



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διιδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

## **Συγκριτική Μελέτη του Ρωσικού και του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος Προσχολικής Ηλικίας**

POST GRADUATE THESIS

### **Comparative Study of the Russian and Greek Preschool Educational Systems**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Ελένη Τριανταφυλλίδου**

Eleni Triantafyllidou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Μαρέττα Σιδηροπούλου**

Maretta Sidiropoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **Comparative Study of the Russian and Greek Preschool Educational Systems**

NAME OF STUDENT (IF THERE ARE TWO STUDENTS)

Eleni Triandafyllidou

AM 21119

tria.lena@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

Maretta Sidiropoulou

SECOND SUPERVISOR

Ioanna-Stamatina Panagiotakopoulou

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης:

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Μαρέττα Σιδηροπούλου	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Ιωάννα – Σταματίνα Παναγιωτακοπούλου	

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τριανταφυλλίδου Ελένη του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 21119 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 12 μήνες και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω της θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Σιδηροπούλου για την υπομονή που έδειξε και για τις συμβουλές και την καθοδήγηση που μου προσέφερε, σε όλη την πορεία της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου, οι οποία με στήριξε με όλες τις δυνάμεις της, προκειμένου να ανταποκριθώ στους εκπαιδευτικούς στόχους που είχα θέσει. Τέλος θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσους με βοήθησαν παρέχοντας μου πληροφορίες για την συγγραφή της παρούσας εργασίας.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Την τελευταία δεκαετία τα σύγχρονα δημοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν εστιάσει στη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και στον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των ατόμων. Συνεπεία της προαναφερόμενης συνθήκης είναι οι διαρκείς επενδύσεις στον τομέα της προσχολικής αγωγής, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα απρόσκοπτης πρόσβασης του συνόλου των μαθητών στις προσχολικές μονάδες για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να πραγματοποιήσει μια συγκριτική ανάλυση, με απώτερο στόχο να καταδείξει τον ρόλο που διαδραματίζει η προσχολική εκπαίδευση σε Ελλάδα και Ρωσία.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόστηκε στην εργασία είναι η ποιοτική και συγκεκριμένα η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο το ελληνικό, όσο και το ρωσικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής αγωγής, βασίζονται σε κοινή στοχοθεσία και προσανατολισμό, με σημείο αναφοράς την μαθητοκεντρική προσέγγιση. Τα δύο προγράμματα σπουδών επιδιώκουν την παραγωγή και την προώθηση της επικοινωνίας, την υποστήριξη του θετικού κλίματος εντός της τάξης, την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της μάθησης, την ενίσχυση της συνεργασίας και της ένταξης των μαθητών στην ομάδα, τη συμβολή της αλλαγής της συμπεριφοράς και των στάσεων των μαθητών. Η διασύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις εμπειρίες των παιδιών εκτός του σχολικού πλαισίου, θεωρείται επίσης σημαίνουσα, καθώς συμβάλλει στην άτυπη μάθηση των παιδιών.

**Συμπεράσματα:** Η προσχολική αγωγή αποτελεί κομβικό αφετηριακό σημείο για την σχολική πορεία των μαθητών και γι' αυτό συνίσταται η διενέργεια ευρύτερων μελετών, όπως η παρούσα. Μέσα από τις συγκριτικές αναλύσεις των προγραμμάτων σπουδών ανά τον κόσμο, διευρύνεται το πλαίσιο δράσης και η στοχοθεσία της προσχολικής αγωγής γενικότερα, με την παιδαγωγική κοινότητα να επωφελείται από τις νέες γνώσεις που θα αποκομίσει, τις οποίες θα μπορέσει εάν το κρίνει απαραίτητο να τις εφαρμόσει εντός της σχολικής τάξης, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο του νηπιαγωγείου.

**Λέξεις κλειδιά:** Προσχολική Εκπαίδευση, Ελλάδα, Ρωσία

## **Abstract**

**Introduction:** Over the past decade, modern democratic education systems have focused on the importance of early childhood education and the role it plays in the academic and professional development of individuals. A consequence of the above-mentioned treaty is the continuous investments in the field of preschool education with the ultimate goal of enabling all students to have unhindered access to preschool units in order to provide equal learning opportunities.

**Purpose:** The purpose of this thesis is to carry out a comparative analysis with the ultimate goal of demonstrating the role played by preschool education in Greece and Russia.

**Method:** The research method applied in the work is the qualitative and specifically the bibliographic review.

**Results:** The results of the research showed that both the Greek and the Russian curriculum of preschool education are based on a common goal setting and orientation, with a student-centered approach as a reference point. The two curricula seek to produce and promote communication, support a positive climate within the classroom, encourage creativity and learning, enhance student collaboration and team integration, contribute to behavioral change and student attitudes. The interconnection of educational programs with children's experiences outside the school context is also considered significant, as it contributes to children's informal learning.

**Conclusions:** Pre-school education is a key starting point for the school career of students, and for this reason, it is recommended to carry out wider studies such as the present one. Through the comparative analyzes of curricula around the world, the framework of action and the targeting of pre-school education in general is expanded, with the pedagogical community benefiting from the new knowledge it will gain, which it will be able to apply if it deems necessary within of the school class, strengthening the pedagogical and social role of the kindergarten.

Key words: Preschool Education, Greece, Russia



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	v
Περίληψη .....	vi
Abstract .....	viii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1: Προσχολική Ηλικία .....	3
1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση Προσχολικής Ηλικίας.....	3
1.2 Προσχολική Αγωγή.....	4
1.3 Θεωρητικές Προσεγγίσεις που Επέδρασαν στην Προσχολική Αγωγή .....	7
1.4 Τάσεις της Προσχολικής Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο .....	9
Κεφάλαιο 2: Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Περίπτωση της Προσχολικής Αγωγής Σύμφωνα με το Ισχύον Νομοθετικό Πλαίσιο .....	14
2.1 Προσδιορίζοντας το Νηπιαγωγείο στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	14
2.2 Θεμελιώδεις Αρχές της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα .....	18
2.3 Ο Τομέας της Επικοινωνίας .....	24
2.4 Ο Γραμματισμός στην Προσχολική Αγωγή .....	28
2.5 Πολυγραμματισμοί .....	33
2.6 Η Προώθηση της Δημιουργικής και Κριτικής Σκέψης στην Προσχολική Αγωγή ...	35
2.7 Προσχολική Αγωγή - Οικοδόμηση Προσωπικής Ταυτότητας και Αυτονομίας.....	41
2.8 Προσχολική Αγωγή και Καλλιέργεια Κοινωνικών Ικανοτήτων - Ιδιότητα του Πολίτη .....	43
2.9 Προσχολική Αγωγή και Διαθεματική Προσέγγιση.....	48
2.10 Μαθησιακές Διαδικασίες στο Πλαίσιο του Νηπιαγωγείου .....	51
2.11 Ο Ρόλος του Νηπιαγωγού στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο .....	55
Κεφάλαιο 3: Η Ελληνική Προσχολική Αγωγή στην Πράξη .....	58
3.1 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	58

3.2 Η Προσχολική Αγωγή .....	59
3.3 Η Ποιότητα της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα .....	61
Κεφάλαιο 4: Η Προσχολική Αγωγή στο Ρωσικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	64
4.1 Ιστορικό Πλαίσιο Προσχολικής Αγωγής .....	64
4.2 Η Προσχολική Αγωγή στη Σύγχρονη Ρωσία .....	67
4.3 Η Φιλοσοφία της Ρωσικής Προσχολικής Αγωγής .....	71
4.4 Ρωσική Προσχολική Αγωγή - Μοντέλα Προγράμματος Σπουδών και Προσεγγίσεις .....	75
4.5 Ο Γραμματισμός σε Μαθητές Προσχολικής Εκπαίδευσης – Μηχανισμοί και Τρόποι Επίτευξης Στόχων .....	79
4.6 Η Ποιότητα του Προγράμματος Προσχολικής Αγωγής στη Ρωσία .....	84
Κεφάλαιο 5: Συγκριτική Ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών- Συμπερασματικές Παρατηρήσεις.....	86
5.1 Συγκρίνοντας τον Ρόλο του Γραμματισμού στο Ελληνικό και στο Ρωσικό ΠΣ του Νηπιαγωγείου .....	86
5.2 Συγκρίνοντας το Ελληνικό και το Ρωσικό ΠΣ του Νηπιαγωγείου .....	89
Συμπεράσματα .....	95
Αναφορές .....	98

## Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει τονιστεί τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, η σπουδαιότητα που διαδραματίζει η προσχολική εκπαίδευση στην ακαδημαϊκή πορεία, αλλά και στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Πανταζής & Πότση, 2013).

Το ελληνικό κράτος έχοντας κατανοήσει τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, ψήφισε τον Μάρτιο του 2018, τον Ν. 4521 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες Διατάξεις», όπου το άρθ. 33 όρισε την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Ως κράτος-μέλος της ΕΕ το ελληνικό κράτος προέβη σε μία σειρά νόμων που ρύθμιζαν την προσχολική αγωγή, με απώτερο στόχο να ανταποκριθεί επιτυχώς στην σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική (OECD, 2018).

Το ελληνικό κράτος ανταποκρινόμενο στη ευρωπαϊκή και διεθνή τάση, επιδιώκει να δημιουργήσει έξυπνους και παραγωγικούς πολίτες, έχοντας τονιστεί η αναγκαιότητα τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές να αποτελέσουν σημαντικό συνδιαμορφωτικό παράγοντα της ελληνικής προσχολικής αγωγής (Raananen, Kumrulinen & Lirponen, 2015· Μουσένα, 2017). Τα παιδιά που φοιτούν σε κάθε μονάδα προσχολικής αγωγής έχουν μειωθεί από 25 σε 22, κάτι που φανερώνει την προσπάθεια του ελληνικού κράτους να αναβαθμίσει την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός των διορισμών και οι μνημονιακές δεσμεύσεις της Ελλάδας, λειτουργούν ανασταλτικά για την βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης. Δίπλα στα προαναφερόμενα εμπόδια θα πρέπει να συμπεριληφθούν η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης και η έλλειψη κατάλληλων κτιρίων (Ζμας, 2007).

Ο όρος που χρησιμοποιείται για την προσχολική αγωγή στη Ρωσία είναι «doshkol'noe obrazovanie», αποτελώντας έναν όρο «ομπρέλα», ο οποίος αναφέρεται σε παιδιά από 2 μηνών που φιλοξενούνται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς έως και παιδιά ηλικίας 6,5-8 ετών, όπου ξεκινούν την φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Ο πιο πρόσφατος ρωσικός νόμος που αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση είναι ο Ομοσπονδιακός Νόμος για την Εκπαίδευση (Federal Law on Education) του 2012, ο οποίος εγγυάται την απρόσκοπτη δωρεάν εκπαίδευση για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που κατοικούν στην Ρωσία. Η φοίτηση στην

προσχολική εκπαίδευση στην περίπτωση του ρωσικού κράτους δεν είναι υποχρεωτική, ωστόσο οι γονείς συνηθίζουν να εγγράφουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτά να φοιτούν στη προσχολική εκπαίδευση (Bodrova, 2018).

Η προσχολική εκπαίδευση στη Ρωσία είναι ιδιωτική, όσο και δημόσια, όπως και στην Ελλάδα, ενώ εναπόκειται στην ευχέρεια του κάθε γονέα σε τι είδους μονάδα προσχολικής αγωγής θα φοιτήσει το παιδί του. Στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης και στη Ρωσία είναι να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να κατανοούν στοιχειώδη θέματα, ώστε να προετοιμαστούν για τη σχολική φοίτηση τους (Le-van, Shiyan, & Shiyan, 2016).

Παρά το γεγονός ωστόσο ότι το ρωσικό κράτος με βάση των προαναφερόμενο νόμο εγγυάται τη δυνατότητα απρόσκοπτης πρόσβασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει σημαντικό χάσμα όσον αφορά τη διαθεσιμότητα των νηπιαγωγείων μεταξύ των παιδιών ηλικίας 3-8 ετών και παιδιών ηλικίας κάτω των 3 ετών. Συνήθως οι θέσεις στους δημόσιους βρεφονηπιακούς σταθμούς προορίζονται για τα παιδιά οικογενειών που πληρούν συγκεκριμένα κοινωνικά κριτήρια (Bordova, 2018).

Επίσης έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην ποιότητα παροχής υπηρεσιών προσχολικής αγωγής στη Ρωσία έχουν διαπιστώσει, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, ενώ δεν υπάρχει δυνατότητα κάλυψης των ατομικών αναγκών των παιδιών, τονίζοντας πόσο σημαντική είναι η συστηματική οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης και η ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Tarasova, 2015).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από την πραγματοποίηση συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να συγκρίνει την προσχολική αγωγή σε Ελλάδα και Ρωσία.

## **Κεφάλαιο 1: Προσχολική Ηλικία**

### **1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση Προσχολικής Ηλικίας**

Τις τελευταίες δεκαετίες η προσχολική ηλικία έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών και παιδαγωγών, διότι είναι πλέον κοινώς αποδεκτό, ότι τα νήπια μπορούν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που μέχρι πρότινος θεωρούνταν αδύνατες (Cole & Cole, 2001). Η προσχολική ηλικία αφορά το διάστημα της ζωής του παιδιού από τα 3 έως τα 6 έτη, εντός του οποίου συντελούνται πληθώρα αλλαγών σε όλους τους τομείς της ζωής και της εξέλιξής του, με συνέπεια τη ραγδαία ανάπτυξη του (Παρασκευόπουλος, 1985). Η προσχολική ηλικία αποτελεί την περίοδο ζωής του ατόμου, που σταματά να έχει πλήρη εξάρτηση από τους άλλους και είναι ικανό να προβεί σε κάποιες δραστηριότητες αυτόνομα, επιδιώκοντας την ανεξαρτησία και την αυτενέργεια του. Η προσχολική ηλικία ολοκληρώνεται με την είσοδο του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Με βάση τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους η προσχολική ηλικία θεωρείται μια χρονική περίοδος στη ζωή των παιδιών, η οποία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους στόχους αλλά και ελλείψεις, συναισθήματα και ενέργειες. Επιπροσθέτως πρόκειται για ένα χρονικό διάστημα, το οποίο αποτελεί την αφετηρία της συνεχόμενης ανάπτυξης και πληθώρας αλλαγών που θα βιώσει το παιδί έως και την ενηλικίωσή του (Cole & Cole, 2001).

Οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατά την προσχολική περίοδο είναι εντυπωσιακές, ειδικότερα όσον αφορά το γνωστικό τομέα, καθώς το παιδί αρχίζει να μεταπλάθει τις εικόνες που έχει για το εξωτερικό περιβάλλον, σε συμβολισμούς. Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος γύρω του και να καταλαβαίνει σύνθετες έννοιες, όπως για παράδειγμα την έννοια του χρόνου. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών είναι τόσο η ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης, όσο και η χρησιμοποίηση της φαντασίας. Το παιδί προσχολικής ηλικίας κατανοεί την ταυτότητά του, μαθαίνει ποιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά αποδεκτές ή μη αποδέκτες, ενώ καταφέρνει πλέον να ξεχωρίζει την πραγματικότητα, από τη φαντασία (Κυπραίου, 2022). Η προσχολική ηλικία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεταβατική περίοδος, καθώς το παιδί από τη βρεφική ηλικία, όπου η σκέψη του βασίζεται ως επί το πλείστον στις δράσεις του, μεταβαίνει στην παιδική ηλικία, με τη

σκέψη του πλέον να αποκτά περισσότερο εξωτερικευμένο χαρακτήρα. Από αυτό το χρονικό σημείο και έπειτα, το παιδί αποκτά αναπαραστατικές σκέψεις και θεμελιώδεις ικανότητες, όπως για παράδειγμα τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα, καταφέροντας να υπερβεί γνωστικούς περιορισμούς (Cole & Cole, 2001).

