

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Ελλάδας, Κύπρου,
Νέας Ζηλανδίας: συγκριτική θεώρηση.

Μαρίνα Δ. Σούνογλου

ΒΟΛΟΣ 2011

1^η Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2^η Επιβλέπουσα: Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ.4
Abstract	σελ.5
Πρόλογος.....	σελ.6
Εισαγωγή.....	σελ.7
ΜΕΡΟΣ Ι	
Κεφάλαιο 1 ^ο	
1. Αναλυτικά Προγράμματα.....	σελ.8
1.2.1. Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης	σελ.9
1.2.2. Χαρακτηριστικά Σύγχρονων Α.Π.Π.Ε.....	σελ.13
Κεφάλαιο 2 ^ο	
2. Παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, της Κύπρου και της Νέας Ζηλανδίας	σελ.24
2.1.1. Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	
2.1.2. Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	σελ.25
2.2. Προσχολική Εκπαίδευση στην Κύπρο.....	σελ.26
2.2.1 Κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	σελ.28
2.3. Προσχολική Εκπαίδευση στην Νέα Ζηλανδία	σελ.29
2.3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Νέας Ζηλανδίας (Te Whariki)	σελ. 31
Κεφάλαιο 3 ^ο	
3. Μεθοδολογία.....	σελ.34
3.1. Σκοπός.....	σελ.34
3.2. Υποθέσεις.....	σελ.34

3.3. Δείγμα.....	σελ.34
3.4. Διαδικασία.....	σελ.35

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

Κεφάλαιο 4^ο

4.Αποτελέσματα- Συμπεράσματα.....	σελ.37
4.1.Αποτελέσματα.....	σελ.37
4.2. Συμπεράσματα.....	σελ.92

Κεφάλαιο 5^ο

5.Συζήτηση- Προτάσεις.....	σελ.100
5.1 Συζήτηση.....	σελ.100
5.2 Προτάσεις.....	σελ.102
Βιβλιογραφία.....	σελ.105

Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να συγκρίνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης τριών χωρών, της Ελλάδας, της Κύπρου και της Νέας Ζηλανδίας ως προς το φιλοσοφικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, τις γενικές επιδιώξεις, τις διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιολόγηση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του γονέα στη σχολική κοινότητα και στην μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα τρία προγράμματα σπουδών έχουν κοινά στοιχεία στους άξονες του φιλοσοφικού πλαισίου, των διδακτικών προσεγγίσεων, του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του γονέα αλλά και σημεία απόκλισης στους τομείς του περιεχομένου, των στόχων και της αξιολόγησης.

Abstract

The objective of present research compares the curriculum of three countries, Greece, Cyprus and New Zealand as for the philosophical frame, the content, the general objectives, the instructive approaches, the evaluation, the role of teacher and the role of parent in the school community and in the training process. The results of research showed that the three programs indicate common elements in the themes of philosophical frame, instructive approaches, role of teacher and role of parent but also points of divergence in the sectors of content, objectives and evaluation.

Πρόλογος

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης. Ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση τα αναλυτικά προγράμματα είναι η βάση σχετικά με τι θα διδάξουμε και πως (Dewey, 1963) Ανάλογα με το πρόγραμμα άλλοτε δίνεται έμφαση στους στόχους, στις μεθόδους διδασκαλίας ή στα περιεχόμενα. Από τις μελέτες διαφόρων χωρών, τα βασικότερα αντικείμενα που χρήζουν βελτίωσης αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και οι κατάλληλες πρακτικές μέθοδοι.

Ακριβώς επειδή αποτελούν κομβικό σημείο τα αναλυτικά προγράμματα, γι' αυτό θέλησα να ασχοληθώ περαιτέρω με αυτά. Συγκεκριμένα ασχολήθηκα με τα προγράμματα της Ελλάδας και της Κύπρου διότι είναι προγράμματα καινούργια και ειδικά της Κύπρου που εφαρμόζεται από το 2010 και με το πρόγραμμα Te Whariki της Νέας Ζηλανδίας διότι περιέχει στοιχεία που το διαφοροποιούν και όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια έχει αξιολογηθεί και θεωρείται ένα από τα καλύτερα προγράμματα παγκοσμίως (Carr & May, 2000).

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Μιχαλοπούλου για την υποστήριξη της και την βοήθειά της σε αυτή την εργασία, καθώς και την κα Κακανά για την συμπαράστασή της και τις οδηγίες της.

Εισαγωγή

Η θεμελιώδης και ουσιαστική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει καταστήσει τα αναλυτικά προγράμματα πρωταρχικό ζήτημα μελέτης και ενδιαφέροντος στις διάφορες χώρες (Stenhouse, 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερομένων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της διαδικασίας της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

Στην παρούσα θεώρηση παρουσιάζεται στο 1^ο Κεφάλαιο μια σύντομη εξέλιξη του όρου "αναλυτικό πρόγραμμα", τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας, της Κύπρου και της Νέας Ζηλανδίας. Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος, και γίνεται σύγκριση ως προς τους ακόλουθους επτά άξονες: ως προς το φιλοσοφικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, τις γενικές επιδιώξεις, τις διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιολόγηση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του γονέα στη σχολική κοινότητα και στην μαθησιακή διαδικασία. Στο 4^ο Κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα και στο 5^ο Κεφάλαιο οι προτάσεις.

ΜΕΡΟΣ Ι

Κεφάλαιο 1^ο

1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς και διάφορους ορισμούς του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικά με την έννοια του όρου curriculum, στην πραγματικότητα είναι όλο το πρόγραμμα της σχολικής εργασίας και έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί (Saylor & Alexander, 1974). Με τον όρο curriculum εννοείται ένας παιδαγωγικός σχεδιασμός, ο οποίος περιγράφει εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία (Κουτσελίνη, 1997).

Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι το curriculum αποτελείται από δύο άξονες: α) από όλες τις ενέργειες και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) από το σύνολο των μέσων τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξή του (Μπονίδης, 2010). Από τους Neagly και Evans (Pramling & Sheridan, 2004) ορίζεται ως το σύνολο των προσχεδιασμένων εμπειριών που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων.

Το πολύπλοκο και πολυδιάστατο της φύσης του Α.Π. συνεπάγεται τη σύνδεσή του με πολλές και ποικίλες μεταβλητές (παιδαγωγικές, κοινωνικές), με αποτέλεσμα ο σχεδιασμός και η σύνταξή του να επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από διάφορους γενικούς και ειδικούς παράγοντες (Westphalen, 1998), καθώς επίσης και από διάφορους φορείς οι οποίοι έχουν άμεσο ή έμμεσο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και ασκούν πιέσεις συνήθως διακριτικές ή όχι τόσο εμφανείς, χωρίς αυτό να

περιορίζει την αποτελεσματικότητά τους, κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του (Apple, 1986).

Γενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σύνταξη του Α.Π. είναι η παράδοση, η κουλτούρα, η ιστορία κάθε λαού, η πολιτικοκοινωνικοοικονομική κατάσταση της κάθε χώρας (Oberhuemer, 2005), η τεχνολογική εξέλιξη με τις σχετικές ανάγκες που δημιουργεί, η θρησκεία, τα διαθέσιμα μέσα και οι φυσικοί πόροι (Φράγκος, 2002).

1.2.1 Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ουσιαστική και αποτελεί βαρύνουσας σημασίας διάστημα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Mc Lachlan, Fleer & Edwards, 2004· Ντολιοπούλου, 2004). Παρατηρείται η τάση για ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τις μελέτες διαφόρων χωρών, τα βασικότερα αντικείμενα που χρήζουν βελτίωσης αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και οι κατάλληλες πρακτικές μέθοδοι (Werfein, Spieskofler & Becker-Stoll, 2009· Ντολιοπούλου, 2004).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αναφέρονται σε νέα δεδομένα, όπως η διαθεματικότητα, η ομαδική εργασία, η συνεργασία εκπαιδευτικών, η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, η ροή και αξιοποίηση πληροφοριών από ένα εύρος πηγών (Μουμουλίδου, 2007). Σημαντικές παράμετροι είναι το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα και στον κόσμο, η υλοποίηση δραστηριοτήτων για την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής τάξης, για την διερεύνηση κοινωνικών προβλημάτων, και για ασχολία με τις νέες τεχνολογίες (Oberhuemer, 2005).

Η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να γίνει σε επίπεδο προγράμματος σπουδών της διδασκαλίας, των παιδαγωγικών λειτουργιών (μαθαίνω πως να μαθαίνω, δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, την πολιτισμική συνειδητότητα, μαθητοκεντρισμός, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, οικολογία σχολείου), σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση της από τον εκπαιδευτικό, αλλά και σε επίπεδο θεσμού ή σχολικής μονάδας (ολιστική προσέγγιση, διασύνδεση σχολικής πρακτικής και σχολικής βελτίωσης) (Μπονίδης, 2010).

Γι' αυτό είναι σημαντική η αλλαγή των παραδοσιακών ρόλων, η εφαρμογή νέων τεχνολογιών, η ποικιλομορφία των διδακτικών μέσων και μεθόδων και η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά για τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, αυτές βασίζονται σε εμπειρίες που έχουν νόημα για τα παιδιά, που υποστηρίζουν και βοηθούν την ανάπτυξη του καθώς και την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων, ενώ το πρόγραμμα στηρίζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες του παιδιού (Gestwicki, 2010).

Στόχος των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι να δίνει γενικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική) και στη μετέπειτα σχολική τους πορεία με σκοπό την επιτυχή έκβαση (Δάλκος, 2003). Βέβαια για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην φυσική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, γενικών γνώσεων και στη θετική προσέγγιση της γνώσης (Ντολιοπούλου, 2004). Επίσης, θα πρέπει να σέβεται το ρυθμό ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών και να προωθεί τη μάθηση μέσα από παιχνιόδεις και δημιουργικές μεθόδους (Bennett, 2005).

Στο νηπιαγωγείο, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται από τις κοινωνίες του δυτικού κόσμου ως μια σχολική βαθμίδα σημαντική και απαραίτητη για την εκπαίδευση των παιδιών (Ξωχέλλης, 1985), έχει αποδειχθεί (De Boo 2000, Eshach & Fried, 2005, Harlen & Jelly 1995, Lind 1999) ότι τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται ολόπλευρα σε όλους τους τομείς όπως είναι ο σωματικός, ο συναισθηματικός, ο γνωστικός, ο γλωσσικός και ο κοινωνικός. Η προσχολική ηλικία είναι η σημαντικότερη περίοδος του ανθρώπου για την ανάπτυξη θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, για την απόκτηση σταθερού συναισθηματικού υπόβαθρου, για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη (Bredenkamp & Copple, 1998).

Για όλους τους παραπάνω λόγους τα υψηλής ποιότητας αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται επιτακτική ανάγκη (Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster, Mutuku, 2004), καθώς αποτελούν τον σκελετό για την διατύπωση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου διδασκαλίας, των υλικών, της αξιολόγησης και της επίτευξης στόχων (Gestwicki, 2010· Ντολιοπούλου, 2002· Χρυσ αφίδης, 2004).

Η ζωή των παιδιών καθορίζεται και επηρεάζεται σημαντικά από τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Για να υπάρχει όμως ποιοτική προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ποιοτικά καλύτερα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για να υποστηρίξουν την ποιοτική εκπαίδευση (Jalongo, 2004· Κουτσουβάνου, 2003).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας (Φλουρής, 1995). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, ώστε οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές να καλλιεργούνται και να

δομούνται, έτσι ώστε να καταστούν τα παιδιά ικανά να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Page, 2000).

Διάφορα δεδομένα και καταστάσεις όπως η πληθώρα των γνώσεων και των πληροφοριών, στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα, η παγκοσμιοποίηση, ο πολυπολιτισμικός συγκερασμός, φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκατάληψης συνθέτουν μια εικόνα του 21^{ου} αιώνα που αντιμετωπίζουν αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως και η Ελλάδα (Κιτσαράς, 2004).

Οι σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές, τα σύγχρονα αναπτυξιακά και παιδαγωγικά δεδομένα δημιουργούν την ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο και ασταθή (Ο.Ε.Κ.Δ., 2001).

Σκοπός της αγωγής σήμερα είναι η ανάγκη να προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα και στις ανάγκες μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ματσαγγούρας, 2002). Είναι γεγονός ότι παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στην παγκόσμια κοινότητα για την προσχολική εκπαίδευση καθώς αποτελεί τον δεύτερο ταχύτατα αναπτυσσόμενο τομέα της οικονομίας (Roopnarine & Johnson, 2006).

Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν παραπάνω τείνουν να ωθούν την οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) Προσχολικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα τη διδακτική τους μεθοδολογία περισσότερο προς τη διαθεματική, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, τα Projects ή αλλιώς βιωματική προσέγγιση της γνώσης, τις ανακαλυπτικές μεθόδους, την αλληλεπιδραστική μάθηση, οι οποίες ενισχύουν δεξιότητες και ικανότητες όπως τη συνεργατικότητα, την αυτονομία, την αλληλεγγύη, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη δράση, την ανάπτυξη δημιουργικότητας, την επικοινωνία και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Katz & Chard,

1989· Zimiles, 1987). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά στοιχεία που παρουσιάζουν τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Π.Ε.).

1.2.2 Χαρακτηριστικά Σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης

Τα σύγχρονα προγράμματα (Curricula) (Ντολιοπούλου, 2005) δίνουν έμφαση σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων ποιότητας: την ποιότητα προσανατολισμού, δομής και αλληλεπίδρασης. Στον όρο ποιότητα προσανατολισμού συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις και οι αξίες των νηπιαγωγών, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τα νήπια και την προσχολική εκπαίδευση. Με τον όρο ποιότητα δομής χαρακτηρίζουν το επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, την καταλληλότητα των κτιρίων, των πηγών και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, με τον όρο ποιότητα αλληλεπίδρασης αναφέρονται στην ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των ίδιων των παιδιών (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010· Bennett, 2004· Hamre & Pianta, 2000· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι «ανοιχτά» (Χατζηγεωργίου, 1998), ευέλικτα, παιδοκεντρικά, και μάλιστα εστιάζουν στην αλληλεπιδραστική μάθηση (Bruner, 1996). Τα «ανοιχτά» Α.Π.Π.Ε. προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετέπειτα ενήλική ζωή τους, καλλιεργώντας δεξιότητες και αξίες, δεδομένου ότι απεικονίζουν με ακρίβεια το δυναμισμό και την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία (Page, 2000).

Ανταποκρίνονται στις συνθήκες του περιβάλλοντος και την καθημερινή πραγματικότητα, σέβονται τις ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, τα ενδιαφέροντα, τα επίπεδα ωρίμανσης, τις ανάγκες, τους ρυθμούς μάθησης του κάθε παιδιού και δίνουν έμφαση στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του (Ντολιοπούλου, 2004) βοηθώντας να μαθαίνουν να σκέφτονται, να παίρνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες, να επιλέγουν, να εκφράζουν τις απορίες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες τους και να καλλιεργούν την δημιουργικότητα και την φαντασία (Κουτσουβάνου, 2003). Σημαντικό ρόλο κατέχουν οι διερευνητικές και βιωματικές δραστηριότητες που οδηγούν στην ανακάλυψη και στη καλύτερη κατανόηση της γνώσης (Ντολιοπούλου, 2002).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι δίνεται μεγάλη σημασία στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν καθημερινά τα παιδιά και παρέχουν τη σχετική ενθάρρυνση και βοήθεια όπου χρειάζεται (Katz & Chard, 1989). Οι διαφορετικές ευκαιρίες και στρατηγικές μάθησης που παρέχονται σε κάθε παιδί δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύψει το δικό του ρυθμό μάθησης μέσα στο πρόγραμμα και να μην υπάρξει αποκλεισμός κανενός παιδιού από τη διαδικασία της μάθησης (OECD, 2004).

Ένα νέο στοιχείο που εισάγεται είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (ΜοΕ/ΠΙ, 2000). Αυτή η προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση, που συνεπάγεται ο πλήρης διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων, σε ολιστική και πραγματική γνώση (Aggelakos, 2007), που συνδεδεμένη με την πραγματικότητα, αξιολογείται στην καθημερινή ζωή και σχετίζονται με θέματα, ζητήματα και προβλήματα που έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές, την κοινωνία, την επιστήμη και τον πολιτισμό (Kamerman, 2001). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως

ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός (Χρονοπούλου, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση τοποθετεί τη μάθηση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια και προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία (Ντίνας, Αλεξίου, Γαλάνη & Ξανθόπουλος, 2003). Η διαθεματική αυτή προσέγγιση δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης (Bennett, 2004), που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής, που σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να αγαπήσει, να γνωρίσει και να ζήσει, εμπλέκοντάς τον στις διαδικασίες διερεύνησης των υπό μελέτη θεμάτων (Beanet, 1997).

Η διαθεματική προσέγγιση είναι η προσέγγιση γνώσης και προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα από περισσότερες από μια περιοχές για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία (Aggelakos, 2007· Moutoulidou, 2007). Σύμφωνα με την Γκλιάου (2005), η γνώση μόνο στην ενοποιημένη της εφαρμογή αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής και καθιστά χρηστική και αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων και θεμάτων του πραγματικού κόσμου. Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για μία δια βίου μάθηση, όντας ικανά με τις γνώσεις που αποκτούν να ερμηνεύουν και να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις (Beanet, 1997· Ματσαγούρας, 2006).

Η σύγχρονη παιδαγωγική λοιπόν προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αναπροσδιορίζεται σε μια διαδικασία αυτενεργό,

ανακαλυπτική και αλληλεπιδραστική, για την οποία απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η δημιουργική έμπνευση των εκπαιδευτικών και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Bertram & Pascal, 2002).

Επίσης, τα σύγχρονα Α.Π.Π.Ε. περιλαμβάνουν στόχους που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού καθώς και στη μετέπειτα σχολική του επιτυχία. Οι στόχοι αφορούν την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (γνωστικών, κινητικών κ.α.), την ανάπτυξη συναισθημάτων η οποία ευνοείται σε ένα περιβάλλον όπου παρατηρείται συνεχής αλληλεπίδραση και η καλλιέργεια προδιαθέσεων και στάσεων, οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν και να ενδυναμωθούν μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες στην παιδική ηλικία (Γκλιαου, 2004).

Τα παιδιά ενθαρρύνονται εργαζόμενα σε μικρές ομάδες να ερευνούν, να υποθέτουν, να δοκιμάζουν τις υποθέσεις τους, να κάνουν προβλέψεις χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία (Κουτσελίνη, 1997). Τα παιδιά μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις καλούνται να ενεργοποιήσουν όλες τις ταυτότητές τους και με τη σωστή και διακριτική καθοδήγηση της νηπιαγωγού να συνδέσουν την εμπειρικοβιωματική γνώση, που έχουν αποκτήσει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, με την επιστημονική (Γκλιαου, 2005).

Επιπλέον, οι στόχοι συμβαδίζουν με τους ρυθμούς ανάπτυξης των παιδιών και υλοποιούνται με μεθόδους ελκυστικές και ενδιαφέρουσες προς τα παιδιά, όπως μέσω του παιχνιδιού και μέσω διερευνητικών και βιωματικών δραστηριοτήτων (Bennett, 2004· Κουτσελίνη, 1998).

Βασικός στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης και των σύγχρονων Α.Π.Π.Ε είναι η εκπαίδευση και η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και το παιχνίδι παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για μάθηση και ανάπτυξη εφαρμόζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και πέρα από το Α.Π.Σ. (Wood & Attfield, 2005). Η μάθηση μέσα

από το παιχνίδι, και η ανακάλυψη της γνώσης είναι βασικό στοιχείο της προσχολικής αγωγής (Dau, 1999).

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τον κόσμο, να εμπλακεί σε ενδιαφέρουσες και βιωματικές καταστάσεις που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους να αλληλεπιδράσει με τους άλλους γύρω του με κοινωνικό τρόπο, να εκφραστεί, να αναπαραστήσει τις σκέψεις και τις ιδέες του, να ελέγξει τα συναισθήματά του, να αναπτύξει την ικανότητα συμβολισμού, την φαντασία και δημιουργικότητά του (Dau, 1999). Μέσα από το παιχνίδι τους και μέσα από τη δυναμική της φαντασίας τους τα παιδιά αναπτύσσουν χρήσιμους μηχανισμούς για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Η αποδέσμευση του νοήματος από τα αντικείμενα καθώς και η αποδέσμευση του νοήματος από τις πράξεις αποτελούν βασικούς μηχανισμούς, που απελευθερώνουν τα παιδιά από τους περιορισμούς που τους θέτουν οι πραγματικές καταστάσεις. Το παιχνίδι αποτελεί εκδήλωση χειραφέτησης από το περιβάλλον και αυτοελέγχου (Candini, 2000).

