



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή εργασία:

**Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων
Προσχολικής Εκπαίδευσης**

Νάτσια Ελευθερία

Α.Μ.: 27

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή εργασία:

**Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων
Προσχολικής Εκπαίδευσης**

Νάτσια Ελευθερία

Α.Μ.: 27

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.

Μέλη επιτροπής: Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Π.Ι.

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Π.Ι.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Δηλώνω ρητά ότι με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη, δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	9
Περίληψη	12
Abstract	13
Εισαγωγή.....	14
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
Κεφάλαιο 1^ο: Το Πρόβλημα	17
1.1 Περίληψη	17
1.2 Διατύπωση του προβλήματος	18
1.2.1 Σκοπός της έρευνας	22
1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας	23
1.3 Αναγκαιότητα της έρευνας	25
1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	27
1.5 Οριοθέτηση του προβλήματος	30
Κεφάλαιο 2^ο	32
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	32
2.1 Περίληψη	32
2.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης.....	32
2.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	36
2.3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα	36
2.3.1.1 Το περιεχόμενο της έννοιας του Α.Π.....	37
2.3.1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων σχετικών με το ΑΠ-Είδη Προγραμμάτων Σπουδών και δομικά στοιχεία	43
2.3.1.3 Το θεσμικό πλαίσιο που αφορά το Α.Π. στην Ελλάδα.....	48
2.3.1.4 Η ιστορική εξέλιξη των Α.Π. στην Ελλάδα	51
2.3.1.5 Σύγχρονες τάσεις στα Προγράμματα Σπουδών για την εκπαίδευση των νηπίων.	64

2.3.1.6 Η προσέγγιση του Α.Π. σε ποιοτικά προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης διεθνώς.....	67
2.3.1.7 Το πρόβλημα της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος	69
2.3.2 Η έννοια της ποιότητας.....	74
2.3.2.1. Κλίμακες για την αξιολόγηση της ποιότητας	77
2.3.2.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση.....	79
2.3.2.3. Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση της ποιότητας	81
2.3.2.4. Η έννοια της ποιότητας στα Α.Π.	83
2.3.2.5. Η αξιολόγηση.....	85
2.3.2.6. Η διαδικασία αξιολόγησης προγραμμάτων	87
2.3.2.7. Κριτήρια ποιότητας των ΑΠ.....	88
2.3.2.8. Σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη ΑΠ.....	91
2.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	95
2.3.3.1 Περίληψη	95
2.3.3.2 Ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο των εκπαιδευτικών	96
2.3.3.3 Το σύγχρονο ιδεολογικοπολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο δράσης του εκπαιδευτικού	100
2.3.3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα	102

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	110
3.1 Περίληψη	110
3.2 Διαδικασία εκτέλεσης τα έρευνας	110
3.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	110
3.2.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού	112
3.2.3 Η κυρίως έρευνα	112
3.2.4 Αξιοπιστία, εγκυρότητα και περιορισμοί της έρευνας	113
3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	114
3.4 Καθορισμός πληθυσμού-δείγματος	116

3.5 Είδη δεδομένων και στατιστικές τεχνικές	116
Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	118
4.1 Περίληψη	118
4.2 Κοινωνιολογικά στοιχεία των νηπιαγωγών	118
4.3 Χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων	125
4.4 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την ποιότητα του ΑΠ	129
4.4.1 Απόψεις των νηπιαγωγών για το ΑΠ.....	129
4.4.2 Απόψεις των νηπιαγωγών για την δομή του ΑΠ	136
4.4.3 Απόψεις των νηπιαγωγών για την επιστημονικότητα του ΑΠ	140
4.4.4 Απόψεις των νηπιαγωγών για την συγχρονικότητα του ΑΠ	142
4.4.5 Απόψεις των νηπιαγωγών για την λειτουργικότητα του ΑΠ.....	145
4.4.6 Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΑΠ	147
4.4.7 Απόψεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα του ΑΠ.....	150
4.4.8 Απόψεις των νηπιαγωγών για την αξιολόγηση του ΑΠ	153
4.4.9 Απόψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα του ΑΠ.....	155
4.4.10 Απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το ΑΠ.....	163
4.4.11 Απόψεις των νηπιαγωγών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	165
4.4.12 Απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	168
4.5 Συσχετίσεις	170
Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων	212
5.1 Εισαγωγή.....	212
5.2 Απόψεις των νηπιαγωγών για το ΑΠ.....	212
5.2.1 Γενική θεώρηση του ΑΠ από τις νηπιαγωγούς	212
5.2.2 Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αυστηρότητα και ευελιξία του ωρολόγιου προγράμματος και του ΑΠ	215
5.2.3 Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το ισχύον και το εφαρμοζόμενο ΑΠ	217

5.2.4 Απόψεις των νηπιαγωγών για την έννοια του ΑΠ.....	217
5.2.5 Απόψεις των νηπιαγωγών για τις πηγές άντλησης των στόχων του ΑΠ.....	220
5.2.6 Απόψεις των νηπιαγωγών για το κρυφό ΑΠ	220
5.2.7 Απόψεις των νηπιαγωγών για τις σημαντικές αξίες και γνώσεις σήμερα.....	222
5.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά του ΑΠ.....	223
5.3.1 Δομή του ΑΠ	223
5.3.2 Επιστημονικότητα του ΑΠ	224
5.3.3 Συγχρονικότητα του ΑΠ.....	224
5.3.4 Λειτουργικότητα του ΑΠ.....	224
5.3.5 Εφαρμογή του ΑΠ	226
5.3.6 Αποτελεσματικότητα του ΑΠ.....	227
5.3.7 Αξιολόγηση του ΑΠ	227
5.3.8 Ποιότητα του ΑΠ.....	228
5.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	230
5.5 Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας.....	235
Κεφάλαιο 6^ο: Συμπερασματική συζήτηση της έρευνας - Προτάσεις.....	238
6.1 Συμπεράσματα	238
6.2 Προτάσεις	242
6.3 Περιορισμοί της έρευνας	245
6.4 Μελλοντική έρευνα.....	246
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	248
I. Ελληνόγλωσση.....	248
II. Ξενόγλωσση.....	259
Παράρτημα.....	283
I. Ερωτηματολόγιο.....	283

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί μια διαδικασία η οποία απαιτεί την εμπλοκή και συνέργεια πολλών παραγόντων. Επίσης με αυτή επιχειρείται μια επικοινωνία του ζητήματος που πραγματεύεται με το ευρύ κοινό, άρα οφείλει να αποτελεί προϊόν επιστημονικά και μεθοδολογικά ορθό. Απαιτεί την γνώση των όσων έχουν μελετηθεί τα προηγούμενα χρόνια σχετικά με το ζήτημα, απαιτεί την διερεύνηση της πραγματικότητας σήμερα, αλλά και την οργάνωση όλων αυτών με την συγγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Γι' αυτούς τους λόγους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσοι υπήρξαμε μαζί πριν, κατά την διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας.

Τα παραπάνω λοιπόν δεν θα ήταν εφικτό να γίνουν χωρίς την συμβολή πρώτα πρώτα, της κυρίας Σακελλαρίου Μαρίας, Καθηγήτριας του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία με βάση τα ενδιαφέροντά μου, κατεύθυνε όλες τις απαραίτητες ενέργειες επί του συγκεκριμένου θέματος, καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας την ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον την ευχαριστώ για την αμέριστη κατανόηση και συμπαράστασή της σε δύσκολες στιγμές, αλλά και για την πολύτιμη ενθάρρυνσή της για συνέχιση των προσπαθειών.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, τον κύριο Μπάκα Θωμά, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την προσφορά των πολύτιμων γνώσεών του σχετικά με το αντικείμενο που διαπραγματεύεται η έρευνα, αλλά και για τις γόνιμες συνομιλίες που έχουμε αναπτύξει κατά την διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Θάνο Θεόδωρο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την συμμετοχή του στην υποστήριξη της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

Το εγχείρημα της παρούσας έρευνας δεν θα ήταν δυνατό αν δεν συμμετείχαν οι νηπιαγωγοί του Νομού Ιωαννίνων, οι συναδέλφισσές μου, με τις οποίες μοιραζόμαστε τις ίδιες ανησυχίες και προβληματισμούς και τις οποίες ευχαριστώ ιδιαίτερα για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, αλλά και για την συνεχή και γόνιμη συνεργασία που έχουμε όλα αυτά τα χρόνια. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω τις ευχαριστίες μου στα παιδιά των νηπιαγωγείων τα οποία αποτελούν κίνητρο για κάθε εκπαιδευτικό για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιθυμώ επίσης να εκφράσω ευχαριστίες στις συμφοιτήτριές μου, οι οποίες με στήριξαν, η κάθεμία με τον τρόπο της, προσφέροντάς μου νέες γνώσεις και οπτικές μέσα από την συναναστροφή μας, καθόλη την διάρκεια των σπουδών μας στο ΜΠΣ. Το γεγονός ότι επέστρεψα σε τέτοιου είδους σπουδές πολλά χρόνια μετά το πέρας των βασικών μου σπουδών, ήταν για μένα προσωπικά πολύ σημαντικό, πολύ ευχάριστο αλλά ταυτόχρονα και απαιτητικό.

Ευχαριστώ επίσης την ευρύτερη οικογένειά μου, τους γονείς μου, τα αδέρφια μου, τα ανίψια μου και τους φίλους μου, για την βοήθειά τους σε όλες τις δύσκολες στιγμές στις σπουδές μου, αλλά και που είναι κοντά μου να μοιραστούμε και τις όμορφες στιγμές.

Και τέλος θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου, την κόρη μου Ελένη και το σύντροφό μου Μάριο, για την ανεκτίμητη στήριξή τους καθ'όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Την εργασία αυτή την αφιερώνω στην μητέρα μου Γεωργία, η οποία λίγες μέρες πριν την ολοκλήρωσή της, έφυγε από τη ζωή. Είναι ένα ευχαριστώ, για τις συνεχείς παραινέσεις της για προσπάθεια ώστε να γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι, που αποτέλεσε φιλοσοφία ζωής και κίνητρο για μένα σε όλα τα επίπεδα, επίσης για την στήριξή της σε όσα έχω αποφασίσει να κάνω στη ζωή μου αλλά και ένα ευχαριστώ για όσα άλλα της οφείλω...

«Στόχος της έρευνας και ανάπτυξης ΑΠ είναι να δημιουργήσει ΑΠ που να εκφράζουν τέτοιες θέσεις [εκπαιδευτικές ιδέες και ουτοπικές προτάσεις] και να τις προτείνουν για αξιολόγηση στους διδάσκοντες.....στα εργαστήρια που ονομάζονται αίθουσες διδασκαλίας» (Stenhouse, 1985: 65, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014).

«το ζητείν πανταχού το χρήσιμον ήκιστα αρμόττει τοις μεγαλοψύχοις και τοις ελευθέροις»

«η αποκλειστική επιδίωξη του χρήσιμου, ελάχιστα ταιριάζει στους μεγαλόψυχους και στους ελεύθερους»

(Αριστοτέλη Πολιτικά, βιβλίο 8, 1338b)

«...να δημιουργείς τις δυνατότητες για την κατασκευή και την παραγωγή της γνώσης, παρά να συμμετέχεις απλά στο παιχνίδι της μεταφοράς της γνώσης»

(Freire, 1998, 48)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα υπάρχει ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον, στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα και την ποιότητα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Φλουρής, 1995), συνιστώντας ένα παιδαγωγικό κείμενο με ιδεολογική, πολιτική και κοινωνιολογική βάση, που διαπνέεται από φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες (Σακελλαρίου, 2010), ενώ χαρακτηρίζονται ως «ακρογωνιαίοι λίθοι» για την διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Brodin & Renblad, 2014· Κουτσελίνη, 2013). Η ποιότητα παρόλο που αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, λόγω των διαφορετικών ορισμών της από τους διάφορους εμπλεκόμενους και από τις διαφορετικές οπτικές από τις οποίες αξιολογείται (Retzou & Sakellariou, 2013), εν τούτοις αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης (Κουτούβελα, 2016). Επίσης, κομβικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, για τη διαμεσολάβηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Moss, 2006, οπ. αναφ. στο Brock, 2009), αλλά και για την διασφάλιση της ποιότητας του Αναλυτικού Προγράμματος. Με βάση αυτό το σκεπτικό, σκοπός αυτής της εργασίας είναι να ερευνήσει τις απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών σχετικά με την ποιότητα του Αναλυτικού Προγράμματος που βρίσκεται σε ισχύ στην χώρα μας για τα νηπιαγωγεία, με βάση τις αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ουσιαστικά πρόκειται για μια διερευνητική εργασία, στο παραπάνω πλαίσιο, για τις απόψεις, τις πρακτικές και τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί συναντούν. Το δείγμα αποτέλεσαν εξήντα δυο νηπιαγωγοί του Νομού Ιωαννίνων και η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά με το στατιστικό εργαλείο IBM SPSS Statistics 22. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική άποψη γενικά για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως σημαντικό εργαλείο για την αναβάθμιση της ποιότητας δουλειάς τους στο νηπιαγωγείο. Παρόλα αυτά η ποιότητα του ισχύοντος ΑΠ κρίνεται ως μέτρια, ώστε θεωρείται αναγκαία η αξιολόγηση και βελτίωσή του. Ενώ οι σημαντικότεροι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την ποιότητα των ΑΠ περιλαμβάνουν, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, την απουσία επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή.

Λέξεις-κλειδιά: Απόψεις νηπιαγωγών, ποιότητα αναλυτικών προγραμμάτων, αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, σχεδιασμός – εφαρμογή – αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων

ABSTRACT

There is currently an increasing global interest in early childhood education, especially regarding curriculum and quality. Curriculums are very important for the achievement of the educational goals (Flouris, 1995). Curriculums are pedagogical texts, which are developed on the basis of the philosophical, ideological, political and sociological conditions (Sakellariou, 2010). Moreover curriculums constitute the main factor for the assurance of the educational quality (Brodin & Renblad, 2014; Koutselini, 2013). Although, quality is a multidimensional concept due to the different definitions the stakeholders of the educational system state (Rentzou & Sakellariou, 2013), the quality is still the core of the education (Koutouvela, 2106). The role of the teachers is of main importance for the intervention of the curriculum (Moss, 2006, as cited in Brock, 2009) and for their quality. The aim of the present study was to assess and evaluate the educators' views on the quality of the national curriculum for kindergarden schools (nipiagogia) in Greece. Additionally it is studied if the educators can conduct quality work based on the curriculum in the present conditions. The accomplishment of this study is based on questionnaire distributed to all educators employed in the municipality of Ioannina, but finally only sixty-two educators participated in the study (n = 62). The sample was selected randomly. The questionnaire consisted of open-ended and closed-ended questions. Data were compiled and processed in a computer based program, and the analysis of the results became with the use of the statistical software IBM SPSS Statistics 22.

The present findings showed that the educators were positive to the curriculum, as a tool for improving the quality of early childhood education, while the currently used curriculum is evaluated as of poor quality. The most important factors which hold the quality of the curriculum back are the incomplete post education of the educators, the teacher-to-child ratio and the existing substructures of the schools.

Key-words: Early childhood educators' perspectives, quality of curriculum, curriculum for the early childhood education, desing-imlementation and evaluation of the curricula.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Σχεδιασμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. Κεντρικό θέμα της αποτελεί η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την ποιότητα του ΑΠ για το νηπιαγωγείο.

Ο τομέας της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας συγκεντρώνει όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον διεθνώς από τις αρχές του αιώνα. Αποτελεί σημαντικό θέμα για διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNICEF, OECD's Starting Strong Network, Step by Step Association, Bernard van Leer Foundation, και άλλοι, αλλά και για τις εθνικές κυβερνήσεις παγκόσμια (White, 2011). Επίσης ο τομέας αυτός, συχνά αποτελεί και προτείνεται από τις κυβερνήσεις ή τους διεθνείς οργανισμούς σαν λύση απέναντι σε ζητήματα που τους απασχολούν όπως η συμμετοχή των γυναικών στην εργασία, η παραγωγικότητα στην οικονομία, η οικογενειακή ευημερία και η κοινωνική ισότητα (White, 2001, Morabito, Vandenbroeck & Roose, 2013). Η προσχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ο δεύτερος ταχύτατα αναπτυσσόμενος τομέας της οικονομίας, μετά τη βιομηχανία των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Roopnarine & Johnson, 2006).

Παλαιότερα η ποιότητα λογίζονταν σαν πολυτέλεια, παρά σαν αναγκαιότητα, ενώ σήμερα ενδιαφέρει και μάλιστα πολύ, σύμφωνα με τους Kagan, Cohen & Neuman (1996 όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2013). Σήμερα η έρευνα η σχετική με ζητήματα ποιότητας της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης έχει επεκταθεί και υπάρχει έντονος προβληματισμός για το περιεχόμενο, τον τρόπο μέτρησης, την πολυπλοκότητα, την ποικιλία και την υκοκειμενικότητά της ως έννοια (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Τα ποιοτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση στην πρώτη παιδική ηλικία αυξάνονται και βελτιώνονται συνεχώς, ο ρόλος των νηπιαγωγών καθίσταται ολοένα και πιο πολύπλοκος, καθώς αντιμετωπίζει περισσότερες προκλήσεις αλλά και πιο απαιτητικές επιλογές, στην αναζήτηση του καταλληλότερου προγράμματος για την μάθηση των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί βρίσκόμενοι σε αυτή τη διαρκή διαδικασία προβληματισμού και αναζήτησης σαφώς και είναι σε θέση να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να καταδείξουν τα τρωτά σημεία αλλά και τα ποιοτικά στοιχεία του ΑΠ, χρησιμοποιώντας τη συσσωρευμένη τους γνώση και εμπειρία (Dymoke & Harrison, 2008· Τσάφος, 2010). Σε έρευνα των

Brodin & Renblad (2014), το ΑΠ χαρακτηρίζεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ως το κύριο στοιχείο του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών στόχων στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, ειδικών, κοινότητας) είναι αναγκαίες για την μελέτη της ποιότητας (Katz, 1993, 1999· Woodhead, 2006), στη βάση του ότι καμία πηγή πληροφόρησης από μόνη της δεν μπορεί να φωτίσει πλήρως το υπό εξέταση αντικείμενο ή υποκείμενο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον η επιλογή και εφαρμογή του προγράμματος από τις/τους νηπιαγωγούς εμπερικλείει την διαδικασία της αξιολόγησης και σε αυτό το σημείο ευελπιστούμε να συνεισφέρει η έρευνά μας.

Η διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρούμε να προσεγγίσουμε θεωρητικά τα σχετικά ζητήματα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Το Πρόβλημα» διατυπώνεται το πρόβλημα, ο σκοπός, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ενώ επιπλέον περιγράφεται η αναγκαιότητα, η σπουδαιότητα της έρευνας και η οριοθέτηση του προβληματισμού της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Βιβλιογραφική ανασκόπηση» παρουσιάζονται στοιχεία από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά τα ΑΠ και την ποιότητά του. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και οριοθετούνται οι σχετικές έννοιες. Το κύριο μέρος του κεφαλαίου αυτού ξεκινά με τον ορισμό της έννοιας του ΑΠ, τα είδη ΑΠ και τις κατηγοριοποιήσεις που παρατηρούνται ανάλογα με διάφορα κριτήρια. Ακολούθως, αναφέρονται στοιχεία που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ΑΠ, καθώς επίσης στοιχεία για την ιστορική εξέλιξη των ΑΠ στην Ελλάδα από την πρώτη εμφάνισή τους έως και σήμερα. Όσον αφορά την επικαιρότητα, δεν θα μπορούσε να λείπει αναφορά στις σύγχρονες τάσεις διεθνώς για τα ΑΠ, αλλά και προσέγγιση των ΑΠ μέσα από την καταγραφή ορισμένων καταξιωμένων ποιοτικών προγραμμάτων από διάφορες χώρες. Επιπρόσθετα, λόγω πληθώρας πληροφοριών σχετικά με το ζήτημα της εφαρμογής του ΑΠ στην πράξη, το οποίο προκάλεσε έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, παρουσιάζονται στη συνέχεια τα σχετικά στοιχεία από τη βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην έννοια της ποιότητας που αποτελεί επίσης βασικό σημείο της προβληματικής της έρευνας. Πιο αναλυτικά, η αναφορά ξεκινά με την αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας γενικά στην εκπαίδευση αλλά και συγκεκριμένα για το τι συνιστά ποιότητα στα ΑΠ. Η

αξιολόγηση σαν έννοια και διαδικασία γενικά στην εκπαίδευση αλλά και η αξιολόγηση συγκεκριμένα των ΑΠ, αναλύονται ακολούθως. Επίσης στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή των κριτηρίων ποιότητας για τα ΑΠ και φυσικά αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του ΑΠ. Επιπλέον επιχειρείται να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, στο συγκεκριμένο ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το εμπειρικό, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο τρίτο, σε σειρά από την αρχή της εργασίας, κεφάλαιο που έχει τίτλο «Μεθοδολογία της έρευνας» παρουσιάζονται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού, η κυρίως έρευνα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας καθώς και τα μέσα συλλογής των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας» και απαρτίζεται από τέσσερα μέρη. Την περίληψη, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων και την παρουσίαση των υπολοίπων αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα εμπεριέχει μια γενική θεώρηση του ΑΠ μέσα από τις απόψεις των νηπιαγωγών και ακολούθως τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη δομή, την επιστημονικότητα, την συγχρονικότητα, την λειτουργικότητα, την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα, την αξιολόγηση και γενικά την ποιότητα του ΑΠ. Επίσης γίνεται παρουσίαση των απόψεων των νηπιαγωγών για τον ρόλο και την επιμόρφωσή τους καθώς και την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, με τίτλο «Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας» εκτός από την περίληψη, περιλαμβάνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των απόψεων των νηπιαγωγών για το ΑΠ, για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ΑΠ, αλλά και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους της έρευνας με τον τίτλο «Συμπερασματική συζήτηση», παρουσιάζονται σημαντικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις οι οποίες έχουν σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του ΑΠ του νηπιαγωγείου, με την πρόθεση να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, βοηθητικά και βελτιωτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο αναφέρονται και οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1 Περίληψη

Ξεκινώντας με την παραδοχή ότι τα πάντα στην κοινωνική ζωή διατρέχει η πολιτική, είναι αυτονόητο ότι και η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πολιτική πράξη. Πως άλλωστε θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, τη στιγμή που σε κάθε πράξη σχετική με το εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρούνται φανερές αλλά και λανθάνουσες ιδεολογικές επιδιώξεις. Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ)¹ συνιστούν ένα παιδαγωγικό κείμενο με ιδεολογική, πολιτική και κοινωνιολογική βάση και διαπνέονται από φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες κι όχι απλά ένα κείμενο με στόχους, οδηγίες και περιεχόμενα για την καθημερινή διδακτική πράξη (Σακελλαρίου, 2010). Το ΑΠ των σχολείων συνιστά μια θεμελιώδη διάσταση της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Από το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζονται τα πλαίσια και η ποικιλία των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, μέσω διαδικασιών σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης. Τα ΑΠ διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης, αποτελώντας σημαντικό μέσο για την διαδικασία αυτή, ανάμεσα σε άλλες εκπαιδευτικές μεταβλητές (Φλουρής, 1995). Ο Moss (2008) υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση του ΑΠ είναι πολιτική πράξη και με την έννοια της κατασκευής αντανakλά τις αξίες και τις πεποιθήσεις των αρμόδιων φορέων σε ορισμένη χρονική στιγμή, γι' αυτό αποτελεί και αντικείμενο αμφισβήτησης, μιας και δεν υπάρχει μια ομόφωνη αποδεκτή έννοια, αλλά πολλές και διαφορετικές. Στο ίδιο πνεύμα ο Young, (1998) βλέπει το ΑΠ ως πολιτική και πράξη, που σημαίνει κατανόηση και αλλαγή των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων των ΑΠ, σε μια δυναμική διαδικασία και «μια διαδικασία η οποία ποτέ δεν τελειώνει» (Ξωχέλης, 1984, 1989). Ο Westphalen (1982), αναφέρει ότι είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι αλλαγές στα curricula έχουν και αντίστοιχες κοινωνικο-πολιτικές ή πολιτικο-μορφωτικές βάσεις, ώστε κάθε σχεδιασμός που λαμβάνει χώρα να αποτελεί και πολιτική πράξη.

¹ Από εδώ και στο εξής τα Αναλυτικά Προγράμματα θα γράφονται σαν ΑΠ

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Σήμερα, που το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, μεταβάλλεται συνεχώς και όπου η εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης δημιουργεί νέα δεδομένα για τη γνώση, τη μάθηση αλλά και τα πλαίσια που αυτές επιτυγχάνονται, επιβάλλεται η συζήτηση, ο προβληματισμός, η ανάλυση, η μελέτη και η αναζήτηση πάνω στα νέα δεδομένα, ώστε να προάγεται η Παιδαγωγική τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πραξιακό επίπεδο (Σακελλαρίου, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, τα ΑΠ αποτελούν αντικείμενο έρευνας στην παρούσα εργασία.

Κάθε μορφή εκπαιδευτικού σχεδιασμού ξεκινά με την διαδικασία της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Ρεκαλίδου, 2016), ενώ το ίδιο απηχούν και τα σύγχρονα ΑΠ (DEEWR, 2009· Finnish National Board of Education, 2010· ΙΕΠ, ΥΠΕΠΘ, 2014). Όσον αφορά την δημιουργία των νέων ΑΠ, η λογική διαδικασία η οποία ακολουθείται είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης των προηγούμενων και από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μπιρμπίλη, 2012). Η επιτυχία εφαρμογής ενός ΑΠ εξαρτάται από προϋποθέσεις που κυρίως έχουν σχέση με την επιστημονική τεκμηρίωσή του και κατά πόσο η διαδικασία του σχεδιασμού του ήταν δημοκρατική (Χρυσafίδης, 2006:253), ενώ τα ΑΠ αποτελούν, σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τον πυρήνα της (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Στην Ελλάδα η δημιουργία ΑΠ δεν διαπνέεται από δημοκρατικές διαδικασίες, δεδομένου ότι οι εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς, αλλά και οι μαθητές, δεν ρωτήθηκαν ποτέ σχετικά ή δεν ερευνήθηκαν, όσον αφορά τους μαθητές, οι ανάγκες τους (Χρυσafίδης, 2006· Μπιρμπίλη, 2012). Επίσης, στην Ελλάδα ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των ΑΠ δεν αντιμετωπίζονται με υπευθυνότητα αλλά εξάγονται συμπεράσματα και αποτελέσματα με μεγάλη ευκολία και με ακόμη μεγαλύτερη προβαίνουν οι ιθύνοντες σε αλλαγές, ως και ανατροπές (Βρεττός, Καψάλης 1994). Η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά το ΑΠ, δεν είναι μια απλή διαδικασία εφαρμογής, εφόσον αυτή περιλαμβάνει επίσης διαδικασίες ερμηνείας, μεσολάβησης και ανακατασκευής, λόγω της εμπλοκής των μαχόμενων εκπαιδευτικών, των οποίων έργο αποτελεί η εφαρμογή της πολιτικής αυτής και οι οποίοι «κουβαλούν» ο καθένας στο δικό του υπόβαθρο, το σύστημα αξιών του, την ιστορία του και την εμπειρία του (Hall, 2001). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο καθίσταται υψίστης σημασίας, ρόλος κλειδί θα λέγαμε, αφού είναι εκείνοι και εκείνες που τελικώς ερμηνεύουν και καθορίζουν το πρόγραμμα που θα

υλοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, πέρα από τις επίσημες διδακτικές προτάσεις των επίσημων κειμένων της πολιτείας (Sofou & Tsafos, 2010, σ. 419).

Ο Maslow (1987:123), τονίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών, αναφέρει ότι μπορούμε να οδηγηθούμε στην άνθιση ενός νέου είδους πολιτισμού, μέσω της διανοητικής αφύπνισης και της κάλυψης των αναγκών των παιδιών ως άτομα, κάτι το οποίο μπορεί να εκπληρωθεί μέσα από την καλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση.

Οι έννοιες ποιότητα, ποιοτικός έλεγχος, διασφάλιση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης κυριαρχούν στον προβληματισμό για την εκπαίδευση την δεκαετία του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν τις ρίζες τους στην οικονομία, όπου στόχο αποτελεί η αύξηση της αποτελεσματικότητας των μονάδων παραγωγής, και που κατά την επέκτασή τους στον χώρο της εκπαίδευσης, επέδρασαν στην διαμόρφωση στρατηγικών και μεθοδολογιών ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας, 1999). Ενώ χαρακτηρίζονται ως «ακρογωνιαίοι λίθοι» (Κουτσελίνη, 2010β) για την διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και μάλιστα σε όλες τις βαθμίδες, η ποιότητα των ΑΠ και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η προσχολική αγωγή εξαπλώνεται τόσο διεθνώς όσο και σε εθνικό επίπεδο λόγω αλλαγών στο εργασιακό επίπεδο, στον ρόλο της γυναίκας, της οικογένειας, της αντίληψης για την πρώτη παιδική ηλικία, ώστε εκτός από την παιδαγωγική διάσταση που εμπεριέχει, θεωρείται και θεσμός πρόληψης των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού (Κυπριανός, 2007). Στην Ευρώπη και στις Αγγλο-Αμερικανικές χώρες, αλλά και στην Αφρική, στις ανεξάρτητες χώρες, με την έκρηξη των κοινωνικών πολιτικών ανάμεσα στο 1960 και 1990, παρατηρείται μεγάλη ανάπτυξη και ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί η προσοχή που έδειξαν παγκόσμιοι φορείς μέσω δράσεων, όπως η Διακήρυξη Jomtien και το πλαίσιο του Dakar το 1990, καθώς και η συνδιοργάνωση από την UNESCO, την UNISEF, την UNDP και την Παγκόσμια Τράπεζα, του Παγκόσμιου Συνεδρίου για την Εκπαίδευση για Όλους. Μέρος αυτής της κινητικότητας και του ενδιαφέροντος αποτελούν οι θέσεις της UNESCO με τις Διεθνείς Αναφορές, η Παγκόσμια Συνάντηση Κορυφής για τα παιδιά, η Διακήρυξη για τα δικαιώματα του παιδιού και η εισαγωγή από τον Ο.Ο.Σ.Α. της Θεματικής Ανασκόπησης για την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση (Kamerman, 2006). Όλη αυτή η ανάπτυξη εισάγει μια νέα εποχή για την ιστορία της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα ο θεσμός του δημόσιου νηπιαγωγείου προσφέρει αγωγή και εκπαίδευση σε μαθητές δυο ηλικιών, τεσσάρων (4) και πέντε (5) ετών (Ν. 4521/2018) σε υποχρεωτική βάση και δωρεάν στα δημόσια νηπιαγωγεία. Σήμερα όλο και περισσότερα παιδιά φοιτούν σε δομές προσχολικής αγωγής (Gallagher, 2004· OECD, 2006) όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και δεδομένων όλων των όσων έχουν προαναφερθεί για την οργάνωση της ζωής τους στην σύγχρονη κοινωνία, τα προσχολικά προγράμματα αποτελούν το πιο ζωτικό εξωτερικό περιβάλλον για τα ίδια.

Τα τελευταία χρόνια αλλάζουν γρήγορα και ριζικά οι κοινωνικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν χώρα και μια σειρά αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο που στο τοπίο πολλές φορές προκαλείται σύγχυση. Παρατηρείται να υπάρχει μια παγκόσμια συζήτηση και παραδοχή αξιών όπως η ανθρώπινη αλληλεγγύη, η ειρήνη, η αρμονία με τη φύση, η βιώσιμη ανάπτυξη και ακριβώς την ίδια στιγμή να προωθούνται στον χώρο της εκπαίδευσης κάποια μοντέλα, «οικονομίστικα» προερχόμενα από τον χώρο της ελεύθερης αγοράς και να αντιμετωπίζουν τους στόχους, τα κίνητρα, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όρους «εργοστασιακούς» (Χατζηγεωργίου, 2003).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από διάφορες παραμέτρους ποιότητας, οι οποίες όπως θα δούμε παρακάτω στην εργασία, το επηρεάζουν όχι μόνο ο καθένας ξεχωριστά και αυτόνομα αλλά σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία καταλήγει, θα λέγαμε, στη διαμόρφωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά. Οι οπτικές και οι διαστάσεις της ποιότητας, σύμφωνα με τον Myers (2004) αλλά και τον OECD (2006), οι οποίες θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση προγραμμάτων είναι οι ακόλουθες: *η προσανατολισμένη ποιότητα*, η οποία αφορά τις πολιτικές και τις πρακτικές του κράτους σχετικά, *η δομική ποιότητα*, που αφορά προδιαγραφές για το χώρο, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή του ΑΠ, τις αναλογίες παιδιών-εκπαιδευτικών, τις εργασιακές συνθήκες, κ.α., *η εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική* των προγραμμάτων που αφορά το ΑΠ που εφαρμόζεται και το οποίο καθορίζει τους κύριους στόχους του όλου προγράμματος, *η αλληλεπίδραση ή διαδικαστική ποιότητα*, η οποία αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών, παιδιών μεταξύ τους και εκπαιδευτικών μεταξύ τους, *η λειτουργική ποιότητα*, που έχει σχέση με τις διαδικασίες του σχεδιασμού του προγράμματος, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της παρατήρησης των παιδιών, της αξιολόγησης του προγράμματος και της καταγραφής

του, αλλά και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, κ.α., *η ποιότητα που σχετίζεται με τα αποτελέσματα των παιδιών ή κριτήρια απόδοσης και έχει σχέση με την μελλοντική πορεία των παιδιών, και τέλος κριτήρια ποιότητας που αφορούν την οικογένεια και την κοινότητα και την συμμετοχή τους στα προγράμματα.*

Έρευνες (Σακελλαρίου, 2006· Κακανά, 2006· Κακανά και συν., 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Δραγώνα, 2008· McAfee, 2010· Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2010) καταδεικνύουν το πόσο σημαντική διάσταση είναι αυτή της αξιολόγησης κυρίως για τους μαθητές και την μελλοντική τους πορεία, με εστίαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και τα ΑΠ. Φυσικά, εμπλεκόμενοι με το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εκτός των μαθητών, των γονέων, των στελεχών της εκπαίδευσης και άλλοι φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας, που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά στη συγκεκριμένη έρευνα θα επικεντρωθούμε μόνο στους εκπαιδευτικούς, ελπίζοντας οι υπόλοιπες κατηγορίες να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που εντοπίζονται για τη χώρα μας και αφορούν το ζήτημα της ποιότητας των ΑΠ και μάλιστα από την οπτική των εκπαιδευτικών δημιουργούν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα (Rentzou & Sakellariou, 2013). Οι υπάρχουσες έρευνες παρόλο που είχαν διαφορετική αφετηρία και στόχευση μπορούμε να πούμε ότι γενικά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν κομμάτι του «πάζλ» για την αξιολόγηση και τον προσδιορισμό της ποιότητας και γενικά αλλά και για τα ΑΠ πιο συγκεκριμένα.

Αντικείμενο αυτής της μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων εν ενεργεία νηπιαγωγών σχετικά με την ποιότητα των εφαρμοζόμενων ΑΠ, μιας και οι διαδικασίες που αφορούν στο ΑΠ με τη μορφή μεταρρυθμίσεων, αντιμεταρρυθμίσεων και αναμορφώσεων αποτελούν προσπάθειες που μπορεί να οδηγήσουν την εκπαίδευση σε μια ποιοτική αλλαγή. Ο Φλουρής (1995), αναφέρει ως βασική προϋπόθεση καλής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, την δημιουργία ενός καλού ΑΠ.

Συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση των δομικών στοιχείων των Αναλυτικών Προγραμμάτων του 2003 και του λεγόμενου πιλοτικού, του 2011, καταγραφή παραγόντων που τα επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, ή που τυχόν δρουν ανασταλτικά ή περιοριστικά στην εφαρμογή τους, πάντα στις συνθήκες της σημερινής πραγματικότητας, υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης των

παραμέτρων που συνιστούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ θα υπάρχει εστίαση της έρευνας στον τομέα των ΑΠ, θα μελετηθεί η εκπαίδευση και υπό μια γενικότερη θεώρηση, σχετικά με τα ιδεώδη και τις αξίες της σύγχρονης κοινωνίας που διαπνέουν τα ΑΠ.

1.2.1 Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τα στοιχεία ποιότητας του ισχύοντος ΑΠ του νηπιαγωγείου, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα να προσφέρει στο ερευνητικό πεδίο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα επιδιώκεται να καταγραφεί το επίπεδο ποιότητας του ΑΠ, ποια στοιχεία θεωρούνται ποιοτικά και ποια όχι, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών. Η διερεύνηση της οπτικής των νηπιαγωγών έχει ως στόχο να καταγράψει τις πτυχές εκείνες που θεωρούνται σημαντικές από αυτούς σχετικά με την ποιότητα των ΑΠ. Η διάσταση αυτή της αξιολόγησης θεωρείται σημαντική δεδομένου ότι η ποιότητα προσεγγίζεται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους· συγκεκριμένα εκτός από την κάθε φορά οριζόμενη από την πολιτεία διάσταση της ποιότητας μέσω των ισχυουσών συνθηκών του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ενδιαφέρον και επιβεβλημένο να κατατίθεται και η άποψη και των άλλων εμπλεκομένων (Σολομών 1999). Δεδομένου ότι η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός και η σωστή χρήσης της μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο με θετικά αποτελέσματα (Σακελλαρίου, 2006α· 2006β· Δραγώνα, 2008), απώτερο στόχο αποτελεί η ανάδειξη, όπως προαναφέρθηκε, νέων ερευνητικών δεδομένων τα οποία θα μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, για τη διασφάλιση δημιουργίας ποιοτικών ΑΠ, για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές αλλά ταυτόχρονα και ποιότητας στην εργασία των νηπιαγωγών.

1.2.2 Υποθέσεις της έρευνας

Σαν απόρροια της θητείας μου για 20 σχολικά έτη, σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας και από την πλευρά της εκπαιδευτικού της πράξης, που διδάχτηκα και δούλεψα το ΑΠ του 1989, αλλά παράλληλα διδάχτηκα με έμφαση την μέθοδο project, στις προπτυχιακές σπουδές μου, προέκυψε αβίαστα το ερώτημα: είναι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. το καλύτερο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, αλλά και το πιλοτικό του 2011

που ισχύει παράλληλα και συμπληρωματικά έως και σήμερα; Και κατά πόσο συνιστά ένα καλά συγκροτημένο και υλοποιήσιμο ΑΠ; Μια γρήγορη θετική απάντηση στερείται ερευνητικής εγκυρότητας, όπως επίσης, από την άλλη μεριά μια αρνητική απάντηση εκτός του ότι δεν στοιχειοθετείται ερευνητικά ενέχει και τον κίνδυνο να κατηγορηθώ για μεροληψία και κακή πρόθεση. Προσωπική μου άποψη είναι ότι οι ενεργείες εκπαιδευτικοί, αλλά και όσοι υπηρετούν στις δημόσιες δομές του νηπιαγωγείου, επιθυμούν η δουλειά τους να διακατέχεται από επαγγελματισμό, γεγονός το οποίο διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από την επιστημονική υποστήριξη, ενώ σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης έχει σχέση με την ύπαρξη ενός λειτουργικού ΑΠ.

Τα ΑΠ καθώς και τα συνοδευτικά εγχειρίδια εμπεριέχουν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις, οι οποίες είναι η επίσημη εκδοχή και μια πρώτη προσέγγιση της σχολικής επιστημονικής γνώσης. Στην πράξη όμως οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους, απαιτείται να αναπροσαρμόσουν τις επίσημες προτάσεις, υπό το βάρος των ιδιαίτερων συνθηκών κάθε τάξης και των περιορισμών που τίθενται από τις ιδιαίτερες συνθήκες. Πόσο καλά ή αποτελεσματικά μπορεί να γίνει αυτή η διαδικασία, ώστε να μην υπάρχει ασυνέπεια με το ΑΠ, αλλά να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης και επιπλέον τι επίγνωση έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά, δηλαδή αν θεωρούν ότι το γνωρίζουν και το κάνουν σωστά, κατά τον Kreber, (2004, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2010).

Με βάση αυτούς τους προβληματισμούς προέκυψαν συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία και αναφέρονται παρακάτω:

- Κατά πόσο αποτελεί το ΑΠ ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών;
- Ποια είναι η απόσταση ανάμεσα στο προτεινόμενο προς διδασκαλία εκπαιδευτικό πρόγραμμα και σε εκείνο που τελικά διδάσκεται;
- Ποιες είναι οι διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών και από τι επηρεάζονται;
- Υπήρξε εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία σύνταξης του ΑΠ;
- Ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών της πράξης επί αυτού; Υπήρξε αξιολόγηση του βαθμού αποδοχής του Δ.Ε.Π.Π.Σ. από την εκπαιδευτική κοινότητα;
- Το ΑΠ είναι το αντικείμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών, για το οποίο δεν κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην διαμόρφωσή του, όπως θα απαιτούσε μια δημοκρατική διαδικασία. Πώς λοιπόν αυτοί οι άνθρωποι, καλούνται να εφαρμόσουν

στην τάξη μοντέλα παραχωρώντας δημοκρατικό χώρο στα ενδιαφέροντα και στις επιλογές των παιδιών στο σύνολό τους αλλά και του κάθε παιδιού ξεχωριστά;

- Προηγήθηκαν έρευνες για την αξιολόγηση του προηγούμενου προγράμματος (1989) ώστε να χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματικό, το οποίο εσπευσμένα καταργήθηκε; Επίσης ισχύει το ίδιο ερώτημα για το ΑΠ του 2003.

- Υπήρξε ευρεία πιλοτική εφαρμογή του ΑΠ;

- Υπήρξε επιμόρφωση των νηπιαγωγών πάνω στον τρόπο εφαρμογής του;

- Ανταποκρίνεται το ισχύον ΑΠ στις συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας;

- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα;

-Οι απόψεις των Ελληνίδων νηπιαγωγών σχετικά με την ποιότητα των ΑΠ ταυτίζονται ή όχι με τα όσα διεθνώς έχουν αποτελέσει συμπεράσματα ερευνών;

Με αφορμή τους παραπάνω προσωπικούς προβληματισμούς που οδήγησαν στα συγκεκριμένα ερωτήματα και επίσης λειτούργησαν σαν άξονες για την επιλογή της θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας, αλλά και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, καταλήγουμε στη διατύπωση των κάτωθι υποθέσεων:

Οι τρεις πρώτες υποθέσεις έχουν σχέση με τον βαθμό γνώσης, χρήσης και εφαρμογής του ΑΠ, από τις/τους νηπιαγωγούς:

Υπόθεση 1: Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν περισσότερο το ΑΠ του 2003

Υπόθεση 2: Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν πλήρη γνώση του πιλοτικού ΑΠ του 2011

Υπόθεση 3: Στην καθημερινή πρακτική της εργασίας των νηπιαγωγών, εφαρμόζεται και ακολουθείται ακριβώς το επίσημο κείμενο του ΑΠ.

Οι επόμενες υποθέσεις έχουν σχέση με την έννοια της ποιότητας.

Υπόθεση 4: Το ισχύον ΑΠ έχει χαμηλό επίπεδο ποιότητας.

Υπόθεση 5: Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν πλήρη γνώση της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση όπως αυτή ορίζεται σε επίσημα κείμενα και ερευνητικά πλαίσια, αλλά και τους τρόπους αξιολόγησης της ποιότητας, με εργαλεία επιστημονικά.

Οι επόμενες τρεις υποθέσεις αφορούν παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για την βελτίωση της ποιότητας των ΑΠ.

Υπόθεση 6: Το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών επηρεάζουν το είδος της αλληλεπίδρασης παιδιών-παιδαγωγών, άρα και τις δυνατότητες εφαρμογής του ΑΠ.

Υπόθεση 7: Η υπάρχουσα κατάσταση υποδομών δρα ανασταλτικά στην εφαρμογή του ΑΠ, άρα και στη ποιότητά του.

Υπόθεση 8: Το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την ποιότητα της εφαρμογής του ΑΠ και στην Ελλάδα σήμερα είναι πολύ χαμηλό και το ένα και το άλλο.

Οι επόμενες δυο υποθέσεις αφορούν τον ρόλο των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του ΑΠ.

Υπόθεση 9: Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να εκτελεί το ΑΠ.

Υπόθεση 10: Το πλαίσιο του ελληνικού σχολείου και συγκεκριμένα η ένταση των γραφειοκρατικών δομών και των εξουσιαστικών διαδικασιών στην διοίκηση των σχολείων, περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντιδιαστολή με το πνεύμα του ΑΠ.

1.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η βιβλιογραφία αναφέρει σαν την πιο σημαντική περίοδο της ανάπτυξης στην ζωή του ανθρώπου, τα πρώτα πέντε χρόνια, κατά τη διάρκεια των οποίων οι εμπειρίες τις οποίες βιώνουν τα παιδιά παίζουν κυρίαρχο και πολυδιάστατο ρόλο στην ανάπτυξή τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου 2014), καθώς, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας οι ικανότητες των ενηλίκων διαμορφώνονται στα πρώιμα χρόνια (WHO 2005). Συγκεκριμένα η μάθηση στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχει σαφείς βιωματικές αναφορές στις καθημερινές καταστάσεις της πραγματικότητας, όπως επίσης να έχει τη δυνατότητα για ευελιξία στην οργάνωση και την μεθοδολογία, με στόχο την ολιστική ανάπτυξη του νηπίου (Σακελλαρίου 2002, 2012). Η προσχολική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα και με έρευνες σε Αμερική και Ευρώπη, λειτουργεί αντισταθμιστικά στις ελλείψεις κοινωνικοποίησης του παιδιού, ελλείψεις στη γλώσσα και την αγωγή, ενώ παράλληλα ενισχύει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη σχολική προετοιμασία και ετοιμότητα, τις ικανότητες και δεξιότητες στο νοητικό, γλωσσικό και κοινωνικό τομέα (Σακελλαρίου 2008). Επίσης ο Hunt στο Σακελλαρίου (2008) αναφέρει την σπουδαιότητα της παροχής των κατάλληλων ερεθισμάτων στην προσχολική ηλικία, προκειμένου να υπάρξει φυσιολογική νοητική ανάπτυξη, ενώ η απουσία ερεθισμάτων οδηγεί σε μαθησιακά προβλήματα, που αφορά κυρίως παιδιά προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικά

στρώματα ή γενικά μη προνομιούχα, όπως για παράδειγμα οι πρόσφυγες και οι μετανάστες. Τα νεαρά άτομα που παρακολουθούν υψηλής ποιότητας προγράμματα, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία (Espinosa, 2002). Το νηπιαγωγείο έχει σημαντικό ρόλο για την υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών και της αντιστάθμισης των ελλείψεων από το άμεσο περιβάλλον τους (Brodin & Renblad, 2014).

Γίνεται φανερό λοιπόν ότι τα ΑΠ αποτελούν ζήτημα κρίσιμης σημασίας για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι παρόλο που έχει αναδειχθεί η αξία της αποτίμησης ενός εξεταζόμενου αντικειμένου ή υποκειμένου, από όλους τους εμπλεκόμενους, για την σύνθεση της συνολικής εικόνας (Katz, 1993, 1999), εντούτοις από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αποδεικνύεται ότι περισσότερο έχει αξιοποιηθεί η έρευνα από την οπτική των ερευνητών. Επομένως και οι απόψεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και των ΑΠ ειδικότερα δεν έχουν τύχει ευρείας διερεύνησης από την οπτική των εκπαιδευτικών (Rentzou, 2011· Ceglowski & Bacigalupa, 2002, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2013). Επίσης από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν προδιαγραφές για την ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση (Rentzou & Sakellariou, 2013). Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, τα ερωτήματα και οι υποθέσεις που τέθηκαν και τα οποία δεν εξηγήθηκαν, ούτε ερευνήθηκαν με επάρκεια, επιβάλλεται να ερευνηθούν, υπό το πρίσμα συγκεκριμένης προβληματικής. Ιδιαίτερα δε, αξίζει να ερευνηθούν οι αντιλήψεις και τα πιστεύω των εν ενεργεία νηπιαγωγών. Μέσα από την έρευνα όπου περιλαμβάνει συναντήσεις και συζητήσεις έστω και δυο προσώπων κάθε φορά λόγω της συλλογής των δεδομένων, υπάρχει εμπλοκή των υποκειμένων, το οποίο σαν γεγονός βάζει τους εκπαιδευτικούς σε μια αναστοχαστική διαδικασία για την τρέχουσα κατάστασή τους, για οτιδήποτε βιώνουν ως προβληματική κατάσταση και επομένως μπορεί να οδηγηθούν σε λύσεις ή αναθεωρήσεις αλλά κυρίως σε γνώση του εαυτού τους και του γύρω τους κόσμου (Larrivee, 2008). Το γεγονός αυτό καθ' αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό διότι μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη συλλογικοτήτων με κοινούς προβληματισμούς σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο (Τσάφος 2014: 371) και φυσικά αυξάνει τις δυνατότητες και τις πιθανότητες ανάπτυξης παρεμβάσεων για αναγκαίες βελτιώσεις σχετικά.

1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας

Το ΑΠ αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης όπου εμπλέκονται η θεωρία με την πράξη, οι επιστήμες της εκπαίδευσης, τα διάφορα περιεχόμενα αλλά και η ψυχολογία, ενώ είναι συνυφασμένο με την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού αφού εκείνος είναι που το υλοποιεί.

Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, στην παρούσα έρευνα γίνεται απόπειρα αξιολόγησης των δομικών και διαδικαστικών χαρακτηριστικών αλλά και της ποιότητας του ΑΠ σφαιρικά, προκειμένου να αναδειχθούν οι τάσεις των απόψεων των νηπιαγωγών.

Η ανάπτυξη και η αξιολόγηση του ΑΠ στην χώρα μας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα αυτή η απουσία δεδομένων να μην ανανεώνει το εκπαιδευτικό σύστημα με νέα και καλά παραδείγματα. Όσον αφορά την Ελλάδα τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία συλλέξαμε σχετικά με τα ΑΠ είναι περιορισμένα και το ίδιο ισχύει σχετικά με την έρευνα για την ποιότητα προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο. Η περιορισμένη βιβλιογραφία επομένως επιτάσσει την διερεύνηση και ανάδειξη του ζητήματος της ποιότητας των ΑΠ και μάλιστα από την οπτική των εκπαιδευτικών.

Αν επίσης αναλογιστούμε την σύγχρονη πραγματικότητα, τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, την τεχνολογική έκρηξη, το πολυπολιτισμικό τοπίο, συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν και το ΑΠ, κατανοούμε ότι είναι σημαντικό το γεγονός να υπάρχει επίκαιρη καταγραφή της πραγματικότητας σε αυτό τον τομέα μέσα από ερευνητικές προσπάθειες.

Εκείνο που λειτούργησε επίσης σαν πρόκληση για την συγκεκριμένη έρευνα ήταν από την μια το γεγονός της απουσίας ερευνητικών δεδομένων, όπως προαναφέραμε, για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αλλά εξίσου η παράλληλη με το ΑΠ του 2003 και πολύχρονη ισχύ του ΑΠ του 2011, το οποίο ακόμη και τώρα είναι πιλοτικό. Οι σχολικοί σύμβουλοι των νηπιαγωγών, παροτρύνουν τις/τους νηπιαγωγούς να το χρησιμοποιούν, χωρίς να διευκρινίζεται αν το ΑΠ του 2003 αποτιμήθηκε, ή μέχρι τότε θα θεωρείται πιλοτικό το ΑΠ του 2011.

Επίσης θα γίνει καταγραφή των κοινωνιολογικών στοιχείων των νηπιαγωγών καθώς και στοιχεία σχετικά με τα δομικά στοιχεία της ποιότητας, όπως το μέγεθος της ομάδας, η αναλογία εκπαιδευτικών και παιδιών, αλλά και τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά του ΑΠ. Τα δεδομένα αυτά θεωρούνται σημαντικά από μέρους μας

καθότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει το ΑΠ ως την «καρδιά» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μεταρρύθμισης, τον εκπαιδευτικό ως τον κυρίαρχο παράγοντα διαμεσολάβησης ανάμεσα στο ΑΠ και τα παιδιά και ταυτόχρονα, την ποιότητα να έχει πολλές οπτικές και προεκτάσεις. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι εμπλεκόμενα μεταξύ τους σε σημείο που ακόμα και αυτόνομα πολλές φορές αλλά και σε συνδυασμό μεταξύ τους να επηρεάζουν και να καθορίζουν την ποιότητα συνολικά.

Παρόλο που το ζήτημα των ΑΠ και της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές ανά τον κόσμο, εντούτοις πολλά είναι τα αναπάντητα ερωτήματα ακόμη.

Στην Ελλάδα το θέμα της ποιότητας των ΑΠ έχει διερευνηθεί περιορισμένα, με τις περισσότερες μελέτες να αφορούν κάθε φορά τη μια διάσταση του θέματος ή την άλλη και κυρίως την περιοχή της Αθήνας. Οι Ρέντζου & Σακελλαρίου (2013) διερεύνησαν την ποιότητα της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης από την οπτική των ερευνητών και των γονέων, επίσης οι ίδιες ερευνήτριες το 2014 ερεύνησαν την ποιότητα σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, στα Ιωάννινα. Η Καψάλη (2008) στην διδακτορική της διατριβή, μελέτησε, παρουσίασε, ανάλυσε και ερμήνευσε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα της παρερχομένης εκπαίδευσης, καθώς και για την ποιότητα του ΑΠ του 1989. Η Βελλοπούλου (2017) στην διδακτορική της διατριβή διερεύνησε την απόσταση ανάμεσα στο επίσημο ΑΠ για το νηπιαγωγείο, που σχετίζεται με τις έννοιες και τα φαινόμενα από τον κόσμο της φυσικής, με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει να διδάξει, καθώς επίσης και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις επιλογές. Οι Σοφού & Τσάφος (2010), διερεύνησαν τις απόψεις των νηπιαγωγών για το ΑΠ του 2003 και την επιρροή που είχε στις πρακτικές τους κατά την εφαρμογή του, η Πότση, 2014, διερεύνησε τις απόψεις και τις πρακτικές νηπιαγωγών σχετικά με το εφαρμοζόμενο ΑΠ, ώστε να αποκαλύψει ποιες πλευρές του ΑΠ δεν εφαρμόζονται, η Μπότσογλου και Κακανά (2015), διερεύνησαν την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της κλίμακας αξιολόγησης ECERS-R, η Παπαθεοδώρου (2010), διερεύνησε τις διεθνείς τάσεις στα ΑΠ για την προσχολική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των φιλοσοφικών καταβολών που αυτά στηρίζονται, αλλά και το ελληνικό ΑΠ του 2003, η Σακελλαρίου, Ρέντζου & Σακκά (2007), διερεύνησαν την ποιότητα του περιβάλλοντος της τάξης και την κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να δώσει μια εικόνα για το επίπεδο ποιότητας του ΑΠ από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ταυτόχρονα να τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με την ποιότητα των ΑΠ αλλά και να τους προβληματίσει σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας από μέρους τους. Επιπλέον η έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα προβληματισμού για όλους τους άλλους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση, όπως πολιτικούς φορείς, γονείς, ώστε να λειτουργήσουν βελτιωτικά για την ποιότητα των ΑΠ. Ενώ παράλληλα, δεν θα μπορούσε να μην λειτουργήσει και προσθετικά όσον αφορά τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, εμπλουτίζοντάς τη με νέα δεδομένα και πρακτικές και να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες.

Μια εξίσου σημαντική για την ερευνήτρια διάσταση αποτελεί η προσπάθεια εμπλοκής των νηπιαγωγών, έστω και με την συμμετοχή τους σε μια έρευνα όπως η παρούσα, τόσο σε επίπεδο ενημέρωσης όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες, αλλά κυρίως σε επίπεδο αναστοχαστικών διαδικασιών σχετικά με τις καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Διότι πολλές φορές η παιδαγωγική στάση του κάθε εκπαιδευτικού δεν αποτελεί απλώς έκφραση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, αλλά και αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής συνήθειας, μιας ρουτίνας. Εκεί θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει παρέμβαση με διαδικασίες εμπλοκής σε ερευνητικές δράσεις για την συνειδητοποίηση της κατάστασής τους, ώστε να κινητοποιηθούν, να προβούν στην εξεύρεση λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις ή την υιοθέτηση εναλλακτικών, καινοτόμων και πρωτοποριακών λύσεων (Τσάφος, 2010). Μπορεί η διαδικασία αυτή να ξεκινά από ένα άτομο αλλά μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων μπορεί να εξαπλωθεί και να καταλήξει σε μια αυτοκριτική κοινότητα και στη διαμόρφωση μιας συλλογικής στάσης των επαγγελματιών στην εκπαίδευση (Lomax, 1990).

Επίσης μέσα από τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια βάση δεδομένων με κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την ποιότητα των ΑΠ στην Ελλάδα, με τα τοπικά δεδομένα και πως αυτά θα σχεδιάζονται, θα εφαρμόζονται και θα αξιολογούνται (Χρυσυφίδης, 2012). Η τοπική διάσταση της ποιότητας είναι σημαντικός παράγοντας και όπως σημειώνει ο Goldstein (2004, σελ.13) «Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναπτύξει διαφορετικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας... Η έμφαση θα δινόταν σε τοπικό επίπεδο και κουλτούρα, εντός των οποίων οι γνώστες των τοπικών δεδομένων

μπορούν να οικοδομήσουν τους ιδιαίτερους σκοπούς τους, παρά να επικαλούνται κοινά σημεία αναφοράς όπως υλοποιούνται από μια παγκόσμια προοπτική». Από την άλλη πλευρά όμως, όπως σημειώνει η Κουτούβελα (2016), η πραγματική εικόνα σήμερα είναι διαφορετική μιας και εντοπίζονται διεθνώς τάσεις, προοπτικές και προσανατολισμοί σχετικά με την εκπαίδευση και τους τομείς της, εκπαιδευτική πολιτική, διοίκηση, πρακτικές, μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης κ.α. που αναδεικνύουν ότι η ποιότητα είναι γενική έννοια.

1.5 Οριοθέτηση του προβλήματος

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης επιχειρείται η αξιολόγηση της ποιότητας του ΑΠ που βρίσκεται σε ισχύ στην Ελλάδα από την πλευρά των εν ενεργεία νηπιαγωγών.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα του ΑΠ, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε στην έννοια του ΑΠ, σε κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας που ισχύουν και χρησιμοποιούνται διεθνώς και εμπεριέχουν ερωτήματα για τα προγράμματα σπουδών, αλλά και σε ερωτήσεις από το προσωπικό ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, καθώς και από στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η εκπαίδευση επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, λόγω αυτής της συνθήκης το ΑΠ ως προς το σχεδιασμό και την ανάπτυξή του, οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να μελετά τη δυναμική όλων των παραγόντων που εμπλέκονται αλληλεπιδραστικά στη διαμόρφωσή του (Ξωχέλης, 1984, 1989). Επίσης όπως ήδη έχει αναφερθεί, η έννοια της ποιότητας είναι σχετική, δηλαδή ο ορισμός της διαφέρει ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους και έχει σχέση με το ποιες είναι οι αξίες και οι ανάγκες που εκείνοι ασπάζονται και αναδεικνύουν.

Γεγονός αποτελεί ότι κάθε φορά που μια κοινότητα ή χώρα επιθυμεί να υιοθετήσει ένα πρόγραμμα, πρέπει μέσω αξιολόγησης να ελέγχει την αποτελεσματικότητά του στο νέο περιβάλλον ή στο νέο πολιτισμό (Flay 2009). Αυτό δεν εφαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα και αποδεικνύεται κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στα προηγούμενα ΑΠ και τον τρόπο που συντάχθηκαν αλλά και εφαρμόστηκαν. Αυτό αποτελεί επίσης ένα πεδίο στο οποίο η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να συνεισφέρει.

Το νηπιαγωγείο σήμερα έχει ανάγκη από τα πορίσματα της επιστήμης, που συμβάλλουν στην ορθή αντιμετώπιση καταστάσεων, αλλά ταυτόχρονα από προτάσεις ποιοτικές για την βελτίωσή του, οι οποίες δεν είναι πάντα μετρήσιμες, μπορούν όμως να αναδυθούν, μιας και υπάρχουν, μέσα από μια προσέγγιση ερμηνευτική ή φαινομενολογική· με στόχο την ανταπόκριση του θεσμού στα σύγχρονα μηνύματα και προκλήσεις (Χρυσafiίδης, 2004).

Έτσι, στόχος είναι να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αξιολογούν το ισχύον ΑΠ και τα στοιχεία που εκείνοι αναδεικνύουν ως σημαντικά. Κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε, ίσως, να οδηγηθούμε σε έναν ορισμό της ποιότητας από την πλευρά των Ελληνίδων νηπιαγωγών στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο για το τι συνιστά ΑΠ και ποιότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται το θεωρητικό πλαίσιο των υπό διερεύνηση όρων, της ποιότητας και των ΑΠ, καθώς επίσης γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην δημιουργία και εξέλιξη των Αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα.

Επιπλέον ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με ό,τι έχει γραφεί και διερευνηθεί, μέχρι και σήμερα και αφορά το υπό διερεύνηση θέμα μας. Η έρευνα βασίζεται πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση, προσπαθώντας να προσθέσει το δικό της λιθαράκι και να φωτίσει μια πλευρά του θέματος που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

2.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης

Οι έννοιες αγωγή και μάθηση έχουν βασική σημασία για την Παιδαγωγική Επιστήμη διότι προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό το γνωστικό της πεδίο · η μόρφωση αποτελεί το αποτέλεσμα τους, η διδασκαλία αποτελεί το μέσο για την εκπλήρωσή τους και η εκπαίδευση αποτελεί τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια για αγωγή και μάθηση (Πυργιωτάκης, 2000:63). Με βάση αυτή την έννοια η εκπαίδευση εμπερικλείει θέματα που αναφέρονται στη διοικητική οργάνωση, στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμών, στα προγράμματα σπουδών, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό κ.α. Πριν από τον 18^ο αιώνα δεν υπήρχε συγκροτημένη θεωρία και μελέτη για τα ΑΠ, τα οποία ορίζονταν σαν περιγράμματα. Σταδιακά μέσα από την μελέτη για την εκπαίδευση αρχίζουν να διαμορφώνονται αντιλήψεις, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στο σκεπτικό της βελτίωσης των σχολείων μέσω των ΑΠ (Hewitt, 2006, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014). Διαμορφώνεται σταδιακά μια υποκατηγορία στο πεδίο της μελέτης της εκπαίδευσης, αυτή της μελέτης των ΑΠ. Η αρχή έγινε από τις ΗΠΑ, όπου θεωρητικοί από άλλες επιστήμες (φιλοσοφία ή και ψυχολογία) εισάγουν μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης ΑΠ και φυσικά με την συγκεκριμένη δική τους οπτική. Με την διεύρυνση και την ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής την δεκαετία του '60 και εξής, ο επιστημονικός κλάδος των ΑΠ εξελίχθηκε σε

διεπιστημονικό πεδίο (Pinar, 2004, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014). Η μελέτη των επιστημόνων επεκτείνεται από τα μοντέλα σχεδιασμού, σε μια πολύπλευρη μελέτη των ΑΠ τα οποία θεωρούνται πια βασικός πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσάφος, 2014).

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία οι Βρεττός και Καψάλης (1994), χαρακτηρίζουν ως την «επαγγελματική πυξίδα» για κάθε εκπαιδευτικό, ένα «εργαλείο» που καθορίζει το τι θα διδαχθεί ο μαθητής, δηλαδή την ύλη και το πώς θα το διδαχθεί, δηλαδή τον τρόπο διδασκαλίας. Τα ΑΠ αποτελούν επίσημα νομικά κείμενα του κράτους και συντάσσονται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, καθορίζουν τη διδακτέα ύλη, περιέχουν γενικούς σκοπούς διδασκαλίας, περιλαμβάνουν διδακτικές και μεθοδολογικές οδηγίες, καθώς επίσης πολλές φορές και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (Κιτσαράς, 2004). Υπό αυτή την έννοια αποτελούν το μέσο για την επιβολή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και χαρακτηρίζονται, όπως επισημαίνεται από τον Νούτσο, 1979, την Φραγγουδάκη, 1985 και τον Apple, 1993, ως μηχανισμοί ιδεολογικού και κοινωνικού ελέγχου, αλλά και ως μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1977). Οι τάσεις των ΑΠ και οι προσανατολισμοί τους αντιπροσωπεύουν τη δυναμική της εποχής τους (Μαρμαρινός, 1977) αλλά και τις ομάδες οι οποίες ενεργούν ανταγωνιστικά για τη διαμόρφωσή τους και επιπλέον τις ομάδες με αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα που επιδιώκουν τη συναίνεση (Apple, 1993). Το σχολείο, δηλαδή, μπορεί να υποστηρίζεται και να χρησιμοποιείται από τους έχοντες την εξουσία, με σκοπό την διατήρηση της κυριαρχίας και των προνομίων τους, διαιώνίζοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τις κοινωνικές διαφορές. Επιπλέον μπορεί να λειτουργεί σαν φορέας και δημιουργός αξιών και συμπεριφορών, επιθυμητών για την εργασία της καπιταλιστικής κοινωνίας και για την διαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων, από την οπτική της κατοχής ισχύος (Χατζηγεωργίου, 2011).

Η βιβλιογραφία αναφέρει τρεις διαφορετικές σχολές ή θεωρίες, με τις οποίες ερμηνεύεται ο ρόλος του σχολείου και του ΑΠ (Χατζηγεωργίου 2011): α) ο Φονξιοναλισμός ή Λειτουργισμός, σύμφωνα με τον οποίο ένας θεσμός μέσα στην κοινωνία εξυπηρετεί, καλύπτοντας ορισμένες ανάγκες με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η επιβίωση ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου, β) ο Νέο-μαρξισμός ή Συγκρουσιακή Θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά φαινόμενα και οι θεσμοί εξηγούνται με την οπτική ότι η ατέλειωτη πάλη ανάμεσα στις διαφορετικές

ομάδες με σκοπό την απόκτηση δύναμης και κύρους, αποτελεί την κινητήρια δύναμη της κοινωνίας· επομένως ο θεσμός του σχολείου αναπαράγει το κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό κατεστημένο αλλά μέσα από ένα κλίμα που καθόλου δεν παραπέμπει σε πάλη, παρά καλλιεργώντας ένα πλαίσιο ουδετερότητας, αντικειμενικότητας και ισότητας ευκαιριών για όλους, γ) η Ερμηνευτική Θεωρία, σύμφωνα με την οποία μπορούμε να εξηγήσουμε διαφορετικά τα κοινωνικά φαινόμενα και τους θεσμούς, ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η μελέτη. Με τη θεωρία αυτή, δίνεται η δυνατότητα να λαμβάνονται υπόψη, για την εξήγηση ενός φαινομένου ή θεσμού, όλοι οι πιθανοί εμπλεκόμενοι σε μια κατάσταση, άρα ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να ερμηνευθεί μόνο όταν κατανοηθούν οι ιδέες όλων των πλευρών, δηλαδή, δασκάλων, μαθητών και κοινότητας, σύμφωνα με τους Feiberg & Soltis, (1992 όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2011). Το Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων, έχει σαν βάση του την Ερμηνευτική Θεωρία (Χατζηγεωργίου, 2011).

Ο προσδιορισμός της ποιότητας των αναλυτικών προγραμμάτων εμπεριέχει την διαδικασία της αξιολόγησης, μέσα από την οποία εκτιμώνται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους (Φλουρής 1995). Η αξιολογική διαδικασία διεξάγεται με διάφορα μοντέλα και στοχεύει στην εκτίμηση της αξίας των ΑΠ από την άποψη των κριτηρίων τα οποία τίθενται σε προτεραιότητα κάθε φορά, αλλά καθορίζονται και από το επιστημονικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο εκείνου που διεξάγει το έργο αυτό (Φλουρής, 1995).

Δυο γενικά μοντέλα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και διέπουν την διαδικασία της αξιολόγησης των ΑΠ είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου 2011). Η διαφοροποίησή τους βρίσκεται κυρίως στον σκοπό και την μέθοδο που ακολουθούν και η οποία απορρέει από τις δυο βασικές ερευνητικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και γενικότερα, δηλαδή την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Οι κατευθύνσεις αυτές με τη σειρά τους έχουν επιστημολογική βάση, όπου η μεν πρώτη στηρίζεται στον θετικισμό και η δεύτερη στηρίζεται σε μια επιστημολογία με βάση τη φαινομενολογία, την ανθρωπολογία, την ερμηνευτική θεωρία και τον κονστρουκτιβισμό (Χατζηγεωργίου 2011). Η παρούσα έρευνα βασίζεται στο ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο, διότι σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2011), για την εκπαιδευτική ποιοτική έρευνα το τεχνοκρατικό μοντέλο δεν επαρκεί, αλλά και δεν ενδείκνυται. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στοχεύει, εκτός από την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων του ΑΠ και

στην κατανόηση και περιγραφή, μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, της πολυπλοκότητας των παραγόντων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του ΑΠ, με τη χρήση της επαγωγικής μεθόδου και πολλαπλών δεδομένων, καταγραφή πολλαπλών πραγματικοτήτων, ώστε να υπάρχει εις βάθος διερεύνηση και όχι απλά εστίαση στα αποτελέσματα της μάθησης, διαδικασία που αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου (Χατζηγεωργίου 2011).

Επίσης η έρευνα στηρίζεται στην θεωρία της αλληλεπίδρασης (interactionist perspectives), που υποστηρίζει ότι τα άτομα και το περιβάλλον επηρεάζουν και επηρεάζονται το ένα από το άλλο σε μια διαρκή αλληλεπίδραση (Ball 2006· Bruner 1996· Sommer 2005), στις οικολογικές θεωρίες σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου 2008) και την κριτική οικολογία, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως μια κοινότητα μαθητευομένων αλλά και παράγοντες της αλλαγής (Miller et al. 2011, Urban and Dalli, 2011). Από την οπτική της αλληλεπίδρασης η έρευνα εστιάζει στις σχέσεις ανάμεσα στους στόχους του ΑΠ και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να το κατανοούν και να το αξιολογούν σε ένα πλαίσιο, μια προσέγγιση ποιοτικής εργασίας για την εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το ΑΠ (στόχοι, περιεχόμενο, πρακτικές) και αποκτούν έτσι την γνώση σχετικά με αυτό και επομένως είναι σε θέση να καταγράψουν και να αξιολογήσουν την κατάσταση που βιώνουν. Επιπλέον η παραπάνω οπτική προέρχεται από την θεωρία του Οικολογικού ή Βιο-οικολογικού μοντέλου του Bronfenbrenner (1979, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου 2008) σύμφωνα με το οποίο κατανοούμε πως οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν το νηπιαγωγείο, τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και την παιδαγωγική διαδικασία. Από την οπτική της κριτικής οικολογίας, θα διερευνηθεί πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ποιότητα στα ΑΠ και πως μπορούν να γίνουν παράγοντες αλλαγής κατά την διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης τους. Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της ποιοτικής δουλειάς στο νηπιαγωγείο, εξετάζεται από το πρίσμα κάποιων αλληλένδετων επιπέδων· αυτά ονομάζονται «μακρο επίπεδο» (οικονομική και κοινωνική πολιτική), «έξω επίπεδο» (δουλειά, γειτονιά, ΜΜΕ), «μέσο επίπεδο» (νηπιαγωγείο, δημοτικό), «μικρο επίπεδο» (οικογένεια) και «χρόνο επίπεδο» (χρόνος) (Κουτσελίνη, 2001· Sheridan, 2012· Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart et al., 2006).

Η Γουργιώτου (2007) όσον αφορά την ποιότητα των ΑΠ, αναφέρεται σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων: αυτόν της ποιότητας προσανατολισμού, της ποιότητας της δομής και της ποιότητας της αλληλεπίδρασης. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και αξίες των νηπιαγωγών και τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά και την προσχολική εκπαίδευση. Ο άξονας της ποιότητας δομής περιλαμβάνει το επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, την κτιριολογική υποδομή, το μαθησιακό περιβάλλον και την κατάλληλότητά τους. Ο όρος ποιότητα αλληλεπίδρασης περιέχει την ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών.

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει περιγραφεί παραπάνω.

2.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση

2.3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρήσαμε ότι δεν υπάρχει ομοφωνία όσον αφορά την απάντηση στο ερώτημα «τι είναι αναλυτικό πρόγραμμα». Οι ειδικοί δεν συμφωνούν πάντοτε σχετικά με τις έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτό αλλά και με τους ορισμούς που δίνονται (Φλουρής, 1995).

