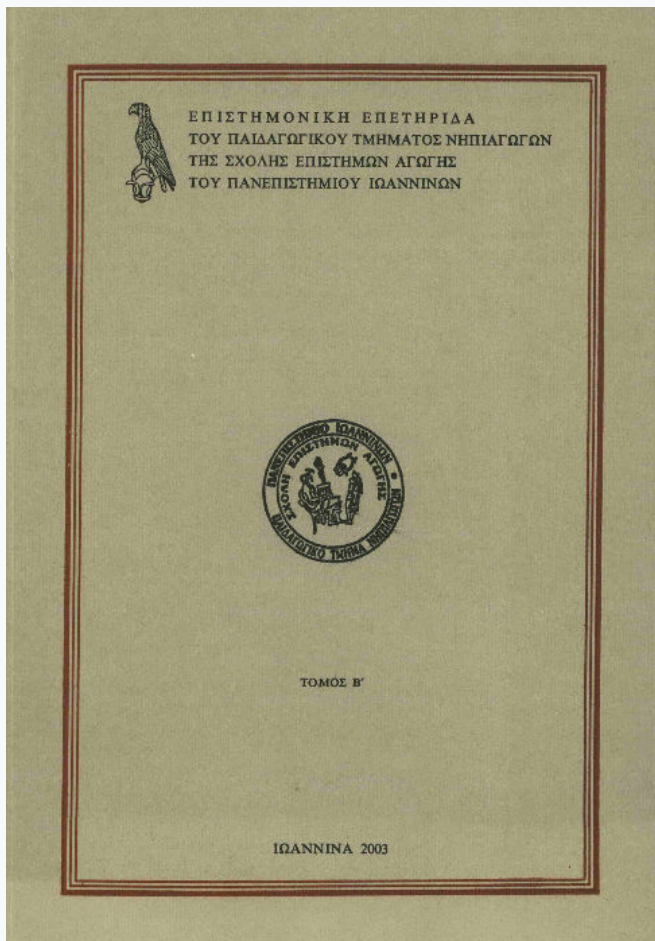


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 2 (2003)



Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης

Σπύρος Χ. Πανταζής, Μαρία Ι. Σακελλαρίου

doi: [10.12681/jret.954](https://doi.org/10.12681/jret.954)

Copyright © 2003, Σπύρος Χ. Πανταζής, Μαρία Ι. Σακελλαρίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πανταζής Σ. Χ., & Σακελλαρίου Μ. Ι. (2015). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 149–158. <https://doi.org/10.12681/jret.954>

ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

(Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης)

Εισαγωγή

Η διαδικασία ανάπτυξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη, και κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης αποτελεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Φλουρής, 1995). Οι προσπάθειες αυτές της επιστημονικής κοινότητας αναδεικνύουν μια σειρά ερωτημάτων που αναφέρονται στη γνώση και τη μάθηση, όπως: Πώς συνδέονται με την καθημερινότητα και τα κυρίαρχα επιστημονικά μοντέλα; Ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής για να ζήσει δημιουργικά στον κόσμο του αύριο;

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής θα προσπαθήσουμε να αναφερθούμε στο πολυδιάστατο πεδίο της κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης και πώς αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ώστε να προετοιμάσει το μαθητή να βιώσει ενεργά μια πραγματικότητα σε διαρκή επαναπροσδιορισμό.

1. Ο ρόλος και η σημασία του Αναλυτικού Προγράμματος

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες ακούγονται συχνά προτάσεις και γίνονται προσπάθειες για την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Westphalen, 1982). Ο Westphalen κάνει διάκριση ανάμεσα στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και στα Curricula. Θεωρεί ότι στα παραδοσιακά προγράμματα δεν υπάρχουν σαφείς και τεκμηριωμένοι στόχοι, ενώ αντίθετα στα Curricula υπάρχουν και μάλιστα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, Στην εργασία αυτή με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα εννοούμε το Curriculum, το οποίο καθορίζει τα πλαίσια των διαφόρων παιδαγωγικών καταστάσεων, τη διδακτέα ύλη, τα μέσα διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό, τα είδη μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις μαθητικές δραστηριότητες κ.ά. (Φλουρής, 1984)

και αποτελεί πυξίδα για τον παιδαγωγό ώστε να καθοδηγηθεί στο τι πρέπει να κάνει και πότε (Βρεττός / Καψάλης, 1997).