Επίσης κατά την προσχολική ηλικία το άτομο υποβάλλεται σε σημαντικές σωματικές αλλαγές, καθώς διαμορφώνει την τελική φυσιογνωμία του, ενώ μπορεί πλέον να ελέγχει το σώμα και να έχει επίγνωση τον τρόπο λειτουργίας των μελών. Συχνά σε αυτή την ηλικία τα παιδιά δοκιμάζουν τα σωματικά όριά τους, τρέχουν, σκαρφαλώνουν και είναι υπερκινητικά. Όπως χαρακτηριστικά έχει επισημάνει ο Παρασκευόπουλος (1985), το παιδί προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται ως «ακροβάτης». Η σωματική ανάπτυξη των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα γρήγορη σε σύγκριση με τη βρεφική, ωστόσο επηρεάζεται από την άσκηση και λιγότερο από την ωρίμανση. Συνάμα το παιδί σε ψυχοκινητικό επίπεδο ξεκινά να ελέγχει τη λεπτή κινητικότητα (Μπούκουρας, 2022).

Από κοινωνικής άποψης το παιδί διαμορφώνει φιλίες, η αξία των οποίων είναι εξίσου σημαντική, όπως η σχέση που έχει αναπτύξει με τους γονείς του. Το νήπιο γίνεται περισσότερο κοινωνικό ειδικότερα μέσα από το παιχνίδι, αποκτώντας κοινωνικές δραστηριότητες που συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλή ένταξή του στη σχολική ζωή. Επίσης επηρεάζεται το παιδί και στον συναισθηματικό τομέα, καθώς αρχίζει να εκφράζει με σαφήνεια τα συναισθήματά του, διεκδικώντας τόσο τον προσωπικό χώρο του, όσο και την αυτονομία του. Συνάμα από αυτή την ηλικία και έπειτα το παιδί εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματα που νιώθει (Slavin, 2007).

## **1.2 Προσχολική Αγωγή**

Με βάση τον Νικολαΐδη (2017) μια από τις σημαντικότερες επενδύσεις στην οποία μπορεί να προβληθεί ένα κράτος, είναι να ενισχύσει και να αναπτύξει την προσχολική αγωγή. Η προσχολική αγωγή αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην κοινωνική ευημερία και λειτουργούν περιοριστικά των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς επίσης βοηθά στη συνολική ανάπτυξη του κοινωνικού ιστού. Η ηλικία που διανύει το άτομο από τη γέννηση έως και τα 6 έτη

της ζωής του θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, αφού έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει όλη την πορεία του. Όπως προαναφέρθηκε, κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά αποκτούν βασικές λειτουργίες όσον αφορά την προσωπικότητά τους ως άτομα, σε γνωστικό, σωματικό συναισθηματικό επίπεδο.

Με τον όρο «προσχολική αγωγή» ορίζεται η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά πριν εισέλθουν στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση. Βασικός σκοπός της προσχολικής αγωγής είναι η ομαλή ένταξη και η προσαρμογή των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται (Tickell, 2011).

Με βάση την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η προσχολική αγωγή και φροντίδα αφορά τη φροντίδα του παιδιού από την ημέρα που θα γεννηθεί έως και την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσχολική αγωγή διέπεται από συγκεκριμένο πλαίσιο κανόνων και προδιαγραφών, χαρακτηρίζεται από καθορισμένο λειτουργικό πλαίσιο, ενώ πιστοποιείται και αξιολογείται μέσω διαδικασιών ελέγχου και αξιολόγησης (European Commission, 2014).

Στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή καθιερώθηκε το 1985 με το νόμο 1566. Το αρθ. 3 αναφέρεται σε θεσμούς όπως είναι τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί (Κυπριανός, 2007). Σκοπός των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής είναι να βοηθήσουν τα νήπια να αναπτυχθούν σε σωματικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό επίπεδο, εντός των πλαισίων που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα το νηπιαγωγείο αποσκοπεί σύμφωνα με τον νομό, τα νήπια να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να οργανώσουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές, όπως επίσης να εμπλουτίσουν και να οργανώσουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και να αποκτήσουν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Επιπλέον το νηπιαγωγείο επιδιώκει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν και να εκφράζονται, χρησιμοποιώντας σύμβολα τόσο σε γενικό πλαίσιο, όσο και σε ειδικότερους τομείς, όπως για παράδειγμα της γλώσσας, της αισθητικής και των μαθηματικών. Είναι σύνηθες στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου να αναπτύξουν οι μαθητές διαπροσωπικές σχέσεις ούτως ώστε, να ενταχθούν αρμονικά και βαθμιαία στην κοινωνική ζωή, όπως επίσης και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες

ελεύθερα και αβιαστα μέσα στο οργανωμένο περιβάλλον, όπως και να εθίζονται στην ανάπτυξη αμφίδρομης σχέσης ατόμου και ομάδας (Γρόσδος, 2008· Κιτσαράς, 2001). Ο Pascal (2013) αναφερόμενος στην προσχολική αγωγή τονίζει, ότι σε αυτή περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι προσεγγίσεις και οι τακτικές που αποσκοπούν το παιδί να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς της ζωής του, σε συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από τη φοίτηση στην προσχολική αγωγή το παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες που θα το οδηγήσουν να προσαρμοστεί ομαλά εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει.

Η προσχολική αγωγή ξεκίνησε να μελετάται με μεγαλύτερη προσοχή κατά τη δεκαετία του '80, όταν ο τομέας της εξελικτικής ψυχολογίας άρχισε να εστιάζει περισσότερο, στην επίδραση που ασκούν οι εξωγενείς παράγοντες στη ζωή των παιδιών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, αντικατέστησαν τους παράγοντες κληρονομικότητας, αλλά και ευφυΐας. Κοινωνικοί παράγοντες όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι η γυναίκα εισήλθε στο εργασιακό περιβάλλον και τα αυξημένα ωράρια εργασίας, επηρέασαν σημαντικά την ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής.

Η αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής έχει επισημανθεί από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως την UNESCO και τον ΟΟΣΑ. Χαρακτηριστικά η UNESCO ήδη από τη δεκαετία του '60 επεσήμανε την σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής τονίζοντας συνάμα την αναγκαιότητά της. Ο συγκεκριμένος υπερεθνικός οργανισμός ανέφερε ότι διασφαλίζοντας την παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης μέσα από την προσχολική αγωγή, το παιδί αναπτύσσεται εντός ενός υγιούς πλαισίου που θα το βοηθήσει να αναπτυχθεί σε όλα τα επίπεδα. Τόσο η ποσότητα, όσο και η ποιότητα των εμπειριών που απολαμβάνει το παιδί στην προσχολική ηλικία, επηρεάζει σημαντικά το βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων του σε κοινωνικό και σε προσωπικό επίπεδο. Το παιδιά κατά την προσχολική περίοδο της ζωής τους, προβαίνουν καθοριστικά στην κατανόηση του εαυτού τους, στην ανάπτυξη μιας καλής και πλήρους εικόνας των δυνατοτήτων, αλλά και των μειονεκτημάτων τους, στην ευρύτερη γνώση του κόσμου και στη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με αυτόν, με τρόπο υγιή (UNESCO, 1961). Αντίστοιχα ο ΟΟΣΑ (2019) σε πρόσφατη έκθεση που δημοσίευσε ανέφερε, ότι τα παιδιά συμμετέχοντας σε προγράμματα προσχολικής



αγωγής, είναι αποδεκτές σημαντικών ωφελειών που επηρεάζουν τόσο την ανάπτυξη, όσο και τη μετέπειτα πορεία τους.

Οι Tolland & Carrigan (2011) υποστήριξαν ότι η προσχολική αγωγή λειτουργεί βοηθητικά των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν ευεξία, να προσαρμοστούν ομαλά εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής που θα τους θωρακίσουν για το μέλλον και θα τους οδηγήσουν να διάγουν δημιουργικά μονοπάτια ζωής. Ομοίως οι McClelland et al. (2006) μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν, τόνισαν την σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής και των θετικών αποτελεσμάτων της ως προς την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα οι προαναφερόμενοι επισήμαναν ότι φοιτώντας το παιδί σε μονάδες προσχολικής αγωγής, μπορεί να προσαρμοστεί ομαλότερα στο δημοτικό σχολείο, ενώ μπορεί να βελτιώσει σημαντικά και τη σωματική κατάστασή του. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι η προσχολική αγωγή επιφέρει μακροπρόθεσμα μαθησιακά οφέλη στους μαθητές, επειδή ακριβώς συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη τους, ενσωματώνοντας τους ομαλά και εντάσσοντάς τους στην αγορά εργασίας στο μέλλον (European Commission 2014).

### **1.3 Θεωρητικές Προσεγγίσεις που Επέδρασαν στην Προσχολική Αγωγή**

Όπως προαναφέρθηκε τη δεκαετία του '80 ξεκίνησε η συστηματική μελέτη της προσχολικής αγωγής. Οι πρακτικές προσχολικής αγωγής που εφαρμόζονται στα αναλυτικά προγράμματα επηρεάστηκαν σημαντικά από τις σχολές της ψυχολογίας, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στη γνωστική προσέγγιση. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της προαναφερόμενης προσέγγισης είναι ο Piaget, ο Vygotsky και ο Bruner. Οι θεωρίες που ανέπτυξαν οι επιστήμονες αυτοί, επηρεάζουν ακόμη και σήμερα τα εκπαιδευτικά πλαίσια σε παγκόσμια κλίμακα.

Αναλυτικότερα ο Piaget θεωρείται ο μεγαλύτερος εκπρόσωπος της γνωστικής ψυχολογίας, καθώς ανέπτυξε την προσέγγισή του, υποστηρίζοντας πως η σκέψη του ατόμου διέπεται από τέσσερα στάδια, το στάδιο της αισθητηριοκινητικής νόησης που αφορά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, το στάδιο της προενεργητικής νόησης που αφορά την ηλικία από 2-6 ετών, το στάδιο της ενεργητικής νόησης που

αφορά την ηλικία 6-12 ετών και το στάδιο της τυπικής νόησης 12-19 ετών. Ο Piaget επεσήμανε ότι στην προσχολική ηλικία τα παιδιά να μην έχουν αναπτύξει ως ένα βαθμό τη σκέψη και τη γλώσσα τους, ωστόσο δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία μιας έννοιας και να διαμορφώσουν σκέψη που λειτουργεί με προέννοιες (Παρασκευόπουλος, 1990). Η σκέψη στο νήπιο δεν χαρακτηρίζεται από αντιστρεψιμότητα, ούτε συνάμα μπορεί να εξετάσει τις τρεις διαστάσεις της ίδιας έννοιας. Ο Piaget υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν μπορούν να συλλάβουν ιστορικές έννοιες, καθώς δεν μπορούν να προβούν σε ολοκληρωμένες συνειρμικές πράξεις. Κατά συνέπεια όταν τα παιδιά εισέρχονται στην προσχολική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί έχουν τα ιστορικά στοιχεία, ωστόσο τα παιδιά χαρακτηρίζονται ακόμη από ανωριμότητα, για να συλλάβουν ιστορικά δεδομένα.

Ο Vygotsky έχει ασκήσει σπουδαία επίδραση στις σύγχρονες θεωρίες της μάθησης, θεμελιώνοντας σημαντικές βάσεις για τη μάθηση, για την εκπαίδευση, αλλά και την εξέλιξη εννοιών που συνδέονται με τη σκέψη των παιδιών. Ο Vygotsky ανέφερε πως μεταξύ της μάθησης και της εξέλιξης της σκέψης του παιδιού αναπτύσσονται πολύπλοκες σχέσεις. Η εξέλιξη της σκέψης δεν λαμβάνει χώρα πριν από τη μάθηση, ωστόσο συνδέεται με την πορεία και την εξέλιξή της, εντός εσωτερικών ψυχολογικών μηχανισμών (Δαφέρμος, 2002).

Ο Bruner θεωρείται επίσης ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας, με τη μελέτη του σχετικά με τη διαδικασία της ανάπτυξης και της εξέλιξης της σκέψης, να επηρεάζει τις αντιλήψεις σε επίπεδο παραγωγικό (Palmer, Cooper & Thomas, 2001). Ο Bruner (2003) εστίασε στον τρόπο που η εκπαίδευση διευκολύνει ή όχι τη μάθηση, εισάγοντας την έννοια της «σπειροειδούς ανάπτυξης» των επιστημονικών αντικειμένων ή εννοιών. Σύμφωνα με τον επιστήμονα η μαθησιακή συνέχεια είναι άμεσα εξαρτώμενη από τη μαθησιακή δομή. Η συσχέτιση της μαθησιακής διαδικασίας με τη δομή του επίσημου επιστημονικού αντικειμένου, λειτουργεί βοηθητικά στο νήπιο να εντοπίσει νέες συνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων και των καταστάσεων που βιώνει εντός του περιβάλλοντός του. Η μάθηση κατά τον Bruner αποτελεί μια διαδικασία όπου το παιδί στρέφει την προσοχή του στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, αφομοιώνοντας τα εξωτερικά ερεθίσματα, ενώ το βοηθά ταυτόχρονα να ενεργοποιήσει τον εσωτερικό κόσμο του, δίνοντας νόημα στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή και διευθετείται η καθημερινή

εμπειρία του (Bruner, 2003). Συγκεκριμένα ο θεωρητικός ανέφερε ότι τα νήπια και γενικότερα όλοι οι μαθητές, θα πρέπει να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες είναι ενδιαφέρουσες, αποτελεσματικές και ενεργητικές, ενώ συνάμα θα τους επιτρέπουν να αναπτύξουν επιστημονικά αντικείμενα δια μέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προαναφερόμενη προσέγγιση δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για να αξιοποιούνται διάφοροι τρόποι μάθησης και να ενισχύεται ο εμπλουτισμός των εμπειριών των μαθητών (Takaya, 2008).

#### **1.4 Τάσεις της Προσχολικής Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο**

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι το τοπίο της προσχολικής εκπαίδευσης αλλάζει διαρκώς, γι' αυτό είναι σημαντικό τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και για τους γονείς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, να ενημερώνονται σε σχέση με τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία και τις τάσεις στον προαναφερόμενο τομέα. Η ανάπτυξη της αγοράς της εκπαίδευσης, η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, όπως επίσης και η αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αποτελούν βασικές πτυχές της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης (Dietrichson, Kristiansen & Viinholt, 2020).

Εξετάζοντας αδρομερώς την παγκόσμια αγορά εκπαίδευσης με βάση τα υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία αναμένεται αυτή να ανέλθει στα 10.700.000.000.000 δολάρια έως το 2030, με την Ασία να πρωτοστατεί στον εκπαιδευτικό τομέα. Η προαναφερόμενη ραγδαία αύξηση αντανακλά την αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο, καθώς επίσης και την αυξανόμενη εστίαση στην εκπαίδευση ως κρίσιμο παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη του εκάστοτε κράτους (Leicht, Heiss & Won Jung, 2018).