Κατανοώντας λοιπόν, το τι συμβαίνει γύρω τους και στηριζόμενα στις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει ερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις εμπλουτίζοντας έτσι τις γνώσεις τους (Samuelsson & Carlsson, 2008). Το παιχνίδι των παιδιών, σε όλες του τις μορφές (ατομικό, ομαδικό, παιχνίδι κανόνων, συμβολικό, ελεύθερο, οργανωμένο), επιτρέπει στα παιδιά να χτίσουν και να επεκτείνουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, με τους άλλους ή και μόνοι τους (Ashiabi, 2007).

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα υποστηρίζουν τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών (Ντολιοπούλου, 2004). Η συνεργασία αυτή είναι μια δυναμική σχέση, που ανατροφοδοτείται καθημερινά και επηρεάζει τη συμπεριφορά του νηπίου σε μεγάλο βαθμό. Η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης

σηματοδοτεί την συνολική εξέλιξή του. Η συμμετοχική παρουσία και η εθελοντική βοήθεια των γονιών βοηθά στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων με τέτοιο τρόπο ώστε να υπερβαίνουν τα όρια της σχολικής τάξης (Saracho & Spodek, 2003).

Μεταφέροντας στους εκπαιδευτικούς σημαντικές πληροφορίες για το χαρακτήρα, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους διευκολύνουν να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά και να οργανώσουν με τέτοιο τρόπο το πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται πλήρως στις δυνατότητες, στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, οι γονείς προτρέπονται να υποστηρίξουν τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται στο σχολείο για τη μάθηση των παιδιών και στο εξωσχολικό περιβάλλον (Bennett, 2004). Επίσης, μια πιο 'διευρυμένη' συνεργασία, περιλαμβάνει μια ερμηνευτική εισαγωγή στη δομή και τα περιεχόμενα των προγραμμάτων, μια πληροφόρηση για την σχολική ζωή, και την επεξεργασία εκείνων των προτάσεων που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να είναι πιο αποτελεσματικοί στην προσφορά τους (Κυρίδης, 1996).

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι συνερευνητής, συνεργάτης, βοηθός, διαμεσολαβητής, διευκολύνει όλη τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να εξουσιάζει (Bennett, 2004· Κουτσοβάνου, 2003). Εξασφαλίζει ένα ελκυστικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, δημιουργώντας θετική σχέση με τα παιδιά. Αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης. Αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να κάνουν λάθη (Ντολιοπούλου, 2004). Ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνούν και να πειραματίζονται με τα διάφορα υλικά, να κάνουν προβλέψεις, υποθέσεις να εστιάζονται και να επεκτείνουν τις ιδέες τους συνεχώς και να δουν το πρόβλημα και τα λάθη που έγιναν για να φθάσουν στη γνώση (Bennett, 2004).

Επίσης, βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις για το τι θα ήθελαν να μάθουν, να το επεξεργαστούν και πού θα βρουν αυτό που χρειάζονται (Κουτσοβάνου, 2003). Δείχνει στα παιδιά ότι δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις, ότι θέλει να ψάξει μαζί τους και ότι ενδιαφέρεται να αναζητά και να βρίσκει σπουδαίες ιδέες, παροτρύνοντάς τα να κάνουν το ίδιο (Rockoff & Speroni, 2010). Αναγνωρίζει και εκτιμά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κάθε παιδιού και αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες καθενός από αυτά (Bennett, 2004· Jalongo et al., 2004). Προωθεί την συνεργασία των παιδιών, ελέγχοντας την επιθετικότητα και καλλιεργώντας την αίσθηση ευθύνης (Bredenkamp & Copple, 1997). Επιπλέον, ενισχύει την αυτονομία των παιδιών, παροτρύνοντάς τα να παίρνουν πρωτοβουλίες. Τέλος, προσπαθεί να βελτιώνει τις πρακτικές του, συνειδητοποιώντας ότι και ο ίδιος συνεχώς μαθαίνει (O.E.C.D., 2004· Page, 2000).

Κυρίαρχος στόχος των σύγχρονων Α.Π.Π.Ε. είναι η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ντολιοπούλου, 2002). Τα συμπεράσματα από έρευνες έδειξαν ότι η εκπαιδευτική αυτή ρύθμιση είναι αποτελεσματική καθώς οδηγεί στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης, στον αλληλοσεβασμό και την αλληλοαποδοχή. Η τάση αυτή οδηγεί στο να προσαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα στις ειδικές ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών, να αλλάξουν την οργάνωση και τη δομή του προγράμματος, να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους και χειρισμούς ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά (Τζουριάδου, 1999). Επίσης, απαιτεί τη χρήση βοηθητικού προσωπικού που θα βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες δυσκολίες αυτών των παιδιών (Saracho & Spodek, 2003).

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών, διαδραματίζει και το περιβάλλον. Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία και επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των παιδιών (Candini, 2000). Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στο αίσθημα ασφάλειας και άνεσης και στην ικανότητα αυτοελέγχου (Ντολιοπούλου, 2004· Wertfein et al., 2009). Κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν χώροι όπου το παιδί θα ηρεμεί, καθώς και χώροι φύλαξης και αποθήκευσης υλικού κοντά στις επιφάνειες εργασίας (Γερμανός, 2006).

Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης προωθείται μέσα από χώρους που ενισχύουν το συνεργατικό παιχνίδι, πλούσιους σε εκπαιδευτικά υλικά και ερεθίσματα. Η ευέλικτη μορφή επίπλωσης βοηθάει στη δραστηριοποίηση ομάδων, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Γερμανός, 2006).

Τα παιδιά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους όταν συμμετέχουν τα ίδια σε διαδικασίες διερεύνησης της γνώσης, δηλαδή όταν την ανακαλύπτουν μόνα τους, μέσα από βιωματικές-διερευνητικές δραστηριότητες (Candini, 2000). Το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά από τις κοινωνικές του εμπειρίες, τις οποίες καθορίζουν και μορφοποιούν τα στοιχεία του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2005). Η τάξη λοιπόν, θα πρέπει να είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο και να περιέχει τα κατάλληλα υλικά που θα ενθαρρύνουν τα παιδιά στην εξερεύνηση και στην ανακάλυψη της γνώσης (Saracho & Spodek , 2003).

Τα σύγχρονα Α.Π.Π.Ε. υποστηρίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να παρέχει στα παιδιά ασφάλεια και να αντανακλά τα βιώματα και τις εμπειρίες τους ώστε να τα κάνει να νιώθουν οικεία και άνετα μέσα σε αυτό (Queenan , 2003). Επίσης, πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένο και να περιλαμβάνει τα κατάλληλα υλικά ώστε να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα παρακινεί να

εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση και να αναπτύξουν την δημιουργικότητα (Γερμανός, 2006). Επιπλέον, πρέπει να ενισχύει τη φυσική, διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να συνδέει τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους με τις καινούργιες (Jalongo, et all. 2004).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που περιέχουν τα σύγχρονα Α.Π.Π.Ε. είναι η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που χρησιμοποιούνται για να εμπλουτίσουν το καθημερινό πρόγραμμα και να καλλιεργήσουν τη μάθηση των μικρών παιδιών στο νοητικό, στον κοινωνικοσυναισθηματικό και στον ψυχοκινητικό τομέα (Ντολιοπούλου, 1998· Chen & Chang, 2006).

Τα οφέλη που προκύπτουν από την ένταξη των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντικά. Παρατηρείται ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Haugland, 1992), ενώ παράλληλα συντελούν στην ανάπτυξη νοητικών-γνωστικών δεξιοτήτων και στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δουλεύουν ομαδικά σε μικρές ομάδες και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η εποχή είναι ψηφιακή τα παιδιά πρέπει να έρθουν σε επαφή και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και τα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να προωθούν τη σωστή και κριτική χρήση αυτών στο νηπιαγωγείο (Saracho & Spodek, 2003).

Άλλο βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούν και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Losardo et al., 2001). Οι σύγχρονες επιστημονικές απόψεις υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική και εξατομικευμένη, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται, γι' αυτό

δημιουργήθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ως αποτελεσματικές και ως αναπτυξιακά κατάλληλες μορφές αξιολόγησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι μορφές αξιολόγησης εμφανίζονται στην παγκόσμια βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως: «εναλλακτική», «αυθεντική» ή «άμεση» αξιολόγηση (Bredenkamp & Copple, 1998). Για να είναι μία εκτίμηση αυθεντική, η παρατήρηση πρέπει να γίνει συστηματικά σε δραστηριότητες, που βασίζονται σε καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα σε φυσικό περιβάλλον (Losardo, 2001). Η αυθεντική αξιολόγηση, επειδή είναι πιο ακριβής, θεωρείται καλύτερη σε σχέση με τις υπόλοιπες. Σε αυτή την προσέγγιση περιλαμβάνεται η συστηματική διαδικασία απόκτησης πληροφοριών μέσα από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, το portfolio και την αξιολόγηση επίδοσης (performance) (Losardo, 2001· Ντολιοπούλου, 2004).

Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται μαζί με το παιδί και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης. Τα παιδιά αξιολογούνται βάσει των πρωτογενών πηγών (τα έργα τους) και δίνεται μεγάλη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Losardo, 2001· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Συνεπώς οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά -σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά των παιδιών αυτής της ηλικίας (Chambers, Cheung, Slavin & Smith, 2010· Cohen, Stern & Balaban, 1995), οι προσπάθειές τους, καθώς και τα επιτεύγματά τους, μέσα από μια καθημερινή διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών που αποσκοπεί στην απόκτηση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας των ικανοτήτων και της προόδου των παιδιών (Κακανά, 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, παιδοκεντρικά και εστιάζουν στην αλληλεπιδραστική

μάθηση. Εισάγουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η γνώση δηλαδή προσεγγίζεται ολιστικά και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Περιλαμβάνουν στόχους που προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική). Δίνουν μεγάλη σημασία στο παιχνίδι ως μέσο κατάκτησης της γνώσης και προωθούν την ενεργό και διερευνητική μάθηση.

Τέλος, υποστηρίζουν τη συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνεργατικός και παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά. Υποστηρίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που προωθεί την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και αντανάκλα τα βιώματα και τις εμπειρίες όλων των παιδιών. Εισάγουν τις ΤΠΕ στις προσχολικές τάξεις και περιλαμβάνουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που εστιάζονται στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης από τα παιδιά. (Gestwicki, 2010 ·Trawick-Smith, 2006).

Κεφάλαιο 2^ο

2. Παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, της Κύπρου και της Νέας Ζηλανδίας

2.1. Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά. Η σχολική ζωή των μαθητών μπορεί να ξεκινά από την ηλικία των 2,5 ετών (προσχολική εκπαίδευση) σε ιδρύματα (ιδιωτικά και δημόσια) που ονομάζονται Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί. Ορισμένοι Βρεφονηπιακοί Παιδικοί σταθμοί διαθέτουν και Νηπιακά Τμήματα που λειτουργούν παράλληλα προς τα Νηπιαγωγεία. Το Νηπιαγωγείο είναι το σχολικό ίδρυμα που παρέχει προσχολική εκπαίδευση. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από τεσσάρων ετών και διαρκεί δύο χρόνια. Με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι υποχρεωτική για τα παιδιά πέντε (5) ετών και προαιρετική για τα παιδιά τεσσάρων (4) ετών. Υπάρχουν κρατικά και ιδιωτικά Νηπιαγωγεία. Στα κρατικά Νηπιαγωγεία η φοίτηση παρέχεται δωρεάν (Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. [http://www.yperth. gr/el_ec_page 969.htm](http://www.yperth.gr/el_ec_page 969.htm))

Ημερήσιο Πρόγραμμα (http://www.yperth. gr/el_ec_page 969.htm)

α. Πρωινή λειτουργία

8:00 – 8:15 Προσέλευση νηπίων

8:00- 9:00 Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων. Προσευχή

9:00 – 9:30 Συζήτηση – Ημερήσιος Προγραμματισμός δραστηριοτήτων

9:30 – 10:30 Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
10:30 -11:15 Πρόγευμα – Διάλειμμα
11:15 -11:45 Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων
11:45 – 12: 15 Συζήτηση, Αξιολόγηση των ημερήσιων δραστηριοτήτων,
Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας, Προετοιμασία για αποχώρηση
12: 15- 12:30 Αποχώρηση των νηπίων

2.1.1. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης / ΔΕΠΠΣ Ελλάδας. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ΦΕΚ 303B/13-03-2003 για το Νηπιαγωγείο είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται και το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία, τη μεθοδολογία, δηλαδή τον τρόπο προσέγγισης των γενικών επιδιώξεων και την αξιολόγηση.

Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορικής για το παιδί του Νηπιαγωγείου. Τα προγράμματα αυτά δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά. Το πρόγραμμα για την Πληροφορική εισάγει τη γνωριμία με τη χρήση του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας και ως εργαλείου διερεύνησης και επικοινωνίας, πάντα με τη στενή βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Το ΔΕΠΠΣ συνοδεύεται από έναν οδηγό νηπιαγωγού, στο οποίο γίνεται εκτενής ανάλυση για των ενοτήτων και των επιμέρους προγραμμάτων με ενδεικτικές δραστηριότητες.

2.2. Προσχολική Εκπαίδευση στην Κύπρο

Η Προδημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο θεωρείται σημαντική στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Με Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου με Αρ. 59.824 και ημερομηνίας 14.4.2004 εισήχθηκε, από το Σεπτέμβρη του 2004, η δωρεάν υποχρεωτική προδημοτική εκπαίδευση ένα έτος πριν την εισδοχή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Με τον τρόπο αυτό το κράτος αποδεικνύει έμπρακτα την ιδιαίτερη σημασία που δίνει στην βασική αυτή βαθμίδα εκπαίδευσης.

(http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf)

Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνη για την εξασφάλιση της δυνατότητας φοίτησης σε όλα τα παιδιά ηλικίας 4 8/12 - 5 8/12 χρονών, τα οποία εγγράφονται για να φοιτήσουν σε δημόσιο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, στα δημόσια νηπιαγωγεία καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μεγάλου ποσοστού παιδιών ηλικίας 3 - 4 8/12 χρονών, νοουμένου ότι υπάρχουν κενές θέσεις. Οι γονείς, βέβαια, διατηρούν το δικαίωμα να επιλέξουν τον τύπο του νηπιαγωγείου στο οποίο θα ήθελαν να φοιτήσουν τα παιδιά τους, δημόσιο ή ιδιωτικό.

Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των δημόσιων νηπιαγωγείων είναι το ακόλουθο

(http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf):

07:45 - 08:25 Ελεύθερες Δραστηριότητες

08:25 - 09:05 (Κοινωνικές-συνεργατικές-δημιουργικές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, πλαστική, κολλάζ, υπόδυση ρόλων, πειραματισμοί, παρατηρήσεις, δραστηριότητες αναδυόμενου αλφαριθμητισμού και μαθηματικών, δραστηριότητες καλλιέργειας δεξιοτήτων, δραστηριότητες στις μόνιμες γωνιές)

09:05 – 09:45 Α΄ Περίοδος Διδασκαλίας (Γλώσσα, Επιστήμη, Μαθηματικά, Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Ηθική/Θρησκευτική/Κοινωνική Αγωγή)

09:45 – 10:25 Πλύσιμο – Πρόγευμα – Υπαιθριες Δραστηριότητες

10:25 – 10:45 Διάλειμμα

10:45 – 11:25 Β΄ Περίοδος Διδασκαλίας (Παραμύθι, Κουκλοθέατρο, Μουσική, Σωματική Αγωγή, Δράμα, Θεατρικό Παιχνίδι, Κίνηση, Ποίηση)

11:25 – 12:05 Ψυχαγωγία – Φρούτο – Υπαιθριες Δραστηριότητες

12:05 – 12:25 Διάλειμμα

12:25 – 13:05 Ήσυχες Δραστηριότητες (Δραστηριότητες Γλώσσας, Μαθηματικών, Αναδυόμενου Αλφαριθμητισμού και Δεξιοτήτων επεξεργασίας και αξιολόγησης με άτομα ή ομάδες)

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ευέλικτο και η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το θεματολόγιό της, να τροποποιήσει τον ημερήσιο προγραμματισμό της σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης της και την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας. Οι Ελεύθερες Δραστηριότητες, οι Ήσυχες Δραστηριότητες και το Παραμύθι διανθίζουν καθημερινά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Σημειώνεται, βέβαια, ότι προσπάθεια της νηπιαγωγού είναι η ισόρροπη κατανομή των θεμάτων έτσι ώστε τα παιδιά να επιτυγχάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης.

2.2.1. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Κύπρου. Οι αρχές που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου, 2010) είναι οι ακόλουθες:

- Η εκπαίδευση γίνεται μέσω ρουτίνας.
- Το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί φυσικό τρόπο μάθησης.
- Το ελεύθερο παιχνίδι θα πρέπει να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος.

Ο συνδυασμός του παιχνιδιού με αυτόνομες, δομημένες, συγκεντρωτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητος για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων στα πλαίσια των διαφόρων γνωστικών περιοχών.

Στα πλαίσια ενός προγράμματος που στηρίζεται στο παιχνίδι σε συνδυασμό με συγκεντρωτικές διδασκαλίες μπορεί να ενταχθεί και με αποτελεσματικό τρόπο η προσέγγιση της εις βάθος μελέτης (μέθοδος project). Η κατανομή του χρόνου σε ελεύθερο παιχνίδι και συγκεντρωτικές διδασκαλίες θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει τομείς ανάπτυξης και καθορίζει τον ρόλο της νηπιαγωγού. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα παιδιά θα

πρέπει να λειτουργούν σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορών τους, να αναπτύξουν το σεβασμό και να καταπολεμήσουν ή να αποφύγουν τη διαμόρφωση στερεότυπων.

Ένα δημοκρατικό σχολείο που σέβεται και προωθεί την αυτονομία του παιδιού και παρεμποδίζει την ανάπτυξη του δογματισμού προσφέρει ευκαιρίες για σύνδεση βιωματικών καταστάσεων της ζωής των παιδιών με την παράδοση και τον πολιτισμό. Η οικογένεια αποτελεί το βασικότερο συνεργάτη του νηπιαγωγείου και η σωστή επικοινωνία και συνεργασία ενισχύει τις εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων, παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των παιδιών πρέπει κυρίως να γίνεται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον μάθησης και μέσα από συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της ανάπτυξης και μάθησης τους.

2.3. Προσχολική εκπαίδευση στην Νέα Ζηλανδία

Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν είναι υποχρεωτική (Ministry of Education, 1993, 1996, 1998). Είναι διαθέσιμη σε παιδιά ηλικίας κάτω των 6 ετών μέσα από ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών (Gordon, 1992). Πολλές υπηρεσίες εφαρμόζονται από εθελοντικές υπηρεσίες με τη βοήθεια της κυβέρνησης (Brewerton, 1996). Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1989 προβλέπει τη δωρεάν εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία μεταξύ των ηλικιών 5 και 19, και η φοίτηση είναι υποχρεωτική μεταξύ 6 και 16 ετών. Υπάρχουν διάφοροι τύποι προσχολικής αγωγής. Όπως:

- Κέντρα παιχνιδιού (Playcentre) (ηλικία 0-5)
- Νηπιαγωγεία (Kindergarten) (ηλικία 3 – 5)
- Κέντρα προσχολικής ηλικίας (Kohanga Reo, Licensed Early Childhood Centres (Ages 0 – 5) (usually privately owned), Chartered Early Childhood Centres (Ages 0 – 5) (state funded))

Η πλειοψηφία των παιδιών αρχίζει επίσημα την εκπαίδευση στην ηλικία των πέντε ετών. Οι κύριοι πάροχοι της προσχολικής εκπαίδευσης είναι τα νηπιαγωγεία και τα κέντρα παιχνιδιού (playcenters). Τα πρώτα προγράμματα εκπαίδευσης για την παιδική ηλικία είναι, στο σύνολό τους, αναπτυξιακά και βασίζονται στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Όλες οι υπηρεσίες της προσχολικής ηλικίας που επιθυμούν να λάβουν κρατική χρηματοδότηση πρέπει να διαθέτουν άδεια. Η αδειοδότηση εξασφαλίζει ότι διατηρούνται τα βασικά πρότυπα ποιότητας. Τα Νηπιαγωγεία λειτουργούν κυρίως για την προσχολική εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 5. Σε γενικές γραμμές, η τακτική που ακολουθείται είναι τα μικρότερα παιδιά να συναντιούνται στα προσχολικά κέντρα για τρία απογεύματα την εβδομάδα, ενώ τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά συμμετέχουν πέντε πρωινά την εβδομάδα. Τα κέντρα παιχνιδιού είναι συνεταιρισμοί γονέων όπου οι γονείς αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη διαχείριση και την εποπτεία των συναντήσεων. Τα παιδιά φοιτούν στα κέντρα παιχνιδιού στο φάσμα κέντρο σε ηλικία από τη γέννηση μέχρι τη σχολική ηλικία.

Στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να αλληλεπιδράσουν με τους νέους ανθρώπους, να εμπιστευτούν τους ενηλίκους και τα άλλα παιδιά, να παίξουν και να μάθουν με ανθρώπους που ανήκουν εκτός του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους, να είναι σε θέση να διαπραγματεύονται και να συμμετέχουν στην εμπειρία εκμάθησης σε μια ομάδα, να υποβάλλουν ερωτήσεις και να ανακαλύπτουν όλο και περισσότερα πράγματα (May, 1997). Αυτοί οι τύποι δεξιοτήτων ενισχύουν το τι έχει μάθει ήδη το παιδί στο σπίτι και βοηθά να αναπτυχθεί σε ένα θετικό, βέβαιο και ικανό άτομο. Διαμορφώνουν επίσης ένα ισχυρό υπόβαθρο για την μετέπειτα εκπαίδευση

Ωρολόγιο Πρόγραμμα

7.30 – 9.30 Ελεύθερο παιχνίδι / Δραστηριότητες: ζωγραφική, ζύμη, μπλοκ, οικογενειακά παιχνίδια, παζλ

9.40 – 9.45 Τακτοποίηση τάξης

9.45 – 10.00 Ώρα δραστηριοτήτων (mat)

10.00 – 10.20 πρωινό τσάι

10.20 – 11.50 ελεύθερο παιχνίδι και δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης

11.50 – 12.00 Τακτοποίηση τάξης και πλύσιμο των χεριών.

12.00 – 12.30 Γεύμα.

12.30 – 1.00 ώρα ανάπαυσης.

2.3.1. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Νέας

Ζηλανδίας. Το διπολιτισμικό (biculture) πρόγραμμα σπουδών Te Whāriki της Νέας Ζηλανδίας, ισχύει από το 1996 και βασίζεται στις κατευθυντήριες αρχές της ενδυνάμωσης, της ολιστικής ανάπτυξης, της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων. Στα πέντε σκέλη (strands) προγράμματος σπουδών διατυπώνονται οι όροι προσανατολισμού για τα παιδιά: (1) ευημερία (2) ανήκειν (3) συμβολή (4) επικοινωνία και (5) εξερεύνηση. Αυτή είναι μια ιδιαίτερη επιλογή εννοιών, στην οποία ο γηγενής πληθυσμός (Māori) είναι επίσης αντιπροσωπευόμενη εξαίρεση.

Το Te Whāriki είναι το πλαίσιο προγράμματος σπουδών που καλύπτει την εκπαίδευση και την φροντίδα των παιδιών από τη γέννηση μέχρι την σχολική ηλικία (McNaughton, 1996). Η κυριολεκτική έννοια του Te Whāriki είναι το «υφασμένο» χαλί και χρησιμοποιούν τις αρχές και τα σκέλη του προγράμματος σπουδών για να «υφάνουν» ένα πρόγραμμα μάθησης για το παιδί. Οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα

του παιδιού, καθώς και όλα όσα μαθαίνει ως μέλος της οικογένειάς του μαζί με τις ευκαιρίες μάθησης συμβάλουν μαζί για την ομαλή πορεία μάθησης του παιδιού (Education Review Office, 1998).

Το Te Whāriki είναι βασισμένο στη φιλοδοξία ώστε τα παιδιά να μεγαλώνουν ικανά και υγιή στο μυαλό, το σώμα και το πνεύμα, να εξασφαλίσουν το αίσθημα του ανήκειν, γνωρίζοντας ότι μπορούν να εξασφαλίσουν μια σημαντική συμβολή στην κοινωνία.

Οι τέσσερις ευρείες αρχές του Te Whāriki είναι: η ενδυνάμωση, τα παιδιά θα ενεργοποιηθούν για να μάθουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Δεύτερη αρχή είναι η ολιστική ανάπτυξη, τα παιδιά μαθαίνουν με έναν ολιστικό τρόπο. Η διανοητική, κοινωνική, πολιτιστική, φυσική, συναισθηματική και πνευματική μάθησή τους αναμειγνύεται πέρα από όλη την εμπειρία τους. Τρίτη αρχή είναι η οικογένεια και κοινότητα, η οικογένεια και η κοινότητα ενός παιδιού αναγνωρίζονται ως τμήμα της μάθησής τους. Πολλές έρευνες έχουν γίνει που αποδεικνύουν το θετικό αποτέλεσμα της σύνδεσης οικογένειας σχολείου (Anderson & Minke 2007· Domina, 2005 ·Galindo, 2011·Henderson & Mapp, 2002· Hill & Taylor, 2002 ·Walker, Wilkins, Dallaire, Sandle & Hoover 2005) Και τέταρτη είναι οι σχέσεις, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσω θετικών σχέσεων με τον χώρο, τους ανθρώπους και τα πράγματα (Denham, S. A. , Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major S., & Queenan, 2006 · Hyson, 2004· Kopp, 2011).

Αυτή η εμπειρία εμπλουτίζει τις ζωές των παιδιών και τους παρέχει τη γνώση, τις δεξιότητες και την προοπτική που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις (Broström, 2003). Όλα τα καθημερινά πράγματα που κάνουν στο σπίτι μπορούν να συνδεθούν με τις αρχές και τα σκέλη Te Whāriki.

Στις τρεις χώρες υπάρχουν διάφοροι τύποι νηπιαγωγείων ανάλογα με τις ανάγκες τους. Στην Νέα Ζηλανδία υπάρχουν περισσότεροι με την συμβολή και την βοήθεια των γονέων. Στην Ελλάδα και στην Κύπρο η εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία παρέχεται μόνο από απόφοιτους παιδαγωγικών σχολών. Όσον αφορά τα ωρολόγια προγράμματα παρατηρείται ότι υπάρχουν ίδια χρονικά όρια για κάθε δραστηριότητα και ίδια σειρά δραστηριοτήτων. Όμως στο κυπριακό είναι περισσότερο εξειδικευμένα και, ας μου επιτραπεί ο όρος, σχολειοποιημένα, με την έννοια ότι ακολουθούν πολύ συγκεκριμένες δραστηριότητες που θυμίζουν πρόγραμμα δημοτικού σχολείου.

Με βάση τα παραπάνω και την εκτενή παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών παρατηρείται ότι τα προγράμματα έχουν κοινά στοιχεία. Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος με τις συγκρίσεις στους επιμέρους άξονες.

Κεφάλαιο 3^ο

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι η ανάλυση περιεχομένου στα τρία Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Σκοπός

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο και τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν διαφαίνεται η σημασία του *«Αναλυτικού Προγράμματος, ως κατ' εξοχήν πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο με σημαντικές ιδεολογικές καταβολές και προεκτάσεις, και καθορίζει σε κάθε εποχή την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και τις προσδοκίες της κοινωνίας από την εκπαίδευση»* (Νούτσος, 1983). Ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η συγκριτική θεώρηση των προγραμμάτων Σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης της Ελλάδας της Κύπρου και της Νέας Ζηλανδίας.

Υποθέσεις

Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα τρία προγράμματα σπουδών θα έχουν κοινά στοιχεία στους άξονες του φιλοσοφικού πλαισίου, των διδακτικών προσεγγίσεων, της αξιολόγησης, του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του γονέα αλλά και σημεία απόκλισης στους τομείς του περιεχομένου και των στόχων.

Δείγμα

Θα μελετηθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα των τριών χωρών από τα επίσημα κείμενα. Το Ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής το

λεγόμενο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στο εξής Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης της Κύπρου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας το Te Whariki.

Διαδικασία

Για την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων αυτής της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία θεωρείται η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος που θα βοηθούσε στην ανάλυση των τριών αναλυτικών προγραμμάτων και θα οδηγούσε σε σαφείς απαντήσεις του ερευνητικού ερωτήματος (Stemler, 2001). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση λεκτικών, προφορικών και γραπτών δεδομένων (Mayring, 2000).

Η ανάλυση περιεχομένου βοηθά τους ερευνητές να εμβαθύνουν σε ένα κείμενο που περιέχει μεγάλο όγκο πληροφοριών (Fairclough, 1995). Δίνεται έμφαση στα σημαντικά σημεία του κειμένου, τα οποία οργανώνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μελέτη και η ερμηνεία των κειμένων αλλά και να εξάγονται πιο εύκολα συμπεράσματα (Stemler, 2001).

Για την ανάλυση και την σύγκριση των Α.Π.Π.Ε. και την παρουσίαση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους εστίασα σε επτά σημαντικά σημεία και δημιούργησα επτά πυλώνες σύγκρισης. Ορισμένοι από τους άξονες αυτούς αποτελούν τα βασικά στοιχεία της δομής των αναλυτικών προγραμμάτων με μορφή curriculum και ορισμένοι αποτελούν συστατικά μέρη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα θα μελετήσω:

- το φιλοσοφικό πλαίσιο
- το περιεχόμενο

- οι μαθησιακές επιδιώξεις και οι στόχοι
- οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις
- ο τρόπος αξιολόγησης
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία
- η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα

που αποτελούν σύμφωνα με τον Westphalen (1998) δομικά στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων με μορφή curriculum. Επίσης, θα μελετήσω το φιλοσοφικό τους πλαίσιο, το ρόλο των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα, που αποτελούν συστατικά μέρη των Α.Π.Π.Ε..

Αρχικά, γίνεται παρουσίαση του περιεχομένου των επτά πυλώνων των τριών Αναλυτικών Προγραμμάτων, συγκεκριμένα παρουσιάζεται το φιλοσοφικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, οι μαθησιακές επιδιώξεις και οι στόχοι, οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, ο τρόπος αξιολόγησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και στη συνέχεια γίνεται η σύγκρισή τους και παρουσιάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές τους.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

Κεφάλαιο 4^ο

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

4.1 Αποτελέσματα

Σύγκριση ως προς το φιλοσοφικό πλαίσιο.

Στο ΔΕΠΠΣ

Το ΔΕΠΠΣ ορίζει κάποιες αρχές ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου γι' αυτό θα πρέπει να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι για παράδειγμα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες.

Επίσης, να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών, να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπρόσθετα, να ενισχύει τη γνώση και να προάγει τη διαθεματικότητα και να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να

προάγει, τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών.

Είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους, να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητες τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη λύση προβλημάτων και να επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν λάθη, να μην επιδιώκει την εξασφάλιση των “σωστών” απαντήσεων, αλλά να αξιοποιεί ανάλογα τα λάθη τους κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους, όπως με το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη γραφή, τη ζωγραφική, κ. ά. να ενισχύει την αυτοαντίληψη και αυτονομία, να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα, να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του όλου προγράμματος, να ενσωματώνει όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί ποικιλία πηγών πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο, να ενσωματώνει την αξιολόγηση στο πρόγραμμα, να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας .

Στο κυπριακό Α.Π.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσχολική και πρώτη σχολική περίοδος αποτελεί μοναδική και ξεχωριστή περίοδο στη ζωή του παιδιού (Froebel, 1887) παρουσιάζονται οι πιο κάτω παιδαγωγικές αρχές για να πλαισιωθεί η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος αυτής της περιόδου.

1. Η συγκεκριμένη περίοδος έχει αυτόνομη αξία και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια.
2. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, με ατομικούς μηχανισμούς μάθησης και ρυθμούς
3. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι και τη συζήτηση
4. Η μάθηση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, και να είναι ολική και διαπλεκόμενη
5. Η διαδικασία μάθησης θα πρέπει να ξεκινά από τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά
6. Οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης των παιδιών, η έμφαση ενός αναλυτικού προγράμματος αφορά στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο η στενή σχέση οικογένειας και σχολείου είναι ζωτικής σημασίας και οι γονείς θεωρούνται συνεργάτες του σχολείου. Συγκεκριμένα για να είναι επιτυχημένες και κατάλληλες οι πρώτες σχολικές εμπειρίες των παιδιών θα πρέπει να στοχεύουν στην ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με όλους τους επιμέρους τομείς που στο σύνολό τους να προσεγγίζουν τα παιδιά σφαιρικά και ολόπλευρα

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, έχουν στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαμόρφωση του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου. Σύμφωνα με το πλαίσιο αρχών δημοκρατικό σχολείο σημαίνει κοινό σχολικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχουν, για να προετοιμαστούν για το κοινό τους μέλλον. Κανένα παιδί δεν αποκλείεται από την απόκτηση όλων των εφοδίων που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο, γι' αυτό οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει σε όλα

τα παιδιά τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπτώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών.

Ανθρώπινο σχολείο χαρακτηρίζεται το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να βιώνουν την παιδική και τη νεανική ηλικία ως τις πιο δημιουργικές και ευτυχισμένες περιόδους της ανθρώπινης ζωής και όχι αποκλειστικά ως περιόδους ιδιαίτερα κοπιαστικής προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή.

Το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο έχει αφετηρία θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές για την υλοποίηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που αναφέρονται στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, στο σεβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, στο σχολείο χωρίς άγχος και στο σχολείο για παιδιά και νέους.

Στο Te Whariki

Το Te Whariki συνδέθηκε με το εθνικό πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Smith, 1996). Είναι εμπνευσμένο από τις προοδευτικές και κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες και πεποιθήσεις (Carr, 2000). Στοχεύει επίσης να λάβει υπόψη και να προωθήσει τις ιδιαίτερες πολιτιστικές επιρροές που προκύπτουν μέσω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και να αναπτύξει ένα πλαίσιο που έχει εφαρμόσει μια διπολιτισμική προοπτική, μια προσέγγιση αντιρατσιστικών και αμοιβαίων σχέσεων με την κοινότητα Maori στη Νέα Ζηλανδία (Soller & Miller, 2003)

Το πρόγραμμα ευελπιστεί να ενσωματώσει τις δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ποιότητα στις πολιτικές πρακτικές της προσχολικής ηλικίας (Carr & May, 2000). Το πρόγραμμα Te Whāriki επηρεάζεται από τη θεωρία και ιδεολογία των Maori για την ανθρώπινη ανάπτυξη (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2008)

Το Te Whāriki απεικονίζει το Aotearoa το νέο Πλαίσιο της Νέας Ζηλανδίας με τη δημιουργία ενός εγγράφου και για τον αγγλόφωνο πληθυσμό και για τους māori (που παρουσιάζονται στα αγγλικά και στα Māori) (Bishop, 1998). Το Te Whariki διαμορφώνεται από τα ισχυρά κοινωνικοπολιτιστικά οράματα για την μάθηση και την διδασκαλία (Ministry Education, 1996). Το νέο πρόγραμμα σπουδών καθορίστηκε από τους συντάκτες ως έγγραφο που συμμετέχουν όλοι στην ανάπτυξη και την μάθηση των μικρών παιδιών. Οι γονείς, οι άνθρωποι που παρέχουν φροντίδα στα παιδιά, οι προσχολικοί δάσκαλοι και οι διευθυντές.

Ο τίτλος του προγράμματος σπουδών, Te Whāriki, είναι μια κεντρική μεταφορά. Αρχικά, το πρόωρο πρόγραμμα σπουδών παιδικής ηλικίας προβλέπεται ως Whāriki, ένα υφασμένο χαλί «για να σταθούν όλοι..» Αφετέρου, η μεταφορά περιγράφει ένα «ιστό αραχνών» του προγράμματος σπουδών για τα παιδιά, σε αντίθεση με ένα πρότυπο συγκεκριμένων. Το όραμα υποστήριξης βασίστηκε σε μια κοινωνικοπολιτιστική άποψη του προγράμματος σπουδών και της παιδικής ηλικίας που προήλθαν από τον Vygotsky.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι στα κοινωνικοπολιτιστικά θεωρητικά πλαίσια, κυρίαρχη είναι η κοινωνική και πολιτιστική πράξη. Η κοινή προοπτική είναι η συγκατασκευή της γνώσης μέσω της συζήτησης των συμμετεχόντων (Vygotsky 1997) και των αλληλεπιδράσεων (Rogoff, 1999). Το νόημα στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι κατασκευασμένο στις κοινωνικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Η

επικοινωνία είναι κεντρική στη δημιουργία της γνώσης, καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται τις έννοιες, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους. Εξετάζεται το πώς αντιλαμβάνονται τις έννοιες και λαμβάνονται ως αδιάσπαστες από τις μεμονωμένες ιστορίες τους και τις εμπειρίες τους (Blaklock, 2010). Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως αδιάσπαστα από την ομάδα, όπως οι κοινωνικές και μεμονωμένες διαδικασίες που είναι δυναμικές και αλληλένδετες. Η μάθηση είναι μια κοινωνική πράξη, και γι' αυτό, δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητη από το πλαίσιο της. Ο Rogoff (1999) αναφέρεται σε αυτήν την πολυπλοκότητα όταν αναφέρει ότι η βασική εκτίμηση είναι ο μετασχηματισμός στο στάδιο της συμμετοχής στις κοινές δραστηριότητες, και όχι η απόκτηση ικανοτήτων που καθορίζονται ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες στις οποίες οι άνθρωποι συμμετέχουν (Fitch & Hulgin 2008).

Η βυγκοτσκιανή προοπτική με το κοινωνικό πλαίσιο ως ισχυρός δείκτης για την μάθηση και την ανάπτυξη είναι βασικά σημεία στο πρόγραμμα του Te Whariki (May & Carr, 1996, 1997, 2000). Σε αυτήν την προοπτική βασίζονται και τα άλλα δύο προγράμματα. Το ελληνικό πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ είναι πολυσυλλεκτικό, καθώς έχει επιρροές και από Vygotsky και Bruner. Όσον αφορά τα προγράμματα στην Ελλάδα και στην Κύπρο αυτά αναφέρονται στην ανάπτυξη των παιδιών και παρέχουν την εμπειρία στους βασικούς τομείς της εκμάθησης, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών σχέσεων, της δημιουργικότητας, της μουσικής, της γλώσσας, της βασικής εκπαίδευσης και των μαθηματικών εννοιών. Τα παιδιά συνεργάζονται με τους δασκάλους σε μικρές και μεγάλες ομάδες, μέσα και εκτός τάξης. Υπάρχουν οι επιλογές για να προγραμματίσουν και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, και ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν την μάθησή τους.

Το Te Whariki σε αντίθεση με τα άλλα προγράμματα σπουδών είναι προσανατολισμένο προς την δημιουργία στάσεων και συμπεριφοράς. Δεν αναφέρεται

στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τις οποίες τα παιδιά έχουν ή δεν έχουν όταν αυτά έρχονται στο σχολείο, ο στόχος είναι η καλλιέργεια ενός γενικού ενθουσιασμού για την μάθηση. Το Te Whariki ενθαρρύνει την αυτονομία των παιδιών, την επικοινωνία, την εξερεύνηση, την υποχρέωση και τις φιλοδοξίες. Τα παιδιά και η μάθησή τους, πέρα από τις θεματικές περιοχές, είναι τα εναρκτήρια σημεία της εκπαιδευτικής σκέψης.

Το κοινό χαρακτηριστικό των τριών προγραμμάτων είναι η προτεραιότητά τους για δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένου αυτών με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα στο κυπριακό γίνεται ιδιαίτερη μνεία με εξειδικευμένους όρους στο δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Όλα στηρίζουν την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών και σε ιδιαίτερο βαθμό το πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας λόγω της ιδιαιτερότητας του. Ενθαρρύνουν την αλληλεπιδραστική μάθηση και ενθαρρύνουν την έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων.

Σύγκριση ως προς το περιεχόμενο προγράμματος.

Στο ΔΕΠΠΣ

Το ΔΕΠΠΣ είναι χωρισμένο σε πέντε ενότητες. Σε κάθε ενότητα περιγράφεται το αντικείμενο σπουδών και το τι θα πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί. Είναι μια αναλυτική περιγραφή όπου προσδιορίζονται οι στόχοι και το είδος της γνώσης που θα παρέχεται στο παιδί. Οι πέντε ενότητες αποτελούν:

A. Παιδί και γλώσσα

B. Παιδί και μαθηματικά

Γ. Παιδί και περιβάλλον

Δ. Παιδί και δημιουργία

E. Παιδί και πληροφορική.

Αναλυτικά παρουσιάζονται παρακάτω:

A. Παιδί και γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας για το νηπιαγωγείο.

Το πρόγραμμα της Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα.

Ένας από τους κεντρικούς άξονες της προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία, λάθη όμως, που η συγκεκριμένη προσέγγιση μας επιτρέπει να τα δούμε ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν τη γνώση. Κατά συνέπεια είναι φυσικό αυτά τα λάθη, που συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, να γίνονται σ' ένα βαθμό αποδεκτά, αποτελώντας παράλληλα σημείο εκκίνησης του σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας που μακροπρόθεσμα στοχεύει στο ξεπέρασμά τους.