Την τελευταία δεκαετία διακρίνονται δύο κυρίαρχοι προσανατολισμοί στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο ανθρωπιστικός και ο τεχνοκρατικός, ο οποίος και τείνει να επικρατήσει. Συνέπεια της επικράτησης της τεχνοκρατικής αντίληψης είναι ο κεντρικός καθορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος με σαφώς διατυπωμένα περιεχόμενα, στόχους και τρόπους αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στη διαχειριστική απόδοση των διαφόρων εκπαιδευτικών διαδικασιών, παρά στην επίτευξη ουσιαστικών εκπαιδευτικών σκοπών που θα προωθήσουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Αντίθετα, ο ρόλος των Αναλυτικών Προγραμμάτων με ανθρωπιστικό προσανατολισμό και ειδικότερα με κοινωνική διάσταση είναι σημαντικός όταν οργανώνεται με βάση την ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με διερευνητικές, συμμετοχικές ή βιωματικές μεθόδους που συνδέονται με την πραγματικότητα και αξιοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Οι άξονες αυτοί σκιαγραφούν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου δεν υπάρχει ο διίσμός ανάμεσα στο μαθητή και στην πραγματικότητα, το μαθητή και τη γνώση, αλλά ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που δίνει έμφαση στην κοινωνική του διάσταση και στηρίζεται κυρίως στην έννοια της εμπειρίας. Η δυνατότητα του μαθητή να εφαρμόσει τη γνώση στην καθημερινότητα έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση ότι υπάρχει συνέχεια μεταξύ σχολείου και ζωής και ότι ιδέες και πράξεις πάνε μαζί αφού, όπως τονίζει ο Dewey, οι ιδέες δεν έχουν αξία αν δεν μετατραπούν σε πράξεις (Χατζηγεωργίου, 2002).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με κοινωνική διάσταση μέσα από μια ολιστική προσέγγιση επιφέρει αλλαγή στο γραμμικό τρόπο σκέψης και βοηθά το άτομο να συνθέσει και να δημιουργήσει. Επιπλέον συνεισφέρει στην ιδέα της προσωπικής ανάπτυξης μέσα από την ελεύθερη συμμετοχή, την ιδιαίτερη προσοχή που δίνεται στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης και στη δημιουργία μιας «δημοκρατικής ατμόσφαιρας στη τάξη» (Χατζηγεωργίου, 2002). Με βάση το ανθρωπιστικό μοντέλο, οι άξονες σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος περιλαμβάνουν ατομικούς και κοινωνικούς σκοπούς, ενώ δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβληματικών καταστάσεων.

Αξίζει να τονιστεί η αξία την οποία δίνει ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός τόσο στη συναισθηματική διάσταση της διαδικασίας μάθησης, με απώτερο σκοπό την προσωπική ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό και τους συνομηλίκους, όσο και στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της συνείδησης.

2. Ο ρόλος και η σημασία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Mollenhauer, θεωρεί ως αποστολή της την ενίσχυση του ανθρώπου να ανταποκριθεί στα αδιέξοδα και τα προβλήματα στα οποία καλείται να ζήσει (Καναβάκης, 2002) και στοχεύει στην καλλιέργεια στάσεων, ώστε ο άνθρωπος να είναι σε θέση να ανταποκριθεί τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όσο και στα κοινωνικά δεδομένα και να μπορεί, σε τελική ανάλυση, να είναι «άνθρωπος» (Σακελλαρίου, 2002α).

Μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τα περιεχόμενα μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες και τα προβλήματα του καθενός ή της ομάδας, ενώ η διαδικασία αγωγής χαρακτηρίζεται από ποικιλία μεθοδολογικών συνδυασμών (Σακελλαρίου, 2002α). Η μάθηση στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πεδίο είναι προσανατολισμένη στα προβλήματα της καθημερινής πραγματικότητας, ανοιχτή ως προς τα οργανωτικά πλαίσια και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ενώ προσφέρει ευκαιρίες για ολιστικές απαντήσεις μέσα από την πραγμάτωση μιας αναλυτικής διαπιστωμένης διαδικασίας. Εκλαμβάνει την καθημερινή ζωή του παιδιού, με τους πολύπλευρους περιορισμούς και τις πολύπλευρες διασυνδέσεις της, ως υλικό για μελέτη (Πανταζής, 2002). Η μάθηση δηλαδή, και κατ' επέκταση η γνώση, οικοδομείται μέσα από την παραγωγική καθημερινή αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή, αφού πρόκειται για πραγματικές καταστάσεις της ζωής του. Ο Vygotsky επισημαίνει ότι οι βασικές ιδέες μέσα από τις οποίες το άτομο σκέπτεται δεν είναι παρά συλλήψεις του κοινωνικού νοου και κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις που δημιουργούν την προβληματική παρέχοντας στο άτομο παραστάσεις, μέσα από τις οποίες προσεγγίζει τα προβλήματα (Ματσαγούρας, 1996).

Η διαδικασία μάθησης στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εμφανίζεται ως ένα ανοιχτό πεδίο εργασίας, το οποίο σχετίζεται με το μοντέρνο κόσμο εργασίας και προσφέρει βοήθεια δίπλα στην οικογένεια και στο σχολείο (Καναβάκης, 2002). Ακριβώς σε αυτή τη διαφοροποιημένη πορεία συνίστανται και τα παιδαγωγικά της πλεονεκτήματα, δηλαδή οι δυνατότητες που παρέχει για ανοιχτή, ολιστική παιδαγωγική εργασία. Η ανθρωπιστική σχολή συνδέει άμεσα την έννοια της «εμπειρικής μάθησης» με την προσωπική ανάπτυξη. Βέβαια «εμπειρική μάθηση» δεν σημαίνει απλώς να ασχοληθεί ο μαθητής με μια δραστηριότητα, αλλά να συνδέσει, να συνθέσει και να συνειδητοποιήσει τις πράξεις του, τις ενέργειές του με τις συνέπειές τους. Το αν θα αξιοποιηθούν οι εμπειρίες, οι οποίες δεν προκύπτουν από μόνες τους, εξαρτάται από το κατά πόσο καταλαβαίνουμε τις καθημερινά εμφανιζόμενες υποχρεώσεις ως εμπειρίες για χειραφετημένη μάθηση, ώστε να οδηγηθούμε από την αφετηρία στο στόχο (Σακελλαρίου, 2002β) και να πετύχουμε μια πραγμα-

τική ιδιοποίηση της εμπειρίας και την αλλαγή της πραγματικότητας (Thierisch, 1979).

Εστιακό σημείο θεωρείται τόσο η αντιπαράθεση με τις προσδοκίες, τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις των μελών της ομάδας, όσο και η ικανότητα αλλά και τα μέτρα του παιδαγωγού, όπως είναι η στήριξη, η ενίσχυση, η συμβουλή, στις καθημερινές διαδικασίες μάθησης. Ο ρόλος του παιδαγωγού εδώ δεν είναι απλώς αυτός του «διευκολυντή», αλλά κυρίως του «κριτικού διαμεσολαβητή» που παίρνει θέση ανάμεσα στο μαθητή και το αντικείμενο της γνώσης και μέσω ερωτήσεων, επεξηγήσεων, ερμηνειών και ανατροφοδότησης βοηθά στην ανάπτυξή του (Χατζηγεωργίου, 2002).

3. Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και Κοινωνική Παιδαγωγική στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως μορφή διδακτικού σχεδιασμού σε σχέση με την ανάπτυξη προγραμμάτων άρχισε στα τέλη της δεκαετίας του '60. Οι πρώτες εφαρμογές παρατηρούνται σχεδόν απολειστικά στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2002α). Με την εξέλιξη των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών για την προσχολική αγωγή (το Νηπιαγωγείο ως μορφωτική κοινότητα, προαγωγή της ισότητας ευκαιριών, εξουδετέρωση ελλειμμάτων της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, συμπεράσματα της σύγχρονης αναπτυξιακής ψυχολογίας και της ψυχαναλυτικής θεωρίας) δημιουργήθηκαν νέες αντιλήψεις σχεδιασμού για την αγωγή στο Νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν προγράμματα τα οποία, τόσο στη στοχοθέτηση όσο και στα περιεχόμενα, παρουσίαζαν μια μετατόπιση από την προηγούμενη βασική διαδικασία μάθησης.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, αναφέρει ο Mollenhauer, δεν μεταδίδει κυρίως γνωστικά περιεχόμενα, αλλά στάσεις και δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων την κατάλληλη στιγμή (Καναβάκης, 2002). Από τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης είναι και αυτά των Schmalohr & Belsler. Πρόκειται για παραδοσιακά προγράμματα που αφορούν τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης και μόρφωσης στο Νηπιαγωγείο συμπληρωμένα με δύο τομείς, την κοινωνική συμπεριφορά και τις ασκήσεις της καθημερινής ζωής (Schmalohr, 1971). Άλλα προγράμματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής αυτής της περιόδου έχουν ένα λειτουργικό προσανατολισμό (funktionsorientierten) (Σακελλαρίου 2002α), όπως είναι τα αντισταθμιστικά προγράμματα στις Η.Π.Α. με γνωστότερο το Head - Start (Ζαχαρενάκης, 1992).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα κοινωνικής προσέγγισης παρουσιάζουν ως βασικό πλεονέκτημα τη συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό, ευκαιρίες για

δράση σε πολλαπλά επίπεδα, την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ευκαιρίες για διάλογο και λήψη αποφάσεων. Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο θεωρείται ως μια διαδικασία η οποία στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά να δαισθανθούν την κατάστασή τους, να ανακαλύψουν δυνατότητες διαπραγματεύσεως που θα τα βοηθήσουν να γνωρίσουν τό παρόν ως το σημαντικότερο κομμάτι της ζωής τους, στο οποίο αξίζει να ζει κανείς ενεργά και δραστήρια (Πανταζής, 2002).

Με δεδομένο ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ανεπάρκεια της σχολικής και οικογενειακής αγωγής, αλλά και με την κοινωνική εξέλιξη της νέας εποχής, προτείνεται οι επιλογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία να αξιοποιήσουν το πολυδιάστατο πεδίο της κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης, στη βάση μιας «ολιστικής παιδαγωγικής», έχοντας ως αφετηρία τη ζωή της ομάδας, τα προβλήματα, τις βιωματικές εμπειρίες και το επίπεδο ανάπτυξης των μελών της.

Μια σημαντική νέα αρχή για την προσχολική εκπαίδευση και ένα καλό παράδειγμα κοινωνικής προσέγγισης αποτελεί το πρόγραμμα «Κοινωνική Μάθηση» της Ομάδας Εργασίας Προσχολικής Αγωγής του Μονάχου (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung in München) (Σακελλαρίου, 2002α, Zimmer, 1997, Zimmer, 1998). Το πρόγραμμα αυτό αναπτύσσει ένα εξειδικευμένο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση. Για πρώτη φορά οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις του Νηπιαγωγείου και οι βιωματικές καταστάσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας γίνονται η βάση ενός προγράμματος. Βασικό σημείο αναφοράς γίνεται αυτό που στο σχολείο ήταν περιθωριακό θέμα, δηλαδή η βιωματική και κοινωνική ζωή του παιδιού, από όπου προκύπτουν οι συγκεκριμένοι στόχοι της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσχολικής αγωγής.

Εξαιτίας της ιδιαίτερης σημασίας του παραγράμματος θα το παρουσιάσουμε με περισσότερες λεπτομέρειες στη συνέχεια.

4. Το πρόγραμμα «Κοινωνική Μάθηση» της Ομάδας Εργασίας Προσχολικής Αγωγής του Μονάχου (ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG IN MUNCHEN)

Το πρόγραμμα «Κοινωνική Μάθηση» συντάχθηκε από την Ομάδα Εργασίας Προσχολικής Αγωγής του Deutsches Jugendinstitut του Μονάχου σε συνεργασία με Νηπιαγωγεία του Rheinland - Pfalz και της Έσσης (Σακελλαρίου 2002α). Οι παιδαγωγοί της Ομάδας Εργασίας προτείνουν οι διαδικασίες αγωγής και μάθησης να σχετίζονται άμεσα με τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και όχι με σχολικούς μαθησιακούς τομείς ή με επιστημονικές ειδικότητες (Zimmer, 1998).