Παράλληλα η αγορά της διαδικτυακής εκπαίδευσης αναπτύσσεται ραγδαία, καθώς αναμένεται ότι έως το 2025 να ανέλθει σε 350.000.000.000 δολάρια. Το παραπάνω στοιχείο αντανακλά επίσης την αυξανόμενη δημοτικότητα της διαδικτυακής μάθησης και την διαθεσιμότητα των επιλογών της. Παράλληλα παρατηρείται ραγδαία αύξηση της ζήτησης, όσον αφορά την εξατομικευμένη μάθηση, καθώς το 65% των μαθητών φαίνεται να προτιμούν την εξατομικευμένη μαθησιακή προσέγγιση. Η προαναφερόμενη αλλαγή αντικατοπτρίζει μια μετατόπιση

από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις μάθησης, στις μαθητοκεντρικές, που εστιάζουν στις ανάγκες και στις προσδοκίες του εκάστοτε μαθητή (Wyatt-Smith, Klenowski & Colbert, 2014).

Ομοίως σημαντική άνοδο παρουσιάζει η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς περισσότεροι από 7 στους 10 εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν την τεχνολογία στις τάξεις τους σε καθημερινή βάση. Η αλλαγή αυτή αντανακλά την αυξανόμενη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως επίσης και την αυξανόμενη αναγνώριση των πιθανών τεχνολογικών πλεονεκτημάτων όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ομοίως αύξηση παρατηρείται και στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς το 33% των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δηλώνει ότι σχεδιάζει να ενσωματώσει άμεσα προϊόντα και υπηρεσίες της τεχνητής νοημοσύνης στο προγράμματά του (Anders, Roßbach & Kuger, 2016). Όσον αφορά την προσχολική αγωγή, αυτή κερδίζει αναγνώριση, καθώς όλο και περισσότεροι γονείς αναζητούν υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα για τα παιδιά τους. Η μέση ηλικία των παιδιών που εισέρχονται στα προσχολικά ιδρύματα, είναι 3-4 ετών. Τα περισσότερα προγράμματα προσχολικής αγωγής έχουν σχεδιαστεί, προκειμένου να προετοιμάσουν τα παιδιά για την μελλοντική επίσημη φοίτησή τους, εστιάζοντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών, των γνωστικών των αδρών-κινητικών δεξιοτήτων. Το 85% των γονέων φαίνεται να συμμετέχει ενεργά και τακτικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους στην προσχολική αγωγή (Leicht, Heiss & Won Jung, 2018).

Επιπροσθέτως, έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ είναι πιο πιθανό να αποφοιτήσουν από το γυμνάσιο και να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας, χαρακτηρίζονται από υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα (Anders, Roßbach & Kuger, 2016).

Οι τάσεις στην προσχολική εκπαίδευση αντικατοπτρίζουν επίσης μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της χρήσης καινοτόμων και αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Επίσης αντικατοπτρίζεται η αυξανόμενη διαθεσιμότητα της

τεχνολογίας και άλλων πόρων που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, να δημιουργήσουν ελκυστικά και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά υλικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Wyatt-Smith, Klenowski & Colbert, 2014).

Στην προσχολική τάξη η χρήση της τεχνολογίας βρίσκεται σε άνοδο, καθώς πολλοί νηπιαγωγοί συμπεριλαμβάνουν στο μάθημά του στη χρήση tablets, φορητών υπολογιστών και άλλων ψηφιακών εργαλείων. Επίσης η ενσωμάτωση των εννοιών STEM (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά) και στην περίπτωση προσχολικής εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη εστίαση στη διδασκαλία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Leicht, Heiss & Won Jung, 2018).

Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια η τεχνητή νοημοσύνη έχει διεισδύσει και στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς πολλές εταιρείες εκπαιδευτικής τεχνολογίας αναπτύσσουν εργαλεία και εφαρμογές βασισμένες σε αυτή. Παρατηρείται συνάμα η αυξανόμενη υιοθέτηση εξατομικευμένων προσεγγίσεων μάθησης, με τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα δεδομένα και την τεχνολογία, προσαρμόζοντάς τα στις μοναδικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή (Alexiou, 2020).

Επίσης η σημασία της κοινωνικο συναισθηματικής μάθησης κερδίζει διαρκώς αναγνώριση, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί ενσωμάτων έννοιες και σχετικές ασκήσεις στα σχέδια τους μαθημάτων τους, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η συναισθηματική ρύθμιση (Anders, Roßbach & Kuger, 2016).

Συχνή είναι η χρήση της κοινωνικής και επαυξημένης πραγματικότητας στην τάξη, εφόσον όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνολογίες, προκειμένου να δημιουργήσουν καθηλωτικές και συναρπαστικές συνθήκες μάθησης στα μικρά παιδιά. Παραδείγματος χάρη, η εικονική πραγματικότητα μπορεί να πραγματοποιεί εικονικές περιηγήσεις, επιτρέποντας στα παιδιά να εξερευνούν διάφορα περιβάλλοντα, χωρίς να απαιτείται να βγουν από την τάξη (Care, Griffin & Wilson, 2018).

Η ενσωμάτωση της ενσυνειδητότητας και του διαλογισμού στην προσχολική εκπαίδευση κερδίζει συστηματικά δημοτικότητα, μιας και ένα μεγάλο ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας χρησιμοποιεί μαθήματα ενσυνειδητότητας, για να

βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν την προσοχή, την αυτορρύθμιση για την ενσυναίσθηση. Είναι σύνηθες οι νηπιαγωγοί να συμπεριλαμβάνουν κατά τη διδασκαλία τους ασκήσεις επίγνωσης, όπως για παράδειγμα τη «βαθιά αναπνοή» ή το «ημερολόγιο ευγνωμοσύνης» (Leicht, Heiss & Won Jung, 2018).

Η χρήση της παιγνίδοποίησης στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική πτυχή της, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα παιχνίδια και τη μάθηση που βασίζεται σε αυτά, προκειμένου να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών. Είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να κάνουν χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών και εφαρμογών, προκειμένου να διδάξουν έννοιες όπως είναι τα χρώματα και τα σχήματα ή να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιλύσουν προβλήματα και να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους (Allen & Kelly, 2015).

Η υιοθέτηση πρακτικών συνεκπαίδευσης, αποτελεί μια ακόμα διδακτική προσέγγιση, η οποία παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και στον τομέα της προσχολικής αγωγής, εφόσον πολλοί εκπαιδευτικοί εργάζονται για να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό και φιλόξενο σχολικό περιβάλλον, το οποίο να υποστηρίζει τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων ή το υπόβαθρό τους. Οι πρακτικές συνεκπαίδευσης περιλαμβάνουν προσαρμογή οδηγιών και υλικών, προσαρμογή βοηθητικής τεχνολογίας και παροχή υποστήριξης όπως για παράδειγμα συνεδρίες εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, ή και ψυχοθεραπείας (Alexiou, 2020).

Η εφαρμογή της μάθησης σε εξωτερικούς χώρους ειδικότερα στο φυσικό περιβάλλον, παρουσιάζεται ως μια εκπαιδευτική πρακτική που κερδίζει έδαφος και στην προσχολική αγωγή. Αναλυτικότερα, τα παιδιά απολαμβάνουν περιπάτους στη φύση, φύτευση και περιποίηση κήπων ή συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα η πεζοπορία, το ψάρεμα, η παρατήρηση των πουλιών. Συνάμα προάγεται και η χρήση εργαστηρίων, με πολλούς εκπαιδευτικούς να δημιουργούν χώρους όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν για να δημιουργούν διάφορα υλικά και εργαλεία. Οι δημιουργικοί χώροι παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης (Allen & Kelly, 2015). Η πολύγλωσση εκπαίδευση παρουσιάζει και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής ιδιαίτερη άνοδο, καθώς μεγάλο ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει

αναγνωρίσει τα οφέλη της διδασκαλίας των παιδιών σε περισσότερες από μία γλώσσες. Τα παιδιά από την προσχολική ηλικία έρχονται σε επαφή με προγράμματα εμβάπτισης ή δίγλωσσα προγράμματα, ενώ στις περιπτώσεις των αλλοδαπών μαθητών ενθαρρύνεται η χρήση της μητρικής γλώσσας τους παράλληλα με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Anders, Roßbach & Kuger, 2016).

Η χρήση θεματικών προσεγγίσεων, αποτελεί ακόμη μια εκπαιδευτική προσέγγιση, που έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς είναι επιστημονικά αποδεδειγμένη η διασύνδεση διαφόρων θεμάτων και κλάδων με ουσιαστικό τρόπο. Παραδείγματος χάρη ένα διεπιστημονικό μάθημα, μπορεί να περιλαμβάνει τη μελέτη της επιστήμης των σπόρων και των φυτών και στη συνέχεια τη χρήση της τέχνης, της μουσικής και της λογοτεχνίας, προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν αυτό που έμαθαν (Alexiou, 2020).

Η συμμετοχή των γονέων και γενικότερα της κοινότητας ενθαρρύνεται στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, μιας και έχει αναγνωριστεί ότι μέσα από την προαναφερόμενη συμμετοχή, επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα η διαδικασία της λήψης αποφάσεων, όπως επίσης και η διαδικασία της ανατροφοδότησης (Care, Griffin & Wilson, 2018). Τέλος οι μικροί μαθητές έρχονται όλο και πιο συχνά σε επαφή με ζητήματα υγείας και ευεξίας, εφόσον η σωματική, ψυχική και συναισθηματική ευημερία των μικρών παιδιών, έχει αναγνωριστεί ως ιδιαίτερης σημασίας από την επιστημονική και την παιδαγωγική κοινότητα. Είναι σύνηθες οι μαθητές προσχολικής ηλικίας να εμπλέκονται σε προγράμματα διατροφικής εκπαίδευσης και προγράμματα γυμναστικής, προκειμένου να υιοθετήσουν υγιεινές συνήθειες (Alexiou, 2020).

## **Κεφάλαιο 2. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Περίπτωση της Προσχολικής Αγωγής Σύμφωνα με το Ισχύον Νομοθετικό Πλαίσιο**

### **2.1 Προσδιορίζοντας το Νηπιαγωγείο στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021) το νηπιαγωγείο αποτελεί τον σχολικό θεσμό όπου εισέρχονται τα παιδιά στην «πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης». Όντας σχολικός θεσμός το νηπιαγωγείο εντάσσεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο διακρίνεται από ιδιαίτερες χαρακτηριστικές διαστάσεις, από συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών και λειτουργία, συνθήκες που συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021α). Ο ρόλος του νηπιαγωγείου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρείται σημαντικός, καθώς συμβάλλει στη διασύνδεση των περιβαλλόντων στα οποία ζει και δραστηριοποιείται το εκάστοτε παιδί, έχοντας ως απώτερο στόχο να προαχθεί η μάθηση, η ανάπτυξη και η ευημερία του. Στόχος της εκπαίδευσης κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι να τεθούν τα θεμέλια, προκειμένου αυτά να αναπτυχθούν, να κοινωνικοποιηθούν και να καλλιεργήσουν βασικές ικανότητες, οι οποίες θα διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο στη μετέπειτα σχολική πρόοδό του. Επιπροσθέτως το νηπιαγωγείο αποσκοπεί να ενισχύσει το παιδί γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, αναπτύσσοντας έναν αντισταθμιστικό ρόλο (ΙΕΠ, 2021).

Έχοντας λάβει υπόψη τις νέες κοινωνικές συνθήκες, αλλά και την εξέλιξη της επιστήμης, το ΠΣ του νηπιαγωγείου βασίζεται σε σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα, προκειμένου οι μαθητές να αναπτυχθούν και να μάθουν, λαμβάνονται υπόψη τις οδηγίες από τους διεθνείς οργανισμούς και τους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως επίσης και τα πορίσματα τα οποία έχουν εξάγει εμπειρικές έρευνες που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση (Πεντέρη και συν., 2021α). Επιπροσθέτως το ΠΣ αποσκοπεί να συμβαδίζει, αλλά συγχρόνως και να διαμορφώνει τις συνθήκες που επικρατούν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, εντός του πλαισίου της ευρωπαϊκής προοπτικής. Επίσης επιδιώκει να αντανakλά τις εθνικές προτεραιότητες και τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως επίσης να αξιοποιείται λειτουργικά, να εξελίσσεται και να συμπληρώνεται με βάση τα



προηγούμενα ΠΣ, με απώτερο στόχο την ύπαρξη της απαιτούμενης συνέχειας (ΙΕΠ, 2021).

Στα προαναφερόμενα πρέπει επίσης να συμπεριληφθεί η υιοθέτηση του «μοντέλου του ανάστροφου εκπαιδευτικού σχεδιασμού», σημείο αναφοράς του οποίου αποτελούν οι ικανότητες των μαθητών που επιδιώκεται να αναπτυχθούν. Σε κάθε περίπτωση το ΠΣ υπόκειται σε διαδικασίες διαμορφωτικής φύσεως, εφόσον διαρκώς εμπλουτίζεται και επικαιροποιείται, ενώ παράλληλα αξιοποιείται και το ψηφιακό περιβάλλον, όπως και ο τοπικός χαρακτήρας της μάθησης (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021β). Επιπλέον το ΠΣ εστιάζει στην ικανοποίηση υψηλών και ρεαλιστικών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, επικεντρώνοντας την προσοχή του στο ρόλο που διαδραματίζουν οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να μεταδώσουν στους μαθητές τα απαιτούμενα εφόδια και να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε αυτοί να καταστούν δημιουργικοί άνθρωποι, αλλά και ενσυνείδητοι πολίτες στον τόπο τους, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο (ΙΕΠ, 2021).

Το ελληνικό νηπιαγωγείο θέτει ουσιαστικά τα θεμέλια, προκειμένου να αναπτύξει το παιδί τις απαιτούμενες ικανότητες που θεωρούνται βασικές, για να επιτύχει τη δυναμική παρουσία και συμμετοχή του στη σύγχρονη κοινωνική ζωή ως ενεργός πολίτη. Επιδιώκεται επίσης η καλλιέργεια των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μαθητών προσχολικής ηλικίας, συνθήκη που επιτυγχάνεται μέσω της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, στοχεύοντας παράλληλα στη δημιουργία πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία επιδεικνύουν σεβασμό στο ρυθμό, όσο και στον τρόπο που μαθαίνει ο κάθε μαθητής (ΙΕΠ, 2021).

Ο εκάστοτε μαθητής αποτελεί ουσιαστικά το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετέχοντας ενεργά στη διαμόρφωση του ΠΣ του νηπιαγωγείου, χωρίς να υφίσταται καμίας μορφής διάκριση και έχοντας ως σημείο αναφοράς το πλαίσιο αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης (Πεντέρη και συν., 2021α). Κάθε μαθητής καλείται να μάθει και να αναπτυχθεί ερχόμενος σε επαφή με το περιβάλλον, με καταστάσεις, αλλά και με αντικείμενα, όπως επίσης και μέσω της αλληλεπίδρασης του με τους «σημαντικούς άλλους». Μία από τις βασικές πτυχές ακόμη του νηπιαγωγείου, αποτελούν οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις, όπως επίσης και η αναγνώριση το κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης (ΙΕΠ, 2021).

