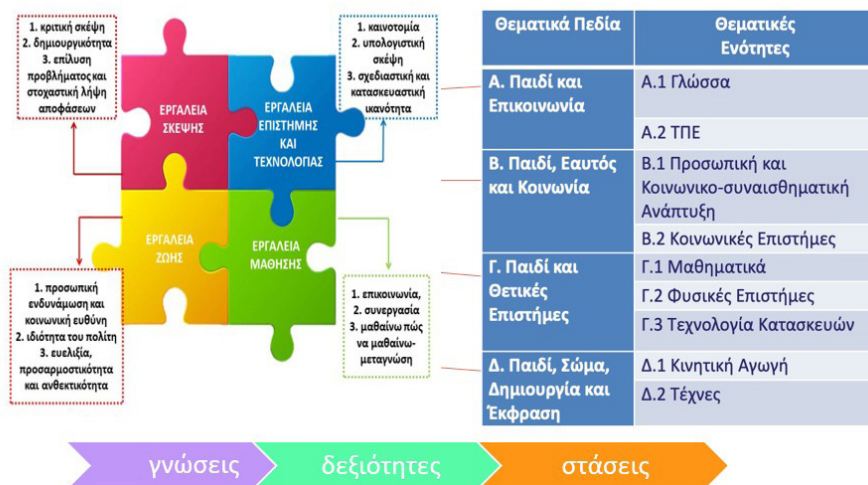
Το νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που θεωρούνται βασικές για τη λειτουργική, επιτυχημένη και δυναμική συμμετοχή του αναπτυσσόμενου ατόμου στη σύγχρονη κοινωνική ζωή, υιοθετώντας μια αναπτυξιακά αισιόδοξη στάση απέναντι στο παιδί, που γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο παράδειγμα της προστασίας και της χειραφέτησης σε σχέση με την παιδικότητα και την παιδική ηλικία (Lorenzova, 2017). Τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία, ως πολίτες του 21ου αιώνα, χρειάζεται να αναπτύξουν ανθεκτικότητα, επινοητικότητα και εφευρετικότητα για να αναγνωρίσουν, να διαχειριστούν και να διαπραγματευτούν τις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, προτείνοντας λύσεις με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αλλαγή (Fonseca, 2019). Το νηπιαγωγείο, αναγνωρίζεται διεθνώς ως κομβικό πλαίσιο του μικροσυστήματος για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, που υποστηρίζει τη φωνή των παιδιών και προασπίζει τα δικαιώματά τους, διαμορφώνοντας ασφαλή και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα που βασίζονται σε σχέσεις υποστήριξης, αποδοχής και αμοιβαίας μάθησης (Hulpia et al., 2024· Meluish et al., 2015).

2. Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά μάθησης

Στην καρδιά του νέου ΠΣ βρίσκεται ο συντονισμός της ανάπτυξης των ικανοτήτων του 21ου αιώνα, οι οποίες διατρέχουν τα τέσσερα Θεματικά Πεδία που αποτελούν το βασικό επίπεδο οργάνωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο μιας ολιστικής, διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, ενσωματώνοντας και ισορροπώντας μια σειρά κοινωνικοπαιδαγωγικών και ακαδημαϊκών στόχων. Ακολουθώντας τις σχετικές προτάσεις διεθνών οργανισμών και φορέων (π.χ. European Commission / EACEA / Eurydice, 2012), το νέο ΠΣ προσαρμόζει την έννοια και το περιεχόμενο των ικανοτήτων του 21ου αιώνα στις ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης και προτείνεται μια εργαλειοθήκη με τέσσερις υποδοχές που αφορούν σε αντίστοιχα σημαντικά εργαλεία για την ανάπτυξη, μάθηση και ευημερία του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία. Η κάθε υποδοχή περιλαμβάνει τρεις βασικές κατηγορίες ικανοτήτων. Η οργάνωση αυτή των ικανοτήτων έχει συμπληρωματικό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα καθώς διατρέχουν εγκάρσια όλα τα Θεματικά Πεδία, ενώ μπορεί να αντανakλώνται περισσότερο ή λιγότερο εστιασμένα στη φιλοσοφία ανάπτυξής τους (βλ. Σχήμα 1). Η έννοια της ικανότητας στο ΠΣ του νηπιαγωγείου χρησιμοποιείται ταυτόσημα με την έννοια της επάρκειας, καθώς προσδιορίζει τη δυνατότητα

του ατόμου να ανταποκρίνεται σε δύσκολες και πολύπλοκες συνθήκες και απαιτήσεις ενεργοποιώντας και αξιοποιώντας τους διαθέσιμους ψυχοκοινωνικούς πόρους στο συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο. Περιλαμβάνει ένα συνδυασμό i. γνωστικών στοιχείων, π.χ. χρήση θεωριών, εννοιών, γνώσεων, ii. λειτουργικών ζητημάτων, π.χ. τεχνικών δεξιοτήτων, διαπροσωπικών χαρακτηριστικών, π.χ. κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες, αλλά και iii. στάσεων, δηλαδή προδιαθέσεων, ηθικών αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών (Ananiadou & Claro, 2009· Rychen & Salganik, 2003).

Σχήμα 1. Η Εργαλειοθήκη των Ικανοτήτων του 21ου αιώνα ως ομπρέλα για την οργάνωση των Θεματικών Πεδίων στο νέο ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση.



Για τη διευκόλυνση της κατανόησης της λειτουργίας της εργαλειοθήκης αλλά και την υποστήριξη της καλλιέργειας των σχετικών ικανοτήτων, στον Οδηγό Νηπιαγωγού-Πυξίδα αναλύεται η έννοια και το περιεχόμενό τους και προτείνονται μεθοδολογικά εργαλεία, στρατηγικές και τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, και από την πλευρά των παιδιών αλλά και από των εκπαιδευτικών που αναμένεται να εξελίξουν τις αντίστοιχες ικανότητες, οι οποίες έχουν μια δια βίου προοπτική. Μάλιστα, για να ενισχυθεί η αντίληψη του πώς οι ικανότητες διατρέχουν όλα τα Θεματικά Πεδία και εν τέλει βρίσκουν εφαρμογή στην πράξη, παρουσιάζονται σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που συνιστούν την κάθε κατηγορία ικανοτήτων και ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις που αντανakλούν την παιδαγωγική προσέγγιση της ενεργοποίησής τους (βλ. Πίνακα 1). Εύκολα μπορεί κανείς να αναγνωρίσει μέσα από τις μαθησιακές αυτές καταστάσεις το πώς τα Θεματικά Πεδία αλληλοσυμπληρώνονται κατά την παιδαγωγική εφαρμογή της κάθε κατηγορίας των ικανοτήτων της εργαλειοθήκης.

Πίνακας 1. Ενδεικτικές μαθησιακές καταστάσεις ενεργοποίησης ικανοτήτων υπολογιστικής σκέψης (από Οδηγό Νηπιαγωγού-Πυξίδα, Πεντέρη κ.συν, 2022β, σ. 86).

	Υπολογιστική σκέψη	Πεδίο εφαρμογής
Γνώσεις	• αναγνωρίζουν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα πληροφορικής • ορίζουν νέα μοτίβα σκέψης μέσω της συστηματικής χρήσης της τεχνολογίας • ερμηνεύουν τη γλώσσα του προγραμματισμού • προσδιορίζουν την κατάλληλη σειρά τοποθέτησης εντολών που απαιτούνται για την υλοποίηση συγκεκριμένων ενεργειών	- περιγράφουν προφορικά την αλληλουχία των γεγονότων ή συγκεκριμένες οδηγίες για οικείες δραστηριότητες και ρουτίνες της τάξης, όπως το πλύσιμο των χεριών, η προετοιμασία για το γεύμα και τον ύπνο - μετατρέπουν ιστορίες παιδικών βιβλίων, των οποίων η πλοκή εξελίσσεται χρονικά, σε επιτραπέζια παιχνίδια σχεδιάζοντας πίστες από χαρτόνι χωρισμένες σε τετράγωνα, πάνω στις οποίες μετακινούν τους χαρακτήρες από ένα σταθερό σημείο σε διάφορες θέσεις - υποδύονται ρόλους και εκτελούν βασικές εντολές προσανατολισμού, όπως μπροστά, πίσω, στρίβω δεξιά-αριστερά, για να οδηγηθούν σε κάποιο σημείο της τάξης ή της αυλής, όπου υπάρχει ένας κρυμμένος θησαυρός - χρησιμοποιούν ανοιχτά περιβάλλοντα προγραμματισμού στα οποία ενώνουν διάφορα πλακίδια εντολών, που τα ίδια επιλέγουν μεταξύ των διαθέσιμων, προκειμένου οι χαρακτήρες της οθόνης να εκτελέσουν συγκεκριμένες ενέργειες, όπως να κινηθούν και να χορέψουν - οργανώνουν το δάπεδο της τάξης με κατάλληλο τρόπο και προγραμματίζουν ένα επιδαπέδιο ρομποτάκι να ακολουθήσει συγκεκριμένες διαδρομές για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, όπως να περάσει από συγκεκριμένα γράμματα για να «γράψουν» τα ονόματά τους
Δεξιότητες	• προγραμματίζουν ενέργειες και συνδέουν με την κίνηση • χρησιμοποιούν σκόπιμα την τεχνολογία για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου • προβλέπουν τη συμπεριφορά σε απλά προγράμματα ενεργειών • σκέφτονται και υπολογίζουν τα συστατικά στοιχεία μιας χρονικής ακολουθίας βημάτων προς την επίλυση ενός προβλήματος • χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο, συμβολισμούς και σημειογραφία, ώστε να περιγράφουν τις σχετικές με την υπολογιστική σκέψη ιδέες και διαδικασίες	
Στάσεις	• αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση απέναντι στη διαχείριση της πολυπλοκότητας • επιδεικνύουν τεχνολογική ευχέρεια και εκφραστικότητα • αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα για την επίτευξη εκπαιδευτικών και άλλων στόχων (π.χ. παιχνίδια, επικοινωνία κτλ.)	

Παράλληλα, η έννοια της ικανότητας είναι πολύ σημαντική καθώς αποτελεί την μονάδα ανάλυσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το περιεχόμενο της μάθησης οργανώνεται στη βάση του τι επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό τους επίπεδο και τις διασυνδέσεις μεταξύ των θεμάτων και των εννοιών σε κάθε Θεματική Ενότητα και μεταξύ των Θεματικών Πεδίων. Πρόκειται για ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν σε γενικές προτάσεις για τι αναμένεται να κατακτήσουν τα παιδιά. Οι γνώσεις συνίστανται σε γεγονότα, στοιχεία, έννοιες, ιδέες και θεωρίες που υποστηρίζουν την κατανόηση ενός συγκεκριμένου τομέα ή αντικειμένου, οι δεξιότητες αφορούν τη δυνατότητα εκτέλεσης διαδικασιών και αξιοποίησης των υφιστάμενων γνώσεων για την επίτευξη αποτελεσμάτων, ενώ οι στάσεις αντιστοιχούν στην προδιάθεση, τις νοοτροπίες δράσης ή αντίδρασης και τα συναισθήματα απέναντι σε ιδέες, άτομα ή καταστάσεις (Πεντέρη

κ.συν., 2022β). Ο προσδιορισμός τους σε σχέση με το περιεχόμενο μάθησης στο νηπιαγωγείο, αποτελεί ένα από τα καινοτόμα στοιχεία του νέου ΠΣ. Όπως επισημαίνεται, ένα από τα δύσκολα αλλά αναγκαία ζητήματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21ου αιώνα είναι να μετασχηματιστούν σε μαθησιακά αποτελέσματα ώστε να παρέχουν ένα αρκετά συγκεκριμένο πλαίσιο, εντός, μεταξύ και πέρα από τα στενά όρια των θεματικών περιοχών και γνωστικών αντικειμένων, για να καθοδηγήσουν τον διδακτικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση, χωρίς όμως να υποβαθμιστεί η παιδαγωγική δυναμική τους σε μια σειρά διαδικαστικών βημάτων (Pepper, 2011). Η ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στο νέο ΠΣ σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις συνιστά μια πρώτη σχετική απόπειρα σε επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Σημαντικό βήμα αποτελεί επίσης η παρουσίαση προτεινόμενων δραστηριοτήτων με παιδαγωγικό πλαίσιο, οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στη διευρυμένη εκδοχή του ΠΣ (Πεντέρη κ.συν., 2022α).

Η εκπαίδευση για τις ικανότητες του 21ου αιώνα προϋποθέτει την ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη διερευνητική μάθηση, διαμορφώνοντας υψηλές προσδοκίες τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Chu et al., 2017). Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τη μεθοδολογία της διερεύνησης, προχωρούν από την πιο καθοδηγητική στην αυτόνομη διερευνητική μάθηση, αξιοποιώντας τη φυσική τους περιέργεια και τη διάθεση να ανακαλύψουν, να ελέγξουν και να αλλάξουν τον περίπλοκο αλλά συνάμα συναρπαστικό κοινωνικό, φυσικό και ψηφιακό κόσμο που τα περιβάλλει, για να ικανοποιήσουν τους στόχους τους. Βασικό μέλημα είναι η δημιουργία μαθησιακών καταστάσεων με ανοικτό και ευέλικτο χαρακτήρα που δημιουργούν σαφείς συνδέσεις με την καθημερινή ζωή των παιδιών, εκκινώντας από τα ερωτήματα που θέτουν, τα προβλήματα που θέλουν να επιλύσουν ή τα ζητήματα που χρειάζεται να αναλύσουν, ώστε να εξασκήσουν τις ικανότητές τους, να αναπτύξουν έλεγχο στη μαθησιακή πορεία και να επενεργήσουν με ενημερωμένες αποφάσεις στο περιβάλλον.

Βασικό εργαλείο των παιδιών είναι το βίωμα και το παιχνίδι. Χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και την άμεση εμπειρία για να αποκωδικοποιήσουν το περιβάλλον γύρω τους, και το παιχνίδι για να μεταφέρουν την πραγματικότητα που αντιλαμβάνονται σε ένα ασφαλές πλαίσιο ώστε να τη διαχειριστούν με τον δικό τους τρόπο, αντλώντας χαρά, ικανοποίηση και πληρότητα. Το παιχνίδι, έχοντας διαχρονικά εξέχουσα θέση στα προγράμματα του νηπιαγωγείου, λαμβάνει μια νέα διάσταση στο νέο ΠΣ. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως δικαίωμα του παιδιού και συνιστά τη βάση για την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας στο νηπιαγωγείο, ως σκοπός, μέσο και διαδικασία (Stephen, 2010). Είναι η βασική λεωφόρος για τη μάθηση και συνιστά το ιδανικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, χωρίς φραγμούς ή περιορισμούς, υποστηρίζοντας την ενταξιακή εκπαίδευση και δίνοντας νόημα στην εμπλοκή τους στις διερευνητικές μαθησιακές καταστάσεις και στη δράση τους. Η παιγνιώδης μάθηση αναφέρεται ως μια από τις τέσσερις βασικές διαδικασίες μάθησης στο νηπιαγωγείο (βλ. Σχήμα 2) και αποτελεί τη γέφυρα ώστε το παιχνίδι και η εκπαιδευτική «εργασία» να μην αποτελούν αντιμαχόμενες διαδικασίες, αλλά να συνυπάρχουν αρμονικά, να συμπληρώνουν και να ανατροφοδοτούν η μία την άλλη (Πεντέρη κ.συν., 2022β, σ. 125). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι, η πολλαπλή αξιοποίηση της κούκλας και το σενάριο του παιχνιδιού στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας του «παί-

ζειν», αποτελούν καινοτόμα στοιχεία για την πλαισίωση της έννοιας και της θέσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νέο ΠΣ.

Παράλληλα, επισημαίνεται η σημασία της μάθησης για όλους που υποστηρίζει έμπρακτα την ενταξιακή προοπτική του νηπιαγωγείου και αφορά όχι μόνο ατομικά το κάθε παιδί, αλλά και όλα τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τη συνεργασία με τις οικογένειες (Ginper Hau et al., 2020), στο πλαίσιο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης. Η ενταξιακή οπτική του νέου ΠΣ αποτελεί μια έμπρακτη αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας ως στοιχείο που ενοποιεί και εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία και ως αξία που καλλιεργείται μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση (Grenier, 2010). Ακολούθως, προτείνεται για πρώτη φορά η συνδυαστική αξιοποίηση της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και των αρχών της εκπαίδευσης για την αναπηρία ή/και τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Βασικά ερωτήματα που θα πρέπει να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι (Smutny & von Fremd, 2004): α. ποιες είναι οι ειδικές δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε παιδιού, β. ποιες οι εμπειρίες ζωής και η γνώση που έχει αποκτήσει εκτός σχολείου, γ. ποια τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, ποιες δραστηριότητες και ποια υλικά φαίνεται να το συναρπάζουν, δ. με ποιον τρόπο φαίνεται να μαθαίνει καλύτερα, πώς απορροφά την πληροφορία, ε. ποιες είναι οι πολιτισμικές συνήθειες και ποιες οι γλώσσες που έρχεται σε επαφή στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον.

Σχήμα 2. Οι διαδικασίες μάθησης στο νηπιαγωγείο με βάση το νέο ΠΣ για την προσχολική εκπαίδευση.



Το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των διερευνητικών μαθησιακών καταστάσεων που διασφαλίζουν την ενταξιακή προοπτική στη σχολική κοινότητα, διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργατική μάθηση, η οποία χαρακτηρίζεται από την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών της κοινότητας (Ο' Donnell & Hmelo-Silver, 2013), των παιδιών μεταξύ τους, μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με τους γονείς, κτλ. (βλ. Σχήμα 3). Σκοπός είναι όλα τα μέλη της κοινότητας να αναπτύξουν μια ασφαλή συναισθηματική βάση για να δράσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, η οποία θεμελιώνεται μέσα από τις θετικές αλληλεπιδράσεις και τη διαλογική σχέση (Ødegaard, 2020). Η εργασία σε ομάδες είναι μια σημαντική στρατηγική για την προαγωγή της συνεργατικής μάθησης, η οποία εξ ορισμού δημιουργεί ισορροπία ανάμεσα στην ατομική συμβολή και την ομαδική εργασία. Η συνεργατική μάθηση δίνει έμφαση τόσο στα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και στο μαθησιακό περιβάλλον και τη δυναμική της ομάδας. Στο νέο ΠΣ και τον Οδηγό Νηπιαγωγού-Πυξίδα, προτείνονται διάφορα συνεργατικά μοντέλα, τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών, δημιουργώντας μια καινοτόμα προσέγγιση της μάθησης στο νηπιαγωγείο που υποστηρίζει την έννοια της σχολικής κοινότητας, καταλύοντας τις σχέσεις εξουσίας, σε μια πραγματικά δημοκρατική, ισότιμη, δίκαιη και συμπεριληπτική αντιμετώπιση των μελών της.

Σχήμα 3. Συνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο



Για την επιτευχθούν οι κοινωνικοπαιδαγωγικοί στόχοι του νηπιαγωγείου και να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης, κομβικής σημασίας είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενεργοποιήσουν όλους τους διαθέσιμους πόρους στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα, δημιουργώντας πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν τη συνέχεια των εμπειριών των παιδιών σε όλα τα πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας τους (Πεντέρη & Πετρογιάνη, 2024).

3. Διδακτικός σχεδιασμός

Το μαθησιακό περιβάλλον είναι ένας πολυσύνθετος «χώρος», ο οποίος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών (Jechura et al., 2016). Περιλαμβάνει: α. το φυσικό (εσωτερικός και εξωτερικός χώρος) και το ψηφιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, β. το είδος δραστηριοτήτων, γ. τη διαχείριση χρόνου-προγραμματισμό και δ. το κοινωνικό περιβάλλον. Η οργάνωση υψηλής ποιότητας μαθησιακών περιβαλλόντων αποτελεί βασικό στόχο του εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο και σημαντική προτεραιότητα για τις/τους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει ως βασικό συστατικό της τον διδακτικό σχεδιασμό.

Ο διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί σημαντικό έργο από την πλευρά των εκπαιδευτικών και προϋπόθεση για την επιτυχία της διερευνητικής μάθησης. Αφορά στην νοτική και παιδαγωγική προετοιμασία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών εκπαιδευτικούς για να ενσωματώσουν με τον καλύτερο τρόπο το ενδιαφέρον και τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών σε σχέση με το θέμα της διερεύνησης και βέβαια για τους πιθανούς προσανατολισμούς που μπορεί να λάβει η διερευνητική προσέγγιση από τα παιδιά, σε συνδυασμό με τους πόρους που χρειάζονται για να την υποστηρίξουν. Ο διδακτικός σχεδιασμός βοηθά τις/τους εκπαιδευτικούς να είναι σε εγρήγορση ώστε να αδράξουν κάθε ευκαιρία για να ενισχύσουν το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση των παιδιών, αλλά και να αξιοποιήσουν τις ιδέες και τα ερεθίσματα από τα ίδια τα παιδιά σε σχέση με την εξέλιξη της διερεύνησης (Chard, 1999). Γίνεται κατανοητό ότι ο διδακτικός σχεδιασμός δεν αποσκοπεί στην καταγραφή των βημάτων της διερεύνησης που θα ακολουθήσουν τα παιδιά, αλλά αποτελεί ένα πλάνο εργασίας το οποίο ενισχύει την ετοιμότητα της/του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, για τη διασφάλιση υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών εμπειριών. Ο διδακτικός σχεδιασμός εκκινεί από την παρατήρηση και την εις βάθος διερεύνηση της δράσης των παιδιών και βρίσκεται σε συνεχή συνδιαλλαγή με το ΠΣ, χωρίς να περιορίζεται από αυτό. Σε επίπεδο υλοποίησης αναμένεται να αναθεωρηθεί και να τροποποιηθεί με βάση τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τη δράση των παιδιών και συχνά μπορεί να λάβει αναπάντεχες προεκτάσεις ή προσανατολισμούς καθώς τα παιδιά μπορεί να αναδείξουν πτυχές που δεν είχαν προβλεφθεί από τον σχεδιασμό.

Το νέο ΠΣ υιοθετεί τη μεθοδολογία του ανάστροφου σχεδιασμού, μεταξύ των καινοτόμων στοιχείων που εισάγει, η οποία έχει ως αφετηρία τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις ικανότητες δηλαδή που αναμένεται να κατακτήσουν και να εξελίξουν τα παιδιά και όχι τις δραστηριότητες που μπορεί να σχετίζονται με το θέμα προς διερεύνηση. Με το να εστιάζει ο διδακτικός σχεδιασμός στο τι θα μάθουν τα παιδιά και όχι στο τι θα διδαχθεί, υποστηρίζεται η βαθύτερη μάθηση και η υψηλή νοτική λειτουργία οδηγώντας στην υψηλότερη κατανόηση και μαθησιακή επίτευξη για τα παιδιά (Bullard, 2020). Η γνώση αυτή από την πλευρά των εκπαιδευτικών προέρχεται από την παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών σε συνδυασμό με τις προτάσεις του Προγράμματος Σπουδών για το τι είναι σημαντικό να μάθουν, να μπορούν να κάνουν και να σκέφτονται τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Το επόμενο βήμα είναι ο προσδιορισμός των κριτηρίων επιτυχίας και

του τρόπου αξιολόγησης· μέσα από ποιες διαδικασίες, δηλαδή, θα εκτιμηθεί ότι τα παιδιά κατάφεραν να φθάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και σε ποιο βαθμό. Στη συνέχεια, με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τον προσανατολισμό του περιεχομένου των Θεματικών Πεδίων και των Θεματικών Ενοτήτων του ΠΣ, αναπτύσσονται οι κατάλληλες μαθησιακές καταστάσεις που θα εμπλέξουν τα παιδιά στα στάδια της διερεύνησης του θέματος που έχει επιλεχθεί. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν συνδυαστικά και συμπληρωματικά τα μαθησιακά πλαίσια, που αφορούν τις συνθήκες στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου που οργανώνουν τις κατευθυνόμενες από τις/τους εκπαιδευτικούς και από τα παιδιά δράσεις (Πεντέρη κ.συν., 2022α, σ.19) και τους πολλαπλούς ρόλους τους, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Λόγω του υψηλού επιπέδου συντονισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων, της αξιολόγησης και των μαθησιακών εμπειριών, η μεθοδολογία του ανάστροφου σχεδιασμού θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση (Blank & Smithson, 2014· Stoian, 2016). Καθώς ο διδακτικός σχεδιασμός επιδιώκει να συμπεριλάβει όλα τα μαθησιακά πλαίσια στο νηπιαγωγείο, καθιστά προφανή την πρόθεση του νέου ΠΣ να ενσωματώσει στο επίσημο πρόγραμμα όλα τα στοιχεία της εμπειρίας των παιδιών στο νηπιαγωγείο, υποστηρίζοντας την ενοποίηση και ποιοτική οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας (Stabback, 2016).

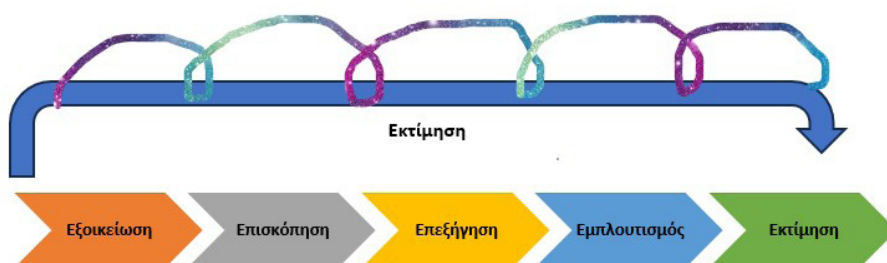
Ανάλογα με το είδος του θεματικού προσανατολισμού της διερεύνησης, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν ποιος τύπος από τους τρεις που προτείνονται στο νέο ΠΣ, θεματική προσέγγιση, σχέδιο εργασίας και επίλυση προβλήματος, είναι κατάλληλος ώστε να αναπτύξουν τον διδακτικό σχεδιασμό. Η θεματική προσέγγιση αναφέρεται σε θέματα που έχουν πολλές διαστάσεις, για τη μελέτη των οποίων είναι απαραίτητη η διασύνδεση διαφόρων Θεματικών Πεδίων και Θεματικών Ενοτήτων. Λόγω της πολυδιάστατης φύσης τους, τα παιδιά δεν μπορούν να έχουν εξαρχής τον έλεγχο του εύρους της διερεύνησης και χρειάζεται η καθοδήγηση από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού για να συνδέσουν τις έννοιες και τα φαινόμενα με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και να προχωρήσουν σταδιακά στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Ορίζοντας τις θεματικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, πραγματοποιείται μια μετατόπιση σε σχέση με τη μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος και του ρόλου των παιδιών σε αυτή. Με βάση το νέο ΠΣ και τις προτάσεις του Οδηγού Νηπιαγωγού-Πυξίδα, η ανάδυση των ιδεών και των εμπειριών των παιδιών σε σχέση με το θέμα, όπως καταγράφεται και αναλύεται στον σημασιολογικό χάρτη με τις διασυνδέσεις των εννοιών μεταξύ τους, οδηγεί στο ιστόγραμμα, όπου σημειώνονται οι θεματικές κατηγορίες στις οποίες αναλύεται το θέμα προσδιορίζοντας τα επιμέρους ζητήματα που επιθυμούν να διερευνήσουν τα παιδιά. Οι θεματικές κατηγορίες δύναται να διατυπώνονται με τη μορφή ερωτήματος, βοηθώντας ακόμη περισσότερο στη διερευνητική διαδικασία.

Για τη μελέτη της κάθε θεματικής κατηγορίας στο πλαίσιο της διερευνητικής μεθοδολογίας, σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού, προτείνεται η υιοθέτηση του διδακτικού μοντέλου 5Ε, το οποίο αποτελεί προσαρμογή του αντίστοιχου μοντέλου που αναπτύσσουν οι Bybee et al., (2006). Επισημαίνεται ότι η υιοθέτηση της μεθοδολογίας σεναρίου στον διδακτικό σχεδιασμό συνιστά ένα κομβικής σημασίας νέο στοιχείο που

εισάγει το νέο ΠΣ, καθώς βοηθά τις/τους εκπαιδευτικούς αφενός να έχουν συνολική εικόνα της διδακτικής κατάστασης και αφετέρου να σχεδιάζουν δραστηριότητες που έχουν ροή, διασύνδεση και συνεκτικότητα, υποστηρίζοντας τους μαθησιακούς στόχους αλλά και διασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, που αποκτά διερευνητικό χαρακτήρα.

Το διδακτικό μοντέλο 5Ε προτείνεται ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο για να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων που υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση μέσα από τις πέντε φάσεις ανάπτυξης του σεναρίου (βλ. Σχήμα 4). Οι τέσσερις πρώτες φάσεις ακολουθούν διαδοχικά η μία την άλλη χωρίς να σημαίνει ότι στην πορεία υλοποίησης δεν θα δημιουργηθούν συνθήκες που καθιστούν απαραίτητη την επιστροφή σε μια προηγούμενη φάση ώστε να συμπληρωθεί κάποιο κενό ή να προστεθεί ένα νέο ζήτημα που προέκυψε στην πορεία. Η πέμπτη φάση όμως διατρέχει όλες τις προηγούμενες στο πλαίσιο της αρχικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ ως τελική αξιολόγηση αφορά στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας. Υπό την οπτική της αξιολόγησης για τη μάθηση που υιοθετεί το νέο ΠΣ, η εκτίμηση ως τελική αξιολόγηση δεν έχει μόνο αθροιστικό χαρακτήρα αλλά και διαμορφωτικό καθώς συνιστά μέρος της αρχικής αξιολόγησης για την οργάνωση του επόμενου διδακτικού σεναρίου ή της επόμενης διερεύνησης.

Σχήμα 4. Οι φάσεις του διδακτικού μοντέλου 5Ε



Γίνεται κατανοητό ότι ο διδακτικός σχεδιασμός αναδύεται μέσα από την ίδια την μαθησιακή διαδικασία και την υποστηρίζει, ενώ η αξιολόγηση συνιστά εγγενές χαρακτηριστικό της που συνδέει τον διδακτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση, συνδυάζοντας την προσέγγιση της αξιολόγησης για τη μάθηση με εκείνη της αξιολόγησης της μάθησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς (Dann, 2014). Στην υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιείται το διάγραμμα K-W-L-H (Τι γνωρίζω, Τι θέλω να μάθω, Τι έμαθα, Πώς το έμαθα) για να αποτυπωθεί η πορεία της διερεύνησης και να υποστηριχθούν τα παιδιά στο να έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και να αναπτύξουν αναστοχαστικές και μεταγνώστικές δεξιότητες (Πεντέρη κ.συν., 2022β).

Στον Πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 2) παρουσιάζονται συνοπτικά οι φάσεις της διερεύνησης με βάση το διδακτικό μοντέλο 5Ε. Οι φάσεις αυτές αναμένεται να μετασχηματιστούν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά και εξυπηρετούν τους στόχους της διερεύνησης. Κατά την υλοποίηση, οι δραστηριότητες προσαρμόζονται ή και αναθεωρούνται με βάση τη δράση και τις ιδέες των παιδιών. Από τα παραπάνω προκύπτει μια νέα σχέση ανάμεσα στη θεματική προσέγγιση και το σχέδιο εργασίας, όπου στην ουσία η θεματική προσέγγιση αποτελεί τη βάση για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας (Katz & Chard, 2000). Αυτό δεν σημαίνει ότι όλες οι διερευνήσεις των παιδιών αφορούν σε θεματικές προσεγγίσεις. Η μεθοδολογία του 5 Ε χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας και βέβαια για την επίλυση προβλήματος, είτε εντάσσονται σε μια θεματική προσέγγιση είτε αναπτύσσονται αυτόνομα, καθώς προκύπτουν στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων, των εμπειριών και της δράσης των παιδιών.

Πίνακας 2. Συνοπτικά οι φάσεις της διερεύνησης που καθοδηγούν τον διδακτικό σχεδιασμό με βάση το μοντέλο 5Ε.

Φάση διερεύνησης με βάση το διδακτικό μοντέλο 5 Ε	Μαθησιακές καταστάσεις
Α Φάση: Εξοικείωση	- επαφή των παιδιών με τη θεματική κατηγορία (σε σχέση με το ζήτημα/πρόβλημα/ερώτημα), επικοινωνιακή συνθήκη-ερεθίσματα - ενεργοποίηση ενδιαφέροντος και ανάπτυξη προβληματισμού (ρόλος κούκλας) - καταγραφή προηγούμενων γνώσεων, ιδεών, ερωτημάτων (1^η και 2^η στήλη KWLH) - σαφής διατύπωση του σκοπού
Β Φάση: Επισκόπηση	- περαιτέρω ερεθίσματα, υλικό για μελέτη του ζητήματος - αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών (συνεργατικά σε ομάδες, εμπλοκή γονέων, κτλ.) - κοινωνιογνωστική ασυμφωνία, ανασκευή ιδεών - διατύπωση ενδεχομένως και νέων ερωτημάτων (2^η στήλη KWLH) - αποφάσεις για το πώς θα εργαστούν τα παιδιά με τις πληροφορίες και το υλικό που έχει συλλεχθεί για να ικανοποιηθεί ο σκοπός (Α Φάση)
Γ Φάση: Επεξεργασία	- χωρισμός σε ομάδες και υλοποίηση των δράσεων/δραστηριοτήτων που αποφασίστηκαν στην προηγούμενη φάση - διαμορφωτική αξιολόγηση για την πορεία της διερεύνησης (ενδεχομένως να χρειαστούν και άλλες πληροφορίες-μερική επιστροφή, ή επανέλεγχος σε σχέση με την προηγούμενη φάση) - παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου των ομάδων
Δ Φάση: Εμπλουτισμός	- εφαρμογή των γνώσεων και εξάσκηση των δεξιοτήτων σε μια νέα συνθήκη που σχετίζεται με τη θεματική κατηγορία - δραστηριότητες εμπέδωσης, εμβάθυνσης και μεταγνωστικές διεργασίες (3^η και 4^η στήλη KWLH)
Ε Φάση: Εκτίμηση	- ως αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση ενσωματώνεται στις προηγούμενες φάσεις - αποτίμηση της δράσης των παιδιών (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) (όλος ο Πίνακας KWLH) - αναστοχασμός και ανατροφοδότηση - νέοι στόχοι

Το διδακτικό μοντέλο 5 Ε υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Η χρονική διάρκεια ανάπτυξης των διερευνήσεων, λαμβάνει υπόψη τον ρυθμό μάθησης, το επίπεδο ενδιαφέροντος των παιδιών και τις ανάγκες που προκύπτουν από την εμπλοκή τους σε αυτές. Στόχος είναι η προαγωγή και υποστήριξη της μαθησιακής και συναισθηματικής εμπλοκής, εισάγοντας τη φιλοσοφία της «αργής παιδαγωγικής» (slow pedagogy). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το μαθησιακό και διδακτικό ταξίδι των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συντονιστεί με τον κόσμο και τους ρυθμούς των παιδιών, που χρειάζονται χρόνο και χώρο για να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν τη μάθησή τους και να εξελίξουν τις ικανότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στο να εστιάσουν στο «εδώ και τώρα», στην παρατήρηση και αλληλεπίδραση με τα παιδιά, επεκτείνοντας τη διδακτική κατάσταση πέρα από τα στενά όρια του διδακτικού χρόνου των οργανωμένων δραστηριοτήτων ή του ημερήσιου προγράμματος, ώστε τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά «να αναπνεύσουν» παίρνοντας τον χρόνο που χρειάζονται για να είναι ποιοτικό και εις βάθος το ταξίδι της μάθησης (Kind et al., 2019).