Τα βασικά σημεία του παραγράμματος είναι τα εξής:

4.1. Η σκοποθεσία

Οι έννοιες «αυτονομία» και «υπευθυνότητα» αποτελούν τα βασικά σημεία της σκοποθεσίας του προγράμματος. Η βασική διδακτική σκέψη είναι ότι πρέπει να ξεκινάμε από καταστάσεις στις οποίες οι δυνατότητες δράσης των παιδιών είναι περιορισμένες ή αμφισβητείται η αυτόνομη δράση τους, ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν με επιτυχία καταστάσεις χωρίς άγχος, υπεύθυνα, αλληλέγγυα και πιο ενήμερα. Με την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία τα παιδιά μαθαίνουν να υποστηρίζουν τις ανάγκες τους αλλά και να αντιλαμβάνονται και να λαμβάνουν υπόψη τις προσδοκίες των άλλων. Από το συλλογισμό αυτό προκύπτει το άλλο βασικό σημείο της σκοποθεσίας, η «υπευθυνότητα».

Μέσα από τη σκοποθεσία του προγράμματος τονίζεται η αλληλεξάρτηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας, δηλαδή των οργανωτικών και κοινωνικών ικανοτήτων και προτείνεται τα παιδιά να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις την κοινωνική διαπραγμάτευση με την οργανωτική υπευθυνότητα.

4.2 Η βιωματική θεώρηση

Η βασική ιδέα της «βιωματικής θεώρησης» αναφέρεται στη βιωματική κατάσταση, στις ικανότητες και στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι βιωματικές καταστάσεις αφορούν προβλήματα, φόβους, χαρές και ελπίδες, μέσα στις οποίες ζουν τα παιδιά ή πρόκειται να ζήσουν. Από τις καταστάσεις αυτές προσδιορίζονται και οι προς ανάπτυξη ικανότητες. Η «βιωματική θεώρηση» εδώ έχει διπλή λειτουργία. Από τη μια εξυπηρετεί, ως αποφασιστικό μέτρο, στον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι προκύπτουν από τις καταστάσεις και από την άλλη συνδέει την αγωγή με αφορμές από την κατάσταση, ώστε η μάθηση και η απόκτηση εμπειριών να επιτυγχάνονται μέσα από την ίδια την κατάσταση. Για τη δεύτερη σημασία της η «βιωματική κατάσταση» χαρακτηρίζεται ως «διδασκτική αρχή».

4.3 Οι διδακτικές ενότητες

Για τις ανάγκες του προγράμματος επιλέχθηκαν 28 καταστάσεις οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας ως βάση του προγράμματος και χαρακτηρίστηκαν «διδασκτικές ενότητες» (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1980). Τα θέματα των διδακτικών ενότητων χαρακτηρίζουν κάθε φορά μια κατάσταση ή έναν τομέα της κατάστασης στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα από αυτά: «Παιδιά στο Νοσοκομείο», «Παιδιά έρχονται στο σχολείο», «Σαββατοκύριακο», Περιπλανιέμαι στην πόλη», «Η οι-

νειά μου κι εγώ», «Γέννηση και τρυφερότητα», «Παιδιά με ένα γονέα», «Παιδιά αλλοδαπών», «Μαγειρεύω, Εκδρομή, Παιδικές γιορτές», κ.ά.