Η επίδραση που ασκεί ο πολιτισμός ως προς την ανάπτυξη και τη μάθηση έχει αναγνωριστεί από το ΠΣ του νηπιαγωγείου, αφού είναι πλέον επιστημονικά επιβεβαιωμένη η επιρροή που έχει στην καθημερινή εμπειρία των ατόμων και στα νοήματα που αυτοί προσδίδουν, είτε πρόκειται για μαθητές, είτε για το οικογενειακό περιβάλλον, είτε για την εκπαιδευτική κοινότητα (Πεντέρη και συν., 2021β). Η μαθησιακή προσέγγιση λαμβάνει χώρα με ολιστικό τρόπο, παρέχοντας ποικίλα ερεθίσματα στα παιδιά και δημιουργώντας συνδέσεις με τον σύγχρονο καθημερινό τρόπο ζωής, με το τοπικό, αλλά και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (ΙΕΠ, 2021).

Η φυσική περιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η ανάγκη τους για ανακάλυψη, για κατανόηση του κόσμου, όπως επίσης και το παιχνίδι, είναι βασικές οργανωτικές μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες προάγουν τις διερευνήσεις και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Η προαναφερόμενη συνθήκη προάγεται συστηματικά μέσα από το ΠΣ του ελληνικού νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2021).

Δίπλα στα προαναφερόμενα πρέπει επίσης να συνυπολογιστεί το γεγονός ότι το νηπιαγωγείο επιδιώκει να υπάρξει συντονισμός των προσπαθειών, όπως επίσης και η συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Πεντέρη και συν., 2021β). Αντίστοιχα οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες, προκειμένου οι μαθητές με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους να μάθουν να επικοινωνούν τις σκέψεις τους, τις γνώσεις και τις πράξεις τους, ενώ παράλληλα να τους παρέχουν και τα απαιτούμενα εφόδια, προκειμένου να μάθουν να αξιολογούν και να ανατροφοδοτούν τη δράση τους, με απώτερο στόχο την εκ νέου διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος ο κάθε νηπιαγωγός τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά, θεωρείται με βάση το ΙΕΠ (2021), το κλειδί για να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κοινού οράματος.

Αποσκοπώντας το νηπιαγωγείο να αναπτυχθεί ο κάθε μαθητής ολόπλευρα, από σωματικής, γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής άποψης, έχει θέσει μια σειρά στόχων, οι οποίοι ταυτόχρονα θεωρούνται τα κλειδιά επιτυχίας για να εκπληρωθεί η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού θεσμού. Οι προαναφερόμενοι στόχοι που έχουν οριστεί είναι οι ακόλουθοι (ΙΕΠ, 2021):

- **Ομαλή μετάβαση** του κάθε μαθητή από το σπίτι, στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο. Διευκολύνοντας τους μαθητές και τις οικογένειές τους να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τις προαναφερόμενες μεταβάσεις που βιώνονται εντός του σχολικού πλαισίου του νηπιαγωγείου, θεωρείται σημαντική παράμετρος η δυνατότητα προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και η συνακόλουθη μαθησιακή εξέλιξη τους (Πεντέρη και συν., 2021β).
- **Διασφάλιση των συνθηκών για την επιτυχή πορεία κάθε παιδιού.** Επιδιώκεται κάθε παιδί να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα, η οποία φέρει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά, όπως επίσης και τους ατομικούς αναπτυξιακούς και μαθησιακούς ρυθμούς. Το βιογραφικό πλαίσιο του κάθε μαθητή, το γνωστικό απόθεμα και το πολιτισμικό κεφάλαιο του, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, αλλά και οι ανάγκες του, αποτελούν αφετηριακά σημεία για τις επιλογές στις οποίες θα προβούν οι νηπιαγωγοί, ώστε κάθε μαθητής ξεχωριστά να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, να αισθανθεί χαρά, ικανοποίηση, πληρότητα και αυτοπεποίθηση.
- **Διασφάλιση του απαιτούμενου πλαισίου συνθηκών, προκειμένου κάθε εκπαιδευτικός και κάθε ενήλικας να συμμετέχει επιτυχώς στην εκπαίδευση των μαθητών.** Τόσο οι παιδαγωγοί, όσο και όλοι όσοι συμμετέχουν από διαφορετικούς ρόλους στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους και να συνεργάζονται αρμονικά, προκειμένου να αναπτυχθεί το αίσθημα ικανοποίησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της ολοκλήρωσης και της ευημερίας των παιδιών (Πεντέρη, και συν., 2021β).
- **Να λειτουργεί το νηπιαγωγείο ως μαθησιακή κοινότητα:** Ο νηπιαγωγός θα πρέπει να προσαρμόσει το πρόγραμμα και τις πρακτικές που εφαρμόζει, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά, στα ενδιαφέροντα, αλλά και στις ανάγκες τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών. Για να μπορέσει να λειτουργεί το νηπιαγωγείο και να είναι αποτελεσματικό ως μαθησιακή κοινότητα, είναι αναγκαίο να υπάρχει ένα κοινό όραμα, να δεσμεύονται όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου αυτό να βελτιώνεται συνεχώς και να

προσαρμόζεται στις αλλαγές, σεβόμενο πάντα τις δυνατότητες, αλλά και τη συμβολή του κάθε συμμετέχοντα (Πεντέρη και συν., 2021α).

- **Ανάπτυξη ισχυρής και δημοκρατικής ηγεσίας:** Η ηγεσία στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου συμβάλει ώστε να αναπτυχθεί ένα κοινό σύνολο αξιών και συνεργασίας, ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σημείο αναφοράς την επίτευξη ενός βαθύτερου ηθικού σκοπού. Απαιτείται οι νηπιαγωγοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη να εξασφαλίσουν τη μάθηση των παιδιών, καθώς επίσης και την ευημερία της σχολικής κοινότητας, η οποία πρέπει να χαρακτηρίζει τη συνολική οργανωσιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης συνθήκης, οι νηπιαγωγοί καλούνται να αναλάβουν δράσεις μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι υψηλές, αλλά και ρεαλιστικές προσδοκίες όσον αφορά τη μάθηση, να παρέχονται κίνητρα προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, να υλοποιούνται οι στόχοι του ΠΣ, ώστε να λειτουργούν ως εμπνευστές και να μεταδίδουν το εκπαιδευτικό όραμα, τόσο στη σχολική, όσο και στην ευρύτερη κοινότητα (ΙΕΠ, 2021).

## **2.2 Θεμελιώδεις Αρχές της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα**

Οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Ζμας, 2007), χαρακτηρίζονται από διαρκή ένταση και δυναμικότητα, με συνέπεια όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, μεταξύ των οποίων και ο τομέας της εκπαίδευσης, να αναπροσαρμόζονται διαρκώς σε επίπεδο ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες, στις προσδοκίες, στις δυνατότητες και στις αδυναμίες του εκάστοτε κοινωνικού υποκειμένου (ΙΕΠ, 2021).

Το ελληνικό κράτος έχοντας κατανοήσει την αναγκαιότητα διαρκούς αναθεώρησης, αλλά και επικαιροποίησης των ΠΣ σε τακτή χρονική βάση, όπως επίσης και λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο, προέβη το 2002 στη δημιουργία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΙΕΠ, 2021). Μέσου του ΔΕΠΠΣ, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει τη μεταβίβαση των σύγχρονων αντιλήψεων για τα προγράμματα σπουδών στην υπάρχουσα ελληνική εκπαιδευτική φιλοσοφία, με σημείο αναφοράς να

αποκτήσει ο κάθε μαθητής μια ολιστική αντίληψη για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Συνάμα το ΔΕΠΠΣ αποσκοπεί στην προαγωγή της κοινωνικής διάστασης της γνώσης, στην ενίσχυση της σημασίας του ρόλου της βιωματικής μάθησης, στην ενδυνάμωση της σπουδαιότητας της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως επίσης και της αξιοποίησης της τεχνολογίας με δημιουργικό τρόπο (ΙΕΠ, 2021).

Από την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ και έπειτα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη σημαντικές αλλαγές, οι οποίες συμπλέουν με τις προτεραιότητες που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), στο πλαίσιο εφαρμογής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής στρατηγικής (ΙΕΠ, 2021). Εντός αυτού του πλαισίου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την δια βίου μάθηση, αποσκοπεί στην καταπολέμηση κάθε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού, όπως επίσης και προωθεί την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων της μαθητικής κοινότητας, προκειμένου κάθε κοινωνικό υποκείμενο να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (ΙΕΠ, 2021).

Εντός της προαναφερόμενης προοπτικής το ελληνικό κράτος προέβη στην «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» το 2010, στην οποία περιλαμβανόταν μια ειδική επιτροπή που αφορούσε τον τομέα της Προσχολικής Αγωγής, όπου συμμετείχαν ακαδημαϊκοί, εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Αγωγή, το οποίο να αφορά παιδιά από την ηλικία των 3 ετών έως και τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής, 2020).

Το ΠΣ της Προσχολικής Αγωγής, έχει οργανωθεί στηριζόμενο σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες είναι οι ακόλουθες (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής, 2020):

- Η προσχολική ηλικία αποτελεί εκείνο το χρονικό διάστημα στις ζωές των ατόμων, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυτόνομη αξία, που θέτει σημαντικές βάσεις για την μετέπειτα ζωή τους. Αυτή η χρονική περίοδος βοηθά τα παιδιά να δομήσουν το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιό τους, προάγοντας την ενεργή διαπραγμάτευση των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται με σημείο αναφοράς, τον τόπο, τον χρόνο, την κουλτούρα, το φύλο, την τάξη και

τους σημαντικούς «άλλους» (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής, 2020).

- Κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, ενώ διακρίνεται από συγκεκριμένους ατομικούς μηχανισμούς μάθησης, όπως και μαθησιακούς ρυθμούς. Κάθε παιδί από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας διαθέτει τη δικιά του γνώμη, η οποία πρέπει να συνεκτιμάται στο πλαίσιο του δημοκρατικού διαλόγου και των αποφάσεων που λαμβάνονται για την προσχολική αγωγή.
- Κάθε παιδί, προβαίνει στη διαδικασία της μάθησης και στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι, τη συζήτηση για την ενεργό συμμετοχή, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη δόμηση των εμπειριών και στην ανάπτυξη της ζωής του.
- Η μάθηση από την περίοδο της προσχολικής αγωγής θα πρέπει να αποσκοπεί, ώστε το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα ως προσωπικότητα.
- Η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ικανότητες του κάθε παιδιού, κατανοώντας συνάμα ότι αυτό μπορεί να αναπτυχθεί και να μάθει.
- Οι σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, τοποθετούνται στον πυρήνα της αναπτυξιακής διαδικασίας τους και για αυτό το λόγο, είναι αναγκαία η ανάπτυξη στενής σχέσης της εκπαιδευτικής μονάδας με το οικογενειακό περιβάλλον και κατά συνέπεια, της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.
- Το παιχνίδι κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού, στο μαθησιακό πλαίσιο που διαμορφώνεται και στον τρόπο που οργανώνεται η μάθηση, όπως επίσης και τα δικαιώματα των παιδιών. Το παιχνίδι αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, η οποία έχει σημαίνον ρόλο για τα παιδιά, καθώς μέσω αυτού εκδηλώνονται συναισθηματικά, ενδυναμώνουν τον χαρακτήρα τους, εκφράζουν τις ανάγκες τους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα κίνητρά τους.

Το ΠΣ προάγει τον ενιαίο, κεντρικό και διαθεματικό χαρακτήρα της γνώσης, της βιωματικής μάθησης, όπως επίσης και της οργάνωσης των μαθησιακών εμπειριών, στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα προωθείται η εφαρμογή σχεδίων εργασίας, η συνεργατική μάθηση, η τεχνολογική αξιοποίηση (Τεχνολογίες της Πληροφορίας της Επικοινωνίας-ΤΠΕ) σε όλες τις μαθησιακές πτυχές, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης, προκειμένου να οργανωθεί αποτελεσματικά η μάθηση και η διδασκαλία στην προσχολική ηλικία (ΙΕΠ, 2021).

Το εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την προσχολική αγωγή με τη δημιουργία του νέου ΠΣ, αποσκοπεί οι μαθητές να αναπτύξουν τις βασικές ικανότητες τους, όπως αυτές έχουν καθοριστεί στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, τεχνολογικών, οικονομικών αλλαγών και εξελίξεων. Συνάμα υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, με το εκπαιδευτικό σύστημα να εστιάζει στην προαγωγή μιας αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των γονέων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και του νηπιαγωγείου, καθώς και την ενεργή εμπλοκή των πρώτων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει οργανώσει το ΠΣ της Προσχολικής Αγωγής, με σημείο αναφοράς οκτώ μαθησιακές περιοχές που αποσκοπούν να εξασφαλιστεί η συνέχεια και οι έννοιες μεταξύ της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2021). Συνάμα το νέο ΠΣ ενέταξε ως μαθησιακή περιοχή την «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» των μαθητών, προτείνοντας μάλιστα δράσεις που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της μετάβασης τους από το περιβάλλον της οικογένειας, στο νηπιαγωγείο, και από το νηπιαγωγείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΙΕΠ 2014).

Οι αλλαγές ωστόσο εστιάζουν και στην εκπαιδευτική κοινότητα, εφόσον το νέο ΠΣ έχει προβεί στη δημιουργία ενός κατάλληλου κειμένου για την εκάστοτε μαθησιακή περιοχή, το οποίο παρέχει τις απαιτούμενες εξηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να προσανατολιστούν στις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Συνάμα προάγονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που σκοπό έχουν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για την εκάστοτε μαθησιακή περιοχή. Επίσης παρέχονται οι

απαιτούμενες διευκρινήσεις, προκειμένου να λάβει χώρα η διασύνδεση μεταξύ των μαθησιακών περιοχών (ΙΕΠ, 2021).

Το νέο ΠΣ που αφορά την Προσχολική Αγωγή, αποσκοπεί να διασφαλιστεί ένα κοινό πλαίσιο, εντός του οποίου θα οργανώνεται η μάθηση και η διδασκαλία της ελληνικής προσχολικής αγωγής, χωρίς ωστόσο να στερείται η εκπαιδευτική κοινότητα τη δυνατότητα οργάνωσης μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, τις κλίσεις, τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντά και τις ιδέες τους. Η επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων λαμβάνει χώρα μέσω της εφαρμογής των ακόλουθων αρχών (ΙΕΠ, 2021):

- ◆ Η προσχολική εκπαίδευση προβαίνει στη δημιουργία των κατάλληλων βάσεων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη διαμόρφωση της μετέπειτα στάσης τους απέναντι στην μάθηση.
- ◆ Η προσχολική εκπαίδευση αποσκοπεί στη διαμόρφωση μαθητών, οι οποίοι θα αναπτύξουν υγιείς προσωπικότητες και θα μετατραπούν σε χρήσιμους πολίτες.
- ◆ Η διαμόρφωση της γνώσης πρέπει να επιτελείται διαμέσου της μαθησιακής αλληλεπίδρασης, όπως επίσης και της αλληλεπίδρασης των μαθητών, τόσο με το φυσικό, όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον. Απαιτείται να λαμβάνεται υπόψη ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης καθώς και η στοχοθεσία, η οποία έχει τεθεί από τη μεθοδολογία του ΠΣ.
- ◆ Το παιχνίδι θεωρείται βασική πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής.
- ◆ Η προσχολική αγωγή πρέπει να οικοδομεί συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών και με την κοινωνία, προκειμένου όλοι οι μαθητές να αναπτυχθούν ολιστικά και να κατακτήσουν τη γνώση.
- ◆ Κάθε μαθητής είναι μοναδικός και έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του, τις ανάγκες του, όπως επίσης και το ιδιαίτερο γλωσσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο που αυτός φέρει.
- ◆ Οι μαθητές από τη φύση τους χαρακτηρίζονται από περιέργεια τόσο ως προς το φυσικό, όσο και το κοινωνικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια το ΠΣ



θα πρέπει να προωθεί την τάση των μαθητών προς εξερεύνηση και μάθηση, παρέχοντάς τους ενδιαφέρουσες εμπειρίες και ερεθίσματα.

