



ΤΙΤΛΟΣ

***«Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ»***

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ:

ΜΑΡΤΙΝΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ Α.Μ. 9982200700256

ΜΠΟΖΙΟΝΕΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ Α.Μ. 9982200700215

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Β. ΤΣΑΦΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	7
Εισαγωγή	9
Αιτιολόγηση επιλογής θέματος	10
Το πλαίσιο του νηπιαγωγείου της έρευνάς μας	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
Αναλυτικό πρόγραμμα και ορισμοί	14
Είδη αναλυτικών προγραμμάτων	15
Ιστορική εξέλιξη	18
Θεωρητικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος	22
Ο ρόλος του νηπιαγωγού και το αναλυτικό πρόγραμμα	27
Αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία	31
Βιωματική διδασκαλία- Η μέθοδος project	34
Διαφοροποιημένη παιδαγωγική- Μια διαφορετική διδασκαλία	38
Αναλυτικό πρόγραμμα και Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό	41
Αναλυτικό πρόγραμμα και Κοινωνικό Πλαίσιο	44
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	48
Θεωρίες που αφορούν την έρευνα δράσης	49
Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και αιτιολόγηση	53
Ερευνητικά ερωτήματα	55

Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας δράσης – Τύπος έρευνας δράσης 56

Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων 59

ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 61

Εκτίμηση της κατάστασης 62

Α΄ΚΥΚΛΟΣ

• Σχεδιασμός 64

• Κριτήρια Αξιολόγησης 65

• Υλοποίηση – Δράση..... 65

• Αξιολόγηση 66

• Ομαδικός Αναστοχασμός..... 68

Β΄ΚΥΚΛΟΣ

• Σχεδιασμός 70

• Κριτήρια Αξιολόγησης 71

• Υλοποίηση – Δράση 71

• Αξιολόγηση 71

• Ομαδικός Αναστοχασμός 74

Γ΄ΚΥΚΛΟΣ

• Σχεδιασμός 76

• Κριτήρια Αξιολόγησης 76

• Υλοποίηση – Δράση	76
• Ερωτήματα – Συμπεράσματα	77
• Αξιολόγηση	77
• Ομαδικός Αναστοχασμός	80

Γ'ΚΥΚΛΟΣ(επέκταση)

• Σχεδιασμός	82
• Κριτήρια Αξιολόγησης	82
• Υλοποίηση – Δράση	82
• Ερωτήματα – Συμπεράσματα	83
• Αξιολόγηση	83
• Ομαδικός Αναστοχασμός	85

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Γενικά συμπεράσματα	87
---------------------------	----

ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Α' ΚΥΚΛΟΣ

Ατομικός αναστοχασμός: Μαρτίνου Αικατερίνη	92
--	----

Ατομικός αναστοχασμός: Μποζιονέλου Ειρήνη	93
---	----

Β' ΚΥΚΛΟΣ

Ατομικός αναστοχασμός: Μαρτίνου Αικατερίνη	95
Ατομικός αναστοχασμός: Μποζιονέλου Ειρήνη	96

Γ' ΚΥΚΛΟΣ

Ατομικός αναστοχασμός: Μαρτίνου Αικατερίνη.....	97
Ατομικός αναστοχασμός: Μποζιονέλου Ειρήνη	98

Γ' ΚΥΚΛΟΣ(επέκταση)

Ατομικός αναστοχασμός: Μαρτίνου Αικατερίνη	99
Ατομικός αναστοχασμός: Μποζιονέλου Ειρήνη	100

ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

101

Ατομική αξιολόγηση: Μαρτίνου Αικατερίνη	
▪ Πώς άλλαξα ως υποψήφια εκπαιδευτικός	102
▪ Τι ήταν η δουλειά στο νηπιαγωγείο για μένα πριν και τι είναι τώρα ...	103
▪ Αποτίμηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης	104
▪ Δυσκολίες και Προβληματισμοί	105

Ατομική αξιολόγηση: Μποζιονέλου Ειρήνη	
▪ Πώς άλλαξα ως υποψήφια εκπαιδευτικός	106
▪ Τι ήταν η δουλειά στο νηπιαγωγείο για μένα πριν και τι είναι τώρα...	106
▪ Αποτίμηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης	107
▪ Δυσκολίες και Προβληματισμοί	108
Επίλογος	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:	111
Ελληνική Βιβλιογραφία	112
Ξένη Βιβλιογραφία	115
Παράρτημα	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία, με θέμα «Η χρήση του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό, στα πλαίσια του σύγχρονου νηπιαγωγείου», κινείται ανάμεσα σε δύο πεδία την θεωρία και την πράξη. Ο στόχος της είναι να παραθέσει τα πιθανά οφέλη που ενδεχομένως να έχει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να βελτιώσει ή να επιλύσει μια προβληματική κατάσταση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της τάξης.

Η έρευνά μας στηρίχθηκε στα βήματα της μεθόδου της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Πριν ξεκινήσουμε να πραγματοποιούμε τις απαραίτητες επισκέψεις στο νηπιαγωγείο για την διεξαγωγή της έρευνας μας, προηγήθηκε η μελέτη των θεωριών που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και την ιστορική εξέλιξή του. Ειδικότερα, εστίασαμε στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε ως εκπαιδευτικοί, να προσεγγίσουμε τις αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μας δράσης.

Στην πορεία της έρευνάς μας, πραγματοποιήσαμε τρεις κύκλους διδασκαλίας κατά την διάρκεια των οποίων, εστίασαμε σε μια προβληματική κατάσταση και επιδιώξαμε την επίλυση ή την βελτίωσή της. Σε κάθε κύκλο ακολουθήσαμε το μοντέλο του Kemmis, σύμφωνα με το οποίο η έρευνα δράσης εξελίσσεται με την εξής μορφή: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός και ανασχεδιασμός. Κατά τη φάση κάθε ανασχεδιασμού λαμβάναμε υπόψη τα δεδομένα του προηγούμενου κύκλου, θέλοντας να αξιοποιήσουμε την έρευνα δράσης για την βελτίωση αφενός της προβληματικής κατάστασης και αφετέρου της διδακτικής μας πορείας.

Ωστόσο, η πορεία αυτή ανέδειξε και προβληματισμούς, απορίες σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή με τον ανύπαρκτο ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαδικασία σχεδιασμού του. Επιπλέον, αναφορικά με τον τρόπο χρήσης αυτού, ήτοι κατά πόσο το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ωφέλιμο να ακολουθείται πιστά από τον εκπαιδευτικό ή επιδέχεται παρεμβάσεις ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης για κάθε πλαίσιο, αποκλείοντας σε ένα βαθμό την δημιουργία προβληματικών καταστάσεων.

Εν κατακλείδι, στο τελευταίο μέρος της πτυχιακής αυτής εργασίας, παραθέτονται τα γενικά συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε μετά την έρευνά μας, εντούτοις, προκύπτουν και κάποια ανοικτά ερωτήματα, που μας προβλημάτισαν και παράλληλα, ανατροφοδότησαν το ενδιαφέρον μας για την μελλοντική εκπαιδευτική μας πορεία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποφασίσαμε να αναλάβουμε την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας με θέμα: «η χρήση του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του σύγχρονου νηπιαγωγείου», προκειμένου να ελέγξουμε μέχρι πιο βαθμό μπορούμε να συνδυάσουμε την θεωρία του αναλυτικού προγράμματος με την πράξη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Έχοντας αυτό στο μυαλό μας ως στόχο, πιστεύουμε πως η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θα αποτελέσει μια χρήσιμη πηγή για την πορεία μας ως εκπαιδευτικοί καθώς και για την παιδεία μας ως άνθρωποι. Την σκέψη μας αυτή έρχονται να συμπληρώσουν οι πεποιθήσεις που αποχτήσαμε κατά την διάρκεια των σπουδών μας στο Πανεπιστήμιο, οι οποίες αφορούν την μάθηση όπως προκύπτει από βιωματικές και διαφοροποιημένες πρακτικές. Γενικότερα, η προσπάθειά μας είναι να αναγνώσουμε αρχικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να τα προσαρμόσουμε στους στόχους που μας παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα και τελικά, να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον μάθησης που θα καλύπτει αμφίδρομα και τις δυο πλευρές, εκπαιδευτικού και παιδιών. Σαφώς, το εγχείρημά μας δεν είναι κάτι εύκολο ή κάτι που μπορούμε να πούμε με σιγουριά, ακόμη και στο τέλος του πως το έχουμε καλύψει πλήρως. Ωστόσο, ο βαθμός πρωτοτυπίας του και ενδιαφέροντος από εμάς είναι ο λόγος που το επιλέξαμε.

Κατά την διάρκεια της φοίτησής μας στο πανεπιστήμιο, και πιο συγκεκριμένα, στην περίοδο πραγματοποίησης των πρακτικών μας ασκήσεων ακολουθήσαμε μια πορεία που διέθετε αναστοχασμούς, ερωτήματα αλλά και διαπιστώσεις. Αναφερόμαστε, κυρίως, στο κεντρικό πρόβλημά μας το οποίο αφορά την επιτυχία των δραστηριοτήτων. Κατά πόσο μια πολύ καλή δραστηριότητα –καλή εννοώντας την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στους στόχους που έχουμε θέσει με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα- μπορεί να επαναληφθεί με τα ίδια αποτελέσματα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, μετατρέποντας πιθανά την διαδικασία δράσης διατηρώντας όμως τους ίδιους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Συνοψίζοντας, με αυτό το ερώτημα και τις γνώσεις που έχουμε λάβει ήδη θα προσπαθήσουμε να δώσουμε λύση στον προβληματισμό μας και να σας παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα διατελέσουμε την έρευνά μας.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΘΕΜΑΤΟΣ

Ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποφασίσαμε να επιλέξουμε το θέμα της χρήσης του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του σύγχρονου νηπιαγωγείου προκειμένου να ελέγξουμε μέχρι πιο βαθμό μπορούμε να συνδυάσουμε την θεωρία του αναλυτικού προγράμματος με την πράξη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Έχοντας αυτό στο μυαλό μας ως στόχο, πιστεύουμε πως η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θα αποτελέσει μια χρήσιμη πηγή για την πορεία μας ως εκπαιδευτικοί καθώς και για την παιδεία μας ως άνθρωποι. Την σκέψη μας αυτή έρχονται να συμπληρώσουν οι πεποιθήσεις που αποχτήσαμε κατά την διάρκεια των σπουδών μας στο Πανεπιστήμιο, οι οποίες αφορούν την μάθηση όπως προκύπτει από βιωματικές και διαφοροποιημένες πρακτικές. Γενικότερα, η προσπάθειά μας είναι να αναγνώσουμε αρχικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να τα προσαρμόσουμε στους στόχους που μας παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα και τελικά, να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον μάθησης που θα καλύπτει αμφίδρομα και τις δυο πλευρές, εκπαιδευτικού και παιδιών. Σαφώς, το εγχείρημά μας δεν είναι κάτι εύκολο ή κάτι που μπορούμε να πούμε με σιγουριά, ακόμη και στο τέλος του πως το έχουμε καλύψει πλήρως. Ωστόσο, ο βαθμός πρωτοτυπίας του και ενδιαφέροντος από εμάς είναι ο λόγος που το επιλέξαμε.

Κατά την διάρκεια της φοίτησής μας στο πανεπιστήμιο, και πιο συγκεκριμένα, στην περίοδο πραγματοποίησης των πρακτικών μας ασκήσεων ακολουθήσαμε μια πορεία που διέθετε αναστοχασμούς, ερωτήματα αλλά και διαπιστώσεις. Αναφερόμαστε, κυρίως, στο κεντρικό πρόβλημά μας το οποίο αφορά την επιτυχία των δραστηριοτήτων. Κατά πόσο μια πολύ καλή δραστηριότητα –καλή εννοώντας την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στους στόχους που έχουμε θέσει

με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα- μπορεί να επαναληφθεί με τα ίδια αποτελέσματα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, μετατρέποντας πιθανά την διαδικασία δράσης διατηρώντας όμως τους ίδιους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Συνοψίζοντας, με αυτό το ερώτημα και τις γνώσεις που έχουμε λάβει ήδη θα προσπαθήσουμε να δώσουμε λύση στον προβληματισμό μας και να σας παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα διατελέσουμε την έρευνά μας.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ

Στο νηπιαγωγείο που ξεκινήσαμε τις επισκέψεις μας ώστε να βοηθηθούμε και να συνεργαστούμε με τα παιδιά στο πλαίσιο της πτυχιακής μας εργασίας, παρατηρήσαμε αρχικά κάποια πράγματα σχετικά με το πλαίσιο της τάξης. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αυτό είναι 24, εκ των οποίων τα 14 είναι προνήπια και τα 10 νήπια. Τα αγόρια είναι επίσης 14 και 10 κορίτσια. Στην τάξη μας υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες και πιο συγκεκριμένα από την Αλβανία και την Ινδία, ωστόσο τα παιδιά αυτά είναι εξοικειωμένα με την ελληνική γλώσσα και δεν έχουν κάποια δυσκολία στην επικοινωνία, σε αναφορά με την γλώσσα. Το νηπιαγωγείο μας συστεγάζεται με το δημοτικό και ο εξωτερικός χώρος των παιδιών είναι πολύ περιορισμένος ακόμη και στο διάλλειμα και δεν διαθέτει αυλή, παρά μόνο ένα γήπεδο μπάσκετ. Στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου υπάρχει από την μία πολύ διαθέσιμο υλικό αλλά ο χώρος είναι μικρός και δεν δίνεται η δυνατότητα της μεγαλύτερης δυνατής εκμετάλλευσής του. Για παράδειγμα, ενώ το νηπιαγωγείο διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία σε βιβλία κάθε είδους, η βιβλιοθήκη βρίσκεται σε μια γωνία και είναι ένα πολύ ψηλό έπιπλο όπου τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση. Δίπλα ακριβώς υπάρχει μια πιο χαμηλή βιβλιοθήκη η οποία όμως, έχει επάνω της τα πιο χαλασμένα βιβλία της τάξης, σκισμένα και ξεθωριασμένα.

Σε σχέση με τα παιδιά υπάρχει μεγάλη κλιμάκωση ανάμεσα στα νήπια και τα προνήπια σε μαθησιακό επίπεδο. Επιπλέον, το νηπιαγωγείο λειτουργεί και ως ολόημερο στο οποίο όμως, φοιτούν στην πλειοψηφία νήπια έτσι έχουν την δυνατότητα να ασχολούνται με δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης πιο εντατικά και πιο ήσυχα καθώς είναι πολύ λιγότερα τα παιδιά.

Θεωρούμε λοιπόν, πως οφείλουμε να αναπτύξουμε δραστηριότητες οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη αυτήν την κλιμάκωση και να μην αποκλείουν κάποιο παιδί.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αντιστοιχεί στον όρο « curriculum», που έχει τις ρίζες του στην λατινική εποχή. Ο όρος αυτός σημαίνει τον κύκλο σε στάδιο, και προφανώς έχει σχέση με την αγγλική λέξη «course» που σημαίνει πορεία (Χατζηγεωργίου,2003:100). Εννοιολογικά, η λέξη υποδηλώνει την κυκλική κίνηση της μελέτης των σπουδών στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο. Τόσο Έλληνες, όσο και ξένοι παιδαγωγοί και φιλόσοφοι ή στοχαστές, που έχουν ασχοληθεί με το αναλυτικό πρόγραμμα¹ και την ερμηνεία του , έχουν προσπαθήσει να εξάγουν ορισμούς σχετικά με αυτό. Ένας από τους πιο διαδεδομένους είναι αυτός του Stenhouse , ο οποίος αναπτύσσεται ως εξής:

..Ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια προσπάθεια να διακοινώσει κανείς τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη (Stenhouse:1975:4 στο Χατζηγεωργίου 2003:106)

Ο παραπάνω ορισμός διακρίνει μια πιο ανοικτή πτυχή του αναλυτικού προγράμματος που τίθεται στην διαδικασία της κριτικής ανάλυσης και παράλληλα δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να την μετατρέψει σε πράξη ανάλογα με το πλαίσιο. Αναγνωρίζει έτσι, πως το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποτελεί μια τυποποιημένη και προκαθορισμένη διαδικασία μάθησης αλλά, δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει την δική του μορφή αναλυτικού προγράμματος μέσω του αναστοχασμού του, και να οδηγηθεί στην διδακτική πράξη. Ωστόσο, ο ορισμός

¹ Καθώς υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις του όρου Αναλυτικά προγράμματα, που καθιστούν πολύ δύσκολο το έργο της διατύπωσης ενός ορισμού κοινά αποδεκτού, οφείλουμε να ορίσουμε πως χρησιμοποιούμε τον όρο στην συγκεκριμένη εργασία. Ως Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρούμε το Πρόγραμμα που σχεδιάζεται σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο και προσδιορίζει τις γνώσεις που θα διδαχθούν ή τις δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν στους μαθητές κάθε βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε καθορισμένο σχολικό και χρονικό πλαίσιο (Φλουρής 2006: 96).

αυτός είναι ένα δείγμα μόνο για την ερμηνεία του curriculum, καθώς δεν έχουμε μέχρι και σήμερα σαφή και κοινώς αποδεκτό ορισμό.

Ο John Goodlad (1979) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει λόγος να ψάχνουμε για «τον» σωστό ορισμό γιατί, η πορεία που ακολουθείται για την εξαγωγή του ορισμού, αξίζει τον κόπο, μια και έτσι διατηρείται ο διάλογος και η συζήτηση γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη την ρευστότητα γύρω από το σχολικό πλαίσιο αφού, απευθύνεται σε έμψυχο υλικό συνεχώς μεταβαλλόμενο, δεν έχει νόημα να αναζητούμε τον πιο σωστό ορισμό, διότι ένας τέτοιος ορισμός, αν υπήρχε, θα σήμαινε ότι θα περιέγραφε με απόλυτη ακρίβεια μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που θα ήταν απόλυτη, αιώνια και αμετάβλητη. Αυτές βέβαια, οι προσπάθειες ορισμού του αναλυτικού προγράμματος, όπως έχουν διατυπωθεί, από τους διάφορους θεωρητικούς, καταλήγουν σε ασάφειες ή ακόμη, και σε αντιθέσεις μεταξύ τους (Χατζηγεωργίου:2003:105-107).

Στην Ελλάδα, όταν αναφερόμαστε στο «αναλυτικό πρόγραμμα» για το νηπιαγωγείο, δεν νοείται ένα ωρολόγιο πρόγραμμα, άλλωστε δεν θα υπήρχε στον όρο η λέξη «αναλυτικό», αλλά σε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οδηγιών, μαθημάτων και άλλα. Το πρόγραμμα αυτό έχει σχεδιαστεί από κάποιον ή κάποιους για κάποιο σκοπό. Ο σκοπός αυτός εμπεριέχει το στοιχείο της μάθησης (Χατζηγεωργίου:2003:101). Όπως όλα τα προγράμματα, έτσι και αυτό διέπεται από αρχές οργάνωσης και δομής.

ΕΙΔΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Τα αναλυτικά προγράμματα κατηγοριοποιούνται με βάση συγκεκριμένα κάθε φορά, κριτήρια. Ενδεικτικά, μια κατηγορία είναι τα υποχρεωτικά ή επιλογής, στα οποία κριτήριο είναι η υποχρεωτική παρακολούθησή του ή απλώς το δικαίωμα επιλογής από την πλευρά των μαθητών. Τα προοδευτικά (παιδοκεντρικά) ή συντηρητικά αναλυτικά προγράμματα, διαχωρίζονται από την ιδεολογία και φιλοσοφία στην οποία στηρίζονται. Συνεχίζοντας την κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων αναδεικνύονται και άλλα κριτήρια, όπως η χρονική διάρκεια του, ετήσια ή εξαμηνιαία, οι σαφείς και τεκμηριωμένοι στόχοι του που το

διακρίνουν σε παραδοσιακό ή curriculum. Σημαντικές διακρίσεις, επιπρόσθετα, γίνονται με κριτήριο τη δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στο αναλυτικό πρόγραμμα δηλαδή, κλειστά και ανοικτά αναλυτικά προγράμματα, την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου τους, διακρίνοντας τα σε γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής και ανάλογα με τα αποτελέσματα μάθησης στο σχολείο, δηλαδή το τι ακριβώς μαθαίνουν, κατηγοριοποιούνται σε επίσημο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο John Goodlad(1979) , κάνει μια διάκριση ανάμεσα σε πέντε διαφορετικά είδη αναλυτικών προγραμμάτων:

- *Ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα:* αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς.
- *Επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα:* αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί σε σχολεία.
- *Αντιληπτό αναλυτικό πρόγραμμα:* αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες.
- *Λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα:* αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις τάξεις, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές.
- *Βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα:* αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από τα ημερολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρησή τους. (Χατζηγεωργίου:2003:108)

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διάκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων σε ανοικτά και κλειστά.

Με τον χαρακτηρισμό «ανοικτό» σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργείται αυτόματα ένα πλαίσιο δράσης του εκπαιδευτικού, που του επιτρέπει να κινηθεί σύμφωνα με την διαμόρφωση κάθε τάξης, δίνοντας έμφαση στην ίδια την πράξη της επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι προγράμματα που δίνουν προβάδισμα (προτεραιότητα) στην αναζήτηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, γεγονός που αμφισβητεί το μονοπωλιακό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού και την καθοριστική σημασία του ρόλου του στην επικοινωνιακή

σχέση (Χρυσυφίδης,2006:56). Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να γίνει «δημιουργικός», δηλαδή να παρέμβει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα και την μέθοδο διδασκαλίας (Τσάφος, υπό δημοσίευση). Διαμορφώνει, με τέτοιο τρόπο την διδασκαλία του, ώστε να δώσει προτεραιότητα στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης και όχι στο αποτέλεσμα. Έτσι, το νόημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταβάλλεται από το «τι» στο «πώς». Η μεταβολή αυτή έχει ως αποτέλεσμα, την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα παιδιά, ενισχύοντας τους τρόπους δράσης μέσα από την συμβολή της θεωρίας. Η μετάβαση δεν γίνεται από την θεωρία στην πράξη, υποστηρίζουν οι Carr & Kemmis, αλλά «από το παράλογο στο λογικό, από την άγνοια στην συνήθεια, στη γνώση και τη σκέψη» (1997: 157).

Τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα διέπονται από διαφορετικές αντιλήψεις σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Στην κατηγορία αυτή ο δάσκαλος είναι η αυθεντία της τάξης και δείκτης της αυθεντίας του αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο ρόλος του έγκειται στην διεκπεραίωση των στόχων που του δίνει το πρόγραμμα δηλαδή, να καλύψει την διδακτέα ύλη, εστιάζοντας στο αποτέλεσμα της διαδικασίας. Συνήθως τα δομημένα, κλειστά αναλυτικά προγράμματα συνοδεύονται από μια πληθώρα διδακτέας ύλης, που δύσκολα μπορεί να καλύψει η ομάδα (Χρυσυφίδης,2006:55). Ο τρόπος διδασκαλίας αντιμετωπίζει την τάξη ως μια ομοιογένεια, και διαμορφώνεται σύμφωνα με τις αρχές των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Τσάφος, υπό δημοσίευση). Η πράξη αποτελεί απλώς εφαρμογή της θεωρίας για υλοποίηση των προδιαγεγραμμένων στόχων. Το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται από «ειδήμονες» έξω από τα όρια της τάξης και δίνεται στον εκπαιδευτικό ως ένα «προϊόν», στο οποίο δεν μπορεί να παρέμβει παρά μόνο να το «καταναλώσει» με αποδέκτες τα παιδιά. Πρόκειται για μια προσέγγιση του κλειστού αναλυτικού προγράμματος με φορά από την κορυφή της ιεραρχίας (θεωρητικοί- ακαδημαϊκή) προς τα κάτω (εκπαιδευτικοί) και απηχεί μια στατική θεώρηση για την εκπαίδευση, τη γνώση και τους τρόπους κατάκτησής της (Κατσαρού & Τσάφος;2001:76). Τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα καταφέρνουν μέσα από την λεπτομερειακή καταγραφή της πορείας δράσης και την χρονική πίεση να δημιουργούν ένα κλίμα έντονα εχθρικό προς κάθε αναζήτηση και νεωτερισμό (Χρυσυφίδης,2006:55).

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και τάξη πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που έχει θεσπιστεί και εφαρμόζεται, αναπτύσσεται παράλληλα και το

κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στον χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Χατζηγεωργίου:2003:110). Ειδικότερα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αφορά όλες τις άτυπες μορφές διδασκαλίας που αναδύονται στα πλαίσια της τάξης και αφορούν τις συμπεριφορές των παιδιών μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Phillip Jackson,1968). Υπό το πρίσμα της θεωρίας της κριτικής παιδαγωγικής, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών (Apple,1990, 1996- McLaren,1994).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Το 1895 θεσμοποιούνται για πρώτη φορά με νόμο τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα και καθορίζονται τα προσόντα των νηπιαγωγών (Ξενίδης,2007,δημοσίευση στο διαδίκτυο) πως και η ηλικία των παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία (Σύγχρονο νηπιαγωγείο 1975:102). Το 1897 η Αικατερίνη Λασκαρίδου γεννημένη στην Βιέννη και κόρη του Μακεδόνα Κωνσταντίνου Χρηστομάνου, ιδρύει το Διδασκαλείο και μαζί το πρώτο Νηπιαγωγείο στην Αθήνα με το όνομα «Πρότυπος Νηπιακός Κήπος». Το διδασκαλείο περιέρχεται στο Δημόσιο το 1922 και από τότε λειτουργεί ως Δημόσιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Το 1901 ακολουθεί η ίδρυση δύο ακόμα Νηπιαγωγείων. Το 1905 ιδρύεται ο «Πρότυπος Λαϊκός Νηπιακός Κήπος» στον Πειραιά. Το 1912 εδώ στην Ελλάδα έχουμε το «Εθνικόν Νηπιτροφείον Καλλιθέας» για τα ορφανά των επιστράτων και των τραυματιών από τον πόλεμο. Κάτι αρχίζει να κινείται σχετικά με την αγωγή της προσχολικής ηλικίας. Από το 1914 μέχρι το 1929 ψηφίζεται στην Ελλάδα ο νόμος που καθορίζει τον τρόπο ίδρυσης και λειτουργίας των Νηπιαγωγείων που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Το 1914 παιδιά που ήταν στην ηλικία των 5 ετών μπορούν να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο. Εκείνη την περίοδο αλλάζει το όριο ηλικίας που δύναται να περιλάβει και παιδιά που έχουν συμπληρώσει τα τέσσερα χρόνια τους. Το 1931-32 τα Νηπιαγωγεία στην Ελλάδα φτάνουν τον αριθμό των πεντακοσίων περίπου. Για ολόκληρη την δεκαετία του 1940 δεν παρατηρείται στην Ελλάδα κάποια πρόοδος πάνω στην προσχολική αγωγή.