B. Παιδί και μαθηματικά: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μαθηματικών για το νηπιαγωγείο.

Τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν, τροποποιούν και δομούν ιδέες με τη συνεχή αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αναπτύσσουν απλές μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα. Χειρίζονται απλές μαθηματικές έννοιες για να αντιληφθούν τη λογική καθημερινών πράξεων και προβλημάτων, ρωτούν γύρω από σχέσεις, σχέδια και ακολουθίες.

Σκοπός του προγράμματος των Μαθηματικών για το Νηπιαγωγείο είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις

Γ. Παιδί και περιβάλλον: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο.

Η Μελέτη Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο είναι πλαίσιο δράσης και αλληλεπίδρασης άρρηκτα συνδεδεμένο με τα βιώματα των παιδιών. Μέσα σε ένα ελκυστικό, κατάλληλα διαμορφωμένο και εμπλουτισμένο μαθησιακά περιβάλλον διαρκούς αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη ή και στο άμεσο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον έξω από την τάξη, προετοιμάζονται και πραγματοποιούνται ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες ξεκινούν από τις ανάγκες και τις γνώσεις των παιδιών, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και οδηγούν σε νέες γνώσεις.

Η Μελέτη Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο συνδέεται άρρηκτα με τη διαδικασία μάθησης εφόσον αφορά την προσέγγιση θεμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Τα

παιδιά επιλέγουν τρόπους, υλικά και μέσα προκειμένου να μελετήσουν πράγματα, φαινόμενα και γεγονότα

i. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση

α) Το παιδί στο νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους

Στο σύνθετο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, τα νέα κοινωνικά βιώματα που αποκτούν τα παιδιά και οι συνεπακόλουθες πολυδιάστατες γνώσεις που διαμορφώνονται ως προς την κοινωνική ζωή αποτελούν σημαντική κατάκτηση στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

β) Το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον

Τα μικρά παιδιά με τη φυσική κίνηση και το παιχνίδι διευρύνουν συνεχώς τις αντιλήψεις τους για το χώρο. Εξερευνούν το άμεσο περιβάλλον. Αναγνωρίζουν πως το περιβάλλον γύρω τους μπορεί να μεταβάλλεται και ότι μπορούν με τη δική τους παρέμβαση να το διαφοροποιούν

ii. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Τα μικρά παιδιά «ανακαλύπτουν» τον κόσμο με την κίνηση, την εξερεύνηση και την αλληλεπίδραση. Χρησιμοποιούν αρχικά τις αισθήσεις τους, κάνουν υποθέσεις, προσπαθούν να γνωρίσουν τον κόσμο. Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές, αντιλαμβάνονται σχέσεις αλληλεξάρτησης, προσπαθούν να ερμηνεύσουν φαινόμενα και αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους

Δ. Παιδί και δημιουργία: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων δημιουργίας και έκφρασης για το νηπιαγωγείο.

Η Δημιουργία και Έκφραση περιλαμβάνει τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων σχετικών με τα Εικαστικά, το Θέατρο – Δραματική Τέχνη, τη Φυσική Αγωγή και τη Μουσική.

Αυτά τα προγράμματα διατηρούν την αυτονομία τους, αλλά διαθέτουν και κοινούς κώδικες. Ενεργοποιούν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινούν, μαγεύουν, αφυπνίζουν την περιέργειά τους, κινητοποιούν τη φαντασία, ενθαρρύνουν την έκφραση, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και δίνουν ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές.

Ε. Παιδί και πληροφορική: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων απλών δραστηριοτήτων πληροφορικής για το νηπιαγωγείο.

Σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας καθώς και ως εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων.

Στο κυπριακό Α.Π.

Το κυπριακό Α.Π. έχει ως εξής διαρθρωμένο το περιεχόμενο του. Πρωταρχικός ρόλος ενός αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι ο προσδιορισμός και η αναλυτική περιγραφή των διάφορων τομέων ανάπτυξης του παιδιού. Συχνά γίνεται αναφορά στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών με κύριο διαχωρισμό: γνωστικός τομέας, κοινωνικο-συναισθηματικός και κινητικός. Για την

εμβάθυνση και επιτυχημένη προσπάθεια προσέγγισης όλων των απαραίτητων δομών
ο διαχωρισμός των τομέων ανάπτυξης διαμορφώνεται ως εξής:

A. Προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση

B. Συναισθηματική ισορροπία

Γ. Κινητικές ικανότητες

Δ. Γνωστική ανάπτυξη

Στα πλαίσια όλων των τομέων η προσδοκία είναι ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν στάσεις, δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις μέσα από αναπτυξιακά και μεθοδολογικά κατάλληλες εμπειρίες. Η έμφαση των πιο πάνω τομέων γίνεται σε δύο περιόδους και είναι διαφορετική λόγω των διαφορετικών αναγκών που έχουν τα παιδιά στην κάθε μια. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται μόνο αυτή που αναφέρεται στην νηπιακή ηλικία.

A. Προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση

Η προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση περιλαμβάνει την ανάπτυξη των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο με έμφαση ανάμεσα σε άλλα στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της αυτοεξυπηρέτησης, της προσωπικής υγείας και ασφάλειας, των σχέσεων, της ταυτότητας του φύλου και της συνεργασίας.

B. Συναισθηματική ισορροπία

Η συναισθηματική ισορροπία περιλαμβάνει την ανάπτυξη των παιδιών σε συναισθηματικό επίπεδο και συγκεκριμένα την κατανόηση, αποδοχή και έκφραση συναισθημάτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης, την αναγνώριση του εαυτού ως ξεχωριστή οντότητα και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης.

Γ. Κινητικές ικανότητες

Οι κινητικές ικανότητες επικεντρώνονται σε δεξιότητες που σχετίζονται με την βιοσωματική ανάπτυξη δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες όπως ο έλεγχος του σώματος, ο συντονισμός (π.χ. χεριού-ματιού, ποδιού-ματιού), η σταθερότητα και η ισορροπία (π.χ. τρέξιμο, ρίξιμο, πιάσιμο)

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό και το περιβάλλον τους μέσα από ένα σύμπλεγμα ικανοτήτων κίνησης οι οποίες αυξάνονται με θαυμαστό ρυθμό. Μπορούν να χειριστούν τα αντικείμενα και να ερευνήσουν το περιβάλλον μέσα από όλες τις αισθήσεις τους αποκτώντας εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για τη μετέπειτα ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Δ. Γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (ο τρόπος με τον οποίο το παιδί κατανοεί τη λειτουργία του κόσμου που το περιβάλλει), είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη δομείται δε και αναδομείται ανάλογα με τα νέα δεδομένα και τις πληροφορίες.

Η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρη στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του ατόμου αλλά και μέσα από τη διαμεσολάβηση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του ατόμου. Το παιδί αναπτύσσει τις νοητικές λειτουργίες: της μνήμης, της σκέψης, της αντίληψης, της προσοχής, της γλώσσας, της φαντασίας και της περιέργειας και καλείται να καλλιεργήσει και να βελτιώσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις εν δυνάμει ικανότητές του.

Γνωστικά αντικείμενα

Η εμπλοκή των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, φυσική αγωγή, μουσική αγωγή, εικαστική αγωγή)

θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να στηρίζει την ευρύτερη και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την στήριξη της ευρύτερης και ισορροπημένης ανάπτυξης των παιδιών στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης. Το πλαίσιο των ακόλουθων γνωστικών αντικειμένων βρίσκεται σε συνάρτηση, ενίσχυση ή και διαφοροποίηση από το πλαίσιο που ετοίμασαν οι ειδικές επιτροπές

Μαθηματικά

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο προσδιορίζονται μέσα από τους ακόλουθους πέντε μαθησιακούς άξονες:

1. Δεξιότητες
2. Στάσεις
3. Επιστημολογική Ετοιμότητα
4. Εμπειρίες και
5. Εννοιολογική Κατανόηση

Το παιδί φεύγοντας από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να έχει καλλιεργήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δεξιότητες που αποτελούν τη βάση του μαθηματικού γραμματισμού. Μέσα από δραστηριότητες που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με ποικιλία μαθηματικών εννοιών (π.χ αριθμοί, γεωμετρικά σχήματα, μεγέθη, στατιστική και πιθανότητες) και θα αποκτήσουν πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες σε σχέση με αυτές με ένα τρόπο δυναμικό και ουσιαστικό μέσα στα πλαίσια των παιδοκεντρικών αντιλήψεων (π.χ. οικοδομισμός). Οι εμπειρίες αυτές θα στηρίξουν την εννοιολογική κατανόηση ή

οποία δεν είναι πάντα εφικτή ή/και απαραίτητη στο νηπιαγωγείο. Ταυτόχρονα τα παιδιά μέσα από τις επιλεγμένες διδακτικές προσεγγίσεις θα αναπτύξουν επιστημολογική ετοιμότητα (κατανόηση της φύσης του αντικειμένου) σε σχέση με τα μαθηματικά καθώς και στάσεις σε σχέση (α) με τα μαθηματικά ως αντικείμενο έρευνας και (β) με τη μάθηση.

Γλώσσα

Σκοπός της Γλωσσικής αγωγής κατά την πρώτη σχολική περίοδο είναι να προσφέρει τις κατάλληλες εμπειρίες μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των παιδιών ώστε να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας (λεκτικής και μη), δεξιότητες χρήσης του λόγου (προφορικού και γραπτού) και να καλλιεργήσουν στάσεις θετικής επαφής με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Η ανάπτυξη της γλώσσας και η δυνατότητα επικοινωνίας ενισχύονται κυρίως μέσα από τις επαφές με τους άλλους. Όπως επίσης και στο παιχνίδι ήχων, επαφή με ομοιοκαταληξία, στην χαρά της επαφής με τα βιβλία, στην ακρόαση, επαναδιήγηση και δημιουργία καινούριων ιστοριών, στη διατύπωση απόψεων με συντακτικά αποδεκτές νόρμες, στη συμμετοχή στο διάλογο και τη συζήτηση, στην κατανόηση ότι τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο επικοινωνίας, στην επαφή με έννοιες του γραπτού λόγου και στην αποκωδικοποίηση του έντυπου λόγου.

Η ανάπτυξη της ακρόασης, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης αποτελούν το ευρύτερο πλαίσιο της ανάπτυξης της γλώσσας κατά τις περιόδους γέννηση-προδημοτική.

Εικαστικές τέχνες

Οι Εικαστικές Τέχνες έχουν ως σκοπό να παρέχουν στα παιδιά εμπειρίες και δεξιότητες για δημιουργία και παρατήρηση των ποικίλων εικαστικών μορφών, και να καλλιεργήσουν στάσεις για απόκριση, ευαισθητοποίηση και κρίση σε ζητήματα που αφορούν το Περιβάλλον, την Τέχνη και τον Πολιτισμό.

Στο Te Whariki

Το Te Whariki εμπεριέχει τέσσερις αρχές και πέντε σκέλη. Οι τέσσερις αρχές παρέχουν τα κριτήρια βάσει των οποίων οργανώνεται όλη η διδασκαλία και οι πρακτικές αξιολόγησης. Οι τέσσερις αρχές είναι:

A. Ενδυνάμωση (Empowerment)

B. Ολιστική Ανάπτυξη (Holistic Development)

Γ. Οικογένεια και Επικοινωνία (Family and Community)

Δ. Σχέσεις (Relationships)

Αναλυτικά πιο κάτω:

A. Ενδυνάμωση

Η πρώτη από τις τέσσερις αρχές είναι η ενδυνάμωση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στηρίζεται στην εμπειρία, τη γνώση, τις δεξιότητες των παιδιών, τις στάσεις, και τα συμφέροντα, τους παρέχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές και να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

B. Ολιστική Ανάπτυξη

Η δεύτερη είναι η ολιστική ανάπτυξη. Η βασική αυτή αρχή αναγνωρίζει ότι η γνωστική, κοινωνική, πολιτιστική, φυσική, συναισθηματική και πνευματική διάσταση

της ανάπτυξης ενός παιδιού είναι συνυφασμένα πεδία. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τις μοναδικές και ποικίλες κατευθύνσεις μάθησης του κάθε παιδιού και ως εκ τούτου επιδιώκει να προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όλες τις αισθήσεις τους και να επιδοθούν σε δραστηριότητες και εμπειρίες που θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και συμπεριφορών ώστε να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις.

Γ. Οικογένεια και επικοινωνία

Η τρίτη είναι η οικογένεια και η επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον πλούτο των πληροφοριών που υπάρχει από τα παιδιά, τους γονείς και την ευρύτερη οικογένεια. Τα μέλη της οικογένειας είναι ευπρόσδεκτα και ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν και να συμβάλουν στο πρόγραμμα σπουδών όσο μπορούν.

Δ. Σχέσεις

Η τέταρτη είναι οι σχέσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από αμοιβαίες σχέσεις με τους ανθρώπους, τον χώρο και τα αντικείμενα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με τους ενήλικες και τα άλλα παιδιά και να διερευνούν ένα ποικίλο φάσμα πόρων και εξοπλισμού.

Τα σκέλη (strands) είναι πέντε. Κάθε σκέλος ενσωματώνει έναν τομέα μάθησης και ανάπτυξης που «πλέκονται» στο καθημερινό πρόγραμμα έχει τους σχετικούς στόχους για την μάθηση. Τα σκέλη:

A. Ευημερία (Wellbeing)

B. Ανήκειν (Belonging)

Γ. Συμμετοχή (Contribution)

Δ. Επικοινωνία (Communication)

Ε. Εξερεύνηση (Exploration)

Αναλυτικά παρακάτω:

A. Ευημερία (Wellbeing)

- ικανοποίηση καθημερινών αναγκών με φροντίδα και ευαισθησία
- εμπειρίες σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον
- ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών
- υποστήριξη και παρακίνηση στην αλλαγή (ως εξέλιξη)
- αίσθημα επιτυχίας
- μέριμνα και φροντίδα για τους άλλους

B. Ανήκειν (Belonging)

- οι γονείς θεωρούνται υψίστης σπουδαιότητας
- οικοδόμηση συνεργατικής σχέσης με τους γονείς
- εκτίμηση της οικογενειακής κουλτούρας
- βιώνουν τις ρουτίνες με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι
- γνωρίζουν τα όρια της επιθυμητής συμπεριφοράς
- μάθουν να ακολουθούν οδηγίες

Γ. Συμμετοχή (Contribution)

- ενθάρρυνση για να αποτελέσει μέλος μιας ομάδας
- μαθαίνουν να μοιράζονται και να περιμένουν την σειρά τους
- οι επιλογές τους γίνονται σεβαστές

- κατανοούν τα δικά τους δικαιώματα και τα δικαιώματα των άλλων
- σέβονται τον εαυτό τους
- έχουν εκτιμήσει το μαθησιακό τους στυλ

Δ. Επικοινωνία (Communication)

- υποστηρίζονται οι επαφές με τους ενήλικες και τα παιδιά
- είναι σε θέση να εκφράσουν μια άποψη
- απολαμβάνουν ιστορίες, παιχνίδια δράσης, παιχνίδια δαχτύλων, τραγούδια, θέατρο, παιχνίδια ρόλων, μίμηση,
- το παιδί κάνει καταμέτρηση και παίζει μαθηματικά παιχνίδια διασκέδασης
- ανακαλύπτει τα σχέδια και σχήματα
- μαθαίνει για τις χωρικές σχέσεις (πάνω, κάτω, μέσα έξω, ανάμεσα, δίπλα, πίσω, μπροστά)
- εκφράζονται χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα των υλικών

Ε. Εξερεύνηση (Exploration)

- του επιτρέπεται να παίζει, καθώς μέσα από το παιχνίδι λαμβάνει χώρα η μάθηση
- ενθαρρύνεται η περιέργειά
- ανάπτυξη της εμπιστοσύνης τους στη χρήση μιας ποικιλίας των στρατηγικών για την εξερεύνηση
- ενθάρρυνση να μετακινούνται ελεύθερα προς την ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας, ώστε να έχουν εμπιστοσύνη στο σώμα τους, να ασκούν το μυαλό τους και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις

- επεκτείνουν τον κόσμο τους μέσα από τη γλώσσα, την επιστήμη, τα μαθηματικά, φυσικές ικανότητες
- ενθαρρύνονται να συνεχίζουν όταν ανακλύπουν δυσχέρειες
- αναπτύσσουν ευαισθησία για τον φυσικό, κοινωνικό και υλικό κόσμο

Το αναλυτικό πρόγραμμα υλοποιείται μέσα από το παιχνίδι καθώς τα παιδιά είναι εξαιρετικά δραστήρια με το παιχνίδι. Η διανοητική ανάπτυξή τους γίνεται μέσα από το παιχνίδι που ενθαρρύνει τις κοινωνικές σχέσεις, τη γλώσσα, την κατανόηση των αριθμών, την ανάγνωση, τις ερωτήσεις, την επίλυση προβλημάτων και την έγκαιρη γραφή.

Συμπερασματικά, στο ελληνικό ΔΕΠΠΣ υπάρχουν πέντε ενότητες ανάπτυξης – γνωστικές περιοχές, που εστιάζουν στην γνωστική πλευρά. Αυτές οι γνωστικές περιοχές προσφέρουν περιεχόμενο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων και την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Ωστόσο κάθε φορά που προσεγγίζεται ένα θέμα- είτε θεματική προσέγγιση είτε σχέδιο εργασίας-δεν είναι δυνατόν να προσεγγίζεται από όλες τις γνωστικές περιοχές, ούτε να εκπληρώνονται στόχοι από όλα τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Σε κάθε μια από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθείται πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα, ώστε αντικείμενο διαθεματικής επεξεργασίας να είναι ό,τι αποτελεί κεντρικό στόχο και βαθύτερο περιεχόμενο του θέματος (Γκλιαου, 2005, Δαφέρμου, 2006)

Στο κυπριακό πρόγραμμα υπάρχουν τέσσερις τομείς ανάπτυξης που μοιάζει ως προς το περιεχόμενο με το ελληνικό ΔΕΠΠΣ, αλλά με διαφορετική ονομασία και καταμερισμό. Στο ΔΕΠΠΣ η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση υλοποιείται κυρίως με την ενδοκλαδική συνοχή εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τις

διακλαδικές συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και με θεματοκεντρικές εφαρμογές, οι οποίες αποτελούν και την αυθεντική εκδοχή της διαθεματικότητας. Προκειμένου να προωθηθούν οι τρεις αυτές επιλογές πρέπει να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία σε δύο τομείς:

- i) Στην εννοιοκεντρική προσέγγιση και
- ii) Στις διαθεματικές δεξιότητες - γραμματισμό.

Το ΔΕΠΠΣ είναι εννοιοκεντρικό και εφαρμόζει τη διακλαδωτή σύνδεση του εννοιολογικού πλαισίου κάθε επιστημονικού κλάδου (Κουλουμπαρίτση, 2003).

Στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας τα σκέλη και οι αρχές «πλέκονται» για να δημιουργηθεί μια κατάσταση δυναμικής αλληλεξάρτησης. Ο ολιστικός και ολοκληρωμένος χαρακτήρας του προγράμματος σπουδών σημαίνει ότι οι περιοχές περιεχομένων (π.χ., τέχνη, μουσική, επιστήμη, βασική εκπαίδευση) μπορούν να αγνοηθούν. Η γενικευμένη φύση των οδηγιών στο Te Whariki για τον προγραμματισμό του προγράμματος επιτρέπει την ευελιξία αλλά ο τρόπος που παρέχονται μπορεί να οδηγήσει στα παιδιά σε μια ανεπαρκή εμπειρία μάθησης. Οι ανησυχίες προκαλούνται επίσης για την αξία της μάθησης των ιστοριών, μια νέα μορφή αξιολόγησης που σχεδιάστηκε για να ευθυγραμμιστεί με την προσέγγιση Te Whariki (Blaiklock, 2010). Το Te Whariki δεν προσδιορίζει το πότε και πώς θα διευκολυνθεί η μάθηση στις επιμέρους περιοχές περιεχομένων. Αντ' αυτού, η ευθύνη επαφίεται στους δασκάλους για να ενσωματώσουν τη γνώση περιεχομένων μέσα στις αλληλεπιδράσεις που επεκτείνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στηρίζονται σε αυτά που αντιλαμβάνονται τα παιδιά (Blaiklock, 2010)

Στα δύο προγράμματα της Ελλάδας και της Κύπρου υπάρχει μια τάση γνωστικού περιεχομένου και κατάκτησης της γνώσης, ενώ στο πρόγραμμα της

Νέας Ζηλανδίας το περιεχόμενο αναφέρεται περισσότερο στις σχέσεις των παιδιών με τους άλλους, με τον χώρο αλλά και με τα αντικείμενα.

Η πρωταρχική προσέγγιση των άλλων προγραμμάτων σπουδών εστιάζει στους στόχους και στα αποτελέσματα, συχνά σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές για τη σχολική ετοιμότητα (π.χ., μαθηματικά, γλώσσα και βασική εκπαίδευση). Οι δάσκαλοι έχουν έναν ενεργό ρόλο στο να παρέχουν ένα συνδυασμό οδηγιών και θεματικής εργασίας για την διευκόλυνση των δραστηριοτήτων (Γκλιάνου, 2005).