Οι λόγοι στους οποίους αποδίδεται αυτό το γεγονός έχουν σχέση με το περιεχόμενό του, δηλαδή τι πρέπει να περιλαμβάνει, τους στόχους του, δηλαδή σε τι αποβλέπει, ακόμη και στον τρόπο που αυτό εκπονείται (Φλουρής, 1997· Κιτσαράς, 2004), καθιστώντας το μια σύνθετη διαδικασία (Τσάφος 2014) που έχει σχέση με το σκοπό του σχολείου γενικά, με το αντικείμενο της διδασκαλίας και την αναγκαιότητά του, με τις κατάλληλες διαδικασίες για την εξυπηρέτηση των στόχων αλλά και όλους τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Οι υπάρχουσες αντιλήψεις που απορρέουν από ιδεολογίες και αξίες διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη οπτική και ερμηνεία της πραγματικότητας και καταλήγουν σε διάφορους ορισμούς (Φλουρής & Κρίκας 2009: 68-69) χωρίς να παραβλέπουμε το γεγονός ότι οι ορισμοί έχουν τη βάση τους και στις επιστημονικές αναζητήσεις σχετικά με την παιδαγωγική θεωρία, (Τσάφος 2014). Η έννοια του ΑΠ επιδέχεται πολλών αναγνώσεων, με αποτέλεσμα εκείνοι που ασχολούνται με τον ορισμό της να αναδεικνύουν διαφορετικούς άξονες, ανάλογα με την οπτική από την οποία το εξετάζουν, οι σημαντικότεροι άξονες, οι οποίοι

ανιχνεύτηκαν στη βιβλιογραφία, αναφέρονται παρακάτω. Κάθε ορισμός αντανακλά «μια συγκεκριμένη οπτική, η οποία απηχεί και την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία μέσα στην οποία εντάσσεται ο συγκεκριμένος ορισμός» (Τσάφος, 2014).

2.3.1.1 Το περιεχόμενο της έννοιας του Α.Π.

Για τη θεωρία των ΑΠ, θεμέλιο αποτελούν οι ερωτήσεις: ποια γνώση αξίζει περισσότερο, σε ποια σχολεία θα διδαχθεί και πως η γνώση επιλέγεται, οργανώνεται και μετασχηματίζεται σε αυτό που ονομάζουμε περιεχόμενο ενός ΑΠ σύμφωνα με τους Deng & Luke, (2008, όπ. αναφ. στο Deng, 2015). Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι επιστημολογικές, διότι έχουν να κάνουν με μια ποικιλία μεθόδων μάθησης, επίσης έχουν σχέση με κανονικότητες και κανόνες, μιας και έχουν σχέση με το σκοπό του σχολείου και επιπλέον είναι και πρακτικές μιας και έχουν να κάνουν με το σχεδιασμό του ΑΠ (Deng, 2015) και αποτελούν ζωτικής σημασίας ζήτημα για την εκπαιδευτική πολιτική και την ανάπτυξη των ΑΠ. Επίσης τα ερωτήματα αυτά βρίσκονται διαχρονικά στην καρδιά του προβληματισμού της έρευνας για τα ΑΠ, αλλά και της θεωρίας από ερευνητές όπως Ausubel, 1967, Bruner, 1960/1996, Fensham, 1985, Hirst, 1965, 1967, Klafki, 2000, Peters, 1967, Phenix, 1964, Schwab, 1962, 1964, 1973, σύμφωνα με την έρευνα του Deng, 2015.

ΑΠ, με την παραδοσιακή έννοια του όρου, είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει εκτός από τη διδακτέα ύλη, τους γενικούς στόχους κάθε μαθήματος και το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της ύλης (Μελανίτης, 1976). Ενώ οι Βρεττός και Καψάλης (1999), μιλούν όχι μόνο για το ΑΠ σαν τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή προϊόν διαδικασίας σύνταξης, εννοώντας ότι ένα ΑΠ δεν γράφεται ποτέ εξ ολοκλήρου από την αρχή, παρά επιδέχεται συμπλήρωσης, βελτίωσης, αναμόρφωσης και μεταρρύθμισης. Οι Κουτσουνιάνου & Χρυσανθίδης (2006), στην ίδια κατεύθυνση υποστηρίζουν ότι το ΑΠ πρέπει να τελεί υπό αμφισβήτηση και να θεωρείται αντικείμενο μελέτης παρά ως κάτι γνωστό και τελικό. Η μελέτη του πρέπει να λαμβάνει υπόψη και την προσωπική και την πολιτισμική προοπτική, μέσα στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η διαδικασία της ανάπτυξής του πρέπει να στηριχθεί στο πως αυτό υλοποιείται μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Η Κουτσελίνη (2007), αναφέρει ότι το ΑΠ σαν φιλοσοφική εφαρμογή, σαν ανάπτυξη των στόχων και της διαδικασίας και σαν επιλογή της σημαντικότερης γνώσης του κόσμου, αποτελεί έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται

άμεσα με το κράτος και την πολιτική και κανονιστική σύνθεση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό αυτή την οπτική το ΑΠ είναι μέσο κοινωνικού, οικονομικού, πολιτιστικού ελέγχου και ανάπτυξης αλλά παράλληλα και μηχανισμός αναπαραγωγής και παραγωγής των κανόνων που ίσχυαν και των ιδεολογιών (Young, 1971· Apple, 1979· Κουτσελίνη, 1997).

Οι τάσεις και οι προσανατολισμοί του ΑΠ δηλώνουν την δυναμική της εποχής του (Μαρμαρινός, 1977· Πέτρου, 2004, όπ. αναφ. στο Κόνσολας & Σακελλαρίου, 2009) τις ανταγωνιστικές προσπάθειες ομάδων για την μορφοποίησή τους και την αποδοχή των διαφορετικών ενδιαφερόντων τους (Whitty and Young, 1976· Apple, 1993· Κουτσελίνη, 2007). Ενώ η έκταση της εγκυρότητας του ΑΠ, για παράδειγμα η ευρεία αποδοχή του, εξαρτάται από την ενωτική δύναμη που η κυρίαρχη ιδεολογία έχει σε κάθε χρονική στιγμή (Βρεττός & Καψάλης, 1994· Κουτσελίνη, 2007).

Επίσης σε μια προσπάθεια ορισμού του ΑΠ με μια ιεράρχηση φθίνουσας ευρύτητας περιεχομένου, ο A.I.Oliver (1977), στο Βρεττός-Καψάλης (1999), αναφέρει ως δυνατούς, τους κάτωθι ορισμούς:

- « - Το σύνολο των εμπειριών του παιδιού.
- Το σύνολο των εμπειριών που αποκτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου.
- Οι κύκλοι μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο.
- Η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς (π.χ. προπαρασκευαστικά μαθήματα για εισαγωγικές εξετάσεις).
- Μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής (π.χ. ΑΠ Χημείας).
- Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας επαγγελματικής σχολής (π.χ. ΑΠ εκπαίδευσης νοσοκόμων διετούς φοίτησης).
- Τα μαθήματα για ένα συγκεκριμένο μαθητή (π.χ. η προετοιμασία του Νίκου για τις εξετάσεις της σχολής Ικάρων)».

Η Σακελλαρίου (2012) αναφέρει, ότι έχουν αναπτυχθεί πολλές μορφές ΑΠ, και λόγω αυτού του γεγονότος παρατηρούμε διεύρυνση του όρου ΑΠ και της σημασίας του, ώστε πια οι ειδικοί των επιστημών της αγωγής, να χαρακτηρίζουν ως ΑΠ και τα σχέδια μάθησης που περιλαμβάνουν κάποια επιλεγμένα στοιχεία, δηλαδή πιο περιορισμένα σε περιεχόμενο. Ενώ η εφαρμογή των αρχών του αναλυτικού προγράμματος από τους παιδαγωγούς έχει στόχο τη φροντίδα, την επίβλεψη, την αγωγή, την εκπαίδευση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Σακελλαρίου, 2010).

Ο Τσάφος (2014) αναφέρει επιπλέον με βάση την οπτική του Pinar (1995), ότι η ύπαρξη πολλών ορισμών δεν αποτελεί το κύριο πρόβλημα που επείγει για επίλυση κι ότι απλά είναι ένα δεδομένο, ένα γεγονός που συμβαίνει και μάλιστα είναι αναπόφευκτο σε μια πραγματικότητα στην οποία δρουν ποικίλοι παράγοντες (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995).

Ο Χατζηγεωργίου (2003), δεν θεωρεί το ΑΠ έναν «οδηγό» σκοπών, περιεχομένων, τρόπων διδασκαλίας κ.α., χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταργούνται αυτές οι έννοιες, απλά πρέπει να ειδωθούν από άλλη οπτική, να αλλάξει ο τρόπος σκέψης μας σχετικά. Ωστε, κατά τον ίδιο συγγραφέα από το αρχικό ερώτημα «Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη σημασία» να καταλήξουμε στο ερώτημα «Ποιες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιβίωση του ανθρώπου από μια γενικότερη σκοπιά και τη βελτίωση της ζωής στον πλανήτη;». Το παραπάνω σκεπτικό βασίζεται στην Ολιστική-Οικολογική αντίληψη, η οποία όμως ενσωματώνει και ιδέες από την ανθρωπιστική εκπαίδευση και την κριτική παιδαγωγική, ορίζοντας το Ολιστικό-Οικολογικό πρόγραμμα σαν ένα «αναλυτικό πρόγραμμα ανθρωπιστικού-κριτικού προσανατολισμού, το οποίο εστιάζεται αφενός στην ύπαρξη του μαθητή, αφετέρου στα προβλήματα του κόσμου, και στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη αλλά και στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης».

Σαν βασικές αρχές για τη θεωρία των ΑΠ, ο Westphalen (1982) αναφέρει τον προσανατολισμό σε τεκμηριωμένους και διατυπωμένους με σαφήνεια στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης που πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη συμπερίληψη στα νέα ΑΠ όλων των διδακτικών και μεθοδολογικών στοιχείων τα οποία βελτιώνουν την διδασκαλία, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση κατά τη σύνταξη των ΑΠ όλης της επιστημονικής γνώσης στη δεδομένη στιγμή, ενώ επιπλέον τα ΑΠ πρέπει ως προς τη διαδικασία σύνταξης και εκπόνησής τους να προκύπτουν έπειτα από υπεύθυνο διάλογο με όλους τους ενδιαφερόμενους, κι όχι από ορισμένους ειδικούς μόνο.

Σύμφωνα με τον Tyler (1949, 1971, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2011), η αξιολόγηση ενός ΑΠ αναφέρεται συνήθως στο εάν έχουν επιτευχθεί ή όχι οι στόχοι του προγράμματος. Αυτή η οπτική χρησιμοποιείται και ταιριάζει θα λέγαμε για την αξιολόγηση του ΑΠ τεχνολογικού-τεχνοκρατικού προσανατολισμού σύμφωνα με τον Grundy (1987, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου 2011).

Σύμφωνα με τον Goodlad (1979, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013), αναφέρονται τρία κοινά σημεία για τα ΑΠ, οι σκοποί, το θέμα και τα υλικά, ενώ ο Schwab (1978, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013), αναφέρει τους παράγοντες του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του θέματος και του κοινωνικού περιβάλλοντος, ως κοινά στοιχεία των ΑΠ.

ΑΠ για τον Stenhouse (1985, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014) είναι υποθέσεις δράσης, που μπορούν να ελεγχθούν στην τάξη. «Στόχος της έρευνας και ανάπτυξης ΑΠ είναι να δημιουργήσει ΑΠ που να εκφράζουν τέτοιες θέσεις [εκπαιδευτικές ιδέες και ουτοπικές προτάσεις] και να τις προτείνουν για αξιολόγηση στους διδάσκοντες.....στα εργαστήρια που ονομάζονται αίθουσες διδασκαλίας».

❖ *Μοντέλα ανάπτυξης προγραμμάτων*

Η ανάπτυξη του ΑΠ αφορά τους σκοπούς, την διαδικασία και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, την διδασκαλία και την αξιολόγηση, με την οποία όλη η διαδικασία ανάπτυξης ΑΠ αξιολογείται και αναθεωρείται. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσονται διάφορα μοντέλα ανάπτυξης των ΑΠ που χαρακτηρίζονται ως επαγωγικά και παραγωγικά, γραμμικά και μη γραμμικά, προκαθοριστικά ή ρυθμιστικά και περιγραφικά (Κουτσελίνη, 2013).

1. Το *επαγωγικό* μοντέλο, περιλαμβάνει την ανάπτυξη από τους εκπαιδευτικούς δοκιμαστικών ενοτήτων μάθησης για συγκεκριμένους μαθητές, την δοκιμή αυτών των ενοτήτων, την αναθεώρηση και την οριστική διατύπωσή τους, την ανάπτυξη θεωρητικού πλαισίου και τέλος την ανάπτυξη και διανομή νέων διδακτικών ενοτήτων. Γνωστό επαγωγικό μοντέλο αποτελεί αυτό της Tabá (1962, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013).

2. Το *παραγωγικό* μοντέλο, στο οποίο για να γίνει ο καθορισμός των γενικών σκοπών, δίνεται προτεραιότητα στην καταγραφή δεδομένων από τρεις παράγοντες, τους μαθητές, την κοινωνία και το θέμα ή επιστημονικό αντικείμενο, ενώ στη συνέχεια επιλέγονται οι σημαντικότεροι, οι καταλληλότεροι και εφικτοί για να γίνουν οι διδακτικοί μετρήσιμοι. Το πιο γνωστό παραγωγικό μοντέλο είναι αυτό του Tyler (1949), ενώ του Oliva (1988), οργανώνεται με βάση τα τρία δομικά στοιχεία του ΑΠ, τους σκοπούς-στόχους και τα γνωστικά αντικείμενα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, σε μια συνεχή διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης και αναδιάρθρωσης (Κουτσελίνη, 2013).

3. Το *περιγραφικό* μοντέλο ανάπτυξης προγραμμάτων, το οποίο λειτουργεί ως ανοιχτή διαδικασία, δεν καθορίζεται τι πρέπει να γίνει εκ των προτέρων σαν τα κλειστά ΑΠ, παρά λειτουργεί με μια διαρκή λειτουργία αναζήτησης των μέσων και του τελικού αποτελέσματος. Τα δομικά στοιχεία του είναι: τα πιστεύω και οι αρχές του προγράμματος, το στάδιο του στοχασμού σχετικά με το τι πρέπει να αποφασιστεί και το στάδιο του σχεδιασμού του προγράμματος, ενώ οι δεσμοί μεταξύ τους χαρακτηρίζονται ως χαλαροί σε σχέση με αυτούς της προδιαγραφικής-προκαθοριστικής ανάπτυξης. Η αξιολόγησή του γίνεται με βάση το εάν συμφωνεί με τα πιστεύω και τις αρχές του και όχι με το αν παρουσιάζει συνοχή και συνέπεια με τους στόχους που έχουν τεθεί, όπως συμβαίνει στα ορθολογικά και με ακολουθία αναπτυγμένα κανονιστικά μοντέλα (Κουτσελίνη, 2013).

4. Το *γραμμικό* μοντέλο στο οποίο προτείνονται μια σειρά βημάτων που ακολουθούν το ένα το άλλο με συγκεκριμένη σειρά.

5. Το *προκαθοριστικό-ρυθμιστικό* μοντέλο, το οποίο καθορίζει ακριβώς αυτό που θα πρέπει να γίνει, τη συμπεριφορά που αναμένεται να υπάρξει.

❖ *Πηγές άντλησης σκοπών για το ΑΠ*

Οι σκοποί ενός ΑΠ με την έννοια του προσδιορισμού της φιλοσοφίας του ΑΠ και των κατευθυντήριων γραμμών του, σχετικά με τα επιθυμητά αποτελέσματα αλλά και τις επιδιώξεις του σχολείου, αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της προβληματικής για τα ΑΠ, συγκεντρώνοντας το ενδιαφέρον των ειδικών. Στη βιβλιογραφία ως πηγές σκοπών ΑΠ αναφέρονται:

1. Τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προϋποθέσεις μάθησης του παιδιού.
2. Οι επιδιώξεις και οι προοπτικές της κοινωνίας .
3. Οι επιμέρους επιστήμες (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Επίσης, αναφέρεται από άλλους ειδικούς (Simons, 2004), συνδυαστικά με τις τρεις πηγές άντλησης σκοπών που αναφέρθηκαν παραπάνω και αντίστοιχα τρεις διαδικασίες από τις οποίες μπορούν να προκύψουν οι σκοποί του ΑΠ και οι οποίες κινούνται σε τρία επίπεδα:

1. Ατομικοί στόχοι και συγκεκριμένα η ολόπλευρη εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπου.

2. Κοινωνικοί στόχοι, δηλαδή η μετάδοση του πολιτισμού και η οικοδόμηση της κοινότητας, με την έννοια της αγωγής του πολίτη.
3. Επαγγελματικοί και οικονομικοί στόχοι σε σχέση με τη συμβολή τους στην κοινωνία. Αυτό έχει σχέση με την κατάρτιση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και την επαγγελματική διάσταση.

Επιπλέον η Simons (2004), διαπιστώνει ότι οι δυο πρώτες κατηγορίες, ατομικοί και κοινωνικοί στόχοι δεν λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη, διότι η κοινωνικοποίηση για πολλούς δεν αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης, η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως όλο δεν προωθείται, όπως επίσης το ίδιο και για τους κοινωνικούς και ηθικούς στόχους, οι οποίοι δεν βρίσκονται σε πρώτη προτεραιότητα.

❖ *Θεωρίες για την ανάπτυξη που επιδρούν στη διαμόρφωση του ΑΠ*

1. Μεταδομιστικές θεωρίες που επιτρέπουν την κατανόηση ζητημάτων εξουσίας, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο.
2. Αναπτυξιακές θεωρίες που επιδιώκουν να περιγράψουν και να κατανοήσουν τη διαδικασία αλλαγής, συνήθως βάση της ηλικίας ή των προκαθορισμένων αναπτυξιακών σταδίων.
3. Κοινωνικοπολιτισμική ή πολιτισμική – ιστορική θεωρία, όπου θεωρεί ότι οι διαδικασίες της αλλαγής φέρνουν στο προσκήνιο την πολιτισμική ανάπτυξη που πραγματοποιείται σύμφωνα με την κοινωνική συνθήκη ανάπτυξης των παιδιών μέσα στις οικογένειες και στην κοινότητα, μέσω των αλληλεπιδράσεων και σχέσεων που αναπτύσσονται εκεί.
4. Κοινωνικοσυμπεριφοριστικές θεωρίες, που εξετάζουν το ρόλο της εμπειρίας στη διαμόρφωση της ανάπτυξης των παιδιών.
5. Κριτική θεωρία, που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αμφισβητούν τις παραδοχές τους σχετικά με τα ΑΠ και να προβληματίζονται με τις επιλογές τους και τον τρόπο επίδρασής τους στα παιδιά (Mclachlan et al. 2017).

2.3.1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων σχετικών με το ΑΠ-Είδη Προγραμμάτων Σπουδών και δομικά στοιχεία

Κατά τη διάρκεια των χρόνων, μέσα από τις μελέτες για τα ΑΠ παρατηρήθηκαν πολλές εξελίξεις και μεταβολές όσον αφορά τον τρόπο εκπόνησής τους, τη δομή τους ακόμα και τη συνολική τους μορφή. Οι πιο σημαντικές διακρίσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία αφορούν:

α. την διάκριση των ΑΠ με βάση τη φιλοσοφία στην οποία στηρίζονται.

Αναφέρονται τέσσερις μεγάλες κατηγορίες, με διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες (Τσάφος, 2014), οι οποίες διαφέρουν ως προς τα δομικά τους στοιχεία, δηλαδή τους σκοπούς, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη διδασκαλία και εφαρμογή αλλά και την αξιολόγησή τους (Κουτσελίνη, 2013).

- ❖ Το ακαδημαϊκό ΑΠ, που δίνει έμφαση στη γνώση και στις γνωστικές δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής. Συγκεκριμένα δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο διαφόρων επιστημών, όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η λογοτεχνία, οι τέχνες, η ηθική, η θρησκεία, η φιλοσοφία. Η γνώση παρουσιάζεται ως κατάκτηση, δεν οικοδομείται και δεν έχει προσωπικό και κοινωνικό νόημα, ενώ οι επικριτές του επισημαίνουν ότι δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία του «όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν», παρά στην επιλογή των ακαδημαϊκά ικανότερων (Φλουρής, 1992· Schiro, 2008, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014· Κουτσελίνη, 2013· Τσάφος, 2014).
- ❖ Το τεχνολογικό-τεχνοκρατικό ΑΠ, το οποίο δίνει έμφαση στην οργάνωση της χρήσιμης γνώσης, σύμφωνα με τους Eisner & Vallance, (1974 όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014), ώστε να καταστεί κτήμα του μανθάνοντα, καθώς και στο αποτέλεσμα της μάθησης προκαθορισμένων στόχων. Η αρχή που το διέπει υποστηρίζει ότι οι ίδιες εξωτερικές συνθήκες έχουν τα ίδια αποτελέσματα (Κουτσελίνη, 2013). Το πρόγραμμα οργανώνεται με μετρήσιμους στόχους, που αφορούν την βραχυπρόθεσμη αλλαγή της συμπεριφοράς, ενώ στηρίζεται στην επανάληψη για την ανατροφοδότηση και στην διάρθρωση της ύλης σε ακολουθίες. Το συγκεκριμένο ΑΠ υποστηρίζεται από την τεχνολογία και συγκεκριμένα από την διδασκαλία με ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- ❖ Το αναδομητικό ΑΠ υποστηρίζεται από την κριτική θεωρία και απηχεί την άποψη ότι μέσω της γνώσης στο σχολείο αναπαράγονται και διακονίζονται η

παρούσα τάξη πραγμάτων και οι αξίες (Apple, 1982· Giroux, 1981a, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013). Επομένως δίνεται έμφαση στη διατήρηση ή την ανατροπή των καταστάσεων, τονίζοντας «πώς και γιατί νομιμοποιείται η συγκεκριμένη γνώση από συγκεκριμένες ομάδες συμφερόντων/ενδιαφέροντος» (Κουτσελίνη, 2013).

- ❖ Το ανθρωπιστικό ΑΠ, όπου δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του προσώπου, τη συναισθηματική και τη γνωστική. Κεντρικό άξονα αποτελεί ο καθορισμός της γνώσης εκείνης που θα δίνει στο μαθητή πολλές εναλλακτικές επιλογές για τη ζωή του και την αυτοπραγμάτωσή του, μέσα από ένα περιεχόμενο το οποίο θα έχει προσωπικό νόημα για το άτομο, με έμφαση στη διαφορετικότητα και τη δημιουργικότητα. Σήμερα, στην εποχή της μετανεωτερικότητας το ανθρωπιστικό – προοδευτικό πρόγραμμα κατέχει κεντρική θέση στην συζήτηση για τα ΑΠ (Κουτσελίνη, 2013).

β. διάκριση ως προς τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα στο ΑΠ, οπότε διακρίνονται σε ανοιχτά και κλειστά ΑΠ.

Στα κλειστού τύπου ΑΠ περιγράφονται με ακρίβεια οι σκοποί μάθησης, καθώς και τα βήματα της διαδικασίας μέσω της οποίας αυτοί θα επιτευχθούν, ενώ τα ανοιχτού τύπου έχουν περισσότερο το χαρακτήρα προτάσεων (Σακελλαρίου, 2002, 2012). Στα ανοιχτού τύπου ΑΠ ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα παρέμβασης, μέσω της επιλογής αλλά και αναθεώρησης στόχων, περιεχομένων και μεθόδων (Κιτσαράς, 2004· Χατζηγεωργίου, 2011· Σακελλαρίου, 2012).

γ. διάκριση ως προς την εξέλιξή τους στο χρόνο οπότε από αυτή την οπτική χαρακτηρίζονται ως Παραδοσιακά και Curriculum.

Ένας ευρέως διαδεδομένος εννοιολογικός διαχωρισμός των ΑΠ είναι σε αυτά που ονομάζονται παραδοσιακά και στα λεγόμενα curricula, ενώ ο Κιτσαράς, (2004) τα διακρίνει, σε παραδοσιακά, σε curriculum, και σε αυτά με τη μορφή curriculum (Westphalen, 1982).

Στα παραδοσιακά ΑΠ που ήταν συνοπτικά κυρίως κείμενα, παρατηρείται η περιγραφή του εκπαιδευτικού ιδεώδους, επίσης κάποιοι γενικόλογοι σκοποί, με εμφανή την αφηρημένη μορφή κωδικοποίησης (Ματσαγγούρας, 2003) ενώ

ταυτόχρονα η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών και κατευθύνσεων για την οργάνωση της διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004), αποτελούν στοιχεία τα οποία δεν βοηθούν πρακτικά τους εκπαιδευτικούς να ορίσουν συγκεκριμένους στόχους, μιας και οι ίδιοι δεν διαθέτουν το επιστημονικό υπόβαθρο για μια τέτοια διαδικασία. Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να δίνεται βαρύτητα στην ύλη διδασκαλίας, με διακριτά διδακτικά αντικείμενα και αυτοτελή διδασκαλία τους (Κιτσαράς, 2004) και παράλληλα να περιορίζεται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να θέσει κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και του έργου τους, μιας και η διαδικασία αυτή συνδέεται στενά με τους επιδιωκόμενους στόχους (Πυργιωτάκης, 2000).

Το curriculum σαν λέξη προέρχεται από το λατινικό ρήμα currere (διανύει, διατρέχει) και αποδίδει την έννοια αυτού που επανεμφανίζεται στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, με σκοπό μέσα από αυτή τη διαδικασία, την δυνατότητα για βελτιώσεις (Πυργιωτάκης, 1999· Κιτσαράς, 2004). Στη βιβλιογραφία ως Curriculum αναφέρεται «ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη ακριβώς και εκ των προτέρων καθορισμένων και συγκεκριμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή» (Ξωχέλης, 1991). Αντί να είναι η ύλη διδασκαλίας που έχει τον κυρίαρχο και αποφασιστικό λόγο στο εκπαιδευτικό έργο, με το curriculum καθορίζονται οι στόχοι του σχολείου ως κυρίαρχο στοιχείο (Westphalen, 1982· Κιτσαράς, 2004). Ο Westphalen (1982:85-86) αναφέρει, ότι τέσσερα είναι τα δομικά στοιχεία του προγράμματος με τη μορφή curriculum, οι στόχοι μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, η μεθόδευση της διδασκαλίας και ο έλεγχος της επίτευξης του στόχου μάθησης και το ίδιο υποστηρίζει ο Scott (2008), όπ. αναφ. στο Mclachlan et al. (2017), σχετικά με τη διάρθρωσή του και μάλιστα σε οποιοδήποτε πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο.

Τα ΑΠ με τη μορφή Curriculum αποτελούν ένα σύγχρονο τύπο ΑΠ που συνδυάζει πλεονεκτήματα των ΑΠ και του curriculum. Συγκεκριμένα παρέχεται μεγαλύτερη ελευθερία σε εκπαιδευτικούς και διδάσκοντες για τον προσδιορισμό των στόχων, λαμβάνονται υπόψη τα επιστημονικά πορίσματα και προστίθενται και τα δομικά στοιχεία των curricula (σκοποί-περιεχόμενα-μεθόδευση διδασκαλίας-έλεγχος επίτευξης στόχων) (Κιτσαράς, 2004).

Από τα ΑΠ για το νηπιαγωγείο, τα οποία ίσχυσαν κατά το παρελθόν, τα τρία πρώτα, δηλαδή, του 1896, του 1962 και του 1980, εντάσσονται στην κατηγορία των λεγόμενων παραδοσιακών ΑΠ, περιέχοντας τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών

ΑΠ. Ενώ από το ΑΠ του 1989 και μέχρι σήμερα, δηλαδή και εκείνο του 2003 και το πιλοτικό του 2011, εντάσσονται στην κατηγορία των σύγχρονων (Κιτσαράς, 2004· Χρυσafiίδης, 2004).

δ. διάκριση ως προς τα αποτελέσματα της μάθησης και από που αυτά προκύπτουν και τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, οπότε διακρίνονται στο *Επίσημο* και *Κρυφό* ΑΠ.

Τα επίσημα ΑΠ ή τα Προγράμματα Σπουδών είναι διατυπωμένα με ευθύνη του αρμόδιου κρατικού φορέα που θέτει τις θεσμικές προδιαγραφές που αφορούν το υποχρεωτικό πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού έργου. Οργανώνουν τον προγραμματισμό και τη διαδικασία της διδασκαλίας στην καθημερινή διδακτική πράξη και αναφέρονται στις επίσημες υποχρεώσεις του μαθητή.

Το κρυφό, άγραφο, άδηλο, λανθάνον, σιωπηλό, παραπρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 1983), hidden ή unwritten (Κιτσαράς, 2004) ΑΠ αποτελούν οι ανεπίσημες κι όχι μόνο διδακτικές δράσεις, αλλά και οι μη τυπικές μορφές διδασκαλίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (για παράδειγμα το να μάθουν οι μαθητές να περιμένουν τη σειρά τους, να σηκώνουν το χέρι τους ή να μάθουν να ζουν όλοι μαζί, αποτελούν στοιχεία του κρυφού ΑΠ) (Σακελλαρίου, 2010· Χατζηγεωργίου, 2011). Τα παραπρόγραμμα, κατά τον Μαυρογιώργο (1986), εμπεριέχει «τη θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής και την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις». Το κρυφό ΑΠ εκτυλίσσεται παράλληλα με το επίσημο ΑΠ και σύμφωνα με τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (Apple, 1990, 1996· McLaren, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου, 2011) συνιστά την σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών (Χρυσafiίδης, 1995). Ενώ ερμηνεύοντας με βάση αυτή την παραδοχή το κρυφό ΑΠ, θεωρείται, από ορισμένους ειδικούς, ότι οι μαθητές μαθαίνουν συμπεριφορές που έχουν σχέση με το καπιταλιστικό πλαίσιο που ζουν και επιπλέον σχετίζονται με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (Χατζηγεωργίου, 2011). Για τον Lawton, (1996), όπως αναφέρει η Σακελλαρίου (2010) αυτή ακριβώς η σχολική κουλτούρα που συνιστά το κρυφό ΑΠ αποτελεί κομβικό ζήτημα για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση.

ε. διάκριση ως προς την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου και διακρίνονται σε γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής.

Τον όρο σπειροειδές ΑΠ εισάγει ο Bruner (1963, 1966) όπως αναφέρει ο Χατζηγεωργίου (2011), εννοώντας την εισαγωγή των βασικών εννοιών στο ΑΠ από τις μικρές ηλικίες, οι οποίες όμως επαναλαμβάνονται στις επόμενες βαθμίδες αργότερα με σκοπό την κατάκτησή τους σε μεγαλύτερο βάθος και πλάτος. Το είδος αυτό της σπειροειδούς μορφής έρχεται σε αντιδιαστολή με το πρόγραμμα γραμμικής διάταξης (Βρεττός & Καψάλης, 1994), όπου η οργάνωση της ύλης του περιεχομένου αλλά και οι έννοιες βρίσκονται σε μια ακολουθία η μια μετά την άλλη, οργανωμένα από το ευκολότερο στο δυσκολότερο, από το απλό στο σύνθετο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο.

στ. διάκριση ως προς την επιρροή που δέχτηκαν από τις διάφορες θεωρίες (μάθησης ή άλλες).

Στη βάση αυτή διακρίνονται στα *παραδοσιακά*, που περιγράφουν απλώς την ύλη σε ένα απλό και συνοπτικό κείμενο (Πυργιωτάκης, 1999), στα *μπιχειβιοριστικής κατεύθυνσης*, που βασίζονται στις θεωρίες του J. Bruner, στα *ψυχολογικής κατεύθυνσης*, τα οποία στηρίζονται στα αποτελέσματα και τα στάδια της Εξελικτικής Ψυχολογίας και κύριος εκφραστής τους είναι ο J. Piaget με τις γνωστικές θεωρίες του (Χρυσafiδης, 1993· Κιτσαράς, 2004).

ζ. διάκριση ως προς την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και διακρίνονται σε τυπικά ή άκαμπτα, ευέλικτα, δημιουργικά.

Στα πρώτα ανήκουν εκείνα τα προγράμματα τα οποία δεν παρεκκλίνουν καθόλου από τον αρχικό προγραμματισμό, ούτως ώστε δεν λαμβάνονται υπόψη η συγκυρία και η στιγμή με τις ανάγκες που προκύπτουν και φυσικά δεν ικανοποιούνται αναδυόμενοι στόχοι (Κιτσαράς, 2004).

Στα δεύτερα, σε αντίθεση με τα προηγούμενα, παρατηρείται ότι αυτό που προβλέπεται, το προγραμματισμένο, αποτελεί μόνο την κατεύθυνση και την πυξίδα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να προσθέσει και να αφαιρέσει στόχους ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας.

Τα τρίτα στη σειρά, τα δημιουργικά προγράμματα, συνιστούν καλοσχεδιασμένα πλαίσια, με εναλλασσόμενες ιδέες και αναδυόμενους στόχους, έξυπνα οργανωμένα, εφόσον βασίζονται στις εμπειρίες και τη φαντασία αυτών που τα έχουν δημιουργήσει (Κιτσαράς, 2004).

η. διάκριση ως προς την θεώρηση του ΑΠ ως σύστημα ή ως προϊόν.

Η θεώρηση του ΑΠ ως σύστημα εμπεριέχει διαδικασίες, εισόδους (inputs), εξόδους (outputs) και ανατροφοδοτήσεις (feedbacks), που εμπλέκουν τον ανθρώπινο παράγοντα, όπως τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και άλλους παράγοντες, όπως τα εποπτικά μέσα, το χώρο, την κοινότητα και άλλα.

Το ΑΠ ως προϊόν, θεωρείται ως ένα σχέδιο και πρόγραμμα αποτελεσμάτων και εμπειριών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των οδηγιών επίτευξης αυτών των αποτελεσμάτων (Φλουρής, 1995).

θ. διάκριση ως προς την Διαθεματικότητα ή διεπιστημονικότητα .

Στο διαθεματικό πρόγραμμα τα μαθήματα δεν είναι διακριτά και μια έννοια, ένα θέμα ή ένα πρόβλημα εξετάζεται από πολλές διαφορετικές επιστημονικά οπτικές γωνίες. Η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, ήταν η απάντηση στο φαινόμενο της αποσπασμένης σχολικής γνώσης, με τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα (Σακελλαρίου, 2012). Η διαθεματικότητα αντιμετωπίζει τη γνώση ενιαιοποιημένη και οργανωμένη γύρω από θέματα και όχι σε ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, στοιχείο το οποίο συμφωνεί με την παιδοκεντρική αρχή της μάθησης (Σακελλαρίου, 2012).

Στο διεπιστημονικό πρόγραμμα διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα και επιλέγονται έννοιες, θέματα ή προβλήματα που είναι κοινά σε όλα τα μαθήματα και τα οποία εξετάζονται παράλληλα ή ιεραρχικά (Κουτσελίνη, 2013).

2.3.1.3 Το θεσμικό πλαίσιο που αφορά το Α.Π. στην Ελλάδα

Ήταν το έτος 1952, όπου κατοχυρώνονται, για πρώτη φορά στην Ελληνική ιστορία, συνταγματικά, τα εκπαιδευτικά ιδεώδη και εγκαινιάζεται κατά αυτόν τον τρόπο αυτή η νέα τάση, της καταγραφής των εκπαιδευτικών ιδεωδών στο σύνταγμα της χώρας (Πυργιωτάκης, 2000). Από τότε και στο εξής, οι σκοποί της εκπαίδευσης αποτυπώνονται στο Σύνταγμα, και διαχέονται προς τα κάτω με τους εκπαιδευτικούς

νόμους, τα προεδρικά διατάγματα και τις υπουργικές αποφάσεις (Πυργιωτάκης, 2000).

Συγκεκριμένα για τα ΑΠ, την αρχική σύνταξή τους, τις βελτιώσεις και τις αναμορφώσεις, αναλαμβάνει ομάδα εργασίας ειδικών, που συγκροτείται με αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (Χρυσυφίδης, 1995· Βρεττός-Καψάλης, 1999) και φυσικά έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς μιας και αποτελεί νόμο του κράτους ή προεδρικό διάταγμα.

Σε ένα επίπεδο πιο κάτω, παρατηρείται η δράση ομάδων ειδικών, οι οποίοι συντάσσουν κείμενα με τη μορφή οδηγιών και υποδείξεων για πιο αποτελεσματική εφαρμογή των ΑΠ στα σχολεία, αλλά πιο εστιασμένα, δηλαδή για κάθε μάθημα ή ειδικότητα. Αυτού του τύπου η υποστήριξη δεν έχει σαφώς τον δεσμευτικό χαρακτήρα του ΑΠ, όμως λειτουργεί υποβοηθητικά για αρχάριους εκπαιδευτικούς ή νεοεισαχθέντα διδακτικά αντικείμενα στα σχολεία, καθώς επίσης η προώθησή τους είναι από άνωθεν (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Φτάνοντας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το ΑΠ, χωρίς να αποτελεί την έτοιμη διδακτική συνταγή, για όλα τα τεκταινόμενα στο σχολείο, εντούτοις, χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Με το ΑΠ, τίθενται τα όρια και το πλαίσιο της εργασίας του εκπαιδευτικού, γεγονός το οποίο, ο εκπαιδευτικός, δεν μπορεί να αγνοήσει, ή να αντιπαρατεθεί σε αυτό. Ζητούμενο αποτελεί πάντα, η «παιδαγωγική αυτονομία» του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεσμεύσεων που τίθενται από το πρόγραμμα και η οποία δρα αντίθετα, στο πνεύμα περιορισμών του ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Ο εκπαιδευτικός πέρα από τους ρόλους του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή, του φύλακα, του «επαγγελματία παιδαγωγού» (Κωνσταντίνου, 2005) έχει και τον ρόλο του δημόσιου υπαλλήλου, ο οποίος υπόκειται στη διοικητική νομοθεσία και ιεραρχία. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο δημοσιο-υπαλληλικός κώδικας και η σχολική νομοθεσία, καθορίζουν την υπηρεσιακή του συμπεριφορά. Τα ΑΠ επίσης δρουν δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, ως δημόσιο υπάλληλο, μιας και καθορίζουν τα μαθήματα που διδάσκονται σε κάθε τάξη, την ποσότητα της ύλης, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τους σκοπούς του σχολείου, την έναρξη και λήξη των μαθημάτων κ.α. Εύκολα γίνεται κατανοητό από αυτή την πλευρά, ότι ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται διοικητικά και οικονομικά, μέσω της νομοθεσίας, καθώς και άλλων παραμέτρων, που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του στην διδασκαλία, τόσο που πολλές φορές

αντιμετωπίζει συγκρουσιακές καταστάσεις, λόγω του περιορισμού της παιδαγωγικής του αυτονομίας, εξαιτίας όλων των παραπάνω παραμέτρων (Κωνσταντίνου, 2005).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η διαδικασία σύνταξης ΑΠ περιλαμβάνει εμπλοκή εκπροσώπων του κράτους, των αντίστοιχων παιδαγωγικών επιστημών και εκπαιδευτικών της πράξης. Οι πρώτοι θέτουν την πορεία της διαδικασίας, οι δεύτεροι κατοχυρώνουν επιστημονικά τις ενέργειες αυτές και οι τρίτοι αποφαινόμενοι σχετικά με τη ρεαλιστική εφαρμογή της θεωρίας. Στην Ελλάδα είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, φορέας που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, που καλύπτει τη λειτουργία των τριών αυτών ρόλων (Χρυσafiδης, 1995).

Η Κουτσελίνη (2013) σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης ΑΠ, που την χαρακτηρίζει ως πολυεπίπεδη με αποφάσεις και έρευνα που σχετίζονται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, αναφέρει ότι αυτή γίνεται από υπεύθυνο συντονιστή και ομάδα ειδικών που αυτός συστήνει. Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει αυτή η επιτροπή περιλαμβάνουν: συζήτηση των αναγκών και των προσδοκιών με διάφορους φορείς, όπως την επίσημη πολιτεία, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών), άλλα οργανωμένα κοινωνικά σύνολα, ενδιαφερόμενους κοινωνικούς φορείς σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, πριν την ανάπτυξη του προγράμματος. Ακολουθεί ανάλυση σε επίπεδο μαθητή, γνωστικού αντικειμένου και κοινωνίας καθώς και σύσταση ομάδας εργασίας από διάφορες ειδικότητες για τη διαμόρφωση πρότασης εργασίας. Κατόπιν διατυπώνεται η φιλοσοφία και ο σκοπός, λαμβάνεται απόφαση για το είδος, τη μορφή, τη δομή του ΑΠ, εισηγούνται μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόποι αξιολόγησης του μαθητή και φυσικά επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί που θα το εφαρμόσουν πιλοτικά. Η διαδικασία συνεχίζεται με διαβούλευση της φιλοσοφίας και του σκοπού καθώς και δημόσια συζήτηση, με τους φορείς που συζητήθηκαν οι ανάγκες και οι προσδοκίες αρχικά. Στη βάση του πλαισίου που έχει αναπτυχθεί, καθορίζεται σε αυτό το σημείο το περιεχόμενο του ΑΠ με συνεργασία ειδικών, ενώ ακολουθεί η ανάπτυξη ΑΠ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Η διαδικασία συνεχίζεται με την παραγωγή διδακτικών υλικών με συγκεκριμένες προδιαγραφές από ομάδα ειδικών και δεν θα μπορούσε να ολοκληρώνεται διαφορετικά παρά με την αξιολόγηση του προγράμματος σε όλα τα επίπεδα αλλά και ταυτόχρονη αναθεώρηση της όλης διαδικασίας όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Κουτσελίνη, 2013).

2.3.1.4 Η ιστορική εξέλιξη των Α.Π. στην Ελλάδα

Η ανάπτυξη των νηπιαγωγείων, μέχρι το 1895, στηρίζεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, χωρίς νομοθετική πρόβλεψη και κατοχύρωση, ενώ συντελείται περιθωριακά (Κιτσαράς, 2001). Αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, 2006· Κυπριανός, 2007· Χατζηστεφανίδου, 2008), προσπάθειες διάφορων βουλευτών και υπουργών για θεσμοθέτηση των νηπιαγωγείων αλλά ως πρώτη επίσημη κρατική παρέμβαση θεωρείται ο νόμος ΒΤΜΘ΄, του 1895, «Περί στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως» και το διάταγμα «Περί Συστάσεως Νηπιαγωγείων» το 1896 (Μπάκας, 2009).

❖ *Το πρόγραμμα του 1896*

Στην Ελλάδα, το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ΄, άρθρο 2, τοποθετείται η θεσμοθέτηση της προσχολικής αγωγής, όταν προβλέφθηκε η ίδρυση νηπιαγωγείων από ιδιώτες, με το άρθρο 3 και καθιερώνεται η επωνυμία «νηπιαγωγείο». Επίσης με Βασιλικό Διάταγμα ρυθμιζόταν η οργάνωση και η λειτουργία των νηπιαγωγείων (Ν.ΒΤΜΘ΄1895,ΦΕΚ37/5-10-1895,τ.Α΄). Ο σκοπός του νηπιαγωγείου και το πρόγραμμα δραστηριοτήτων ρυθμίζεται με Π.Δ. «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», στις 30-4-1896, ένα έτος αργότερα.

Ο σκοπός του νηπιαγωγείου περιλάμβανε την σωματική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων με παιχνίδια, ασκήσεις και διδασκαλία των μαθημάτων τα οποία θα διδάσκονταν και μετέπειτα στο δημοτικό σύμφωνα με τον Δημαρά, (1984, όπ. ανάφ. στο Μπάκας, 2009), και γενικότερα η διατήρηση της χαράς και της γαλήνης στις ψυχές των νηπίων.

Η φοίτηση διαρκούσε τρία χρόνια, από την ηλικία των 3 μέχρι 6. Οι τάξεις απαρτίζονταν από την Πρώτη, τη λεγόμενη «κατώτατη», την Δευτέρα και την Τρίτη, με κατανομή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για κάθε τάξη και για κάθε μια από τις έξι μέρες της εβδομάδας (Ν.ΒΤΜΘ΄1895,ΦΕΚ37/5-10-1895,τ.Α΄).

Αποτιμώντας το πρόγραμμα του 1895 θα λέγαμε ότι έχει εμφανή επιρροή από το γαλλικό, το κείμενο αποτελεί πιστή αντιγραφή του αντίστοιχου γαλλικού νόμου του 1886, την τριτάξια οργάνωσή του, την ψήφισή του έπειτα από την αντίστοιχη ψήφιση του γαλλικού το 1886. Παρόλο που ο νόμος είναι γαλλοφερμένος, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι φρεμπελιανό, δηλαδή με γερμανικές επιρροές · αξίζει εδώ να αναφερθεί η καταλυτική για τη διάδοση της φρεμπελιανής μεθόδου στον

ελλαδικό χώρο, δράση της Αικατερίνης Λασκαρίδου, διευθύντριας της σχολής Hill, μετέπειτα Ελληνικόν Παρθεναγωγείον (Κυπριανός, 2007).

Το πρόγραμμα του 1896 ως προς τη λειτουργία του χαρακτηρίζεται δεσμευτικό, με τον αυστηρό προγραμματισμό για τις ημερήσιες δραστηριότητες χωρίς να προσφέρει ελευθερία επιλογών δράσης στη νηπιαγωγό (Μπάκας, 2009). Καλλιεργούσε την ομοιομορφία και την τυποποίηση, με ανελαστικό και άκαμπτο πλαίσιο αλλά και απαιτητικό για παιδιά ηλικία 3-6, ενώ οι προπαρασκευαστικές τάσεις του για το δημοτικό σχολείο είναι εμφανείς. Όσον αφορά τις νηπιαγωγούς, δεν προέβλεπε διδακτικές και μεθοδολογικές οδηγίες για την επιτέλεση του έργου τους (Κιτσαράς, 2004). Παρόλα αυτά, από τη σκοπιά της διάρκειας λειτουργία του (8:30 μέχρι 16:00), ουσιαστικά πρόκειται για τη θέσπιση και ρύθμιση όχι απλά του θεσμού του νηπιαγωγείου αλλά ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου στον ελλαδικό χώρο.

❖ *Το πρόγραμμα του 1929*

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθιερώνεται το 1834 από τους Βαυαρούς, ενώ η πρώτη μεταρρύθμισή του έγινε έπειτα από 100 χρόνια, το 1929 (Μπάκας, 2009). Συγκεκριμένα με το νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 309/1929, τ. Α', άρθρο 2, παράγραφος 4, προβλέπεται η δημιουργία ΑΠ του νηπιαγωγείου (Κυπριανός, 2007, Βαβαρέτος, 1960, όπ. ανάφ. στο Μπάκας, 2009), ενώ συμπεριλήφθηκε το νηπιαγωγείο στο εκπαιδευτικό σύστημα και υπάγεται στο εξής στο Υπουργείο Παιδείας (Κιτσαράς, 2004).

Σύμφωνα με το νόμο 4397 του 1929, «Σκοπός των νηπιαγωγείων είναι η δι' απλών και τερπνών παιδιών, ασχολιών και ασκήσεων υποβοήθησης της σωματικής και πνευματικής εξελίξεως των νηπίων και η δια τρόπου τούτου προπαρασκευή αυτών διά το δημοτικών σχολείων» και κατά τον Κυπριανό (2007) η αναφορά αυτή «διαγράφει ένα μάλλον παιδαγωγικά «προοδευτικό» πλαίσιο για το νηπιαγωγείο δίνοντας έμφαση στο παιχνίδι». Ο Κιτσαράς (2004), σχετικά με τον ίδιο νόμο, λόγω του ότι προέβλεπε την όσο το δυνατόν πληρέστερη εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αρίθμησης στα νήπια από τις νηπιαγωγούς, αναφέρει ότι καλλιεργούσε τον ανταγωνισμό μεταξύ των νηπιαγωγών. Ο ίδιος αποδίδει αυτό το γεγονός στην παρερμηνεία, από τις νηπιαγωγούς της εποχής, των επίσημων κειμένων της πολιτείας, όπου αναφέρονταν ότι η νηπιαγωγός «δύναται» να διδάξει γραφή, ανάγνωση και αρίθμηση, ενώ εκείνες το εξέλαβαν ως χρέος και οφειλή.

Το Π.Δ. όμως που ο νόμος προέβλεπε δεν εκδόθηκε και η λειτουργία του θεσμού του νηπιαγωγείου συνεχίστηκε με βάση τα προηγούμενα δεδομένα του προγράμματος του 1896. Ακολούθως, το 1954, μετά από 25 χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιο (αριθ. 139.177/11-12-1954) που απέστειλε στα νηπιαγωγεία, κοινοποιεί σχέδιο διατάγματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αυτό το Α.Π. με τη μορφή σχεδίου διατάγματος, εφαρμόστηκε δοκιμαστικά για αρκετά χρόνια και κυκλοφόρησε το 1962, με την τελική του μορφή, ως το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων της Ελλάδας (Β.Δ. 494/1962, ΦΕΚ 124/9-8-62, τ. Α΄) με την ονομασία «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του κράτους», (Κιτσαράς, 2004, Κυπριανός, 2007, Μπάκας, 2009).

Κατά τον Κυπριανό (2007), οι εξελίξεις αυτές, δηλαδή η δέσμευση της πολιτείας για Α.Π. για τα νηπιαγωγεία, η οποία πραγματοποιείται 33 χρόνια (1929-1962) μετά (Κιτσαράς, 2004), καταδεικνύει την αργή αναβάθμιση και εξάπλωση του θεσμού του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα.

Θεωρούμε ότι αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ανάμεσα στο 1896 και το 1962, παρόλο που δεν υπάρχει επίσημη έκδοση προγράμματος από την πολιτεία, εντούτοις ανεπίσημα προγράμματα είχαν εκδοθεί από διάφορους φορείς, όπως τα προγράμματα της Αικατερίνης και Ειρήνης Λασκαρίδου, τα οποία όμως δεν έτυχαν ευρείας εφαρμογής (Κιτσαράς, 2004: 40).

❖ *Το πρόγραμμα του 1962*

Το 1962 ξεκινά η εφαρμογή του νέου ΑΠ του Νηπιαγωγείου με το Β.Δ.494/1962: «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους», Φ.Ε.Κ. 124/6.8.62,τ.Α΄. Ουσιαστικά πρόκειται για το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα (Κιτσαράς, 2004, Μπάκας, 2009). Στο νηπιαγωγείο λαμβάνουν χώρα παιδικές ασκήσεις και παιδαγωγικές ασχολίες οι οποίες αποσκοπούν στην θρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας με ευχέρεια και άνεση, τη μύηση στην αριθμητική σκέψη, την αισθητηριακή άσκηση των οργάνων τους, την αρμονική και ομαλή ανάπτυξη του σώματος, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του χεριού και την αίσθηση του καλού (Δαράκη-Χατζηκωνσταντίνου, 1981, όπ. αναφ. στο Μπάκας, 2009, Κυπριανός, 2007, Κιτσαράς, 2004), αποτυπώνοντας τη διπλή αποστολή του νηπιαγωγείου, την κοινωνική και την παιδαγωγική (Κιτσαράς, 2004).

Το πρόγραμμα του 1962 επηρεάζεται από το διεθνές παιδαγωγικό πνεύμα της εποχής, τα παιδαγωγικά ρεύματα των Montessori, Decroly, Dewey, Claparede, Agazzi, αλλά η αποτύπωσή του στα Ελληνικά δεδομένα, ιδεολογικά χαρακτηρίζεται συντηρητική, ανάλογη με το πολιτικό κλίμα της εποχής εκείνης στην Ελλάδα. Ο γενικός προσανατολισμός του απηχεί το τρίπτυχο «θρησκεία-πατρίδα-οικογένεια» (Κιτσαράς, 2004) και ανήκει στα παραδοσιακά λεγόμενα προγράμματα· κατευθυντήρια ιδέα του ήταν η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία και ακολουθούσε τις γενικές αρχές των προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου (Κυπριανός, 2007· Μπάκας, 2009).

Επίσης η συντηρητική ιδεολογική του κατεύθυνση φαίνεται και από το μειωμένο ωράριο λειτουργίας του νηπιαγωγείου σε σχέση με το πρόγραμμα του 1896, κατά το οποίο ήταν εμφανής η επικουρική προς την οικογένεια λειτουργία του νηπιαγωγείου (εξαήμερη λειτουργία, τριτάξιο) (Κυπριανός, 2007). Κρίνοντας το Α.Π. του 1962, ο Μπάκας (2009), αναφέρει ότι, παρά το γεγονός ότι παρείχε βασικές παιδαγωγικές καθοδηγητικές οδηγίες, εντούτοις περιείχε ελάχιστες μεθοδολογικές οδηγίες, συγκρινόμενο πάντα με ξένα σύγχρονά του Α.Π. στα οποία οι οδηγίες αυτές, αποτελούσαν ένα είδος Γενικής και Ειδικής Διδακτικής. Άξιο αναφοράς είναι επίσης το γεγονός ότι ο Ξηροτύρης (1962), πρωταγωνιστής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα τεκταινόμενα σ' αυτή, γράφει: «Αν θέλουμε να κρίνουμε συνοπτικά το αναλυτικό μας πρόγραμμα θα λέγαμε ότι είναι επηρεασμένο από το πνεύμα του γαλλικού νηπιαγωγείου και ότι προσπαθεί να κρατήσει κάποια μεθοδολογική ουδετερότητα, χωρίς να διαγράφει προσωπική πορεία. Έτσι η νηπιαγωγός χωρίς την καθοδήγηση μάλιστα κανενός προσώπου στην παιδαγωγική πράξη, ενδεχομένως δε και χωρίς παιδαγωγικό υλικό, είναι αναγκασμένη να αυτοσχεδιάζει διαρκώς» (Κυπριανός, 2007). Στο ΑΠ αναλύονται οι διάφοροι τομείς αγωγής («Θρησκευτική Αγωγή», «Ηθική και Κοινωνική Αγωγή») και σε άλλα σημεία τα μέσα εργασίας («παίγνια», «άσκησης αισθητηρίων», κ.α.), ωστόσο, ο τρόπος οργάνωσης της ύλης, αλλά και η έλλειψη ενιαίου κριτηρίου, προκαλούσε σοβαρό πρόβλημα στη χρήση του (Κιτσαράς, 2004). Όπως αναφέρθηκε η απουσία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, παρά μόνο το πλαίσιο δραστηριοτήτων παρόλο που άφηνε ελευθερία δράσης στη νηπιαγωγό, εντούτοις δεν λειτουργούσε αποτελεσματικά (Μπάκας, 2009), διότι υπήρχαν πολλά προβλήματα κατά την υλοποίησή του. Τα προβλήματα αυτά που αφορούσαν στην ελλιπή κατάρτιση των νηπιαγωγών, στην απουσία μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, στην έλλειψη παιδαγωγικού υλικού

και μέσων, οδηγούσαν στην μη ενδεδειγμένη εφαρμογή του, σύμφωνα με τους Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, (1981, όπ. αναφ. στο Μπάκας, 2009).

Την προσπάθεια σύνθεσης των νέων παιδαγωγικών ιδεών στο ΑΠ αναγνωρίζουμε στα άρθρα 2 και 3 με οδηγίες, αντίστοιχα, για την οργάνωση του χώρου και το «διάγραμμα της ημερήσιας απασχολήσεως των νηπίων» (Κυπριανός, 2007), πληροφορίες σχετικά με το χώρο, όπως οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός, τα μέσα διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004), αλλά και η αναφορά ότι το «διάγραμμα» δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως άκαμπτο σχήμα, αλλά ως εύκαμπτο πλαίσιο, μέσα στο οποίο, να οργανώνεται η καθημερινή εργασία, με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Κιτσαράς, 2004), παραπέμπουν στις αρχές της Νέας Αγωγής. Η προσπάθεια για στροφή προς τις μοντεσοριανή παιδαγωγική έγινε με την Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, αλλά ανεπιτυχώς. Επίσης το κατεξοχήν ίδρυμα κατάρτισης νηπιαγωγών, το Διδασκαλείο της Καλλιθέας, είχε περιοριστεί στην διδασκαλία και εφαρμογή του φρεβελιανού συστήματος, μιας και τη διεύθυνσή του είχαν αναλάβει μαθήτριες της Λασκαρίδου (Κυπριανός, 2007). Τα προβλήματα επομένως ήταν αρκετά για την μετέπειτα διευθύντρια του ιδρύματος, Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, η οποία ως φορέας των νέων ιδεών, προσπάθησε να εισαγάγει στην κατάρτιση των νηπιαγωγών τις νέες ιδέες (Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, 1979· Κυπριανός, 2007).· εγχείρημα το οποίο αποτυπώνεται στο νέο ΑΠ του 1962. Επιπλέον, όσο και αν το ΑΠ πρέσβευε κάποιες καινοτομίες, αυτές ήταν αδύνατο να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν χωρίς την κατάλληλη ενημέρωση και παροχή στήριξης στις νηπιαγωγούς (Κιτσαράς, 2004), καθώς επίσης και οι μέτριες έως κακές συνθήκες λειτουργίας των νηπιαγωγείων, δημιούργησαν προβλήματα εφαρμογής του. Στη δυσχέρεια αυτή συντέλεσε και το γεγονός της έλλειψης σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής, καθώς οι Επιθεωρητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεσμός στις αρμοδιότητες του οποίου ανήκουν και οι νηπιαγωγοί, στελεχώνονταν από δασκάλους, οι οποίοι δεν γνώριζαν τα θέματα των νηπιαγωγών, δηλαδή μεθοδολογικά-διδακτικά αλλά και γενικότερα θέματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Κιτσαράς, 2004).

Με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με το ΑΠ του 1962, δηλαδή τις επιρροές που δέχτηκε, τα θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία του, τις πολιτικές αλλά και κοινωνικές συνθήκες της εποχής στη χώρα μας, είναι δύσκολο να υπάρξει ξεκάθαρη αλλά και απόλυτα θετική απάντηση στο εάν εφαρμόστηκε πανελλαδικά αλλά και σε όλη την περίοδο για την οποία ίσχυε (1962-1980), μέχρι να

αντικατασταθεί (Κιτσαράς, 2004). Η Κυριαζοπούλου Βαληνάκη (1977), συνεχίζοντας τις προσπάθειές της αναφέρει σχετικά με το ΑΠ του 1962: «Στην πραγματικότητα είναι πολύ παλαιότερο, γιατί βασίζεται σε εισηγήσεις μας του 1954-55. Όταν δηλαδή άρχιζε να ισχύει, ήταν κιόλας ξεπερασμένο, παλιό. Γι' αυτό παρουσιάζουμε πιο κάτω ένα σχέδιο αναλυτικού προγράμματος, που εφαρμόζουμε στα πρότυπα νηπιαγωγεία της Σχολής Νηπιαγωγών Καλλιθέας τα τελευταία δέκα χρόνια (1967-77)». Το γεγονός ότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν εφαρμόζεται στα πρότυπα νηπιαγωγεία της, από τη βασικότερη Σχολή Νηπιαγωγών της Ελλάδας, σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί που είχαν φοιτήσει στη συγκεκριμένη σχολή, μετά το 1967, είχαν διδαχθεί ένα άλλο πρόγραμμα (Κιτσαράς, 2004). Είχε φτάσει λοιπόν η ώρα για κάτι νέο στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής αγωγής.

❖ *Το πρόγραμμα του 1980*

Η παραδοχή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962 ήταν ξεπερασμένο, προβάλλει την ανάγκη αναδόμησης και ανανέωσής του· το 1976 λαμβάνει χώρα μια μεταρρύθμιση η οποία επιφέρει αλλαγές και στο θεσμό του νηπιαγωγείου. Με το νόμο 309/1976 και με καθυστέρηση 4 χρόνων δημοσιεύτηκε το Π.Δ. 476/1980 «Περί του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου».

Το ΑΠ του 1980, έχοντας όπως και το προηγούμενο κοινωνική και παιδαγωγική αποστολή, είναι βασισμένο στις αρχές της Ψυχολογίας του παιδιού αυτής της ηλικίας, παραπέμποντας στην αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, στοιχείο το οποίο χαρακτήριζε και το πρόγραμμα της Κυριαζοπούλου Βαληνάκη που προτάθηκε και τελικά επηρέασε την δημιουργία του νέου ΑΠ του 1980 (Κυπριανός, 2007). Χαρακτηρίζεται ως «νηπιοκεντρικό», παρέχοντας μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στα νήπια, δίνοντας βαρύτητα στα ενδιαφέροντά τους και από την άλλη περιορισμένη παιδαγωγική παρέμβαση της νηπιαγωγού (Κιτσαράς, 2004), της οποίας ο ρόλος καθορίζεται ως παρωθητικός, συμβουλευτικός, οργανωτικός και καθοδηγητικός (Μπάκας, 2009). Προέβλεπε επίσης την ελαστικότητα του προγράμματος, κι όχι ακαμψία και σταθερότητα (Μπάκας, 2009) τονίζοντας και την σημασία των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν θα εφαρμοστούν τελικά, παρά από το επόμενο ΑΠ του 1989 (Κιτσαράς, 2004). Ο Κυπριανός (2007), αναφέρει ότι το ΑΠ ήταν επηρεασμένο από την παραδοσιακή διδακτική, που ο Ν. Εξαρχόπουλος μεταφύτευσε στην Ελλάδα από την γερμανική παιδαγωγική. Η διδακτική αυτή είχε

ως βάση τις αρχές του «σχολείου εργασίας» και προτεραιότητα έδινε στις διδακτικές μεθόδους και στο περιεχόμενο διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2004) και όχι στους στόχους.

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια λειτουργίας, το ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες διαφορές από το προηγούμενο με μόνη διαφοροποίηση την ώρα προσέλευσης και αποχώρησης κατά μισή ώρα αργότερα, δηλαδή 9 με 12:30 (Μπάκας, 2009).

Σύμφωνα με το Π.Δ. 476/1980, το οποίο συμπλήρωσε το νόμο 309/1976, ο γενικός σκοπός της προσχολικής αγωγής «εντάσσεται στα πλαίσια της αγωγής του εξελισσόμενου ανθρώπου. Το νήπιο αντιμετωπίζεται στο σύνολό του ως ένα ον με αυτοτέλεια, ιδιαιτερότητα και δυναμισμό» (Κιτσαράς, 2004). Η ανάπτυξη της σωματικής, ψυχικής και διανοητικής υγείας του νηπίου καθώς και των ατομικών του δυνατοτήτων ήταν ανάμεσα σε αυτά που το νηπιαγωγείο αποσκοπούσε να ευνοήσει (Κιτσαράς, 2004). Το νηπιαγωγείο ειδικότερα επεδίωκε την ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, της κινητικότητας, των γνωστικών λειτουργιών, των μέσων έκφρασης, την βαθμιαία κοινωνικοποίηση του νηπίου (Μπάκας, 2009). Τα γενικά πλαίσια της προσχολικής αγωγής σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π.Δ. 476/1980 ήταν: η αγωγή της θρησκευτικότητας, της κοινωνικότητας, της αυτονομίας, της αντίληψης, της νόησης, αλλά και η κυκλοφοριακή, η περιβαλλοντική, η καλλιτεχνική, η μουσική και η ρυθμική αγωγή (Κιτσαράς, 2004).

Σχετικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα καθώς και ανάλογα περιεχόμενα προτείνονται για κάθε μια από τις μορφές αγωγής που προβλέπονταν. Ως μέθοδος διδασκαλίας κατάλληλη για την εφαρμογή του συγκεκριμένου ΑΠ θεωρούνταν η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία. Σημαντική παράμετρο αποτελεί η αναγνώριση της ανάγκης ανάπτυξης του συναισθηματικού κόσμου του νηπίου καθώς και του παιχνιδιού ως κυρίαρχου μέσου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κιτσαράς, 2004), όπως επίσης και το γεγονός ότι απορρίπτει τη λεγόμενη «σχολειοποίηση» του νηπιαγωγείου αναφέροντας ότι η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης θεωρείται έργο του δημοτικού (Κιτσαράς, 2004· Μπάκας, 2009). Επίσης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οργάνωση κέντρων ενδιαφέροντος, στην εργασία σε μικρές ομάδες, στις επισκέψεις και την οργάνωση γιορτών και εκδηλώσεων (Μπάκας, 2009).

Το ΑΠ του 1980, όπως και το προηγούμενο, είχε κάποια αδύνατα σημεία. Λόγω της πολιτικής αλλαγής του 1981, ουσιαστικά με την έναρξη της εφαρμογής του, η οποία προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές αλλαγές με βάση τη «δημοκρατική εκπαίδευση», ήταν δεδομένη η ύπαρξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός

το οποίο είναι σίγουρο ότι δεν θα άφηνε ανεπηρέαστο το κομμάτι του ΑΠ. Καταρχήν, επισημαίνουμε την απουσία προετοιμασίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, κυρίως γιατί η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982, απομάκρυνε την δυνατότητα οποιασδήποτε μορφής παρέμβασης με οδηγίες και διευκρινίσεις σχετικά, ενώ το νέο εποπτικό-συμβουλευτικό προσωπικό (θεσμός σχολικού συμβούλου) και δεν επαρκούσε αλλά και δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένο (Κιτσαράς, 2004). Ακολούθως σαν αδυναμία αναφέρεται και η απουσία σχετικού επίσημου βοηθήματος για τις/τους νηπιαγωγούς, το οποίο θα λειτουργούσε υποβοηθητικά αναλύοντας τα συμπυκνωμένα νοήματα του ΠΔ, εμπεριέχοντας παραδειγματικές διδασκαλίες και κατάλληλες υποδείξεις για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Κιτσαράς, 2004). Πολλά νηπιαγωγεία εξακολουθούν να εφαρμόζουν το ΑΠ του 1962 και την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι δεν μπορεί, επομένως, να γίνεται λόγος για πανελλαδική και μακροχρόνια εφαρμογή, παρά για φαινομενική (Κιτσαράς, 2004) γεγονός το οποίο δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για την ποιότητά του, μιας και τα θετικά του σημεία έμειναν αναξιοποίητα ενώ αναφέρεται ότι είχε ατονήσει η εφαρμογή του από το 1985 (Κιτσαράς, 2004). Υπό αυτές τις συνθήκες το ΑΠ του 1980 δεν είχε μεγάλη διάρκεια, συγκρινόμενο με τα προηγούμενα καθώς, καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από νέο το 1989, ουσιαστικά στη διάρκεια μιας δεκαετίας.

❖ *Το πρόγραμμα του 1989*

Με την ψήφιση του νόμου 1566/1985, προβλέπεται στο άρθρο 3 η έκδοση Π.Δ., με το οποίο θα οριζόταν «το εβδομαδιαίο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και αγωγής των νηπίων» και που τελικά εκδόθηκε το 1989 (Κιτσαράς, 2004· Μπάκας, 2009). Σκοπός του ΑΠ του νηπιαγωγείου, όπως περιγράφεται στο άρθρο 1 του Π.Δ. 486/1989 και βασίζεται στον νόμο 1566 του 1985 (Κυπριανός, 2007), είναι η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής, καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού (Ν.1566/1985, αρθ.3, παρ.1, ΦΕΚ 167/30-9-1985· Κιτσαράς, 2004). Το ΑΠ του 1989 διαφέρει από εκείνα του 1962 και του 1980, ως προς τους στόχους, την έκταση και το περιεχόμενο· χαρακτηρίζεται ως πιο «επιστημονικό», με λιγότερες «πατριωτικές» αναφορές και πλουσιότερο σε ύλη,

καλύπτοντας 19 σελίδες όπως αναφέρεται (Κυπριανός, 2007). Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ψυχολογικής κατεύθυνσης και είναι βασισμένο στις αρχές της θεωρίας του Piaget, αλλά και την ταξινόμια του Bloom (Κιτσαράς, 2004· Χρυσafίδης, 2006· Κυπριανός, 2007)

Ως ασυνήθιστο γεγονός, για τα ελληνικά δεδομένα (Κιτσαράς, 2004), χαρακτηρίζεται η πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου του ΑΠ το οποίο εκδόθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και το οποίο δόθηκε για πειραματική εφαρμογή σε περιορισμένο αριθμό νηπιαγωγείων, πριν τη τελική του διαμόρφωση και καθιέρωση (Κιτσαράς, 2004, Μπάκας, 2009). Ένα άλλο στοιχείο το οποίο συνιστά διαφοροποίηση από τα προηγούμενα ΑΠ είναι η έκδοση βιβλίου δραστηριοτήτων για τη νηπιαγωγό (Κιτσαράς, 2004· Μπάκας, 2009), στο οποίο οι δραστηριότητες που αναφέρονται χαρακτηρίζονται ως ενδεικτικές (ΥΠΕΠΘ:Π.Ι.:Βιβλίο Νηπιαγωγού, 1990).

Οι δραστηριότητες διακρίνονται σε αυθόρμητες, αναδυόμενες και προγραμματισμένες, ενώ κατηγοριοποιούνται σε πέντε τομείς: ψυχοκινητικής ανάπτυξης, κοινωνικο-συναισθηματικής-ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης, αισθητικής ανάπτυξης, νοητικής ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων (Π.Δ. 486/1989, άρθρο 1) και δεν υπάρχουν περιεχόμενα μάθησης (Κιτσαράς, 2004). Κάθε τομέας υποδιαιρείται σε υποτομείς, ώστε να εξειδικεύονται οι γενικοί στόχοι (Χρυσafίδης, 1991), ενώ κάθε τομέας οργανώνεται σε πέντε στήλες, ώστε να υπάρχει ακριβέστερος προσδιορισμός και σαφήνεια των διδακτικών στόχων (Κιτσαράς, 2004)· η λογική δομή των στηλών είναι τέτοια ώστε η μετάβαση προς τα δεξιά δίνει κλιμάκωση των στόχων από γενικούς σε ειδικότερους (Χρυσafίδης, 2006). Όλους τους τομείς διατρέχει ως βασική αρχή της αγωγής και της ανάπτυξης του νηπίου η δημιουργικότητα, γεγονός που παρατηρείται για πρώτη φορά (Κιτσαράς, 2004· Μπάκας, 2009). Το ΑΠ του 1989 έχει τη δομή των curriculum (Μπάκας, 2004), δηλαδή η διδασκαλία έχει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και η προσπάθεια επίτευξής τους γίνεται μέσω καθορισμένων περιεχομένων, συγκεκριμένη μεθοδολογία και αξιολόγηση αποτελεσμάτων (Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, 2006· Κυπριανός, 2007) κι όχι εστίαση στα περιεχόμενα, στο συγκεκριμένο θέμα και την ενότητα, όπως σε προγενέστερα παραδοσιακού τύπου προγράμματα, (Κιτσαράς, 2004).

Το εν λόγω πρόγραμμα δέχτηκε και επικρίσεις, κυρίως για τη μορφή και το περιεχόμενό του. Συγκεκριμένα θεωρήθηκε δυσνόητο και δύσχρηστο λόγω του ύφους

της διατύπωσής του (Κυπριανός, 2007), γεγονός το οποίο σε συνδυασμό με την απουσία επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σχετικά με τον σχεδιασμό διδασκαλίας, όχι πια με την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία αλλά με διδακτικούς στόχους, προκάλεσε αναστάτωση στο εκπαιδευτικό προσωπικό και αλλοίωση της εφαρμογής του τελικά (Χρυσafiίδης & Καλδρυμίδου, 1997· Κιτσαράς, 2004). Όσον αφορά το περιεχόμενό του στα αρνητικά καταλογίζεται η απουσία αιτιολογικής έκθεσης από τους συντάκτες του, που να δίνει το στίγμα, την κοσμοθεωρία που κατευθύνει το ΑΠ και τις βασικές του αρχές, μιας και μόνο η οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος δίνει κάποιες διευκρινήσεις και οδηγίες, ως προς τον τρόπο δουλειάς και την αποστολή του εκπαιδευτικού (Χρυσafiίδης, 2006). Έλλειμμα παρατηρείται και στο επιστημονικό υπόβαθρο για επιμέρους τομείς (Κιτσαράς, 2004· Κυπριανός, 2007), επίσης ο κατακερματισμός των δραστηριοτήτων και η ασάφεια των στόχων όπου στηρίζονται και επιπλέον η εισαγωγή δραστηριοτήτων «προ-μαθηματικών», «προ-γραφικών», «προ-αναγνωστικών», οι οποίες όχι μόνο δεν ήταν σαφείς αλλά οδηγούσαν και σε σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου (Κυπριανός, 2007).

❖ *Το πρόγραμμα του 2003*

Η κριτική η οποία ασκήθηκε στο ΑΠ του 1989, το οποίο εφαρμόστηκε στα νηπιαγωγεία πάνω από μια δεκαετία, οδήγησε στην επεξεργασία και εισαγωγή ενός νέου ΑΠ. Το 2001 με το Φ.Ε.Κ. 1376/18-10-2001, τ. Β', δημοσιεύθηκε το νέο ΑΠ σπουδών, το οποίο υποστηρίζει το πλαίσιο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ ο πλήρης τίτλος του είναι «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Έπειτα από τρία χρόνια, το 2003 με το Φ.Ε.Κ. 304/13-3-2003, τχ.Β', Παράρτημα, τόμος Β', σελ. 4306-4335, δημοσιεύεται τροποποιημένο και συμπληρωμένο κατόπιν παρατηρήσεων που προηγήθηκαν σχετικά με τα αδύνατα σημεία του, το τελικό κείμενο του ΑΠ για τα νηπιαγωγεία · ενώ από το Σεπτέμβριο του 2007 ξεκίνησε η υλοποίησή του στα νηπιαγωγεία.