Σημαντικό σταθμό στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής αποτελεί η

δεκαετία του 1960 (Ξενίδης,2007,δημοσίευση στο διαδίκτυο). Την ίδια εποχή ο Bruner και άλλοι αξιόλογοι μελετητές των αναλυτικών προγραμμάτων προσπάθησαν να βοηθήσουν τους σχεδιαστές αυτών, να οργανώσουν εμπειρίες γύρω από κλειδιά-έννοιες των διαφόρων επιστημών (Κουτσοβάνου 1975:105). Το 1961 η Ουνέσκο διοργανώνει στην Γενεύη το Παγκόσμιο Συνέδριο Δημόσιας Εκπαιδευσεως. Στα πορίσματα της αναφέρεται στην αδυναμία της οικογένειας να καλύψει επαρκώς τις ψυχοπνευματικές ανάγκες των νηπίων. Αναγνωρίζεται η κοινωνική αποστολή του Νηπιαγωγείου αλλά και η ανάγκη για εκπαίδευση εξειδικευμένου προσωπικού. Το 1962 συντάσσεται εδώ στην Ελλάδα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου που θα ισχύσει μέχρι το 1980.

Η δεκαετία του 1980-1990 σηματοδοτεί αλλαγές στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ο ρόλος των Νηπιαγωγών αναβαθμίζεται και τα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο αποδεσμεύονται από τα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής εκπαίδευσης. Το 1989 το Αναλυτικό πρόγραμμα αναπροσαρμόζεται και στηρίζεται στις αρχές της Εξελικτικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων μέσα από ψυχοκινητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, δραστηριότητες ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης αλλά και απόκτησης προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων(Γκλιάου-Χριστοδούλου:2). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989, έχει πιστωθεί το γεγονός ότι για πρώτη φορά ο Έλληνας εκπαιδευτικός ενεργεί συνειδητά και σχεδιάζει μαθησιακές διαδικασίες με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Το σημείο που πρέπει να εστιάσουμε είναι πως το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα χρειαζόταν επεξεργασία που αφορά την σαφήνεια των διδακτικών στόχων, αλλά και την διεξοδική διατύπωση του κοσμοθεωρητικού και μεθοδολογικού του προφίλ.

Ωστόσο, κάθε αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος απαιτεί ένα μεγάλο χρόνο προσαρμογής των εμπλεκόμενων. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989, έχει καταγραφεί πως ο χρόνος προσαρμογής υπολογίζεται σε τρία με τέσσερα έτη, σύμφωνα με εγκύκλιους των συμβούλων, που υπενθύμιζαν το 1993 στις νηπιαγωγούς της περιφέρειας τους, την υποχρέωσή τους να εφαρμόσουν το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (Χρυσ αφίδης 1975:109).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303&304/13-3-2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το

αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989-ΦΕΚ.208 Α'). Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει τα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών περιοχών και στοιχεία μεθοδολογίας και αξιολόγησης. Στα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών περιοχών παρατίθενται ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι κάθε γνωστικής περιοχής. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και στην μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση και στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αποκτάται και αξιοποιείται από τους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με το σκοπό και τους ειδικούς στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου και ο ρόλος τους θεωρείται σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελούν το «εργαλείο» που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός καθημερινά στην πράξη και καθοδηγεί την εκπαίδευση στην ανάπτυξη του τύπου του ανθρώπου που κάθε κοινωνία επιθυμεί. Στα ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο παρατίθενται οι στόχοι και ειδικότερα, οι ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν και ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιούν το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών.

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει περιεχόμενα από διάφορες γνωστικές περιοχές. Τα προγράμματα αυτά – Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Έκφρασης και Δημιουργίας, Πληροφορικής- δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά προτείνονται ως πλαίσιο για την εκπαιδευτικό, για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά. Παράλληλα, με την γνώση επιβάλλεται και η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης. Στο ΔΕΠΠΣ (ΔΕΠΠΣ:120) αποτυπώνονται «δεξιότητες διαθεματικές», οι οποίες διατρέχουν όλα τα αναλυτικά προγράμματα όπως :

- Δεξιότητα επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, και άλλα)
- Δεξιότητα αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών και αξιοποίησή τους στην καθημερινή ζωή.
- Δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα (ομαδικές εργασίες).
- Δεξιότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας.

- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης, και άλλα.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο φιλοδοξεί να είναι ένα πρόγραμμα ανοικτό, βιωματικό, ευέλικτο το οποίο χωρίς να παραγνωρίζει την σπουδαιότητα των γνώσεων, δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων (Γκλιάου:1). Η φιλοδοξία αυτή και τον ενδιαφέρον για τον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης, ανέδειξε την σημαντικότητα της φοίτησης των παιδιών στα νηπιαγωγεία, καθώς κατά την διάρκειά της τίθενται τα θεμέλια των γνώσεων και δεξιοτήτων στα οποία στηρίζεται η μελλοντική εξέλιξη του κάθε παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν στην μαθησιακή διαδικασία δίνεται έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων, ανάπτυξης συναισθημάτων και καλλιέργεια θετικών στάσεων και προδιαθέσεων. Οι βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ στηρίχθηκαν στην θεωρία του εποικοδοτισμού του Piaget, στην θεωρία του Vygotsky για την επίδραση που ασκεί το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στην δόμηση των νοητικών σχημάτων, στην μεσολάβηση του ενήλικα και των πολιτισμικών εργαλείων στην διαδικασία της μάθησης κατά τον Bruner, στο αίτημα για σεβασμό και αξιοποίηση της διαφορετικότητας του ατόμου όπως προσβεί ο Gardner και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Αναφορικά με αυτά, από το έργο του Piaget, η θεωρία του δομητισμού είναι αυτή που έχει υιοθετηθεί και αφορά την εξελικτική διαδικασία της ανάπτυξης της λογικής σκέψης του παιδιού όπως διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά στάδια, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά στην διαδικασία καθεαυτή. Όλα αυτά έρχονται να μπουν πάνω σε μια βάση την οποία μας έχει κληροδοτήσει ο Bruner, που μας επισημαίνει την σημαντικότητα της προϋπάρχουσας γνώσης, δηλαδή της γνώσης που έχουν αποκτήσει τα παιδιά από την αρχή της ζωής τους και βασίζονται στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Εφόσον, έχει οριστεί την βάση της μάθησης και τα στάδια που αυτή εξελίσσεται το αποτέλεσμα, είναι αυτό που έρχεται να συμπληρώσει την διαδικασία της μάθησης.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 παρουσιάζει μια διαθεματική πρόταση, η οποία επιχειρεί να υιοθετήσει μια νέα λογική για την συγκρότηση της σχολικής γνώσης, που νοείται πλέον ότι μπορεί να προσεγγιστεί ως σύνολο, χωρίς

τεχνητούς επιμερισμούς, στην βάση θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων που ενδιαφέρουν και απασχολούν το παιδί και είναι ταυτόχρονα, γενικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2003^α:95-98). Πιο συγκεκριμένα, ο διαθεματικός χαρακτήρας των προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο δεν περιορίζεται μόνο στην ενιαιοποιητική οργάνωση της γνώσης μέσα από την εμπλοκή θεμάτων, προερχόμενα από τουλάχιστον δύο διαφορετικές επιστήμες, αλλά προτάσσει συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εμπνευσμένες από αλληλεπιδραστικές και δομιστικές θεωρίες μάθησης (Μουμουλίδου 2/2007:89-90).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που είχε αρχίσει να απασχολήσει την κοινωνία πολλά χρόνια πριν. Μια παράμετρο που την αντιπροσωπεύει είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει υποστεί αρκετές μεταρρυθμίσεις. Μία από τις πρώτες προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, κατά την οποία συνυπάρχουν οι θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος, αλλά αυτός που θα επιλέξει το θέμα προς μελέτη είναι ο εκπαιδευτικός. Στην συνέχεια, τα δεδομένα αλλάζουν. Το παιδί είναι το επίκεντρο μελέτης, δίνοντας τη δυνατότητα να εμφανιστεί μια νέα προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, η διαθεματική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή στηρίχτηκε εν μέρει στις αρχές της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας, δηλαδή και σε αυτή επεξεργάζονται όλες οι θεματικές ενότητες με την διαφορά ότι τα θέματα επιλέγονται από τα ίδια τα παιδιά μετά από συζήτηση με τον εκπαιδευτικό.

Οι αρχές της διαθεματικότητας, έστω και κατά τρόπο μηχανιστικό και στρεβλό, ήταν στο πλαίσιο της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο και στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Πρώτον, επειδή αποτελούσε κανόνα στον ευρωπαϊκό χώρο και, δεύτερον, επειδή η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία ανταποκρινόταν, τόσο στη συντηρητική δομή του

εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στην αντίληψη, ότι στις τάξεις αυτές βρισκόμαστε ακόμη σε προεπισημονικό στάδιο.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της Ενιαίας Συγκεντρωτικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έψαχνε ένα θέμα, είτε επειδή είχε κάποια σχέση με την κοινωνική στιγμή, είτε επειδή ανταποκρινόταν στα διάφορα φυσικά φαινόμενα, και επιχειρούσε ή μάλλον αγωνιζόταν να βρει δραστηριότητες που να καλύπτουν όλους τους επιστημονικούς κλάδους, που περιελάμβανε το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η Ενιαία Συγκεντρωτική που εφαρμόστηκε στο ελληνικό σχολείο, απείχε πολύ από τις αρχικές ιδέες των πρωτεργατών της. Διατηρήθηκε το σημείο της διαθεματικής προσέγγισης, με ιδιαίτερη βαρύτητα όμως στις δεσμεύσεις και τις προθέσεις του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Αποτέλεσε δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο, μια προσπάθεια ανταπόκρισης στις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος. Στα τόσα χρόνια εφαρμογής στο ελληνικό σχολείο, δεν οδήγησέ ποτέ τους μαθητές σε διατυπώσεις έξω από το πλαίσιο του θεσμοθετημένου, του επιβαλλόμενου.

Στο ελληνικό σχολείο, μετά από μια δογματική, στενοκέφαλη και τυποποιημένη εφαρμογή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας, που οδήγησε τη σχολική ζωή σε καταστάσεις πολλές φαιδρές και παράλογες εγκαταλείφθηκε. (Χρυσαφίδης 2011:89-107).

Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, όπως αυτή διαμορφώθηκε στα ελληνικά νηπιαγωγεία λειτούργησε ως εργαλείο παρέμβασης των «ειδημόνων» και μοιραία, το αποτέλεσμα της δράσης, επιβεβαίωσε τις προθέσεις τους υποχρεώνοντας τα μέλη της μαθησιακής διαδικασίας να βλέπουν αυτό που επιτρεπόταν να δουν. Για αυτό άλλωστε στα «πέτρινα» χρόνια υποστηρίχθηκε τόσο πολύ από το επίσημο σύστημα και αργότερα η κατάληψή της και ο αναθεματισμός της, ταυτίστηκαν, ως ένα βαθμό, με διαθέσεις εκδημοκρατισμού του ελληνικού σχολείου. Η διδασκαλία αυτή, λειτούργησε ως ένα είδος κορσέ, που υποχρέωσε το ελληνικό σχολείο να λειτουργήσει σε ένα προδιαγεγραμμένο περιβάλλον. Η σκόπιμη και διαστρεβλωμένη εφαρμογή μιας μεθόδου δεν αποτελεί απαραίτητο τεκμήριο απαξίωσής της. (Χρυσαφίδης 2011: 93-94). Το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί αφενός ήταν σχεδιασμένο από κάποιους «ειδικούς» εκτός της τάξης και αφετέρου δεν άφηνε περιθώρια παρέμβασης στον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός προσέγγιζε το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα «προϊόν» προς κατανάλωση, στο οποίο δεν είχε το δικαίωμα παρέμβασης.

Ειδικότερα, η διδασκαλία του γινόταν στα πλαίσια μια δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, που αντιλαμβανόταν την τάξη ως μια ολότητα, χωρίς να αναγνωρίζει την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Ακολουθώντας, αυτήν την θεώρηση, η προσέγγιση του εκπαιδευτικού στο αναλυτικό πρόγραμμα αφορούσε την διδακτέα ύλη και σε πόσο χρονικό διάστημα καλείται να την καλύψει καθώς και την αξιολόγηση του. Ωστόσο, η συγκεντρωτική αυτή προσέγγιση δεν έδινε τα περιθώρια στον εκπαιδευτικό για αυτόνομη δράση και σχεδιασμό δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών καλλιεργώντας έτσι, μια σχέση εξουσίας δασκάλου και μαθητή, και χαρακτηρίζοντας τον εκπαιδευτικό ως «διεκπεραιωτή και εντολοδόχο» του αναλυτικού προγράμματος.

Πολλοί παιδαγωγοί αμφισβήτησαν κατά καιρούς παραδοσιακούς τρόπους περιεχομένου, μορφής, οργάνωσης και μεθόδων διδασκαλίας της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002β). Στο πλαίσιο αυτών των αμφισβητήσεων αναπτύχθηκαν πολλές προτάσεις οι οποίες παρά τις διαφορές τους διέπονταν από κάποιες κοινές αρχές όπως την σύνθεση των μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες, την εμπλοκή των μαθητών όχι μόνο στο περιεχόμενο της γνώσης αλλά και στη διαδικασία παραγωγής της, την υιοθέτηση μεθοδολογικών προσεγγίσεων διερευνητικής κατεύθυνσης.

Η διαθεματική προσέγγιση είναι μια λύση που προσφέρεται από τους ειδικούς της εκπαίδευσης στις προκλήσεις της εποχής. Αποτελεί μια παιδαγωγικώς ολοκληρωμένη προσέγγιση που μπορεί να επιτύχει το σημερινό σχολείο, χωρίς να απαιτηθούν ριζικές ανακατατάξεις στις δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Γκλιάου- Χριστοδούλου, σελίδα στο διαδίκτυο:1). Η σημασία ωστόσο, της έννοιας της διαθεματικότητας δεν έχει διατυπωθεί σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό. Μια από τις προσεγγίσεις του όρου, που διατυπώνεται με σαφήνεια είναι αυτή της κ. Μ. Σφυρόερα, που γράφει: «Ακολουθώ στην τάξη μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σημαίνει πως δεν χωρίζω τη γνώση σε μαθήματα, αλλά σε θέματα που επιλέγω ή επιλέγουμε μαζί, αξιοποιώντας κάθε φορά- ανάλογα με το θέμα- στοιχεία από διάφορα μαθήματα/ γνωστικά αντικείμενα...» (Σφυρόερα 2002 στο Χρυσυφίδης 2011:23-24).

Η διαθεματικότητα αφορά την ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και είναι κάτι πέρα από την απλή παράθεση διαφορετικών οπτικών. Με την έννοια αυτή συνιστά μια πρακτική ενιαιοποίησης με σκοπό την πολύπλευρη προσέγγιση προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Gusdorf (βλ. Mangnain & Dufour, 2003) «ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει ένα κοινό χώρο, έναν

παράγοντα συνοχής ανάμεσα σε διαφορετικές γνώσεις». Το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαθεματικότητας είναι η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και με βάση ένα καθορισμένο σχέδιο. Τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέγονται, επιλέγονται και διασυνδέονται μέσα από την οικοδόμηση ενός πρωτότυπου μοντέλου, προκειμένου να δώσουν απάντηση σε μια ιδιαίτερη προβληματική κατάσταση, μια κατάσταση που εγείρει δηλαδή ένα ερώτημα (Mangnain & Dufour, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιμετωπίζει ενιαίες και όχι αποσπασματικές γνώσεις και δεξιότητες στάσεις και αξίες με βάση τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζει ζητήματα της καθημερινότητας, να αναπτύσσει προσωπική άποψη και να είναι σε θέση να διαμορφώνει την προσωπική του κοσμοαντίληψη. Η προσέγγιση αυτή στηρίχτηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων ανάμεσα στα διακριτά μαθήματα της κάθε τάξης και συνέβαλε στη διαμόρφωση των περιεχομένων και στην επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (projects) τα οποία προβλέπονται στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην ενεργητική απόκτηση της γνώσης και εφαρμόζονται στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου (Αλαχιώτης, 2002α).

Εναλλακτικά, ο Lake υποστηρίζει πως η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια οργανωμένη, προγραμματισμένη από την εκπαιδευτικό εμπειρία μάθησης, η οποία δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν μια ενοποιημένη άποψη της γνώσης που συνδέεται με ένα συγκεκριμένο θέμα (Lake, 1994). Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, η διαθεματικότητα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μπορεί να υλοποιηθεί:

- Με την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων που προτείνει το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων.
- Με την εφαρμογή σχεδίων εργασίας, τα οποία αποτελούν προωθημένη μορφή διαθεματικότητας και μπορούν να υλοποιηθούν με φυσικό και αβίαστο τρόπο διαθεματικές προεκτάσεις.
- Με την χρήση των διαθεματικών εννοιών.

Το ΔΕΠΠΣ επιχειρεί έναν συνδυασμό, ο οποίος φαίνεται να στηρίζεται, τόσο στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που διαπερνούν όλα τα επιστημονικά ή μη πεδία των προγραμμάτων σπουδών, όσο και στην αξιοποίηση «θεμελιωδών εννοιών

των διαφόρων επιστημών», κοινών σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και στην εφαρμογή σχεδίων εργασίας, προκειμένου να προάγει τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Μουμουλίδου 2/2007:97). Η διεπιστημονικότητα αποτελεί τρόπο επεξεργασίας των θεματικών ενοτήτων, οι οποίες με την σειρά τους εντάσσονται ως εργαλεία διαμόρφωσης του γνωστικού πεδίου στη συγκρότηση του πλαισίου της διαθεματικότητας. Η διεπιστημονική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων συντελεί στην σφαιρική αντιμετώπιση γεγονότων και καταστάσεων, απαλλάσσοντας την διαδικασία της μάθησης από φαινόμενα επιδερμικής και μονοδιάστατης προσέγγισης (Χρυσάφιδης, 2011: 27).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ & ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«Ο εκπαιδευτικός 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 και ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Υποστηρίζει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία, την παρουσίαση ιδεών. Επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. Αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης επιδιώκοντας συγχρόνως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία.»

Το παραπάνω παράθεμα αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού όπως αυτός έχει διαμορφωθεί και έχει διατυπωθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, του 20^{ου} αιώνα. Ποια πορεία όμως ακολούθησε, μέχρι να φτάσει σε αυτήν την μορφή;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διανύει μια πορεία, η οποία βρίσκεται παράλληλα με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις και προβληματισμούς κάθε εποχής. Τον 18^ο αιώνα, μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο βασιζόμενο σε αρνητικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, οι ρίζες των οποίων ανάγονται στη μεσαιωνική Ευρώπη, όταν η Εκκλησία κυριαρχούσε στη διαμόρφωση των ιδεών για την μάθηση και την ανάπτυξη (Weber,1984), ο εκπαιδευτικός είχε ως καθήκον να χαλιναγωγήσει την αμαρτωλή φύση του παιδιού μέσω της αυστηρής πειθαρχίας (Χρυσοφίδης,2006:39).

Τον 19^ο αιώνα, ωστόσο, ο Pestalozzi δημιουργεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που χαρακτηριζόταν από προσεγμένη αλληλουχία, στο οποίο τα υλικά και η διδασκαλία ταίριαζαν στο επίπεδο της ανάπτυξης του παιδιού. Αντίθετα με τις αντιλήψεις του 18^{ου} αιώνα, ο Pestalozzi υποστηρίζει, πως η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του αντιπροσωπεύει τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομείται το Αναλυτικό

Πρόγραμμα. Κεντρικό σημείο στην ικανότητα του εκπαιδευτικού θεωρεί πως είναι, να συνταιριάζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με το επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού και να δημιουργεί έναν ολοένα διευρυνόμενο κύκλο εμπειριών. Αναφορικά με την πειθαρχία πίστευε πως τα παιδιά πρέπει να πειθαρχούν λόγω της επιθυμίας τους να ικανοποιήσουν τον εκπαιδευτικό και όχι εξαιτίας του φόβου τους για αυτόν. Για πρώτη φορά, εισάγεται η ιδέα της ομαδικής διδασκαλίας, η οποία βέβαια, απαιτούσε προσεκτικό σχεδιασμό διότι όφειλε να λάβει υπόψη της, τις ομάδες μαθητών με διαφορετική ηλικία (Downs,1975 στο Χρυσσαφίδης,2006:41-45).

Η αρχή του 20^{ου} αιώνα, έφερε την επίδραση των Προοδευτικών Παιδαγωγών με ηγέτη τον John Dewey, ο οποίος ζητούσε από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να παρέμβουν και να παράσχουν στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν από τα πραγματικά αντικείμενα και τις παραγωγικές εμπειρίες που προηγουμένως προέρχονταν από το σπίτι. Στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, του Dewey, η κοινωνική διαπραγμάτευση και η συνεργασία αποτελούσαν τους κεντρικούς στόχους του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν να παρέχει ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά. Ακόμη, όφειλε να αξιοποιεί ως πηγή πληροφοριών την προσεκτική παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών, να θέτει ερωτήματα και να παρέχει προεκτάσεις που θα μπορούσαν να ενοποιηθούν με τις αντιλήψεις των παιδιών για τις εμπειρίες τους από διαφορετικά μαθήματα. (Χρυσσαφίδης,2006:56-59).

Με έναρξη τη δεκαετία του 1950 και επιταχυνόμενη από το 1960 μέχρι τις μέρες μας, η έρευνα για την ανάπτυξη του παιδιού και η διδασκαλία επηρεάστηκαν από το έργο του Jean Piaget (1896- 1980) και του πρώιμου σύγχρονου του Lev Vygotsky (1806-1934). Και οι δυο θεωρητικοί εστιάζουν στην αξία του παιχνιδιού στην νοητική ανάπτυξη και παρέχουν ισχυρά επιχειρήματα για την επενέργεια των ίδιων των παιδιών στα αντικείμενα και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους ως βάση για το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Αμφότεροι είναι υποστηρικτές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας, δηλαδή στην υπόθεση πως τα παιδιά οικοδομούν νοητικά τη γνώση μέσα από τον κριτικό στοχασμό των εμπειριών τους. Μέσα σε αυτό το πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός, θεωρείται δεδομένο, πως είναι υπεύθυνος για την διαμόρφωση του χώρου της τάξης και ακόμη, είναι εξασκημένος στη χρήση στρατηγικών ερωτήσεων, που ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν κριτικά τις εμπειρίες τους και να προβλέψουν τις μελλοντικές. Οι απαντήσεις που επιλέγει ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά, είναι υψίστης σημασίας καθώς, όντας ο

εκπαιδευτικός πρόσωπο αυθεντίας, η απάντηση έχει τη δύναμη να πληγώσει ή να βοηθήσει. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών, οργανώνει εμπειρίες για ενεργό συμμετοχή και συνεργάζεται με τα παιδιά κατά την οικοδόμηση της γνώσης (De Vries, Kohlberg,1987, Jones & Reynolds, 1992, Van Hoerner et al., 1999, στο Χρυσοφίδης,2006:74-76).

Ωστόσο, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι σύνθετος και απαιτητικός (Almy,1975). Στην σύγχρονη πραγματικότητα, όπου η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών κινείται με ταχύτατους ρυθμούς, σε ποσοστό ανάλογο με τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολύπλοκος. Ο εκπαιδευτικός παρεμβάλλεται ανάμεσα στην γνώση και τον μαθητή που καλείται να την αποκτήσει, προτείνοντας ή και εφαρμόζοντας μεθόδους και τεχνικές, που να καθιστούν την απόκτησή της εφικτή. Ο ρόλος του είναι ρυθμιστικός: αναλαμβάνει να διευθετήσει κατάλληλα τις συνθήκες ανακάλυψης της γνώσης, αλλά και αυτές μέσα στις οποίες ενεργοποιείται ο μαθητής για να την οικοδομήσει. Ο εκπαιδευτικός, με αφετηρία έναν ρόλο αυθεντίας που μόνο στόχο είχε την μετάδοση γνώσης, φθάνει τώρα στο σημείο να οφείλει να αναστοχαστεί πάνω στο νέο του ρόλο, ο οποίος απαιτεί γνώση της γνώσης, της φύσης της, των μορφών που παίρνει και των συνθηκών μέσα στις οποίες δραστηριοποιούνται τα παιδιά.(Μουμουλίδου,2/2007:97-98).

Εντούτοις, στο πλαίσιο της «επιστημονικής» προσέγγισης της εκπαίδευσης, στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε ως προϊόν, ένα τετελεσμένο γεγονός, που έχει παραχθεί ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική πράξη, από ειδικούς γνώστες της ακαδημαϊκής θεωρίας (Τσάφος, υπό δημοσίευση).

Έχοντας, οι εκπαιδευτικοί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, που έχει δημιουργηθεί από μια ομάδα θεωρητικών, εκτός του πλαισίου της τάξης, ορίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως *«μάλλον ενός σκηνοθέτη της μάθησης, αυτός που προκαλεί κατάλληλες καταστάσεις και περιβάλλον, ώστε να διευκολύνουν την μάθηση»* (Giordan,2005:58).

Ειδικότερα, όσον αφορά το ρόλο του νηπιαγωγού μέσα από το ΔΕΠΠΣ, αυτός συνδέεται κυρίως με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης των γνώσεων και της αξιολόγησης, ενώ έχει την υπευθυνότητα του πλαισίου οργάνωσης των γνώσεων. Ωστόσο, ακολουθεί μια διαμεσολαβητική στάση, με την έννοια ότι *«δεν διαχειρίζεται άμεσα τις γνώσεις, διαχειρίζεται τις συνέπειές τους, ενεργώντας πάνω σε έναν συγκεκριμένο αριθμό μεταβλητών που μπορεί να τροποποιήσει»* (Βγυ,1996: 106). Αυτό

σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον τύπο του παιδαγωγικού προγράμματος, έχει ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο περιθώριο παρεμβατικών δυνατοτήτων δράσης, μέσα στο οποίο τοποθετεί την διδακτική του.

Οι μεταβλητές, τις οποίες το ΔΕΠΠΣ του δίνει την δυνατότητα να τροποποιήσει, είναι οι διαδικαστικές και αυτές που αγγίζουν τον χώρο- χρόνο, τις ομαδοποιήσεις των παιδιών, τα χρησιμοποιούμενα υλικά, και άλλα. Ο καθορισμός, η διατύπωση, η ιεράρχηση των στόχων παραμένουν στη δικαιοδοσία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο νηπιαγωγός, δηλαδή, ενεργεί με δεδομένα και επεξεργασμένα τα περιεχόμενα και με βάση προαποφασισμένες δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε αυτά, αφού οι παιδαγωγικές οδηγίες και τα παραδείγματα, οι υποδεικνυόμενες τεχνικές και τα μέσα, παρουσιάζονται και αναλύονται, είναι έτοιμα προς υλοποίηση.

Η προσφερόμενη στο νηπιαγωγείο γνώση και οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι, προκειμένου να αποκτήσουν νόημα, χρειάζεται να είναι πολυδιάστατες, προϊόν νοητικής δράσης και αυτόνομης βούλησης των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απουσία του νηπιαγωγού από την επεξεργασία και τη μετατροπή των γνώσεων σε δραστηριότητες, εγκαθιστά και στον ίδιο μια απόμακρη και επιφανειακή σχέση με την γνώση που καλείται να διδάξει και συνεπώς, του αφαιρεί δυνατότητες για μια αποτελεσματική και συνειδητή εφαρμογή των άλλων δύο μεταβλητών που του απομένουν: των διαδικαστικών και των σχετικών με τις υλικές συνθήκες (Μουμουλίδου,2/2007: 97-99).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πέρα από τις όποιες αρμοδιότητές του διαθέτει και τον ρόλο του επαγγελματία, ο οποίος επαγγελματίας οφείλει να αναστοχάζεται πάνω στο έργο του, να κάνει αυτοκριτική, να ανασχεδιάζει και να αναπροσαρμόζει τις διδακτικές πρακτικές του σύμφωνα με το εκάστοτε πλαίσιο της τάξης. Έτσι, σύμφωνα με τον Hargreaves, ένας μετανεωτερικός επαγγελματισμός ανοιχτός και δημοκρατικός, χωρίς αποκλεισμούς, δεν μπορεί να υλοποιηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο οικονομικής ανάπτυξης που θέλει την εκπαίδευση εμπορευματοποιημένη, παρά μόνο μέσω ενός συνειδητού κοινωνικού κινήματος των εκπαιδευτικών. Ένα κίνημα που θα οδηγήσει στη συγκρότηση νέων συλλογικοτήτων, όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, που γνωρίζουν ότι πρέπει να εργαστούν συλλογικά τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε συνεργασία με την κοινότητα και την διοίκηση.

Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση του Αναλυτικού Προγράμματος ως μέσου «αλληλόδρασης και επικοινωνίας προσώπων που συμμετέχουν σε μια διαδικασία νοηματοδότησης της

εκπαιδευτικής εμπειρίας (Κουτσελίνη, 2001:1). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο, αλλά και το κλειδί για την επιτυχημένη υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας ή αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αυτή έχει να κάνει με τη διδασκαλία. «*Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτομιών πάνε χέρι-χέρι*» παρατηρούν οι Fullan και Hargreaves (1992). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν στο σχολείο οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, αλλαγή ή καινοτομία πρέπει να επιμορφωθούν και να νιώσουν ότι είναι μέρος αυτής της προσπάθειας, ώστε να την οικειοποιηθούν και να μπορέσουν να την εφαρμόσουν με επιτυχία.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Με δεδομένο ότι τα αίτια του προβλήματος εντοπίζονται κυρίως στις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Κουτσελίνη, 2006), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως και η εφαρμογή της βιωματικής- επικοινωνιακής διδασκαλίας, μπορούν να αποτελέσουν την απάντηση.

Ο όρος βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία, εμπεριέχει δύο επιμέρους όρους, το βίωμα και την επικοινωνία. Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισαγάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω βιώματα.

Όλη αυτή η διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξης τους σε διδακτικές δραστηριότητες, υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας, εκπαιδευτικοί

και μαθητές. Πρόκειται για μια σχέση που τη χαρακτηρίζει ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με το μάθημα, οργάνωση- σχεδιασμό- διεξαγωγή- αξιολόγηση.

Βιώματα και βιωματικές καταστάσεις των παιδιών αποτελούν, σύμφωνα με τη βιωματική διδασκαλία, την αφετηρία της διδακτικής πράξης. Ο μαθητής ως άτομο ή συλλογικά ως ομάδα μεταφέρει στην πράξη τα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής, που τον απασχολούν, και τα καταθέτει, στα πλαίσια συζητήσεων, ως αντικείμενο αναζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής πράξης.

Η όλη προσπάθεια μπορεί να χωριστεί σε τρεις επιμέρους τομείς: Ο πρώτος αφορά τους μαθητές και την προσπάθειά τους να μάθουν να μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους στο επίκεντρο της συζήτησης. Πρόκειται για μια ασκήσιμη ικανότητα που ενδεχόμενα να εφαρμόζεται ως ένα βαθμό ήδη στο σχολείο και ιδιαίτερα στις μικρότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι ενασχολήσεις αυτού του είδους, όμως, αποτελούν κατά κύριο λόγο αυτοσκοπό και στην καλύτερη περίπτωση τρόπο γλωσσικής κυρίως κατάρτισης. Το ερώτημα είναι, αν και κατά πόσο το υλικό που συλλέγεται από τις συζητήσεις αυτές αποτελεί έναυσμα για παραπέρα αναζητήσεις και δραστηριοποιήσεις, αν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την όλη πορεία του μαθήματος διοχετεύοντάς το σε άλλα κανάλια διερεύνησης, από αυτά που έχουν προγραμματιστεί, δίνοντας στα περιεχόμενα εντελώς νέες διαστάσεις, όπως αυτές επιβάλλονται από την πορεία αναζήτησης.

Είναι φανερό ότι οι πρώτες ενστάσεις θα προέλθουν από την κατηγορία των εκπαιδευτικών εκείνων που σε μεγάλη επιμέλεια προγραμματίζουν, επιλέγουν και σχεδιάζουν μόνοι τους, για να προσφέρουν στους μαθητές μια όσο το δυνατόν «καλύτερη» διδασκαλία. Η πιο παραπάνω πρόταση της βιωματικής διδασκαλίας παραπέμπει σε ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες και ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα (A. Garlich, 1976- J. Ramsenger, 1985). Η συμμετοχή των μελών της ομάδας στην περίπτωση αυτή αντίθετα είναι καθοριστική, με έντονη τη μαθητοκεντρική διάσταση, ενώ σε κλειστές διδακτικές διαδικασίες υπερέχει η προδιαγραφή περιεχομένων και πορεία δράσης (E.Geibler, 1976- W.Peterben, 1988). Επομένως, οι αντιρρήσεις θα προέλθουν και από όλους εκείνους που δεν αναγνωρίζουν τη σχολική ομάδα, το δικαίωμα να αναζητεί και να σχεδιάζει με βάση όχι κάποιες προδιαγραφές και ξένες αποφάσεις, αλλά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της.

Κατά τη φάση της αναζήτησης, καταβάλλεται προσπάθεια να φανεί ποιες πτυχές του βιώματος αποτελούν τα βασικά στοιχεία αναζήτησης και σε ποιο βαθμό τα στοιχεία αυτά μπορούν να μετατρέπουν ενδεχόμενα σε διδακτικές δραστηριότητες, ικανές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιων συγκεκριμένων προδιαγραφών, όπως αυτές καταγράφονται στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα.

Η προσπάθεια συγκερασμού των βιωματικών καταστάσεων με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες μπορεί να κινούνται ανάμεσα σε μια χαλαρή πρόθεση, ως προς τα πλαίσια δράσης, και να φτάνουν μέχρι τη λεπτομερειακή καταγραφή κάθε επιμέρους κίνησης (H. Skowronek, 1974 - Ch. Moller, 1976 - R. Mager, 1983), αποτελεί την τρίτη φάση της όλης διαδικασίας, που μπορεί να είναι από δύσκολη έως ανέφικτη, ανάλογα με το βαθμό δέσμευσης που προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, είτε οι δομές του αναλυτικού προγράμματος είναι χαλαρές είτε αυστηρές, υπάρχει πάντα μια δυσκολία συγκερασμού των απόψεων της ομάδας και αυτού που θέτει τους στόχους, δηλαδή του φορέα που έχει λόγο πάνω στις προθέσεις και την αποστολή της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός ψάχνει τρόπους κινητοποίησης, χωρίς να αλλοιώνεται η πρόθεσή του να κατανοήσει τις ανάγκες της ομάδας. Ο όρος Παραπρόγραμμα (L.Seiffge - Krenke, 1982 - Γ. Μαυρογιώργος, 1985) σχετίζεται με απόπειρες αυτού του είδους.

Υπάρχει περίπτωση που το αναλυτικό πρόγραμμα επιβάλλει στον εκπαιδευτικό όχι μόνο το πεδίο δράσης του τομέα αναζήτησης, αλλά ακόμη και τη θεματολογία και την επιμέρους ύλη. Σε αυτή την κατάσταση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μπορέσει να μην δώσει έμφαση στον κρατικό έλεγχο και να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που ευνοούν την αναζήτηση και τη διερεύνηση βιωματικών καταστάσεων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα αναλυτικά προγράμματα αναπτύσσονται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ορίζεται εκ των προτέρων η πορεία που θα ακολουθήσει η ομάδα. Η επιβολή ταυτόχρονα του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου περιορίζει, εάν δεν αναιρεί πλήρως, την όποια επιθυμία του εκπαιδευτικού για πιο αυτόνομη δράση στο συγκεκριμένο κάθε φορά εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, μειώνεται η πολυμορφία και η ευρηματικότητα της κάθε ομάδας στην προοπτική μιας κακώς εννοούμενης ενιαιοποίησης και ομοιόμορφης αντιμετώπισης του διδακτέου από όλους τους μαθητές όλης της χώρας (Κ. Χρυσοφίδης, 1991 - Γ. Μαυρογιώργος, 1992).

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Η ένταξη των βιωματικών καταστάσεων στα πλαίσια της σχολικής δράσης υποκρύπτει μια σειρά από αντιλήψεις που δείχνουν εμφανώς μια ιδιαίτερη ιδεολογική αντιμετώπιση του σχολείου απέναντι σε έννοιες, όπως αυτονομία, συμμετοχή, ομαδικότητα.

Τόσο στη φάση της κατάθεσης των βιωμάτων όσο και στην υλοποίηση του ζητουμένου μέσα από το σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων καθώς και στην διεξαγωγή του μαθήματος, είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε μια επικοινωνιακή σχέση, για μια συναπόφαση, αποτέλεσμα σύγκλισης ατομικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων (W. Schulz, 1978 - L.Vygotski, 1981 - W. Klafki, 1986 - j.Classen, 1991). Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, όπου τα μέλη της ομάδας καταθέτουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους, τα επιχειρήματα τους, συνδιαλεγόμενα, παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος εντάσσεται ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός μεταφέρει στην ομάδα και τις δίκες του απόψεις, χωρίς διάθεση εκμετάλλευσης της πλεονεκτικής του θέσης του ή αυταρχισμού ή πρόθεσης να τη συμπαρασύρει σε περιοχές έξω από τα γνήσια ενδιαφέροντά της.

Η οργάνωση της μάθησης λογίζεται ως επικοινωνιακή διαδικασία, όπου όλοι οι μετέχοντες στο μάθημα θεωρούνται « δυνάμει ικανά για δράση άτομα» (Borsum, 1982). Τέτοιους είδους αντιλήψεις σχετικά με το μάθημα οδηγούν αναμφίβολα σε δυνατότητες αυτοκαθορισμού και αυτοπροσδιορισμού της ομάδας, ως αποτέλεσμα ενεργούς συμμετοχής στο μαθησιακό «γίγνεσθαι».

Είναι χαρακτηριστική η αντίληψη ότι η άσκηση και η εφαρμογή της αυτονομίας και της υπευθυνότητας επιτυγχάνεται με την αμοιβαία δράση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Ο σχεδιασμός και γενικότερα η διεξαγωγή του μαθήματος δεν πρέπει να θεωρούνται ως μια αντίληψη «ο ένας ενάντια τον άλλο», αλλά «ο ένας πλάι στον άλλο» (Schier/ Loddenkemper, 1980).

Από όσα έχουν προηγηθεί τονίζεται η σημασία της επικοινωνίας στα πλαίσια του μαθήματος τόσο για λόγους καθαρά τεχνικούς, για άμεση, δηλαδή, συμμετοχή στη διδασκαλία όσο και για την ίδια την υπόσταση του ατόμου, αποτελεί πρόκληση και ταυτόχρονα προτροπή για τον ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα η επικοινωνιακή

μορφή του μαθήματος, με στόχο την αναβάθμιση των αποτελεσμάτων της μάθησης και ταυτόχρονα την ομαλή πορεία μέσα στην ομαδική ζωή.

Η σημασία επικοινωνιακών διαδικασιών στο μάθημα είναι απαραίτητη μια εγγύτερη εξέταση των όρων επικοινωνία και αλληλεπίδραση, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζονται ταυτόσημοι. Η διαφορετική αντίληψη ως προς το ταυτόσημο ή όχι των δύο όρων θα πρέπει να αποδοθεί κυρίως σε επιστημολογικές.

Το όλο θέμα αντιμετωπίζεται ανάλογα με τις αντιλήψεις ως προς την αποστολή της εκπαίδευσης, τις δυνατότητες και τις επιδιώξεις της, αλλά και σχετικά με τη θέση που τοποθετούν τις επικοινωνιακές σχέσεις στα πλαίσια του μαθήματος. Στην παραδοσιακή ιδεαλιστική αντίληψη, η επικοινωνία με τη μορφή της αλληλεπίδρασης είναι όρος άγνωστος, εφόσον η αυθεντία του δασκάλου καθορίζει το κλίμα εργασίας και αποτελεί την πηγή από όπου εκπορεύεται η γνώση (Π.Ξωχέλλης, 1989 - Φ.Κοσσυβάκη, 1991). Ο Κριτικός Ορθολογισμός στηρίζεται κυρίως στις μπιχεβιοριστικές απόψεις μεταβίβασης πληροφοριών ή στα συμπεράσματα ανάλυσης της πληροφορίας από την πλευρά της Κυβερνητικής. Η μαρξιστική Παιδαγωγική τονίζει την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας, ενώ η Κριτική Θεωρία διαβλέπει μέσα σε αυτή την απαρχή της κοινωνικής αναδιάρθρωσης και της παραγωγής επιπλέον γνώσης, μια επικοινωνιακή σχέση που χαρακτηρίζεται ως μεταεπικοινωνία.

Όλα όσα έχουν προηγηθεί δείχνουν ότι η βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία μπορεί να ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο Project.είναι η μέθοδος που στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η συμμετοχή στη διδασκαλία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική.

Ως μέθοδο Project εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση του προβλήματος, που τι περισσότερες φορές έχει τη μορφή κάποιας κατασκευής. Με αφετηρία τον ορισμό αυτόν αναφέρουμε ότι ο προβληματισμός μπορεί τεθεί ως πρόταση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με σκοπό να κινητοποιήσει την ομάδα ή να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας.

Βασική προϋπόθεση για τη φάση της οργάνωσης και του σχεδιασμού αποτελεί η ενεργός συμμετοχή κατά το δυνατό όλων των μελών της ομάδας στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας. Στη φάση αυτή υπάρχουν κίνδυνοι για μονομερείς

αποφάσεις, για αυταρχισμό τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και των ίδιων των μαθητών. Ο σχεδιασμός της δράσης είναι ο δεσμευτικός για την ομάδα όσον αφορά την αναζήτηση και την ολοκλήρωση του εγχειρήματος, για ένα έργο τεχνικής κυρίως μορφής ή κάποιας κοινής δράσης (J.Fritz, 1980). Για αυτό είναι εξίσου σημαντική προϋπόθεση η ενεργός συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας σε όλη την πορεία διεξαγωγής του Project. Η θεώρηση των παραπάνω στοιχείων παραπέμπει σε μια σειρά από διδακτικές διαδικασίες.

Την αφετηρία της μεθόδου Project θα πρέπει να αναζητήσουμε πριν από όλα στον αμερικάνικο Πραγματισμό, τη φιλοσοφία εκείνη κίνηση που αντιμετωπίζει «το νου, τη γνώση, και τη σκέψη γενικά ως ευρισκόμενα στην υπηρεσία της ζωής, ως μέσα ή εργαλεία στην πύλη για την επιβίωση» (Ε.Παπαδημητρίου, 1991, σελ. 39-75). Η κίνηση αυτή εμφανίζεται περίπου στα μέσα του προηγούμενου αιώνα και δίνει ένα προβάδισμα στη δράση, στην πρακτική εφαρμογή απέναντι στην επιστήμη και στην θεωρία γενικότερα (K.Frey, 1991, σελ. 31).

Μέσα από παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις της μεθόδου Project είναι καταφανής η ιδεολογική διάσταση ενός εγχειρήματος ανασύνταξης και επαναπροσδιορισμού των δυνάμεων του σχολείου και των σχέσεων που τις διέπουν. ακόμα και η πιο συντηρητική μορφή της μεθόδου, που εκπροσωπείται από το γερμανικό μοντέλο του «Σχολείου Εργασίας», κατά την οποία μεμονωμένες επιθυμίες αποτελούν αφετηρία για μόρφωση, είναι μια δυναμίτιδα στα θεμέλια του οποιουδήποτε κλειστού εκπαιδευτικού συστήματος, που επιχειρεί να ανακυκλώνεται συνεχώς, χωρίς να αλλάζει η ουσία του και να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη του ως μια δυναμική μεταλλαγή, επιμένοντας στη συντήρηση των δεδομένων δομών. Η παρέμβαση της N.K. Krupskaja, υποστηρίζει πως η μέθοδος Project καθιερώθηκε στο σχολικό έτος 1930-31, ως η αποκλειστική μέθοδος του σοβιετικού σχολείου, αντικαθιστώντας τον ατομικό σχεδιασμό του J.Dewey με το συλλογικό. Το εγχείρημα αυτό ανακλήθηκε στο τέλος της ίδιας της ίδιας σχολικής χρονίας με απόφαση της κεντρικής επιτροπής, με το αιτιολογικό ότι η μέθοδος οδηγεί στη διάλυση του σχολείου, επειδή στηρίζεται σε «αντιελληνιστικές θεωρίες που οδηγούν στην αποκέντρωση του» (Bastian/ Gudjons, 1988, σελ.73- O.Anweiler, 1978, σελ.274).

Το ίδιο ισχύει για οποιαδήποτε άλλη κατάσταση, για οποιαδήποτε κρατικό σχολείο που δεν είναι διατεθειμένο να επιτρέψει κάποιες ανακατατάξεις, αναθεωρήσεις ή αμφισβητήσεις. Η μέθοδος Project θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια αντιφατική παρέμβαση σε κάθε συστηματικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, όσοι

θεωρούν ότι αυτό το σύστημα δεν επιδέχεται αλλαγές, αλλά πρέπει να παραμείνει ατόφιο και ανέπαφο στους αιώνες, με την ίδια ισχύ πάντα, όλοι εκείνοι που με μια τάση νεορομαντισμού ξαναγυρίζουν σε παλιές, καταπιεστικές δομές, οι οποίες κατά την ιδεαλιστική αντίληψη δομούν τον χαρακτήρα του ατόμου, αντιμετωπίζουν τη μέθοδο Project, αλλά και συναφή μέθοδο με επιφύλαξη και την απορρίπτουν με επιστημονικά ή μάλλον κατά επίφαση επιστημονικά επιχειρήματα, δηλαδή για καθαρά ιδεολογικούς λόγους.

Η μέθοδος Project ξεκινάει από πρακτικά ενδιαφέροντα και οδηγεί σε πρακτικά χρήσιμα αποτελέσματα και όχι από ενδιαφέροντα που έχουν σχέση με το μάθημα. Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την εργασία και τη δράση του συνόλου. Με την μέθοδο αυτή από την πλευρά της, αποτελεί απλώς ένα από τα πολλά εργαλεία που μπορούν να μας βοηθήσουν στη διαμόρφωση κλίματος διαθεματικής προσέγγισης. Προς αυτή την κατεύθυνση υπάρχουν κι άλλα εργαλεία χωρίς να σημαίνει ότι η διαθεματικότητα και μέθοδος Project αποτελούν στοιχεία αναπόσπαστα.

Οι όροι μέθοδοι Project και σχέδια εργασίας αποτελούν όροι ταυτόσημους. Η απόπειρα να χρησιμοποιήσει κανείς στις δεκαετίες του 20 και του 30 ξενόγλωσσους όρους απαιτούσε τόλμη, καθώς θα απορριπτόταν. Για αυτό και οι παιδαγωγοί που ασχολήθηκαν την περίοδο εκείνη με τη μέθοδο Project αναζήτησαν κάτι πιο ελληνικό, χωρίς να είναι σίγουρο ότι ο όρος σχέδια εργασίας αποδίδει νοηματικά τα χαρακτηριστικά της. Οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Η μέθοδος Project στην πορεία της υπέστη μεταβολές, που στηρίζονται κυρίως στη μετατόπιση του βάρους από τη ικανότητα προγραμματισμού της δράσης στην προσπάθεια σύγκλισης της ομάδας γύρω από ένα αντικείμενο κοινού ενδιαφέροντος, δίνοντας κατά αυτόν τρόπο βαρύτητα κυρίως στην ισότιμη επικοινωνιακή σχέση. Έτσι, από τη μέθοδο Project των Dewey και Kilpatrick, που φροντίζει για μια ορθολογική και επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων, οδηγώντας στη μορφή της μεθόδου Project ως βιωματική- επικοινωνιακή μάθηση, που μεταφέρει κυρίως το βάρος ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης, με μια συμβολή στη διαδικασία εξωτερίκευσης βαθύτερων αναγκών και προαγωγής της διαδικασίας της χειραφέτησης.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ- ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το σχολείο ως θεσμός αγωγής βρίσκεται σε μεγάλη αντίφαση, προσπαθώντας να τονίζει από τη μεριά της σημασία της εξατομίκευσης, της ατομικής ιδιαιτερότητας και ταυτόχρονα να θέλει να εντάξει και σε πολλά σημεία να υποτάξει την προσωπικότητα του παιδιού στις διάφορες κοινωνικές επιταγές.

Η άποψη ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών οδηγεί αυτόματα στην «εσωτερική διαφοροποίηση» του μαθήματος (H.Herber, 1983- E.Kubli,1983), που αποτελεί ένα από τα κύρια ζητούμενα της προσπάθειας του συγχρόνου σχολείου. Δε μας έχει συνηθίσει το παραδοσιακό σχολείο σε εικόνες όπου οι μαθητές της ίδιας της τάξης, μοιρασμένοι σε μικρότερες ομάδες, ασχολούνται με μια διαφορετική πτυχή του εξεταζόμενου θέματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους. Έχουμε συνηθίσει περισσότερο σε μια ομοιόμορφη αντιμετώπιση του θέματος με αποτέλεσμα, άλλοι να πλήττουν και άλλοι άγχονται, οι πιο πολλοί να αδιαφορούν και μόνο μια διαπραγμάτευση του θέματος μπορεί να ανταποκρίνεται σε κάποια ενδιαφέροντα των μαθητών που την αποτελούν.

Είναι εντελώς διαφορετική η εικόνα μιας τάξης όπου οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικούς τομείς και διαφορετικούς ρυθμούς. Έτσι, η ανταλλαγή των επιμέρους εμπειριών στο τέλος του μαθήματος εμπλουτίζει το περιεχόμενο της μάθησης, κινητοποιεί τους μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, που σημαίνει ότι εκτείνει τα κίνητρα και γενικά δημιουργεί συνθήκες για το μάθημα (D.Lenzen, 1983- W.Twelmann,1982).

Ειδικότερα, εστιάζοντας οι εκπαιδευτικοί στην μοναδικότητα του κάθε παιδιού, μπορούν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία με στόχο την κάλυψη των αναγκών του, όπως αυτές προδιαγράφονται από την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοεικόνα (Κουτσελίνη, 2006), ως προς το περιεχόμενο, την διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Tomlinson,2001, 2003, Κουτσελίνη, 2001, 2006). Η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, φανερώνει μια παιδαγωγική μέθοδο που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα

αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, την δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη».

Η διαφοροποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους:

α) με την διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί ο στόχος να είναι κοινός για όλα τα παιδιά, αλλά παράλληλα να δίνεται σε αυτά ένα περιθώριο αυτονομίας, η δυνατότητα δηλαδή να επιλέξουν μόνα τους τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για να κατακτήσουν αυτόν τον στόχο.

β) με την διαφοροποίηση των περιεχομένων μάθησης. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες που δουλεύουν σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Οι στόχοι τους οποίους πρέπει να πετύχουν αυτές οι ομάδες, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, εντάσσονται όμως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσης και αποτελούν ενδιάμεσους στόχους, ώστε κάποια στιγμή να φθάσουν όλοι σε ένα περίπου κοινό επίπεδο.

Με τις δύο αυτές μορφές διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει να διαφοροποιεί με τέτοιο τρόπο την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να δίνει σε όλους τους μαθητές την δυνατότητα να πετύχουν σε κάτι από όλα αυτά που τους προτείνονται. Το αποτέλεσμα είναι ότι αποκτούν την αυτοπεποίθηση που τους είναι απαραίτητη, προκειμένου να τολμήσουν και εκεί όπου μέχρι τώρα θεωρούσαν ότι δεν τα καταφέρνουν, συνειδητοποιούν δηλαδή την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν και επιθυμούν να τις γενικεύσουν και να τις μεταβιβάσουν σε νέες καταστάσεις. Δίνεται έτσι, στους μαθητές η δυνατότητα να είναι ενεργοί κατά την διαδικασία της μάθησης και να συμμετέχουν με όποιο τρόπο μπορούν. Αντίθετα, στην περίπτωση που σε όλους τους μαθητές προτείνεται να κάνουν ακριβώς το ίδιο, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία, πάντα οι ίδιοι μαθητές θα συμμετέχουν και θα πετυχαίνουν, ενώ κάποιοι άλλοι θα βρίσκονται συνεχώς αποκλεισμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προϋποθέτει μια σειρά από ανατροπές οι οποίες σχετίζονται με τις γενικότερες αντιλήψεις για την μάθηση και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συμβαδίζει με την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και στον τρόπο με τον οποίο αυτός μαθαίνει. Αυτό

σημαίνει η προς μετάδοση γνώση μπαίνει αρχικά σε δεύτερο πλάνο, σε σχέση με την προς κατάκτηση δεξιότητα. Για να κατακτήσει ο μαθητής δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να οικειοποιηθεί την γνώση, για να μάθει δηλαδή να μαθαίνει, χρειάζεται να αυτενεργήσει, να οικοδομήσει μόνος του «εργαλεία» σκέψης και δουλειάς, να οικοδομήσει την δική του ατομική πορεία προς την γνώση.(Σφυρόερα,2002-2004).

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας (Tomlinson, 2000), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για την διδασκαλία και την μάθηση. Ο εκπαιδευτικός που αποζητά να βρει έτοιμες συνταγές διαφοροποίησης δεν έχει κατανοήσει την έννοια της διαφοροποίησης. Υπάρχουν φυσικά διαφορετικές μορφές, διαφορετικές κατηγορίες και διαφορετικές τεχνικές ή στρατηγικές διαφοροποίησης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να προσφέρουν διαφοροποιημένα διδασκαλία, αλλά η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Αρωγός για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου εκτός από τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ αποτελεί και το υποστηρικτικό, εκπαιδευτικό υλικό.

Το εκπαιδευτικό υλικό που προτάθηκε για να συμπληρώσει το Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο είναι «Ο οδηγός νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης». Πρόκειται για το βιβλίο της νηπιαγωγού, το οποίο αποτελεί το βασικό εργαλείο για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών που αφορούν την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Ο «Οδηγός» ως φιλοσοφία προσφέρει σημαντική βοήθεια στην νηπιαγωγό για την καθημερινή προετοιμασία. Η νηπιαγωγός ενδείκνυται να χρησιμοποιεί τον Οδηγό όχι ως αποκλειστικό και τυποποιημένο μέσο, αλλά ως ένα ενδεικτικό εργαλείο οργάνωσης των καθημερινών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολικής γνώσης και διδασκαλίας (Γκλιάου- Χριστοδούλου, κείμενο στο διαδίκτυο:5-7).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός μελετώντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, οφείλει να αφομοιώσει τις θεωρίες και τον ρόλο του μέσα από αυτό και τέλος, να σχεδιάσει την διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη, το πλαίσιο των παιδιών που διαθέτει κάθε φορά. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε διαρκή επαγρύπνηση, να ενημερώνεται δηλαδή, για τα νέα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά και στην συγκεκριμένη περίπτωση, σχετικά με τους νέους στόχους που έχει θέσει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Για να επιτευχθεί η παράλληλη εξέλιξη των εκπαιδευτικών φορέων με τα εκπαιδευτικά κείμενα, διοργανώνονται προγράμματα επιμόρφωσης και σεμινάρια που αφορούν νέες τεχνικές δράσης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, εντάσσοντας πιθανά για πρώτη φορά την χρήση των νέων μέσων στην διδασκαλία τους όπως και στοιχεία πολιτισμού, που εισάγουν και θίγουν θέματα πολυπολιτισμικότητας τα οποία ανταποκρίνονται στην σύγχρονη εποχή διαμορφώνοντας έτσι μια άποψη, η οποία ενισχύει την ανάπτυξη μιας πιο ίσης, πιο ανοιχτής, πιο αειφόρου και πιο πράσινης κοινωνίας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει αρχικά, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την χρήση σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων σε θέματα όπως η εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών

μεθόδων δηλαδή, δημιουργία project, παιχνίδια ρόλων, και άλλα. Ακόμη, την σύνδεση του σχολείου με τις διαδικασίες της δια βίου μάθησης, την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης καθώς και των οριζοντίων ικανοτήτων των μαθητών όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επικοινωνία, και άλλα. Τέλος, ένα νέο στοιχείο που εμπεριέχεται στο πρόγραμμα είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στην σχολική τάξη.