- ◆ Οι μαθητές συντελούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της συμμετοχής τους σε ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζοντας τις γνώσεις τους, μέσω της χρήσης διαφορετικών αναπαραστατικών μέσων.
- ◆ Κάθε εκπαιδευτικός επιτελεί καθοριστικό ρόλο για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και την σχεδίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να αποσκοπεί στην επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ των δράσεων που επιτελούν οι μαθητές και των δράσεων που έχουν καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, αναλόγως με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης.
- ◆ Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να προβαίνουν στη συστηματική παρατήρηση των μαθητών και στην καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας τους (ΙΕΠ, 2021).

Με βάση τα προαναφερόμενα, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τον καταλληλότερο τρόπο για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε κάθε περίπτωση η εκπαίδευση της προσχολικής αγωγής πρέπει να επιδιώκει την πραγματοποίηση των στόχων, αλλά και την εφαρμογή όλων των σύγχρονων προσεγγίσεων και ερευνών, οι οποίες εστιάζουν τόσο στην ανάπτυξη, όσο και στην μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (ΙΕΠ, 2021).

Το νέο ΠΣ έχει ως σημείο αναφοράς την ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση, και τις εθνικές επιδιώξεις, εστιάζοντας σε τέσσερις επιμέρους άξονες για τους μαθητές της προσχολικής αγωγής. Αναλυτικότερα οι άξονες αυτοί είναι:

- ◆ Η επικοινωνία.
- ◆ Η δημιουργική και κριτική σκέψη.
- ◆ Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας.
- ◆ Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και αυτών που διασυνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Οι προαναφερόμενες ικανότητες αναλύονται ακολούθως προκειμένου να κατανοηθεί το πλαίσιο διαμόρφωσης της προσχολικής αγωγής. Οι τέσσερις αυτές

πτυχές συμβάλλουν καθοριστικά, προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν αποτελεσματικά στα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενώ συνάμα θεωρούνται απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν στους διαρκείς και εναλλασσόμενους ρόλους που καλούνται να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια όλης της ζωής τους. Η οικοδόμηση των προαναφερόμενων ικανοτήτων αποτελεί σημείο αναφοράς του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την προσχολική αγωγή, αποτελώντας συνάμα τα μέσα για την επίτευξη άλλων σκοπών και στόχων του ΠΣ (ΙΕΠ, 2021). Επίσης αυτές οι ικανότητες αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, καθώς η καλλιέργεια της μίας, λειτουργεί υποστηρικτικά, αλληλοσυμπληρώνει και είναι άμεσα εξαρτώμενη από την άλλη (ΙΕΠ, 2021).

### **2.3 Ο Τομέας της Επικοινωνίας**

Η λέξη επικοινωνία πηγάζει από τη λατινική λέξη «communis», η οποία στην κυριολεξία σημαίνει «κοινό» (Αθανάσιου, 1993). Κατά συνέπεια η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, αποσκοπεί στη δημιουργία ενός αμοιβαίου κλίματος, προκειμένου να ανταλλαχθούν απόψεις, σκέψεις και επιθυμίες (Αθανασίου, 1993).

Η επικοινωνία αποτελεί εξέχουσα διαδικασία στην καθημερινότητα του ατόμου, τόσο του ενήλικα, όσο και του ανήλικου. Μέσω της επικοινωνίας, τα άτομα γνωρίζουν άλλους ανθρώπους, προάγοντας τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις (Αθανασίου, 1993). Η επικοινωνία είναι μια παραγωγική διαδικασία, χαρακτηριστικό γνώρισμα της οποίας είναι η δυναμικότητα, καθώς προϋποθέτει ένα σύνολο από ενέργειες ή προσπάθειες, οι οποίες μεταβάλλονται συνεχώς, εξαιτίας της διαρκούς αλλαγής της επικοινωνιακής διαδικασίας. Επιπροσθέτως η επικοινωνία αποτελεί μια παραγωγική διαδικασία, εφόσον δια μέσω αυτής, τα άτομα επιδιώκουν την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, χωρίς ωστόσο αυτό να θεωρείται ως αυτοσκοπός (Αθανασίου, 1993).

Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2021), η επικοινωνία είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας πραγματώνεται η διαδικασία σκέψεων, μηνυμάτων και πληροφοριών. Πρόκειται μια διαδικασία μεταβίβασης κωδικοποιημένων πληροφοριών σε άτομα ή ομάδες ατόμων, με στόχο τον επηρεασμό των αποδεκτών των μηνυμάτων

(Αθανασίου, 1993). Κάθε άτομο προσφεύγει στη διαδικασία της επικοινωνίας, ώστε να ενημερώνεται για την καθημερινότητά του, να εκφράζει τα συναισθήματά του, να αποκτά γνώσεις σε συγκεκριμένους τομείς, να επιχειρηματολογεί όταν έρχεται αντιμέτωπο με προβληματικές καταστάσεις, να αποφορτίζεται συναισθηματικά, να απομακρύνεται από τη ρουτίνα και τα καθημερινά προβλήματα (Αθανασίου, 1993). Αδρομερώς μπορεί να λεχθεί ότι η επικοινωνία διαχωρίζεται στη λεκτική και στη μη λεκτική (Σταμάτης, 2005). Με τον όρο λεκτική επικοινωνία ορίζεται τόσο η προφορική, όσο και η γραπτή μορφή της (Αθανασίου, 1993· Σταμάτης, 2005). Η λεκτική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, αποτελώντας τη βασικότερη επικοινωνιακή μορφή για τον άνθρωπο, μέσω της οποίας αυτός διαχωρίζεται από τα υπόλοιπα ζωντανά όντα (Σταμάτης, 2005). Η μη λεκτική επικοινωνία αφορά εκείνη την επικοινωνιακή μορφή, χαρακτηριστικό γνώρισμα της οποίας είναι η μη ύπαρξη λεκτικού παράγοντα (Μπουτσιούρη, 2019). Διαφορετικά η μη λεκτική επικοινωνία ορίζεται ως «σιωπηρή γλώσσα», καθώς πρόκειται για εκείνη τη μορφή επικοινωνιακής ανταπόκρισης των ατόμων, η οποία λαμβάνει χώρα χωρίς τη χρήση γραπτών ή προφορικών στοιχείων (Αθανασίου, 1993). Για να επιτευχθεί η μη λεκτική επικοινωνία, απαιτείται η ύπαρξη οπτικής επαφής του αποστολέα και του παραλήπτη του εκάστοτε μηνύματος (Μπουτσιούρη, 2019). Συνήθως η μη λεκτική επικοινωνία συνοδεύει τη λεκτική, καθώς παράλληλα με τον διάλογο, το άτομο κάνει χρήση χειρονομιών, στάσεων και κινήσεων του σώματος, εκφράσεων προσώπου κτλ..

Η επικοινωνία θεωρείται βασική πτυχή του σχολικού περιβάλλοντος, αφού βοηθά σημαντικά, ώστε να εξασκηθούν οι μαθητές ως πομποί και δέκτες των μηνυμάτων, ως ακροατές, αλλά και ως ομιλητές (Αθανασίου, 1993). Η μαθητική κοινότητα χαρακτηρίζεται από έμφυτη επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς, οι μαθητές μέσω της προαναφερόμενης δεξιότητας, αναπτύσσουν διαπροσωπικές και φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και εξελίσσονται σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο, σε όλη την πορεία της μαθησιακής ζωής τους. Επιπροσθέτως, η επικοινωνία βοηθά τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως επίσης και να κάνουν χρήση του γνωστικού κεφαλαίου και των εμπειριών τους, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, όπως επίσης και να εκφράζουν τη συναισθηματική κατάστασή τους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Όπως αναφέρει ο Χρυσάφιδης (2000), το παιδί ήδη από την προσχολική ηλικία, συμμετέχει ενεργά και μπορεί να καθορίσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, δραστηριοποιείται και επικοινωνεί. Η επικοινωνία είναι μια ικανότητα, η οποία λειτουργεί και αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, όπως επίσης και διασυνδέεται με όλες τις έμφυτες ικανότητες που διαθέτουν τα άτομα (Μπακιρτζής, 2002).

Τα παιδιά όπως και το σύνολο των ατόμων σε επίπεδο καθημερινής επικοινωνίας, αποτελούν τόσο τους πομπούς, όσο και τους δέκτες μηνυμάτων (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Από τη θέση των πομπών εκφράζουν τις σκέψεις τους, τις ανάγκες, τις γνώμες τους, ενώ από τη θέση των δεκτών ακούν τις γνώμες των άλλων κοινωνικών υποκειμένων, απαντούν και αντιδρούν αναλόγως. Για να μπορέσει κάθε άτομο από την περίοδο της παιδικής ηλικίας του να αναπτύξει ορθή επικοινωνία, απαιτείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αισθητηριακής αντίληψης, της κοινωνικής νοημοσύνης, της γλωσσικής έκφρασης και της ενσυναίσθησης (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Μέσα από την επικοινωνία, το άτομο από την παιδική ηλικία αναπτύσσεται σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς καλλιεργεί τις σχέσεις με το οικογενειακό, με το σχολικό και με το ευρύτερο περιβάλλον, εντός του οποίου ζει και δραστηριοποιείται (Αραβανής & Αραβανή, 2002). Η οικογένεια και η προσχολική εκπαίδευση θεωρούνται τα δύο βασικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, στα οποία δραστηριοποιείται το παιδί προσχολικής ηλικίας (Αραβανής & Αραβανή, 2002).

Εντός του πλαισίου της προσχολικής αγωγής η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών οικοδομείται τόσο μέσα από τον έντυπο λόγο, όσο και μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ (ΙΕΠ, 2021). Κάθε εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής απαιτείται να επικοινωνεί με τους μαθητές, κάνοντας χρήση της ζωγραφικής, των κατασκευών, του χορού, της κίνησης και του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού (ΙΕΠ, 2021). Όλα τα παραπάνω αποτελούν τρόπους επικοινωνίας, μέσω των οποίων τα παιδιά προσχολικής αγωγής μπορούν να μεταδώσουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, όπως επίσης και να συμβάλλουν στην επικοινωνιακή συνειδητοποίηση των διαφορετικών μέσων, τα οποία έχουν στη διάθεσή τους για την οικοδόμηση της προαναφερόμενης δεξιότητας (ΙΕΠ, 2021).

Το ΔΕΠΠΣ εστιάζοντας στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας υποστηρίζει ότι οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να συμμετέχουν σε πληθώρα δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη γλωσσική ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2021). Επίσης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλούνται να αλληλεπιδράσουν σε επίπεδο γραπτού λόγου, μέσω της αναγνώρισης βασικών σημασιών του, της κατανόησης διαφορετικών εκδοχών του και της μεταφοράς μηνυμάτων με διαφορετικούς τρόπους (ΙΕΠ, 2021). Συνάμα η επικοινωνία στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής αναφέρεται στη σχεδίαση και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αφορούν τον τομέα των μαθηματικών (ΙΕΠ, 2021). Οι μαθητές μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή, την ταξινόμηση, την σειροθέτηση αναπαριστούν συμβολικά και συγκρίνουν, ερμηνεύοντας γενικά στοιχεία που αφορούν τον κόσμο και το περιβάλλον. Συνάμα στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, η επικοινωνία αφορά τη σχεδίαση και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την Μελέτη Περιβάλλοντος (ΙΕΠ, 2021).

Επιπροσθέτως οι μαθητές από την προσχολική ηλικία θα πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζουν, να προβαίνουν στην ερμηνεία χαρτών, συμβόλων και σχεδιαγραμμάτων, να μαθαίνουν το βασικό πλαίσιο κανόνων της κυκλοφοριακής αγωγής, όπως επίσης και να προβαίνουν στην κατάκτηση και χρήση ερμηνευτικών διαδικασιών. Επιπλέον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή όσον αφορά τον τομέα της επικοινωνίας, εστιάζει στο ΠΣ, κυρίως σε επίπεδο σχεδίασης και ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αναφέρονται στην δημιουργική έκφραση. Μέσα από την προώθηση της ενότητας των εικαστικών τεχνών, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, αναπτύσσουν τον τομέα της επικοινωνίας και αξιοποιούν με ασφάλεια τη χρήση των ΤΠΕ. Τέλος μέσω της διενέργειας μουσικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές προσχολικής αγωγής ανταποκρίνονται επιτυχώς σε σήματα, σε οδηγίες, σε σύμβολα και συναισθήματα (ΙΕΠ, 2021).

Η εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποσκοπεί οι μαθητές από την προσχολική ηλικία να αναπτύξουν δεξιότητες μείζοντος σημασίας, μεταξύ των οποίων πρωτεύουσα θέση κατέχει η επικοινωνία. Κατανοείται ότι ο επικοινωνιακός γραμματισμός αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας τόσο του διδακτικού, όσο και του παιδαγωγικού έργου για το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Khan, et al., 2017, Barida & Muarifah, 2018, Zerraf et al., 2019).

## 2.4 Ο Γραμματισμός στην Προσχολική Αγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια μεταβολή σε επίπεδο επιστημονικής κοινότητας, ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, προβαίνουν στην κατάκτηση του γραμματισμού (Αγγελόπουλος, 2011). Σύμφωνα με το σύγχρονο πλαίσιο των επιστημονικών αντιλήψεων, η κατάκτηση του γραμματισμού αποτελεί μια διαδικασία η οποία έχει ως σημείο έναρξης την βρεφική ηλικία του ατόμου, ενώ αναδύεται ανεμπόδιστα υπό το πρίσμα της κυριαρχίας συγκεκριμένων προαπαιτούμενων και ενός πλούσιου επικοινωνιακού περιβάλλοντος (Ταφά, 2001). Τα παιδιά συνεπώς πριν ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να έχουν κατακτήσει σε πρώιμο επίπεδο δεξιότητες που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή, ουσιαστικά τον λεγόμενο αναδυόμενο γραμματισμό (Álvarez, 2016).