4. Αντί επιλόγου

Το νέο ΠΣ έρχεται να επικαιροποιήσει και να εξελίξει τα προηγούμενα προγράμματα στο νηπιαγωγείο, συνδέοντας ότι είναι γνωστό με μια νέα φιλοσοφία για την προσχολική εκπαίδευση που υποστηρίζει την κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του νηπιαγωγείου και την «αργή παιδαγωγική». Καθοδηγείται από μια αναπτυξιακά αισιόδοξη και χειραφετική αντίληψη για την παιδική ηλικία και την παιδικότητα, επιδιώκει την ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα και προτείνει μεθόδους και στρατηγικές που προάγουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης (Cagliari et al., 2016· Elliott et al., 2017· Illeris, 2014). Οι τέσσερις βασικές διαδικασίες μάθησης, διερευνητική, συνεργατική, παιγνιώδης και συμπεριληπτική ή μάθηση για όλους, αναγνωρίζονται ως κομβικής σημασίας για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη το φυσικό, ψηφιακό και κοινωνικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Αξιοποιούνται στο έπακρο όλα τα μαθησιακά πλαίσια για να υποστηριχθεί η «συνέχεια» και ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και να λειτουργήσει εμπλουτιστικά η κοινότητα μάθησης του νηπιαγωγείου. Τόσο η επίτευξη και ευημερία των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών και όλων των ενηλίκων που συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα αποτελούν στόχους και ταυτόχρονα κλειδιά επιτυχίας για την υποστήριξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής αποστολής του. Ο ρόλος και η λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης, με βάση τις αρχές του νέου ΠΣ, σηματοδοτούν κομβικές μετατοπίσεις στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η μαθησιακή εμπειρία και αντιμετωπίζονται οι ενήλικες και τα παιδιά στο πλαίσιο αυτής. Η ατομική και συλλογική υπευθυνότητα και η ενεργός συμμετοχή στο πλαίσιο της δόμησης της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη, με απώτερο σκοπό την ευημερία και την κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή (Hawkins, 2014), εντάσσονται στον σκοπό του νηπιαγωγείου, επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας την εστίαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού που υπήρχε στα προηγούμενα προγράμματα.

Ο διδακτικός σχεδιασμός πέρα από ένα σημαντικό εργαλείο για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, προάγει τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του προγράμματος καθώς υποστηρίζει: α. την ετοιμότητα

των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες των παιδιών, β. διευκολύνει και προάγει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, όταν είναι ευέλικτος και ανοικτός και αναθεωρείται κατά την υλοποίηση των δράσεων με βάση την επενέργεια των παιδιών, γ. ενισχύει την πορεία προς την αυτόνομη μάθηση καθώς βοηθά τα παιδιά να αποκτούν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, γνωστοποιώντας εξ αρχής τον σκοπό και τους στόχους της διερεύνησης και προάγοντας τον αναστοχασμό σε κάθε φάση της, δ. υποστηρίζει την κινητοποίηση των παιδιών και τη δέσμευση για βελτίωση και αλλαγή μέσα από τις συνεχείς και διαμορφωτικές αξιολογικές και ανατροφοδοτικές διαδικασίες, ε. ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τη θετική αυτοεικόνα, και την αίσθηση του ανήκειν, καθώς εστιάζει στην πρόοδο και τη θετική συμβολή του καθενός, ατομικά και συλλογικά.

Η μεθοδολογία που προτείνεται διασφαλίζει ισορροπία ανάμεσα στις μαθησιακές εμπειρίες που ξεκινούν από τα παιδιά και από τις/τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να παρερμηνεύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί βασίζονται αποκλειστικά στα παιδιά στο πλαίσιο της διαχείρισης της μάθησής τους αυτό μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια σημαντικών διδακτικών και μαθησιακών ευκαιριών. Επιπλέον, δεν είναι αρκετό να περιμένουν οι εκπαιδευτικοί ώστε το παιδί να δείξει ενδιαφέρον σε κάτι. Εξίσου σημαντικό είναι να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά για ζητήματα που είναι πιθανόν να τα ενδιαφέρουν και είναι σημαντικό να επεξεργαστούν. Αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα παιδιά αναμένεται να ενδιαφερθούν και να κάνουν τα ίδια πράγματα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κομβικό ρόλο να διευρύνουν τους ορίζοντες των παιδιών, να εισάγουν νέες εμπειρίες που θα «μεταφέρουν το κάθε παιδί σε νέους τόπους», λαμβάνοντας υπόψη τις σύνθετες και ρευστές κοινωνικές συνθήκες σε σχέση με τις βιογραφίες και το οικογενειακό κεφάλαιο των παιδιών. Εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες, πολιτισμικά ευαίσθητες και ενταξιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις η μαθησιακή εμπειρία αποκτά νόημα και ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες όλων των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amadio, M. (2014). *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. Background paper for EFA Global Monitoring Report, 14. <http://www.icet4u.org/docs/225939e.pdf>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. Paris: OECD Publishing.
- Blank, R. K., & Smithson, J. L. (2014). Analysis of opportunity to learn for students with disabilities: Effects of standards-aligned instruction. *Journal of Research in Education*, 24(1), 135–153.
- Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A.L., Scotter, P.V., Powell, J.C., Westbrook, A.L., & Landes, N.M. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications*. The BSCS Colorado Springs.

- Bullard, J. (2020). *Creating curriculum in early childhood. Enhanced learning through backward design*. Routledge
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. & Moss, P. (2016) (Eds.). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945–1993*. London: Routledge.
- Chard, S. (1999). From themes to projects. *Early Childhood Research and Practice*, 1(1), 1-16.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8>
- Clark, A. (2022). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge.
- Creemers, B.P. & Kyriakides, L. (2012) Developments in school improvement: The value of a theory-driven approach. In B. P. Creemers & L. Kyriakides (Eds.), *Improving quality in education* (pp. 3-18). Routledge.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/096594X.2014.898128>
- Durden, T.R., Escalante, E. & Blitch, K. (2015). Start with us! Culturally relevant pedagogy in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43, 223–232. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0651-8>
- Earley, P., & Greany, T. (2017). *School leadership and education system reform*. Bloomsbury Publishing.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The art of being a social pedagogue: Developing cultural change in children's homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. ISSN (Electronic): 2051-5804.
- Elliott, S., Carr, V., Ärlemalm-Hagsér, E., & Park, E. (2017). Examining curriculum policy and pedagogy across borders: Re-imagining socially transformative learning in early childhood education". In P. Blaze-Corcoran, J. Weakland & A. Wals (Eds.) *Envisioning futures for environmental and sustainability education* (pp. 205-216). Wageningen Academic. https://doi.org/10.3920/978-90-8686-846-9_14
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreira, J. M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P. F., & Kupiainen, R. (2018). Children's perspectives on their learning in school spaces: What can we learn from children in Brazil and Finland? *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 259–277.

- Fonseca, L. (2019). Entrepreneurship education with preservice teachers: Challenges to kindergarten children. In L. Carvalho & A. Dias Daniel (Eds.), *Global considerations in entrepreneurship education and training* (Chapter 10, pp. 162-178). IGI Global.
- Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 387-400. <https://doi.org/10.1080/13603110802504598>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://10.1080/13603116.2020.1758805>
- Hawkins, K. (2014). Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: A respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 723-738. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969085>
- Hedges, H., & Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes: Deconstructing “working theories”. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 395-408. doi: 10.1080/09669760.2014.968531
- Hulpia H., Sharmahd, N., Bergeron-Morin L., De Pré L., Crêteur S., Dunajeva J (2024). 'Quality in early childhood education and care (ECEC): state of play in the EU Member States based on the European Quality Framework', NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/18383
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Kagan, S.L., Kauerz, K., & Junus, H. (2022). Preschool Programs: Effective Curricula. In R.E. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters, (eds), E. Melhuish, (topic ed). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <https://www.child-encyclopedia.com/preschool-programs/according-experts/preschool-programs-effective-curricula>. Updated: March 2022
- Katz, L. G., & Chard, C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach* (2nd ed.). Ablex Publishing Corporation, Stamford.
- Kieff, J. & Casbergue, R. (2017). Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Gutenberg.
- Kind, S., Shayan, T. & Cameron, C. (2019). Lingering in artistic spaces: Becoming attuned to children's processes and perspectives through the early childhood studio. In C. Patterson & L. Kocher (Eds), *Pedagogies for children's perspectives*, (pp. 67–80). Routledge.
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's rights to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354. doi:10.1177/09075 68218777292.
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. *International Journal of Social Sciences*, 1, 53-70.
- McDonald, A. (2015). *Investigating mathematics, science and technology in early*

- childhood*. Oxford University Press.
- McMahon, K., Howe, A., Davies, D., Collier, C. & Earle, S. (2016). Creative pedagogies in early years science: Thematic planning and sustained scientific dialogues. In J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Eds), *Science education research: Engaging learners for a sustainable future* (Proceedings of ESERA 2015. vol. 15, pp. 2626-2638). University of Helsinki
- McNeill, F., Burnett, R., & McGulloch, T. (2010). *Culture, change and community justice*. REPORT No.02/2010, The Scottish Center for Crime and Justice Research
- Meloy, B., Gardner, M., & Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the evidence on preschool effectiveness: Insights for policymakers*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Moss, P. & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship?'. *London Review of Education*, 17(3), 393–405. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική-Θεωρία και πράξη*. Παπαζήσης
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αρμός
- National Association for the Education of Young Children. (2019). *NAEYC early learning program accreditation standards and assessment items*. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/CLgZ4>
- Ødegaard, E. (2020). Dialogical Engagement and the Co-Creation of Cultures of Exploration. In M. Hedegaard, & E. Ødegaard (Eds.) *Children's Exploration and Cultural Formation* (pp. 83-104). Springer
- O'Donnell, A., & Hmelo-Silver, C. (2013). Introduction: What is collaborative learning? An Overview. In C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan, & A. O'Donnell (Eds), *The International Handbook of Collaborative Learning* (Chapter 1, pp. 19-40). Routledge
- Office of Head Start. (2016). *Head Start program performance standards: 1302 Subpart C – education and child development program services*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2024). *Η σχέση σχολείου οικογένειας και κοινότητας. Κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές διαστάσεις για την γονική εμπλοκή στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η

- Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνη, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού -Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum - and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Phillips, D., Lipsey, M., Dodge, K., Haskins, R., Bassok, D., Burchinal, M., Duncan, G., Dynarski, M., Magnuson, K., & Weiland, C. (2017). Puzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects. *Consensus statement for the pre-kindergarten task force* (pp. 19-30). Brookings Institution.
- Smutny, J. F., & von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child: Teaching strategies across the content areas* (K-3). Corwin Press.
- Stabback, P. (2016). *What makes a good curriculum?* Paris: UNESCO ILO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>.
- Stoian, A. (2016). The role of the integrated, thematic project to learning progress of the child in the early period. *Social Sciences and Education Research Review*, 3(2), 103-112.
- Trawick-Smith, J. (2019). Not all children grow up the same: Child development, diversity, and early care and education. In C.P. Brown, M.B. McMullen, & N. File (Eds.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 29-58). John Wiley & Sons.
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood educators and early childhood education. In L. Cohen & S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (45-57). Routledge
- Wilkison, E. (2020). Social justice in educational policy and practice with particular reference to early childhood. In R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 920-239). Springer Nature Switzerland.

Κεφάλαιο 3

Το παιχνίδι σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μέσα από την έρευνα

Μαρία Σακελλαρίου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, marisak@uoi.gr

Μαρία Μπάνου

Διδασκρίτσα, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, mbanou@hotmail.gr

Περίληψη

Παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί βασικό παράγοντα για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, δεν φαίνεται να συνδέεται με την μάθηση και δεν αξιοποιείται για παιδαγωγικούς σκοπούς από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα. Μέσα από την παρούσα μελέτη, η οποία διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, επιδιώκεται να διερευνηθούν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου οι απόψεις 1508 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N:1508) από όλη την Ελλάδα, 715 νηπιαγωγών (N:715) και 793 δασκάλων (N:793) για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν, ότι το παιχνίδι αξιοποιείται στα προσχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα, κυρίως για την επίτευξη μαθησιακών και διδακτικών στόχων, ενώ στα σχολικά περιβάλλοντα για την αναψυχή και την αποφόρτιση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτική διαδικασία και συνδέεται κατά κύριο λόγο με το σχολικό διάλειμμα. Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν το παιχνίδι, προκειμένου να διδάξουν στους μαθητές/τριες τους γλωσσικές και λογικομαθηματικές έννοιες, ενώ οι δάσκαλοι το αξιοποιούν ελάχιστα για αυτόν τον σκοπό. Τέλος, μέσα από την εν λόγω μελέτη υπογραμμίζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιχνίδι, διδακτική του παιχνιδιού, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το παιχνίδι ορίζεται ως α) βασικό χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού, β) θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών, γ) εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Ayra, 2016, O' Keeffee & McNall, 2021, Pursi, 2019, Wood, 2014, Wood & Attfield, 2005) (προσφέρει, δηλαδή στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να παρατηρήσει τους μαθητές του και να συλλέξει χρήσιμες πληροφορίες για το γνωστικό τους επίπεδο και την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη) (Johnson & Wu, 2019), δ) διδακτικό εργαλείο και σημαντική μαθησιακή διαδικασία που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και διασκεδαστικό περιβάλλον (Brock et al., 2016, Kieff & Casbergue, 2017, Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b, 2020c), καθώς και ε) τον πιο ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/τριών (Λοΐζου, 2021). Το παιχνίδι προσφέρει εμπειρίες που μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή μάθηση, επιτρέποντας στα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον τους να αποκτήσουν νέες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες (O' Keeffee & McNally, 2021, Σακελλαρίου κ.ά., 2021, Unicef, 2018). Θεωρείται, επίσης, σημαντικό μέσο για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, όπως για παράδειγμα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (O' Keeffee & McNally, 2021, Sakellariou et al., 2021).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2022) το παιχνίδι, αυθόρμητο και οργανωμένο αποτελεί τη βασική οδό για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό, «Ως *παιγνιώδης διάθεση ορίζεται η απόδοση χαρακτηριστικών παιχνιδιού σε οποιαδήποτε μαθησιακή κατάσταση*», και «Ως *μαθησιακές καταστάσεις με χαρακτήρα παιχνιδιού ή παιγνιώδη διάθεση ορίζονται οι δράσεις που υποκινούνται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, έχουν διερευνητικό προσανατολισμό και μπορούν να υποστηριχθούν από την/τον εκπαιδευτικό μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών, που λαμβάνουν υπόψη τα βασικά γνωρίσματα του παιχνιδιού*» (Πεντέρη κ.ά., 2022α, 2022β, σσ. 124). Αντιθέτως, στα Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο γίνεται αναφορά σε ορισμένες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως στο γλωσσικό και το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι και δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξία του παιχνιδιού ως μαθησιακού και διδακτικού εργαλείου στα σχολικά περιβάλλοντα (Μπάνου, 2022).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας καθώς έρχονται σε επαφή με ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (μουσικο-κινητικό, εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, παιχνίδι κανόνων, παιχνίδι ρόλων, κοινωνικο-δραματικό, παιχνίδι με φυσικά υλικά, υπαίθριο παιχνίδι, παραδοσιακό παιχνίδι, κουκλοθέατρο) και καθώς συμμετέχουν σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού και προτείνουν, δημιουργούν και αξιολογούν παιχνίδια-αντικείμενα και παιγνιώδεις δραστηριότητες, έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν ποικίλες ιδέες και συναισθήματα, να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους (Brock et al., 2016, Giannini, Jenkins, & Saavedra, 2020), να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την μάθηση, να επιτύχουν ακαδημαϊκά και να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον (Μπάνου,

2022, Σακελλαρίου κ.ά., 2021, Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b, Sakellariou & Banou, 2021a, 2021b).

Παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί σπουδαίο μέσο μάθησης, διδασκαλίας και ανάπτυξης και παρόλο που συμβάλλει στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, δεν αξιοποιείται για παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Bassok & Rorem, 2014, Freeman, 2015, Wu, 2021). Από τη μια μεριά, το παιχνίδι συνδέεται περισσότερο με τον ελεύθερο χρόνο, την αναψυχή και το σχολικό διάλειμμα, ενώ από την άλλη μεριά η μάθηση συνδέεται κυρίως με τις δραστηριότητες που οργανώνονται και κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό (Bulunuz, 2012, Peterson, Portier & Murray, 2017).

Ο βασικός σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) μέσα από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, ενώ το παιχνίδι έρχεται σε δεύτερη μοίρα (Rao & Li, 2009). Με άλλα λόγια το παιχνίδι δύσκολα χρησιμοποιείται για την επίτευξη μαθησιακών και διδακτικών στόχων (Wu, 2021). Η παρούσα κατάσταση ίσως να οφείλεται είτε: α) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία σχολικών μαθημάτων μέσω του παιχνιδιού αποτελεί μία πρόκληση, β) στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το παιχνίδι αποτελεί χάσιμο χρόνου και δεν μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Yusof & Alas, 2021), γ) στις αρνητικές αντιλήψεις των γονέων για το παιχνίδι που επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Wu, 2021) και δ) είτε στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών και τη συμβολή του στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Cheng, 2012).

Το παιχνίδι αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί μελέτες για να εξετάσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού (Weyns et al., 2017), καθώς και τη συμβολή διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα (Bierman & Motamedi, 2015, Zaragas, 2016). Ελάχιστες μελέτες έχουν διεξαχθεί, ωστόσο για να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και την αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο δημοτικό σχολείο (Moyles, Adams, & Musgrove, 2002, Τσιράς, 2004).

Στην Ελλάδα έχουν μελετηθεί οι διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα (Αθανασάκη, 2019, Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021, Ρουμελιώτη, 2021), καθώς και οι απόψεις εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπάνου, 2017, Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b). Ωστόσο, δεν έχουν διεξαχθεί μελέτες που να διερευνούν και να συγκρίνουν τις απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, καλείται να εναποθέσει ερευνητικά δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα, προκειμένου να προαχθούν ζητήματα που αφορούν την αξι-

οποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης, να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, αλλά και την περαιτέρω εφαρμογή και αξιοποίηση των κατηγοριών παιχνιδιού στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Η παρούσα μελέτη έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλων και νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Η μελέτη μας βασίζεται στην ακόλουθη ερευνητική υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ερευνητική Υπόθεση:

- Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν περισσότερο από τους δασκάλους το παιχνίδι για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς στα σχολικά περιβάλλοντα.

- Ερευνητικά Ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών;
- Πόσο συμβάλλει το παιχνίδι στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού;
- Πόσο συμβάλλει το παιχνίδι στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού;
- Πόσο συμβάλλει το παιχνίδι στη λογικο-μαθηματική ανάπτυξη του παιδιού;
- Πόσο συμβάλλουν το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού;
- Η μάθηση των παιδιών αξιολογείται με τη βοήθεια του παιχνιδιού;
- Οι μαθητές/τριες νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού;
- Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι;

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικό δείγμα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία που διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 συμμετείχαν 715 νηπιαγωγοί (N:715) και 793 δάσκαλοι (N:793) από όλη την Ελλάδα και κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω ερωτηματολογίου σε ερωτήσεις σχετικές με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε τυχαία με στρωματοποιημένη δειγματοληψία.

Από τους συμμετέχοντες οι 324 ήταν άνδρες και οι 1184 γυναίκες και η ηλικία τους κυμαινόταν από 22 έως 61 έτη. Οι 477 εκπαιδευτικοί (31,6%) είχαν ηλικία από 52 έως 61 έτη και το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (41,6%) είχε από 11 έως 20 έτη διδακτικής υπηρεσίας. Οι 888 (58,9%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν διδαχθεί γνωστικά αντικείμενα όσον αφορά το παιχνίδι κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών και οι 874 (58%) ισχυρίστηκαν ότι είχαν λάβει επιμόρφωση με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των απόψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως εργαλείο μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από εις βάθος μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη: α) ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων και β) ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα. Αρκετές από τις ερωτήσεις ανταποκρίνονταν στην κλίμακα Likert, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν το βαθμό σημαντικότητας και συχνότητας με μια δήλωση χρησιμοποιώντας κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Ακόμη, υπάρχουν δηλώσεις στις απαντήσεις τύπου «Ναι» ή «Όχι» και περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν συγκεκριμένες δηλώσεις με σειρά προτεραιότητας. Τέλος, οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν από μια έως και περισσότερες απαντήσεις σε διάφορες ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε σχολεία, νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία όλης της Ελλάδας μέσω της εφαρμογής google forms κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και εξηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ο σκοπός της έρευνας. Εξασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα και η εξεμύθεια των απαντήσεων και επισημάνθηκε ότι η δημοσίευση των αποτελεσμάτων θα γίνει μετά την ολοκλήρωση της μελέτης για κάθε ενδιαφερόμενο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία και είναι προσαρμοσμένες στη θεματολογία της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Οι θεματικοί του άξονες προέκυψαν από διεξοδική μελέτη τόσο της βιβλιογραφίας και των πηγών, όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Τα θέματα του ερωτηματολογίου έχουν προταθεί και εξετασθεί διεθνώς και έχουν γίνει προηγούμενες μελέτες και γι' αυτό το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο όσον αφορά το περιεχόμενό του. Οι κλίμακες είναι ποιοτικές και όχι ποσοτικές και οι δείκτες δεν είναι εφαρμόσιμοι.

2.3. Περιορισμοί της έρευνας

Στην μελέτη συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων, καθώς η πλειοψηφία των ιδιωτικών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων της Ελλάδας δεν ήταν πρόθυμη να λάβει μέρος στην έρευνά μας.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS v23.0 και ανάλογα με την περίπτωση έγινε η ανάλυσή τους. Για την περιγραφή των πενταβάθμιων εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δημιουργήθηκαν πίνακες περιγραφής των αποκρίσεων με ποσοστιαίες αναφορές τόσο επί του συνόλου των καταχωρήσεων όσο και επί του συνόλου των

συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διαφοροποίηση των εκβάσεων ανάλογα με την ιδιότητα μετά από ελέγχους κανονικότητας σύμφωνα με το κριτήριο Shapiro-Wilk. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Pearson Chi Square. Όσον αφορά την κωδικοποίηση ανοικτών ερωτημάτων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληπτικής κατηγοριοποίησης. Συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν οι απαντήσεις στα ανοικτά ερωτήματα και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, με μέλημα να μην υπάρξει απώλεια πληροφόρησης και ταυτόχρονα να ενσωματωθούν στην ίδια κατηγορία οι απαντήσεις με το ίδιο περιεχόμενο.

2.5. Δεοντολογία της έρευνας

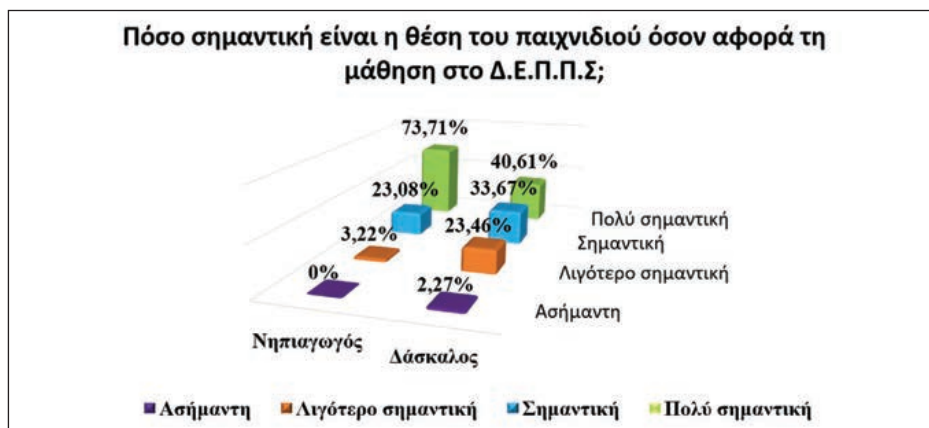
Σε πρώτη φάση χορηγήθηκε η σχετική άδεια από τους αρμόδιους φορείς και από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε δεύτερη φάση στάλθηκε e-mail στα σχολεία (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία) όλης της Ελλάδας, εξηγήθηκε στους διευθυντές ο σκοπός της μελέτης και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν εθελοντικά τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους το ερωτηματολόγιο. Οι ερευνήτριες διαβεβαίωσαν τους εκπαιδευτικούς για την πλήρη εμπιστευτικότητα και προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, ενώ υπογράμμισαν ότι το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για διερευνητικούς σκοπούς.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

3.1. Ο ρόλος του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ρωτήθηκαν για τη σημασία του παιχνιδιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών). Από τα στοιχεία του Διαγράμματος 1 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων δασκάλων και νηπιαγωγών αναφορικά με τη σημαντικό-

Διάγραμμα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία του παιχνιδιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.



τητα της θέσης του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. ($p\text{-value}<0.001$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (73,7%) θεωρεί πολύ σημαντική τη θέση του παιχνιδιού στο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων υποστηρίζει την ίδια άποψη σε ποσοστό 40,6%. Μόλις το 2,3% των δασκάλων θεωρεί το παιχνίδι ασήμαντο, άποψη που δεν υιοθετήθηκε από τους νηπιαγωγούς (Διάγραμμα 1).

3.2. Η συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Γίνεται σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών. Από τα στοιχεία του Πίνακα 1 φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι, από τους δασκάλους, καθώς σε όλες τις ερωτήσεις το ποσοστό που αντιστοιχεί στην θετική άποψη των νηπιαγωγών υπερβαίνει αυτό των δασκάλων. Οι δάσκαλοι αξιοποιούν περισσότερο το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι (64,5%), έπειτα το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (50,6%), το παιχνίδι κανόνων (49,4%), το κινητικό παιχνίδι (49,2%), το παραδοσιακό παιχνίδι (45,6%), το μουσικο-κινητικό παιχνίδι (44,5%), καθώς και το κουκλοθέατρο (30,9%), με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Πίνακας 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους.

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών ανά ιδιότητα εκπαιδευτικών			
	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Αξιοποιείτε το κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	193	187	380
	50,8%	49,2%	
Αξιοποιείτε το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	663	679	1342
	49,4%	50,6%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	213	208	421
	50,6%	49,4%	
Αξιοποιείτε το παραδοσιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	153	128	281
	54,4%	45,6%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	478	214	692
	69,1%	30,9%	
Αξιοποιείτε το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	338	271	609
	55,5%	44,5%	
Αξιοποιείτε το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	65	118	183
	35,5%	64,5%	
Total	2103	1805	3908

3.3. Η συμβολή του παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση λεκτικών παιχνιδιών, με σκοπό τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$). Όσοι από τους συμμετέχοντες είναι νηπιαγωγοί φαίνεται να προωθούν τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας για την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου (Mean=4, 33), έναντι των δασκάλων (Mean= 3, 59).

Πίνακας 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, με κριτήριο την ιδιότητά τους.

		Για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών προωθείτε τη βιωματική τους εμπλοκή σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,33	,64	715,00
	Δάσκαλος	3,59	,76	793,00

3.4. Η συμβολή του παιχνιδιού στη λογικο-μαθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο εάν ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες τους να εμπλέκονται σε παιχνίδια που προωθούν τη λογικο-μαθηματική τους ανάπτυξη. Με βάση τον Πίνακα 3 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0,001$), όπου μάλιστα, όσοι είναι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν περισσότερο τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή να ψάχνουν κρυμμένα σχήματα και να τα παρουσιάζουν στους φίλους τους (Mean= 4, 37), σε σχέση με όσους έχουν την ιδιότητα του δασκάλου (Mean=3, 53).

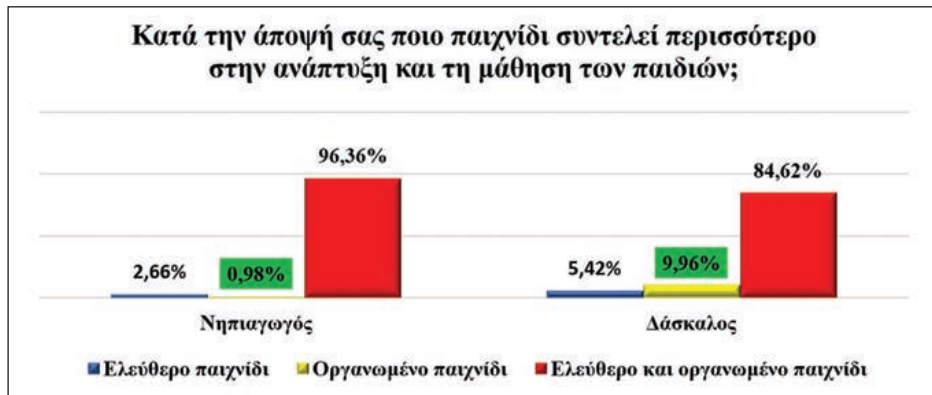
Πίνακας 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή εύρεσης κρυμμένων σχημάτων, προκειμένου να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα βασικά επίπεδα και στερεά σχήματα με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών.

		Ενθαρρύνετε τους μαθητές/τριες σας να εμπλέκονται σε παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή εύρεσης κρυμμένων σχημάτων, προκειμένου να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα βασικά επίπεδα και στερεά σχήματα με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,37	,63	715,00
	Δάσκαλος	3,53	,75	793,00

3.5. Η συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού

Στο Διάγραμμα 2 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Διαγράμματος η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (96,36%) υποστηρίζει το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι, σε αντίθεση με τους δασκάλους, όπου η πλειοψηφία του συνόλου τους υποστηρίζει την ίδια άποψη σε ποσοστό 84,62%.

Διάγραμμα 2. Η συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και την μάθηστων παιδιών.



3.6. Η αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσω του παιχνιδιού

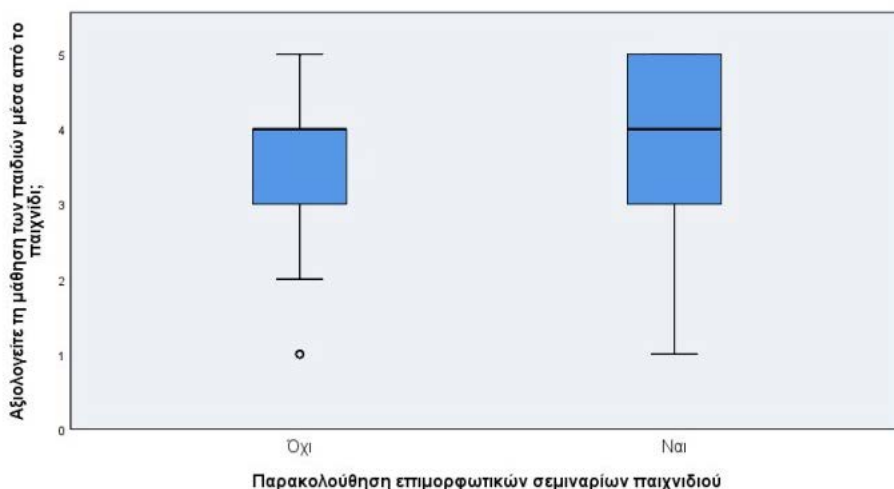
Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις αναφορικά με το εάν αξιολογούν την μάθηση των παιδιών με τη βοήθεια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$). Οι νηπιαγωγοί (Mean=4, 18) φαίνεται να αξιολογούν πολύ περισσότερο από τους δασκάλους (Mean= 3,31) την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι.

Πίνακας 4. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους.

		Αξιολογείτε τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,18	,70	715,00
	Δάσκαλος	3,31	,99	793,00

Σύμφωνα με το Γράφημα 1, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με το κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p < 0,001$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει την εν λόγω επιμόρφωση φαίνεται να αξιολογούν την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που δεν την έχουν λάβει.

Γράφημα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού.



3.7. Συμμετοχή μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, οι νηπιαγωγοί (Mean= 3, 61), υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους (Mean= 3, 03), ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού ($p < 0.001$).

Πίνακας 5. Απόψεις εκπαιδευτικών για την συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, με κριτήριο την ιδιότητά τους.

		Τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,61	,78	715,00
	Δάσκαλος	3,03	,90	793,00

3.8. Συμμετοχή εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα απάντησαν εάν συμμετέχουν στο παιχνίδι των μαθητών/τριών τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Οι νηπιαγωγοί (Mean= 3, 77) συμμετέχουν περισσότερο από τους δασκάλους (Mean=3,46) στο παιδικό παιχνίδι ($p<0.001$).

Πίνακας 6. Απόψεις εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους.