Τα προγράμματα σπουδών στις χώρες με μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση όπως η Νέα Ζηλανδία περιέχουν γενικές αρχές σχετικές με ευρείς αναπτυξιακές περιοχές (π.χ., φυσική ανάπτυξη, συναισθηματική ευημερία, επικοινωνία, γενική γνώση). Υπάρχει μια έμφαση στην παιδοκεντρικότητα, ανταποκρινόμενη στα ενδιαφέροντα των παιδιών, και η ποιοτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δασκάλα και τα παιδιά και των παιδιών μεταξύ τους (Carr, 2000). Τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι δεν διευκρινίζονται σε εθνικό επίπεδο αλλά μεταβιβάζεται σε τοπικό επίπεδο που έχουν την αυτονομία τους για τις αποφάσεις για αυτά που θα συμπεριλάβουν στα προγράμματά τους (Duhn, 2008).

Αυτά τα περιεχόμενα είναι δυνατόν να χαθούν μέσα στην ολιστική προσέγγιση του Te Whariki. Αν και υπάρχουν γενικοί δείκτες για τα αποτελέσματα μάθησης που σχετίζονται με τα περιεχόμενα, δεν υπάρχουν δείκτες που να συμπεριλαμβάνουν αυτά τα αποτελέσματα στα πλαίσια του κεντρικού προγράμματος. Στο Te Whariki, ο κατάλογος των αποτελεσμάτων είναι ενδεικτικός παρά οριστικός (Blaiklock, 2010).

Σύγκριση ως προς τους σκοπούς και τις γενικές επιδιώξεις.

Στο ΔΕΠΠΣ

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο δίνει έμφαση στη διαδικασία χωρίς να παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα των γνώσεων που προϋποθέτουν και παράγουν οι διαδικασίες. Στις επιδιώξεις όλων των προγραμμάτων τονίζεται ο τρόπος προσέγγισης των στόχων και ο ενισχυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού (Κιτσαράς, 2004). Οι στόχοι και το περιεχόμενο των προγραμμάτων αναδεικνύονται μέσα από ενδεικτικές δραστηριότητες κατάλληλες για τα μικρά παιδιά του Νηπιαγωγείου.

Η καλλιέργεια των διαφόρων ικανοτήτων των παιδιών γίνεται μέσα από τις γενικές επιδιώξεις κάθε διδακτικού αντικειμένου που προσδιορίζουν τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Η υλοποίηση αυτών των επιδιώξεων γίνεται μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Οι διαθεματικές δραστηριότητες δεν είναι ολοκληρωμένες δραστηριότητες, αλλά κάποιες ιδέες και κάποιες πληροφορίες που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να τις οργανώσει.

Οι γενικές επιδιώξεις στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν παρουσιάζονται εξελικτικά αλλά ο εκπαιδευτικός τις εξειδικεύει και τις προσαρμόζει στην ηλικία, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στο Κυπριακό Α.Π.

Στους σκοπούς του κυπριακού αναλυτικού προγράμματος περιγράφονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μορφωμένου ανθρώπου, τα οποία πρέπει να διαμορφωθούν και να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι σκοποί αναφέρονται στις προσδοκίες αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, δηλαδή στις γνώσεις που θα αποκτήσουν, στις ικανότητες και στις δεξιότητες που θα αναπτύξουν, στις αξίες που θα καλλιεργήσουν, στις στάσεις που θα υιοθετήσουν και στις συμπεριφορές που θα επιδείξουν.

Με την έννοια αυτή στους σκοπούς του κυπριακού αναλυτικού προγράμματος αποτυπώνονται τα οράματα της κοινωνίας για την επόμενη γενιά και ο ρόλος της εκπαίδευσης στο εγχείρημα πραγμάτωσης των οραμάτων.

Αποστολή της σύγχρονης εκπαίδευσης, την οποίαν υπηρετεί το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα, είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση ανθρώπων, που έχουν τα εξής γνωρίσματα:

1. Κατέχουν ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες για να είναι σε θέση
 - α) να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους, και να τα μεταβάλλουν προς όφελος της κοινωνίας
 - β) να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους και να διαμορφώνουν τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας
 - γ) να συνεχίζουν τις σπουδές τους και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης
 - δ) να ασκούν με γνώση οποιοδήποτε επάγγελμα επιλέξουν, να μπορούν να συμβαδίζουν με την εξέλιξή του και, εφόσον το επιθυμούν, να συμβάλλουν σ' αυτήν.

Είναι πολίτες, που

α) Χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρρησία και κοινωνική υπευθυνότητα, και εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης,

β) Διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών

γ) Σέβονται και προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη

δ) Θεμελιώνουν την προσωπική ψυχική και σωματική ευεξία στην αυτογνωσία, στη φυσική άσκηση, στην έλλογη διατροφή και διαβίωση, στη συνειδητή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου ως περίοδο δημιουργικής δραστηριότητας και ευχάριστης κοινωνικής συναναστροφής, στην ικανότητα διεκδίκησης κατάλληλων συνθηκών υγείας και αντιμετώπισης των πολυποίκιλων μηχανισμών επηρεασμού και χειραγώγησης.

2. Διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, δηλαδή

α) Δημιουργικότητα

β) Κριτική σκέψη και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης

γ) Θεωρητική σκέψη και ικανότητα μετατροπής της θεωρίας σε πράξη

δ) Ικανότητες και δεξιότητες ανάλυσης και σχεδιασμού

ε) Προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών

στ) Ικανότητα λύσης προβλημάτων και, παράλληλα, ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών

ζ) Άριστη, δόκιμη και συνετή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας

η) Ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Οι παραπάνω ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες δεν καλλιεργούνται αποκλειστικά ως εργαλείο ατομικής επιτυχίας στην «κοινωνία της γνώσης» αλλά εντάσσονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών προς την κατεύθυνση ενός δημιουργικού, κοινωνικού και ικανού για συνεργασία ανθρώπου που συμμετέχει ενεργητικά στην παραγωγή πολιτισμού και κοινωνικού πλούτου.

Στο Te Whariki

Υπάρχουν οι τέσσερις αρχές: η ενδυνάμωση, η ολιστική ανάπτυξη, η οικογένεια και κοινότητα και οι σχέσεις. Υπάρχουν και τα σκέλη, που αναμειγνύόμενα με τις αρχές, προσδιορίζουν τους σημαντικότερους τομείς του προγράμματος σπουδών και συμπεριλαμβάνει τα κάτωθι:

Ευημερία

Η υγεία και η ευημερία του παιδιού προωθείται και προστατεύεται.

Στόχοι

Τα παιδιά πειραματίζονται σε ένα περιβάλλον όπου προωθείται η υγεία τους, καλλιεργείται η συναισθηματική ευημερία τους, προφυλάσσονται από τους τραυματισμούς

Ανήκειν

Τα παιδιά και οι οικογένειές τους αισθάνονται το αίσθημα του ανήκειν.

Στόχοι

Τα παιδιά και οι οικογένειές τους πειραματίζονται σε ένα περιβάλλον όπου οι συνεκτικοί δεσμοί με την οικογένεια και τον ευρύτερο κόσμο βεβαιώνονται και

επεκτείνονται, γνωρίζουν ότι έχουν ένα χώρο, αισθάνονται άνετα με τις ρουτίνες, τα έθιμα και τα γεγονότα, ξέρουν τα όρια της αποδεκτής συμπεριφοράς.

Συμβολή

Οι ευκαιρίες για μάθηση είναι δίκαιες, και η συμβολή κάθε παιδιού εκτιμάται.

Στόχοι

Τα παιδιά πειραματίζονται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχουν δίκαιες ευκαιρίες για μάθηση, ανεξάρτητα από το φύλο, τη δυνατότητα, την ηλικία, το έθνος, ή το υπόβαθρο, αντιμετωπίζονται ως άτομα, ενθαρρύνονται να μαθαίνουν με και παράλληλα με άλλους.

Επικοινωνία

Οι γλώσσες και τα σύμβολα των οικείων και άλλων πολιτισμών προωθούνται και προστατεύονται.

Στόχοι

Τα παιδιά δοκιμάζουν ένα περιβάλλον όπου αναπτύσσουν τις μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας για μια σειρά σκοπών, δοκιμάζουν τις ιστορίες και τα σύμβολα των οικείων και άλλων πολιτισμών, ανακαλύπτουν και αναπτύσσουν τους διαφορετικούς και διάφορους τρόπους ώστε να είναι δημιουργικοί και εκφραστικοί.

Εξερεύνηση

Το παιδί μαθαίνει μέσω της ενεργού εξερεύνησης του περιβάλλοντος.

Στόχοι

Τα παιδιά δοκιμάζουν ένα περιβάλλον όπου το παιχνίδι τους εκτιμάται ως σημαντική μάθηση και αναγνωρίζεται η σημασία του αυθόρμητου παιχνιδιού, κερδίζουν την εμπιστοσύνη και τον έλεγχο του σώματος τους, μαθαίνουν τις στρατηγικές για την ενεργό εξερεύνηση, σκέψη και αιτιολόγηση, αναπτύσσουν τις θεωρίες εργασίας για να κατανοήσουν τον φυσικό, κοινωνικό, και υλικό κόσμο, όπου οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν για να επεξεργαστούν την καθημερινά μάθηση και να διδάξουν τα περιβάλλοντα και την εμπειρία.

Οι στόχοι των προγραμμάτων διευκρινίζουν και περιγράφουν τη σαφή κατεύθυνση για την μάθηση. Προσδιορίζουν τις εκβάσεις μάθησης για την ανάπτυξη της γνώσης των παιδιών και των δεξιοτήτων, περιέχουν ερωτήσεις για να βοηθήσει τα παιδιά να σκεφτούν για το πώς ένα πρόγραμμα λειτουργεί και τα παραδείγματα εμπειριών που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν (Bertram & Pascal, 2002).

Οι ευκαταίιοι στόχοι και οι πρακτικές σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών εντοπίζονται σε δύο κατευθυντήριες αρχές:

- συνεργασία με τους γονείς/whānau για να προαγάγει και να επεκτείνει την μάθηση και την ανάπτυξη κάθε παιδιού. Αναπτύσσεται και εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα σπουδών που βοηθά όλα τα παιδιά να είναι ικανοί και επαρκείς γνώστες, υγιείς στο μυαλό, το σώμα, και το πνεύμα, να εξασφαλίσει το αίσθημα ένταξης τους και να εξασφαλίσει την συμβολή τους στην κοινωνία (Pramling et al., 2006).

Οι στόχοι για κάθε σκέλος αναπτύσσονται περαιτέρω στο Te Whāriki. Οι προτεινόμενες ή/και πιθανές εκβάσεις μάθησης προτείνονται για κάθε στόχο. Οι στόχοι, οι εκβάσεις, οι τοποθετήσεις για την μάθηση είναι γενικά αρκετά ευρείς, αλλά υπάρχουν παραδείγματα επίσης για συγκεκριμένους στόχους. Το πρόγραμμα σπουδών, αν και περιγράφεται από την άποψη των μεμονωμένων πτυχών ή των τομέων της μάθησης, πρέπει γενικά να προσφερθεί στα παιδιά με έναν ενσωματωμένο και ολιστικό τρόπο (Bertram & Pascal, 2002). Δεν υπάρχει καμία ορισμένη μέθοδος ή στρατηγική που περιλαμβάνεται στο έγγραφο, και οι δάσκαλοι πρέπει να εμπλέξουν τις αρχές και τα σκέλη προγράμματος σπουδών για να διδάξουν και να προάγουν την μάθηση (Alvestad & Duncan, 2006).

Όπως είναι εμφανές και στα τρία προγράμματα υπάρχει η κυρίαρχη επιδίωξη τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν μέσω της αλληλεπίδρασης με τον χώρο και τους υπόλοιπους ανθρώπους. Η ρύθμιση αυτή γίνεται καλύτερα με την γλωσσική επικοινωνία. Οι γλωσσικές ανταλλαγές ανάμεσα στους συνομηλίκους αλλά και στους διαφορετικούς πολιτισμικούς κόσμους, ώστε με αυτόν τον τρόπο να υπάρχει εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας χωρίς αποκλεισμούς από την διαδικασία της μάθησης (Μιχαλοπούλου, 2010).

Το ΔΕΠΠΣ και το Κυπριακό υιοθετούν τη διδασκαλία των διακριτών γνωστικών αντικειμένων. Στο ΔΕΠΠΣ το περιεχόμενο οργανώνεται έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συνοχή, η ενότητα και η συνέχεια μέσα στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο (ενδοκλαδικά), καθώς και να προωθούνται συσχετίσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διακλαδικά). Στο ΔΕΠΠΣ, για την εφαρμογή της διαθεματικότητας στην οργάνωση του περιεχομένου έχουν τηρηθεί τέσσερις αρχές: η ενότητα, η συνοχή, η συνέχεια και η συσχέτιση (Κουλουμπαρίτση, 2003).

Στο ελληνικό πρόγραμμα οι επιδιώξεις είναι γενικές και δίνει αξία στην διαδικασία της κατάκτησης της γνώσης, στο κυπριακό οι επιδιώξεις είναι σαφείς και ορισμένες με συγκεκριμένες λέξεις οι οποίες αποσαφηνίζονται, δίνει μεγάλη βαρύτητα στις γνώσεις, στις δεξιότητες και τις ικανότητες που πρέπει να κατακτηθούν και να καλλιεργηθούν.

Στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας δίνονται αρχικά τα σκέλη και οι αρχές και έπειτα ειδικότερα οι στόχοι από αυτά. Δίνεται σημασία στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσω όμως της αλληλεπίδρασης. Πρόκειται και για μια συμμετοχική διαδικασία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, όπου τόσο τα πράγματα όσο και τα μέσα που βοηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης είναι προϊόντα ανθρώπινης ιστορίας και κουλτούρας. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση προϋποθέτει ότι η ατομική εξέλιξη πρέπει να κατανοηθεί ως πρόοδος από το κοινωνικό προς το ατομικό (Roggo et al., 1999).

Αυτή η επίτευξη της ατομικότητας και ψυχοπνευματικής ωριμότητας εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις με άλλα μέλη της κοινωνίας, ενηλίκους και συνομηλίκους. Τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν τις γνώσεις, αλλά τις οικειοποιούνται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και στη συνέχεια οικοδομούν τις νοητικές διαδικασίες, καθώς τις χρησιμοποιούν στις συναναστροφές τους με τους άλλους. Κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία (Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999). Παράλληλα ο τρόπος που λειτουργεί κάποιος σε μια διδακτική, μαθησιακή συνδιαλλαγή αποτελεί ένα πολιτισμικό καθολικό σχήμα, οι ειδικές μορφές του οποίου είναι δυνατόν να εξαρτώνται από το περιβάλλον, τους στόχους της εξέλιξης και τη φύση της επαφής μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (Faulkner & Woodhead, 1999).

Σύγκριση ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις.

Στο ΔΕΠΠΣ

Τα προγράμματα οργανώνονται γύρω από «θέματα» που ενδιαφέρουν και είναι παιδαγωγικά κατάλληλα για τα παιδιά. Το «θέμα» που επιλέγεται βρίσκεται στο κέντρο ενός σχήματος, εξακτινώνεται και ταυτόχρονα αλληλεπιδρά με τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Δημιουργίας-Εκφρασης. Η Γλώσσα, η Επικοινωνία και η Τεχνολογία διατρέχουν κάθε «θέμα» που επιλέγεται. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση της τεχνολογίας, τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Η προσέγγιση «θεμάτων» καθώς και τα σχέδια εργασίας είναι συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων και δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, την ολιστική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος και των ιδεών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

Βασικοί δεσμοί διασύνδεσης του περιεχομένου των προγραμμάτων και προώθησης της διαθεματικότητας μπορεί να αποτελέσουν επίσης ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών οι οποίες προσφέρονται για διαθεματική ανάπτυξη. Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη του τις διαθεματικές έννοιες που υπάρχουν στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Δημοτικού και Γυμνασίου και στο μέτρο του εφικτού τις αξιοποιεί και για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου στα επιμέρους προγράμματα. Μερικές από τις θεμελιώδεις έννοιες που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ αλλά δεν χρησιμοποιούνται στην πράξη είναι οι εξής:

Αλληλεπίδραση (συνεργασία, εξάρτηση, ενέργεια...)

Διάσταση (χώρος, χρόνος...)

Επικοινωνία (κώδικας, πληροφορία...)

Μεταβολή (εξέλιξη...)

Ομοιότητα -Διαφορά (ισότητα – ανισότητα ...)

Πολιτισμός (παράδοση...)

Σύστημα (ταξινόμηση ...)

Τα σχέδια εργασίας είναι «έρευνες» θεμάτων που επιλέγουν τα παιδιά. Οι στόχοι είναι ατομικοί ή συλλογικοί. Τα παιδιά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιάζουν την πορεία της «έρευνας», συζητούν και παίρνουν αποφάσεις οι οποίες καθορίζουν και την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για ανοιχτές δράσεις ως προς τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και το χρόνο ολοκλήρωσης. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτής της δράσης είναι βιωματικές και επικοινωνιακές, συνδέουν το πρόγραμμα με την καθημερινή πρακτική και το σχολείο με την τοπική κοινότητα.

Σε κάθε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και το διάλογο. Έμφαση δίνεται επίσης στην εργασία σε μικρές ομάδες.

Το ελεύθερο παιχνίδι είτε ατομικό, είτε ομαδικό σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και υπαίθριους χώρους επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται.

Οι δραστηριότητες με αφορμή ευκαιριακά περιστατικά που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών προσφέρονται για μάθηση και αξιοποιούνται με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις(π.χ. τα παιδιά αποφασίζουν να στείλουν μια κάρτα με ευχές στον άρρωστο φίλο τους).

Οι οργανωμένες συναντήσεις ολόκληρης της τάξης καλύπτουν συνήθως κάποιο χρόνο του ημερήσιου προγράμματος. Σε αυτό το διάστημα τα παιδιά μπορεί να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι, να τραγουδήσουν, να ακούσουν ένα παραμύθι ή μια ανακοίνωση από μια ομάδα παιδιών . Αυτές οι συναντήσεις θα πρέπει να είναι σύντομες για τα μικρότερα παιδιά. Οι συζητήσεις γύρω από διάφορα θέματα, ο σχεδιασμός εργασιών, η επεξεργασία δεδομένων και οι παρουσιάσεις, είναι προτιμότερο να γίνονται με μικρές ομάδες εργασίας στις διάφορες «γωνιές» της τάξης

Στο Κυπριακό Α.Π.

Οι διδακτικές στρατηγικές οργανώνονται σε ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις διδακτικές προσεγγίσεις για την αισθητική αγωγή. Δίνεται σημασία στον τρόπο προσέγγισης των στόχων και στον ρόλο του παιδιού κατά την διάρκεια επίτευξης των στόχων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται παρακάτω και είναι:

Οργανωμένο και Ελεύθερο Παιχνίδι

Εξερεύνηση υλικών και λύση προβλήματος

Προκαθορισμός και επανακαθορισμός δραστηριότητας

Συζήτηση και στοχαστική δράση

Διατύπωση ερωτημάτων από τα παιδιά

Δημιουργία και παρατήρηση στο πεδίο

Καταιγισμός ιδεών

Προσέγγιση της Τέχνης με παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας

Τεχνικές Φθίνουσας Υποστήριξης της Μάθησης στην Εικαστική Αγωγή

Συμμετοχή σε ομάδες και συνεργασία με καλλιτέχνες και την ευρύτερη κοινότητα
Προώθηση εισηγήσεων, παρουσίαση και δράση στην κοινότητα
Καταγραφή –Τεκμηρίωση – Παρουσίαση
Προσεγγίζοντας πραγματικά- αυθεντικά αντικείμενα, ανθρώπους και γεγονότα
Δημιουργικές δράσεις : Οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος και οι συνεργασίες με καλλιτέχνες ενσωματώνονται στην όλη διαδικασία και μάθηση των παιδιών, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α έχει την ευθύνη της εξέλιξης των δραστηριοτήτων και της μάθησης των παιδιών.

Στο Te Whariki

Τα αφηγήματα των παιδιών είναι κεντρικά στο πρόγραμμα σπουδών. Τα παιδιά έχουν έναν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και την αφήγηση των ιστοριών σχετικών με τα σκέλη και τους στόχους στο πρόγραμμα σπουδών (Alvestad et al., 2006). Η συμμετοχή του παιδιού είναι σημαντική και οι ιστορίες διδασκαλίας και μάθησης χρησιμοποιούνται ως βάση στην εφαρμογή και την αξιολόγηση στο Te Whāriki (Carr, May & Podmore, 2000).