Το περιεχόμενο του ΑΠ επηρεάστηκε από το Αγγλικό πρόγραμμα και περιέχει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ διδακτικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, η γνώση και η κατανόηση του φυσικού κόσμου, η δημιουργικότητα είναι εκτενώς διαρθρωμένα (Papatheodorou, 2010).

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι το ΔΕΠΠΣ ως ενιαίο πρόγραμμα, εντάσσει τα νηπιαγωγεία στον ενιαίο σχεδιασμό της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης,

παρόλο που η φοίτηση στα νηπιαγωγεία δεν είναι υποχρεωτική, μέχρι το 2006 που θα θεσμοθετηθεί το ένα έτος ως υποχρεωτικό για τα νήπια ηλικίας 5 ετών (Νόμος 3518/2006).

Σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα, αυτά διατηρούν την ανεξαρτησία τους ως αυτόνομα και αυτοτελή, αλλά καταργούνται οι τομείς του ΑΠ του 1989 (Μπάκας, 2009). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, το στοιχείο που χαρακτηρίζει το ΔΕΠΠΣ είναι η διαθεματικότητα, η οποία ενισχύεται μέσα από την επεξεργασία θεμάτων, τις θεμελιώδεις έννοιες αλλά και τα σχέδια εργασίας· επίσης μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που διατρέχει η επικοινωνία και η τεχνολογία, αλλά κυρίως το παιχνίδι, επιδιώκεται τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν, να γνωρίσουν το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον. Προσπάθησε το νέο ΑΠ να εναρμονίσει την οπτική των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της έμφασης στα γνωστικά αντικείμενα, με την εισαγωγή μιας παιδαγωγικής που βασίζεται στην διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα. Η προτεινόμενη παιδαγωγική ενσωματώνει τις αρχές της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας και προσπαθεί να μιμηθεί την παιδαγωγική του Reggio Emilia, τονίζοντας την αξία της βιωματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002· Ράπτη, 2005· Papatheodorou, 2010).

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού ορίζεται ως καθοριστικός καθώς λειτουργεί ως βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής και διευκολυντής της όλης μαθησιακής διαδικασίας (ΔΕΠΠΣ, 2002). Το ΑΠ αποτέλεσε προσπάθεια μετάβασης της ελληνικής εκπαίδευσης στην φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, όπου αναγνωρίζεται και προωθείται η ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου, ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης, η σημασία της βιωματικής μάθησης, ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης και η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2002). Είναι φανερός ο προσανατολισμός σε μια ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, μέσω μιας εσωτερικής μεταρρύθμισης (Μπάκας, 2009). Το ΑΠ του 2003 συμπεριλαμβάνει διεθνείς τάσεις που ήταν κατάλληλες και προσαρμόστηκαν να ταιριάζουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου η οργάνωση και διοίκηση παραμένει συγκεντρωτική και εθνοκεντρική (Κουλουμπαρίτη και συν. 2007).

Το βιβλίο της νηπιαγωγού του ΑΠ του 1989, ήταν σε ισχύ έως το 2007 και αντικαταστάθηκε από το νέο βιβλίο με τίτλο «Οδηγός της Νηπιαγωγού», το οποίο βασιζόταν στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2007). Σκοπός του βιβλίου αυτού ήταν η υποστήριξη των νηπιαγωγών στη διαμόρφωση ανοιχτών

και ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων στις τάξεις τους, με στόχο την διευκόλυνση της μάθησης και της αυτονόμησης των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα και η δική τους διευκόλυνση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων, που οδηγούν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Σε έρευνα των Σοφού & Τσάφου (2010) σε εκπαιδευτικούς για το ΑΠ του 2003, καταδεικνύεται η έλλειψη πρακτικής και επομένως η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να είναι ικανοί να ερμηνεύουν τις νέες έννοιες που το ΑΠ κομίζει.

Στην χώρα μας σχετικά με την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχει ο προσανατολισμός στην διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, που σημαίνει ότι έμφαση δίνεται στην διαδικασία κι όχι στο τελικό αποτέλεσμα της, αλλά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2002) όσο και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2006), δεν απηχεί σε μεγάλο βαθμό την προσέγγιση αυτή, παρόλο που εγγυάται ποιοτικά αναπτυξιακά προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2010).

Συνοψίζοντας, το ΑΠ του 2003, αντανakλά την διεθνή άποψη για το παιδί, που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «becoming», που σημαίνει ότι οι ακαδημαϊκοί και γνωστικοί στόχοι παραμένουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος της προσχολικής εκπαίδευσης, σε μια διαδικασία προετοιμασίας για το δημοτικό. Ενώ ανεπαίσθητα κάνει αναφορά στις έννοιες του «being» και «belonging» κι αυτό μέσω της αναφοράς του στην αξία των βιωμένων εμπειριών μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα (Papatheodorou, 2010).

Η εφαρμογή του ΑΠ του 2003 δεν αξιολογήθηκε επίσημα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε εκείνοι να εκφέρουν την άποψή τους σχετικά με το τι πήγε καλά και τι όχι, ποιες ήταν οι δυσκολίες, ποια τα σημεία που τους αποθάρρυναν, ή δεν λειτούργησαν αποτελεσματικά και γενικά τι ήταν χρήσιμο για να συνεχίσει να εφαρμόζεται και τι θα έπρεπε να αλλάξει για την βελτίωσή του. Η αξιολόγηση προέκυψε μέσα από δεδομένα μιας μορφής άτυπης αξιολόγησης, από αναφορές σχολικών συμβούλων, από ανακοινώσεις σε συνέδρια, από προσωπικές εκτιμήσεις των συντονιστών στην ομάδα εκπόνησης του ΔΕΠΠΣ, κ.α. (Γκλιάου, 2012). Τα προβλήματα τα οποία είχαν καταγραφεί από την παραπάνω άτυπη αξιολόγηση αφορούσαν θέματα μεθοδολογίας, όπως δυσκολία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και προτίμηση στη διδασκαλία με την ολομέλεια της τάξης, προτίμηση στην

εφαρμογή των θεματικών προσεγγίσεων αντί των σχεδίων εργασίας, δυσκολία στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των παιδιών (portfolio), επίσης δυσκολία στην καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών, της καταγραφής των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κυρίως λόγω έλλειψης θεωρητικής κατάρτισης. Επίσης καταγράφεται απουσία σπειροειδούς διάταξης της ύλης σε τομείς όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά, υπερβολική ενασχόληση με ακαδημαϊκού τύπου δραστηριότητες περισσότερο τυποποιημένες, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, δηλαδή δεν εφαρμόζεται η διαφοροποίηση στην διδασκαλία.

Στόχος της άτυπης αυτής αξιολόγησης ήταν η εφαρμογή του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος του 2011, αφού αντικαταστήσει το ΔΕΠΠΣ, σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας (Γκλιάου, 2012) και ο οποίος ακόμη εκκρεμεί.

❖ *Το πρόγραμμα του 2011*

Το 2010 στη χώρα μας συντάσσονται νέα ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος που ονομάστηκε «Νέο Σχολείο» (ΙΕΠ, ΥΠΘ, 2014) υλοποιήθηκαν ΑΠ, που όμως έως σήμερα παραμένουν ανενεργά, λειτουργούν συμπληρωματικά στα ήδη υπάρχοντα, χωρίς να έχουν τεθεί όμως σε ισχύ, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να τα αποκαλούν «πιλοτικά». Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας συγκροτήθηκε και νέο «Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο» (Μπιρμπίλη, 2012· ΙΕΠ – ΥΠΘ, 2014). Το νέο πρόγραμμα αποτελείται από δυο μέρη, στο πρώτο περιγράφεται η φιλοσοφία και το παιδαγωγικό πλαίσιο, καθώς και οι παιδαγωγικές αρχές του· στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι των οκτώ μαθησιακών περιοχών (Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη - Φυσικές Επιστήμες - Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών - Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη – Γλώσσα - Φυσική Αγωγή – Τέχνες - Μαθηματικά) (ΠΙ-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, 2011). Όσον αφορά τις παιδαγωγικές θεωρίες, τις θεωρίες μάθησης και τη διδακτική μεθοδολογία, το νέο ΑΠ δεν κομίζει κάτι καινούργιο (Μπιρμπίλη, 2012). Οι παιδαγωγικές του αρχές είναι οι ακόλουθες: «ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια της μετέπειτα στάσης για τη μάθηση, προσωπική ενδυνάμωση και διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας, η αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης, το παιχνίδι αποτελεί την κυρίαρχη δραστηριότητα για τη μάθηση, απαραίτητη θεωρείται

η συνεργασία με την οικογένεια, αναγνωρίζεται η μοναδικότητα του κάθε παιδιού και το δικαίωμά του σε μια εκπαίδευση που σέβεται την προσωπικότητά του, την γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες του, αξιοποίηση και ενδυνάμωση της διάθεσης των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και έκφραση με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός όσον αφορά την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η συστηματική παρατήρηση για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών» (ΠΙ-ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, 2011).

Το γεγονός ότι το νέο ΑΠ δεν έχει επισημοποιηθεί μέχρι σήμερα αποτελεί δείγμα της αντίφασης και της ασυνέχειας που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, που δυστυχώς όμως έχει μεγάλη επιρροή στη μόρφωση των μελλοντικών γενεών (Παπανδρέου, 2017). Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε σαν καινοτομία, όσον αφορά στη σύνταξη των ΑΠ, την σύσταση ομάδων εμπειρογνομόνων με ακαδημαϊκούς, σχολικούς συμβούλους αλλά και εκπαιδευτικούς της πράξης όπως επίσης την πιλοτική εφαρμογή του σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί (Γκλιάου, 2012· ΙΕΠ – ΥΠΘ, 2014).

2.3.1.5 Σύγχρονες τάσεις στα Προγράμματα Σπουδών για την εκπαίδευση των νηπίων.

Στις χώρες μέλη του OECD διεξήχθη μεταξύ 1998-2001, μελέτη για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση με στόχευση την ανάληψη ευθύνης της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών, από τα κράτη μέλη, στη λογική ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών που να εξασφαλίζουν στο μέτρο του δυνατού κοινή εκπαιδευτική πολιτική και μάλιστα στηριζόμενη σε βασικά κριτήρια ποιότητας (OECD, 2001· Bennet, 2005). Σε επανάληψη της έρευνας κατά το 2001-2004 διαπιστώθηκε ότι πράγματι στις χώρες που συμμετείχαν ίσχυε κάποιο πρόγραμμα σπουδών, που σημαίνει ότι είναι γενικώς αποδεκτή «κάποιας μορφής δόμηση και προσανατολισμός των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών προς εκπαιδευτικούς στόχους», που σημαίνει συμφωνία πάνω στις αρχές της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών (Bennet, 2005· OECD, 2006· Γουργιώτου, 2007).

Σύμφωνα με τον OECD (2006), διεθνώς υπάρχουν δυο κυρίαρχες παραδόσεις σχετικά με τα ΑΠ: η Αγγλο-Σαξωνική παράδοση και η Σκανδιναβική μαζί με εκείνη της Κεντρικής Ευρώπης. Η πρώτη προσβλέπει αξιολόγηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων ατομικά για κάθε παιδί μέσα από τεστ και συγκεκριμένους στόχους, ενώ η δεύτερη εστιάζει στις δραστηριότητες και τις προϋποθέσεις στην προσχολική εκπαίδευση (Παπανδρέου, 2017).

Ο Χρυσανθίδης (2004), αναφέρει ότι τα κλειστά ΑΠ έχουν παρέλθει ανεπιστρεπτί, ενώ το μέλλον απαιτεί ανοιχτού τύπου ΑΠ με έμφαση στην προσωπικότητα του ανθρώπου και απώτερο στόχο την διαμόρφωση χαρακτήρων που θα μπορούν να λειτουργούν σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές καταστάσεις της ζωής.

Το Σουηδικό πρόγραμμα υπογραμμίζει την δια βίου μάθηση και ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων για την βελτίωση της μάθησης, αυξάνοντας την ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά (Brodin & Renblad, 2014). Οι Sandberg & Årlemalm-Hagsér (2011, όπ. αναφ. στο Brodin & Renblad, 2014), υπογραμμίζουν την αξία των θεμελιωδών αρχών για το ΑΠ αλλά και τα δικαιώματα των παιδιών, την ισότητα των δυο φύλων, την αειφόρο ανάπτυξη, την επικοινωνία με τους γονείς, και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως αποφασιστικής σημασίας για την ποιότητα.

Στη Νέα Ζηλανδία το ΑΠ βασίζεται σε τέσσερις αρχές: ολόπλευρη ανάπτυξη, προσωπική ενδυνάμωση, αναπόσπαστο μέρος της οικογένειας, της κοινωνίας και της ανάπτυξης σε σχέση με το περιβάλλον (Brodin & Renblad, 2014) με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας. Σύμφωνα με τον Blaiklock (2010), το ΑΠ της Νέας Ζηλανδίας έχει μια ολιστική φύση και οπτική, που σημαίνει ότι ξεπερνά τα διακριτά μαθησιακά αντικείμενα, όπως η μουσική, η τέχνη, η επιστήμη κ.α. Η προσέγγισή του θεωρείται κοινωνικο-πολιτισμική με πέντε άξονες: ευ ζην, ανήκω, συνεισφέρω, επικοινωνώ και εξερευνώ.

Στον Καναδά οι Pacini-Ketchabaw & Pence (2011), υπό το πρίσμα της μετανεωτεरिकότητας, αναφέρουν ότι το ΑΠ δεν πρέπει να θεωρείται ουδέτερο, αλλά ιστορικό και πολιτικό προϊόν, το οποίο εστιάζει μεν στα παιδιά αλλά μέσα από ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιεχόμενα και κατά αυτή την έννοια προσανατολίζεται προς το ΑΠ της Νέας Ζηλανδίας.

Οι Mclachlan, Fleer & Edwards (2017), αναφέρουν ότι το ΑΠ, σήμερα έχει τη διάσταση τόσο ενός επίσημου κειμένου, όσο και ενός προγράμματος το οποίο

συνδιαμορφώνεται στην πράξη, ως μια ιστορική και πολιτισμική κατασκευή. Το τελευταίο δεδομένο κάνει δυναμική αυτή την κατασκευή η οποία λειτουργεί σε δεδομένο τόπο και χρόνο, απαντώντας σε ζητήματα της εκπαίδευσης των παιδιών. Επισημαίνουν επίσης ότι ένα ΑΠ δεν είναι ποτέ ουδέτερο αν σκεφτούμε ότι εκφράζει συγκεκριμένες αντιλήψεις και θεωρήσεις, που διαμορφώνονται από συγκεκριμένες πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές διαστάσεις.

Στην Αυστραλία εισήχθη για εφαρμογή το 2009 το ΑΠ που ονομάζεται Early Years Learning Framework: Belonging, Being and Becoming (EYLF), του οποίου οι πιο σημαντικές πτυχές είναι ότι δεν έχει μια αυστηρή και απόλυτα δομημένη στάση για τις γνώσεις, τις αξίες και τις ιδέες, παρά αποτελεί κάτι το οποίο προσφέρεται για ποικίλες ερμηνείες και ανακατασκευές κατά τους Sumsion and Grieshaber, (2012, όπ. αναφ. στο Millei & Jones, 2014) χαρακτηρίζεται ως πολυφωνικό και με ποικίλες προοπτικές ΑΠ (Pinar and Reynolds, 1992· Millei & Jones, 2014), ενώ επίσης διαπνέεται από κοινωνικά οράματα, όπως την «κοσμοπολίτικη ηθική και αλληλεγγύη» που αντικατοπτρίζουν εναλλακτικές απόψεις για τα παιδιά ως πολίτες στο κόσμο, προτάσσοντας την θεώρηση του εαυτού τους σε σχέση με την ανθρωπότητα σαν όλο.

Οι Genishi και Goodwin (2008), μιλάνε για ένα ΑΠ «φιλικό προς τα παιδιά» δημιουργώντας αμέσως τον προβληματισμό για το τι σημαίνει αυτό. Οι Mclachlan et al. (2017) σε σχέση με την παραπάνω θέση, επισημαίνουν ότι «τα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο ή αποτυγχάνουν στο σχολείο όταν τα ΑΠ δεν αφήνουν χώρο να αναπτυχθούν τα ενδιαφέροντά τους και οι ταυτότητές τους» (σ. 278). Άρα θα λέγαμε ότι σήμερα έχουμε ανάγκη ΑΠ μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ταυτότητες και ανάγκες των μαθητών τους και το γεγονός αυτό θα αποτελεί και δικαίωμά τους αλλά και υποχρέωσή τους, όπως αναφέρουν οι Wood & Hedges, (2016).

Συγγραφείς (Παπανδρέου, 2017) επισημαίνουν σαν γεγονός την απουσία σταθερής απάντησης στο ερώτημα «τι αξίζει να μάθουν τα παιδιά και πώς» και συμφιλιωμένοι με την ιδέα αυτή να αναζητήσουμε ΑΠ που προτρέπουν τους μαθητές στην ανάπτυξη δημιουργικών πολλαπλών απαντήσεων στα τι και πώς, που όμως εντέλει απαντούν στα γιατί των πολλαπλών απαντήσεων (Pacini-Ketchabaw & Pence, 2016, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017).

Η Hu (2012), αναφέρει ότι στην Κίνα παρόλο που εισήχθη μέσω του επίσημου ΑΠ η φιλοσοφία του μαθητοκεντρικού σχεδιασμού, η προσέγγιση της

διδασκαλίας με βάση το παιχνίδι και γενικά η υιοθέτηση της θεωρίας των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών για την προσχολική εκπαίδευση, εντούτοις η εφαρμογή των νέων κανονισμών από τους εκπαιδευτικούς δεν κατέστη δυνατή, λόγω του μεγάλου μεγέθους των τάξεων και του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των ίδιων.

Η Γουργιώτου (2007) σε μελέτη της που βασίστηκε στην ανάλυση αναφορών του οργανισμού Ο.Ε.Κ.Δ. μεταξύ 1998 και 2004, από εμπειρογνώμονες που επισκέφτηκαν είκοσι χώρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα του οργανισμού για τα ΑΠ, αναφέρει τα εξής: εντοπίστηκαν δυο τύποι ΑΠ, αυτός που αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και εκείνος που δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε γνωστικούς στόχους. Η επίτευξη ή όχι των στόχων ήταν συνάρτηση της ηλικίας του παιδιού, της τοπικής παράδοσης κάθε χώρας στην προσχολική εκπαίδευση, της επιμόρφωσης των παιδαγωγών και των συνθηκών εργασίας τους, του αριθμού των νηπίων που αναλογούν σε κάθε νηπιαγωγό, των πηγών και των διαθέσιμων υλικών. Δεύτερη διαπίστωση αποτέλεσε η διαφοροποίηση στην προσέγγιση του ΑΠ. Συγκεκριμένα στην Ευρώπη εντοπίστηκε η προ-δημοτική παράδοση και η παράδοση της κοινωνικής παιδαγωγικής. Η ποιότητα της παρερχομένης εκπαίδευσης όμως δεν φάνηκε να εξαρτάται από την παιδαγωγική παράδοση, παρά από τις υποδομές που την υποστηρίζουν, αλλά και την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική στις οποίες βασίζεται. Εντοπίστηκε επίσης διαφοροποίηση σε θέματα παιδαγωγικής πρακτικής (αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών, κ.α.), καθώς επίσης και έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργία ΑΠ σε παιδιά κάτω των τριών ετών. Η αξιολόγηση της παρερχομένης εκπαίδευσης μέσα από τα ΑΠ, σε κάποιες χώρες στηρίχθηκε σε κριτήρια όπως η ικανοποιητική επιχορήγηση ανά παιδί, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μικρή αναλογία παιδιών ανά εκπαιδευτικό, παρά σε τυπικά σταθμισμένα τεστ στα παιδιά. Αντίθετα σε άλλες χώρες, η αξιολόγηση στηρίχθηκε στον ορισμό εκ των προτέρων προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, αλλά και σε αναφορές από εκπαιδευτικούς, συμβούλους, επιθεωρητές, προϊσταμένους, δημοτικούς συμβούλους, γονείς, πανεπιστημιακές έρευνες και ερωτηματολόγια. Μια άλλη κοινή διαπίστωση σε όλες τις χώρες του Ο.Ε.Κ.Δ., αποτέλεσε η ανάδυση του πρώιμου γραμματισμού, ως τάση για ανάγκη δημιουργίας πλούσιου περιβάλλοντος γραμματισμού. Σπουδαία θέση όσον αφορά την εξασφάλιση της παιδαγωγικής ποιότητας του ΑΠ, στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί, σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2.3.1.6 Η προσέγγιση του Α.Π. σε ποιοτικά προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης διεθνώς

Η σπουδαιότητα του Α.Π. και της συμβολής του στη συνολική ποιότητα του προσχολικού συστήματος ή μιας προσχολικής δομής μπορεί να φανεί από τη σημασία που αποδίδουν σε αυτό διάφορα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στα ΑΠ για την πρώτη παιδική ηλικία στις διάφορες χώρες συνήθως παρατηρούνται διαφορές ως προς τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης αλλά και τις απόψεις για τα παιδιά και την παιδική ηλικία, κι όλα αυτά αντανακλώνται στους στόχους του ΑΠ και κατ' επέκταση στα αναμενόμενα αποτελέσματα για τα παιδιά και την κοινωνία (Mclachlan et al., 2017). Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται σύντομα το ΑΠ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα σχολεία, Reggio Emilia, σε σχολεία στις ΗΠΑ και στις Σκανδιναβικές χώρες.

Στα σχολεία του Ρέντζιο Εμίλια το παιδί αντιμετωπίζεται ως υποκείμενο με ικανότητες και δυνατότητες και αποτελεί σημαντικό στοιχείο και τμήμα της συλλογικής κοινότητας και το ΑΠ προσαρμόζεται σε αυτές τις θέσεις. Στις Σκανδιναβικές χώρες, επίσης η αξία που δίνεται στα παιδιά είναι μεγάλη, ο χρόνος και ο χώρος για το παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση γιατί ακριβώς τα αφήνει να ζήσουν αυτό που είναι, την παιδική τους ηλικία. Το ΑΠ επομένως έχει υποχρέωση να σεβαστεί τους πολίτες της πρώτης παιδικής ηλικίας στο κοινοτικό πλαίσιο που ζούνε. Στις ΗΠΑ, στα παιδιά αναγνωρίζεται το δικαίωμα του σεβασμού, ενώ αντιμετωπίζονται ως άτομα με ανάγκες και δημοκρατικά δικαιώματα. Το ΑΠ επομένως πρέπει να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση να εκπληρώσει αυτές τις αρχές με αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές και μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτισμικής πολυμορφίας (Mclachlan et al., 2017). Στην Αυστραλία το πρόγραμμα στηρίζεται σε ποικίλες θεωρίες, κρατώντας κριτική στάση με βάση τις Μεταδομιστικές θεωρίες, ενώ επίσης αξιοποιούνται οι αναπτυξιακές, πολιτισμικές – ιστορικές και κοινωνικοσυμπεριφοριστικές θεωρίες για την κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών.

Το πρόγραμμα High Scope στηρίζεται στην θεωρία του Piaget και συγκεκριμένα την άποψη για την ενεργητική ανακάλυψη του κόσμου από τα παιδιά. Το φινλανδικό μοντέλο, λειτουργεί στη βάση του ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες άριστα καταρτισμένοι και επομένως κάνουν την δουλειά τους στον καλύτερο δυνατό βαθμό σε επίπεδο σχολείου (Κουτούβελα, 2016). Στα σχολεία στη Φινλανδία η λειτουργία ακολουθεί την αρχή ότι η ποιότητα

διδασκαλίας και σχολείου καθορίζεται από τρεις παράγοντες και την αλληλεπίδρασή τους, το σχολείο, τους μαθητές και τους γονείς κατά τον Sahlberg, (2011, όπ. αναφ. στο Κουτούβελα, 2016)

Αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε δυο τάσεις – θεωρίες για την έννοια της ανάπτυξης των παιδιών σε σχέση με τη διαμόρφωση των ΑΠ. Η πρώτη τάση, την οποία πρεσβεύει και η NAEYC, είναι γνωστή ως Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και έχει επηρεάσει για πάνω από 20 χρόνια κάποιες αγγλόφωνες χώρες, όσον αφορά την αγωγή και εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Το ΑΠ που στηρίζεται σε αυτή τη θεωρία αναπτύσσει πρακτικές που ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές προσδοκίες βάσει της ηλικίας και του αναπτυξιακού σταδίου των παιδιού. Στο σημείο αυτό αρχίζει να εμπλέκεται η δεύτερη τάση, που είναι η πολιτισμική-ιστορική θεωρία και έχει γίνει δημοφιλής ανάμεσα στους επιστήμονες την τελευταία δεκαετία (McLachlan et all. 2017). Σύμφωνα με την τελευταία, αναγνωρίζεται ότι λόγω των πολιτισμικών πρακτικών και πεποιθήσεων θα προκύψουν διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών· την άποψη αυτή ενστερνίζεται και η NAEYC, η οποία την συμπεριλαμβάνει στα επίσημα κείμενά της. Άρα οι πρακτικές των ΑΠ θα πρέπει να είναι πολιτισμικά κατάλληλες και γλωσσικά ευαισθητοποιημένες στις εμπειρίες των παιδιών (Παπανδρέου, 2017).

2.3.1.7 Το πρόβλημα της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος

Προκειμένου τα ΑΠ να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο παγκόσμιο, είναι απαραίτητη η συνεχής αναμόρφωσή τους, υπό το πρίσμα επιστημονικά έγκυρων διαδικασιών, που σημαίνει ότι ο σχεδιασμός τους, η πειραματική εφαρμογή, η αξιολόγησή τους και βέβαια η αναθεώρησή τους γίνεται με βάση τις εξελίξεις των γνώσεων, των αναγκών της κοινωνίας αλλά και των Επιστημών της Αγωγής. Το περιεχόμενο των ΑΠ, όντας ιστορικά και ιδεολογικά προσδιορισμένο, αντανάκλα τις «αναγκαίες και απαραίτητες» γνώσεις και τρόπους διδασκαλίας, που στοχεύουν στον στοιχειώδη εγγραμματισμό κάθε μαθητή, σύμφωνα με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και παιδαγωγικές συνθήκες της εποχής (Bruner, 2007· ΠΙ, 2008, σελ.90).

Ο John Goodlad (1979) στο έργο του Curriculum Inquiry (όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013) αναφέρει πέντε διαφορετικά ΑΠ που απαντώνται στο σχολείο: σαν πρώτο αναφέρεται το ιδεώδες, το οποίο είναι εκείνο που προτείνεται από τους

ειδικούς και στηρίζεται στην γνώση, την έρευνα και την ανάλυση των πηγών των ΑΠ για την οργάνωση του περιεχομένου του· το δεύτερο είναι το επίσημο, που αποτελεί επίσημο έγγραφο του κράτους και οφείλει να εφαρμόζεται στο σχολείο· το τρίτο είναι το αντιληπτό, δηλαδή το ΑΠ όπως το αντιλαμβάνονται και το εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί· σαν τέταρτο αναφέρεται το εφαρμοζόμενο, που απηχεί το πρόγραμμα το οποίο βλέπει να εφαρμόζεται στην τάξη ένας παρατηρητής· σαν πέμπτο, τέλος, αναφέρεται το βιωμένο, το οποίο είναι εκείνο που αντιλαμβάνονται και ζουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους (Χατζηγεωργίου, 2011). Παρατηρούμε λοιπόν, σύμφωνα με την παραπάνω οπτική, την πολυπλοκότητα της έννοιας, της κατανόησης και της εφαρμογής αυτού που ονομάζουμε ΑΠ. Εκτός αυτού, το Ιδεώδες και το Επίσημο πρόγραμμα – κατά τον Goodlad, (2004), ανήκουν στην θεσμική-εξωτερική μεταρρύθμιση, ενώ το Αντιληπτό, το Βιωμένο και το Εφαρμοζόμενο αποτελούν μέρος της ουσιαστικής εσωτερικής μεταρρύθμισης και η επιτυχία της αλλαγής και της μεταρρύθμισης εξαρτάται από το βαθμό σύγκλισης αυτών των προγραμμάτων (Κουτσελίνη, 2010).

Ο Stenhouse (2003/1975: 166, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014), αναφέρει: «...η εμπειρία στο πεδίο του ΑΠ μας δείχνει ότι οι μεταβλητές του πλαισίου στο σχολείο και το περιβάλλον του είναι τόσο σημαντικές, που δεν μπορεί να υπάρχει βάση για γενικευτικού τύπου σχόλια. Κάθε σχολείο θα πρέπει να επεξεργαστεί τα δικά του προβλήματα και να αναπτύξει τη δική του πολιτική». Ενώ συχνά παρατηρείται ένα χάσμα ανάμεσα στο ΑΠ που προτείνεται από την ομάδα εργασίας και σε αυτό που εφαρμόζεται στην τάξη (Βρεττός, Καψάλης 1994).

Ο Westphalen (1982) θεωρεί αλληλένδετη τη λειτουργία των τεσσάρων δομικών στοιχείων - στόχοι μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας και έλεγχος επίτευξης των στόχων - και επιπλέον θεωρεί απαραίτητη και την συνοχή ανάμεσά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι, η λαθεμένη επιλογή περιεχομένων μάθησης, ακατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας ή απόκλιση από τον σωστό έλεγχο του στόχου, επηρεάζουν αρνητικά την εκπλήρωση του προκαθορισμένου στόχου, ακριβώς με την διάσπαση της συνοχής που κρίνεται απαραίτητη.

Με την εισαγωγή ενός ΑΠ για εφαρμογή δεν σημαίνει πως πρακτικές που για δεκαετίες ακολουθούνταν είναι δυνατόν να εξαλειφθούν, μόνο και μόνο επειδή το επιτάσσει κάποιο ΑΠ (Κιτσαράς, 2004). Όπως επίσης, κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για να ολοκληρωθεί δεν αρκούν μόνο οι νομοθετικές ρυθμίσεις.

Απαραίτητη είναι η σκληρή εργασία, η συναίνεση και η συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται, αλλά και η κατανόηση και η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς κυρίως, που καλούνται να την υλοποιήσουν (Εξαρχάκος, 1997· Ξωχέλης, 2015).

Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν σήμερα πως οι αλλαγές που αφορούν τον σύγχρονο κόσμο και την εκπαίδευση, δεν εφαρμόζονται ούτε καρποφορούν με εγκυκλίους και νομοθετήματα και χωρίς να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται πρόσωπα με δυνατότητα αυτονομίας, σε επίπεδο αποφάσεων και πράξης (Κουτσελίνη, 1997· Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983). Επιπλέον, σήμερα παρατηρείται το φαινόμενο, τα αναλυτικά προγράμματα παρά τις προοδευτικές επισημάνσεις και παραδοχές στα προλογικά και εισαγωγικά σημειώματά τους, να παγιδεύουν τον εκπαιδευτικό σε φορμαλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς (Κουτσελίνη, 2013).

Ελέγχοντας τόσο τα δομικά στοιχεία ενός προγράμματος, όσο και τον σχεδιασμό του, είναι δυνατό να προκύψουν δεδομένα τα οποία θα οδηγήσουν σε αναθεώρησή του, κι αυτό θα πρέπει να γίνεται σε μια κυκλική διαδικασία σχεδιασμού-εφαρμογής και αξιολόγησης και επιπλέον από καιρό σε καιρό, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση (Χατζηγεωργίου 2011)· σε απουσία αυτής της αναγκαιότητας και σπουδαίας διαδικασίας τόσο από την πλευρά των σχεδιαστών όσο και των εκπαιδευτικών, όπως κατανοούμε, δημιουργούνται προβλήματα εφαρμογής, σε θέματα ελέγχου, εξουσίας, απώλειας αυτονομίας, κ.α. (Χατζηγεωργίου 2011).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, με συνέπεια ακόμα και στην περίπτωση του πιο λεπτομερούς σχεδιασμού, να μην μπορεί να υπάρχει εγγύηση συμφωνίας αρχικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Χατζηγεωργίου 2011). Επιπλέον η χρήση του Ολιστικού-οικολογικού ΑΠ που προτείνεται από τον Χατζηγεωργίου (2003:55) και έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, προβληματίζει ως προς την επίτευξη των στόχων λόγω του ακαδημαϊκού προσανατολισμού του ΑΠ, της κατανομής του χρόνου στα ωρολόγια προγράμματα, που έχει να κάνει με τη διδακτική διαδικασία, ακόμη και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, με τον συγγραφέα να μην αποκλείει καμία, ακόμη και το νηπιαγωγείο.

Η Παπανδρέου (2017) αναφέρει ως δυο σημαντικές διαστάσεις του ΑΠ, το επίσημο ΑΠ όπως αυτό αποτυπώνεται σε ένα κρατικό έγγραφο και δεύτερον

το ΑΠ στην πράξη, θεωρώντας και τις δυο αυτές μορφές ως κοινωνικές και πολιτισμικές κατασκευές.

Ο Φλουρής (1995), αναφέρει ότι η αντιφατικότητα η οποία παρατηρείται ανάμεσα στους σκοπούς του ΑΠ και στα εκπαιδευτικά μέσα για την υλοποίησή τους, έχει τις ρίζες της στην αναντιστοιχία και στις συγκρούσεις ανάμεσα στους λόγους, τους οποίους ονομάζει: νομοθετικό, διοικητικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό και οι οποίοι δρουν συμπληρωματικά στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο νομοθετικός λόγος αφορά το νομικό και κανονιστικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, εκπορεύεται από τον πολιτικό λόγο και ουσιαστικά απηχεί τις θέσεις των πολιτικών κομμάτων, θέτοντας τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά και τις αρχές οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο διοικητικός αφορά την διοίκηση της εκπαίδευσης και απηχεί την ιδεολογία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας μέσω των μηχανισμών της εκτελεστικής εξουσίας. Ο τρίτος λόγος είναι ο παιδαγωγικός, με εκπροσώπους του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ και αντιπροσωπεύει το γνωσιολογικό και ψυχοπαιδαγωγικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής σχέσης. Ο εκπαιδευτικός λόγος είναι η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια αλλά και ιδιωτική) και τα αντίστοιχα σωματεία και ο οποίος απηχεί το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα παραδείγματα αποτελούν, οι συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ των τεσσάρων λόγων, ο απόλυτος έλεγχος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τον εκάστοτε υπουργό, ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η γραφειοκρατία, η απουσία εθνικού σχεδιασμού για την παιδεία με συναίνεση πολιτικών κομμάτων και κοινωνίας (Καζαμίας, 1990:33).

Για να υπάρξει καθολική εφαρμογή ενός προγράμματος σε έκταση και βάθος, ακόμη κι όταν έχει υιοθετηθεί κάνοντας την απαραίτητη ενημέρωση και έχοντας εξασφαλίσει τις συναινέσεις, αποτελεί δύσκολο έργο, ώστε το επίπεδο και η ποιότητα της εφαρμογής να εξαρτάται από την αποτελεσματικότητά του (Durlac, 1988). Έχουν καταγραφεί παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή, οι οποίοι δεν έχουν σχέση μόνο με το πρόγραμμα (περιπλοκότητα, παροχή τεχνικής υποστήριξης και υλικών κ.α.) αλλά και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα (περιοχή, σχολείο, εκπαιδευτικοί, χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων κ.α.) (Flay 2009).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα για να είναι υγιές θα πρέπει να είναι ανοιχτό και να επιτρέπει τις διαδικασίες απολογισμού και βελτίωσής του, προκειμένου οι μαθητές

να βρίσκονται στο κέντρο της εξέλιξης των γνώσεων (Mac Beath, Schratz, Meuret & Jacobsen 2000).

Έρευνές (Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, 2008, όπ. αναφ. στο Domitrovich, 2009), έχουν δείξει ότι η παροχή ενός εξαιρετικού ΑΠ μόνο, χωρίς να προστεθεί η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης εστιασμένης στην βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών, καταλήγει να είναι αναποτελεσματική για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας. Σε συμφωνία με την προηγούμενη άποψη, ο Κυπριανός (2007), αναφέρει πως η ελληνική πραγματικότητα δεν προσφέρει γόνιμο έδαφος για το Δ.Ε.Π.Π.Σ., με τον μεγαλύτερο κίνδυνο όχι την μη χρήση του, αλλά την λανθασμένη χρήση, η οποία οδηγεί και στην απαξίωσή του.

Σε έρευνα της Κακανά (2011) εντοπίζονται κάποιες αντιφάσεις όσον αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα φάνηκε ότι στις πρακτικές των νηπιαγωγών και στο πρόγραμμα που αυτές σχεδιάζουν και στη συνέχεια εφαρμόζουν, δεν απηχούνται οι θεωρίες που δηλώνουν πως ενστερνίζονται αλλά ούτε και οι παιδαγωγικές προτάσεις του επίσημου ΑΠ βρίσκουν εφαρμογή. Για παράδειγμα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι ενάντια στις επίσημες διακηρύξεις του ΑΠ, το εφαρμοσμένο είναι γνωσιοκεντρικό, με παροχή πληθώρας πληροφοριών, ακόμα και δασκαλοκεντρικό σε κάποιες περιπτώσεις (Birbili, 2015· Kakana & Mavidou, 2015).

Η αναντιστοιχία ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ΑΠ και στις πρακτικές τους, επηρεάζει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, αναφέρεται σε έρευνα για την Κίνα (Hu, 2012).

❖ *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*

Η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα και ως τέτοιο, οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα ή περισσότερα μέλη επιφέρει αλλαγές και στα άλλα μέλη του συστήματος (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Επίσης σημειώνουν οι ίδιοι συγγραφείς, η ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, που σημαίνει να αγνοεί τη δεδομένη κατάσταση και συγκυρία, σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό κ. α. επίπεδο.

Ωστόσο, σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να είναι βιώσιμες και αποτελεσματικές, στην βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες πολύ βασικές προϋποθέσεις.

- Ως μια πολύ βασική προϋπόθεση, είναι ο μακρόπνοος και συστηματικός σχεδιασμός και η συνέπεια στην εφαρμογή του, που περιλαμβάνει την αρχική προετοιμασία αλλά και την αξιολόγηση των προς εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων.
- Ένας άλλος βασικός όρος για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης είναι η σαφήνεια της αφετηρίας και των επιδιωκόμενων στόχων, με τη στέρεη θεμελίωση των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών αλλαγών. Αυτός ο όρος αντανακλά την προϋπόθεση ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να έχει διακηρυγμένους και σαφείς στόχους και επιπλέον να στηρίζεται στην τεκμηριωμένη ανάλυση των εκπαιδευτικών και κοινωνιολογικών δεδομένων και συνθηκών καθώς επίσης και των αιτημάτων της κοινωνίας στα οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί.
- Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενιαίου συνόλου, αποτελεί μια επίσης βασική προϋπόθεση.
- Η στήριξη σε επιστημονικά δεδομένα αποτελεί επίσης βασική προϋπόθεση επιτυχίας μιας μεταρρύθμισης, διότι σημαίνει ότι η μεταρρύθμιση δοκιμάζεται και συνοδεύεται από επιστημονικό έλεγχο και αξιολόγηση με βάση την επιστημονική δεοντολογία. Ενώ επίσης επιστημονική στήριξη αποτελούν και τα απαραίτητα «υποστηρικτικά» μέτρα που θα πρέπει να συνοδεύουν την εφαρμογή της μεταρρύθμισης.
- Η επιδίωξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης και αποδοχής από τους εμπλεκόμενους φορείς, αποτελεί έναν επίσης απαραίτητο όρο για να τελεσφορήσει μια μεταρρύθμιση. Στην προκειμένη περίπτωση οι ομάδες αναφοράς είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, οι επιστημονικοί και οι συνδικαλιστικοί φορείς (Ξωχέλλης, 2015).

2.3.2 Η έννοια της ποιότητας

Η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα και η ποιότητα αποτελούν έννοιες οι οποίες προέρχονται από τα αξιακά συστήματα της αγοράς και έχουν εισχωρήσει στον χώρο της εκπαίδευσης και βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος σε παγκόσμιο επίπεδο για τον διάλογο για την εκπαίδευση, σε τέτοιο βαθμό που αξιώνουν να αποτελούν αξιώματα (Κουτούβελα, 2016).

Οι πρόσφατες αλλαγές σε πολλά curriculums για την προσχολική εκπαίδευση, σε διεθνές επίπεδο για την εκπαιδευτική κοινότητα, υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης περιβαλλόντων μάθησης τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και μάλιστα με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Gettinger, 2003· Gregoriadis et al. 2015). Αλλά το ερώτημα είναι «τι συνιστά υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης»; «Ποιες είναι οι βασικές προϋποθέσεις για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να χαρακτηρίζεται ποιοτικό;».

Η ενασχόληση με την αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πηγάζει από την αναγνώριση των εμπειριών των πρώτων χρόνων ως υψίστης σημασίας διότι συνεισφέρουν και αποδίδουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα: τα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα αγωγής τα πρώτα χρόνια μεγαλώνουν όντας πιο υγιή, περισσότερο παραγωγικά ως ενήλικες και γενικά η επένδυση στην εκπαίδευση των πρώτων χρόνων αναγνωρίζεται παγκόσμια ως υγιής οικονομικός δείκτης για το ευ ζην ενός έθνους σύμφωνα με τους Institute for a Competitive Workforce, 2010, Sims, 2013, Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S., Richter, L., 2011, Britto, Engle & Super, 2013 (όπ. αναφ. στο Margaret Sims, Manjula Waniganayake, 2015).

Ο όρος ποιοτική εκπαίδευση εμφανίζεται όλο και πιο συχνά και στην ελληνική πραγματικότητα. Όταν γίνεται λόγος όμως για την εκπαίδευση είναι σωστό να εμπλέκεται και ο στόχος της, ο οποίος δεν είναι ένας στόχος που παραμένει σταθερός, αλλά συνεχώς διαφοροποιείται λόγω της αλλαγής συνθηκών στην κοινωνική πραγματικότητα. Η σύγχρονη πολυδιάστατη κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας, της τεχνογνωσίας και οι προκλήσεις της επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις. Εγείρεται η ανάγκη για ανανέωση και επικαιροποίηση των κοινωνικών θεσμών άρα και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Άλλωστε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στην εποχή του ή μάλλον είναι η εποχή του σύμφωνα με τον Πέτρου, (2004, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009). Σήμερα σε πολλές χώρες υπάρχουν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα μέθοδοι και τεχνικές που δίνουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτά εμπεριέχονται κριτήρια τα οποία αναφέρονται όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγείται κανείς σε αυτά (ΠΙ, 2008). Τα παιδιά λοιπόν σήμερα αντιμετωπίζουν μια ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία,

τόσο που η ανάπτυξη των υλικών, των μέσων ενημέρωσης και των επικοινωνιών έχει αλλάξει την παιδική ηλικία (Παπανδρέου, 2017).

Η Ντολιοπούλου (2005), αναφέρει ότι τα curricula αντιμετωπίζουν την ποιότητα υπό το πρίσμα τριών κατηγοριών κριτηρίων ποιότητας: την ποιότητα προσανατολισμού, δομής και αλληλεπίδρασης. Η πρώτη κατηγορία εμπερικλείει τις αντιλήψεις και τις αξίες των νηπιαγωγών και επιπλέον τις αντιλήψεις τους για το παιδί και την προσχολική εκπαίδευση. Η δεύτερη κατηγορία, η ποιότητα δομής, αναφέρεται στο επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, στην καταλληλότητα παραγόντων όπως η κτιριακές υποδομές, οι πηγές και το μαθησιακό περιβάλλον. Η τρίτη κατηγορία αφορά την ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους (Γουργιώτου, 2007).

Η Katz (1993, 1999) προτείνει για την αξιολόγηση της ποιότητας πέντε διαδικασίες: α) την από πάνω προς τα κάτω προοπτική (top down perspective), που απηχεί την άποψη των ερευνητών, των επαγγελματιών και γενικά των ενηλίκων και αξιολογεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά· β) την από κάτω προς τα επάνω προοπτική (bottom-up perspective), που απηχεί την βιωμένη από τα παιδιά πραγματικότητα του προγράμματος· γ) την από έξω προς τα μέσα προοπτική (outside-inside perspective) που απηχεί τις απόψεις των γονέων που βιώνουν ένα πρόγραμμα· δ) την εσωτερική προοπτική (inside perspective) που απηχεί τις απόψεις του προσωπικού του προγράμματος· ε) την εξωτερική προοπτική (outside perspective) που απηχεί τις απόψεις της κοινότητας και της κοινωνίας όσον αφορά το πρόγραμμα και την προσφορά του.

Η Sheridan (2007, 2009), στηριζόμενη στην θεωρία του Bronfenbrenner αλλά και την κοινωνικοπολιτισμική οπτική, υπογραμμίζει τέσσερις διαστάσεις της ποιότητας: «την κοινωνική διάσταση, την διάσταση των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των μαθησιακών περιεχομένων».

Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να οριστεί, γεγονός το οποίο αποδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυποίκιλη φύση της έννοιας. Ο Ματθαίου (2000) διαπιστώνει ότι, η ποιότητα και η εκπαίδευση εξαρτάται από το ποιες είναι οι αξίες που θέτει κάθε κοινωνία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (ΠΙ, 2008).

Εκεί που συγκλίνουν όλοι οι ορισμοί είναι στο ότι η έννοια της ποιότητας εξασφαλίζει ότι τα παιδιά θα βιώσουν τις σχέσεις και τα περιβάλλοντα εκείνα τα οποία θα τους επιτρέψουν να αναπτυχθούν πλήρως. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη

το πόσο επαρκώς ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των παιδιών, οι συναισθηματικές, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το εύρος των ευκαιριών για εξερεύνηση, δημιουργία και πειραματισμό με νέες ιδέες και δεξιότητες (United Nations Children's Fund, Italy, 2000· ΠΙ, 2008· Abbie Raikes, Amanda E. Devercelli & Traci Shizu Kutaka, 2015). Οι Cryer, Tietze & Wessels (2002), Κυπριανός (2007), αναφέρουν ότι η ανταλλαγή ιδεών στο πλαίσιο των διαπολιτισμικών συνθηκών αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία κοινών αντιλήψεων για το τι χρειάζονται τα παιδιά για να αναπτυχθούν σωστά.

Παρά την τεχνολογική πρόοδο και την αλλαγή του εκπαιδευτικού προσανατολισμού προς τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα κίνητρα των παιδιών, γεγονός αποτελεί ότι υπάρχουν κάποια κλασικά και παγκόσμια κριτήρια τα οποία θα πρέπει να ικανοποιούνται προκειμένου ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης να χαρακτηρίζεται ως ποιοτικό (Gregoriadis et. all, 2015). Οι Harms, Clifford and Cryer (2005) σημείωσαν ότι για να παρέχεται ποιότητα ζωής σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, αρκεί να καλύπτονται τρεις βασικές ανάγκες των παιδιών: 1) ασφάλεια και προστασία της υγείας τους, 2) η ανάπτυξη θετικών σχέσεων και κλίματος στην τάξη, 3) ευκαιρίες για ερεθίσματα και βιωματική μάθηση.

Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων παρατηρούμε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά και δραστηριότητες που διαμορφώνουν τα λεγόμενα ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών, η οποία με τη σειρά της λειτουργεί καθοριστικά για την ανάπτυξη των παιδιών, επηρεάζεται από ένα συνδυασμό μεταβλητών εντός του μαθησιακού περιβάλλοντος.

2.3.2.1. Κλίμακες για την αξιολόγηση της ποιότητας

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές και διάφορους οργανισμούς μέθοδοι και τεχνικές που δίνουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Berris, Rebecca & Miller, Evonne 2011). Η ανάπτυξη κάποιας προσέγγισης και ενός συστήματος μέτρησης της ποιότητας αποτελεί μια συνεχιζόμενη διαδικασία (Hu, 2012). Ενώ είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι δεν υπάρχει ένα και μοναδικό εργαλείο που να μπορεί να μετρήσει την ποιότητα σε όλες τις διαστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη και την πολυπλοκότητα των προγραμμάτων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται εργαλεία και κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας που αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Ο Moore (1994, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), σημειώνει ότι στα εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, παρατηρούνται ομοιότητες ως προς τη δομή και το περιεχόμενο, καθώς επίσης ότι σκοπός όλων είναι η περιγραφή και αξιολόγηση διαφορετικών οπτικών των προγραμμάτων αλλά και των προσχολικών δομών. Οι Ρέντζου & Σακελλαρίου (2014) αναφέρουν μια πληθώρα εργαλείων και κλιμάκων αξιολόγησης της ποιότητας σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης: Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) (Harms et al., 2003), που αφορά παιδιά από 30 μηνών έως 2,5 ετών, Assesment Profile for Early Childhood Programs (Abbott-Shim & Sibley, 1993), ως λίστα παρατήρησης, που αναπτύχθηκε στην Αμερική και υπάρχει σε διάφορες εκδοχές για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, Child Care Facility Schedule (CCFS) (WHO, 1990) [Κλίμακα Αξιολόγησης Παροχής Παιδικής Μέριμνας], που δημιουργήθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, Early Childhood Classroom Observation Scale (Bredenkamp, 1986), για διάφορες ηλικίες παιδιών, Early Childhood Physical Environment Scale (Moore, 1994a· 1994b), που εστιάζει στον χώρο του προσχολικού κέντρου, Classroom Rating Scale (Maxwell, 2007), αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας του Maxwell και εξετάζει αν οι ικανότητες των παιδιών σχετίζονται με την ποιότητα της προσχολικής δομής, High/Scope Program Quality Assessment (High/Scope Educational Research Foundation, 2003), για την αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Οι Moore & Sugiyama (2007) κατασκεύασαν την Early Childhood Physical Environment Rating Scale (ECPERS), η οποία μετράει, παγκόσμια, την ποιότητα με έμφαση στη δομική της διάσταση (Hu, 2017) ενώ από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (ACEI/OMEP), δημιουργήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης ACEI (ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης, ΠΟΑ).

Έρευνες (Domitrovich, 2009· Gu et al., 2016· Hu, 2017) αναφέρουν ένα εργαλείο παρατήρησης το οποίο ονομάζεται Classroom Assessment Scoring System (CLASS, La Paro & Pianta, 2003, όπ. αναφ. στο Domitrovich, 2009), το οποίο μετράει δέκα πτυχές της ποιότητας στη διδασκαλία, οι οποίες καταγράφηκαν μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα δέκα στοιχεία τα οποία αξιολογούνται συνοψίζονται σε δυο τομείς, της Συναισθηματικής Υποστήριξης (θετικό κλίμα, αρνητικό κλίμα, διαχείριση συμπεριφοράς, ευαισθησία του

εκπαιδευτικού) και της Καθοδηγητικής Υποστήριξης (παραγωγικότητα, ποιότητα ανατροφοδότησης προς τους μαθητές, σχεδιασμός διδασκαλίας κ.α.), δηλαδή αξιολογεί την ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιού (Hu, 2017).

2.3.2.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση.

Υπό το πρίσμα ποικίλων οπτικών, προσεγγίσεων και μεθόδων, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με την ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση (NICHD, 2005· Burchinal et al. 2009, 2010· Sheridan et al. 2009, 2012· Sylva et al. 2010). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές έχει καταγραφεί μια πληθώρα ερευνητικών στοιχείων τα οποία κάνουν λόγο για άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά και την κοινωνία, μέσω της ανάπτυξης και διατήρησης υψηλών επιπέδων ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Στα οφέλη καταγράφονται τα δικαιώματα των παιδιών, η κοινωνική δικαιοσύνη, καλύτερη κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, οικονομικά οφέλη και μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη (Siraj, Blatchford and Woodhead, 2009). Τα νεαρά άτομα που παρακολουθούν υψηλής ποιότητας μαθησιακά προγράμματα, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία (Espinosa, 2002). Οι δραστηριότητες μέσω των οποίων επιτυγχάνονται αυτοί οι σκοποί, λαμβάνουν χώρα όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και στην αυλή, σε αίθουσες πολλαπλών χρήσεων κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές εκτός σχολείου, αλλά και στο πλαίσιο της κοινότητας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Η ποιότητα του χώρου και ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένος ασκούν σημαντικές επιδράσεις στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών (Σακελλαρίου, 2014). Έρευνες (Sanoff, 1995· Μπότσογλου, 2001, 2010· Γερμανός, 2002, 2004β· Lee Anderson & Philibosian, 2003· White, 2004· Sugiyama & Moore, 2005· Maxwell, 2007· Sussman & Gillman, 2007· Bullard, 2009) έχουν καταδείξει ότι η επίδραση, που ασκεί ο χώρος στην ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντική σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Σακελλαρίου, 2014).

Σε έρευνα των Brodin & Renblad (2014) αναφέρονται ως πιο σημαντικοί παράγοντες για την ποιοτική δουλειά στην προσχολική εκπαίδευση, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, ο απαραίτητος χρόνος για εκπαιδευτικό σχεδιασμό και για τα

παιδιά, αλλά και η σταθερότητα του προσωπικού, ενώ η ποιότητα έχει να κάνει επίσης με αξίες και προϋποθέσεις, στο πλαίσιο των οποίων το προσωπικό έχει την ικανότητα να προλαμβάνει επιθετικές συμπεριφορές και διαπληκτισμούς, καθώς ακόμη έχει να κάνει με το πώς χρησιμοποιούνται οι πηγές εσόδων και πώς οργανώνεται η δουλειά. Στην ίδια έρευνα καταδείχθηκε ως στοιχείο ποιότητας η συνεργασία όλου του προσωπικού με βάση ένα κοινό πλαίσιο παιδαγωγικού σχεδιασμού, δηλαδή ΑΠ, για όλες τις δημόσιες δομές της προσχολικής.

Ως ποιοτική εκπαίδευση, η Κουτσελίνη (2010) ορίζει την αντισταθμιστική εκπαίδευση, η οποία αμβλύνει ατομικές και κοινωνικές διαφορές, ώστε το κάθε άτομο να είναι σε θέση να συμμετέχει στα κοινά και στη σύγχρονη ζωή.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι κυρίως παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα αποκτούν σημαντικά οφέλη από την παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005· Sheridan, 2007) μιας και με αυτό τον τρόπο αντισταθμίζονται οι ελλείψεις και οι ανεπάρκειες του σπιτιού και στηρίζεται η ανάπτυξη των παιδιών. Στο ίδιο συμπέρασμα φτάνει και η έρευνα των D'Onise, Lynch & McDermott (2010) στην Νότια Αυστραλία, που βρήκε ότι η παρακολούθηση προσχολικών προγραμμάτων απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και εκπαιδευτικά οφέλη, που ακολούθησαν τα άτομα και στην ενήλικη ζωή τους. Ενώ ο Brodin (2010), με έρευνά του κατέδειξε ότι είναι υψίστης σημασίας η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αύξηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Άλλη οπτική της ποιότητας αποτελεί η συνεργασία και η συντροφικότητα (Williams & Sheridan, 2006· Niikko & Nuutinen, 2009). Επίσης η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση απαιτεί καλή ηγεσία, που αφορά τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, όσο και καλή δομή των δραστηριοτήτων και των περιβαλλόντων μάθησης (Ho, 2001· Williams & Charles, 2008).

Η έρευνα καταδεικνύει επίσης ότι μικρότερες ομάδες μαθητών έχουν σχέση με υψηλότερη ποιότητα και καλύτερες συνθήκες μάθησης (Burchinal, Cryer & Clifford, 2002· Munton et al., 2002· De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006· OECD, 2012), ενώ η συνθήκη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά μικρότερων ηλικιών (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Karrby, 2001· De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006· Eek Brandlistuen et al., 2015), στην ουσία περισσότερα παιδιά ανά ενήλικο σημαίνει λιγότερο χώρο και χρόνο για κάθε

παιδί, όπως επίσης περισσότερες επαφές και αλληλεπιδράσεις που απαιτούν διαχείριση (Seland, 2011).

Γίνεται επομένως φανερό ότι η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να καθοριστεί, από διαφορετικές οπτικές, από την οπτική των δομικών χαρακτηριστικών, της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, αντανακλώντας τις οπτικές της κοινωνίας, του παιδιού, του εκπαιδευτικού και του περιεχομένου μάθησης (Sheridan, 2009).

Δεδομένων όλων αυτών των στοιχείων για την κοινωνία και τα παιδιά καταδεικνύεται ζωτικής σημασίας το να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά της υψηλής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

2.3.2.3. Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση της ποιότητας

Παραδοσιακά η αξιολόγηση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, είχε εστιάσει στα δομικά στοιχεία και στις παιδαγωγικές διαδικασίες, παρά στα τυποποιημένα τεστ και τις κλίμακες αξιολόγησης (OECD, 2006). Ωστόσο, η αξιολόγηση των παιδιών με διάφορους τρόπους, μοιάζει να γίνεται μια ανερχόμενη τάση διεθνώς (Lutz, 2009· Vallberg Roth and Mansoon, 2008a, b, 2010· Pramling Samuelsson 2010, οπ. αναφ. στο Sheridan, 2012).

Για να στηριχθεί η προσχολική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί ένας κοινός τόπος μεταξύ των επαγγελματιών που εμπλέκονται σε αυτή, όσον αφορά τον ορισμό της ποιότητας, δηλαδή το τι συνιστά ποιότητα, τα περιεχόμενά της, τους αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησής της. Η ποιότητα δεν είναι μια στατική έννοια, παρά ποικίλει σε σχέση με το χρόνο και τις συνθήκες (Tobin, 2005· Moss & Dahlberg, 2008· Hu, 2015, 2017). Οπότε, με βάση αυτό το σκεπτικό, κάποιοι ειδικοί δεν υποστηρίζουν την ύπαρξη παγκόσμιων κριτηρίων για το τι ορίζουμε ως ποιότητα (Tobin, 2005). Ωστόσο για την οικονομία της επιστημονικής επικοινωνίας και συζήτησης, αλλά και για την οργάνωση της εφαρμογής, οι περισσότεροι επιστήμονες συμφωνούν στο ότι η ποιότητα θα έπρεπε να χωρίζεται σε δυο κύριους τομείς: τον δομικό και τον διαδικαστικό ή μεθοδολογικό. Ο πρώτος αφορά σε δείκτες που οργανώνονται και ελέγχονται από την πολιτεία και το πρόγραμμα που θέτει και αφορούν το μέγεθος της τάξης, την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικού, τις δαπάνες για το μισθό του εκπαιδευτικού, την μόρφωση και επιμόρφωσή του, καθώς και τις

ευκολίες για την εφαρμογή του προγράμματος. Αυτοί οι δείκτες αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και κουλτούρα και αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα την ανάπτυξη των παιδιών (Bryant, Zaslow & Burchinal, 2010· Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbot-Shim, 2000, όπ. αναφ. στο Hu, 2017). Αντίθετα, η ποιότητα που αφορά την μεθοδολογία (process quality), αναφέρεται σε παράγοντες όπως η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, η αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους και η ενθάρρυνση για γλωσσική ανάπτυξη, που έχουν άμεση επιρροή στο επίπεδο του προγράμματος και στην ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης της τάξης (Burchinal, Howes & Kontos, 2002, όπ. αναφ. στο Hu, 2017).

Σε αντίθεση με αυτή την τάση των τεστ και της αξιολόγησης κάθε μαθητή, κάποιοι ερευνητές αντιπροτείνουν την παιδαγωγική τεκμηρίωση, δηλαδή της περιγραφής των σχέσεων μεταξύ παιδιού, περιβάλλοντος και προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών (Dahlberg and Lenz Taguchi, 1996· Lenz Taguchi 1997, 2000· Bjervås, 2011· Rinaldi, 2006, στο Sheridan, 2012). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα αποτελέσματα της τεκμηρίωσης και της αποτίμησης, θα χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης σαν σύνολο, δημιουργώντας καλύτερες συνθήκες για μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, κι όχι για ατομική αξιολόγηση (Sheridan, 2012).

Στη βιβλιογραφία (Hu, 2012) επίσης επισημαίνεται ότι για την αξιολόγηση της ποιότητας, θα πρέπει να αναπτυχθούν εργαλεία, που θα αξιοποιούν και θα στηρίζονται στα τοπικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής, κι όχι απλώς να εισάγονται προς εφαρμογή κάποια από άλλες χώρες, χωρίς αυτό να αποκλείει την μελέτη συστημάτων μέτρησης της ποιότητας που ισχύουν διεθνώς. Η πρόκληση για τους ειδικούς και τους επιστήμονες έγκειται στο ότι καλούνται να διακρίνουν θεωρίες και πρακτικές που οι κατά τόπους εμπλεκόμενοι αξιολογούν ως σημαντικές και επιπλέον να δικαιολογήσουν την υιοθέτηση στοιχείων από άλλα αξιολογικά συστήματα (Hu, 2012· Jiang & Deng, 2008, όπ. αναφ. στο Hu, 2012).

Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι εθνικοί στόχοι για την παιδεία και το όραμα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, επηρεάζονται και διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων και συντελεστών και μάλιστα σε μια σχέση δυναμική και ανοιχτή (ΠΙ, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εθνικοί στόχοι επηρεάζονται και καθορίζονται από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον, το αξιακό σύστημα και την έκφρασή του πολιτικά, αλλά και τις σύγχρονες τάσεις για την παιδεία, διεθνώς. Η ποιότητα επομένως του

εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από μια σειρά ιδιαίτερων παραμέτρων, οι οποίες μέσα από την διαχείριση και διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού συστήματος επιδιώκουν και την επίτευξη στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό των εθνικών στόχων της παιδείας και εκπαίδευσης. Οι παράμετροι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και οι διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του όλου συστήματος. Το παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο αφορά στην συγκεκριμένη έρευνα, αναφέρεται στο περιεχόμενο των σπουδών, και περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το κατάλληλο διδακτικό υλικό και τις οδηγίες διδασκαλίας (διδακτικές μεθόδους, παιδαγωγικές προσεγγίσεις), τα Ωρολόγια Προγράμματα, τα Καινοτόμα Προγράμματα και τέλος τους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή.

2.3.2.4. Η έννοια της ποιότητας στα Α.Π.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σημαντική αύξηση των ερευνών που έχουν σαν θέμα τους την σχέση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην παροχή ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση επιδρά ευεργετικά στη μάθηση των παιδιών, στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, στην αυτοπεποίθησή τους και γενικά στην ανάπτυξη συμπεριφορών για δια βίου μάθηση (Schweinhart et al., 1993· Sylva, 1994· Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997· NICHD, 1998, 2002· Burchinal et al., 2000· US Department of Education, 2000, στο Sonja Sheridan, 2007). Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι μεταβολές στην ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζουν τα νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα στην μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού (Andersson, 1989, 1992· Ceglowski & Bacigalupa, 2002· Siraj-Blatchford et al., 2002· Clifford & Bryant, 2003· Sylva et al., 2004, οπ. αναφ. στο Sonja Sheridan, 2007).

Τα σύγχρονα προγράμματα για το νηπιαγωγείο καλής ποιότητας πρέπει να έχουν χαρακτηριστικά που συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ως τέτοια χαρακτηριστικά, αναφέρονται στην βιβλιογραφία, τα ΑΠ υψηλής ποιότητας, η παροχή τροφής, προστασίας, στοργής, οι συνθήκες υγιεινής, τα διανοητικά ερεθίσματα, η υποστηρικτική αλληλεπίδραση και οι ευκαιρίες και οι δραστηριότητες

για την προώθηση της μάθησης (Young, 1996· Morrison, 1988· Myers, 2000, όπ. αναφ. στο Καψάλη 2008· Κουτσουβάνου, 2004). Σε έρευνα των Brodin & Renblad (2014) αναφέρονται ως πολύ σημαντικοί παράγοντες σχετικά με το ΑΠ, οι ικανότητες του προσωπικού, οι αξίες και οι αντιλήψεις που διατρέχουν το πρόγραμμα και η ποιοτική δουλειά.

Οι περισσότεροι ορισμοί για την σχολική ετοιμότητα αναγνωρίζουν την σημαντικότητα δυο στοιχείων των κοινωνικο-συναισθηματικών και νοητικών δεξιοτήτων, τονίζοντας ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία απαιτεί την ανάπτυξη προσαρμοστικών μαθησιακών συμπεριφορών καθώς και την κατάκτηση του περιεχομένου του ΑΠ (Blair, 2002· Howes et al., 2008, όπ. αναφ. στο Domitrovich et al., 2009). Επομένως, συμπεραίνει ο Domitrovich et al. (2009), είναι περιοριστική η οπτική πολλών προγραμμάτων τα οποία προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα στα προσχολικά κέντρα, εστιάζοντας στην πρώιμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών μόνο δεξιοτήτων.

Έρευνα των Hu et al. (2017), έδειξε ότι το μέγεθος της τάξης έχει άμεση επίδραση στην συναισθηματική υποστήριξη, την οργάνωση της τάξης, αλλά και στην διδακτική υποστήριξη (αυτό που ονομάζεται process quality), με ένα μέγεθος τάξης που να διαχειρίζεται εύκολα, διασφαλίζεται το επίπεδο ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσον αφορά την αναλογία παιδιών ανά εκπαιδευτικό, η ίδια έρευνα έδειξε ότι η χαμηλή αναλογία σαφώς οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμφωνώντας και με προηγούμενη έρευνα των Phillips et al., 2000, όπ. αναφ. στο Hu, 2017. Ο μισθός των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ίδια έρευνα αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο τομέας της διδακτικής υποστήριξης των παιδιών έχει σχέση και μάλιστα ιδιαίτερης σημασίας για τα μαθησιακά και αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Hu, 2017), όπως επίσης αποδείχθηκε από έρευνες στην Αμερική (Pianta & Jamil, 2014· Pianta & Harne, 2009, όπ. αναφ. στο Hu, 2017), στη Φινλανδία (Pakarinen et al. 2014, όπ. αναφ. στο Hu, 2017), στη Χιλή (Leyva et al. 2015, όπ. αναφ. στο Hu, 2017) και το Εκουαδόρ (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo & Schady, 2014, όπ. αναφ. στο Hu, 2017), ενώ και η ποιότητα της διδακτικής υποστήριξης έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hu, 2017). Επίσης όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, η Qiu, (2005) όπ. αναφ. στο Hu, (2012), αναφέρει σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών και ιδιαίτερα τα

μακροχρόνια, ότι αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ποιότητας για κάθε ΑΠ προσχολικής εκπαίδευσης.

2.3.2.5. Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα στην εκπαίδευση, με την αξιολόγηση της ποιότητας να αποτελεί κεντρική έννοια στην προβληματική που αναπτύσσεται για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση αποτελεί διαχρονικό, όσο και επίκαιρο αλλά κυρίως αμφιλεγόμενο ζήτημα. Σαν έννοια αποδίδεται πολλές φορές με τους όρους, αποτίμηση, μέτρηση, έλεγχος, εξέταση, βαθμολογία, τεστ, επίδοση κ.α. (Κακανά 2006· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008).

Η αξιολόγηση του ΑΠ αφορά στις διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες αποτιμώνται τα θετικά σημεία των εναλλακτικών λύσεων που είναι διαθέσιμες (Hamilton, 1976, όπ. αναφ. στο Βρεττός & Καψάλης, 1994). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στην μεταμοντέρνα εποχή, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, όχι μόνο σε επιστημονικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο, όπου καθορίζει επιλογές και δράσεις (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2010). Παρόλα αυτά, διεθνώς αλλά και στη χώρα μας η αναμόρφωση του ΑΠ δεν συνοδεύεται και από αξιολόγηση απαραίτητα (Βρεττός & Καψάλης, 1994) στο πνεύμα της σιγουριάς ότι το νέο που εισάγεται είναι πάντα πιο βελτιωμένο, χωρίς πάντα να είναι και λανθασμένη αυτή η οπτική. Στο όνομα της ορθότητας και αποτελεσματικότητας του προγραμματισμού του νέου απαιτείται αξιολόγηση του παλιού (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Σύμφωνα με τα παραπάνω η αξιολόγηση αποτελεί μέρος και αναπόσπαστο στοιχείο της ανάπτυξης και της αναμόρφωσης του ΑΠ. Γενικά όμως αυτό που θα έπρεπε να ισχύει είναι ότι μια επιστημονική πρόταση πρέπει να ελέγχεται αν λειτουργεί στην πράξη και αυτή η αρχή ισχύει όχι μόνο για τα ΑΠ αλλά διαπερνά και όλους τους επιστημονικούς κλάδους (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Διακρίνονται δυο τάσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όσον αφορά τον προσανατολισμό της: ενώ κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα λαμβάνει την έννοια της μέτρησης με κάποιο εργαλείο, που την καθιστά μετρίσιμη και άρα αντικειμενικότερη σαν διαδικασία, στα τέλη του ίδιου αιώνα καταλήγει να στοχεύει στον σκοπό της αξιολόγησης και κατά αυτό τον τρόπο, να αφορά την βελτίωση των διαδικασιών και

του αρχικού σχεδιασμού ενός προγράμματος (Κουτσουνάκου 2005· Κακανά 2006). Κατά τις ίδιες συγγραφείς, το γεγονός αυτό έχει επηρεαστεί από την μιχελιοριστική ψυχολογία αλλά και από το μοντέλο των στόχων του Tyler που αφορά τα ΑΠ. Αυτή η αλλαγή, ως έκφραση του κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού κλίματος της εποχής, προσέθεσε στην αξιολόγηση και τον χαρακτηρισμό «διαμορφωτική» (Gronbach, 1982), που σχετίζεται με την γνώση από την πλευρά του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού για την διαδικασία αλλά και την έννοια της ανατροφοδότησης, η οποία λειτουργεί βελτιωτικά στην διδασκαλία και την μάθηση, υποστηρίζει η Κακανά (2006).

Στην δεκαετία του 90', κυρίως στις ΗΠΑ και την Αυστραλία, έκαναν την εμφάνισή τους τα λεγόμενα standards για όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, προοπτική η οποία μεταφέρθηκε και στον Ευρωπαϊκό χώρο (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2010). Η αρχή έγινε από τον ΟΟΣΑ, που επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης (OECD 1989, 1994, 1995). Η Ευρωπαϊκή Ένωση στην δεκαετία του 90' υιοθετεί και εφαρμόζει την πολιτική αυτή σαν αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στα πανεπιστήμια (Ε.Ε. 1994) και μετέπειτα στις υπόλοιπες βαθμίδες (Ε.Υ. 1996), εφαρμόζοντας τα πιλοτικά σχέδια αξιολόγησης, συγκεκριμένα από το 1997, με επιδίωξη την ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι σχεδόν ταυτόσημη με την αξιολόγηση (Δούκας 1997).

Η αξιολόγηση σαν διαδικασία, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, που αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα (Σακελλαρίου, 2006β, 2006γ· Κακανά και συν., 2006· Ντολιοπούλου-Γουργιώτου, 2008· Δραγώνα, 2008· McAfee, Leong, Bodrova, 2010), ενώ για τα ΑΠ λειτουργεί βελτιωτικά εντοπίζοντας απαραίτητα στοιχεία που βοηθούν στην βελτίωσή τους (Χατζηγεωργίου 2011). Επιπλέον η αξιολόγηση ολοκληρώνει τη διαδικασία σχεδιασμού ενός ΑΠ, μιας και όπως αναφέρθηκε σχετικά με την έννοια του curriculum, ο λατινικός όρος σημαίνει κυκλική διαδρομή σε στάδιο, επομένως δεν είναι τυχαία η χρήση του για να περιγράψει τον σχεδιασμό ενός ΑΠ. Στη Σουηδία όπου το ΑΠ εισήχθη το 1998, έγιναν ήδη δυο αξιολογήσεις του, το 2004 και το 2008 (The National Agency for Education 2004, 2008) και κατά την δεύτερη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν προβλήματα στο να δουλέψουν σύμφωνα με τους στόχους του ΑΠ και σαν αποτέλεσμα αυτού κατασκεύαζαν οι ίδιοι τους στόχους για το πρόγραμμα που εφαρμόζαν, σύμφωνα με τα επιτεύγματα των παιδιών σε διάφορες θεματικές (Sheridan, 1012). Αυτή η τακτική των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε σε αντίθεση με τις

προθέσεις του ΑΠ, για την αξιολόγηση των παιδιών αλλά και λόγω έλλειψης προσωπικών γνώσεων σε διάφορες περιοχές του ΑΠ (Sheridan, 1012).

2.3.2.6. Η διαδικασία αξιολόγησης προγραμμάτων

Όσον αφορά την εκτίμηση της αξίας ενός ορισμένου προγράμματος, είναι απαραίτητο για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων να συνεκτιμώνται τα δεδομένα από τις καθαρά πειραματικές μελέτες, τα δεδομένα από τις δημοσκοπήσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τα δεδομένα των οικονομικών αναλύσεων (Φλουρής, 2006).