		Συμμετέχετε στο παιδικό παιχνίδι;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,77	,70	715,00
	Δάσκαλος	3,46	,82	793,00

3.9. Ποιοτικά στοιχεία των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ρωτήθηκαν γιατί θα πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους για το εν λόγω θέμα. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν το παιχνίδι κυρίως εργαλείο μάθησης σε ποσοστό 32,9% ('Το παιχνίδι βοηθάει στη βιωματική μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά'), ενώ οι δάσκαλοι θεωρούν το παιχνίδι κυρίως μέσο διασκέδασης και αποφόρτισης της ενέργειας των παιδιών σε ποσοστό 24,5% ('Το παιχνίδι είναι τρόπος εκτόνωσης και ξεκούρασης. Με αυτό τα παιδιά ξεκουράζονται από τον φόρτο εργασίας των μαθημάτων'). Τέλος, με διαφορετική συχνότητα και οι δύο συμφωνούν στο ότι αποτελεί μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: 'Το παιχνίδι θα πρέπει να αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί βοηθά τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται, να μαθαίνουν, καθώς και να εξερευνούν το περιβάλλον αβίαστα και σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό', Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: 'Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαία, διότι συμβάλλει στην κοινωνική-συναισθηματική, νοητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού') (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

			Ιδιότητα	
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος
Κατά την άποψή σας γιατί θα πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Εργαλείο μάθησης	Count	235	154
		Column N %	32,9%	19,4%
	Διδακτικό μέσο	Count	87	87
		Column N %	12,2%	11,0%
	Μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών	Count	174	200
		Column N %	24,3%	25,2%
	Μέσο διασκέδασης και αποφόρτισης της ενέργειας των παιδιών	Count	95	194
		Column N %	13,3%	24,5%
	Κίνητρα για μάθηση και μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	Count	70	114
		Column N %	9,8%	14,4%
	Μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών	Count	54	44
		Column N %	7,6%	5,5%

4. Συμπερασματική συζήτηση-Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) από όλη την Ελλάδα απάντησαν σε ερωτήσεις αναφορικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα οι νηπιαγωγοί δίνουν πιο θετικές απαντήσεις από τους δασκάλους για το παιχνίδι και θεωρούν ότι αυτό αποτελεί κατά κύριο λόγο διδακτικό εργαλείο. Η εν λόγω άποψη έχει υποστηριχθεί τόσο από τα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία (Brock et al., 2016, Sakellariou & Βαπου, 2020a, 2020c, Wood, 2014). Αντιθέτως, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί το παιχνίδι κυρίως διασκεδαστική δραστηριότητα και μέσο ψυχαγωγίας των μαθητών/τριών, άποψη που έχει υποστηριχθεί και από άλλους μελετητές (Peterson, Portier & Murray, 2017).

Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι θα πρέπει να αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι βοηθά τα παιδιά να αποφορτίσουν την ενέργειά τους και να διασκεδάσουν (Μπάνου, 2017, Ο' Keeffeet & MacNally, 2021, Sakellariou & Βαπου, 2020a), ενώ οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι θα πρέπει να αξιοποιείται, καθώς αποτελεί εργαλείο μάθησης και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Η άποψη των δασκάλων ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των περισσότερων ελληνικών Πανεπιστημίων δεν διδάσκονται μαθήματα με βασικό αντικείμενο διδασκαλίας το παιχνίδι.

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντική τη θέση του παιχνιδιού στα προσχολικά Προγράμματα Σπουδών, άποψη που έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Μπάνου, 2017, Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b), ενώ οι δάσκαλοι τη θεωρούν λιγότερο σημαντική έως και ασήμαντη (Cheng, 2012). Η σπουδαιότητα που δίνουν οι νηπιαγωγοί στο παιχνίδι σε αντίθεση με τους δασκάλους οφείλεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό πυρήνα των προσχολικών προγραμμάτων σπουδών, ενώ στα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου γίνεται ελάχιστη αναφορά στο παιχνίδι και στο ρόλο του ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης (Μπάνου, 2022). Θα πρέπει, ωστόσο, να αλλάξει και η φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σπουδών που αφορούν το δημοτικό σχολείο αναφορικά με το παιχνίδι και τόσο το παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του όσο και η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης να αποκτήσουν σημαντικότερο ρόλο στα Προγράμματα Σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στην πλειονότητά τους αξιοποιούν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, με σκοπό την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (συναισθηματική, γλωσσική, λογικο-μαθηματική) (Pyle, DeLuca, & Danniels, 2017, Walsh & Fallon, 2021), ενώ οι δάσκαλοι εφαρμόζουν κυρίως το εκπαιδευτικό-ψηφιακό παιχνίδι (Amorim et al., 2022), το οποίο αποτελεί αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία. Η εν λόγω κατάσταση οφείλεται στο ότι στα προσχολικά προγράμματα σπουδών προβάλλεται το παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του (π.χ. μουσικο-κινητικό, εκπαιδευτικό-ψηφιακό, κοινωνικο-δραματικό, παιχνίδι με φυσικά υλικά), ενώ στα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου γίνεται ελάχιστη αναφορά στο παιχνίδι και προβάλλονται μόνο ορισμένες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως το εκπαιδευτικό-ψηφιακό παιχνίδι και το γλωσσικό παιχνίδι. Η ερευνητική μας υπόθεση (Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν περισσότερο από τους δασκάλους το παιχνίδι για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς στα σχολικά περιβάλλοντα) φαίνεται επομένως να επαληθεύεται.

Οι ελεύθερες και οι οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού προάγονται περισσότερο στα προσχολικά περιβάλλοντα από ό,τι στα σχολικά περιβάλλοντα, κάτι που αποδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη σπουδαιότητα των εν λόγω κατηγοριών παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Sousa & Oxley, 2021, Wood, 2014). Αντιθέτως, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού μπορούν να συμβάλλουν περισσότερο στην μάθηση των παιδιών. Η εν λόγω άποψη ίσως να οφείλεται α) είτε στο γεγονός ότι στο δημοτικό σχολείο το παιχνίδι συνδέεται κυρίως με το διάλειμμα και τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών, ενώ το οργανωμένο παιχνίδι στοχεύει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Peterson, Portier, & Murray, 2017), β) είτε στην ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα παιχνιδιού και γ) είτε στην απουσία γνωστικών αντικειμένων για το παιχνίδι στα περισσότερα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας.

Ωστόσο, θα έπρεπε να διδάσκονται μαθήματα για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στα Παιδαγωγικά Τμήματα και να διεξάγονται σεμινάρια με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να αξιοποιούν κατάλληλα την παιγνιώδη διδασκαλία στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα (Harris & Bilton, 2018). Το παιχνίδι (ελεύθερο και οργανωμένο) θα έπρεπε να κατέ-

χει σημαντικότερη θέση στα Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να το συνδέουν περισσότερο με την μάθηση, καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία διευκολύνει την μάθηση των παιδιών, συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και αποτελεί βασικό αξιολογικό εργαλείο της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Brock et al., 2016, Weisberg et al., 2015).

Οι νηπιαγωγοί και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού αξιολογούν περισσότερο την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε αντίθεση με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση (O' Keefe & MacNally, 2021). Πρέπει να αναφερθεί ότι στο δημοτικό σχολείο το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών αξιολογείται κυρίως μέσα από διαγωνίσματα/τεστ και φύλλα αξιολόγησης και όχι μέσα από το παιχνίδι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Το παιχνίδι θα έπρεπε, ωστόσο, να αξιοποιείται περισσότερο για αξιολογικούς σκοπούς στα σχολικά περιβάλλοντα (Wood, 2014). Αναγκαία κρίνεται εδώ η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιχνιδιού, προκειμένου οι ίδιοι να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως μαθησιακού και αξιολογικού εργαλείου και να μάθουν πώς να το ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους (Sakellariou & Banou, 2020a).

Τέλος, οι νηπιαγωγοί παρακινούν περισσότερο από τους δασκάλους τους μαθητές/τριες τους να λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό και την οργάνωση των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού και φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στο παιχνίδι των μαθητών/τριών τους. Η εν λόγω κατάσταση ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα προσχολικά προγράμματα σπουδών βασίζονται στο παιχνίδι και την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης και οι νηπιαγωγοί είναι περισσότερο ενημερωμένοι από τους δασκάλους τόσο για τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης και ανάπτυξης όσο και για τη συμμετοχική προσέγγιση μάθησης (σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών τους στον εν λόγω σχεδιασμό, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχική προσέγγιση μάθησης αποτελεί σημαντικό δείκτη της ποιότητας της εκπαίδευσης και συνεισφέρει στην μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Loizou & Charalambous, 2017). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι, καθώς μια τέτοιου είδους εμπλοκή ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, αυξάνει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Kilday & Ryan, 2019, Sakellariou & Banou, 2020c).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας εξετάστηκαν και με βάση άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, ωστόσο δεν καταγράφηκαν στατιστικές διαφορές. Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία προτείνεται 1) η εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα και η στήριξη της διδασκαλίας στο παιχνίδι, 2) η αναθεώρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι και το ρόλο του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 3) η διεξοδική μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών από τους

εκπαιδευτικούς, 4) η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων με βασικό άξονα το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, 5) η προώθηση της συμμετοχικής προσέγγισης μάθησης (συμμετοχικός σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τα παιδιά και τους γονείς τους), 6) η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείου αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών, και 7) η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιχνιδιού.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amorim, A. N., Jeon, L., Abel, Y., Albuquerque, E. X., Soares, M., Silva, V. C., & Neto, J. R. O. (2022). Escribo play learning games can foster early reading and writing for low-income kindergarten children. *Computers @ Education*, 177, 104364. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104364>.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24400/258681>.
- Bassok, D., & Rorem, A. (2014). Is kindergarten the new first grade? The changing nature of kindergarten in the age of accountability. *Ed Policy Works Working Paper Series*, 20. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.515943>.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Πεδίο.
- Cheng, P. W. D. (2012). The relation between early childhood teachers' conceptualization of "play" and their practice: Implication for the process of learning to teach. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 65-84.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6), 1872-1878.
- Freeman, M. (2015). *Homework in kindergarten sends the wrong message*. Sunday Age. <http://www.theage.com.au/comment/homework-in-kindergarten-sends-the-wrong-message-20150127-12yfm6.html>.
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2020). Reopening schools: When, where and how. *World Bank Blogs*.
- Harris, R., & Bilton, H. (2018). Learning about the past: Exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1442416>.

- Johnson, J. E., & Wu, V. M. H. (2019). Perspectives on Play in Early Childhood Care and Education. *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*, 79-97. <https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch4>.
- Kieff, J., & Casbergue, R. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική*. (Επιμ. Χ. Ζάραγκας & Α. Αγγελάκη). Gutenberg.
- Kilday, J. E., & Ryan, A. M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 163–174.
- Loizou, E., & Charalambous, N. (2017). Empowerment pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 440-452.
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *SPEEL: Study of pedagogical effectiveness in early learning*. Queen's Printer.
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2021). 'Uncharted territory': teachers' perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 79-95.
- Peterson, S., Portier, C., & Murray, A. (2017). The Role of Play at Home and in Kindergarten and Grade One: Parents' Perceptions. *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 1-10. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i1.16882>.
- Pursi, A. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.014>.
- Rao, N., & Li, H. (2009). Quality matters: Early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 179(3), 233–24. <https://doi.org/10.1080/03004430601078644>.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020a). Play within the Kindergarten Curriculum Of Greece: A comparative study on Kindergarten Educators and University Students. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 207-231. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2799>.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020b). Planning and evaluating the educational process of play within greek preschool learning environments - A comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83-108. <http://dx.doi.org/10.46827/ejsss.v0i0.739>.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020c). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: a comparative study on current and prospective Kindergarten Educators. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1-17.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021a). Contribution of play in the interaction among pre-school age children; an example in a greek kindergarten. In Maria Sakellariou (Ed.), *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. Nova Science. <https://novapublishers.com/shop/child-interaction-perspectives-activities-and-outcomes/>.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021b). Beliefs and intentions of greek educators on the role of play regarding interaction within pre-school and school

- environments. In Maria Sakellariou (Ed.), *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. Nova Science. <https://novapublishers.com/shop/child-interaction-perspectives-activities-and-outcomes/>.
- Sousa, D., & Oxley, L. (2021). Democracy and early childhood: diverse representations of democratic education in post-dictatorship Portugal. *Educational Review*, 73(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556609>.
- UNICEF. (2018). *Learning through Play: Strengthening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes*. UNICEF.
- Walsh, G., & Fallon, J. (2021). 'What's all the fuss about play'? Expanding student teachers' beliefs and understandings of play as pedagogy in practice. *Early Years*, 41(4), 396-413. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1581731>.
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 64, 17-27.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.
- Wu, S. C. (2021). A co-constructed picture of learning in play by teachers and parents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 84-97.
- Yusof, N., & Alas, Y. (2021). Benefits and Students' Perception on Role-Play Teaching Technique: Progressive & Fun Learning Experiences in Brunei. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 3(3), 225-234.
- Zaragas, C. K. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 104-128.
- Αθανασάκη, Χ. (2019). Διερεύνηση απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την οργάνωση και την εφαρμογή υπαίθριων δραστηριοτήτων στην αυλή και στους εξωτερικούς χώρους [Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147342>.
- Λοϊζου, Ε. (2021). *Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση. Η αλληλένδετη σχέση του με τη μάθηση και την ανάπτυξη*. Πεδίο.
- Μπάνου, Μ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Olympos.
- Μπάνου, Μ. (2022). Αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Olympos. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/52111>.
- Μπάνου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2021). «Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Μια μελέτη περίπτωσης». Στο 1ο Πανελλήνιο

- Συνέδριο του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ: «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση». Αθήνα.
- Πεντέρη, Ελ., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542 Αθήνα.
- Πεντέρη, Ελ., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός Νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό Υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα.
- Ρουμελιώτη, Σ. (2021). Η αξιοποίηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο Νηπιαγωγείο [Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154549>.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε., & Παπουτσή, Αικ. (2021). *Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση*. Πεδίο.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.

Κεφάλαιο 4

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης & έμφυλη ισότητα

Βασιλική Πλιόγκου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, vplioyou@uowm.gr

Περίληψη

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως φορέας μετάδοσης κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, εντός των οποίων συγκαταλέγονται και όσες σχετίζονται με το φύλο. Καθώς η χάραξή τους συντελείται σε εθνικό επίπεδο, μεταφέρουν ταυτόχρονα κανονιστικές νόρμες και τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, διατηρώντας κατά αυτόν τον τρόπο την υπάρχουσα κοινωνική και έμφυλη άνιση ιεράρχηση. Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να ενισχύσει το status quo της έμφυλης ανισότητας ή αντιθέτως, μέσω της αναδι-αμόρφωσής του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη μετασχηματιστικών προσεγγίσεων των έμφυλων σχέσεων και την προώθηση της ισότητας των φύλων. Παράλληλα, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί τον 4ο Στόχο Βιώσι-μης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών-Ατζέντα 2030, τονίζοντας ως καίριο παρά-γοντα την έμφυλη ισότητα σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης να διαχειριστούν το ζήτημα της έμφυλης ισότητας και της ταυτότητας φύλου γενικότερα και κυρίως την ευελιξία να εφαρμόσουν παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, με κύριο στόχο την άρση των επιζήμιων για την κοινωνική ευημερία και συνοχή έμ-φυλων και σεξιστικών στερεοτύπων, στα οποία τα παιδιά εκτίθενται από μικρή ηλικία. Το παρόν κείμενο καταλήγει σε προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές, οι οποίες εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά το φύλο και μπορούν να προωθήσουν την έμφυλη ισότητα στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό πρόγραμμα, έμφυλος μετασχηματισμός, νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθορίζει το περιεχόμενο, το οποίο διδάσκεται στα σχολεία, σε εθνικό επίπεδο. Ένα πλήρες και υψηλής ποιότητας ΑΠΣ εμπεριέχει την περιγραφή των στόχων, της διδασκαλίας, του περιεχομένου που θα διδαχθούν οι μαθητές/μαθήτριες, των επιθυμητών και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και των προτεινόμενων μέσων εφαρμογής και αξιολόγησης, με σκοπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για την επίτευξη των συναφών μαθησιακών αποτελεσμάτων (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019).

Ως προς το περιεχόμενο και το πνεύμα που διαπνέει το νέο ΑΠΣ, «Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης -Νηπιαγωγείου» (2021), το οποίο διαμορφώθηκε στο πλαίσιο «αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης», διαφαίνεται η έμφαση στην καθολική και ποιοτική παρεχόμενη εκπαίδευση μέσω ενός ολιστικού πρίσματος, λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες, καθώς και τον ρόλο όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών, γονέων, κοινότητας). Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η ανάγκη διαμόρφωσης ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, προσανατολισμένου προς τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κοινωνική δικαιοσύνη, το αίσθημα της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας, τη σταδιακή διαμόρφωση της ταυτότητας μαθητών και μαθητριών και την κοινωνική ενσωμάτωση, απαραίτητα δηλαδή στοιχεία της σύγχρονης πολιτειότητας (Πεντέρη κ.ά, 2021). Συνεπώς, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2021), παρέχει την ευελιξία στις/στους εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης να εφαρμόσουν παιδαγωγικές παρεμβάσεις στους παραπάνω θεματικούς άξονες και να διαχειριστούν το ζήτημα της έμφυλης ισότητας και της ταυτότητας φύλου γενικότερα, σε όλο το εύρος του ΑΠΣ και ιδιαίτερα στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», π.χ. στη θεματική ενότητα «Ζω Καλύτερα-Ευ Ζην- Γνωρίζω το σώμα μου - Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση». Παράλληλα, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα και αναπόσπαστο κομμάτι μίας βιώσιμης ανάπτυξης, η οποία καλύπτει το εύρος της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, Ατζέντα 2030, η Ποιότητα στην Εκπαίδευση (4ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης) όλων των βαθμίδων έχει ως κεντρικό πυλώνα, ανάμεσα σε άλλα, την έμφυλη ισότητα, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα το μέσο και τον στόχο μίας ποιοτικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας κατά αυτόν τον τρόπο ότι η εκπαίδευση συνολικά επωμίζεται έναν πιο αναβαθμισμένο κοινωνικό ρόλο. Σε συνδυασμό, ο 5ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης -Ισότητα Φύλων- σηματοδοτεί ότι η ισότητα των φύλων αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα, με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό (UN, 2022).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Περιεχόμενο και Στόχοι ΑΠΣ για μία Ποιοτική Εκπαίδευση

Η μετασχηματιστική δυναμική της εκπαίδευσης, εμπεριέχεται κυρίως στο ΑΠΣ, το οποίο θεωρείται το κύριο μέσο επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου. Σύμφωνα με το Διεθνές Δίκαιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, το περιεχόμενο του ΑΠΣ και γενικότερα της εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάζει στα δικαιώματα, να είναι ανθρωποκεντρικό και

να στοχεύει στην άρση όλων των ανισοτήτων, ενώ παράλληλα, θα πρέπει να βοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας όχι μόνο την πρόσληψη γνώσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά και την δημιουργική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών/μαθητριών, βοηθώντας τους να αποκτήσουν αξίες και συμπεριφορές που συνάδουν με τη δημοκρατική πολιτεϊότητα (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω οπτική θα πρέπει να αντανakλάται σε όλο το εύρος του ΑΠΣ: να προωθεί την πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και τις όποιες νοητικές και φυσικές ικανότητες των μαθητών/μαθητριών, να ενισχύει την αίσθηση ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, την ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και με το περιβάλλον και κυρίως την καλλιέργεια σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Ακόμη, σύμφωνα με την Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC), στόχος της εκπαίδευσης είναι όχι μόνο ο αλφαβητικός και αριθμητικός γραμματισμός, τα οποία βέβαια είναι απαραίτητα για την πρόσβαση και εξέλιξη στην κοινωνία της μάθησης και της οικονομίας, αλλά κυρίως η ενδυνάμωση των παιδιών, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν εξαιρετικευμένα τη μάθηση, τις δεξιότητες, τις πολλαπλές ικανότητες, την αξιοπρέπεια, την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (CRC, 2001). Συνεπώς, το ΑΠΣ πρέπει να διαθέτει ευελιξία, ώστε να καλύπτει όλα τα προαναφερθέντα, να συμπεριλαμβάνει διδακτικές πρακτικές, που να ανταποκρίνονται στις εξαιρετικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού και με τρόπο που να σχετίζεται με τα πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά συμφραζόμενα των παιδιών. Παράλληλα, οφείλει να καλλιεργεί και άλλες δεξιότητες, οι οποίες εκτείνονται σε όλο το εύρος της ζωής, όπως τη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση συγκρούσεων με μη-βίαιο τρόπο, την υπευθυνότητα, έναν αρμονικό τρόπο ζωής, τις υγιείς κοινωνικές σχέσεις και άλλες δεξιότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν εφόδια για την εκπλήρωση μελλοντικών στόχων και επιλογών (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Τέλος, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, οριοθετεί τους στόχους της εκπαίδευσης και του ΑΠΣ με έναν διαφορετικό τρόπο, ο οποίος υιοθετεί την οπτική της έμφυλης ισότητας, υπό μία πιο κριτική προσέγγιση, η οποία είναι εναρμονισμένη με τις αρχές της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής (Πλιόγου, 2024· Πλιόγκου & Τρομάρα, 2024). Υπό το πρίσμα αυτό, καίριος στόχος της εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση μαθητών και μαθητριών, ώστε να δύνανται να αμφισβητούν και να μεταβάλλουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας, καθώς και η αντιμετώπιση διάφορων νορμών, προσδοκιών και πρακτικών, που παρεμποδίζουν τα παιδιά στο τώρα και στη μελλοντική τους ζωή να αναπτύξουν όλο το εύρος των δυνατοτήτων τους. Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, απαραίτητες είναι οι δεξιότητες που προωθούν την κριτική σκέψη, την αυτονομία, την αυτοδιαχείριση, την ηγεσία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την αποδοχή της ετερότητας, την προσαρμοστικότητα και την παγκόσμια πολιτεϊότητα (UNESCO, 2019).

Διαφαίνεται από τη μία πλευρά, ότι το ΑΠΣ αποτελεί μία μοναδική ευκαιρία να προωθηθεί η ισότητα των φύλων εντός της εκπαίδευσης, ήδη σε πρώιμο στάδιο, κατά τη διάρκεια της Προσχολικής Εκπαίδευσης, καθώς έχει αναδειχθεί η σημασία της στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών και απόψεων, οι οποίες σχετίζονται με το φύλο (Πλιόγου & Τρομάρα, 2024). Σύμφωνα με μελέτες, ο σχηματισμός έμφυλων νορμών, ρόλων και δραστηριοτήτων, καθώς και η αντίληψη της έμφυλης

ταυτότητας ξεκινά ήδη από την ηλικία των δύο-τριών ετών. Στην ηλικία των τριών, οι έμφυλοι ρόλοι και οι έμφυλες αντιλήψεις των παιδιών, ενίοτε στερεότυπες και καθορισμένες από έμφυλες διχοτομικές αντιλήψεις ετεροκανονικότητας, καθορίζουν την επιλογή παιχνιδιών (UNESCO, 2022· Chi, 2018), ενώ μέχρι τα τέσσερα καθορίζουν την επιλογή ομάδων συνομηλίκων, αλλά και τις δραστηριότητες ή/και τα παιχνίδια, με έντονα διαχωριστικό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να ανταποκριθούν σε επιλογές «κατάλληλες» προς το φύλο τους (King et al., 2020). Τέλος, οι έμφυλες προτιμήσεις και συμπεριφορές τους παγιώνονται ακόμη εντονότερα κατά την ηλικία των πέντε με επτά ετών. Από την άλλη, καθώς η χάραξη των ΑΠΣ συντελείται σε εθνικό επίπεδο, μεταφέρουν ταυτόχρονα κανονιστικές νόρμες, την ηγεμονική γνώση (Pinto et al., 2013) και τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, διατηρώντας κατά αυτόν τον τρόπο την υπάρχουσα κοινωνική και έμφυλη άνιση ιεράρχηση (Aragonés-González et al., 2020). Στην περίπτωση αυτή τα πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένα έμφυλα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, που παράγονται και αναπαράγονται μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον τους (οικογένεια, κοινότητα, ΜΜΕ, ταινίες, βιομηχανία παιχνιδιών) (Πλιόγου & Tromara, 2024· Weisgram et al., 2014), επηρεάζουν τις αξίες, τις προσδοκίες, τις επιλογές και τις στάσεις/συμπεριφορές (Weisgram, 2016). Παράλληλα, έχουν αρνητικές και επιβλαβείς συνέπειες στην ανάπτυξη, ακαδημαϊκή πρόοδο, στις μελλοντικές εργασιακές επιλογές, στην κοινωνικοποίηση και στον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον κόσμο, γενικότερα (Weisgram & Bruun, 2018). Συνολικά, τα παραπάνω έχουν και μακροπρόθεσμες κοινωνικο-οικονομικές επιπτώσεις, οι οποίες εκτείνονται στην εφηβεία και την ενήλικιότητα, καθώς δημιουργούν διχαστικά, ιεραρχικά και καταπιεστικά όρια ανάμεσα στα φύλα και ενδέχεται να πυροδοτήσουν συμπεριφορές έμφυλης βίας (Smith et al., 2023· Keddle et al., 2023), η οποία σε πολλές περιπτώσεις σχετίζεται με τον σχολικό χώρο (UNGEI, 2019). Παρόλο που όλα τα παιδιά δύνανται να υποστούν τις αρνητικές συνέπειες των επιβλαβών έμφυλων νορμών και στερεοτύπων, τα κορίτσια και γενικότερα τα παιδιά που δεν συμμορφώνονται με αυτές πλήττονται δυσανάλογα (UNGEI, 2023). Επί της ουσίας, αποτελούν την αιτία άνισης κατανομής δύναμης/εξουσίας και πόρων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες και της έμφυλης ανισότητας, η οποία αποτελεί κατάφορη καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης (Iceland et al., 2023) και των αρχών συμπερίληψης (Simmonds, 2017), πλήττοντας την αρμονική ανάπτυξη της κοινωνίας και τις δημοκρατικές αρχές. Συνεπώς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να ενισχύσει το status quo του έμφυλου χάσματος ή αντιθέτως, μέσω της αναδιαμόρφωσής του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη μετασχηματιστικών προσεγγίσεων των έμφυλων σχέσεων (Keddle et al., 2023) και την προώθηση της ισότητας των φύλων (UNESCO Bangkok, 2019a). Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, είναι η προώθηση της έμφυλης ισότητας στο σύνολο της εκπαίδευσης υπό ένα ολιστικό πρίσμα. Συγκεκριμένα: α) ως δικαίωμα αναφορικά με την πρόσβαση και συμμετοχή, β) ως δικαίωμα εντός της εκπαίδευσης σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα με ευαίσθητες ως προς το φύλο προσεγγίσεις, και γ) δια μέσου της εκπαίδευσης αναφορικά με τα σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα που θα μπορούν να συνδέσουν την εκπαιδευτική ισότητα με ευρύτερες διαδικασίες έμφυλης δικαιοσύνης (Aragonés-González et al., 2020).

2.2. Προϋποθέσεις αναδιαμόρφωσης του ΑΠΣ υπό το πρίσμα της έμφυλης ισότητας

Η επίτευξη της έμφυλης ισότητας δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα που επέρχεται αβίαστα, αλλά, καθώς αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό ζήτημα, δύναται να υλοποιηθεί υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Πρώτη προϋπόθεση, σημείο εκκίνησης για την αναδιαμόρφωση του ΑΠΣ με στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων, αποτελεί η συνολική ανασκόπηση του με κύρια έμφαση σε ζητήματα φύλου, δηλαδή η διερεύνηση και ο κριτικός αναστοχασμός, ατομικός και συλλογικός, αναφορικά με κατά πόσο εν τέλει το αναλυτικό πρόγραμμα και η εκπαίδευση γενικότερα προωθεί ή εμποδίζει την έμφυλη ισότητα. Συνεπώς, διαφαίνεται ότι η προώθηση της έμφυλης ισότητας είναι πρωτίστως ζήτημα πολιτικής βούλησης (UNESCO Bangkok, 2019a). Για να μπορέσει να απαντηθεί ένα τόσο καίριο ερώτημα είναι σημαντικό να κατανοήσουμε το «έμφυλο συνεχές» (gender continuum) (Gupta, 2000), το οποίο έχει αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο ένταξης και προώθησης της έμφυλης οπτικής (gender mainstreaming) σε διάφορους τομείς, όπως η υγεία, η έμφυλη βία και η εκπαίδευση, έχοντας ως κύριο στόχο την άρση των ανισοτήτων και τον έμφυλο μετασχηματισμό (Marcus et al., 2021). Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο διακρίνει πέντε κύριους τρόπους ανταπόκρισης αναφορικά με τα ζητήματα φύλου, οι οποίοι αντανακλούν συγκεκριμένες βαθμιδωτές προσεγγίσεις/οπτικές, που συνδέονται με συγκεκριμένες πολιτικές και στάσεις (UNESCO, 2021): 1) *Προσεγγίσεις έμφυλης διάκρισης* (gender-discriminatory), όπου κυρίαρχο στοιχείο είναι η ευνοϊκή μεταχείριση είτε αγοριών/αντρών είτε γυναικών/κοριτσιών, καταλήγοντας σε επέκταση των έμφυλων ανισοτήτων. 2) *Προσεγγίσεις «τυφλές» ως προς το φύλο* (gender-blind), όπου το φύλο αγνοείται κατά τη διάρκεια της χάραξης στρατηγικής και προγραμμάτων/παρεμβάσεων και εντός των θεσμών, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διαιώνιση της υπάρχουσας «έμφυλης ουδετερότητας» ή και την πιθανή επιδείνωση των έμφυλων ανισοτήτων (πρβ. και Lukan et al., 2023). 3) *Προσεγγίσεις ευαίσθητες ως προς το φύλο* (gender-sensitive), όπου υπάρχει η αναγνώριση των ανισοτήτων ανάμεσα σε αγόρια/άντρες και κορίτσια/γυναίκες, με την απουσία όμως αντιμετώπισής τους. 4) *Προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται ως προς το φύλο* (gender-responsive), όπου αναγνωρίζονται οι υπάρχουσες έμφυλες διαφορές και ανισότητες και παράλληλα υλοποιούνται συγκεκριμένες δράσεις και πολιτικές για την άρση τους. Τέλος, 5) *έμφυλες μετασχηματιστικές προσεγγίσεις* (gender-transformative), με κυρίαρχο στοιχείο την αποκάλυψη των αιτιακών σχέσεων και της πηγής των έμφυλων ανισοτήτων σε συνδυασμό με τη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση δράσεων και πολιτικών που όχι μόνο απλά αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες, δυνατότητες και συνεισφορές αγοριών/αντρών και γυναικών/κοριτσιών αλλά προκαλούν τις υπάρχουσες διχαστικές πολιτικές και πρακτικές διάκρισης, επιφέροντας, παράλληλα, ριζοσπαστικές αλλαγές (μετασχηματισμό).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μετασχηματιστικές έμφυλες προσεγγίσεις αποτελούν μία προτεραιότητα που βρίσκεται υψηλά στην παγκόσμια ατζέντα και είναι πλήρως εναρμονισμένες με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, καθώς στοχεύουν στο να επιφέρουν βιώσιμη αλλαγή (UNICEF, 2021). Το πρίσμα που υιοθετείται είναι ολιστικό και σαφώς οριοθετημένο γύρω από την έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment),

τη Φεμινιστική οπτική, την προώθηση της έμφυλης ισονομίας (gender equality) και έμφυλης ισότητας μέσω αντισταθμιστικών δράσεων (gender equity), την προώθηση των έμφυλων ζητημάτων (gender mainstreaming), την αλλαγή των έμφυλων νορμών, την επαναδιαπραγμάτευση της έμφυλης κοινωνικοποίησης (gender socialization), τη διατομεακότητα (intersectionality), τον τρόπο δηλαδή που το φύλο αλληλεπιδρά με άλλες αναλυτικές κατηγορίες, όπως εθνισμό, φυλή, κοινωνική τάξη, σεξουαλικό προσανατολισμό, κ.ά. καθώς και την άρση των δομικών ανισοτήτων (Marcus et al., 2021).

Δεύτερη κύρια προϋπόθεση είναι το ποια/ποιοι εμπλεκόμενα/εμπλεκόμενοι άτομα/φορείς/οργανισμοί, όπως το Υπουργείο Παιδείας, άλλα Υπουργεία, φορείς Κοινωνικής Πρόνοιας, Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Εργασίας, η Γενική Γραμματεία Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων, επιστήμονες/επιστημότισσες Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, ειδικό προσωπικό επί των αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικοί, προγράμματα προπτυχιακών σπουδών εκπαιδευτικών, γονείς, κοινότητες, ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται σε θέματα έμφυλης ισότητας κ.ά. μπορούν να στηρίξουν μέσω δράσεων και πρωτοβουλιών την πολιτική βούληση και κατά πόσο διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και την εξειδίκευση σε ζητήματα έμφυλης ισότητας. Βέβαια, σε περίπτωση που δεν υπάρχει η πολιτική βούληση θα ήταν αποτελεσματικό να διερευνηθούν τα κύρια εμπόδια και ποιες πιθανές λύσεις θα μπορούσαν να ενισχύσουν τις πολιτικές προς αυτή την κατεύθυνση (UNESCO, 2021· UNESCO Bangkok, 2019a).