Την παραπάνω προσπάθεια του εκπαιδευτικού ορίζει κατά ένα μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό που έχει στην διάθεση του, δηλαδή τα μέσα τα οποία διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει την διδασκαλία του σύμφωνα με τις θεωρίες του αναλυτικού προγράμματος. Στα ελληνικά νηπιαγωγεία παρατηρούμε μια έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού καθώς μέχρι τώρα δεν είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο γίνεται μια προσπάθεια εμπλουτισμού τους με βιβλία, γραφική ύλη, νέα μέσα τεχνολογίας όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ψηφιακές μηχανές ή DVD για την προβολή εκπαιδευτικών ταινιών, ραδιοφώνων, όπως επίσης και στρώματα ή άλλα είδη που μπορούν να εξυπηρετήσουν την λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου με στόχο την χαλάρωση των νηπίων κατά τις μεσημεριανές ώρες.

Ο όρος εκπαιδευτικό υλικό δεν αφορά μόνο τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και τους χώρους εκτός τάξης οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν για την μόρφωση των παιδιών. Τέτοιοι χώροι είναι πρωτίστως, ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου είτε αυτός είναι ιδανικά μια αυλή με κατασκευές είτε το προαύλιο ενός συγκροτήματος σχολείων. Επιπλέον, ένας άλλος χώρος μπορεί να είναι ένα μουσείο, το οποίο δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ποικίλα ερεθίσματα, αποκτώντας γνώσεις ευρύτερου χαρακτήρα. Ακόμη, και οι γονείς μπορούν να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό υλικό εμπλεκόμενοι στην μαθησιακή διαδικασία μέσω του επαγγέλματος τους ή απλά της διάθεσης τους. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υλικό δεν ορίζεται από συγκεκριμένες παραμέτρους αλλά διαμορφώνεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αλλά και την προθυμία του εκπαιδευτικού.

Συνδυάζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και τοποθετώντας τα στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνθέτουμε το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο διδάσκων, όπως αυτό διαμορφώνεται και υπαγορεύεται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο.

Ο χώρος του νηπιαγωγείου έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία για αυτό πρέπει να είναι ευχάριστος, ελκυστικός, να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, προωθεί

την αυτονομία και συγχρόνως τη συνεργασία τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών (Δαφέρμου, & συν.. 2006). Στο ελληνικό νηπιαγωγείο, ο χώρος της τάξης διαμορφώνεται σε «γωνίες», περιοχές δηλαδή διαφορετικών ενδιαφερόντων, εξοπλισμένο με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογο με το συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας (Γερμανός, 2002). Οι γωνίες προσφέρονται για εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, ενοποιούν τη μάθηση και επιτρέπουν την ανάπτυξη ενός προγράμματος που ενισχύει τις ανάγκες των παιδιών για την κίνηση, έκφραση, δημιουργία, μάθηση, αυτονομία αισθητική απόλαυση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, προώθηση επιλογών και δραστηριοτήτων (Σιβροπούλου, 1997). Η όλη διαμόρφωση του χώρου σε γωνίες δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να παρατηρούν, να μιλούν, να αλληλεπιδρούν, να επιχειρηματολογούν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν να ανακοινώνουν, να κατασκευάζουν, να δημιουργούν.

Όλα αυτά τα οποία περιβάλλουν τους συμμετέχοντες δεν πρέπει να θεωρούνται ως παθητικά στοιχεία, αλλά στοιχεία που καθορίζουν και καθορίζονται από τη δράση των παιδιών και των εκπαιδευτικών και σέβονται και προωθούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία (Rinaldi, 2002). Ο χώρος είναι ένα μέρος με εκπαιδευτικό περιεχόμενο που σημαίνει ότι πρέπει να περιλαμβάνει εκπαιδευτικά μηνύματα και περιέχει ερεθίσματα για την απόκτηση αμοιβαίων εμπειριών και εποικοδομητικής μάθησης. Η καλή οργάνωση του χώρου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία όλων των δραστηριοτήτων που γίνονται στο νηπιαγωγείο και τη μορφή των εμπειριών που θα αποκτήσουν τα παιδιά (Παπανικολάου, 1999).

Για να είναι αποτελεσματική η λειτουργία των γωνιών και να νιώθουν τα παιδιά άνετα και οικεία πρέπει το περιβάλλον που διαμορφώνεται να αντανακλά τα βιώματα των παιδιών και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, να προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη ποικίλων εμπειριών, να παρακινεί τα παιδιά για δράση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αυτονομία, να δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού και τέλος, να ενισχύει την αλληλεπίδραση με τους άλλους

Η οργάνωση του χώρου πρέπει να γίνεται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά από κοινού, διότι με αυτόν τον τρόπο, προωθείται η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες και γίνονται πιο υπεύθυνα όσον αφορά την χρήση των υλικών.

Ειδικότερα, η νηπιαγωγός οφείλει να συζητάει με τα παιδιά, παροτρύνοντας να σκεφτούν να κάνουν προτάσεις για το χώρο και τα υλικά, συντονίζοντας την ομάδα των παιδιών. Στη διάρκεια της χρονιάς οι γωνίες μπορούν να αναδιαμορφώνονται με

τη συμβολή των παιδιών για να παραμείνει ο χώρος ενδιαφέρον και ελκυστικός και να ανταποκρίνεται στην ανάγκη τους να είναι οι πρωταγωνιστές στην οικοδόμηση της γνώσης.

Η αξιολόγηση του τρόπου οργάνωσης του χώρου μέσα από την παρατήρηση και καταγραφή των προτιμήσεων των παιδιών, επιτρέπουν στην εκπαιδευτικό κατάλληλες παρεμβάσεις για την αναδιοργάνωση του χώρου και την γενικότερη αξιοποίησή του στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε η νηπιαγωγός να χρησιμοποιήσει έναν πίνακα καταγραφής των προτιμήσεων των παιδιών σχετικά με τις γωνιές, τα παιχνίδια, τα υλικά που χρησιμοποίησαν και τη συχνότητα χρήσης τους.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η καθημερινή διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης του που διαθέτει κάθε φορά, αξιοποιώντας παράλληλα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κάθε φορά, μία τάξη η οποία αποτελεί συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέφελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις. (Ανδρούσου,2007).

Ο όρος «προσωπική ιστορία» αναφέρεται όχι μόνο στα βιώματα του κάθε παιδιού, αλλά και στην θέση που κατέχει μέσα στην κοινωνία και τα γνωρίσματα που του προσδίδει. Αρχικά, κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικής αυτής ιστορίας αποτελεί η οικογένεια και πιο συγκεκριμένα, οι γονείς και αν αυτοί δεν υπάρχουν τα άτομα τα οποία είναι υπεύθυνα για την διαπαιδαγώγηση και ανατροφή του παιδιού. Η οικογένεια είναι η πρώτη πηγή πληροφοριών σχετικά με την εικόνα του παιδιού δίνοντας στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να αποκτήσει εφόδια για την

σκιαγράφηση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Ωστόσο, δημιουργούνται καταστάσεις, όπου οι γονείς δεν είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν αρμονικά με τον εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη μιας επικοινωνίας με στόχο την από κοινού μελέτη της εξέλιξης του παιδιού. Επιπρόσθετα, στην περίπτωση που οι γονείς δείξουν την ανάλογη διάθεση συνεργασίας υπάρχει η πιθανότητα να υπάρξουν διαμαρτυρίες σχετικά με την μέθοδο διδασκαλίας του νέου αναλυτικού προγράμματος, καθώς θεωρούν πως μια πιο εξειδικευμένη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην δική τους μαθησιακή πραγματικότητα είναι και η σωστή. Ειδικότερα, το γεγονός ότι έχουν διδαχθεί σύμφωνα με τις επιταγές της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας επεμβαίνουν στον νέο τρόπο μάθησης αφού πιστεύουν πως ο καταλληλότερος τρόπος απόδειξης της γνώσης των παιδιών είναι να ξέρουν να μετρούν σωστά, να συμπληρώνουν φύλλα εργασίας, να διαβάζουν και άλλα, αδιαφορώντας για την διαδικασία και το αν τα παιδιά γνωρίζουν ουσιαστικά αυτά που μαθαίνουν. Επομένως, ο ενήλικας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίζει τα ερεθίσματα ή τα βιώματα του κάθε παιδιού. Τα βιώματα του σχετίζονται με την οικονομική δυνατότητα κάθε οικογένειας και το πολιτιστικό, μορφωτικό επίπεδό της. Επιπρόσθετα, μέσα σε μια σχολική αίθουσα εμφανίζεται ταξική ανισότητα που προκαλείται από τους οικονομικούς πόρους που φέρει κάθε οικογένεια. Μελετώντας, τον παραπάνω κοινωνικό παράγοντα καλλιεργούνται δύο κατηγορίες οικογενειών. Θέτοντας ως κριτήριο στην πρώτη κατηγορία, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας διαπιστώνεται, πως αφενός διαθέτοντας οικονομική άνεση, ενισχύεται η ολόπλευρη μορφωτική ανάπτυξη του παιδιού δηλαδή, μέσα από θεατρικές παραστάσεις, εξωσχολικά βιβλία, εκδρομές, αθλήματα και άλλα, αφετέρου τα χρήματα μπορεί να είναι μη αξιοποιήσιμα και να λειτουργούν ως υποκατάστατο της σχέσης γονέα-παιδιού. Εξετάζοντας την δεύτερη κατηγορία, που κριτήριο είναι το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο, οι γονείς λόγω της οικονομικής τους κατάσταση δεν τους επιτρέπει να συντελέσουν στην συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά είναι διαθέσιμοι να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις δικές τους γνώσεις. Βέβαια, οι κατηγορίες δεν είναι μόνο αυτές και ούτε χαρακτηρίζουν κάποιον καλό γονέα ή κακό αν ανήκει ή δεν ανήκει, αντίστοιχα, σε κάποια από αυτές.

Επομένως, αναδεικνύονται τα διάφορα κοινωνικά ερεθίσματα που μπορεί να υφίστανται σε μια τάξη.

Επιπλέον, ένας άλλος άξονας διαχωρισμού των ατόμων μιας κοινωνίας αποτελεί η γεωγραφική προέλευση και στην σύγχρονη εποχή, η εθνικότητα. Στην σημερινή εποχή, τα περισσότερα νηπιαγωγεία και σχολεία κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και στην επαρχία, η σύνθεση της τάξης διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από αλλοεθνής μαθητές. Σε αρκετές τάξεις το ποσοστό αυτό ανέρχεται έως και στο 80%-90%. Με τα συγκεκριμένα δεδομένα ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει την διδασκαλία του σύμφωνα με αυτά στοχεύοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας, καλλιεργώντας το αίσθημα του σεβασμού στα παιδιά, της συνεργασίας και της μελέτης νέων πολιτισμών και культурών. Το γεγονός της πολυπολιτισμικότητας δίνει αφορμή στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει συνθήκες ευνοϊκές για την προβολή του κάθε πολιτισμού, δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με διάφορες κουλτούρες, ήθη και έθιμα κάθε τόπου, να εκφραστούν ο καθένας για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ιδιαίτερης πατρίδας τους και να αναπτύξουν την ιδέα της παγκοσμιοποίησης όπως, θα την αντιληφθούν μέσα από τους συνομήλικους. Προσεγγίζοντας την παράμετρο αυτή από ένα άλλο επίπεδο, δίνεται στα παιδιά και στους ενήλικους η ευκαιρία να αναπτύξουν το αίσθημα της μοναδικότητάς τους και να συνειδητοποιήσουν την σημαντικότητα αυτού, ενώ, ταυτόχρονα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και στον σημαντικό για αυτούς «άλλο» την ιδιότητα του μοναδικού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του σεβασμού της διαφορετικότητας, δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για αποδοχή της, καθώς η ύπαρξη του «εγώ» κάθε ατόμου, προαπαιτεί την αποδοχή και την αναγνώριση της ύπαρξης των «άλλων». Η συνειδητοποίηση αυτή επιφέρει μια γέφυρα επικοινωνίας, η οποία στηρίζεται στις διαφορές, τις οποίες προσπαθεί να τις κατανοήσει και να τις ενώσει με το πλαίσιο.

Κάθε άτομο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης του, επηρεάζεται από διάφορες παραμέτρους με τις οποίες καλείται να συμβαδίσει. Σε μια από αυτές εντάσσεται και η θρησκευτική ταυτότητα. Παρότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις εντούτοις, ακολουθούν όσα έχουν «διδασχθεί» από τους γονείς τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί σε ένα πιο ανοικτό πλαίσιο δείχνοντας σεβασμό στην κάθε θρησκεία και προσεγγίζοντας αυτό το θέμα με μια κοινώς αποδεκτή ιδέα που να αφορά το καλό όλων. Πολλές φορές έχει παρατηρηθεί η αντίδραση των

γονέων για την ώρα της προσευχής παρόλο που οι νηπιαγωγοί μπορεί να την έχουν διαμορφώσει με σεβασμό στην διαφορετικότητα, εκείνοι να επιμένουν στην απαγγελία της προσευχής της δικής τους θρησκείας.

Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται διάφοροι παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ταυτότητα του μαθητή, τους οποίους πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός ώστε να διαμορφώνει τις θεωρίες του αναλυτικού προγράμματος κατάλληλα κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, για να υπάρξει διδακτική πράξη, απαιτείται η σύνθεση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος με βασικό κριτήριο το κοινωνικό πλαίσιο των παιδιών της τάξης. Κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολη και ανέφελη υπόθεση. Δεν υπάρχει κάποια προδιαγεγραμμένη συνταγή, για να ακολουθηθεί, αλλά υφίστανται συνεχώς μια διαδικασία ανατροφοδότησης μέσα από συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις θέτοντας έτσι, νέα ερωτήματα προς αναζήτηση κάθε φορά. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και τον ρόλο του ερευνητή όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Όμως, κατά πόσο το νέο αναλυτικό πρόγραμμα δίνει στον εκπαιδευτικό το έναυσμα για αξιοποίηση του κοινωνικού πλαισίου της τάξης ως μέσο σχεδιασμού της διδασκαλίας. Δευτερευόντως, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα έχει δημιουργηθεί λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια που υφίστανται στα ελληνικά νηπιαγωγεία, αν ναι κατά πόσο οι στόχοι του τίθενται υπό ανασχεδιασμό ανάλογα με το πλαίσιο της τάξης; Με αυτά τα ανοικτά ερωτήματα, αναγνωρίζεται αφενός ο πιο ανοικτός χαρακτήρα του νέου αναλυτικού προγράμματος αλλά και η επιδίωξη και περαιτέρω αναβάθμιση του σύμφωνα με την ραγδαία εξέλιξη του κόσμου.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Ο όρος έρευνα δράσης χρησιμοποιείται ευρύτατα, όμως, δε φαίνεται να υπάρχει ένας μόνο ορισμός του με καθολική αποδοχή. Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί που μαρτυρούν διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης τόσο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όσο και της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά κυρίως διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες. Ένας από τους ορισμούς, τον οποίο τον υποστηρίζουμε κατά τη διάρκεια της πτυχιακής μας εργασίας ειδικότερα στη σημαντικότητα εφαρμογής της αυτοστοχαστικής διαδικασίας, η οποία αποδεικνύεται μέσα από τους αναστοχασμούς μας που ακολουθούν, θέλοντας να εξετάσουμε την προβληματική κατάσταση, την οποία εντοπίσαμε στο νηπιαγωγείο μας, είναι ο εξής:

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Kemmis στο Hopkins, 1985:32).

Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Αποτελεί μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά. Σε συνεργασία με άλλους που συμμετέχουν σε αυτή την πραγματικότητα, τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες. Δηλαδή, η ερευνά δράσης είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η έρευνα δράσης εμπλέκει διδάσκοντες, μαθητές και άλλους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο, όπως γονείς, σχολικούς συμβούλους, τοπικές αρχές ή στελέχη της Διοίκησης. Στα

πλαίσια της πτυχιακής εργασίας μας, πράξαμε ως εκπαιδευτικοί ερευνητές, ερευνητές δράσης, συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Στις παρέμβασή μας, η μια φοιτήτρια αναλάμβανε τον κεντρικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία, διατυπώνοντας ή όχι μόνο την άποψη της για το εκπαιδευτικό έργο και τα προβλήματα που συναντούσε, ενώ η άλλη φοιτήτρια αναλάμβανε τον ρόλο του κριτικού φίλου εναλλάξ, παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση του ερευνητικού προγράμματος και συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη στοχαστικοκριτική διαδικασία, είτε αφορά υποθέσεις και στρατηγικές δράση, είτε την ίδια την πρακτική και την παρέμβασή τους σε αυτήν είτε στην αξιολόγησή της.

Στην «έρευνα δράσης», η έρευνα λειτουργεί παράλληλα με την δράση και μελετώντας πιο απλά την σειρά που βρίσκονται οι λέξεις του όρου, διαπιστώνουμε πως κατά μια έννοια η έρευνα προηγείται της δράσης, καθώς αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρό της. Μέσα από την εμπειρία μας, εντοπίσαμε την ατέρμονη ιδιότητα της έρευνας δράσης, καθώς σε καμία περίπτωση η έρευνα από μόνη της δεν εξασφαλίζει την επιτυχημένη δράση. Κάθε φορά, τα θεωρητικά πορίσματα οφείλουν να υπόκεινται σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή ώστε να αντιμετωπίσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα την προβληματική μας κατάσταση.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, κινηθήκαμε σύμφωνα με τα βασικά χαρακτηριστικά που την διέπουν. Το πρώτο χαρακτηριστικό της έρευνας είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας. Ως εκπαιδευτικοί σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, είμαστε διδάσκοντες και ερευνητές ταυτόχρονα, υποκείμενα με συνείδηση και ευθύνη, τα οποία συμμετέχουμε ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης και συνεργαζόμαστε με τα άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως συνάδελφους, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς. Τέτοιου είδους συνεργασίες προϋποθέτουν και συνεπάγονται αμοιβαία κατανόηση και συμμετρική επικοινωνία.

Η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από την ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και την συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Η θεωρία δεν είναι αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων, ούτε εμείς ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να εφαρμόσουμε επιστημονικές θεωρίες. Αλλά, δοκιμάζουμε τρόπους δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Επομένως, η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Αντιθέτως,

διερευνούμε διαλεκτικά, τη θεωρία και την πράξη. Η θεωρία δεν είναι απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική μας κρίση. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της αποτελεί, η ανοιχτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία, στην οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Η ερευνά δράσης δεν είναι μια γραμμική ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων, που ελέγχονται μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψυσή τους. Δεν έχει δηλαδή μια δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος. Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα αυτό-στοχασμού, ένα έλικα από κύκλους «σχεδιασμού, δράσης, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού» και μετά «επανα-σχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού» αποτελεί ουσιαστικά μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος. Η έρευνα δράσης δηλαδή είναι μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης. Ενδεικτικό της ανοιχτής αυτής κυκλικής διαδικασίας είναι η σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού.

Η έρευνα δράσης διέπεται από στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση. Ως εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλεκόμαστε σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζομαστε και προσπαθούμε, να ερμηνεύσουμε, ότι συμβαίνει μέσα στην τάξη και ευρύτερά στο σχολικό χώρο. Αναπτύσσονται, έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζονται πάλι στην πράξη και οδηγούν σε ένα είδος γνώση που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, δεν δίνεται βαρύτητα τόσο στην τεχνογνωσία, κατοχή δηλαδή ενός ρεπερτορίου διδακτικών πρακτικών, αλλά δίνεται έμφαση από εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στα εξής:

- Στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής μας
- Στη διερεύνηση των κίνητρων δράσης μας

- Στην επιδίωξη μας να πραγματώσουμε τις αξίες που ήδη έχουμε θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας.

Η δράση που θέτουν υπό διερεύνηση βασίζεται περισσότερο στο λογικό στοχασμό ως επαγγελματιών. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της έρευνας δράσης, αναπτύσσουμε ουσιαστικά την ικανότητα μας για κρίση, κριτική και κατά συνέπεια την επαγγελματική μας γνώση.

Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ποιοτική ερευνητική διάσταση. Ως εκπαιδευτικοί ερευνητές αποτελούμε αναπόσπαστο μέρος της πραγματικότητας που ερευνάμε και η παρουσία μας δεν αποδιοργανώνει την τυπική μορφή της αλληλεπίδρασης. Διερευνάμε μια συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία θεωρούμε μοναδική και πολυσύνθετη. Η έρευνα δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και για αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στα δείγματα των ποσοτικών προσεγγίσεων αντιπαραθέτει την «περίπτωση» και στα γενικευμένα συμπεράσματα τα ερευνητικά πορίσματα που εντάσσονται στα συμφραζόμενα της σχολικής τάξης και μεταφράζονται σε υποθέσεις δράσης.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ & ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε τρεις διαφορετικούς τύπους της έρευνα δράσης: τον τεχνικό, τον πρακτικό και του χειραφετικό. Αυτοί οι τύποι βασίζονται στις τρεις κατηγορίες του Habermas (1970), οι οποίες αναφέρονται στους τομείς των ανθρώπινων ενδιαφερόντων που παράγουν την γνώση, δηλαδή στα τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά ενδιαφέροντα.

Η δική μας ερευνητική μέθοδο ακολούθησε τις αρχές που διέπουν την πρακτική έρευνα δράσης. Η πρακτική έρευνα δράσης επιδιώκει την ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης ή της επαγγελματικής σοφίας, προσπαθώντας να ανακαλύψει τα νοήματα και τη γνώση που ενσωματώνονται στην πρακτική. Αυτή η προσέγγιση απορρίπτει την αναζήτηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, που θα οδηγήσει σε γενικευτικού τύπου πορίσματα. Αντιθέτως, θεωρώντας κάθε εκπαιδευτική πράξη μοναδική, περιγράφει με επαγωγικό τρόπο και προσπαθεί να ερμηνεύσει το όποιο πρόβλημα και αίτια του, την εμπειρία, τη διαδικασία της αλλαγής και τις συνέπειές της (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 96).

Ως κριτήριο επιλογής της μεθόδου θέσαμε την ευελιξία της, όσον αφορά ένα πιο ανοιχτό πλαίσιο δράσης, καθώς έπρεπε να ερευνήσουμε ένα άγνωστο εκπαιδευτικό πλαίσιο προς εμάς, αυτό του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος μας έδωσε την δυνατότητα να συνεργαστούμε και να δράσουμε εναλλάξ σε ρόλους, τόσο του εκπαιδευτικού ερευνητή όσο και του κριτικού φίλου. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμενοι στον εκπαιδευτικό ερευνητή εννοούμε έναν επαγγελματία που έχει ως στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας του και προσπαθεί να το επιτύχει μέσα από συστηματική διερεύνηση και έλεγχο της πρακτικής του και γενικότερα, της εκπαιδευτικής του θεωρίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν για τη συλλογή δεδομένων τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές, όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές. Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται διασφαλίζει σε κάποιο βαθμό η μέθοδος της «τριγωνοποίησης». Πρόκειται για την τριπλή διασταύρωση των στοιχείων είτε με την χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, είτε με την άντληση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές, που εξασφαλίζει τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων.

Ακόμη, ένας άλλος λόγος που διαλέξαμε την εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί το γεγονός ότι μπορούμε κάθε φορά να αλλάζουμε την πρακτική μας διαμορφώνοντας και δοκιμάζοντας νέες μορφές δράσης προκειμένου να προσεγγίσουμε καλύτερα την προβληματική κατάσταση με στόχο να την βελτιώσουμε. Επιπρόσθετα, μας δίνει την ελευθερία να θέσουμε υπό προβληματισμό τις υποθέσεις και τις πεποιθήσεις που στηρίζουν την πρακτική στις τάξεις και να τις προσεγγίσουμε με μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική πρακτική.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Θέλοντας να διερευνήσουμε την προβληματική κατάσταση, έτσι ώστε να την βελτιώσουμε, οργανώσαμε ένα ερευνητικό σχέδιο που θέσαμε σε εφαρμογή και παρατηρήσαμε συστηματικά τη δράση του. Σε αυτή την πορεία διατυπώσαμε την άποψη μας για την υπάρχουσα κατάσταση και ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για μια διαδικασία χωρίς τέλος, εφόσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα, για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια η ερευνητική πορεία.

Μέσα από τις επισκέψεις μας στο νηπιαγωγείο ολοκληρώσαμε τρεις συνολικά κύκλους διδασκαλίας από τους οποίους μας δημιουργήθηκαν ερωτήματα, διαφορετικά κάθε φορά τα οποία εξέλιξαν την έρευνά μας και είναι τα εξής:

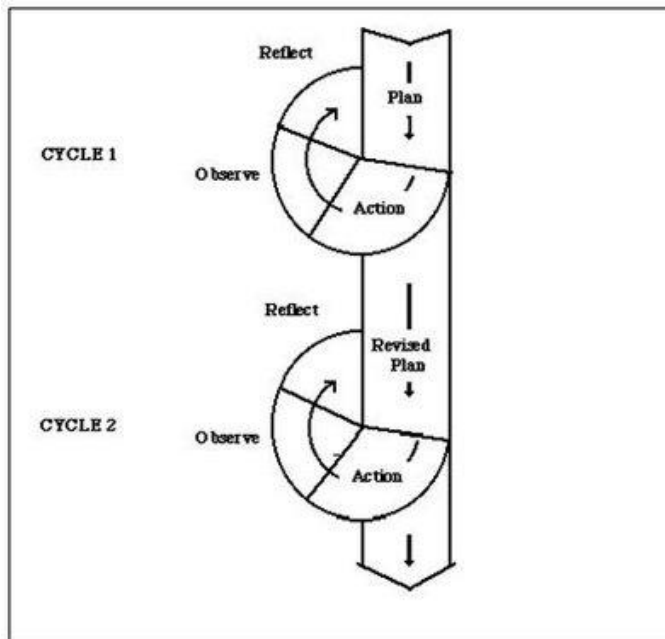
- Κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους σε ένα θέμα με την χρήση νέων μέσων τεχνολογίας- ηλεκτρονικού υπολογιστή;
- Κατά πόσο μπορούν τα παιδιά να εστιάσουν σε μια οργανωμένη δραστηριότητα, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους;
- Κατά πόσο το κίνητρο είναι αυτό που θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και θα ενισχύσει τον τομέα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ τους όσο και με εμάς;

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ- ΤΥΠΟΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Σε κάθε έρευνα δράσης δεν υπάρχει συγκεκριμένη ακολουθία σε σχέση με τις ενέργειες που θα πραγματοποιηθούν. Η έρευνα στηρίζεται σε ευμετάβλητους παράγοντες όπως το πλαίσιο της εκάστοτε τάξης, τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ερευνητή καθώς και τα μέσα που υπάρχουν διαθέσιμα. Αυτό συνεπάγεται έναν πιο ελεύθερο χαρακτήρα της έρευνας δράσης και συνεπώς, του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται. Έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα οργάνωσης της έρευνας δράσης.