Οι Βρεττός & Καψάλης (1994), αναφέρουν τρεις λειτουργίες της αξιολόγησης των ΑΠ: τη λειτουργία επανατροφοδότησης, όπου με τη συλλογή στοιχείων ΑΠ σε ισχύ επιδιώκεται η βελτίωσή τους· η λειτουργία της εγκυρότητας, όπου οι ιθύνοντες μιας αναμόρφωσης θα πρέπει να είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να δικαιολογήσουν και να υποστηρίξουν με επιχειρήματα τις επιλογές και τις απόψεις τους· τη νομιμοποιητική λειτουργία, όπου δεδομένα αξιολόγησης ΑΠ του παρελθόντος αποτελούν χρήσιμη και πολύτιμη γνώση για την νομιμοποίηση του σχεδιασμού και της εφαρμογής καινούργιων. Επίσης οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μπορεί να καταγραφεί αξιολογώντας δυο προγράμματα, το νέο και το προηγούμενο, για να διαπιστωθεί αν το νέο υπερτερεί του παλαιότερου· πάντως αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η διαδικασία δεν παρατηρείται στην ελληνική πραγματικότητα, όπου η εισαγωγή ενός νέου προγράμματος θεωρείται πάντα ότι λειτουργεί βελτιωτικά, αλλά χωρίς τεκμηρίωση (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Οι τέσσερις διαστάσεις-«κοινωνική διάσταση, διάσταση των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των μαθησιακών περιεχομένων» που η Sheridan (2007, 2009) προτείνει, αξιολογούνται με έμφαση στη δομή, την διαδικασία και τα αποτελέσματα (Donabedian, 1980, όπ. αναφ.στο Brodin & Renblad, 2013), ενώ βασικό σημείο της θεωρίας της αποτελεί η άποψη ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να επηρεάζουν την ατομική τους κατάσταση και να ακούγονται οι φωνές τους.

Μια άλλη διάσταση όσον αφορά την αξιολόγηση του ΑΠ θέτει ο Scriven στο Βρεττός & Καψάλης (1994) και είναι η goal free evaluation όπως αναφέρεται. Η προσέγγιση αυτή προτάσσει την διερεύνηση των γενικότερων επιδράσεων του ΑΠ, χωρίς να περιορίζεται μόνο στο εάν το πρόγραμμα πέτυχε τους σκοπούς και τους

στόχους του, με αποτέλεσμα να διαπιστώνονται και παρενέργειες ή αντιδράσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν παράδειγμα προς αποφυγή για μελλοντικές προσπάθειες αναμόρφωσης ΑΠ. Με το ίδιο σκεπτικό και ο Cronbach (1963) όπου η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση του προγράμματος και τονίζει την σημασία της αξιολόγησης όσο το δυνατόν περισσότερων αποτελεσμάτων και μάλιστα σε μια διαδικασία συνεχή και πολυεπίπεδη, με ποικιλία κριτηρίων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2013).

Για την αξιολόγηση των προγραμμάτων χρησιμοποιούνται κάποια μοντέλα τα οποία ανάλογα με τη φιλοσοφία και την επιστημολογία στις οποίες στηρίζονται, ταξινομούνται σε παραδείγματα, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Ως θεμελιακά παραδείγματα αξιολόγησης προγραμμάτων αναφέρονται: α) το τεχνοκρατικό-φανξιοναλιστικό, κατά το οποίο σκοπός είναι ο έλεγχος των αποτελεσμάτων προκαθορισμένων κριτηρίων, β) το νατουραλιστικό, το οποίο είναι συμμετοχικό, δηλαδή συμμετέχουν στην αξιολόγηση όλοι οι εμπλεκόμενοι, προσδίδει αξία στη μοναδικότητα και υποκειμενικότητα των υποκειμένων που αξιολογούν, γ) το χειραφετικό, όπου οι συμμετέχοντες κατόπιν ενεργοποίησης της διαδικασίας αξιολόγησης από ειδικούς, συνεχίζουν μόνοι τους ορίζοντας και τις συνθήκες και δ) το διαδραστικό, το οποίο αναπτύσσει διαδικασίες έρευνας δράσης, αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς και άλλων δράσεων, ενώ πραγματοποιείται από τους ίδιους τους αξιολογούμενους με απουσία εξωτερικού αξιολογητή (Κουτσελίνη, 2013).

2.3.2.7. Κριτήρια ποιότητας των ΑΠ

Μέσα από την προσπάθεια αναζήτησης αλλά και καθορισμού της έννοιας της ποιότητας διεθνώς, προέκυψαν ζητήματα τα οποία επανεμφανίζονταν σε σχέση με τη δομή και τη συνάφεια των προγραμμάτων και τα οποία, τελικώς, συνθέτουν κάποιες σταθερές όσον αφορά τη φύση και τη δυναμική των ποιοτικών προγραμμάτων, το τι νοείται δηλαδή ποιότητα στα ΑΠ (Cryer & Clifford, 2003).

Οι Βρεττός & Καψάλης (1994), αναφέρουν ότι παρόλο που οι πτυχές της αξιολόγησης του ΑΠ είναι πάρα πολλές, εντούτοις υπάρχουν κάποιες διαστάσεις που θα πρέπει να προτάσσονται. Μια διάσταση αποτελεί η *σύνταξη του ΑΠ*, δηλαδή το πλαίσιο ανάπτυξης του και συγκεκριμένα το πώς καθορίστηκαν οι στόχοι, σε ποιες συνθήκες εργάστηκε η ομάδα εργασίας, τα πρόσωπα που έλαβαν μέρος καθώς και οι

σχέσεις μεταξύ τους, οι οικονομικές συνθήκες κ.α. ενώ ο έλεγχος αυτός συνηθίζεται να λαμβάνει χώρα όταν το ΑΠ παίρνει την τελική του μορφή. Μια δεύτερη διάσταση αποτελεί η εφαρμογή του ΑΠ και αυτό διότι πολύ συχνά υπάρχει χάσμα ανάμεσα στο ισχύον και στο εφαρμοζόμενο ΑΠ και άρα θα πρέπει να αξιολογείται η φυσιογνωμία των σχολείων, η κατάσταση των χρηστών, δηλαδή των εκπαιδευτικών, κατά πόσο είναι έτοιμοι, αλλά και οι ανάγκες των μαθητών, όσον αφορά την μάθηση καθώς και της προϋποθέσεις της. Η τρίτη διάσταση που θα πρέπει να αξιολογείται είναι η αποτελεσματικότητα του ΑΠ, όπου σύμφωνα με τους ερευνητές που ασπάζονται τις απόψεις του Tyler (1949), η αποτελεσματικότητα έχει σχέση με το ποσοστό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί ενώ η διαδικασία αξιολόγησης δυσχεραίνεται ανάλογα με το αν οι στόχοι είναι ξεκάθαρα ή όχι διατυπωμένοι από την αρχή. Η τέταρτη διάσταση είναι η αποδοχή του ΑΠ από τους χρήστες του, οι απόψεις τους και οι πρακτικές τους απέναντι στο πρόγραμμα.

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αναφέρονται ως βασικοί άξονες προσανατολισμού της αξιολόγησης της ποιότητας των ΑΠ οι ακόλουθοι: α) οι διαδικασίες σύνταξης, αναμόρφωσης/βελτίωσής τους, που αφορούν την διαρκή αναπροσαρμογή των ΑΠ λόγω αλλαγής κοινωνικών και επιστημονικών συνθηκών και στη βάση προηγούμενης άρτιας αξιολόγησής τους. Τα μοντέλα σχεδιασμού και η εγκυρότητα και νομιμότητα των διαδικασιών, επίσης αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης, διότι έχουν σχέση, τα μεν πρώτα, με τους σκοπούς της αγωγής και τους στόχους της διδασκαλίας, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους μάθησης και εάν όλα αυτά συνδέονται και λειτουργούν αρμονικά μεταξύ τους· ενώ η εγκυρότητα έχει σχέση με το ποιος αποφασίζει σχετικά με τα ΑΠ, όσον αφορά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και το βαθμό αποδοχής του ΑΠ από την εκπαιδευτική κοινότητα· η νομιμότητα αφορά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπου απαιτείται η τήρηση κάποιων κανόνων και αρχών, αναφορικά με τη συμμετοχή ή όχι ειδικών επιστημόνων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, αλλά και διάφορων κοινωνικών ομάδων σε επίπεδο συζητήσεων και κριτικού ελέγχου. Ως β) άξονας αναφέρεται ο βαθμός ευελιξίας του ΑΠ, που έχει σχέση με το κατά πόσο ενισχύονται ή όχι εναλλακτικές εμπειρίες μάθησης από τους σκοπούς, τους στόχους και τα περιεχόμενα, στοιχεία τα οποία είναι σαφή και εξειδικευμένα· επίσης έχει σχέση με την προώθηση ή όχι εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας· έχει σχέση με τη διαδικασία σύνταξης, δεδομένου ότι το ΑΠ δεν συντάσσεται άπαξ αλλά οργανώνεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες εφαρμογής του· επίσης

έχει σχέση με το εάν λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές προϋποθέσεις και τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών, ώστε να εξασφαλίζει διαφορετικές εμπειρίες μάθησης και όχι να ισχύει γενικά και απόλυτα, αυτό που ονομάζεται λειτουργική διαφοροποίηση. Σε έρευνες αναφέρεται ότι τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα δεν επιτρέπουν την υιοθέτηση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών (Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα, Σταυρίδης & Παπαδόπουλος, 2008), τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής (Husti, 1992, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002) με αποτέλεσμα η ανελαστική χρήση του χρόνου να μην επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και να μην μπορεί να διαχειριστεί το απρόβλεπτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σοφού, 2002). Ο γ) άξονας είναι η *διάρθρωση*, που αφορά την ύπαρξη ή όχι συντονισμού ανάμεσα σε στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά και αν όλα αυτά έχουν σχέση με τη φιλοσοφία του ΑΠ σπουδών, τους γενικούς σκοπούς αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης σε κάθε σχολική τάξη. Επίσης η διάρθρωση αφορά το κατά πόσο τα επιστημονικά πορίσματα, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής λαμβάνονται υπόψη για τη σπειροειδή διάταξη των περιεχομένων διδασκαλίας και εάν οι επιλογές συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι αποτελεσματικές. Ο δ) άξονας που θα μπορούσε να διερευνηθεί η ποιότητα των ΑΠ αναφέρεται στο εάν οι γενικότεροι παράγοντες που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, όπως η διαρρύθμιση των χώρων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το αν λειτουργεί επιλεκτικά το σχολείο, η γλωσσική χρήση και το σχετικό με αυτή σχολικό πρότυπο που υπάρχει, οι σχέσεις των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία κ.α. δρουν υποστηρικτικά στην επίτευξη των σκοπών και επιδιώξεων του ΑΠ, ή αντίθετα δρουν υπονομευτικά και έτσι τους αντιστρατεύονται.

Κατά τον Χατζηγεωργίου (2011) η αξιολόγηση του ΑΠ αφορά τη σαφήνεια και την καταλληλότητα των στόχων, την αντιπροσωπευτικότητα των περιεχομένων, την καταλληλότητα των μεθόδων και την εγκυρότητα και καταλληλότητα των τρόπων αξιολόγησης.

Στη βιβλιογραφία, επίσης εντοπίστηκαν σαν γενικά κριτήρια ποιότητας του ΑΠ τα εξής: η *συνοπτικότητα*, που αφορά το μέγεθος του περιεχομένου σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας αλλά και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου, η *ισορροπία*, που αφορά την ισοδύναμη ανάπτυξη των ειδών μάθησης ώστε να υπάρξει ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, η *συγχρονικότητα*, δηλαδή κατά πόσο

είναι επίκαιρο ως προς τις ανάγκες των μαθητών, της κοινωνίας και των γνωστικών αντικειμένων, *η επιστημονικότητα*, που αφορά την εγκυρότητα των επιστημονικών γνώσεων και των αρχών και προσεγγίσεων της παιδαγωγικής, *η λειτουργικότητα*, που αφορά στην δυνατότητα εφαρμογής στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών, *η συνοχή*, που αφορά στη δυνατότητα επίτευξης του γενικού σκοπού μέσω της συμβολής των επιμέρους μαθημάτων και των προτεραιοτήτων τους, *η συνέπεια*, που αφορά στα δομικά στοιχεία (φιλοσοφία, σκοπός, επιμέρους στόχοι, περιεχόμενο, υλικά και τρόποι αξιολόγησης) και την σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, *η δημοκρατικότητα*, που αφορά στο κατά πόσο είναι η έναρξή του προϊόν συναίνεσης, καθώς και αν παρέχει ίσες ευκαιρίες και αποτελέσματα σε όλους, *η αποτελεσματικότητα*, που αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα και την δυνατότητα μέτρησής τους στην συμπεριφορά του μαθητή (Κουτσελίνη 2013:21).

Λόγω του ότι το επίκεντρο της έρευνας για τα ΑΠ ήταν ο καθορισμός των σκοπών και η διατύπωση των στόχων και ακολουθούσε η επιλογή περιεχομένων, είχε δοθεί έμφαση στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και για αυτό το λόγο, ως αξιολόγηση των ΑΠ λογίζεται συνήθως η αξιολόγηση των στόχων, που σε καθημερινό επίπεδο λαμβάνει χώρα. Ενώ για την Ελλάδα, έχει επικρατήσει η αξιολόγηση μόνο των μαθητών (Βρεττός-Καψάλης 1994· Κουτσελίνη, 2011).

2.3.2.8. Σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη ΑΠ

Οι τάσεις στην ανάπτυξη ΑΠ σήμερα διαμορφώνονται υπό το πρίσμα της μετανεωτερικής προσέγγισης της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια απαλλαγής από τα τρωτά σημεία της νεωτερικότητας. Σύμφωνα με το νεωτερικό πνεύμα ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως προϊόν για την αγορά, ενώ η ανθρώπινη εμπειρία οφείλει να είναι χρήσιμη. Κάποιες από τις διαδικασίες που τον διέπουν είναι η εμπειρογνωμοσύνη, και η μέτρηση, ο πειραματισμός και όσον αφορά τα ΑΠ, αυτά είναι γραμμικά με προκαθορισμένη ανάπτυξη (Κουτσελίνη, 2013). Στον αντίποδα, ή καλύτερα στην βελτιωμένη προοπτική της νεωτερικότητας, υπάρχει η μετανεωτερική προσέγγιση των ΑΠ που προϋποθέτει τη σύνθεση των ιδεών και των πρακτικών, τόσο σε επίπεδο υποκειμένων, μαθητών και εκπαιδευτικών, όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης ΑΠ κι όλα αυτά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, στη βάση του σεβασμού των συμμετεχόντων (Σακελλαρίου, 2010) μέσω της αμφιβολίας, του στοχασμού και του κριτικού ελέγχου (Τσάφος, 2014).

Στην εποχή μας όπου η καταξίωση της ανάπτυξης των ατόμων αλλά και των πολιτειών έρχεται μέσα από την οικονομική δραστηριότητα και τον οικονομικό ανταγωνισμό, τα ΑΠ αναζητούν την ισορροπία (McNeil, 1985, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2010) και την άμβλυνση των αντιθέσεων, σύμφωνα με τους ζητούμενους στόχους της εκπαίδευσης κατά τον Αριστοτέλη, που είναι τα Αναγκαία, τα Χρήσιμα και τα Καλά (Κουτσελίνη, 2010). Η θέση αυτή μεταφράζεται στην εκπαίδευση με τη ύπαρξη ΑΠ με τα χαρακτηριστικά όλων των τύπων ΑΠ, δηλαδή των οικονομικών/ανταγωνιστικών, αλλά και των ανθρωπιστικών και των τεχνοκρατικών και φυσικά των κοινωνικώς αναδομητικών (Κουτσελίνη, 2010).

Η μετανεωτερική προσέγγιση δίνει έμφαση στο ότι το ΑΠ δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται ως εργαλείο κοινωνικού ελέγχου αλλά για προβληματισμό και συνεργασία με τα παιδιά. Ο στόχος παγκόσμια του ΑΠ είναι κυρίως η αύξηση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Η έρευνα για την ποιότητα αποτελεί κοινό προβληματισμό και η παιδαγωγική ποιότητα χρειάζεται να αποτιμηθεί συστηματικά. Η υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να περιγραφεί σαν ένα μαθησιακό πλαίσιο όπου τα παιδιά δέχονται ερεθίσματα, προκλήσεις και είναι περίεργα να εξερευνήσουν το περιβάλλον με σκοπό να φτάσουν στο μέγιστο δυνατό επίπεδο ανάπτυξης κατά τον Vygotskij, (1978 όπ. αναφ. στο Brodin & Renblad, 2013, 2015).

Το σουηδικό ΑΠ για την προσχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τις γνώσεις και τις ικανότητες της κοινωνίας στην οποία τα παιδιά νοούνται σαν κοινωνικά ικανοί δρώντες (Brodin & Rebland, 2013, 2015). Είναι σημαντικό επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν επιστημονικό υπόβαθρο και το επίπεδο των γνώσεών τους, ως επαγγελματίες, έχει αξία στην κοινωνία.

Οι απόψεις για τα παιδιά, την ανάπτυξή τους, την παιδική ηλικία, το παιχνίδι και τη μάθηση έχουν αλλάξει κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Τα παιδιά σήμερα θεωρούνται κοινωνικά, ικανά δρώντα άτομα στην παγκόσμια κοινωνία και έχουν το δικαίωμα σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Löfdahl, 2004· Sommer, 2005 όπ. αναφ. στο Brodin & Rebland, 2013, 2015). Η προσχολική αγωγή έχει επιφορτιστεί με την εκπαίδευση και προώθηση των παιδιών σύμφωνα με την εθνική κουλτούρα και το σύστημα αξιών (Lee, 2005· Johansson, 2007· Alvestad & Berge, 2009· Niikko & Havu-Nuutinen, 2009, όπ. αναφ. στο Brodin & Rebland, 2013, 2015) ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες για συνεργασία των ατόμων σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς (Seliverstova, 2006, όπ. αναφ. στο Brodin & Rebland, 2013, 2015).

Ο Χρυσafiίδης (2006) αναφέρει ότι οι μεγάλοι παιδαγωγοί προσπάθησαν να συγκεράσουν ιδέες από διάφορες επιστημονικές θεωρίες και το ίδιο θεωρεί ότι συμβαίνει και με τα σύγχρονα μοντέλα παιδαγωγικής δράσης όπως το Reggio Emilia, το Κοινωνικό σχολείο και άλλα, τα οποία εξαιτίας αυτής της οπτικής της επιστημολογικής σύνθεσης, έχουν αναπτύξει ανθεκτικότητα στα σημερινά προβλήματα.

Η NAEYK στηριζόμενη στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές όσον αφορά την εφαρμογή του ΑΠ επισημαίνει ότι θα πρέπει να είναι: «άρτια σχεδιασμένη, με προκλήσεις, ενδιαφέρουσα, αναπτυξιακά κατάλληλη, πολιτισμικά και γλωσσικά ευαισθητοποιημένη και ικανή να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για όλα τα μικρά παιδιά» (NAEYK, 2009, σ. 1). Η ίδια οργάνωση στο επίσημο έγγραφο των θέσεων της, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του ΑΠ αναφέρει τους εξής δείκτες:

- « Τα παιδιά είναι δραστήρια και εμπλέκονται με ζήλο σε δραστηριότητες
- Οι στόχοι είναι σαφείς και κοινοί για όλους
- Το πρόγραμμα είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο
- Το σημαντικό γνωστικό περιεχόμενο μαθαίνεται μέσω της διερεύνησης και της εστιασμένης, σκόπιμης διδασκαλίας
- Το ΑΠ εκμεταλλεύεται τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες
- Το ΑΠ είναι ολοκληρωμένο
- Τα επαγγελματικά κριτήρια επιβεβαιώνουν τα γνωστικά περιεχόμενα του ΑΠ
- Το πρόγραμμα είναι πιθανό να ωφελήσει τα παιδιά (Naeyk, 2009, όπ. αναφ. στο McLachlan et al. 2017).»

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι διεθνώς υπάρχει μια μεταστροφή από το ενδιαφέρον για τις γνώσεις και το περιεχόμενο που διδάσκεται στο σχολείο, σε μια «μανία» (Deng, 2015) για ανταγωνιστικότητα, μαθησιακά αποτελέσματα και υψηλών απαιτήσεων εξετάσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο σχεδιασμός του ΑΠ και οι διαδικασίες που περιλαμβάνει όπως, η επιλογή των γνώσεων, η οργάνωση, η ακολουθία και η μετατροπή τους, να αγνοούνται ή να παρακάμπτονται, και να προτάσσονται διαδικασίες ανάπτυξης ακαδημαϊκών στανταρντς, πλαισίου ανταγωνιστικότητας, και πρακτικών που θα πρέπει να αποδεικνύονται (Hormann, 2008· Karseth & Sivesind, 2010, όπ. αναφ. στο Deng, 2015). Το γεγονός αυτό έχει βάλει σε νέα βάση τη συζήτηση για την εκπαίδευση αλλά και τον τρόπο που

σκεφτόμαστε και μιλούμε για αυτή· συγκεκριμένα στη βάση αυτής της οπτικής η διδασκαλία ορίζεται ως διευκόλυνση της μάθησης, η οποία είναι εποικοδομητική, μαθητο-κεντρική και σε μεγάλο βαθμό βελτιωμένη από την τεχνολογία, ενώ οι γνώσεις αποτελούν απλά ένα εργαλείο, χωρίς εκπαιδευτική αξία ή σημαντικότητα από μόνες τους (Biesta, 2005, 2010, όπ. αναφ. στο Deng, 2015).

Στον κόσμο σήμερα που χαρακτηρίζεται από την επικοινωνία και την αλληλεξάρτηση, ο σχεδιασμός των εθνικών πολιτικών για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος και ανεξάρτητος από το διεθνές πλαίσιο. Γι' αυτό οι πολιτικές θέσεις συχνά εκφράζουν μια παγκόσμια συνείδηση, η οποία κατασκευάζει έννοιες όπως «το παιδί» σαν «πολίτης του κόσμου», συγκεκριμένες σχέσεις με τους άλλους αλλά και προοπτικές για τον κόσμο (Millei & Jones, 2014). Οι τοπικές καλές πρακτικές επηρεάζουν τον τρόπο που παρέχεται η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, όπως για παράδειγμα η προσέγγιση στα σχολεία του Reggio Emilia, των οποίων η φήμη είναι ευρέως διαδεδομένη. Επομένως οι πολιτικές για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα καθώς και τα ΑΠ δεν μπορούν να ιδωθούν ξεκομμένα από το παγκόσμιο πλαίσιο και τις απόψεις που εκφράζονται διεθνώς. Επιπλέον για να ανταποκριθούν στα νέα επίπεδα της οικονομικής, κοινωνικο-πολιτισμικής και περιβαλλοντικής επικοινωνίας, χρησιμοποιούν όρους δανεισμένους από την παγκοσμιοποίηση (Rizvi, 2009), όπως τα παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα, οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών και η διεθνής επιχειρηματικότητα (Steger, 2009). Ουσιαστικά, οι πολιτικές ξεπερνούν τις τοπικές κοινωνίες σε μια προσπάθεια να εμπλέξουν τον «πολίτη του κόσμου» και την διεθνή οικονομική επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση (Millei & Jones, 2014).

Από την άλλη μεριά όμως υπάρχει και η άποψη ότι το κάθε έθνος πρέπει να στηρίζεται στις δικές του παραδόσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούμε να πάρουμε πολύτιμα στοιχεία από τις εμπειρίες άλλων εθνών (Gormley, 2000).

Επίσης όλο και περισσότεροι από αυτούς που μελετούν το πεδίο των ΑΠ, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η διάκριση των ΑΠ με τρόπο που δηλώνει απόλυτους διαχωρισμούς, για παράδειγμα αν περιέχουν διακριτά γνωστικά αντικείμενα ή όχι, μάθηση ή παιχνίδι, προετοιμασία για το σχολείο ή ανεξάρτητη προσχολική αγωγή κ.α., δείχνει απλοϊκότητα ή μονομέρεια και κινδυνεύει να είναι εννοιολογικά ανεπαρκής (Παπανδρέου, 2017· Fleeer, 2011). Εκείνο το οποίο αναδεικνύεται ως τάση στον προβληματισμό για τα ΑΠ για την πρώτη παιδική ηλικία και παρατηρείται στα εθνικά ΑΠ, είναι η αντίληψη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, οι

θεωρίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη που αντανακλώνται σε αυτά, αλλά και οι ιδεολογίες που τα διαπνέουν και έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Brock, 2009, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017· Pacini-Ketchabaw & Pence, 2011). Επίσης σήμερα πέρα από τις γενικότερες θεωρήσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως, η μελέτη για τα ΑΠ επικεντρώνεται και σε επιμέρους ζητήματα, πιο συγκεκριμένα, όπως το περιεχόμενο και ο ρόλος του (Fleer, 2011· Wood & Hedges, 2016), οι επιδιώξεις και οι στόχοι του ΑΠ (Hedges & Cooper, 2014), επίσης ο ρόλος του παιχνιδιού που αναδεικνύεται ως παιδαγωγικά σημαντικός (Wood, 2010 όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017· Wood & Hall, 2011), ο ρόλος του εκπαιδευτικού, των παιδιών, της οικογένειας και της κοινότητας, ως εμπλεκόμενων (Brooker, 2002· Yelland et al., 2008 όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017· Siraj-Blatchford, 2009· Edwards, 2009· Claxton et al. 2011, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017), η αξιολόγηση και ο ρόλος της (Carr & Lee, 2012, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017), αλλά και το εφαρμοζόμενο ΑΠ από τους εκπαιδευτικούς στην πράξη (Βελλοπούλου, 2011· Κακανά, 2011· Birbili, 2015).

Καταληκτικά φαίνεται ότι το πεδίο μελέτης των ΑΠ χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα προοπτικών σχετικά με τις φιλοσοφικές, επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές ανάπτυξης, ενώ κάθε σύγχρονο ΑΠ αποτελεί συνήθως σύνθεση προοπτικών και δεν στηρίζεται μόνο σε μια προοπτική.

2.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

2.3.3.1 Περίληψη

Ο Young (1992), στο βραβευμένο βιβλίο του Εφτά τυφλά ποντίκια, διασκεύαζει το κλασικό ποίημα του Τζον Γκόντφρι Σαξ. Το περιεχόμενο αναφέρεται σε εφτά τυφλά ποντίκια τα οποία εξετάζουν χωριστά έναν ελέφαντα, το καθένα από την δική του σκοπιά και τους περιορισμούς που αυτή θέτει. Στόχο αποτελεί η ολοκληρωμένη εικόνα του ελέφαντα, η οποία προκύπτει μόνο έπειτα από τον συνδυασμό όλων των επιμέρους θεωρήσεων κι αυτό αποτελεί και το δίδαγμα αυτού του βιβλίου, «η μερική γνώση μπορεί να μας δίνει μια θαυμαστή ιστορία, μα η σοφία αποκτάται μόνο όταν βλέπεις ολόκληρη την εικόνα» (Kingore, 2010). Εφαρμόζοντας το νόημα αυτής της ιστορίας στο θέμα του ΑΠ και στην αξιολόγησή του, αντιλαμβανόμαστε την κομβικής σημασίας συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μέσω της αξιολόγησής του, με τις δικές τους απόψεις, για την πραγματική κατανόηση του ΑΠ.

2.3.3.2 Ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο των εκπαιδευτικών

Η εργασία αυτή στηρίζεται στην διερεύνηση των απόψεων, των πρακτικών και των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα φανερά αλλά και τα λανθάνοντα πιστεύω των εκπαιδευτικών καθοδηγούν τις πράξεις και πρακτικές τους στην τάξη (Ernst, 2014, Richardson, 1994). Παρόλο που αυτές οι απόψεις μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές πηγές (από την παιδαγωγική και επαγγελματική κατάρτιση, από τις εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία, από προσωπική επιμόρφωση κ.α.), οι φανερές αλλά και οι λανθάνουσες απόψεις ενσωματώνονται στο αξιακό τους σύστημα (Ernst, 2014, McMullen, 1997). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και τα γεγονότα επηρεάζουν τον σχεδιασμό, τις αλληλεπιδράσεις και τις αποφάσεις τους, σύμφωνα με τον Fang, (1996) (όπ. αναφ. στο Sandra Mc Clintic & Karen Petty, 2015), ενώ οι απόψεις μοιάζει να είναι ο καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη (Isenberg, 1990· Kagan, 1992· Pajares, 1992· Fang, 1996· Sandra Mc Clintic & Karen Petty, 2015).

Επομένως η διαμόρφωση της πραγματικότητας του κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του καθώς και της διαχείρισής τους. Οι απόψεις λοιπόν των εκπαιδευτικών για τα ΑΠ επηρεάζουν τις πράξεις και τις συμπεριφορές τους στον σχεδιασμό, την εφαρμογή αλλά και την αξιολόγηση αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται εμφανές επομένως, και από την βιβλιογραφία, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την διδασκαλία (Kagan, 1992· Fang, 1996· Stipek et al. 2001, όπ. αναφ. στο Potsi, 2014).

Η βιβλιογραφία αναφέρει πολλά παραδείγματα σχετικά με την σημαντικότητα και την αξία της παραμέτρου των απόψεων των εκπαιδευτικών, και ως προς την διαμόρφωσή τους αλλά και ως προς την δυνατότητα έκφρασής τους.

Ο Φλουρής (2006) αναφέρει ότι «το εφαρμοσμένο ΑΠ αναφέρεται στις συνολικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων θα εφαρμοστεί το επιδιωκόμενο πρόγραμμα στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου που παρέχεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο». Επιπλέον, είναι η προσωπική θεωρία του κάθε εκπαιδευτικού που επιδρά σε σημαντικό βαθμό στο διδασκόμενο ή αλλιώς εφαρμοζόμενο ΑΠ (Wilson, 2008· Brown et al., 2009· Dowdell, Gray, & Malone, 2011· Cuban, 1992, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014· McClintic & Karen Petty, 2015). Ενώ ο McCutcheon (1988), όπως παρατίθεται στο Τσάφος (2014), αναφέρει: «Οι δάσκαλοι είναι τα

φίλτρα μέσω των οποίων περνά το επίσημο ΑΠ. Ο τρόπος με τον οποίο το κατανοούν, ο ενθουσιασμός τους ή η πλήξη που αισθάνονται για διάφορες πτυχές του, δίνει χρώμα στη φύση του. Ως εκ τούτου, το ΑΠ που αναπτύσσεται στις τάξεις διαφέρει από αυτό που επιβάλλεται από τους διοικητικούς ή αναπτύσσεται από τους εμπειρογνώμονες».

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί για την ερμηνεία του ΑΠ για να μετουσιωθεί σε πράξη (Moss, 2006· Brock, 2009, όπ. αναφ. στο Mclachlan et al, 2017) και προκειμένου να μην παρατηρούνται φαινόμενα αναπαραγωγής παραδοσιακών παιδαγωγικών προτύπων, αλλά ούτε και προσκόλληση στο κείμενο του ΑΠ ως κλειστό πλαίσιο, απαραίτητη θεωρείται κατά τους παραπάνω συγγραφείς η διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά όχι μόνο· απαραίτητος κρίνεται και ο προβληματισμός και για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δηλαδή σε προπτυχιακό επίπεδο, σχετικά πάντα με τα επίκαιρα ζητήματα των ΑΠ.

Όσον αφορά την αναμόρφωση των ΑΠ, σαν σημαντικότερος παράγοντας αναδεικνύεται ο κάθε εκπαιδευτικός κάθε συγκεκριμένου σχολείου, ο οποίος κρίνει την αποτελεσματικότητά τους, αφού είναι η αποδοχή του ΑΠ από τους εκπαιδευτικούς που βοηθά στην απόδοση του ΑΠ. Βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας του ΑΠ αποτελεί ο βαθμός αποδοχή του και από τα σχολεία, κι αυτό ουσιαστικά σημαίνει αποδοχή της φιλοσοφίας αλλά και των νεωτερισμών του για την ενεργό συμμετοχή στην εφαρμογή του. Γι' αυτό γίνεται λόγος από τους ειδικούς για school based ανάπτυξη προγραμμάτων, δηλαδή η αναγκαιότητά τους να προέρχεται «από τις ρίζες», προκειμένου το εγχείρημα να στεφθεί από επιτυχία. Σε αυτό το πλαίσιο, σε περιπτώσεις αναμόρφωσης, σαφώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται καίριας σημασίας ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Γενικά η ερμηνεία του ΑΠ της πρώτης παιδικής ηλικίας αποτελεί μια σύνθετη αλλά ταυτόχρονα και δυναμική διαδικασία. Σχετικές έρευνες (Nuttall, 2005· Kakana & Mavidou, 2015) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αναπαράγοντας παγιωμένες πρακτικές, προερχόμενες από τις δικές τους παγιωμένες απόψεις για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, αποφεύγοντας να χρησιμοποιήσουν το ισχύον ΑΠ. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούν ως καταναλωτές της γνώσης, εφαρμόζοντας πιστά τις διαδικασίες που προβλέπονται στο ΑΠ, ιδίως όταν είναι και κλειστό (Urban, 2008).

Παρατηρείται ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι εκπαιδευτικών, αυτοί που αναπαράγουν όπως ήξεραν το ΑΠ, αυτοί που εργάζονται περισσότερο τεχνικά, δηλαδή αναπαράγουν το ΑΠ ακριβώς όπως προβλέπεται και αυτοί που εξετάζουν κριτικά τις απόψεις που εκφράζει το ΑΠ και αναλογίζονται τη μορφή που θα μπορούσαν να πάρουν στην τάξη, δηλαδή οι αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί (Παπανδρέου, 2017).

Ανάμεσα σε αυτές τις διαφορετικές τάσεις θα λέγαμε, που αποτελούν όμως την πραγματικότητα, προκρίνεται ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, κάτοχος θα λέγαμε, στέρεης παιδαγωγικής γνώσης την οποία χρησιμοποιεί για να ερμηνεύει συνεχώς το ΑΠ, σε μια διερευνητική διαδικασία (Παπανδρέου, 2017). Μέσω αυτής της διαδικασίας ο σχεδιασμός του ΑΠ είναι δημιουργικός και δυναμικός, εμπεριέχει την κριτική εξέταση της νέας γνώσης του νέου ΑΠ, την επανεξέταση της προηγούμενης γνώσης και των εμπειριών τους. Για την διεξαγωγή μιας τέτοιας διαδικασίας, δηλαδή ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών με συνειδητές από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και τεκμηριωμένες παιδαγωγικές επιλογές, είναι απαραίτητη η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Brock, 2009).

Από έρευνες και διεθνείς εκθέσεις, η πρακτική αυτή των εκπαιδευτικών για αναστοχασμό, που προκρίνεται στις μέρες μας όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eurofound, 2015, OECD, 2011), αναπτύσσεται μέσω συνεργατικών μορφών μάθησης, όπως η κοινότητα μάθησης ή η έρευνα δράσης (Nuttall & Edwards, 2009· Fisher & Wood, 2012· Αυγητίδου, 2014· Τσάφος, 2014) κι αυτό διότι τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν ενεργά και με κριτική ματιά τις δικές τους αντιλήψεις για τη μάθηση, για τα παιδιά και τις πρακτικές που ακολουθούν (Παπανδρέου, 2017).

Σε έρευνα των Brodin & Renblad (2014, 2015), αναφέρεται ότι η εισαγωγή του πρώτου ΑΠ στη Σουηδία το 1998, είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γεγονός μέσω του οποίου οι τελευταίοι βίωσαν μια πολύ θετική κατάσταση και ένιωσαν πολύ περήφανοι για το επάγγελμά τους.

Η Πότση (2014), αναφέρει σε έρευνά της ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις δυνατότητές τους, στο ότι μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών, αποτελούν πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα για την εφαρμογή του ΑΠ, είτε είναι προσανατολισμένο ακαδημαϊκά είτε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Η Παπανδρέου (2017) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να είναι συνεχής, κι όχι ευκαιριακή λόγω κάποιας μεταρρύθμισης ή αναθεώρησης του ΑΠ. Σε κάποιες χώρες είναι υποχρεωτική και συχνή, ενώ στην περίπτωση της Αυστραλίας, στο πρόγραμμα EYLF (Early Year Learning Framawork) αποτυπώνεται στο ΑΠ (DEEWR, 2009, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2017).

Τα αποτελέσματα έρευνας των Domitrovich et al. (2009), στο πρόγραμμα Head Start, στην Αμερική, έδειξαν ότι με την ανάπτυξη αποτελεσματικής επαγγελματικής υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να ενσωματώσουν κάποιες νέες διδακτικές δραστηριότητες στο ΑΠ τους, στοχεύοντας στον αναδυόμενο γραμματισμό και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και την ίδια στιγμή να βελτιώνουν τις αναπτυξιακά κατάλληλες διδακτικές πρακτικές τους και να παράγουν υψηλότερης ποιότητας αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών – μαθητών.

Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, δυστυχώς δεν παρατηρείται αυτή η τάση (Παπανδρέου, 2017), ενώ σε θεσμικό επίπεδο, έρευνες έχουν δείξει (Panitsides & Papastamatis, 2009· Ravanis, Balias, Komis & Karalis, 2001) αδυναμίες και ελλείψεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι έρευνες (Ifanti & Fotopoulou, 2011· Gregoriadis, Papandreou & Birbili, 2016), δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυρίως για την διεύρυνση των γνώσεών τους σε παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και για λόγους αύξησης της προσωπικής τους αυτοπεποίθησης και ενδυνάμωση της πίστης τους στις δικές τους δυνάμεις.

Σχετικά με την αναμόρφωση των ΑΠ, ένας σημαντικός παράγοντας που αναδεικνύεται είναι το κατά πόσο η πολιτεία επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς πάνω στα νέα δεδομένα για την παιδαγωγική θεωρία και πράξη (Alvestad and Duncan, 2006). Διότι η γνώση του θεωρητικού πλαισίου βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τις εκπαιδευτικές συνθήκες, ενώ ταυτόχρονα έχουν κατά αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να δουν ξεκάθαρα τις πολλές παραμέτρους που συμβάλλουν ταυτόχρονα στην εκπαιδευτική πράξη, είτε αυτές είναι ενδο-εκπαιδευτικές ή είναι εξω-εκπαιδευτικές. Αξιοποιώντας όλη την θεωρητική γνώση και προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία διερευνητικά μπορούν να την κατανοήσουν, μέσα όμως από ένα ευέλικτο θεωρητικό πλαίσιο. Η αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης, όπου η πρώτη δίνει τη γνώση και η δεύτερη προσφέρει νέα δεδομένα, τροφοδοτεί και ανατροφοδοτεί διαδικασίες διεύρυνσης ή αναμόρφωσης του θεωρητικού πλαισίου,

έτσι ώστε, να οδηγείται ο εκπαιδευτικός σε νέες υποθέσεις δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Τσάφος, 2014).

Γίνεται πασιφανές πόσο σημαντικός είναι ο παράγοντας «απόψεις» και για την έρευνα αλλά και για παρέμβαση, προκειμένου να υπάρξουν αλλαγές σε διαδικασίες ή συναινέσεις σε αλλαγές, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κινητήριο μοχλό της εκπαίδευσης.

2.3.3.3 Το σύγχρονο ιδεολογικοπολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο δράσης του εκπαιδευτικού

Παραδοχή αποτελεί το γεγονός, ότι κάθε εποχή είναι διαφορετική, έχοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όσον αφορά την κοσμοθεωρία, τις ιδεολογικές, πολιτικές και ηθικές αξίες που τίθενται, με συνέπεια τη διαμόρφωση ιδιαίτερων εκπαιδευτικών ιδεωδών και την επιδίωξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων (Ξωχέλης 1978). Το ζήτημα των σκοπών και των στόχων της παιδείας, που τίθενται κάθε φορά σε κάθε κοινωνία έχει άμεση συνάρτηση με την παιδαγωγική επιστήμη και δει τα ΑΠ (Πυργιωτάκης 2000). Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επομένως, έχει άμεση σχέση με την εποχή του και ουσιαστικά «απορρέει» από την εποχή του (Πέτρου 2004, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009).

Στο σύγχρονο κόσμο παρατηρούνται κάποιες κεντρικές εξελίξεις: σαν πρώτη αναφέρουμε την παγκοσμιοποίηση, που επέφερε την αλλαγή λειτουργίας του παραδοσιακού εθνικού κράτους, με την έννοια της μερικής απώλειας μηχανισμών του, όσον αφορά τον έλεγχο και την επιρροή των οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών του ζητημάτων από τρίτους. Αναμφίβολα εξέλιξη αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες, όπου πληθυσμοί με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, εθνότητα, αξίες, πρακτικές, συμβιώνουν ή πρέπει να μάθουν να συμβιώνουν. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε βεβαίως σαν πολύ σημαντική εξέλιξη την οικονομική κρίση των αναπτυγμένων χωρών, η οποία πλήττει περισσότερο τα μεσαία στρώματα αλλά και τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, όπου υπάρχει παιδική εκμετάλλευση (Κυπριανός 2007· Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009· Γκότοβος 2010, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, Ζεμπύλας, Πέτρου 2010). Επιπλέον η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την αύξηση της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, αλλά και τους προβληματισμούς που θέτει η μετανεωτερικότητα, ενώ σαν μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης τα κοινοτικά κεκτημένα

αλλά και τα προβλήματα σε τοπικό επίπεδο, παίζουν το δικό τους ρόλο (Κουτσελίνη 1997· Παπανδρέου, 2017).

Όλες αυτές οι αλλαγές επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά και στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα προβληματίζουν για το είδος των γνώσεων που θα είναι απαραίτητες στο μέλλον, αλλά και το είδος του ανθρώπου που επιθυμούμε να διαμορφώσουμε στο μέλλον (Κιτσαράς, 2004).

Εγείρονται λοιπόν νέα ζητήματα για την Παιδαγωγική Επιστήμη, η οποία θα πρέπει να οργανώσει παιδαγωγικά προγράμματα υπό τις νέες συνθήκες, με ζητούμενο την πολιτειακή στήριξη αλλά και την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς (Γκότοβος 2010, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, Ζεμπύλας, Πέτρου 2010).

Πρόκληση για την αγωγή και εκπαίδευση παραμένει η διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, η λειτουργία ενός κοινού σχολείου, ακόμη και σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, χωρίς αποκλεισμούς ή προτεραιότητες, πάντα με κύριο συντελεστή όλων αυτών των διαδικασιών τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να τις συνδυάσει επιτυχώς. Δεν αρκεί πια στις μέρες μας να μάθουμε τα παιδιά πώς να μαθαίνουν αλλά απαιτείται μια ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξή τους (Κιτσαράς, 2004).

Η έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα (UNESCO, 2000), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τέσσερις είναι οι πυλώνες στους οποίους οφείλει να στηρίζεται η εκπαίδευση: να μάθουμε πώς να συμβιώνουμε με τους άλλους, να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε, να μάθουμε να ενεργούμε, να μάθουμε να υπάρχουμε. Σύμφωνα με τα παραπάνω και με την απόκτηση, την ανανέωση αλλά και τη χρήση των γνώσεων, η επιτροπή θεωρεί επίσης ότι μπορούμε να φτάσουμε στην «κοινωνία εκπαίδευσης» (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009). Επιπλέον οι προτεραιότητες για τα παιδιά που αναδεικνύονται από οργανισμούς και επιστήμονες είναι, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, η αξία της συνεργασίας της οικογένειας και της κοινότητας με το σχολείο, κι όχι οι πρώτοι να αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές ή ακροατές ή ως εθελοντές. Επίσης προτεραιότητα αποτελεί η προώθηση του παιχνιδιού στα εθνικά ΑΠ, καθώς και η αύξηση της αυτονομίας των παιδιών και της ουσιαστικής συμμετοχής στη διαμόρφωση της μάθησής τους (Παπανδρέου, 2017· McLachlan, Fleeer & Edwards, 2017· UNIRIC, 2017).

Ο Χρυσafίδης (2006) αναφέρει ότι δυο είναι τα απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να έχει ο σύγχρονος άνθρωπος για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της

εποχής του: να έχει προσωπικότητα συγκροτημένη και «απαλλαγμένη από ετεροκαθορισμούς και αλλοτριωτικές παρεμβάσεις» και δεύτερον «να επανέλθει στο κοινωνικό πεδίο δράσης και καταβολής κοινής προσπάθειας»· αυτά στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταφράζονται σε μορφωτικές διαδικασίες που να αξιοποιούν τις καταστάσεις της καθημερινότητας, τα ρεαλιστικά προβλήματα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης με έντονη την κοινωνική διάσταση των ζητημάτων.

Σε αυτή την κατεύθυνση δεν μπορεί μια επιστημολογική άποψη να απαντήσει σε όλα τα ζητήματα. Εκείνο το οποίο απαιτείται από τους καιρούς είναι οι συνδυαστικές μορφές δράσης, που προκύπτουν από τη σύγκλιση και όχι την απόρριψη κάθε διαφορετικής άποψης, σε μια δημιουργική και συνθετική διαδικασία. Ταυτόχρονα αποκλείεται η δογματική μονομέρεια, η οποία στην εποχή του μεταμοντέρνου δεν έχει θέση (Χρυσafiδης, 2006). Στην ίδια επίσης λογική με την προηγούμενη άποψη, σχετικά πρόσφατο έγγραφο από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2012) επισημαίνει ότι τα ποιοτικά περιγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης συνδυάζουν τις γνωστικές με τις κοινωνικές επιδιώξεις προς μια ολιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

Εφόσον η κοινωνία αλλάζει, μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο, ώστε η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα να διαμορφώνεται από τις εξελίξεις στην εκπαίδευση και τη διαφοροποίηση των αναγκών των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μένει αδιαφοροποίητος, αλλά αλλάζει, μιας και εξαρτάται από την υπόσταση, τη δομή και τη μορφή λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού και ταυτόχρονα από τις πολιτικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες τις εποχής.

2.3.3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

Οι ραγδαίες αλλαγές σε τομείς όπως της γνώσης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών σχέσεων, των επιστημών, οδηγούν τα μέσα αγωγής, παιδαγωγικά και μεθοδολογικά να προσαρμόζονται προς τα νέα δεδομένα, οι τρόποι μάθησης να εκσυγχρονίζονται και οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζονται κι αυτοί προς τις νέες καταστάσεις και εξελίξεις. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, με ασφυκτικό έλεγχο και εξάρτηση των εκπαιδευτικών από την εκάστοτε πολιτική εξουσία (Κυπριανός, 2007). Το γεγονός αυτό έχει σαν

αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό να είναι παθητικοί δέκτες των αποφάσεων της πολιτείας, με μικρά περιθώρια αντίδρασης. Οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σήμερα, που επέφεραν ανακατατάξεις στα επαγγέλματα, μείωσαν το ειδικό βάρος των μισθωτών, στους οποίους ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί, ώστε μαζί με τα μειωμένα εργασιακά κίνητρα και τις χαμηλές οικονομικές απολαβές, δεν είναι δυνατό να ανατρέψουν εύκολα αυτό το παθητικό κλίμα (Κυπριανός, 2007). Ενώ, παράγοντες όπως οι κοινωνικές προσδοκίες, η σχολική πραγματικότητα και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιδρούν στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2003).

Γεγονός αποτελεί ότι ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και εμπλεκόμενος με το εκπαιδευτικό σύστημα, σήμερα γίνεται δέκτης ολοένα αυξανόμενων πιέσεων για να λογοδοτεί αλλά και για να αποδεικνύεται αποτελεσματικός (Κουτσελίνη, 2001). Η αύξηση και η ένταση των γραφειοκρατικών δομών αλλά και των εξουσιαστικών διαδικασιών εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της διοίκησης των σχολείων και της εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού, και όχι μόνο, αλλά κάμπει και την ίδια τη θέλησή του για αυτόνομη λειτουργία, σύμφωνα με τον Hargreaves, (1994, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2001).

Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν σήμερα πως οι αλλαγές που αφορούν τον σύγχρονο κόσμο και την εκπαίδευση, δεν εφαρμόζονται ούτε καρποφορούν με εγκυκλίους και νομοθετήματα, χωρίς να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται πρόσωπα με δυνατότητα αυτονομίας, σε επίπεδο αποφάσεων και πράξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983· Κουτσελίνη, 1997). Επιπλέον η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του σχολείου δεν γίνεται μόνο με τις οργανωτικές αλλαγές, αλλά κυρίως με την ανανέωση των στόχων και των περιεχομένων της διδασκαλίας και της μάθησης (Westphalen, 1982).

Ο εκπαιδευτικός σήμερα, ως επαγγελματίας και κοινοτικός εταίρος, απαιτείται να έχει ρόλο ενεργητικό, παιδαγωγικό, με διαφάνεια (Κουτσελίνη, 2001) ώντας ο κυρίαρχος της τάξης αλλά και της σχολικής μονάδας, με ισχυρή γνώση και παιδαγωγικό υπόβαθρο που θα του επιτρέπει να αυτοανανεώνεται και να ανταπεξέρχεται στις οποιεσδήποτε καταστάσεις αντιμετωπίζει (Κουτσελίνη, 2001). Και συνεχίζει, επισημαίνοντας την αξία της ανάπτυξης στάσεων προσωπικής ευθύνης, για την ανάπτυξη κουλτούρας συλλογικών διαδικασιών και συμμετοχής του

σε συλλογικά όργανα για τη λήψη αποφάσεων. Σαν προαπαιτούμενα αναφέρονται η επικοινωνία μέσω δικτύων συναδέλφων, αλλά και γονέων και κοινότητας (Κουτσελίνη, 2001).

Ο Τσάφος αναφέρει ότι ο Stenhouse λέγοντας ότι «με δεδομένη τη διαφωνία σε μια κοινωνία σχετικά με την αλήθεια ενός θέματος, ο εκπαιδευτικός στο υποχρεωτικό δημόσιο σχολείο θα επιθυμούσε να διδάξει την ίδια τη διαφωνία παρά την αλήθεια, όπως αυτός την κατέχει», προσπαθεί να περιγράψει μια εξιδανικευμένη μορφή δασκάλου και τρόπου δράσης.

Σήμερα απαιτείται ένας εκπαιδευτικός που δεν είναι απλώς εκτελεστής προγραμμάτων ή μεταφορέας γνώσεων (Κουτσελίνη, 2001), αλλά μπορεί να εναντιώνεται σε καταστάσεις, να εκφράζει την άποψή του, να παρεμβαίνει διαμορφωτικά με προτάσεις.

Οι Χατζηγεωργίου & Λειριάς (2001) αναφέρουν ότι η ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, καθημερινά, από τον εκπαιδευτικό, αναδεικνύεται σε μια αναπόφευκτη εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια, στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2002).

Ο Stenhouse επισημαίνει: «Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με διευρυμένες δυνατότητες, τα οποία είναι απαραίτητα για μια καλά εδραιωμένη έρευνα και ανάπτυξη του ΑΠ, είναι κατά τη γνώμη μου τα παρακάτω: Η συστηματική και με συνέπεια αμφισβήτηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο ως βάση για την εξέλιξή του. Η συνέπεια και η γνώση δεξιοτήτων ώστε ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί το ίδιο του το έργο. Το ενδιαφέρον να αξιοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την αμφισβήτηση και την πειραματική εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Σε αυτά θα μπορούσε να προστεθεί ως πολύ επιθυμητή, αν και ίσως όχι απαραίτητη, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να επιτρέπει σε άλλους συναδέλφους του να παρατηρούν το έργο του [...] και να συζητά μαζί τους γι' αυτό σε ανοιχτή και ειλικρινή βάση. Εν συντομία, τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με διευρυμένες δυνατότητες είναι η ικανότητά του για αυτόνομη και προσωπική ανάπτυξη με τη βοήθεια της συστηματικής αυτό-αξιολόγησής του, της μελέτης του έργου άλλων εκπαιδευτικών καθώς και της πειραματικής εφαρμογής διαφόρων θεωριών μέσα από ερευνητικές διαδικασίες στη σχολική τάξη» (Stenhouse, 2003/1975:182).

Η Παπανδρέου (2017) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με το ΑΠ και την εφαρμογή του, θα πρέπει να ξεφύγουν από την αντίληψη που τους θέλει να λειτουργούν εμπειρικά, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνει ότι δεν πρέπει να πέσουν στην παγίδα της ιδέας ότι ο ρόλος τους είναι απλά εκείνος του διεκπεραιωτή ενός επίσημου ΑΠ. Επιπλέον εστιάζει την ουσία του ρόλου των εκπαιδευτικών ως: ερευνητών, στοχαστών και συν-δημιουργών του προγράμματος της τάξης τους, συνυπολογίζοντας σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, το επίσημο ΑΠ, τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, τις προσωπικές τους θεωρίες, τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

❖ *Ο εκπαιδευτικός, η μόρφωσή του και η επιμόρφωσή του*

Ο καλός παιδαγωγός δεν είναι κάτι το οποίο συμβαίνει με ασυνείδητο ή ενστικτώδη τρόπο, αλλά σαφώς απαιτείται σωστή προετοιμασία, σε επίπεδο βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, επιμόρφωση συνεχής, καθώς επίσης στοχασμός και αυτοαξιολόγηση από μέρους του παιδαγωγού (Jalongo et al. 2004).

Τα όρια ανάμεσα στην αρχική ή βασική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα δεν ήταν σαφώς καθορισμένα, ενώ επιπλέον οι σχετικές διαδικασίες παρατηρούνταν σε ελάχιστο βαθμό ως τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Η ορολογία που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα και συγκεκριμένα ο όρος «επιμόρφωση» που συναντάται συνήθως, απηχεί περισσότερο την έννοια της «περαιτέρω κατάρτισης» και έχει σχέση με την κατάρτιση που παρέχεται αφού έχει ολοκληρωθεί στο παρελθόν κάποιου είδους επίσημη βασική επαγγελματική εκπαίδευση ή κατάρτιση από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, 1994).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπίπτει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων που χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην επίκαιρη προσωπική και κοινωνική τους κατάσταση, ώστε τα στοιχεία αυτά να αποτελέσουν ένα πλαίσιο σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων. Η Grabove (1997) με βάση την αντίληψη ότι σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η εκμάθηση της αναστοχαστικής πρακτικής και η μετασχηματίζουσα μάθηση, επισημαίνει ότι «η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η πεμπτούσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει ως απώτερο στόχο να βοηθήσει τον ενήλικα να γίνει αυτόνομος και κοινωνικά υπεύθυνος αναστοχαστής». Πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη η επίκαιρη κατάσταση της ζωής τους, ως εκπαιδευομένων, τα προβλήματα και οι προκλήσεις που αυτοί αντιμετωπίζουν. Η

γενικότερη ανάγκη που απαιτείται να καλυφθεί στο παραπάνω πλαίσιο είναι το να δίνεται στους ενήλικες η δυνατότητα να γίνουν ικανοί να επεξεργάζονται τις (προσωπικές, επαγγελματικές και κοινωνικο-πολιτικές) καταστάσεις που τους απασχολούν, με απώτερο στόχο να γίνουν ικανοί να ξεπερνούν την οποιαδήποτε κατάσταση την οποία βιώνουν ως προβληματική, αλλά επίσης σημαντική διάσταση είναι η κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της δικής τους ατομικής κατάστασης (Kaiser 1991, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ 2006).

Ο Schön (1983), προτείνει δυο είδη αναστοχασμού, αυτού που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας και εκείνου μετά το πέρας της δραστηριότητας. Το δεύτερο είδος αποτελεί μια πιο συνειδητή διαδικασία, με αναδρομικό χαρακτήρα που εμπεριέχει την κριτική ανάλυση και την αξιολόγηση των δράσεων. Μέσω αυτού του αναστοχασμού, τίθενται διερευνητικά ερωτήματα, ώστε ο εκπαιδευτικός αλλάζει και γίνεται «φορέας αλλαγής», μέσα από προβληματισμό και συνεχείς αναθεωρήσεις, τόσο για τις απόψεις όσο και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Ellison, 2008). Μέσα από τη διαδικασία του να σταματάμε και να αναλογιζόμαστε, έχουμε τη δυνατότητα να κατανοούμε «την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο παιδαγωγικό περιβάλλον» (Maaranen & Krokfors, 2007).

Οι Wade και Yarbrough (1996), αναφέρουν ότι «καθώς αναστοχαζόμαστε, στην ουσία αναθεωρούμε παρελθοντικές εμπειρίες υπό το φως νέων δεδομένων και πληροφοριών», με στόχο την διαμόρφωση νέων θεωρήσεων. Αυτή η διερεύνηση και αναθεώρηση με συστηματικό και διαρκή τρόπο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες (Liebermann & Miller, 1990), που οδηγεί στον σκεπτόμενο λειτουργό ή αλλιώς τον αναστοχαζόμενο επαγγελματία. Με τον όρο κριτικό αναστοχασμό, όπως επισημαίνει η Larrivee (2008), δηλώνεται η διερεύνηση κυρίως των ηθικών, κοινωνικών και πολιτικών επιδράσεων μιας εκπαιδευτικής δράσης, ενώ με τον αυτοστοχασμό τίθεται σε αμφισβήτηση το σύστημα των προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων. Επίσης ο αυτοστοχασμός αποτελεί βασικό σημείο του κριτικού αναστοχασμού, καθώς αν θέλουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης των άλλων, θα πρέπει πρώτα να διερευνήσουμε τις δικές μας αξίες, πεποιθήσεις και προσδοκίες (Larrivee, 2008).

Έχει τύχει ευρείας αποδοχής τα τελευταία χρόνια η προετοιμασία των επαγγελματιών ως αναστοχαζόμενων λειτουργών, ενώ όσον αφορά τον χώρο της

εκπαίδευσης η αναστοχαστική πρακτική αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των επαγγελματικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών (Larivière, 2008).

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος σχεδιάζει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, το εφαρμόζει, το καταγράφει, το παρατηρεί, το αναλύει με κριτική ματιά και το αξιολογεί, λειτουργεί ήδη «ως ερευνητής», όρος ο οποίος συνδέεται άμεσα με την Έρευνα Δράσης (Carlo et al. 2010). Η Κουτσελίνη (2011) αναφέρει «η Έρευνα Δράσης διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης, καθώς και τις ιδιαίτερες κάθε φορά απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου σε σχέση με το μανθάνοντα και το περιβάλλον» (Κουτσελίνη, 2011). Η Έρευνα Δράσης διεξάγεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μέσω διαδικασιών αυτοαναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης με στόχο την αλλαγή και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Κουτσουπίδου, 2010· Ferrance, 2011), ώστε να θεωρούνται αλληλεξαρτώμενες διαδικασίες και άμεσα συνδεδεμένες (Mena Marcos et al., 2009). Συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, η κάθε νηπιαγωγός γίνεται ερευνήτρια, όχι όμως ακαδημαϊκή, που αποστασιοποιείται θέλοντας να ερμηνεύσει και να ελέγξει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρά γίνεται μια ερευνήτρια που την ενδιαφέρει η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζει, με στόχο να παρέμβει σε αυτή και να τη βελτιώσει, αφού προηγουμένως έχει βελτιωθεί η ίδια αναμορφώνοντας τις αντιλήψεις της για το παιδί, την εκπαίδευση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, κ.α. (Μπαγάκης, 2003). Αυτό που αποκομίζει από αυτή τη διαδικασία μια νηπιαγωγός και γενικά οι εκπαιδευτικοί, είναι η αποφυγή μονότονων μηχανιστικών επαναλήψεων διαδικασιών, η συνειδητή επιλογή διαδικασιών, η ικανοποίηση από αυτό που κάνει (Τσάφος, 2010), η συνειδητοποίηση της δυνατότητας και της αξίας της άποψής της για την αναμόρφωση της διδακτικής πράξης, όντας η εκπαιδευτικός της πράξης (Πηγιάκη, 2001). Επιπλέον, αντιλαμβάνεται οτιδήποτε εκπορεύεται από τα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι απαραίτητα ως δεδομένο ή υποχρεωτικό προς εφαρμογή, παρά περισσότερο ως «υποθέσεις δράσεις», που χρειάζονται διερεύνηση όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, την λειτουργικότητα, αλλά και τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών διαδικασιών (Τσάφος, 2010). Επίσης, διερευνά εκτός από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την προσωπική της παιδαγωγική στάση, προς αποφυγή της αναπαραγωγής στερεοτυπικών εκπαιδευτικών συνηθειών

και όλα αυτά σε πλαίσιο αναστοχασμού για την αναμόρφωση των απόψεων και της παιδαγωγικής στάσης (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν αφενός στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και αφετέρου στην εξέλιξη των νηπιαγωγών, ως επαγγελματιών και μάλιστα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης (Noffke & Somekh, 2009, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2010).

Μια άλλη τάση που καταγράφεται σε εκπαιδευτικό επίπεδο στις δυτικές κοινωνίες, είναι η τάση προς πλήρη ένταξη των μαθητών, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη, ή άλλων χαρακτηριστικών, δηλαδή μαθητικού δυναμικού μικτής ικανότητας, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ώστε η προσαρμογή στον τρόπο διδασκαλίας να θεωρείται καθοριστικής σημασίας, με στόχο να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες των μαθητών (Tomlinson, 2003· Βαλιαντή, 2015). Η έρευνα επίσης ενισχύει την άποψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στην ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης και των διαφορετικών τρόπων μάθησης των παιδιών· συνεπώς η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού που το κάνει μοναδικό θα πρέπει να καθοδηγεί τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Αργυρόπουλος, 2013· Βαλιαντή, 2015). Επίσης η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με προσανατολισμό ανθρωποκεντρικό (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015), προωθεί την ολόπλευρη ισότητα (πρόσβασης, ευκαιριών, αποτελεσμάτων, επιτυχίας), ενώ θεωρείται βασικό διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kim, 2005· Kyriakides, 2007· Θεοφιλίδης, 2009). Επίσης εμπόδια για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρονται, η ανεπάρκεια της γνώσης του διδακτικού περιεχομένου, έλλειψη ικανοτήτων διαχείρισης της τάξης, έλλειψη της διαδικαστικής και παιδαγωγικής γνώσης για την υλοποίησή της (Callahan, et al. 2003· Tomlinson, 1995). Έρευνες απέδειξαν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είχε θετικά αποτελέσματα στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2008· Burkett, 2013).

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σήμερα, εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Hannula & Saarivirta, 2012) και η άποψη, σύμφωνα με την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί την εκμάθηση επιχειρηματικών δεξιοτήτων, ως απαραίτητο παράγοντα για την ευημερία. Με προέκταση στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην τριτοβάθμια που αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η άποψη αυτή μεταφράζεται στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, η οποία ακόμη αποτελεί για τις περισσότερες χώρες ένα ασυνήθιστο ζήτημα. Η θέση αυτή αναπτύχθηκε λόγω της

ασταθούς κατάστασης στην Ευρώπη, η οποία απαιτεί όχι μόνο οικονομικούς διακανονισμούς αλλά νέες προσεγγίσεις σε άλλα πεδία όπως η εκπαίδευση και η μεταρρύθμισή της. Επιπλέον αναφέρεται στην ίδια μελέτη ότι η συνεισφορά της επιχειρηματικότητας και της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο το οποίο θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (European Commission, 2006, 2010a, 2010b, όπ. αναφ. στο Seikkula-Leino et al., 2012). Η αλλαγή αυτή στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με την παροχή μαθημάτων επιχειρηματικότητας, έχει άμεση σχέση με τα ΑΠ των πανεπιστημίων και στην Φινλανδία ήδη συμβαίνει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στα διάφορα ιδρύματα. Ο στόχος για τους φοιτητές είναι να γνωρίσουν τις προοπτικές της αγοράς εργασίας και του δικού τους πεδίου, αλλά και τους κοινωνικούς παράγοντες που διευθύνουν την ανάπτυξη της αγοράς εργασίας στο παρόν και στο μέλλον. Επίσης έχει στόχο να γίνουν ικανοί να ορίζουν τις ικανότητες στο πεδίο τους όσον αφορά τον διδακτικό σχεδιασμό, την μάθηση και την αξιολόγηση, αλλά και γενικά να καταλαβαίνουν τις εναλλακτικές εργασιακές προοπτικές που υπάρχουν στο πεδίο τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικής ή μη τυπικής μορφής επιμορφωτικές δράσεις αναθεωρούν και μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους (Δούκας και συν., 2007). Όσον αφορά την επιμόρφωση των νηπιαγωγών, καταγράφεται αποσπασματική και περισσότερο εστιασμένη σε θεωρητικού τύπου θέματα, που δεν εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες (Γκλιάου, 2012).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Περίληψη

Σύμφωνα με τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνάς μας, που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, η προβληματική μας έχει διαμορφωθεί ως εξής: τι γνωρίζουν για τα ΑΠ και την ποιότητα οι νηπιαγωγοί, πώς αποτιμούν την ποιότητα των παρερχομένων ΑΠ αλλά και τι πιστεύουν για αυτή, τι κάνουν και πως δρουν στην καθημερινή πρακτική, ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή του ΑΠ, αλλά και τι αισθάνονται σχετικά με τα υπάρχοντα ΑΠ ως επαγγελματίες.

Η πολιτισμική-ιστορική θεώρηση δίνει έμφαση στα πλαίσια που συμμετέχει το παιδί, δηλαδή την οικογένεια, το σχολικό κέντρο και στις προσωπικές εμπειρίες του. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή οφείλει να εξετάζει το πλαίσιο καθώς και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών, προκειμένου να σχεδιάζουν τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να αξιολογούν τους μαθητές (McLachlan et al., 2017).

Ενώ στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύχθηκε το πρόβλημα της έρευνας, και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με το θέμα της ποιότητας των ΑΠ, στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της συλλογής του υλικού και στην διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και οι λόγοι επιλογής της, το χρονικό της συλλογής των δεδομένων, η κυρίως έρευνα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων, το δείγμα του πληθυσμού που απευθύνθηκε η έρευνα και τέλος οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.

3.2 Διαδικασία εκτέλεσης τα έρευνας

3.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Μέθοδος (= μετά + οδός) είναι ο δρόμος που κάποιος πρέπει να ακολουθήσει, ώστε να επιτευχθεί ένας επιθυμητός στόχος. Όσον αφορά την επιστήμη η οποία προκειμένου να αναδείξει την αλήθεια εφαρμόζει μια μέθοδο, ο προβληματισμός ο οποίος πάντα τίθεται, αφορά την προσπάθεια χρήσης της

ενδεδειγμένης κάθε φορά μεθόδου, διότι έχει άμεση και στενή σχέση με την αποτελεσματικότητα, εφόσον μόνο τότε θεωρείται κατάλληλη, όταν έχει επιτυχή αποτελέσματα (Κιτσαράς, 2004).

Οι κατηγορίες στις οποίες, συνήθως, ταξινομούνται οι επιστημονικές έρευνες, είναι οι ποσοτικές και οι ποιοτικές έρευνες (Αθανασίου, 2007). Το κριτήριο αλλά και η διαφορά τους έγκειται στον τρόπο συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων τους, αλλά η ταξινόμηση αυτή μοιάζει να είναι περισσότερο θεωρητική και συμβατική (Αθανασίου, 2007), παρά με αυτό που συμβαίνει, διότι το ένα δεν αποκλείει το άλλο αλλά και το ένα δεν είναι δυνατό να υπάρχει χωρίς να ενδιαφέρει το άλλο. Οι ποσοτικές έρευνες επιδιώκουν την συλλογή δεδομένων, που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν με αριθμούς και να αποδοθούν με πίνακες συχνοτήτων, ιστογράμματα και να επεξεργαστούν και αναλυθούν στατιστικά πολύπλευρα (Γκότοβος, 1983· Παρασκευόπουλος, 1994· Αθανασίου, 2007). Από την άλλη πλευρά στις ποιοτικές έρευνες τα δεδομένα δεν μπορούν να μετατραπούν σε αριθμούς, παρά σχολιάζονται και μπορούν να αξιοποιηθούν ως έννοιες, λέξεις ή λεκτικά σύνολα και να παρουσιαστούν είτε με συνεχή λόγο, είτε με κάποιους τύπους πινάκων (Αθανασίου, 2007). Φυσικά, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο συνδυασμός των δυο τύπων ερευνών, οδηγεί σε πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των δεδομένων (Αθανασίου, 2007) και ότι η έρευνα που αποτελεί συνδυασμό των δυο είναι καλύτερη (King και συν., 1994 όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η εκδοχή αυτή ακολουθείται και στην παρούσα έρευνα, όπου το ερωτηματολόγιο που οργανώθηκε είναι διαφορετικής τυποποίησης, απαρτίζεται δηλαδή από κλειστά ερωτήματα, αλλά και από ερωτήματα ανοιχτού τύπου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία νηπιαγωγών για την ποιότητα των ΑΠ, έννοια η οποία προκειμένου να διερευνηθεί, απαιτεί την διαδικασία της αξιολόγησης διαφόρων μεταβλητών αλλά και την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (συνθήκη της ποσοτικής έρευνας). Επιπλέον όμως, επειδή η έρευνα αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών, διερευνά τις προσωπικές τους αξίες, τις σκέψεις, τις στάσεις και επιχειρεί μέσα από ερωτήματα ανοιχτού τύπου αλλά και σχόλια των εκπαιδευτικών να αναδείξει δεδομένα που καταδεικνύουν τα παραπάνω στοιχεία (συνθήκη της ποιοτικής έρευνας) (Αθανασίου, 2007).

3.2.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον μήνα Μαρτίου του 2018. Επιλέχθηκε η πόλη των Ιωαννίνων για την διεξαγωγή της έρευνας λόγω της καλύτερης επικοινωνίας και επομένως πρόσβασης στα νηπιαγωγεία και τις νηπιαγωγούς, δεδομένου ότι η ερευνήτρια υπηρετεί σε νηπιαγωγείο στον νομό αυτό. Η έρευνα δεν ήταν δυνατό για οικονομικούς αλλά και για λόγους χρονικού περιορισμού, να διεξαχθεί πανελλαδικά, γι' αυτό περιορίστηκε σε αυτή την περιοχή.

Αρχικά διανεμήθηκαν 100 ερωτηματολόγια σε νηπιαγωγούς, από τα οποία συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα 62, τα οποία είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου, μιας και φυλάσσονται στο αρχείο της ερευνήτριας. Το δείγμα της έρευνας είναι 35 νηπιαγωγοί από αστική περιοχή, 12 από ημιαστική και 15 από αγροτική.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία έδωσε προσωπικά τα ερωτηματολόγια στα υποκείμενα, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες τους σχετικά.

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η παρατήρηση ότι λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, δεν μπορούν να γενικευθούν · μπορούν όμως να ιδωθούν σαν ένα αρχικό ερευνητικό στάδιο, που στόχο έχει την καταγραφή των δεδομένων που αφορούν τις απόψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα των ΑΠ του νηπιαγωγείου, αλλά και την ανάδειξη επίκαιρων ζητημάτων σχετικά, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στον σχεδιασμό ή και την βελτίωση των ΑΠ στην οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

3.2.3 Η κυρίως έρευνα

Τα δεδομένα της έρευνάς μας αφορούν τις απόψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα των ΑΠ του νηπιαγωγείου και αξιολογήθηκαν μέσα από δέκα διαστάσεις, οι οποίες όπως φάνηκε από την επεξεργασία των δεδομένων, αναδείχθηκαν ως έννοιες μέσα από τις οποίες μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα των ΑΠ. Πρόκειται για την καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το ΑΠ σε μια γενική θεώρηση, την δομή, την επιστημονικότητα, την συγχρονικότητα, την λειτουργικότητα, την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα, την αξιολόγηση, την ποιότητα γενικά των ΑΠ που είναι σε ισχύ, αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στον πίνακα που ακολουθεί, (Πίνακας 1), παρουσιάζονται τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκαν κατά την έρευνάς μας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθεί αυτή την σειρά.