Τρίτη προϋπόθεση, αποτελεί η διευκρίνιση της σχέσης «Παιδαγωγικής» (Pedagogy) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (curriculum), τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως ταυτόσημοι όροι στην Προσχολική Εκπαίδευση, οι ανάγκες και η στοχοθεσία της οποίας διαφέρουν σημαντικά από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό διακρίνονται δύο ιστορικές ευρωπαϊκές παραδόσεις: 1) Η Παιδαγωγική ως βοηθητικό εργαλείο του ΑΠΣ. 2) Η Παιδαγωγική ως κύριο πλαίσιο για την υλοποίηση του ΑΠΣ (Edwards, 2021). Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δύο όρων, ωστόσο, εκτός του ότι σηματοδοτεί συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις, επιφέρει και επιπτώσεις σε επίπεδο πολιτικής, οι οποίες μεταφέρονται από το θεωρητικό επίπεδο στην πράξη, δημιουργώντας ενίοτε και αντιπαλότητες, οι οποίες αποτυπώνονται στις διάφορες προσεγγίσεις του περιεχομένου του ΑΠΣ, ιδιαίτερα στην Προσχολική Εκπαίδευση, σε διεθνές επίπεδο (Edwards, 2021· Wood & Hedges, 2016). Παράλληλα, ενδεικτικό είναι ότι ακαδημαϊκοί τονίζουν ότι οι έρευνες, ιδιαίτερα οι ποιοτικές, που διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται το ΑΠΣ, είναι εκτεταμένες, ενώ λιγότερες είναι οι έρευνες που διερευνούν αν το ΑΠΣ λειτουργεί αποτελεσματικά, τονίζοντας το υφιστάμενο ερευνητικό κενό ως προς τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες με το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και κατά πόσο αυτό υποστηρίζει την ανάπτυξη και τη μάθηση (File, 2020). Το ΑΠΣ αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο διαπραγμάτευσης ή/και σύγκρουσης, το οποίο περιλαμβάνει σύνθετα ερωτήματα, περίπλοκες διαλεκτικές αναζητήσεις, οπτικές, προσανατολισμούς, πολλαπλές αφηγήσεις (ιστορικές κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές), ενίοτε αντιμαχόμενες (Edwards, 2021) και δυναμικές πρακτικές. Με άλλα λόγια, αποτελεί τη σύζευξη του οράματος και της πρακτικής, συμπεριλαμβάνοντας τις νόρμες, οι οποίες καθορίζουν τη γνώση περιεχομένου, τα μαθησιακά περιβάλλοντα,

τις απόψεις για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών, καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Wood & Hedges, 2016). Επί της ουσίας, ένα ΑΠΣ που στοχεύει στην προώθηση της έμφυλης ισότητας οφείλει να διαχέει το φύλο σε όλο το εύρος των μαθημάτων/θεματικών και να έχει συνεκτικότητα και συνέχεια, ενώ παράλληλα θα πρέπει να εξετάζεται η ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων και προκαταλήψεων αλλά και κατά πόσο παρέχονται τρόποι, οι οποίοι θα δώσουν στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία, με τέτοιο τρόπο που το περιεχόμενο θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των αγοριών και των κοριτσιών (UNESCO Bangkok, 2019a).

Οι παραπάνω προβληματισμοί αποτυπώνονται στην τυπολογία του Gimeno-Sacristán (1991), ο οποίος διακρίνει έξι μορφές/τύπους αναλυτικού προγράμματος (ΑΠ): 1) Το προβλεπόμενο ΑΠ, δηλαδή ένα επίσημο κείμενο, το οποίο περιλαμβάνει βασικές οδηγίες και την αιτιολόγηση της στοχοθεσίας. 2) Το ΑΠ που παρουσιάζεται στους/στις εκπαιδευτικούς, το οποίο πρόκειται για κείμενα που διευκρινίζουν ή επεξηγούν το προβλεπόμενο ΑΠ. 3) Το ΑΠ, έτσι όπως γίνεται αντιληπτό από τους/τις εκπαιδευτικούς, δηλαδή αυτό που αναδεικνύει τις κύριες αντιλήψεις όπως διαμορφώνονται από την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. 4) Την πρακτική εφαρμογή του ΑΠ, το οποίο πρόκειται για το σύνολο των μεθόδων, πόρων/μέσων, εργαλείων, που εφαρμόζονται εντός της τάξης για την υλοποίηση του ΑΠ. 5) Το υλοποιημένο ΑΠ, δηλαδή τα γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά αποτελέσματα, τα οποία ενίοτε μπορεί να είναι παρατηρήσιμα, να αξιολογούνται θετικά, να είναι ορατά, λανθάνοντα ή/και να αγνοούνται. 6. Το αξιολογούμενο ΑΠ, περιλαμβάνει τον ορισμό κριτηρίων που οριοθετούν τι είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας. Και σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να είναι κρυφό και να παραβλέπεται ή να αποτελεί επί της ουσίας μία επανερμηνεία του προβλεπόμενου ΑΠ (πρβ. και Pinto et al., 2013).

Τέταρτη προϋπόθεση είναι η ανασκόπηση των διδακτικών/μαθησιακών υλικών, τα οποία έχουν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση νορμών, ταυτοτήτων και συμπεριφορών (Crawfurd et al., 2024). Σημείο εκκίνησης της ανασκόπησης αποτελεί η διερεύνηση του κατά πόσο αντανakλούν την έμφυλη ισότητα ή αντιθέτως περιέχουν στοιχεία έμφυλης ανισότητας, δηλαδή αν οι άντρες/αγόρια και οι γυναίκες/κορίτσια απεικονίζονται με έμφυλα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά γύρω από την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα (Aragonés-González et al., 2020), αν απεικονίζονται σε έμφυλους στερεοτυπικούς ρόλους και επαγγέλματα, αν οι μορφές δράσης και ο χώρος που εξελίσσονται οι δραστηριότητες περιέχουν έμφυλα στερεότυπα, αν υπάρχουν λιγότερες αναφορές και απεικονίσεις γυναικών/κοριτσιών από ό,τι αντρών/αγοριών και αν η γυναικεία συμβολή σημαντικών γυναικείων προσωπικοτήτων αγνοείται ή παραβλέπεται. Το εύρος της κριτικής ανασκόπησης θα πρέπει να καλύπτει και τη χρήση σεξιστικής γλώσσας και τη/το μορφή/περιεχόμενο των μηνυμάτων που μεταφέρονται μέσω των απεικονίσεων -εικόνων και ζωγραφιών- με κύριο στόχο την ίση ενδυνάμωση κοριτσιών και αγοριών. Τον συγκεκριμένο στόχο μπορεί να ενισχύσουν οι γνώσεις εξειδικευμένου σε θέματα έμφυλης ισότητας συγγραφικών ομάδων και η αύξηση της γυναικείας συμμετοχής στη συγγραφή, στην επιμέλεια και εικονογράφηση υλικών και μέσων (UNESCO Bangkok, 2019a).

Πέμπτη προϋπόθεση είναι η έμφυλη ισότητα να ενσωματώνεται στους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα στο εύρος του ΑΠΣ. Παράλληλα, η στοχοθεσία που ανταποκρίνεται ως προς το φύλο (gender-responsive) θα πρέπει να είναι ακόμη πιο εντατική σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, όπως η Σεξουαλική Αγωγή, η γνωριμία με το ανθρώπινο σώμα, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα κ.ά. Τέλος, οι μαθησιακοί στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα υπό την οπτική της έμφυλης ισότητας θα πρέπει να αντανακλώνται σε ένα αποκλειστικό και εξειδικευμένο μάθημα στο συγκεκριμένο πεδίο (UNESCO Bangkok, 2019a).

Έκτη και κύρια προϋπόθεση είναι η διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών, που επωμίζονται μεγάλη ευθύνη και μπορούν να αποτελέσουν κύριους φορείς του έμφυλου μετασχηματισμού. Και σε αυτή την περίπτωση το ζήτημα είναι σύνθετο και πολυπαραγοντικό, καθώς πρέπει να διερευνηθεί μία σειρά παραγόντων. Ξεκινώντας από τις πρακτικές, οι κριτικές προσεγγίσεις θα πρέπει να εστιάσουν στο κατά πόσο εφαρμόζεται μία παιδαγωγική που να ανταποκρίνεται ως προς το φύλο, που πρακτικά υλοποιεί το ΑΠΣ, και κατά πόσο προσφέρονται εναλλακτικές δραστηριότητες, οι οποίες να προωθούν την πρόσβαση σε ίσο επίπεδο και σε ίδιο περιεχόμενο σε αγόρια και κορίτσια. Εξίσου, σημαντική είναι η διερεύνηση της ύπαρξης δραστηριοτήτων που να προωθούν τη συνεργασία και την καλλιέργεια σεβασμού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με τρόπο πολιτισμικά κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών (UNESCO Bangkok, 2019a). Παράλληλα, εμπειρικές έρευνες (Lukan et al., 2023· Smith et al., 2023· Keddie et al., 2023) αναδεικνύουν την ανάγκη κριτικού αναστοχασμού για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και οι δικές τους έμφυλες αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές ενδέχεται να επηρεάζουν την επιλογή, χρήση και εφαρμογή μαθησιακών υλικών και κυρίως την παιδαγωγική που υιοθετούν. Ο αναστοχασμός, παράλληλα, θα πρέπει να κινείται και προς τον εντοπισμό των δικαστικών έμφυλων στερεοτύπων σε όλο το εύρος του προβλεπόμενου ΑΠΣ, τα οποία πολλές φορές θεωρούνται «φυσιολογικά» ή ενδέχεται να μη γίνονται αντιληπτά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, στο οποίο, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παρεμβαίνουν (Warin & Adriany, 2017), καθώς, υιοθετώντας μία παιδοκεντρική προσέγγιση, το παιχνίδι θεωρείται, ουδέτερο, φυσικό και απολιτικό (Hjelmér, 2020). Ακόμη, η αντιμετώπιση έμφυλων ζητημάτων στην Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται αμφιλεγόμενη, είτε επειδή τα παιδιά λόγω του νεαρού της ηλικίας τους (Charpman, 2022) δεν μπορούν να κατανοήσουν το αντικείμενο (Smith, 2023), κάτι το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, δεν ισχύει και διαιωνίζει την έμφυλη ανισότητα, είτε επειδή όλα τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν μία ουδέτερη, αντικειμενική, ομοιόμορφη εκπαίδευση, η οποία δεν θα κάνει «κατήχηση» ή θα έρχεται σε αντίθεση με τις κυρίαρχες κοινωνικές ή οικογενειακές νόρμες (Lukan et al., 2023). Ωστόσο, έρευνες τονίζουν ότι το κέντρο βάρους δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται στις διαφορές ανάμεσα στα φύλα ή τους ανθρώπους καθαυτές, καθώς όντως υφίστανται, αλλά θα πρέπει να επικεντρώνεται στην πολιτισμική ερμηνεία τους και στο ότι δεν μπορούν να αποτελούν δικαιολογία για διακρίσεις, δικαστικές και ιεραρχικά διαρθρωμένες συμπεριφορές (Lukan et al., 2023). Εάν η Προσχολική Εκπαίδευση αγνοεί, απορρίπτει ή ευνοεί την ετερότητα, αφενός παραβλέπει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία έμφυλων

ταυτοτήτων, ρόλων και νορμών (Smith et al., 2023), αφετέρου θέτει τα θεμέλια της έμφυλης προκατάληψης (Lukan et al., 2023). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να προσεγγίζουν κριτικά τις ηγεμονικές και κυρίαρχες μορφές γνώσης, που επί της ουσίας δεν αποτελούν την πραγματικότητα, και να διακρίνουν τι είναι γνώση, αξία, άποψη και γεγονός, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο στάδιο ανάπτυξής τους (Konač Šebart, 2015). Συνεπώς, προτεραιότητα είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου, δομημένου πάνω στις αρχές του πλουραλισμού, όπου κανένα παιδί δεν θα αισθάνεται ευνοημένο ή αποκλεισμένο λόγω της ιδιαιτερότητάς του, ενώ, παράλληλα, θα προωθείται ο σεβασμός προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ετερότητα.

Καταλυτικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση διαδραματίζει η κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η εξειδικευμένη επιμόρφωση/κατάρτιση (training) (Warin & Adrian, 2017) και επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ζητήματα ισότητας φύλων. Η επιμόρφωση/κατάρτιση θα πρέπει να συντελείται με όρους νέας επιστημονικής γνώσης, η οποία θα τους προσφέρει τις κατάλληλες γνώσεις περιεχομένου, τις παιδαγωγικές γνώσεις περιεχομένου, τις δεξιότητες και όλα τα απαραίτητα εφόδια και εργαλεία, ώστε να μπορούν αφενός να αναστοχαστούν ως προς τον δικό τους ρόλο και αφετέρου να προσεγγίσουν, διαπραγματευτούν, αμφισβητήσουν και υλοποιήσουν με αποτελεσματικότητα το ήδη υπάρχον ΑΠΣ ή να συμβάλλουν μέσω της παιδαγωγικής προς την εφαρμογή ενός ΑΠΣ που να ανταποκρίνεται ως προς το φύλο (gender-responsive) (UNESCO Bangkok, 2019b). Τέλος, θα έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν ζητήματα έμφυλης ισότητας στις οικογένειες και στην κοινότητα, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην έμφυλη κοινωνικοποίηση των παιδιών, ήδη πριν εισαχθούν στην Προσχολική Εκπαίδευση (Eisen et al., 2021· Weisgram, 2016) και να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως προς την άρση των έμφυλων διακρίσεων.

3. Από τη θεωρία στην πράξη: Δραστηριότητες για παιδαγωγικές παρεμβάσεις

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρατίθενται ιδέες για εφαρμογή δραστηριοτήτων στο πλαίσιο παιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν ως κύριο στόχο την προώθηση της έννοιας της έμφυλης ισότητας, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο στάδιο ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών (Pliogou, 2021). Σκοπός είναι να μετασχηματιστούν οι έννοιες που σχετίζονται με την έμφυλη ισότητα σε ιδέες, στάσεις, συμπεριφορές. Στόχοι είναι οι μαθητές/μαθήτριες Νηπιαγωγείου να:

- Εντοπίζουν τα έμφυλα στερεότυπα και τις έμφυλες διακρίσεις
- Αποκτήσουν κριτική επίγνωση των ανισοτήτων που απορρέουν από έμφυλους ρόλους
- Αμφισβητούν τον έμφυλο κανονιστικό διαχωρισμό χαρακτηριστικών, ρόλων και παιχνιδιών
- Καλλιεργήσουν το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης, αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης γύρω από την έμφυλη ταυτότητάς τους
- Ενισχύσουν τις αντιληπτικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητές τους.

- Αντιληφθούν ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες έχουν ίσα δικαιώματα.
- Ενδυναμωθούν για να αποτελέσουν φορείς έμφυλου μετασχηματισμού.

3.1. Δραστηριότητες

1. Έμφυλες ταυτότητες και αντιλήψεις: ομοιότητες και διαφορές.

Στην ολομέλεια θα συζητηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Με ποιον τρόπο αισθάνεστε διαφορετικοί/ές από συμμαθητές/συμμαθήτριες σας;
- Με ποιον τρόπο είστε ίδιοι/ίδιες με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες σας;
- Η φιλία/παρέα με παιδιά άλλου φύλου είναι το ίδιο με τα παιδιά του ίδιου φύλου; Πώς και γιατί;
- Όταν κάνετε δραστηριότητες με παιδί/παιδιά άλλου φύλου αλλάζετε τις δραστηριότητες/παιχνίδι; Πώς και γιατί;
- Σε ποια γωνιά σας αρέσει να παίζετε περισσότερο και γιατί; Παίζετε στην ίδια γωνιά με τα αγόρια και τα κορίτσια;

2. Έμφυλοι ρόλοι

Χωρίζουμε ένα μεγάλο λευκό χαρτόνι/πόστερ σε τρεις στήλες

Η μία θα γράφει: «Τι κάνουν τα Αγόρια και οι Άντρες;»

Η άλλη θα γράφει: «Τι κάνουν τα Κορίτσια και οι Γυναίκες;»

Η τρίτη δεν θα έχει τίτλο.

Οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει με λέξεις ή ζωγραφιές να περιγράψουν δραστηριότητες, επαγγέλματα, ή σκηνές από την καθημερινότητά τους με συνομήλικα άτομα και με ενήλικα (γονείς, συγγενείς) για κάθε στήλη. Η κάθε ζωγραφιά θα μπει στην κατάλληλη στήλη «αγόρια/άντρες- κορίτσια/γυναίκες» και στο τέλος θα συζητηθεί ποιες δραστηριότητες, επαγγέλματα, σκηνές καθημερινότητας μπορούν να τοποθετηθούν στην τρίτη στήλη: «Αγόρια/Άντρες & Κορίτσια/Γυναίκες Μαζί».

3. Έμφυλες αναπαραστάσεις/έμφυλα στερεότυπα

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζεύγη.

Ποιος είναι ο αγαπημένος ήρωας ή ποια είναι η αγαπημένη ηρωίδα σας σε παραμύθι, ταινία, τηλεόραση;

Δίνουμε μία λίστα αριθμημένη από το 1 έως το 10.

Τα παιδιά παρουσιάζουν τη λίστα τους και ακολουθεί συζήτηση.

Ποια 3 κύρια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει κάποιος/κάποια για να είναι «ήρωας/ηρωίδα»;

Πόσους ήρωες και πόσες ηρωίδες απαρίθμησαν τα παιδιά στη λίστα τους; Ποιο φύλο υπερτερεί και γιατί;

4. Έμφυλες ταυτότητες και ενδυμασία-βιομηχανία ρούχων και στερεότυπα

Συζήτηση στην ολομέλεια: Υπάρχουν ρούχα για αγόρια/άντρες και κορίτσια/αγόρια; Σημαίνουν κάτι τα ρούχα που φορούν ή βλέπουν να φορούν οι άλλοι/άλλες; Τι ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν στις εικόνες; Η ενδυμασία των ανθρώπων ήταν πάντοτε η ίδια όπως την ξέρουμε σήμερα;



Πηγή για όλες τις εικόνες σε αυτή τη δραστηριότητα: <https://tuptuptup.org.pl/en/clothes-means-expressing-gender-equality/>

Παίζοντας με χάρτινες κούκλες: (οι φωτογραφίες θα πρέπει να κοπούν)

Ζωγραφίζω και ντύνω τις χάρτινες κούκλες.



Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ακολουθεί συζήτηση, ποια χρώματα και ρούχα χρησιμοποίησα για να ντύσω την κούκλα μου; Είναι όλα τα ρούχα γυναικεία και αντρικά. Γιατί; Οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να επιλέγουν να ντυθούν, όπως πραγματικά αισθάνονται; Οι χάρτινες κούκλες μπορούν να ενσωματωθούν στο πόστερ της 2ης δραστηριότητας.

5. Έμφυλες «ετικέτες»

Προετοιμασία: λευκές ετικέτες σε μέγεθος που να χωράει μία λέξη ή και ζωγραφιά.

Οι μαθητές/μαθήτριες θα χωριστούν σε δύο ομάδες: αγόρια και κορίτσια. Κάθε μαθητής (ομάδα των αγοριών) και κάθε μαθήτρια (ομάδα των κοριτσιών) θα γράψει μία λέξη πάνω σε μία λευκή ετικέτα για τα παιδιά της άλλης ομάδας. Μπορεί να συνοδεύεται και από μια μικρή ζωγραφιά. Όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες θα κρατήσουν στα χέρια τους την ετικέτα που έχουν ετοιμάσει. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Γιατί βάζουμε ετικέτες στους ανθρώπους; Πού αλλού βλέπουμε ετικέτες; Αφού έχουν ακουστεί οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών, δείχνουμε τις παρακάτω εικόνες. Γιατί υπάρχουν εκεί ετικέτες;



1. Πηγή: <https://lacandona.gr/>



2. Πηγή: <https://www.fruugo.gr/>



Κλείνουμε με: Οι ετικέτες είναι για τα βάζα και όχι για τους ανθρώπους!

4. Επίλογος

Οι παραπάνω δραστηριότητες αποτελούν ένα έναυσμα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διάφορων παιδαγωγικών παρεμβάσεων, που μπορούν να υλοποιηθούν στο εύρος του ΑΠΣ και ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες ενότητες στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων». Κύριο στόχο έχουν την καλλιέργεια και προώθηση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών που να αντανakλούν την έμφυλη ισότητα, την ατομική και συλλογική υπευθυνότητα, τον σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες. Παράλληλα θα λειτουργήσουν ως εφόδιο προς τον εντοπισμό και την κριτική διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων και ανισοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>.
- Chapman, R. (2022). Moving beyond 'gender-neutral': Creating gender expansive environments in Early Childhood Education. *Gender and Education*, 34(1), 1-16. DOI: 10.1080/09540253.2021.1902485.
- Chi, J. (2018). *Pathways for gender equality through early childhood teacher policy in China*. Echidna global scholars program. discussion paper/ November 2018. Center for Universal Education at Brookings.
- Crawfurd, Lee Saintis-Miller, C., & Todd, R. (2024). Sexist textbooks. CGD Working Paper 678. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/sexist-textb>.
- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in Early Childhood Education and Care*. OECD Education Working Paper No. 47 EDU/WKP (2021) 4. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)4/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)4/en/pdf).
- Eisen, S., Matthews, S. E., & Jirout, J. (2021). Parents' and children's gendered beliefs about toys and screen media. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101276. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101276>.
- File, N. (2020). Curriculum and research. What are the gaps we ought to mind, redux. In J. J. Mueller & N. File (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education re-examined, reclaimed, renewed* (2nd edition) (pp. 1-16). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gupta, G. R. (2000). Gender, sexuality, and HIV/AIDS: The what, the why, and the how. *Canadian HIV/AIDS Policy & Law Review* 5(4), 86-93.
- Iceland, J., Silver, E., & Redstone, I. (2023). *Why we disagree about inequality. Social justice vs. social order*. Polity.
- Keddie, A., Hewson-Munro, S., Halafoff, A., Delaney, M., & Flood, M. (2023) Programmes for boys and men: Possibilities for gender transformation. *Gender and Education*, 35(3), 250-266. DOI: 10.1080/09540253.2022.2147670 .
- King, R. A., Scott, K. E., Renno, M. P., & Shutts, K. (2020). Counter stereotyping can change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104753.
- Kovač Šebart, M. (2015). How to evaluate and judge when the moral-educational dimension of instruction is concerned? *Review of European Studies*, 7(11), 138-146.
- Lukan, M., Hočevár, A., & Kovač Šebart, M. (2023). Addressing gender in Early Childhood Education and Care in Slovenia. *Journal of LGBT Youth*. DOI: 10.1080/19361653.2023.2286222
- Marcus, R., Samuels, F., Jalal, S., & Belachew, H. (2021). *Gender-transformative programming*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλippiδου, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρό-

- γραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης- Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542. https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf
- Πλιόγκου, Β., & Τρομάρα, Σ. (2024). Φεμινιστική Παιδαγωγική: η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και η υπόσχεση για Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο Α. Καραφύλλης & Ι. Ταταρίδης (Επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα (παρελθόν-παρόν-μέλλον) (σσ. 248-259), Συνεδριακό Κέντρο Ramada, 31/3-2/4/2023. Αλεξανδρούπολη: ΠΜΣ «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής», Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ- ΔΠΘ.
- Pinto, T. (Ed.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J. D. P., Tavares, T.-C., & Prazeres, V. (2013). *Education guide: Gender and citizenship 3rd Cycle*. Commission for Citizenship and Gender Equality. https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_3rd_Cicle.pdf.
- Pliogou, V. (2024). Democratic participation and gender equality in Early Childhood Education. In Engdahl, I., Katsikonouri, E., Pliogou, V., Mantzouratou, V., Paschalidou, E., Saiti, S., Vellopoulou, A. (eds), *Early Childhood Education in the 21st century: New perspectives and dilemmas*. Proceedings of the 74th OMEP International Conference (pp. 171-186). Athens: OMEP Greece. <https://drive.google.com/file/d/1iTJRrRP8hwaH2WL6OuYu16SZmSgyjYqi/view>
- Pliogou, V., Tromara, S. (2024). Children's Play: dismantling gendered toys and stereotypes in Early Childhood Education. Proceedings of the 3rd International Scientific Conference, *Early childhood education and care: challenges and perspectives* (pp. 27-55). Korçë: "Fan S. Noli" University of Korçë, Department of Education in collaboration with the Department of Education Sciences "Giovanni Maria Bertin" and the University of Bologna. https://unkorce.edu.al/wp-content/uploads/2024/05/ECEC_Challenges-and-Perspectives_Proceeding-Book-Conference-2023.pdf
- Pliogou, V. (2021). Design and development of educational interventions on gender perspective: Teachers' raising awareness on issues of discrimination and gender equality. In A. B. Barragán Martín, Á. M. Martínez, M. M. Jurado, M. S. Márquez, & M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (Capítulo 13, pp. 135-147). Dykinson, SL
- Simmonds, S. (2017). Teachers as curriculum leaders: Towards promoting gender equity as a democratic ideal. *Educational Research for Social Change*, 6(2), 16-28.
- Smith, K., Hurst, B., & Linden-Perlis, D. (2023). Using professional development resources to support the inclusion of gender equity in early childhood teaching and curriculum planning. *Gender and Education*, 35(3), 199-214.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). *Being intentional about gender-transformative strategies: Reflections and Lessons for UNICEF's Gender and Policy Action Plan (2022-2025)*, Miscellanea. UNICEF Office of Research -

- Innocenti.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Bangkok. (2019a.) *Mainstreaming gender equality in curricula and teaching and learning materials* (Tool 18).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Bangkok. (2019b). *Mainstreaming gender equality in teacher education and professional development* (Tool 21). <https://www.ungei.org/publication/mainstreaming-gender-equality-teacher-education-and-professional-development-tool-21>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), & Right to Education Initiative. (2019). *Right to Education Handbook*. UNESCO/Right to Education Initiative. <https://doi.org/10.54675/ZMNJ2648>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2022). *Education starts early: progress, challenges and opportunities; conference background report. World Conference on Early Childhood Care and Education*, Tashkent, 2022. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/IJGQ3826>.
- United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2023). *Learning brief: Ending gender stereotypes in schools: good practices, experiences and lessons learned*. UNGEI. https://www.ungei.org/sites/default/files/2023-07/UNGEI_Learning_Brief-Ending_Gender_Stereotypes_V8.pdf.
- United Nations. (UN). (2022). *The sustainable development goals report 2022*. United Nations.
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC). (17 April 2001). *General comment No. 1 (2001), Article 29 (1), The aims of education*, CRC/GC/2001/1.
- Warin, J., & Adriany, V. (2017). Gender flexible pedagogy in Early Childhood Education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386. DOI: 10.1080/09589236.2015.1105738.
- Weisgram, E. S. (2016). The cognitive construction of gender stereotypes: Evidence for the dual pathways model of gender differentiation. *Sex Roles*, 75, 301–313.
- Weisgram, E. S., & Bruun, S. T. (2018). Predictors of gender-typed toy purchases by prospective parents and mothers: The roles of childhood experiences and gender attitudes. *Sex Roles*, 79, 342–357. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0928-2>.
- Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 401-409.
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in Early Childhood Education: Critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405. DOI: 10.1080/09585176.2015.1129981.

Κεφάλαιο 5

Διερευνώντας τις αλληλεπιδράσεις φοιτητριών/τών με το νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων στο νηπιαγωγείο

Αναστάσιος Σιάτρας

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, asiattras@uth.gr

Μαγδαληνή Βίτσου

Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mvitsou@uth.gr

Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου

Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, fkaragk@uth.gr

Ευαγγελία Καλογήρου

Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, evkalogirou@uth.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmihal@uth.gr

Περίληψη

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζεται ότι το νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να εστιάζει στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν την ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της δημοκρατικής πολιτότητας στον 21^ο αιώνα. Ειδικότερα, σύμφωνα με την εργαλειοθήκη βασικών ικανοτήτων του νέου προγράμματος σπουδών, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει σχεδιάζουν εκπαιδευτικό έργο που να αναφέρεται στην καλλιέργεια 4 βασικών ικανοτήτων στα παιδιά: 1) «Εργαλεία σκέψης», 2) «Εργαλεία μάθησης», 3) «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας» και 4) «Εργαλεία ζωής», αξιοποιώντας αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις αλληλεπιδράσεις μελλοντικών νηπιαγωγών με το νέο πρόγραμμα σπουδών. Στην κατεύθυνση αυτή, στόχος είναι να διερευνηθούν οι σχεδιασμοί διδακτικών σεναρίων που αναπτύσσουν φοιτήτριες/τές κατά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης για την πρακτική άσκηση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα πραγματοποιήθηκε

ανάλυση περιεχομένου σε 448 δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε 64 διδακτικά σενάρια, τα οποία αναπτύχθηκαν από φοιτήτριες/τές Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης το χειμερινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2023-2024. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα «Εργαλεία σκέψης» (π.χ. κριτική σκέψη) παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς (62,2%) στα διδακτικά σενάρια, εστιάζοντας σε διδακτικές μεθόδους όπως για παράδειγμα είναι οι «Ρουτίνες σκέψης» (π.χ. Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι). Αμέσως μετά στα διδακτικά σενάρια εμφανίζονται ικανότητες που σχετίζονται με «Εργαλεία μάθησης» (14,2%), αξιοποιώντας διδακτικές μεθόδους που αναφέρονται στη συνεργατική συναρμολόγηση (π.χ. ομάδες σύνθεσης και ειδίκευσης). Παρόμοια συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζουν ικανότητες που αντιστοιχούν στα «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας» (12,6%) (π.χ. σχεδιαστική και κατασκευαστική σκέψη) όπου οι διδακτικές μέθοδοι συνδέονται με τα 5 στάδια σχεδιαστικής σκέψης (π.χ. συναισθάνομαι, ορίζω, παράγω ιδέες, δημιουργώ πρότυπα, δοκιμάζω). Τέλος, οι ικανότητες «Εργαλεία ζωής» παρουσιάζουν μικρή συχνότητα εμφάνισης (11%) στα διδακτικά σενάρια. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι τα διδακτικά σενάρια φοιτητριών/τών ανταποκρίνονται στους επιδιωκόμενους στόχους της εργαλειοθήκης βασικών ικανοτήτων του προγράμματος σπουδών. Επίσης, αναφέρεται ότι η αρχική εκπαίδευση μελλοντικών νηπιαγωγών είναι σημαντικό να ενδυναμώσει τις κοινωνικές και επιστημονικές διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την ενίσχυση φοιτητριών/τών να σχεδιάζουν διδακτικά σενάρια για την καλλιέργεια ικανοτήτων που αναφέρονται σε «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας» (π.χ. υπολογιστική σκέψη) ή «Εργαλεία ζωής», ισότιμα με τις άλλες ικανότητες, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα ομαδο-συνεργατικές τεχνικές στην εκπαιδευτική πρακτική.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική άσκηση, διδακτικά σενάρια, ικανότητες, πρόγραμμα σπουδών.

1. Εισαγωγή

Από έρευνες που αναφέρονται σε μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών προκύπτει ότι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές επικεντρώνονται στην εμβάθυνση βασικών ικανοτήτων στον 21ο αιώνα (π.χ. κριτική & δημιουργική σκέψη, επίλυση προβλημάτων) που θεωρούνται σημαντικές για τη διαβίωση των μικρών παιδιών σε συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Μιχαλοπούλου, 2024). Υποστηρίζεται ότι οι βασικές ικανότητες δεν αφορούν σε στατικές δεξιότητες, αλλά αντικατοπτρίζουν δυναμικά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται σε νέες προκλήσεις που ανακύπτουν στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Κουβελάς, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά διαμορφώνουν μαθησιακές διαδρομές και αναπτύσσουν προσωπικές δυνατότητες για την οικοδόμηση νέας γνώσης μέσα από αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι δυνατότητες αυτές ξεπερνούν τις εφήμερες επιδόσεις των μικρών παιδιών σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και αναφέρονται στην ολόπλευρη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αντανακλώντας αξίες και προσδοκίες στις οποίες αναμένεται να ανταποκρίνονται (Λεόντιεφ, 1959/2017).

Υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι σημαντικό να συμβάλει στη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης ως κεντρικού πυλώνα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Μόκιας & Σιάτρας, 2024). Προωθώντας παιγνιώδεις και εξερευνητικές διαδικασίες, τα παιδιά ενθαρρύνονται στην καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως να εργάζονται ομαδικά, να σέβονται άλλους/ες, να εκφράζουν συναισθήματα, να ακούν και να διαπραγματεύονται ζητήματα με τα οποία εμπλέκονται, να κατανοούν συναισθήματα άλλων και να συμμετέχουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Βίτσου, 2019). Το παιχνίδι, ως βασικός τρόπος μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση, παρέχει υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να ανακαλύπτουν και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους (Vygotsky, 1978). Με άλλα λόγια, τα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να υπερβαίνουν τα όρια επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες), διαμορφώνοντας διευρυμένες διαθεματικές μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Μιχαλοπούλου κ.ά. 2024).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, το 2021 εκδίδεται υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 160476/Δ1 (ΦΕΚ 5961/τ.Β/17-12-2021) που αφορά στο νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, ενώ με την υπ' αριθμ. 13646/Δ1 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 687/τ.Β/10-2-2023) γίνεται ο εμπλουτισμός και η αναθεώρησή του. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών, οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης αφορούν στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν την ολιστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη δημοκρατική πολιτότητα στον 21ο αιώνα, και την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων που αποτελούν θεμέλιο για τις μελλοντικές μαθησιακές διαδρομές των μικρών παιδιών (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Ειδικότερα, ο Οδηγός Εκπαιδευτικού, που συνοδεύει το πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης, παρουσιάζει το πλαίσιο της εργαλειοθήκης ικανοτήτων για το νηπιαγωγείο που εκτείνεται σε 4 κατηγορίες: 1) «Εργαλεία σκέψης» για την καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης ως θεμελιωδών χαρακτηριστικών στη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, 2) «Εργαλεία μάθησης» για την ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, την ανάπτυξη ατομικής και συλλογικής ευθύνης και την ενίσχυση της συμμετοχής, 3) «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας» ως διαδικασία αλληλεπίδρασης της καινοτομίας με την υπολογιστική σκέψη, καθώς και τη σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα, 4) «Εργαλεία ζωής» για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και μεταγνωστικής σκέψης ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά να πετύχουν σε μεταβαλλόμενους κόσμους (Πεντέρη κ.ά., 2022β).

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο μελλοντικές/οί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ενσωματώνουν βασικές ικανότητες της εργαλειοθήκης του νέου προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου στα διδακτικά τους σενάρια. Συγκεκριμένα, η εργασία στοχεύει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο φοιτήτριες/τές Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στην εργαλειοθήκη ικανοτήτων του προγράμματος σπουδών, ενσωματώνοντας βασικές ικανότητες στις δραστηριότητες των διδακτικών σεναρίων που αναπτύσσουν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης για την πρακτική άσκηση.

2. Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιείται η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση όπου ο ερευνητικός σχεδιασμός παρέχει τη δυνατότητα στις/τους ερευνήτριες/τές να εξετάσουν ένα φαινόμενο μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις που αναδύονται από τα συμμετέχοντα υποκείμενα (Creswell, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα δίνει έμφαση στο νόημα και σε βιωμένες εμπειρίες (Bryman, 2017), εστιάζοντας στις αντιλήψεις φοιτητριών/τών για τον τρόπο που σχεδιάζουν διδακτικά σενάρια με βάση την εργαλειοθήκη ικανοτήτων του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης.