Στο Te Whāriki οι δάσκαλοι κάνουν τα παιδιά να εκφράζονται μέσω των αφηγημάτων και των ιστοριών μάθησης (Carr et al 2000, Cullen, 2003). Εδώ οι πολιτιστικές λεπτομέρειες, οι κοινωνικές προθέσεις, οι φιλοσοφικές σκοπιές και η σχέση των προγραμμάτων με τις τάσεις στην κοινωνία είναι εμφανείς. Αυτό υποστηρίζει την παλαιά αξίωση ότι είναι πολύ δύσκολο να μεταφερθεί ένα πρόγραμμα σπουδών από έναν πολιτισμό σε άλλο (Pramling, 2004).

Η λέξη «παιχνίδι» δεν είναι συχνά χρησιμοποιημένη λέξη στο Te Whāriki, βέβαια το αυθόρμητο παιχνίδι και το παιχνίδι εκτιμούνται ως «σημαντική μάθηση»

μεταξύ των στόχων για την μάθηση και την ανάπτυξη. Αν και το πρόγραμμα σπουδών κάνει τις ευρείες διακρίσεις, από την άποψη των αναγκών και των ικανοτήτων, μεταξύ των νηπίων (0-18 μήνες), των μικρών παιδιών (18-36 μήνες) και των παιδιών (2.5-5 έτη), το Te Whāriki χρησιμοποιείται σε μικτές ηλικιακές ομάδες. (Pramling, 2004).

Συμπερασματικά, ως προς τις μεθόδους διδακτικής προσέγγισης των τριών Α.Π.Π.Ε., το παιχνίδι αποδεικνύεται κοινό στοιχείο της μεθοδολογίας και των τριών προγραμμάτων. Το παιχνίδι αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό του προγράμματος και την προσέγγιση της γνώσης. Στο ΔΕΠΠΣ προτείνεται ως ελεύθερο και κατευθυνόμενο από την νηπιαγωγό, η οποία το σχεδιάζει και το οργανώνει με τα κατάλληλα υλικά. Το ίδιο προτείνεται και στο κυπριακό ενώ στο Te Whariki συναντάται μόνο το ελεύθερο παιχνίδι (Blaiklock, 2010). Το Ελληνικό Α.Π.Π.Ε. όμως περιλαμβάνει και άλλες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης, όπως τα σχέδια εργασίας (project), τις θεματικές προσεγγίσεις, τις μικρές ομάδες εργασίας που στα άλλα προγράμματα δεν αναφέρονται.

Στο κυπριακό πρόγραμμα δίνεται έμφαση στα ερωτήματα και στις ιδέες των παιδιών. Οι ευκαιρίες να συζητηθούν οι ιδέες των παιδιών αποκαλύπτουν τις διαφορετικές αντιλήψεις των παιδιών για τα διάφορα ζητήματα. Η αλληλεπίδραση στην ομάδα συνομηλίκων για την κατασκευή εννοιών παρέχει μια υποστήριξη στα παιδιά για να μάθει το ένα από το άλλο (Kopp, 2011). Επίσης, οι αρχικές εξηγήσεις των παιδιών παρέχουν στο δάσκαλο την αφετηρία για την μέθοδο της σκαλωσιάς. Επίσης δίνεται έμφαση και στην μάθηση μέσω της τέχνης. Οι ερευνητές της σύγχρονης παιδαγωγικής αναγνωρίζουν την θετική συμβολή της τέχνης στην αγωγή του παιδιού. Η ενδυνάμωση αυτή θα ωφελήσει πολλαπλά τους μαθητές καθώς είναι φανερό πως η Τέχνη – η οποία αποτελεί επάλληλη κατηγορία τόσο ως προς την

επιστήμη όσο και ως προς την χειρωνακτική, δημιουργική εργασία – αποτελεί
αστείρευτη πηγή άντλησης πολυσήμαντων εμπειριών από κάθε πεδίο του επιστητού.
Ενώ στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας δίνεται έμφαση στις ιστορίες που
αφηγούνται τα παιδιά από τα βιώματά τους και τις εμπειρίες τους, κάτι τέτοιο δεν
αναφέρεται ρητά στο Ελληνικό και κυπριακό πρόγραμμα.

Σύγκριση ως προς την αξιολόγηση.

Στο ΔΕΠΠΣ

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ικανότητας της εκπαιδευτικού.

Στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει τυποποιημένη πορεία στη μάθηση. Το διδακτικό περιβάλλον προσφέρεται για προβληματισμό, πειραματισμό, προσεγγίσεις εννοιών και ελκυστικές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση είναι διαρκής, ενσωματώνεται στην καθημερινή διαδικασία, και βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, οι διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, οι αντιλήψεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες, οι ευκαιρίες που έχουν για μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, οι ιδιαιτερότητές τους, όπως παιδιά αλλόγλωσσα, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις (Κακανά, 2008).

Ένα ακόμη αξιόλογο σημείο στην αξιολόγηση είναι και η συνεργασία με την οικογένεια στην κατεύθυνση συγκέντρωσης πληροφοριών για το προσωπικό περιβάλλον του παιδιού, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, με σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία όσων πετυχαίνουν τα παιδιά.

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί συστηματικά το παιδί στη διάρκεια του χρόνου. Αρχικά διαπιστώνει το επίπεδο των εμπειριών, βιωμάτων, γνώσεων,

ενδιαφερόντων του παιδιού (αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση) και προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια ελέγχει την πορεία κάθε παιδιού (σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση) καθώς αναπτύσσει νέες αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και δεξιότητες. Σκοπός είναι να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων.

Τέλος, εκτιμάται η συνολική επίτευξη των στόχων του προγράμματος (τελική ή συνολική αξιολόγηση). Ουσιαστικά συγκρίνεται το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο ομάδας. Το μαθησιακό επίπεδο του κάθε παιδιού συγκρίνεται σε σχέση με τον εαυτό του κι όχι σε σχέση με τους συμμαθητές του και η ομαδική εργασία των παιδιών της τάξης αξιολογείται σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδιώξεις.

Οι τεχνικές αξιολόγησης που ταιριάζουν στο νηπιαγωγείο είναι οι εναλλακτικές, οι οποίες πέρα από τη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, δίνουν έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησής της. Τέτοιες εναλλακτικές μέθοδοι είναι :

- α. η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας
- β. η αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά συλλογικά
- γ. ο φάκελος εργασιών του παιδιού

Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης- καταγραφές, περιστασιακές σημειώσεις του εκπαιδευτικού μαζί με το φάκελο εργασιών του παιδιού αποτελούν το φάκελο αξιολόγησης για κάθε παιδί. Ο φάκελος θα πρέπει να είναι προσβάσιμος από τους γονείς. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να ενημερώνει σε τακτικά χρονικά διαστήματα τους

γονείς για τη συνολική πρόοδο του παιδιού, μέσα από την οποία αναδεικνύονται και επισημαίνονται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητές του. Σημαντικές αποφάσεις και συμπεράσματα σχετικά με την κατάσταση και την πρόοδο των παιδιών θα πρέπει να βασίζονται και σε άλλες πηγές πληροφόρησης, όπως για παράδειγμα στους γονείς, σε άλλους εκπαιδευτικούς και σε ειδικούς.

Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω θα πρέπει να εξασφαλιστεί η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικού, ώστε να καλλιεργεί με συστηματικό τρόπο τα νέα ποιοτικά στοιχεία που αναδεικνύουν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στο πρόγραμμα. Ακόμα να αξιοποιεί τη συμβατή με την αξιολόγηση των συγκεκριμένων στοιχείων μέθοδο παρατήρησης και καταγραφής με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της πρακτικών και την αποτελεσματική μάθηση των παιδιών.

Στο Κυπριακό Α.Π.

Η αξιολόγηση των παιδιών πρέπει κυρίως να γίνεται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον μάθησης και μέσα από συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της ανάπτυξης και μάθησής τους. Η παρατήρηση των παιδιών (π.χ. την ώρα που παίζουν) αποτελεί έναν από τους καταλληλότερους τρόπους συλλογής τέτοιων πληροφοριών και περιλαμβάνει τη συχνή και εκτεταμένη καταγραφή (συνεχής ή επεισόδια), συμπεριφορών χωρίς αρχική ερμηνεία η αξιολόγηση. Επίσης, η παρατήρηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως μέσα από σημειώσεις/αυτούσια αποσπάσματα, οπτικογραφήσεις, μαγνητοφωνήσεις, ημερολόγιο, λίστες ελέγχου, λίστες με αναλογική κλίμακα κ.ά. Η ποικιλία τεχνικών και στρατηγικών αξιολόγησης ενισχύει και αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές στη μάθηση.

Το portfolio αποτελεί ένα σημαντικό και ποιοτικά κατάλληλο τρόπο συλλογής πληροφοριών για την ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού αφού δίνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού. Η διαδικασία που ακολουθείται για τη διαμόρφωση ενός portfolio περιλαμβάνει τη συλλογή των εργασιών του παιδιού, τη ξεκάθαρη διατύπωση στόχων που περιγράφουν την ανάπτυξη του παιδιού καθώς και την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη συλλογή και διαμόρφωση του υλικού.

Η παρατήρηση ως κύριο μέσο αξιολόγησης γίνεται α. για τα παιδιά, για να αξιολογηθεί η ανάπτυξη, η μάθηση, τα κίνητρα, και πιθανές ιδιαίτερες ανάγκες που χρειάζονται, β. για τους γονείς, να ενημερωθούν για την εξέλιξη του παιδιού τους καθώς και για το πρόγραμμα του σχολείου, γ. για τους εκπαιδευτικούς, να προβαίνουν σε αναστοχασμό σε σχέση με την πρακτική τους, το πρόγραμμά τους, τον προγραμματισμό τους, τα υλικά τους, και τέλος δ. για την έρευνα, για συλλογή και ανάλυση δεδομένων σε σχέση με νέες μεθόδους διδασκαλίας και προσέγγισης των παιδιών, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτύξουν.

Με αυτά τα δεδομένα είναι σημαντικό να επιλεγούν τα στοιχεία που πρέπει να λάβει η εκπαιδευτικός για τα καλύτερα αποτελέσματα της αξιολόγησης τα οποία σχετίζονται: α. με τους λόγους αξιολόγησης οι οποίοι σχετίζονται άμεσα και με το ποιον και τι αξιολογείται (π.χ. οι στόχοι που τίθενται αναφέρονται στην ανάπτυξη γενικά των παιδιών, ειδικών δεξιοτήτων, στην αξιολόγηση υλικού, μεθόδου, του τρόπου επικοινωνίας με τα παιδιά κ.ά.), β. τον χρόνο, πότε γίνεται επιλογή της αξιολόγησης (π.χ. στην αρχή ενός project, στο τέλος μιας δραστηριότητας, στο τέλος του χρόνου), και φυσικά γ. τον τρόπο (π.χ. μέσα από παρατήρηση, παιχνίδι, δομημένη δραστηριότητα, ατομικά, ομαδικά κ.ά.).

Στο Te Whariki

Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών περιλαμβάνει την εκτενή παρακολούθηση των παιδιών από έμπειρο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση του προγράμματος Te Whariki. Η αξιολόγηση γίνεται λεπτό προς λεπτό με τους ενήλικες να ακούν, να παρακολουθούν και να αλληλεπιδρούν με κάθε παιδί ξεχωριστά ή με ομάδες παιδιών. Οι συνεχείς παρατηρήσεις παρέχουν μια βάση πληροφοριών για μια πιο εμπειριστατωμένη εκτίμηση και αξιολόγηση που είναι αναπόσπαστο τμήμα για την λήψη αποφάσεων ώστε να καλυφθούν με τον καλύτερο τρόπο οι ανάγκες των παιδιών. Η εις βάθος εκτίμηση απαιτεί ενήλικες που να παρατηρούν τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών και να τα συνδέουν αυτά ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος σπουδών. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην αξιολόγηση, την αναθεώρηση και την ανάπτυξη των προγραμμάτων. Τα παιδιά είναι όλο και περισσότερο σε θέση να αξιολογούν τη δική τους πορεία μάθησης, να περιγράψουν τους δικούς τους στόχους, και για να αποφασίσουν πώς θα γίνει η επίτευξη των στόχων αυτών.

Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να επιτρέψει στα παιδιά να επιδιώκουν τους δικούς τους στόχους τους εντός των ορίων και να προβληματιστούν σχετικά με το αν πέτυχαν τους στόχους τους.

Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών πρέπει πάντα να επικεντρώνεται στην ατομική αξιολόγηση των παιδιών κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος και να αποφευχθεί η σύγκριση μεταξύ των παιδιών (Nuttall, 2003). Μία μόνο παρατήρηση είναι ένα στιγμιότυπο και μόνο, δεν αποτελεί κριτήριο για αξιολόγηση γι' αυτό οι ενήλικες θα πρέπει να είναι προσεκτικοί στη γενίκευση

τους. Είναι σημαντικό η εκτίμηση και η αξιολόγηση να βασίζονται στους στόχους της κάθε πτυχής του προγράμματος σπουδών και οι αρχές του προγράμματος σπουδών είναι υποχρεωτικές. Οι ανάγκες των παιδιών είναι αυτές που πρέπει να καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών και όχι οι διαδικασίες αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση στις τέσσερες αρχές του Te Whariki.

Ενδυνάμωση

Η αξιολόγηση των παρατηρήσεων και τα αρχεία παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τα παιδιά και τους ενήλικες. Η ανατροφοδότηση στα παιδιά όσον αφορά την μάθηση και την ανάπτυξη τους θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια αμφίδρομη διαδικασία. Η αυτό-αξιολόγηση των παιδιών μπορεί να εμπλουτίσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την μάθηση των παιδιών, την ανάπτυξη και το περιβάλλον προσφέροντας ιδέες στους ενήλικες που δεν μπορούν να προσδιορίσουν οι ίδιοι (Cullen, 1996, 2003). Τα παιδιά μπορούν επίσης να συμβάλουν στην απόφαση για το τι θα πρέπει να συμπεριληφθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του προγράμματος και του προγράμματος σπουδών.

Ολιστική Ανάπτυξη

Η αξιολόγηση ή η παρατήρηση των παιδιών θα πρέπει να γίνεται στα ίδια πλαίσια των δραστηριοτήτων και των σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια του προγράμματος. Το πρόγραμμα μπορεί να αξιολογηθεί όσον αφορά την ικανότητα του να παρέχει δραστηριότητες και σχέσεις. Η αξιολόγηση των παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της μάθησης των παιδιών και την ανάπτυξή τους και θα πρέπει να βλέπει το παιδί ως σύνολο. Χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός, η περιέργεια, η εμπιστοσύνη, η αντανάκλαση, ένα αίσθημα της συμμετοχής, η εμπιστοσύνη, η ανεξαρτησία και ευθύνη είναι ουσιώδη στοιχεία στο πρόγραμμα.

Ωστόσο είναι εξαιρετικά δύσκολο να μετρηθούν αλλά μπορεί να παρατηρηθούν οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των παιδιών.

Οικογένεια και Κοινότητα

Οι οικογένειες θα πρέπει να είναι μέρος της αξιολόγησης και της αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών, καθώς και των παιδιών για την μάθηση και την ανάπτυξη τους. Οι γονείς και οι κηδεμόνες έχουν μια πληθώρα πολύτιμων πληροφοριών και μια γενική αντίληψη σχετικά με τα παιδιά τους. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί όταν τα παιδιά αξιολογούνται, οι οικογένειες μπορεί να αισθάνονται ότι θα κριθούν. Οι παρατηρήσεις και τα αρχεία πρέπει να είναι μέρος της αμφίδρομης επικοινωνίας που θα ενισχύουν την σχέση.

Σχέσεις

Η εκτίμηση επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ των ενήλικων και των παιδιών, όπως ακριβώς και η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από τις σχέσεις τους με τους άλλους. Αυτή η επιρροή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διάρκεια όλων των πρακτικών αξιολόγησης. Οι ενήλικες και οι μαθητές επίσης φέρουν προσδοκίες από το έργο της αξιολόγησης. Οι προσδοκίες των ενηλίκων έχουν ισχυρή επιρροή στη ζωή των παιδιών. Επίσης, οι ενήλικες θα πρέπει να αναγνωρίσουν τις δικές τους πεποιθήσεις, παραδοχές, και στάσεις και ποια επιρροή θα έχει αυτό στα παιδιά.

Συμπερασματικά, και στα τρία προγράμματα δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση με εναλλακτικές μορφές. Στο ελληνικό και στο κυπριακό δίνονται σαφείς οδηγίες για τον τρόπο και τις τεχνικές. Αναφέρονται στον προσωπικό φάκελο του

παιδιού, portfolio, στις τεχνικές αξιολόγησης, στην παρατήρηση στα είδη της αξιολόγησης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη πλευρά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πρόοδο που σημειώνει το παιδί στην κατάκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε σχέση πάντα με τον ίδιο του τον εαυτό και δε θέτει ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων στο οποίο πρέπει οπωσδήποτε να φτάσει το παιδί στο τέλος της σχολικής χρονιάς για να μη θεωρηθεί διαφορετικά ότι έχει αποτύχει. Επίσης, η αξιολόγηση του παιδιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. επικεντρώνεται σε αυτά που έχει ήδη πετύχει το παιδί και όχι σε αυτά που δεν έχει καταφέρει ακόμη, ενεργοποιώντας έτσι την προσπάθειά του για μεγαλύτερη επιτυχία.

Στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας από την άλλη δεν αναφέρεται τόσο ειδικά σε τεχνικές αξιολόγησης και στα στάδια της αξιολόγησης αλλά εισάγει μια καινοτόμο δράση αυτής της αυτοαξιολόγησης του παιδιού (Soler et al., 2003). Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν αισθάνονται ότι έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μάθησής τους (Μπιρμπίλη, 2008). Οι εκπαιδευτικοί Συλλέγουν πληροφορίες για να αποφασίσουν μέσα από διάλογο κι από κοινού με τους μαθητές σε ποιο στάδιο βρίσκονται, τι χρειάζεται να κάνουν στο μέλλον. Οι μαθητές αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους, βασισμένοι σε συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτό δίνει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για τα παιδιά: τον τρόπο σκέψης, τις ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους, το στάδιο ανάπτυξης, το βαθμό προσπάθειας, την εικόνα για τον εαυτό τους και τους στόχους τους (McBeath, Scratz, Mauret & Jacobson, 2000).

Όπως επίσης δίνει πολύτιμες πληροφορίες για την πρακτική που εφαρμόζει έτσι όπως τη βιώνουν τα παιδιά και γενικότερα την εικόνα των παιδιών για τη ζωή

τους μέσα στην τάξη. Ερωτήσεις-κλειδιά για την αυτοαξιολόγηση δίνουν έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα, για παράδειγμα Τι σκέφτεσαι να κάνεις;, - Τι έκανες πρώτα, τι μετά; - Τι δυσκολίες συνάντησες; (Μπιρμπίλη, 2008)

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές, αν και φαίνεται να επηρεάζονται από το «τώρα», τις επιθυμίες, το συναίσθημα και το επίπεδο του περιγραφικού τους λόγου, είναι σε θέση να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και τη «δουλειά» τους, με τα κατάλληλα ερεθίσματα, Να εντοπίσουν σημεία που τους δυσκολεύουν και τρόπους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να εντοπίσουν αλλαγές στην επίδοσή τους και μάλιστα αρκετά αντικειμενικά, να στοχαστούν τι έκαναν και πώς έφτασαν στο αποτέλεσμα.

Σύγκριση ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στο ΔΕΠΠΣ

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών, να γίνεται βοηθός, συνεργάτης, συνερευνητής, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής, μνήμη των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας, συννοικοδόμος της γνώσης και γενικά να διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία, να διαμορφώσει ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά επικοινωνούν με τους γύρω τους και εκφράζονται με πολλούς και ποικίλους τρόπους. ο ρόλος του είναι να προσφέρει στα παιδιά τα υλικά και τα μέσα που χρειάζονται για να προσεγγίζουν έννοιες, γνώσεις και να επιλύουν αποτελεσματικά προβλήματα που τους απασχολούν, να λαμβάνει υπόψη της τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών της τάξης της και να επιλέγει δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια.

Επίσης, να παρατηρεί συστηματικά, να ακούει προσεκτικά και να καταγράφει αυτά που λένε ή κάνουν τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού ή των οργανωμένων δραστηριοτήτων αντλώντας πολύτιμες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες, να ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, να συντονίζει διακριτικά τις ομάδες των παιδιών, παρακολουθώντας την πορεία των εργασιών τους, υποβάλλοντας κατάλληλες ερωτήσεις και συνεισφέροντας στη λύση των συγκρούσεων.