A/A	ΑΡ. ΕΡ.		
1.	23,26,40,74,85,89	Απόψεις των νηπιαγωγών για το ΑΠ	
2.	27,55,56,58,59,60	Απόψεις των νηπιαγωγών για την δομή του ΑΠ	
3.	31,32,33,61,62	Απόψεις των νηπιαγωγών για την επιστημονικότητα του ΑΠ	
5.	24,28,29,30,44	Απόψεις των νηπιαγωγών για την συγχρονικότητα του ΑΠ	
5.	66,67,68,69,70,77	Απόψεις των νηπιαγωγών για την λειτουργικότητα του ΑΠ	
6.	41,75,78,80,	Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΑΠ	
7.	25,33,54,63	Απόψεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα του ΑΠ	
8.	64,65	Απόψεις των νηπιαγωγών για την αξιολόγηση του ΑΠ	
9.	46,47,48,72,79,81,82,83	Απόψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα του ΑΠ	
10.	43,44,49,60,74,76,77,84,91	Απόψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού	

Πίνακας 1

3.2.4 Αξιοπιστία, εγκυρότητα και περιορισμοί της έρευνας

Ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας αποτελούν πολύ σημαντικές παραμέτρους των μετρήσεων με κάποιο ψυχομετρικό μέσο. Η αξιοπιστία δείχνει τον βαθμό της σταθερότητας των μετρήσεων, επαναληπτικά και υπό σταθερές συνθήκες, ενώ η εγκυρότητα δείχνει το κατά πόσο το χρησιμοποιούμενο εργαλείο είναι το κατάλληλο, με την έννοια ότι μπορεί να μετρήσει αυτό για το οποίο προορίζεται (Παρασκευόπουλος, 1993· Αθανασίου, 2007). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως το μικρό δείγμα της έρευνας περιορίζει τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ώστε κατά αυτόν τον τρόπο να αποτελεί απειλή για την

εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Επιπλέον η απουσία ανθρώπων ως παρατηρητές ή κριτές, κατά την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, περιορίζει την εξέταση του θέματος από περισσότερες οπτικές γωνίες, γεγονός το οποίο συμβάλλει στον πιο αξιόπιστο έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας και επομένως αποτελεί απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα (Cohen & Manion, 1994). Η τριγωνοποίηση, η οποία αναφέρεται ως η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων για την μελέτη ενός ζητήματος (Cohen & Manion, 1994), στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθεί με την χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων και δεδομένων (Neuman, 2000), μιας και η χρήση διαφορετικών τεχνικών εξασφαλίζουν την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Άλλωστε η πλήρης κατανόηση του υπό αξιολόγηση ζητήματος δεν μπορεί να προκύψει μόνο από μια πηγή πληροφόρησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Κακανά και συν. 2006).

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η ποιότητα σαν έννοια αποτελεί έναν πολυδιάστατο όρο. Ανάλογα με την οπτική του καθενός που αξιολογεί ένα ζήτημα, αποδίδεται διαφορετική σπουδαιότητα σε κάθε κριτήριο της ποιότητάς του. Καταδεικνύεται επομένως εύκολα ότι για να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα για την ποιότητα τα Αναλυτικού Προγράμματος θεωρείται σκόπιμη η καταγραφή της οπτικής όλων των φορέων που σχετίζονται άμεσα με το θέμα. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας περιοριζόμαστε στον έλεγχο και την καταγραφή τα οπτικής των παιδαγωγών σχετικά με την ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, που οργανώθηκε κατόπιν συνεργασίας με την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε σε παρόμοια εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Ρέντζου-Σακελλαρίου, 2014), σε κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας: α) Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (Σακελλαρίου, 2014, Harmsetal., 2005, <http://www.fpg.unc.edu/ECERS>), β) Association for Childhood Education International (ACEI) (ελληνική μετάφραση Κ. Ρέντζου: ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης – ΠΟΑ, <http://www.acei.org>). Η μεν πρώτη από τις δυο αυτές κλίμακες αναπτύχθηκε και χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τη σφαιρική ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, ενώ η δεύτερη για την

αξιολόγηση των προγραμμάτων από τα ίδια τα προσχολικά κέντρα, χρησιμοποιώντας βασικές οδηγίες που συμβάλουν στην ποιότητα. Εδώ κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν όλες οι υποκλίμακες των δυο κλιμάκων, αλλά εκείνες που αφορούσαν τον έλεγχο της ποιότητας των ΑΠ. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου (πολλαπλών επιλογών, ιεράρχησης κ.α.), καθώς επίσης περιέχει ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Liqueurt. Πηγή άντλησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, εκτός από τις παραπάνω κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας, κυρίως αποτέλεσαν η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, σχετικά με την προβληματική της ποιότητας των ΑΠ στην προσχολική εκπαίδευση, που απέδωσαν ερευνητικά δεδομένα από την διεθνή και ελληνική πραγματικότητα αλλά και οι προσωπικοί προβληματισμοί της ερευνήτριας. Από την ανασκόπηση, σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου δόθηκαν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας.

Με βάση όλα τα παραπάνω καταλήξαμε στις παρακάτω ενότητες του ερωτηματολογίου:

- Α. Κοινωνιολογικά στοιχεία των υποκειμένων.
- Β. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του ΑΠ.
- Β.1 Πλαίσιο ανάπτυξης του ΑΠ (σύνταξη-αναμόρφωση-βελτίωση)
- Β.2 Εφαρμογή του ΑΠ.
- Β.3 Αποτελεσματικότητα του ΑΠ.
- Β.4 Λειτουργικότητα του ΑΠ.
- Β.5 Αποδοχή του ΑΠ.

Με την ανατροφοδότηση από την επιβλέπουσα μέσω της συνεργασίας, η πρώτη αυτή μορφή του ερωτηματολογίου, διανεμήθηκε σε τρεις νηπιαγωγούς, με σκοπό να γίνει ένας προέλεγχος (Cohen & Manion, 1994), ώστε να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες ή δυσλειτουργίες. Επίσης στόχος ήταν η ελαχιστοποίηση περιπτώσεων ακαταλληλότητας ή ασάφειας ερωτήσεων, καθώς επίσης κούρασης των υποκειμένων, αλλά αντίθετα ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για συμμετοχή. Εν συνεχεία έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις, πάντα με την υποστήριξη της επιβλέπουσα καθηγήτριας και οριστικοποιήθηκε η τελική του μορφή.

3.4 Καθορισμός πληθυσμού-δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε για λόγους οικονομικούς, για λόγους χρονικού περιορισμού, αλλά και γενικότερα επειδή είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο (ακόμη και για λόγους άρνησης συμμετοχής των υποκειμένων) να ελεγχθούν οι απόψεις όλων των νηπιαγωγών της χώρας, το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο. Επιλέχθηκε επομένως από αυτόν τον πληθυσμό ένας συγκεκριμένος αριθμός ατόμων που αποτέλεσε και το δείγμα της έρευνας. Όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, προσπαθήσαμε το δείγμα να έχει όλα τα γνωρίσματα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών · άνδρες, γυναίκες, ποικιλία στην διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση, στην σχέση εργασίας, στις σπουδές, κλπ. Έγινε επίσκεψη σε όλα τα νηπιαγωγεία και ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί αν επιθυμούν να λάβουν μέρος στην έρευνα, συγκεκριμένα στο νομό Ιωαννίνων στον οποίο και υπάρχει πρόσβαση από την ερευνήτρια, σε σύνολο 200 νηπιαγωγών, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 100 νηπιαγωγούς, από τις οποίες οι 62, δέχθηκαν να το συμπληρώσουν και οι οποίες αποτελούν το δείγμα της έρευνάς μας. Η δυσκολία στην συμμετοχή στην έρευνα εστιάζεται κυρίως στην έλλειψη χρόνου, αλλά και στην εύρεση κοινού χρόνου με την ερευνήτρια, η οποία έκανε προσωπικά την έρευνα, για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την δυνατότητα ανατροφοδότησης σε περιπτώσεις που ήταν απαραίτητες τυχόν επεξηγήσεις.

3.5 Είδη δεδομένων και στατιστικές τεχνικές

Το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα αποτελείται από αριθμητικά δεδομένα (σύνολα μετρήσιμων μεταβλητών), ποιοτικά δεδομένα (απόψεις, στάσεις, συναισθήματα, κλπ.) και κατηγορικά στοιχεία (φύλο, υπηρεσιακή κατάσταση, κλπ.) (Αθανασίου, 2007). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν απέφεραν και ποιοτικά δεδομένα, αφού τα υποκείμενα κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σε ανοιχτά ερωτήματα, ενώ παράλληλα υπήρχε και η πρόβλεψη χώρου για σχόλια.

Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS 22, για Windows, αλλά και το πρόγραμμα Microsoft word και excel.

Η αξιολόγηση των δεδομένων, η ανάλυση και η ερμηνεία τους, έγινε λαμβάνοντας υπόψη την στατιστική ανάλυση κάθε επιμέρους μεταβλητής, αλλά και ομάδας μεταβλητών που συνιστούν μια έννοια, καθώς επίσης και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας από τα ανοιχτού τύπου ερωτήματα, για λόγους καταγραφής των τάσεων στις απόψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα των ΑΠ (Σακελλαρίου, 2008· Αθανασίου, 2007) αλλά και για να εμπλουτίσουμε και να εμβαθύνουμε στο υπό διερεύνηση θέμα και κατά αυτόν τον τρόπο να διευκολύνουμε την ερμηνεία των ευρημάτων. Βασικός στόχος της στατιστικής ανάλυσης είναι να παρουσιαστεί το επίπεδο της ποιότητας των ΑΠ του νηπιαγωγείου από την οπτική των νηπιαγωγών, αλλά συνάμα και ο έλεγχος τυχών συσχετισμών μεταξύ δημογραφικών και δομικών χαρακτηριστικών με τις υπόλοιπες μεταβλητές - απόψεις των νηπιαγωγών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Περίληψη

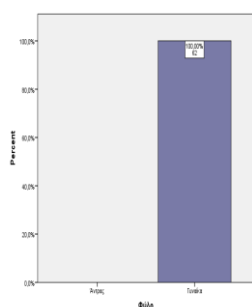
Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η έρευνα στοχεύει στο να καταγράψει τις απόψεις των εν ενεργεία νηπιαγωγών για την ποιότητα των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τα ΑΠ.

Για να γίνει πιο κατανοητή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε να παρουσιαστούν αρχικά τα κοινωνιολογικά και κατηγορικά στοιχεία των υποκειμένων, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων του δείγματος. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τα στοιχεία που απέδωσε η κάθε ερώτηση αλλά και τις συγκρίσεις όπου αυτές είναι αναγκαίες. Η παρουσίαση χρησιμοποιεί την περιγραφική στρατηγική, που σκοπό έχει να καταγράψει της διάφορες εκφάνσεις του φαινομένου, αλλά και να αναζητήσει και να εντοπίσει γενικές τάσεις και πιθανές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 1993· Αθανασίου, 2007).

4.2 Κοινωνιολογικά στοιχεία των νηπιαγωγών

Οι παρακάτω πίνακες (1-10) μας δίνουν πληροφορίες για τα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Από τον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 φαίνεται ότι οι δειγματικές τιμές είναι 62 από όπου όλες είναι γυναίκες.



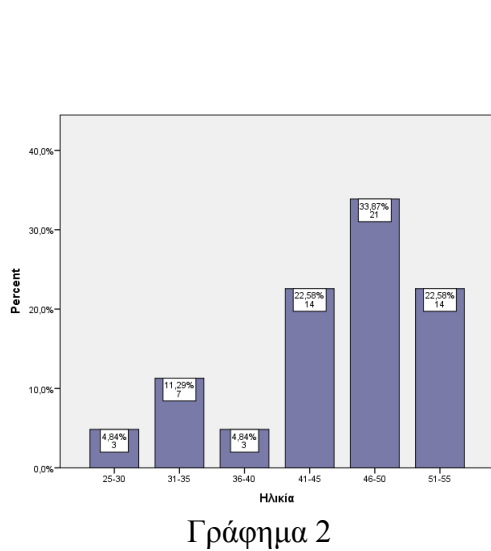
Γράφημα 1

Φύλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γυναίκα	62	100,0

Πίνακας 1: Φύλο.

Από τον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2 φαίνεται η ηλικία των συμμετεχόντων που κυμαίνεται μεταξύ 25 και 55 ετών. Αναλυτικότερα, μεταξύ των ηλικιών 25-30 υπάρχουν 3 άτομα με ποσοστό 4,8%, μεταξύ των ηλικιών 31-35 υπάρχουν 7 άτομα με ποσοστό 11,3% ενώ μεταξύ των ηλικιών 36-40 υπάρχουν 3 άτομα με ποσοστό 4,8%.

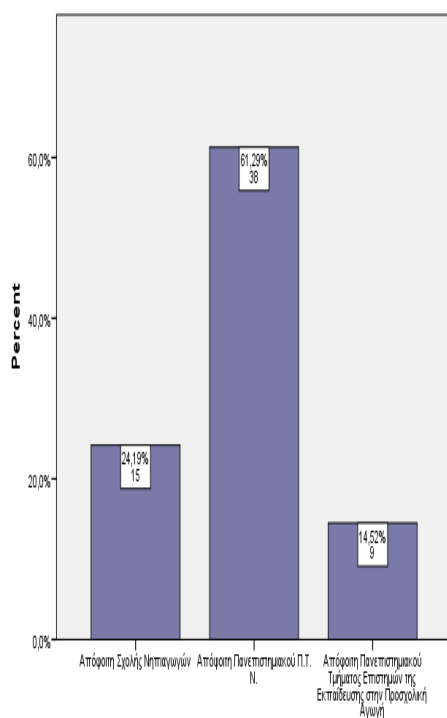
Ακόμη, μεταξύ των ηλικιών 41-45 υπάρχουν 14 άτομα με ποσοστό 22,6% και μεταξύ των ηλικιών 46-50 βρίσκονται 21 άτομα με ποσοστό 33,9%. Τέλος, 14 άτομα βρίσκονται μεταξύ των ηλικιών 51-55 με ποσοστό 22,6%.



Ηλικία		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
25-30	3	4,8
31-35	7	11,3
36-40	3	4,8
41-45	14	22,6
46-50	21	33,9
51-55	14	22,6
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 2: Ηλικία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, φαίνεται ο τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών των ερωτηθέντων. 15 άτομα έχουν αποφοιτήσει από τη σχολή νηπιαγωγών, ποσοστό 24,2%, 28 άτομα και τα περισσότερα είναι απόφοιτες του Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν με ποσοστό 61,3%. Τέλος, 9 άτομα είναι απόφοιτες του Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή με ποσοστό 14,5%.



Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών

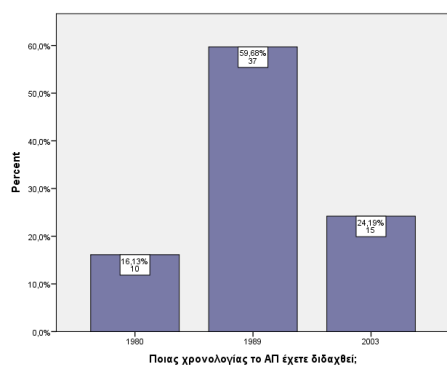
Γράφημα 3

Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	15	24,2
Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.	38	61,3
Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	9	14,5
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 3: Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, φαίνεται η χρονολογία στην οποία έχουν διδαχθεί τα άτομα του ερωτηματολογίου το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) και φαίνεται πως 10 άτομα έχουν διδαχθεί το ΑΠ του 1980 με ποσοστό 16,1% και 37 άτομα έχουν διδαχθεί το ΑΠ του 1989 με ποσοστό 59,7%. Τέλος, 15 άτομα έχουν διδαχθεί το ΑΠ του 2003 με ποσοστό 24,2%.



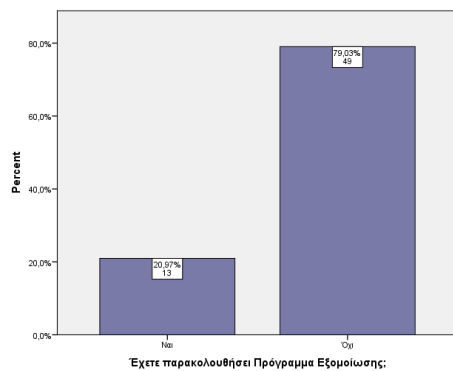
Γράφημα 3

Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;

	Συχνότητα	Ποσοστό %
1980	10	16,1
1989	37	59,7
2003	15	24,2
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 4: Χρονολογία όπου έχουν διδαχθεί το ΑΠ.

Από τον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, φαίνεται αν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης και προκύπτει ότι 13 άτομα απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εξομοίωσης με ποσοστό 21%, ενώ 49 άτομα απάντησαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εξομοίωσης με ποσοστό 79%.



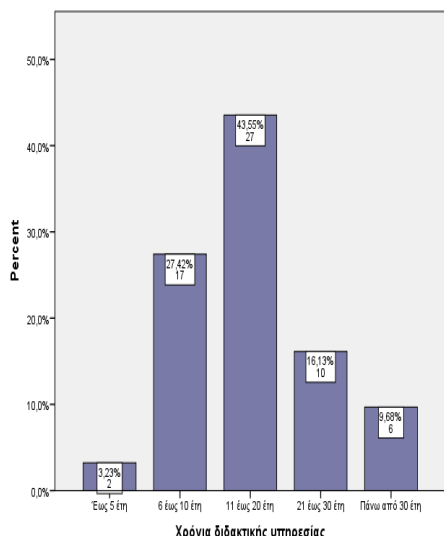
Γράφημα 5

**Έχετε παρακολουθήσει
Πρόγραμμα Εξομοίωσης;**

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	13	21,0
Όχι	49	79,0
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 6: Παρακολούθηση προγράμματος εξομοίωσης.

Από τον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, φαίνονται τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας που διαθέτουν τα άτομα του ερωτηματολογίου και προκύπτει ότι έως 5 χρόνια έχουν 2 άτομα με ποσοστό 3,2%. Ακόμη, 17 άτομα διαθέτουν 6 έως 10 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας με ποσοστό 27,4%, και 27 άτομα από 11 έως 20 χρόνια με ποσοστό 43,5%. Τέλος, 10 άτομα διαθέτουν διδακτική υπηρεσία από 21 έως 30 χρόνια με ποσοστό 16,1 και μόλις 6 άτομα από 30 χρόνια και άνω με ποσοστό 9,7%.



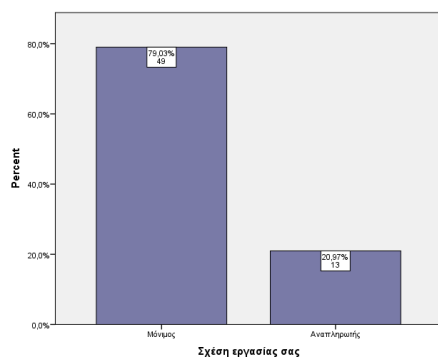
Γράφημα 6.

Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έως 5 έτη	2	3,2
6 έως 10 έτη	17	27,4
11 έως 20 έτη	27	43,5
21 έως 30 έτη	10	16,1
Πάνω από 30 έτη	6	9,7
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 7: Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας.

Από τον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, φαίνεται η σχέση εργασίας που έχουν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές. Προκύπτει ότι 49 άτομα είναι μόνιμοι με ποσοστό 79% και οι υπόλοιποι 13 είναι αναπληρωτές με ποσοστό 21%.



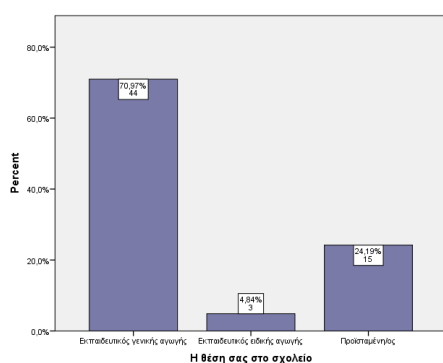
Γράφημα 7.

Σχέση εργασίας σας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνιμος	49	79,0
Αναπληρωτής	13	21,0
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 8: Σχέση εργασίας.

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, καταγράφεται η θέση στην οποία ανήκουν τα άτομα του ερωτηματολογίου στο σχολείο το οποίο εργάζονται και προκύπτει ότι 44 άτομα είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ποσοστό 71% και μόλις 3 άτομα είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με ποσοστό 4,8. Τέλος, 15 άτομα κατέχουν τη θέση του προϊσταμένου με ποσοστό 24,2% .



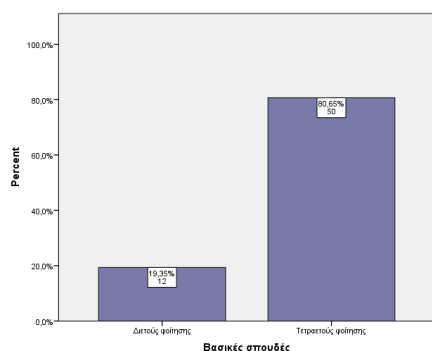
Γράφημα 8

Η θέση σας στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	44	71,0
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3	4,8
Προϊσταμένη/ος	15	24,2
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 8: Η θέση τους στο σχολείο.

Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, καταγράφονται οι βασικές σπουδές των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και προκύπτει ότι 12 άτομα έχουν διετή φοίτηση με ποσοστό 19,4% ενώ 50 άτομα έχουν τετραετή φοίτηση με ποσοστό 80,6%.



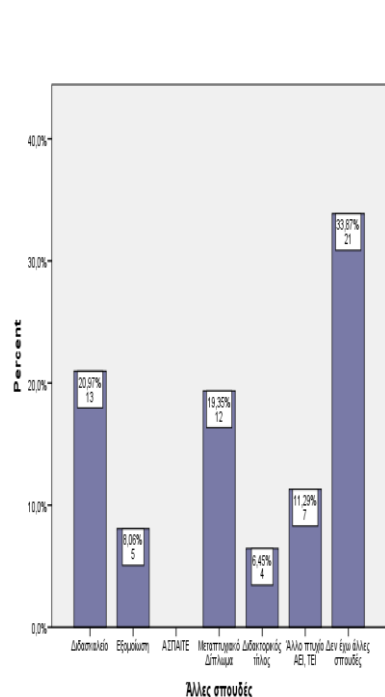
Γράφημα 9

Βασικές σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διετούς φοίτησης	12	19,4
Τετραετούς φοίτησης	50	80,6
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 9: Βασικές σπουδές

Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, καταγράφονται οι περαιτέρω σπουδές που έχουν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και προκύπτει ότι 13 έχουν διδασκαλείο με ποσοστό 21%, 5 άτομα έχουν παρακολουθήσει μαθήματα εξομοίωσης, ποσοστό 8,1%. Μεταπτυχιακό δίπλωμα κατέχουν 12 άτομα με ποσοστό 19,4% ενώ διδακτορικό δίπλωμα έχουν στην κατοχή τους 4 άτομα με ποσοστό 6,5%. Τέλος, 7 άτομα διαθέτουν άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ με ποσοστό 11,3% ενώ 21 άτομα δεν έχουν άλλες σπουδές με ποσοστό 33,9%.



Γράφημα 10

Άλλες σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διδασκαλείο	13	21,0
Εξομοίωση	5	8,1
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	12	19,4
Διδακτορικός τίτλος	4	6,5
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	7	11,3
Δεν έχω άλλες σπουδές	21	33,9
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 10: Άλλες σπουδές.

Τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών που συμμετείχαν (N=62) στην έρευνα αλλά και οι δημογραφικές πληροφορίες φαίνονται στους Πίνακες 1-10. Το 100% του δείγματός μας αποτελείται από γυναίκες νηπιαγωγούς. Δεν συλλέχθηκαν δεδομένα από το ανδρικό φύλο, δυσκολία η οποία προκύπτει από τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης του επαγγελματικού κλάδου, ο οποίος στην πλειονότητά του απαρτίζεται από γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικιακή σύνθεση παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι μεταξύ 46-50 ετών (33,9%), ενώ αθροιστικά το ποσοστό των νηπιαγωγών άνω των 41 ετών είναι 79,1% (41-45 ετών 22,6%, 51-55 ετών 22,6%). Αντίθετα είναι πολύ λίγα τα νεότερα άτομα, στην ηλικία των 25-30 ετών μόλις 3, μεταξύ 31-35 ετών 7, ενώ μεταξύ 36-40 ετών επίσης τρία, τα οποία ανήκουν κυρίως

όπως θα δούμε και πιο κάτω στην κατηγορία των αναπληρωτών κι όχι των μονίμων νηπιαγωγών, μιας και την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα είναι ελάχιστοι οι διορισμοί μόνιμου προσωπικού στα νηπιαγωγεία. Στο δικό μας δείγμα οι μόνιμες νηπιαγωγοί είναι το 79,0% και οι αναπληρώτριες το 13,0% των υποκειμένων. Σε ότι αφορά τις βασικές σπουδές παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι απόφοιτες πανεπιστημιακού ιδρύματος (Π.Τ.Ν. 61,3%, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή 14,5%), ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 24,2% απόφοιτες της σχολής νηπιαγωγών, η οποία σταμάτησε να λειτουργεί όταν ιδρύθηκαν τα πανεπιστημιακά τμήματα. Προφανώς οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Τα στοιχεία αυτά έχουν επίσης σχέση με το ποιο ΑΠ έχουν διδαχθεί στις βασικές τους σπουδές, όπου όπως φαίνεται, 10 άτομα δηλώνουν ότι έχουν διδαχθεί το ΑΠ του 1980. Αυτό το ποσοστό θα περιμέναμε να αφορά 15 άτομα, τα οποία όπως φάνηκε προηγουμένως έχουν αποφοιτήσει από τις Σχολές Νηπιαγωγών, αλλά δεν είναι γνωστό αν σε όλες τις σχολές διδάσκονταν το ίδιο ΑΠ, ή ακόμα εξηγείται από το γεγονός ότι αργότερα πολλές από τις νηπιαγωγούς παρακολούθησαν προγράμματα εξομοίωσης οπότε διδάχθηκαν και τα επόμενα ΑΠ. Πράγματι όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, όπως αναμενόταν 13 από τα 15 άτομα απόφοιτες της Σχολής Νηπιαγωγών έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης, μιας και είναι όσον αφορά τις βασικές τους σπουδές διετούς φοίτησης, ενώ το ποσοστό των νηπιαγωγών τετραετούς φοίτησης ανέρχεται στο 80,6%, ποσοστό το οποίο συμφωνεί με το ποσοστό αυτών που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών εκτός των βασικών τους σπουδών, παρατηρείται ότι σε ποσοστό 33,9%, μια στις τρεις περίπου, δεν έχει περαιτέρω σπουδές, έπειτα ακολουθεί το Διδασκαλείο (21,0%), μορφή επιμόρφωσης η οποία έχει σταματήσει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από το 2011, τα μεταπτυχιακά διπλώματα σε ποσοστό 19,4%, άλλα πτυχία ΑΕΙ ή ΤΕΙ 11,3% και διδακτορικά διπλώματα 6,5%.

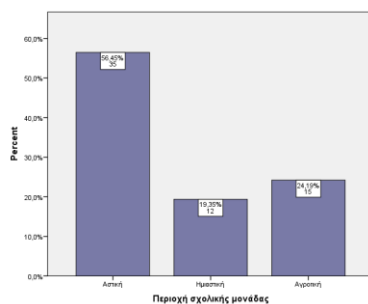
Σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των νηπιαγωγών παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (43,55%) δουλεύει από 11-20 έτη, 6-10 έτη ποσοστό 27,42%, ενώ τα ποσοστά που αφορούν περισσότερα έτη υπηρεσίας είναι χαμηλότερα, 21-30 έτη, 16,13% και πάνω από 30 έτη, 9,68%, ενώ επίσης το ποσοστό των εργαζομένων με έως 5 έτη μόλις στο 3,22%. Το ποσοστό των αναπληρωτών όπως φαίνεται πιο πάνω ανέρχεται στο 21,0% και το ποσοστό των εργαζομένων έως 5 έτη είναι 3,22%, το δεδομένο αυτό καταδεικνύει ότι οι αναπληρώτριες νηπιαγωγοί εργάζονται αρκετά

χρόνια στην εκπαίδευση, μιας και το υπόλοιπο ποσοστό σαφώς μοιράζεται στις υπόλοιπες κατηγορίες που αφορούν τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος σε ποσοστό 71,0% ανήκουν στην γενική αγωγή, μόλις 4,8% στην ειδική αγωγή, ενώ ποσοστό 24,2% είναι προϊσταμένες στην σχολική τους μονάδα.

4.3 Χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων

Οι παρακάτω πίνακες (11-15) μας δίνουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων.

Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, καταγράφεται η περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται τα άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και προκύπτει ότι 35 άτομα εργάζονται σε αστική περιοχή με ποσοστό 56,5%, ενώ σε ημιαστική περιοχή εργάζονται 12 άτομα με ποσοστό 19,4. Τέλος, σε 15 άτομα η σχολική τους μονάδα βρίσκεται σε αγροτική περιοχή με ποσοστό 24,2%.



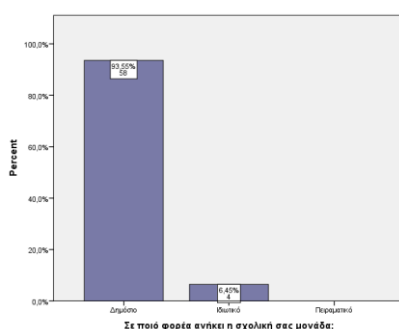
Γράφημα 11

Περιοχή σχολικής μονάδας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αστική	35	56,5
Ημιαστική	12	19,4
Αγροτική	15	24,2
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 11: Περιοχή σχολικής μονάδας.

Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, καταγράφεται ο φορέας της σχολικής μονάδας δηλαδή αν ανήκει στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Προκύπτει ότι σε 58 άτομα η σχολική τους μονάδα ανήκει στο δημόσιο τομέα με ποσοστό 93,5 % και μόλις σε 4 άτομα η σχολική τους μονάδα ανήκει στον ιδιωτικό τομέα με ποσοστό 6,5%.



Γράφημα 12

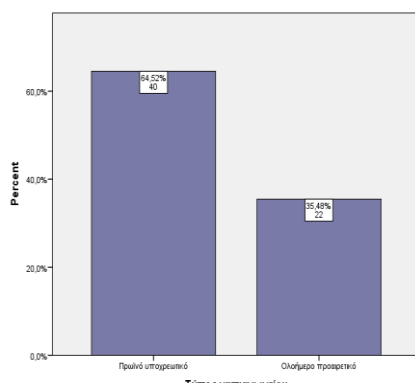
Σε ποιο φορέα ανήκει η σχολική σας μονάδα;

	Συχνότητα	Ποσοστό %
--	-----------	-----------

Δημόσιο	58	93,5
Ιδιωτικό	4	6,5
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 12: Φορέας στον οποίο ανήκει η σχολική μονάδα.

Από τον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, φαίνεται ο τύπος του νηπιαγωγείου στον οποίο εργάζονται, δηλαδή αν έχουν υποχρεωτικό πρωινό ή ολοήμερο προαιρετικό πρόγραμμα. Προκύπτει ότι 40 άτομα εργάζονται σε υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα, με ποσοστό 64,5 ενώ 22 άτομα στο προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα, με ποσοστό 35,5%.



Γράφημα 13

Τύπος νηπιαγωγείου

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πρωινό υποχρεωτικό	40	64,5
Ολοήμερο προαιρετικό	22	35,5
Σύνολο	62	100,0

Πίνακας 13: Τύπος νηπιαγωγείου.

Από τον Πίνακα 14 φαίνεται πως κατά μέσο όρο οι μαθητές που φοιτούν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο είναι 43.

Descriptive Statistics

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Παρακαλώ αναφέρετε τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε. (Όλων των τμημάτων του σχολείου σας)	62	4,00	110,00	42,9516	24,87966

Πίνακας 14

Από τον Πίνακα 15 φαίνεται πως ο μέσος όρος αριθμός των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα των ερωτηθέντων είναι 17.

Descriptive Statistics

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Παρακαλώ αναφέρετε τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα σας.	62	4,00	28,00	17,0968	6,08602

Πίνακας 15

Τα νηπιαγωγεία της έρευνάς μας αφορούν κυρίως σχολικές μονάδες του αστικού κλοιού της πόλης σε ποσοστό 56,45%, των ημιαστικών περιοχών σε ποσοστό 19,35% και αγροτικών περιοχών σε ποσοστό 24,19%. Σαφώς η μεγαλύτερη συγκέντρωση σχολικών μονάδων παρατηρείται στην πόλη, με τα υπόλοιπα ποσοστά να είναι μικρότερα λόγω της κατανομής του πληθυσμού. Επίσης λόγω ιδιαιτερότητας του νομού, δηλαδή του έντονου ανάγλυφου του εδάφους με νηπιαγωγεία σε

απομακρυσμένα χωριά, παρατηρούνται και μεγάλες διαφορές στο μέγεθος των σχολικών μονάδων, με εύρος από 4 έως 110 μαθητές και μέσο όρο 43. Επίσης το ίδιο παρατηρείται όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα, με εύρος από 4 μαθητές σε ένα τμήμα, αλλά και σχολική μονάδα από μόνο του, μέχρι 28 μαθητές σε τμήμα, ενώ η μέση τιμή είναι 17 μαθητές ανά τμήμα. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά νηπιαγωγό, σύμφωνα με το νόμο, είναι οι 25 μαθητές, το ποσοστό των 17 μαθητών κατά μέσο όρο από την έρευνά μας, μπορεί να μοιάζει πολύ καλό σαν αναλογία, αλλά η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Οι σχολικές μονάδες του δείγματός μας ανήκουν στον δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα σε ποσοστό 93,55% και 6,45% αντίστοιχα, ενώ δεν υπάρχει πλέον πειραματικό νηπιαγωγείο στην πόλη μας. Όσον αφορά τον τύπο του νηπιαγωγείου, οι τάξεις του δείγματός μας αφορούν 40 τμήματα (64,5%) πρωϊνού υποχρεωτικού ωραρίου και 22 (35,5%) Ολοήμερου προαιρετικού.

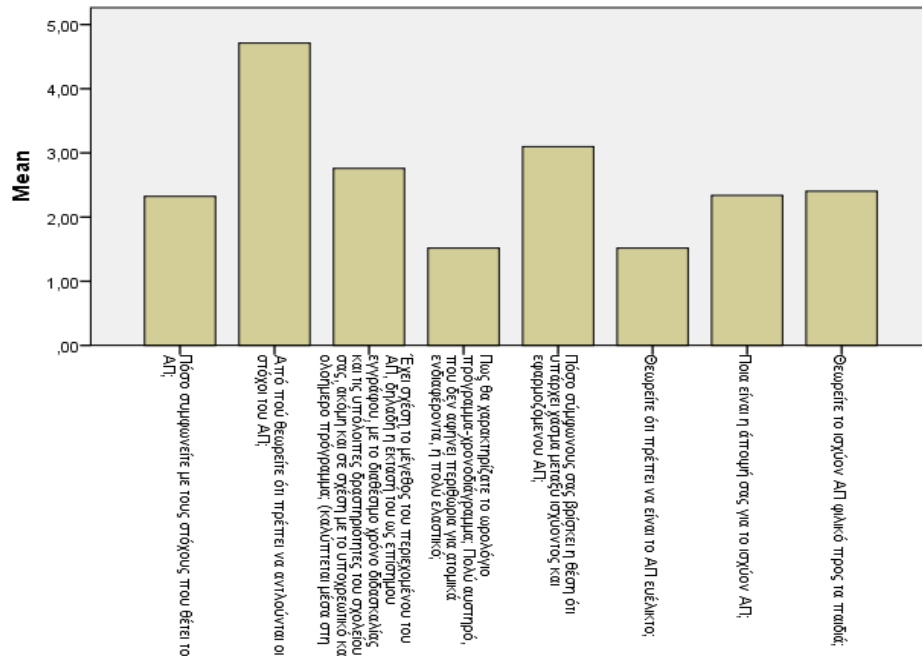
4.4 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας για την ποιότητα του ΑΠ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ομαδοποιημένα σε άξονες ως προς τους οποίους διερευνάται η ποιότητα των ΑΠ, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθώς επίσης και από τις διαστάσεις που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και ανταποκρίνονται στους άξονες αυτούς. Τα στοιχεία καταγράφουν τις απόψεις των νηπιαγωγών στην παρούσα συγκυρία και για το ισχύον ΑΠ.

4.4.1 Απόψεις των νηπιαγωγών για το ΑΠ

Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (88,7%) γνωρίζει την ύπαρξη των δυο ΑΠ (Πίνακας 16), αλλά παρόλα αυτά υπάρχει κι ένα ποσοστό, 11,3% που δεν το γνώριζε. Δηλώνουν μεγαλύτερη εξοικείωση (Πίνακας 17) με το ΑΠ του 2003 σε ποσοστό 64,5%, με αυτό του 2011, ποσοστό μόλις 12,9%, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 19,2% που δηλώνει ότι είναι εξοικειωμένες και με τα δυο, αλλά και ποσοστό 3,2% που δηλώνει ότι δεν είναι εξοικειωμένες με κανένα. Όσον αφορά την εφαρμογή (Πίνακας 18) παρατηρείται ότι το 50,0% εφαρμόζει το ΑΠ του 2003, 17,7% του 2011, ενώ υπάρχει και ποσοστό 32,3% που δηλώνει και τα δυο. Γενικά, όσον αφορά το ισχύον ΑΠ, που είναι αυτό του 2003, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι σαφώς καλύτερο (Πίνακας 20) από κάποια άλλα, σε ποσοστό 96,8%, κι όχι σε ποσοστό 1,6%, αλλά όλες πιστεύουν ότι είναι δυνατή η βελτίωσή του (Πίνακας 21), κι ότι δεν είναι το πιο ενδεδειγμένο που θα μπορούσε να γίνει (Πίνακας 22) σε

ποσοστό 90,3%, ότι ναι είναι, ποσοστό 4,8%, ενώ επίσης υπάρχει και ποσοστό που δηλώνει ότι δεν γνωρίζει αν είναι το πιο ενδεδειγμένο. Στην ερώτηση για το αν γνωρίζουν το κρυφό ΑΠ (Πίνακας 19), παραπάνω από τις μισές, ποσοστό 51,6%, δηλώνουν ότι δεν το γνωρίζουν, σε αντίθεση με το 48,4% που δηλώνει ναι.



Γράφημα 14

Γνωρίζεται ότι υπάρχουν δυο Α.Π. σε ισχύ για τα νηπιαγωγεία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nαι	55	88,7	88,7	88,7
Valid Όχι	7	11,3	11,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 16

Με ποιο Α.Π. είστε περισσότερο εξοικειωμένες/οι και γιατί;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2003	40	64,5	64,5	64,5

2011	8	12,9	12,9	77,4
Και με τα δυο	12	19,4	19,4	96,8
4,00	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 17

Ποιο Α.Π. εφαρμόζετε και γιατί;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2003	31	50,0	50,0	50,0
2011	11	17,7	17,7	67,7
Και τα δυο	20	32,3	32,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 18

Γνωρίζετε τι είναι το κρυφό ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	30	48,4	48,4	48,4
Όχι	32	51,6	51,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 19

Είναι καλύτερο από κάποια άλλα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	60	96,8	98,4	98,4
Όχι	1	1,6	1,6	100,0

Total	61	98,4	100,0
Missing System	1	1,6	
Total	62	100,0	

Πίνακας 20

Είναι δυνατή η βελτίωσή του;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	62	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 21

Είναι το πιο ενδεδειγμένο και σωστό που μπορούσε να γίνει;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	3	4,8	4,8	4,8
Valid Όχι	56	90,3	90,3	95,2
Valid 3,00	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 22

Από την έρευνα, ως γενική τάση καταγράφεται η θετική στάση σε ποσοστό 59,7%, και 37,1% ούτε θετική ούτε αρνητική των νηπιαγωγών απέναντι στο ΑΠ, το οποίο θεωρείται φιλικό προς τα παιδιά σε ποσοστό 51,6% πολύ και 41,9% μέτρια φιλικό, ενώ παρατηρούμε μια συνάφεια στα ποσοστά. Όσον αφορά τους στόχους του ΑΠ σε ποσοστό 61,3% συμφωνούν πολύ, 25,8% μέτρια και 6,5% λίγο, ενώ οι στόχοι θεωρούν ότι θα πρέπει να αντλούνται από την κοινωνία, το άτομο και την επιστήμη συνολικά σε ποσοστό 90,3%. Όσον αφορά το μέγεθος του ΑΠ και τον διαθέσιμο χρόνο για την κάλυψή του θεωρούν σε ποσοστό 50,0% ότι έχει μέτρια σχέση, 33,9% πολύ, δηλαδή καλύπτεται πολύ σε ποσοστό 33,9%. Το ωρολόγιο πρόγραμμα χαρακτηρίζεται αυστηρό σε ποσοστό 50,0% και ελαστικό σε ποσοστό 48,4%.

Επιθυμούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό 56,5% πάρα πολύ και 37,1% πολύ την ευελιξία του ΑΠ. Ενώ μοιρασμένες είναι οι απόψεις και για τη θέση ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στο ισχύον και εφαρμοζόμενο πρόγραμμα, σε ποσοστό 12,9% πολύ και 12,9% πάρα πολύ, 40,3% μέτρια συμφωνούν, ενώ υπάρχει κι ένα ποσοστό 24,2% που συμφωνούν λίγο.

Ποια είναι η άποψή σας για το ισχύον ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ θετική	2	3,2	3,2	3,2
Θετική	37	59,7	59,7	62,9
Valid Ούτε θετική ούτε αρνητική	23	37,1	37,1	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πόσο συμφωνείτε με τους στόχους που θέτει το Α.Π.;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	4	6,5	6,5	6,5
Πολύ	38	61,3	61,3	67,7
Valid Μέτρια	16	25,8	25,8	93,5
Λίγο	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 23

Από που θεωρείτε ότι πρέπει να αντλούνται οι στόχοι του Α.Π.;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άτομο	3	4,8	4,8	4,8

d	Επιστήμη	3	4,8	4,8	9,7
	Από όλα τα παραπάνω	56	90,3	90,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 24

Έχει σχέση το μέγεθος του περιεχομένου του Α.Π., δηλαδή η έκτασή του ως επίσημου εγγράφου, με το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	2	3,2	3,2	3,2
Πολύ	21	33,9	33,9	37,1
Μέτρια	31	50,0	50,0	87,1
Λίγο	6	9,7	9,7	96,8
Καθόλου	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 25

Πως θα χαρακτηρίζατε το ωρολόγιο πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα; Πολύ αυστηρό, που δεν αφήνει περιθώρια για ατομικά ενδιαφέροντα, ή πολύ ελαστικό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αυστηρό	31	50,0	50,0	50,0
Ελαστικό	30	48,4	48,4	98,4
3,00	1	1,6	1,6	100,0

Total	62	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Πίνακας 26

**Πόσο σύμφωνους σας βρίσκει η θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ
ισχύοντος και εφαρμοζόμενου ΑΠ;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	8	12,9	12,9	12,9
Πολύ	8	12,9	12,9	25,8
Μέτρια	25	40,3	40,3	66,1
Valid Λίγο	15	24,2	24,2	90,3
Καθόλου	3	4,8	4,8	95,2
Δεν γνωρίζω	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 27

Θεωρείτε ότι πρέπει να είναι το ΑΠ ευέλικτο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	35	56,5	56,5	56,5
Πολύ	23	37,1	37,1	93,5
Valid Μέτρια	3	4,8	4,8	98,4
Λίγο	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 28

Ποια είναι η άποψή σας για το ισχύον ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ θετική	2	3,2	3,2	3,2
Θετική	37	59,7	59,7	62,9
Ούτε θετική ούτε αρνητική	23	37,1	37,1	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 29

Θεωρείτε το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά;

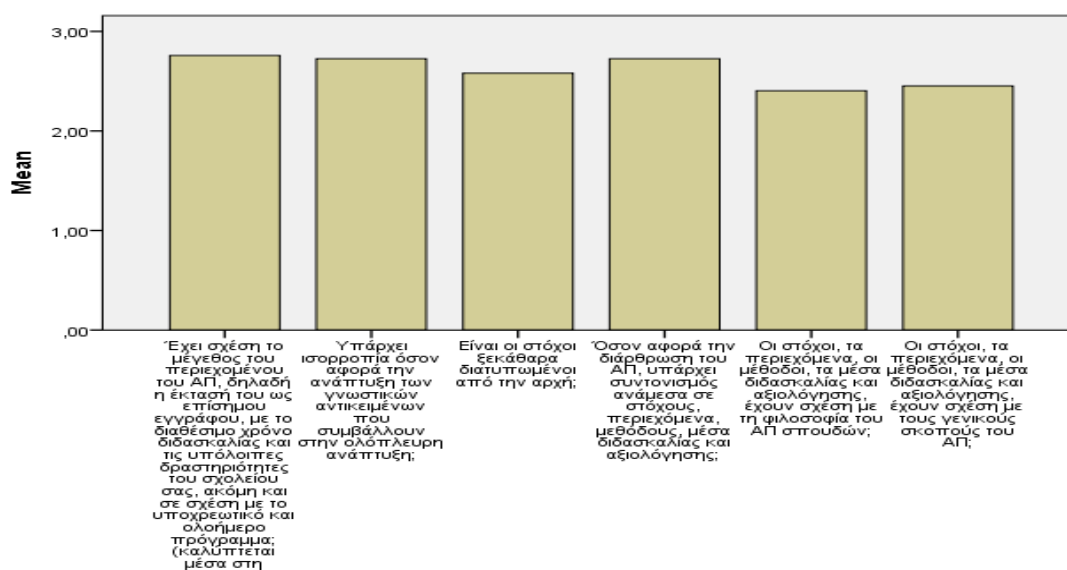
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	3	4,8	4,8	4,8
Πολύ	32	51,6	51,6	56,5
Μέτρια	26	41,9	41,9	98,4
Λίγο	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 30

4.4.2 Απόψεις των νηπιαγωγών για την δομή του ΑΠ

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την δομή του ΑΠ ως διάσταση ποιότητας, αναζητήθηκαν μέσα από την επεξεργασία της παρακάτω δέσμης ερωτημάτων, που αφορούν το μέγεθος, την ισορροπία ανάπτυξης των γνωστικών αντικειμένων, το πόσο ξεκάθαροι είναι οι στόχοι και αν έχουν σχέση με τη φιλοσοφία και τους γενικούς σκοπούς του ΑΠ καθώς και την διάρθρωση του περιεχομένου.

Ως προς τη σχέση του μεγέθους του ΑΠ με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας το 50% (Πίνακας 31) πιστεύει πως έχει μέτρια σχέση, ενώ το 37,1 %, θεωρεί ότι έχει πολύ έως πάρα πολύ σχέση. Δηλαδή το αν καλύπτεται μέσα στην σχολική χρονιά. Ενώ σχετικά με την ισόρροπη ανάπτυξη (Πίνακας 32) των γνωστικών αντικειμένων 45,2% πιστεύει ότι συμβαίνει πολύ, 37,1 συμβαίνει μέτρια και 11,3 λίγο. Όσον αφορά το αν οι στόχοι είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι (Πίνακας 33) σε αυτό η πλειοψηφία 46,8% συμφωνεί ότι συμβαίνει μέτρια και 6,5% λίγο, ενώ 45,2% πολύ. Για τη διάρθρωση του ΑΠ (Πίνακας 34) είναι ξεκάθαρο το μεγάλο ποσοστό 61,3% που πιστεύει ότι συμβαίνει σε μέτριο βαθμό, ενώ το μισό σχεδόν ποσοστό (30,6) πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει πολύ. Για τη σχέση των στόχων (Πίνακας 35), των μεθόδων, των μέσων διδασκαλίας και αξιολόγησης με τη φιλοσοφία του ΑΠ, απάντησαν 51,6% ότι συμβαίνει πολύ, 32,3% μέτρια, ενώ τα άκρα, δηλαδή το πάρα πολύ και το λίγο είναι 8,1%. Σχετικά με το αν οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης έχουν σχέση με τους γενικούς σκοπούς του ΑΠ (Πίνακας 36), απάντησαν σε ποσοστό 4,8% πάρα πολύ, 53,2% πολύ, 33,9% μέτρια και 8,1% λίγο.



Γράφημα 15

Έχει σχέση το μέγεθος του περιεχομένου του Α.Π., δηλαδή η έκτασή του ως επίσημου εγγράφου, με το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	2	3,2	3,2	3,2
Πολύ	21	33,9	33,9	37,1
Μέτρια	31	50,0	50,0	87,1
Λίγο	6	9,7	9,7	96,8
Καθόλου	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 31

Υπάρχει ισορροπία όσον αφορά την ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6
Πολύ	28	45,2	45,2	46,8
Μέτρια	23	37,1	37,1	83,9
Λίγο	7	11,3	11,3	95,2
Καθόλου	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 32

Είναι οι στόχοι ξεκάθαρα διατυπωμένοι από την αρχή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6

Πολύ	28	45,2	45,2	46,8
Μέτρια	29	46,8	46,8	93,5
Λίγο	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 33

Όσον αφορά την διάρθρωση του ΑΠ, υπάρχει συντονισμός ανάμεσα σε στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους, μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6
Πολύ	19	30,6	30,6	32,3
Valid Μέτρια	38	61,3	61,3	93,5
Λίγο	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 34

Οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, έχουν σχέση με τη φιλοσοφία του ΑΠ σπουδών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	5	8,1	8,1	8,1
Πολύ	32	51,6	51,6	59,7
Valid Μέτρια	20	32,3	32,3	91,9
Λίγο	5	8,1	8,1	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 35

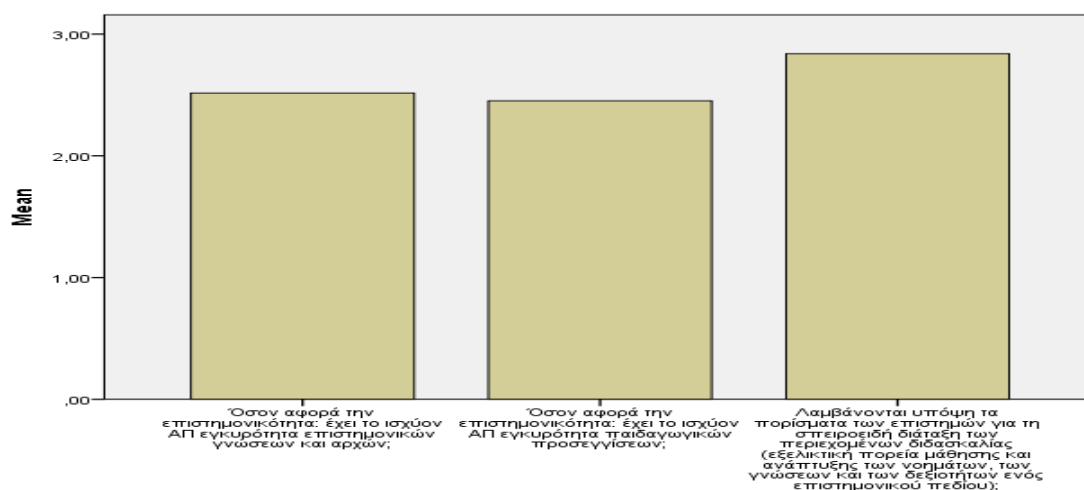
Οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, έχουν σχέση με τους γενικούς σκοπούς του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	3	4,8	4,8	4,8
Πολύ	33	53,2	53,2	58,1
Valid Μέτρια	21	33,9	33,9	91,9
Λίγο	5	8,1	8,1	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 36

4.4.3 Απόψεις των νηπιαγωγών για την επιστημονικότητα του ΑΠ

Οι νηπιαγωγοί παρατηρούμε ότι εκφράζονται γενικά θετικά όσον αφορά την εγκυρότητα των επιστημονικών γνώσεων και αρχών που διέπουν το ΑΠ σε ποσοστό 61,3% πολύ, 29,0 μέτρια, αλλά αξίζει να αναφερθεί και το ποσοστό δεν γνωρίζω 3,2%, που εμφανίζεται πρώτη φορά στην έρευνά μας. Σχετικά με την εγκυρότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων οι νηπιαγωγοί θεωρούν σε ποσοστό 64,5% ότι ισχύει πολύ, 22,6 ότι ισχύει μέτρια και εδώ επίσης εμφανίζεται ένα ποσοστό 4,8% στην απάντηση δεν γνωρίζω. Στην ερώτηση αν λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα των επιστημών για τη σπειροειδή διάταξη των περιεχομένων διδασκαλίας, απαντούν ότι λαμβάνονται μέτρια σε ποσοστό 45,2% , πολύ σε ποσοστό 33,9% και λίγο σε ποσοστό 12,9%, ενώ και εδώ υπάρχει ένα ποσοστό 1,6% που αναφέρει ότι δεν γνωρίζει.



Γραφημα 16

**Όσον αφορά την επιστημονικότητα: έχει το ισχύον ΑΠ εγκυρότητα
επιστημονικών γνώσεων και αρχών;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6
Πολύ	38	61,3	61,3	62,9
Μέτρια	18	29,0	29,0	91,9
Λίγο	2	3,2	3,2	95,2
Καθόλου	1	1,6	1,6	96,8
Δεν γνωρίζω	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

**Όσον αφορά την επιστημονικότητα: έχει το ισχύον ΑΠ
εγκυρότητα παιδαγωγικών προσεγγίσεων;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	3	4,8	4,8	4,8
Πολύ	40	64,5	64,5	69,4
Μέτρια	14	22,6	22,6	91,9
Valid Λίγο	1	1,6	1,6	93,5
Καθόλου	1	1,6	1,6	95,2
Δεν γνωρίζω	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 38

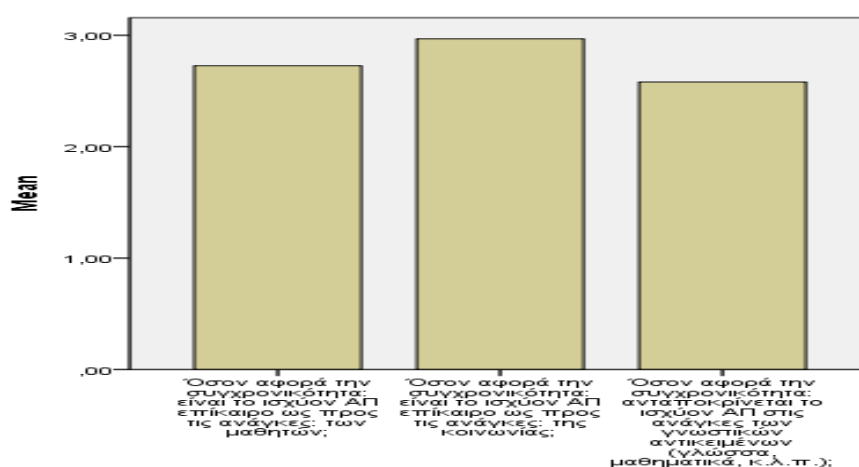
Λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα των επιστημών για τη σπειροειδή διάταξη των περιεχομένων διδασκαλίας (εξελικτική πορεία μάθησης και ανάπτυξης των νοημάτων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων ενός επιστημονικού πεδίου);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	2	3,2	3,2	3,2
Πολύ	21	33,9	33,9	37,1
Μέτρια	28	45,2	45,2	82,3
Valid Λίγο	8	12,9	12,9	95,2
Καθόλου	2	3,2	3,2	98,4
Δεν γνωρίζω	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 39

4.4.4 Απόψεις των νηπιαγωγών για την συγχρονικότητα του ΑΠ

Η συγχρονικότητα αποτελεί μια έννοια η οποία είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζει τα ΑΠ μιας και αντανακλά την σύγχρονη κατάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας και επικαιροποιεί τις διαδικασίες. Οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί έρχονται 15 χρόνια μετά την πρώτη εφαρμογή του ΑΠ που ισχύει να κρίνουν αυτή την διάσταση του ΑΠ. Παρατηρούμε ότι ως προς την συγχρονικότητα και τις ανάγκες των μαθητών (Πίνακας 40) θεωρούν σε ποσοστό 48,4% ότι ισχύει μέτρια, 4,8% λίγο, 4,8% καθόλου, ενώ 41,9% πολύ. Σχετικά με την συγχρονικότητα και τις ανάγκες της κοινωνίας (Πίνακας 41) σε ποσοστό 58,1% θεωρούν ότι συμβαίνει μέτρια, 11,3% λίγο και 25,8% πολύ. Για την έννοια της συγχρονικότητας στα γνωστικά αντικείμενα (Πίνακας 42) τα ποσοστά διαφοροποιούνται σε αυτή την ερώτηση, μιας και σε ποσοστό 58,1% θεωρούν ότι ισχύει πολύ, 27,4% μέτρια, 8,1% λίγο και 3,2% καθόλου.



Γράφημα 17

Όσον αφορά την συγχρονικότητα: είναι το ισχύον ΑΠ
επίκαιρο ως προς τις ανάγκες των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	26	41,9	41,9	41,9
Μέτρια	30	48,4	48,4	90,3

Λίγο	3	4,8	4,8	95,2
Καθόλου	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 40

Πίνακας 41

Όσον αφορά την συγχρονικότητα: είναι το ισχύον ΑΠ επίκαιρο ως προς τις ανάγκες: της κοινωνίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	16	25,8	25,8	25,8
Μέτρια	36	58,1	58,1	83,9
Λίγο	7	11,3	11,3	95,2
Καθόλου	2	3,2	3,2	98,4
Δεν γνωρίζω	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Όσον αφορά την συγχρονικότητα: ανταποκρίνεται το ισχύον ΑΠ στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά, κ.λ.π.);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6

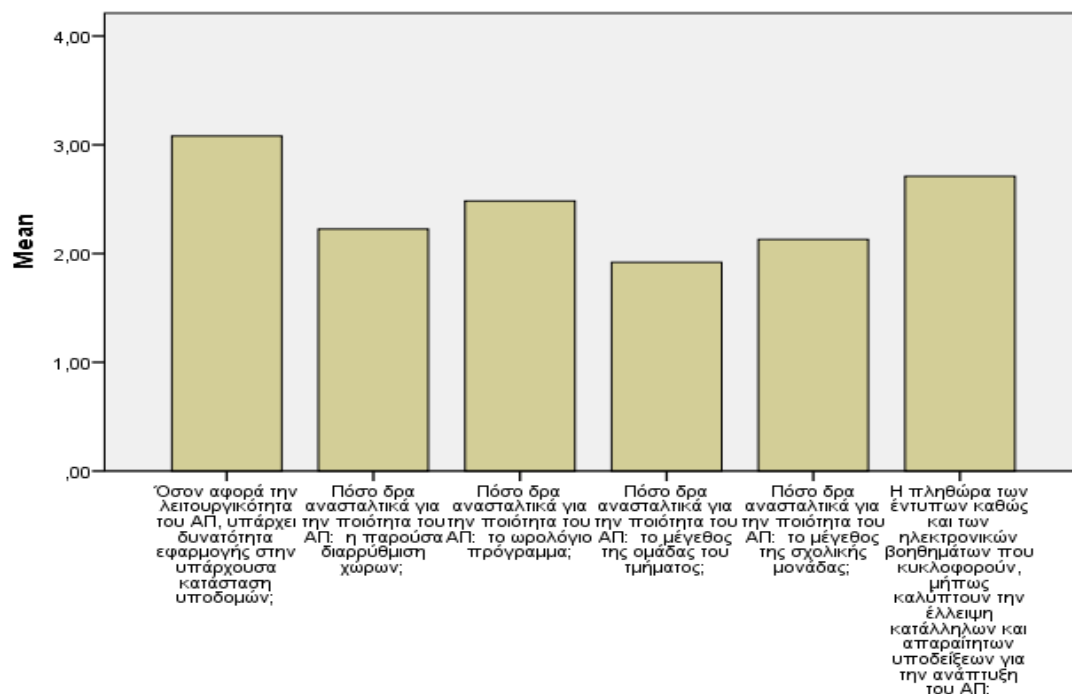
Πολύ	36	58,1	58,1	59,7
Μέτρια	17	27,4	27,4	87,1
Λίγο	5	8,1	8,1	95,2
Καθόλου	2	3,2	3,2	98,4
Δεν γνωρίζω	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 42

4.4.5 Απόψεις των νηπιαγωγών για την λειτουργικότητα του ΑΠ

Η λειτουργικότητα σαν διάσταση ποιότητας του ΑΠ αφορά την δυνατότητα εφαρμογής του στην δεδομένη κάθε φορά κατάσταση υποδομών, καθώς επίσης και αν οι γενικότεροι παράγοντες που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου δρουν υποστηρικτικά ή υπονομευτικά στην επίτευξη των στόχων του ΑΠ.

Η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών έδειξε ότι στην γενική ερώτηση (Πίνακας 43) αν υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών, ότι σε ποσοστό 79,0% θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σε μέτριο βαθμό, ενώ το ποσοστό 14,5% λίγο, είναι επίσης σημαντικό, όπως και το 6,5% που θεωρεί ότι συμβαίνει πολύ. Σχετικά με το ερώτημα αν η πληθώρα των εντύπων και ηλεκτρονικών βοηθημάτων δείχνει αδυναμία του ΑΠ, απάντησαν σε ποσοστό μέτρια 51,6%, 25,8% πολύ και 9,7% πάρα πολύ, το ίδιο ποσοστό με το λίγο, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό μικρό 3,2% στο καθόλου.



Όσον αφορά την λειτουργικότητα του ΑΠ, υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	4	6,5	6,5	6,5
Μέτρια	49	79,0	79,0	85,5
Λίγο	9	14,5	14,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 43

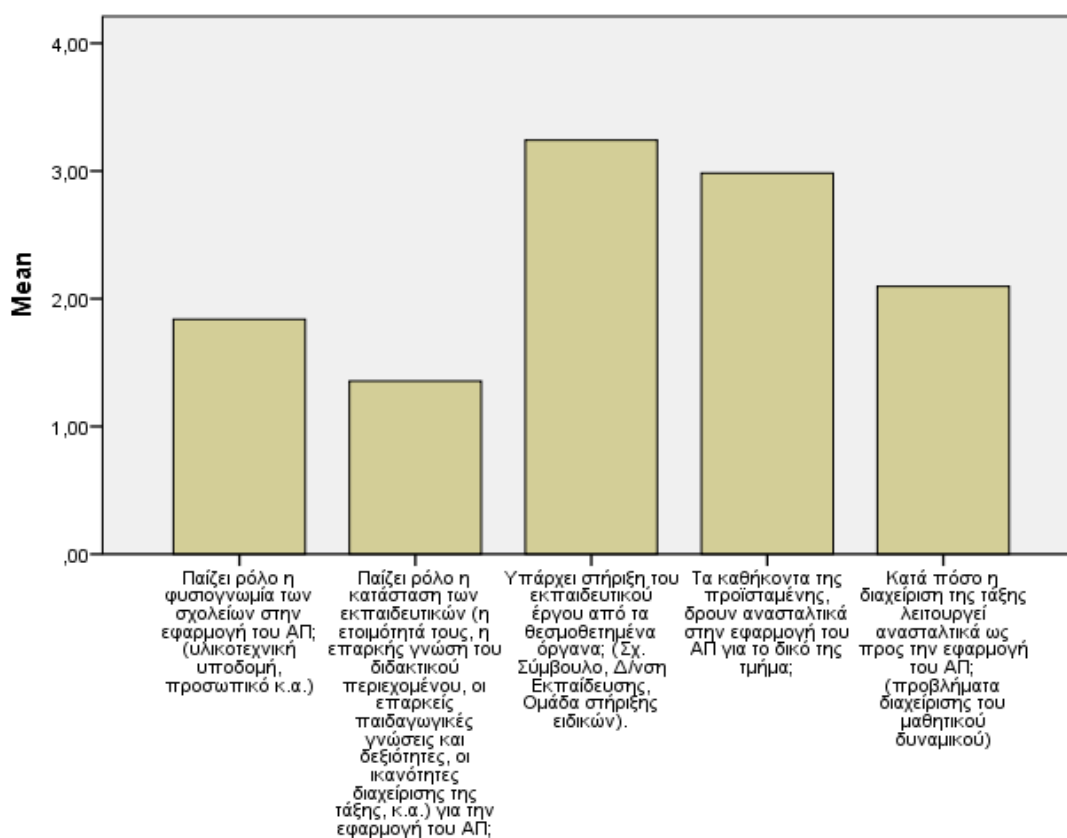
Η πληθώρα των έντυπων καθώς και των ηλεκτρονικών βοηθημάτων που κυκλοφορούν, μήπως καλύπτουν την έλλειψη κατάλληλων και απαραίτητων υποδείξεων για την ανάπτυξη του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	6	9,7	9,7	9,7
Πολύ	16	25,8	25,8	35,5
Μέτρια	32	51,6	51,6	87,1
Λίγο	6	9,7	9,7	96,8
Καθόλου	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 44

4.4.6 Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΑΠ

Οι συνθήκες εφαρμογής του ΑΠ αποτελούν μια πολύ σημαντική παράμετρο η οποία είναι δυνατό να επηρεάσει την ίδια την εφαρμογή, με αποτέλεσμα να υπάρχει χάσμα ανάμεσα στο ΑΠ που προτείνεται προς εφαρμογή και σε αυτό που τελικά επιτρέπουν οι συνθήκες να εφαρμοστεί. Σχετικά με τα επιμέρους ζητήματα που επιλέξαμε να εξετάσουμε αναφορικά με τη εφαρμογή του ΑΠ, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η φυσιογνωμία των σχολείων (Πίνακας 56) παίζει σε ποσοστό 50,0% πολύ και σε 33,9% πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, ενώ η άποψη για την μέτρια επιρροή περιορίζεται στο 14,5% και στο 1,6% λίγο. Η κατάσταση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 46) θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ότι παίζει ρόλο, ποσοστό 66,1% πάρα πολύ, 32,3% πολύ, ενώ μόλις 1,6% μέτρια και οι επιλογές λίγο και καθόλου δεν εμφανίζονται. Η στήριξη από τα θεσμοθετημένα όργανα (Πίνακας 47) θεωρείται ότι είναι σε μέτριο βαθμό σε ποσοστό 62,9%, 24,2% λίγο και 4,8% καθόλου, ενώ στο πολύ και πάρα πολύ καταγράφονται 1,6% και 6,5% ποσοστά αντίστοιχα. Τα ποσοστά όσον αφορά τα καθήκοντα της προϊσταμένης (Πίνακας 48) σε σχέση με την εφαρμογή του ΑΠ, παρουσιάζονται μοιρασμένα, πάρα πολύ 17,7%, πολύ 25,8%, μέτρια 24,2%, λίγο 6,5%, καθόλου 24,2% και δεν γνωρίζω 1,6%. Η διαχείριση της τάξης (Πίνακας 49) σαν ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή του ΑΠ καταγράφεται σε πολύ μεγάλα ποσοστά, συγκεκριμένα 51,6% πολύ, 21,0% πάρα πολύ, ενώ μέτρια 24,2% και λίγο 3,2%.



Γράφημα 19

Παίζει ρόλο η κατάσταση των εκπαιδευτικών (η ετοιμότητά τους, η επαρκής γνώση του διδακτικού περιεχομένου, οι επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες, οι ικανότητες διαχείρισης της τάξης, κ.α.) για την εφαρμογή του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	41	66,1	66,1	66,1
Πολύ	20	32,3	32,3	98,4
Μέτρια	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 46

Υπάρχει στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τα θεσμοθετημένα όργανα; (Σχ. Σύμβουλο, Δ/ση Εκπαίδευσης, Ομάδα στήριξης ειδικών).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6
Πολύ	4	6,5	6,5	8,1
Μέτρια	39	62,9	62,9	71,0
Λίγο	15	24,2	24,2	95,2
Καθόλου	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 47

Τα καθήκοντα της προϊσταμένης, δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή του ΑΠ για το δικό της τμήμα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	11	17,7	17,7	17,7
Πολύ	16	25,8	25,8	43,5
Μέτρια	15	24,2	24,2	67,7
Λίγο	4	6,5	6,5	74,2
Καθόλου	15	24,2	24,2	98,4
Δεν γνωρίζω	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 48

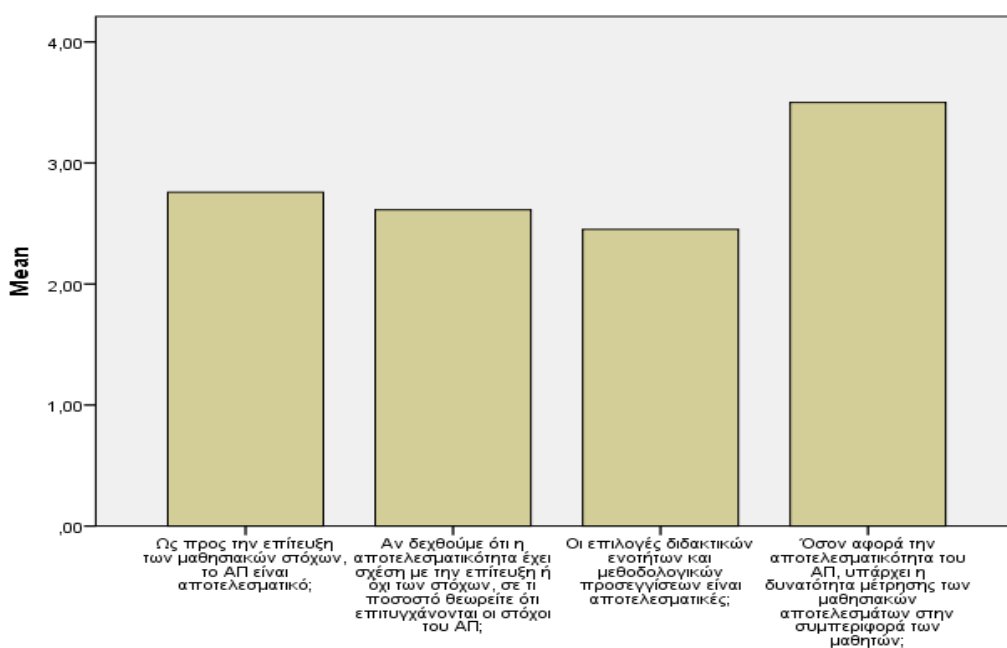
Κατά πόσο η διαχείριση της τάξης λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την εφαρμογή του ΑΠ; (προβλήματα διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	13	21,0	21,0	21,0
Πολύ	32	51,6	51,6	72,6
Μέτρια	15	24,2	24,2	96,8
Λίγο	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 49

4.4.7 Απόψεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητα του ΑΠ

Η αποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό άξονα της αξιολόγησης της ποιότητας του ΑΠ και όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία έχει την διάσταση της επίτευξης ή όχι των στόχων του ΑΠ αλλά και την διάσταση της μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στους μαθητές. Ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Πίνακας 50) οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 56,5% θεωρούν ότι συμβαίνει μέτρια, 37,1% πολύ, ενώ λίγο και καθόλου τα ποσοστά είναι χαμηλά 1,6% και 3,2% αντίστοιχα. Στα ίδια επίπεδα κινούνται και οι απαντήσεις σε παρόμοια ερώτηση, δηλαδή αν δεχθούμε ότι αποτελεσματικότητα είναι η επίτευξη των στόχων (Πίνακας 51), συγκεκριμένα ποσοστό 51,6% απάντησαν μέτρια, 43,5% πολύ και 4,8% λίγο. Ως προς τις επιλογές των διδακτικών ενοτήτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Πίνακας 52) τα ποσοστά εμφανίζονται ως εξής: 58,1% πολύ, 38,7% μέτρια και 3,2% λίγο. Σχετικά με το αν υπάρχει η δυνατότητα μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στους μαθητές (Πίνακας 53), οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 17,7% πολύ, 46,8% μέτρια, 16,1% λίγο, 6,5% καθόλου και δεν γνωρίζω 12,9%.



Γράφημα 20

Ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, το ΑΠ είναι αποτελεσματικό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	23	37,1	37,1	37,1
Μέτρια	35	56,5	56,5	93,5
Λίγο	1	1,6	1,6	95,2
Καθόλου	2	3,2	3,2	98,4
Δεν γνωρίζω	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 50

Αν δεχθούμε ότι η αποτελεσματικότητα έχει σχέση με την επίτευξη ή όχι των στόχων, σε τι ποσοστό θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	27	43,5	43,5	43,5
Μέτρια	32	51,6	51,6	95,2
Λίγο	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 51

**Οι επιλογές διδακτικών ενοτήτων και μεθοδολογικών
προσεγγίσεων είναι αποτελεσματικές;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	36	58,1	58,1	58,1
Μέτρια	24	38,7	38,7	96,8
Λίγο	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 52

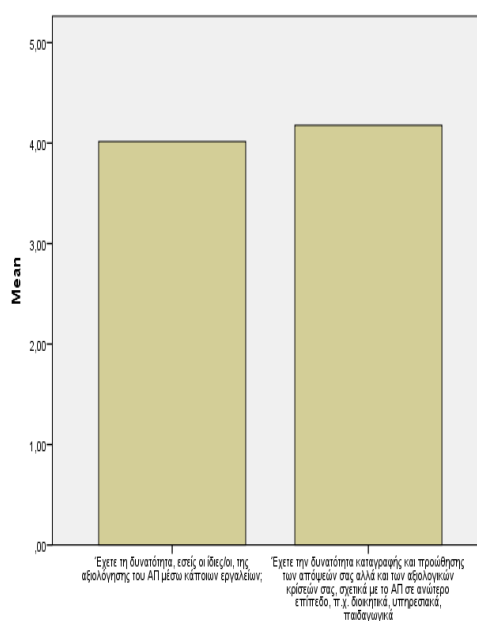
**Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του ΑΠ, υπάρχει η δυνατότητα
μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην συμπεριφορά των
μαθητών;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	11	17,7	17,7	17,7
Μέτρια	29	46,8	46,8	64,5
Λίγο	10	16,1	16,1	80,6
Καθόλου	4	6,5	6,5	87,1
Δεν γνωρίζω	8	12,9	12,9	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 53

4.4.8 Απόψεις των νηπιαγωγών για την αξιολόγηση του ΑΠ

Η αξιολόγηση του ΑΠ αποτελεί επίσης κορυφαία λειτουργία μιας και όπως αναφέραμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο αποσκοπεί σε ανατροφοδότηση των ισχυόντων ΑΠ, στην εγκυρότητα αλλά και στην βελτίωση των νέων ΑΠ που σχεδιάζονται. Επίσης έχουμε αναφέρει ότι η αξιολόγηση στην παρούσα έρευνα γίνεται από την οπτική των νηπιαγωγών μόνο, κι όχι των υπολοίπων εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σχετικά λοιπόν με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν οι ίδιοι τα ΑΠ μέσω κάποιων εργαλείων επιστημονικών απάντησαν σε ποσοστό 33,9% καθόλου, 22,6% λίγο, 16,1% μέτρια και 17,7% πολύ, ενώ ένα ποσοστό 9,7% δεν γνώριζε (Πίνακας 54). Επίσης οι εκπαιδευτικοί καταγράφεται σε ποσοστό 35,5% ότι δεν έχουν καθόλου τη δυνατότητα καταγραφής και προώθησης των απόψεών τους (Πίνακας 55) για το ΑΠ, ενώ σε ποσοστό 32,3% λίγο, 21,0% μέτρια και μόνο 4,8% πολύ, ενώ και πάλι καταγράφεται ποσοστό 6,5% στο δεν γνωρίζω.