2.1. Στόχος & ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της ανταπόκρισης φοιτητριών/τών κατά τη σχεδίαση δραστηριοτήτων με βάση την εργαλειοθήκη ικανοτήτων του νέου προγράμματος σπουδών, ενσωματώνοντας βασικές ικανότητες στους διδακτικούς σχεδιασμούς που αναπτύσσουν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης για την πρακτική άσκηση. Με βάση αυτό τον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώνονται ως εξής: 1) Σε ποιες βασικές ικανότητες της εργαλειοθήκης του νέου προγράμματος σπουδών εστιάζουν οι φοιτήτριες/τές τους σχεδιασμούς των δραστηριοτήτων; 2) Με ποιον τρόπο αλληλεπιδρούν οι διδακτικές μέθοδοι ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες φοιτητριών/τών με τις βασικές ικανότητες της εργαλειοθήκης του προγράμματος σπουδών;

2.2. Δείγμα έρευνας & διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αφορά σε δραστηριότητες διδακτικών σεναρίων που ανέπτυξαν φοιτήτριες/τές στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος «Κριτική προσχολική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά προγράμματα – Πρακτική άσκηση» (7ο εξάμηνο) του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ειδικότερα, 191 φοιτήτριες/τές (σε ομάδες 3 ατόμων) σχεδίασαν το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023-2024 διδακτικά σενάρια με βάση το νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκαν συνολικά 64 διδακτικά σενάρια που αναφέρονται σε 448 δραστηριότητες, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Το σχέδιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο διδακτικών σεναρίων παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.

2.3. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η κάθε δραστηριότητα στο πλαίσιο διδακτικών σεναρίων. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου σε 4 κατηγορίες που αφορούν στην εργαλειοθήκη βασικών ικανοτήτων: 1) «Εργαλεία σκέψης», 2) «Εργαλεία μάθησης», 3) «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας», 4) «Εργαλεία ζωής» του νέου προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου. Σε κάθε κατηγορία βασικής ικανότητας ομαδοποιήθηκαν επιμέρους κωδικοί ανάλυσης για τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιήθηκαν στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, στα «Εργαλεία σκέψης» ομαδοποιήθηκαν κωδικοί που αναφέρονται σε διδακτικές μεθόδους όπως «Ρουτίνες σκέψης» (π.χ. «Βλέπω, σκέφτο-

Εικόνα 1. Σχέδιο ανάπτυξης δραστηριότητας στο πλαίσιο διδακτικού σεναρίου.

Γ' ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Δραστηριότητα 5

Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας που θα συμπεριλαμβάνει βασικό στόχο και βασικές ικανότητες, διδακτικές μεθόδους/τεχνικές που θα αξιοποιηθούν, υλικά και αναλυτική περιγραφή της πορείας - όλα τα επίπεδα της δραστηριότητας θα πρέπει να αιτιολογούνται επαρκώς.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Να διατυπωθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. γενικές ικανότητες κ.λπ.)

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Βασικό θεματικό πεδίο - Θεματική υπο-ενότητα ¹¹ (βλ. αρχείο Π.Σ. 2022, σσ. 27-28);
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Εμπλεκόμενα θεματικά πεδία-Θεματικές υπο-ενότητες

Στόχος/Στόχοι:

Να διατυπωθεί συγκεκριμένος στόχος (ή συγκεκριμένοι στόχοι) για τη διαθεματική δραστηριότητα

Εργαλειοθήκη βασικών ικανοτήτων¹²:

Εποπτικά μέσα & Υλικά:

Διάρκεια & χώρος υλοποίησης:

Μέθοδοι/τεχνικές¹³ (αναλυτική περιγραφή και αιτιολόγηση):

Περιγραφή της πορείας:

¹¹ Να υπάρχει ποικιλομορφία στα βασικά θεματικά πεδία και στις θεματικές υπο-ενότητες μεταξύ των δραστηριοτήτων 3, 4 και 5.

¹² Οι βασικές ικανότητες θα πρέπει να επιλεγούν από τη σελ. 74 του Οδηγού Εκπαιδευτικού (βλ. Σχήμα 8 «Η εργαλειοθήκη των βασικών ικανοτήτων στο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης»). Επιλέγεται και καταγράφεται σε ποιες ικανότητες στοχεύει η δραστηριότητά σας (π.χ από τα Εργαλεία Σκέψης επιλέγεται το Επίλυση προβλήματος κ.ο.κ.).

¹³ Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις στοχευμένες ικανότητες που έχετε επιλέξει αμέσως ωρίτερα (βλ. αναφορές στον Οδηγό Εκπαιδευτικού από τη σελ. 76 και έπειτα, καθώς και διαφάνειες για τεχνικές διδασκαλίας).

μαι, αναρωτιέμαι», «Σκέφτομαι, προβληματίζομαι, ερευνώ», «Δημιουργικές συγκρίσεις», «Χρώμα, σύμβολο, εικόνα», «Τίτλος», «Τότε νόμιζα, τώρα ξέρω», «Τι σε κάνει να το σκέφτεσαι αυτό;», «Κύκλος απόψεων») και «6 Σκεπτόμενα καπέλα». Στα «Εργαλεία μάθησης» ενσωματώνονται κωδικοί για διδακτικές μεθόδους «Μοιράζομαι & συγκρίνω» και «Συνεργατική συναρμολόγηση». Όσον αφορά στα «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας», οι κωδικοί αναφέρονται στη διδακτική μέθοδο «5 Στάδια σχεδιαστικής σκέψης» (επιγραμματική, απλή και ολοκληρωμένη ειδική αναφορά). Τέλος, στα «Εργαλεία ζωής» συμπεριλαμβάνονται κωδικοί διδακτικών μεθόδων όπως «Τι νέα;», «Το συμβούλιο» και «Τα μικρά βιβλία».

3. Αποτελέσματα

Συνολικά καταγράφηκαν $N1=254$ αναφορές βασικών ικανοτήτων, όπως αναφέρονται στην εργαλειοθήκη του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων αποκάλυψε ότι τα «Εργαλεία σκέψης» παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς (62,2%), υποδηλώνοντας την κυρίαρχη θέση τους στις δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι φοιτήτριες/τές. Οι υπόλοιπες κατηγορίες των βασικών ικανοτήτων κατατάσσονται ως εξής: «Εργαλεία μάθησης» (14,2%), «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας» (12,6%) και «Εργαλεία ζωής» (11%) (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Αναφορές βασικών ικανοτήτων στις δραστηριότητες.

Βασικές ικανότητες	N1	%
«Εργαλεία σκέψης»	158	62,2
«Εργαλεία μάθησης»	36	14,2
«Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας»	32	12,6
«Εργαλεία ζωής»	28	11
Σύνολο	254	100

Όσον αφορά στις επιμέρους βασικές ικανότητες, αλλά και στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους του νέου προγράμματος σπουδών, καταγράφηκαν συνολικά $N2=158$ αναφορές στις δραστηριότητες των φοιτητριών/τών. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση στο επίπεδο της βασικής ικανότητας «Εργαλεία σκέψης» προκύπτει ότι οι αναφορές στη διδακτική μέθοδο «Ρουτίνες σκέψης» κυριαρχούν (97,5%) στις δραστηριότητες, ενώ οι αναφορές στη διδακτική μέθοδο «6 Σκεπτόμενα καπέλα» παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή συχνότητα εμφάνισης (2,5%) (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Αναφορές «Εργαλείων σκέψης» στις δραστηριότητες.

Βασική ικανότητα «Εργαλεία σκέψης»	N2	%
Διδακτική μέθοδος «Ρουτίνες σκέψης»	154	97,5
Διδακτική μέθοδος «6 Σκεπτόμενα καπέλα»	4	2,5
Σύνολο	158	100

Συγκεκριμένα, για τη διδακτική μέθοδο «Ρουτίνες σκέψης», στο παράθεμα που ακολουθεί, μια ομάδα φοιτητριών/τών υποστηρίζει στον σχεδιασμό της δραστηριότητας:

Η νηπιαγωγός προσκαλεί τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης και χρησιμοποιεί την ρουτίνα σκέψης «Κύκλος απόψεων», προκειμένου να καταλήξουν σε αυτό που θέλουν να μάθουν [...]. Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση θέτοντας το ανοικτό ερώτημα «Τι θα θέλατε να μάθετε παραπάνω για [...]» με σκοπό τα παιδιά να εκφράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις (Ομάδα 8).

Εστιάζοντας στη διδακτική μέθοδο «6 Σκεπτόμενα καπέλα», άλλη ομάδα φοιτητριών/τών περιγράφει στον σχεδιασμό της δραστηριότητας:

Χρησιμοποιήσαμε τη διδακτική μέθοδο «6 Σκεπτόμενα καπέλα». Συγκεκριμένα, το άσπρο καπέλο χρησιμοποιείται από τα παιδιά για την παρατήρηση συγκεκριμένων εικόνων και συλλογής πληροφοριών. Η νηπιαγωγός μοιράζει πλαστικοποιημένες εικόνες που απεικονίζουν [το θέμα] και τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράψουν αυτά που βλέπουν μέσα από ερωτήματα όπως «Τι παρατηρείτε στις εικόνες;», «Ποιες διαφορές βλέπετε;», «Τι υλικά έχουν;» Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους, προβληματίζονται, εκφράζουν απορίες ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Ομάδα 28).

Όσον αφορά στις μεθοδολογικές τεχνικές που ενσωματώνονται στις δραστηριότητες των φοιτητριών/τών για τη διδακτική μέθοδο «Ρουτίνες σκέψης», από την ανάλυση εντοπίζονται Ν3=154 αναφορές. Ειδικότερα, η μεθοδολογική τεχνική «Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι» παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης (40,9%). Ακολουθούν οι τεχνικές «Τότε νόμιζα, τώρα ξέρω» (22,1%) και «Παρατηρώ, σκέφτομαι, συγκρίνω, αιτιολογώ». Ενώ πολύ μικρά ποσοστά χρήσης εμφανίζονται σε μεθοδολογικές τεχνικές «Χρώμα, σύμβολο, εικόνα» (8,4%), «Τίτλοι» (7,8%), «Σκέφτομαι, προβληματίζομαι, ερευνώ» (5,2%), «Τι σε κάνει να το σκέφτεσαι αυτό;» (3,2%) και «Κύκλος απόψεων» (1,3%) (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3. Αναφορές μεθοδολογικών τεχνικών στη διδακτική μέθοδο «Ρουτίνες σκέψης».

Ρουτίνες σκέψης	Ν3	%
«Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι»	63	40,9
«Τότε νόμιζα, τώρα ξέρω»	34	22,1
«Παρατηρώ, σκέφτομαι, συγκρίνω, αιτιολογώ»	17	11,1
«Χρώμα, σύμβολο, εικόνα»	13	8,4
«Τίτλοι»	12	7,8
«Σκέφτομαι, προβληματίζομαι, ερευνώ»	8	5,2
«Τι σε κάνει να το σκέφτεσαι αυτό;»	5	3,2
«Κύκλος απόψεων»	2	1,3
Σύνολο	154	100

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ομάδα φοιτητριών/τών, περιγράφοντας τη χρήση της μεθοδολογικής τεχνικής «Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι», υποστηρίζει:

Αμέσως μετά την ανακάλυψη της κούκλας, τα παιδιά και η νηπιαγωγός κάθονται σε κύκλο. Σ' αυτή τη φάση εφαρμόζεται η μεθοδολογική τεχνική «Βλέπω, Σκέφτομαι, Αναρωτιέμαι» και δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επεξεργαστούν το καινούργιο περιεχόμενο. Τα παιδιά συζητούν και περιγράφουν στην ολομέλεια τι βλέπουν, έπειτα προχωρούν σε υποθετική εκτίμηση για το αντικείμενο και τέλος με τη βοήθεια ερωτήσεων, αρχίζουν να αναρωτιούνται για το παιχνίδι και τις έννοιες που προκύπτουν γύρω από αυτό. Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Τι ήρθε να μας πει αυτή η κούκλα;», «Από πού μας ήρθε;», «Πώς είναι τα ρούχα της και γιατί;», «Πού μπορούμε να τη βρούμε;» (Ομάδα 31).

Στη μεθοδολογική τεχνική «Τότε νόμιζα, τώρα ξέρω», από την ανάλυση προκύπτει ότι χρησιμοποιείται σε δραστηριότητες διδακτικών σεναρίων των φοιτητριών/τών κυρίως για τη συμπλήρωση του πίνακα K-W-L-H (τι ξέρω; τι θέλω να μάθω; τι έμαθα; πώς το έμαθα;). Για παράδειγμα, μια ομάδα φοιτητριών/τών αναφέρει στη δραστηριότητα του σεναρίου:

Τέλος, θα συμπληρώσουν την 4η στήλη στον πίνακα K-W-L-H και μέσω της μεθοδολογικής τεχνικής «Τότε νόμιζα - Τώρα ξέρω» εντοπίζουν αλλαγές και διαφοροποιήσεις που έχουν επιτευχθεί στις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, με ενδεικτικές ερωτήσεις όπως: «Τι σας έκανε εντύπωση;», «Πως φτάσατε στο αποτέλεσμα;», «Πού θα το χρησιμοποιήσετε;», «Πώς ήταν η συνεργασία στην ομάδα;», «Βρήκατε κάποια δυσκολία;», «Ποια ήταν αυτή;» (Ομάδα 7).

Στη μεθοδολογική τεχνική «Τίτλοι», ένα παράδειγμα σχεδιασμού δραστηριότητας στο πλαίσιο της ενίσχυσης βασικής ικανότητας «Εργαλεία σκέψης», παρουσιάζεται παρακάτω:

Επιλέξαμε την τεχνική των Τίτλων (Headlines). Συγκεκριμένα, μετά τη συζήτηση με τα παιδιά, οι κούκλες παγώνουν και τα παιδιά καλούνται να βρουν έναν τίτλο για την ιστορία-περιπέτεια στις οποίες έχουν εμπλακεί οι κούκλες. Αυτός ο τίτλος θα τροφοδοτήσει τις δραστηριότητες σε όλες τις φάσεις του διδακτικού σεναρίου (Ομάδα 1).

Προχωρώντας στη βασική ικανότητα «Εργαλεία μάθησης», από τη ανάλυση προκύπτει ότι εντοπίζονται N4=36 αναφορές. Οι δραστηριότητες στα διδακτικά σενάρια των φοιτητριών/τών σχεδόν ισομοιράζονται μεταξύ των διδακτικών μεθόδων «Συνεργατική συναρμολόγηση» (52,8%) και «Μοιράζομαι & συγκρίνω» (47,2%) (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4. Αναφορές «Εργαλείων μάθησης» στις δραστηριότητες.

Βασική ικανότητα «Εργαλεία μάθησης»	N4	%
Διδακτική μέθοδος «Συνεργατική συναρμολόγηση»	19	52,8
Διδακτική μέθοδος «Μοιράζομαι & συγκρίνω»	17	47,2
Σύνολο	36	100

Στο πλαίσιο της βασικής ικανότητας «Εργαλεία μάθησης», μια ομάδα φοιτητριών/τών περιγράφει την ιδέα για τη διδακτική μέθοδο «Συνεργατική συναρμολόγηση», σύμφωνα με την οποία:

Η δραστηριότητα θα αναπτυχθεί με τη μέθοδο «Συνεργατική συναρμολόγηση». Στο πρώτο στάδιο, τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες, διερευνώντας δύο υποθέματα: α) το περιβάλλον της παιδικής χαράς, β) τα παιχνίδια της παιδικής χαράς. Κάθε δυάδα αναλαμβάνει ένα υπόθεμα για να συγκεντρώσει πληροφορίες. Στο δεύτερο στάδιο, δημιουργούνται οι ομάδες ειδικών όπου ένα παιδί αποχωρεί από την ομάδα του και δημιουργεί νέα ομάδα με παιδί που έχει το ίδιο υπόθεμα, ώστε να συζητήσουν εκτενέστερα το υπόθεμά τους ως «ειδικοί». Στο τρίτο στάδιο, τα παιδιά επιστρέφουν στις αρχικές δυάδες και μεταφέρουν όσα έμαθαν και συνεργάζονται για την παρουσίαση του έργου τους (Ομάδα 12).

Για τη διδακτική μέθοδο «Μοιράζομαι & συγκρίνω», άλλη ομάδα φοιτητριών/τών αναφέρει στον σχεδιασμό της:

[...] [σ]το επόμενο στάδιο της μεθόδου «Μοιράζομαι & συγκρίνω», η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά κάθε ομάδας σε ζευγάρια και ζητά να συγκρίνουν τα φύλλα καταγραφής τους. Στη συνέχεια, προσθέτουν επιπλέον πληροφορίες στα φύλλα τους και η κάθε ομάδα παρουσιάζει ένα τελικό εμπλουτισμένο φύλλο καταγραφής, περιγράφοντας τη διαδικασία που ακολούθησαν (Ομάδα 47).

Όσον αφορά στη βασική ικανότητα «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας», από την ανάλυση προκύπτει ότι η διδακτική μέθοδος «5 Στάδια σχεδιαστικής σκέψης» εμφανίζει Ν5=32 αναφορές σε 3 κατηγορίες: απλές, ολοκληρωμένες και επιγραμματικές ειδικές αναφορές. Συγκεκριμένα, από τις δραστηριότητες των φοιτητριών/τών προκύπτει ότι η πλειονότητα των απλών ειδικών αναφορών (56,3%) δεν εμφανίζει πλήρη ανάπτυξη της εν λόγω διδακτικής μεθόδου στις δραστηριότητες. Επίσης, οι ολοκληρωμένες ειδικές αναφορές παρουσιάζονται σε μεγάλο ποσοστό 34,3%, ενώ υφίσταται ένα ποσοστό 9,4% που αφορά σε επιγραμματικές ειδικές αναφορές που δεν παρουσιάζουν στοιχεία τεκμηρίωσης για την επιλογή της εν λόγω διδακτικής μεθόδου στις δραστηριότητες των φοιτητριών/τών (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5. Αναφορές «Εργαλείων επιστήμης & τεχνολογίας» στις δραστηριότητες.

Βασική ικανότητα «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας»	Ν5	%
Απλή ειδική αναφορά	18	56,3
Ολοκληρωμένη ειδική αναφορά	11	34,3
Επιγραμματική ειδική αναφορά	3	9,4
Σύνολο	32	100

Ενδεικτικό παράδειγμα ολοκληρωμένης παρουσίασης της διδακτικής μεθόδου «5 Στάδια σχεδιαστικής σκέψης» παρουσιάζεται από ομάδα φοιτητριών/τών, όπως διατυπώνεται στο παράθεμα που ακολουθεί:

[...] χρησιμοποιείται το «Μοντέλο Σχεδιαστικής Σκέψης». Η διαδικασία ξεκινά με την «Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης». Τα παιδιά χρησιμοποιούν φωτογραφικό υλικό από άλλα παιχνίδια και συζητούν ποια παιχνίδια είναι τα αγαπημένα τους, έτσι ώστε να τα εντάξουν [...]. Στο δεύτερο βήμα «Προσδιορισμός Προβλήματος», επεξεργάζονται το υλικό που έχουν [...] και προσπαθούν να βρουν πιθανές λύσεις για να γίνει το παιχνίδι πιο κατανοητό. Στο τρίτο βήμα «Ιδεασμός», γίνεται καταγιγισμός ιδεών για να βρουν τρόπους με τους οποίους θα γίνει το παιχνίδι. Ακολουθεί η «Προτυποποίηση», όπου επιλέγεται το τελικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί και χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Στο τελευταίο στάδιο «Έλεγχος» κάθε ομάδα παρουσιάζει το αποτέλεσμά της στην ολομέλεια και δέχεται ερωτήσεις και προτάσεις για βελτίωση (Ομάδα 16).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα των αποτελεσμάτων με τη βασική ικανότητα «Εργαλεία ζωής», από την ανάλυση υφίστανται Ν6=28 αναφορές. Οι δραστηριότητες των διδακτικών σεναρίων αναφέρονται πλειοψηφικά στη διδακτική μέθοδο «Τα μικρά βιβλία» σε ποσοστό 57,2%, ενώ ακολουθούν οι διδακτικές μέθοδοι «Το συμβούλιο» (20%) και «Τι νέα;» (17,8%) (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6. Αναφορές «Εργαλείων ζωής» στις δραστηριότητες.

Βασική ικανότητα «Εργαλεία ζωής»	Ν6	%
Διδακτική μέθοδος «Τα μικρά βιβλία»	16	57,2
Διδακτική μέθοδος «Το συμβούλιο»	7	25
Διδακτική μέθοδος «Τι νέα;»	5	17,8
Σύνολο	28	100

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της δραστηριότητας που αφορά στη διδακτική μέθοδο «Τα μικρά βιβλία», μια ομάδα φοιτητριών/τών αναφέρει σχετικά:

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες στις ίδιες με την προηγούμενη και κάθε μια ομάδα θα πρέπει να σκεφτεί και να δημιουργήσει ένα μικρό βιβλίο που με αφορμή τα όσα ειπώθηκαν για να προτείνει τρόπους συμπεριφοράς των ανθρώπων ώστε να είναι τα ζώα του δάσους ασφαλή. Θα τους προτρέψει στην ομάδα τους να δημιουργήσουν ένα κείμενο με όποιο τρόπο μπορούν για να το αποτυπώσουν στο βιβλιαράκι τους (Ομάδα 72).

Άλλη ομάδα, εστιάζοντας στη διδακτική μέθοδο «Το συμβούλιο», υποστηρίζει ότι:

[...] αποφασίζεται από κοινού να γίνει ένα συμβούλιο, για να συζητήσουν την πορεία συλλογής των δεδομένων. Στο συμβούλιο αυτό θα είναι και οι κού-

κλες. Τα παιδιά θα αναφέρουν τι έχουν συλλέξει ως τώρα και οι κούκλες, με ενδεικτικές ερωτήσεις, θα βοηθήσουν τα παιδιά να διερωτηθούν για το αν υπάρχουν και άλλοι τρόποι εύρεσης αντίστοιχων πληροφοριών. Τα παιδιά θα κληθούν να προτείνουν διάφορα μέσα και τρόπους που δεν έχουν αξιοποιηθεί μέχρι τώρα στη συλλογή πληροφοριών (Ομάδα 2).

Τέλος, στη διδακτική μέθοδο «Τι νέα;», ένα αντιπροσωπευτικό παράθεμα από τον σχεδιασμό δραστηριότητας αναφέρει:

Χρησιμοποιήσαμε τη διδακτική μέθοδο «Τι νέα;» για την ανάπτυξη ικανοτήτων. Στόχος είναι η ενθάρρυνση των παιδιών να συζητούν γεγονότα, προβληματισμούς και συναισθήματα στην τάξη σε ένα αυθόρμητο πλαίσιο επικοινωνίας. Ανάμεσα στα παιδιά που δημιούργησαν αφίσες, κάθετα κάθε φορά ένα παιδί από την άλλη τάξη. Έτσι, κάθε παιδάκι θα κάνει στο διπλανό την ερώτηση «Τι νέα παιδιά;», με σκοπό να του εξηγήσουν τη διαδικασία που ακολούθησαν με τους συμμαθητές του για να φτάσουν στο αποτέλεσμα. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, τα παιδιά περιγράφουν με λεπτομέρεια την πορεία που ακολούθησαν μέχρι το τελικό προϊόν (Ομάδα 62).

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο του προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης, φοιτήτριες/τές 7^{ου} εξαμήνου και άνω του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αξιοποίησαν το νέο πρόγραμμα σπουδών για να σχεδιάσουν δραστηριότητες στο πλαίσιο διδακτικών σεναρίων, προάγοντας την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Υποστηρίζεται ότι η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τάσεις που δίνουν έμφαση στη σημασία της προετοιμασίας των παιδιών να αντιμετωπίζουν σύγχρονες προκλήσεις στις σύγχρονες κοινωνίες (MacNaughton, 2020, Μιχαλοπούλου, 2024).

Η ανάλυση περιεχομένου των δραστηριοτήτων των διδακτικών σεναρίων που ανέπτυξαν φοιτήτριες/τές επέτρεψε τη διερεύνηση των επιλογών τους ως προς τις δυνατότητες που προσφέρονται μέσω της αξιοποίησης της εργαλειοθήκης βασικών ικανοτήτων του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιες βασικές ικανότητες της εργαλειοθήκης του νέου προγράμματος σπουδών εστιάζουν οι φοιτήτριες/τές τους σχεδιασμούς των δραστηριοτήτων;», από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε πρόθεση των φοιτητριών/τών να σχεδιάζουν δραστηριότητες με έμφαση στη βασική ικανότητα «Εργαλεία σκέψης» (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων), διαμορφώνοντας μαθησιακά περιβάλλοντα στα διδακτικά σενάρια που συμπεριλαμβάνουν συνδυασμό γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, επιτρέποντας στα παιδιά να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε ερωτήματα, προβλήματα και γενικότερα μη οικείες καταστάσεις (Πεντέρη κ.ά., 2022β). Οι υπόλοιπες βασικές ικανότητες που αφορούν σε «Εργαλεία μάθησης» (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία, μεταγνώση), «Εργαλεία επιστήμης & τεχνολογίας» (καινοτομία, υπολογιστική σκέψη, σχεδιαστική ή κατασκευ-

αστική σκέψη) και «Εργαλεία ζωής» (π.χ. προσωπική ενδυνάμωση, κοινωνική ευθύνη, πολιτότητα), παρουσιάζουν παρόμοιες χαμηλές συχνότητες εμφάνισης στις δραστηριότητες των διδακτικών σεναρίων φοιτητριών/τών, καταδεικνύοντας την πιθανή δυσκολία μελλοντικών νηπιαγωγών να σχεδιάσουν αντίστοιχα μαθησιακά περιβάλλοντα (βλ. Βελλοπούλου κ.ά, 2021). Το εύρημα αναφορικά με τη στάση των φοιτητριών/τών στις βασικές ικανότητες δεν τεκμηριώνεται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αλλά παρουσιάζει ενδιαφέρον για μελλοντική διερεύνηση.

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα «Με ποιον τρόπο αλληλεπιδρούν οι διδακτικές μέθοδοι ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες των φοιτητριών/τών με τις βασικές ικανότητες της εργαλειοθήκης του νέου προγράμματος σπουδών;», από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους. Η επιλογή να αξιοποιηθούν σε πλειοψηφικό βαθμό τη διδακτική μέθοδο «Ρουτίνες σκέψης» καταδεικνύει το γεγονός ότι οι φοιτήτριες/τές αναγνωρίζουν στην εν λόγω τεχνική υλοποιήσιμες και εφικτές μαθησιακές στρατηγικές σε σύγκριση με άλλες τεχνικές, κάτι που υποστηρίζεται και αλλού (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016).

Από την έρευνα που παρουσιάστηκε στην εργασία, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την ανάδειξη της σημασίας της αρχικής εκπαίδευσης μελλοντικών νηπιαγωγών στην ενδυνάμωση των κοινωνικο-επιστημονικών διαστάσεων της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από τη σχεδίαση δραστηριοτήτων που να αναφέρονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καλλιεργώντας βασικές γνώσεις και ικανότητες που προωθούνται στο νέο πρόγραμμα σπουδών, αναδεικνύοντας ομαδικές και συνεργατικές τεχνικές στην εκπαιδευτική πρακτική (βλ. Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Επίσης, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό η αρχική εκπαίδευση μελλοντικών νηπιαγωγών να αναδείξει τη σχεδίαση και ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων που να αναφέρονται στην καλλιέργεια «Εργαλείων επιστήμης & τεχνολογίας» και «Εργαλείων ζωής» ισότιμα με τις υπόλοιπες κατηγορίες ικανότητες (Νικόγλου, 2022, Φώτη & Μπράττισης, 2022).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βελλοπούλου, Α., Κανελλάκου Ν.-Α., & Παπαπάνου, Ι. (2021). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 10-25. <https://doi.org/10.12681/icw.30017>
- Βίτσου, Μ., (2019). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στο ίδρυμα Ορφανοτροφείο Βόλου. Στο Π. Δήμου (Επιμ.), *Το φιλανθρωπικό ίδρυμα «Ορφανοτροφείο Βόλου» μέσα από το έργο και την προσφορά της φιλοπτώχου αδελφότητας Βόλου, της εκκλησίας και των εκπαιδευτικών φορέων* (σσ. 63-80). Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Βόλου.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage Publications.
- Κουβελάς, Μ. (2018). *Γενική ψυχολογία: Διαλεκτική - υλιστική προσέγγιση* (Β' έκδοση). Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού.

- Λεόντιεφ, Α. Ν. (2017). Αρχές της ψυχικής ανάπτυξης και το πρόβλημα της διανοητικής ανεπάρκειας. Στο Ελ. Βαγενάς (Επιμ.), *Η σοβιετική ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού* (σσ. 189-215). Σύγχρονη Εποχή (Αποτελεί διάλεξη του Αλεξέι Νικολάεβιτς Λεόντιεφ σε διεθνές σεμινάριο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, Μιλάνο, 1959).
- Λυκομήτρου, Σ., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία & πράξη Επιστημών Αγωγής & Εκπαίδευσης*, 3, 69-96. <https://doi.org/10.12681/dial.14361>
- MacNaughton, G. (2020). Διαμορφώνοντας την προσχολική ηλικία. Αντιλήψεις για τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και το παιδαγωγικό πλαίσιο. *Πεδίο*.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2024). Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Κάλλιπος Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-293>
- Μιχαλοπούλου, Α., Βίτσου, Μ., Γκαραγκούνη-Αραίου Φ., & Σιάτρας, Α. (2024). Προωθώντας το δημιουργικό παιχνίδι στις ελεύθερες δραστηριότητες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Αποδεκτή για δημοσίευση στα Πρακτικά του 13^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ «Κατανοώντας και προωθώντας το παιδικό παιχνίδι στον 21^ο αιώνα, για ένα καλύτερο μέλλον», 26-28/5/2023, ΟΜΕΡ Ελλάδας & ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ., <https://www.omep.gr/>
- Μόκας, Α., & Σιάτρας, Α. (2024). Συμβολή των «λόγων» των αναλυτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Μελέτη περίπτωσης. Αποδεκτή για δημοσίευση στα Πρακτικά του 12^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 10-12/11/2023, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, 9(1), 155-181. <https://doi.org/10.12681/jret.9109>
- Νικόγλου, Κ. (2022). Ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης: Μια μελέτη περίπτωσης σε νηπιαγωγείο με χρήση του μαθησιακού εργαλείου ScratchJr για την διδασκαλία της δεξιοτήτας της ακολουθίας. Στο Γ. Κουτρουμάνος & Λ. Γαλάνη (Επιμ.), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 526-536). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3672>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση - διευρυμένη έκδοχή (2^η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα - Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί (2^η έκδοση)*. Ινστι-

τούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Φώτη, Π., & Μπράτσης, Θ. (2022). Οργανώνοντας ένα εργαστήριο STEAM και εκπαιδευτικής ρομποτικής στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κ. Γλέζου, Ι. Λεύκος, & Κ. Παπαδήμας (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Scientix για την Εκπαίδευση STEM* (τ. Α', σσ. 26-31). Οργανισμός Ανοιχτών Τεχνολογιών ΕΕΛΛΑΚ και European Schoolnet, <https://scientix.ellak.gr/praktika-3ou/>

Κεφάλαιο 6

Θετικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στο νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση

Αναστασία Αγτζίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60
anastasia.agtzidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο βασισμένο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.α., 2021), το οποίο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-24 σε ένα νηπιαγωγείο του Δήμου Δυτικής Λέσβου. Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί μέρος μιας θεματικής προσέγγισης για την εναλλαγή μέρας και νύχτας με τίτλο: «Ένας παράξενος ταξιδιώτης». Φαινόμενα που σχετίζονται με τον μακρόκοσμο όπως το διάστημα και οι πλανήτες γοητεύουν ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά. Εντούτοις επειδή πρόκειται για φαινόμενα που δεν μπορούν να εξηγηθούν με τις αισθήσεις τους και να γίνουν αντιληπτά από αυτές, δυσκολεύονται πολύ να δώσουν επιστημονικές ερμηνείες. Το συγκεκριμένο σενάριο είναι δομημένο με δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με βάση το περιεχόμενο του Νέου Προγράμματος Σπουδών, εντάσσεται στο Γ' Θεματικό Πεδίο – Θετικές Επιστήμες και οι δραστηριότητες αναπτύσσονται με το μοντέλο 5Ε. Η διάδραση γίνεται μεταξύ ομάδων και ολομέλειας σε ένα συνεργατικό κλίμα, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ικανότητες των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Ημέρα – νύχτα, εκπαιδευτικό σενάριο, νέο πρόγραμμα σπουδών

1. Εισαγωγή

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στηριζόμενο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.α., 2021). Το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο αξιοποιήθηκε στηρίζεται στο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5E (Bybee et al., 2006). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη διερευνητική μάθηση και εξελίσσεται σε πέντε φάσεις, που αναπτύσσονται σε μία περισσότερο ή λιγότερο γραμμική ακολουθία (Στασινάκης, 2015). Η κάθε φάση περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες. Οι φάσεις αυτές είναι: α. Εξοικείωση, β. Επισκόπηση, γ. Επεξήγηση, δ. Εμπλουτισμός και ε. Εκτίμηση. Οι επιμέρους φάσεις του μοντέλου 5E διατηρούν το αρχικό γράμμα Ε, ωστόσο δε αναφέρονται πάντα με την ίδια ονομασία (για παράδειγμα η Α> Φάση αναφέρεται σε άλλες έρευνες ως Ενεργοποίηση ή Εμπλοκή, η Β> Φάση ως Εξερεύνηση, κτλ.) (Πεντέρη κ.α., 2022).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση, στηρίζεται σε ένα διδακτικό σενάριο το οποίο εντάσσεται στο Γ΄ Θεματικό πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες. Τα παιδιά έχουν μια έμφυτη περιέργεια για τον κόσμο τους περιβάλλει και για τα φαινόμενα που συμβαίνουν γύρω τους. Μέσω της διερευνητικής μάθησης και αξιοποιώντας το παιχνίδι επιδιώκεται τα παιδιά να προσεγγίσουν και να κατακτήσουν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης (Πεντέρη κ.α., 2021). Μέσα από βιωματικές καταστάσεις και αυθεντικά προβλήματα τα παιδιά θα κληθούν να αντιληφθούν την εναλλαγή της ημέρας και την νύχτας, που αποτελεί το θέμα του εκπαιδευτικού σεναρίου.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2023-2024 σε ένα χωριό της Δυτικής Λέσβου. Τα παιδιά ζώντας κοντά στη φύση και έχοντας τη δυνατότητα καθημερινής παρατήρησης φυσικών φαινομένων έδειξαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το Ηλιακό Σύστημα. Η περιέργεια τους οδήγησε στη δημιουργία και υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για την εναλλαγή της ημέρας και την νύχτας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με ζητήματα των φυσικών επιστημών. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι φαινόμενα που έχουν άμεση σχέση με τον μακρόκοσμο όπως το διάστημα εντυπωσιάζουν ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά. Εντούτοις επειδή πρόκειται για φαινόμενα που δεν μπορούν να εξηγηθούν με τις αισθήσεις τους και να γίνουν αντιληπτά από αυτές, δυσκολεύονται πολύ να δώσουν επιστημονικές ερμηνείες (Καρακωσταντάκη κ.α. 2019). Ο πρώτος που διερεύνησε τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την ημέρα και την νύχτα ήταν ο PiAGET (1930). Αυτός συμπέρανε ότι τα παιδιά ερμηνεύουν το φαινόμενο της εναλλαγής της ημέρας με τη νύχτα διαισθητικά και με βάση τα αντιληπτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος τους και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε προσπάθεια να διδάξουμε στα παιδιά το ηλιακό σύστημα, θα είναι ατελέσφορη (Καμπέζα, κ.α., 2001).