Τα πιο ευρέως γνωστά και αποδεκτά από την εκπαιδευτική κοινότητα μοντέλα δράσης αποτελούν, του K. Lewin, του J. Elliott, του St.Kemmis και της J.McNiff. Στην προσπάθειά μας να αντιμετωπίσουμε την προβληματική κατάσταση που διακρίναμε στο νηπιαγωγείο επιλέξαμε να εργαστούμε σύμφωνα με το μοντέλο του St.Kemmis, το οποίο είχε ως βάση το μοντέλο του K. Lewin, τόσο σε σχέση με την σπειροειδή του κίνηση όσο και σχετικά με τις τέσσερις φάσεις. Το αρχικό μοντέλο παρουσίαζε την έρευνα δράσης ως μια σπειροειδή κίνηση με τέσσερις φάσεις: σχεδιασμό- δράση- παρατήρηση- στοχασμό, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σταδιακά στην ανεξαρτησία, την ισότητα και την συνεργασία (Lewin,K.(1946)). Το 1981 ωστόσο, ο καθηγητής St. Kemmis εμπλούτισε την αρχική θεωρία εντάσσοντας τους κύκλους της σπείρας σε ένα άξονα που έχει αφετηρία χωρίς όμως, να επιβάλλει το όριο του τερματισμού. Ειδικότερα, ο Kemmis τόνισε την επαλληλία των κύκλων της σπείρας και κατέληξε σε ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς:



Αφετηρία της έρευνας δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις. Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης εκτός από τον εκπαιδευτικό ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, συμμετέχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ο διευκολυντής, αυτός που συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως όταν υπάρχει ερευνητική ομάδα και ο κριτικός φίλος- συνεργάτης.

Ο διευκολυντής, που μπορεί να είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους. Λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς ερευνητές την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους ή τη θεωρία της έρευνας δράσης και της δυναμικής των ομάδων και φροντίζει να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με ένα κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέλημα του είναι η κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και η διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών κατά την προσέγγιση της κατάστασης που διερευνάται. Λειτουργεί τέλος δεσμευτικά, καθώς προσπαθεί να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, που γίνεται συλλογική όταν συνειδητοποιήσουν ότι ως ερευνητική ομάδα έχουν εκτός από ιδιαίτερους ο καθένας και κοινούς στόχους, φροντίζοντας έτσι η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη

μορφή κριτικής κοινότητας. Σε αυτή την προοπτική ο διευκολυντής μπορεί να βοηθήσει την ομάδα να διαμορφώσει κοινή ταυτότητα και γλώσσα.

Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της δράσης του εκπαιδευτικού ερευνητή αποτελεί ο κριτικός φίλος. Ο κριτικός φίλος λειτουργεί σαν ένα δεύτερο ζευγάρι γυαλιών αντίληψης, που ο εκπαιδευτικός ερευνητής πρέπει να δανείζεται πότε πότε, ώστε να βλέπει πιο εύκολα από άλλη οπτική γωνία αυτά που θεωρεί δεδομένα (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 86). Οι άλλες οπτικές βοηθούν και εντάσσονται στον συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης. Ειδικότερα, ο κριτικός φίλος και ο εκπαιδευτικός ερευνητής αναπτύσσουν μεταξύ τους μια λειτουργική σχέση η οποία, θα παρέχει κριτική αλλά και υποστηρικτική φιλία κατά την διάρκεια της έρευνας. Αναφορικά με το ποιο άτομο μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του κριτικού φίλου, δεν υπάρχουν περιορισμοί. Ο κριτικός φίλος οφείλει να είναι «οικείος αλλά και πρόκληση, πρόκληση αλλά όχι απειλή» (Bayne - Jardine, C. and Holly, P.(1994). *Developing Quality Schools*, London: The Falmer Press). Ο κριτικός φίλος, οφείλει να λειτουργεί ως έμπιστος συνεργάτης ή μέντορας και να συζητά για την έρευνα σε τακτά χρονικά διαστήματα. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικός στην διαδικασία αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ερευνητή, επειδή ως εσωτερικός παρατηρητής, με ιδιαίτερη γνώση του γενικού πλαισίου της έρευνας, είναι σε θέση να επαληθεύσει την γνησιότητα της έρευνας. Ο κριτικός φίλος, οφείλει να κατανοεί τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ερευνητή και να δημιουργεί ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο, ο εκπαιδευτικός ερευνητής θα μπορέσει να του εκφράσει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του. Δεν είναι απαραίτητο ο κριτικός φίλος να συμφωνεί με όλα όσα ακούει, θέτοντας έτσι τον εκπαιδευτικό ερευνητή στην διαδικασία της αμφισβήτησης, του προβληματισμού, του αναστοχασμού και τέλος, του επανασχεδιασμού της επόμενης δράσης του. Συνοψίζοντας, ο κριτικός φίλος, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην εξελικτική διαδικασία της έρευνας δράσης.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Χαρακτηριστικό στοιχείο κάθε έρευνας είναι η ποικιλία των τεχνικών που μπορούμε, οι ερευνητές να χρησιμοποιήσουμε για τη συλλογή των δεδομένων. Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεών μας, τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε είναι η καταγραφή του ατομικού ημερολόγιου, η παρατήρηση, η συζήτηση με τα παιδιά , καθώς και η συμβολή του κριτικού φίλου.

- Το «**ημερολόγιο**» (βλ. Παράρτημα 1), αποτέλεσε μια ερευνητική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε τόσο για την καταγραφή των δεδομένων από την παρατήρησή μας στην τάξη και τις συζητήσεις μας όσο και για την καταγραφή των προσωπικών σκέψεων μας σχετικά με την δράση μας και τα αποτελέσματά της. Πιο συγκεκριμένα, στο ημερολόγιο καταγράφαμε άμεσα και λεπτομερειακά τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού, σε διαφορετικές περιόδους κατά τη διάρκεια της ημέρας και της συναναστροφής του με τα άλλα παιδιά και τους ενηλίκους. Η συστηματική αυτή παρατήρηση μας βοήθησε να αναλύσουμε τις συμπεριφορές των παιδιών, έχοντας μια πιο αντικειμενική εικόνα για αυτά (Ρήγα,2006). Έτσι, το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα μέσο ανατροφοδότησης, ενισχύοντας τον ανασχεδιασμό μας.
- Η «**παρατήρηση**» αποτελεί μέσο, με το οποίο ο παρατηρητής προσεγγίζει το φαινόμενο ως εξωτερικός παρατηρητής, κρατώντας εκτεταμένες σημειώσεις πριν την παρατήρηση, αλλά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι σημειώσεις αυτές μπορεί να είναι δομημένες, όμως μέσα από αυτές προβάλλεται μια εικόνα της προβληματικής κατάστασης. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει, συμμετοχική παρατήρηση. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής αποκτάει μια καλύτερη αίσθηση του γίνεσθαι (Παπαϊωάννου& Θεοδωράκης, 2003).

- Η «**συζήτηση με τα παιδιά**» (βλ. Παράρτημα 2), αποτελεί πιο ανοιχτή και ελεύθερη τεχνική συλλογής δεδομένων, η οποία μας βοηθάει, έτσι ώστε να έρθει ο ερευνητής σε μια επαφή με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που πιθανά θα εκφράσουν τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής συνειδητοποιεί τις αντιλήψεις των παιδιών (Wood), όπου σε συνδυασμό με τα στοιχεία που έχουν συλλεχτεί από την παρατήρηση, τον ενισχύει ώστε να αντιληφτεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για την προβληματική κατάσταση που υφίσταται.
- Ο «**κριτικός φίλος**» (βλ. Παράρτημα 3), δημιουργώντας ένα αίσθημα εμπιστοσύνης με τον ερευνητή. Διαθέτει μια αποστασιοποιημένη ματιά, διατηρώντας ικανότητα κατανόησης όσων συμβαίνουν. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύει την δράση του εκπαιδευτικού ερευνητή κατά την διάρκεια της παρέμβασης του για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάσταση.

Οι μέθοδοι αυτοί αποτελούν βασικό υλικό προκειμένου να προχωρήσει η εκπαιδευτική έρευνα δράσης και ακόμη, για την διασφάλιση της εγκυρότητας της, μέσω της τριγωνοποίησης. Με την τριγωνοποίηση, είχαμε την δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε τριπλή διασταύρωση των στοιχείων, με την χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ημερολόγιο, παρατήρηση συζήτηση με τα παιδιά και τον κριτικό φίλο, εξασφαλίζοντας τον διυποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων.

ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ:

Πράττω « \Rightarrow » ερευνώ. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί μια μέθοδο που περικλείει τις δύο αυτές έννοιες οι οποίες λειτουργούν καταλυτικά στην εξέλιξή της. Έχοντας αυτό στο μυαλό μας, πως οι πράξεις-παρεμβάσεις δεν είναι δυνατό να υλοποιηθούν σωστά πριν την έρευνα, αποφασίσαμε να επισκεφθούμε τον χώρο του νηπιαγωγείου, μια φορά τουλάχιστον πριν τις παρεμβάσεις, έτσι ώστε να παρατηρήσουμε το πλαίσιο της τάξης, αναζητώντας την «ευκαιρία» να εντοπίσουμε κάποια τυχόν προβληματική κατάσταση.

Κατά την πρώτη επίσκεψή μας στον χώρο του νηπιαγωγείου διαπιστώσαμε ότι από την ώρα προσέλευσης έως την ώρα που θα μαζεύονταν στην παρεούλα για να ξεκινήσει το πρόγραμμά της η εκπαιδευτικός, τα παιδιά έπαιζαν ελεύθερα χωρίς όμως να τηρούν κανόνες ελεύθερου παιχνιδιού. Ειδικότερα, στην ελεύθερη ώρα κάποια από τα παιδιά έπαιζαν με τα τουβλάκια χωρίς όμως να υπάρχει όριο στην γωνιά του οικοδομικού υλικού, δηλαδή ο αριθμός των παιδιών που έπαιζαν άλλαζε συνεχώς και τα τουβλάκια σκορπίζονταν σε όλη την τάξη. Αυτό μας έκανε να εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο κινούνται και λειτουργούν στον υπόλοιπο χώρο. Διαπιστώσαμε, ότι η μια γωνιά κάλυπτε την άλλη, τα παιδιά μεταφέρονταν από την μια στην άλλη χωρίς να τακτοποιούν τα υλικά που έχουν χρησιμοποιήσει (π.χ. μαρκαδόρους) και προκαλώντας συνωστισμό σε ορισμένες γωνιές όπως των ζώων, του οικοδομικού υλικού και του μανάβικου. Αυτή η κατάσταση είχε ως αποτέλεσμα παράπονα των παιδιών ότι οι άλλοι τους χαλάνε το παιχνίδι και αναστάτωση στην τάξη.

Προχωρώντας στην ημέρα, την ώρα της συγκέντρωσης στην γωνιά της συζήτησης, παρατηρήσαμε πως τα παιδιά δεν συγκεντρώνονταν στη συζήτηση με την νηπιαγωγό ώστε να αναπτυχθεί ένα θέμα. Η προσοχή τους διαταρασσόταν εύκολα και το καθένα μιλούσε για αυτό που ήθελε χωρίς ο ένας να ακούει τον άλλο ή να ζητούν τον λόγο από την νηπιαγωγό.

Τέλος, παρακολουθώντας και την ώρα του διαλείμματος στην αυλή, διαπιστώσαμε πως τα παιδιά δεν συνεργάζονταν έτσι ώστε να παίξουν ένα οργανωμένο παιχνίδι, παρά μόνο έτρεχαν ελεύθερα.

Συμπερασματικά, καταλήξαμε ότι υπάρχει απουσία κινήτρου κατά την διδακτική πράξη και συνεπώς, μηδαμινό ενδιαφέρον από τα παιδιά είτε να συζητήσουν είτε να συνεργαστούν για έναν κοινό στόχο.

Α΄ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:

Ο πρώτος μας σχεδιασμός θα διαμορφωθεί μέσα σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο δράσης, έχοντας ως κύριο στόχο τη συγκέντρωση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε ένα θέμα. Μέσα από την παρατήρησή μας διαπιστώσαμε πως η προβληματική κατάσταση έγκειται στο ότι τα παιδιά δεν βρίσκουν κάτι που να τα ενδιαφέρει στην μέχρι τώρα διδακτική πράξη, κάτι το οποίο πιστεύουμε πως ίσως οφείλεται στην απουσία κινήτρου για συμμετοχή στις οργανωμένες δραστηριότητες, μέχρι τώρα.

Αυτοί οι δύο παράγοντες, το ενδιαφέρον και το κίνητρο των παιδιών αποτέλεσαν τα κριτήρια αξιολόγησης του σχεδιασμού μας. Παρ'όλα αυτά και οι δύο παράγοντες μεταβάλλονται από άτομο σε άτομο. Η διαφορετικότητα κάθε παιδιού η οποία το κάνει μοναδικό θεωρούμε πως θα πρέπει να καθοδηγεί τον σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας (Willis,S. & Mann,L.2000). Στο συγκεκριμένο σχεδιασμό, η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος θα αφορά τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Αρχικά, θα δώσουμε στα παιδιά το κίνητρο- δυνατότητα να διαμορφώσουν μόνα τους το χώρο της τάξης τους κατόπιν συζήτησης των ιδεών τους.

Επιπρόσθετα, θα επιδιώξουμε να αναπτύξουμε μια σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά ούσες επιτρεπτικές απέναντι στις απόψεις και τα λάθη τους και ελκύοντας το ενδιαφέρον τους μέσα από την χρήση νέων μέσων τεχνολογίας, δίνοντας νόημα στην διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε στα παιδιά έναν φορητό υπολογιστή, προσπαθώντας έτσι να τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους και στην συνέχεια, θα τους παρουσιάσουμε εικόνες από διάφορες γωνίες από άλλα νηπιαγωγεία, έτσι ώστε να λάβουν ερεθίσματα προκειμένου να συζητήσουμε γύρω

από το δικό τους νηπιαγωγείο και να επέμβουμε πιθανά αλλάζοντας το με την βοήθειά τους.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

- Με ποιο τρόπο τα παιδιά θα αντιδράσουν στην εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- Κατά πόσο θα εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στο θέμα που θα παρουσιαστεί μέσω του υπολογιστή και θα συμμετέχουν στην συζήτηση.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ- ΔΡΑΣΗ:

Αρχικά, τοποθετήσαμε τον υπολογιστή στο κέντρο της ολομέλειας προκειμένου να βλέπουν όλα τα παιδιά. Την παρέμβαση ανέλαβε η μια φοιτήτρια, ενώ η άλλη καθόταν μαζί με τα παιδιά, συμμετέχοντας στην συζήτηση. Η συζήτηση ξεκίνησε με ερωτήσεις γύρω από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σχετικά με τα μέρη που τον αποτελούν, αν γνωρίζουν να τον χρησιμοποιούν, αν ναι σε ποιες περιπτώσεις και έπειτα ζητήσαμε να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με τον λόγο ύπαρξης του στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν πως γνωρίζουν τα μέρη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τον χρησιμοποιούν κυρίως για να παίζουν παιχνίδια, να ζωγραφίζουν και να βλέπουν ταινίες. Ύστερα πραγματοποιήθηκε η προβολή των φωτογραφιών των γωνιών που είχαμε ετοιμάσει και αρχίσαμε να σχολιάζουμε την καθεμία. Τα παιδιά σταμάτησαν τις συζητήσεις μόλις είδαν την γωνιά της μεταμφίεσης γεγονός που φανέρωσε το ενθουσιασμό τους και η έκπληξή τους παρέμεινε λέγοντας τους πως αυτή η γωνιά υπάρχει σε κάποιο άλλο νηπιαγωγείο. Αμέσως, πρότειναν να δημιουργήσουμε κι εμείς μια τέτοια! Όμως, στην συνέχεια της προβολής τα παιδιά αδυνατούσαν να συγκεντρωθούν και να συμμετάσχουν στην συζήτηση. Έτσι, αποφασίσαμε να κλείσουμε και να απομακρύνουμε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να συνεχίσουμε την συζήτηση στην ολομέλεια(παρεούλα) για την γωνιά που τους ενδιέφερε. Καταλήξαμε, μαζί με τα παιδιά, να προχωρήσουμε στην

κατασκευή της γωνιάς της μεταμπίεσης από την επόμενη κιόλας φορά φέρνοντας υλικό και τα παιδιά όπως είχαν προτείνει, κι εμείς.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Η εισαγωγή του υπολογιστή στην ολομέλεια έγινε ως μέσο πληροφοριών, δηλαδή να μπορέσουν να δουν τα παιδιά κάποιες εικόνες που είχαμε επιλέξει σχετικά με γωνιές άλλων νηπιαγωγείων και να τις συγκρίνουν με τις δικές τους. Επιδιώξαμε να τα φέρουμε σε επαφή με διαφορετικά διαμορφωμένους χώρους νηπιαγωγείων, προσπαθώντας να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον τους. Αν και αρχικά, η παρουσία του υπολογιστή κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών, αυτό διήρκεσε πολύ λίγο. Έπειτα, το κάθε παιδί επιθυμούσε να ασχοληθεί με τον υπολογιστή, ο καθένας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του όπως να ζωγραφίσει ή να παίξει το αγαπημένο του παιχνίδι. Βασιζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία που συλλέξαμε θεωρούμε πως η παρέμβασή δεν πέτυχε ως προς τους στόχους που είχαμε θέσει για να αντιμετωπίσουμε την προβληματική κατάσταση που είχαμε εντοπίσει, η οποία αφορούσε την αδυναμία των παιδιών να συγκεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε ένα θέμα.

Πιστεύουμε πως με την εισαγωγή του υπολογιστή στην τάξη τραβήξαμε έστω και για μικρό χρονικό διάστημα την προσοχή των παιδιών, η αποτυχία μας όμως έγκειται στο ότι αυτό δεν είχε διάρκεια. Οι λόγοι που δεν οδήγησαν στην πραγματοποίηση των αρχικών μας στόχων ήταν αφενός το γεγονός ότι ο υπολογιστής ήταν φορητός συνεπώς, μικρός στο μέγεθος κι αν και βρισκόταν στο κέντρο της ολομέλειας τα παιδιά δεν είχαν πλήρη ορατότητα της προβολής των εικόνων. Αφετέρου, παρατηρήσαμε ότι η παρουσίαση του υπολογιστή λειτούργησε ως «βιτρίνα» καθώς δεν τους δώσαμε την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με αυτόν και να πειραματιστούν. Τροχοπέδη στην υλοποίηση της παρέμβασής μας στάθηκε το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με κανόνες όπως δεν διακόπτω τον άλλο όταν μιλάει, σέβομαι την άποψη του άλλου. Ακόμη, τα παιδιά παρουσίαζαν μια υπερκινητικότητα δικαιολογημένη μεν λόγω ηλικίας αδικαιολόγητη δε διότι έδειχναν να μην κατανοούν το πλαίσιο που βρίσκονταν την δεδομένη στιγμή, δηλαδή την παρεούλα. Τέλος, θεωρούμε πως ίσως να μην επικεντρωθήκαμε στα πραγματικά τους ενδιαφέροντα αλλά εστιάσαμε στον αυθορμητισμό που έδειξαν και στα θέλω τους

την δεδομένη στιγμή όπως η ενασχόληση με τον υπολογιστή που βρίσκεται στην τάξη τους.

Το κύριο σημείο που απαιτεί βελτίωση είναι πάλι το ενδιαφέρον των παιδιών σε ένα θέμα, ώστε να εστιάσουν σε αυτό. Μέσα από την παρέμβαση και κατ'επέκταση συζήτηση σχετικά με την γωνιά των μεταμφιέσεων σε ένα άλλο νηπιαγωγείο, παρατηρήσαμε ότι όλοι συμμετείχαν στην συζήτηση γύρω από τις στολές καθώς ήταν μια καινούργια για αυτούς γωνιά. Με αφορμή αυτό τους το ενδιαφέρον σκεφτόμαστε, να δουλέψουμε πάνω στην υλοποίηση μιας γωνιάς μεταμφιέσεων μέσα από συζήτηση και ιδέες των παιδιών.

Σε σχέση με την προβληματική κατάσταση θεωρούμε πως την διαγνώσαμε σωστά ωστόσο, όπως αποδεικνύεται μέσα από την παρέμβαση δεν την ερμηνεύσαμε σωστά ώστε να την βελτιώσουμε. Ειδικότερα, αν και ο υπολογιστής λειτούργησε ως μέσο με τον τρόπο που θέλουμε, δηλαδή να τραβήξουμε τα «βλέμματα» των παιδιών εντούτοις το θέμα καθαυτό δηλαδή η προβολή εικόνων με γωνιές δεν ήταν η κατάλληλη επιλογή για τον στόχο μας. Ίσως η χρήση του υπολογιστή αλλά με άλλο τρόπο να ήταν πιο επιτυχής.

Οι παράμετροι στις οποίες έχουμε εστιάσει το ενδιαφέρον μας είναι η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και συνεπώς, η ανομοιογένεια του πλαισίου της τάξης. Ειδικότερα, στηριζόμενοι στην θεωρία πως «ακριβώς όπως διαφέρουν μεταξύ τους τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών, το ίδιο διαφέρουν τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Οι ατομικές διαφορές είναι παρούσες σε κάθε πλευρά της ανάπτυξης, από το ύψος και το βάρος μέχρι την προσωπικότητα και την δημιουργικότητα», εστιάζουμε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης, προκειμένου να δημιουργήσουμε διαδικασίες μάθησης που να υποστηρίζονται από όλα τα παιδιά.

ΟΜΑΔΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:

Σε διδακτικό επίπεδο διαπιστώσαμε ως ομάδα πως μια απλή παρατήρηση δεν αρκεί για να αποκτήσουμε μια ρεαλιστική εικόνα για τα παιδιά και τις ασχολίες τους και έτσι, να σχεδιάσουμε μια παρέμβαση με απόλυτη επιτυχία. Παράλληλα, στον τομέα της έρευνας, συμβουλευόμενοι τα θεωρητικά κείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και τον οδηγό νηπιαγωγού μάθαμε πώς να επεκτείνουμε μια απλή κουβέντα των παιδιών και μέσα από την διερεύνησή της να ανακαλύπτουμε κατά πόσο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους.

Αναστοχαζόμενοι την δράση μας μέσα στην τάξη, αν και διατηρήσαμε τον στόχο μας , που αφορούσε την εστίαση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε ένα θέμα, ωστόσο, επικεντρωθήκαμε στις ιδέες των παιδιών, δίνοντας στην διδασκαλία μας έναν πιο ανοικτό χαρακτήρα, ο οποίος στηρίχθηκε στον αυτοσχεδιασμό με την βοήθεια των παιδιών. Όλη η δράση μας βέβαια, κινήθηκε με σκοπό την βελτίωση της προβληματικής κατάστασης.

Η παραπάνω διδασκαλία αποτελούσε δική μας πρωτοβουλία αναφορικά με το περιεχόμενο της. Κατά την διάρκειά της, όμως, τα παιδιά επέκτειναν την συζήτηση με έναυσμα μια από τις φωτογραφίες που υπήρχαν, αυτή της γωνιάς της μεταμφίεσης. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτή την εικόνα και με αφορμή τον ενθουσιασμό τους, ξεκινήσαμε να ρωτάμε διάφορα σχετικά με το θέατρο, προκειμένου να «ελέγξουμε» τις γνώσεις και το ενδιαφέρον τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν άμεσα, συζητώντας για κούκλες, σκηνικά , στολές, και άλλα. Έτσι, ο σχεδιασμός μας επεκτάθηκε και αναμορφώθηκε σύμφωνα με το ενδιαφέρον των παιδιών, γεγονός που μας προβλημάτισε σε σχέση με την επόμενη διδασκαλία μας.

Η συνεργασία μεταξύ μας κινείται σε πολύ καλά επίπεδα. Το γεγονός πως η μία επισκεπτόταν το νηπιαγωγείο αυτό κατά την διάρκεια της πρακτικής της άσκησης ενώ, η άλλη δεν είχε καμία προηγούμενη επαφή με το σχολικό αυτό πλαίσιο, θεωρούμε πως λειτούργησε ενισχυτικά στην εκτίμηση της κατάστασης που επικρατούσε. Θέλοντας να διαμορφώσει η καθεμία της δικής της θέση για το νηπιαγωγείο δεν προηγήθηκε κάποια συζήτηση μεταξύ μας. Μετά την πρώτη μας

παρέμβαση, υπήρχε πλούσιο υλικό προς συζήτηση. Η συζήτηση μας κινήθηκε γύρω από τα παιδιά και την ανομοιογένεια που υπάρχει στην συγκεκριμένη τάξη, στην αδυναμία να ακολουθήσουν βασικούς κανόνες ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται αρμονικά, γύρω από τον γενικότερο χώρο της σχολικής τάξης καθώς και σχετικά με την διδασκαλία της μίας και της αντιδράσεις των παιδιών. Ο παραπάνω διάλογος μας βοήθησε να εστιάσουμε σε συγκεκριμένα γεγονότα μέσα από μια διαφορετική οπτική, όπως επίσης μας ανατροφοδότησε ως προς τις διαδικασίες μάθησης που οφείλουμε να αναπτύξουμε στην συγκεκριμένη τάξη προκειμένου, να βελτιώσουμε την προβληματική κατάσταση.

Οι συναντήσεις εποπτείας μας έδωσαν την ευκαιρία να εκθέσουμε αρχικά την δική μας προβληματική κατάσταση και να συζητήσουμε τις απόψεις και των υπολοίπων ομάδων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, έχουμε την δυνατότητα να έρθουμε σε έμμεση επαφή και με άλλες προβληματικές καταστάσεις, να δούμε σε ποιους παράγοντες στηρίχθηκαν οι άλλες ομάδες για τον σχεδιασμό τους, να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του σχεδιασμού τους, να πάρουμε και εμείς ιδέες για κάποιον επόμενο σχεδιασμό μας και γενικότερα, να προβληματιστούμε και για την δράση μας και για πιθανές καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουμε στο μέλλον.