Γράφημα 21

Έχετε τη δυνατότητα, εσείς οι ίδιες/οι, της αξιολόγησης του ΑΠ μέσω κάποιων εργαλείων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	11	17,7	17,7	17,7
Μέτρια	10	16,1	16,1	33,9
Λίγο	14	22,6	22,6	56,5
Καθόλου	21	33,9	33,9	90,3
Δεν γνωρίζω	6	9,7	9,7	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 54

Έχετε την δυνατότητα καταγραφής και προώθησης των απόψεών σας αλλά και των αξιολογικών κρίσεών σας, σχετικά με το ΑΠ σε ανώτερο επίπεδο, π.χ. διοικητικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	3	4,8	4,8	4,8
Μέτρια	13	21,0	21,0	25,8
Λίγο	20	32,3	32,3	58,1
Καθόλου	22	35,5	35,5	93,5
Δεν γνωρίζω	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 55

4.4.9 Απόψεις των νηπιαγωγών για την ποιότητα του ΑΠ

Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, μέσα από την προσπάθεια αναζήτησης αλλά και καθορισμού της έννοιας της ποιότητας διεθνώς, προέκυψαν ζητήματα τα οποία επανεμφανίζονταν σε σχέση με τη δομή και τη συνάφεια των προγραμμάτων και τα οποία, τελικώς, συνθέτουν κάποιες σταθερές όσον αφορά τη φύση και τη δυναμική των ποιοτικών προγραμμάτων, το τι εννοούμε δηλαδή ποιότητα στα ΑΠ (Cryer & Clifford, 2003). Η έννοια της ποιότητας αποτελεί κεντρικό άξονα στην παρούσα έρευνα και για αυτό το λόγο εξετάζονται κάποια επιμέρους ζητήματα που έχουν σχέση με προϋποθέσεις, μέσα, μεθόδους και διαδικασίες που οδηγούν στην ποιότητα ή αντίθετα η απουσία τους απομακρύνει από την ποιότητα ένα ΑΠ και έχουν σχέση με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα η διαρρύθμιση των χώρων (Πίνακας 56) δρα ανασταλτικά σε ποσοστό 54,8% πολύ, 12,9% πάρα πολύ, 29,0% μέτρια και 3,2% λίγο. Στο ερώτημα αν το ωρολόγιο πρόγραμμα (Πίνακας 57) δρα ανασταλτικά, απάντησαν πάρα πολύ και πολύ σε ποσοστό 12,9% και 37,1%, αντίστοιχα, ενώ ποσοστό 38,7% μέτρια και 11,3% λίγο, ενώ δεν υπάρχει ποσοστό στην επιλογή καθόλου. Όσον αφορά το αν δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ το μέγεθος του τμήματος (Πίνακας 58), οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 61,3% απάντησαν πολύ και μάλιστα 24,2% πάρα πολύ, ενώ χαμηλά είναι τα ποσοστά 12,9% για μέτρια επιρροή και 1,1% στο λίγο, καθώς κι εδώ δεν υπάρχει ποσοστό στην επιλογή καθόλου. Σχετικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Πίνακας 59) και πόσο αυτό δρα ανασταλτικά στην ποιότητα του ΑΠ, οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 62,9% πολύ και μάλιστα 14,5% πάρα πολύ, σε μέτριο βαθμό 17,7% και λίγο 4,8%, ενώ κι εδώ δεν υπάρχει ποσοστό στην επιλογή καθόλου. Η διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Πίνακας 60) δρα ανασταλτικά σύμφωνα με το 50,0% των νηπιαγωγών πολύ και 38,7% πάρα πολύ, ενώ μόλις 11,3% σε μέτριο βαθμό, με τις υπόλοιπες επιλογές χωρίς απάντηση.

Όσον αφορά το πόσο επηρεάζει η απουσία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας (Πίνακας 62), οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 48,4% πολύ και 25,8% πάρα πολύ, 22,6% μέτρια, 1,6% λίγο και καθόλου, δείχνοντας ξεκάθαρα την σημαντικότητα που αποδίδουν σε αυτόν τον παράγοντα. Η χρηματοδότηση (Πίνακας 63) των σχολικών μονάδων επηρεάζει, κατά την άποψη των νηπιαγωγών, την ποιότητα του ΑΠ, πάρα πολύ σε ποσοστό 51,6%, πολύ 37,1%, μέτρια 9,7% και λίγο 1,6%.

Το μορφωτικό επίπεδο και η κατάρτιση (Πίνακας 64) των εκπαιδευτικών παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στην ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται, σε ποσοστό 51,6%, πολύ μεγάλο ρόλο 43,5%, ενώ μόλις 3,2% μέτρια και 1,6% λίγο. Όσον αφορά την αύξηση της ποιότητας του ΑΠ μέσω της σταθερότητας του προσωπικού (Πίνακας 65), οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι αυτό ισχύει σε ποσοστό 40,3% πολύ, 32,3% πάρα πολύ, μέτρια 25,8% και καθόλου μόλις 1,6%.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν θεωρούν στοιχεία ποιότητας κάποιες συνθήκες που έχουν σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία έγινε προσπάθεια να ανιχνευτούν από τις παρακάτω ερωτήσεις. Την ενίσχυση εναλλακτικών εμπειριών μάθησης (Πίνακας 66) μέσω των σκοπών, των στόχων και των περιεχομένων του ΑΠ, οι νηπιαγωγοί το θεωρούν ως στοιχείο ποιότητας πολύ σε ποσοστό 66,1%, πάρα πολύ σε ποσοστό 30,6% και μόλις 3,2% μέτρια, ενώ δεν αναφέρονται άλλες απαντήσεις. Την προώθηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Πίνακας 67) για την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας θεωρούν ως στοιχείο ποιότητας σε ποσοστό 64,5% πολύ, 27,4% πάρα πολύ, μόλις 6,5% μέτρια και 1,6% λίγο. Στα ίδια επίπεδα κινούνται και οι απαντήσεις για τη λειτουργική διαφοροποίηση (Πίνακας 68), που θεωρείται στοιχείο ποιότητας σε ποσοστό 59,7% πάρα πολύ, 32,3% πολύ και μόλις 8,1% μέτρια.

Πόσο δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ: η παρούσα διαρρύθμιση χώρων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	8	12,9	12,9	12,9
Πολύ	34	54,8	54,8	67,7
Valid Μέτρια	18	29,0	29,0	96,8
Λίγο	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 56

**Πόσο δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ: το ωρολόγιο
πρόγραμμα;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	8	12,9	12,9	12,9
Πολύ	23	37,1	37,1	50,0
Valid Μέτρια	24	38,7	38,7	88,7
Λίγο	7	11,3	11,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 57

**Πόσο δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ: το μέγεθος της
ομάδας του τμήματος;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	15	24,2	24,2	24,2
Πολύ	38	61,3	61,3	85,5
Valid Μέτρια	8	12,9	12,9	98,4
Λίγο	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 58

**Πόσο δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ: το μέγεθος της
σχολικής μονάδας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	9	14,5	14,5	14,5
Πολύ	39	62,9	62,9	77,4
Μέτρια	11	17,7	17,7	95,2
Λίγο	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 59

**Η διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος πόσο δρα
ανασταλτικά στην ποιοτική εφαρμογή του ΑΠ;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	7	11,3	11,3	11,3
Πολύ	29	46,8	46,8	58,1
Μέτρια	18	29,0	29,0	87,1
Λίγο	5	8,1	8,1	95,2
Καθόλου	1	1,6	1,6	96,8
Δεν γνωρίζω	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 60

Πόσο θεωρείτε ότι επηρεάζει την ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται η απουσία ή ελλιπής στήριξη των παρακάτω οργάνων (Σχ. Σύμβουλο, Δ/ση Εκπαίδευσης, Ομάδα στήριξης ειδικών) προς τον εκπαιδευτικό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	24	38,7	38,7	38,7
Πολύ	31	50,0	50,0	88,7
Μέτρια	7	11,3	11,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 61

Πόσο επηρεάζει η απουσία συνεργασίας σχολείου και γονέων την ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	16	25,8	25,8	25,8
Πολύ	30	48,4	48,4	74,2
Μέτρια	14	22,6	22,6	96,8
Λίγο	1	1,6	1,6	98,4
Καθόλου	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 62

**Πόσο επηρεάζει η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων την
ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	32	51,6	51,6	51,6
Πολύ	23	37,1	37,1	88,7
Μέτρια	6	9,7	9,7	98,4
Λίγο	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 63

**Το μορφωτικό επίπεδο και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τι ρόλο
παίζει στην ποιότητα του ΑΠ;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	32	51,6	51,6	51,6
Πολύ	27	43,5	43,5	95,2
Μέτρια	2	3,2	3,2	98,4
Λίγο	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 64

Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, στην ίδια σχολική μονάδα, αυξάνει την ποιότητα του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	20	32,3	32,3	32,3
Πολύ	25	40,3	40,3	72,6
Valid Μέτρια	16	25,8	25,8	98,4
Καθόλου	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 65

Θεωρείτε ως στοιχείο ποιότητας την ενίσχυση εναλλακτικών εμπειριών μάθησης και μάλιστα μέσω των σκοπών, των στόχων και των περιεχομένων του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	19	30,6	30,6	30,6
Πολύ	41	66,1	66,1	96,8
Valid Μέτρια	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 66

Θεωρείτε ως στοιχείο ποιότητας την προώθηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	17	27,4	27,4	27,4
Πολύ	40	64,5	64,5	91,9
Μέτρια	4	6,5	6,5	98,4
Λίγο	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 67

Θεωρείτε ως στοιχείο ποιότητας του ΑΠ την λειτουργική διαφοροποίηση, δηλαδή το να λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές προϋποθέσεις (γνωστικοί, μεταγνωστικοί, συναισθηματικοί, αναπτυξιακοί και κοινωνικοί παράγοντες, καθώς και κίνητρα) και οι διαφορετικές ικανότητες των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	37	59,7	59,7	59,7
Πολύ	20	32,3	32,3	91,9
Μέτρια	5	8,1	8,1	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 68

4.4.10 Απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το ΑΠ

Τα ΑΠ επιδιώκουν να επιτύχουν κάποια αποτελέσματα σε μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο, που θεωρούνται σημαντικά μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο· ενώ εκφράζουν συγκεκριμένες απόψεις για τη μάθηση, την ανάπτυξη και γενικά την πρώτη παιδική ηλικία (Παπανδρέου, 2017). Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, για τον δικό τους ρόλο σε σχέση με την εφαρμογή του ΑΠ στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, φάνηκε η τάση προτίμησης στο είδος του εκπαιδευτικού ο οποίος δεν εκτελεί απλώς το ΑΠ, αλλά το αναλύει και το ερμηνεύει.

Στο ερώτημα για το αν οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Πίνακας 69), το μεγαλύτερο ποσοστό (61,3%) των νηπιαγωγών απάντησα ότι έχουν αυξηθεί πάρα πολύ και το μικρότερο ποσοστό 1,6% απάντησαν λίγο. Επίσης η τάση για περισσότερη λογοδοσία και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει επηρεάσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Πίνακας 70) σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς σε ποσοστό 37,1% πολύ και 27,4% πάρα πολύ, ενώ το μικρότερο ποσοστό 6,5% θεωρεί ότι έχει επηρεάσει λίγο. Όσον αφορά την άποψή τους για τα στελέχη εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τον ρόλο του/της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου, θεωρούν ότι είναι σε ποσοστό 50,0% πολύ σημαντικός και 33,9% πάρα πολύ σημαντικός, με μόλις 3,2% λίγο σημαντικός (Πίνακας 71).

Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	38	61,3	61,3	61,3
Πολύ	14	22,6	22,6	83,9
Μέτρια	6	9,7	9,7	93,5
Λίγο	1	1,6	1,6	95,2
Καθόλου	2	3,2	3,2	98,4
Δεν γνωρίζω	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 69

Η τάση για περισσότερη λογοδοσία και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πόσο έχει επηρεάσει την λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	17	27,4	27,4	27,4
Πολύ	23	37,1	37,1	64,5
Valid Μέτρια	18	29,0	29,0	93,5
Λίγο	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 70

Είναι σημαντικός ο ρόλος της/του προϊσταμένης/νου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	21	33,9	33,9	33,9
Πολύ	31	50,0	50,0	83,9
Valid Μέτρια	8	12,9	12,9	96,8
Λίγο	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 71

Όσον αφορά το αν οι νηπιαγωγοί νιώθουν ικανοποίηση ή όχι από τη δουλειά τους σε σχέση με την ύπαρξη του συγκεκριμένου ΑΠ που εφαρμόζουν, το μεγαλύτερο ποσοστό 71,0% απάντησε μέτρια ικανοποιημένες και το μικρότερο 6,5% λίγο και καθόλου, ενώ μόλις 16,1% πολύ (Πίνακας 72).

Αισθάνεστε ικανοποίηση από την δουλειά σας, όσον αφορά την
ύπαρξη αυτού του ΑΠ;

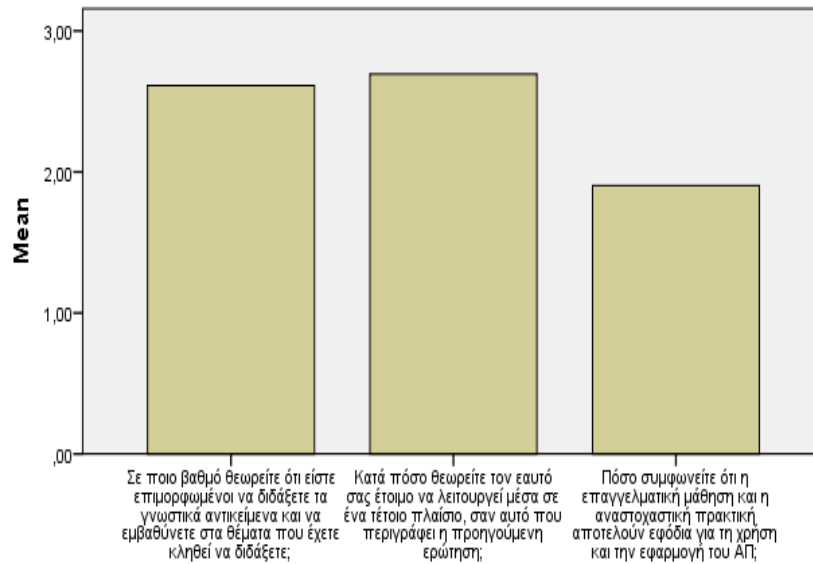
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	10	16,1	16,1	16,1
Μέτρια	44	71,0	71,0	87,1
Λίγο	4	6,5	6,5	93,5
Καθόλου	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 72

4.4.11 Απόψεις των νηπιαγωγών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί διάσταση σημαντική για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους όσον αφορά το αντικείμενο εργασίας τους, ως επαγγελματίες αλλά και επιστήμονες και επιπλέον τους προσδίδει αυτοπεποίθηση όσον αφορά το έργο τους, ενώ ταυτόχρονα η πολιτεία έχει μεγαλύτερες πιθανότητες εφαρμογής μεταρρυθμίσεων έχοντας ενημερωμένους εκπαιδευτικούς που θα δώσουν την συναίνεσή τους. Οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι είναι επιμορφωμένοι σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα (Πίνακας 73) μέτρια σε ποσοστό 46,8%, πολύ 37,1%, λίγο 8,1%, πάρα πολύ 6,5% και καθόλου 1,6%. Αθροιστικά σε ποσοστό 56,5% θεωρούν ότι είναι επιμορφωμένοι από μέτρια έως καθόλου. Όσον αφορά την ετοιμότητά τους για την εφαρμογή της λειτουργικής διαφοροποίησης θεωρούν ότι είναι μέτρια σε ποσοστό 59,7%, πολύ 33,9%, λίγο 3,2%, και 1,6% πάρα πολύ και καθόλου (Πίνακας 74). Επίσης συμφωνούν ότι η επαγγελματική μάθηση και αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ, πολύ σε ποσοστό 58,1%, 30,6% πάρα πολύ και μόλις 8,1% μέτρια, ενώ 3,25 αναφέρουν ότι δεν γνωρίζουν (Πίνακας 75). Το ίδιο υποστηρίζει και η Παπανδρέου (2017) αναφέροντας ότι η επαγγελματική μάθηση κάνει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να δώσουν νόημα στο ΑΠ, μέσα από τις πεποιθήσεις τους, τις εμπειρίες αλλά και τις καινούργιες αντιλήψεις σχετικά με τις θεωρίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Επομένως η ερμηνεία του ΑΠ, διαδικασία στην οποία συγκλίνουν οι απόψεις των

εκπαιδευτικών σαν την πιο επικρατέστερη, συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική μάθηση.



Γράφημα 22

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε επιμορφωμένοι να διδάξετε τα γνωστικά αντικείμενα και να εμβαθύνετε στα θέματα που έχετε κληθεί να διδάξετε;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	4	6,5	6,5	6,5
Πολύ	23	37,1	37,1	43,5
Μέτρια	29	46,8	46,8	90,3
Λίγο	5	8,1	8,1	98,4
Καθόλου	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 73

Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να λειτουργεί μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο (λειτουργική διαφοροποίηση), σαν αυτό που περιγράφει η προηγούμενη ερώτηση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	1	1,6	1,6	1,6
Πολύ	21	33,9	33,9	35,5
Μέτρια	37	59,7	59,7	95,2
Λίγο	2	3,2	3,2	98,4
Καθόλου	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 74

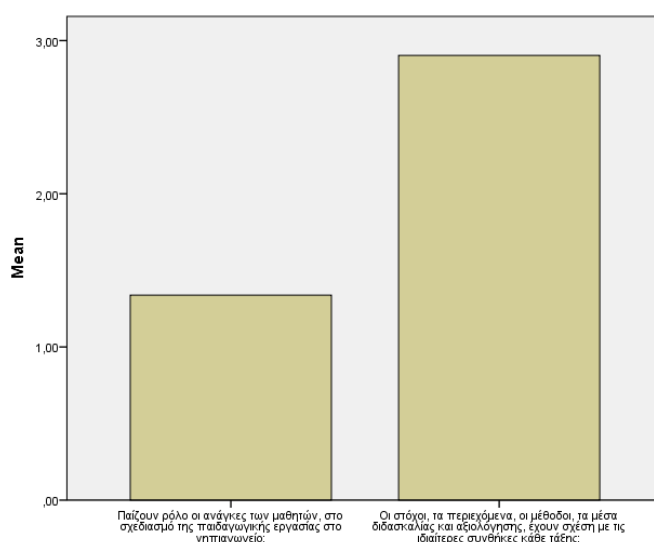
Πόσο συμφωνείτε ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	19	30,6	30,6	30,6
Πολύ	36	58,1	58,1	88,7
Μέτρια	5	8,1	8,1	96,8
Δεν γνωρίζω	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 75

4.4.12 Απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια έννοια η οποία όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος στην συζήτηση για την εκπαίδευση, έχοντας αποδείξει την αποτελεσματικότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαλιαντή, 2015). Στην συγκεκριμένη έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε αν οι νηπιαγωγοί συμμερίζονται την παραπάνω άποψη. Έτσι στο ερώτημα αν παίζουν ρόλο οι ανάγκες των μαθητών στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο (συνθήκη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας), απάντησαν πάρα πολύ σε συντριπτικό ποσοστό 71,0%, πολύ 24,2% και μόλις 4,8% μέτρια (Πίνακας 76). Όσον αφορά το ΑΠ και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης και εάν έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει μέτρια σε ποσοστό 40,3%, πολύ 24,2%, πάρα πολύ 12,9%, λίγο 11,3%, καθόλου 4,8% και δεν γνωρίζω 6,5% (77).



Γράφημα 23

**Παίζουν ρόλο οι ανάγκες των μαθητών, στο σχεδιασμό της
παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	44	71,0	71,0	71,0
Πολύ	15	24,2	24,2	95,2
Μέτρια	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 76

**Οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και
αξιολόγησης, έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	8	12,9	12,9	12,9
Πολύ	15	24,2	24,2	37,1
Μέτρια	25	40,3	40,3	77,4
Λίγο	7	11,3	11,3	88,7
Καθόλου	3	4,8	4,8	93,5
Δεν γνωρίζω	4	6,5	6,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 77

4.5 Συσχετίσεις

Σύμφωνα με τον Πίνακα 78 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ του κατά πόσο συμφωνούν με τους στόχους του θέτει το ΑΠ με τα δημογραφικά στοιχεία, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κατά πόσο συμφωνούν με τους στόχους που θέτει το ΑΠ σε σχέση με την χρονολογία την οποία έχουν διδαχθεί το ΑΠ $p\text{-value}=0,032$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της χρονολογία 1980 και 1989. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κατά πόσο είναι σύμφωνοι, τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με τους στόχους που θέτει το ΑΠ σε σχέση με τις άλλες σπουδές που έχουν κάνει, $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του διδασκαλείου με το άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Συγκεκριμένα, φαίνεται πως υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά για τα εξής: για το αν συμφωνούν με τους στόχους του ΑΠ, ανάμεσα σε αυτούς που έχουν διδαχθεί το ΑΠ του 1989 (Μ.Τ.2,43) και του 1980 (Μ.Τ.1,80)· με τους πρώτους να συμφωνούν λιγότερο από τους δεύτερους. Επίσης οι κάτοχοι άλλου πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ (Μ.Τ.2,86), συμφωνούν λιγότερο με τους στόχους που θέτει το ΑΠ, από τους έχοντες πτυχίο διδασκαλείου (Μ.Τ.2,00).

		Πόσο συμφωνείτε με τους στόχους που θέτει το ΑΠ;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	2,67	3,00	2,00	3,00	,58	$p\text{-value}=0,856$
	31-35	2,43	2,00	2,00	3,00	,53	
	36-40	2,33	2,00	2,00	3,00	,58	
	41-45	2,21	2,00	2,00	4,00	,58	
	46-50	2,24	2,00	1,00	4,00	,62	
	51-55	2,43	2,50	1,00	4,00	1,02	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,27	2,00	1,00	3,00	,80	

σπουδών	Απόφοιτη						p-value=0,940
	Πανεπιστημιακ	2,34	2,00	1,00	4,00	,71	
	ού Π.Τ.Ν.						
	Απόφοιτη						
	Πανεπιστημιακ						
	ού Τμήματος						
χρονολογίας το	Επιστημών της	2,33	2,00	2,00	3,00	,50	p-value=0,032 1980 vs 1989
	Εκπαίδευσης						
	στην						
	Προσχολική						
	Αγωγή						
ΑΠ έχετε	Ποιας	1,80	2,00	1,00	3,00	,63	p-value=0,330
	1980						
	1989	2,43	2,00	1,00	4,00	,73	
	2003	2,40	2,00	2,00	3,00	,51	
	Έχετε	2,15	2,00	1,00	4,00	,99	
	Ναι						
παρακολουθήσ	Όχι	2,37	2,00	1,00	4,00	,60	p-value=0,330
	ει Πρόγραμμα						
	Εξομοίωσης;						

Πίνακας 78: Συσχετίσεις με τους στόχους που θέτει το ΑΠ με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 79 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ το κατά πόσο συμφωνούν με τους στόχους του θέτει το ΑΠ με τα δημογραφικά στοιχεία, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κατά πόσο συμφωνούν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με τους στόχους που θέτει το ΑΠ σε σχέση με τις άλλες σπουδές που έχουν κάνει, $p\text{-value} < 0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του διδασκαλείου με το άλλο πτυχίο AEI-TEI.

		Πόσο συμφωνείτε με τους στόχους που θέτει το ΑΠ;					Mann-Whitney & One Way Anova test
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	
Χρόνια διδακτικής	Έως 5 έτη	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	
	6 έως 10 έτη	2,18	2,00	1,00	3,00	,53	

υπηρεσίας	11 έως 20 έτη	2,26	2,00	1,00	4,00	,66	p-value=0,335
	21 έως 30 έτη	2,40	2,00	1,00	4,00	,97	
	Πάνω από 30 έτη	2,67	3,00	1,00	3,00	,82	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	2,33	2,00	1,00	4,00	,72	p-value=0,932
	Αναπληρωτής	2,31	2,00	1,00	3,00	,63	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	2,36	2,00	1,00	4,00	,65	p-value=0,740
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,33	2,00	2,00	3,00	,58	
	Προϊσταμένη/ος	2,20	2,00	1,00	4,00	,86	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,25	2,00	1,00	3,00	,75	p-value=0,691
	Τετραετούς φοίτησης	2,34	2,00	1,00	4,00	,69	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,00	2,00	1,00	3,00	,41	p-value<0,001
	Εξομοίωση	2,80	3,00	1,00	4,00	1,30	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,58	2,50	1,00	4,00	,90	
	Διδακτορικός τίτλος	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,86	3,00	2,00	3,00	,38	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	2,14	2,00	1,00	3,00	,48	Διδασκαλείο vs άλλο πτυχίο ΑΕΙ- ΤΕΙ.

Πίνακας 79: Συσχετίσεις με τους στόχους που θέτει το ΑΠ με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 80 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του πώς θα χαρακτήριζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο σε σχέση με τα δημογραφικά.

		Πώς θα χαρακτηρίζατε το ωρολόγιο πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα; Πολύ αυστηρό, που δεν αφήνει περιθώρια για ατομικά ενδιαφέροντα, ή πολύ ελαστικό;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	1,67	2,00	1,00	2,00	,58	p-value=0,944
	31-35	1,57	2,00	1,00	2,00	,53	
	36-40	1,67	2,00	1,00	2,00	,58	
	41-45	1,50	1,50	1,00	2,00	,52	
	46-50	1,43	1,00	1,00	2,00	,51	
	51-55	1,57	1,50	1,00	3,00	,65	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	1,60	2,00	1,00	3,00	,63	p-value=0,760
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.	1,50	1,50	1,00	2,00	,51	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	1,44	1,00	1,00	2,00	,53	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	1980	1,70	2,00	1,00	3,00	,67	p-value=0,298
	1989	1,43	1,00	1,00	2,00	,50	
	2003	1,60	2,00	1,00	2,00	,51	

Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	1,69	2,00	1,00	3,00	,63	p-value=0,184
	Όχι	1,47	1,00	1,00	2,00	,50	

Πίνακας 80: Συσχετίσεις με πως θα χαρακτήριζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 81 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ του πως θα χαρακτήριζαν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο το ωρολόγιο πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα σε σχέση με τα δημογραφικά προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του έως 5 έτη και του 11-20 έτη. Ακόμη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του πως θα χαρακτήριζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα –χρονοδιάγραμμα σε σχέση με την εργασία των ατόμων $p\text{-value}=0,037$ και μάλιστα όπως προκύπτει και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές του μόνιμου 1,45 και του αναπληρωτή 1,77 προκύπτει ότι η εργασία του μόνιμου είναι στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη από αυτή του αναπληρωτή. Επιπλέον υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του πως θα χαρακτήριζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα –χρονοδιάγραμμα σε σχέση με την θέση τους στο σχολείο $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του πως θα χαρακτήριζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα –χρονοδιάγραμμα σε σχέση με την κατηγορία άλλες σπουδές $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του διδακτορικού διπλώματος σε σχέση με το άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, έως 5, το θεωρούν πολύ αυστηρό (Μ.Τ.2,00) ενώ οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας πάρα πολύ αυστηρό (Μ.Τ.1,44). Η αναλογία αυτή διατηρείται και για τους αναπληρωτές (Μ.Τ.1,77) που το θεωρούν μεν αυστηρό αλλά λιγότερο από τους μόνιμους (Μ.Τ.1,45) (Πίνακας 19). Η ίδια εικόνα υπάρχει και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι οποίοι μεν το θεωρούν πολύ αυστηρό (Μ.Τ.2,00) αλλά πάλι λιγότερο από τους γενικής αγωγής (Μ.Τ.1,45). Επίσης οι κάτοχοι άλλου πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Μ.Τ.1,50) πάρα πολύ αυστηρό το ωρολόγιο πρόγραμμα, από τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος (Μ.Τ.2,00) που το θεωρούν αυστηρό πολύ. Όσον αφορά το χάσμα ανάμεσα στο ισχύον και το εφαρμοζόμενο ΑΠ στατιστικά

σημαντική διαφορά παρατηρείται στις ηλικίες 25-30 ετών όπου συμφωνούν πάρα πολύ (Μ.Τ. 1,33) και 31-35 (Μ.Τ. 3,71) που συμφωνούν μέτρια προς λίγο.

		Πως θα χαρακτηρίζατε το ωρολόγιο πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα; Πολύ αυστηρό, που δεν αφήνει περιθώρια για ατομικά ενδιαφέροντα, ή πολύ ελαστικό;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	p-value<0,001 Έως 5 έτη vs 11-20
	6 έως 10 έτη	1,65	2,00	1,00	2,00	,49	
	11 έως 20 έτη	1,44	1,00	1,00	2,00	,51	
	21 έως 30 έτη	1,40	1,00	1,00	3,00	,70	
	Πάνω από 30 έτη	1,50	1,50	1,00	2,00	,55	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	1,45	1,00	1,00	3,00	,54	p-value=0,037
	Αναπληρωτής	1,77	2,00	1,00	2,00	,44	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	1,45	1,00	1,00	2,00	,50	p-value<0,001 Εκπαιδευτικός γεν.αγωγής vs ειδικής αγωγής.
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	
	Προϊσταμένη/ος	1,60	2,00	1,00	3,00	,63	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	1,50	1,00	1,00	3,00	,67	p-value=0,924
	Τετραετούς φοίτησης	1,52	2,00	1,00	2,00	,50	
Άλλες	Διδασκαλείο	1,62	2,00	1,00	3,00	,65	

σπουδές	Εξομοίωση	1,40	1,00	1,00	2,00	,55	p-value<0,001 Διδακτορικός τίτλος vs άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1,50	1,50	1,00	2,00	,52	
	Διδακτορικός τίτλος	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	1,14	1,00	1,00	2,00	,38	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	1,52	2,00	1,00	2,00	,51	

Πίνακας 81: Συσχετίσεις με πως θα χαρακτήριζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 82 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις με το κατά πόσο είναι σύμφωνοι τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία p-value=0,0016 και μάλιστα μεταξύ των ηλικιών 25-30 και 31-35.

		Πόσο σύμφωνους σας βρίσκει η θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ ισχύοντος και εφαρμοζόμενου ΑΠ;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	1,33	1,00	1,00	2,00	,58	p-value=0,016 25-30 vs 31-35
	31-35	3,71	4,00	3,00	4,00	,49	
	36-40	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	
	41-45	3,50	3,00	1,00	6,00	1,40	
	46-50	3,29	3,00	1,00	6,00	1,15	
	51-55	2,50	2,00	1,00	5,00	1,22	

Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών ν σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,47	2,00	1,00	5,00	1,13	p-value=0,073
	Απόφοιτη Πανεπιστημ ακού Π.Τ.Ν.	3,32	3,00	1,00	6,00	1,21	
	Απόφοιτη Πανεπιστημ ακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	3,22	4,00	1,00	5,00	1,30	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	1980	3,30	3,00	1,00	6,00	1,42	p-value=0,638
	1989	2,97	3,00	1,00	6,00	1,26	
	2003	3,27	3,00	1,00	5,00	1,10	
Έχετε παρακολουθή σει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	2,92	3,00	1,00	5,00	1,26	p-value=0,573
	Όχι	3,14	3,00	1,00	6,00	1,24	

Πίνακας 82: Συσχετίσεις με το κατά πόσο είναι σύμφωνοι με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 83 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις με το κατά πόσο είναι σύμφωνοι τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας $p\text{-value}=0,006$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από 5 έτη με 11-20 έτη. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του κατά πόσο είναι σύμφωνα τα άτομα με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τις άλλες σπουδές $p\text{-}$

value=0,003 και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του διδασκαλείου και του μεταπτυχιακού διπλώματος. Συνάμα οι εκπαιδευτικοί με έως 5 χρόνια υπηρεσίας (M.T. 1,00) συμφωνούν πάρα πολύ ότι υπάρχει χάσμα ενώ οι με 11-20 χρόνια υπηρεσία (M.T. 3,00) συμφωνούν μέτρια.

		Πόσο σύμφωνους σας βρίσκει η θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ ισχύοντος και εφαρμοζόμενου ΑΠ;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	p-value=0,006 Έως 5 έτη vs 11-20
	6 έως 10 έτη	3,12	3,00	1,00	4,00	,86	
	11 έως 20 έτη	3,56	3,00	1,00	6,00	1,28	
	21 έως 30 έτη	2,80	3,00	1,00	5,00	1,23	
	Πάνω από 30 έτη	2,17	2,00	1,00	4,00	,98	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	3,20	3,00	1,00	6,00	1,24	p-value=0,187
	Αναπληρωτής	2,69	3,00	1,00	4,00	1,18	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	3,09	3,00	1,00	6,00	1,22	p-value=0,984
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	
	Προϊσταμένη/ος	3,13	3,00	1,00	6,00	1,46	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,67	2,50	1,00	5,00	1,07	p-value=0,182
	Τετραετούς φοίτησης	3,20	3,00	1,00	6,00	1,26	

Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	3,85	3,00	3,00	6,00	1,14	p- value=0,003 Διδασκαλείο vs μεταπτυχιακό δίπλωμα
	Εξομοίωση	2,40	3,00	1,00	4,00	1,34	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,17	2,00	1,00	4,00	1,27	
	Διδακτορικός τίτλος	3,25	3,00	3,00	4,00	,50	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,57	2,00	2,00	4,00	,79	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	3,48	3,00	1,00	6,00	1,08	

Πίνακας 83: Συσχετίσεις με το κατά πόσο είναι σύμφωνοι με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 84 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ του κατά πόσο θεωρούν τα υποκείμενα, ότι πρέπει να είναι ευέλικτο το ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα μεταξύ των ηλικιών 25-30 και 46-50. Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κατά πόσο θα πρέπει το ΑΠ να είναι ευέλικτο σε σχέση τον τύπο ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων σχολής νηπιαγωγών με τους απόφοιτους πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.

Συγκεκριμένα όσον αφορά την ευελιξία του ΑΠ (Πίνακας 84) στις ηλικίες 25-30 (Μ.Τ.2,00) συμφωνούν να υπάρχει πολύ και οι 46-50 (Μ.Τ. 1,14) συμφωνούν ακόμη περισσότερο από τους προηγούμενους κοντά στο πάρα πολύ. Επίσης οι απόφοιτες της σχολής νηπιαγωγών (Μ.Τ. 1,13) συμφωνούν πάρα πολύ, και περισσότερο από τις αποφοίτους των Πανεπιστημίων Επιστημών της Αγωγής (Μ.Τ. 1,89).

		Θεωρείτε ότι πρέπει να είναι το ΑΠ ευέλικτο;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	p-value<0,001 25-30 vs 46-50
	31-35	1,57	2,00	1,00	2,00	,53	
	36-40	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	
	41-45	1,79	2,00	1,00	4,00	,89	
	46-50	1,43	1,00	1,00	3,00	,60	
	51-55	1,14	1,00	1,00	2,00	,36	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	1,13	1,00	1,00	2,00	,35	p-value<0,001 Απόφοιτη σχολής νηπιαγωγών vs απόφοιτη πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού ή Π.Τ.Ν.	1,58	1,00	1,00	4,00	,76	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού ή Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	1,89	2,00	1,00	2,00	,33	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	1980	1,20	1,00	1,00	3,00	,63	p-value=0,267
	1989	1,57	1,00	1,00	4,00	,73	
	2003	1,60	2,00	1,00	2,00	,51	
Έχετε	Ναι	1,31	1,00	1,00	3,00	,63	

παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Όχι	1,57	1,00	1,00	4,00	,68	p-value=0,211
--	-----	------	------	------	------	-----	---------------

Πίνακας 84: Συσχετίσεις με το κατά πόσο είναι σύμφωνοι με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 85 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ του κατά πόσο θεωρούν ότι πρέπει τα άτομα του ερωτηματολογίου να είναι ευέλικτο το ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των χρόνων 6-10 και 30 και άνω. Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κατά πόσο θα πρέπει το ΑΠ να είναι ευέλικτο σε σχέση με τις βασικές σπουδές $p\text{-value}<0,001$ και όπως φαίνεται και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές της διετούς φοίτησης 1,00 και τεταρτοετούς φοίτησης 1,64 προκύπτει ότι η διετούς φοίτηση είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από τη τεταρτοετούς. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κατά πόσο θεωρούν ότι πρέπει το ΑΠ να είναι ευέλικτο σε σχέση με τις άλλες σπουδές $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μεταπτυχιακού και του διδακτορικού διπλώματος. Οι νηπιαγωγοί με προϋπηρεσία έως 5 έτη συμφωνούν πολύ (Μ.Τ. 2,00), αλλά οι με 6-10 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο (Μ.Τ.1,59) και οι πάνω από 30 έτη (Μ.Τ.1,00) ακόμη περισσότερο με την ευελιξία του ΑΠ. Την συμφωνία σε μεγάλο βαθμό (Μ.Τ.1,00) πάρα πολύ, παρατηρούμε και στις νηπιαγωγούς διετούς φοίτησης, περισσότερο από τις τεταρτοετούς φοίτησης (Μ.Τ.1,64). Επίσης οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (Μ.Τ.1,58) αλλά οι κάτοχοι τίτλου διδασκαλείου περισσότερο (Μ.Τ.1,00), το ίδιο με το άλλο πτυχίο, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς άλλες σπουδές συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (Μ.Τ.1,76).

	Θεωρείτε ότι πρέπει να είναι το ΑΠ ευέλικτο;
--	--

		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	p-value<0,001 6-10 vs πάνω από 30
	6 έως 10 έτη	1,59	2,00	1,00	3,00	,62	
	11 έως 20 έτη	1,59	1,00	1,00	4,00	,80	
	21 έως 30 έτη	1,40	1,00	1,00	2,00	,52	
	Πάνω από 30 έτη	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	1,49	1,00	1,00	4,00	,71	p-value=0,553
	Αναπληρωτής	1,62	2,00	1,00	2,00	,51	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	1,55	1,00	1,00	4,00	,70	p-value=0,828
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,33	1,00	1,00	2,00	,58	
	Προϊσταμένη/ος	1,47	1,00	1,00	3,00	,64	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	p-value<0,001
	Τετραετούς φοίτησης	1,64	2,00	1,00	4,00	,69	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	1,54	1,00	1,00	4,00	,97	
	Εξομοίωση	1,40	1,00	1,00	2,00	,55	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1,58	2,00	1,00	2,00	,51	p- value<0,001 Μεταπτυχιακ ό δίπλωμα vs διδακτορικό
Διδακτορικός τίτλος	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	
Δεν έχω άλλες σπουδές	1,76	2,00	1,00	3,00	,62	

Πίνακας 85: Συσχετίσεις με το κατά πόσο είναι σύμφωνοι με την θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του ισχύοντος και εφαρμοσμένου ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 86 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις σχετικά με το αν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο θεωρούν το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιών 25-30 και 46-50. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-30 ετών κρίνουν μέτρια φιλικό το ΑΠ προς τα παιδιά (Μ.Τ.3,00), ενώ οι συνάδελφοί τους ηλικίας 46-50, πολύ φιλικό (Μ.Τ.2,20).

		Θεωρείτε το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά;					Mann- Whitney &One Way Anova test
		Μέση τιμή	Διάμεσ ος	Ελάχιστο	Μέγιστ ο	Τυπική απόκλιση	
Ηλικία	25-30	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	
	31-35	2,43	2,00	2,00	3,00	,53	
	36-40	2,33	2,00	2,00	3,00	,58	
	41-45	2,43	2,00	2,00	4,00	,65	
	46-50	2,29	2,00	1,00	3,00	,56	

51-55							p-value=<0,001
		2,43	3,00	1,00	3,00	,76	25-30 vs 46-50
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,47	3,00	1,00	3,00	,74	p-value=0,586
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού ή Π.Τ.Ν.	2,34	2,00	1,00	4,00	,58	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού ή Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	2,56	3,00	2,00	3,00	,53	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διαχθεί;	1980	2,00	2,00	1,00	3,00	,67	p-value=0,068
	1989	2,46	2,00	1,00	4,00	,61	
	2003	2,53	3,00	2,00	3,00	,52	
Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	2,23	2,00	1,00	3,00	,83	p-value=0,384
	Όχι	2,45	2,00	2,00	4,00	,54	

Πίνακας 86: Συσχετίσεις σχετικά με το αν τα άτομα θεωρούν το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 87 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις σχετικά με το αν τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο θεωρούν το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ έως 5 έτη και 6-10 έτη. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με το αν θεωρούν το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά σε σχέση με την θέση τους στο σχολείο $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των

εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη υπηρεσίας το κρίνουν μέτρια φιλικό (Μ.Τ.3,00) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 6-10 χρόνια υπηρεσίας που το θεωρούν πολύ φιλικό (Μ.Τ.2,35). Επίσης οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής το θεωρούν πολύ φιλικό (Μ.Τ.2,00), ενώ οι συνάδελφοί τους της γενικής αγωγής λιγότερο φιλικό (Μ.Τ.2,45) τείνει προς το μέτρια φιλικό.

		Θεωρείτε το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	p-value<0,001 Έως 5 έτη vs 6-10
	6 έως 10 έτη	2,35	2,00	2,00	3,00	,49	
	11 έως 20 έτη	2,41	2,00	1,00	4,00	,64	
	21 έως 30 έτη	2,30	2,00	1,00	3,00	,67	
	Πάνω από 30 έτη	2,50	3,00	1,00	3,00	,84	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	2,41	2,00	1,00	4,00	,64	p-value=0,903
	Αναπληρωτής	2,38	2,00	2,00	3,00	,51	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	2,45	2,00	1,00	4,00	,63	p-value<0,001 Γενικής-ειδικής αγωγής
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	
	Προϊσταμένη/ος	2,33	2,00	1,00	3,00	,62	
Βασικές	Διετούς φοίτησης	2,42	3,00	1,00	3,00	,79	

σπουδές	Τετραετούς φοίτησης	2,40	2,00	1,00	4,00	,57	p-value=0,933
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,15	2,00	1,00	3,00	,69	
	Εξομοίωση	2,60	3,00	2,00	3,00	,55	p-value=0,274
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,58	3,00	1,00	4,00	,79	
	Διδακτορικός τίτλος	2,50	2,50	2,00	3,00	,58	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,71	3,00	2,00	3,00	,49	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	2,29	2,00	2,00	3,00	,46	

Πίνακας 87: Συσχετίσεις σχετικά με το αν τα άτομα θεωρούν το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 88 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της δομής του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του νηπιαγωγείου φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της δομής του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τον φορέα όπου ανήκει η σχολική μονάδα των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο $p\text{-value} < 0,001$ και όπως φαίνεται και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές του ιδιωτικού 3,57 και δημόσιου 2,59 φορέα, του δημόσιου είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από αυτόν του ιδιωτικού. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της δομής του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το κατά πόσο έχουν αυξηθεί οι διοικητικές υποχρεώσεις τα τελευταία χρόνια $p\text{-value} = 0,045$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ατόμων που απάντησαν πως έχουν αυξηθεί κατά πολύ με εκείνους που απάντησαν πως έχουν αυξηθεί μέτρια έως καθόλου.

		ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Περιοχή	Αστική	2,61	2,43	1,71	4,00	,55	

σχολικής μονάδας	Ημιαστική	2,49	2,43	2,00	2,86	,29	p-value=0,143
	Αγροτική	2,87	2,86	2,14	3,57	,56	
Σε ποιο φορέα ανήκει η σχολική σας μονάδα;	Δημόσιο	2,59	2,43	1,71	3,57	,47	p-value<0,001
	Ιδιωτικό	3,57	3,57	3,14	4,00	,49	
Τύπος νηπιαγωγείου	Πρωινό υποχρεωτικό	2,61	2,50	1,71	4,00	,49	p-value=0,392
	Ολοήμερο προαιρετικό	2,73	2,71	1,71	3,57	,58	
Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;	Πάρα πολύ	2,66	2,57	1,71	3,57	,48	p-value=0,045
	Πολύ	2,46	2,43	2,00	3,29	,39	
	Μέτρια έως καθόλου	3,00	2,86	2,14	4,00	,67	
							Πολύ καλά vs μέτρια ως καθόλου

Πίνακας 88

Σύμφωνα με τον Πίνακα 89 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις της επιστημονικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία και φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κατηγορίες που βρίσκονται στον πίνακα.

		ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ					Mann-Whitney & One Way Anova test
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	
Ηλικία	25-30	2,75	3,00	2,25	3,00	,43	
	31-35	2,18	1,75	1,75	3,75	,75	
	36-40	2,17	2,25	1,75	2,50	,38	
	41-45	2,29	2,25	1,50	3,50	,54	

Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	46-50	2,26	2,00	1,25	3,75	,60	p-value=0,794
	51-55	2,30	2,25	1,50	3,75	,53	
	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,22	2,25	1,50	3,00	,44	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακο ύ Π.Τ.Ν.	2,38	2,25	1,25	3,75	,64	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	Απόφοιτη Πανεπιστημιακο ύ Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	2,03	2,00	1,75	2,50	,29	p-value=0,218
	1980	1,95	1,88	1,25	2,50	,44	
	1989	2,36	2,25	1,50	3,75	,55	
	2003	2,32	2,00	1,75	3,75	,62	
Έχετε παρακολουθήσ ει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	2,23	2,00	1,50	3,75	,58	p-value=0,114
	Όχι	2,30	2,25	1,25	3,75	,56	
Χρόνια διδασκτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	p-value=0,693
	6 έως 10 έτη	2,21	2,00	1,75	3,75	,63	
	11 έως 20 έτη	2,27	2,25	1,25	3,50	,55	
	21 έως 30 έτη	2,40	2,50	1,75	3,75	,59	
	Πάνω από 30 έτη	2,17	2,25	1,50	2,50	,34	p-value=0,380

Πίνακας 89

Σύμφωνα με τον Πίνακα 90 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις της επιστημονικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κατηγορίες που βρίσκονται στον πίνακα.

		ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	2,26	2,25	1,25	3,75	,51	p-value=0,402
	Αναπληρωτής	2,40	2,25	1,75	3,75	,73	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	2,36	2,25	1,25	3,75	,61	p-value=0,243
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,08	2,00	2,00	2,25	,14	
Βασικές σπουδές	Προϊσταμένη/ος	2,10	2,00	1,50	2,75	,41	p-value=0,273
	Διευθύντρια/ος	2,13	2,25	1,50	2,50	,33	
	Τετραετούς φοίτησης	2,33	2,25	1,25	3,75	,60	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,21	2,00	1,25	3,75	,66	p-value=0,867
	Εξομοίωση	2,25	2,50	1,75	2,50	,35	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,52	2,25	1,50	3,75	,75	
	Διδακτορικός τίτλος	2,25	2,25	2,00	2,50	,29	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,32	2,25	2,00	2,75	,24	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	2,20	2,00	1,50	3,75	,55	

Πίνακας 90

Σύμφωνα με τον Πίνακα 91 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις της συγχρονικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κατηγορίες που βρίσκονται στον πίνακα.

		ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	2,78	3,00	2,33	3,00	,38	p-value=0,899
	31-35	2,95	2,67	2,67	4,00	,50	
	36-40	2,78	2,83	2,50	3,00	,25	
	41-45	2,85	3,00	2,00	3,17	,35	
	46-50	2,87	2,83	2,00	3,83	,42	
	51-55	2,75	2,75	2,33	3,50	,36	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,78	3,00	2,33	3,00	,28	p-value=0,106
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.	2,91	2,83	2,00	4,00	,43	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	2,63	2,67	2,33	3,00	,20	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	1980	2,62	2,67	2,33	3,00	,24	p-value=0,126
	1989	2,87	2,83	2,00	3,83	,39	
	2003	2,91	3,00	2,00	4,00	,42	

Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	2,73	2,67	2,33	3,50	,37	p-value=0,256
	Όχι	2,87	2,83	2,00	4,00	,38	
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	p-value=0,767
	6 έως 10 έτη	2,88	2,83	2,33	4,00	,47	
	11 έως 20 έτη	2,81	2,83	2,00	3,83	,38	
	21 έως 30 έτη	2,73	2,75	2,33	3,50	,38	
	Πάνω από 30 έτη	2,94	3,00	2,67	3,00	,14	

Πίνακας 91

Σύμφωνα με τον Πίνακα 92 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις της συγχρονικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κατηγορίες που βρίσκονται στον πίνακα.

		ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	2,83	2,83	2,00	3,83	,34	p-value=0,631
	Αναπληρωτής	2,88	2,67	2,33	4,00	,52	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	2,85	2,83	2,00	4,00	,42	p-value=0,579
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3,00	3,00	3,00	3,00	,00	
Βασικές σπουδές	Προϊσταμένη/ος	2,77	2,83	2,33	3,17	,27	p-value=0,544
	Διετούς φοίτησης	2,78	2,92	2,33	3,00	,27	
	Τετραετούς φοίτησης	2,85	2,83	2,00	4,00	,41	

Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,77	2,67	2,00	3,50	,47	p-value=0,087
	Εξομοίωση	2,57	2,33	2,33	3,00	,32	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,96	2,92	2,33	4,00	,52	
	Διδακτορικός τίτλος	2,92	3,00	2,50	3,17	,29	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,98	3,00	2,83	3,00	,06	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	2,82	2,83	2,33	3,83	,30	

Πίνακας 92

Σύμφωνα με τον Πίνακα 93 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της λειτουργικότητας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός νηπιαγωγείου φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της λειτουργικότητας σε σχέση με καμία από τις κατηγορίες που φαίνονται στον πίνακα.

		ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	3,80	3,86	3,29	4,43	,26	p-value=0,499
	Ημιαστική	3,75	3,71	3,29	4,29	,24	
	Αγροτική	3,69	3,71	3,00	4,43	,42	
Σε ποιο φορέα ανήκει η σχολική σας μονάδα;	Δημόσιο	3,76	3,79	3,00	4,43	,31	p-value=0,755
	Ιδιωτικό	3,71	3,71	3,57	3,86	,16	
Τύπος νηπιαγωγείου	Πρωινό υποχρεωτικό	3,77	3,79	3,00	4,43	,32	

Ολοήμερο προαιρετικό			3,73	3,79	3,29	4,43	,28	p-value=0,610
Οι διοικητικές Πάρα πολύ υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα Πολύ τελευταία χρόνια; Μέτρια έως			3,75	3,71	3,00	4,43	,28	
			3,85	3,86	3,29	4,43	,30	p-value=0,107
καθόλου			3,62	3,57	3,00	4,14	,35	

Πίνακας 93

Σύμφωνα με τον Πίνακα 94 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της εφαρμογής σε σχέση με τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός νηπιαγωγείου φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της εφαρμογής σε σχέση με την περιοχή της σχολικής μονάδας των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο $p\text{-value}=0,025$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της αστικής με την αγροτική περιοχή. Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της εφαρμογής σε σχέση με τον φορέα όπου ανήκει η σχολική μονάδα των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο $p\text{-value}=0,044$ και όπως φαίνεται και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές του ιδιωτικού 3,67 και δημόσιου φορέα 3,18, φαίνεται πως ο δημόσιος φορέας είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον ιδιωτικό. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της εφαρμογής σε σχέση με το κατά πόσο έχουν αυξηθεί οι διοικητικές υποχρεώσεις τα τελευταία χρόνια $p\text{-value}=0,013$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ατόμων που απάντησαν πως έχουν αυξηθεί κατά πολύ με εκείνους που απάντησαν πως έχουν αυξηθεί πάρα πολύ.

		ΕΦΑΡΜΟΓΗ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	3,08	3,00	2,33	3,83	,46	p-value=0,025 Αστική vs αγροτική
	Ημιαστική	3,26	3,25	2,67	3,83	,40	
	Αγροτική	3,47	3,50	2,50	4,17	,47	
Σε ποιο φορέα ανήκει η σχολική σας μονάδα;	Δημόσιο	3,18	3,17	2,33	4,17	,47	p-value=0,044
	Ιδιωτικό	3,67	3,67	3,50	3,83	,19	
Τύπος νηπιαγωγείου	Πρωϊνό υποχρεωτικό	3,26	3,25	2,33	3,83	,42	p-value=0,322
	Ολοήμερο προαιρετικό	3,12	3,00	2,50	4,17	,56	
Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;	Πάρα πολύ	3,29	3,50	2,33	4,17	,50	p-value=0,013 Πάρα πολύ vs πολύ
	Πολύ	2,95	3,00	2,50	3,83	,33	
	Μέτρια έως καθόλου	3,35	3,33	3,00	3,83	,34	

Πίνακας 94

Σύμφωνα με τον Πίνακα 95 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κατηγορίες που βρίσκονται στον πίνακα.

		ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	2,60	2,80	2,20	2,80	,35	p-value=0,054
	31-35	2,77	2,80	2,00	3,20	,37	
	36-40	3,00	3,00	2,80	3,20	,20	
	41-45	2,94	3,00	2,20	3,80	,44	
	46-50	2,64	2,60	2,20	3,40	,33	
	51-55	2,99	3,10	2,40	3,40	,35	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,83	2,80	2,20	3,40	,35	p-value=0,788
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.	2,83	2,80	2,00	3,80	,41	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	2,73	2,80	2,20	3,40	,36	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	1980	2,74	2,80	2,20	3,20	,34	p-value=0,273
	1989	2,79	2,80	2,00	3,80	,44	
	2003	2,92	2,80	2,40	3,40	,25	
Έχετε	Ναι	2,86	2,80	2,20	3,40	,40	

παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Όχι	2,80	2,80	2,00	3,80	,38	p-value=0,635
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	2,80	2,80	2,80	2,80	,00	
	6 έως 10 έτη	2,71	2,80	2,00	3,20	,35	p-value=0,241
	11 έως 20 έτη	2,81	2,80	2,20	3,80	,42	
	21 έως 30 έτη	2,82	2,80	2,40	3,40	,36	
	Πάνω από 30 έτη	3,13	3,20	2,60	3,40	,27	

Πίνακας 95

Σύμφωνα με τον Πίνακα 96 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της αποτελεσματικότητας σε σχέση με την κατηγορία άλλες σπουδές p-value=0,041 κάτι το οποίο δεν διαπιστώνεται και από την μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων.

		ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ					Mann-Whitney & One Way Anova test
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	2,84	2,80	2,00	3,80	,40	p-value=0,255
	Αναπληρωτής	2,71	2,80	2,20	3,20	,30	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	2,79	2,80	2,20	3,80	,37	p-value=0,473
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3,07	3,20	2,80	3,20	,23	
Βασικές σπουδές	Προϊσταμένη/ος	2,84	2,80	2,00	3,40	,44	
	Διευθύντρια/ος	2,87	2,80	2,20	3,40	,37	
	Τετραετούς φοίτησης	2,80	2,80	2,00	3,80	,39	p-value=0,615

Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,60	2,60	2,20	3,00	,33	p-value=0,041
	Εξομοίωση	3,04	3,20	2,40	3,40	,43	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,78	2,80	2,20	3,80	,45	
	Διδακτορικός τίτλος	3,20	3,20	3,20	3,20	,00	
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,97	3,20	2,40	3,40	,37	
	Δεν έχω άλλες σπουδές	2,79	2,80	2,00	3,40	,33	

Πίνακας 96

Σύμφωνα με τον Πίνακα 97 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της αξιολόγησης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός νηπιαγωγείου φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της αξιολόγησης σε σχέση με τον φορέα όπου ανήκει η σχολική μονάδα των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο $p\text{-value}<0,001$ και όπως φαίνεται και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές του δημόσιου 4,22 και ιδιωτικού φορέα 2,25, φαίνεται πως ο ιδιωτικός φορέας είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από εκείνον του δημοσίου. Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της αξιολόγησης σε σχέση με το κατά πόσο έχουν αυξηθεί οι διοικητικές υποχρεώσεις τα τελευταία χρόνια $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ατόμων που απάντησαν πως έχουν αυξηθεί κατά πάρα πολύ με εκείνους που απάντησαν πως έχουν αυξηθεί μέτρια έως καθόλου.

		ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Περιοχή	Αστική	3,90	4,00	2,00	6,00	1,03	

σχολικής μονάδας	Ημιαστική	4,25	4,50	2,50	6,00	1,08	p-value=0,171
	Αγροτική	4,43	4,50	3,00	5,00	,59	
Σε ποιο φορέα ανήκει η σχολική σας μονάδα;	Δημόσιο	4,22	4,50	2,00	6,00	,86	p-value<0,001
	Ιδιωτικό	2,25	2,25	2,00	2,50	,29	
Τύπος νηπιαγωγείου	Πρωινό υποχρεωτικό	4,00	4,00	2,00	6,00	1,07	p-value=0,293
	Ολοήμερο προαιρετικό	4,27	4,50	3,00	5,00	,74	
Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;	Πάρα πολύ	4,25	4,50	2,50	6,00	,80	p-value<0,001
	Πολύ	4,46	5,00	2,50	5,00	,82	
	Μέτρια έως καθόλου	3,11	3,00	2,00	5,00	1,05	
							Πάρα πολύ vs μέτρια έως καθόλου

Πίνακας 97

Σύμφωνα με τον Πίνακα 98 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της ποιότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ποιότητας σε σχέση με την ηλικία των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο $p\text{-value}=0,023$ κάτι το οποίο βέβαια δεν φαίνεται από τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων. Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ποιότητας σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας που διαθέτουν τα άτομα $p\text{-value}<0,001$ και συγκεκριμένα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του έως 5 έτη και του 6-10 έτη.

ΠΟΙΟΤΗΤΑ					
Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test

Ηλικία	25-30	3,04	3,11	2,89	3,11	,13	p-value=0,023
	31-35	2,78	2,78	2,67	2,89	,09	
	36-40	2,96	3,00	2,89	3,00	,06	
	41-45	2,84	2,94	2,44	3,33	,33	
	46-50	2,76	2,89	2,11	3,11	,25	
	51-55	2,80	2,78	2,56	3,22	,16	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,82	2,78	2,56	3,22	,20	p-value=0,814
	Απόφοιτη Πανεπιστημίου Π.Τ.Ν.	2,80	2,89	2,11	3,33	,27	
	Απόφοιτη Πανεπιστημίου Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	2,84	2,89	2,67	3,00	,10	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδασχθεί;	1980	2,77	2,67	2,44	3,22	,25	p-value=0,727
	1989	2,81	2,89	2,11	3,22	,23	
	2003	2,84	2,89	2,44	3,33	,25	
Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	2,82	2,78	2,56	3,22	,21	p-value=0,907
	Όχι	2,81	2,89	2,11	3,33	,24	
Χρόνια	Έως 5 έτη	3,11	3,11	3,11	3,11	,00	

διδασκτικής υπηρεσίας	6 έως 10 έτη	2,75	2,78	2,44	3,00	,19	p- value<0,001 Έως 5 vs 6- 10
	11 έως 20 έτη	2,82	2,89	2,11	3,33	,29	
	21 έως 30 έτη	2,88	2,89	2,67	3,11	,16	
	Πάνω από 30 έτη	2,78	2,78	2,67	2,89	,07	

Πίνακας 98

Σύμφωνα με τον Πίνακα 99 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της ποιότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με καμία από τις κατηγορίες του πίνακα.

		ΠΟΙΟΤΗΤΑ					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστ ο	Μέγιστ ο	Τυπική απόκλιση	Mann- Whitney & One Way Anova test
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	2,82	2,89	2,11	3,33	,24	p- value=0,749
	Αναπληρωτής	2,79	2,78	2,44	3,11	,22	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	2,83	2,89	2,11	3,33	,24	p- value=0,352
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,63	2,44	2,44	3,00	,32	
	Προϊσταμένη/ος	2,80	2,78	2,44	3,11	,19	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	2,80	2,78	2,56	3,22	,17	p- value=0,779
	Τετραετούς φοίτησης	2,82	2,89	2,11	3,33	,25	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,85	2,89	2,44	3,33	,30	

Εξομοίωση	2,73	2,78	2,56	2,89	,13	p-value=0,403
ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	2,82	2,89	2,11	3,11	,27	
Διδακτορικός τίτλος	2,61	2,56	2,44	2,89	,21	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	2,83	2,78	2,78	2,89	,06	
Δεν έχω άλλες σπουδές	2,84	2,89	2,44	3,22	,23	

Πίνακας 99

Σύμφωνα με τον Πίνακα 100 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της σημαντικότητας του ρόλου του/της προϊσταμένου/νης σε σχέση με τα δημογραφικά προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τον τύπο ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών $p\text{-value}=0,024$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων της σχολής νηπιαγωγών και των αποφοίτων πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.

		Είναι σημαντικός ο ρόλος της/του προϊσταμένης/νου;					Mann-Whitney & One Way Anova test
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	
Ηλικία	25-30	1,67	2,00	1,00	2,00	,58	p-value=0,744
	31-35	1,71	2,00	1,00	2,00	,49	
	36-40	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	
	41-45	2,07	2,00	1,00	4,00	,92	
	46-50	1,90	2,00	1,00	4,00	,77	
	51-55	1,64	1,50	1,00	3,00	,74	

Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	1,40	1,00	1,00	2,00	,51	p-value=0,024 Απόφοιτος σχολής νηπιαγωγείου vs απόφοιτος πανεπιστημιακού ύ Π.Τ.Ν
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.	2,03	2,00	1,00	4,00	,82	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	1,89	2,00	1,00	3,00	,60	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδασχθεί;	1980	1,50	1,50	1,00	2,00	,53	p-value=0,253
	1989	1,89	2,00	1,00	4,00	,81	
	2003	2,00	2,00	1,00	4,00	,76	
Έχετε παρακολουθή σει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	1,77	2,00	1,00	3,00	,73	p-value=0,654
	Όχι						
		1,88	2,00	1,00	4,00	,78	

Πίνακας 100: Συσχετίσεις σχετικά με την σημαντικότητα του ρόλου του/της προϊσταμένου/νης σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 101 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της σημαντικότητας του ρόλου του/της προϊσταμένου/νης σε σχέση με τα δημογραφικά προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις βασικές σπουδές p-value=0,002 και μάλιστα όπως προκύπτει και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές της διετούς φοίτησης 1,25 και της τεταρτοετούς φοίτησης 2,00 προκύπτει ότι η διετούς φοίτηση είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την τεταρτοετούς φοίτηση.

Είναι σημαντικός ο ρόλος της/του προϊσταμένης/νου;

		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	p-value=0,062
	6 έως 10 έτη	1,65	2,00	1,00	2,00	,49	
	11 έως 20 έτη	2,04	2,00	1,00	4,00	,81	
	21 έως 30 έτη	2,10	2,00	1,00	4,00	,99	
	Πάνω από 30 έτη	1,17	1,00	1,00	2,00	,41	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	1,88	2,00	1,00	4,00	,83	p-value=0,654
	Αναπληρωτής	1,77	2,00	1,00	2,00	,44	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	1,80	2,00	1,00	4,00	,79	p-value=0,641
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	
	Προϊσταμένη/ος	2,00	2,00	1,00	3,00	,76	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	1,25	1,00	1,00	2,00	,45	p-value=0,002
	Τετραετούς φοίτησης	2,00	2,00	1,00	4,00	,76	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	1,85	2,00	1,00	4,00	,90	p-
	Εξομοίωση	2,40	2,00	2,00	3,00	,55	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1,83	2,00	1,00	3,00	,72	
	Διδακτορικός τίτλος	2,00	2,00	1,00	3,00	,82	

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	1,29	1,00	1,00	2,00	,49	value=0,249
Δεν έχω άλλες σπουδές	1,90	2,00	1,00	4,00	,77	

Πίνακας 101: Συσχετίσεις σχετικά με την σημαντικότητα του ρόλου του/της προϊσταμένου/νης σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 102 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ για αν έχουν αυξηθεί οι διοικητικές υποχρεώσεις τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία $p\text{-value}=0,030$ και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιών 25-30 και 31-35.

		Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;					Mann-Whitney & One Way Anova test
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	
Ηλικία	25-30	3,67	5,00	1,00	5,00	2,31	$p\text{-value}=0,030$ 25-30 vs 31-35
	31-35	1,29	1,00	1,00	3,00	,76	
	36-40	1,67	1,00	1,00	3,00	1,15	
	41-45	1,50	1,00	1,00	3,00	,65	
	46-50	1,81	1,00	1,00	6,00	1,25	
	51-55	1,43	1,00	1,00	3,00	,76	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακ ών σπουδών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	2,00	1,00	1,00	6,00	1,77	
	Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Π.Τ.Ν.	1,63	1,00	1,00	4,00	,85	

Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδαχθεί;	Απόφοιτη Πανεπιστημίου ακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή						p-value=0,255
	1980	1,33	1,00	1,00	2,00	,50	
	1989	1,62	1,00	1,00	4,00	,86	
	2003	1,80	1,00	1,00	5,00	1,37	p-value=0,873
	Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα α Εξομοίωσης;						
Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα α Εξομοίωσης;	Ναι	1,85	1,00	1,00	6,00	1,46	
	Όχι	1,63	1,00	1,00	5,00	1,01	p-value=0,543

Πίνακας 102: Συσχετίσεις σχετικά με αν διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 103 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ για αν έχουν αυξηθεί οι διοικητικές υποχρεώσεις τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ έως 5 χρόνων και 6-10. Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά για το αν έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια οι διοικητικές υποχρεώσεις σε σχέση με τις άλλες σπουδές $p\text{-value}<0,001$ και μάλιστα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατηγοριών άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ και του δεν έχω άλλο πτυχίο.

Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;

		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	5,00	5,00	5,00	5,00	,00	p-value<0,001 Έως 5 έτη vs 6-10
	6 έως 10 έτη	1,76	1,00	1,00	4,00	,97	
	11 έως 20 έτη	1,48	1,00	1,00	6,00	1,05	
	21 έως 30 έτη	1,80	2,00	1,00	3,00	,79	
	Πάνω από 30 έτη	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	1,57	1,00	1,00	6,00	,96	p-value=0,281
	Αναπληρωτής	2,08	1,00	1,00	5,00	1,55	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	1,68	1,00	1,00	6,00	1,23	p-value=0,999
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,67	2,00	1,00	2,00	,58	
	Προϊσταμένη/ος	1,67	1,00	1,00	3,00	,82	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	1,58	1,00	1,00	6,00	1,44	p-value=0,747
	Τετραετούς φοίτησης	1,70	1,00	1,00	5,00	1,04	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	1,69	1,00	1,00	6,00	1,44	p-value<0,001 Άλλο πτυχίο AEI-TEI vs δεν έχω άλλες
	Εξομοίωση	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1,75	1,00	1,00	5,00	1,54	
	Διδακτορικός τίτλος	1,50	1,50	1,00	2,00	,58	

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	σπουδές
Δεν έχω άλλες σπουδές	1,81	2,00	1,00	4,00	,87	

Πίνακας 103: Συσχετίσεις σχετικά με αν διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 104 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τον τύπο ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών $p\text{-value}<0,001$ κάτι το οποίο βέβαια δεν φαίνεται από την μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων.

		Πόσο συμφωνείτε ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ;					
		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Ηλικία	25-30	1,33	1,00	1,00	2,00	,58	p-value=0,437
	31-35	1,86	2,00	1,00	2,00	,38	
	36-40	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	
	41-45	2,14	2,00	1,00	6,00	1,35	
	46-50	2,00	2,00	1,00	6,00	1,05	
	51-55	1,86	2,00	1,00	3,00	,53	
Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών	Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	1,73	2,00	1,00	3,00	,59	

σπουδών	Απόφοιτη Πανεπιστημια κού Π.Τ.Ν.	1,95	2,00	1,00	6,00	1,16	p- value<0,001
	Απόφοιτη Πανεπιστημια κού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	
Ποιας χρονολογίας το ΑΠ έχετε διδασχθεί;	1980	2,20	2,00	1,00	6,00	1,48	
	1989	1,95	2,00	1,00	6,00	,91	p- value=0,282
	2003	1,60	2,00	1,00	2,00	,51	
Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;	Ναι	1,85	2,00	1,00	3,00	,55	p- value=0,810
	Όχι	1,92	2,00	1,00	6,00	1,04	

Πίνακας 104: Συσχετίσεις σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 105 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική με τις κατηγορίες που φαίνονται στον πίνακα.

	Πόσο συμφωνείτε ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ;
--	--

		Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	p-value=0,309
	6 έως 10 έτη	1,65	2,00	1,00	2,00	,49	
	11 έως 20 έτη	2,15	2,00	1,00	6,00	1,29	
	21 έως 30 έτη	1,90	2,00	1,00	3,00	,57	
	Πάνω από 30 έτη	1,83	2,00	1,00	2,00	,41	
Σχέση εργασίας σας	Μόνιμος	1,98	2,00	1,00	6,00	1,03	p-value=0,224
	Αναπληρωτής	1,62	2,00	1,00	2,00	,51	
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	1,93	2,00	1,00	6,00	,87	p-value=0,239
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	
	Προϊσταμένη/ος	2,00	2,00	1,00	6,00	1,20	
Βασικές σπουδές	Διετούς φοίτησης	1,92	2,00	1,00	3,00	,51	p-value=0,957
	Τετραετούς φοίτησης	1,90	2,00	1,00	6,00	1,04	
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	2,46	2,00	1,00	6,00	1,20	
	Εξομοίωση	1,80	2,00	1,00	2,00	,45	
	ΑΣΠΑΙΤΕ	.	.	.	.	.	
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1,50	1,50	1,00	2,00	,52	

Διδακτορικός τίτλος	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	p-value=0,055
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	1,86	2,00	1,00	2,00	,38	
Δεν έχω άλλες σπουδές	2,00	2,00	1,00	6,00	1,10	

Πίνακας 105: Συσχετίσεις σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ σε σχέση με τα δημογραφικά.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 106 όπου καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της διαφοροποίησης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του νηπιαγωγείου φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της διαφοροποίησης σε σχέση με τον φορέα όπου ανήκει η σχολική μονάδα των ατόμων που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο $p\text{-value}=0,004$ και όπως φαίνεται και από τις αντίστοιχες μέσες τιμές του δημόσιου 1,84 και ιδιωτικού φορέα 2,50, ο δημόσιος φορέας είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από εκείνον του ιδιωτικού.

		ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ					
		Μέσ η τιμή	Διάμε σος	Ελάχ ιστο	Μέγι στο	Τυπικ ή απόκλ ιση	Mann-Whitney & One Way Anova test
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	1,85	1,75	1,00	2,75	,51	p-value=0,640
	Ημιαστική	1,88	1,75	1,25	2,50	,35	
	Αγροτική	1,98	1,75	1,50	2,50	,39	
	Δημόσιο	1,84	1,75	1,00	2,75	,43	p-value=0,004
	Ιδιωτικό	2,50	2,50	2,25	2,75	,29	

Τύπος νηπιαγωγείο υ	Πρωινό υποχρεωτικό	1,86	1,75	1,00	2,75	,46	p-value=0,570
	Ολοήμερο προαιρετικό	1,93	1,88	1,25	2,50	,45	
Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;	Πάρα πολύ	1,86	1,75	1,25	2,50	,41	p-value=0,097
	Πολύ	1,82	1,63	1,00	2,50	,48	
	Μέτρια έως καθόλου	2,19	2,25	1,50	2,75	,48	

Πίνακας 106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Το ΑΠ ως πυρήνας της εκπαίδευσης, αποτελεί το πεδίο στο οποίο εμπλέκονται πολλοί παράγοντες, η θεωρία με την πράξη, οι επιστήμες της εκπαίδευσης, τα διάφορα περιεχόμενα αλλά και η ψυχολογία, ενώ είναι άμεσα συνδεδεμένο με τον εκπαιδευτικό μιας και εκείνος καλείται να το υλοποιήσει.

Η σπουδαιότητα του Α.Π. και της συμβολής του στη συνολική ποιότητα του προσχολικού συστήματος ή μιας προσχολικής δομής μπορεί να φανεί από τη σημασία που αποδίδουν σε αυτό διάφορα προγράμματα προσχολικής αγωγής, όπως το Reggio Emilia, το Head Start κ.α. (Mclachlan et al., 2017).