2.1 Πρότερες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις μαθητών/τριών

Οι Vosniadou & Brewer (1992) διαπίστωσαν ότι τα νοητικά μοντέλα που σχηματίζουν τα παιδιά στην αρχή προέρχονται από την καθημερινή τους ζωή. Έτσι, αρχικά

τα παιδιά θεωρούν ότι ο ήλιος καλύπτεται από τα σύννεφα ή το σκοτάδι. Επίσης, πιστεύουν ότι κινείται άλλοτε μακριά από τη γη και άλλοτε την πλησιάζει, μπορεί ακόμη σύμφωνα με τα πιστεύω τους να κινείται πάνω/κάτω σε σχέση με την επιφάνεια της γης. Αυτός είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά συχνά ερμηνεύουν την ημέρα και τη νύχτα και αντιλαμβάνονται τη γη ως επίπεδη. Νεότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσον αφορά το φαινόμενο της μέρας και της νύχτας τα παιδιά κατανοούν ότι ο ήλιος και η γη κινούνται αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν ποια ακριβώς είναι η κίνηση τους και φυσικά πως σχετίζεται η κίνηση αυτή με την εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας. Υπάρχουν βέβαια και κάποια παιδιά που έχουν αντιληφθεί την κίνηση της γης γύρω από τον άξονα της αλλά αυτά αποτελούν ένα μικρό ποσοστό. Επίσης η πλειοψηφία των παιδιών θεωρεί ότι αν σε μια χώρα υπάρχει μέρα ή νύχτα, αυτό οφείλεται αποκλειστικά στην κίνηση του ήλιου. Συνήθως δίνουν απαντήσεις: «φαινομενολογικού τύπου (ο ήλιος πάει πίσω από τα βουνά)/ «κρύβεται πίσω από τα σύννεφα», τελεολογικού τύπου («μέρα έχουμε για να πηγαίνουμε σχολείο και νύχτα για να κοιμόμαστε») ή άλλες («ο Θεός κάνει τη μέρα και τη νύχτα»/ μύθος της Περσεφόνης)» (Καμπέζα κ.α. 2001).

Σύμφωνα με την Χαλκιά (2006), οι ιδέες των παιδιών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μοντέλα που εξαρτώνται κυρίως από την ηλικία τους. Τα μοντέλα αυτά ξεκινούν συνήθως από την ηλικία των 6 ετών και φτάνουν μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Συνοψίζοντας, τα μοντέλα αυτά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι τα εξής: α) Ανθρωποκεντρικό μοντέλο: θεωρεί ότι η εναλλαγή ημέρας και νύχτας συμβαίνει για να μπορέσουν οι άνθρωποι να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές τους ανάγκες. β) Ανθρωπομορφικό μοντέλο: εδώ ο ήλιος συμπεριφέρεται σαν να έχει δική του βούληση, κινείται ελεύθερα και κατά συνέπεια όταν εμφανίζεται έχουμε μέρα και όταν εξαφανίζεται έχουμε νύχτα. Όσα παιδιά εντάσσονται σε αυτό το μοντέλο, συνήθως όταν ερωτώνται που πηγαίνει ο Ήλιος τη νύχτα. απαντούν ότι: ο Ήλιος πηγαίνει για ύπνο, κρύβεται πίσω από το δέντρο, πίσω από τους λόφους κτλ. Αυτές οι αντιλήψεις των παιδιών φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από τους μύθους, τα λαϊκά παραμύθια και τη μυθολογία, όπως ο μύθος του Φαέθοντα. γ) Μοντέλο των εμποδίων: στο μοντέλο αυτό κάποιος εμποδίζει τον Ήλιο να εμφανιστεί, όπως τα σύννεφα ή το σκοτάδι. Κάποια παιδιά ισχυρίζονται ότι η Σελήνη κρύβει τον Ήλιο κτλ. δ) Γεωκεντρικά μοντέλα: εδώ μπορούν να συμβαίνουν δύο πράγματα: i) Ο Ήλιος και η Σελήνη κινούνται ευθεία και η Γη δεν κινείται. ii) ο Ήλιος κινείται προς τα κάτω και έχουμε νύχτα γιατί κάπου κρύφτηκε και το Φεγγάρι κινείται προς τα πάνω δηλαδή πιστεύουν ότι τόσο ο ήλιος όσο και η σελήνη κινούνται πάνω και κάτω εναλλάξ. ε) Ηλιοκεντρικό μοντέλο: η Γη κινείται γύρω από τον Ήλιο ο οποίος μένει ακίνητος. Συχνά βέβαια στην περίπτωση αυτή τα παιδιά δεν συνδέουν την κίνηση αυτή με την εναλλαγή ημέρας και νύχτας αλλά με την έκλειψη του Ηλίου.

2.2 Πιθανές δυσκολίες της σκέψης τους σχετικά με τις έννοιες αυτές:

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση όχι μόνο της ημέρας και της νύχτας αλλά και γενικότερα ζητημάτων που σχετίζονται με την αστρονομία. Ειδικότερα, η πιο συνηθισμένη δυσκολία και παρερμηνεία αφορά το σχήμα της Γης.

Είθισται η Γη να θεωρείται επίπεδη γιατί αυτή την αίσθηση δίνει σε όποιον ζει και κινείται σε αυτήν. Η δεύτερη πιο συνηθισμένη δυσκολία αφορά την κίνηση της Γης όπως επίσης και την σχέση της με τον Ήλιο και τη Σελήνη. Οι θέσεις των πλανητών και οι κινήσεις τους είναι έννοιες δύσκολες για τα παιδιά. Ακριβώς αυτή η δυσκολία τους θέτει εμπόδια και στην κατανόηση της εναλλαγής της ημέρας και της νύχτας (Καμπεζά, 2009).

Τέλος να σημειώσουμε ότι όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τη γη ανάφεραν στοιχεία από το περιβάλλον που τους είναι οικείο και δυσκολεύονται να αναφέρουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της γης. (Καμπέζα και Ραβανής, 2006). Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες επιστημονικής μεθόδου δηλαδή να κάνουν υποθέσεις, συσχετισμούς, να ερμηνεύουν, να αναπαριστούν συμβολικά.

3. Σκοπός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν την εναλλαγή της ημέρα και της νύχτας και τη σημασία αυτής στη ζωή των ανθρώπων. Τα παιδιά κλήθηκαν να μεταμορφωθούν σε μικρούς επιστήμονες και να ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν επιστημονικές μεθόδους και εργαλεία όπως είναι η παρατήρηση, η διάτυπωση υποθέσεων, ο πειραματισμός, η αναζήτηση και η παρουσίαση πληροφοριών, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η επαλήθευση ή διάψευση των αρχικών αντιλήψεων και υποθέσεων τους (Ampartzaki & Kalogiannakis, 2015). Επίσης, επιδιώχθηκε να συμπληρώσουν και να τροποποιήσουν προς το ορθό τις πρότερες γνώσεις τους όσον αφορά την εναλλαγή ημέρας και νύχτας.

3.1. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και σύνδεση με το ΠΣ

Το βασικό θεματικό πεδίο ήταν το Γ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες και ειδικότερα το Γ.2. Φυσικές επιστήμες. Ως εμπλεκόμενα θεματικά πεδία λόγω και της ποικιλίας των δραστηριοτήτων αποτελούν: Α΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία, Β΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία και Δ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση.

3.2. Ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια των παρακάτω γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ως προς τις γνώσεις: να αναγνωρίζουν το σχήμα και την κίνηση της γης, να αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της θέσης και την κίνησης της γης στο πλανητικό σύστημα. Ως προς τις δεξιότητες: να συσχετίζουν την κίνηση της Γης γύρω από τον εαυτό της με την εναλλαγή της ημέρας – νύχτας και να συνδέουν την εναλλαγή ημέρας – νύχτας με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Ως προς τις στάσεις: Να συνειδητοποιούν τη σημασία της λειτουργίας του πλανητικού συστήματος και τον τρόπο που επηρεάζει τη ζωή στη Γη και να συνειδητοποιούν τη σημασία της κίνησης της Γης στο πλανητικό σύστημα για τη ζωή και την ανθρώπινη δραστηριότητα.

4. Φάσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι φάσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης ακολούθησαν τις φάσεις του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού σεναρίου σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση.



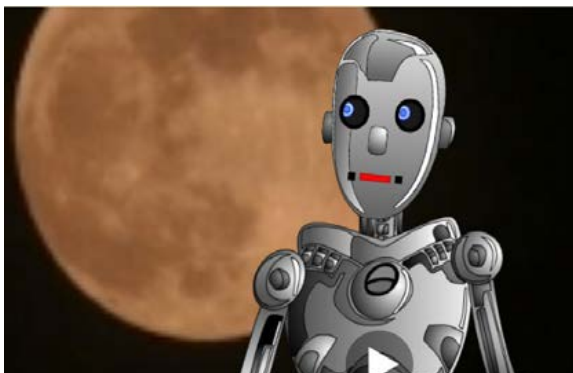
4.1. Φάση Α - Εξοικείωση

Καθώς τα παιδιά απασχολούνταν ελεύθερα στο κέντρο μάθησης των φυσικών επιστημών που είχε δημιουργηθεί και εμπλουτιστεί με ποικίλο υλικό στα πλαίσια διαπραγμάτευσης του θέματος, παρατήρησαν ένα κουτί το οποίο απεικόνιζε το διάστημα. Αμέσως εξέφρασαν την επιθυμία να το ανοίξουν. Μέσα στο κουτί υπήρχε μία κούκλα – ρομπότ η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ανάδυση του θέματος. Επίσης ο ρόλος της ήταν διαμεσολαβητικός έτσι ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να ενισχύσει τη συμμετοχή τους. Στο κουτί επιπλέον υπήρχαν και ποικίλα αντικείμενα που παρέπεμπαν στο διάστημα όπως ένα ομοίωμα φεγγαριού κ.α (εικόνα 1). Ανάμεσα στα αντικείμενα αυτά υπήρχε και ένα usb.

Εικόνα 1: Διαστημικό κουτί



Εικόνα 2: Ρομπότ - avatar



Αφού τους δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος για να επεξεργαστούν τα αντικείμενα, στην ολομέλεια και χρησιμοποιώντας τη ρουτίνα σκέψης See – Think – Wander (Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι), εξέφρασαν τις απόψεις τους και τις υποθέσεις τους για το ρόλο και τη λειτουργία των αντικειμένων.

Στη συνέχεια τοποθετήθηκε το usb στον υπολογιστή. Στην οθόνη του υπολογιστή εμφανίστηκε σε μορφή avatar (εικόνα 2), ένα ρομπότ το οποίο έθεσε την προβληματική κατάσταση, η οποία αφορούσε το ρόλο του ήλιου και του φεγγαριού στην εναλλαγή ημέρας – νύχτας. Το ρομπότ ανέθεσε στα παιδιά κάποιες αποστολές που έπρεπε να φέρουν εις πέρας ώστε να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος. Όλες οι απόψεις καταγράφονται στο διάγραμμα KWLH (Know – Want – Learn – How). Έτσι, δημιουργείται και ένας νοπτικός χάρτης να τον έχουν τα παιδιά ως σημείο αναφοράς.

4.2. Φάση Β - Επισκόπηση

Καθώς ήδη είχε κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και φαινόταν να έχουν αναπτυχθεί εσωτερικά κίνητρα που τους ωθούσαν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιήθηκε η διαδικασία της δημιουργίας ομάδων. Η πρώτη ομάδα «έσπασε έναν κώδικα» αποκαλύπτοντας τον ήλιο, η δεύτερη ομάδα μέσω ενός παζλ, αποκάλυψε το φεγγάρι και η τρίτη μέσω ενός παιχνιδιού στον υπολογιστή ασχολήθηκε με τη Γη. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν: Ήλιος – Φεγγάρι – Γη. Κατόπιν τους δόθηκε πλούσιο υλικό (έντυπο- βιβλία, ηλεκτρονικό, τρισδιάστατα ομοιώματα πλανητών κ.α.) προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες για την εικόνα που αποκάλυψαν. Η 1η ομάδα χρησιμοποίησε βιβλία που υπάρχουν στο κέντρο μάθησης των φυσικών επιστημών και αναζήτησαν πληροφορίες για τον ήλιο. Η 2η ομάδα χρησιμοποίησε ένα τρισδιάστατο μοντέλο του Ήλιου, της Γης και του φεγγαριού για να μελετήσει τις κινήσεις τους και η 3η ομάδα παρακολούθησε στο youtube ένα βιντεάκι για τη γη και τις κινήσεις της.

Μέσω της στρατηγικής Think – Pair – Share (Σκέψου – Συνεργάσου – Μοιράσου), τα παιδιά είχαν μια έντονη αλληλεπίδραση, ανταλλάσσοντας ιδέες και εκφράζοντας τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους. Διαμόρφωσαν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, αφογκράστηκαν τις σκέψεις των άλλων και ήταν έτοιμα να μοιραστούν τις ιδέες τους στην ολομέλεια. Δημιουργήθηκε μια θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, τα παιδιά συμμετείχαν ισότιμα στην δραστηριότητα και έτσι έφτασαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Εκεί παρουσίασαν τα ευρήματα τους και κατόπιν διαλογικής συζήτησης ομαδοποιήθηκαν τα συμπεράσματα.

4.3. Φάση Γ - Επεξήγηση

Στη φάση αυτή στο βιντεοπροβολέα του σχολείου παρακολουθήσαμε το video «Ο άξονας και η περιστροφή της Γης - Ημέρα & Νύχτα». Τα παιδιά είδαν «ζωντανά» την κίνηση της γης τόσο γύρω από τον ήλιο όσο και γύρω από τον εαυτό της και αντιλήφθηκαν ότι ο ήλιος μένει σταθερός και ακίνητος. Το βίντεο διακόπτονταν σε

αρκετά σημεία και μέσω ερωταποκρίσεων θέτονταν ερωτήσεις με τη μορφή αποριών και δίνονταν άμεσες απαντήσεις έτσι ώστε με την ολοκλήρωση της παρακολούθησης τα παιδιά κατέληξαν και αντιλήφθηκαν, το σχήμα και την κίνηση της γης, τη θέση του ήλιου και του φεγγαριού.

Στη συνέχεια και πάλι με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα μεταφερόμαστε στο περιβάλλον του Google Earth. Η δυνατότητα που παρέχει η εφαρμογή για εικονική περιήγηση πάνω στο τρισδιάστατο μοντέλο της γης και η εξίσου εξαιρετική εφαρμογή του μαρκαρίσματος του τόπου που βρισκόμαστε στη συγκεκριμένη περίπτωση της Λέσβου, εκτός του ότι εντυπωσίασε τα παιδιά, τους βοήθησε να αντιληφθούν ευκολότερα τα υπό συζήτηση θέματα. Ακόμη και οι πιο αφηρημένες έννοιες όπως η εναλλαγή ημέρας και νύχτας απέκτησαν υπόσταση και τα παιδιά άρχισαν να κάνουν συνδέσεις με την καθημερινή τους ζωή. Η νέα αυτή γνώση ενισχύθηκε και με τη χρήση δύο επιπλέον εφαρμογών που προσφέρονται από τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο» όπου στο τρισδιάστατο μοντέλο της γης υπήρχε τοποθετημένος και ένας άνθρωπος τον οποίο τα παιδιά μέσω του ποντικιού μπορούσαν να μετακινούν πάνω στην υδρόγειο και οποίος ανάλογα με τη θέση της γης άλλοτε φωτιζόταν και άλλοτε όχι.

Για να αποδομήσουμε τις πρότερες λανθασμένες γνώσεις των παιδιών και να προβούμε στην οικοδόμηση των νέων, συνεχίσαμε τη διδασκαλία μας με ένα πείραμα. Τοποθετήσαμε στη μέση της ολομέλειας μια υδρόγειο σφαίρα. Με ένα φακό φωτίσαμε ένα μέρος της γης. Εξηγήσαμε ότι εκείνο το μέρος έχει μέρα. Έπειτα ένα παιδί κράτησε σταθερή την υδρόγειο σφαίρα, χωρίς να την περιστρέφει γύρω από τον άξονα της, τα παιδιά προβληματίστηκαν για το τι συμβαίνει σε αυτή την περίπτωση, ακούστηκαν διάφορες απόψεις και καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι άμα η γη έμενε ακίνητη θα φωτιζόνταν πάντα το ίδιο μέρος της. Διερευνήσαμε αν όταν έχει στην Ελλάδα μέρα, συμβαίνει το ίδιο και στις άλλες χώρες. Όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν είτε κρατώντας τον φακό, είτε γυρίζοντας την υδρόγειο σφαίρα έτσι ώστε με βιωματικό τρόπο έκαναν υποθέσεις, δοκίμασαν, έθεσαν ερωτήματα και συνέλεξαν πληροφορίες.

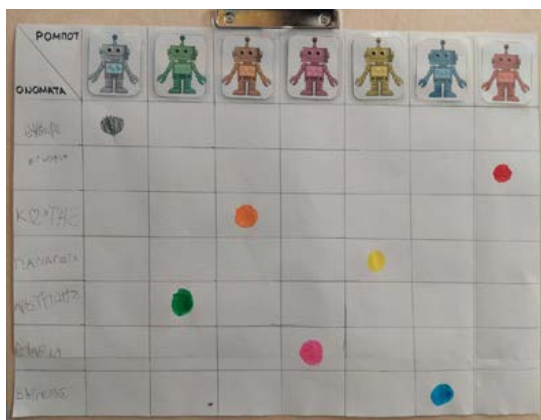
Στη συνέχεια σκορπίσαμε στο πάτωμα κάρτες με qrcode που έκρυβαν εικόνες με δραστηριότητες που γίνονται την ημέρα και δραστηριότητες που γίνονται το βράδυ, υπό τους ήχους του τραγουδιού «Ένας ήλιος, μια γη, ένα φεγγάρι» του Γιάννη Κότσιρα από τη Συλλογή Λάχανα και Χάχανα, τα παιδιά χορεύουν ελεύθερα στο χώρο, με το σταμάτημα της μουσικής πιάνουν μια κάρτα., σκανάρουν στο ταμπλετ τον κωδικό τους και αποκαλύπτεται η εικόνα. Την περιγράφουν και μας εξηγούν αν η δραστηριότητα αυτή εκτυλίσσεται τη μέρα ή τη νύχτα. Έτσι στο τέλος δημιουργούνται δύο ομάδες ΜΕΡΑ – ΝΥΧΤΑ. Μέσω της εφαρμογής <https://www.popplet.com/> δημιουργήθηκε και οπτική αναπαράσταση. Στο τέλος συμπληρώνουν ένα ανοικτό φύλλο εργασίας με τη ρουτίνα χρώμα – σύμβολο – εικόνα. Η ομάδα της μέρας για τη μέρα (εικόνα 3) η ομάδα της νύχτας για τη νύχτα.

Εικόνα 3: «Χρώμα- σύμβολο – εικόνα», Μέρα

4.4. Φάση Δ – Εμπλουτισμός

Η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας Think-Tac-Toe (τη συναντάμε και Tic-Tac-Toe) χρησιμοποιεί τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner προκειμένου οι μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι, μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, τον τρόπο με το οποίο θα επιδείξουν αυτό που γνώρισαν, κατανόησαν και μπορούν να κάνουν. Το Think-Tac-Toe έχει τη μορφή πίνακα εννέα τετραγώνων – με τη μορφή τρίλιζας – όπου κάθε τετράγωνο προσδιορίζει μία εργασία ή ένα μαθητικό προϊόν το οποίο συνδέεται με μία από τις νοημοσύνες του Gardner. Όλες οι δραστηριότητες αναφέρονται στο ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική προκειμένου να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα επιλογής ανάλογα με τις νοημοσύνες στις οποίες μπορούν να αποδώσουν καλύτερα. Το ζητούμενο είναι κάθε μαθητής να επιλέξει τρία τετράγωνα και να δεσμευτεί για την υλοποίηση του έργου που αναφέρουν σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ο μαθητής έχει κάνει «τρίλιζα» (ΙΕΠ, 2018). Οι δραστηριότητες που μπορούσαν να επιλέξουν τα παιδιά ήταν: ρομποτική, κατασκευές, ζωγραφική, παντομίμα, δραματοποίηση κ.α. Στο σημείο αυτό αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε έναν πίνακα διπλής εισόδου. Στη μία είσοδο υπήρχαν τα ονόματα των παιδιών και στην άλλη ρομποτάκια σε διάφορα χρώματα (εικόνα 4). Κάθε παιδί επέλεγε το δικό του ρομποτάκι και το τοποθετούσε πάνω στην τρίλιζα που υπήρχε αναρτημένη στην τάξη έτσι ώστε ολοκληρώνοντας τις τρεις δραστηριότητες να είναι εμφανές ότι σχηματίζει τρίλιζα (εικόνα 5).

Εικόνα 4: Πίνακας διπλής εισόδου



Εικόνα 5: Τρίλιζα



4.5. Φάση Ε - Εκτίμηση

Στην τελευταία αυτή φάση τα παιδιά χαρούμενα που έλυσαν τις αποστολές και θέλοντας να αποχαιρετήσουν το ρομπότ ετοίμασαν μια κουκλοθεατρική παράσταση. Το κουκλοθέατρο βοήθησε τα παιδιά όχι μόνο να αφομοιώσουν τη νέα γνώση αλλά και να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους και να εκφραστούν προφορικά (Βίτσου Α., Γκανά Ε., Παπαδοπούλου Μ., 2022). Σύμφωνα και με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κάποια παιδιά ανέλαβαν να φτιάξουν το σκηνικό εμπνεόμενοι και από τον πίνακα έναστρη νύχτα του Van Gogh. Μια άλλη ομάδα φρόντισε να φτιάξει τις κούκλες και μια Τρίτη ομάδα προετοίμασε τους διαλόγους. Η εποπτικότητα, η αμεσότητα και η παραστατικότητα του κουκλοθεάτρου (Βίτσου 2012) και η συνεργασία μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα συμβάλλει τα μέγιστα στη βιωματική αφομοίωση της νέας γνώσης.

5. Συμπεράσματα

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του μοντέλου 5Ε είναι ότι ενσωματώνει σε διακριτές φάσεις την εδραίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών και τη μεταφορά τους σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις (Πεντέρη κ.α., 2022). Η σύνδεση του Νέου Προγράμματος σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση με τη διερευνητική μάθηση και την ομαλή μετάβαση των παιδιών από τις πιο δομημένες στις πιο ανοικτού τύπου διερευνήσεις ενισχύει την αυτενέργεια των παιδιών, αυξάνει την ενεργό συμμετοχή και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στηρίχθηκαν στην διερευνητική μάθηση, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή των παιδιών για την ανακάλυψη νέων γνώσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους. Θεωρείται ότι η μάθηση επιτυγχάνεται γρηγορότερα όταν αφορά θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών, ικανοποιούν τη φυσική τους περιέργεια και την επιθυμία τους να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν καινούρια πράγματα (Πεντέρη κ.α., 2022). Μέσω της διερεύνησης για την επίλυση προβλήματος,

τα παιδιά ενεπλάκησαν σε δομημένες και ημιδομημένες δραστηριότητες και είχαν την ευκαιρία αλληλεπιδρώντας με υλικά, μέσα και μεταξύ τους να προσπαθήσουν να δώσουν απάντηση στην προβληματική κατάσταση, την εναλλαγή ημέρας - νύχτας. Επίσης, τα παιδιά ενταγμένα σε ανομοιογενείς ομάδες, εργάστηκαν ομαδικά, έθεσαν ερωτήματα, αναζήτησαν πληροφορίες, ενισχύοντας παράλληλα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η εισαγωγή της κούκλας στη α' φάση της εκπαιδευτική παρέμβασης συνέβαλλε στο να δοθεί ένας παιγνιώδης χαρακτήρας στη διαδικασία της μάθησης και συνέβαλλε τα μέγιστα στην εισαγωγή του θέματος, εξάπτοντας το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών και παρακινώντας τα να προβληματιστούν, να θέσουν ερωτήματα και να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους.

Τέλος η διαφοροποιημένη τεχνική Think-Tac-Toe διασφάλισε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, την ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων, την συμμετοχή στις αποφάσεις για τον τρόπο επίδειξης των όσων κατανόησαν, την καλλιέργεια του αισθήματος ευθύνης για την ολοκλήρωση του έργου. Τα παιδιά επέλεξαν δραστηριότητες σύμφωνα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους, τον τρόπο και τους συνεργάτες τους στη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000 α) τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση τους και δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη αφού όλα τα παιδιά απασχολούνται σε δραστηριότητες που τα ίδια είχαν επιλέξει. Η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων ανάλογα με τις επιθυμίες και τις δυνατότητες τους, εκμηδενίζουν το φόβο της αποτυχίας και ενισχύουν τη συμμετοχική δράση (Ματσαγγούρας, 2000β).

Η χρήση του διαγράμματος KWLH είναι ένα δυναμικό εργαλείο αξιολόγησης γιατί αφορά όλες τις φάσεις του σεναρίου. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να το συμπληρώνουν κάθε φορά με τις ζωγραφιές τους ή με λέξεις και να ανατρέχουν σ' αυτό κάθε φορά που περνούν από το ένα στάδιο στο άλλο της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι ένας τρόπος να αξιολογούν ταυτόχρονα τον εαυτό τους και τους άλλους, να συγκρίνουν τις πρότερες και τις αποκτηθείσες γνώσεις (Πεντέρη κ.α., 2022).

Στηριζόμενοι στις αρχές και στη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση σχεδιάστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που στοχεύει στην παροχή πλούσιων μαθησιακών ερεθισμάτων που σέβονται το ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού, ενσωματώνει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Με γνώμονα τη φυσική περιέργεια των παιδιών και έχοντας ως βάση το παιχνίδι, στα πλαίσια της διερεύνησης και της επίλυσης προβλήματος σχεδιάστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στόχευε στην ανάπτυξη όλων εκείνων των ικανοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές προκλήσεις.

Ευχαριστίες

Η συγγραφέας θα ήθελα να εκφράσει τις θερμές της ευχαριστίες στη Σύμβουλο Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λέσβου, κ. Χατζηγιάννη Ευανθία, για την επιστημονική και παιδαγωγική της καθοδήγηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ampartzaki, M., & Kalogiannakis, M. (2015). Astronomy in early childhood education: A concept – based approach. *Early Childhood Education Journal*: Springer Netherlands.
- Βίτσου, Μ. (2012): «Η χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», στον τόμο: Κουκλοθέατρο, το Θέατρο της Εμφύχωσης, επιμ.: Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Αιγόκερω, 119-136.
- Βίτσου Μ., Γκανά Ε., Παπαδοπούλου Μ. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία» στο Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2022, Τεύχος 8 e-ISSN: 2459-3737
- Bybee, R., Taylor J., Gardner A., Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A., & Landes, N., (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectives, and Applications. Executive Summary, BSCS, Colorado Springs, CO.
- ΙΕΠ, (2018). Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό με αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ 5004204.
- Καρακωσταντάκη, Ε. & Καλογιαννάκης, Μ. (2019). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού: μία διδακτική πρόταση με χρήση προσομοιώσεων. Στο Γ. Κουτρουμάνος & Λ. Γαλάνη (επιμ.), Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου, Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τομ. 1, σελ. 802-807, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Καμπεζά, Μ. Γκρίτση, Φ. Χρηστίδου, Β. Τζιμογιάννης, Α. Ραβάνης, Κ. (2001). Η συγκρότηση του φαινομένου της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας στη σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Κ. Ραβάνης (επιμ.), Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες (σελ. 178-184). Πάτρα.
- Καμπεζά, Μ., & Ραβάνης, Κ., 2006, Η συγκρότηση στη σκέψη των νηπίων στοιχειωδών αστρονομικών εννοιών: τα «πρόδρομα μοντέλα» ως εργαλεία μαθησιακών διαδικασιών. Στο: Λ. Λουκά, Χ. Παπαδημήτρη-Καχριμάνη & Κ. Κωνσταντίνου (Επιμ.), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών στη νηπιακή εκπαίδευση, Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Καμπεζά, Μ. (2009). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και η αξιοποίησή τους στην οργάνωση διδακτικών προσεγγίσεων για βασικές έννοιες αστρονομίας στην προσχολική αγωγή. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο: 69, 104-109. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000α), Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Γιατί, πως ποτε και για ποιους, στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας -Τάσεις και εφαρμογές» που έγινε στη Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης Εκπαίδευσης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» « του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ., (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Στασινάκης, Π. (2015). Το Διδακτικό Μοντέλο των 5Ε και η εφαρμογή του στη Βιολογία: Φύλλα εργασίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική για τα μαθήματα του Λυκείου. Στο Α. Πολύζος, Δ. Σχίζας, Π. Στασινάκης και Γ. Βαρδακώστας (Επιμ.). *Πρακτικά εργασιών 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η Βιολογία στην Εκπαίδευση»*, (93-100). Κατερίνη: Πανελλήνια Ένωση Βιοεπιστημόνων. ISBN: 978-618-81159-1-0.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535-585.
- Χαλκιά, Κ. (2006). *Το Ηλιακό Σύστημα μέσα στο Σύμπαν: Η διαδρομή από την επιστημονική γνώση στη σχολική γνώση*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Κεφάλαιο 7

Σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου «Φροντίζω το σώμα μου» για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση

Μαγδαληνή Βίτσου

Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mrvitsou@uth.gr

Νικόλαος Ζάχος

Απόφοιτος, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, nikolaoszachos@yahoo.com

Κωνσταντίνα Πλιάκα

Απόφοιτη, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kp_1988@hotmail.gr

Δήμητρα Τασιάκου

Απόφοιτη, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, tasiakoumat@yahoo.com

Αναστάσιος Σιάτρας

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, asiatras@uth.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή διδακτικού σεναρίου που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Στο σενάριο αξιοποιούνται ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, τεχνικές και προσεγγίσεις με στόχο τη διαμόρφωση συνεργατικών, διερευνητικών και παιγνιωδών μαθησιακών περιβαλλόντων. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Φροντίζω το σώμα μου» υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Δήμου Βόλου τον Απρίλιο 2024, εστιάζοντας στη θεματική της φροντίδας του σώματος. Η σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή ακολουθεί το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5Ε όπως προτείνεται στον οδηγό εκπαιδευτικού για το νέο πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου. Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου προκύπτει ότι τα μικρά παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν βασικές ικανότητες στο πεδίο «Εργαλεία σκέψης» όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη και η αναστοχαστική λήψη αποφάσεων στην επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά φαίνεται να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές καταστάσεις του διδακτικού σεναρίου που απαιτούν επινοητικότητα και διορατικότητα στην επίλυσή τους, πρωτοτυπία και στρατη-

γικό συλλογισμό για την ανάπτυξη νέων ιδεών, καθώς και επιμονή στην ανάπτυξη διερευνητικών πρακτικών. Συμπερασματικά υποστηρίζεται ότι η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου επιβεβαιώνει τη σημασία των διεπιστημονικών προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού έργου που προάγει την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία των μικρών παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Βασικές ικανότητες, εργαλεία σκέψης, τεχνικές, δημιουργικότητα.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή με τις ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής έχουν τεθεί νέες προκλήσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Τα μικρά παιδιά είναι σημαντικό να προετοιμάζονται για έναν κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται και διαμορφώνει την ανάγκη να καλλιεργούνται νέες γνώσεις και ικανότητες από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους (Μιχαλοπούλου, 2024). Συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο καλείται να συμβάλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων όπως είναι η κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επικοινωνία και συνεργασία, που είναι απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων, την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις, την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συμβίωση σε ποικιλόμορφους πολιτισμικούς κόσμους (Μόκκας & Σιάτρας, 2024). Η καλλιέργεια ικανοτήτων δεν είναι απλώς ένας στόχος για την προσχολική εκπαίδευση, αλλά αποτελεί μια δια βίου διαδικασία που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια ζωής και συνεχίζεται σε όλη τη μετέπειτα σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών (Πεντέρη κ.ά., 2022α).

Στην κατεύθυνση αυτή, ο οδηγός εκπαιδευτικού για το νέο πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου εισάγει την εργαλειοθήκη ικανοτήτων που προσανατολίζεται στην προώθηση της ενθάρρυνσης της αυτονομίας των παιδιών, της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Πεντέρη κ.ά., 2022β). Η εργαλειοθήκη μπορεί να υποστηρίξει τις/τους νηπιαγωγούς να εστιάσουν σε μεθοδολογικά εργαλεία για την ολιστική καλλιέργεια των βασικών ικανοτήτων και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Συνεπώς, η εργαλειοθήκη προσδιορίζει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που περιγράφει τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που είναι σημαντικό να καλλιεργούνται στα παιδιά, διευκολύνοντας την ανάπτυξη ποιοτικών μαθησιακών εμπειριών.

Ειδικότερα, στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει την εφαρμογή διδακτικού σεναρίου «Φροντίζω το σώμα μου», που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε με βάση το νέο πρόγραμμα σπουδών (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5Ε για τη διερευνητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας σε φάσεις όπως: (α) Εξοικείωση, (β) Επισκόπηση, (γ) Επεξήγηση, (δ) Εμπλουτισμός και (ε) Εκτίμηση (Πεντέρη κ.ά., 2022β). Σκοπός του σεναρίου είναι να υποστηρίξει τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της φροντίδας του σώματος, αναπτύσσοντας ικανότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων μέσω συνεργατικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Δήμου Βόλου τον Απρίλιο 2024.

2. Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές

Η αξιοποίηση δημιουργικών διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μικρών παιδιών, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από διαδραστικές και βιωματικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας να σκέφτονται κριτικά και να λαμβάνουν αποφάσεις. Στην κατεύθυνση αυτή, τα παιδιά αναλύουν καταστάσεις, δημιουργούν νέες ιδέες και επιλύουν προβλήματα με καινοτόμο τρόπο (Fleer, 2018, Liu et al., 2019). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές, που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο σενάριο (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Μεθοδολογικές τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές ανά φάση του διδακτικού σχεδιασμού 5Ε

Φάσεις διδακτικού σεναρίου	Μεθοδολογικές τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές
Α φάση (Εξοικείωση)	Ρουτίνα σκέψης «Βλέπω, Σκέφτομαι, Αναρωτιέμαι», Συζήτηση, Καταιγισμός ιδεών, Διάγραμμα Κ-Ω-Λ-Η, Κούκλα προβληματισμού
Β φάση (Επισκόπηση)	Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, Συζήτηση, Διερεύνηση, Σύνθεση και καταγραφή πληροφοριών, Στρατηγική «Μοιράζομαι και συγκρίνω»
Γ φάση (Επεξήγηση)	Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, Μέθοδος «Τα μικρά βιβλία», Διάγραμμα Κ-Ω-Λ-Η, Μοντέλο Σχεδιαστικής Σκέψης (ηλεκτρονικό παραμύθι), Τεχνική «Ιστορία με προσφορά λέξεων»
Δ φάση (Εμπλουτισμός)	Τεχνική «Περίγραμμα του ήρωα», Τεχνική «Πάρε θέση», Τεχνική «Δάσκαλος σε ρόλο», Δραματοποίηση, Παρουσίαση
Ε φάση (Εκτίμηση)	Ρουτίνα σκέψης «Τότε νόμισα- τώρα ξέρω», Κούκλα προβληματισμού, Διάγραμμα Κ-Ω-Η-Λ

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι πλήθος μεθοδολογικών τεχνικών, στρατηγικών και πρακτικών ενσωματώνονται στο διδακτικό σενάριο, καλύπτοντας όλες τις φάσεις του μοντέλου 5Ε. Επιπλέον, παρατηρείται ότι πολλές από τις μεθόδους μπορούν να εφαρμοστούν ευέλικτα σε διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας, προσφέροντας μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, το διάγραμμα Κ-Ω-Λ-Η («Τι ξέρω, Τι θέλω να μάθω, Τι έμαθα», Πώς το έμαθα») συμπληρώνεται σε 3 φάσεις του διδακτικού σεναρίου και αποτυπώνει τον τρόπο που εμπλέκονται οι μαθήτριες/τές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη ρουτίνα σκέψης «Βλέπω, Σκέφτομαι, Αναρωτιέμαι» τα παιδιά περιγράφουν, ερμηνεύουν, διατυπώνουν ερωτήματα και προσδιορίζουν το πρόβλημα. Στη στρατηγική «Μοιράζομαι και Συγκρίνω» ανταλλάσσονται ιδέες και πληροφορίες για τον εμπλουτισμό των απόψεων, την αναθεώρηση και βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Στην τεχνική «Τα μικρά βιβλία» ενθαρρύνεται

η ελεύθερη παραγωγή δημιουργικών έργων με προσωπικό και συλλογικό νόημα για τα παιδιά. Στην τεχνική «Ιστορία με προσφορά λέξεων», τα παιδιά καλλιεργούν συλλογικά τη δημιουργικότητα τους στη συγγραφή της ιστορίας. Το μοντέλο «Σχεδιαστική Σκέψη» στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναλαμβάνουν ρίσκα, διατυπώνοντας νέες ιδέες που ανταποκρίνονται με ευελιξία σε πολύπλοκες μαθησιακές καταστάσεις. Στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές «Περίγραμμα του ήρωα», «Πάρε θέση», «Δάσκαλος σε ρόλο» καλλιεργείται η ανάληψη ρόλων και η ενσυναίσθηση, ενώ στη ρουτίνα σκέψης «Τότε νόμισα, Τώρα ξέρω», τα παιδιά συγκρίνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις με τις τελικές για να ενδυναμώσουν τη νέα γνώση (Liu et al., 2019, Πεντέρη κ.ά., 2022β).

3. Καλλιέργεια διεπιστημονικών γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων

Στόχος του διδακτικού σεναρίου «Φροντίζω το σώμα μου» είναι να καλλιεργηθούν διεπιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και στάσεις στα μικρά παιδιά. Ειδικότερα, ως προς τις γνώσεις, τα παιδιά αναμένεται να εμπλακούν μη σημασία της φροντίδας του εαυτού, της ατομικής υγιεινής, της σωστής διατροφής και της άσκησης, κατανοώντας τις επιπτώσεις που έχουν οι καθημερινές πρακτικές στην υγεία και την ευεξία τους. Παράλληλα, αναμένεται να αναπτύξουν βασικές γνώσεις για τις συνήθειες υγιεινής και τη σωματική άσκηση. Σε ό,τι αφορά στις ικανότητες, το σενάριο στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την επίλυση προβλημάτων, καθώς και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τη συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Επίσης, ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από αλληλεπιδράσεις με την κούκλα προβληματισμού και συμμετέχοντας σε θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως ραδιοφωνική εκπομπή, εικονογράφηση και δημιουργία βιβλίων για την υγεία. Επιπλέον, καλλιεργείται η διερευνητική σκέψη και η ικανότητα αξιολόγησης πληροφοριών, με στόχο να ανακαλύπτουν νέες γνώσεις και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτές. Τέλος, ως προς τις στάσεις, τα παιδιά αναμένεται να αναπτύξουν υπευθυνότητα για τη φροντίδα του σώματός τους και την υγιεινή, ενώ ενισχύεται η συνεργατική διάθεση μέσα από την αποδοχή διαφορετικών απόψεων και ιδεών. Επίσης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι σε τρόπο ζωής όπου υιοθετούνται υγιεινές συνήθειες στην καθημερινότητά τους, ενώ ενθαρρύνεται η αυτονομία τους στη λήψη αποφάσεων για την προσωπική τους υγεία και ευεξία.

4. Αναλυτική περιγραφή φάσεων διδακτικού σεναρίου

Το βασικό θεματικό πεδίο του διδακτικού σεναρίου αφορά στο Δ Θεματικό πεδίο «Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση» και ειδικότερα στη Θεματική υπο-ενότητα «Φυσικά δραστήρια ζωή». Λόγω των διεπιστημονικών προσεγγίσεων που αναδεικνύονται στο διδακτικό σενάριο, τα εμπλεκόμενα θεματικά πεδία αφορούν στο «Παιδί και επικοινωνία» (Α θεματικό πεδίο) και «Παιδί, εαυτός και κοινωνία» (Β θεματικό πεδίο). Τα στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ακολουθούν τις φάσεις του διδακτικού σχεδιασμού του σεναρίου σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (Πεντέρη κ.ά., 2022α).

4.1. Φάση Α- Εξοικείωση

Η νηπιαγωγός παρουσίασε στην τάξη ένα κουτί εξερεύνησης που περιείχε αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στη φροντίδα του σώματος (π.χ. οδοντόκρεμα, οδοντόβουρτσα, σαμπουάν, αφρόλουτρο, σφουγγάρι, σχοινάκι, εικόνες από αθλήματα, πετσέτα, κ.ά.). Με προτροπή της εκπαιδευτικού, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να περιεργαστούν τα αντικείμενα και να συζητήσουν για τη χρήση τους στην καθημερινότητα των παιδιών (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Παρουσίαση
κουτιού εξερεύνησης
από τη νηπιαγωγό



Στη συνέχεια, με ανοιχτές ερωτήσεις αναδύθηκαν οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών ώστε να συμπληρωθεί η 1^η στήλη του διαγράμματος K-W-H-L («Τι ξέρω») με τις αρχικές ιδέες των παιδιών για το θέμα που διαπραγματεύονται (βλ. Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Οι αρχικές ιδέες των
παιδιών στην 1^η στήλη του
διαγράμματος K-W-H-L

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός έφερε στην τάξη μια κούκλα που εμπυχώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τεθεί ο ερευνητικός προβληματισμός για τη σχεδίαση της διερεύνησης (βλ. Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Εισαγωγή της κούκλας προβληματισμού με το όνομα «Ο Λευτεράκης»



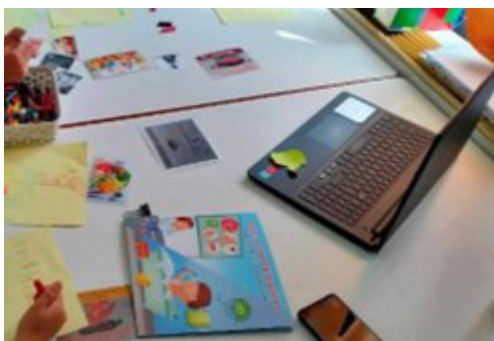
Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας παρουσίαζε τη συμπεριφορά ενός παιδιού που νυστάζει και δεν θέλει να ακολουθήσει τους κανόνες καθαριότητας και ατομικής υγιεινής. Μέσα από διαλογική συζήτηση της κούκλας με τα μικρά παιδιά αναδείχθηκε το ερευνητικό ερώτημα «Πώς και γιατί φροντίζω το σώμα μου;». Τα παιδιά προχώρησαν στη συμπλήρωση της 2^{ης} στήλης («Τι θέλω να μάθω») του διαγράμματος K-W-H-L (βλ. Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Συμπλήρωση 2^{ης} στήλης του διαγράμματος K-W-H-L



4.2. Φάση Β – Επισκόπηση

Μετά τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Ο χώρος διερεύνησης εμπλουτίστηκε με απαιτούμενα μέσα ή υλικά. Συγκεκριμένα, διατέθηκε Η/Υ και καρτέλες με πρόσθετες πληροφορίες. Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με την ατομική υγιεινή, η δεύτερη με την άθληση και η τρίτη με τη διατροφή (βλ Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από τραπεζάκι εργασίας μιας ομάδας παιδιών

Η κάθε ομάδα είχε συγκεκριμένο στόχο διερεύνησης και αυτό βοήθησε εμπρόθεσμη ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Το κάθε μέλος κατέγραφε τις πληροφορίες που είχε συλλέξει σε ατομικό φύλλο καταγραφής και στη συνέχεια συνέκρινε τις πληροφορίες που συνέλεξε με τα φύλλα καταγραφής των άλλων παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά εμπλούτιζαν τα φύλλα καταγραφής τους και στο τέλος δημιουργήθηκε ένα κοινό φύλλο καταγραφής για κάθε ομάδα, αξιοποιώντας την τεχνική «Μοιράζομαι και συγκρίνω». Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός συζητούσε με τα παιδιά προκειμένου να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή τους και την επικέντρωση της προσοχής τους σε ορισμένα σημεία.

4.3. Φάση Γ – Επεξήγηση

Στη φάση αυτή, η κάθε ομάδα κλήθηκε να φτιάξει ένα βιβλίο, ακολουθώντας τη διδακτική μέθοδο «Τα μικρά βιβλία» με θέμα τον τρόπο φροντίδας του σώματος ανάλογα με το διερευνώμενο ζήτημα που είχαν εμπλακεί στη Β φάση, ώστε να ενημερώσουν την κούκλα-Λευτεράκη που θα επισκέπτονταν ξανά την τάξη τους τις επόμενες ημέρες. Έτσι, δημιουργήθηκαν 3 βιβλία, για την υγιεινή του σώματος, για την άθληση και για τη διατροφή όσες ήταν και οι ομάδες εργασίας. Η κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια το παραγόμενο υλικό. Διευκρινίζεται ότι η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης διευκόλυνε την υλοποίηση της δραστηριότητας, καθώς η κάθε ομάδα θα αναλάμβανε να αποτυπώσει τις πληροφορίες που ήδη είχε διαπραγματευτεί στην προηγούμενη φάση (βλ. Εικόνα 6).

Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από τραπεζάκι εργασίας μιας ομάδας παιδιών



Μετά την παρουσίαση των βιβλίων, οι ομάδες των παιδιών, σε ολομέλεια, ένωσαν τα βιβλία τους για να δημιουργήσουν μια εγκυκλοπαίδεια για τη φροντίδα του εαυτού. Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική μέθοδος «Τα μικρά βιβλία» βοήθησε τα παιδιά να παρατηρήσουν τα μέρη από τα οποία αποτελείται ένα βιβλίο (π.χ. εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, τίτλος, όνομα συγγραφέων). Αφού ολοκληρώθηκε η δημιουργία της εγκυκλοπαίδειας

και υπήρχαν τα απαραίτητα στοιχεία, τα παιδιά συμπλήρωσαν την 3^η («τι έμαθα») και την 4^η («πώς το έμαθα») στήλη του διαγράμματος K-W-H-L (βλ. Εικόνα 7).

Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από τη διαδικασία συμπλήρωσης του διαγράμματος K-W-H-L



Στη συνέχεια, με καθοδηγούμενες ερωτήσεις, τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια ιστορία σε σχέση με τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει. Η ιστορία ξεκινούσε με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό... ο Λάκης Βρομυλάκης συνάντησε τον Ρούλη Καθαρούλη». Τα παιδιά έπρεπε να συνεχίσουν την ιστορία, λέγοντας μια πρόταση και διαδοχικά συνέχιζαν ώστε να δημιουργηθεί η ιστορία. Μέσα από την τεχνική της ενεργητικής ακρόασης, τα παιδιά άκουγαν τις/τους συμμαθήτριες/τές τους ώστε να διαμορφώσουν όλες/οι μαζί την εξέλιξη της ιστορίας. Ακολουθώντας, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να φτιάξουν το εξώφυλλο του παραμυθιού, την εικονογράφηση των πράξεων του Λάκη Βρομυλάκη και του Ρούλη Καθαρούλη (βλ. Εικόνες 8 και 9).

Εικόνα 8: Στιγμιότυπο από την εργασία στην ολομέλεια



Εικόνα 9: Εξώφυλλο της νέας ιστορίας



Εικόνα 10: Διαδικασία σειροθέ-
τησης φωτογραφιών της ιστορί-
ας από τα παιδιά



Όταν ολοκληρώθηκε η εικονογράφηση, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσε το παραμύθι τους να ψηφιοποιηθεί. Τα παιδιά έκαναν διάφορες υποθέσεις και αποφάσισαν ότι θα βοηθούσε να φωτογραφίσουν την εικονογράφηση που είχαν ήδη αναπτύξει. Έτσι, η κάθε ομάδα φωτογράφησε τη δική της εικονογράφηση. Έπειτα, η εκπαιδευτικός τοποθέτησε όλες τις φωτογραφίες που είχαν βγάλει και ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν μία σειροθέτηση αντίστοιχη με την ιστορία που είχαν κατασκευάσει. Τα παιδιά επέλεξαν τη σειρά των φωτογραφιών που αναπαριστούσαν τις πράξεις της ιστορίας. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας το περιβάλλον Open Shot Video Editor, πέρασαν με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού τα αρχεία των φωτογραφικών στην εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο, δημιούργησαν το δικό τους ψηφιακό παραμύθι (βλ. Εικόνα 10).

4.4 Φάση Δ – Εμπλουτισμός

Στην 1η δραστηριότητα αυτής της φάσης, η διδακτική ομάδα τοποθέτησε στο πάτωμα της τάξης δύο κομμάτια μεγάλα χαρτί του μέτρου και μέλη της διδακτικής ομάδας ξάπλωσαν πάνω σε αυτά ώστε τα παιδιά να σκιαγραφήσουν το περίγραμμά τους. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο περιγράμματα ηρώων που σχετίζονταν με την ιστορία που έφτιαξαν τα παιδιά στην προηγούμενη δραστηριότητα, αξιοποιώντας την τεχνική «Περίγραμμα ρόλου» (βλ. Εικόνα 11).

Εικόνα 11: Σχεδίαση περιγράμματος ηρώων της ιστορίας



Το ένα περίγραμμα αφορούσε στον ήρωα που δεν φροντίζει το σώμα του (Λάκης Βρομυλάκης) και το άλλο στον ήρωα που το φροντίζει (Ρούλης Καθαρούλης). Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ή να γράψουν εντός του περιγράμματος των ηρώων εικόνες ή λέξεις που σκέφτονταν για τους δύο ήρωες, συμβουλές, να ζωγραφίσουν τι θα τους χάριζαν κ.λπ. (βλ. Εικόνες 12 και 13).

Εικόνα 12: Λάκης Βρομυλάκης



Εικόνα 13: Ρούλης Καθαρούλης



Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής, ενώ στην παύση της, έπρεπε να σταματούν και να τοποθετούν στα περιγράμματα των δύο ηρώων ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τις δηλώσεις που διατυπώνονταν π.χ. «Βουρτσίζω τα δόντια μου κάθε πρωί», «Μου αρέσει η γυμναστική» κ.ά., αξιοποιώντας τη θεατροπαιδαγωγική τεχνική όπως π.χ. «Πάρε θέση» (βλ. Εικόνα 14).

Εικόνα 14: Υλοποίηση δραστηριότητας



Στη 2^η δραστηριότητα της Δ φάσης, η διδακτική ομάδα μπήκε σε ρόλο παρουσιαστών ραδιοφωνικής εκπομπής με τίτλο «Φροντίζω το σώμα μου». Οι εκπαιδευτικοί είχαν τον ρόλο ηχοηγητών που κάλεσαν στο «στούντιο» μία-μία τις ομάδες ειδικών, όπως είχαν εργαστεί στη Β φάση του διδακτικού σεναρίου και η κάθε ομάδα παρουσίασε τις προτάσεις της για την υγιεινή του σώματος, την άθληση και τη διατροφή, απαντώντας σε ερωτήσεις που προέρχονταν από ακροάτριες ή ακροατές της εκπομπής. Ανάμεσα στις συνεντεύξεις, οι ηχοηγητριες/τες έβαζαν τραγούδια σχετικά με το θέμα. Τα παιδιά απαντούσαν σε ερωτήσεις σύμφωνα με τη διερεύνηση που είχαν κάνει στις προηγούμενες δραστηριότητες (βλ. Εικόνες 15 και 16).

Εικόνα 16: Ακουστικά που δημιουργήθηκαν



Εικόνα 15: Ραδιοφωνική εκπομπή



4.5. Φάση Ε – Εκτίμηση

Στην τελευταία φάση, τα παιδιά συζήτησαν αξιοποιώντας την τεχνική «Τότε νόμισα-τώρα ξέρω» και σχολίασαν το διάγραμμα K-W-H-L. Στη συνέχεια, επανήλθε η κούκλα προβληματισμού «Ο Λευτεράκης» και τα παιδιά παρουσίασαν τους τρόπους που πρέπει να φροντίζει το σώμα του. Του παρέδωσαν την εγκυκλοπαίδεια που του είχαν ετοιμάσει και τον αποχαιρέτησαν με το τραγούδι που ακούστηκε σε προηγούμενη δραστηριότητα (βλ. Εικόνα 17).



Εικόνα 17: Παρουσίαση των ευρημάτων στην κούκλα προβληματισμού

5. Συμπεράσματα

Για την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου «Φροντίζω το σώμα μου» αξιοποιήθηκαν μεθοδολογικές τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές της συνεργατικής, διερευνητικής και παιγνιώδους μάθησης. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και ενεπλάκησαν σε διερευνητικές δράσεις για το υπό διαπραγμάτευση θέμα μέσω της αναζήτησης και ανακάλυψης στοιχείων από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, πειραματίστηκαν και αξιοποίησαν την περιέργειά τους. Κατά τη διάρκεια των δράσεων, τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με πολλές προκλήσεις που συνέδραμαν στη διαπραγμάτευση αρχικών ιδεών και την ανάπτυξη νέων εμπειριών. Ταυτόχρονα, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, τα παιδιά που οργάνωσαν τα ίδια το μαθησιακό περιβάλλον, αλληλεπιδράσαν με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων τους, συμμετείχαν ισότιμα, ενεργοποίησαν τη σκέψη και φαντασία τους, ανταλλάξαν και μοιράστηκαν διαφορετικές γνώσεις και ιδέες, εκφράστηκαν δημιουργικά με διάφορους τρόπους και ανέπτυξαν επικοινωνιακές δεξιότητες. Μέσω της συζήτησης, της ανταλλαγής απόψεων, της επεξεργασίας και της αξιοποίησης πληροφοριών, δημιούργησαν βιβλία για την άθληση, τη διατροφή και την υγιεινή του σώματος. Στη συνέχεια, όλα μαζί έφτιαξαν τη δική τους εγκυκλοπαίδεια για τη φροντίδα του σώματος. Επιπλέον, σχεδίασαν και δημιούργησαν το δικό τους ψηφιακό παραμύθι, ακούγοντας προσεκτικά τις απόψεις και ιδέες των υπόλοιπων παιδιών και στο πλαίσιο των ομάδων, ανέλαβαν να εικονογραφήσουν και να αποτυπώσουν τις συνήθειες των ηρώων τους όπως εκείνα μπορούσαν.

Σημαντική υπήρξε και η συμβολή της παιγνιώδους μάθησης με την αξιοποίηση της κούκλας προβληματισμού, αλλά και τη χρήση δραματικού παιχνιδιού (Βίτσου, 2024). Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια της κούκλας προβληματισμού, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να διερευνήσουν το υπό συζήτηση θέμα, ενώ στο πλαίσιο του κινητικού παιχνιδιού τοποθετήθηκαν στο χώρο, απαντώντας σε ερωτήματα σχετικά με καθημερινές συνήθειες των ηρώων του δικού τους παραμυθιού. Τέλος, τα παιδιά στο πλαίσιο του δραματικού παιχνιδιού, συμμετείχαν σε «ραδιοφωνική εκπομπή», υιοθετώντας ρόλους «ειδικών».

Υποστηρίζεται ότι στο διδακτικό σενάριο «Φροντίζω το σώμα μου» οι ικανότητες των παιδιών αναπτύχθηκαν μέσα από τη συστηματική χρήση εργαλείων σκέψης από την εργαλειοθήκη των ικανοτήτων του οδηγού εκπαιδευτικού για το νέο πρόγραμμα σπουδών (Πεντέρη κ.ά., 2022β). Η διερευνητική μάθηση και συνεργατική προσέγγιση που υιοθετήθηκαν στο σενάριο, έφεραν τα παιδιά σε γνωστική σύγκρουση με αρχικές ιδέες που είχαν αναπτύξει, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αμφισβητήσουν, να σκεφτούν κριτικά και να επιλύσουν προβλήματα. Η διαδικασία αυτή, που προϋποθέτει αντίφαση και αμφιβολία, ενισχύοντας την ικανότητα να αναπτύξουν στρατηγικό συλλογισμό και να επινοούν δημιουργικές λύσεις.

Συμπερασματικά, οι δημιουργικές τεχνικές όπως η «κούκλα προβληματισμού» και οι δραστηριότητες διερευνητικού χαρακτήρα, επέτρεψαν στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά και να καλλιεργήσουν βασικές ικανότητες εργαλείων σκέψης, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η στοχαστική λήψη αποφάσεων και να ανταποκριθούν σε μαθησιακές καταστάσεις που απαιτούν επινοητικότητα, πρωτοτυπία και επιμονή (Παπαδοπούλου κ.ά., 2022). Επομένως, το σενάριο όχι μόνο προσέφερε γνώσεις για τη φροντίδα του σώματος, αλλά ενίσχυσε και την ικανότητα των μικρών παιδιών να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις και στρατηγικές σκέψης σε νέες μαθησιακές καταστάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βίτσου, Μ. (2024): «Η κούκλα το λέει... όχι εγώ»: Πολιτισμική διαμεσολάβηση του κεφαλαίου γνώσης (funds of knowledge) στο παιχνίδι με κούκλες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Κανταρτζή, Ε., & Φουργκατσιώτης, Αθ. (Επιμ.) 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό (τ.Α', σσ. 177-186). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού, <https://ekedisy.gr/>
- Fleer, M. (2018). (Επιμ.) *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Επιμ. Μ. Μπιρμπίλη). Εκδόσεις Σοφία.
- Liu, X., Hu, B. & Huang, J. H. (2019). The quality of play center activities of early childhood education in China. *English Language Teaching*, 12(8), 95-105
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2018). Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό με αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ 5004204
- Μιχαλοπούλου, Α. (2024). *Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-293>
- Μόκias, Α., & Σιάτρας, Α. (2024). Συμβολή των «λόγων» των αναλυτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Μελέτη περίπτωσης. Αποδεκτή για δημοσίευση στα Πρακτικά του 12^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 10-12/11/2023, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Παπαδοπούλου Μ., Βίτσου Μ., & Γκανά Ε. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: Ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 4-19. <https://doi.org/10.12681/dial.28249>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση - διεγερμένη εκδοχή (2^η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. *Πυξίδα - Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί* (2^η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Remer, R. & Tzuriel, D. (2015). 'I teach better with the puppet'-Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education—an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365. <https://pubs.sciepub.com/education/3/3/15/>

Κεφάλαιο 8

Τα αδέσποτα στην πόλη μας και η ευθύνη μας ως ενεργοί πολίτες

Ευθυμία Χατζηγεωργίου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60,
euxatzi@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο δημιουργήθηκε σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 687Β/10-02-2023). Δίνει κίνητρα για ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους του νηπιαγωγείου. Μέσω της διερευνητικής, της ομαδοσυνεργατικής, της παιγνιώδους και ενταξιακής προσέγγισης και κατάλληλα αναπτυξιακών δραστηριοτήτων, το παρόν σενάριο οργανώθηκε με κύρια επιδίωξη, οι μαθητές να επεξεργαστούν το ζήτημα των αδέσποτων ζώων στην πόλη τους. Συγκεκριμένα, να αντιληφθούν τις αιτίες της ύπαρξης των αδέσποτων, τις επιπτώσεις του συγκεκριμένου φαινομένου, τόσο στη ζωή των αδέσποτων, όσο και στη ζωή των ίδιων των παιδιών και κυρίως να κατανοήσουν τη σημασία της πρόληψης και αντιμετώπισής του. Απώτερος στόχος είναι τελικά να ανταποκριθούν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, να εδραιώσουν αξίες που προάγουν την ατομική και συλλογική ευθύνη και να διαμορφώσουν την ιδιότητα του υπεύθυνου πολίτη. Αρχικά παρουσιάζεται ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου και στη συνέχεια περιγράφεται η ταυτότητα του, τα μαθησιακά πλαίσια που αξιοποιούνται και στοιχεία για την οργάνωση της τάξης. Ακολουθούν τα κυριότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις/ δεξιότητες/ στάσεις). Τέλος, καταγράφονται οι δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται το διδακτικό μοντέλο των 5Ε, όπου η διερευνητική διαδικασία εξελίσσεται σε 5 φάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, νέο πρόγραμμα σπουδών, περιβάλλον και κοινωνία.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση το νηπιαγωγείο θέτει στα παιδιά τα θεμέλια για την ανάπτυξη ικανοτήτων αναγκαίων για επιτυχημένη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες (Πεντέρη Ε. et al. 2021). Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο: «Τα αδέσποτα στην πόλη μας και η ευθύνη μας ως ενεργοί πολίτες» έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά για τα αδέσποτα ζώα της πόλης τους, να αποκτήσουν κριτική στάση και ενεργό δράση για τα προβλήματα της καθημερινότητάς τους για ν' αναπτύξουν την ταυτότητα του πολίτη. Αξιοποιεί από το Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» τη Θεματική Ενότητα «Φυσικές Επιστήμες» και πιο συγκεκριμένα αντλεί στόχους από τη Θεματική Υποενότητα «Ζωντανοί οργανισμοί». Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας εμπλέκει στόχους και από τα υπόλοιπα τρία Θεματικά Πεδία. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας προσεγγίζοντας ολιστικά τη γνώση. Επίσης, υιοθετεί τη διερευνητική, παιγνιώδη και συνεργατική μάθηση μέσω των οποίων τα παιδιά ενεργοποιούνται, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται. Προσφέρονται ποικίλα ερεθίσματα με νόημα για τα παιδιά, τα οποία συνδέονται με τα βιώματά τους, τις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους. Αξιοποιεί τεχνικές μάθησης όπως «ρουτίνες σκέψης-τότε νόμιζα/τόρα ξέρω» (Πεντέρη Ε. et al. 2021). Τα παιδιά αναπτύσσονται και κατακτούν γνώσεις, δεξιότητες και υιοθετούν στάσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σ' αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επικοινωνία και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια αλλά και όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση των παιδιών.

2. Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Τα αδέσποτα στην πόλη μας: Η ευθύνη μας ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες

Βαθμίδα-πλαίσιο-τάξη: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο

Αριθμός παιδιών και χαρακτηριστικά: 12 παιδιά, 5 νήπια και 7 προνήπια

Ιδιαιτερότητες πλαισίου-ομάδας παιδιών: Το τμήμα απαρτίζεται από 11 ελληνόφωνα παιδιά και 1 διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Χαρακτηριστικά του σχολείου-τάξης: Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή. Είναι διθέσιο νηπιαγωγείο. Στο ένα λειτουργεί πρωινό υποχρεωτικό τμήμα, ενώ στο δεύτερο λειτουργεί πρωινό υποχρεωτικό τμήμα και προαιρετικό ολοήμερο. Το σενάριο έχει εφαρμοστεί στο πρώτο τμήμα. Επίσης στεγάζεται σε κτίριο, το οποίο βρίσκεται σε πολύ κοντινή απόσταση με δημοτικό σχολείο.

Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος: Ο εσωτερικός χώρος είναι μικρός με αποτέλεσμα δυσκολίες στην ανάπτυξη και οργάνωση των κέντρων μάθησης και παιχνιδιού. Ο εξωτερικός χώρος περιλαμβάνει μια μικρή αυλή με λίγα παιχνίδια. Η τάξη είναι εξοπλισμένη με σύστημα υπολογιστή, σύνδεση στο διαδίκτυο, καβαλέτο, ρομπότ-μέλισσα και άλλα υλικά τα οποία χρησιμοποιούνται για να γίνονται κατάλληλες αλλαγές και να προσαρμόζονται τα κέντρα μάθησης στις θεματικές που διερευνούν τα παιδιά. Τέλος το σχολείο έχει αναπτύξει ιστολόγιο στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και σύνδεση με Πρόγραμμα Σπουδών

Προσχολική Εκπαίδευση	
Βασικές Ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν	Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: Γ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες (Φυσικές επιστήμες)
Γνώσεις	Ζωντανοί Οργανισμοί
Δεξιότητες	- Συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση δεδομένων με πολλαπλές μορφές - Δημιουργία συνδέσεων ποσοτικής, ποιοτικής και αιτιώδους σχέσης - Επιλογή βέλτιστης λύσης και διατύπωση συμπερασμάτων
Στάσεις	Θετική στάση και υπεύθυνη δράση απέναντι στο περιβάλλον
Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία - Θεματικές Ενότητες: Α' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες Δ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση	

Χρονικός προσδιορισμός: Το σενάριο πραγματοποιείται στο 2ο τρίμηνο προγραμματισμού. Τα παιδιά ήδη έχουν εργαστεί σε ομάδες και έχουν κατακτήσει στρατηγικές επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και επίλυσης προβλήματος. Ο εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι δέκα ημέρες λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση των παιδιών στις προτεινόμενες δραστηριότητες του σεναρίου και του θέματος της διερεύνησης γενικότερα.

2.1. Σκεπτικό διδακτικού σεναρίου

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λόγω των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών τους είναι επικεντρωμένα στον εαυτό τους και δεν έχουν αναπτύξει κοινωνική ευαισθητοποίηση. Παρ' όλα αυτά έχουν γνώσεις για το κοινωνικό περιβάλλον και δείχνουν ενδιαφέρον για κοινωνικά ζητήματα ως γεγονότα που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους (Λιθοξοΐδου, 2006). Πολύ συχνά συναντάνε αδέσποτα στο δρόμο τους ακούγονε θετικές ή και αρνητικές ειδήσεις γι' αυτά. Επιπλέον τα παιδιά αγαπάνε τα ζώα και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά λόγω της ηλικίας τους δυσκολεύονται να κατανοήσουν την οπτική του άλλου και να αντιληφθούν τη θέση του άλλου. Η θεματική «τα αδέσποτα» τα βοηθάει να ευαισθητοποιηθούν για την προστασία της ζωής, να αντιληφθούν την υποχρεωτικότητα και αναγκαιότητα της κοινωνικής συμμετοχής και της λήψης αποφάσεων, να κατανοήσουν την ανθρώπινη δράση και να αντιληφθούν την ευθύνη τους σαν ενεργοί πολίτες.