Η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1966 σε επίπεδο αγγλικής βιβλιογραφίας από την Clay, ο οποίος έκανε χρήση του όρου «emergent literacy» (Παπαδοπούλου, 2001). Η Clay, επισήμανε ότι τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία, εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με το γραμματισμό, ακόμη και αν δεν έχουν προβεί στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, με τη συμβατική έννοια του όρου (Παπαδοπούλου, 2001). Ο αναδυόμενος γραμματισμός καθιερώθηκε από τους Teale και Sulzby (1986), οι οποίοι έκαναν χρήση του όρου, για να περιγράψουν όλες τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την έννοια του γραμματισμού, πριν ακόμη τα παιδιά εκπαιδευτούν συστηματικά σε διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής (Μπονόδης, 2004). Κατά συνέπεια με τον όρο αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται το σύνολο των ενεργειών που συνδέονται με στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες αποσκοπούν να αποκωδικοποιηθεί ο γραπτός λόγος και να κατανοηθεί το μήνυμα, όπως επίσης σχετίζονται με την παραγωγή άλλων κωδικοποιημένων μηνυμάτων, που αφορούν τα άτομα προσχολικής ηλικίας, πριν δηλαδή ξεκινήσουν συστηματικά να διδάσκονται τόσο η ανάγνωση, όσο και γραφή (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Το γνωστικό κεφάλαιο και τον πλαίσιο των δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά σε επικοινωνιακό επίπεδο, δεν εμφανίζεται ξαφνικά κατά τη διάρκεια ενός

συγκεκριμένου αναπτυξιακού σταδίου, αλλά αναδύεται προοδευτικά, καθώς αυτά αναπτύσσονται και μεγαλώνουν μέσα σε ένα εγγράμματο περιβάλλον και δέχονται ερεθίσματα που αφορούν τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, τόσο από τους ενήλικες, όσο και από τους ανήλικους, με τους οποίους συναναστρέφονται (Ταφά, 2001). Κατά συνέπεια η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αποτελεί μια φυσική και συνάμα αναμενόμενη αντίδραση των παιδιών, καθώς αυτά προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον κόσμο τον οποίο περιβάλλονται (Goodman, 1980).

Το βασικό πλαίσιο αρχών που συνδέεται με τον αναδυόμενο γραμματισμό είναι το ακόλουθο:

- Η έναρξη του γραμματισμού έχει ως αφετηρία τα πρώιμα έτη της ζωής των ατόμων, με την προϋπόθεση ότι από τη στιγμή της γέννησής τους, έρχονται σε επαφή με ένα περιβάλλον ερεθισμάτων που σχετίζεται με το λόγο (Στελλάκης, 2014). Οι πρώιμες επαφές των ατόμων με το λόγο θεωρούνται η αφετηρία, για την πορεία εξέλιξής τους, προκειμένου να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Γιώτη, 2015).
- Ο γραμματισμός κατακτάται με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε καθημερινές δραστηριότητες και το επίπεδο ανταπόκρισης τους στον γραπτό λόγο, ο οποίος συντελείται στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος (Baker, 2012). Τα παιδιά κατακτούν τον γραμματισμό παρατηρώντας τους εγγράμματος ενήλικες και συμμετέχοντας ενεργά σε δραστηριότητες του περιβάλλοντός τους (Στελλάκης, 2014).
- Στο πλαίσιο των δεξιοτήτων που αναφέρεται τόσο στην ανάγνωση, όσο και στη γραφή, αναπτύσσεται ταυτοχρόνως και είναι αλληλένδετο, καθώς η μια δεξιότητα υποστηρίζει και ενισχύει την άλλη (Γιώτη, 2015). Τα παιδιά δεν μαθαίνουν πρώτα να διαβάζουν και μετά να γράφουν, αλλά καθώς αναπτύσσονται μαθαίνουν ταυτοχρόνως να διαβάζουν και να γράφουν (Ταφά, 2001).
- Ο αναδυόμενος γραμματισμός πραγματώνεται όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, αλλά και δραστηριοποιείται το παιδί είναι εμπλουτισμένο με γραπτά ερεθίσματα, με τους ενήλικες να υποστηρίζουν τις προσπάθειες που αυτό καταβάλλει και να ενδυναμώνουν τις αναζητήσεις του (Στελλάκης, 2014).

Συνάμα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος, προκειμένου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν τον γραμματισμό (Ταφά, 2001).

- Η ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού λαμβάνει χώρα έχοντας ως σημείο αναφοράς τις δεξιότητες, τις τάσεις και τις γνώσεις που θεωρούνται προγνωστικοί παράγοντες, προκειμένου να αναπτυχθεί η συμβατική μορφή της ανάγνωσης και της γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998). Με τον όρο γνώσεις ορίζονται όλα όσα μαθαίνουν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο πριν προβούν στο συστηματικό τρόπο εκμάθησης του, ενώ ο όρος δεξιότητες αναφέρεται στις στρατηγικές και στους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν τις προαναφερόμενες γνώσεις (Rhyner, Haebig & West, 2009). Αντιστοίχως με τον όρο στάσεις, ορίζονται εκείνες οι συμπεριφορές που συνδέονται με το ενδιαφέρον που δείχνει το παιδί να διαβάσει ή να γράψει, καθώς επίσης και τις πρώτες προσπάθειες που καταβάλλει για να κατακτήσει τη δραστηριότητα της ανάγνωσης και της γραφής (Κουτσουράκη, 2006).

Μπορεί το οικογενειακό περιβάλλον να αποτελεί το πρώτο πλαίσιο το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια του γραμματισμού στο παιδί προσχολικής ηλικίας, ωστόσο, δεν θεωρείται το μοναδικό, καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί το ίδιο καθοριστικό πλαίσιο όντας η πρώτη μορφή της επίσημης εκπαίδευσης που βιώνει το άτομο (Whitehurst & Lonigan, 1998). Η προαναφερόμενη αντίληψη έχει γίνει κατανοητή και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το σχολικό περιβάλλον να θεωρείται ανάμεσα στα σημαντικότερα στοιχεία που επηρεάζουν την κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού. Το παιδί προσχολικής ηλικίας, αλληλεπιδρά με τον γραμματισμό κυρίως μέσω του σχολικού χώρου, των εκπαιδευτικών δράσεων στις οποίες συμμετέχει και των υλικών που του παρέχονται για να κατακτήσει την προαναφερόμενη δεξιότητα (Rhyner, Haebig & West, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οργανώσουν με τέτοιο τρόπο το περιβάλλον της εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή, ώστε οι διαδικασίες τόσο της ανάγνωσης, όσο και της γραφής, να κατανοούνται ως πλαίσια ενεργούς σκέψης (Κουτσουβάνου, 2000). Το περιβάλλον προσχολικής αγωγής πλέον καλείται να είναι καλά οργανωμένο και εμπλουτισμένο με πληθώρα ερεθισμάτων, παρέχοντας στους μαθητές ποικίλο



υλικό τόσο για την ανάγνωση, όσο και για τη γραφή, μέσα από την ύπαρξη γωνιών δραστηριοτήτων, μέσα από την οργανωμένη βιβλιοθήκη, καθώς επίσης και από την πραγματοποίηση πληθώρας μουσικοκινητικών, θεατρικών και γενικότερα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Στελλάκης, 2014).

Οι νηπιαγωγοί πρέπει να ενεργοποιούν τους μαθητές προσχολικής ηλικίας να αναδείξουν και να κατακτήσουν τον γραμματισμό, προβαίνοντας στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα λειτουργεί βοηθητικά για τα νήπια, αρχικά να κατανοήσουν την επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου και εν συνεχεία να κατανοήσουν ότι διαμέσου του γραμματισμού επιδιώκεται η ανάπτυξη νοημάτων, αλλά και η μετάδοση μηνυμάτων (Γιαννικοπούλου, 2001). Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι αναγκαίο, να προάγουν την διασφάλιση και την ενθάρρυνση των νηπίων να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με αυθεντικά αναγνωστικά γεγονότα (Γιαννικοπούλου, 2001). Συνάμα απαιτείται να αποτελούν οι νηπιαγωγοί πρότυπα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναλαμβάνοντας σε πολλές περιπτώσεις είτε το ρόλο του αναγνώστη, είτε το ρόλο του γράφοντος (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Τάφα, 2009). Παραδείγματος χάρη θεωρείται επικοινωνιακή διαδικασία να διαβάζουν οι νηπιαγωγοί δυνατά εντός της τάξης τα υλικά των δραστηριοτήτων που επιτελούν, παραμύθια (Σιδηροπούλου, 2020), να γράφουν στον πίνακα και να παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε διαλόγους μεταξύ τους, αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Γιαννικοπούλου, 2002).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός όπως αποτυπώνεται και στο ΔΕΠΠΣ της Προσχολικής Αγωγής, αποτελεί βασική διάσταση της, έχοντας παραγκωνήσει πλέον και επίσημα το μοντέλο της αναγνωστικής ετοιμότητας. Αντιθέτως ενθαρρύνεται η προαγωγή στρατηγικών που στοχεύουν στην εξοικείωση των νηπίων με τον γραπτό λόγο, μέσα από την εισαγωγή πρακτικών που συνδέονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό (Κονδύλη & Στελλάκης, 2010).

Το ΔΕΠΠΣ προάγει την διαθεματική προσέγγιση, η οποία συμβάλλει ώστε να παρέχονται στους μαθητές του νηπιαγωγείου πολλές και ποικίλες ευκαιρίες ανάδυσης του γραμματισμού (ΙΕΠ, 2021). Πλέον η γλώσσα δεν γίνεται κατανοητή ως ένα ακόμη αντικείμενο γνωστικού περιεχομένου, το οποίο καλούνται οι μαθητές να κατακτήσουν, αλλά κατανοείται ως ένα βασικό μαθησιακό εργαλείο, το οποίο τα

νήπια πρέπει να διερευνήσουν, για να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τη χρήση του. Ωστόσο πρέπει να λεχθεί ότι οι θεωρητικές αρχές που συνδέονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό, ο οποίος πλέον αποτελεί βασική πτυχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της προσχολικής αγωγής δεν περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ, αλλά στον Οδηγό του Νηπιαγωγείου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Στο Οδηγό του Νηπιαγωγείου, ο αναδυόμενος γραμματισμός τόσο ως έννοια, όσο και ως περιεχόμενο αποσαφηνίζεται πλήρως στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη γλώσσα, προβαίνοντας αρχικά σε μια αδρομερή διάκριση ανάμεσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα, ο προφορικός λόγος επισημαίνεται ως εκείνη η γλωσσική επικοινωνιακή πτυχή, στην οποία έχουν ανάγκη να συμμετέχουν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας, μέσα από την λεκτική δραστηριοποίησή τους, τόσο σε δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου, όσο και σε παιχνίδια ρόλων (ΙΕΠ, 2021). Αντιστοίχως σε δραστηριότητες γραπτού λόγου, όπως είναι για παράδειγμα η ανάγνωση και η γραφή, ο Οδηγός του Νηπιαγωγείου επισημαίνει την αναγκαιότητα απομάκρυνσης από την αντίληψη της αναγνωστικής ετοιμότητας των νηπίων, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν ήδη καλλιεργήσει ως ένα βαθμό απόψεις και αντιλήψεις για τον γραπτό λόγο. Συνάμα επισημαίνεται στον Οδηγό του Νηπιαγωγείου, η ανάγκη το προσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο να συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσω του οποίου θα ενισχύονται οι γνώσεις των νηπίων για τον γραπτό λόγο, καθώς επίσης και η επικοινωνιακή διάσταση του (ΙΕΠ, 2021). Επιπλέον, τονίζεται η σημαντικότητα της φωνολογικής ενημερότητας ως προς την ανάδυση του γραμματισμού των νηπίων και προτείνεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων. Τέλος επισημαίνεται η ανάγκη ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ των μονάδων προσχολικής αγωγής και του οικογενειακού περιβάλλοντος των νηπίων, προκειμένου να αξιοποιηθούν και να εμπλουτιστούν οι ήδη κατακτημένες γνώσεις των παιδιών (ΙΕΠ, 2021).

Μέσα από τα προαναφερόμενα, γίνεται κατανοητό ότι όσον αφορά την εννοιολογική διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού, αυτός προάγεται από την ανάπτυξη ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης, που αφορά τόσο τη γραφή, όσο και την ανάγνωση των νηπίων. Επίσης κατανοείται ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός

θεωρείται βασική πτυχή της προσχολικής αγωγής, με την οποία θα πρέπει να έρθουν σε επαφή τα νήπια κατά τη φοίτησή τους στο προσχολικό πλαίσιο (Γιώτη, 2015).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική επικοινωνία, η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και διακρίνεται στην παιδαγωγική επικοινωνία, στην αναπτυξιακή επικοινωνία και στην διδακτική επικοινωνία. Ο αναδυόμενος γραμματισμός με σημείο αναφοράς την επικοινωνία, προάγει την ανάδειξη του επικοινωνιακού γραμματισμού, ο οποίος αποτελεί όρο υπερώνυμο των άλλων μορφών γραμματισμού και συνδέεται με τα έντυπα μέσα και την ικανότητα των μαθητών να τα αναγνώσουν, με τα οπτικά μέσα και τον οπτικό γραμματισμό, με τον γραμματισμό στα μέσα και τον αναγνωστικό γραμματισμό. Ο επικοινωνιακός γραμματισμός λαμβάνει χώρα μόνο εάν οι μαθητές κατακτήσουν τις επιμέρους μορφές του, συνθήκη που επιδιώκεται πλέον από την προσχολική ηλικία (Σταμάτης, 2017).

## **2.5 Πολυγραμματισμοί**

Μέσα στο πλαίσιο του νέου οικονομικού και κοινωνικού παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, η παιδαγωγική του γραμματισμού έχει συμπληρωθεί από μια νέα διάσταση, η οποία ονομάζεται «πολυγραμματισμοί» (London Group, 1996). Η έννοια των πολυγραμματισμών προέκυψε το 1994 όταν μια ομάδα από 10 επιστήμονες από όλο τον κόσμο συμμετείχαν σε συνάντηση στο New Hampshire της Αυστραλίας, προκειμένου να αναπτύξουν διάλογο για τη μελλοντική πορεία της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group), όπως την ονόμασαν, εφηύρε τον όρο «πολυγραμματισμοί», προκειμένου να περιγράψουν δυο καταστάσεις που συνδέονταν με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Η μία κατάσταση επικεντρωνόταν στη συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα της πληθυσμιακής ποικιλομορφίας σε πολιτιστικό και γλωσσικό επίπεδο, ενώ η δεύτερη κατάσταση αναφερόταν στην επιρροή που είχαν οι νέες τεχνολογίες ως αποτέλεσμα της ύπαρξης κειμένων που διακρίνονταν από πολυμορφία (Core & Kalantzis, 2015).

Όπως έχουν αναφέρει οι Core & Kalantzis (2015), οι δύο καταστάσεις που προαναφέρθηκαν διασυνδέονται εξαιτίας της ραγδαίας εξάπλωσης που παρατηρείται μεταξύ των επικοινωνιακών διόδων και των επικοινωνιακών μέσων,

συνθήκη που με τη σειρά της συμβάλλει στην ενίσχυση της πολιτισμικής, αλλά και της υποπολιτισμικής ποικιλομορφίας. Συνεπώς η μάθηση που αναφέρεται στην παιδαγωγική αξία των πολυγραμματισμών είναι ουσιαστικά μια διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα και πολυμορφικότητα, μέσω της οποίας τα άτομα προβαίνουν στην αναδιαμόρφωση του εαυτού τους (Cope & Kalantzis, 2015). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έχει ως σημείο αναφοράς την τήρηση συγκεκριμένων διδακτικών αρχών, οι οποίες ωστόσο δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις αρχές που προτείνονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά ουσιαστικά λειτουργούν συμπληρωματικά αυτών. Οι πολυγραμματισμοί ενθαρρύνουν την έννοια της παιδαγωγικής του γραμματισμού, εφόσον δραστηριοποιούνται σε μια συμπληρωματική διάσταση, μέσα στην οποία υπάρχει δυνατότητα διδακτικής προσέγγισης του σύγχρονου περιβάλλοντος και ειδικότερα των διαφορετικών διαστάσεων του λόγου, που χρησιμοποιούν τα άτομα για να εκφραστούν (New London Group, 1996).

Η ανάπτυξη των πολυγραμματισμών, υπήρξε αποτέλεσμα της ανάγκης να αναπτυχθούν δεξιότητες από τα άτομα ήδη από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να κατανοήσουν κείμενα πολυτροπικού περιεχομένου, τα οποία θα χαρακτηρίζονται από συνδυασμό ποικίλων σημειωτικών τρόπων (γλωσσικοί, οπτικοί και ηχητικοί τρόποι), ώστε να λάβει χώρα η παραγωγή νοήματος και λόγου σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Kress & Van Leeuwen, 2001). Επί της ουσίας, η έννοια και το περιεχόμενο των πολυγραμματισμών υποδηλώνουν την ύπαρξη ποικιλομορφίας σε επίπεδο κειμενικών μορφών, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με τις ΤΠΕ και τα πολυμέσα, όπως επίσης και με ποικίλα κείμενα που παράγονται μέσα στο σύγχρονο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (Cope & Kalantzis, 2015).

Το πλαίσιο των διδακτικών αρχών που βασίζονται οι πολυγραμματισμοί αποσκοπεί στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού πλουραλισμού, όπως επίσης στοχεύει, ώστε οι μαθητές της προσχολικής αγωγής να επεκτείνουν τους ορίζοντές τους και να αξιοποιήσουν το σύνολο των νοηματικών πηγών (οπτικών, ηχητικών κτλ.), προκειμένου να μπορέσουν να διασυνδεθούν με πολλούς και διαφορετικούς βίοκοσμους. Επιπροσθέτως στο πλαίσιο των αρχών των πολυγραμματισμών περιλαμβάνονται η πολυεπίπεδη προσέγγιση των κειμένων, καθώς επίσης και η

επαφή των νηπίων με προϊόντα πολυτροπικά και πολύσημειωτικά. Η διδασκαλία των παιδιών από την προσχολική ηλικία, αποσκοπεί οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να μετατραπούν σε άτομα ενσυνείδητα και ενεργά κατά την περίοδο της ενήλικης ζωής τους. Ουσιαστικά η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επικεντρώνεται στην προώθηση της κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών, προκειμένου με βάση αυτή να προβαίνουν στην κατασκευή νοημάτων (Kalantzis & Cope, 2015).

## **2.6 Η Προώθηση της Δημιουργικής και Κριτικής Σκέψης στην Προσχολική Αγωγή**

Η σκέψη και ο τρόπος που αυτή λειτουργεί, αποτελεί ένα φαινόμενο ιδιαίτερης συνθετότητας, το οποίο προσδιορίζεται από πληθώρα παραγόντων όπως είναι για παράδειγμα οι νευροφυσιολογικοί, οι ψυχικοί και οι κοινωνικο-πολιτισμικοί. Η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν την έννοια και το περιεχόμενο της σκέψης μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, απαιτεί να έχουν προσδιοριστεί συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία με τη σειρά τους θα λειτουργήσουν καθοριστικά της εγκεφαλικής λειτουργίας, εφόσον η σκέψη αποτελεί μία από τις βασικές πτυχές της. Ο εγκέφαλος του ανθρώπου λειτουργεί ως ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, καθώς έχει τη δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών, τις οποίες δέχεται ως δεδομένα, και οι οποίες εξέρχονται ως δράσεις. Οι νοητικές ικανότητες του ατόμου κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες και συγκεκριμένα στην ικανότητα της πρόσληψης, σε αυτή της μνήμης, σε αυτή τη συγκλίνουσας κριτικής σκέψης, καθώς επίσης και στην ικανότητα της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης (Jimenez-Aleixandre & Puig, 2012).

Η κριτική σκέψη αποτελεί όπως προαναφέρθηκε μια βασική διάσταση της σκέψης, όντας μια σύνθετη γνωστική ικανότητα, την οποία χρησιμοποιούν τα άτομα για να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να επιλέξουν εκείνες τις πληροφορίες, με βάση συγκεκριμένα πλαίσια αρχών και στοιχείων που έχουν στη διάθεσή τους. Μέσω της κριτικής σκέψης τα άτομα αποσκοπούν να βρουν λογικές ερμηνείες, χρησιμοποιώντας δομημένους και προκαθορισμένους τρόπους. Πρόκειται ουσιαστικά για μια πειθαρχημένη διαδικασία διανοητικής διάστασης, η οποία κατά

τη φάση της επιτέλεσης της, οδηγεί το άτομο στη διενέργεια της ανάλυσης, του ελέγχου, αλλά και της αξιολόγησης πληροφοριών με βάση τη λογική. Επίσης μέσω της κριτικής σκέψης, τα άτομα επεξεργάζονται με σχολαστικό και ακριβή τρόπο δεδομένα, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις λεπτομέρειες και ακολουθώντας συγκεκριμένα πλαίσια ανάπτυξης της σκέψης (Grafstein, 2017).

Η δημιουργική σκέψη θεωρείται εκείνη η διάσταση της σκέψης, η οποία προωθεί νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες, όπως επίσης και εναλλακτικούς τρόπους, τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο για να κατανοήσει, αλλά και να συλλάβει πράγματα και καταστάσεις. Μέσω της δημιουργικής σκέψης, τα άτομα είναι σε θέση να συνδυάζουν τη διαίσθηση, αλλά και τη λογική τους, προωθώντας τον εντοπισμό τρόπων που χαρακτηρίζονται από καινοτομίες και πρωτοτυπίες, προκειμένου να διαχειρίζονται προβλήματα, τα οποία αρχικά αντιμετώπιζαν ως αξεπέραστα. Επιδιώκοντας έναν αδρομερή προσδιορισμό της κριτικής σκέψης, αυτή νοείται ως μια λειτουργία που το περιεχόμενό της είναι νοητικόσυναισθηματικό, μέσω της οποίας τα άτομα ενεργοποιούν τόσο επιλεκτικά, όσο και συνδυαστικά δεξιότητες γνωστικού χαρακτήρα, λογικούς συλλογισμούς, αλλά και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων προβαίνουν σε επεξεργασίες δεδομένων με τη χρήση της λογικής, διατηρώντας παράλληλα αποστασιοποίηση από τις πεποιθήσεις προσωπικού χαρακτήρα, όπως επίσης και από τις προσωπικές προκαταλήψεις, προκειμένου να δομήσουν το σύνολο των ετερογενών στοιχείων τους και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και λογική (Ματσαγγούρας, 2005).

Μέσω της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, οι οποίες κατά βάση λειτουργούν σε συνδυασμό όσον αφορά στην επίλυση των προβλημάτων, τα άτομα, είναι σε θέση να διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο προβληματικές καταστάσεις, με την επιτέλεση δύο συμπληρωματικών διαδικασιών σκέψης, της μεν δημιουργικής, η οποία συμβάλλει στο να παράγονται δημιουργικά πρωτότυπες ιδέες και της δε κριτικής, που βοηθά με τη σειρά της στην κριτική αξιολόγηση των προαναφερόμενων ιδεών (Ennis, 2018).

Η δημιουργική και κριτική σκέψη προωθείται και στο σχολικό πλαίσιο, ήδη από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, με τον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας να έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στην προαναφερόμενη συνθήκη.

Αναλυτικότερα η γνωστική ψυχολογία έχει επισημάνει όλες εκείνες τις εσωτερικές νοητικές διαδικασίες, που επιτελούν τα άτομα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι έχουν προάγει συστηματικά την κατανόηση και τον προσδιορισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που φέρει η κριτική σκέψη. Στα γνωρίσματα της κριτικής σκέψης, έχουν περιληφθεί η σκέψη, η οποία προϋποθέτει τη γνώση, την αμφιβολία ή ακόμα και τη σύγχυση του ατόμου. Επίσης στα γνωρίσματα της κριτικής σκέψης θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η κρίση, η οποία αφορά το σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει η νοητική λειτουργία, όσο και τα αποτελέσματα αυτής. Η κριτική σκέψη εκτός της επιτέλεσης νοητικών εργασιών για την παραγωγή εμπειριστατωμένου έργου, περιλαμβάνει και στοιχεία που συνδέονται με τη διάσταση της αξιολόγησης (Ennis, 2018).

Ένα ακόμη από τα γνωρίσματα της κριτικής σκέψης όπως επίσης και βασική πτυχή ενεργοποίησης της, θεωρείται η αμφισβήτηση. Η ικανότητα που διαθέτουν τα άτομα να αμφισβητούν, υποδηλώνει ότι η διασύνδεση της κριτικής σκέψης δεν λαμβάνει χώρα μέσω νοητικών δεξιοτήτων, αλλά εξαρτάται και από τις στάσεις τους. Ωστόσο για να μπορέσει να αναπτυχθεί ορθά η κριτική σκέψη, τα άτομα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει συγκεκριμένες στάσεις, όπως για παράδειγμα είναι η ικανότητα της σκέψης, η αντικειμενικότητα, η αποφασιστικότητα, η επιμονή, η περιέργεια, η αναζήτηση της αλήθειας, ο σεβασμός των απόψεων των άλλων ατόμων (Ennis, 2018). Συνάμα τα άτομα για να εφαρμόσουν ορθά την κριτική σκέψη τους, θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν την αλήθεια σε όλα τα αντίπαλα στοιχεία και τις πράξεις, όπως επίσης και να απελευθερώνονται από κάθε μορφής δογματισμό και στερεότυπα. Τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα είναι απελευθερωμένα από κάθε δογματισμό και πάντα πρόθυμα να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους, κυρίως κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού, μέσω του οποίου φανερώνεται η ανάγκη του ατόμου να επανεξετάσει και να μεταβάλλει τις σκέψεις. Συνάμα βασικό προαπαιτούμενο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αποτελεί η ανάπτυξη της αυτοσυνειδησίας, αλλά και της αυτοκριτικής των ατόμων, όπως επίσης και της ικανότητάς τους να αυτορυθμίζουν τη διαδικασία της σκέψης τους, διατυπώνοντας εμπειριστατωμένα το λόγο και το έργο τους. Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένη την κριτική σκέψη είναι σε θέση να διατυπώνουν το λόγο τους, κάνοντας σαφή χρήση επιχειρημάτων, προάγοντας συνετά τις κρίσεις τους, διακρινόμενα από μεθοδικότητα ως προς τον

τρόπο προσέγγισης ζητημάτων που είναι πολύπλοκα και χαρακτηριζόμενα επίσης από ευέλικτο σκεπτικό (Browne & Keeley, 2011).

Τα άτομα που σκέπτονται κριτικά καλλιεργούν διαρκώς δεξιότητες, οι οποίες συσχετίζονται με αυτή την ικανότητα, όπως παραδείγματος χάρη δεξιότητες γνωστικού και μετάγνωστικού περιεχομένου. Επιπροσθέτως είναι σε θέση να συγκεντρώνουν, να αναλύουν, να αξιολογούν δεδομένα, να επανεξετάζουν θέσεις και απόψεις τους, αποσκοπώντας στο να επιλύουν προβλήματα. Επιπλέον μπορούν να σκέφτονται πριν δεχτούν ή να απορρίψουν κάποιες απόψεις που ανά πάσα στιγμή είναι σε θέση να τροποποιήσουν, ή τις κρίσεις και τις απόψεις τους εάν θεωρήσουν ότι κάτι τέτοιο επιβάλλεται από τα δεδομένα. Τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα, διακρίνονται από προθυμία ως προς το ζήτημα της αμφισβήτησης των πεποιθήσεών τους, διερευνώντας ακόμα και τα στοιχεία που θα τα οδηγήσουν σε αντίθετες απόψεις και συγκρίσεις, σε σχέση πρακτικές που έχουν διαμορφώσει αρχικά (Black, 2007).

Ως προς τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η κριτική σκέψη στον τομέα της διδακτικής, ο Gelder (2003) έχει επισημάνει ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, θεωρείται ένας από τους πιο βασικούς κεντρικούς εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του ατόμου.

Όπως προαναφέρθηκε η κριτική σκέψη διασυνδέεται με γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, με συνέπεια η καλή συντέλεση της καλλιέργειάς της να λαμβάνει χώρα με την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων, μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές από την προσχολική ηλικία, να μετατραπούν σε κριτικά σκεπτόμενες και πνευματικά ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής πληθώρας διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες ωστόσο να έχουν ως πυρήνα τα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ως αποτελεσματικότερα μοντέλα προαγωγής της κριτικής σκέψης, θεωρούνται αυτά που επιδιώκουν την επίλυση προβλημάτων, αυτά που στοχεύουν στην διενέργεια ερευνητικών διαδικασιών, καθώς επίσης και στην εφαρμογή μαθησιακών διαδικασιών, μέσω της εφαρμογής αυθεντικών μαθησιακών περιβαλλόντων (ΙΕΠ, 2021).

Η κριτική σκέψη σχετίζεται άρρηκτα με τη δημιουργική σκέψη, καθώς τα άτομα μπορεί να είναι δημιουργικά, ωστόσο αυτή η δεξιότητα δεν θεωρείται ότι



επαρκεί όταν δεν διασυνδέεται με την κριτική σκέψη και ειδικότερα με την ικανότητα του ατόμου να αναστοχάζεται και να αυτοαξιολογείται. Συνεπώς, η επίλυση προβλημάτων θεωρείται το κύριο μέσο για την ανάπτυξη της μεταγνωστικής σκέψης, με την τελευταία να λογίζεται ως εξίσου σημαντική, προκειμένου να αναπτύξουν τα άτομα τις ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν τα προβλήματα, με τα οποία θα έρθουν αντιμέτωπα (Du, Emmersen, Toft & Sun, 2013).

Έχοντας λάβει υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν, η εκπαίδευση από την προσχολική αγωγή και στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να μπορούν να προβούν σε επεξεργασία και σε αξιολόγηση πληροφοριών και γνώσεων, όπως επίσης σε ανάλυση και σύνθεση δεδομένων, σε διατύπωση προτάσεων και συμπερασμάτων, καθώς επίσης να κάνουν χρήση του ήδη κατακτημένου γνωστικού κεφαλαίου τους, προκειμένου να προβούν στην επίλυση με δημιουργικό τρόπο νέων προβλημάτων, μέσα σε πολλά διαφορετικά πλαίσια με τα οποία έρχονται σε επαφή (ΙΕΠ, 2021).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, επιδιώκει την προαγωγή της διερεύνησης των ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές σε επίπεδο δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Το παρεχόμενο μαθησιακό περιβάλλον, δίνει στους μαθητές τα απαιτούμενα ερεθίσματα και τις εμπειρίες, ικανοποιώντας τη φυσική τάση τους για πειραματισμό και εξερεύνηση, ενώ συνάμα τους ενθαρρύνει να λάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, με απώτερο στόχο την έκφραση των ιδεών τους και την συνοικοδόμηση νοημάτων (ΙΕΠ, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προκειμένου να βοηθήσουν ώστε τα νήπια να καλλιεργήσουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, καλούνται να τα ενθαρρύνουν εστιάζοντας αρχικά στα προσωπικά ενδιαφέροντα και ερωτήματα που έχουν και μέσα από την εφαρμογή πιο συστηματικών τρόπων ως προς τη συλλογή, την επεξεργασία, την ανάλυση δεδομένων, τη σύνθεση αλλά και την παρουσίαση συμπερασμάτων. Συνάμα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας καλούνται να λειτουργήσουν ως «διευκολυντές», προκειμένου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χρησιμοποιώντας μάλιστα ποικίλους διαφορετικούς τρόπους. Διενεργώντας ανοικτές ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, παρακινούν τα νήπια να έχουν ενεργό συμμετοχή σε ανοικτά

προβλήματα, στοχεύοντας στην επίλυσή, τους μέσα από την προώθηση διαφορετικών λύσεων. Επιπροσθέτως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, επιδιώκει την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών, τις οποίες προτείνουν τα παιδιά, με απώτερο στόχο να προωθούνται οι ιδιαίτεροι τρόποι σκέψης τους κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (ΙΕΠ, 2021).