Επιπλέον, να θέτει ερωτήματα στον εαυτό της σχετικά με τα υλικά που χρησιμοποίησε, το χρόνο, τη διεύθετηση του χώρου, το είδος των δραστηριοτήτων που σχεδιάζει, τις παιδαγωγικές της παρέμβασης, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο όπως, *τι νομίζεις;* (ζητώντας την άποψη του παιδιού χωρίς να περιμένει συγκεκριμένη απάντηση), *πώς το ξέρεις;*

(ζητώντας από το παιδί να αιτιολογήσει την άποψή του), *είσαι σίγουρος;*
(προωθώντας την έκφραση επιχειρημάτων), *ποιος νομίζεις ότι έχει δίκιο;*
(αναγκάζοντας το παιδί να συγκρίνει διαφορετικές απόψεις και επιχειρήματα)
(Δαφέριμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Επίσης, να διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις που δεν επιδέχονται μια και μόνο λύση/απάντηση και να αποφεύγει να χαρακτηρίσει τη θέση των παιδιών ως σωστή ή λάθος, να αξιοποιεί τα λάθη των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και να αποφεύγει να δίνει η ίδια έτοιμες απαντήσεις, να ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών, προτρέποντάς τα να κάνουν υποθέσεις υποβάλλοντας κατάλληλες ερωτήσεις και παρέχοντας τους ευκαιρίες για να τις δοκιμάζουν, να τις επιβεβαιώνουν ή να τις αναθεωρούν .

Επίσης, υποστηρίζει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία και την παρουσίαση ιδεών. Κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες του κάθε παιδιού καθώς και το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών, ως σημείο εκκίνησης επιδιώκοντας συγχρόνως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους. Επίσης, επιδιώκει οι δραστηριότητες να οδηγούν τα παιδιά ένα βήμα πιο πέρα από το επίπεδο που το καθένα τους, έχει ήδη κατακτήσει.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη διαδικασία της μάθησης πέραν του περιεχομένου και στο πώς θα μάθουν τα παιδιά και όχι μόνο στο τι θα μάθουν. Όσον αφορά την αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας που αναπτύσσεται, θα πρέπει να γίνεται εκτίμηση του αν έγινε σαφές το νόημα της δραστηριότητας, αν δόθηκε στα παιδιά κίνητρο να συμμετάσχουν, να αφουγκραστούν, να αλληλεπιδράσουν με τον

εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους, αν ήταν προσαρμοσμένη στις ικανότητες και στις ανάγκες των παιδιών και αν ανταποκρίθηκε στους στόχους που είχαν τεθεί (Rockoff, 2004). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να είναι εφικτή η εξατομικευμένη και η ομαδική εργασία, να καλλιεργεί ένα κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στα παιδιά και να αναπτύσσει συστηματική συνεργασία με τους γονείς. Οργανώνει την ομάδα ώστε τα παιδιά να συγκεντρωθούν με τρόπο δημιουργικό σε δραστηριότητες της επιλογής τους, φροντίζει να αξιοποιούνται οι δυνατότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας. Γίνεται ο ίδιος αναστοχαστικός, έτοιμος να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές. Να δημιουργήσει τις συνθήκες, το υποστηρικτικό πλαίσιο που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να εκφράζονται με όλους τους δυνατούς τρόπους.

Στο κυπριακό Α.Π.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο κυπριακό πρόγραμμα είναι συνεργατικός, νουθετικός, βοηθητικός, καθοδηγητικός συνοικοδόμος και όχι απλός μεταδότης γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός σέβεται το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις και την πορεία ανάπτυξης και μάθησης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών υποστηρίζοντάς τα να αντιληφθούν και να αποδεχθούν την έννοια της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας, όπως τη συναντούν στην τάξη και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να προτρέπει με κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά να εκφράζουν τις επιθυμίες και τις προθέσεις τους, να περιγράφουν, να εξηγούν, να επιχειρηματολογούν, να δικαιολογούν, να καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά, ώστε να εμπλέκονται στις διαδικασίες ξεκινώντας από

τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους ενδιαφέροντα, να μοιράζεται μαζί με τα παιδιά την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας και να μη θεωρείται ειδικός, να συνεργάζεται με τις συναδέλφους νηπιαγωγούς ώστε να υπάρχει ενιαία γραμμή δράσης, συνέχεια και συνάφεια στο πρόγραμμα.

Συγκεκριμένα, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Οργανώνει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα για τα παιδιά και μπορούν να τα εμπνεύσουν ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων.

Έχοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα οργανώνει το πρόγραμμα και προωθεί τη μάθηση. Παρέχει στο παιδί ελεύθερο χώρο να εξερευνήσει το περιβάλλον του και να ανακαλύψει τη γνώση μόνο του μέσα από βιωματικές καταστάσεις που έχουν νόημα για το ίδιο, όπως είναι το παιχνίδι. Θέτει ανοιχτές ερωτήσεις στα παιδιά οι οποίες υποστηρίζουν και επεκτείνουν τη σκέψη των παιδιών και τα βοηθά να συνδέσουν τη νέα γνώση με αυτή που έχουν ήδη κατακτήσει.

Η αξιολόγηση των παιδιών για την πρόοδο τους γίνεται με πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός σε αρχεία και τα χρησιμοποιεί ώστε να προγραμματίσει και να οργανώσει πληρέστερα και καλύτερα το πρόγραμμα του και τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις γνώσεις και στις ικανότητες των παιδιών. Η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και την οικογένεια είναι επιτακτική ανάγκη καθώς με αυτόν τον τρόπο μοιράζεται πολύτιμες πληροφορίες και γνώσεις που χρησιμοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο Te Whariki

Στο Te Whariki ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται όπως στα προηγούμενα προγράμματα. Λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του παιδιού για άνεση, ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα σε ένα περιβάλλον που είναι ήρεμο και φιλικό και ευνοεί την ζεστή και οικεία αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα των παιδιών, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως άτομα, και ιδιαίτερα τα παιδιά Μαορί και Tagata που χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη, με ευελιξία στις ρουτίνες τους.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι συνεπής, αξιόπιστοι και ρεαλιστικοί στις προσδοκίες και στις απαντήσεις τους και θα πρέπει να ενθαρρύνουν τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ όλων.

Ο ρόλος τους είναι να προωθούν ενεργά την ισότητα των ευκαιριών για τα παιδιά και η στήριξη και η ενθάρρυνση θα πρέπει να γίνεται τόσο σε κοινωνικό όσο και ατομικό επίπεδο. Ενδείκνυται, ειδικότερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης, θα πρέπει να χρησιμοποιούν στρατηγικές που ενθαρρύνουν τα παιδιά στην κοινωνική τους ένταξη. Οι προτιμήσεις, η ιδιοσυγκρασία και οι ικανότητες αποτελούν τα σημεία εκκίνησης για τον καθημερινό σχεδιασμό του Te Whariki από τους παιδαγωγούς. Το περιβάλλον και το πρόγραμμα θα πρέπει να οργανωθούν ώστε να αποφεύγονται οι συγκριτικές προσεγγίσεις και να μειωθεί ο ανταγωνισμός.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι ο ίδιος στα προγράμματα. Ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός, συνεργάτης, καθοδηγητής, συνοικοδόμος της γνώσης, αφήνει το παιδί ελεύθερο να πάρει πρωτοβουλίες και να ανακαλύψει τη γνώση μέσα σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον που το δημιουργεί ο ίδιος.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Ο εκπαιδευτικός είναι πολυρολικός τροποντινά, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Επιγραμματικά ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Στα νέα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης η αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού πλέον σχετίζεται περισσότερο με τις επαγγελματικές του δεξιότητες και ενισχύεται ο επιστημονικός του ρόλος.

Σύγκριση ως προς τη συμμετοχή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο ΔΕΠΠΣ

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα είναι ένα ζήτημα που κατέχει σημαντικό ρόλο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Στο πρόγραμμα προτείνεται και υποστηρίζεται η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι γονείς αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης δίνοντας σημαντικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους, τη συμπεριφορά τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και το γνωστικό τους επίπεδο. Με αυτή την τακτική οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα. Τους δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώσουν και να οργανώσουν το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό πεδίο των παιδιών.

Με την συνεργασία επιτυγχάνεται και η καλύτερη πορεία μάθησης των παιδιών αλλά και η συναισθηματική ασφάλεια που νιώθουν στο σχολείο, διότι αντιμετωπίζουν από κοινού τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Γνωρίζοντας τα παιδιά ότι υπάρχει μια υγιής ανοιχτή, συνεχής, ειλικρινής σχέση με αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς τους, λειτουργούν καλύτερα. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να λαμβάνουν ένα συνεχές και ομοιόμορφο αποτέλεσμα που τα κάνει να νιώθουν ασφάλεια και τα βοηθά να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Η εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά και η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στο σπίτι, οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης. Αυτό γίνεται με την προτροπή των γονέων τα παιδιά να

παρατηρούν και να σχολιάζουν τα γεγονότα, ενθαρρύνοντάς τα να ρωτούν και να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που βιώνουν και παρατηρούν.

Στο κυπριακό Α.Π.

Εξίσου σημαντική είναι η παρουσία των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία των μικρών παιδιών και στο Κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές εμπειρίες και στοιχεία να μοιραστούν ο ένας με τον άλλο. Οι γονείς ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από τους γονείς για τη συμπεριφορά τους στο σπίτι, για την προσωπικότητά τους και για τις μαθησιακές εμπειρίες που βιώνει εκτός σχολείου. Η συνεργασία αυτή βοηθά στην υποστήριξη και την επέκταση της μάθησης και στην εξέλιξη της ανάπτυξης του παιδιού και οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών

Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική κοινότητα γενικότερα διευκολύνει και υποστηρίζει την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και στο σπίτι, παρέχοντας ενημέρωση για τις δραστηριότητες που δύνανται να κάνουν μαζί με τα παιδιά στο χώρο του σπιτιού προκειμένου να το επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα.

Η ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα του σχολείου και πώς αυτό αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου και πώς μπορεί να συμμετέχει σε αυτό για να βοηθήσει τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, είναι πολύ σημαντική και είναι ένα ζήτημα στο οποίο πρέπει να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη είναι στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη μιας επιτυχημένης συνεργασίας που θα επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού.

Στο Te Whariki

Στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας υφίσταται η εθελοντική εργασία των γονιών σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης σε μόνιμη ή εθελοντική βάση ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους (π.χ. συνοδεία σε εξόδους, ανάγνωση βιβλίων, κ.α.). Επίσης, δημιουργούνται εργαστήρια, όπου οι γονείς μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από τα βιώματα τους και από το χώρο της δουλειάς τους.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι οι εκδηλώσεις και οι εκθέσεις των παιδιών, όπου δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γνωρίσουν τη δουλειά των παιδιών τους. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ενημέρωση και προτροπή στους γονείς να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο, με δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με προθυμία και ευχαρίστηση. Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Η πλειοψηφία των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις

Όπως παρατηρείται ότι και στα τρία προγράμματα δίνεται έμφαση στη συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Με αυτήν την σχέση δημιουργείται ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια και η μάθησή τους γίνεται πιο

ολοκληρωμένη , αφού ο καθένας συμβάλει με τον δικό του τρόπο σε αυτήν την σημαντική διαδικασία.

4.2 Συμπεράσματα

Μετά από την εκτενή παρουσίαση και ανάλυση τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ως προς το φιλοσοφικό τους υπόβαθρο και τα τρία προγράμματα είναι παιδοκεντρικά, τοποθετούν το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθούν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, σέβονται το παιδί, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει και όλα αυτά χρησιμοποιούνται ως βάση πάνω στην οποία στηρίζεται το καθημερινό πρόγραμμα. Ένα άλλο κοινό σημείο είναι ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία που προωθεί την αυτονομία και την προσωπικότητα των παιδιών. Και τα τρία προγράμματα επιδιώκουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε ασφαλή και πλούσια σε ερεθίσματα μαθησιακά περιβάλλοντα διαμορφωμένα με τρόπο ελκυστικό που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Οι διαφορές τους στηρίζονται κυρίως στο ότι το κυπριακό και το Te Whariki είναι προγράμματα με προ-δημοτική παράδοση. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών ενώ το κυπριακό και το Te Whariki σε παιδιά ηλικίας 0 έως 5 ετών.

Η σύγκριση ως προς το περιεχόμενο μάθησης κατέδειξε ότι το κυπριακό περιλαμβάνουν τομείς μάθησης που επιδιώκουν να αναπτύξουν τα παιδιά γλωσσικές ικανότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής, μαθηματικές δεξιότητες. Επίσης, να αποκτήσουν γνώσεις για το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, για την τεχνολογία, για τη μουσική, την τέχνη, τη ζωγραφική, να αναπτύξουν την κινητικότητά τους και να μάθουν τη σημασία που έχει η φυσική

άσκηση στη ζωή τους. Από την άλλη το Te Whariki διαρθρώνεται σε αρχές και σκέλη και δεν εστιάζει τόσο σε γνωστικού περιεχομένου πλαίσιο.

Η σύγκριση των τριών Α.Π.Π.Ε. ως προς τις γενικές επιδιώξεις και τους στόχους παρουσίασε ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο τους και διαφορές ως προς τη δομή τους. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπάρχουν πέντε ενότητες, στο κυπριακό τέσσερις τομείς και στο Te Whariki τέσσερις αρχές και πέντε σκέλη. Στα τρία προγράμματα των χωρών οι γενικές επιδιώξεις δεν παρουσιάζονται εξελικτικά, αλλά τις εξειδικεύει ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο και τα βιώματα των παιδιών.

Η σύγκριση ως προς τη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης στα τρία προγράμματα είχε την ομοιότητα ως προς τη μέθοδο που περιλαμβάνουν και τα τρία Α.Π., το παιχνίδι. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει και άλλες μεθόδους, όπως τη θεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας.

Στη συνέχεια, η σύγκριση ως προς τον τρόπο αξιολόγησης, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στο κυπριακό η αξιολόγηση του παιδιού βασίζεται στον ατομικό του φάκελο. Στο ΔΕΠΠΣ και στο Te Whariki βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση του παιδιού. Η αξιολόγηση όμως της μαθησιακής διαδικασίας είναι ίδια στα τρία προγράμματα και βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση.

Ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ίδιος και στα τρία Α.Π.. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, ερευνητής, μεταρρυθμιστής, συνοικοδόμος της γνώσης και υπεύθυνος για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και αυτό διότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια κοινωνική εμπειρία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους, αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες και αποκτούν βασικές θεωρητικές γνώσεις και τεχνογνωσία (Εκπαίδευση, 1999).

Καμία διαφορά επίσης δεν υπάρχει στη σύγκριση ως προς τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Και στα τρία Α.Π. παρατηρείται η ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και επίσης οι γονείς ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τη μάθηση των παιδιών και εκτός του σχολικού πλαισίου. Στο Te Whariki οι γονείς είναι ενταγμένοι στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα υπάρχουν κέντρα προσχολικής αγωγής όπου οι γονείς είναι και οι παιδαγωγοί.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και την υπόθεση ότι μεταξύ των προγραμμάτων θα υπάρχουν κοινά σημεία αλλά και σημεία απόκλισης ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά τους. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 και όπως παρουσιάστηκαν και παραπάνω τα αποτελέσματα διαπιστώνω ότι τα προγράμματα παρουσιάζουν κοινά στοιχεία στους τομείς του φιλοσοφικού πλαισίου, των διδακτικών προσεγγίσεων, του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του γονέα αλλά και σημεία απόκλισης στους τομείς του περιεχομένου, των στόχων και της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, τα Α.Π.Π.Ε. παρουσιάζουν στοιχεία των σύγχρονων Α.Π. αφού ο παιδαγωγός έχει την δυνατότητα να προσαρμόσει το περιεχόμενο του προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών αλλά και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο σεβασμός των ατομικών δικαιωμάτων, του πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών σε συνδυασμό με την ατομική πορεία ανάπτυξης είναι χαρακτηριστικά που τονίζονται μέσα από το περιεχόμενο σπουδών. Αξιοσημείωτο είναι ότι λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες με σκοπό την σύνδεσή τους με νέες, με μέσο την

ανακαλυπτική μάθηση και αποτέλεσμα την φυσική, τη γνωστική, την κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα προγράμματα είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε η γνώση να κατακτάται υπό βιωματικές και διερευνητικές διαδικασίες δημιουργώντας συνθήκες πιο δημιουργικής, ενδιαφέρουσας και ευχάριστης μάθησης.

Τα τρία προγράμματα έχουν επίσης μορφή curriculum διότι η σύνταξή τους γίνεται κατόπιν μελέτης επιστημονικών ερευνών και πορισμάτων της παιδαγωγικής και της σύγχρονης ψυχολογίας καθώς και σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές απαιτήσεις όπως φαίνεται από το φιλοσοφικό τους υπόβαθρο (Μπονίδης, 2010). Υπάρχουν στόχοι και γενικές επιδιώξεις, περιεχόμενα μάθησης, προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις και τρόποι αξιολόγησης.

Κατά βάση είναι παιδοκεντρικά προγράμματα, που τοποθετούν το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και σέβονται τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Ειδικότερα το κυπριακό πρόγραμμα κάνει λόγο για την Παιδαγωγική διαφοροποίηση, διδασκαλία προσανατολισμένη στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού. Η ετοιμότητα για μάθηση καθορίζεται από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές), τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, καθώς και το διαφορετικό ρυθμό μάθησης των μαθητών. Τελικός σκοπός των διαδικασιών διαφοροποίησης είναι η εποικοδόμηση γνώσης για όλους τους μαθητές, η μεγιστοποίηση δηλαδή του κινήτρου, της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και της επίδοσης του κάθε μαθητή. Ακόμη επιδιώκεται η ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, η κάλυψη των κενών μάθησης, η προώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, η

διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας και η ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης.

Επίσης, το Te Whariki εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπιδραστική μάθηση. Όλα τα συγκρινόμενα προγράμματα στηρίζονται στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην βιωματική μάθηση. Οι στόχοι και οι επιδιώξεις δίνονται συγκεκριμένοι περιλαμβάνοντας και τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης.

Τα τρία προγράμματα έχουν ως κύρια μέθοδο προσέγγισης της γνώσης το παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν και να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από ευχάριστες και βιωματικές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και συμβαδίζουν με τους ρυθμούς ανάπτυξής τους.

Επιπλέον, προωθούν τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, επιδιώκοντας την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ίδια τάξη, υποστηρίζουν την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, ειδικότερα το ΔΕΠΠΣ εισάγει τον Η/Υ στην προσχολική τάξη, δημιουργώντας στα παιδιά την οικειότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Συμπερασματικά, το ΔΕΠΠΣ το κυπριακό και το Te Whariki χαρακτηρίζονται ως προγράμματα με κοινωνικό-παιδαγωγική παράδοση έχοντας γενικούς κανόνες και επιδιώξεις, δίνουν έμφαση στις διδακτικές προσεγγίσεις και στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αλλά και στο ρόλο των παιδαγωγών που οργανώνουν και φέρουν σε πέρας όλη την διαδικασία.

Συνοπτικά τα συμπεράσματα έχουν ως εξής

Άξονες Σύγκρισης	Ομοιότητες	Διαφορές
Φιλοσοφικό Πλαίσιο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παιδοκεντρικά ▪ Ολιστική προσέγγιση της γνώσης ▪ Σέβονται τα βιώματα και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών ▪ Προωθούν την αυτονομία των παιδιών ▪ Δίνουν μεγάλη σημασία στο ρόλο του παιχνιδιού 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Το ΔΕΠΠΣ απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών ▪ Το Te Whariki 0-6 ▪ Το κυπριακό 0-6
Περιεχόμενο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έχει αρχές και πλαίσια 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Το Te Whariki έχει αρχές και σκέλη, ενώ το ΔΕΠΠΣ ενότητες και της Κύπρου τομείς ▪ Γλώσσα ▪ Μαθηματικά ▪ Φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τεχνολογία ▪ Δημιουργική ανάπτυξη και έκφραση ▪ Φυσική ανάπτυξη ▪ Πληροφορικής
Γενικές Επιδιώξεις/ Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Οι γενικές επιδιώξεις του ΔΕΠΠΣ παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο με τους στόχους του (40-60 μηνών) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Στο ΔΕΠΠΣ: γενικές επιδιώξεις που εξειδικεύει ο/η νηπιαγωγός
Διδακτικές Προσεγγίσεις	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παιχνίδι 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει σχέδια εργασίας και θεματικές προσεγγίσεις και μικρές ομάδες εργασίας. ▪ Το Te Whariki εστιάζει στις ιστορίες των παιδιών από βιώματα και εμπειρίες.
Αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Χρησιμοποιείται η τεχνική της παρατήρησης 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Στο ΔΕΠΠΣ και στο κυπριακό η αξιολόγηση βασίζεται στον ατομικό φάκελο του παιδιού,

		portfolio. Στο Te Whariki υπάρχει η αυτοαξιολόγηση του παιδιού
Ρόλος των εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Βοηθός ▪ Συνεργάτης ▪ Καθοδηγητής ▪ Υπεύθυνος για το μαθησιακό περιβάλλον 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δεν υπάρχουν διαφορές
Συμμετοχή των γονέων	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ▪ Επεκτείνουν τη μάθηση και εκτός του σχολικού πλαισίου 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δεν υπάρχουν διαφορές

Κεφάλαιο 5^ο

Συζήτηση- Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Τα Αναλυτικά Προγράμματα των τριών χωρών χαρακτηρίζονται από διαφορές, οι οποίες συνδέονται με την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ποικιλομορφία τους.

