

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Τα ιδεολογικά θεμέλια της μετανεωτερικής εποχής, όπως υποστηρίχθηκε και παραπάνω, οριοθετούνται από την απαίτηση για κοινωνική αλλαγή του μονομερή, οικονομικιστικά και τεχνοκρατικά προσανατολισμένου εκσυγχρονισμού της νεωτερικής. Εάν εφαρμόσουμε στη σύγχρονη εποχή τη θεωρία του Habermas (1988) για την κοινωνική αλλαγή, τότε αποδεχόμαστε ότι στο χώρο του σχολείου συναντάται το σύστημα με το χώρο της ζωής. Το σύστημα είναι ο γραφειοκρατικός οργανισμός εξουσίας, ενώ ο χώρος της ζωής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την επικοινωνιακή δράση, προσανατολισμένη στα σύμβολα, στη γλώσσα και στην επικοινωνία, προωθεί τόσο τη συνεννόηση όσο και τη κατανόηση μεταξύ των επικοινωνούντων. Η δυνατότητα για να αλλάξει το σύστημα μέσα από τα πρόσωπα έγκειται στη διαμόρφωση ανοικτών διαδικασιών και διαδικασιών συστηματικής παρέμβασης, έτσι ώστε οι διάφοροι κοινωνικοί χώροι ζωής να εισέρχονται στο σύστημα και παράλληλα αυτό να παρεμβαίνει στους χώρους ζωής και να αποκαλύπτεται. Το ρόλο της αλληλεπίδρασης μπορεί να δρομολογήσει το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* και να υλοποιήσει ο *εκπαιδευτικός* τόσο με τις παρεμβάσεις του προς αυτό όσο και με τις *μεθόδους διδασκαλίας*. Παρακάτω αναπτύσσεται τόσο η σημασία του *Αναλυτικού Προγράμματος* όσο και του *εκπαιδευτικού* ως βασικών παραγόντων κοινωνικής αλλαγής.

Το *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, ως πραγμάτωση Φιλοσοφίας, ανάπτυγμα στόχων και διαδικασιών και ως επιλογή αξιόλογης γνώσης, εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική και συναρτάται άμεσα με το κράτος, το πολιτικό και θεσμικό συγκείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος, με τρόπο ώστε ανανέωση Προγραμμάτων χωρίς ανανέωση πολιτειακών δομών να μην είναι δυνατόν να

επιτευχθεί. Με αυτήν την έννοια τα Αναλυτικά Προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στην Ιστορία των Εθνών, ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου (Νούτσος, 1979) αλλά και ως μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1977).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1989), το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι βιβλίο αναφοράς στόχων, οδηγιών και περιεχομένων, είναι κατ' εξοχήν και πρωτίστως κείμενο παιδαγωγικό με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση. Αυτή είναι η σύγχρονη έννοια του Α.Π., του curriculum, στο οποίο η παιδαγωγική, η πολιτική και κοινωνιολογική σημασία του προγράμματος είναι αλληλένδετες και αεχώριστες. Την ώρα της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικού βιώνονται η ισότητα ή η ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που είναι θέμα πολιτικό και κοινωνιολογικό, η αναγνώριση του δικαιώματος της διαφορετικότητας του κάθε προσώπου και οι δημοκρατικές ή μη διαδικασίες.

Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντας στα σχολεία, πραγματώνουν όχι μόνο παιδαγωγικές, αλλά και πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές (Lawton, 1980, Goodson, 1987, Μυλωνάς, 1982). Εάν επιθυμούσαμε να προδιαγράψουμε την αναθεωρημένη μορφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στη μετανεωτερική εποχή, θα έπρεπε να σκιαγραφήσουμε το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η άποψη ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα συνδυάζει στοιχεία του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Le Metais, 1999), όπου το παρελθόν αντικατοπτρίζεται στους στόχους, τις αξίες και τις δομές, το παρόν το αντιπροσωπεύουν στοιχεία της διδακτικής πράξης και το μέλλον διαμορφώνεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών, εφόσον αυτά τείνουν να ενσωματώνουν όλες τις προσδοκίες για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

Στα πιο πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παραμένουν ανεκπλήρωτοι οι στόχοι «της ικανοποίησης ατομικών αναγκών», «της ισότητας ευκαιριών» και