Στην σύνθεση του σχεδιασμού μας ανατρέξαμε στα θεσμικά κείμενα ΔΕΠΠΣ και Οδηγό νηπιαγωγού, έτσι ώστε να δούμε τους στόχους σχετικά με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο νηπιαγωγείο, καθώς και διάφορες δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε. Ωστόσο, αναφορικά με τα θεσμικά αυτά κείμενα, παρατηρήσαμε πως διαθέτουν αρκετό υλικό σχετικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και, ο οδηγός νηπιαγωγού, δίνει πολλές προτάσεις για δραστηριότητες, όπως την δημιουργία πίνακα αναφοράς στην τάξη με την βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αυτή την ιδέα επανασχεδιάσαμε σύμφωνα με το δικό μας πλαίσιο, εστιάζοντας στις γωνίες και ενός πίνακα αναφοράς σε αυτές, διότι τα παιδιά δεν τις διαχωρίζουν. Συμπερασματικά, τα δύο αυτά θεσμικά κείμενα λειτούργησαν στην περίπτωσή μας, βοηθητικά, ωστόσο ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα προσεγγίζει με μια πιο κριτική ματιά σύμφωνα, με το πλαίσιο της εκάστοτε τάξης, καθώς είναι ένας ευμετάβλητος παράγοντας.

B' ΚΥΚΛΟΣ

Η γωνιά της μεταμπίησης και τα πατρίον.

Υποστηρίζοντας πως η παιδαγωγική θεωρία βοηθάει στην εκπαιδευτική πράξη μόνο όταν ορίζει ένα ευέλικτο θεωρητικό πλαίσιο, ανοικτό και πραγματεύσιμο, που φωτίζει την πράξη και παράλληλα εμπλουτίζεται από αυτή, διευρύνεται ή και αναμορφώνεται, για να οδηγήσει σε νέες υποθέσεις δράσης θα σχεδιάσουμε την δράση μας σύμφωνα με ένα πιο ανοικτό πλαίσιο, βασιζόμενοι στο ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με την γωνιά της μεταμπίησης. (Carr & Kemmis 1997)

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:

Σκεπτόμενοι τα στοιχεία που συλλέξαμε κατά την διάρκεια της προηγούμενης παρέμβασής μας, αποφασίσαμε να εστιάσουμε στο ενδιαφέρον που έδειξαν τα παιδιά για την γωνιά της μεταμπίησης. Αρχικά, σκεφτόμαστε να ξεκινήσουμε την παρέμβαση θέτοντας ερωτήσεις στα παιδιά για να ελέγξουμε τι θυμούνται από την προηγούμενη φορά. Η εισαγωγή αυτή θεωρούμε πως θα δείξει αν όντως τους ενδιέφερε το θέμα κι έτσι, θα επιδιώξουμε την διερεύνηση και την επέκτασή του. Ο τρόπος που θα το επιτύχουμε αυτό θα είναι μέσα από την συζήτηση με ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου τα παιδιά να προχωρήσουν την σκέψη τους ένα βήμα παραπέρα, δίνοντας ιδέες για την υλοποίηση του κοινού στόχου. Μέσα από αυτόν τον σχεδιασμό, θέλουμε να εξετάσουμε κατά πόσο στοχεύσαμε σωστά στο θέμα που ενδιαφέρει τα παιδιά και στο κίνητρο που τους δώσαμε και ακόμη, αν ο κοινός αυτός στόχος θα λειτουργήσει ως «ομπρέλα» που θα καλύψει όλες τις γνώμες και ιδέες ώστε να ακουστούν και να επεξεργαστούν.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

- Κατά πόσο ένας κοινός στόχος θα ενεργοποιήσει την συμμετοχή των παιδιών σε μια δραστηριότητα και κατ'επέκταση την συνεργασία μεταξύ τους.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ-ΔΡΑΣΗ:

Ξεκινώντας την παρέμβαση με διερευνητικές ερωτήσεις, όπως τι θυμούνται από την προηγούμενη φορά, τι τους είχε κάνει εντύπωση, αν γνωρίζουν κάτι σχετικά με την κατασκευή των ρούχων και των στολών, τα παιδιά απάντησαν εύστοχα και με μεγάλο ενδιαφέρον. Όλοι αναφέρθηκαν στην γωνιά της μεταμφίεσης, κι έπειτα χωρίς να προηγηθεί δική μας παρέμβαση, τα παιδιά ένα ένα έλεγαν από μια πρόταση για την γωνιά ή κάτι σχετικό με ρούχα και στολές, δείχνοντας για πρώτη φορά ως τώρα σεβασμό στον συμμαθητή τους και τηρώντας την σειρά που είχαν ξεκινήσει. Καθόλη την διάρκεια της παρέμβασης διαπιστώσαμε πως η συζήτηση δεν ξέφυγε από το θέμα, αντίθετα επεκτάθηκε με διάφορες προτάσεις. Οι προτάσεις των παιδιών αφορούσαν στην κατασκευή κούκλων, στολών με την χρήση διάφορων υλικών όπως χαρτόνι, υφάσματα, κουμπιά, πηλός. Στην συνέχεια, τα παιδιά πρότειναν να σχεδιάσουν τα μοντέλα για τις κούκλες που ήθελαν, κάνοντας το πρώτο βήμα για την υλοποίηση των ιδεών.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Ο σχεδιασμός αυτός στηρίχθηκε κυρίως στις ιδέες των παιδιών και τον ενθουσιασμό που είχαν δείξει, αναφορικά με το θέατρο, στην διάρκεια της προηγούμενης παρέμβασής μας. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση αυτή κινήθηκε στα πλαίσια μιας ανοικτής συζήτησης με θέμα «πώς μπορούμε να φτιάξουμε την γωνιά

της μεταμπίεσης». Στην πορεία της συζήτησης διατυπώθηκαν και άλλες προτάσεις από τα παιδιά, όπως να φτιάξουμε κούκλες και στολές. Οι προτάσεις τους αυτές λειτούργησαν ως κίνητρο για να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν την συνεργασία και την επικοινωνία τους, τόσο μεταξύ τους όσο και με εμάς. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης ήταν πως τα παιδιά εστίασαν, για πρώτη φορά, στο θέμα και προσπαθούσαν να συμμετέχουν, λέγοντας κάτι καινούργιο κάθε φορά κι όχι αναπαράγοντας τις ίδιες ιδέες.

Θεωρούμε, έτσι, ως ομάδα πως οι στόχοι που είχαμε θέσει για την συγκεκριμένη διδασκαλία πέτυχαν και μας κατεύθυναν προς μια άλλη παράμετρο, σημαντική για τον σχεδιασμό διαδικασιών μάθησης, το κίνητρο κατά την εκπαιδευτική πράξη. Προχωρήσαμε σε αυτή την φάση περισσότερο διερευνητικά, σε σχέση με την προβληματική μας κατάσταση και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τους παράγοντες που θα οδηγήσουν στην βελτίωσή της. Επιδιώξαμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης με τα παιδιά, προκειμένου να νιώθουν ασφαλή να εκφραστούν και να δράσουν, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτονομία τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα ίδια. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, και προέκτειναν το θέμα εμπλουτίζοντας το με προτάσεις κατασκευής κυρίως, κούκλας και στολών, πράγμα που μας έκανε να αναθεωρήσουμε και να επανεξετάσουμε την κατεύθυνση που κινούμαστε. Ειδικότερα, θέσαμε τους εαυτούς μας στην θέση του επαγγελματία εκπαιδευτικού και αρχικά, μπήκαμε στην διαδικασία να ακούσουμε τα θέλω και τις ανάγκες των παιδιών. Η διαδικασία αυτή, μας έκανε να εστιάσουμε στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατασκευής (στολών και κούκλας), προεκτείνοντας αυτήν την ιδέα των παιδιών ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της. Θα προσεγγίσουμε την δράση μας, σχετικά με τις κατασκευές, μέσα από ένα ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα, με στόχο την συνεργασία των παιδιών και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Μετά την πραγματοποίηση αυτής της παρέμβασης, συνεχίζουμε να θεωρούμε πως διαγνώσαμε σωστά την προβληματική κατάσταση. Εντούτοις, αυτήν την φορά θεωρούμε πως την ερμηνεύσαμε και σωστά, καθώς μας έδωσε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Το ενδιαφέρον των παιδιών εστιάστηκε σε ένα θέμα και διατηρήθηκε σε αυτό, δίνοντας μας έτσι να κατανοήσουμε την σημασία του κινήτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργώντας τις συνθήκες για μια βιωματική διδασκαλία, κατά την οποία αξιοποιούνται τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών, θέτοντας το παιδί στο κέντρο της διαδικασίας προς την μάθηση, θέτουμε τα θεμέλια

για μια επιτυχημένη διδασκαλία που το παιδί θα κατανοήσει την μάθηση και την χρησιμότητά της.

Επιδιώκοντας μια παιδαγωγική προσέγγιση που έχει ως στόχο την διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην μάθηση και τον σεβασμό απέναντι στην διαφορετικότητα των ατόμων που συνθέτουν την τάξη, θα προσπαθήσουμε να θέσουμε στα παιδιά έναν κοινό στόχο, όπως η κατασκευή κούκλας, δίνοντας όμως παράλληλα, ένα περιθώριο αυτονομίας δηλαδή, την δυνατότητα να επιλέξουν μόνα τους τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν. Με αυτόν τον τρόπο, θέλουμε να εστιάσουμε στον «ρυθμό μάθησης» του κάθε παιδιού (Σφυρόερα 2004) σε ένα πρώτο επίπεδο. Μέσω της συζήτησης με τα παιδιά θα προσπαθήσουμε να αξιοποιήσουμε τα βιώματα τους και να ενισχύσουμε τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειές τους, με στόχο την βελτίωση της προβληματικής κατάστασης.

ΟΜΑΔΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:

Κατά την διεξαγωγή αυτής της παρέμβασης , από διδακτικής πλευράς εντοπίσαμε πως λειτουργούν τα παιδιά όταν τους δίνεται ο λόγος δηλαδή, πως επηρεάζονται τα παιδιά, όταν η διαδικασία της μάθησης θέτει στο κέντρο το παιδί και όχι τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας μέσα από την συζήτηση που οργανώσαμε μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, διαπιστώσαμε πως τα παιδιά ένιωσαν το ασφαλές λεκτικό και μη λεκτικό πλαίσιο που είχε δημιουργηθεί και εκφράστηκαν με μεγαλύτερη άνεση, δίνοντας ο ένας τον λόγο στον άλλο, όχι κατόπιν δικής μας παρατήρησης αλλά με δική τους πρωτοβουλία. Πιστεύουμε πως αυτό το πλαίσιο ενίσχυσε στα παιδιά το αίσθημα της αυτοεκτίμησης τους και της αυτονομίας τους και συνειδητοποίησαν ίσως για πρώτη φορά, πόσο «σημαντικά» είναι αυτά που λένε. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο, κατάφεραν να μας υποδείξουν τον τρόπο μάθησης με τον οποίο μαθαίνουν, παίρνοντας έτσι τον ρόλο του δημιουργού της γνώσης. Με γνώμονα αυτήν την διδασκαλία, και εμείς ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, από φορείς της γνώσης μετατραπήκαμε σε «διαμεσολαβητές» ανάμεσα στην γνώση και στα παιδιά και πήραμε τον ρόλο του συντονιστή. Συνοψίζοντας, διαπιστώσαμε πως όντως, ο ρόλος μας ήταν κυρίως συντονιστικός καθώς τα παιδιά δεν ξέφευγαν από το θέμα και συνεργάζονταν αρμονικά.

Από ερευνητικής πλευράς, η διδασκαλία μας αυτή ανέδειξε την σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό όπως επίσης, και τον ρόλο της αξιοποίησης των βιωμάτων για την παραγωγή γνώσης. Τα παιδιά εστίασαν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση σε ένα θέμα που ήταν ανάλογο των ενδιαφερόντων τους και είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν τις εμπειρίες τους προωθώντας το θέμα και σε άλλα επίπεδα. Το κοινό αυτό θέμα, έκανε επίσης τους μαθητές να συνεργαστούν για πρώτη φορά, προκειμένου να εκφραστούν όλες οι απόψεις και μας έκανε να δούμε πως διαθέτουν την ικανότητα για συζητήσεις οργανωμένες, αρκεί να ανταποκρίνονται στα θέλω τους.

Βλέποντας αυτή τους την αντίδραση, αποφασίσαμε πως η κατεύθυνση που θα ακολουθήσουμε θα κινηθεί στον τομέα των εικαστικών θέλοντας αφενός, να

πραγματοποιήσουμε την επιθυμία των παιδιών για κατασκευές και αφετέρου, να παρατηρήσουμε κατά πόσο θα βελτιωθεί η προβληματική κατάσταση.

Αναφορικά με τα θεσμικά κείμενα ΔΕΠΠΣ και Οδηγό Νηπιαγωγού, τα συμβουλευτήκαμε πριν την παρέμβασή μας, δίνοντας μας τους στόχους που μπορούμε να επιτύχουμε μέσα από την συζήτηση. Μέσα από μια γενική ματιά, πιστεύουμε πως τόσο το ΔΕΠΠΣ όσο και ο Οδηγός Νηπιαγωγού δεν μας δίνουν μια λύση, μια «μαγική συνταγή» που λύνει τα προβλήματα, αλλά κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπίσουμε για να αναζητήσουμε στην συνέχεια, τις κατάλληλες λύσεις.

Γ' ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:

Συμφώνα με τις ιδέες των παιδιών, αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στην κατασκευή της κούκλας. Αρχικά, η μια φοιτήτρια θα μαζέψει τα παιδιά στα τραπέζια, μοιράζοντας τους τα υλικά για την κατασκευή. Τα υλικά είναι χαρτόνια, κουμπιά, κόλλες, ξύλινα καλαμάκια, ψαλίδια, μαρκαδόρους. Στη συνέχεια, θα δώσει στα παιδιά οδηγίες για το πώς λειτουργούν τα υλικά, ιδέες για την σύνθεση της κούκλας και θα τα αφήσει να δράσουν αυτόνομα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τις δικές τους κούκλες.

Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα, επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε συνθήκες, ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους πάνω σε ένα θέμα και να επεκταθεί. Επιπλέον, να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν και τέλος, να έρθουν σε επαφή με υλικά που δεν χρησιμοποιούν συχνά.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

- Κατά πόσο τα παιδιά θα εστιάσουν σε ένα θέμα το οποίο έχουν προτείνει τα ίδια.
- Κατά πόσο θα αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας και συνδιαλλαγής με αφορμή την δραστηριότητα.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ- ΔΡΑΣΗ:

Πρώτα από όλα, η φοιτήτρια ανακοίνωσε στα παιδιά ότι θα ασχοληθούμε με τις προτάσεις τους και για αυτό τα παρότρυνε να καθίσουν στα τραπέζια. Έπειτα, τους μοίρασε τα υλικά, στο κέντρο κάθε τραπεζιού, ώστε όσοι κάθονται να τα

μοιράζονται και τους έδωσε οδηγίες για την χρήση του κάθε υλικού. Τα παιδιά ξεκίνησαν να εργάζονται. Παρατηρήσαμε, όμως, πως σε όλα τα τραπέζια, δεν συνεργάζονταν μεταξύ τους και δεν συνεννοούνταν, για το ποιος θα έχει κάθε φορά τα υλικά, παρά μάλωναν και παραπονούνταν.

Εκείνη την στιγμή, δεν ξέραμε πώς να αντιδράσουμε, αντιμετωπίζοντας την κατάσταση και απλώς, δώσαμε κάποιες λύσεις προκειμένου να συνεχίσει να εκτελείται ομαλά. Εφόσον, ολοκληρώθηκαν οι κατασκευές, τα παιδιά θέλησαν να παίξουν με τις κούκλες τους στην γωνιά του κουκλοθέατρου, δίνοντας κάποιο είδος παράστασης.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Στο τέλος της παρέμβασης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αδυναμία στον τομέα της συνεργασίας, ανακαλύπτοντας μια άλλη προβληματική κατάσταση που δεν είχαμε εντοπίσει. Αυτό ήταν το κοινό σημείο κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού μας και έτσι, οδηγηθήκαμε στον αναστοχασμό της επόμενης παρέμβασης εστιάζοντας στην βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

Το ερώτημα που μας πρόεκυψε ύστερα από την παρέμβαση, αφορούσε την αντίδραση μας στα παραπύνα των παιδιών, κατά πόσο δηλαδή, πράξαμε σωστά που τους δώσαμε λύσεις ή θα έπρεπε να αφήσουμε να το διαχειριστούν μόνα τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Πραγματοποιώντας τη δραστηριότητα μας αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία και ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που αφορούν τον τομέα Εικαστικά – Δημιουργία και Έκφραση, παρά δραστηριότητες βασισμένες στην χρήση νέων Τεχνολογιών.

Έπειτα, από συζήτηση με την νηπιαγωγό της τάξης, μας έγινε γνωστό ότι λόγου του μεγάλου αριθμού παιδιών και την ανισότητα που υφίσταται ανάμεσα στα παιδιά όσον αφορά το γνωστικό τους επίπεδο, όπως για παράδειγμα πολλά παιδιά

είναι προνήπια και δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν το ψαλίδι, δεν επιχειρεί να υλοποιήσει δραστηριότητες σχετικά με τα εικαστικά. Έτσι, θελήσαμε μέσα από την οργάνωση της συγκεκριμένης μας δραστηριότητας να βελτιώσουμε αυτή την προβληματική κατάσταση που εντοπίσαμε.

Το πλαίσιο της τάξης μας καθοδήγησε στο σχεδιασμό της δραστηριότητας, ύστερα από συζήτηση με τα παιδιά, πράγμα που θεωρούμε πως λειτούργησε καταλυτικά στην υλοποίηση της δραστηριότητας με επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, οι ιδέες των παιδιών για την δημιουργία κούκλας και στολών για αυτή, οδήγησε τα παιδιά να συνεργαστούν αρμονικά και να παραμείνουν συγκεντρωμένα σε αυτό που κάνουν καθόλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Γενικότερα, δεν εντοπίσαμε κάποια δυσκολία όσον αφορά την διεξαγωγή της. Το μόνο στοιχείο που μας προβλημάτισε, είναι ότι η ολοκλήρωση της δραστηριότητας μας χρειάστηκε δύο παρεμβάσεις, διότι η όλη διαδικασία ήταν χρονοβόρα και τα παιδιά πρόσθεταν συνέχεια νέα στοιχεία τις κούκλες του, κάνοντας μας να αναπροσαρμόσουμε τον σχεδιασμό μας και να τον ολοκληρώσουμε σε δεύτερη παρέμβαση.

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης, διαπιστώσαμε ότι το σημείο που χρειάζεται βελτίωση είναι αυτό που αφορά την διαχείριση των υλικών, όπως πόσο κόλλα να βάλουν στην κούκλα, αλλά και την συνεννόηση μεταξύ τους σε σχέση με την σειρά που θα επιλέξει ο καθένας από το κάθε υλικό.

Βλέποντας αυτήν την κατάσταση, θεωρούμε πως θα βελτιωθεί σε μελλοντική παρόμοια παρέμβαση μέσα από συζήτηση η οποία θα προηγηθεί της δραστηριότητας. Η συζήτηση θα αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα μοιραστούν τα υλικά καθώς επίσης και τις ιδιότητές τους.

Συνεχίζουμε να θεωρούμε πως διαγνώσαμε σωστά την «προβληματική» κατάσταση που υφίσταται στην τάξη. Επιπλέον, πιστεύουμε πως μέσω του σχεδιασμού της δραστηριότητάς μας, καταφέραμε να την ερμηνεύσουμε σωστά διότι στηριχθήκαμε στα ενδιαφέροντα και τα θέλω των παιδιών καθώς και στα λόγια της νηπιαγωγού, η οποία γνωρίζει καλύτερα το πλαίσιο της τάξης της. Μέσα από το ενδιαφέρον που έδειξαν τα παιδιά, το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο καθ'όλη την διάρκεια, υπήρξε μια δικαίωση και μια επιβεβαίωση ότι ερμηνεύσαμε σωστά την «προβληματική» κατάσταση και την διάγνωσή της, κάνοντάς μας να μην αναθεωρήσουμε τον σχεδιασμό μας.

Θεωρούμε πως όλοι οι παράμετροι, οφείλουν να ληφθούν υπόψιν στον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης, εντούτοις στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο δώσαμε έμφαση στο ενδιαφέρον των παιδιών, στην διαφορετικότητά τους και στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως επίσης στο ότι στην τάξη αυτή συνυπάρχουν παιδιά από 4 έως 7 χρονών. Πιστεύουμε πως ίσως, μέσα από συχνότερες επισκέψεις και συζητήσεις με τα παιδιά θα μπορούσαμε να επεκτείνουμε τη διερεύνηση της παρέμβασής μας καθώς θα είχαμε την ευκαιρία να μάθουμε τι ενδιαφέρει μέσα από τις αυθόρμητες καθημερινές του αντιδράσεις.

ΟΜΑΔΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:

Πραγματοποιώντας την παρέμβασή μας μάθαμε από διδακτικής πλευράς, ότι μπορεί να έχουμε προετοιμάσει μια δραστηριότητα για τα παιδιά, της οποίας οι στόχοι ανταποκρίνονται στο ΔΕΠΠΣ και συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ωστόσο το πλαίσιο της τάξης είναι ικανό να ανατρέψει την επιτυχία της δραστηριότητας, να στρέψει το ενδιαφέρον των παιδιών αλλού, απαιτώντας έμμεσα από εμάς επανασχεδιασμό. Κερδίσαμε την εμπειρία να βρισκόμαστε σε μια τάξη με αρκετά ερεθίσματα που μας έκανε να αντιληφθούμε ότι, αν και το ΔΕΠΠΣ μας δίνει κατευθυντήριες γραμμές για την διδασκαλία μας δεν αρκεί, ώστε να οργανώσουμε μια δραστηριότητα. Πρέπει συνεπώς να λαμβάνουμε υπόψιν και άλλες παραμέτρους, δηλαδή το πλαίσιο της τάξης, ό,τι περιβάλλει και αφορά τα παιδιά που κάθε φορά έχουμε.

Κατά την διάρκεια της συζήτησης με τα παιδιά, αρχικά πρότειναν να δημιουργήσουμε στολές κατασκευάζοντας μια καινούργια γωνιά μέσα στην τάξη τους, αυτή των μεταμφιέσεων. Όμως, λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στην διάθεσή μας, αλλάξαμε κατεύθυνση, με συγκατάθεση των παιδιών, και επικεντρωθήκαμε στην δημιουργία κούκλας και στολών.

Η συζήτηση μεταξύ μας πιστεύουμε πως μας βοηθάει, καθώς πράγματα που δεν μπορεί να αντιληφθεί καθεμιά από μόνη της, είτε αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει είτε το πλαίσιο της τάξης, δηλαδή κάτι έμαθε για τα παιδιά, της το επισημαίνει η άλλη. Στις συναντήσεις εποπτείας, η συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ των ομάδων, μας βοηθάει να ερχόμαστε σε επαφή με διαφορετικά πλαίσια, τα οποία μας φέρνουν ένα βήμα πιο κοντά σε αυτό που διαδραματίζεται στα σημερινά νηπιαγωγεία. Ακόμη, ακούμε και επεξεργαζόμαστε διαφορετικές προτάσεις και δραστηριότητες που επεκτείνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης μας.

Η δραστηριότητα οργανώθηκε βασιζόμενη στις επιθυμίες των παιδιών, δίνοντάς μα το έναυσμα να επεκταθούμε και να σχεδιάσουμε τον τρόπο υλοποίησης. Η πρωτοβουλία για την συγκεκριμένη δραστηριότητα άνηκε στα παιδιά και ο ρόλος

μας ήταν συντονιστικός και βοηθητικός. Κινηθήκαμε σε ένα ανοιχτό πλαίσιο δράσης συμβουλευόμενοι το ΔΕΠΠΣ και τον Ο.Ν. αν και οδηγός για τα επόμενα βήματα ήταν τα παιδιά.

Μετά την παρέμβασή μας, η γνώμη που σχηματίσαμε για τα θεσμικά κείμενα (ΔΕΠΠΣ και Ο.Ν.), είναι δισδιάστατη. Αφενός ο οδηγός Ο.Ν. μας δίνει ιδέες που μπορούμε να τις επεκτείνουμε σε δραστηριότητες, αφετέρου το ΔΕΠΠΣ μέσα από τους στόχους που θέτει μας ορίζει τον «χώρο» στον οποίο θα κινηθούμε. Αν και τα δύο δρουν βοηθητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αρκούν από μόνα τους, ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά.

Θα θέλαμε να ρωτήσουμε την εκπαιδευτικό πώς αντιμετωπίζει το γεγονός ότι αν και πολλά παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον στην αρχή, μετά από κάποια λεπτά αποσπάται η προσοχή τους. Ακόμη, με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να επιτύχουμε μια πιο συχνή επικοινωνία με τους γονείς, η οποία θα μεταφράζεται σε συνεργασία με τα παιδιά και κατ'επέκταση με τη νηπιαγωγό.

Γ' ΚΥΚΛΟΣ(επέκταση)

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:

Σε αυτήν την παρέμβαση, εστιάζοντας στην συνεργασία των παιδιών, οργανώσαμε μια δραστηριότητα, η οποία για να ολοκληρωθεί απαιτεί την αρμονική συνεργασία τους.

Πιο συγκεκριμένα, θα χωρίσουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες, όπου η κάθε ομάδα θα ζωγραφίσει ένα κομμάτι κούκλας στο χαρτί, οποιοδήποτε είδους κι έπειτα, η άλλη ομάδα θα μαντέψει τι έχει σχεδιάσει η άλλη με κάθε σωστή απάντηση της ομάδας, θα αποκτά και από έναν πόντο. Επομένως, νικήτρια θα είναι η ομάδα, η οποία θα αποκτήσει τους περισσότερους πόντους. Ο ρόλος μας δεν θα είναι παρεμβατικός, άλλα συντονιστικός, βοηθώντας να προχωρήσει η ομάδα.

Τα κριτήρια επιλογής που είχαμε θέσει για να οργανώσουμε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι να καλλιεργήσουμε τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

- Πώς τα παιδιά θα συμπεριφερθούν και θα συνεργαστούν με στόχο την νίκη σε ένα ομαδικό παιχνίδι.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ- ΔΡΑΣΗ:

Θέλοντας να δούμε αν διαγνώσαμε και ερμηνεύσαμε σωστά την προβληματική κατάσταση που αφορά την συνεργασία των παιδιών, υλοποιήσαμε μια

δραστηριότητα δίνοντας, ένα κίνητρο στα παιδιά, αυτού του νικητή, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργαστούν. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά αντέδρασαν θετικά, συνεργάστηκαν και έβαλαν τα δυνατά τους, ώστε να νικήσουν. Στο τέλος, τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα με την δραστηριότητα και έδειξαν προθυμία να ξανά παίξουν ζωγραφίζοντας κάτι το διαφορετικό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Ολοκληρώνοντας τη τελευταία μας παρέμβαση διαπιστώσαμε, πως τα παιδιά δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στην συνεργασία, αλλά αυτό που χρειάζονταν ήταν το κατάλληλο κίνητρο για να συμμετάσχουν.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ύστερα από την πραγματοποίηση της δραστηριότητας, θεωρούμε πως οι κύριοι στόχοι μας επετεύχθησαν. Είχαμε εστιάσει αυτήν την φορά στο να παρατηρήσουμε κατά πόσο τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Τα παιδιά, για πρώτη φορά κατά τις επισκέψεις μας, απέκτησαν κίνητρο να συνεργαστούν αποτελεσματικά με απώτερο σκοπό να νικήσει η ομάδα τους. Διακρίναμε ότι ο ανταγωνισμός που προέκυψε ήταν το κλειδί ώστε να μην υπάρχουν τσακωμοί και διαμάχες μεταξύ των παιδιών. Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε πως η «προβληματική» κατάσταση βελτιώθηκε αρκετά.