Ωστόσο, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων από τα παιδιά κάτι που φαίνεται και στη φιλοσοφία των προγραμμάτων αλλά και στην τελική αξιολόγηση του κάθε παιδιού, είναι φανερό ότι αφήνονται πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ευέλικτα, να παρέμβει και να κάνει αλλαγές, να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει μεθόδους διδασκαλία (Χατζηγεωργίου, 1998, 2003).

Εντούτοις, η πληθώρα των στόχων και η μεγάλη σημασία που δίνει στην επίτευξή τους το ΔΕΠΠΣ και το κυπριακό Πρόγραμμα, απομακρύνουν το Te Whariki από την φιλοσοφία των δύο άλλων. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το κυπριακό πρόγραμμα, περιλαμβάνει για κάθε πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γενικές επιδιώξεις και ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την οργάνωση του προγράμματος.

Τα προγράμματα αυτά των γνωστικών αντικειμένων δεν διδάσκονται χωριστά (ως αυτοτελή) αλλά υλοποιούνται μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Παρόλο που δεν διδάσκονται χωριστά, ωστόσο είναι αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα και υπάρχει διαχωρισμός (Χρονοπούλου, 2003). Αντίστοιχα στο Te Whariki κάτι τέτοιο δεν υφίσταται.

Σε σχέση με το Te Whariki είναι πιο πολλές και δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην επίτευξη των στόχων από τα παιδιά. Βέβαια ο εκπαιδευτικός και στα τρία προγράμματα έχει ελευθερία να κινηθεί ευέλικτα, να διαλέξει διδακτικές προσεγγίσεις και να προσαρμόσει το πρόγραμμα στις συνθήκες και στις ανάγκες της κάθε τάξης.

Το ΔΕΠΠΣ και το κυπριακό πρόγραμμα είναι Α.Π. προσχολικής εκπαίδευσης που δίνουν μεγάλη σημασία στους στόχους μάθησης, δίνουν έμφαση στη γλωσσική, μαθηματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, το κυπριακό θεωρεί την προσχολική εκπαίδευση προβαθμίδα του Δημοτικού σχολείου που πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο. Ωστόσο το ΔΕΠΠΣ και το κυπριακό θεωρούν το Νηπιαγωγείο ως φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, που πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα και δεν δίνει μεγάλη έμφαση στους στόχους μάθησης και στη βασική εκπαίδευση της γλώσσας και των μαθηματικών.

Το Te Whāriki είναι ένα διπολιτιστικό και δίγλωσσο έγγραφο είναι επίσης το πρώτο πρόγραμμα σπουδών που έχει γραφτεί στις δύο γλώσσες, αγγλικά και Te Reo Maori. Οι δύο γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο Te Whāriki αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικούς κόσμους. Σε αντίθεση με τα άλλα αναλυτικά προγράμματα σπουδών το Te Whāriki αρθρώνει τις οδηγίες για το πρόγραμμα σπουδών ως πολιτιστική εναλλακτική λύση (Carr, 2001). Το πρόγραμμα ευελπιστεί να ενσωματώσει τις δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ποιότητα στις πολιτικές και πολιτικές πρακτικές της προσχολικής ηλικίας (Carr & May, 2000). Επίσης, συμβάλλει ενεργά προς την αντιμετώπιση του ρατσισμού και άλλων μορφών προκατάληψης.

Η Νέα Ζηλανδία έχει υιοθετήσει ένα διαφορετικό είδος προσέγγισης, στραμμένης στο παιδί με μια έμφαση στις μεμονωμένες πορείες μάθησης σε μια ορισμένη χρονική περίοδο (Hache, Denis, 1999).

Είναι προσέγγιση που εστιάζει στην οικογένεια του κάθε παιδιού και επιδιώκει την ομαλή σχέση με αυτήν. Επίσης, εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τα άλλα παιδιά αλλά και με τους ενήλικες. Ένα σημείο που από πολλούς θεωρείται σημαντικό είναι και οι ιστορίες μάθησης κάθε παιδιού, από την άποψη της ενίσχυσης των θετικών τρόπων μάθησης (Podmore, May & Mara, 1997).

5.2 Προτάσεις

Η ποιότητα των Α.Π. προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στους πολίτες κάθε χώρας (Elliot, 1998). Επομένως ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Α.Π. είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου και αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους που διαθέτει οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Bloomer & Show, 1979). Είναι κοινή διαπίστωση ότι το Α.Π. αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας (Bennett, 2001). Ο επιτυχής σχεδιασμός του διασφαλίζει την ποιότητά του (Βρεττός & Καψάλης, 1999), η οποία αποτελεί ίσως την βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα (Χρυσ αφίδης, 2004).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ένα από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων Α.Π.Π.Ε. είναι η ενσωμάτωση των παιδιών κάτω των τριών ετών στις αρχές και στους στόχους τους (Wertfein et al., 2009) απεικονίζοντας τις πρόσφατες

αλλαγές στις ιδέες για τη μάθηση των μικρών παιδιών, την αποτελεσματική παιδαγωγική και το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας στην κοινωνία (Wertfein et al., 2009). Σύμφωνα με αυτά τα πορίσματα και τα δύο άλλα συγκρινόμενα προγράμματα το ΔΕΠΠΣ θα ήταν προτιμητέο να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση στην οποία στράφηκαν και άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και μη όπως η Δανία, η Αγγλία, η Φιλανδία, η Γερμανία και η Νορβηγία, η Νέα Ζηλανδία και να συμπεριλάβει στις αρχές και στους στόχους του τα παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών, στηριζόμενο στις νέες ιδέες για τη μάθηση και την αποτελεσματική παιδαγωγική των μικρών παιδιών (Curtis, 1998, Kamerman, 2001).

Επίσης, είναι αξιοσημείωτο και προτείνεται για μελλοντική διερεύνηση το γεγονός ότι η προσχολική εκπαίδευση στην Νέα Ζηλανδία δεν είναι υποχρεωτική, παρότι δίνει μεγάλη σημασία στην κατάκτηση των στόχων μάθησης από τα παιδιά και επιπλέον, επιδιώκει τη γλωσσική και μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών γεννάται το ερώτημα πώς τα παιδιά που δεν παρακολουθούν την προσχολική εκπαίδευση, αποκτούν αυτές τις γνώσεις και πώς εισάγονται στο Δημοτικό σχολείο; Και αν τα παιδιά που παρακολουθούν τα προσχολικά κέντρα με γονείς υπεύθυνους στην εκπαίδευση, ποια είναι η πορεία αυτών των παιδιών. Επίσης, οι γονείς που δεν είναι πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων και απλά παρακολουθούν κάποια σεμινάρια, είναι επαρκείς ώστε να οργανώσουν ένα κατάλληλο αναπτυξιακά πρόγραμμα για τα παιδιά?

Τα σημεία που περιορίζουν την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι περιορίστηκε στη σύγκριση μόνο των ποιοτικών στοιχείων των τριών Αναλυτικών Προγραμμάτων και τα συμπεράσματά περιορίζονται σε αυτά που αφορούν μόνο σε στοιχεία της δομής τους. Πληρέστερη έρευνα θα ήταν και μία εφαρμοσμένη έρευνα μεταξύ των τριών Αναλυτικών Προγραμμάτων ώστε να υπήρχε η δυνατότητα να συγκεντρωθούν

περισσότερες πληροφορίες και στοιχεία για τα τρία προγράμματα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και με τις επιδράσεις τους στην προσχολική αλλά και στη μετέπειτα σχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Aggelakos, K. (2007). The cross-thematic approach and the new curricula of Greek compulsory education: Review of an incompatible relationship. *Policy Futures in Education*, 5(4), 460–467.
- Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). ‘The value is enormous – It’s priceless I think!’ Preschool teachers’ understandings of the early childhood curriculum in New Zealand – A comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31-45.
- Anderson, K. & Minke K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents’ decision making, *The Journal of Educational Research* 100, pp. 311–323. [Full Text via CrossRef](#) | [View Record in Scopus](#) | [Cited By in Scopus](#) (9)
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Arbeau, R. & Coplan M. (2010). Weeks, Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1, *International Journal of Behavioral Development* , 34, 259–269.
- Ashiabi, S. G., (2007). Play in the Preschool Classroom: It’s Socioemotional Significance and the Teacher’s Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.
- Beanet, J. (1997). Curriculum integration. New York: Teachers College.

- Bennett T, J. (2001) Goals and curricula in early childhood, in: S. KAMERMAN (Ed.) *Early Childhood Education and Care: International perspectives*, pp. 220–256 (New York, Institute for Child and Family Policy, Columbia University).
- Bennett, J., (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, N° 26 / September.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 5–23.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education: An international perspective*. London: Qualification and Curriculum Authority.
- Bishop, R. (1998). *The development of Kupapa Maori education initiatives in Aotearoa/New Zealand*. Paper presented at the Joint OECD/New Zealand Ministry of Education Conference, Christchurch, NZ.
- Blaiklock, K. (2010). The assessment of children's language in early childhood centres. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45, 105-110
- Bloomer, M., & Show, K. (1979). *The challenge of educational change: limitations and potentialities*. Oxford: Pergamon.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brewerton, M. (1996). *Te Whāriki: National early childhood curriculum guidelines and its relationship with the New Zealand curriculum for schools*. Paper presented at First Years of School: 'Changing Realities – Changing Practices' Conference: Hobart, Tasmania.
- Βρεττός Γ. & Καψάλης Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Bruner J. (1996), *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Candini, L. (2000). Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας. Στο C. Edwards, C. Candini, & C. Forman, (επιμέλεια Ε. Κουτσουβάνου), Reggio Emilia: *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, εκδ. Πατάκης, 232-254.
- Carr, M. & May, H. (2000) Te Whariki: curriculum voices, in: H. PENN (Ed.) *Early Childhood Services: Theory, policy and practice*, pp. 53–73 (Buckingham, Open University Press).
- Carr, M., May, H. & Podmore, V. (2000). *Learning and Teaching Stories: Action research on evaluation in early childhood*. Final report to the Ministry of Education. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. London: Paul Chapman Company.
- Chambers, A., Cheung, R. & Slavin, Smith, D. (2010). *Effective Early Childhood Education Programs: A Systematic Review*
- Chen, J. & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms: teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*. 4(2), 169–188.
- Cohen, D., Stern, V., & Balaban, N.(1995) *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*, επιμ. Βοσνιάδου Σ., Αθήνα: Gutenberg
- Cullen, J. (1996). The challenge of Te Whariki for future developments in early childhood education. *Delta*, 48(1), 113-126.
- Cullen, J. (2003). The challenge of *Te Whāriki*: Catalyst for change? In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice*, Wellington: New

- Zealand Council for Educational Research.
- Curtis, A., (1998). *A curriculum for the pre-school child. Learning to learn*. London and New York: Routledge.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου, Ν. (2005). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη στο Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 17-23.
- Γκλιάου, Ν. (2004). *Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21^{ου} αιώνα. Στο Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δάλκος, Γ. (2003). "Τα Αναλυτικά Προγράμματα και η ανάγκη της Διαθεματικής Προσέγγισης της γνώσης". *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 163-168.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Dau, E. (1999). *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney, Australia: MacLennan Petty.
- DeBoo, M. (2000). Why early-years science. In 'Laying the foundations in the early years', de Boo (Ed), Published by the Association for Science Education.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση, *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1, 79-85.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. & Auerbach-Major S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Dewey, J. (1963 [1938]) *Experience and Education* (London, Collier Books, Chicago Press).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, (2002). Αθήνα: Π.Ι.
- Domina ,T., (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school, *Sociology of Education*, 78, pp. 233–249. [Full Text via CrossRef](#) | [View Record in Scopus](#) | [Cited By in Scopus \(21\)](#)
- Duhn, I. (2008). 'Globalising childhood: Assembling the bicultural child in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whāriki', *International Critical Childhood Policy Studies*, 1, (1), 82-105.
- Education Review Office. (1998). *Use of Te Whāriki*. Wellington: Education Review Office.
- Elliot, J. (1998). *The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge, for Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Eshach, H. & Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, Vol.14, No3
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Faulkner, D.& Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fitch, F., Hulgin, M. (2008). *Achieving Inclusion through CLAD: Collaborative*

Learning Assessment through Dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 423-439.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φράγκος, Χ. (2002). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα νέα Προγράμματα Σπουδών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.

Froebel, F. (1887) *The Education of Man* (New York, Appleton).

Galindo C. & Sheldon S. (2011). *School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement*, *Early Childhood Research Quarterly*, In Press, Uncorrected Proof, Available online 13 June 2011, ISSN 0885-2006, DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.05.004.
(<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061100038X>)

Gestwicki, C. (2010). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. New York: Delmar.

Gordon, L. (1992b). The state, devolution and educational reform in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 7(2), 187-203.

Hache, D. (1999). Public education at the dawn of the new millennium: the New Zealand experiment. *McGill Journal of Education*, 34(2), 113.

Hamre B.K. & Pianta R.C. (2000). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: R.C. Pianta, M.J. Cox and K. Snow, Editors, *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*.

Haugland, S., (1992), The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15–30.

Henderson R. & Mapp K.L. (2002) A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement, *Southwest*

- Educational Development Laboratory*, Austin, TX) Retrieved from <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.
- Hill N.E., Taylor L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement, *American Psychology Society* 13 (4) pp. 161–164. [Full Text via CrossRef](#) | [View Record in Scopus](#) | Cited By in Scopus (47).
- Hoogsteder, M. Maier, R. & Elbers, E.(1999). “Αλληλεπίδραση παιδιού ενήλικου, ή από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας“ στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 210-229.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children*. New York: Teachers, College Press.
- Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D., Brewster, J. & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32, 143-155.
- Κακανά, Δ. Τάσεις και προοπτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Εκδόσεις: Κυριακίδη.
- Kamerman, S. (2001). Early Childhood Education and Care: An Overview of Developments in the OECD Countries, in *Early Childhood Education and Care: International Perspectives*, edited by Sheila B. Kamerman. New York: Institute for Child and Family Policy, Columbia University.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex. (ERIC Document No. ED407074).
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα.

- Kopp, C., (2011). Development in the Early Years: Socialization, Motor Development, and Consciousness. *Annual Review of Psychology*, 62, 165 -187.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΔΟΕ και ΠΟΕΔ*. Ιωάννινα, 17-19 Απριλίου 1996.
- Κουτσελίνη, Μ. (1998). Τα Αναλυτικά Προγράμματα σε μια Νεωτερικιστική Εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21-35.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη : συστημική συσχέτιση και αξιολόγηση : εφαρμογές στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Κουτσοβάνου, Ε. και Ομάδα Εργασίας (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Lind K. (1999). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills. *Dialogue on early childhood science, mathematics and technology education*. Washington DC: AAAS, 73-83.
- Losardo, A. & Notari – Syverson, A. (2001). *Alternative Approaches to Assessing Young Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 19-36.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L., 2000: *Self-Evaluation in European Schools*, Routledge Falmer, London.
- McNaughton, S. (1996) Co constructing curricula: a comment on two curricula (*Te Whariki* and the English curriculum) and their developmental bases, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 31(2), pp. 189–196.
- McLachlan, C., Fleer, M., Edwards S. (2004). *Early Childhood Curriculum: Planning, Assessment and Implementation*. United Kingdom: Cambridge
- May, H., & Carr, M. (1996). *The ideals and realities of the implementation of the New Zealand national early childhood curriculum*. Paper presented at the Weaving Webs: Collaborative Teaching and Learning in the Early Years Curriculum, University of Melbourne.
- May, H. (1997) *The Discovery of Early Childhood: The development of services for the care and education of very young children, mid eighteenth century Europe to mid twentieth century New Zealand* (Auckland, Auckland University Press, Bridget Williams Books).
- May, H. & Carr, M. (1997) Making a difference for the under fives? The early implementation of *Te Whariki*, the New Zealand national early childhood curriculum, *International Journal of Early Years Education*, 5(3), 225–236.
- May, H., & Carr, M. (2000). Empowering children to learn and grow – *Te Whāriki: The New Zealand early childhood national curriculum*. In J. Hayden (Ed.), *Landscapes in early childhood education*, 153-169. New York: Peter Lang.

- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1.
- Ministry of Education (1993) *Te Whariki: Draft guidelines for developmentally appropriate programmes in early childhood services* (Wellington, Learning Media).
- Ministry of Education (1996) *Te Whariki. He Whariki Matauranga monga Mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum* (Wellington, Learning Media).
- Ministry of Education. (1998). *Quality in Action. Implementing the Revised Statement of Desirable Objectives and Practices in New Zealand Early Childhood Services*. Wellington: Learning Media.
- Μιχαλοπούλου, Κ.(2010). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- MoE/PI. (2002). Cross-thematic curriculum framework for compulsory education (DEPPS). Athens: Ministry of National Education and Religion.
- Moumoulidou, M. (2007). Methods and knowledge. The case of the cross-thematic framework for kindergarten. *Epistimes Agogis*, 2, 9–103.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα:Gutenberg.
- Μπονίδης Κ., (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη : Γράφημα.
- Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου
http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

- Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α. & Ξανθόπουλος Α. (2003) Πόσο πιο
“διαθεματικό” και ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,
131, 41-56.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998). Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής στην προσχολική τάξη.
Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27, 97-115.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα:
Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*,
Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με
έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος Χ., (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα : κριτική μιας
σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα, Γιάννινα : Δωδώνη.
- Nuttall, J. (Ed.). (2003). *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early
childhood curriculum document in theory and practice*. Wellington: New
Zealand Council for Educational Research.
- O.E.C.D., (2001). *Starting Strong: early childhood education and care*. Paris:
Author.
- O.E.C.D., (2004). *Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care.
Five Curriculum Outlines*. Paris: OECD Directorate for Education.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula.
International Journal of Early Childhood, 37, 27–37.

- Page, J. M., (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum. Educational imperatives for the future*. London & New York: Routledge, Falmer.
- Podmore, V., May, H., & Mara, D. (1997). *Evaluating early childhood programmes Using Te Whāriki: A process of joint discoveries*. Auckland: New Zealand Association for Research in Education.
- Pramling Samuelsson, Ingrid., Sheridan, Sonja., & Williams, Pia. (2006). Five Preschool Curricula – in a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38, 1. 11-30.
- Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *American Economic Review, Papers and Proceedings*.
- Rockoff, J., Speroni C. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *American Economic Review* 100, 261-66.
- Roggof, B., Mosier, C., Mistry, J. & Gfnco, A. (1999). «Η καθοδηγούμενη συμμετοχή των νηπίων με τους κηδεμόνες τους στην πολιτισμική δραστηριότητα» στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (επιμ. Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K.). Πάτρα: ΕΑΠ., 261-290.
- Roornarine, J. & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623-641.

- Saracho, O. & Spodek, B. (2003). Recent trends and innovations in the early childhood education curriculum. *Early childhood education and care*, 173, 175-183.
- Saylor, G. & Alexander, W. (1974). *Planning Curriculum for schools*. N. York: Holt, Reinhart and Wiston.
- Smith, A.B. (1999) The role of an early childhood curriculum: promoting diversity versus uniformity, paper presented at Enhancing Quality in the Early Years Conference, Dublin, 19–20 November 1999.
- Soler, J. & Miller, L. (2003). The Struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whariki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), pp. 57–68.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17).
- Trawick-Smith, J. (2006). *Early childhood development: A multicultural perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm
- Vygotsky L.S., (1997) *Νους στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.), Gutenberg, Αθήνα.
- Wertfein M., Spieskofler A. & Becker-Stoll F. (2009). Quality curriculum for under-thress: the impact of structural standards. *Early Years*, 29, 19-31.
- Westphalen, K. (1998). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. Εκδόσεις: Κυριακίδη.
- Walker J., Wilkins A., Dallaire J., Sandler H. & Hoover-Dempsey K., (2005). Parental involvement: Model revision through scale development, *Elementary*

School Journal, 106, pp. 85–104. [Full Text via CrossRef](#) | [View Record in Scopus](#) |

[Cited By in Scopus \(28\)](#).

Wood, E., Attfield, J., (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. (2nd edition). Paul Chapman Publishing.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρονοπούλου, Α. (2003). «Αντίλογος περί "Διαθεματικότητας", Ευέλικτης ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Μια κριτική θεώρηση της 'εκπαιδευτικής σύγκλισης' στην Ευρωπαϊκή Ένωση». *Νέα Παιδεία*, 131, 57-78.

Χρυσafiδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zimiles, H. (1987). The Bank Street approach. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 163-178).

Columbus, OH: Merrill.