της «δημοκρατικής παιδείας», με την έννοια ότι ακόμη και σήμερα, λιγότερα γίνονται για διδασκαλία - μάθηση σε τάξεις παιδιών με διαφορετικές ικανότητες. Επιπλέον, είμαστε μάρτυρες ενός εκπαιδευτικού γίνεσθαι μέσα σε νέα θεσμικά πλαίσια, στα οποία καλούνται να λειτουργήσουν και να συνεργαστούν κοινωνίες -όχι απλώς πολλών ταχυτήτων οικονομικής ανάπτυξης, αλλά διαφορετικών προτεραιοτήτων και τρόπων αντίληψης. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό των νέων θεσμικών πλαισίων της εποχής μας είναι η υπέρβαση της έννοιας του έθνους κράτους, όπως σηματοδοτήθηκε μετά το Διαφωτισμό στην Ευρώπη. Η έννοια, για παράδειγμα, της εθνικής ταυτότητας, μέσα από το κοινοτικό και παγκόσμιο σήμερα κεκτημένο, καλείται να απολέσει την αποκλειστική σημασία της και να συμβάλλει στην εποικοδόμηση ενός υπερεθνικού - κοινού γίνεσθαι. Επιδιώκεται στον 21^ο αιώνα η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής - εποικοδομητικής εθνικής ταυτότητας, που δε θα αρνείται, αλλά θα αναγνωρίζει και θα σέβεται την ιδιοπροσωπία των λαών, χωρίς παράλληλα να υποβαθμίζει τα στοιχεία της ιδιοπροσωπίας του τόπου μας, γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό. Η αναθεώρηση και διεύρυνση του όρου εθνική ταυτότητα δε σημαίνει σε καμιά περίπτωση άρνηση της ταυτότητας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1998).

Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική πολιτική στη μετανεωτερική εποχή έχει αποκτήσει ευρεία έννοια και δεν περιορίζεται σε διαδικασίες λήψης απόφασης μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του οποιουδήποτε κράτους, σε απομόνωση από τα ευρύτερα συμφέροντα, επιδιώξεις και αξίες (Featherstone,1990). Αναδεικνύεται κατ' αυτόν τον τρόπο ένας σημαντικός σκοπός των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αυτός της ουσιαστικής συμμετοχής και επικοινωνιακής δράσης μέσα από την παραγωγή -και όχι μόνο- της κατανάλωσης κριτικού λόγου. Το ζητούμενο στη μετανεωτερική κοινωνία είναι η ανάπτυξη μαθητών σε πρόσωπα, που δέχονται τη διαφορετικότητα και την απόκλιση, που είναι σε θέση να συνεργάζονται κάτω από μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Επιπλέον, τα Αναλυτικά Προγράμματα σήμερα θεμελιώνονται στις σύγχρονες φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές-γνωστικές θεωρίες, οι οποίες συγκλίνουν στη θέση ότι η ανάπτυξη του μαθητή πρέπει να είναι ολική και πολύπλευρη, ώστε να αναδειχθεί το πρόσωπο που μπορεί να κατανοεί, να μαθαίνει, να συναισθάνεται και να συμμετέχει δημιουργικά στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον του.

Εάν αυτό είναι το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο σήμερα διαμορφώνεται ένα Α.Π., αναδεικνύεται καίριο το ερώτημα στο οποίο καλούνται να απαντήσουν οι σχεδιαστές των αναβαθμισμένων και αναθεωρημένων Α.Π.:

«Ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες στρατηγικές και γνώσεις χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές μας για να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο;». Οι νέες συνθήκες διαμορφώνουν και την πρόταση για τα Αναλυτικά Προγράμματα. (Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 1998: 25-26) που θα στοχεύουν στην:

- Καλλιέργεια αξιών και στάσεων που υπερβαίνουν - χωρίς να μηδενίζουν - τις εθνικές τοπικές αξίες
- Ανάπτυξη κριτικού πνεύματος.
- Απόκτηση ενός πυρήνα βασικών γνώσεων, βασικών δεξιοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι (αλφαριθμητισμός, τεχνολογικός αλφαριθμητισμός και ξένες γλώσσες).
- Ανάπτυξη διά των επιστημών, της γλώσσας και των πολιτισμικών αξιών, της ικανότητας για δημιουργική επικοινωνία και ισότιμη δράση σε τοπικό, κοινοτικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης προσώπου και κόσμου, δηλαδή η συναίσθηση της προσωπικής ύπαρξης, όχι πια απλώς και μόνο ως ατόμου ούτε απλής εμπειρίας, αλλά ως στάσης του μετέχοντα στην εμπειρία.

Οι προτάσεις αυτές και ιδιαίτερα τα έξι παραπάνω σημεία μπορούν να θέσουν τα θεμέλια της αναπροσαρμογής και αναβάθμισης των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων.