Βασιζόμενοι στα θετικά αποτελέσματα της δραστηριότητας καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως δεν εμφανίστηκαν κάποιες δυσκολίες κατά την υλοποίηση της. Έτσι, δεν πιστεύουμε πως δεν πέτυχε κάτι.

Πιστεύουμε πως στο θέμα της συνεργασίας, που εντοπίσαμε ως «προβληματική», δεν μπορούμε να επιφέρουμε κάποια περαιτέρω βελτίωση. Ωστόσο, αν μου δινόταν η ευκαιρία για καθημερινές παρεμβάσεις, θα επιδιώκαμε να οργανώσουμε ομαδικές δραστηριότητες χωρίς συναγωνισμό μεταξύ των ομάδων, για να δούμε αν θα συνεργάζονταν το ίδιο αρμονικά.

Έχοντας επεξεργαστεί τα αποτελέσματα, συνεχίζουμε να θεωρούμε ότι διαγνώσαμε και ερμηνεύσαμε σωστά την «προβληματική» κατάσταση. Είμαστε πεπεισμένοι ότι η απουσία κινήτρου, δικαιολογεί ως έναν βαθμό την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των παιδιών για έναν κοινό στόχο.

Γενικότερα, σε όλες τις παρεμβάσεις μας, λάβαμε υπόψιν το πλαίσιο της τάξης και ειδικά σε αυτήν το κοινωνικό πλαίσιο, χωρίζοντας τα παιδιά όχι τυχαία, αλλά ανάμεικτα αγόρια με κορίτσια και νήπια με προνήπια. Η ανομοιογένεια ανάμεσα στις ομάδες θεωρούμε πως θα οδηγήσει σε κάποιου είδους κοινωνική σύγκρουση που θα επιφέρει στα παιδιά την ανάγκη να ανταλλάξουν απόψεις και να καταλήξουν σε μια κοινή πορεία για την επίτευξη του στόχου, να νικήσει η ομάδα.

ΟΜΑΔΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:

Με το τέλος της παρέμβασης αυτής, μάθαμε πως η διδασκαλία είναι μια διαδικασία μάθησης που λειτουργεί καλύτερα σε ένα πιο ανοιχτό πλαίσιο, παρόλο που ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει μια οργανωτική βάση για να στηρίξει αυτό το πλαίσιο. Ειδικότερα, η οργάνωση και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρατηρήσαμε πως βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, καθώς για να υλοποιήσουμε μια δραστηριότητα σαν την παραπάνω, απαιτούνταν οργάνωση των υλικών και της τάξης.

Η παρέμβαση που είχαμε σχεδιάσει κύλησε ομαλά και λάβαμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Δεν χρειάστηκε να παρεκκλίνουμε καθόλου από τον αρχικό σχεδιασμό.

Η συζήτηση και μεταξύ μας και στις συναντήσεις εποπτείας λειτούργησε περισσότερο ως αξιολόγηση των παρεμβάσεών μας και μας έκανε να σκεφτούμε και να προβληματιστούμε συνολικά.

Τα θεσμικά κείμενα στην συγκεκριμένη παρέμβαση μας βοήθησαν να αντιληφθούμε πώς να συνδυάζουμε την θεωρία με την πράξη. Ολοκληρώνοντας αυτήν την παρέμβαση, παρατηρήσαμε ότι το ΔΕΠΠΣ μας βοήθησε να θέσουμε στόχους και να οργανώσουμε τον σχεδιασμό μας σύμφωνα με το πλαίσιο, πράγμα που στην εφαρμογή του οδήγησε σε θετικά αποτελέσματα.

Η ερώτηση που μας προέκυψε και αφορά την νηπιαγωγό είναι κατά πόσο χρησιμοποιεί το ΔΕΠΠΣ και το Ο.Ν. για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας, με θέμα: « Η χρήση του νέου αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του σύγχρονου νηπιαγωγείου», πραγματοποιήσαμε τέσσερις επισκέψεις στο νηπιαγωγείο, οι οποίες ανέδειξαν τρεις κύκλους διδασκαλίας. Το κύριο χαρακτηριστικό που υπάρχει και στους τρεις κύκλους, είναι η ανάπτυξη μιας βιωματικής διδασκαλίας, η οποία στην πορεία εμπλουτίστηκε με την αξιοποίηση του ρόλου του κινήτρου.

Αρχικά, επισκεφθήκαμε το νηπιαγωγείο προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τα παιδιά, το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου, με στόχο να εντοπίσουμε τυχόν προβληματικές καταστάσεις, να εστιάσουμε σε μια και να προσπαθήσουμε να την βελτιώσουμε. Ύστερα, από την αναγνωριστική αυτή επίσκεψή μας στο νηπιαγωγείο, διαπιστώσαμε την έλλειψη οργάνωσης κατά την διδακτική πράξη, δηλαδή δεν υπήρχαν οργανωμένες δραστηριότητες και η χωροταξική διαρρύθμιση δεν απαντούσε στις ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, τα παιδιά δεν έδειχναν να σέβονται τον συμμαθητή τους κι έτσι, διακρίναμε μια αδυναμία της ομάδας να εστιάσει σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να εργαστεί αρμονικά.

Οι παρεμβάσεις που ακολούθησαν κινήθηκαν γύρω από την προβληματική κατάσταση που κυριαρχούσε, η οποία αφορούσε την απουσία κινήτρου κατά την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και να συμμετέχουν ενεργά και αρμονικά σε διάφορες δραστηριότητες. Επιπλέον, στην προσπάθειά μας να βελτιώσουμε αυτή την προβληματική κατάσταση, θεωρήσαμε ότι αξίζει να εστιάσουμε και στην τήρηση των κανόνων, που οφείλουμε να ακολουθούμε καθόλη την διάρκεια της παρουσίας μας στο σχολείο.

Η μέθοδος, που μας βοήθησε να βελτιώσουμε την κατάσταση αυτή, ακολούθησε τις αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Πρώτα από όλα, με την έρευνα δράσης μάθαμε πώς να αξιοποιούμε τα δεδομένα που εισπράττουμε από την τάξη, δηλαδή τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα των παιδιών όπως και τα μη λεκτικά μηνύματα που εκφράζουν, έτσι ώστε να σχεδιάσουμε ανάλογες δραστηριότητες έχοντας πάντα ως στόχο, την επίλυση της προβληματικής κατάστασης. Στην συνέχεια, επεξεργαζόμενοι τα δεδομένα που προέκυψαν, μπαίναμε

στην διαδικασία του αναστοχασμού τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Ο αναστοχασμός αυτός, μας οδήγησε σε κριτική στάση απέναντι στην διδασκαλία μας, γεγονός που μας έκανε να καταλήξουμε σε ανατροφοδότηση των σκέψεων μας και τελικά, σε ανασχεδιασμό, με τον ίδιο στόχο.

Εν κατακλείδι, διαπιστώσαμε την σημαντικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για το έργο του επαγγελματία- εκπαιδευτικού καθώς το ενισχύει και κάθε φορά τον οδηγεί σε νέες αναζητήσεις. Από παιδαγωγικής προσέγγισης, μάθαμε πως έχοντας τον μαθητή στο κέντρο, αναπτύσσεται μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι δεν αποχτά πράγματα μόνο το παιδί από τον εκπαιδευτικό κατά την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και το αντίθετο.

Το πρώτο ερώτημα που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε μέσα από την παρέμβαση μας, αφορούσε το ενδιαφέρον των παιδιών και πώς αυτό μπορεί να εστιαστεί σε ένα θέμα με την χρήση των νέων μέσων τεχνολογίας- ηλεκτρονικού υπολογιστή. Με το τέλος της παρέμβαση μας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι μια δραστηριότητα μπορεί να πετύχει, όταν πραγματοποιηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά η αυτούσια μεταφορά της σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, δεν εγγυάται την ίδια επιτυχία. Επιπλέον, ύστερα από τον αναστοχασμό μας διαπιστώσαμε, ότι ίσως, εάν προσεγγίζαμε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με διαφορετικό τρόπο να μπορούσαμε να αφυπνίσουμε το ενδιαφέρον τους, προκειμένου να συμμετάσχουν.

Ένα άλλο ερώτημα, που μας δημιουργήθηκε από την πρώτη παρέμβαση, ήταν να ελέγξουμε αν μπορούν τα παιδιά να εστιάσουν σε μια οργανωμένη δραστηριότητα, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Τα δεδομένα που προέκυψαν, μας βοήθησαν να συνειδητοποιήσουμε πόσο σημαντικό είναι να δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν ό,τι τα αφορά, έτσι ώστε να μπορέσουμε να έρθουμε σε επαφή με τις επιθυμίες των παιδιών και αξιοποιώντας αυτές, να σχεδιάσουμε ανάλογες δραστηριότητες, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους.

Το τελευταίο ερώτημα, με το οποίο ασχοληθήκαμε, επιδιώκοντας να εκπληρώσουμε τον αρχικό μας στόχο, καθοδηγήθηκε από τον ρόλο του κινήτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο αυτό έχει την δυνατότητα να ενισχύσει τον τομέα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ τους όσο και με εμάς. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα, ήταν καταλυτική καθώς μας έκανε να αντιληφθούμε την σημασία του κινήτρου. Η κ. Αλεξάνδρα Ανδρούσου αναφέρει:

«δεν αρκεί η οργάνωση των δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούνται κατάλληλες για να κινητοποιήσουν γενικώς το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί η κινητοποίηση δεν είναι ταυτόχρονη για όλους και για όλες, ούτε γίνεται αυτομάτως. Δεν αρκεί μια καλά σχεδιασμένη δραστηριότητα με βάση κάποια κριτήρια. Χρειάζονται δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά παιδιών και να επιτρέπουν την συνεχή αναπροσαρμογή τους, με βάση τις αλλαγές που πραγματοποιούνται κατά την υλοποίησή τους».

Η παραπάνω άποψη, αποτελούσε την απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα και αυτός είναι ο λόγος που την παραθέτουμε. Δίνοντας κίνητρο στα παιδιά μπορούμε να τα οδηγήσουμε σε μια ομαλή και αρμονική συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με εμάς. Συμπερασματικά, πιστεύουμε πως θα μπορούσαμε να επεκτείνουμε την δράση μας, βελτιώνοντας περισσότερο την προβληματική κατάσταση, εάν είχαμε στην διάθεσή μας περισσότερες ευκαιρίες να επισκεφθούμε το νηπιαγωγείο.

Παράλληλα, με την έρευνα δράσης είχαμε στην διάθεση μας και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο προς αξιοποίηση. Οι στόχοι κάθε παρέμβασής μας στηρίχθηκαν στις θεματικές ενότητες που διαθέτει το ΔΕΠΠΣ. Ωστόσο, οι θεματικές ενότητες δεν περιόρισαν τους σχεδιασμούς μας, καθώς ακολουθήσαμε την διαθεματική προσέγγιση που διέπει το ΔΕΠΠΣ. Η διαθεματική προσέγγιση μας παρείχε την δυνατότητα να συνδυάσουμε διάφορες θεματικές ενότητες όπως εικαστικά και ανθρωπογενές περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι, ένα πιο ανοικτό πλαίσιο δράσης. Παρόλα τα θετικά του στοιχεία, αυτό που μας προβλημάτισε είναι κατά πόσο το ΔΕΠΠΣ αφήνει περιθώρια επέμβασης του εκπαιδευτικού αναφορικά με τους στόχους που του έχει θέσει.

Συνοψίζοντας και εστιάζοντας στο ερευνητικό ερώτημα που διέπει την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία, βρισκόμαστε μπροστά σε κάποια ανοικτά ερωτήματα. Δεν έχουμε την δυνατότητα να διατυπώσουμε κάποιο συγκεκριμένο συμπέρασμα σε σχέση με το πόσο ωφέλιμη είναι η χρήση του αναλυτικού προγράμματος για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν στον χώρο του νηπιαγωγείου. Αναμφίβολα, το ΔΕΠΠΣ ενισχύει την κατεύθυνση στην οποία θα στηριχθούμε για την οργάνωση της διδασκαλίας μας, παράλληλα όμως δεν αρκεί για να οδηγηθούμε στην επίλυση του προβλήματος. Υπάρχει μια σειρά από

παράγοντες που συμβάλλουν και επηρεάζουν το πλαίσιο της τάξης, τους οποίους ένας εκπαιδευτικός- επαγγελματίας οφείλει να λαμβάνει υπόψη του.

ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Α' ΚΥΚΛΟΣ

MARTINOY AIKATEPINH:

Σε αυτήν την πρώτη αναγνωριστική παρέμβασή μας, είχα αναλάβει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, με στόχο την διάγνωση κάποιας προβληματικής κατάστασης. Όντως, ο στόχος που είχα θέσει επετεύχθηκε και διαπίστωση την αδυναμία των παιδιών να εστιάσουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από αυτήν την παρέμβαση, έμαθα πόσο σημαντικό ρόλο παίζει να δίνουμε στα παιδιά τον χώρο για να εκφραστούν και να δημιουργούμε συνθήκες ευνοϊκές για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της προσωπικότητας των παιδιών.

Αναστοχαζόμενη την δράση μου, κατέληξα πως οφείλω ως μελλοντικός εκπαιδευτικός να βρίσκομαι σε συνεχή επαγρύπνηση ώστε να λαμβάνω και να αξιοποιώ τα μηνύματα που μου στέλνουν τα παιδιά. Σε αυτό μου το συμπέρασμα, συνέλαβε η αντίδραση των παιδιών στην δραστηριότητα, δηλαδή το ότι μετά από λίγη ώρα έχασαν το ενδιαφέρον τους και συνεπώς, όφειλα να το παρατηρήσω και άμεσα να επανασχεδιάσω την συνέχεια. Κάτι τέτοιο όμως δεν συνέβη, καθώς εκείνη την στιγμή δεν σκέφτηκα να κάνω κάτι διαφορετικό, πράγμα που ενδεχομένως να οφείλεται στην απειρία μου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ερευνητή, στον οποίο προσπαθούσα να μνηθώ, με έκανε να ανακαλύψω έναν νέο τρόπο με τον οποίο μπορώ να κάνω κριτική στην δική μου διδακτική δράση και να προσπαθώ να την βελτιώσω μέσα από τον αναστοχασμό.

Τα ερωτήματα που μου δημιουργήθηκαν αφορούν την διδασκαλία και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσα να ανασχεδιάσω εκείνη την ώρα την δραστηριότητα προς την κατεύθυνση που έμμεσα, μου υποδείκνυαν τα παιδιά.

ΜΠΟΖΙΟΝΕΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ:

Κατά την πραγματοποίηση της πρώτης μας παρέμβασης στο νηπιαγωγείο του Πειραιά, υλοποιήσαμε μια δραστηριότητα, η οποία αναπτύχθηκε βασιζόμενη στον άξονα του αναλυτικού, παιδί και πληροφορική, πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων πληροφορικής. Ως στόχο είχαμε θέσει να προγραμματίσουμε μια δραστηριότητα με την οποία θα κινητοποιούσαμε το κίνητρο των παιδιών, καθώς είχαμε παρατηρήσει ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνταν, δεν έθεταν κάποιο κίνητρο σε αυτά έτσι ώστε να συμμετάσχουν. Επομένως, επιλέξαμε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, γιατί πιστεύουμε ότι επειδή είναι ένα μέσο της καθημερινότητας, που τα παιδιά το απολαμβάνουν και τα ευχαριστεί να ασχολούνται με αυτό, θα μπορούσαμε να κινητοποιήσουμε την περιέργεια των παιδιών, δίνοντας τους κίνητρο να ασχοληθούν με αυτό.

Εκτελώντας τη δραστηριότητα, η φοιτήτρια έθεσε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με τα μέρη του υπολογιστή, καθώς επιθυμούσαμε να ελέγξουμε αν τα παιδιά γνωρίζουν τις κυριότερες μονάδες του υπολογιστή και ποια είναι η λειτουργία τους. μιλώντας για τις λειτουργίες του υπολογιστή, στοχεύαμε να οδηγήσουμε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι είναι μια μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του, αλλά έχει την δυνατότητα να τον χρησιμοποιήσει για διασκέδαση και παιχνίδι (ΔΕΠΠΣ).

Η εστίαση μας στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν στο κίνητρο, καθώς η ύπαρξη του κινήτρου στην ανάπτυξη σχεδίων και την υλοποίησή τους είναι υπόθεση που αφορά τα παιδιά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το οποίο δημιουργεί μαθησιακές καταστάσεις κάθε φορά, αναζητώντας πληροφορίες και γνώσεων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών.

Ο στόχος μας επιτεύχθηκε, καθώς με την δραστηριότητα μπορέσαμε να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους και να συμμετάσχουν. Όμως, αυτό δεν κράτησε πολύ, γιατί τα παιδιά σταμάτησαν να συμμετέχουν και να άρχισαν να μιλάνε μεταξύ τους για άσχετα πράγματα με το θέμα. Έτσι, αυτό μας έκανε να διακόψουμε την δραστηριότητα και να ασχοληθούμε με κάτι άλλο το οποίο τα ενδιέφερε.

Μέσα από όλη την διαδικασία, συνειδητοποίησα πως μια δραστηριότητα μπορεί να έχει υλοποιηθεί κάποια δεδομένη στιγμή και να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός εκτελώντας τη, κατάφερε να πετύχει τους

στόχους που είχε θέσει, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά αυτό δεν εγγυείται πως, αν πραγματοποιηθεί ξανά από άλλον ή ίδιο εκπαιδευτικό σε άλλο πλαίσιο, να μην πραγματοποιηθεί επιτυχώς.

Από τις ποικίλες θεωρίες που είχα διδαχτεί στο πανεπιστήμιο, είχα μάθει πως ως εκπαιδευτικό οφείλω να συνδυάζω την θεωρία με την πράξη, λαμβάνοντας πολλούς παράγοντες υπόψη, όπως τα παιδιά, οι συνθήκες που επικρατούν. Όμως, δεν είχα αντιληφθεί πόσο πραγματικά σημαντικό είναι αυτός ο συνδυασμός και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να πράξει κατά αυτό τον τρόπο.

ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Β' ΚΥΚΛΟΣ

MARTINOY AIKATEPINH:

Ο δεύτερος κύκλος δράσης μας στο νηπιαγωγείο μου έδωσε την ευκαιρία να αναλάβω τον ρόλο του κριτικού φίλου. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης, ο ρόλος μου αντιστοιχούσε σε αυτόν του παρατηρητή και σε κάποια σημεία ήταν βοηθητικός.

Αυτός ο διαφορετικός ρόλος με έκανε να εξετάσω μέσα από μια πιο κριτική ματιά το έργο ενός συναδέλφου και να αναρωτηθώ και για το πώς μπορώ να δράσω εγώ αν ήμουν στην θέση του. Πιο συγκεκριμένα, έμαθα την σημαντικότητα της παρατήρησης των παιδιών κατά την διάρκεια της σχολικής τους καθημερινότητας δηλαδή την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο παίζουν ή εργάζονται ή συνομιλούν, προκειμένου να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το πλαίσιο και τα βιώματα που φέρει το κάθε παιδί.

Αναφορικά με την διδασκαλία, συνειδητοποίησα την ευελιξία που μας παρέχει το ΔΕΠΠΣ μέσα από την διαθεματική προσέγγιση που επιδιώκει, καθώς η δραστηριότητα ξεκίνησε από συζήτηση στην ολομέλεια καλύπτοντας την θεματική ενότητα «Παιδί και Γλώσσα», κατέληξε όμως στην δημιουργία πατρών από τα ίδια τα παιδιά, δραστηριότητα που εμπλέκει και την θεματική ενότητα «Παιδί και Μαθηματικά» και «Εικαστικά- δημιουργία και έκφραση».

Αναλαμβάνοντας τώρα την θέση του κριτικού φίλου και στην προηγούμενη παρέμβαση, του εκπαιδευτικού ερευνητή, συνειδητοποίησα πως για να είναι μια έρευνα ολοκληρωμένη και να εκπληρώσει τους στόχους της, στην συγκεκριμένη περίπτωση την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη και του κριτικού φίλου. Μέσα από την κριτική που θα ασκήσει και τους προβληματισμούς που θα θέσει στον εκπαιδευτικό ερευνητή προωθεί την ανατροφοδότηση και την βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Αυτό το ερώτημα που μου γεννήθηκε παρατηρώντας αυτήν την τάξη είναι το πώς μπορώ να συνδυάσω τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια που συνθέτουν την τάξη προκειμένου να σχεδιάσω μια δραστηριότητα που αρχικά, θα κάνει τα παιδιά να ασχοληθούν με αυτή και αφετέρου να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

ΜΠΟΖΙΟΝΕΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ:

Στην προηγούμενη παρέμβαση μας, κατά την διάρκεια της συζήτησης της φοιτήτριας με τα παιδιά σχετικά με τις εικόνες που προβλήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αντιληφθήκαμε ότι τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον με τη γωνιά με τις μεταμφιέσεις ενός άλλου νηπιαγωγείου. Αυτός ήταν και ο λόγος που ζητήσαμε από τα παιδιά να ρωτήσουν και να μάθουν πληροφορίες σχετικά το πώς φτιάχνουμε στολές, να μας φέρουν κάποιες στολές στην τάξη. Σε περίπτωση που θα μας έφερναν υλικό, θα μας επιβεβαιώνανε την σκέψη μας.

Η δραστηριότητα που είχαμε προγραμματίσει, θα την πραγματοποιούσαμε αν τα παιδιά ανταποκρινόταν, σχεδιάστηκε σύμφωνα με τον άξονα του αναλυτικού προγράμματος, παιδί, δημιουργία και έκφραση, πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων εικαστικών. Ειδικότερα, θα επιχειρούσαμε να δημιουργήσουμε τη δική μας γωνιά της μεταμφίεσης. Τα παιδιά θα σχεδιάσουν διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων και θα συνθέσουν διάφορα σχήματα και μορφές πάνω σε χαρτιά Α₄.

Στην καθημερινή ζωή, τα παιδιά απολαμβάνουν να ζωγραφίζουν. Θέλοντας να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, αφού αρχικά μιλήσαμε με τα παιδιά για τις πληροφορίες που έμαθαν και για τα ρούχα, τα οποία μας έφεραν. Έπειτα, τους μοίρασα Α₄, στα οποία σχεδίασαν διάφορα ρούχα, για να τα έχουν ως πατρόν για την κατασκευή των ενδυμάτων για την δική τους γωνιά μεταμφιέσεων.

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε επιτυχώς, αφού εκπληρώσαμε τους στόχους που είχαμε θέσει. Τα παιδιά συμμετείχαν όλα κατά την διάρκεια της δραστηριότητας, δείχνοντας ενδιαφέρον και ενθουσιασμό με την απασχόληση τους.

ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Γ' ΚΥΚΛΟΣ

MARTINOY AIKATEPINH:

Ο τρίτος κύκλος που πραγματοποιήσαμε οργανώθηκε βάση των επιθυμιών και του ενδιαφέροντος που εξέφρασαν τα παιδιά. Ειδικότερα, αξιοποιήσαμε τις ιδέες τους για την κατασκευή κούκλας και κινηθήκαμε γύρω από τον άξονα «Εικαστικά – δημιουργία και έκφραση» του ΔΕΠΠΣ.

Διαπίστωσα πως με αυτήν την παρέμβαση, της οποίας το θέμα είχε προέλθει από τα παιδιά, οι στόχοι μας επετεύχθησαν χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Τα παιδιά είχαν συνεχώς κάτι καινούργιο να προσθέσουν και εγώ ξεκίνησα να μαθαίνω πως είναι ο εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με την διδασκαλία, προβληματίστηκα διότι για πρώτη φορά συνειδητοποίησα τον καταλυτικό ρόλο του κινήτρου και της αξιοποίησης του στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Έχοντας την ενεργοποίηση του κινήτρου των παιδιών ως πρωταρχικό μου στόχο, προχώρησα στην σχεδίαση αυτής της δραστηριότητας και όπως αποδείχθηκε από την πράξη, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν αμέσως μόλις καταπιάστηκαν με θέμα που ανταποκρίνεται στα θέλω τους.

Θεωρώ πως από αυτήν την διαδικασία έλειπαν τα υλικά και ο χρόνος, που αν και τα δύο τα είχαμε σε μεγαλύτερο ποσοστό, η δραστηριότητα αυτή θα επεκτεινόταν και πιθανά να μας έδινε ακόμη περισσότερα στοιχεία σχετικά με τα παιδιά και την προσωπικότητά τους. Θέλοντας να ελέγξουμε αν κάτι τέτοιο θα συμβεί αποφασίσαμε να επεκτείνουμε την δραστηριότητα στα πλαίσια της επόμενης παρέμβασής μας.

ΜΠΟΖΙΟΝΕΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ:

Κατά την διάρκεια της προηγούμενης δραστηριότητας, τα παιδιά μας εξέφρασαν την επιθυμία τους να φτιάξουν τις δικές τους κούκλες βάση των προτύπων που είχαν κατασκευάσει. Έχοντας την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει δραστηριότητες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, η δραστηριότητα που είχαμε προγραμματίσει ανήκει στον άξονα του αναλυτικού προγράμματος, παιδί, δημιουργία και έκφραση, πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων εικαστικών.

Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό και πρέπει να επιχειρεί να εντάξει τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος στις δραστηριότητες της ομάδας, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τους, κινητοποιώντας τα να συμμετάσχουν σε αυτές.

Μέσα από την συνεργασία μας με τα συγκεκριμένα παιδιά, είχαμε αντιληφθεί ότι απολαμβάνουν να ασχολούνται με κατασκευές, να έρχονται σε επαφή με ψαλίδια, κόλλες, μαρκαδόρους. Αυτό επιβεβαιώθηκε από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς συμμετείχαν όλα με ενθουσιασμό, προσπαθώντας να κατασκευάσουν τη δική τους κούκλα. Όμως, το αρνητικό στοιχείο, που διαπιστώσαμε, είναι ότι τα παιδιά δεν συνεργάστηκαν αρμονικά κατά τη διάρκεια την οποία μοιράζονταν τα υλικά για την κατασκευή.

ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Γ' ΚΥΚΛΟΣ(επέκταση)

MARTINOY AIKATEPINH:

Στην τελευταία αυτή παρέμβασή μας οι ρόλοι αντιστράφηκαν ξανά, αναλαμβάνοντας πάλι τον ρόλο του κριτικού φίλου. Η δράση μας, αυτήν την φορά αποτελούσε συνέχεια της προηγούμενης δίνοντας μου έτσι την δυνατότητα να ελέγξω και την προηγούμενη δική μου παρέμβαση αλλά και τον τρόπο που θα εξελιχθεί μέσα στο ίδιο πλαίσιο.

Ως μελλοντικός εκπαιδευτικός έμαθα να αποδέχομαι οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν έχω στην διάθεσή μου, και με τον όρο πλαίσιο αναφέρομαι στα παιδιά και τα βιώματα που καθένα διαθέτει, και να αναστοχάζομαι προκειμένου να βρίσκω τρόπους να αναδεικνύω την δύναμη κάθε παιδιού όπως επίσης, και όλης της ομάδας.