2.2. Προ-απαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες τα παιδιά αναμένε-

ται να έχουν ήδη κατακτήσει τα παρακάτω:

- Να γνωρίζουν τη χρήση του ρομπότ, προγραμματίζοντας βασικές κινήσεις
- Να έχουν εξοικειωθεί με την ομαδοσυνεργατική μάθηση,
- Να έχουν εξοικειωθεί με την πορεία της διερευνητικής μάθησης
- Να έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση τεχνικών μάθησης –ρουτίνες σκέψης
- Να γνωρίζουν διάφορα κειμενικά είδη/τι είναι η εφημερίδα/το περιεχόμενο κτλ
- Να μπορούν να παράγουν γραπτά κείμενα με διάφορους σημειωτικούς τρόπους

2.3. Σκοπός σεναρίου – Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι η ανάπτυξη υπεύθυνης, κριτικής και ενεργητικής στάσης των παιδιών σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Επίσης, η ικανότητα λήψης αποφάσεων με σεβασμό προς τα αδέσποτα ζώα και γενικά με γνώμονα αξίες, στάσεις και συμπεριφορές αφού πρώτα γνωρίσουν τις ανάγκες των αδέσποτων ζώων και τους κινδύνους στην επιβίωσή τους.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Γνωστικό Αντικείμενο: Προσχολική	
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Βασικό Θεματικό πεδίο: Παιδί και θετικές Επιστήμες Θεματική ενότητα: Γ.2 Φυσικές Επιστήμες Θεματική υποενότητα: Γ.2.1 Ζωντανοί Οργανισμοί
Γνώσεις	- Να αναγνωρίζουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Γ.2.1 iii). - Να διακρίνουν τους κινδύνους και τους παράγοντες επιβίωσης των ζωντανών οργανισμών (Γ.2.1 iii).
Δεξιότητες	- Να εντοπίζουν παράγοντες που επιδρούν στη φυσική και μη φθορά των οργανισμών και να προτείνουν λύσεις (Γ.2.1 i). - Να καταγράφουν και να συγκρίνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προσαρμογής των ζωντανών οργανισμών στις συνθήκες του περιβάλλοντος που μεταβάλλονται(Γ.2.1 iii).
Στάσεις	- Να σέβονται τα έμβια όντα και να οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την προστασία της ζωής και της φύσης (Γ.2.1 i). - Να εκτιμούν τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επιβίωση στα ζώα και τους ανθρώπους (Γ.2.1 iii).
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία-Θεματικές Ενότητες Α' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία Δ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση

Γνώσεις	- Να διακρίνουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως μέλη Διαφόρων κοινωνικών ομάδων (B.2.3 i). - Να αναγνωρίζουν έννοιες και χαρακτηριστικά των έντυπων ή ψηφιακών κειμένων (A1.2 iii). - Να παράγουν γραπτά κείμενα αξιοποιώντας είδη γραφής (π.χ. σκαριφήματα, ψευδογράμματα, επινοημένη γραφή) και διάφορους σημειωτικούς τρόπους (A1.2 ii).
Δεξιότητες	- Να περιγράφουν αξίες που είναι σημαντικές για την κοινωνική ζωή (π.χ. υπευθυνότητα, σεβασμός, ειλικρίνεια, αλληλεγγύη κτλ.) (B.2.3 i). - Να κάνουν περιγραφές με λογική σειρά και συνέπεια (A.1.1 i). - Να διατυπώνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ερωτηματικές λέξεις (A.1.1 i). - Να διατυπώνουν και να συνοψίζουν επιχειρήματα για την τεκμηρίωση απόψεων (A 1.1 i).
Στάσεις	- Να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι σε πληροφορίες και σε απόψεις των άλλων (A.1.1 i). - Να συνεργάζονται για να επιλύουν προβλήματα προγραμματισμού και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα παιχνιδιού (A.2.2 iv). - Να συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός καλλιτεχνήματος (Δ.2.1 i). - Να συνειδητοποιούν ότι τα έργα τέχνης υπόκεινται σε υποκειμενικές Ερμηνείες (Δ.2.1 ii). - Να εκτιμούν τη σημασία του εθελοντισμού και να συνειδητοποιούν ότι με τις πράξεις τους μπορούν να συμβάλλουν στο κοινωνικό σύνολο (B.2.3 i).

2.4. Οργάνωση διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Φυσικό περιβάλλον: Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιείται στο εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και έξω από την τάξη στην πόλη για καταγραφή δεδομένων-πληροφοριών. Αξιοποιούνται τα κέντρα μάθησης της βιβλιοθήκης, της συζήτησης, των εικαστικών, του υπολογιστή για την οργάνωση της διερεύνησης, την πραγματοποίησης και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Τα κέντρα μάθησης διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες του σεναρίου, όπως για παράδειγμα για τη συνέντευξη των παιδιών από την κτηνίατρο και την εκπρόσωπο της φιλοζωικής οργάνωσης.

Ψηφιακό περιβάλλον: Το ψηφιακό περιβάλλον περιλαμβάνει το σύστημα του υπολογιστή (οθόνη, πηκία, κάμερα, πληκτρολόγιο, μικρόφωνο), εκτυπωτής, το διαδίκτυο και το ρομποτάκι-μέλισσα. Επίσης, χρησιμοποιούνται τα κινητά τηλέφωνα των γονέων ως φωτογραφικές μηχανές στην επιτόπια έρευνα στην πόλη.

Εκπαιδευτικό υλικό: Για τις ανάγκες του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν εφημερίδες, περιοδικά, φωτογραφίες, βιβλία και γενικά έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, υλικά από το κέντρο μάθησης των εικαστικών, όπως χαρτιά, πινέλα, χρώματα, κόλλες, ψαλίδια, χαρτόνια και φύλλα καταγραφής.

3. Διδακτική προσέγγιση

3.1. Μαθησιακά πλαίσια

Το διδακτικό σενάριο «Τα αδέσποτα στην πόλη μας. Η ευθύνη μας ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες» είναι μέρος της θεματικής προσέγγισης «Τα ζώα στη Ελλάδα». Αφορά μια διερευνητική διαδικασία στην οποία τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, ομαδοσυνεργατικά και βιωματικά. Επιπλέον μαθησιακά πλαίσια που αξιοποιούνται είναι το παιχνίδι ώστε τα παιδιά να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν ιδέες, συναισθήματα, προβληματισμούς και να προτείνουν λύσεις. Τέλος, αξιοποιούνται για την πορεία του σεναρίου καθημερινές και ευκαιριακές καταστάσεις.

3.2 Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές

Φάσεις σχεδιασμού	Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές
Φάση Α - Εξοικείωση	Συζήτηση, έντυπο υλικό, καταιγισμός ιδεών, πίνακας KWLH
Φάση Β- Επισκόπηση	Εργασία σε ομάδες, διερεύνηση, βιωματική προσέγγιση, αναζήτηση, καταγραφή και επεξεργασία δεδομένων, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, πίνακας KWLH
Φάση Γ - Επεξήγηση	Συζήτηση, επιχειρηματολογία, παρουσίαση πληροφοριών, έντυπο έργο-εφημερίδα, ομαδοσυνεργασία
Φάση Δ - Εμπλουτισμός	Χρήση ρομπότ, εργασία σε ομάδες, διάχυση γνώσεων
Φάση Ε - Εκτίμηση	Συζήτηση, ρούμπρικα αξιολόγησης, πίνακας KWLH, ρουτίνα σκέψης

3.3 Ρόλος εκπαιδευτικού

Ο/η εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο λειτουργεί ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής πορείας. Οργανώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το εμπλουτίζει με κατάλληλο εποπτικό υλικό για να αλληλεπιδράσουν μ' αυτό τα παιδιά και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους για τη θεματική που επεξεργάζονται. Επίσης, ως καθοδηγητής τα βοηθάει να λάβουν αποφάσεις και να τις εφαρμόσουν στην πορεία της διερευνητικής διαδικασίας. Υποστηρίζει τις προσπάθειές τους και προωθεί την ενεργό συμμετοχή τους. Ως διαμεσολαβητής και κοινωνικός παιδαγωγός φροντίζει για την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και άλλων φορέων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του σεναρίου. Τέλος, ως ερευνητής δημιουργεί τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για συγκεντρώσουν τα παιδιά και ο ίδιος πληροφορίες για τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών κατά την οργάνωση και πραγματοποίηση του σεναρίου.

3.4. Τεχνικές αξιολόγησης

Η χρήση του διαγράμματος K-W-L-H κατά τη διάρκεια της οργάνωσης και εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου συντελεί στην αξιολόγηση όλης της ερευνητικής δραστηρι-

ότητας. Από την αρχή καταγράφονται οι πρώτες γνώσεις των παιδιών, τα ερευνητικά τους ερωτήματα και επιτυγχάνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Επίσης, οι ρούμπρικες αξιολόγησης εξυπηρετούν στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των παιδιών σχετικά με την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας,

4. Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας



4.1. Φάση Α - Εξοικείωση: «Δυσάρεστα νέα με τα αδέσποτα στην πόλη μας»

Δραστηριότητα 1: Στην πρώτη φάση της διερευνητικής δραστηριότητας έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τη θεματική, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους και αναπτύσσεται ο προβληματισμός τους σχετικά με ζητήματα που θα παρουσιαστούν. Για την παρούσα θεματική που διαπραγματεύεται τα αδέσποτα ζώα στην πόλη τους ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να εμπλουτίσει το κέντρο μάθησης για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον με φωτογραφίες, αποκόμματα εφημερίδων και περιοδικών και με εικόνες που παρουσιάζουν αδέσποτα σε διάφορα μέρη. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και σχολιάσουν το παραπάνω υλικό. Στη συνέχεια στο πλαίσιο της πρωινής καθημερινής ρουτίνας «τα νέα μας» ο/η νηπιαγωγός αξιοποιεί τα ερεθίσματα από την καθημερινότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα την αναφορά ενός παιδιού σε ένα δυσάρεστο γεγονός που συνέβη στη γειτονιά του και δημοσιεύτηκε στα τοπικά μέσα ενημέρωσης. Σχετίζονταν με την αντίδραση ενός αδέσποτου ζώου όταν παρενοχλήθηκε από κάποιον έφηβο. Ακολουθεί διαλογική και αλληλεπιδραστική συζήτηση όπου τα παιδιά καταθέτουν τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα με αδέσποτα ζώα που συναντούν καθημερινά στο δρόμο τους, τα ακούσματά τους από ειδήσεις ή σχετικές συζητήσεις ενηλίκων. Μ' αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται οι πρότερες γνώσεις και ακολουθεί η καταγραφή των αρχικών τους ιδεών στην πρώτη στήλη του μεθοδολογικού εργαλείου KWLH. Το επόμενο βήμα είναι ο προσδιορισμός των ερωτημάτων τα οποία θα διερευνήσουν και αποτυπώνονται στη δεύτερη στήλη του ίδιου μεθοδολογικού εργαλείου KWLH. Ενδεικτικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι: Από τι

κινδυνεύουν τα αδέσποτα, ποιες οι συνθήκες ζωής τους, ποιες οι ανάγκες τους, ποιοι τα βοηθάνε, αν υπάρχουν πολλά αδέσποτα στην πόλη μας, πώς ζούνε (τι τρώνε/πού κοιμούνται), ποια είναι η εμφάνισή τους (είναι καθαρά/ βρώμικα/ αδύνατα/ χοντρά/ άρρωστα/ χτυπημένα), ποια η αντίδρασή τους όταν μας βλέπουν. Τέλος, αποφασίζουν να ψάξουν για πληροφορίες για να απαντήσουν στα ερωτήματά τους, να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τα ίδια τα αδέσποτα της πόλης τους και να ευαισθητοποιήσουν άλλα παιδιά και ενήλικες.

4.2. Φάση Β – Επισκόπηση: «Ερευνητές και δημοσιογράφοι σε δράση»

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά συγκεντρώνονται στην ολομέλεια. Εκεί συζητούν και παίρνουν αποφάσεις για την οργάνωση της διερεύνησης ώστε να απαντήσουν στα ερωτήματά τους. Μπορεί ο/η εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής με κατάλληλες ερωτήσεις να εκμαιεύσει απαντήσεις από τα παιδιά για να τα βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση των δράσεων. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής: Πώς μπορούμε να μάθουμε-να δούμε αν υπάρχουν αδέσποτα; Ποιος θα μπορούσε να μας δώσει πληροφορίες για τα ερωτήματά μας; Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να απαντήσουμε τις απορίες μας; Στη συνέχεια ο/η νηπιαγωγός ως ενορχηστρωτής ενθαρρύνει τα παιδιά να πραγματοποιήσουν έναν περίπατο στην πόλη για να κάνουν επιτόπια έρευνα, να διαπιστώσουν το μέγεθος του προβλήματος και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τον τρόπο που ζούνε τα αδέσποτα. Ακολουθεί συνάντηση με τους γονείς για να ανακοινωθεί η θεματική που θα ασχοληθούν τα παιδιά και να ζητηθεί η συνεργασία και η πολύτιμη βοήθειά τους στην συμμετοχή στην επιτόπια έρευνα (εικ. 2-5 παράρτημα).

Δραστηριότητα 1: Στην ολομέλεια τα παιδιά οργανώνουν την επιτόπια έρευνα. Αποφασίζουν με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού να χωριστούν σε 6 ομάδες. Σε κάθε ομάδα συμμετείχε και ένας γονιός ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Οι υποχρεώσεις είναι διαμοιρασμένες ως εξής:

- ομάδα 1 καταγράφει τον αριθμό των αδέσποτων γάτων σε πίνακα συλλογής πληροφοριών
- ομάδα 2 καταγράφει τον αριθμό των αδέσποτων σκύλων σε πίνακα συλλογής πληροφοριών
- ομάδα 3 τις αντιδράσεις των ζώων καθώς τα παιδιά και οι γονείς τα πλησιάζουν σε ασφαλή απόσταση σε πίνακα συλλογής πληροφοριών
- ομάδα 4 σε τι κατάσταση είναι τα ζώα (καθαρά ή βρώμικα, αδύνατα, χτυπημένα ή όχι κτλ)
- ομάδα 5 πού κοιμούνται
- ομάδα 6 τι τρώνε

Οι τρεις τελευταίες ομάδες συγκεντρώνουν τα δεδομένα της έρευνας με φωτογραφίες. Το κάθε παιδί αποφασίζει σε ποια ομάδα θέλει να ανήκει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του. Οι ομάδες καθορίζουν το χώρο εργασίας τους. Εκπαιδευτικός, γονείς και παιδιά συζητούν και συμφωνούν για κανόνες συμπεριφοράς προς τα αδέσποτα και κυρίως τη διατήρηση απόστασης ασφαλείας από τα ζώα. Για

τον ίδιο λόγο ο αριθμός των μελών κάθε ομάδας είναι μικρός (εικ. 6-8 παράρτημα). Στη συνέχεια συγκεντρώνεται το υλικό (πίνακες συλλογής δεδομένων και φωτογραφίες), οι μαθητές το παρατηρούν και το επεξεργάζονται (εικ. 9-17 παράρτημα). Στο επόμενο βήμα καταχωρούν τα δεδομένα της έρευνας στην 3η στήλη του πίνακα KWLH (τι έμαθα) (εικ. 18-20 παράρτημα). Η διερεύνηση και η συλλογή δεδομένων συνεχίζεται από τα παιδιά και τους γονείς στις απογευματινές τους βόλτες. Συνεχίζοντας την επεξεργασία νέου και αρχικού υλικού δημιουργούνται επιπλέον ερωτήματα, τα οποία και καταγράφονται για περαιτέρω διερεύνηση (εικ.21 παράρτημα).

Δραστηριότητα 2: Σ' αυτό το στάδιο του διδακτικού σχεδιασμού τα παιδιά συγκεντρώνονται για άλλη μια φορά στην ολομέλεια και έπειτα από διάλογο και καθοδήγηση της νηπιαγωγού αποφασίζουν να καλέσουν κάποιον υπεύθυνο από την φιλοζωική οργάνωση και έναν κτηνίατρο για επιπλέον πληροφορίες. Οργανώνεται από την νηπιαγωγό μια δεύτερη συνάντηση γονέων για να ενημερωθούν για την πορεία της έρευνας. Στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας οι γονείς αναλαμβάνουν να έρθουν σε επαφή με άτομα της φιλοζωικής και με κτηνίατρο και να συμφωνήσουν μια συνάντηση στο χώρο του σχολείου ώστε πάρουν τα παιδιά συνέντευξη από τους ειδικούς και να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Γι' αυτό το λόγο οι μαθητές γίνονται δημοσιογράφοι, ετοιμάζουν σημειωματάριο για τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που θα καταγράψουν. Οι δημοσιογράφοι στην ολομέλεια ετοιμάζουν τις ερωτήσεις που θα κάνουν στους ειδικούς, οι οποίες ενδεικτικά είναι: Πώς βοηθάει ένας κτηνίατρος τα αδέσποτα; Ποιος ο ρόλος της φιλοζωικής; Πώς μπορεί να τα βοηθήσει; Τα ίδια τα παιδιά πώς μπορούν να βοηθήσουν τα αδέσποτα; (εικ.22-25 παράρτημα) Δημιουργούνται τρεις νέες ομάδες των τεσσάρων μελών. Κάθε ομάδα επιλέγει ποιες ερωτήσεις θέλει να κάνει, σε ποιον θα τις κάνει και τέλος τα μέλη της κάθε ομάδας μοιράζουν ρόλους (ποιος θα κάνει την ερώτηση, ποιος θα την καταγράψει κτλ). Πραγματοποιείται η συνέντευξη, οι δημοσιογράφοι καταγράφουν με όποιο τρόπο μπορούν τις απαντήσεις και συμπληρώνουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού την 3η στήλη του πίνακα KWLH με τις νέες πληροφορίες (εικ.26 παράρτημα).

4.3. Φάση Γ - Επεξήγηση: «Δημιουργία εφημερίδας»

Δραστηριότητα 1: Τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και ενεργοποιούνται. Αποφασίζουν να αναλάβουν δράση για να βοηθήσουν τα αδέσποτα ζώα της πόλης τους. Στην ολομέλεια αποφασίζουν να δημιουργήσουν μια έντυπη εφημερίδα για να την πουλήσουν. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν την φιλοζωική να αγοράσει φάρμακα για ψύλλους και παράσιτα για τα αδέσποτα. Αρχικά επιλέγουν το όνομα της εφημερίδας, συζητούν για τα άρθρα που θα γράψουν και γενικά για το περιεχόμενο της εφημερίδας και την εμφάνισή της. Συγκεκριμένα, στην ολομέλεια με συζήτηση και διάλογο λαμβάνουν τις παρακάτω αποφάσεις: Να γράψουν για την επιτόπια έρευνα και τα αποτελέσματά της, για τη συνέντευξη και τα αποτελέσματά της, να ετοιμάσουν διασκεδαστικά παιχνίδια σχετικά με τα αδέσποτα, όπως κρυπτόλεξο και τέλος να εμπλουτιστεί με ζωγραφιές και ευχές των παιδιών για τα αδέσποτα. Στη συνέχεια οριοθετούν το χώρο της εφημερίδας ώστε κάθε ομάδα να γράψει τα δεδομένα της δικής της έρευνας. Τέλος, η κάθε ομάδα μοιράζει ρόλους στα μέλη της (εικ.27-30 παράρτημα). Ο/η νηπιαγωγός βοηθάει

τα παιδιά να πουλήσουν την εφημερίδα στην κοινότητα μάθησης και στην ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, για την ευαισθητοποίηση και άλλων παιδιών για τα αδέσποτα της πόλης ανεβάζει την εφημερίδα στο ιστολόγιο του σχολείου και την στέλνει με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε άλλα σχολεία.

4.4. Φάση Δ – Εμπλουτισμός: «Το ρομπότ-αδέσποτη γάτα υιοθετείται»

Δραστηριότητα 1: Για να εφαρμόσουν τις ικανότητες-γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά, να τις εξασκήσουν και να τις εμβαθύνουν προγραμματίζουν το ρομπότ –αδέσποτη γάτα ώστε να αποφύγει τους κινδύνους, να περάσει από σημεία που καλύπτουν τις ανάγκες του και να φτάσει σε μια οικογένεια που θα το υιοθετήσει. Συζητούν στην ολομέλεια και αποφασίζουν ποιοι είναι οι κίνδυνοι που πρέπει να αποφύγουν τα αδέσποτα και ποιες είναι οι ανάγκες τους. Καταλήγουν ότι πρέπει να αποφύγουν την πείνα, τη δίψα, το δηλητήριο, τους ψύλλους, τις αρρώστιες, τα αυτοκίνητα. Μπορεί κάθε αδέσποτο να περάσει από εικόνες που δείχνουν φαγητό, νερό, κτηνίατρο, παιχνίδια, φροντίδα και να φτάσει στην οικογένεια που θα το υιοθετήσει. Χωρίζονται σε ομάδες και μοιράζουν ρόλους για να δημιουργήσουν το δάπεδο που θα κινηθεί το ρομπότ-αδέσποτη γάτα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συζητά, αποφασίζει για την κατάλληλη διαδρομή και προγραμματίζει το ρομπότ. Τέλος, καλούν τα παιδιά του διπλανού τμήματος, τους εξηγούν το παιχνίδι και προγραμματίζουν μαζί διάφορες ασφαλείς διαδρομές (εικ.31 παράρτημα)

4.5. Φάση Ε – Εκτίμηση: «Τώρα ξέρω και ενεργώ υπεύθυνα»

Δραστηριότητα 1: Για να αξιολογήσει ο/η εκπαιδευτικός αν τα παιδιά κατέκτησαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, να τα υποστηρίξει να αναπτύξουν την μεταγνωστική τους ικανότητα αλλά και να αξιολογήσουν τα ίδια τα παιδιά αν απάντησαν στα ερευνητικά τους ερωτήματα χρησιμοποιούμε τη ρουτίνα σκέψης « τότε νόμισα-τώρα ξέρω». Αξιοποιώντας τον πίνακα KWL, συζητάμε, σχολιάζουμε και διεξάγουμε συμπεράσματα για τη μαθησιακή πορεία, για τις γνωστικές αλλαγές στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις στάσεις και συμπεριφορές.

Δραστηριότητα 2: Για περαιτέρω αξιολόγησης ο/η νηπιαγωγός δημιουργεί ρούμπρικες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Οι μαθητές κυκλώνοντας φατσούλες που αποτυπώνουν συναισθήματα ενθουσιασμού, λύπης και αδιαφορίας αξιολογούν τη συνεργασία τους, το ενδιαφέρον της θεματικής, τον τρόπο εργασίας και γενικά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (εικ.32 παράρτημα)

5. Πιθανές επεκτάσεις – προσαρμογές σεναρίου

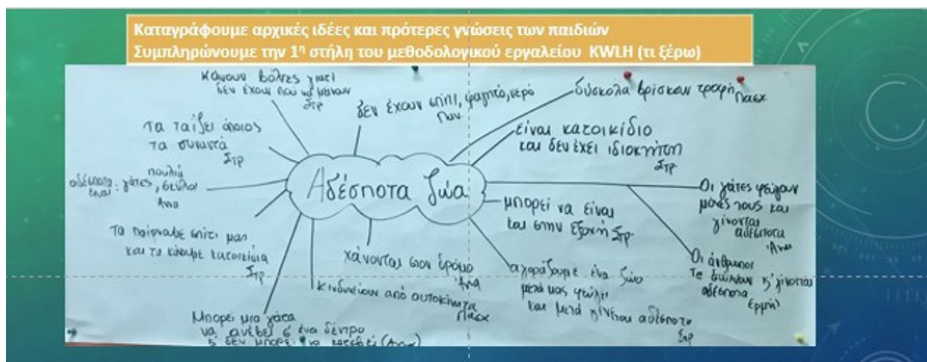
Για την ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας σχετικά τα αδέσποτα ζώα της πόλης οι μαθητές αποφασίζουν να γράψουν με την καθοδήγηση και βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ένα άρθρο για να το δημοσιεύσουν σε τοπικές εφημερίδες και να το προβάλλουν σε τοπικά μέσα ενημέρωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης).
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» « του ΙΕΠ με MIS 5035542

Παράρτημα

Εικ.1: Α΄ φάση: καταγισμός ιδεών



Εικ.2: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



Εικ.3: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



Εικ.4: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



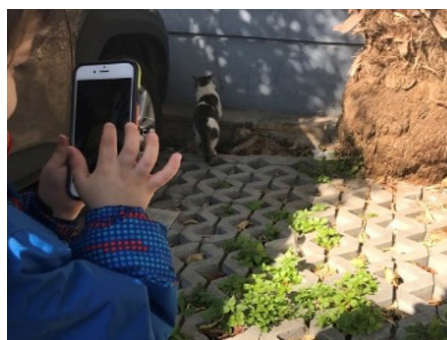
Εικ.5: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



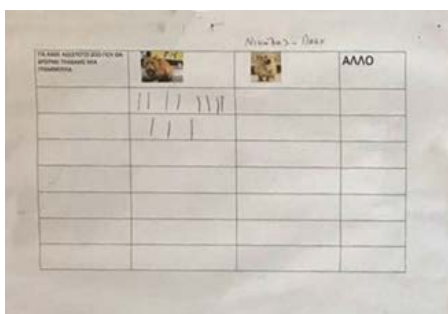
Εικ.6: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα - Συλλογή δεδομένων στην πόλη



Εικ.7: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη - Συλλογή δεδομένων



Εικ.8: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη - Συλλογή δεδομένων



Εικ.9: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



Εικ.10: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



Εικ.11: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



Εικ.12: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



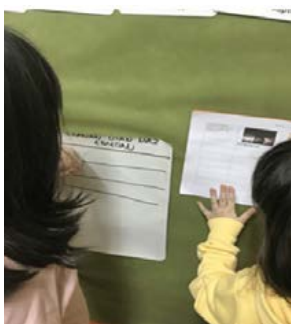
Εικ.13: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



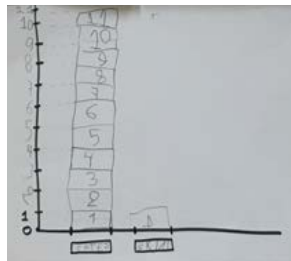
Εικ.14: Β΄ φάση: Επιτόπια έρευνα στην πόλη



Εικ.15: Β΄ φάση: Καταγραφή δεδομένων



Εικ.16: Β΄ φάση: Επεξεργασία δεδομένων



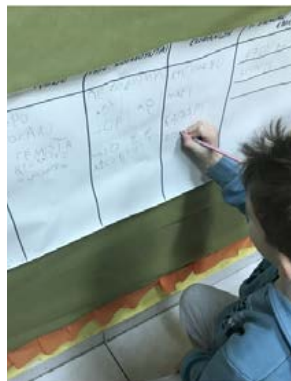
Εικ.17: Β΄ φάση: Επεξεργασία δεδομένων



Εικ.18: Β΄ φάση: 3η στήλη πίνακα KWLH



Εικ.19: Β΄ φάση: 3η στήλη πίνακα KWLH



Εικ.20: Β' φάση -3η στήλη πίνακα KWLH

ΠΩΣ ΤΑΝΕ	ΠΩΣ ΤΑΝΕ	ΤΙ ΤΡΑΙΕ	ΓΟΥ ΚΟΙΝΟΥΛΤΑΙ	ΕΥΦΑΝΙΣΗ	ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΟΤΑΝ ΑΝΕΞΕΜΕΛΕ
11	2	ΠΕΡΟ ΚΟΡΑΛΙ ΓΕΜΙΣΤΑ ΚΤΟΛΙΣΤΕΣ ΜΑΥΡΟΥΣ	ΠΕΡΟ ΚΟΡΑΛΙ ΛΑ ΟΡΓΑΡ ΠΑΙΔΟ ΣΕ ΑΝΟΓΙΝΤ	ΚΤΙΝΕΡΟ ΜΑΤΙ ΚΑΘΑΡΙ ΒΡΟΜΙ ΑΙ	ΕΣΕΙΣ ΚΟΙΝΟΥ

Εικ.21: Β' φάση - νέα ερωτήματα

2

ΤΙ ΣΚΕΤΟΜΑΙ

ΝΕΡΟ
Ζ.ΠΠΙ
ΠΕΡΟ ΚΟΡΑΛΙ
ΠΑΙΔΟ
ΦΑΓΙΤΟ
*ΓΑΛΙ ΦΑΓΙΤΟ
*ΑΓΑΛΙ ΦΑΓΙΤΟ

3

ΑΝΑΡΤΙΕΜΑΙ

* Πώς βοηθάει ένας κτηνίατρος τα αδέσποτα σχετικά με τις ανάγκες τους
- Πώς βοηθάει ένας κτηνίατρος τα αδέσποτα σχετικά με τους κινδύνους
- Η φιλοζωική πώς βοηθάει τα αδέσποτα
- Εμείς πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα αδέσποτα

ΚΙΝΗΤΟΙ ΑΔΕΣΠΟΤΟΙ

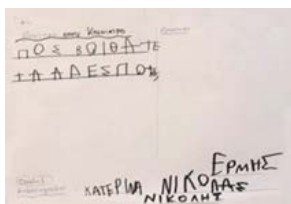
ΑΜΑΞΙΑ
ΜΑΧΑΝΑΚΙΑ
ΦΟΛΕΣ

ΚΑΚΟΝ ΠΙΝΑ
ΑΝΘΡΩΠΩΝ
ΔΙΨΑ
ΑΝΘΡΩΠΩΝ
ΚΡΙΟ

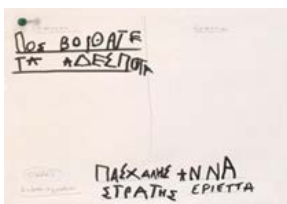
ΠΟΙΟΙ ΦΡΟΝΤΙΖΟΥΝ ΤΑ ΑΔΕΣΠΟΤΑ

ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΩΝ
ΠΡΟΪΒΕΣΤΙΚΟΙ
ΦΙΛΟΖΩΙΚΟΙ
ΚΤΙΝΙΑΤΡΟΙ

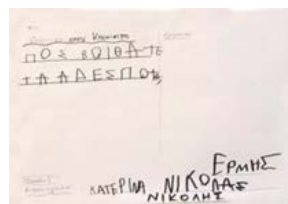
Εικ. 22: Β' φάση: Πώς βοηθάει ένας κτηνίατρος τα αδέσποτα (τον ρόλο)



Εικ. 23: Β' φάση: Πώς βοηθάει η φιλοζωική τα αδέσποτα

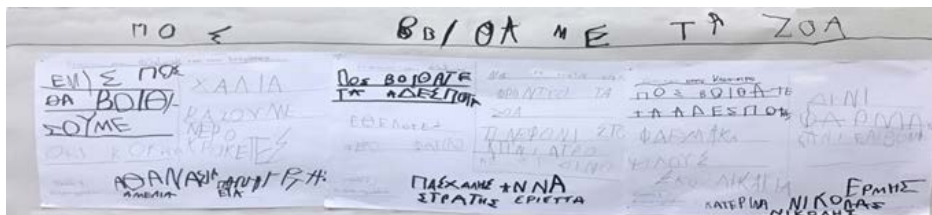
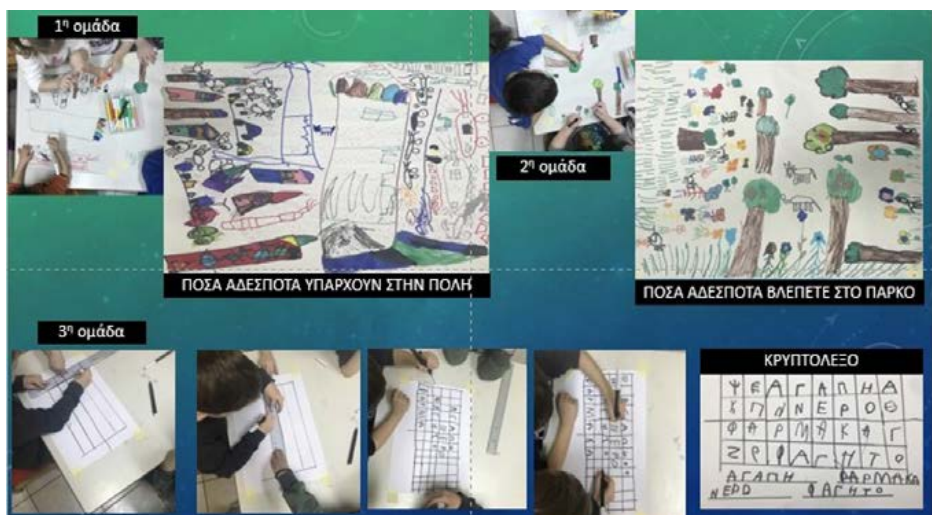


Εικ. 24: Β' φάση: Εμείς πώς μπορούμε να τα βοηθήσουμε



Εικ. 25: Β' φάση: Οι δημοσιογράφοι ετοιμάζουν τις ερωτήσεις



Εικ. 26: Β' φάση: Τα παιδιά καταγράφουν τις απαντήσεις των ειδικών**Εικ.27:** Γ' φάση - Δημιουργία εφημερίδας**Εικ. 28:** Γ' φάση - Δημιουργία εφημερίδας - Δημιουργικά παιχνίδια

Εικ. 31: Δ΄ φάση: Εκπαιδευτική ρομποτική**Εικ. 32:** Ε΄ φάση: Ρούμπρικα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΤΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΣΤΗΝ ΠΟΡΗ ΜΑΣ, Η ΕΥΧΗ ΜΑΣ ΣΕ ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ			
ΦΥΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
ΕΚΤΙΜΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ
ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ			
ΑΝΑΝΤΙΣΤΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΟΥ			
ΤΕΛΕΙΩΣΑ ΤΙΣ ΔΙΑΤΗΡΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΕΛΑΒΑ			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑ ΚΑΛΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΜΟΥ			
ΓΙΑ ΗΘΕΛΑ ΚΑΤΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΩ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑ			
ΓΙΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΑΛΛΑΞΩ ΚΑΤΙ ΕΝΑΣ ΑΛΛΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ ΜΟΥ			

ISBN

978-618-5960-02-5



Ο συλλογικός τόμος έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προσεγγίσεων που υλοποιούνται στο Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ειδικότερα, το βιβλίο αποσκοπεί στη συγκέντρωση και διάδοση των πρόσφατων ερευνητικών και θεωρητικών εξελίξεων στον τομέα της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στη διασύνδεση του νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο με την καλλιέργεια μετασχηματιστικών ικανοτήτων. Μέσα από οκτώ κεφάλαια, οι συγγραφείς αναλύουν θεωρητικά και εφαρμοσμένα ζητήματα που αφορούν στο περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις προοπτικές της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στον συλλογικό τόμο παρουσιάζονται ερευνητικές μελέτες σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, υπογραμμίζοντας τη σημασία για τη στρόφη προς την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η αυτονομία και η συνεργασία. Επίσης, παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογών του νέου προγράμματος με τη χρήση του μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού 5Ε, τονίζοντας τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την αξιοποίηση του παιχνιδιού, αλλά και γνωστικών αντικειμένων όπως οι φυσικές επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες κ.ά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έμφυλη ισότητα, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και στην προώθηση της πολιτότητας από την προσχολική ηλικία. Τα εμπειρικά δεδομένα του συλλογικού τόμου, που προκύπτουν από ερευνητικές μελέτες, διδακτικά σενάρια και πιλοτικές εφαρμογές, αναδεικνύουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συλλογικός τόμος αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για φοιτήτριες/τές, εκπαιδευτικούς και ερευνητριες/τές που επιδιώκουν να κατανοήσουν σε βάθος τις σύγχρονες εξελίξεις του πεδίου της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση και να διαμορφώσουν παιδαγωγικές πρακτικές με στόχο την ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων που καλλιεργούν βασικές γνώσεις και ικανότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επιμέλεια: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Αναστάσιος Σιάτρας

Συμμετέχουν (με αλφαβητική σειρά):

Αγτζίδου Αναστασία	Πεντέρη Ευθυμία
Βίτσου Μαγδαληνή	Πλιάκα Κωνσταντίνα
Γκαραγκούνη-Αραίου Φωτεινή	Πλιόγκου Βασιλική
Ζάχος Νικόλαος	Σακελλαρίου Μαρία
Καλογήρου Ευαγγελία	Τασιάκου Δήμητρα
Μπάνου Μαρία	Χατζηγεωργίου Ευθυμία