Εάν όμως η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση αποτελεί ένα βασικό άξονα αναφοράς για οποιοδήποτε προβληματισμό και μεταρρυθμιστική καινοτομία στο χώρο του σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η μετάβαση από το παλιό στο καινούριο δεν είναι εύκολη. Εμφανίζονται θέματα και προβλήματα που προκαλούν αντιφάσεις και αντιθέσεις, οι οποίες μπορούν να διατυπωθούν με τις παιδαγωγικές αντινομίες που προκαλούνται ανάμεσα στην δέσμευση, σταθερότητα και στην ευελιξία, το ανοιχτό και το ενιαίο, καθώς και τη διαφορετικότητα. Η ανάγκη της δέσμευσης και η αναγκαιότητα της ευελιξίας προκαλούν τις αντινομίες ανάμεσα στο παρελθόν και στο μέλλον, στη διατήρηση-παράδοση και στην αλλαγή ανανέωση, στο παιδί και στην κοινωνία, στην καθοδήγηση και στην ελευθερία - χειραφέτηση, στην ενήλικη και στην ανήλικη γενιά, στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή (Κοσσυβάκη, 1998). Οι αντιφάσεις είναι εγγενές στοιχείο του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγούν στις διλημματικές καταστάσεις, που βιώνει ως άτομο ο εκπαιδευτικός και στις αντιπαραθέσεις μεταξύ ατόμων και φορέων της εκπαίδευσης. Και στις δύο περιπτώσεις προάγουν τα πράγματα, διότι οδηγούν σε συνθέσεις και μετασχηματισμούς, που ξεπερνούν τις καταστάσεις (Ματσαγούρας, 2002). Οι παιδαγωγικές αντινομίες επιχειρήθηκε και στο παρελθόν να ξεπεραστούν με μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που απέβλεπαν από τη μια στην εξωτερική αναδιοργάνωση του σχολείου, διαμορφώνοντας και διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και τάξεις με μαθητές μιας ηλικίας ή με μαθητές διάφορων ηλικιών και από την άλλη στην αλλαγή της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και συγκεκριμένα στην αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Γεγονός όμως είναι ότι μέχρι σήμερα δεν έχει επιτευχθεί η μεταρρύθμιση, που θα ικανοποιεί πλήρως και αρμονικά τις κοινωνικές ανάγκες και τις επιστημονικές επιταγές, συντελώντας κατά αυτόν τον τρόπο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ

4.1 Αναλυτικά Προγράμματα προσχολικές αγωγής

Εάν η εκπαίδευση είναι σε θέση να λειτουργήσει παρεμβατικά στην πορεία της κοινωνίας, αναστρέφοντας ανεπιθύμητες συμπεριφορές, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε μοντέλα διδακτικής παρέμβασης, που να ενισχύουν τη διάθεση για επαφή και επικοινωνία, συνεργατικότητα και αλληλεγγύη, αυτονομία και δράση, τη διάθεση ο άνθρωπος να απαλλαγεί από την αλλοτρίωση των ημερών μας, να ξαναβρεί τον χαμένο του εαυτό, τη φυσική του αποστολή, που συνοψίζεται σε δύο λέξεις: συνύπαρξη και δημιουργικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν *μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις* της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίες βασίζονται σε *διδακτικά μοντέλα* που χαρακτηρίζονται από παιδοκεντρική διάθεση, στηρίζονται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στους προβληματισμούς των παιδιών και λειτουργούν μέσα από ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και την ομάδα της τάξης (Harris & Katz, 2002).

Όσον αφορά τις «νέες μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις» της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενδιαφέρουσα είναι η θέση του Goehlich (2003). Θεωρεί ότι προέκυψαν, όπως και οι «κλασσικές», σε εποχές κοινωνικής και οικονομικής αναμόρφωσης, μέσα από την κριτική που ασκήθηκε στην απόσταση από την πραγματική ζωή και στην έλλειψη εμπειριών, στην κατά μέτωπο διδασκαλία και στην απουσία δραστηριοτήτων, στο σύστημα των ελέγχων επίδοσης και γενικά στο φορμαλισμό του σχολικού θεσμού. Με τον όρο κλασσικές εννοούνται οι προσεγγίσεις που έκαναν την εμφάνισή τους κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και μέσα στο πλαίσιο των οποίων δό-

θηκε η μάχη για ριζική αναμόρφωση της αγωγής και του μαθήματος. Κλασικές είναι η «μεταρρυθμιστική παιδαγωγική» (Roehrs) και «το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής» (Scheibe). Οι τέσσερις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις των τελευταίων τριών δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα είναι η προσέγγιση του Ανοιχτού Μαθήματος, η Community Education (Παιδαγωγική της Κοινότητας), η Εναλλακτική Σχολική Παιδαγωγική και η Παιδαγωγική του Reggio Emilia. Οι νέες αυτές τάσεις έφτασαν στο αποκορύφωμά τους με την έννοια του κινήματος, της εξάπλωσης και της περαιτέρω ανάπτυξης στη δεκαετία του '70 και στις αρχές του '80, ενώ τα τελευταία δέκα χρόνια βρήκαν τη θεσμική τους εφαρμογή.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των «νέων μεταρρυθμιστικών προσεγγίσεων» συνοψίζονται στα παρακάτω. Έχουν πολυπρόσωπη εκπροσώπηση, κάθε μία από τις «νέες» παραπέμπει σε πολλά πρόσωπα, που την έχουν συνδρομολογήσει, συν-ιδρύσει, συν-διαμορφώσει και συν-καθιερώσει. Έχουν εξελιξιμότητα και όχι άκαμπτη οροθέτηση, γιατί η δυνατότητα για τις νέες τάσεις της περαιτέρω εξέλιξης των ιδεών αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αρχικής τους σύλληψης. Προσανατολίζονται περισσότερο προς τις προϋποθέσεις της κοινωνικοποίησης του παιδιού, γιατί αντιλαμβάνονται την ανάπτυξή του ως ετερόχρονη, μη τυποποιήσιμη, καθώς και την ανάπτυξη κάθε συγκεκριμένου παιδιού, ως ετερόχρονη αυτή καθαυτή. Η σχολική τάξη οργανώνεται με υλικά προσκομισμένα από το παιδί και όχι προπαρασκευασμένα από τους ενήλικες. Το παιδαγωγικό περιβάλλον γεμίζει σταδιακά σε ακανόνιστα χρονικά διαστήματα και υφίσταται συνεχώς μετατροπές, με κάθε είδους εποπτικά υλικά. Το απρόβλεπτο, το μη προγραμματισμένο και οι συμπτώσεις παίζουν και αυτά ένα σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή των υλικών. Το σχολείο λειτουργεί ως κοινωνικός χώρος, στις παιδαγωγικές δομές του οποίου συμπεριλαμβάνονται στοιχεία από το εξωτερικό πολιτιστικό περιβάλλον και υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή γονέων. Υπάρχει επίσης η αμφισβήτηση κάθε νόρμας, η αβεβαιό-

τητα γίνεται αντιληπτή ως δυνατότητα και η πειθαρχία δεν αποτελεί προεξάρχον θέμα (Goehlich, 2003).

Εάν η άποψη για παιδοκεντρικά προγράμματα, που τεκμηριώθηκε παραπάνω, αποτελεί την κατευθυντήρια γραμμή για μεταρρύθμιση και στο χώρο της προσχολικής αγωγής, τότε συνεκτιμώντας τις «*ιδιαιτερότητες*» της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και τα «*χαρακτηριστικά γνωρίσματα*» των παιδαγωγικών προγραμμάτων, τα οποία ήδη εφαρμόζονται παγκόσμια, θα έχουμε τη δυνατότητα στην πορεία της μελέτης μας να κρίνουμε, αλλά και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής έρευνας να περιγράψουμε, την πορεία εφαρμογής και μελλοντικής εξέλιξης ενός προγράμματος προσχολικής αγωγής, που μπορεί να αποτελέσει επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνική πραγματικότητα.

Όσον αφορά τις «*ιδιαιτερότητές*» της, η προσχολική αγωγή τόσο ως επιστημονικός κλάδος όσο και ως κοινωνική λειτουργία, αγωνίζεται να συμφιλιώσει τις διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο της. Σήμερα πολλοί υπεύθυνοι Υπουργείων και Παιδαγωγικών Ινστιτούτων αποδίδουν όλο και περισσότερο στην προσχολική εκπαίδευση μια μορφωτική προοπτική και σύμφωνα με το Ν. 3518/2006 άρθρο 73 παρ.1, είναι υποχρεωτική. Άλλοι φορείς την αντιλαμβάνονται ως μια βαθμίδα που ασχολείται με την ανάπτυξη του παιδιού και άλλοι εξακολουθούν να βλέπουν την προσχολική αγωγή ως φύλαξη και φροντίδα των νηπίων, ιδιαίτερα όταν τα προγράμματα διαρκούν όλη την ημέρα. Προφανώς, όμως, η προσχολική αγωγή, είτε εννοείται ως εκπαιδευτική και αναπτυξιακή είτε ως πρόνοια, επηρεάζει άμεσα τις προσδοκίες του κοινού και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά των παιδαγωγικών προγραμμάτων της (Κουτσοβάνου, 1998).

Οι Dahleberg, Moss και Pence (1999:10) υποστηρίζουν ότι πάρα πολλές συζητήσεις σχετικά με την προσχολική ηλικία γίνονται μέσα σε «*ένα κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και φιλοσοφικό κενό*». Στην Ευρώπη το δικαίωμα των παιδιών να πηγαίνουν στο σχολείο, όταν φτάνουν σε κάποια ορισμέ-

νη ηλικία, θεωρείται δεδομένο και η πλειονότητα των διδασκόντων χαρακτηρίζει την προσχολική ηλικία ως το στάδιο ανάπτυξης, από τη γέννηση έως τον έκτο χρόνο, δηλαδή την ηλικία στην οποία στις περισσότερες χώρες αρχίζει η υποχρεωτική εκπαίδευση. Ίσως αυτός ο μάλλον αυθαίρετος ορισμός αναγνωρίζει τους βιολογικούς παράγοντες, που συνδέονται με το στάδιο αυτό, τη σχετική αδυναμία του νεογέννητου σε σύγκριση με την ανεξαρτησία ενός μικρού παιδιού. Αυτή η κοινή στροφή προς την υποχρεωτική εκπαίδευση υποδηλώνει ότι ίσως εμπεριέχεται και μια κοινωνική κατασκευή, το τέλος μιας φάσης της ζωής και την έναρξη μιας νέας, εστιασμένης περισσότερο στις Ακαδημαϊκές Σπουδές, με έμφαση στην απόκτηση γνώσεων. Αυτή η κατηγοριοποίηση προϋποθέτει ότι το παιδί ζει στο πλαίσιο ενός ορισμένου τύπου πολιτισμού, στον οποίο η σχολική επιτυχία θεωρείται ως ο ανώτατος στόχος, που πρέπει όλοι να επιδιώκουν.

Μια διαχωριστική γραμμή υπάρχει, ανάμεσα στις χώρες στις οποίες η προσχολική εκπαίδευση προσφέρει ένα διδακτικό πρόγραμμα βασισμένο στο παιχνίδι και εστιασμένο στο παιδί και σε εκείνες, στις οποίες στο διδακτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην προετοιμασία για τις απαιτήσεις του σχολείου. Στις δεύτερες χώρες συχνά γίνεται παρανόηση των ευρημάτων της έρευνας, σχετικά με την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή ενός διδακτικού προγράμματος, που απευθύνεται περισσότερο σε μεγαλύτερα παιδιά. Κοινό στοιχείο των χωρών που προσφέρουν αυτού του είδους το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι ότι αρμόδιο για την προσχολική εκπαίδευση είναι το Υπουργείο Παιδείας και όχι το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας (Coates, 2002). Η καταλληλότητα του προγράμματος είναι σημαντική και όπως υποστηρίζει και ο Nurbrown (1999:17) «...για να αξίζει το περιεχόμενο ενός προγράμματος σπουδών πρέπει να είναι ευρύ, ισορροπημένο και συναφές προς τις ανάγκες της ανάπτυξης του παιδιού».

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσχολικής αγωγής είναι η πολυδιάστατη φύση των προγραμμάτων, η οποία σχετίζεται με τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών: Α) Προγράμματα για τη φύλαξη και φροντίδα παιδιών ηλικίας από έξι εβδομάδων, έως την ηλικία της εισόδου στην δημοτική εκπαίδευση. Β) Προγράμματα για την εκπαίδευση παιδιών από 3,5 έως 6 χρονών. Δεν είναι όμως μόνο η διαβάθμιση ηλικιών, που δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στην σύλληψη και εκπόνηση προγραμμάτων. Το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη δεν είναι πάντοτε προφανές και για αυτό το λόγο παρουσιάζονται δυσκολίες εφαρμογής των διδακτικών μοντέλων, που προτείνονται σε ένα μακραίωνα εγκατεστημένο σχολικό και πολιτιστικό σύστημα (Μπακιρτζής, 2002). Τα διδακτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν, αλλά και όσα προτείνονται σήμερα έχουν πολλές και διαφορετικού περιεχομένου, φιλοσοφικές, ψυχολογικές, ψυχοκοινωνιολογικές, κοινωνιολογικές, όπως και ιδεολογικο-πολιτιστικές αναφορές. Τις περισσότερες φορές η εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων είναι αποσπασματική, εξαιτίας των διαφορετικών ερμηνειών των σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτή η αποσπασματικότητα, με τη σειρά της, επηρεάζει τη δομή, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα της προσχολικής αγωγής (Κουτσουβάνου, 1998).

Τα διδακτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής, που εφαρμόζονται στην εποχή μας, περιγράφουν τους στόχους, τα υλικά, το ρόλο της νηπιαγωγού και τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες με κριτήρια (Κουτσουβάνου, 1994) όπως είναι:

Α) *Ο θεωρητικός προσανατολισμός* τους: Οι βασικές θεωρίες στις οποίες βασίζονται τα διδακτικά προγράμματα είναι η *συμπεριφοριστική* των E. Thorndike και B.F. Skinner, όπου δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς από εξωτερικούς παράγοντες, η *ανθρωπιστική*, όπου ενδιαφέρει η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, του κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα και των διαπροσωπικών σχέσεων και η *γνωστική*, των Piaget, Vygotsky και των διαδόχων

τους, όπου δίνεται έμφαση στη δόμηση της νόησης και σκέψης από το ίδιο το παιδί μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Β) *Η δομή* του προγράμματος και ο *βαθμός αυτονομίας* που δίνεται στον παιδαγωγό: Μερικά προγράμματα εξαρτώνται από την παρουσίαση πολλών δομημένων δραστηριοτήτων που έχουν αναπτυχθεί για τα παιδιά. Άλλα προγράμματα – μοντέλα τονίζουν τη μη καθορισμένη μαθησιακή δραστηριότητα, που παρουσιάζεται από την πρωτοβουλία των παιδιών και την αξιοποιούν οι παιδαγωγοί. Σε μερικά μοντέλα ο παιδαγωγός ακολουθεί τις προκαθορισμένες στρατηγικές για σχεδιασμό και εφαρμογή, ενώ σε άλλα έχει ελευθερία σχεδιασμού και εκτέλεσης.

Γ) *Η μάθηση* που βασίζεται στη *διαδικασία* ή στο *περιεχόμενο*: Προγράμματα που βασίζονται στη διαδικασία τονίζουν την ανάπτυξη αισθητηριακών – αντιληπτικών και γνωστικών ικανοτήτων, ως δεξιοτήτων απαραίτητων για την καλλιέργεια της μνήμης και τη διάκριση της χωροχρονικής διαδοχικότητας, καθώς και των ικανοτήτων που υπογραμμίζουν δεξιότητες ταξινόμησης. Προγράμματα που στηρίζονται στο περιεχόμενο τονίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, που έχουν σχέση με γνωστικές περιοχές, όπως είναι οι γλωσσικές σπουδές, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες και η ανάγνωση.

Δ) *Ο βαθμός δόμησης* των στόχων στα προγράμματα: Όταν οι στόχοι δεν είναι δομημένοι τότε τα προγράμματα μπορούν να προσαρμοστούν ή να τροποποιηθούν από τον παιδαγωγό της τάξης, ενώ άλλα τονίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά ή το αποτέλεσμα.

Ε) *Η σειρά και ο τρόπος παρουσίασης* των στόχων: Υπάρχουν προγράμματα στα οποία παρουσιάζονται οι στόχοι με μια καθορισμένη σειρά από τον παιδαγωγό και σε άλλα η σειρά της παρουσίασης εξαρτάται από τις προτιμήσεις του παιδιού, ποικίλει δε και ο τρόπος που γίνεται αυτή η παρουσίαση. Μερικά προγράμματα έχουν αναπτύξει στόχους, που ο παιδαγωγός καλείται να πετύχει σε διαδοχικά στάδια, ενώ σε άλλα προγράμματα η διαδοχική σειρά της παρουσίασης αποφασίζεται από το παιδί ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

Από τη θεωρητική ανάπτυξη του θέματος μας, συμπεραίνεται ότι η Μετανεωτερική Προοδευτική Παιδαγωγική ανέπτυξε ένα αισθητήριο για την αξία της διαφορετικότητας των υποκειμένων, συνέβαλε στην υπέρβαση των ακροτήτων που προκάλεσαν ο παιδαγωγισμός και ο παιδαγωγικός ουμανισμός και ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτικής πράξης επέφερε αλλαγή στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Αναγνωρίζεται πλέον η σπουδαιότητα της αυτόνομης μάθησης και ο ρόλος του επικοινωνιακού πλαισίου στην αγωγή, αναδεικνύεται ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των εξωσχολικών παραγόντων (οικογένεια, κοινωνικές ομάδες), με άμεσες επιπτώσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού στα αναθεωρημένα Αναλυτικά Προγράμματα. Ουσιαστικά, σκιαγραφείται το προφίλ ενός «αυτοδύναμου» εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει ενεργητικό ρόλο στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και διαμεσολαβητικό ρόλο στο μαθησιακό κύκλο του παιδιού, όπου ουσιαστικά είναι ο βοηθός και ο συνεργάτης του και όχι ο ρυθμιστής της ανάπτυξής του.

Η διπλή αυτή λειτουργία του εκπαιδευτικού βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να κατανοήσει τις προσδοκίες και τους στόχους κάθε μεταρρυθμιστικού μέτρου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, να διαχειριστεί αυτή την «αυτοδυναμία», που θεωρητικά του παρέχεται, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και οργάνωση μαθησιακών διαδικασιών και να τροποποιήσει τη διδακτική του συμπεριφορά. Διαπιστώνεται ότι θα πρέπει να διαθέτει τα χα-

ρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού, τα οποία όμως δεν φαίνεται να διαθέτει, ενώ επιπλέον υποχρεούται, λόγω των συνθηκών που επικρατούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, να λειτουργεί περισσότερο ως διεκπεραιωτής μιας προκατασκευασμένης διδακτικής πράξης και λιγότερο ως οργανωτής μαθησιακών καταστάσεων στο πνεύμα των νέων παραδειγμάτων μάθησης.