Αυτές οι διδακτικές ενότητες θα πρέπει να θεωρηθούν μόνο ως παράδειγματα για το πώς μπορούμε να μετασχηματίσουμε τη βιωματική θεωρία σε πράξη εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Άλλωστε οι διδακτικές ενότητες δεν αποτελούν μια σταθερή διαδικασία, αλλά κάθε φορά προσαρμόζονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση η οποία, μεταξύ άλλων, εξυπηρετεί τόσο την επιμόρφωση των παιδαγωγών όσο και τη συμμετοχή των γονέων στην πράξη του Νηπιαγωγείου

4.4 Η διαδικασία του προγράμματος

Η διαδικασία του προγράμματος ακολουθεί τα εξής στάδια: Ανάλυση των αφορών της κατάστασης, Προσδιορισμός της Παιδαγωγικής σκοποθεσίας, Γλοπώση του Projekt, Πραγματοποίηση διδακτικών ελιγμών, Διάθεση υλικού.

Σε μια σύντομη ανάλυση της διαδικασίας υπογραμμίζονται τα εξής:

— Οι αφορές για μια κατάσταση προκύπτουν από την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών (Πανταζής, 2002). Μπορεί να είναι μικρά καθημερινά συμβάντα ή περιστατικά ευκαιριακής βιωματικής σημασίας. Η αφορή της επιλογής μπορεί να προέρχεται από τα παιδιά, τους παιδαγωγούς, τους γονείς ή από ειδικούς συμβούλους. Εφόσον οι μετέχοντες συμφωνήσουν, ακολουθεί η έρευνα της κατάστασης μέσα από διάφορες πηγές όπως: καταθέσεις και παρατηρήσεις των παιδαγωγών, καταθέσεις γονέων, παρατήρηση της ίδιας της κατάστασης, καταθέσεις άλλων ενηλίκων ή ειδικών.

— Ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής σκοποθεσίας προκύπτει από την ανάλυση της κατάστασης και από τη γενικότερη σκοποθεσία, ενώ διατυπώνεται έτσι ώστε να γίνεται κατανοητή και αποδεκτή από όλους τους μετέχοντες.

— Για την πραγματοποίηση των διδακτικών εννοιών ανατρέχουμε ορισμένες φορές σε στοιχεία της παραδοσιακής διδακτικής πράξης του Νηπιαγωγείου ή ξεπερνώντας τα περιορισμένα όρια του Νηπιαγωγείου ως μαθησιακού χώρου προσεγγίζουμε την κοινοτική εργασία (Ζωγράφου, 1997).

— Ως «διδακτικός ελιγμός» χαρακτηρίζονται οι σύντομες μαθησιακές ενότητες («πορείες στήριξης») με τις οποίες μεταβιβάζονται στα παιδιά συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες τις οποίες χρειάζονται για το ξεπέρασμα μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας «Περιπλάνηση στην πόλη» πρέπει να τηλεφωνήσουν, τότε είναι αναγκαία η εκμάθηση των αριθμών 0 έως 9 (κάτι όμως που δεν απαιτεί συστηματική μαθηματική διδασκαλία).

— Τέλος, στο πλαίσιο της διάθεσης διδακτικού υλικού κάθε διδακτική ενότητα προσφέρεται σε δύο φακέλους. Ο ένας περιέχει υποδείξεις και βοήθεια για τη χρησιμοποίηση του διδακτικού υλικού και ο άλλος μέρος του υλικού (ιστορίες, κάρτες, φωτογραφίες, αφίσες, ταινίες πραγματικές ή φανταστικές των 10 έως 20 λεπτών της ώρας, κ.ά.). Τα υλικά αυτά χρησιμοποιούνται ως συμπληρωματικά στα ήδη υπάρχοντα στο Νηπιαγωγείο, ενώ υπάρχει η παρότρυνση για τη χρησιμοποίηση αντικειμένων από την καθημερινότητα των παιδιών ή των παιδαγωγών.

Αντί επιλόγου

Το συγκεκριμένο ανεπτυγμένο αναλυτικό πρόγραμμα δεν περιέχει υποχρεωτικά στοιχεία για όλα τα παιδιά, αλλά σε σχέση με το επιλεγμένο κάθε φορά θέμα περιέχει διαφορετικές προσφορές, τις οποίες για παράδειγμα το παιδί τις δέχεται κατά ένα μέρος, ολοκληρωτικά ή και καθόλου. Αποφασιστικά βήματα για το σχεδιασμό γίνονται άμεσα κατά τη διάρκεια της πράξης. Γι' αυτό και γίνεται λόγος για τα λεγόμενα «αναλυτικά προγράμματα της πράξης».