Η διδασκαλία για μένα πλέον αποτελεί έναν τρόπο να αλληλεπιδράσω με τα παιδιά και να αποτελέσω το κομμάτι που θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν την αυτονομία και την αυτενέργειά τους, διότι παρατηρώντας την συγκεκριμένη παρέμβαση, αντιλήφθηκα πως η συνάδελφος αρκέστηκε σε έναν συντονιστικό ρόλο, τον οποίο τα παιδιά είχαν πραγματικά ανάγκη καθώς τους βοηθούσε ή τους συμβούλευε σε τυχόν κωλύματα, χωρίς επουδενή να χρειαστεί η συνάδελφος να αναλάβει τον ρόλο της εκπαιδευτικού – αυθεντίας.

Από την όλη διαδικασία δεν θεωρώ πως έλειψε κάτι, αφού ο ομαδοσυνεργατικός της χαρακτήρας κάλυπτε οποιοδήποτε κενό και αν υπήρχε. Ειδικότερα, αναφέρομαι στην μεγάλη ανταπόκριση των παιδιών τόσο στο να συνεργαστούν αρμονικά όσο και να ασχοληθούν με το θέμα γεγονός, που δεν άφηνε περιθώρια στην έλλειψη κάποιου στοιχείου. Ενδεχομένως να υπήρχε η δυνατότητα να προστεθεί κάτι, ωστόσο τα παιδιά για πρώτη φορά ανταποκρίθηκαν έτσι, και προσωπικά εστιάζω σε αυτό και στους τρόπους τους οποίους οφείλουμε να βρούμε για να υπάρχει συνέχεια αυτής της κατάστασης.

ΜΠΟΖΙΟΝΕΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ:

Η προβληματική κατάσταση που διαπιστώσαμε στην προηγούμενη παρέμβαση μας, στον τομέα της συνεργασίας, αποφασίσαμε να προγραμματίσουμε δραστηριότητα, η οποία θα αναπτυχθεί σύμφωνα με τον άξονα του αναλυτικού προγράμματος, παιδί και περιβάλλον, πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος.

Η δραστηριότητα που πραγματοποιήσαμε, ήταν ένα ομαδικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, συζητώντας τις ιδέες τους. ενθαρρύνθηκαν να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν ιδέες και απόψεις των συνομηλίκων τους. Επιπλέον, μέσω αυτής της δραστηριότητας προωθήσαμε τα παιδιά να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας. Παροτρύνθηκε να διαπραγματευτούν συγκρούσεις ή εντάσεις που προέκυψαν στη συνεργασία και να οδηγήθηκαν σε κοινούς αποδεκτούς κανόνες για ομαλή συμβίωση (ΔΕΠΠΣ).

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν όλα στο παιχνίδι και συνεργάστηκαν ομαλά. Το γεγονός ότι μας πρότειναν από μόνα τους να επαναλάβουμε το παιχνίδι, μας επιβεβαίωσε ότι πραγματοποιήθηκε επιτυχώς, εκπληρώνοντας τους στόχους μας για την βελτίωση της προβληματικής κατάστασης που είχαμε εντοπίσει.

ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

MARTINOY AIKATERINH:

Πώς άλλαξα ως υποψήφια εκπαιδευτικός:

Η ανάληψη της πτυχιακής μας εργασίας αποτελεί ένα ορόσημο για την προσωπική μου μελλοντική εκπαιδευτική πορεία. Από την στιγμή που έγινε η επιλογή του θέματος «Η χρήση του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του σύγχρονου νηπιαγωγείου», καταπιαστήκαμε ως ομάδα με έναν μεγάλο όγκο θεσμικών και μη κειμένων προκειμένου να έρθουμε σε επαφή και να αποκτήσουμε ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με το θέμα μας.

Προχωρώντας σε έναν αναλογισμό της εργασίας που έκανα και προσωπικά και κάναμε συλλογικά ως ομάδα, παρατηρώ πως πολλά από όσα έχω μάθει δεν τα γνώριζα. Αρχικά, μελέτησα περισσότερο τα θεσμικά κείμενα, μαθαίνοντας και για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού αλλά και τα παλαιότερα που αφορούν τα ελληνικά νηπιαγωγεία. Η μελέτη αυτή με βοήθησε να διαμορφώσω μια πιο σφαιρική άποψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού όπως αυτός διαμορφώθηκε κατά το πέρασμα των χρόνων.

Από προσωπικής άποψης, η ερευνητική διαδικασία με έκανε να βάλω τον εαυτό μου στην θέση του εκπαιδευτικού- ερευνητή- επαγγελματία και να στηρίξω την διδακτική μου δράση στον αναστοχασμό. Αυτή η διαδικασία με βοήθησε ως υποψήφια εκπαιδευτικό καθώς μου φανέρωσε μια μέθοδο εργασίας ωφέλιμη και για μένα ως εκπαιδευτικό και άνθρωπο αλλά και για τα παιδιά. Ειδικότερα, ξεκίνησα έχοντας σχηματίσει την άποψη πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται ολόπλευρα. Η άποψή μου αυτή, μέσα από την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία, εμπλουτίστηκε και πλέον πιστεύω πως μέσα στον ρόλο του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνεται και η διάθεσή του για αυτοκριτική, για συνεχή επιμόρφωση και για συνεχή αλληλεπίδραση με τα παιδιά μέσα από διάλογο, ερωτήσεις, χειρονομίες έτσι ώστε, παράλληλα με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, το έργο του εκπαιδευτικού να αναδιαμορφώνεται, να αναπροσαρμόζεται και συνοπτικά, να αναπτύσσεται και αυτό ολόπλευρα.

Τι ήταν για μένα η δουλειά στο νηπιαγωγείο πριν και τι είναι τώρα;

Οι επισκέψεις μου στο νηπιαγωγείο πάντοτε συνοδεύονταν με ένα αίσθημα ενθουσιασμού, αγωνίας αλλά και προσμονής. Το περιβάλλον της τάξης και η ενασχόληση με τα παιδιά αποτελεί μια διαδικασία, την οποία θα ήθελα να πραγματοποιώ κάθε ημέρα. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν είναι προς στιγμή εφικτό. Η ευκαιρία όμως, μέσα από την έρευνα, να επισκεφθώ τον χώρο ενός νηπιαγωγείου με έκανε να κοιτάξω τον χώρο αυτό με μια διαφορετική οπτική.

Όσο και αν δύσκολη θεωρούσα την δουλειά στο νηπιαγωγείο πριν, ποτέ δεν είχα έρθει σε επαφή με ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά αδιαφορούν παντελώς για το μάθημα και επίσης, συνθέτουν μια ποικιλόμορφη τάξη. Μέχρι πρότινος η εμπειρία μου από τα νηπιαγωγεία αντιστοιχούσε σε επισκέψεις καθημερινές ή και μια φορά την εβδομάδα, που όμως συνοδεύονταν από σχεδιασμένες δραστηριότητες, με δική μου πρωτοβουλία, οι οποίες έδειχναν να πετυχαίνουν, μέσα από τις συμπεριφορές των παιδιών. Ωστόσο, δεν είχα την δυνατότητα να ελέγξω την επιτυχία τους καθώς δεν βρισκόμουν σε συχνή επαφή με τα παιδιά.

Στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις όμως, τα δεδομένα ανατράπηκαν καθώς για πρώτη φορά εστίασα σε μια συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση. Η δουλειά στο νηπιαγωγείο έγινε για εμένα πιο μεθοδική, ακολουθώντας τις αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης και επιπλέον, με έκανε να είμαι πιο υπεύθυνη και πιο «έτοιμη» σχετικά με τις συζητήσεις με τα παιδιά και τις δραστηριότητες.

Έχω την πεποίθηση, πως πιθανόν για πρώτη φορά λειτούργησα ως εκπαιδευτικός – επαγγελματίας συντονίζοντας την δράση μου σύμφωνα με τα δεδομένα που έχω συλλέξει από τον χώρο της τάξης.

Αποτίμηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης:

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί μια συνεχώς τροφοδοτούμενη μέθοδο, η οποία επεξεργάζεται τα προηγούμενα κάθε φορά δεδομένα, με στόχο την προσέγγιση μιας προβληματικής κατάστασης και την βελτίωση ή επίλυσή της. Σκεπτόμενη αυτήν την θεωρία, επέλεξα να εφαρμόσω την μέθοδο αυτή, προκειμένου να ελέγξω αν έχω κάνει σωστή διάγνωση της προβληματικής κατάστασης και να προχωρήσω στην επίλυσή της.

Οι ρόλοι που εναλλάσσονταν στην συγκεκριμένη εργασία, αυτός του εκπαιδευτικού ερευνητή και του κριτικού φίλου, με έκαναν να αποκτήσω μια ολοκληρωμένη άποψη για την μέθοδο αυτή και να μπορέσω να αντιμετωπίσω με μια πιο ολοκληρωμένη οπτική, την προβληματική κατάσταση.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ως διαδικασία, πέρα από την συμβολή της αναφορικά με την προβληματική κατάσταση, συμβάλλει και στην συνεχή επιμόρφωση και αφύπνιση των εκπαιδευτικών. Δεν είναι ωφέλιμη μόνο για τα παιδιά και τον χώρο της τάξης, γενικότερα αλλά συντελεί παράλληλα και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής θεωρίας.

Αναλαμβάνοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή είχα την δυνατότητα να αναπτύξω τις ικανότητες διδασκαλίας μου και ταυτόχρονα, να ανατροφοδοτήσω την αναζήτησή μου γύρω από τρόπους διδασκαλίας που να προάγουν και να σέβονται την διαφορετικότητα των παιδιών που συνθέτουν την κάθε τάξη.

Τέλος, ως μέλος μιας ομάδας, είχα την δυνατότητα να διακρίνω τον συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και να διαπιστώσω και μόνη μου την αξία της ομαδικής δουλειάς. Μέσα από τη έρευνα δράσης απέκτησα την ικανότητα να μπορώ να ασκώ κριτική στο εκπαιδευτικό μου έργο με στόχο την βελτίωση των διαδικασιών μάθησης, προκειμένου να ανταπεξέρχομαι ως εκπαιδευτικός στις ανάγκες κάθε παιδιού που συνθέτει την εκάστοτε τάξη.

Δυσκολίες και προβληματισμοί:

Μετά το πέρας των παρεμβάσεών μας στο νηπιαγωγείο πολλές ήταν οι σκέψεις που μου δημιουργήθηκαν αναφορικά με τον θεσμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την αξία που του αναγνωρίζει η κοινωνία.

Στην Ελλάδα, ο θεσμός της εκπαίδευσης αντιστοιχεί σε ένα «βαρύ» αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο αντιστοιχεί σε συγκεκριμένους στόχους και μια μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης που οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να φέρουν εις πέρας. Ωστόσο, αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου βρίσκουμε μια πιο ανοικτή προσέγγιση της μάθησης η οποία δεν ορίζεται από γνωστικά αντικείμενα αλλά μόνο από γενικούς στόχους σε κάθε θεματική ενότητα, οι οποίοι μπορούν να αναπροσαρμοστούν σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού, ως προς τον τρόπο προσέγγισής τους.

Η δυσκολία που αντιμετώπισα, σε προσωπικό επίπεδο κατά την διάρκεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων μου, έγκειται στο κατά πόσο ως εκπαιδευτικός έχω την δυνατότητα να παρέμβω στους στόχους και να τους αναπροσαρμόσω σύμφωνα με το πλαίσιο της τάξης.

Ακόμη, μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία για την πτυχιακή μας εργασία με θέμα «Η χρήση του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του σύγχρονου νηπιαγωγείου» προβληματίστηκα με τα στερεότυπα που συνάντησα ακόμη και σε κείμενα καταξιωμένων θεωρητικών. Αναφέρομαι, στον χαρακτηρισμό του νηπιαγωγού στο θηλυκό γένος, γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη στερεότυπου ακόμη και στην σύγχρονη εποχή.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, καταλήγω στο εξής ερώτημα, για το αν μπορούμε τελικά να εκσυγχρονιστούμε στον χώρο της εκπαίδευσης όχι μόνο στα λόγια αλλά και στις πράξεις ή να αποδεχθούμε τελικά το αξεπέραστο παραδοσιακό σχολείο και τις μεθόδους του και να διακόψουμε κάθε είδος διαφοροποίησης.

ΜΠΟΖΙΟΝΕΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ:

Πώς άλλαξα ως υποψήφια εκπαιδευτικός:

Μέσα από την διαδικασία της πτυχιακής μου εργασίας με θέμα «Η χρήση του νέου αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του συγχρόνου νηπιαγωγείου» , μου δόθηκε η ευκαιρία να συνειδητοποιήσω σε βάθος, ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος μου ως μελλοντικός εκπαιδευτικός- νηπιαγωγός.

Μέχρι τώρα, από τις γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου στο πανεπιστήμιο, είχα αποκτήσει μια κάπως περιορισμένη ιδέα για τον ρόλο του εκπαιδευτικού- νηπιαγωγού. Όμως, κατά την διεξαγωγή της πτυχιακής μου εργασίας, η αρχική μου αντίληψη ανατρέπει.

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά το άτομο εκείνο το οποίο θα μεταβιβάσει τις γνώσεις, τις οποίες ορίζει η διδακτέα ύλη, αλλά λειτουργεί περισσότερο ως συντονιστής της τάξης. Οφείλει όταν προγραμματίζει τις δραστηριότητες να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, αποδεχόμενος τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να πράττουν αυτόνομα, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες, ενώ οφείλει να υιοθετεί τον ρόλο του εμπνευστή όπου χρειαστεί.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να επιμορφώνεται διαρκώς και να ενημερώνεται για κάθε αλλαγή που συσχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα, εμπλουτίζοντας έτσι και το μορφωτικό του επίπεδο.

Τι ήταν για μένα η δουλειά στο νηπιαγωγείο πριν και τι είναι τώρα:

Κατά την διάρκεια της φοίτησης μου, παρακολούθησα μαθήματα πρακτικής άσκησης. Το γεγονός αυτό με ωθήσει να συνειδητοποιήσω κάποια πράγματα σχετικά με τη δουλειά στο νηπιαγωγείο. Πίστευα ότι έπρεπε να δρω σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και παράλληλα με τον οδηγό νηπιαγωγού, έτσι ώστε να διδάξω μία συγκεκριμένη διδακτέα ύλη.

Όμως, τώρα μέσα από την διαδικασία της πτυχιακής μου εργασίας, κατάλαβα ότι τα παιδιά μαθαίνουν από το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση τους μέσα από τα βιώματα της καθημερινότητας τους.

Επιπλέον, αντιλήφθηκα και στην πράξη ότι σημασία δεν έχει τόσο το αποτέλεσμα, αλλά η διαδικασία μέχρι το αποτέλεσμα. Το παιδί πρέπει να μάθει να σκέφτεται, να επεξεργάζεται δεδομένα, έστω και αν κάνει λάθη, αφού και μέσα από τα λάθη του, έχει τη δυνατότητα να φτάσει στο σωστό.

Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντατικοποιήσει το έργο του και να ασκήσει συστηματικό έλεγχο της όλης πορείας της δράσης των παιδιών, αναζητώντας έτσι πηγές και ιδέες δράσης, επιλέγοντας με αυτό τον τρόπο δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά.

Αποτίμηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας με θέμα «Η χρήση του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του συγχρόνου νηπιαγωγείου», είχα την δυνατότητα να πραγματοποιήσω μια έρευνα δράση σε συνεργασία με την συμφοιτήτρια μου και να αντιληφθώ το σημαντικό ρόλο που κατέχει στην δράση του εκπαιδευτικού, δίνοντας του λύσεις για διάφορες προβληματικές καταστάσεις που μπορούν να εμφανιστούν.

Η διαδικασία για την εκπαιδευτική έρευνα δράση, με έκανε να την υιοθετήσω στο εκπαιδευτικό μου έργο, καθώς είναι ένας κατάλληλος τρόπος για να αντιμετωπίσω διάφορες προβληματικές καταστάσεις, που πιθανώς θα συναντήσω ως μελλοντικός εκπαιδευτικός.

Τα βήματα που ακολουθούμε για να εκτελέσουμε είναι κοινά. Αυτό που μεταβάλλεται σε κάθε περίπτωση είναι διάφοροι παράγοντες που πρέπει να υπολογίσουμε και να πράξουμε ανάλογα ως εκπαιδευτικοί. Οι παράγοντες αυτοί είναι τα παιδιά, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα βιώματα, τους γονείς τους και οι συνθήκες που επικρατούν στην σχολική τάξη. Επομένως, κατά τη διάρκεια της παραμονής στον σχολικό χώρο, έχοντας υπόψη μας όλους τους παράγοντες, προσπαθούμε να εντοπίσουμε μια προβληματική κατάσταση και έπειτα, ανάλογα με τους παράγοντες και τις οδηγίες

του αναλυτικού προγράμματος σχεδιάζουμε δραστηριότητες. Αφού, τις πραγματοποιήσουμε, επεξεργαζόμαστε τα αποτελέσματα και ύστερα από αναστοχασμούς δημιουργούμε νέες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της κατάστασης. Η διαδικασία αυτή είναι σαν μια κυκλική σκάλα, η οποία έχει αρχή, αλλά όχι τέλος, με την οποία δεν μαθαίνουν μόνο τα παιδιά, αλλά εμπλουτίζεται και το μορφωτικό επίπεδο του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς αντιμετωπίζει κριτικά το έργο του.

Κλείνοντας, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, ο εκπαιδευτικός πράττει ανάλογα με τη θεωρία σε συνδυασμό με την πράξη.

Δυσκολίες και προβληματισμοί:

Μέσα από τις θεωρίες που είχα διδαχτεί στο πανεπιστήμιο, πίστευα ότι το έργο που είχα να εκτελέσω ήταν μια απλή διαδικασία. Όμως, από την πρώτη μας κιάλας παρέμβαση συνειδητοποίησα πόσο η αρχική μου σκέψη απείχε από την πραγματικότητα.

Αρχικά, αυτό που με δυσκόλεψε και με προβλημάτισε, ήταν πως θα μπορούσα να αντιμετωπίσω μια τέτοια κατάσταση, όπως αυτή του νηπιαγωγείου, δηλαδή τα παιδιά να μην δείχνουν ενδιαφέρον για τις «προγραμματισμένες» δραστηριότητες, αλλά και να μην δείχνουν ούτε την προθυμία να ακούσουν αυτό που θέλω να τους πω. Αν δεν είχα συνεργαστεί με την συμφοιτήτρια μου δεν ξέρω κατά ποσό θα μπορούσα να ανταποκριθώ και να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά την προβληματική κατάσταση.

Επιπλέον, αυτό που με έκανε να προβληματιστώ ήταν όταν αντιλήφθηκα, ότι τα παιδιά δεν έχουν εξοικειωθεί με την τήρηση των κανόνων. Τα παιδιά δεν έδειχναν σεβασμό στις απόψεις των άλλων παιδιών και δεν συνεργάζονταν αρμονικά. Αυτό αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για μένα, εφόσον δεν είχα βιώσει παρόμοια κατάσταση και δεν ήξερα με ποιο τρόπο να την αντιμετωπίσω.

Τέλος, από τα παραπάνω μου δημιουργήθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι θεωρίες που έχω διδαχτεί στο πανεπιστήμιο, μπορούν να αξιοποιηθούν και στην πραγματικότητα λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το πλαίσιο της τάξης στην οποία βρισκόμαστε.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική δράση του εκπαιδευτικού. Η σωστή αξιοποίηση του από τον εκπαιδευτικό, του δίνει την δυνατότητα να μπορέσει να συνδυάσει τη θεωρία στην πράξη, έτσι ώστε να δημιουργούνται συνθήκες για βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης. Όμως, το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί από μόνο του ένα «μαγικό φίλτρο» για την επίλυση των προβλημάτων. Η χρήση του ανάλογα με διάφορους παράγοντες, όπως το πλαίσιο της τάξης, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες των παιδιών, μπορεί να τον καθοδηγήσει στον σχεδιασμό αντίστοιχων δραστηριοτήτων εμποδίζοντας την εμφάνιση κάποιων τυχόν προβλημάτων.

Στα πλαίσια της ερευνάς μας συνειδητοποιήσαμε, ότι απαραίτητο για την εκπαιδευτική δράση είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Οι γονείς είναι τα άτομα, τα οποία μπορούν να παρέχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, ώστε να αποκτήσει γνώσεις για τα παιδιά, φέροντας τον σε επαφή με τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμετέχει σε σεμινάρια και να επιχειρεί να επιμορφώνεται διαρκώς. Με αυτό τον τρόπο, ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, εμπλουτίζοντας το μορφωτικό του πεδίο.

Κατά τη διάρκεια της πτυχιακής μας εργασίας, εργαστήκαμε σε πιο ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο και για αυτό τον λόγο, είχαμε την ευκαιρία να πραγματοποιήσουμε εκπαιδευτική έρευνα δράσης για την βελτίωση της προβληματικής κατάστασης που εντοπίσαμε. Μέσα από την παρατήρηση, αποκομίσαμε δεδομένα που μας βοήθησαν να σχεδιάσουμε δραστηριότητες αντίστοιχα και από την υλοποίησή τους αποχτήσαμε νέα δεδομένα για αναστοχασμό και για ανασχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα αυτά προήλθαν από αυτά που απέχτησε ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σε συνεργασία αυτά του κριτικού φίλου.

Θεωρούμε πως αν είχαμε περισσότερο χρόνο να εργαστούμε, θα είχαμε τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε περισσότερο τα δεδομένα, αντιμετωπίζοντας τις

προβληματικές καταστάσεις πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, θα είχαμε την ευκαιρία να δώσουμε λύση και στις απορίες που μας εμφανίστηκαν κατά την διάρκεια, δημιουργώντας μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το έργο του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ Α., *Κίνητρο στην εκπαίδευση στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*, Αθήνα, 2007, ΥΠΕΠΘ.
- ΑΣΚΟΥΝΗ Ν., *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Αθήνα, 2002-2004, ΥΠΕΠΘ.
- ΓΚΛΙΑΟΥ – ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ Ν., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη*, στην ιστοσελίδα www.pi-schools.gr/preschool.../diath_pl_prog_sp_nip.doc, πρόσβαση 23/5/2011
- ΔΑΦΕΡΜΟΥ Χ., ΚΟΥΛΟΥΡΗ Π., ΜΠΑΣΑΓΙΑΝΝΗ Ε., *Οδηγός νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2007
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ Ε. & ΤΣΑΦΟΣ Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία*, Αθήνα, 2003, Σαββάλας
- ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ-ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Μ. & ΒΑΛΙΑΝΤΗ Σ., *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας*, Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2008
- ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ-ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Μ., *Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων*, στην ιστοσελίδα http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf, πρόσβαση 30/5/2011
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*, Αθήνα, 2003, Γρηγόρης

- ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ Μ., *Μέθοδοι και γνώσεις, Το παράδειγμα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο*, στο «Επιστήμες της Αγωγής», Πρώην Σχολείο και Ζωή, Κρήτη, 2/2007, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- ΞΕΝΙΔΗΣ Ι., *Ιστορική εξέλιξη του νηπιαγωγείου*, 2007 στην ιστοσελίδα <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=219>, πρόσβαση 29/5/2011
- ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ Α. & ΘΕΟΔΩΡΑΚΗΣ Γ., *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*, Αθήνα, 2003, Χριστοδουλίδου
- ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ Ρ., *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, 1999, Καστανιώτης
- ΡΗΓΑ Β., *Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας*, στην ιστοσελίδα <http://virtualschool.web.auth.gr/3.3/TheoryResearch/RigaMulticultural.html>, πρόσβαση 3/6/2001
- ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ Ρ., *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο παιχνιδιού*, Αθήνα, 1997, Πατάκη
- ΣΦΥΡΟΕΡΑ Μ., *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*, στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Αθήνα, 2002-2004, ΥΠΕΠΘ
- ΤΡΙΛΙΒΑ Σ. & ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Τ., *Βιωματική μάθηση, Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Αθήνα, 2008, Τόπος
- ΤΣΑΦΟΣ Β., *Η θέση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ,μια κριτική «ανάγνωση», υπό δημοσίευση*
- ΤΣΑΦΟΣ Β., *Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης*, στην ιστοσελίδα [http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena08_%CE%A4%CF%83%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%95%CF%80%CE%B1%CE%](http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena08_%CE%A4%C F%83%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%95%CF%80%CE%B1%CE%)

[B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC.pdf](#), πρόσβαση 20/6/2011, υπό δημοσίευση

- ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ., *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα, 2001, Ατραπός
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου project στο Σχολείο*, Αθήνα, 2006, Gutenberg
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης*, Αθήνα, 2011, Δίπτυχο

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Bayne – Jardine C., and Holly P., (1994), *Developing Quality Schools*, London : The Falmer Press
- Carr W. & Kemmis S., *Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφρ. Λαμπράκη – Παγανού Α.), Αθήνα, 1997, Κώδικας
- ROOPNARINE L. JAIPAU & JOHNSON E. JAUNES, επιμέλεια Κουτσοβάνου Ε. & Χρυσοφίδης Κ., *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης*, (μτφρ. Λαμπρέλλη Ρ.), Αθήνα, 2006, Παπαζήσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο

Ημερολόγιο

Α' κύκλος

- Τα παιδιά δεν συμμετέχουν
- Τους τράβηξε την προσοχή ηλεκτρονικό υπολογιστής, αλλά για λίγο. Γιατί; Ο υπολογιστής είναι το κατάλληλο μέσο για κινητοποίηση του ενδιαφέροντος;
- Έλλειψη κινήτρου

Β' κύκλος

- Ενδιαφέρθηκαν να φέρουν υλικό
- Ρώτησαν μαμάδες, γιαγιάδες
- Στολές
- Ενδιαφέρον για τα καλλιτεχνικά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο

Α' κύκλος (συζήτηση με τα παιδιά)

Έχουμε μαζευτεί στην γωνιά της συζήτησης και η φοιτήτρια τους παρουσιάζει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Φ(Φοιτήτρια): Λοιπόν, παιδιά κάτι σας έφερα.

Κ: έναν υπολογιστή, κυρία

Α: laptop

Φ:Ααα...το ξέρετε λοιπόν. Τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τον λέμε και laptop.

Π:Ναι..

Φ: Ξέρετε τα μέρη του; Τι είναι αυτό; Χέρι!

Μ: οθόνη.

Φ: μπράβο! αυτό;

Δ:πληκτολόγιο. Εκεί γράφουμε.

Φ: Μμμ.... αυτό;

Β:Βάζουμε το dvd.

Ν: και εδώ το στικάκι (USB)

Φ:ναι...Μπράβο!! Γιατί χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή;

Σ: να γράφουμε

Α:να μπαίνουμε internet

Β:να ζωγραφίζουμε

Γ:να ακούμε τραγούδια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο

Κατά τη διάρκεια της πρώτης παρέμβασης (κριτικός φίλος)

Τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον για την δραστηριότητα που πραγματοποιούσαν με τη συμφοιτήτρια μου. Όμως, κάποια στιγμή, τα παιδιά άρχισαν να μιλάνε μεταξύ τους. Θεωρώ πως η αντίδραση της, να κλείσει τον υπολογιστή και να ασχοληθεί με άλλη απασχόληση ήταν η καλύτερη επιλογή. Εάν, συνέχιζαν δεν θα πραγματοποιούσαν αποτελεσματικά τη δραστηριότητα αφού ασχολήθηκαν δύο παιδιά μόνο. Με την επιλογή αυτή κατάφερε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους ξανά.



**ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ**



**Η ΟΨΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ, ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΧΡΩΜΑ ΤΗΣ ΑΡΕΣΚΕΙΑΣ
ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙΟΥ**