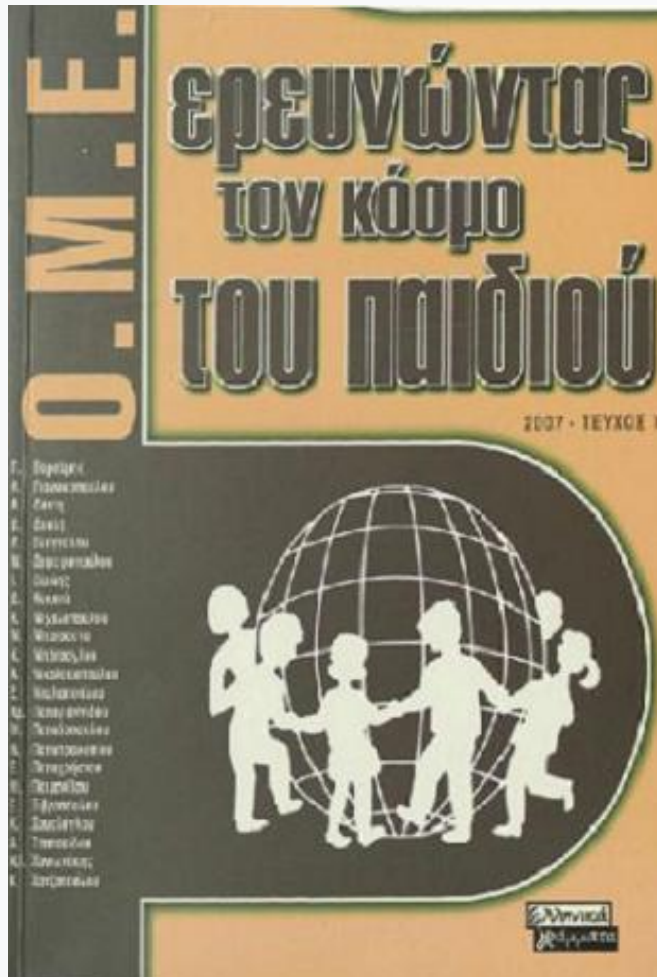


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Έλση Ντολιοπούλου (Elsi Ntoliopoulou), Κατερίνα Σουσιλόγλου

doi: [10.12681/icw.18227](https://doi.org/10.12681/icw.18227)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντολιοπούλου (Elsi Ntoliopoulou) Έ., & Σουσιλόγλου Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 123-149. <https://doi.org/10.12681/icw.18227>

Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Το αναλυτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα σπουδών είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί ο παιδαγωγός στην καθημερινή πράξη και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε. Αποτελεί εξαιρετικής σημασίας κείμενο διότι καθοδηγεί την εκπαίδευση στην διαμόρφωση του τύπου ανθρώπου που κάθε κοινωνία επιθυμεί, καθώς και στην ανάπτυξη, παραγωγή και αναπαραγωγή θεσμών και ιδεολογιών. Σε περιόδους που παρατηρείται ασυμφωνία και έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ανανέωσης των προγραμμάτων. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στη σημερινή εποχή (Βρεττός & Καψάλης, 1999. Γκκλιάου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, διάχυτη είναι σήμερα η εντύπωση ότι η εκπαίδευση, σχεδόν παντού στον κόσμο, περνά κρίση. Μεταρρυθμίσεις, καινοτομίες, αλλαγές δοκιμάζονται η μία μετά την άλλη, όμως η κρίση γίνεται όλο και πιο βαθιά. Πολλοί πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαί-

δευση, ακολουθώντας το παράδειγμα της νεότερης επιστήμης, έχασε τη γνωστική ενότητα, το κέντρο της, με αποτέλεσμα να παραπαίει ανάμεσα στην εξειδίκευση και τον εγκυκλοπαιδισμό. Εντούτοις, σήμερα η επιστήμη μας καλεί σε ενοποίηση της γνώσης και των μεθόδων απόκτησής της (Λανάρης, 2005).

Σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη δημιουργία ενός τύπου ανθρώπου ευέλικτου, που συνεχώς πορεύεται προς τη γνώση και είναι σε θέση να βρίσκει απαντήσεις στα ερωτήματά του, δηλαδή ενός τύπου ανθρώπου που έμαθε πώς να μαθαίνει. Και τούτο γιατί η δεξιότητα της αυτομόρφωσης θεωρείται εφόδιο απαραίτητο για την κατανόηση και τη συμμετοχή στην πολυσύνθετη ζωή του σήμερα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

2. Η διαθεματικότητα ως τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος

Τελευταία, η έννοια της διαθεμα-

τικότητας στην εκπαίδευση είναι ένα από τα θέματα που κυριαρχούν στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι η προσέγγιση που έχει τις ρίζες της τόσο στην προοδευτική αγωγή που άνθισε στις ΗΠΑ κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ού αιώνα, όσο και στο σχολείο εργασίας που κυριάρχησε στην Ευρώπη κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (Θεοφιλίδης, 2002). Κατά τη δεκαετία του '70 η έννοια της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση για μερικούς υπήρξε η λύση για όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα των σχολείων, ενώ για άλλους μια ψευδαίσθηση, που αν εφαρμοζόταν, θα οδηγούσε στην κατάρρευση του συστήματος και στη διάλυση όλων των παραδοσιακών μαθημάτων. Τις τελευταίες δεκαετίες η ιδέα της διαθεματικότητας έχει απλωθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, καλύπτοντας μία ποικιλία μαθημάτων και έχει επηρεάσει τις μεθοδολογικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Σέργη, 1995). Κι αυτό, διότι φαίνεται ότι η γνώση μόνο στην ενοποιημένη της εφαρμογή, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής και καθίσταται χρηστική και αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων και θεμάτων του πραγματικού κόσμου (Γκλιάνου, 2005).

Τι σημαίνει, όμως, ακριβώς ο όρος διαθεματικότητα; Είναι ένας τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που καταργεί τα διακριτά (ξεχωριστά) μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης,

παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002). Είναι μια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζει μεθοδολογία από περισσότερα του ενός μαθήματα για να εξετάσει ένα κεντρικό ζήτημα, θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία (Jacobs, 1989). Χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια συνειδητή προσπάθεια κατάκτησης και χρήσης της γνώσης και των δεξιοτήτων που προσφέρονται από ξεχωριστές επιστήμες ή γνωστικές περιοχές ή μαθήματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, τα οποία στην παραδοσιακή πρακτική διδάσκονται ξεχωριστά, ξεκομμένα το ένα από το άλλο. Με τη διαθεματικότητα τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989. Βιτσιλάκη, 2005). Γενικά, δεν είναι μία παγιωμένη διδακτική μεθοδολογία αλλά αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δράσεων και διαδικασιών ενοποίησης τμημάτων του αναλυτικού προγράμματος, που τονίζει τα συνδεδεμένα στοιχεία των διαφόρων μαθημάτων και όχι τις διαφορές τους.

Ως διαθεματική προσέγγιση της μάθησης νοείται η πραγμάτευση ενός θέματος από διάφορες οπτικές γωνίες με τη μορφή της εργαστηριακής και διερευνητικής διαδικασίας, που είναι γνωστή ως μέθοδος project. Στη διαθεματική προσέγγιση η μέθοδος αυτή

βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν πώς να συλλέγουν και να ταξινομούν πληροφορίες, και βέβαια, πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν για τη διερεύνηση διαφόρων θεμάτων (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Το κέντρο βάρους της εργασίας μετατοπίζεται από τον παιδαγωγό στο παιδί. Δεν είναι πλέον ο παιδαγωγός που μιλά και τα παιδιά που ακούν, δεν είναι αυτός που εργάζεται ενώ η τάξη παραμένει αδρανής, αλλά τα παιδιά είναι εκείνα που ερευνούν, ρωτούν, θέτουν προβλήματα για λύση, εφευρίσκουν, ανακαλύπτουν, αναπτύσσουν μόνα τους το μυαλό τους (Θεοφιλίδης, 2002). Έτσι η εργασία τους είναι παραγωγική και όχι αναπαραγωγική και σχηματίζουν την εντύπωση ότι το «διδασκόμενο» είναι ένα κομμάτι από τη ζωής τους. Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, απαιτείται αλλαγή της νοοτροπίας των παιδαγωγών, μετατροπή της αίθουσας διδασκαλίας από «εξεταστικό κέντρο» σε χώρο έρευνας, ανακάλυψης και δημιουργίας, με τα παιδιά και τους παιδαγωγούς να συνεργάζονται και να συνεργευνούν για να λύσουν προβλήματα της καθημερινότητας αλλά και των επιστημών, σε συνάρτηση πάντα με τα προβλήματα του ανθρώπινου και του φυσικού περιβάλλοντος. Μ' αυτό τον τρόπο, καθώς η γνώση παράγεται από τη μελέτη του ενιαίου όλου και δεν χωρίζεται σε άσχετα μεταξύ τους αντικείμενα αποκτά νόημα και ενδιαφέρον, διότι εξετάζεται στο πλαίσιο της μελέτης αυθεντικών καταστάσεων. Έτσι καλλιεργείται μια διαφορετική προοπτική στη μάθηση,

που εστιάζεται σε θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2002. Πετρουλάκης, 2003. Σέργη, 1995).

Το θέμα λειτουργεί ως οργανωτικό επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και μπορεί να είναι ένα πρόβλημα, ένα επιλεγμένο θέμα ή ακόμα και γενικότερες κοινωνικές και ηθικές αξίες, εμπειρίες, λειτουργίες. Μέσα από την επεξεργασία του επιλεγμένου θέματος τα παιδιά αναλαμβάνουν, κάτω από την καθοδήγηση του παιδαγωγού, μία σειρά από δραστηριότητες και αναπτύσσουν έννοιες και δεξιότητες, αντλώντας από τη διδακτέα ύλη δύο ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων ή μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Προσλαμβάνουν δηλαδή και επεξεργάζονται τα ίδια αυτό που για το κάθε μάθημα αποτελεί τη διδακτέα ύλη, όχι μεμονωμένα και αφαιρετικά αλλά σε σχέση με κάτι από και συγκεκριμένο, το θέμα που ερευνούν. Ανακαλύπτουν, σχηματίζουν και μετασχηματίζουν τις γνώσεις που αποκτούν μέσα από την άμεση εμπλοκή τους στη διερευνητική μαθησιακή διαδικασία, αντί να δέχονται παθητικά και συσσωρευτικά, από την παράδοση του παιδαγωγού, πληροφορίες που πρέπει να αποστηθίσουν με την ελπίδα ότι θα τις χρησιμοποιήσουν κάποια στιγμή στο μέλλον (Βιτσιλάκη, 2005).

Η γνώση βρίσκεται στην πραγματική ζωή και καλεί τον καθένα να τη συλλέξει και να τη συνθέσει δημιουργικά μέσα από διαφορετικούς δρόμους αναζήτησης. Έτσι, το σχολείο γίνεται παιδοκεντρικό, με την

έννοια ότι τόσο η διδακτική, όσο και η παιδευτική ενέργεια βασίζεται στο μαθητή, στις δυνάμεις του και την ψυχική του ιδιομορφία. Με τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης ως στρατηγικής και ως μεθοδολογίας, διασφαλίζονται και αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης, ενώ με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης που απαιτείται, προκαλείται το ενδιαφέρον τους (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

3. Η διαθεματικότητα στην προσχολική εκπαίδευση και το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Οι σύγχρονες τάσεις της αγωγής, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια της διαθεματικότητας, επεκτείνονται και επηρεάζουν σημαντικά και τις νέες αντιλήψεις για την προσχολική εκπαίδευση, τόσο διεθνώς όσο και στην χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται σε διεθνές επίπεδο έντονοι προβληματισμοί αναφορικά με την παρεχόμενη προσχολική εκπαίδευση και το είδος των προγραμμάτων που αντιστοιχούν στη βαθμίδα αυτή. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση έχουν την τάση να διαμορφώνονται πάνω σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα που αντιστοιχούν σε κάθε επιμέρους γνωστικό πεδίο, τα οποία όμως υπερβαίνουν τα όρια των επιμέρους επιστημονικών κλάδων με προσεγγίσεις που προωθούν την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης που καθορίζεται από τις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της διαθεματικής προσέγγισης στο περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων, τα οποία προσφέρονται για την ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Ένα τέτοιο αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης προωθεί την ανάπτυξη επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων που φέρνουν τα νήπια σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο, σχετίζοντας την σχολική γνώση με την καθημερινότητα (Κακανά, Καζέλα & Ανδριοπούλου, 2005). Τα προγράμματα αυτά είναι από πλευράς οργανωτικής θεματοκεντρικά, από πλευράς διδακτικής παιδοκεντρικά και από πλευράς περιεχομένου πολυεπιστημονικά ή πολυκλαδικά, διότι εμπλέκουν πολλές επιστήμες ή κλάδους στη μελέτη των θεμάτων τους (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην προσχολική εκπαίδευση τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνον ως πλαίσιο για να εξυπηρετούν τον παιδαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, και βέβαια, δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι στόχοι των προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης για το νηπιαγωγείο, οδηγούν σε κατάλληλες αναπτυξιακές πρακτικές και διερευνητικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, έτσι ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κοινωνικοποιηθούν και να γνωρίσουν τον κόσμο. Με τη διαθεματική προσέγγιση

της μάθησης στο νηπιαγωγείο περιορίζεται τόσο το φαινόμενο της ύπαρξης «στεγανών» και της προσφοράς ασύνδετων μεταξύ τους γνώσεων, όσο και η αδυναμία σύνδεσής τους με την καθημερινή ζωή.

Βασιζόμενο στις παραπάνω σύγχρονες τάσεις για την εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής. Πιο συγκεκριμένα, με αφετηρία το Ν. 2525/97 (άρθρο 7) συντάχτηκε το 1998, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) από το νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, με στόχο τη συνέχεια της ύλης, την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών και την αποφυγή των επικαλύψεων της ύλης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Το ΕΠΠΣ αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου και σήμερα μπορεί να εφαρμοστεί μόνον στο Λύκειο, καθώς για την υποχρεωτική εκπαίδευση το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε, με παρόμοια διαδικασία (Ν. 1566/85, άρθρο 1γ), το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών). Το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ καταρχάς δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις (1366, 1373, 1374, 1375 και 1376 που αφορούσε το νηπιαγωγείο, 18-10-01) και υπέστησαν κριτικές (Ντολιοπούλου, 2002. Φράγκος 2002α, 2002β), οι οποίες ελήφθησαν από ελάχιστα έως καθόλου υπόψη. Στη συνέχεια τροποποιήθηκαν και εκδόθηκαν σε τόμους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α), ενώ ακο-

λούθησε νέα δημοσίευσή τους σε ΦΕΚ (303 και 304 που αφορούσε το νηπιαγωγείο, 13-3-03) (Μπονίδης, 2003. Ντίνας κ.ά, 2003. Χρονοπούλου, 2003). Τα προγράμματα αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων και διδακτικών πακέτων. Πρόσφατα κυκλοφόρησαν στο Διαδίκτυο (2/06) αυτά τα διδακτικά πακέτα, μεταξύ των οποίων και το σχετικό πακέτο για το νηπιαγωγείο με τίτλο «Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Πρέπει να αναφερθεί ότι επί σειρά ετών είχε επισημανθεί η ανάγκη ανανέωσης του αναλυτικού προγράμματος του 1989 για το νηπιαγωγείο, κάτι που επιχειρήθηκε έπειτα από 13 χρόνια, για να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, με εξαίρεση το πρόγραμμα για τη γλώσσα, το οποίο περιλαμβάνεται με κάποιες προσθαφαιρέσεις στο ΔΕΠΠΣ (βλ. Ντίνας κ.ά, 2003), αλλά είχε δημοσιευτεί τρία χρόνια νωρίτερα στις 10-2-99 στο ΦΕΚ 93, τ. Β'.

Δεν γνωρίζουμε αν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προηγήθηκε μια ουσιώδης συζήτηση σχετικά με την ιστορία της εισαγωγής παρόμοιων καινοτομιών. Επίσης δεν γνωρίζουμε αν έγινε συζήτηση για τους σύγχρονους όρους εφαρμογής αρχών και μεθόδων της προοδευτικής εκπαίδευσης, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θεωρεί ότι κυριαρχεί η παραδοσιακή παιδαγωγική. Πάντως το ΔΕΠΠΣ δεν συνδυάζεται με αλλα-

γές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και επομένως, εφόσον η βασική δομή της εκπαίδευσης παραμένει αναλλοίωτη, αναρωτιέται κανείς αν είναι δυνατόν το νέο πλαίσιο προγράμματος σπουδών να μεταμορφώσει το νηπιαγωγείο ειδικότερα και το σχολείο γενικότερα (www.paremnvsis.gr/2002/ek200902.htm).

4. Κριτικές του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Οι συγγραφείς των οδηγιών του ΔΕΠΠΣ ισχυρίζονται ότι η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης, «μιας καινοτομίας που βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη», αλλάζει προς το συλλογικότερο το κοινωνικό και το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου, αναβαθμίζει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και την οργανωτική και προγραμματική αυτονομία της σχολικής μονάδας, αναδιαρθρώνει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα και συνδέει στενότερα το σχολείο με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Πήρε μάλιστα την ονομασία της από «την ευελιξία που κυριαρχεί σ' αυτή σε ό,τι αφορά τις επιλογές στη θεματική, στη μεθοδολογία, στα μέσα, στα υλικά, στους ρόλους παιδαγωγών και παιδιών, στην εμπλοκή κοινωνικών φορέων, στον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων, στις προτεραιότητες των σκοπών και στόχων κ.ά»

(ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002β).

Από την άλλη πλευρά, κυριαρχούν οι ισχυρισμοί ότι: α) το συγκεκριμένο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης ειδικότερα και του ΔΕΠΠΣ γενικότερα δεν βοηθάει να γίνει το σχολείο χώρος χαράς και δημιουργίας για τα παιδιά, καθώς αφενός δεν προσφέρεται η δυνατότητα ιδιαίτερης ευελιξίας, όπως διακηρύσσεται, και αφετέρου τα ενιαία αναλυτικά προγράμματα είναι «κλειστού» τύπου και διαμορφώνονται σε κεντρικό επίπεδο - τακτική που έρχεται σε αντίθεση με το στόχο της «μάθησης του πώς να μαθαίνεις», β) δεν μπορεί να αναπληρώσει την ένδεια κοινωνικού οράματος για την εκπαίδευση ή την έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών που επιδιώκεται να διαμορφωθούν μέσα από τις δραστηριότητές του, γ) δεν εντάσσεται σε ένα γενικότερο σχέδιο μετασχηματισμού των δομών και ριζικής αναθεώρησης των σκοπών της εκπαίδευσης, καθώς ο παραδοσιακός χαρακτήρας της παιδαγωγικής του σχολείου συνεχίζει να κυριαρχεί και να χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) παρά την προσπάθεια των συντακτών του να αποτελεί «μοντέλο διαδικασίας», αποτελεί, στο μεγαλύτερο μέρος του, μια σύνθεση του «μοντέλου των σκοπών και στόχων» και του «μοντέλου των περιεχομένων», ε) η ενοποίηση και η διαθεματικότητα στην πραγματικότητα δεν συνιστούν τη βάση του, καθώς διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια ορ-

γάνωσης της σχολικής γνώσης, στ) η ορολογία που χρησιμοποιείται σε αυτό είναι συγκεχυμένη, ζ) οι προσπάθειες για εισαγωγή νέων αντικειμένων μάθησης (αγωγή υγείας, ολυμπιακή παιδεία) φαίνονται ασυντόνιστες, η) προκειμένου το πρόγραμμα να έχει έστω και στοιχειώδη επιτυχία απαιτείται σοβαρή κατάρτιση των παιδαγωγών και συντονισμός των διαφόρων μαθημάτων, ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, διαφορετικά πολλοί εκπαιδευτικοί θα καταλάβουν «ό,τι έχουν στο μυαλό τους για τη διαθεματικότητα» κ.ο.κ (Μπονίδης, 2003. Πολυχρονόπουλος, 2004. Χρονοπούλου, 2003. www.paremvsis.gr/2002/ek200902.htm).

Ειδικότερα για το νηπιαγωγείο, βασικός σκοπός του ΔΕΠΠΣ είναι, όπως και στις επόμενες βαθμίδες, η προαγωγή της διαθεματικότητας, δηλαδή η σύνδεση των στόχων, των γνωστικών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο. Στο πρόγραμμα αυτό ενσωματώνεται και το νηπιαγωγείο στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης – εξέλιξη θετική καθώς μ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται ο παιδαγωγικός ρόλος του και η σύνδεσή του με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν κινηθεί προς την κατεύθυνση της σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου, η εξέλιξη αυτή μπορεί να αποβεί πολύ αρνητική.

Χαρακτηριστικά, ο Φράγκος (2005) αναφέρει ότι με το γεγονός αυτό εξισώνεται το νηπιαγωγείο όχι προς τη βαθμίδα που ανήκουν αναπτυξιακά τα παιδιά, αλλά προς τους μαθητές

των μεγάλων ηλικιών (Δημοτικού κ.ο.κ), ξαναγυρίζοντας στη θέση της παλιάς αυταρχικής αγωγής, σύμφωνα με την οποία το παιδί του νηπιαγωγείου είναι ένας μικρός άνθρωπος και όχι παιδί. Ανοίγουν διάπλατα οι ασκοί του Αιόλου για την είσοδο και εγκαθίδρυση στο νηπιαγωγείο όλων των θυελλωδών αναταράξεων και ανισορροπιών που δυστυχώς υπάρχουν στα προγράμματα του Δημοτικού. Έτσι, ενώ σε όλες τις σχολικά ώριμες ευρωπαϊκές χώρες ακολουθείται η τάση που κυριαρχεί παγκοσμίως, να αποτελεί δηλαδή το νηπιαγωγείο υπόδειγμα επέκτασης για την ανάλογη αναπτυξιακή διαρρύθμιση στις επόμενες βαθμίδες, σ' εμάς αντίθετα κυριαρχεί το αναχρονιστικό σχήμα: σε αυτό που επικρατεί στις μεγάλες τάξεις των σχολείων να προσαρμόζονται, μπορούν δεν μπορούν, οι μικρότερες βαθμίδες.

Επίσης τονίζει ότι το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο περιέχει ένα πρόγραμμα στηριζόμενο σε μαθήματα που διεξάγονται στο Δημοτικό (π.χ. τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τη γεωγραφία, τη βιολογία, την ιστορία, τα θρησκευτικά κ.ά). Το παιχνίδι δεν υπάρχει πουθενά ως φορέας μάθησης, όπως υποστηρίζουν οι έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο και η κοινή λογική. Όλες οι ενέργειες που προτείνονται για τα παιδιά του νηπιαγωγείου σχετίζονται με ψευδοπνευματικές-ηθικολογικές δραστηριότητες (να συνειδητοποιούν, να συλλέγουν πληροφορίες, να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να κατακτούν την κίνηση, κ.τ.λ) ενώ οι τρόποι πρόσληψης των

γνώσεων και της μάθησης είναι ίδιοι με αυτούς που προτείνονται και στο Δημοτικό. Εκείνο, λοιπόν, που επιζητεί το πρόγραμμα είναι να καταστεί το νηπιαγωγείο όχι προβαθμίδα του Δημοτικού, αλλά καθαρά Δημοτικό Σχολείο και μάλιστα παιλαϊάς εποχής.

Με αυτόν συμφωνεί και ο Πολυχρονόπουλος (2004), ο οποίος αναρωτιέται αν το ΔΕΠΠΣ αποσχολειοποιεί το νηπιαγωγείο ή το σχολειοποιεί ακόμη πιο πολύ ώστε να γίνει προδημοτικό σχολείο και να μετατραπεί από προσχολική βαθμίδα σε ίδρυμα μάθησης και αξιολόγησης της προόδου των νηπίων αναφορικά με την πρόσκτηση γνώσεων, καθώς οι σκοποί και τα περιεχόμενα του συγκεκριμένου προγράμματος σχεδιάστηκαν κατά γνωστικό αντικείμενο, όπως αρμόζει δηλαδή σε ένα ακαδημαϊκού τύπου σχολικό ίδρυμα. Αναρωτιέται ακόμη γιατί θα πρέπει να υπάρχουν «αντικείμενα», δηλαδή οργανωμένα σύνολα γνώσεων στο νηπιαγωγείο και να μην χρησιμοποιείται το παιδί (τα πυρηνικά και περιφερειακά στοιχεία και οι ανάγκες του) ως αντικείμενο σπουδής.

5. Περιεχόμενα του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι, όσον αφορά τα περιεχόμενα, στο ΔΕΠΠΣ δεν υπάρχουν τομείς αλλά γνωστικά αντικείμενα ή επιστημονικοί κλάδοι, που είναι οι εξής: α) η γλώσσα (ανάγνωση, γραφή), β) τα μαθηματικά, γ) η μελέτη

περιβάλλοντος (ανθρωπογενές και φυσικό), δ) η δημιουργία και έκφραση (εικαστικά, δραματική τέχνη, μουσική, φυσική αγωγή) και, ε) η πληροφορική. Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ή επιστημονικό κλάδο αναφέρονται οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα νήπια, καθώς και ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες. Έτσι προσδιορίζονται οι κατευθύνσεις για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, που μπορεί να είναι προσχεδιασμένες από τον νηπιαγωγό ή αναδυόμενες από τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Σχετικά με τη γλώσσα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ένας από τους κεντρικούς άξονες της προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία, λάθη όμως που η συγκεκριμένη προσέγγιση μας επιτρέπει να τα δούμε ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν την γνώση. Κατά συνέπεια, είναι φυσικό αυτά τα λάθη, που συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, να γίνονται σ' ένα βαθμό αποδεκτά, αποτελώντας παράλληλα σημείο εκκίνησης για το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας που μακροπρόθεσμα στοχεύει στο ξεπέρασμά τους. Για τη σύνταξη του συγκεκριμένου προγράμματος ελήφθησαν υπόψη τα σχετικά με τη γλώσσα προγράμματα και τα πορίσματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Σ' αυτά τονίζε-

ται ιδιαίτερα ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία στις μικρές ηλικίες συνδέεται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο. Κι αυτό, όπως είναι γνωστό, αφορά περισσότερο τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα παιδαγωγικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή.

Σχετικά με τα μαθηματικά, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν, τροποποιούν και δομούν ιδέες μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αναπτύσσουν απλές μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα. Χειρίζονται απλές μαθηματικές έννοιες για να αντιληφθούν τη λογική καθημερινών πράξεων και προβλημάτων, ρωτούν γύρω από σχέσεις, σχέδια και ακολουθίες. Σκοπός του προγράμματος των μαθηματικών για το νηπιαγωγείο είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις: α) να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις, β) να επεξεργάζονται και να αξιοποιούν νέα δεδομένα, να συ-

γκρίνουν και να μετασχηματίζουν απλές σχέσεις και διαδικασίες με τη δοκιμή και τον έλεγχο, γ) να ενδιαφέρονται για την επινόηση και την ανάλυση προβλημάτων, και δ) να αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία. Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, ατομικά και ομαδικά, τα παιδιά αναπτύσσουν ειδικές ικανότητες, όπως το να συγκρίνουν και να συσχετίζουν αντικείμενα, να αντιλαμβάνονται κάποιες ιδιότητες, σχέσεις και συνδυασμούς και, τέλος, να μετρούν και να αναγνωρίζουν απλά σχήματα στο περιβάλλον.

Σχετικά με τη μελέτη του περιβάλλοντος, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα βιώματα των παιδιών. Σ' ένα ελκυστικό, κατάλληλα διαμορφωμένο και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον διαρκούς αλληλεπίδρασης, μέσα στην τάξη ή/και στο άμεσο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον έξω από αυτήν, προετοιμάζονται και πραγματοποιούνται ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες ξεκινούν από τις ανάγκες και τις γνώσεις των παιδιών, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους, την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ τους και τα οδηγούν σε νέες γνώσεις. Τα παιδιά επιλέγουν τρόπους, υλικά και μέσα προκειμένου να μελετήσουν πράγματα, φαινόμενα και γεγονότα. Βασικές γνώσεις και διαδικασίες από τον χώρο των φυσικών επιστημών, της γεωγραφίας, της ιστορίας, των θρησκευτικών, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, καθώς και στοιχεία της πε-

ριβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας και της κυκλοφοριακής αγωγής, προσεγγίζονται διαθεματικά, μέσα από δραστηριότητες που αφορούν τη μελέτη περιβάλλοντος. Ακόμα, εμπλέκονται αβίαστα σ' αυτή απλές έννοιες από τα μαθηματικά και δραστηριότητες από τη δημιουργία και έκφραση. Παράλληλα, εμπλουτίζεται η γλώσσα, αναπτύσσεται η επικοινωνία και αξιοποιείται στον ανάλογο βαθμό η τεχνολογία. Οι επιδιώξεις, το περιεχόμενο και οι ενδεικτικές δραστηριότητες της μελέτης περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο αναπτύσσονται γύρω από δύο άξονες: α) το ανθρωπογενές περιβάλλον και την αλληλεπίδραση και β) το φυσικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση.

Ένα σημαντικό κομμάτι του συγκεκριμένου προγράμματος αφορά την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δημιουργίας και έκφρασης που σχετίζονται με τα εικαστικά, το θέατρο - δραματική τέχνη, τη φυσική αγωγή και τη μουσική. Τα γνωστικά αντικείμενα διατηρούν την αυτονομία τους, αλλά διαθέτουν και κοινούς κώδικες. Ενεργοποιούν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινούν, μαγεύουν, αφυπνίζουν την περιέργειά τους, κινητοποιούν την φαντασία τους, ενθαρρύνουν την έκφραση τους, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα τους και τους προσφέρουν ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές. Συχνά, πολλές από τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται και οργανώνονται διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους. Η

μουσική, για παράδειγμα, μπορεί να οδηγήσει σε κίνηση ή σε εικαστική δημιουργία, ενώ το θέατρο μπορεί να συνοδεύεται από ένα μουσικό κομμάτι και μια εικαστική δημιουργία. Με αυτό τον τρόπο συνυπάρχουν οι τέχνες και η κίνηση χωρίς να τονίζεται η διάκρισή τους. Ωστόσο, η ανάπτυξη των διαθεματικών δραστηριοτήτων και η εξυπηρέτηση των στόχων που επιδιώκονται προϋποθέτουν τη γνώση και την κατανόηση κάθε προγράμματος από τον παιδαγωγό.

Τέλος, σχετικά με την πληροφορική, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίζεται η άποψη ότι βασικός στόχος είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, π.χ. ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων, με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού διερευνητικής μάθησης.

Κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών ενεργειών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι η απόκτηση ουσιαστικής γνώσης από το μαθητή είναι αδύνατη, αν δεν στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση της γνώσης πρέπει να γίνεται με ενεργητικό τρόπο, ώστε να είναι δυνατή αφενός η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του και αφετέρου η δημιουργία επιθυμητών στάσεων και συμπεριφο-

ρών. Ακόμα, η διδασκαλία θα πρέπει, μέσα από μια ενιαία και συνεχή δημιουργική διαδικασία, να βοηθάει τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προβληματίζονται, να ερευνούν, να ελέγχουν το μαθησιακό περιβάλλον διατηρώντας πάντοτε την ελευθερία και την αξιοπρέπειά τους.

Το ΔΕΠΠΣ άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Από την ίδια χρονιά εφαρμόστηκε πιλοτικά η ευέλικτη ζώνη σε 11 νηπιαγωγεία και το 2002-03 σε 149 νηπιαγωγεία (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002γ). Κατά τη χρονική περίοδο 2003-2004 επρόκειτο να αρχίσει η επίσημη εφαρμογή του σ' όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας, κάτι το οποίο δεν έγινε. Με την αλλαγή της Κυβέρνησης το Μάρτιο του 2004, η υλοποίηση της ευέλικτης ζώνης ειδικότερα και του ΔΕΠΠΣ γενικότερα, αφέθηκε στην διακριτική ευχέρεια των νηπιαγωγών, ενώ τη σχολική χρονιά 2005-06 το ΥΠΕΠΘ με εγκύκλιό του όρισε ως πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αυτό του 1989 και το ΔΕΠΠΣ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί μια παρεξήγηση που υπήρξε σχετικά με το νέο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι με την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ ουσιαστικά θα καταργούνταν το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989. Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν συνέβη, διότι προκειμένου να συμβεί, χρειαζόταν Προεδρικό Διάταγμα και όχι απόφαση Υπουργού. Τα λεγόμενα προγράμματα σπουδών ως «υπουργικές αποφάσεις» και όχι ως «Προεδρι-

κά Διατάγματα» δεν έχουν ως σκοπό να αντικαταστήσουν τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα, αλλά να θέσουν επεξηγηματικά τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται το περιεχόμενο των προσδιοριζόμενων θέσεων του αναλυτικού προγράμματος (ΦΕΚ, 188/1997 αρθ.7, παραγ.1). Σύμφωνα λοιπόν με τον Φράγκο (2002α, 2005) το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αποτελεί επεξηγηματική συμπλήρωση και όχι νέο αναλυτικό πρόγραμμα που καταργεί αυτό που ήδη υπάρχει.

6. Σκοπός/στόχοι και τρόπος συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω αναφορικά με το ΔΕΠΠΣ, δημιουργείται το ερώτημα αν τελικά εφαρμόζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα στα ελληνικά νηπιαγωγεία και αν συμβαίνει αυτό, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο. Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα, πραγματοποιήσαμε μια έρευνα που είχε αυτό ως κύριο σκοπό της. Ως στόχοι της έρευνας τέθηκαν οι επιμέρους διερευνήσεις: α) της κατανόησης από την πλευρά των νηπιαγωγών των στόχων, του περιεχομένου διδασκαλίας, των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, καθώς και των θεμελιωδών εννοιών της διαθεματικής προσέγγισης, έτσι όπως περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ, β) του τρόπου υλοποίησης των σχεδίων εργασίας, γ) των βασικών αρχών του ΔΕΠΠΣ, δ) του σχολικού έτους από το οποίο

εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί το ΔΕΠ-ΠΣ στην τάξη τους, ε) των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σχετικά με την εφαρμογή του, ζ) του ρόλου των παιδιών, των γονέων και των νηπιαγωγών κατά την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ και η) των αλλαγών που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά, στον εαυτό τους και στους γονείς, μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ.

Απ' όσο γνωρίζουμε ανάλογες έρευνες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα δεν έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν. Όμως έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες παρόμοιες έρευνες (Πατινιώτης, 1999. Πατινιώτης, Ντολιπούλου & Θωμά, 2002. Πατινιώτης, 2005), οι οποίες εξέτασαν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του 1989.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφερθούμε στον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Αρχικά, απευθυνθήκαμε στους αποσπασμένους νηπιαγωγούς στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ζητήσαμε τη βοήθειά τους, προκειμένου να χορηγήσουμε ερωτηματολόγια στους νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση των φοιτητών, κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στην έρευνα ήταν να εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ στην τάξη τους. Απ' αυτούς απάντησαν συνολικά 18 νηπιαγωγοί. Κατόπιν, απευθυνθήκαμε σε όλους τους νηπιαγωγούς που παρακολουθούσαν την εξομοίωση (170 συνολικά) και το Διδασκαλείο (60 συνολικά) στο Αριστο-

τέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, την ίδια χρονιά. Απ' αυτούς απάντησαν 39 από τα τμήματα εξομοίωσης και 50 από τα τμήματα του Διδασκαλείου (και στις δύο περιπτώσεις τα νηπιαγωγεία τους βρίσκονταν σε διάφορους νομούς της Βόρειας Ελλάδας). Επίσης, μέσω γνωστών συμβούλων και νηπιαγωγών, λάβαμε άλλες 14 απαντήσεις από το Νομό Πέλλας, 14 από τον Νομό Πιερίας, 2 από τον Νομό Σερρών και 2 από τον Νομό Χαλκιδικής (περιοχή Πολυγύρου). Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν συνολικά 139 νηπιαγωγοί από αντίστοιχο αριθμό νηπιαγωγείων της Βορείου Ελλάδας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ως μέσο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (μετακωδικοποιημένες). Αρχικά υπήρχαν και κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όμως κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων δεν απαντούσε σ' αυτές και γι αυτό τις αφαιρέσαμε.

Όλες οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής, από τις οποίες ορισμένες απαντώνταν επιλέγοντας την επιθυμητή απάντηση από κάποιες προεπιλεγμένες απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιπες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 5. Το 1 αντιστοιχούσε στο «Καθόλου», το 2 στο «Λίγο», το 3 στο «Μέτρια», το 4 στο «Πολύ» και το 5 στο «Πάρα Πολύ». Στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων, ανήκαν οι ονομαζόμενες «ερωτήσεις παροχής στοιχείων». Απ'

αυτές, οι δύο πρώτες αναφέρονταν στον τύπο νηπιαγωγείου (κλασικό - ολοήμερο) και στην περιοχή που βρισκόταν αυτό, ενώ οι επόμενες τέσσερις αναφέρονταν στα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών, στον αριθμό των παιδιών ανά τάξη, στις σπουδές τους και τη μετεκπαίδευσή τους. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας αφορούσαν το αν το νηπιαγωγείο συμμετείχε στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης και, αν ναι, από ποιο σχολικό έτος.

Ακολουθούσαν οι ερωτήσεις που σχετιζόνταν με την ενασχόληση με το ΔΕΠΠΣ. Απ' αυτές οι έξι πρώτες ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και εξέταζαν: α) το σχολικό έτος από το οποίο εφάρμοζαν οι νηπιαγωγοί το ΔΕΠΠΣ, β) την ενημέρωσή τους σχετικά με το πρόγραμμα, γ) τις βασικές αρχές του προγράμματος, δ) τον τρόπο αξιολόγησής του, ε) την προσωπική τους γνώμη σχετικά με το εάν το ΔΕΠΠΣ αντικατέστησε το προηγούμενο πρόγραμμα ή όχι, και στ) το πώς έκριναν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως προς την εφαρμογή του, συγκριτικά με το πρόγραμμα του 1989. Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις καλούσαν τους ερωτηθέντες να απαντήσουν στο εάν κατανοούν το ΔΕΠΠΣ και σε ποιο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αναφέρονταν στις ικανότητες, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στις ενδεικτικές θεματικές δραστηριότητες και στις θεμελιώδεις έννοιες προσέγγισης που αναφέρονταν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Υπήρχε και μια ερώτηση η οποία αναφέρονταν στην κα-

τανόηση των σχεδίων εργασίας (projects), έτσι όπως προτείνονταν μέσα από το πρόγραμμα. Ακολουθούσαν τέσσερις ερωτήσεις που αναφέρονταν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο τα παιδιά όσο και οι παιδαγωγοί, κατά την αρχική εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ, καθώς και κατά την εφαρμογή του την εποχή διεξαγωγής της έρευνας. Οι επόμενες ερωτήσεις εξέταζαν: α) τη συμμετοχή των γονέων στην υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ, β) το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, και γ) το ρόλο των παιδιών κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνονταν με ερωτήσεις που καλούσαν τους νηπιαγωγούς να αξιολογήσουν την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ και να αναφέρουν αν μετά την υλοποίησή του παρατήρησαν αλλαγές στα παιδιά, στον εαυτό τους και στους γονείς, και αν ναι, τι είδους.

7. Αποτελέσματα της έρευνας και ερμηνεία τους

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και περιλάμβανε την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική. Η πρώτη είχε ως κύριο στόχο να καταγράψει τις γενικές τάσεις των απαντήσεων (για παράδειγμα, ποιες είναι οι πιο συχνές απαντήσεις), ενώ η δεύτερη να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των διαφόρων ομάδων ήταν πραγματικές ή τυχαίες (για παρά-

δειγμα, αν οφείλονταν σε λάθος της μέτρησης). Οι επιμέρους αναλύσεις έγιναν: α) με το t-test κριτήριο που προσδιορίζει τις διαφορές που υπάρχουν στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων ομάδων και β) με τη μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way Anova), όταν οι ομάδες σύγκρισης ήταν περισσότερες από δύο (η παραπέρα σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους των ομάδων έγινε με το δείκτη Tukey HSD).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 59% των νηπιαγωγών εργάζονταν σε κλασικό νηπιαγωγείο και το 41% σε ολοήμερο, ενώ η προϋπηρεσία τους ήταν για: α) το 21% έως 5 χρόνια, β) το 28% 6 με 10 χρόνια και για γ) το 50% πάνω από 11 χρόνια. Ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη ήταν: α) για το 7% έως 10 παιδιά, β) για το 23% από 10 έως 15 παιδιά, γ) για το 60% από 15 έως 20 παιδιά, ενώ δ) ένα 10% είχε από 20 παιδιά και πάνω. Από το σύνολο των νηπιαγωγών το: α) 1% ήταν απόφοιτες μονοετούς σχολής νηπιαγωγών, β) το 69% διετούς σχολής, γ) το 26% απόφοιτοι Πανεπιστημίου, ενώ δ) μόνο ένα ποσοστό 4% δήλωσε κάποιο συνδυασμό των παραπάνω. Το 11% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι είχε μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο, το 8% σε ΠΕΚ, το 2% κάπου αλλού, ενώ το 21% είχε κάνει εξομοίωση και το 53% είχε πραγματοποιήσει κάποιο συνδυασμό των παραπάνω μετεκπαιδύσεων.

Σχετικά με την ενασχόληση με το ΔΕΠΠΣ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 47% των νηπιαγωγών ανέφε-

ρε ότι το εφαρμόζει από το 2003-2004, το 42% από το 2002-2003, ενώ το 11% από το 2004-2005. Άλλωστε, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (82%) θεωρεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν αντικατέστησε το προηγούμενο, του 1989, αλλά το εμπλούτισε. Επίσης, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί έκριναν ότι το νέο πρόγραμμα είναι εν μέρει πιο δύσκολο στην εφαρμογή του από το πρόγραμμα του 1989 (43%). Αντίθετα, το 16% δήλωσε ότι το ΔΕΠΠΣ είναι εν μέρει πιο εύκολο στην εφαρμογή του, ενώ το ίδιο ποσοστό (16%) νηπιαγωγών θεωρεί ότι το ΔΕΠΠΣ είναι το ίδιο εύκολο στην εφαρμογή του. Τέλος, ένα ποσοστό 13% θεωρεί ότι το ΔΕΠΠΣ είναι πιο εύκολο στην εφαρμογή του από το πρόγραμμα του 1989 και το 11% δήλωσε ότι το ΔΕΠΠΣ είναι πιο δύσκολο.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν για το ΔΕΠΠΣ από τη σύμβουλο (20%), ένα ποσοστό (4%) από άρθρα σε περιοδικά ή βιβλία και ένα ποσοστό (3%) από το Πανεπιστήμιο, καθώς και από επιμορφωτικές συναντήσεις (ΠΕΚ, συνέδρια, ημερίδες). Το μεγαλύτερο ποσοστό όμως των νηπιαγωγών (68%) ενημερώθηκε από ένα συνδυασμό των παραπάνω.

Όσον αφορά τις βασικές αρχές για τη διδασκαλία, έτσι όπως ορίζονται μέσα από το ΔΕΠΠΣ, ένα ποσοστό 47% ανέφερε ότι συμφωνεί εν μέρει μ' αυτές, ένα ποσοστό 46% δήλωσε ότι συμφωνεί μ' αυτές, ενώ ένα 4% διαφωνεί εν μέρει μ' αυτές. Αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης που προτείνει το ΔΕΠΠΣ, οι περισσότε-

ροι νηπιαγωγοί φάνηκε να συμφωνούν εν μέρει μ' αυτόν (56%), ένα ποσοστό 35% συμφωνεί μ' αυτόν και ένα μικρότερο ποσοστό (7%) διαφωνεί εν μέρει μ' αυτόν.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην κατανόηση της ανάπτυξης των ικανοτήτων για όλα τα γνωστικά αντικείμενα ξεχωριστά, με βάση τις απαντήσεις που μας έδωσαν οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες ανέφεραν καλή κατανόηση όλων των γνωστικών αντικειμένων, με $M.O=3,7$. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατανοούν καλύτερα: την προφορική επικοινωνία ($M.O=4,11$), τα εικαστικά ($M.O=4,07$), και το φυσικό περιβάλλον ($M.O=3,97$), και ακολουθούν η γραπτή έκφραση ($M.O=3,87$), το ανθρωπογενές περιβάλλον ($M.O=3,81$), η φυσική αγωγή ($M.O=3,75$), τα μαθηματικά ($M.O=3,68$), η δραματική τέχνη ($M.O=3,64$), η μουσική ($M.O=3,31$) και η πληροφορική ($M.O=2,89$).

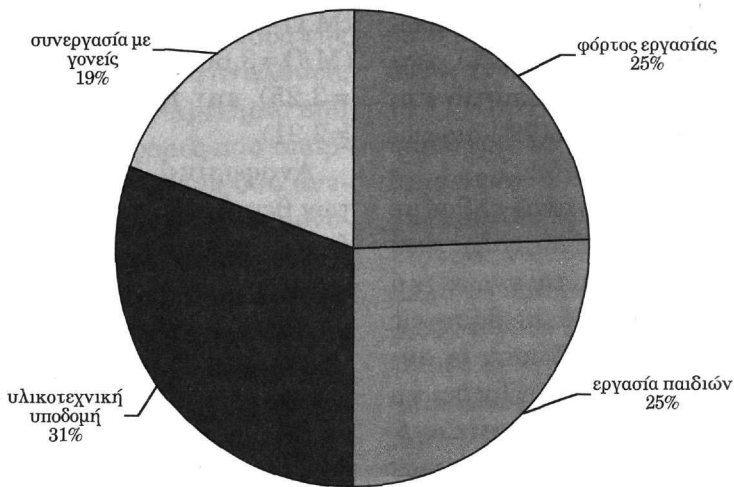
Αναφορικά με την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες ανέφεραν επίσης καλή κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας για το κάθε γνωστικό αντικείμενο με $M.O=3,61$. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατανοούν καλύτερα τα εικαστικά ($M.O=3,88$), την προφορική επικοινωνία ($M.O=3,86$), το φυσικό περιβάλλον ($M.O=3,78$) και την γραπτή έκφραση ($M.O=3,76$) ενώ ακολουθούν η φυσική αγωγή ($M.O=3,70$), το ανθρωπογενές περιβάλλον ($M.O=3,68$), τα μαθηματικά

($M.O=3,60$), ζ) η δραματική τέχνη ($M.O=3,60$), η) η μουσική ($M.O=3,25$) και η πληροφορική ($M.O=2,91$).

Αναφορικά με την κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών, όπως ορίζονται μέσα από το πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης καλή κατανόηση με γενικό μέσο όρο (3,56). Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατανοούν καλύτερα: τα εικαστικά ($M.O=3,90$), τις θεμελιώδεις έννοιες για την προφορική επικοινωνία ($M.O=3,79$), την γραπτή έκφραση ($M.O=3,71$), ενώ ακολουθούν το φυσικό περιβάλλον ($M.O=3,70$), η φυσική αγωγή ($M.O=3,66$), η δραματική τέχνη ($M.O=3,65$), το ανθρωπογενές περιβάλλον ($M.O=3,59$), τα μαθηματικά ($M.O=3,53$), η μουσική ($M.O=3,22$) και η πληροφορική ($M.O=2,93$). Επίσης, αναφορικά με την εφαρμογή των σχεδίων δράσης (projects) οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τα υλοποιούν αρκετά με $M.O=3,65$.

Σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα αλλοδαπά παιδιά και τα προνήπια είναι μετρίως δύσκολη, με μέσους όρους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα αλλοδαπά 2,71 και για τα προνήπια 2,67.

Αναφορικά με τις δυσκολίες της αρχικής εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ, η μεγαλύτερη δυσκολία φαίνεται να είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ($M.O=3,96$), και ακολουθούν η δυσκολία εργασίας σε μικρές ομά-



Γράφημα 1

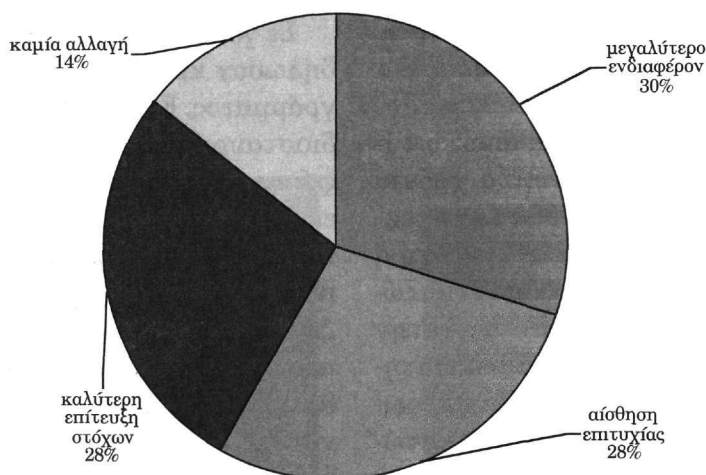
Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ;

δες (Μ.Ο=3,41), ο μεγάλος φόρτος εργασίας (Μ.Ο=3,20), και η έλλειψη συνεργασίας (Μ.Ο=2,48). Όσο για τις δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν τους ίδιους λόγους με Μ.Ο=3,62 για την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, Μ.Ο=3,02 για τη δυσκολία εργασίας σε μικρές ομάδες, Μ.Ο=2,91 για τον μεγάλο φόρτο εργασίας και Μ.Ο=2,30 για την έλλειψη συνεργασίας (Γράφημα 1).

Η αλλαγή του ρόλου των νηπιαγωγών που εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ υπήρξε εμφανής, καθώς ανέφεραν ότι από μεταδότες γνώσεων και καθοδηγητές μετατράπηκαν σταδιακά σε συντονιστές, διευκολυντές, παρατηρητές και συνεργάτες των παιδιών, που κι αυτά σιγά-σιγά απέκτησαν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, αυτόν του

ερευνητή. Οι Έλληνες νηπιαγωγοί φάνηκε ότι έχουν αρχίσει να κατανοούν και να ενστερνίζονται το νέο τους ρόλο, καθώς και το νέο ρόλο των παιδιών, ενώ τα σχέδια εργασίας, φαίνεται να υλοποιούνται όλο και περισσότερο στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Επίσης οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν αλλαγές στα παιδιά, καθώς και στον εαυτό τους, μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. επίλυση συγκρούσεων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, μείωση επιθετικότητας, αύξηση της συνεργασίας στην τάξη ανάμεσα στα νήπια και ανάμεσα στα νήπια και την νηπιαγωγό κ.ά.) (Μ.Ο=3,76), περισσότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και τις δραστηριότητες (Μ.Ο=4,01), καθώς και μεγαλύτερη ανάπτυξη σε κάποιους τομείς ή γνωστικά αντικείμενα του



Γράφημα 2

Τι είδους αλλαγές παρατηρείτε στον εαυτό σας μετά την υλοποίηση του ΔΕΙΠΙΣ;

αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο =3,77). Αλλά και οι ίδιοι παρατήρησαν κάποιες αλλαγές στον εαυτό τους, όπως μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερο ενθουσιασμό για το έργο που πραγματοποιούσαν μέσα στην τάξη (Μ.Ο=3,85), μεγαλύτερη αίσθηση επιτυχίας του έργου τους (Μ.Ο=3,68), καλύτερη επίτευξη των στόχων τους (Μ.Ο=3,60), ενώ ένα μικρό ποσοστό νηπιαγωγών δήλωσαν ότι δεν παρατήρησαν αλλαγές στους εαυτούς τους (Μ.Ο=1,83) (Γράφημα 2).

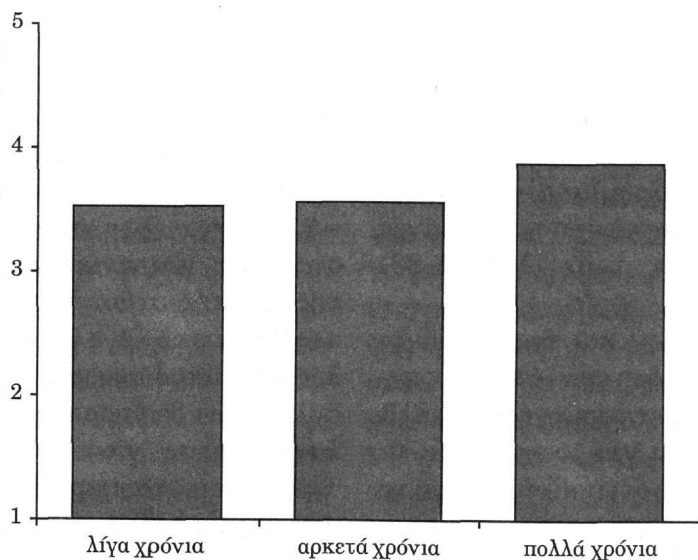
Υπάρχει όμως και ένας παράγοντας, ο οποίος δεν εμπλέκεται αρκετά ενεργά στην εφαρμογή του ΔΕΙΠΙΣ. Πρόκειται για τους γονείς, οι οποίοι φαίνεται ότι παίζουν ακόμα το ρόλο του θεατή και του κριτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι του συνεργάτη και διευκολυντή σ' αυτή. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι αφενός, οι νηπιαγωγοί δεν

τους προσφέρουν τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά και αφετέρου, ότι οι γονείς αδυνατούν να συμμετάσχουν λόγω των πολλών υποχρεώσεών τους. Βέβαια, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών παρατήρησε αλλαγές και σε αυτούς μετά την εφαρμογή του ΔΕΙΠΙΣ, και πιο συγκεκριμένα αύξηση του ενδιαφέροντος (Μ.Ο =3,60) και της συμμετοχής (Μ.Ο =3,47) στο έργο που επιτελείται στην τάξη, και γενικότερα, ενίσχυση της θετικής στάσης τους απέναντι στο διδακτικό έργο (Μ.Ο=3,75). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό νηπιαγωγών δήλωσε ότι δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές στους γονείς (Μ.Ο=1,78). Όμως, παρά τις παραπάνω αλλαγές που παρατηρήθηκαν, φαίνεται ότι η ουσιαστικότερη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου χρειάζεται ακόμη χρόνο και προσπάθεια για να επιτευχθεί.

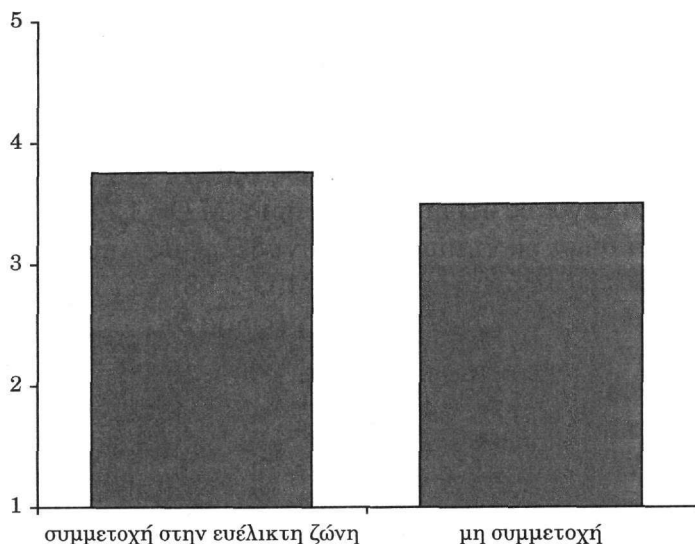
8. Αποτελέσματα των διασταυρώσεων και ερμηνεία τους

Κάποιοι παράγοντες, όπως ο τύπος του νηπιαγωγείου, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι σπουδές, η μετεκπαίδευση καθώς και η συμμετοχή ή όχι του σχολείου στην ευέλικτη ζώνη φαίνεται να επηρεάζουν: α) την κατανόηση του ΔΕΠΠΣ (ικανότητες, περιεχόμενο, θεμελιώδεις έννοιες), β) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί τόσο κατά την αρχική εφαρμογή του, όσο και κατά την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνάς μας, γ) τον ρόλο των νηπιαγωγών αλλά και των παιδιών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΔΕΠΠΣ, καθώς και δ) τις αλλαγές που παρατήρησαν στα παιδιά, στους γονείς και στον εαυτό τους ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ.

Σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί δήλωσαν καλή κατανόηση του προγράμματος. Ειδικότερα όμως, από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρέασαν τόσο την κατανόηση των ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν με την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ, όσο και την κατανόηση του περιεχομένου του προγράμματος, ενώ δεν φαίνεται να επηρέασαν την κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι κατανοούν τις ικανότητες αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο = 3,87) απ' αυτούς που έχουν αρκετά (Μ.Ο = 3,55) ή λίγα χρόνια προϋπηρεσίας [Μ.Ο = 3.52, $F(1,130) = 5.17$, $p < 01$] (Γράφημα 3). Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας του



Γράφημα 3
Χρόνια προϋπηρεσίας και βαθμός κατανόησης ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν



Γράφημα 4

Συμμετοχή στην ευέλικτη ζώνη και κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

ΔΕΠΠΣ. Οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Μ.Ο=3.80) απ' αυτούς με αρκετά (Μ.Ο=3.43) ή λίγα χρόνια προϋπηρεσίας [Μ.Ο=3.33, $F(1,131) = 4.94$, $p < .01$]. Τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας πιθανόν να συνδέονταν με μεγαλύτερη εμπειρία, περισσότερες παραστάσεις και μελέτη σχετικών προγραμμάτων, που ενδέχεται να τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα και το ΔΕΠΠΣ. Αντίθετα, για την κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ των ομάδων με πολλά (Μ.Ο= 3.69), αρκετά (Μ.Ο= 3.46) ή λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (Μ.Ο=3.39), $F(1,124) = 2.3$].

Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή του νηπιαγωγείου στην ευέλικτη ζώνη φαίνεται να επηρεάζει τον

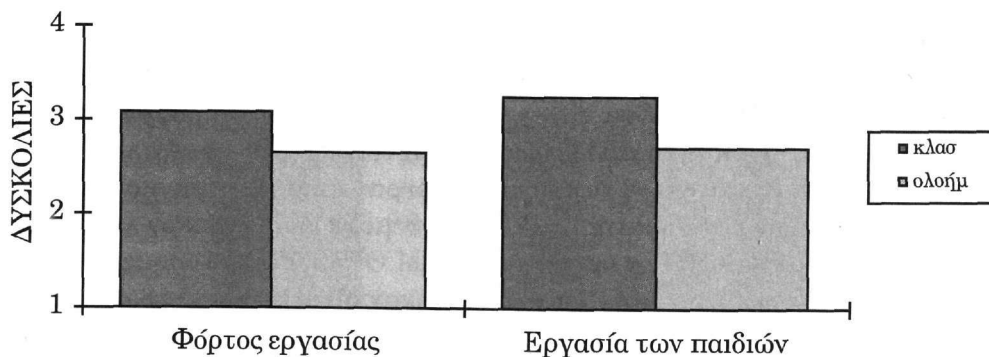
βαθμό στον οποίο κατανοούν οι νηπιαγωγοί το ΔΕΠΠΣ. Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί, των οποίων τα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης ανέφεραν καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του ΔΕΠΠΣ (Μ.Ο = 3.76) απ' αυτούς, των οποίων τα νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν σ' αυτή [(Μ.Ο=3.49) $t(133) = 2.03$, $p < .05$] (Γράφημα 4). Επιπρόσθετα, όσοι συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη ανέφεραν μεγαλύτερη κατανόηση των θεμελιωδών εννοιών του ΔΕΠΠΣ (Μ.Ο = 3.72) από όσους δεν συμμετείχαν σ' αυτή [(Μ.Ο=3.45) $t(133) = 2.08$, $p < .05$]. Επιπλέον, όσοι συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη ανέφεραν μεγαλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν με την υλοποίηση του

ΔΕΠΠΣ (Μ.Ο = 3.81), απ' αυτούς των οποίων τα νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν σ' αυτή (Μ.Ο = 3.63) – διαφορά που πλησιάζει τη στατιστική σημαντικότητα. Αυτό πιθανώς ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί, των οποίων τα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη, ήταν πιο εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Αναφορικά τώρα με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί του δείγματος μας, τόσο κατά την αρχική εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ όσο και κατά την εφαρμογή του στην περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων ήταν τα παρακάτω: όσον αφορά τον τύπο του νηπιαγωγείου διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του κλασικού νηπιαγωγείου αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες απ' αυτούς του ολοήμερου σε όλες τις περιόδους εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ. Οι νηπιαγωγοί του κλασικού ανέφεραν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας

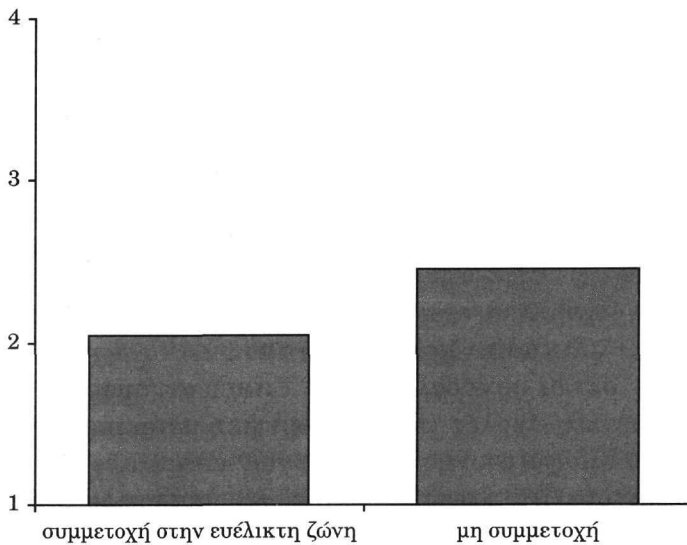
(Μ.Ο=3,38) απ' αυτούς του ολοήμερου [(Μ.Ο=2,95) $t(134) = 2,04, p < 05$], καθώς και περισσότερες δυσκολίες στην εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες και παράλληλα εργαστήρια (Μ.Ο=3,70) σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο ολοήμερο [(Μ.Ο 2,98) $t(135) = 3,76, p < 01$] (Γράφημα 5).

Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (κλασικό= 4.05, ολοήμερο= 3,82, $t(135) = 1.14, p = 25$) και την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (κλασικό= 2.46, ολοήμερο= 2,50, $t(128) < 1, p = 85$). Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και σχετικά με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ κατά την περίοδο της πραγματοποίησης της έρευνάς μας. Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί του κλασικού ανέφεραν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας (Μ.Ο =3,09) απ' αυτούς του ολοήμερου [(Μ.Ο=2,66) $t(127) = 2,00, p < 05$], καθώς και περισσότερες δυσκολίες



Γράφημα 5

Δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ μεταξύ κλασικού και ολοήμερου νηπιαγωγείου: Φόρτος εργασίας και εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες.



Γράφημα 6

Συμμετοχή στην ευέλικτη ζώνη και δυσκολίες εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ.

στην εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες και παράλληλα εργαστήρια [(Μ.Ο κλασικού=3,23 και ολοήμερου= 2,71) $t(129) = 2,62, p < .01$]. Αυτό πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά στα ολοήμερα νηπιαγωγεία περνούν περισσότερες ώρες της ημέρας σ' αυτά, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούν περισσότερες δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και παράλληλα εργαστήρια. Όσο για τον μεγαλύτερο φόρτο εργασίας των νηπιαγωγών των κλασικών τμημάτων δικαιολογείται, ενδεχομένως, από τον μικρότερο χρόνο παραμονής των νηπίων στο νηπιαγωγείο.

Επίσης, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί των δύο ομάδων κατά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ παρουσιάστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς. Συγκεκριμένα, όσοι νηπιαγω-

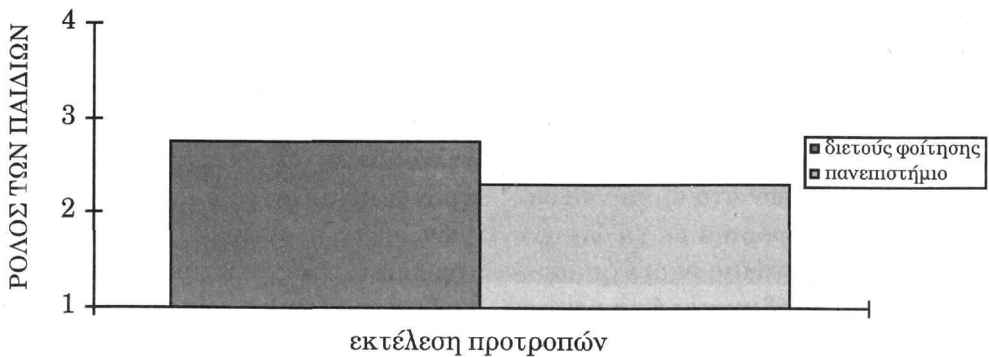
γοί δεν συμμετείχαν στην ευέλικτη ζώνη ανέφεραν μεγαλύτερες δυσκολίες (Μ.Ο=2.45) απ' αυτούς που συμμετείχαν σ' αυτή [(Μ.Ο = 2.04) $t(127) = 2.08 < .05$] (Γράφημα 6). Οι διαφορές αυτές πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί, των οποίων τα σχολεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης είχαν μάθει να συνεργάζονται με τους γονείς, άλλοτε ζητώντας τη βοήθειά τους και άλλοτε εμπλέκοντάς τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων διαφαίνεται, ότι ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών, ούτε η συμμετοχή ή όχι του σχολείου τους στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, ούτε ο τύπος του νηπιαγωγείου, επηρέασαν το ρόλο τους κατά την διάρκεια της υλοποίησης του ΔΕΠΠΣ. Αντίθετα, διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των νη-

παγωγών με διαφορετικές σπουδές. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι ο ρόλος τους είναι να συντονίζουν τα παιδιά (Μ.Ο=4.14), σε σύγκριση με τους απόφοιτους διετούς σχολής [(Μ.Ο= 3.90) $t(129) = 1.92, p = .06$]. Ακόμα, φαίνεται ότι οι ίδιοι απόφοιτοι προμηθεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, υλικά στα παιδιά (Μ.Ο= 3.31) απ' ό τι οι συνάδελφοί τους από τις διετεείς σχολές (Μ.Ο =3.22). Τέλος, οι απόφοιτοι της διετούς σχολής φαίνεται να παρεμβαίνουν περισσότερο στις δραστηριότητες των παιδιών (Μ.Ο=2.54), απ' ό τι οι συνάδελφοί τους, απόφοιτοι Πανεπιστημίου [(Μ.Ο= 2.18), $t(117) = 1.84, p = .07$]. Σχετικά με το ρόλο των παιδιών, οι απόφοιτοι διετούς σχολής θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι τα νήπια θα πρέπει να εκτελούν τις προτροπές τους (Μ.Ο= 2.74), απ' ό τι οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου [Μ.Ο= 2.29), $t(121) = 2.07, p = .05$] (Γράφημα 7). Αυτή η διαφορά απόψεων που παρατηρείται μεταξύ των νηπιαγωγών, πιθανόν να

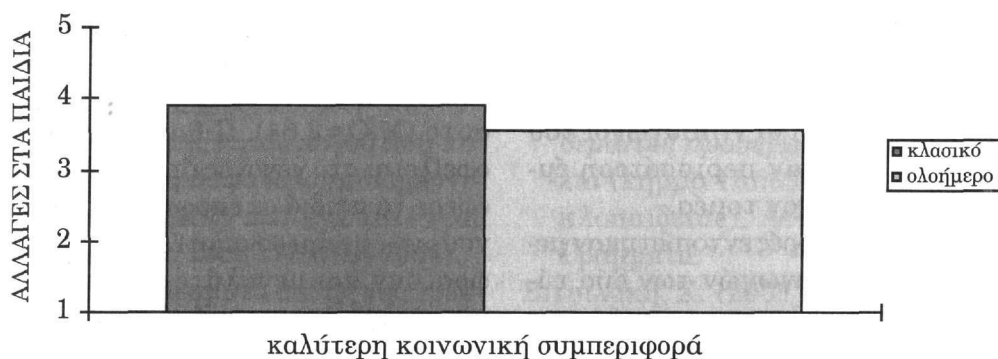
οφείλεται στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου έχουν θεωρητικά, λόγω των σπουδών τους, περισσότερες γνώσεις για το ΔΕΠΠΣ ειδικότερα αλλά και για τις σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής γενικότερα. Έτσι λοιπόν, είναι λογικό να ενστερνίζονται περισσότερο τις σύγχρονες απόψεις σχετικά με το ρόλο τους.

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η διαφορετική μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί που είχαν πραγματοποιήσει εξομοίωση είχαν την τάση να παρεμβαίνουν περισσότερο στις δραστηριότητες των παιδιών, σε αντίθεση μ' αυτούς που είχαν μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο (Μ.Ο=1.71) καθώς και μ' αυτούς που είχαν κάνει κάποιο συνδυασμό μετεκπαίδευσης [(Μ.Ο = 2.45), $F(2,114) = 3.29, p < .05$]. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι διαφορετικά αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους, οι νηπιαγωγοί ανάλογα με το αν έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο, στην εξομοίωση ή έχουν κά-



Γράφημα 7

Σπουδές και ρόλος των παιδιών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΔΕΠΠΣ.



Γράφημα 8

Αλλαγές στα παιδιά μετά την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ.
 Διαφορές μεταξύ κλασικού και ολοήμερου νηπιαγωγείου.

νει κάποιο συνδυασμό μετεκπαίδευσης - κάτι που πιθανώς εξαρτάται από το διαφορετικό είδος εκπαίδευσης που έχουν λάβει.

Αναφορικά με το ρόλο των παιδιών, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Μ.Ο=4,29) και να αποφασίζουν τα ίδια με το τι θα ασχοληθούν (Μ.Ο=3,77). Αναγνωρίζουν λοιπόν, ότι ο βαθμός της προσωπικής πρωτοβουλίας και της ενεργού συμμετοχής των παιδιών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σ' αυτό. Ωστόσο, όσον αφορά το ρόλο των παιδιών, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των νηπιαγωγών εξαιτίας των διαφορετικών σπουδών τους. Πιο αναλυτικά, οι απόφοιτοι διетών σχολών (Μ.Ο=2.74) θεώρησαν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αποφοίτους Πανεπιστημίου [(Μ.Ο= 2.29), $t(121) = 2.07, p = .05$], ότι τα παιδιά πρέπει να εκτελούν αυτά που τα προ-

τρέπουν να κάνουν. Αυτό είναι λογικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι απόφοιτοι διетών σχολών τείνουν να εφαρμόζουν στα σχολεία τους μια περισσότερο κατευθυνόμενη μορφή διδασκαλίας, διότι είναι, ενδεχομένως, δύσκολο να υλοποιήσουν τις καινούργιες μορφές διδασκαλίας, που προτείνονται μέσα από αναπτυξιακά προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχουν ενημερωθεί γι' αυτές τις νέες μορφές διδασκαλίας και τείνουν να τις υιοθετούν όσο γίνεται περισσότερο.

Από τις διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων φάνηκε επιπλέον, ότι ο τύπος του νηπιαγωγείου επηρεάζει τις αλλαγές που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά των δύο τύπων νηπιαγωγείων μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί που δίδασκαν στα κλασικά νηπιαγωγεία διαπίστωσαν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά στα παιδιά, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δίδασκαν στα ολοήμερα νηπια-

γωγεία [κλασικό= 3.91, ολοήμερο= 3.54, $t(136) = 2.29, p < .05$] (Γράφημα 8). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι νηπιαγωγοί του κλασικού έδωσαν περισσότερη έμφαση σ' αυτόν τον τομέα.

Επίσης, διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των νηπιαγωγών των δύο τύπων νηπιαγωγείων αναφορικά με τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους γονείς. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί που εργάζονταν στα κλασικά νηπιαγωγεία διαπίστωσαν περισσότερο ενδιαφέρον των γονέων για το έργο που επιτελείται μέσα στην τάξη σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στα ολοήμερα (κλασικό= 3.79, ολοήμερο= 3.34, $t(130) = 2.29, p < .05$). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς των κλασικών νηπιαγωγείων πιθανόν να μην εργάζονταν και γι' αυτό μπορούσαν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τους γονείς των ολοήμερων νηπιαγωγείων. Συνεπώς, είχαν τη δυνατότητα τόσο να παρακολουθήσουν περισσότερο την υλοποίηση και τα αποτελέσματα του ΔΕΠΠΣ όσο και να το αξιολογήσουν επιδεικνύοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το έργο που επιτελούνταν μέσα στην τάξη.

Τέλος, σημαντικό ρόλο στις εκτιμήσεις των νηπιαγωγών για τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στα παιδιά φαίνεται να διαδραματίζει και η συμμετοχή ή όχι του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί των οποίων τα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, δήλωσαν μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες (Μ.Ο

=3.84) σε σχέση με τους συναδέλφους τους, των οποίων τα νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό (Μ.Ο=3.64). Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι το ΔΕΠΠΣ έφερε τα παιδιά σε επαφή με το «καινούριο», με άμεσο αποτέλεσμα να εκφράζουν και μεγαλύτερη επιθυμία για ενεργή συμμετοχή σ' αυτό.

9. Επίλογος

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ΔΕΠΠΣ παραμένει σε αρχική φάση εφαρμογής στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται αφενός στην πρόσφατη επίσημη θεσμοθέτησή του στον χώρο της εκπαίδευσης και αφετέρου στην ανεπαρκή ενημέρωση των νηπιαγωγών σχετικά μ' αυτό [σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι για την επόμενη σχολική χρονιά (2006-07) έχει προγραμματιστεί νέα σχετική επιμόρφωση των νηπιαγωγών από ειδικά εκπαιδευμένα, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, άτομα]. Όμως, φαίνεται ότι μια σημαντική μερίδα νηπιαγωγών το εφαρμόζει ήδη με επιτυχία, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται θετικές αλλαγές στα παιδιά, στις νηπιαγωγούς, ακόμη και στους γονείς μετά την υλοποίησή του. Το γεγονός αυτό, καθώς και η θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στο νέο πρόγραμμα, όπως αποτυπώθηκε στην παρούσα έρευνα, δημιουργεί μια αισιόδοξη προοπτική για την πορεία και την εξέλιξή του. Θετικά στην καλύτερη κατανόησή του από τις νηπιαγωγούς και την ευ-

ρύτερη εφαρμογή του στα ελληνικά νηπιαγωγεία, πιστεύουμε ότι θα συμβάλει και ο καλός, κατά την άποψή μας, οδηγός της νηπιαγωγού που κυκλοφόρησε πρόσφατα, συμπληρώνοντας το ΔΕΠΠΣ και καλύπτοντας διάφορα κενά του (ΥΠΕΠΘ, 2006).

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μας δίνουν μια πρώτη εικόνα από την υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Χρειάζονται αρκετές επιπλέον έρευνες, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, για να διαπιστωθεί κατά το πόσο το νέο πρόγραμμα «αποσχολειοποιεί» ή «σχολειοποιεί» το νηπιαγωγείο, συμβάλλει ή όχι στην αποφυγή του παραδοσιακού χαρακτήρα της εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, βοηθάει στην σύνδεση στόχων, γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο, αν τελικά επιτυγχάνει να μετατρέψει το νηπιαγωγείο σε χώρο χαράς, δημιουργίας και μάθησης που συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και με τη ζωή.

Σύμφωνα με τον Πολυχρονόπουλο (2004), η αλλαγή από τη μονοθεματική και αναλυτική προσέγγιση στη διαθεματική και συνθετική, θεωρητικά συνιστά παιδαγωγική πρόοδο. Φαίνεται ότι αυτή η πρόοδος σιγά-σιγά άρχισε να γίνεται πραγματικότητα για την προσχολική αγωγή στη χώρα μας. Όμως πόσος καιρός άραγε θα χρειαστεί ακόμη για την πραγματική μετάβαση «από το παθητικό στο ενεργητικό νηπιαγωγείο», από το «νηπιαγωγείο της απραξίας στο νηπιαγωγείο της πράξης»;

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (1989). *Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία* (λήμμα Παιδαγωγικής Εγκυκλοπαίδειας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2005). «Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: στοιχεία εφαρμογής με το παράδειγμα της μυθολογίας». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Γκλιού, Ν. (2005). «Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Jacobs, H. (1989). "The growing need for interdisciplinary curriculum content". In H. Jacobs (Ed.) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (1-11). Alexandria, VA: ASCD.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., & Ανδριουπούλου, Γ. (2005). «Οι δεινόσαυροι»: Διαθεματικό σχέδιο εργασίας (Project) μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου». *Πρακτικά*

- Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λανάρης, Μ. (2005). «Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα ως συστατικά μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα: Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). «*Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*». Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. (2003). «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.
- Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α., & Ξανθόπουλος, Α. (2003). «Πόσο πιο διαθεματικό κι ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ;». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 41-56.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 72-77.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000β). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). «Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατινώτης, Ν. (1999). «*Ολοήμερο Νηπιαγωγείο-Διερεύνηση της πρώτης περιόδου εφαρμογής της καινοτομίας*». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε., & Θωμά Ε. (2002), «*Ολοήμερο Νηπιαγωγείο-Αξιολόγηση του 4ου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας*», Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πατινώτης, Ν. (2005). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πετρολάκης, Ν. (2003). «Απαιτούνται αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση». *Η Καθημερινή* 15/3, σ. 13.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (2004). «Το διαθεματικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο: Κριτική απόρριψη». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 53-70.
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002β). *Οδηγός σχεδίων εργασίας*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002γ). *Ευέλικτη ζώνη*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (2002α). «Τα φροντιστήρια με ευρώ και προγράμματα σπουδών για φροντιστήρια». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 22-32.

Φράγκος, Χ. (2002β). «Διάλογος για την παιδεία και την εκπαίδευση-Τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα προγράμματα σπουδών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 65-66.

Φράγκος, Χ. (2005). «Θέσεις και αντιθέσεις στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου». *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ - ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ* με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρονοπούλου, Α. (2003). «Διάλογος περί διαθεματικότητας, ευέλικτης ζώνης και ΔΕΠΠΣ». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 57-78.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

<http://www.parenavasis.gr/2002/ek200902.htm>

Summary

The aim of this study was to investigate whether the new curriculum for the kindergarten, published by the Pedagogical Institute in 2002, is applied in the Greek kindergartens and if so, to what degree and how. More specifically, the goals of the present study were to find out: a) the kindergarten teachers' understanding of the aims of the curriculum, its activities and methods of teaching, b) the way of putting into practice the project approach which is suggested in the present curriculum, c) the school year that the kindergarten teachers started applying this curriculum in their classrooms, d) the possible difficulties that they faced and/or face during its application, e) the role of the children, parents and teachers during its application and f) the changes that they observe in children, themselves and parents after its application. One hundred and thirty nine kindergarten teachers from different prefectures of Northern Greece answered the above questions in a questionnaire especially designed for the present study. The results of the statistical analysis are presented in this paper.

Λέξεις-κλειδιά: Διαθεματικό Ενι-αίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, νηπιαγωγείο, νηπιαγωγοί.