Όσον αφορά τη σημασία του, χαρακτηρίζεται μαζί με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ως «ακρογωνιαίος λίθος» για την διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες (Κουτσελίνη, 2013).

Παρόλο που αναγνωρίζεται η σημασία του ΑΠ, εντούτοις δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα σχετικά, για τον ελληνικό χώρο, τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τον σχεδιασμό νέων ΑΠ, αναγκαιότητα η οποία επιβάλλεται από τις ραγδαίες αλλαγές στην σύγχρονη κοινωνία.

Στην παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, πρώτα περιγράφεται η τάση των απόψεων των νηπιαγωγών σε μια γενική θεώρηση του ΑΠ, στη συνέχεια αναλύονται και ερμηνεύονται τα επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν το ΑΠ, από την οπτική της ποιότητας και τέλος ακολουθεί κεφάλαιο για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

5.2 Απόψεις των νηπιαγωγών για το ΑΠ

5.2.1 Γενική θεώρηση του ΑΠ από τις νηπιαγωγούς

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών γνωρίζει την ύπαρξη των δυο ΑΠ, εντούτοις υπάρχουν και κάποιες που δεν το γνωρίζουν, γεγονός το οποίο προκαλεί εντύπωση μιας και το ΑΠ του 2011, υπάρχει εδώ και οχτώ χρόνια. Από την άλλη πλευρά όμως είναι ουσιαστικά ακόμη πιλοτικό, δηλαδή δεν είναι υποχρεωτικό να εφαρμόζεται, καθώς επίσης δεν έχει υπάρξει

καθολική επιμόρφωση σχετικά. Η μεγαλύτερη εξοικείωση που παρατηρείται με το ΑΠ του 2003, δικαιολογείται από τις νηπιαγωγούς, κυρίως, λόγω του ότι είναι αυτό το οποίο έχουν διδαχθεί στις προπτυχιακές τους σπουδές, επειδή το έχουν δουλέψει περισσότερα χρόνια αλλά και επειδή το έχουν ξαναδιαβάσει λόγω των εξετάσεων για τον ΑΣΕΠ.

- *Του 2003 γιατί το έχω διδαχθεί και έχω διαβάσει αναλυτικά.*
- *Του 2003 γιατί είναι πιο ευέλικτο από τα προηγούμενα και στοχεύει στην γνώση μέσω ενεργητικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.*

Για τους παραπάνω επίσης λόγους, δηλώνουν ότι εφαρμόζουν σε ποσοστό 50,0% το ΑΠ του 2003, αλλά επιπλέον παρόλο που το θεωρούν παλιό, δεκαπέντε χρόνια ισχύ, εντούτοις δεν έχουν επιμορφωθεί σε κάτι άλλο.

- *Η απάντηση είναι στη προηγούμενη ερώτηση, 2003, όπου αν και δεν είναι σύγχρονο (14 χρόνια πριν!!) ωστόσο δεν έχουμε επιμορφωθεί σε κάτι άλλο...*

Εκείνες που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν το ΑΠ του 2011 (ποσοστό 17,7%), το κάνουν επειδή το θεωρούν πιο σύγχρονο για την εκπαιδευτική διαδικασία και πιο επίκαιρο σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών.

- *Το Αναλυτικό πρόγραμμα του 2011. Μέσα από την εφαρμογή του στην τάξη τα τελευταία 6 χρόνια θεωρώ ότι αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθησιακές περιοχές, οι στόχοι και οι δράσεις συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών της εποχής μας, μου άρεσε ο τρόπος που είναι δομημένο το περιεχόμενο.*

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη που εκφέρεται από τις νηπιαγωγούς που χρησιμοποιούν και τα δυο ΑΠ συνδυαστικά, ότι το ένα λειτουργεί συμπληρωματικά στο άλλο και ότι ο συνδυασμός των δυο είναι πιο δημιουργικός και αυξάνει τα οφέλη για την εκπαιδευτική πράξη.

- *Εφαρμόζω και τα δύο Α.Π. Θεωρώ ότι τα οφέλη στην εκπαιδευτική πράξη αυξάνονται με την αξιοποίηση των διαφορετικών αλλά και αλληλοσυμπληρούμενων δυνατοτήτων που μου παρέχει το περιεχόμενο τους.*

Κατά γενική εκτίμηση, οι νηπιαγωγοί έχουν θετική εικόνα (59,7%) για το ισχύον ΑΠ που θεωρείται φιλικό προς τα παιδιά, από τις μισές νηπιαγωγούς (51,6%), παρόλα αυτά αξιοσημείωτα είναι και τα ποσοστά 37,1% που δεν έχουν ούτε θετική ούτε αρνητική στάση για το ΑΠ αλλά και 41,9% που το θεωρούν μέτρια φιλικό. Από τις συσχετίσεις αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί με λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας κρίνουν το ΑΠ μέτρια φιλικό και αυτό επιβεβαιώνεται και από το ότι η ηλικιακή ομάδα 25-30 ετών, που έχουν την ίδια άποψη και στην οποία ανήκουν συνήθως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που έχουν και λίγα χρόνια υπηρεσίας. Σε αντίθεση οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας και ηλικίας 46-50 ετών, το θεωρούν πολύ φιλικό. Το ίδιο πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, πολύ φιλικό, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής που πιστεύουν ότι είναι μέτρια φιλικό.

Επίσης το θεωρούν σαφώς καλύτερο, στην συντριπτική τους πλειοψηφία (96,8%), από παλαιότερα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι το πιο ενδεδειγμένο που θα μπορούσε να υπάρχει, εκφράζοντας την πεποίθησή τους ότι πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Το μικρό ποσοστό της άποψης ότι, δεν γνωρίζουν αν είναι το πιο ενδεδειγμένο, κρύβει κατά την άποψή μας την αδυναμία αξιολόγησης του ΑΠ από τις νηπιαγωγούς, με ή χωρίς επιστημονικά εργαλεία ή την επιφύλαξή τους, με την έννοια του μη αρμόδιου για αυτή την αξιολόγηση (Βρεττός-Καψάλης, 1994:42).

- *Αν και το Α.Π. του 2011 είναι πολύ περιεκτικό και κατευθυντήριο στο διδακτικό έργο και η ενημέρωσή του στα νέα επιστημονικά δεδομένα, θα το βελτίωνα περισσότερο π.χ. στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας 10.*
- *Δεν είμαι αρμόδια να πω αλλά θεωρώ ότι για όλα πρέπει να υπάρχει διαρκής αναζήτηση και ανανέωση.*
- *Είναι δυνατή η βελτίωσή του με προτάσεις από εκπαιδευτικούς διορατικούς.*
- *Σαφώς θα υπάρχουν τομείς βελτίωσης λόγω αλλαγών στις δομές της κοινωνίας, στη συναισθηματική και ψυχολογική καθώς και γνωστική ανάγκη των μαθητών. Τα προβλήματα καθημερινά και με τα χρόνια καθώς και οι απαιτήσεις είναι περισσότερες.*

5.2.2 Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αυστηρότητα και ευελιξία του ωρολόγιου προγράμματος και του ΑΠ

Οι μισές νηπιαγωγοί (50%) θεωρούν το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι έχει εφαρμοστεί πρόσφατα (ΠΔ79/2017), αυστηρό, ενώ το 48,4% ελαστικό. Οι νεότερες υπηρεσιακά νηπιαγωγοί, με λιγότερα από πέντε έτη υπηρεσίας, το θεωρούν πολύ αυστηρό και οι νηπιαγωγοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και συγκεκριμένα 11-20 πάρα πολύ αυστηρό, το ίδιο παρατηρείται και ανάμεσα στις αναπληρώτριες και στις μόνιμες, με τις πρώτες, κατά βάση νεότερες και με λίγα χρόνια υπηρεσίας, να το θεωρούν πολύ αυστηρό αλλά λιγότερο από τις μόνιμες που το θεωρούν πάρα πολύ αυστηρό. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι νεότερες νηπιαγωγοί και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δεν έχουν βιώσει την εμπειρία των προηγούμενων ωρολογίων συστημάτων με τον τρόπο που έχουν οι παλαιότερες υπηρεσιακά νηπιαγωγοί. Όπως επίσης μπορούμε να διακρίνουμε την αντίθεσή τους, περισσότερο των μονίμων αλλά γενικότερα όλων των νηπιαγωγών μιας και η πλειοψηφία το θεωρεί αυστηρό, στην αλλαγή αυτή που ήταν ριζική για το θεσμό του νηπιαγωγείου, εφόσον άλλαξαν κι άλλα χαρακτηριστικά όπως οι ώρες προσέλευσης, και αποχώρησης. Το ότι με ελάχιστη διαφορά θεωρείται αυστηρό το ωρολόγιο πρόγραμμα οφείλεται επίσης και στο γεγονός, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ότι οι νηπιαγωγοί δουλεύουν με ευελιξία στο νηπιαγωγείο και το ίδιο πιθανόν συνεχίζουν να κάνουν, αν κρίνουμε από τα σχόλιά τους:

-Θεωρώ ότι του υπολείπεται ευελιξία. Ορίζει πολύ αυστηρά χρονοδιαγράμματα στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, περιορίζοντας μερικές φορές έως και ασφυκτικά τη δημιουργικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

- Θεωρώ ότι το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι αρκετά πιεστικό και αυστηρό, θέτει στενά χρονικά πλαίσια, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην αφήνει περιθώρια για ατομικά ενδιαφέροντα, δύσκολα τηρείται, θα έπρεπε να είναι περισσότερο ελαστικό χρονικά.

- Πολύ ελαστικό, άλλωστε εμείς το τροποποιούμε.

- Θεωρώ αδύνατη την πιστή εφαρμογή του Ω.Π. Στο νηπιαγωγείο πρέπει να υπάρχει και χρονική και θεματική ευελιξία.

- Μετά την περσινή αλλαγή-έως τις 1 μμ η λήξη του, μπερδεμένο, κουραστικό έντονα για τα νήπια και με πολλές ασάφειες και δυσλειτουργίες στην καθημερινότητα του σχολείου.
- Το πρόγραμμα το διαμορφώνουν οι μαθητές με τη δασκάλα άρα πρέπει να είναι ελαστικό, το προσαρμόζω ανάλογα.
- Δεν το θεωρώ αυστηρό, εφόσον μπορούμε να το αναπροσαρμόζουμε. Το μεγάλο του ατού είναι ότι δεν δεσμεύει την/ τον νηπιαγωγό.
- Δεν είναι πολύ αυστηρό, αν ο εκπ/κός είναι ευέλικτος και το προσαρμόσει στις διαθέσιμες ώρες.
- Αρκετά ελαστικό. Δίνει τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να αναπτύσσει τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Πολλές φορές οι παιδαγωγικοί στόχοι του εκπαιδευτικού πραγματοποιούνται υπό πίεση χρόνου, δεν φτάνει ο χρόνος, ειδικά με μεγάλο αριθμό παιδιών.
- Το ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να είναι ευέλικτο, έτσι το δουλεύουμε.

Επίσης σημαντικό είναι και το αποτέλεσμα που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί με περισσότερα προσόντα, άλλο πτυχίο και διδακτορικό, το θεωρούν από πολύ έως πάρα πολύ αυστηρό, γεγονός το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί με την πιθανή μεγαλύτερη ενασχόληση και ενημέρωση που έχουν για άλλα προγράμματα προσχολικής αγωγής, από την διεθνή βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια καταγράφεται η συμφωνία σε μεγάλο και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, των νηπιαγωγών για την ευελιξία ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του ΑΠ. Πιο συγκεκριμένα, οι μικρότερης ηλικίας αλλά και προϋπηρεσίας και οι απόφοιτες πανεπιστημιακού ιδρύματος, δηλώνουν ότι η ευελιξία του ΑΠ είναι απαραίτητη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Προς την ίδια κατεύθυνση αλλά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό εκφράζουν την θέση τους αυτή οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας (25-30 πολύ, 46-50 πάρα πολύ), οι απόφοιτες των σχολών νηπιαγωγών. Ενώ επίσης αυξάνει ο βαθμός συμφωνίας όσο περισσότερα και τα χρόνια υπηρεσίας. Η ίδια εικόνα διατηρείται ανάμεσα στις νηπιαγωγούς διετούς και τετραετούς φοίτησης, με τις πρώτες να είναι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό υπέρμαχες του ευέλικτου ΑΠ. Επίσης συμφωνούν με

την ύπαρξη ευέλικτου ΑΠ σε μεγάλο βαθμό οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, άλλου πτυχίου και διδασκαλείου, οι τελευταίοι σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους, ενώ οι νηπιαγωγοί χωρίς άλλες σπουδές καταγράφουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας, αλλά και πάλι σε μεγάλο ποσοστό. Το σημαντικό είναι ότι οι διαφορές αυτές είναι ελάχιστες μεταξύ των μεταβλητών και γενικά υπάρχει μια ομοφωνία που στηρίζει την άποψη της ανάγκης για ευέλικτα ΑΠ. Πρόκειται για πολύ ενδιαφέρουσα καταγραφή μιας και όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας η ευελιξία του ΑΠ αποτελεί παράγοντα ποιότητας και χαρακτηριστικό των ΑΠ του νηπιαγωγείου, είναι επομένως πολύ σημαντικό το ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την σημαντικότητα του ζητήματος και καταθέτουν αυτή την θέση τους, η οποία συμφωνεί με τη βιβλιογραφία.

5.2.3 Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το ισχύον και το εφαρμοζόμενο ΑΠ

Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν υπάρχει χάσμα ανάμεσα στα δυο προγράμματα, ισχύον και εφαρμοζόμενο. Ως προς το αν το εφαρμοζόμενο ΑΠ απέχει από το ισχύον, θεωρείται ότι αυτό συμβαίνει σε μέτριο βαθμό από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών και λίγο σε ποσοστό 24,2%. Ενώ υπάρχουν και νηπιαγωγοί που θεωρούν ότι συμβαίνει πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστά 25,8%. Πιο συγκεκριμένα, από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι είναι οι νεότερες ηλικιακά (25-30 ετών) και υπηρεσιακά με λιγότερα χρόνια (έως 5 έτη) που το πιστεύουν σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ οι μεγαλύτερες ηλικιακά (31-35 ετών) και αρχαιότερες υπηρεσιακά (11-20 έτη) συμφωνούν ότι αυτό συμβαίνει σε μέτριο προς λίγο βαθμό.

Οι νηπιαγωγοί και συγκεκριμένα, λίγο περισσότερες από τις μισές (61,3%), φαίνεται να συμφωνούν πολύ με τους στόχους του ΑΠ, ενώ μέτρια και λίγο 25,8% και 6,5%. Οι νηπιαγωγοί που έχουν διδαχθεί το ΑΠ του 1980 συμφωνούν περισσότερο με τους στόχους από εκείνες που διδάχθηκαν του 1989, επίσης το ίδιο οι κάτοχοι πτυχίου διδασκαλείου από τους κατόχους άλλου πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ που συμφωνούν λιγότερο.

5.2.4 Απόψεις των νηπιαγωγών για την έννοια του ΑΠ

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι το ΑΠ με την ίδια έννοια, όμως για να υπάρξει αποτέλεσμα στην εκπαίδευση, θα πρέπει να υιοθετηθεί ένας και μάλιστα ευρύς ορισμός που θα περιλαμβάνει τα γνωστικά αντικείμενα, την παιδαγωγική και τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και το λανθάνον ΑΠ, λόγω της μεγάλης σημασίας για την εκπαίδευση της αλληλεπιδραστικής διαδικασίας στη διδασκαλία και μάθηση (Simons, 2004).

Οι Mclachlan, Fleeer & Edwards (2017), αναφέρουν ότι το ΑΠ, σήμερα έχει τη διάσταση τόσο ενός επίσημου κειμένου, όσο και ενός προγράμματος το οποίο συνδιαμορφώνεται στην πράξη, ως μια ιστορική και πολιτισμική κατασκευή, άποψη η οποία συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Συνοψίζοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών θα λέγαμε ότι κατηγοριοποιούνται σε δυο άξονες: 1) ότι τα πλαίσια των ΑΠ αποτελούν επίσημα έγγραφα που τα υποστηρίζει η πολιτεία και εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με ποικίλες δυνατότητες ερμηνείας αλλά και οπτικές για την εφαρμογή του ΑΠ στην πράξη, 2) ότι τα έγγραφα αυτά εκφράζουν συγκεκριμένες απόψεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, δηλαδή διαπνέονται από μια φιλοσοφία, ενώ αναφέρουν και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη, υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών με διάφορους τρόπους, μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας κ.α.

❖ ΑΠ για τις ίδιες τις νηπιαγωγούς σημαίνει:

- *Εργαλείο απαραίτητο για τον εκπ/κό νηπιαγωγείο, εργαλείο δουλειάς-διδασκαλίας, εργαλείο οργάνωσης της δουλειάς.*
- *Ένας εκπ/κος οδηγός, οδηγός διδασκαλίας, εγχειρίδιο προγραμματισμού*
- *Μια διδακτική πρόταση, ένα διάγραμμα με σκοπούς, στόχους και περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων. Η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία*
- *Είναι ένας μπουσουλας, που με βοηθάει να οργανώσω θεματικές, δραστηριότητες και το χώρο μου γενικότερα, επίσημος μπουσουλας.*
- *Το θεσμοθετημένο πρόγραμμα με βάση το οποίο διδάσκουμε στο Νηπιαγωγείο και το οποίο μας περιγράφει το περιεχόμενο, τους στόχους, την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική για την παροχή εκπαίδευσης.*
- *Ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο σκιαγραφεί το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται, τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία.*

- Σημαίνει την επίσημη πρόταση και διατύπωση των σκοπών και στόχων της εκπ/κής διαδικασίας που εκφράζονται και υλοποιούνται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά.
- Ένα πλάνο για την οργάνωση της εκπ/κής διαδικασίας, οργανωμένο πλαίσιο.
- Αυτό που προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των γνωστικών αντικειμένων του νηπιαγωγείου.
- Ο τρόπος που οδηγεί κάθε εκπαιδευτικό να αναδειξεί τις δυνατότητες και ικανότητες των νηπίων, κάτι σαν πυξίδα.
- Είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο σπουδών, το οποίο είναι επιστημονικά άρτιο αλλά μας καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά..

❖ ΑΠ όπως το βλέπουν οι νηπιαγωγοί να εφαρμόζεται στο περιβάλλον τους

- Ενδοσχολικό πρόγραμμα, υποστηρικτικό στον εκπ/κό με κατευθυντήριες γραμμές, που οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες κοινωνικές-οικονομικές-πολιτιστικές που συνεχώς εξελίσσονται.
- Ως εθνικό και επίσημο έγγραφο, αφού ορίζεται από την πολιτεία αλλά και ως έγγραφο που καθορίζει τα πρόγραμμα λειτουργίας των νηπιαγωγείων.
- Ως περιφερειακό έγγραφο για τα νηπιαγωγεία.
- Αποτελεί ένα θεσμό που ευτυχώς στην προσχολική αγωγή δεν επιδρά ακόμα ασφυκτικά στο παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, αφήνοντας του περιθώρια αυτονομίας, διαφοροποίησης και πρωτοβουλίας.
- Ως επίσημο επιστημονικό πλαίσιο στις καθημερινές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης της προσχολικής αγωγής.
- Οδηγός για να διαμορφωθεί το καλύτερο σχολικό περιβάλλον κάθε φορά.
- Μάλλον σαν κάτι προσωπικό που καθένας το εκλαμβάνει όπως θέλει..
- Ως ενδεικτικό πλάνο προτάσεων σχετικά με τις δεξιότητες και γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά.

Τα παραπάνω σχόλια επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία το ΑΠ μπορεί να αναπτυχθεί σε πολλές μορφές, ώστε να παρατηρούμε διεύρυνση του όρου ΑΠ και της σημασίας του, ενώ επίσης ΑΠ λογίζονται σε πιο στενά όρια ακόμη και τα σχέδια μάθησης που περιλαμβάνουν κάποια επιλεγμένα στοιχεία, δηλαδή πιο περιορισμένα σε περιεχόμενο (Σακελλαρίου, 2010). Επιπλέον αναφέρεται ότι το ΑΠ, σήμερα έχει τη διάσταση τόσο ενός επίσημου κειμένου, όσο και ενός προγράμματος το οποίο συνδιαμορφώνεται στην πράξη, ως μια ιστορική και πολιτισμική κατασκευή (Παπανδρέου, 2017).

5.2.5 Απόψεις των νηπιαγωγών για τις πηγές άντλησης των στόχων του ΑΠ

Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί επιθυμούν ως πηγή άντλησης των στόχων να είναι και το άτομο και η κοινωνία και η επιστήμη, συνολικά και να μην υπερτονίζεται κάποια διάσταση από αυτές. Δηλαδή αποκλείουν την ύπαρξη ενός αποκλειστικά ακαδημαϊκού ΑΠ, επικεντρωμένο μόνο στην εγκυκλοπαιδική γνώση (Κουτσελίνη, 2010). Το εύρημα αυτό φαίνεται να απηχεί την Ολιστική-Οικολογική αντίληψη για το ΑΠ (Χατζηγεωργίου, 2003), το οποίο εστιάζει αφενός στην ύπαρξη του μαθητή, αφετέρου στα προβλήματα του κόσμου, στοχεύοντας στην προσωπική ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης. Επιπλέον, το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με την άποψη ότι το νηπιαγωγείο σήμερα έχει ανάγκη για τη σύνταξη του ΑΠ την αξιοποίηση όλης της επιστημονικής γνώσης στη δεδομένη στιγμή (Westhpalen, 1982), διότι τα πορίσματα της επιστήμης, συμβάλλουν στην ορθή αντιμετώπιση καταστάσεων (Χρυσafίδης, 2004,) ενώ κατά τον Schwab (1978, οπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013), οι παράγοντες του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του θέματος και του κοινωνικού περιβάλλοντος, αποτελούν κοινά στοιχεία των ΑΠ.

5.2.6 Απόψεις των νηπιαγωγών για το κρυφό ΑΠ

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν τι είναι το κρυφό ή λανθάνον ΑΠ, ενώ μεγάλο είναι και το ποσοστό (Πίνακας 19) αυτών που δηλώνουν ότι το γνωρίζουν, λίγο μικρότερο από το μισό. Από την καταγραφή των απαντήσεών τους στο ανοιχτό ερώτημα αν γνωρίζουν τι είναι το κρυφό ΑΠ, παρατηρήσαμε ότι οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν ότι το γνωρίζουν, στην προηγούμενη ερώτηση, στην πλειονότητά τους πράγματι φαίνεται να ισχύει αυτό. Το αποτέλεσμα αυτό το εξάγουμε συγκρίνοντας τις απαντήσεις τους με τα στοιχεία του θεωρητικού μέρους της ερευνάς μας που ορίζουν την έννοια αυτή σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Χρυσafίδης, 1995, Χατζηγεωργίου, 2011).

- Το κρυφό Α.Π. αποτελεί το ανεπίσημο πρόγραμμα και αφορά την κουλτούρα, την οργάνωση, τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής τάξης, τους άτυπους κανόνες που διαμορφώνουν και καθορίζουν τις συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την ιδεολογία εκπ/κου και μαθητή, κώδικες δεοντολογίας.

- Αφορά τις ανεπίσημες ή μη συνειδητές πλευρές μάθησης, όπως ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι κανόνες του, ο καθημερινός ρυθμός του, (κανόνες, στάσεις γονέων –μαθητών- κοινή γνώμη)

- Δεν το γνώριζα, έψαξα, διάβασα και τελικά είναι κάτι που χρόνια έκανα αλλά δεν ήξερα πως λέγεται

Επίσης οι νηπιαγωγοί που γνωρίζουν το κρυφό ΑΠ όταν ρωτήθηκαν για τον ρόλο που παίζει αυτό για τις ίδιες απάντησαν χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: σημαντικό, πολύ σημαντικό, απαραίτητο, βασικό ρόλο. Αξιοσημείωτη είναι η αίσθηση της ευθύνης και της σημαντικότητας που αναγνωρίζουν τόσο στο ρόλο τους σε σχέση με το κρυφό ΑΠ, αλλά και του προγράμματος αυτού καθεαυτού, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους. Το γεγονός αυτό καθιστά το κρυφό ΑΠ ζήτημα κομβικής σημασίας σε περιπτώσεις επιτυχούς εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Σακελλαρίου, 2010).

- Βασικό ρόλο, γιατί ρυθμίζει την καθημερινή λειτουργία της τάξης και την ομαλή λειτουργία του σχολείου

- Αποτελεί μια πρόκληση μιας και από τη μία προσπαθώ να κρατήσω τα στοιχεία του εκείνα που θα μπορούσαν να ωφελήσουν τη σχολική πραγματικότητα ως ένα είδος άτυπης παιδαγωγικής κληρονομιάς, από την άλλη επιδιώκω να αλλάξω, γνωρίζοντας τις δυσκολίες και το χρονοβόρο της προσπάθειάς μου, παρωχημένες στάσεις και συμπεριφορές που επηρεάζουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας

- Διαμορφώνει δυναμικά την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου

- Σημαντικό γιατί τα παιδιά μπορεί να επηρεασθούν πολύ. Θέλει προσοχή με το παράδειγμα του εκπαιδευτικού παρά με αυτά που διδάσκει

5.2.7 Απόψεις των νηπιαγωγών για τις σημαντικές αξίες και γνώσεις σήμερα

Το πρόβλημα των σκοπών και των στόχων της αγωγής, συχνά τίθεται σε σχέση με το ιδεώδες της. Το ιδεώδες της αγωγής συνίσταται από μια γκάμα επιμέρους σκοπών της αγωγής που στοχεύουν στην δημιουργία του μελλοντικού πολίτη. Συνάμα, το ιδεώδες απορρέει από τις αξίες μιας κοινωνίας (Βρεττός-Καψάλης, 1994). Στη βάση αυτού του σκεπτικού ρωτήθηκαν οι νηπιαγωγοί ποιες θεωρούν σήμερα ως

πιο σημαντικές αξίες και γνώσεις. Από τις καταγραφές τις έρευνας οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως πιο σημαντικές αξίες, τις οποίες πρέπει να *ενσταλάζουμε*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από μια νηπιαγωγό, στα παιδιά, τις πανανθρώπινες, διαχρονικές, ανθρωποκεντρικές, όπως τις χαρακτηρίζουν οι ίδιες. Συγκεκριμένα, ελευθερία, ειρήνη, δικαιοσύνη, δημοκρατία, ισότητα, σεβασμός του άλλου-του εαυτού-του περιβάλλοντος-των δικαιωμάτων, συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλεγγύη, αλληλοεκτίμηση, αλληλοβοήθεια, αλληλοκατανόηση, φιλία, γενναιοδωρία, ευγένεια. Μεγάλη σημασία παρατηρείται μέσα από τις αναφορές των νηπιαγωγών στις κοινωνικοσυναισθηματικές αξίες-δεξιότητες όπως, ψυχική υγεία, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, κοινωνική ανάπτυξη, προσωπική ενδυνάμωση, αυτονομία, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, υπομονή, ηρεμία, εμπιστοσύνη, υπευθυνότητα, φαντασία. Επίσης προτάσσουν ως απαραίτητες στην σύγχρονη κοινωνία του ανταγωνισμού, του ατομικισμού και της πληροφορίας, γνώσεις για πιο εύελικτα και δημιουργικά παιδιά, ικανότητες και δεξιότητες όπως κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, διαλόγου, καθημερινής πρακτικής: *«γνώσεις για την ανάπτυξη του πνευματικού ορίζοντα»*, τη δημιουργία *«σωστών και δυναμικών προσωπικοτήτων»* που θα *«προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες»*, *«σε μια διαδικασία ερμηνείας του κόσμου με επιστημονικό κι όχι δογματικό τρόπο»*, ώστε να μετασχηματίζονται σε αυτό που λέγεται *«ενεργός πολίτης»*. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την τάση για επιστροφή στις αξίες τις εκπαίδευσης (Simons, 2004) και τα ανθρωπιστικά ΑΠ (Κουτσελίνη, 2010).

5.3 Ποιοτικά χαρακτηριστικά του ΑΠ

5.3.1 Δομή του ΑΠ

Η δομή του ΑΠ στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται μέσα από μια σειρά ερωτημάτων που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνιστούν την έννοια αυτή.

Το μέγεθος του ΑΠ ως επίσημου εγγράφου δεν φαίνεται να αποτελεί ζήτημα για τις νηπιαγωγούς σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας που έχουν μέσα στη σχολική χρονιά, μιας και οι μισές θεωρούν ότι έχει μέτρια σχέση, που σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητο να καλυφθεί σε μια σχολική χρονιά ολόκληρο, ενώ ποσοστό 33,9% θεωρεί ότι καλύπτεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν

απόλυτη σχέση με το ότι το ΑΠ του νηπιαγωγείου, εξ ορισμού (ΑΠΣ, 2003), διαπνέεται από ευέλικτη διαδικασία εφαρμογής, κάτι το οποίο οι νηπιαγωγοί, θεωρούν δεδομένο να συμβαίνει και λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο. Το ΑΠ του νηπιαγωγείου δεν είναι το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, που υπάρχει στις άλλες βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που συνήθως είναι αδιαμφισβήτητου κύρους και το οποίο εμπεριέχει την διδακτέα ύλη της σχολικής χρονιάς, η οποία θα πρέπει να διδαχθεί υποχρεωτικά, ώστε συχνά να παρατηρούνται φαινόμενα «βιβλιοκεντρισμού» λόγω της προσκόλλησης σε αυτό εκπαιδευτικών και μαθητών (Πυργιωτάκης, 2000).

Επίσης οι νηπιαγωγοί θεωρούν στο μεγαλύτερο μέρος τους ότι οι στόχοι είναι διατυπωμένοι σε μέτριο και λίγο βαθμό ξεκάθαρα. Ενώ για τη διάρθρωση του ΑΠ, θεωρούν, σε μεγάλο επίσης ποσοστό, ότι ο συντονισμός ανάμεσα σε στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους, μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, ότι συμβαίνει σε μέτριο βαθμό. Θετικότερη φαίνεται να είναι η άποψή τους για τη σχέση των παραπάνω στοιχείων με τη φιλοσοφία του ΑΠ σπουδών, μιας και οι πάνω από τις μισές θεωρούν ότι έχουν σχέση πολύ 51,6% και μέτρια 32,3%. Η ίδια εικόνα διατηρείται και για τη σχέση των ίδιων στοιχείων με τους γενικούς σκοπούς του ΑΠ. Στον Πίνακα εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όλα τα στοιχεία τα οποία εξετάσαμε και είναι σχετικά με τη δομή του ΑΠ, βρίσκονται κοντά στο μέτρια, χωρίς να είναι απόλυτα ξεκάθαρα τα ποσοστά. Αυτό το γεγονός μας δείχνει τον προβληματισμό των Ελληνίδων νηπιαγωγών σχετικά με τη δομή του ΑΠ και πως ίσως δεν είναι τόσο εύκολη στη χρήση η συγκεκριμένη δομή.

5.3.2 Επιστημονικότητα του ΑΠ

Η επιστημονικότητα στα ΑΠ έχει σχέση με την εγκυρότητα των επιστημονικών γνώσεων, των αρχών και προσεγγίσεων της παιδαγωγικής, αλλά και την σπειροειδή διάταξη του περιεχομένου. Όσον αφορά την εγκυρότητα των επιστημονικών γνώσεων και αρχών που διέπουν το ΑΠ αλλά και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι νηπιαγωγοί εκφράζουν θετική άποψη σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (61,3% και 64,5% αντίστοιχα). Δεν έχουν όμως την ίδια άποψη για την σπειροειδή διάταξη της ύλης, για την οποία θεωρούν ότι λαμβάνονται μέτρια υπόψη τα πορίσματα των επιστημών. Άξιο αναφοράς είναι θεωρούμε το γεγονός καταγραφής της επιλογής «δεν γνωρίζω», που μπορεί να υποκρύπτει την ανασφάλεια των

νηπιαγωγών να εκφέρουν άποψη για επιστημονικά ζητήματα, ορίζοντας τον εαυτό τους ως αναρμόδιο για μια τέτοια αξιολόγηση (Βρεττός-Καψάλης, 1994:42).

5.3.3 Συγχρονικότητα του ΑΠ

Η έννοια της συγχρονικότητας έχει να κάνει με το αν το ΑΠ πρόγραμμα είναι επίκαιρο, δηλαδή συμβαδίζει με την εποχή του. Η συγχρονικότητα η οποία διερευνάται μέσα από τα ακόλουθα ερωτήματα αποτελεί πολύ καίριο ζήτημα μιας και το ισχύον ΑΠ τέθηκε σε εφαρμογή 15 χρόνια πριν και το νέο ΑΠ του 2011 είναι ακόμη πιλοτικό. Όσον αφορά το αν το ΑΠ είναι επίκαιρο ως προς τις ανάγκες των μαθητών, οι νηπιαγωγοί σε μεγάλο ποσοστό και αθροιστικά 58,0% θεωρούν ότι είναι μέτρια, λίγο και καθόλου επίκαιρο. Το ίδιο θεωρούν και για το αν είναι επίκαιρο ως προς τις ανάγκες της κοινωνίας σε μεγάλο επίσης βαθμό, αθροιστικά 72,6% από μέτρια έως καθόλου. Διαφορετική είναι όμως η άποψη των νηπιαγωγών για τα γνωστικά αντικείμενα, όπου πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται το ισχύον ΑΠ στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων πολύ και πάρα πολύ σε μεγάλο ποσοστό (αθροιστικά 59,7%).

5.3.4 Λειτουργικότητα του ΑΠ

Η έννοια της λειτουργικότητας στην βιβλιογραφία, όπως αυτή παρατίθεται στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, έχει να κάνει με το αν είναι δυνατή η εφαρμογή του ΑΠ στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών, αλλά και ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στην ζητούμενη εφαρμογή του. Από την εμπειρία ερευνητών για τα ΑΠ, οι μεταβλητές του πλαισίου του σχολείου αλλά και το περιβάλλον του είναι πολύ σημαντικές (Stenhouse, 2003/1975, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014). Φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι οι νηπιαγωγοί και μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό (79.0%) θεωρούν ότι είναι μέτρια η δυνατότητα εφαρμογής του ΑΠ στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών. Όσον αφορά τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την λειτουργικότητα, μπορούμε να διακρίνουμε τη διαρρύθμιση του χώρου, το μέγεθος του τμήματος αλλά και της σχολικής μονάδας, ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα φαίνεται να θεωρείται μέτριας προς πολύ επιρροής. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με άλλα ερευνητικά ευρήματα (Flay, 2009, Bryant, Zaslow & Burchinal, 2010, Hu, 2017, Ασλανίδου, Γεωργιάδης,

Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα, Σταυρίδης & Παπαδόπουλος, 2008) από την διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης οι μεταβλητές διοικητική δομή και χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας, αποτελούν παράγοντες τους οποίους οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι επιδρούν ανασταλτικά σε μεγάλο βαθμό για την ποιοτική εφαρμογή του ΑΠ, η οποία έχει άμεση σχέση με την λειτουργικότητα, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί και με στοιχεία της βιβλιογραφίας (Brodin & Renblad, 2014). Εξετάστηκε στη συνέχεια το ζήτημα των έντυπων και ηλεκτρονικών βοηθημάτων για την ανάπτυξη του ΑΠ, που κυκλοφορούν ευρέως πια, υπό το πρίσμα της πιθανότητας να καλύπτουν ελλείψεις του ΑΠ. Μεγάλο είναι το ποσοστό (35,5%) των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι όντως συμβαίνει αυτό το γεγονός σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό για λόγους ελλείψεων του ΑΠ, το άλλο μισό ποσοστό των νηπιαγωγών θεωρεί πως αυτό συμβαίνει μέτρια, δηλαδή για άλλους λόγους ίσως. Όπως εξηγούν στο ανοιχτό ερώτημα για το ρόλο που παίζουν για τις ίδιες οι έντυπες, ηλεκτρονικές και άλλες πηγές πληροφόρησης σχετικά με το ΑΠ, καταρχήν η μια στις τρεις απάντησαν πως παίζει σημαντικό ρόλο. Επίσης τις χρησιμοποιούν για λόγους ενημέρωσης σαν πηγή άντλησης ιδεών, για βοήθεια, για συμβουλευτικούς λόγους. Λίγες είναι οι νηπιαγωγοί οι οποίες απάντησαν ότι δεν παίζουν κανένα ρόλο (μόνο μια), ή πολύ μικρό.

- *Ενημερωτικό (ίσως και πηγή ιδεών), έπειτα όμως από κριτικό έλεγχο*
- *Παρέχουν ένα βοηθητικό και υποστηρικτικό πλαίσιο ιδίως για άτομα που εργάζονται λίγα χρόνια και τους λείπει η απαραίτητη εμπειρία, αλλά, και για πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, μπορεί να προσφέρουν εναλλακτικές μεθόδους εργασίας και να διευρύνουν τις γνώσεις τους γύρω από ένα θέμα*
- *Πιστεύω ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα και να συνεργάζεται με εξωσχολικούς παράγοντες, να ανταλλάσσονται γνώσεις σε επικοινωνία εκπαιδευτικών με άλλα σχολεία μέσω διαδικτύου. Αξιοποιούνται έτσι οι ΤΠΕ, ενισχύεται η μάθηση και μεταδίδονται νέες πρακτικές. Όμως η επιλογή των κατάλληλων καλών πρακτικών πρέπει να γίνεται με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μας και όχι με το κριτήριο της ευκολίας και του εντυπωσιασμού.*
- *Ένα είδος επικοινωνίας με άλλες συναδέλφους, που μοιράζονται τις ιδέες τους και το υλικό τους.*

5.3.5 Εφαρμογή του ΑΠ

Ο John Goodlad, 1979 αναφέρει πέντε διαφορετικά ΑΠ στο σχολείο: το ιδεώδες, το επίσημο, το αντιληπτό, όπως το αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, το εφαρμοζόμενο που βλέπει ένας παρατηρητής, το βιώνόμενο από τους μαθητές. Αν αναλογιστούμε την οπτική αυτή του John Goodlad, συνειδητοποιούμε την πολυπλοκότητα της έννοιας του ΑΠ, της κατανόησής του αλλά και της εφαρμογής του. Από τα αποτελέσματα η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δηλώνει ότι η φυσιογνωμία των σχολείων παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στην εφαρμογή του ΑΠ. Επίσης οι νηπιαγωγοί δηλώνουν σε απόλυτη πλειοψηφία την σημαντικότητα της κατάστασης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του ΑΠ. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις απόψεις άλλων ερευνητών (Stenhouse, 2003/1975, Flay, 2009) από την διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον το πλαίσιο και το περιβάλλον του σχολείου με όλες τις παραμέτρους του, είναι πάρα πολύ σημαντικοί παράγοντες για την εφαρμογή του ΑΠ (Stenhouse, 2003/1975), ενώ παράγοντες που έχουν καταγραφεί ότι επηρεάζουν την εφαρμογή δεν είναι μόνο όσοι έχουν σχέση με το πρόγραμμα, αλλά και έξω από αυτό όπως η περιπλοκότητα, η παροχή τεχνικής υποστήριξης και υλικών, αλλά και παράγοντες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το ΑΠ, όπως η περιοχή, το σχολείο, τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και μαθητών κ.α. (Flay, 2009). Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ελλιπής στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από θεσμοθετημένα όργανα, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, γεγονός το οποίο θεωρούν ότι επηρεάζει την ποιότητα του ΑΠ σε πάρα πολύ σημαντικό βαθμό, στοιχείο το οποίο συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα (Brodin & Renblad, 2014). Μοιρασμένες καταγράφονται οι απόψεις σχετικά με το αν τα καθήκοντα της προϊσταμένης δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή του ΑΠ για το δικό της τμήμα, με μια τάση προς το μέτρια, που σημαίνει τα καθήκοντα της νηπιαγωγού σαν στέλεχος δεν παίζουν ιδιαίτερα ανασταλτικό ρόλο, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Ho, 2001, Williams & Charles, 2008). Ως ανασταλτικός παράγοντας και μάλιστα πολύ σημαντικός, αν κρίνουμε από τα ποσοστά που καταγράφηκαν (72,6% αθροιστικά πολύ και πάρα πολύ), για την εφαρμογή του ΑΠ, αναφέρεται η διαχείριση της τάξης, γεγονός το οποίο είναι το ζήτημα που απασχολεί περισσότερο τις νηπιαγωγούς στην καθημερινότητά τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία και τη

διεθνή έρευνα (Γουργιώτου, 2007, Ντολιοπούλου, 2005, Sheridan, 2009, Brodin & Renblad, 2014).

5.3.6 Αποτελεσματικότητα του ΑΠ

Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, η αποτελεσματικότητα αποτελεί διάσταση της ποιότητας του ΑΠ και αξιολογείται μέσα από την επίτευξη των στόχων του ΑΠ, αλλά και από την μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στους μαθητές. Η πλειοψηφία των απαντήσεων δείχνει, ότι, οι νηπιαγωγοί θεωρούν μέτρια την επίτευξη των στόχων του ΑΠ. Επίσης οι νηπιαγωγοί εκφράζουν θετική άποψη για τις επιλογές των διδακτικών ενοτήτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα όσον αφορά την δυνατότητα μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στους μαθητές είναι διαφορετικά από τα προηγούμενα μιας και οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι μέτρια υπάρχει δυνατότητα μέτρησης.

5.3.7 Αξιολόγηση του ΑΠ

Προκειμένου να προσδιοριστεί η ποιότητα των ΑΠ και να εκτιμηθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους, είναι απαραίτητη η διαδικασία της αξιολόγησης (Φλουρήs 1995). Η αξιολογική διαδικασία διεξάγεται με διάφορα μοντέλα και στοχεύει στην εκτίμηση της αξίας των ΑΠ από την άποψη των κριτηρίων, τα οποία τίθενται σε προτεραιότητα κάθε φορά, αλλά καθορίζονται και από το επιστημονικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο εκείνου που διεξάγει το έργο αυτό (Φλουρήs, 2000: 223).

Στην παρούσα έρευνα, είναι οι νηπιαγωγοί μόνο που καταθέτουν τις απόψεις τους, επομένως η αξιολόγηση των ΑΠ γίνεται από την οπτική τους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την διάσταση της αξιολόγησης, διερευνήθηκαν δυο παράμετροι: πρώτον, η δυνατότητα αξιολόγησης του ΑΠ από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς με τη χρήση ορισμένων εργαλείων και δεύτερον η δυνατότητα καταγραφής και προώθησης των απόψεων των νηπιαγωγών και της αξιολόγησής τους σχετικά με το ΑΠ, σε ανώτερο επίπεδο, όπως για παράδειγμα στη διοίκηση. Και στις δυο περιπτώσεις παρατηρείται ξεκάθαρη αρνητική τάση. Το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στην επιλογή καθόλου. Γενικά οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα οι ίδιες της αξιολόγησης των ΑΠ και επιπλέον δεν έχουν τη δυνατότητα κατάθεσης των απόψεών

τους και της αξιολόγησης του ΑΠ σε ανώτερο επίπεδο, για παράδειγμα την διοίκηση, το υπουργείο κ.α. Γεγονός αποτελεί ότι εκτός από την ετήσια έκθεση για την σχολική σύμβουλο στο τέλος της χρονιάς, όπου υπήρχε η δυνατότητα κατάθεσης κάποιων απόψεων σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής τάξης την δεδομένη χρονιά, αλλά και την προώθηση απόψεων μέσω των συνδικαλιστικών οργάνων, καμία άλλη μορφή οργανωμένης αξιολόγησης των ΑΠ δεν υπάρχει. Από το εύρημα αυτό καταδεικνύεται άμεσα η απουσία ενός εργαλείου χρήσιμου για την βελτίωση των ΑΠ (Ντολιοπούλου-Γουργιώτου, 2008), ενώ διακόπτεται κατά κάποιο τρόπο η κυκλική διαδικασία που διέπει τον σχεδιασμό ενός ΑΠ (Χατζηγεωργίου, 2011).

5.3.8 Ποιότητα του ΑΠ

Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, σήμερα, υπάρχουν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα σε πολλές χώρες, μέθοδοι και τεχνικές που δίνουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τα κριτήρια τα οποία αξιολογούνται δεν αφορούν μόνο τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγείται κανείς σε αυτά (ΠΙ, 2008). Η έννοια της ποιότητας αποτελεί κεντρικό άξονα στην παρούσα έρευνα και εδώ εξετάζονται κάποια επιμέρους ζητήματα που έχουν σχέση με προϋποθέσεις, μέσα, μεθόδους και διαδικασίες που οδηγούν στην ποιότητα ή αντίθετα η απουσία τους απομακρύνει από την ποιότητα ένα ΑΠ, ενώ επίσης τα στοιχεία αυτά αποτελούν δείκτες ποιότητας για την εκπαίδευση που αναγνωρίζονται από διεθνείς οργανισμούς (United Nations Children's Fund, 2000· OECD, 2006· NAEYK, 2009). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι για τις νηπιαγωγούς η διαρρύθμιση των χώρων, το μέγεθος του τμήματος, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δρουν ανασταλτικά σε μεγάλο βαθμό για την ποιότητα του ΑΠ. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Κυπριανός, 2007· Σακελλαρίου, 2014· Ηυ, 2017). Ενώ για το ωρολόγιο πρόγραμμα και πόσο επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα του ΑΠ μοιρασμένες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών, με μια τάση προς το πολύ και πάρα πολύ που αθροιστικά είναι 50,0%, ενώ στο μέτρια επιρροή καταγράφεται το άλλο μισό ποσοστό. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι τα υπάρχοντα ωρολόγια προγράμματα δεν επιτρέπουν την υιοθέτηση ευέλικτων

παιδαγωγικών πρακτικών (Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα, Σταυρίδης & Παπαδόπουλος, 2008), τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής (Husti, 1992, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002) με αποτέλεσμα η ανελαστική χρήση του χρόνου να μην επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (National Education Commission on Time and Learning, 1994, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002), αλλά και να μην μπορεί να διαχειριστεί το απρόβλεπτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σοφού, 2002).

Οι νηπιαγωγοί με ξεκάθαρο ποσοστό (74,2%) πιστεύουν ότι η απουσία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας επηρεάζει πάρα πολύ την ποιότητα του εφαρμοζόμενου ΑΠ, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να πιστεύουν στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σακελλαρίου, 2008). Ένα ακόμη στοιχείο που αναδεικνύεται σχετικά, είναι ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν την απουσία ή ελλιπή στήριξη των εκπαιδευτικών από ειδικούς, σχολικό σύμβουλο ή όργανα διοίκησης, ως παράγοντα που επηρεάζει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 50,0% πολύ και 38,7% πάρα πολύ) την ποιότητα του ΑΠ, μιας και η ποιότητα της διδακτικής υποστήριξης έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hu, 2017).

Με απόλυτη πλειοψηφία (51,6% πάρα πολύ και 37,1% πολύ) επίσης θεωρούν την χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων παράγοντα που επηρεάζει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται. Στην ίδια κατεύθυνση, με πάρα πολύ μεγάλα ποσοστά (51,6% πάρα πολύ μεγάλο ρόλο και 43,5% πολύ μεγάλο ρόλο) οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα του ΑΠ. Εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Brodin, 2010). Όσον αφορά την σταθερότητα του προσωπικού, ως στοιχείο που αυξάνει την ποιότητα του ΑΠ, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι επιδρά στην αύξηση της ποιότητας σε ποσοστό 40,3% σε μεγάλο βαθμό και 32,3% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα από την διεθνή έρευνα (Brodin & Renblad, 2014). Το αποτέλεσμα αυτό που αφορά την σταθερότητα, έχει σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί, μιας και δεν γίνονται μόνιμοι διορισμοί στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπηρετούν κάθε σχολική χρονιά, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων όχι μόνο σε διαφορετικό τμήμα ή σχολική μονάδα αλλά σε διαφορετικό γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας. Όσον αφορά τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια

κινητικότητα μέσω της διαδικασίας των αποσπάσεων, ηθελημένων (κυρίως για κοινωνικούς λόγους), δηλαδή επιθυμητών και όχι μόνο, αλλά και για υπηρεσιακούς λόγους, μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία.

Θετικώς διακείμενοι και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό (66,1% πολύ και 30,6% πάρα πολύ) φαίνεται να είναι οι νηπιαγωγοί απέναντι στην ενίσχυση εναλλακτικών εμπειριών μάθησης, καθώς επίσης (ποσοστά 64,5% πολύ και 27,4% πάρα πολύ) και στην προώθηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων τόσο για την οργάνωση όσο και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η λειτουργική διαφοροποίηση επίσης θεωρείται στοιχείο ποιότητας από τις νηπιαγωγούς σε μεγάλο βαθμό (59,7% πάρα πολύ και 32,35 πολύ). Το εύρημα αυτό συμφωνεί επίσης με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου η ποιότητα της δουλειάς, έχει σχέση με αξίες και προϋποθέσεις, στο πλαίσιο των οποίων το προσωπικό αναπτύσσει τις ικανότητές του και οργανώνει τη δουλειά του (Brodin & Renbland, 2014).

5.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι στόχοι του Συντάγματος και του εκπαιδευτικού νόμου, υλοποιούνται μέσα από τα ΑΠ. Στη βάση αυτών των στόχων ορίζονται οι επιμέρους στόχοι για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και οι οποίοι ουσιαστικά μεταφράζουν το εκπαιδευτικό ιδεώδες και το σκοπό της παιδείας όπως αυτά ορίζονται στο Σύνταγμα και στον εκπαιδευτικό νόμο. Προϊόν αυτής της διαδικασίας είναι οι σκοποί των μαθημάτων και η ύλη που απαιτείται για την εκπλήρωσή τους. Λόγω του ότι όμως τα νομικά κείμενα είναι διατυπωμένα γενικά, αόριστα και διακρίνονται από πολυσημία, δεν υπάρχει μια απόλυτη μετάφρασή τους, αλλά επιδέχονται πολλαπλών ερμηνειών, τις οποίες καλείται να κάνει ο εκπαιδευτικός. Σε αυτό το σημείο η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι κομβικής σημασίας, διότι επαναπροσδιορίζει τους σκοπούς, δίνοντας τη δική του ερμηνεία και εντέλει επηρεάζει την παιδεία με ουσιαστικό τρόπο (Πυργιωτάκης, 2000).

Από τις απαντήσεις στο ανοιχτό ερώτημα για το πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τον ρόλο τους στην σημερινή εποχή αποκλείεται από τις νηπιαγωγούς ο ρόλος του απλού εκτελεστή του ΑΠ και προκρίνεται η διαδικασία της ερμηνείας του ΑΠ. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις απαντήσεις τους που παρατίθενται παρακάτω.

- *Η κάθε τάξη έχει τις ιδιαιτερότητες της, και ειδικότερα σε συνδυασμό με διάφορους κοινωνικούς και γεωγραφικούς παράγοντες-περιορισμούς,*

καθιστούν τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού ιδιαίτερα απαιτητικό, ώστε η θέση του απλού παρατηρητή και εκτελεστή του ΑΠ να μην ενδείκνυται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των απαιτήσεων που απορρέουν στη σύγχρονη πραγματικότητα.

- Ερμηνεία και προσαρμογή του ΑΠ στον χώρο, στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και στις ανάγκες των μαθητών, όχι κατά γράμμα εφαρμογή αλλά σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες δικές μου και μαθητών

- Θα έπρεπε να υπάρχει εμπλοκή για να επιτευχθεί συμμετρία ανάμεσα στις θεωρητικές προτάσεις και την εκπ/κή εμπειρία. Η ακαδημαϊκή κοινότητα να επαληθεύσει την καταλληλότητα των διδακτικών προτάσεων αφού συμβουλευτεί τον εκπ/κο, γιατί και εμπειρία έχει και άμεση σχέση με την εκπ/κη πραγματικότητα.

- Θα έπρεπε να συμμετέχουμε στο σχεδιασμό και να μας δίνονται περισσότερα εργαλεία ώστε να μας βοηθούν στην ερμηνεία αλλά και στην αξιολόγησή του.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι νηπιαγωγοί σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένες από τη δουλειά τους σε σχέση με την ύπαρξη του συγκεκριμένου ΑΠ που εφαρμόζουν. Μερικές πολύ χαρακτηριστικές απαντήσεις τους ακολουθούν παρακάτω.

- Το πρόβλημα μου με τη δουλειά μου δεν είναι το ΑΠ. Οπότε δεν μπορώ να το κρίνω μεμονωμένα. Υπάρχουν συσσωρευμένα προβλήματα που εξουθενώνουν τους εκπαιδευτικούς. Σαφώς ένα σύγχρονο ΑΠ για την εφαρμογή του οποίου θα είχα επιμορφωθεί κατάλληλα από το κράτος, θα με έκανε να νιώθω περισσότερη ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αυτοεκτίμηση μιας και θα ακολουθούσε τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, θα σχεδιαζόταν βασιζόμενο στις τελευταίες επιστημονικές θεωρίες μάθησης και θα χαρακτηριζόταν από εγκυρότητα, αξιοπιστία και επιστημονικότητα. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα καλλιεργούσε μια διαφορετική κουλτούρα εφαρμογής καινοτομιών και αλλαγών στη σχολική μονάδα θα ήταν ένα καλό θεμέλιο για την υποκίνηση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να παρέχει αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση

- Μέτρια, γιατί δεν στηρίζομαι αποκλειστικά σε αυτό και πρέπει να κάνω προσωπική έρευνα για να σχεδιάσω το πρόγραμμά μου. Μας δίνει επομένως ευελιξία αλλά αν κάποιος δεν έχει τις ικανότητες ή τη θέληση να το ψάξει μόνος

του τότε το ΑΠ είναι ανεπαρκές για να τον καλύψει γιατί είναι κάπως γενικό και αόριστο.

- *Την ικανοποίηση από τη δουλειά μου, μου την προσφέρουν οι αγκαλιές και η αγάπη των μαθητών μου.*
- *Η ικανοποίησή μου σχετίζεται πολύ με τις συνθήκες π.χ. κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός, τμήμα παιδιών*

❖ Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο καθίσταται υψίστης σημασίας, ρόλος κλειδί θα λέγαμε, αφού είναι εκείνοι και εκείνες που τελικώς ερμηνεύουν και καθορίζουν το πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, πέρα από τις επίσημες διδακτικές προτάσεις των επίσημων κειμένων της πολιτείας (Sofou & Tsafos, 2010, σ. 419). Ωστόσο παρόλα αυτά φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί είναι μέτρια επιμορφωμένοι (ποσοστό 56,5% μέτρια έως καθόλου) όσον αφορά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και την εμβάθυνση στα θέματα που αφορά η διδασκαλία. Επίσης σχετικά με την ετοιμότητά τους να εφαρμόσουν τη λειτουργική διαφοροποίηση δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό (59,7%) ότι είναι σε μέτριο βαθμό έτοιμοι. Ενώ αξιοσημείωτα μεγάλο είναι το ποσοστό (58,1% πολύ και 30,6% πάρα πολύ) αυτών που συμφωνούν ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τον εκπαιδευτικό για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνες που έχουν δείξει ότι η παροχή ενός εξαιρετικού ΑΠ μόνο, χωρίς να προστεθεί η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης εστιασμένης στην βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών, καταλήγει να είναι αναποτελεσματική για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας (Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, 2008, όπ. αναφ. στο Domitrovich, 2009· Brodin, 2010).

- *Ο ρόλος της νηπιαγωγού πρέπει να συνδυάζει επαγγελματικές δεξιότητες, γνώσεις και συνεχή επιμόρφωση και αγάπη για τα παιδιά. Να προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον, να σέβεται τις ανάγκες των παιδιών, να συνεργάζεται με συναδέλφους και γονείς*

- Πρέπει να συνδυάζει επαγγελματικές δεξιότητες, γνώσεις για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά, να επιδιώκει επιτυχείς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.
- Θα έπρεπε να συμμετέχουμε στο σχεδιασμό και να μας δίνονται περισσότερα εργαλεία ώστε να μας βοηθούν στην ερμηνεία αλλά και στην αξιολόγησή του.

Όσον αφορά την επιμόρφωσή τους οι νηπιαγωγοί όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τα σεμινάρια στα οποία έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν, σχετικά με το ΑΠ, απάντησαν κυρίως ότι δεν προσφέρθηκαν αρκετά, κυρίως μέσω του θεσμού του σχολικού συμβούλου και πολύ λιγότερο από τα ΠΕΚ, την ΟΜΕΡ και τα επιστημονικά συνέδρια, ενώ η αντιμετώπιση του ζητήματος ήταν αποσπασματική, με ολιγόωρες συναντήσεις και χωρίς προσωπική εμπλοκή των επιμορφούμενων παρά παρακολούθηση της από καθέδρας διδασκαλίας. Δυστυχώς, εκτός από το θεσμό της σχολικής συμβούλου που όμως λειτουργεί σε πολύ περιοριστικό πλαίσιο, όπως αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας και μεμονωμένες αλλά αξιόλογες προσπάθειες της ακαδημαϊκής κοινότητας (Avghtidou, 2009· Τσάφος, 2013· Birbili, 2015) με τα επιστημονικά συνέδρια, η επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών δεν υποστηρίζεται με άλλα μέσα, δράσεις και φορείς (Παπανδρέου, 2017).

- Στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Α.Π.) δεν προσφέρθηκαν, κατά τη γνώμη μου, αρκετά σεμινάρια ή ημερίδες
- 3-5 σεμινάρια , 3-4 ωρών από τα οποία δεν θυμάμαι αρκετά πράγματα, δεν επαρκούν και για επιμέρους ενότητες
- Ελάχιστα και με προσωπικό ψάξιμο.
- Αρκετά σεμινάρια, όχι ημερίδες, όχι εστιασμένα, ούτε από το υπουργείο, ελάχιστα από τη σύμβουλο

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε διάφορες μορφές επιμορφωτικών δράσεων αναθεωρούν και μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Δούκας και συν. 2007). Η πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης όμως είναι πάρα πολύ απογοητευτική σε αυτόν τον τομέα στερώντας, σε τελική ανάλυση, δυνατότητες ποιοτικής αναβάθμισης του ελληνικού νηπιαγωγείου από την πλευρά της παροχής του κατάλληλα επιμορφωμένου προσωπικού.

❖ Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Ξεκάθαρα μεγάλο είναι το ποσοστό (αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ 95,2%) των νηπιαγωγών που θεωρούν ότι οι ανάγκες των μαθητών παίζουν ρόλο και μάλιστα σημαντικό στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο. Στο ερώτημα εάν το ισχύον ΑΠ με τους στόχους του, τις μεθόδους, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης, δηλαδή αν υποστηρίζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαντούν από μέτρια έως καθόλου σε ποσοστό 56,4%, μικρότερο είναι το ποσοστό που υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ προβληματισμό προκαλεί και το ποσοστό 6,5% που απαντά ότι δεν γνωρίζει. Το ποσοστό των νηπιαγωγών που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν μπορεί να αφορά νηπιαγωγούς που δεν γνωρίζουν ή δεν εφαρμόζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, ή δεν έχουν προβληματιστεί σχετικά.

- *Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, να επιλέγει στόχους, μεθόδους και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους, στην προϋπάρχουσα γνώση τους, στις δυνατότητες και στις αποκτημένες δεξιότητες τους.*

- Πιστεύω ότι θα ήταν λάθος να είναι απλώς εκτελεστής του ΑΠ. Η σχολική τάξη είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Αποτελείται από παιδιά, εκπ/κους, που έχουν επιθυμίες, ανάγκες, απόψεις και συναισθήματα. Χρησιμοποιώ λοιπόν το ΑΠ στο βαθμό που με βοηθά να έχω απέναντί μου ικανοποιημένα, χαρούμενα, υγιή παιδιά που μαθαίνουν, ενεργούν και εξελίσσονται.

5.5 Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας

Υπόθεση1: Οι νηπιαγωγοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με το ΑΠ του 2003 και το χρησιμοποιούν περισσότερο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (64,5%) απάντησαν ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με το ΑΠ του 2003, ενώ επίσης οι περισσότερες χρησιμοποιούν το ΑΠ του 2003. Επομένως φαίνεται ότι επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Υπόθεση 2: Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν πλήρη γνώση του πιλοτικού ΑΠ του 2011.

Το ποσοστό των νηπιαγωγών που χρησιμοποιεί το ΑΠ του 2011 είναι μικρό (17,7%), σε σχέση με του 2003, ενώ επιπλέον από τις απαντήσεις τους, δικαιολογούν την συμπεριφορά τους αυτή λέγοντας ότι συμβαίνει κυρίως επειδή δεν το γνωρίζει, ή δεν το έχει διδαχθεί. Επομένως ισχύει η δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

Υπόθεση 3: Στην καθημερινή πρακτική της εργασίας των νηπιαγωγών, εφαρμόζεται και ακολουθείται ακριβώς το επίσημο κείμενο του ΑΠ.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (56,5% πάρα πολύ και 37,1% πολύ) υποστήριξε την ευελιξία του ΑΠ, ενώ επιπλέον σε πολύ μεγάλο ποσοστό (64,5%) θεωρεί ως στοιχείο ποιότητας την προώθηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά την οργάνωση της διδασκαλίας. Επίσης η εφαρμογή του ΑΠ εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (υλικοτεχνική υποδομή, μέγεθος τμήματος κ.α.) που από την έρευνα φάνηκε, για την ελληνική πραγματικότητα, να δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή και στην ποιότητα του ΑΠ,. Επομένως η τρίτη ερευνητική υπόθεση δεν φαίνεται να ισχύει.

Οι επόμενες υποθέσεις έχουν σχέση με την έννοια της ποιότητας.

Υπόθεση : Το ισχύον ΑΠ έχει χαμηλό επίπεδο ποιότητας.

Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με στοιχεία και έννοιες που καθορίστηκαν από την ερευνήτρια με βάση την βιβλιογραφία ως κριτήρια ποιότητας για το ΑΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών θεωρεί ότι ισχύουν σε μέτριο βαθμό. Επομένως η τέταρτη ερευνητική υπόθεση φαίνεται να επαληθεύεται.

Υπόθεση 5: Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν πλήρη γνώση της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση όπως αυτή ορίζεται σε επίσημα κείμενα και ερευνητικά πλαίσια, αλλά και τους τρόπους αξιολόγησης της ποιότητας, με εργαλεία επιστημονικά.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (9,7% δεν γνωρίζω, 33,9% καθόλου, 22,6% λίγο) απάντησε ότι δεν έχει καθόλου την δυνατότητα αξιολόγησης της ποιότητας του ΑΠ μέσω κάποιων εργαλείων. Έτσι οι ερωτήσεις σχετικά με την ποιότητα επικεντρώθηκαν σε στοιχεία τα οποία συνιστούν την ποιότητα σύμφωνα με την βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα η δομή του ΑΠ, η λειτουργικότητα του, το

μέγεθος του τμήματος, οι υπάρχουσες συνθήκες υποδομών κ.α. Επομένως φαίνεται ότι η πέμπτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται.

Οι επόμενες τρεις υποθέσεις αφορούν παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για την βελτίωση της ποιότητας των ΑΠ.

Υπόθεση 6: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας και οι αναλογίες παιδιών παιδαγωγών επηρεάζουν το είδος της αλληλεπίδρασης παιδιών-παιδαγωγών, άρα και τις δυνατότητες εφαρμογής του ΑΠ.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (62,9%) απάντησε ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ σε πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (61,3%) δήλωσαν ότι η τα μεγάλα τμήματα δρουν ανασταλτικά στην ποιότητα του ΑΠ. Επομένως η έκτη ερευνητική υπόθεση φαίνεται να ισχύει.

Υπόθεση 7: Η υπάρχουσα κατάσταση υποδομών δρα ανασταλτικά στην εφαρμογή του ΑΠ, άρα και στη ποιότητά του.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (79,0%) δήλωσε ότι η υπάρχουσα κατάσταση υποδομών δρα ανασταλτικά στην εφαρμογή και την λειτουργικότητα του ΑΠ και άρα στην ποιότητά του. Επομένως η έβδομη ερευνητική υπόθεση φαίνεται να επαληθεύεται..

Υπόθεση 8: Το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την ποιότητα της εφαρμογής του ΑΠ και στην Ελλάδα σήμερα είναι πολύ χαμηλό.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (46,8%) απάντησε ότι είναι μέτρια επιμορφωμένοι σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα, ποσοστό (59,7%) το μεγαλύτερο, ότι είναι μέτρια επιμορφωμένοι όσον αφορά την λειτουργική διαφοροποίηση. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (51,6%) δηλώνει ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στην ποιότητα του ΑΠ και το ίδιο μεγάλο ποσοστό (58,1%) συμφωνεί ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για την χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ. Επομένως η όγδοη ερευνητική υπόθεση φαίνεται να ισχύει.

Οι επόμενες δυο υποθέσεις αφορούν τον ρόλο των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του ΑΠ.

Υπόθεση 9: Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να εκτελεί το ΑΠ.

Από τις απαντήσεις στο ανοιχτό ερώτημα για το πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τον ρόλο τους στην σημερινή εποχή αποκλείεται από τις νηπιαγωγούς ο ρόλος του απλού εκτελεστή του ΑΠ και προκρίνεται η διαδικασία της ερμηνείας του ΑΠ. Επομένως η ένατη ερευνητική υπόθεση δεν ισχύει.

Υπόθεση 10: Το πλαίσιο του ελληνικού σχολείου και συγκεκριμένα η ένταση των γραφειοκρατικών δομών και των εξουσιαστικών διαδικασιών στην διοίκηση των σχολείων, περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντιδιαστολή με το πνεύμα του ΑΠ.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (61,3%) απάντησε ότι οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια πάρα πολύ. Ενώ η τάση για περισσότερη λογοδοσία και αποτελεσματικότητα επίσης έχει αυξηθεί πολύ, σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (37,17%). Επομένως η δέκατη ερευνητική υπόθεση φαίνεται να επαληθεύεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η έρευνά μας στηρίχτηκε σε συλλογή υλικού μέσω ερωτηματολογίου, από εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις τους, δηλαδή το τι και πως σκέφτονται, αντιλαμβάνονται και «μεταφράζουν» τα ΑΠ, την ποιότητά τους αλλά και τον δικό τους ρόλο. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: 1) Πως αντιλαμβάνεστε και σκέφτεστε το ΑΠ που ισχύει; 2) Πως αντιλαμβάνεστε την ποιότητα που θεωρείται ότι θα έπρεπε να το διαπνέει; 3) Πως αντιλαμβάνεστε το δικό σας ρόλο μέσα σε αυτό το πλαίσιο;

Από την παράθεση των ιστορικών στοιχείων εμφάνισης και εφαρμογής των ΑΠ του νηπιαγωγείου με χρονολογική σειρά, διαπιστώνεται η αργή πορεία της διαδικασίας αυτής. Μάλιστα για μεγάλο χρονικό διάστημα, 1895 έως το 1989, εφαρμόζονταν τα παραδοσιακά ΑΠ ώσπου να γίνει η μετάβαση στα προγράμματα με τη μορφή curriculum. Επίσης διαπιστώνονται οι επιρροές των διαφόρων θεωριών για την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση από την διεθνή πραγματικότητα, χωρίς προσαρμογή τους στις τοπικές συνθήκες, καθώς και οι αλλαγές που επέφεραν σχετικά, αλλά και πόσο κομβικής σημασίας ζήτημα για τον σχεδιασμό του ΑΠ αποτελεί αυτό το γεγονός.

Το ΑΠ του 2003 θεωρείται παλιό, αλλά λόγω απουσίας επιμόρφωσης, οι νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν του 2011, το οποίο εφαρμόζεται από λίγες νηπιαγωγούς, ενώ σημαντική είναι η παρατήρησή τους ότι το ένα συμπληρώνει το άλλο. Οι νεότερες νηπιαγωγοί και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, θεωρούν το ΑΠ λιγότερο φιλικό για τα παιδιά καθώς επίσης κι ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ ισχύοντος και εφαρμοζόμενου ΑΠ.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα θεωρείται γενικά αυστηρό κι όχι ευέλικτο, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία του ΑΠΣ. Η ευελιξία σαν χαρακτηριστικό των ΑΠ θεωρείται αδιαπραγμάτευτο στοιχείο για ένα ΑΠ για το νηπιαγωγείο. Ενώ δεν φαίνεται να ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα με ακρίβεια, παρά το προσαρμόζουν στους στόχους τους σύμφωνα με το ΑΠ. Οι νηπιαγωγοί έχουν υιοθετήσει αυτόν τον ευέλικτο τρόπο δουλειάς, που τους επιτρέπει την χρήση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών, τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών

πρακτικών και την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής (Husti, 1992, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002). Αντίθετα η ανελαστική χρήση του χρόνου δεν επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (National Education Commission on Time and Learning, 1994, όπ. αναφ. στο Σοφού, 2002), αλλά και δεν μπορεί να διαχειριστεί το απρόβλεπτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σοφού, 2002).

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ο όρος ΑΠ φαίνεται να έχει διευρυνθεί, ώστε αντανakλά και τις διαδικασίες σε μακροεπίπεδο αλλά και σε μικροεπίπεδο, ενώ αποτελεί διαδικασία και προϊόν που επιδέχεται συνδιαμόρφωσης στην πράξη, με επιρροές από τις ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες (Σακελλαρίου, 2010).

Από τις νηπιαγωγούς αποκλείεται η ύπαρξη ενός ΑΠ ακαδημαϊκού προσανατολισμού μόνο, αλλά δηλώνουν ότι πρέπει να προτάσσεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Παρατηρείται επίσης σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις σημαντικές αξίες και γνώσεις σήμερα, η τάση για επιστροφή στις αξίες της εκπαίδευσης και τα ανθρωπιστικά ΑΠ.

Το κρυφό ΑΠ δεν είναι γνωστό από το σύνολο των νηπιαγωγών, αλλά μετά την ενημέρωσή τους σχετικά, με το πέρας της έρευνας, το κατανοούσαν και το αναγνώριζαν στην καθημερινότητα του σχολείου και στις πρακτικές τους, ενώ επίσης αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι όσες νηπιαγωγοί το γνώριζαν, του απέδιδαν και πολύ σημαντικό ρόλο.

Η αύξηση των διοικητικών υποχρεώσεων, η τάση για περισσότερη λογοδοσία και αποτελεσματικότητα και η συγκεκριμένη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, που χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, μειώνουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί ζητούμενο σήμερα, δεδομένης και της φιλοσοφίας του ΑΠ.

Όλα τα προηγούμενα σε συνδυασμό με την υποχρηματοδότηση, την απουσία σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και την απουσία διορισμών νέων νηπιαγωγών, αλλά και την απουσία οργανωμένης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή αλλά κυρίως την αξιολόγηση του ΑΠ, δημιουργούν πολλούς προβληματισμούς για το επίπεδο του ΑΠ και της ποιότητας της εκπαίδευσης πραιιτέρω. Οι παραπάνω παράγοντες δρουν ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ και ως συμπέρασμα κρίνεται αναγκαία η άμεση παρέμβαση σε αυτά τα πεδία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική άποψη για το ΑΠ που ισχύει, αλλά παρόλα αυτά το επίπεδο της ποιότητά του γενικά και μέσα από τις

διαστάσεις που στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν, έδειξαν ότι είναι μέτριο. Συγκεκριμένα, η δομή του ΑΠ δεν φαίνεται να εξυπηρετεί τις νηπιαγωγούς μιας και δηλώνουν ότι οι στόχοι είναι μέτρια διατυπωμένοι ξεκάθαρα, όπως επίσης και η διάρθρωσή του, που αφορά τον συντονισμό στόχων, περιεχομένων, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας. Όσον αφορά την επιστημονικότητα, θεωρούν ότι υπάρχει εγκυρότητα επιστημονικών γνώσεων, αλλά δεν υπάρχει η σπειροειδής διάταξη της ύλης, λόγω του ότι δεν λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα της επιστήμης. Επίσης θεωρούν το ΑΠ, μέτρια επίκαιρο για τις ανάγκες των παιδιών και των γνωστικών αντικειμένων και πολύ λιγότερο επίκαιρο για τις ανάγκες της κοινωνίας. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι νηπιαγωγοί καλούνται να απαντήσουν για το ΑΠ που έχει τεθεί σε ισχύ 15 χρόνια πριν, είναι απόλυτα δικαιολογημένες οι απόψεις τους, ενώ φαίνεται να κατανοούν την ανάγκη αναβάθμισης και επικαιροποίησης του ΑΠ για την βελτίωση της ποιότητάς του.

Το πλαίσιο και το περιβάλλον του σχολείου με όλες τις παραμέτρους του αποτελούν πάρα πολύ σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή του ΑΠ. Το ΑΠ φαίνεται ότι δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί στην δεδομένη κατάσταση υποδομών, με παράγοντες όπως οι υπάρχοντες χώροι, το μέγεθος του τμήματος και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, αλλά και η απουσία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, να επιδρούν ανασταλτικά για την λειτουργικότητα του ΑΠ και επομένως την ποιότητά του. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Flay, 2009· Hu, 2017· Bryant, Zaslow & Burchinal, 2010).