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο με την προοπτική της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στα πλαίσια του Δ.Ε.Π.Σ. εφαρμόστηκε πιλοτικά η καινοτόμος προσέγγιση της Ευέλικτης Ζώνης για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2001-2002 και γενικεύτηκε σε όλα νηπιαγωγεία τη σχολική χρονιά 2005-2006. Βασική επιδίωξη της Ευέλικτης Ζώνης ήταν εντός του πλαισίου του υποχρεωτικού προγράμματος, η εξασφάλιση χρόνου στον οποίο ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές επιλέγουν θέματα, εφαρμόζουν μεθόδους επεξεργασίας και δοκιμάζουν τρόπους έκφρασης της μάθησης που εφαρμόζουν τις γενικές αρχές της διαθεματικότητας. Τα διαθεματικά προγράμματα χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας διερευνητικής κατεύθυνσης, οι οποίες παίρνουν συχνά τη μορφή οργανωμένων «σχεδίων εργασίας» συλλογικής μορφής. Τα «σχέδια εργασίας» αποτελούν μια γνήσια διαθεματική προσέγγιση όπου καταλύονται τα όρια των γνωστικών περιοχών και είναι η καταλληλότερη για το νηπιαγωγείο.

Η επιτυχημένη υλοποίηση της Ευέλικτης Ζώνης σχετίστηκε με την ποιότητα της διδακτικής παρέμβασης, το βαθμό της παιδαγωγικής αυτονομίας που εξασφαλίζεται στον νηπιαγωγό, τη συμμετοχή και συναίνεση των κοινωνικών φορέων και από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Η ποιότητα της διδακτικής παρέμβασης εξαρτάται από τη διδακτική συμπεριφορά και ετοιμότητα του νηπιαγωγού και από τη μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει. Ο νηπιαγωγός, αναδεικνύεται αναπόφευκτα ως παράγοντας-κλειδί της επιτυχίας κάθε καινοτομικής εφαρμογής. Λειτουργεί και ως πομπός αλλά και ως

δέκτης των δικών του μηνυμάτων, των μηνυμάτων των φορέων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτών των παιδιών που αποτελούν την ομάδα της τάξης.

Από σχετικές έρευνες όπως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) και των Porter & Brophy (1988), συμπεραίνεται ότι η προθυμία συμμετοχής στην πιλοτική εφαρμογή της καινοτόμου προσέγγισης που αφορά στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συσχετίζεται θετικά με το επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής, το οποίο αποκτούν μέσω της εξειδίκευσης που προσφέρει η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, όπως είναι αυτά της Εξομίσωσης και του Διδασκαλείου. Ενισχυτικό στοιχείο για τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση της καινοτόμου προσέγγισης αποτελεί και η προϋπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη (πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας). Η προϋπηρεσία αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης ως προς τη δοκιμή καινούργιων πρακτικών στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, καταλήγει η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) ότι η πλειοψηφία του δείγματος κατανοεί την παιδαγωγική διάσταση και την σκοπιμότητα που προβάλλεται στο σχεδιασμό της «Ευέλικτης Ζώνης» για διαθεματικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι αναπτύχθηκαν συνεργατικές και εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον είτε μεταξύ του διδακτικού προσωπικού είτε ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους γονείς είτε με τους κοινωνικούς φορείς.

Αναδεικνύεται κατά αυτόν τον τρόπο, ότι η συνειδητοποιημένη και όχι η επιβαλλόμενη εκ των άνω επιλογή των εκπαιδευτικών για την εθελοντική συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα, αντανακλάται στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους οι οποίες βρίσκονται σε μεγάλη συμφωνία με τις βασικές αρχές του προγράμματος.

Η «αυτοδυναμία» του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προς το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διαμεσολάβησή του στο μαθησιακό κύ-

κλο του παιδιού δεν αποτελεί ουτοπία για την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στο νηπιαγωγείο γιατί δόθηκε η δυνατότητα ενεργοποίησης αυτού του ρόλου μέσα από την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των σχεδίων εργασίας, τα οποία αποτελούν τη γνησιότερη έκφραση των προτάσεων της Ευέλικτης Ζώνης και την καταλληλότερη για το νηπιαγωγείο, επηρεάζει τη διδακτική τους συμπεριφορά προσδίδοντάς της στοιχεία αυτενέργειας και βιωματικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, στοιχεία που δεν παρατηρήθηκαν στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής του 1989.

Ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν αλλαγές που επήλθαν στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Κολιπέτη, 2006). Αποδείχθηκε ότι η συμμετοχή στο καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οικειοποιηθούν, μέσω της πρακτικής εφαρμογής, τις βασικές αρχές του προγράμματος ως προς την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τα σχέδια εργασίας, το ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι, αλλά και τα παιδιά και αυτό αποδείχθηκε από την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός χρόνου Ευέλικτης Ζώνης. Οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τα σχέδια εργασίας, ενθάρρυναν τη συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία και ενίσχυσαν την αυτόνομη μάθηση, εφάρμοσαν παιδοκεντρικές διδακτικές μεθόδους, έγιναν δημοκρατικότεροι στη διδακτική τους συμπεριφορά, ευέλικτοι και λειτούργησαν ως εμπυχωτές, σύμβουλοι, οργανωτές και λιγότερο ως καθοδηγητές, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να λειτουργήσουν ως ερευνητές και συνεργάτες.

Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτέλεσμα της εφαρμογής της καινοτόμου προσέγγισης, δεν απέκλεισαν την εμφάνιση παγιωμένων δασκαλοκεντρικών πρακτικών, σε χαμηλότερα όμως ποσοστά, που

συνδέονται με την εφαρμογή προγενέστερων Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως είναι π.χ. η μετωπική μέθοδος διδασκαλίας. Η διαδικασία για τις αλλαγές απαιτούν κριτικό έλεγχο των παγιωμένων παραδοχών και πρακτικών. Όσον αφορά τις προσωπικές θέσεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το ρόλο του και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί μέσα στην τάξη, αυτές σε αντίθεση με έρευνες για την υποταγή στην πίεση της εξουσίας, διαμορφώνονται μέσα από τη συζήτηση και την προσωπική εμπλοκή. Ως εκ τούτου η διαδικασία για την αλλαγή βρίσκει το δρόμο της μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις.

Ανασταλτικοί παράγοντες στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της καινοτόμου προσέγγισης αποτέλεσαν οι οικονομικοί λόγοι, η έλλειψη κατάλληλης υποδομής στα νηπιαγωγεία, τα προβλήματα χώρου και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς.

Συμπερασματικά, για τον επιτυχημένο σχεδιασμό ενός Αναλυτικού Προγράμματος Προσχολικής Αγωγής στην μετανεωτερική εποχή κρίνεται απαραίτητο το αναθεωρημένο Α.Π. να συνδυάζει τις σύγχρονες επιστημονικές επιταγές για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού με τη μετάδοση των παραδοσιακών αξιών που προβάλλονται στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος. Για την Προσχολική Αγωγή αυτό είναι σχετικά πιο εύκολο σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης γιατί δεν υπάρχει η πίεση της υποχρεωτικής υλοποίησης ενός συγκεκριμένου προγράμματος με καθορισμένους αυστηρά στόχους και περιεχόμενα. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε αυτήν τη βαθμίδα δεν συναντά διοικητικές δυσκολίες και προβλήματα ιεραρχίας, αφού είναι γνωστό ότι η νηπιαγωγός είναι σχετικά αυτόνομη- από διοικητική άποψη- μέσα στην τάξη της.

Ένας κοινός στόχος όλων των προγραμμάτων είναι ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν, διαφέρουν, όμως, ως προς τα μέσα που πρέπει να χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επιτυγχάνεται ο στόχος αυτός. Όλα τα προ-

γράμματα είναι παιδοκεντρικά, αλλά πληρέστερα είναι του «ανοιχτού τύπου», αυτά τα οποία χαρακτηρίζονται από την ευελιξία, αποσκοπούν στην ενεργητική μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, οι δραστηριότητες ξεκινούν από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, είναι ατομικές και ομαδικές και η βασική διδακτική προσέγγιση είναι η βιωματική. Γενικότερα, προτείνονται τα *αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα* και οι λόγοι που συνηγορούν είναι η συνεχής αξιολόγηση που κάνουν, η εφαρμογή τους σε μικρότερες ομάδες παιδιών με χαμηλό αριθμό παιδιών ανά παιδαγωγό, η συνεργασία με τους γονείς, η ευρυχωρία και η αφθονία των υλικών, η καλή νοητική και γνωστική ανάπτυξη, οι θετικές επιπτώσεις στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και η ωφέλεια σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Η παιδαγωγική αυτονομία που παρέχουν τα νέα προγράμματα στον εκπαιδευτικό έχει λόγο ύπαρξης, όταν περιβάλλεται από αξιώσεις εγκυρότητας, έτσι ώστε να οδηγεί σε επιλογές ευρύτερα αποδεκτές. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός του προγράμματος βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και στήριξής τους, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησής τους.

Καταλήγουμε, επίσης, στην άποψη ότι η γενίκευση κάθε προσπάθειας έχει τα όρια της και δεν μπορούμε να ισχυριστούμε στο σημείο αυτό ότι αρκεί η εφαρμογή από οποιονδήποτε των αρχών της Ευέλικτης Ζώνης ή μιας άλλης καινοτόμου προσέγγισης για να λυθούν τα προβλήματα της προσχολικής εκπαίδευσης. Γενικότερα όμως, κρίθηκε ως σωστή η προσπάθεια γενίκευσης της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης σε όλα τα νηπιαγωγεία για τη σχολική χρονιά 2005-2006, γιατί τα σχέδια εργασίας αποτέλεσαν μια ώριμη καινοτομία για το νηπιαγωγείο.

Τα τελευταία χρόνια, κυκλοφορεί αναθεωρημένο από το 2014, παράλληλα και ένα ακόμα πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση, το οποίο εκπονήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το «Νέο Σχολείο», στα πλαίσια του επιχειρησιακού προ-