Ως μορφή εργασίας, η ανάπτυξη ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού σχεδίου αποβλέπει αλλά και προϋποθέτει την ανάπτυξη στάσεων και στρατηγικών παραγωγικής σκέψης που επιτρέπουν στο παιδί να παράγει νέα γνώση, η οποία θα δίνει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Άλλωστε η μελέτη θεμάτων και προβλημάτων που αφορούν το παιδί και τον κόσμο, μέσα από τις απεριόριστες δυνατότητες που προσφέρει η διερεύνησή τους, βοηθούν το ίδιο το παιδί να συνειδητοποιήσει ποιο είναι και ποια η σχέση του με το ευρύτερο περιβάλλον. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με κοινωνική διάσταση βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει την αλληλεξάρτηση των πάντων και ταυτόχρονα προωθείται η ιδέα ότι η ολιτική αντίληψη του κόσμου συνεπάγεται μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης και μια αλλαγή στον ευρύτερο κόσμο. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αποκτάται η ικανότητα της σύνθεσης, ικανότητα απαραίτητη για τον πολίτη του 21ου αιώνα (Χατζηγεωργίου, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να απαλλαγεί από το μοντέλο του κλειστού Νηπιαγωγείου με χαρακτηριστικά προαγωγικό και να οργανώσει την παιδαγωγική εργασία στη βάση μιας ολιστικής παιδαγωγικής (Πανταζής, 2002). Μέσα από μια προβληματοκεντρική αναδομητική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος, το παιδί έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει ταυτόχρονα την ικανότητα συμμετοχής και το ενδιαφέρον για την πραγματική ζωή, ενώ θα γνωρίσει τη θέση του στην ευρύτερη κοινότητα και στον κόσμο. Έτσι θα περάσουμε, όπως υποστηρίζει ο Toffler, από την ουτοπία στην «πρακτοπία» (Χατζηγεωργίου, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Ι. / Καψάλης, Α. *Αναλυτικά Προγράμματα*, εκδ. Art of Text, Θεσσαλονίκη 1997.
- Ζαχαρενάκης, Κ. *Αντισταθμιστική αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες, Επιστημονικοπαιδαγωγικές εκπαιδευτικοπολιτικές και οικονομικοκοινωνικές διαστάσεις μιας σύγχρονης Εκπαιδευτικής (Προσχολικής) Μεταρρύθμισης*, Αθήνα 1992.
- Ζωγράφου, Α. *Κοινωνική εργασία με κοινότητα. Θεωρία, πράξη, προβληματισμοί*, 2η έκδοση, Πάτρα 1997.
- Καναβάκης, Μ. *Κοινωνική Παιδαγωγική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2002.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) *Η εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Πανταζής, Σ. *Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Σακελλαρίου, Μ. *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002.
- Σακελλαρίου, Μ. *Διδακτικές και Μεθοδολογικές απόψεις για την Κοινωνικοπαιδαγωγική Εργασία του Νηπιαγωγείου, Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, τεύχος 16, 2002.
- Φλουρή Γ.Σ., *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1984.
- Φλουρής, Γ. *Αναλυτικά Προγράμματα. Για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1995.
- Χατζηγεωργίου, Γ. *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002.
- Χατζηγεωργίου, Γ. *Γνώθι το Curriculum*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 1998.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (und die Erzieherinnen aus Modelkindergärten der Länder Rheinland - Pfalz und Hessen) *Curriculum Soziales Lernen* (Erprobe und revidierte Fassung). München 1980.
- Schmalohr, E. *Den Kindern eine Chance - Aufgaben der Vorschulerziehung*, München 1971.
- Thierisch, H. Lernen in der Jugendhilfe. In: *Deutsche Jugend*, 1979.
- Westphalen, K. *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, μετ. Ι. Πυργιωτάκης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

- Zimmer, J. *Curriculumentwicklung in Vorschulerziehung*, München 1973.
- Zimmer, J. The Situation Approach in Early Childhood Education, στα πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα 1997 *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*.
- Zimmer, J. Zimmer, J. *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*, Berlin 1998.