Παρόλο που οι επιλογές των διδακτικών ενοτήτων και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων αξιολογούνται θετικά από τις νηπιαγωγούς, εν τούτοις οι στόχοι του ΑΠ επιτυγχάνονται μέτρια, καθώς επίσης η δυνατότητα μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθίσταται δύσκολη, γεγονός το οποίο υποβαθμίζει την ποιότητα του ΑΠ.

Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν τη δυνατότητα αλλά ούτε και τη γνώση για την αξιολόγηση μέσω εργαλείων της ποιότητας του ΑΠ. Ενώ μια τέτοια διαδικασία δεν προωθείται από ανώτερο επίπεδο, όπως για παράδειγμα από το υπουργείο παιδείας. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι αναδεικνύεται η επιφυλακτικότητα των νηπιαγωγών σε πολλά ερωτήματα, όπου δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν, λόγω του ότι θεωρούν τον εαυτό τους αναρμόδιο ή αδύναμο να προβεί σε αξιολόγηση ή αποτίμηση διάφορων συνθηκών. Το γεγονός αυτό δείχνει την έλλειψη αυτοπεποίθησή τους σε

τέτοιου είδους διαδικασίες, έλλειμμα που εντείνεται από την απουσία επιμόρφωσής τους σχετικά.

Σημαντικά εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του επίσημου ΑΠ στην πράξη αποτελούν η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο συμπέρασμα είναι ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη γενικά αλλά και για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ ως εμπόδιο αναφέρεται και πάλι η έλλειψη επιμόρφωσής τους σχετικά.

Από την πλευρά της πολιτείας παρατηρείται ελλιπής στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, όπως καταγράφεται από την έρευνά μας, όσον αφορά τους ειδικούς της εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, ειδικούς παιδαγωγούς, το οποίο επιδρά αρνητικά στην ποιότητα εφαρμογής του ΑΠ. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές και έρευνες (Παπανδρέου, 2017· Ravanis, Balias, Komis & Karalis, 2001· Panitsides & Papastamatis, 2009).

Από τη σύντομη ιστορική αναδρομή μέσα από την βιβλιογραφία, ένα από τα πολλά στοιχεία που μπορούμε να διακρίνουμε είναι ότι το γεγονός της εφαρμογής του εκάστοτε ΑΠ δεν ήταν πάντοτε δεδομένο μόνο με την έναρξη της ισχύος του. Η εφαρμογή έχει την διάσταση του βαθμού χρήσης του ΑΠ πανελλαδικά, αλλά και της ορθής χρήσης του. Εντοπίζονται διάφορα στοιχεία τα οποία επιδρούν διαχρονικά στις διαδικασίες αυτές. Όπως και σε προηγούμενα ΑΠ, η έλλειψη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε νέα δεδομένα είχε σαν αποτέλεσμα την μη εφαρμογή ή λάθος εφαρμογή τους. Το γεγονός αυτό παρατηρείται και στην παρούσα έρευνα, στην οποία οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν το ΑΠ του 2011 λόγω έλλειψης πληροφόρησης σχετικά με αυτό, ενώ παράλληλα είναι εξοικειωμένοι με εκείνο του 2003, διότι το γνωρίζουν καλύτερα και το έχουν δουλέψει περισσότερο. Επομένως η επιμόρφωσή τους αποτελεί κομβικό σημείο για την εφαρμογή του ΑΠ.

Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί είναι θετικώς διακείμενοι απέναντι στην υιοθέτηση εναλλακτικών εμπειριών μάθησης και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, για την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, είναι πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο. Αυτό δείχνει την έλλειψη στήριξής τους επιστημονικά και την δίψα τους για απόκτηση νέων γνώσεων. Είναι πρόσφορο το έδαφος για την επιμόρφωσή τους, μιας και φαίνεται να είναι ανοικτοί σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η υπόστασή τους έχει την έννοια και του επιστήμονα και του επαγγελματία, μέσα στο οικοδόμημα του εκπαιδευτικού

συστήματος, ενώ επιπλέον αυτό μπορεί να οδηγήσει και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους στους παραπάνω τομείς. Τα παραπάνω συμφωνούν και με άλλες σχετικές έρευνες από τον ελληνικό χώρο (Ifanti & Fotopoulou, 2011· Gregoriadis, Papandreou & Birbili, 2016).

Δεδομένου ότι οι νηπιαγωγοί δεν συμμετείχαν στην διαδικασία σχεδιασμού του ΑΠ, επιβεβαιώνει την απουσία δημοκρατικών διαδικασιών, η οποία συνήθως διακρίνει τις διαδικασίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (Χρυσafiίδης, 2006, Ξωχέλης, 2015), και η οποία έχει σχέση με την επιτυχία εφαρμογής ενός ΑΠ και φυσικά την υψηλή ποιότητά του. Το γεγονός αυτό παρατηρείται διαχρονικά στην ιστορία των ΑΠ στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ώστε προκαλεί εντύπωση που η πρότερη γνώση δεν αξιοποιείται από τους εμπλεκόμενους και κυρίως την πολιτεία η οποία λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις, χαράσσοντας την εκπαιδευτική πολιτική. Χαρακτηριστικό αποτελεί ότι μια άτυπη μορφή αξιολόγησης του ΑΠ του 2003 (Γκλιάου, 2012), η οποία έγινε πριν την εκπόνηση του ΑΠ του 2011 και μάλιστα χωρίς την συμμετοχή των εκπαιδευτικών, με σκοπό να λειτουργήσει βελτιωτικά, κατέδειξε πάρα πολλά προβλήματα του ΑΠ του 2003, τα οποία δυστυχώς καταγράφηκαν και από την παρούσα έρευνα οχτώ χρόνια μετά. Το γεγονός αυτό δείχνει την απουσία υπεύθυνης ενασχόλησης με το ζήτημα των ΑΠ για το νηπιαγωγείο από την πολιτεία, δεδομένου ότι ουδέποτε ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, αλλά ούτε και η αξιολογική τους κρίση για το κάθε φορά ισχύον ΑΠ (Ρεκαλίδου, 2016· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), ώστε η δημιουργία νέων ΑΠ, να είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης των προηγούμενων και από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μπιρμπίλη, 2012, Χατζηγεωργίου, 2011), μιας και τα ΑΠ αποτελούν, σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τον πυρήνα της (Βρεττός & Κανάλης, 1994).

6.2 Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο την διεθνή βιβλιογραφία όσο και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών αλλά και της παρούσας, διατυπώνουμε κάποιες προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη όσο και στη βελτίωση καταστάσεων οι οποίες δρουν ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ.

Το ζήτημα των ΑΠ για το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, ήδη μετράει πάνω από έναν αιώνα ιστορίας. Πληθώρα στοιχείων σχετικών με τα ΑΠ είναι επομένως, στην διάθεση της πολιτείας και των επιστημόνων, μιας και στα χρόνια αυτά ΑΠ σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν, άλλαξαν. Το πλούσιο αυτό υλικό θα πρέπει να τύχει της σοβαρής και υπεύθυνης ενασχόλησης από την πολιτεία, μιας και η γνώση του παρελθόντος θα βοηθήσει στην αποφυγή των ίδιων λαθών ή παραλείψεων για το μέλλον. Επιπλέον η μελέτη διαχρονικά της ιστορίας των ΑΠ, θα αναδείξει πιθανόν στοιχεία για τα ΑΠ που έχουν σχέση με την τοπική κουλτούρα της χώρας μας στην εκπαίδευση και τα οποία θα μπορέσουν να βοηθήσουν στον μελλοντικό σχεδιασμό ΑΠ, ώστε να μην παρατηρείται απλώς δανεισμός και πιστή, πολλές φορές εφαρμογή ΑΠ από το εξωτερικό χωρίς τη δυνατότητα προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες.

Η αξιολόγηση του ΑΠ θεωρείται κομβικό σημείο της διαδικασίας σχεδιασμού του ΑΠ, που ολοκληρώνει αυτή την κυκλική διαδρομή (curriculum). Χωρίς αυτή δεν είναι δυνατό να υπάρχει σωστή ανατροφοδότηση και βελτίωση του ΑΠ, αλλά και οποιουδήποτε μελλοντικού. Η αξιολόγηση θα πρέπει πρωτίστως να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν ένα ΑΠ, χωρίς να αποκλείονται οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι, οι ειδικοί της εκπαίδευσης, οι γονείς, οι μαθητές, η κοινότητα. Η πιλοτική εφαρμογή επομένως καθίσταται περισσότερο από απαραίτητη σε περιπτώσεις εισαγωγής νέων ΑΠ.

Κατά την διαδικασία σύνταξης των ΑΠ θα πρέπει να αξιοποιείται όλη η μέχρι τότε γνωστή επιστημονική γνώση, καθώς επίσης να αποτελούν προϊόν υπεύθυνου διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερόμενους κι όχι μόνο από κάποιους ειδικούς.

Τα δυο ΑΠ, του 2003 και του 2011 θα πρέπει να εκ νέου να μελετηθούν από την πολιτεία, υπό το φως των επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου υπό το πρίσμα των αναγκών μαθητών, εκπαιδευτικών, κοινότητας, να εκτιμηθούν οι συνθήκες και αναλόγως να ακολουθήσουν οι αναγκαίες ενέργειες για οποιεσδήποτε αλλαγές. Η πρόταση αυτή προκύπτει από τις απόψεις των νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας οι οποίες δήλωσαν ότι το ένα ΑΠ συμπληρώνει το άλλο. Επιπλέον λόγω της ύπαρξης τάξεων πολυπολιτισμικών, αλλά και μικτών ικανοτήτων, όπου εκεί έγκειται και η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη η εκπόνηση ΑΠ που να καλύπτουν τις ανάγκες συνολικά του μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, ώντας σε ρόλο κλειδί ανάμεσα στο ΑΠ και την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να είναι επαρκώς επιμορφωμένοι προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους. Να είναι γνώστες του ΑΠ και των διαδικασιών εφαρμογής του, καθώς επίσης και του κρυφού ΑΠ. Σημαντική διάσταση αποτελεί το να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τρόπους και μεθόδους αξιολόγησης του ΑΠ, ώστε να μπορούν οι ίδιοι μέσω διαδικασιών και με την έννοια της έρευνας δράσης η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της ποιότητας (Σακελλαρίου και συν. 2007) να αξιολογούν το ΑΠ. Φυσικά, απαραίτητη εξυπακούεται η δυνατότητα αυτής της αξιολόγησης, η οποία θα πρέπει να θεσμοθετηθεί αρχικά και να προωθηθεί από την πολιτεία, αν η τελευταία έχει τη βούληση για βελτιώσεις των δομών της εκπαίδευσης μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, οι οποίες εξασφαλίζουν μεγαλύτερες συναινέσεις. Θα πρέπει να οργανωθεί διαφορετικά η διοίκηση της εκπαίδευσης και ο θεσμός των σχολικών συμβούλων, ώστε να αποτελούν το όχημα για την προς τα επάνω ανατροφοδότηση με πληροφορίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Από την οπτική του δομικού χαρακτήρα της ποιότητας, που έχει σχέση με δείκτες που οργανώνονται και ελέγχονται από την πολιτεία, θα πρέπει να θεσμοθετηθούν μικρότερα όρια, όσον αφορά την αναλογία παιδιών ανά εκπαιδευτικό, θυμίζοντας ότι η αναλογία που ισχύει τώρα είναι, ένας εκπαιδευτικός προς είκοσι πέντε παιδιά. Επίσης στην ίδια κατηγορία αλλαγών, εκπορευόμενων από την πολιτεία και απαραίτητων για την βελτίωση της ποιότητας, είναι και η αύξηση της χρηματοδότησης τόσο για την υλικοτεχνική υποδομή, όσο και για την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, την μόρφωση και την επιμόρφωσή τους.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτεί υποστήριξη πρωτίστως θεσμική, από το υπουργείο παιδείας, την διοίκηση της εκπαίδευσης αλλά και τους σχολικούς συμβούλους. Ενώ κρίνεται απαραίτητη και μάλιστα συνεχής, λόγω των σημερινών συνθηκών στις τάξεις, όπου είναι μικτών ικανοτήτων και πολυπολιτισμικές. Οι συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς, ώστε οι εκπαιδευτικοί πρέπει να «επιταχύνουν το βήμα τους» μεθοδευμένα για να είναι επίκαιροι. Όπως διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα πολλά από τα προβλήματα τα οποία καταγράφηκαν (απουσία καθολικής εφαρμογής ΑΠ στο παρελθόν), αλλά και αδυναμίες ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της δουλειάς τους (αδυναμία αξιολόγησης του ΑΠ, αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας), οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν αντιληφθεί

την σπουδαιότητα του ρόλου τους, ή του ρόλου του ΑΠ, ή είτε λόγω έλλειψης επίκαιρων γνώσεων.

Αναγκαία κρίνεται και η βασική μόρφωση των νηπιαγωγών στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, για την σπουδαιότητα του ΑΠ, τα σχετικά ζητήματα αλλά και το ίδιο το ΑΠ, αυτό καθαυτό. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μαθήματα που θα έχουν σχέση με την ιστορία των ΑΠ, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή τους.

Πάνω από όλα απαιτείται συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών, γονέων, επιστημόνων, ερευνητών, συνδικαλιστικών φορέων) για την βελτίωση της ποιότητας (Σακελλαρίου, 2002). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η παροχή υψηλού επιπέδου προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης για τα παιδιά, απαιτείται για την βέλτιστη ανάπτυξή τους. Τα ΑΠ αποτελούν πυλώνα της εκπαίδευσης και βασικό άξονα από όπου περνά η ποιότητα, ώστε τα άτομα που παρακολουθούν αυτά τα προγράμματα να έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στον μεγαλύτερο βαθμό, κάτι που αποτελεί και το ζητούμενο της αγωγής και εκπαίδευσης.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, όπως και σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, παρατηρούνται περιορισμοί. Για την συγκεκριμένη έρευνα, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο στάδιο, περιορισμός αποτελεί το γεγονός της μονόπλευρης διερεύνησης του θέματος, με την έννοια της καταγραφής των απόψεων μόνο των νηπιαγωγών, κι όχι των άλλων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας άλλος περιορισμός είναι το περιορισμένο δείγμα, δηλαδή ο μικρός αριθμός των ερωτηματολογίων, καθώς και το ότι το δείγμα προέρχεται από μια πόλη της Ελλάδας, τα Ιωάννινα. Θα είχε ενδιαφέρον να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες πόλεις της Ελλάδος καθώς και σε μεγαλύτερο δείγμα. Έγινε προσπάθεια το δείγμα να αποτελείται από γυναίκες και από άνδρες, τελικά όμως απαρτίζεται μόνο από γυναίκες νηπιαγωγούς, γεγονός που ίσως αποτελεί περιορισμό. Σαν μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, η απουσία της τριγωνοποίησης, που συμβάλλει στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας, πιθανόν να αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό.

6.4 Μελλοντική έρευνα

Με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε ότι η βιβλιογραφία που αφορά την έρευνα για τα ΑΠ είναι αποσπασματική και δεν αντιμετωπίζει συνολικά το φαινόμενο. Υπάρχει ανάγκη, κατά την άποψή μας, για πιο συστηματική αλλά και διαφοροποιημένη αντιμετώπιση της ποιοτικής διάστασης του ΑΠ αλλά και του συνόλου των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη.

Η ποιότητα είναι μια πολυπαραγοντική έννοια, η οποία έχει πολλές διαστάσεις και χαρακτηριστικά (OECD, 2006). Προκειμένου να αξιολογηθούν τα ΑΠ και να δημιουργηθεί μια αντικειμενική άποψη, θα πρέπει να υπάρξει αξιολόγηση από διάφορες οπτικές γωνίες και για διάφορες διαστάσεις τους για να διαμορφωθεί η συνολική εικόνα. Απαραίτητη κρίνεται επομένως, η διερεύνηση των απόψεων και των άλλων εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός το οποίο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, μιας και η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην συλλογή δεδομένων μόνο από την πλευρά των νηπιαγωγών.

Όσον αφορά την εκτίμηση της αξίας ενός ορισμένου προγράμματος, είναι απαραίτητο για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων να συνεκτιμώνται τα δεδομένα από τις καθαρά πειραματικές μελέτες (Φλουρής, 1995). Η διεξαγωγή έρευνας μέσω άλλων εργαλείων, κι όχι μόνο ερωτηματολογίων, θα μπορούσε να φωτίσει το πεδίο των ΑΠ και με επιπρόσθετες πληροφορίες για τις αιτίες που συμβαίνουν ορισμένα γεγονότα. Η μελέτη σε βάθος και εύρος της ποιότητας των ΑΠ θα μπορούσε να αποδώσει επιπλέον ποιοτικά δεδομένα κι όχι μόνο ποσοτικά. Ενώ ο Blaiklock (2010), προτείνει τις συγκριτικές έρευνες σαν έναν τρόπο για μελλοντική ανάπτυξη στο πεδίο αυτό και ότι η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών καθώς και η παγκόσμια συνεργασία είναι η σχετική λύση. Η επανάληψη επομένως της ίδιας έρευνας σε μελλοντικό χρόνο μπορεί να αποδώσει σημαντικά ευρήματα, κυρίως στην λογική του ελέγχου και της αξιολόγησης της εφαρμογής του ΑΠ, για λόγους ανατροφοδότησης.

Ενδιαφέρον θα είχε και η διερεύνηση των βασικών σπουδών των νηπιαγωγών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα για το κατά πόσο καλύπτεται διδακτικά το πεδίο των ΑΠ.

Οι νηπιαγωγοί είναι αντίθετη στην ύπαρξη ενός ΑΠ με ακαδημαϊκό προσανατολισμό μόνο, αλλά δηλώνουν ότι οι στόχοι θα πρέπει να αντλούνται από την επιστήμη, τα παιδιά και την κοινωνία και να αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Επομένως ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση της πραγματικότητας στην σχολική τάξη σε αυτόν τον τομέα.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης* (μτφ. Α. Βουγιούκα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (1994). *Προτάσεις για την κατάρτιση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Παιδείας της Ε.Ε. (26-27/6/1994), μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (1996). *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*. Σχέδιο ανάπτυξης ευρωπαϊκών σχεδίων σε σχολεία της Ε.Ε. Εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 9-11-1997.
- Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Οδηγός οργάνωσης ατομικών φακέλων (portfolios) για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Δίπτυχο: Αθήνα.
- McAfee, O., Leong, D.J., Bodrova, E., (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*, Εισαγωγή – Επιστημονική Επιμέλεια: Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας, Αθήνα: Παπαζήση.
- Mclachlan, C., Fleeer, M., & Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή* (μτφρ.: Μ. Παπανδρέου). Αθήνα: Gutenberg. (2017).
- Roopnarine, J. & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (μτφρ.: Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση. (2005).
- Simons, H. 2002. Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann. Για την ελληνική γλώσσα: Stenhouse, L. (2003).

- Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, (μετ.) Αθ. Τσαπέλης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος* (μτφρ. Τσάπελης, Α.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων* (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-29). Αθήνα: Πεδίο.
- Ασλανίδου, Σ., Γεωργιάδης, Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ., Σταυρίδης, Φ., Παπαδόπουλος, Σ. (2008). Διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ερευνητική μελέτη. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Β.Δ. 494/1962. «Περί του αναλυτικού προγράμματος των Νηπιαγωγείων του κράτους», ΦΕΚ 124/9-8-62, τ. Α΄.
- Βαβαρέτος, Γ. (1960). *Νομοθεσία στοιχειώδους εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατλαντις.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία.
- Βαλιαντή, Σ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Ανακτήθηκε 10.04.2018. akonid/index_html_files/18_5_2015.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη, στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΥΠ.ΕΠ.ΠΘ.-ΠΙ. Αθήνα: 2008.

- Βελλοπούλου, Α. (2011). *Η μετάβαση από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του: Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου «Ύλη και ιδιότητες της ύλης»*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <http://nemertis.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5202>.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of the Text.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάου, Ν. (2012). Η μετάβαση από το ΔΕΠΠΣ στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 89, 109-113.
- Γκότοβος, Θ. (1983). Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμος ΙΒ, (199-234).
- Γκότοβος, Θ. (2010). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουργιώτου, Ε. (2007). Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 182-189.
- Δαράκη, Π. & Χατζηκωνσταντίνου, Φ. (1981). *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δημαράς, Α. (1984). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Β (1895-1976). Αθήνα: Ερμής.
- Δούκας, Χ., 1997. *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. 1982-1994*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Δούκας, Χ., 1999. Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρنيωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13 (σσ. 113-123). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Δραγώνα, Θ. (2008). Φιλανδία-Ελλάδα: άριστα-μηδέν. *Η Καθημερινή*, 8/1, 13.

- Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, (1994). *Πρόσβαση, ποιότητα και εύρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα*.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *“Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη σχολική ηλικία”*. “Νέο Σχολείο” ΕΣΠΑ 2007 – 2013, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1947>
- Καζαμιάς, Α. (1990). *“The Curse of Sisyphus in Greek educational reform: a socio-political and cultural interpretation”*, Modern Greek Studies Yearbook, vol.6, p.p.33-52.
- Κακανά, Δ. (2006). «Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική Εκπαίδευση». Στο Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας (Επιμ.), *«Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση, Θεσσαλονίκη: «Βασικές αρχές της αξιολόγησης, στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση»*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Κακανά, Δ. Μ. (2011). Θεματικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές; Στο: Ν. Stellakis & Μ. Efstathiadou (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοσχολική ηλικία*. Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της OMEP 2011. Ανακτήθηκε από <http://www.omep.com.cy/>
- Κακανά, Δ. Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν.& Καβαλάρη, Ε. (2006). (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (1983). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα.
- Καψάλη, (2008). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και αντιλήψεις των νηπιαγωγών*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών της Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Ιδίου.

- Κουλουμπαρίτση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου Χ., Τριανταφυλοπούλου Π. & Τσιρίκος Γ. 2007. Το πλαίσιο οργάνωσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13: 43-54.
- Κουτούβελα, Χ. (2016). *Το πείραμα της εκπαίδευσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι*; Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 32, 26-37.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010α). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι ανάγκες επαναπροσδιορισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), 127-138.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010β). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος. Μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 95-112.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013α). *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013β). Η έρευνα δράσης ως διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Στο Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικό υπόβαθρο και προσανατολισμός στην πράξη* (σσ. 183-192). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κουτσουνάκου, Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. (Επιμ.) (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης-Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσουνάκου, Ε. (2005). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζοπούλου Βαληνάκη, Π., (1977). «*Νηπιαγωγική*». Τομ. 2^{ος}, σελ. 32. Αθήνα: Α/φοι Βλάσση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2005). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λασκαρίδου, Α. (1885). *Πραγματεία περί του Φροβελιανού συστήματος*, Εν Αθήναις εκ του Τυπογραφείου Παρνασσού.
- Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, Σ. (2006). *Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (1830-2005)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος του αναστοχασμού στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 85,...
- Μαρμαρινός, Ι. (1977). *Το σχολικό πρόγραμμα: μια κοινωνιολογική προοπτική*. Αθήνα: Ιδίου.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές, Α' Τεύχος*, στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), (2000). *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7:19-36
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 74-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 135-145.
- Μελανίτης, Ν. (1976). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα: Ιδίου.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2003). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ. (2009). Η ιστορική εξέλιξη του ΑΠ του Ελληνικού νηπιαγωγείου. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επ.). *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, Πρακτικά, ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 246-254.
- Μπάκας, Θ. (2010). *Οργάνωση Διοίκηση και λειτουργία του σύγχρονου νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα: Ιδίου.

- Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: τι αλλάζει; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο 89*, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, 104-108.
- Μπότσογλου, Κ. & Κακανά, Δ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1(1), 4-14.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). *Η κατανομή του χρόνου και η οργάνωση του χώρου στις οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο*.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης.
- Νόμος 3518/2006, άρθρο 73, παρ. 1, ΦΕΚ 272τ. Α', 21.12.2006. «Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» Υποχρεωτικότητα φοίτησης ενός έτους στα Νηπιαγωγεία.
- Νόμος 4397/1929-ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929. «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως»
- Νόμος ΒΤΜΘ'1895,ΦΕΚ37/5-10-1895,τ.Α'. Περί συστάσεως νηπιαγωγείων.
- Νόμος, 4521/2018, «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις», άρθρο 33, Υποχρεωτικότητα διευτούς φοίτησης στα Νηπιαγωγεία.
- Νούτσος, Χ., 1979. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε., 2008. *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω: Δαρδανός.
- Ξυροτύρης, Ι. (1962). *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Ξωχέλης, Π. (1978). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλης, Π. (1989). Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.

- Ξωχέλης, Π. (1991). Μεταρρυθμίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 57, 26-33.
- Ξωχέλης, Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Π.Δ. 476/1980: «Περί του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Φ.Ε.Κ. 132/22.5.1980, τ.Α΄.
- Π.Δ. 486/1989 (ΦΕΚ 208/1989, τ. Α΄), «Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου».
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»», Αθήνα, 2011.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική – Προβληματισμοί - Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπανδρέου, Μ. (2017). Εισαγωγή. Στο: Μ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα, Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας-Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 1, 2.
- Πέτρου, Α., (2004), «Τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο τρόπος που θα γίνουν αυτό που δεν είναι σήμερα», στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, σς. 51-68.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτη, Μ. (2005). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και η Βιωματική Προσέγγιση στη Μάθηση, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 75-76, σελ. 214-220.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης – Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Ρέντζου, Κ. Β. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ. & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.) (2009). *Μέθοδοι διδασκαλία. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002α). *Εισαγωγή στη διδακτική της κοινωνικής και παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ., (2002β). Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του Νηπιαγωγείου. *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του Παιδιού*, 16.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006α). «Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: Μια συγκριτική προσέγγιση», Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Π.Ε.Ε.: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2006, τ. Α', επιμ. Δ. Χατζηδήμου κ.α., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006β). Αυθεντική αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Περιφέρεια Εκπαίδευσης Ηπείρου*. Ιωάννινα. (Στην ενότητα θέματα διδακτικής στο νηπιαγωγείο).
- Σακελλαρίου, Μ., (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Ιδίας..
- Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ., & Σακκά, Μ. (2007, 17-19 Μαΐου). Κατανοώντας το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σς. 1020-1031). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.). *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα:Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Ιδίας.

- Σολομών, Ι., (Επιμ.) 1999. *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, έργο ΣΕΠΠΕ, ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1^α, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα: Π.Ι.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σς. 223-238.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C. C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συμποσίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, σς. 285-294.
- Τσάφος, Β. (2010). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 77, 114-119.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί – Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ. (1990). *Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου* (Π.Δ.486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α'). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ.- Π.Ι. (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ.- Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 1366 τ. Β΄, 1373, τ. Β΄, 1374 τ. Β΄, 1375 τ. Β΄, 1376 τ. Β΄/18-10-2001).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1989. *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου* Π.Δ.486/1989-ΦΕΚ, 208 Α΄.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 3. Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα.???
- Φλουρής, Γ. (1992). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1995α). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (1995β). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ., (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 93-125.
- Φλουρής, Γ., Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Επιμ.). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χαρίτος, Χ. (1996). *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Ι. & Λειριάς, Γ. (2001) «Αναλυτικά Προγράμματα και Έρευνα: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 27-33.
- Χατζηγεωργίου, Ι. & Φωτεινός, Ν. (2002) «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής. Ένας Σημαντικός Ρόλος από τη Σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής». *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 25-38.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια ολιστική – οικολογική προοπτική. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. 2011. *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.

- Χρυσafίδης, Κ. (1991). Αναλυτικά προγράμματα και οικολογία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 38-44.
- Χρυσafίδης, Κ. (1993). Χαρακτήρας, φορείς, τρόποι και μορφές οργάνωσης της Προσχολικής Αγωγής. Στα: *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.. Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο. Πραγματικότητες – προοπτικές*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, σελ. 132-133. Αθήνα.
- Χρυσafίδης, Κ. (1995). *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα*. Στο: «Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα» (επιμ..) Γ. Μπαγάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσafίδης, Κ., (2006), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιωργος Δαρδανός.
- Χρυσafίδης, Κ., (2012). Η μετεκπαίδευση και οι βασικές σπουδές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 89, 102-103.
- Χρυσafίδης, Κ., Καλδρυμίδου, Μ. (επιμ.) (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, τόμοι Α΄ και Β΄, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

II. Ξενόγλωσση

- AbbieRaikes, AmandaE. Devercelli&TraciShizuKutaka. (2015). *Global goals and country action: Promoting quality in early childhood care and education*. *Childhood Education*.91:4, 238-242.
- Abbott-Shim, M. & Sibley, A. (1992). *Assessment profile for early childhood programs*. Atlanta, CE: Quality Assistant.
- Alvestad, M & Duncam, J. (2006). The value is enormous-it's priceless I think!: New Zealand preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand. A comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31-45.
- Alvestad, M., & Berge, A. (2009). Svenske förskolelärare om läring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen [Swedish preschool teachers

- about learning in planning and practice in relation to the national curriculum]. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2), 57-68.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: a longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Oxford University Press.
- Asplund Carlsson, M., Prampling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola-kunskapsöversikt*. Scolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Ausubel, D. P. (1967). Crucial psychological issues in the objectives, organization, and evaluation of curriculum reform movements. *Psychology in the Schools*, 4, 111-121.
- Avgitidou, S. (2009). Participatin, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research* 17(4), 585-600. DOI: 10.1080/09650790903309441.
- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Bennet, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-Making. *European Early Childhood Education Research Journal*, Κυριακίδη.
- Berris, R & Miller, E. (2011). *How desing of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4).
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learnin. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measuement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Birbili, M. (2015). The shift from factual teaching to conceptual understanding in early childhood education: Challenges in lesson planning. In K. Va.. (Ed.), *Early*

- Childhood Education: Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development* (pp. 67-92). New York: Nova Science Publishers.
- Bjervås, L.L. (2011). Samtal om barn och pedagogisk documentation som bedömning spraktik I förskolan: en diskursanalys [Teachers view of preschool children in relation to pedagogical documentation-a discourse analysis, in Swedish]. *Studies in Educational Sciences*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blaiklock, K. (2010). Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: Is it effective? *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 201-212.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 5, 111-127.
- Bredenkamp, S. (1986). The reliability and validity of the early childhood classroom observation scale for assessing early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 103-118.
- Britto, P. R., Engle, P. L., & Cuper, C. M. (2013). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. London: Oxford University Press.
- Brock, A. (2009). Curriculum and Pedagogy of Play: A Multitude of Perspectives? In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds), *Perspectives on Play Learning for Life* (pp. 67-93). Hatlow UK: Pearson Education Limited.
- Brock, A. (2009). Curriculum and Pedagogy of Play: A Multitude of Perspectives? In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds), *Perspectives on Play Learning for Life* (pp. 67-93). Harlow UK: Pearson Education Limited.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2013). Reflections on the Revised National Curriculum for the Preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 184(2), 306-321, DOI: 10.1080/03004430.2013.788500.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2015). Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work. *Early Childhood Education*. DOI 10.1007/s10643-014-0657-2.
- Brodin, J. (2010). Education for global competencies. An EU-Canada exchange programme in higher education and training. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 560-584.

- Brodin, J., & Reablad, K. (2014). Reflections on the Revised National Curriculum for Preschool in Sweden-interviews with the heads, *Early Child Development and Care*, 184:2, 306-321, DOI:10.1080/03004430.2013.788500.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting School: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Towards theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, D.M., Zaslow, M. & Burchinal, M. (2010). Issues in measuring program quality. In P. w. Wesley & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 47-68). Baltimore, MD: Brookers Pud. Co.
- Bullard, J. (2009). *Creating environments for learning Birth to age eight*. Saddle River, NJ: Merrill.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins., Zeisel, S. A., Neebe, E. 7 Briant, D. (2000). Relating quality of centre-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.
- Burchinal, M., Cryer, D., & Clifford, R. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science* 6(1), 2-11.
- Burchinal, M., Howes, C. & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashbum, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Ratgeb, C. (2009). *Early care and education quality and child outcomes*. Research to policy brief No. 1. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration on Children and Families.

- Burkett, A. (2013). Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice. Oklahoma State University, Oklahoma, USA.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, c. & Hertberg, H. (2003). *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Carlo, D. & Hinkhouse, H. (2010). Developing a reflective practitioner through the connection between educational research and reflective practices. *Science Education Technology*, 19, 58-68.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in education*. London: Sage.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G. & Lucas, B. (2011). *The learning powered school: Pioneering 21st century education*. Bristol: TLO.
- Clifford, R., & Bryant, D. (2003). *Multi-state study of pre-kindergarden*. National Center for Early Development & Learning. Chapel Hill, NC: University of North Carolina.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Early Childhood Education in the USA*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Company.
- Cryer, D., Tietze, W. & Wessels, H. (2002). Parents' Perceptions of Their Children's Child Care a Cross-National Comparison. In *Early Childhood Research Quarterly*, 17, pp. 259-277. Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan, pp. 216-247.
- D'Onise, K., Lynch, J. W., & McDermott, R. A. (2010). Lifelong effects of attendance at Kindergarden Union preschools in South Australia. *Australian Journal of Education*, 54(3), 307-324.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1996). *Förskola och skola-om två skilda traditioner och om visio en om en mötesplats* [Preschool and school-two different traditions and a vision of a meeting place, Swedish]. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. London: Routledge.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Routledge-Falmer.
- De Schipper, E., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development* 77(4), 861-874.
- DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations) (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Deng, Z. & Luke, A. (2008). Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In F. M. Connely, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47:6, 723-732, DOI: 10.1080/00220272.2015.1101492.
- Domitrovich, C., E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A. & Jones, D. (2009). Fostering High-Quality Teaching With an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597. DOI:10.3102/0002831208328089.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in quality assessment and monitoring, 1. The definition of quality and approaches to its assessment*. Ann Arbor, MI: Health Administration Press.
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35.
- Durlac, J.A., (1988). Common Risk and Protective Factors in Successful Prevention Programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4): 512-20.10.1037/h0080360.
- Dymoke, S. & Harrison, J. (Eds.), 2008. *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Limited.
- Edwards, S. (2009). *Early childhood education and care: Asociocultural approach*. Sydney: Pademelon Press.
- Eek Brandlistuen, R., Saugestad Helland, S., Evensen, L., Schoelberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Vaage Wang, M. (2015). *Sårbara barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Rapport 2015:2. Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Eisner, E. & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Ellison, C. (2008). Reflective make-and-take: a talent quest reflective practice teacher model. *Reflective Practice*, 9(2), 185-195.
- Ernst, J. (2014). *Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers*. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.
- Espinosa, L., 2002, November. 'High-quality Preschool: Why we need it and it looks like.' *Preschool policy matters* 1:1-11.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services-A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. 26-27 October 2006, in Oslo, Norway.
- European Commission (2010a). *Europe 2020: a European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission.
- European Commission (2010b). *Enterprise and Industry: towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Report and evaluation of the Pilot Action High Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture.
- Fang, Z. (1996). *A review of research on teacher beliefs and practices*. *Educational Research*. 38(1), 47-65.
- Feinberg, W. & Soltis, J. (1992). *School and Society*. New York: Teachers College Press.
- Fensham, P. J. (1985). Science for all: A reflective essay. *Journal of Curriculum Studies*, 17, 415-435.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education: Action research. Brown University: *Educational Alliance*, 1-34.
- Finnish National Board of Education (2010). *National core curriculum for preprimary education*. Finnish Agency for Education.
- Fisher, J. & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: An Adult-Child Interaction Project. *International Journal of Early Years Education* 20(2), 114-129.

- Flay, B., R., (2009). School-based smoking prevention programs with the promise of long term affects. *Biomet Central*. <https://doi.org/10.1186/1617-9625-5-6>.
- Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday-concepts and scientific concepts within play based programs. *Research in Science Education* 39(2), 281-306.
- Fleer, M. (2011). Technologically constructed childhoods: Moving beyond a reproductive to a productive and critical view of curriculum development. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(1), 16-24.
- Genishi, C. & Goodwin, A. L. (2008). Diversities across early childhood settings: Contesting identities and transforming curricula. In C. Genishi & A. L. Goodwin (Eds.), *Diversities in Early Childhood Education: Rethinking and Doing* (pp. 273-278). New York: Routledge.
- Getinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, 41, 299-304.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Barcombe: Falmer Press.
- Goldstein, H. (2004). Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14.
- Goodlad, I. J. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. (2004). (2nd ed). *A place called school*. USA, McGraw-Hill.
- Gormley, Jr, W.T. (2000) Early Childhood Education and Care Regulation: A Comparative Perspective. In *International Journal of Educational Research*, pp. 55-74, Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Grabove, V. (1997). The many facets of transformative learning theory and practice. *New Directions For Adult and Continuous Education*, 74, 89-96.
- Gregoriadis, A. Papandreou, M. & Birbili, M. (2016). Continuing professional development in the Greek early childhood education system. *Early Years, An Internatinal Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1265486>
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J., Leal, T., Gamelas, A. M., Pessanha, M., Araujo de Barros, S., Loizou, E., Olesen, L. S., Henriksen, C. & Giolan, L. (2015). Good practices in early childhood education: looking at early educators' perspectives in six European countries. *Lifelong*

- Learning Programme of the European Union*. Thessaloniki: Christodoulidi Publishers.
- Gronbach, L.J., 1982. *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* New York: Falmer Press.
- Hall, K. (2001). An analysis of primary policy in England using Barthes' notion of 'readerly' and 'writerly' texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2). 153-165.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Choise in the Post-Modern Age*. New York Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Editin (ECERS-R)*. Vermont: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2003). *Infant/toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hedges, H. & Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes: deconstructing «working theories». *International Journal of Early Years Education* 22(4), 395-408. DOI: 10.1080/09669760.2014.968531.
- Hewitt, T.W, (2006). *Understanding and Shaping Curriculum. What we Teach and Why*. London: Sage Publications.
- High/Scope Educational Researc Foundation (2003). *Preschool program quality assessment* (2nd ed.). Ypsilanti, MI: High.Scope Press.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 113-138). New York, NY: Humanities Press.
- Hirst, P. H. (1967). The logical and psychological aspects of teaching a subject. In R. S. Peters (Ed.), *The concept of Education* (pp. 44-60). London: Routledge and Kegan Paul.
- Ho, D.C.W. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 47-59.
- Holloway, S. D., Rambaud, M. F., Fuller, B. & Eggers-Pierola, C. (1995). What is "Appropriate Practice" at Home an in Child Care? Low – income mothers views

- on preparing their children for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, pp. 451-473. Norwood: Ablex Publishing Corp.
- Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 417-456.
- Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarden classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
<http://portal.unesco.org/education/en/files/36353/11002676193Myers.doc/Myers.doc>. Πρόσβαση στις 15 Δεκεμβρίου 2017.
- Hu, B. & Li, K. (2012). The Quality Rating System of Chinese Preschool Education: Prospects and Challenges. *Childhood Education*, 88(1), 14-22. DOI: 10.1080/00094056.2012.643711.
- Hu, B. (2015). Comparing cultural differences in two quality measures in chinese kindergardens: The early childhood environment rating scale-Revised and the kindergarden quality rating system. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 94-117.
- Hu, B., Fan, X., Wu, Y., & Yang, N. (2017). Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly* 40(2017), 163-173.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>
- Hunt, J. McV. (1961). *Motivation inherent in information processing and action*. In O.J. Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction: Cognitive determinants*, New York: The Ronald Press, 35-94.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Ifanti, A. A. & Fotopoyloy, V. S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development. A case study in Greece. *World Journal of Education* 1(1), 40-51. DOI:10.5430/wje.v1n1p40.
- Institute for a Competitive Workforce. (2010). *Why Business Should Support Early Childhood Education*. (pp. 43). Washington DC: Institute for a Competitive Workforce, US Chamber of Commerce.
- Isenberg, J.P. (1990). *Teachers; Thinking and beliefs and classroom practices*. *Childhood Education*. 66(5), 322-327.

- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., and Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155.
- Jiang, Y. & Deng, S. (2008). The pledge of situation and the culture transition of early childhood education. *Studies in Early Childhood Education*, 160(4), 11-14.
- Johansson, J.E. (2007). Familj, nature och fabric, verkstad eller laboratorium: Var går barnehage-pedagogiken idag? In T. Moser & M. Rothle (Eds.), *Ny rammeplan: Ny barnehagepedagogikk?* [New framework plan: New child care pedagogy] (pp. 41-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Justice, L., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- Kagan, D.M. (1992). *Implications of research on teacher belief*. *Educational Psychologist*. 27(1), 65-90.
- Kagan, S., Cohen, N., & Neuman, M. (1996). Introduction: The changing context of American early care and education. IN S. Kagan & N. Cohen (Eds.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system* (pp. 1-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kakana, D. M. & Mavidou, A. (2015). Myth and Antinomy in Early Childhood Education. *US-China Education Review B* 5(12), 780-793. DOI:10.17265/2161-6248/2015.12.002.
- Kamerman, S. (2006). A global history of early childhood education and care. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*.
- Kamerman, S. B. (2007). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Karoly, L., Kilburn, R., & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45, 103-120.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2010). Multimodality in L1 Curriculum: the case of Greek Compulsory Education. *Critical Literacy: theories and practices*, 4(1), 48-65.

- Katz, L. G. (1993). *Multiple perspectives on the Quality of Early Childhood Programs*. www.eric.ed.gov. Πρόσβαση στις 5 Μαρτίου 2017.
- Katz, L. G. (1999). Multiple perspectives on the quality of programs for young children. *Keynote addressed at the International Conference of the World Organization for Early Childhood Education*, 4th, Hong Kong, 20-21 Μαρτίου 1999.
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, Self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.
- Koutselini, M. (2006). Towards a meta-modern paradigm of curriculum. Transcendence of a mistaken reliance on theory. *Educational Practice and Theory*, 28 (1), 55-69.
- Koutselini, M. (2007). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research*, 5(4), 443-462.
- Koutselini, M. (2011). Action research as an educational process of teachers' and students' development. *Action Research Online Jurnal*, 1, pp. 4-10. URL: <http://hub.lib.ucy.ac.cy/handle/7/38159>.
- Kreber, C. (2004). An analysis of tow models of reflection and the implications for education development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29-49.
- Kyriakides, L. (2007). *Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: Astep towards thw development of a dynamic model of effectiveness*. Department of Education, University of Cyprus.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2003). *CLASS: Classroom assessment scoring system*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341.

- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum: Teacher Professionalism and Empowerment*. London: Hotter and Stoughton.
- Lee Anderson, G. & Philibosian, D.L. (2003, March 2-3). *Final report: Think tank on modular design for early care and education*. Sacramento, CA: Sierra Health Foundation.
- Lee, N. (2005). *Childhood and human values. Development, separation and separability*. London: Open University Press.
- Lenz, Taguchi, H. (1997). Varför pedagogisk dokumentation [Why pedagogical documentation; in Swedish?] Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz, Taguchi, H. (2000). Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan [Emancipation and resistance: documentation and cooperative learning processes in preschool; in Swedish]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1990). Restructuring schools: What matters and what works. *Phi Delta Kappan*, 71, 759-764.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma leker-mening och innehåll* [Preschool children's mutual play-meaning and content]. Lund: Studentlitteratur.
- Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In: Lomax, P. (Eds.). *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning and administrative processer* [Categorization of preschool children. Management and administrative processes; In Swedish]. Lund: Lunds universitet.
- Maaranen, K. & Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research process. *Reflective Practice*, 8(3), 359-373.
- Mac Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L., 2000. *Self-Evaluation in European Schools*, London: Routledge.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*, New York: Addison – Wesley Educational Publishers.
- Maxwell, L.E. (2007). *Competency in child care settings: The role of the physical environment*. *Environment and behavior*, 39(2), 229-245.

- McClintic, S., & Petty, K. (2015). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study. Journal of childhood teacher education*, 36:24-43.
- McCutcheon, G. (1988). Curriculum & work of teachers?. In M. W. Apple & L. Beyer (Eds). *The curriculum: problems, politics, and possibilities*. New York: State University of New York Press, 191-203.
- McLaren, R. (1988). Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and Politics of Enfleshment. *Journal of Education*, 170, 53-83.
- McMullen, M. (1997). The effects of early childhood teacher education on self-perception and beliefs about developmentally appropriate practices. Paper presented at the IAEYC Conference, Indianapolis, IN.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum – A Comprehensive Introduction*. Third Edition. Toronto, ON: Little, Brown.
- Mena Marcos, J., Sanchez, M. & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: what is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), pp. 191-204.
- Millei, Z. & Jones, A. (2014). The Australian Early Childhood Curriculum and a Cosmopolitan Imaginary. *Springer Science+Business Media Dordrecht 2014*, DOI: 10.1007/s13158-014-0100-2
- Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (2011). Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. In L. Miller, C. Dalli, & M. Urban (Eds.), *Anthology*. Dordrecht: Springer.
- Moore, G. T. (1994a). *The evaluation of child care centers and the “Infant/Toddler Environment Rating Scale”: An environmental critique*. <http://www.eric.ed.gov>. Πρόσβαση στις 23 Απριλίου 2017.
- Moore, G. T. (1994b). *Early childhood physical environment schedules and rating scales*. Milwaukee: University of Wisconsin, Milwaukee, Center of Architecture and Urban Planning Research.
- Moore, G. T. (1994c). *Early childhood physical environment rating scales, dimensions of education rating scales, observation schedules, and behavior maps for the description and measurement of child care centers*. Milwaukee: University of Wisconsin, Milwaukee, Center of Architecture and Urban Planning Research.

- Morabito, C., Vandebroek, M. & Roose, R. (2013). "The Greatest of Equalisers": A critical review of international organisations' views on early childhood care and education. *Journal of Social Policy*, 42(3), 451-467.
- Morisson, G. (1988). *Early Childhood Education Today* (4th Edition). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood workers. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41.
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative International Education* 3(3), pp. 224-234.
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care-Languages of evaluation? *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. Thomas Coram Research Unit: Institute of Education, University of London. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4642>.
- Myers, G.R., (2000). Financing Early Childhood Education and Care Services. In *International Journal of Educational Research*. Pp. 75-94. Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Myers, R.G. (2004). In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*.
- NAEYC (2005). *NAEYC Early Childhood Program Standards*. http://www.naeyc.org/accreditation/performancecriteria/program_standards.html. Πρόσβαση στις 10 Ιανουαρίου 2017.
- NAEYC (2009). National Association for the Education of Young Children. *Position statements on curriculum, assessment, and program evaluation* (<http://www.naeyc.org/positionstatements/cape> Πρόσβαση στις 18 Μαρτίου 2017).
- Neuman, W.L. (2000). *Social Research methods, qualitative and quantitative approaches*. (4th edition) USA: Allyn and Bacon.

- NICHD (The National Institute of Child Health and Human Development). (1998). *The NICHD study of early child care*. NIH Pud. No. 98-4318 (Rockville, MD, National Institute of Child Health and Human Development).
- NICHD (The National Institute of Child Health and Human Development). (2002). Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD (The National Institute of Child Health and Human Development). (2005). *Child care and children's development. Results from the NICHD study of early care and youth development*. New York: Guilford.
- Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009, October). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 53(5), 431-445.
- Noffke, S. E. & Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Nuttall, J. & Edwards, S. (2009). Future directions in researching professional learning in early childhood settings. In S. Edwards & J. Nuttall (Eds), *Professional learning in early childhood settings* (pp. 131-137). Rotterdam: Sense Publishers.
- OECD (1989). *Measuring the Quality of Schools*.
- OECD (1992). *The OECD International Education Indicators: A Framework for Analysis*.
- OECD (1994). *Quality in teaching*.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, <http://www.oecd.org/dataoecd/53/12/2535215.pdf>
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care Designing and implementing curriculum and standards*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-5-en>.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Tool Box for Early Childhood Education*. Paris: OECD.

- Oliva, P. (1992). *Developing the curriculum*. United States: Harper Collins Publishers.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Oliver, A. (1965). *Curriculum Improvement*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*. 2nd ed. New York, Harper & Row.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Pence, A. (2011, March). The postmodern curriculum: Making space for historically and politically situated understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 4-8.
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Panitsidis, E. & Papastamatis, A. (2009). European Lifelong Learning Educational Policy in the light of the «Lisbon Agenda»: The Greek case. *Review of European Studies* 1(1), 2-8.
- Papatheodorou, T. 2010. Being, Belonging and Becoming: Some Worldviews of Early Childhood in Contemporary Curricula, [forumonpublicpolicyonline,v2010nol2010](http://forumonpublicpolicyonline.v2010nol2010).
- Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's childcare experiences and concurrent development: the Cost, Quality and Outcomes Study. *Merill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peters, R. S. (1967). *The concept of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for the general education*. New York. NY: McGraw-Hill.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers? *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Pinar, W. & Reynolds, W. (1992). Introduction: Curriculum as text. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as a phenomenological and deconstructed text* (pp. 1-14). New York: Teachers College Press.
- Pinar, W. & Reynolds, W. (1992). Introduction: Curriculum as text. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as a phenomenological and decoconstructed text.*, pp. 1-14. New York: Teachers College Press.

- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (1995). *Understanding Curriculum: an introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York: Peter Lang.
- Potsi A. (2013). Pre-primary education from the perspective of the capability approach: an empirical investigation into teachers' beliefs and self-reported practices. Retrieved from: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2577603>.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan [Are children's knowledge to be tested or developed in preschool; in Swedish]? *Nordisk barnehegeforskning*, 3(3), 159-167.
- Qiu, B. L. (2005). Comparing preschool quality rating standards between China and the U.S. *Early Education*, 12, 8-10.
- Ravanis, K., Balias, S., Komis, V. & Karalis, T. (2011). Éléments de réflexion sur la formation des enseignants en Grèce: experiences du carde universitaire et perspectives. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – *Formación Profesional*. Vol. III. *Formación Profesional desde casos y contextos determinados*. São Paulo: skepsis.org., 2034-2053 [url:<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>](http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html).
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183 (2), 294-307.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process*. New York: Teachers College.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge: London.
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253-268.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. Columbia University: Teachers College.
- Sandberg, A., & Årlemalm-Hagsér, E. (2011). The Swedish national curriculum. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 44-50.
- Sanoff, H. (1995). *Creating environments for young children*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. London: Ashgate Publishing Limited.

- Schwab, J.J. (1962). The concept of the structure of the discipline. *Educational Record*, 43, 197-205.
- Schwab, J.J. (1964). The structure of the disciplines: Meaning and significance. In G.W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 1-30). Chicago, IL: Rand McNally.
- Schwab, J.J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81, 501-522.
- Schweinhardt, L., Barnes, H. & Weikart, D. (1993). *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, no. 10 (Ypsilanti, MI, The High/Scope Press).
- Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Taylor, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H. & Saarivirta, T. (2012). Facing the Changing Demands of Europe: integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11, 382-399.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seliverstova, I. V. (2006). The influence of the territorial factor on the accessibility of preschool education. *Russian Education and Society*, 47(6), 27-43.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool, *International Journal of Early Years Education*, 15:2, 197-217, DOI: [10.1080/09669760701289151](https://doi.org/10.1080/09669760701289151)
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Eds). (2009). Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/20404>.
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. (2012). *Systematic Quality Work in Preschool*. Springer Science+Business Media Dordrecht. DOI 10.1007/s13158-012-0076-8.
- Shiro, S. M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles: Sage Publications.

- Sims, M. (2013). The importance of early years education. In D. Pendergast & S. Garvis (Eds.), *Teaching early years: Curriculum, Pedagogy and Assessment*. (pp. 20 - 32). Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Sims, M., & Waniganayake, M., (2015). *The role of staff in quality improvement in early childhood*. *Journal of education and training studies*, 3(5).
- Siraj - Blatchford, I., & Woodhead, M. (Eds). (2009). *Effective early childhood programmes. Early childhood in focus (4)*. Milton Keynes: Open University.
- Siraj - Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Research Report 356 (Oxford, Department of Educational Studies, University of Oxford).
- Siraj-Blatchford, I.(2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology* 26(2), 77-89.
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37,(1), 411-420.
- Sofou, E. (2010). Recent trends in early childhood curriculum: The case of Greek and English national curricula. In: Mattheou, Dimitris (ed.): *Changing educational landscapes: Educational policies, schooling systems and higher education-a comparative perspective*. Dordrecht: Springer, pp. 227-240.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld* [Childhood psychology: Development in a changed world.]. Stockholm: Luna.
- Steger, M. (2009). Political ideologies and social imaginaries in the global age. *Global Justice: Theory and Practice*, 2, 1-17.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann.
- Stipek, D. G., Givvin, K., Salmon, J., MacGyvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 2, pp. 213-226.
- Sugiyama, T. & Moore, G.T. (2005, April 27-May 1). *Content and construct validity of the early childhood physical environment rating scale (ECPERS)*. Paper presented at the 36th Annual Environment Design Research Association Conference, Vancouver.

- Sumsion, J. & Grieshaber, S. (2012). Pursuing Better Childhoods and Futures through Curriculum: Utopian visions in the development of Australia's early years learning framework. *Global Studies of Childhood*, 2(3), 230-244.
- Sussman, C. & Gillman, A. (2007). *Building early childhood facilities. What states can do to create, supply and promote quality. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief*, 14, 1-12.
- Sylva, K. (1994). School influences on children's development. *Child Psychology and Psychiatry*, 35, 135-170.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from preschool to end of key stage 1*. University of London: Institute of Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., et al. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Child Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt.
- The National Agency for Education. (2004). *Förskola I Brytnigstid* [Preschool in a time a change; in Swedish]. Stockholm: Fritzes.
- The National Agency for Education. (2008). *Tio år efter reformen* [Ten years after the preschool reform]. Stockholm: Fritzes.
- Tietze, W., Cyer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzal, G. (1996). Comparisons of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries. In *Early Childhood Research Quarterly*, 11, pp. 447-475. Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

- Tsafos, V. (2013). Developing the curriculum in an innovative Greek school framework: The implications of teachers. *Journal of Curriculum and Teaching* 2(1), 42-53.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instructions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press (πρώτη έκδοση 1949).
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action: Education for all-Meeting our collective commitments*. Paris: UNESKO.
- Urban, M. & Dalli, C. (2011). A profession speaking and thinking for itself. In L. Miller, C. Dalli, & M. Urban (Eds.), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (pp. 157-174). Dordrecht: Springer.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(2), pp. 135-152.
- US Department of Education (2000). *Bilding strong foundations for early learning: the US Department of Education's guide to high-quality early childhood education programs* (Washington, DC, US Department of Education).
- Vallberg Roth, A.-C. (2010a). Att stödja och styra barns lärande-tidig bedömning och documentation. I Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år [In Perspective on childhood and children's learning. A review on learning in preschool and the early years in school; in Swedish] (pp. 176-234). Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A.-C. (2010b). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. In: I. C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Eds.), *Bedömning i och av skolan. Praktik, principer, politik* [Judgement in and of school. Practice, principle, politics; in Swedish] (pp. 49-67). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. Jhn-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), Cambridge MA: Hatvard University Press.
- Wade, R.C. & Yarbrough, D.B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 63-79.

- Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S., Richter, L., (2011). *Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. The Lancet*, 378, 1325-1338
- White, L. (2011). The internationalization of early childhood education and care issues: Framing gender justice and child well-being. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 24(2), 285-309.
- White, R. (2004). *The impact of density and the definition and ratio of activity centers on children in childcare classrooms*. Kansas City, MO:White Hutchinson Leisure & Learning Group.
- Whitty, G. & Young, M.F.D. (Eds) (1976). *Exploration in the Politics of School Knowledge*. Driffield: Studies in Education.
- WHO (2009). *Mental Health ATLAS*. World Health Organization. Geneva: Publications of the World Health Organization.
- Williams, S., & Charles, L. (2008). The experience of developing early childhood learning goals and outcomes in the Caribbean and implications for curriculum development and implementation. *International Journal of Early Years Education*, 16(1), 17-29.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York, NY: Routledge.
- Wood, E. & Hall, E. (2011). Drawings as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education* 19(3-4), 267-281. DOI: 10.1080/09669760.2011.642253.
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal* 27(3), 387-405. DOI: 10.1080/09585176.2015.1129981.
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence and control. *The Curriculum Journal* 27(3), 387-405. DOI: 10.1080/09585176.2015.1129981.
- Wood, E. (2010). Reconceptualizing the play-pedagogy relationship: From control to complexity. In L. Brooker & S. Edwards (Eds), *Engaging Play* (pp. 11-24). Berkshire: Open University Press.

- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education.
- Yang, S. (2013). *The development of interdisciplinary thinking in the new postmodern education*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://forumonpublicpolicy.com/vo2013.nol/vol2013archive/yang.pdf>.
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. & Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Young, E. (1992). *Seven blind mice*. ΝέαΥόρκη: Scholastic.
- Young, M.E., (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. Washington D.C.:IBRD.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- Κουτσουνίδου, Θ. (2005). Self – Assessment in Generalist Preservice Kindergarten Teacher's Education: Insights on Training, Ability, Environments, and Policies. *Arts Education Policy Review*, 111, 105-111.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

A. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άντρας	1	Γυναίκα	2
--------	---	---------	---

2. Ηλικία

25 έως 30	1
31 έως 35	2
36 έως 40	3
41 έως 45	4
46 έως 50	5
51 έως 55	6

3. Τύπος ιδρύματος προπτυχιακών σπουδών

Απόφοιτη Σχολής Νηπιαγωγών	1
Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών	2
Απόφοιτη Πανεπιστημιακού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή	3

4. Ποιας χρονολογίας το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχετε διδαχθεί;

1980	1
1989	2
2003	3

5. Έχετε παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης;

Ναι	1
Όχι	2

6. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας

Έως 5 έτη	1
6 έως 10 έτη	2
11 έως 20 έτη	3
21 έως 30 έτη	4
Πάνω από 30 έτη	5

7. Σχέση εργασίας σας

Μόνιμος	1
Αναπληρωτής	2

8. Περιοχή σχολικής μονάδας

Αστική	1
Ημιαστική	2
Αγροτική	3

9. Σε ποιο φορέα ανήκει η σχολικής σας μονάδα;

Δημόσιο	1
Ιδιωτικό	2
Πειραματικό	3

10. Τύπος νηπιαγωγείου

Πρωϊνό υποχρεωτικό	1
Ολοήμερο προαιρετικό	2

11. Η θέση σας στο σχολείο

Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	1
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2
Προϊσταμένη/ος	3

12. Βασικές σπουδές

Διετούς φοίτησης	1
Τετραετούς φοίτησης	2

13. Άλλες σπουδές

Διδασκαλείο	1
Εξομοίωση	2
ΑΣΠΑΙΤΕ	3
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4
Διδακτορικός τίτλος	5
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	6
Δεν έχω άλλες σπουδές	7

14. Παρακαλώ αναφέρετε σεμινάρια/εργαστήρια/ημερίδες κ.α. που έχετε παρακολουθήσει, σχετικά με τα Α.Π., καθώς επίσης την διάρκεια αυτών αλλά και τον φορέα που τα διεξήγαγε.

Χρονολογία	Τίτλος βεβαίωσης/πιστοποίησης/σεμιναρίου/ ημερίδας κ.α.	Φορές διεξαγωγής/υλοποίησης	Διάρκεια

Παρατήρηση: αν δεν θυμάστε ακριβώς απλώς σχολιάστε μας το γεγονός αν προσφέρθηκαν αρκετά σεμινάρια ή ημερίδες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή όχι.

15. Παρακαλώ αναφέρετε τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε. (Όλων των τμημάτων του σχολείου σας)

16. Παρακαλώ αναφέρετε τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα σας.

B. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΠ

(Οι απαντήσεις αφορούν το ΑΠ που εφαρμόζετε)

B.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΠ (ΣΥΝΤΑΞΗ / ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ / ΒΕΛΤΙΩΣΗ)

17. - Τι σημαίνει ΑΠ για εσάς;

18. Αν σκεφτείτε το ΑΠ που χρησιμοποιείτε οι ίδιες ή που βλέπετε να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τοπική κοινότητα, πως θα το

ταξινομούσατε: ως εθνικό έγγραφο, ως θεσμό, ως ενδοσχολικό πρόγραμμα, ως περιφερειακό έγγραφο για τα νηπιαγωγεία, ή ως κάτι άλλο;

--

19. - Γνωρίζεται ότι υπάρχουν δυο ΑΠ σε ισχύ για τα νηπιαγωγεία;

--

20. - Με ποιο ΑΠ είστε περισσότερο εξοικειωμένες/οι και γιατί;

--

21. - Ποιο ΑΠ εφαρμόζεται και γιατί;

--

22. - Εσείς λάβατε μέρος στην διαδικασία σύνταξης του ΑΠ;

--

23. - Πόσο συμφωνείτε με τους στόχους που θέτει το ΑΠ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
1	2	3	4	5	6

24. - Από πού θεωρείτε ότι πρέπει να αντλούνται οι στόχοι του ΑΠ;

- Άτομο ☐
 Κοινωνία ☐
 Επιστήμη ☐
 Από αλλού ☐
 Από όλα τα παραπάνω ☐

25. - Έχει σχέση το μέγεθος του περιεχομένου του ΑΠ, δηλαδή η έκτασή του ως επίσημου εγγράφου, με το διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου σας, ακόμη και σε σχέση με το υποχρεωτικό και ολοήμερο πρόγραμμα; (καλύπτεται μέσα στην εκπαιδευτική χρονιά το ΑΠ;)

Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
1	2	3	4	5	6

26. - Πως θα χαρακτηρίζατε το ωρολόγιο πρόγραμμα-χρονοδιάγραμμα; Πολύ αυστηρό, που δεν αφήνει περιθώρια για ατομικά ενδιαφέροντα, ή πολύ ελαστικό;

--

	Πάρα πολύ (1) Πολύ (2) Μέτρια (3) Λίγο (4) Καθόλου (5) Δεν γνωρίζω (6)						
27	Υπάρχει ισορροπία όσον αφορά την ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη;	1	2	3	4	5	6
	<u>Όσον αφορά την συγχρονικότητα:</u>						
28	...είναι το ισχύον ΑΠ επίκαιρο ως προς τις ανάγκες των μαθητών;	1	2	3	4	5	6
29	...είναι το ισχύον ΑΠ επίκαιρο ως προς τις ανάγκες της κοινωνίας;	1	2	3	4	5	6
30	...είναι το ισχύον ΑΠ επίκαιρο ως προς τις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων; (γλώσσα, μαθηματικά, κ.λ.π.)	1	2	3	4	5	6

	<u>Όσον αφορά την επιστημονικότητα:</u>						
31	...έχει το ισχύον ΑΠ εγκυρότητα επιστημονικών γνώσεων;	1	2	3	4	5	6
32	...έχει το ισχύον ΑΠ εγκυρότητα παιδαγωγικών προσεγγίσεων;	1	2	3	4	5	6
33	Ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, το ΑΠ είναι αποτελεσματικό;	1	2	3	4	5	6

34. -Περιγράψτε μας την έννοια της διαθεματικότητας σε μια παράγραφο.

35. -Περιγράψτε μας τη μέθοδο του project

36. - Τι εννοούμε όταν λέμε αναδυόμενο πρόγραμμα;

37. – Από τα παραπάνω τι χρησιμοποιείτε;

38. - Γνωρίζεται τι είναι το κρυφό ΑΠ;

39. - Τι ρόλο παίζει για σας το κρυφό ΑΠ;

--

B.2 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΠ

(Οι απαντήσεις αφορούν το ΑΠ που εφαρμόζετε)

	Πάρα πολύ (1) Πολύ (2) Μέτρια (3) Λίγο (4) Καθόλου (5) Δεν γνωρίζω (6)						
40	Πόσο σύμφωνους σας βρίσκει η θέση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ ισχύοντος και εφαρμοζόμενου ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
41	Παίζει ρόλο η φυσιογνωμία των σχολείων στην εφαρμογή του ΑΠ; (υλικοτεχνική υποδομή, προσωπικό κ.α.)	1	2	3	4	5	6
42	Παίζει ρόλο η κατάσταση των εκπαιδευτικών (η ετοιμότητά τους, η επαρκής γνώση του διδακτικού περιεχομένου, οι επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες, οι ικανότητες διαχείρισης της τάξης, κ.α.) για την εφαρμογή του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
43	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε επιμορφωμένοι να διδάξετε τα γνωστικά αντικείμενα και να εμβαθύνετε στα θέματα που έχετε κληθεί να διδάξετε;	1	2	3	4	5	6
44	Παίζουν ρόλο οι ανάγκες των μαθητών, στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο;	1	2	3	4	5	6
45	Θεωρείτε ότι πρέπει να είναι το ΑΠ ευέλικτο;	1	2	3	4	5	6
46	Θεωρείτε ως στοιχείο ποιότητας την ενίσχυση εναλλακτικών εμπειριών μάθησης και μάλιστα μέσω των σκοπών, των στόχων και των περιεχομένων του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6

47	Θεωρείτε ως στοιχείο ποιότητας την προώθηση εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας;	1	2	3	4	5	6
48	Θεωρείτε ως στοιχείο ποιότητας του ΑΠ την λειτουργική διαφοροποίηση, δηλαδή το να λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές προϋποθέσεις (γνωστικοί, μεταγνωστικοί, συναισθηματικοί, αναπτυξιακοί και κοινωνικοί παράγοντες, καθώς και κίνητρα) και οι διαφορετικές ικανότητες των μαθητών;	1	2	3	4	5	6
49	Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να λειτουργεί μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σαν αυτό που περιγράφει η προηγούμενη ερώτηση;	1	2	3	4	5	6
50	Η πληθώρα των έντυπων καθώς και των ηλεκτρονικών βοηθημάτων που κυκλοφορούν, μήπως καλύπτουν την έλλειψη κατάλληλων και απαραίτητων υποδείξεων για την ανάπτυξη του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6

51. - Τι ρόλο παίζουν για εσάς οι έντυπες, ηλεκτρονικές και άλλες πηγές πληροφόρησης σχετικά με το ΑΠ; (π.χ. blog με προτεινόμενα θέματα και δραστηριότητες κ.α.)

52. – Τι ρόλο παίζει για εσάς το βιβλίο «Οδηγός Νηπιαγωγού»;

B.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΠ

(Οι απαντήσεις αφορούν το ΑΠ που εφαρμόζετε)

53. - Τι είναι ποιότητα της εκπαίδευσης για εσάς; (ικανοποιημένοι γονείς-μαθητές- στόχοι, είναι δύσκολο να οριστεί, κλίμα χαράς και δημιουργίας κ.α.)

	Πάρα πολύ (1) Πολύ (2) Μέτρια (3) Λίγο (4) Καθόλου (5) Δεν γνωρίζω (6)						
54	Αν δεχθούμε ότι η αποτελεσματικότητα έχει σχέση με την επίτευξη ή όχι των στόχων, σε τι ποσοστό θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
55	Είναι οι στόχοι ξεκάθαρα διατυπωμένοι από την αρχή;	1	2	3	4	5	6
56	Όσον αφορά την διάρθρωση του ΑΠ, υπάρχει συντονισμός ανάμεσα σε στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους, μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης;	1	2	3	4	5	6

57. – Όσον αφορά την προηγούμενη ερώτηση αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ως προς κάποιον από τους παράγοντες, παρακαλώ να την καταγράψετε.

--

	Πάρα πολύ (1) Πολύ (2) Μέτρια (3) Λίγο (4) Καθόλου (5) Δεν γνωρίζω (6)						
58	Οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, έχουν σχέση με τη φιλοσοφία του ΑΠ σπουδών;	1	2	3	4	5	6
59	Οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, έχουν σχέση με τους γενικούς σκοπούς του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
60	Οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης;	1	2	3	4	5	6
61	Λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα των επιστημών για τη σπειροειδή διάταξη των περιεχομένων διδασκαλίας	1	2	3	4	5	6

	(εξελικτική πορεία μάθησης και ανάπτυξης των νοημάτων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων ενός επιστημονικού πεδίου);						
62	Οι επιλογές διδακτικών ενοτήτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι αποτελεσματικές;	1	2	3	4	5	6
63	Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του ΑΠ, υπάρχει η δυνατότητα μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην συμπεριφορά των μαθητών;	1	2	3	4	5	6
64	Έχετε τη δυνατότητα, εσείς οι ίδιες/οι, της αξιολόγησης του ΑΠ μέσω κάποιων εργαλείων;	1	2	3	4	5	6
65	Έχετε την δυνατότητα καταγραφής και προώθησης των απόψεών σας αλλά και των αξιολογικών κρίσεών σας, σχετικά με το ΑΠ σε ανώτερο επίπεδο, π.χ. διοικητικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά.	1	2	3	4	5	6

B.4 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΠ

(Οι απαντήσεις αφορούν το ΑΠ που εφαρμόζετε)

	Πάρα πολύ (1) Πολύ (2) Μέτρια (3) Λίγο (4) Καθόλου (5) Δεν γνωρίζω (6)						
66	Όσον αφορά την λειτουργικότητα του ΑΠ, υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών;	1	2	3	4	5	6
	Πόσο δρα ανασταλτικά για την ποιότητα του ΑΠ:						
67	..η παρούσα διαρρύθμιση χώρων;	1	2	3	4	5	6
68	..το ωρολόγιο πρόγραμμα;	1	2	3	4	5	6
69	..το μέγεθος της ομάδας του τμήματος;	1	2	3	4	5	6
70	..το μέγεθος της σχολικής μονάδας;	1	2	3	4	5	6

71. - Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος σήμερα σε σχέση με το ΑΠ, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή του; (π.χ. θα έπρεπε να είστε απλώς εκτελεστής του ΑΠ ή να κάνετε ερμηνεία;)

--

	Πάρα πολύ (1) Πολύ (2) Μέτρια (3) Λίγο (4) Καθόλου (5) Δεν γνωρίζω (6)						
72	Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, στην ίδια σχολική μονάδα, αυξάνει την ποιότητα του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
73	Το μορφωτικό επίπεδο και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τι ρόλο παίζει στην ποιότητα του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
74	Είναι σημαντικός ο ρόλος της/του προϊσταμένης/νου;	1	2	3	4	5	6
75	Τα καθήκοντα της προϊσταμένης, δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή του ΑΠ για το δικό της τμήμα;	1	2	3	4	5	6
76	Οι διοικητικές υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;	1	2	3	4	5	6
77	Η τάση για περισσότερη λογοδοσία και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πόσο έχει επηρεάσει την λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας;	1	2	3	4	5	6
78	Υπάρχει στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τα θεσμοθετημένα όργανα; (Σχ. Σύμβουλο, Δ/νη Εκπαίδευσης, Ομάδα στήριξης ειδικών).	1	2	3	4	5	6
79	Πόσο θεωρείτε ότι επηρεάζει την ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται η απουσία ή ελλιπής στήριξη των παραπάνω οργάνων προς τον εκπαιδευτικό;	1	2	3	4	5	6
80	Κατά πόσο η διαχείριση της τάξης λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την εφαρμογή του ΑΠ; (προβλήματα διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού)	1	2	3	4	5	6
81	Πόσο επηρεάζει η απουσία συνεργασίας σχολείου και γονέων την ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται;	1	2	3	4	5	6

82	Πόσο επηρεάζει η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων την ποιότητα του ΑΠ που εφαρμόζεται;	1	2	3	4	5	6
83	Η διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος πόσο δρα ανασταλτικά στην ποιοτική εφαρμογή του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6
84	Πόσο συμφωνείτε ότι η επαγγελματική μάθηση και η αναστοχαστική πρακτική αποτελούν εφόδια για τη χρήση και την εφαρμογή του ΑΠ;	1	2	3	4	5	6

B.5 ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΑΠ

(Οι απαντήσεις αφορούν το ΑΠ που εφαρμόζετε)

85. - Ποια είναι η άποψή σας για το ισχύον ΑΠ;

Πολύ θετική	Θετική	Ούτε θετική Ούτε αρνητική	Αρνητική	Πολύ αρνητική
1	2	3	4	5

86. - Είναι καλύτερο από κάποια άλλα;

--

87. - Είναι δυνατή η βελτίωσή του;

--

88. - Είναι το πιο ενδεδειγμένο και σωστό που μπορούσε να γίνει;

--

89. - Θεωρείτε το ισχύον ΑΠ φιλικό προς τα παιδιά;

Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
1	2	3	4	5	6

90. – Ποιες είναι σήμερα οι πιο σημαντικές αξίες και γνώσεις;

--

91. – Αισθάνεστε ικανοποίηση από την δουλειά σας, όσον αφορά την ύπαρξη αυτού του ΑΠ;

--

92. – Τι από τα παρακάτω αποτελεί θέμα συζήτησης, σε μεγαλύτερη συχνότητα, στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, κρίνοντας από τον εργασιακό σας χώρο καταρχήν;

Η προσωπική τους οικονομική κατάσταση	1
Η διαχείριση της τάξης, προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών κ.α.	2
Η ανάπτυξη και η εφαρμογή του ΑΠ	3
Η πολιτική κατάσταση	4
Η σχέση τους με τη διοίκηση	5
Η θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα	6
Οι υποστηρικτικές δομές και θεσμοί της εκπαίδευσης (σχ. Σύμβουλοι, ειδικοί παιδαγωγοί, νοσηλευτές, κ.α.)	7
Άλλο	8