Η καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών προσχολικής ηλικίας μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αναγνώριση από μέρος του εκπαιδευτικού, ιδεών και δημιουργιών, οι οποίες είναι πρωτότυπες και ασυνήθιστες. Ομοίως μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη επικοινωνιακού διαλόγου και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, να μοιραστούν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας τις σκέψεις τους με τους συμμαθητές τους, προκειμένου να φανερωθεί η αξία των ιδεών τους. Επιπροσθέτως απαιτείται με βάση το υπάρχον πλαίσιο της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί να παρακινούν τους μαθητές, προκειμένου αυτοί να αναπτύσσουν επικοινωνιακές συζητήσεις είτε σε μικρές, είτε σε μεγαλύτερες ομάδες, μέσω της παροχής του απαιτούμενου χρόνου, ώστε να εκφραστούν και να προβούν στην συνδημιουργία νοημάτων (ΙΕΠ, 2021).

Ολοκληρώνοντας οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνται να ενθαρρύνουν την μαθητική κοινότητα ως προς την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, παρέχοντάς της την ικανότητα σύμπραξης ως προς τη σχεδίαση δραστηριοτήτων, την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών και υλικών, την ανάπτυξη συζητήσεων μέσω των οποίων θα εκφράσουν περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά τη γνώμη τους, την εξήγηση των δυσκολιών τους, καθώς επίσης και τη δυνατότητα στοχασμού ως προς τις συνέπειες της εκάστοτε επιλογής, στην οποία προβαίνουν, με αποτέλεσμα την αντίστοιχη δράση τους (ΙΕΠ, 2021).

Κατανοείται από τα προαναφερόμενα ότι η κριτική σκέψη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον κριτικό γραμματισμό ως διδακτικό εργαλείο, καθώς η εκπαίδευση από την προσχολική αγωγή στοχεύει να διαμορφώσουν οι μαθητές κριτικό πνεύμα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνίας, συμμετέχοντας ενεργά στην κοινωνική ζωή (Κουτσογιάννης, 2006).

## **2.7 Προσχολική Αγωγή - Οικοδόμηση Προσωπικής Ταυτότητας και Αυτονομίας**

Συμφωνά με τον Blake (2015), η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στον τρόπο που τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να τον διασυνδέσουν με την αυτοεκτίμησή τους. Η προσωπική ταυτότητα δομείται με σημείο αναφοράς πολλές και διαφορετικές διαστάσεις, αναπτυσσόμενη παράλληλα, καθώς το άτομο παρέχει απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτει στον ίδιο τον εαυτό του (Ποιος είμαι; Ποια είναι τα πιστεύω μου;) (ΙΕΠ, 2021).

Επί της ουσίας η προσωπική ταυτότητα διασυνδέεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει στον εαυτό του, ως ξεχωριστή ιδιαίτερη οντότητα, οριζόμενη τόσο από γνωρίσματα εξωτερικού, όσο και εσωτερικού χαρακτήρα. Η προσωπική διαδρομή και ιστορία του κάθε ατόμου, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δρα, οι διαπροσωπικές και φιλικές σχέσεις που αναπτύσσει με τα άτομα που βρίσκονται γύρω του, συμβάλλουν σημαντικά προκειμένου να οικοδομήσει την προσωπική ταυτότητα του (ΙΕΠ, 2021).

Η ικανότητα που διαθέτει το άτομο να μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας του, εκδηλούμενη εμφανώς όταν έχει τη δυνατότητα υποστήριξης των ενδιαφερόντων, των επιλογών και των αναγκών του (Alvesson, Ashcraft & Thomas, 2008). Επίσης η αυτόνομη λειτουργία του ατόμου και η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας του σχετίζεται με την ικανότητά του να προβαίνει σε σχέδια και να θέτει στόχους για το μέλλον της ζωής του, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του (ΙΕΠ, 2021). Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας έχει οριστεί ως σημαίνων παράγοντας ολιστικής ανάπτυξης του ατόμου, ήδη από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά να μπορούν από αυτή την ηλικία να καλλιεργήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να μετατραπούν σε αυτόνομες προσωπικότητες. Η προσχολική αγωγή έχει αναγνωρίσει ότι μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα στην προσπάθεια οικοδόμησης προσωπικής ταυτότητας τους, αλλά και της κοινωνικής ανάπτυξής τους, είναι το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι σε θέση ούτε να γνωρίσουν, ούτε να αποδεχθούν την προσωπική ταυτότητά τους, ενώ αρνούνται

και στοιχεία που συνδέονται με αυτή ή εξαρτώνται από άλλες καταστάσεις ή άτομα (Grote & Raeder, 2009). Το ΠΣ του νηπιαγωγείου αναφέρει ότι η αναγκαιότητα δόμησης της προσωπικής ταυτότητας αποτελεί μια πτυχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προκειμένου αυτά να μετατραπούν σε αυτόνομες προσωπικότητες και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις δυσκολίες που μπορεί να τους παρουσιαστούν κατά την περίοδο τόσο της ανήλικης, όσο και της ενήλικης ζωής τους (ΙΕΠ, 2021).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής έχει τονίσει ότι προκειμένου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν την προσωπική ταυτότητα τους, θα πρέπει να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση οι ενήλικες και οι συνομήλικοι, μιας και μέσω των προαναφερόμενων θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν τον ίδιο τον εαυτό τους ως σημαντική προσωπικότητα, την οποία σέβονται τόσο οι ίδιοι, όσο και ο κοινωνικός περίγυρος τους. Τα άτομα ήδη από την προσχολική ηλικία θα πρέπει να είναι θετικά διακείμενα για τον εαυτό τους, να ενδυναμώνουν τα ενδιαφέροντά τους όπως επίσης και τη μαθησιακή ικανότητά τους, συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικό περιβάλλον ως αυτόνομες προσωπικότητες (ΙΕΠ, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνται όχι μόνο να σεβαστούν την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, αλλά να τον ενθαρρύνουν να προβάλλει τις θετικές πτυχές της και να τον βοηθήσουν με αυτό τον τρόπο να προβεί στην αναγνώριση των θετικών διαστάσεων και τον χαρακτήρα τόσο τον δικό του, όσο και των άλλων ατόμων. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής πρέπει να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές να αυτοεξυπηρετούνται, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν τις απορίες τους, τις αγωνίες τους, τις συναισθηματικές καταστάσεις τους και να διατυπώνουν ερωτήματα. Δίπλα στα προαναφερόμενα θεωρείται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν στα νήπια δραστηριότητες οι οποίες παρακινούν το ενδιαφέρον τους και συνάμα είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητές τους, προκειμένου να μη λειτουργούν απογοητευτικά σε βάρος του. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνται να είναι διαθέσιμοι όταν οι μαθητές αισθάνονται την ανάγκη να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο προκειμένου να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν επικοινωνιακό διάλογο με τα νήπια (ΙΕΠ, 2021).

Ολοκληρώνοντας, στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προάγουν την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, των εμπειριών και της αυτονομίας των νηπίων, συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη τους και δίνοντάς τους τις απαιτούμενες ευκαιρίες για να εντοπίσουν τις ομοιότητες, αλλά και τις διαφορές με τους συμμαθητές τους, να εκφραστούν για τις βιωμένες εμπειρίες τους πέρα από το σχολικό πλαίσιο, όπως επίσης και τα συναισθήματα που νιώθουν. Συνάμα οι μαθητές προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για να εξερευνήσουν τις διαφορετικές ταυτότητες με τις οποίες έρχονται σε επαφή, τους διαφορετικούς ρόλους και τις ποικίλες απόψεις που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία εμπλοκής τους στο πλαίσιο του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα νήπια να θέτουν στόχους και να επιδιώκουν την υλοποίησή τους μέσα από τη διενέργεια προγραμματισμένων δράσεων. Να προβαίνουν επίσης σε αιτιολογημένες επιλογές και να συζητούν για τον τρόπο που επέλεξαν να συμμετέχουν στην εκάστοτε ομαδική δραστηριότητα, όπως επίσης και τι θα μετέβαλαν κατά τη διενέργεια μελλοντικής συμμετοχής τους σε αντίστοιχες εργασίες (ΙΕΠ, 2021).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας, τα νήπια μέσα από τη λήψη πρωτοβουλιών, την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους, καλούνται να μάθουν αυτονομούμενά και κατ' επέκταση μέσω της ανάπτυξης του γραμματισμού (Cambourne & Turbil, 2007) ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σιδηροπούλου (2019) να εξελίσσουν διαρκώς τον «εγγράμματο εαυτό τους».

## **2.8 Προσχολική Αγωγή και Καλλιέργεια Κοινωνικών Ικανοτήτων - Ιδιότητα του Πολίτη**

Οι δεξιότητες κοινωνικού χαρακτήρα βοηθούν τα άτομα να συμμετέχουν στο κοινωνικό περιβάλλον τους και να προβαίνουν στην επίλυση των διαφορών τους, αλλά και των συγκρούσεων τους με εποικοδομητικούς τρόπους (Dockett & Perry, 2007). Στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά, η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, η δυνατότητα να διαπραγματεύεται ορθά μέσα σε

κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοαποδοχής και αλληλοσεβασμού (ΙΕΠ, 2021). Οι προαναφερόμενες δεξιότητες προάγουν την κοινωνική πλευρά του γραμματισμού, καθώς η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού έχει τις ρίζες της στις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες μάθησης, στις οποίες κυριαρχεί το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική εστιάζει στην αντιμετώπιση και τη χρήση του στο γενικό πλαίσιο της ζωής των ατόμων (Maybin, 2007).

Οι κοινωνικές ικανότητες σχετίζονται άρρηκτα με την ιδιότητα του πολίτη, συμβάλλοντας, ώστε να διευκολύνεται το άτομο να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή. Επίσης διασυνδέονται με τις επιμέρους ικανότητες που αναπτύσσουν τα άτομα και μέσω αυτών εκφράζουν την αλληλεγγύη τους, τον υπεύθυνο χαρακτήρα τους τόσο προς τον ίδιο τον εαυτό τους, όσο και προς τους άλλους, τον συμπεριφορικό έλεγχο τους και την τήρηση των υπαρχόντων κοινωνικών πλαισίων (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). Οι κοινωνικές ικανότητες που διαθέτει το άτομο δεν χαρακτηρίζονται από στατικότητα, αλλά από μεγάλη ποικιλία και διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης, ανάλογα με την ηλικία του, το πολιτιστικό κεφάλαιο που κατέχει και το ιδιαίτερο πλαίσιο συνθηκών που αντιμετωπίζει τη ζωή του ανά χρονικό διάστημα (ΙΕΠ, 2021). Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι δεξιότητες κοινωνικού χαρακτήρα συσχετίζονται με την ολιστική ανάπτυξη των νηπίων, ενώ συνάμα η διερεύνησή τους πραγματώνεται καθώς αυτά αναπτύσσονται και επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με το οικείο κοινωνικό περιβάλλον τους. Επίσης οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται άρρηκτα με τις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να αναγνωρίζουν και να αντιδρούν με τον κατάλληλο τρόπο απέναντι σε συναισθήματα ιδέες και δράσεις των συνανθρώπων τους, να δείχνουν σεβασμό απέναντι στις ανάγκες των άλλων, όπως επίσης και τα ίδια να ζητούν να τους παραχωρηθεί βοήθεια εάν την χρειάζονται (ΙΕΠ, 2021).

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα νήπια καλούνται να δραστηριοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο μέσα σε διαφορετικές ομάδες κατά την πορεία της ζωής τους, εντασσόμενα ταυτοχρόνως σε ποικίλα κοινωνικά πεδία. Επιπροσθέτως στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων,

η οποία πλέον συνδέεται με την τεχνολογική χρήση, δηλαδή την ένταξη και την χρήση των ΤΠΕ εντός του πλαισίου της προσχολικής αγωγής, προκειμένου τα νήπια να υιοθετήσουν νέες κοινωνικές πρακτικές, συμπλέοντας με τις μεταβολές που έχει υποστεί το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2014), μέσα από την γρήγορη άμεση και εύκολη επικοινωνία που προάγουν οι ΤΠΕ, τα άτομα είναι σε θέση να αποκτήσουν νέους φίλους, από πολλά και διαφορετικά μέρη, ακόμη κι αν δεν έχουν συναντηθεί ποτέ μαζί τους. Συνάμα το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής έχει αντιληφθεί, ότι απαιτείται τα νήπια να αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα, συνεργατικές αντιλήψεις και ενδιαφέροντα για τα κοινά. Εντός αυτού του πλαισίου καλείται η προσχολική αγωγή να προάγει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων, ώστε μελλοντικά ως ενήλικοι να γίνουν ενεργοί πολίτες και συνάμα ευέλικτοι και προσαρμοστικοί στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα δράσης τους.

Οι κοινωνικές δεξιότητες ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτυχθούν σχετικά εύκολα, ειδικότερα κατά τη συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα που δραστηριοποιούνται ενήλικοι και αναπτύσσουν αντιστοίχως τις κοινωνικές δεξιότητές τους, μέσω της διενέργειας της καθημερινής συμπεριφοράς τους. Τόσο το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρούνται οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η προσχολική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα καθοριστικής συμβουλής στην οικοδόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εάν το κλίμα που αναπτύσσεται μέσα στις μονάδες προσχολικής αγωγής έχει ως σημείο αναφοράς τη συνεργασία και την αλληλεγγύη του συνόλου των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση. Επιπλέον οι κοινωνικές δεξιότητες προάγονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, εάν τα νήπια καλλιεργήσουν το αίσθημα του «ανήκειν», κατανοώντας παράλληλα τις υποχρεώσεις, αλλά και τα δικαιώματα που έχουν, όπως επίσης και συμμετέχοντας δημιουργικά ως προς την οικοδόμηση της μαθησιακής κουλτούρας της εκάστοτε εκπαιδευτικής κοινότητας (ΙΕΠ, 2021).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σημείο αναφοράς την προσχολική αγωγή προάγει συστηματικά την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων, μέσα από την ενθάρρυνση και το μοίρασμα με τους συμμαθητές τους,

πλευρών που συνδέονται με τον πολιτισμό τους. Επιπροσθέτως, μέσω της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων σε κοινές υποθέσεις που αφορούν την πραγμάτωση κοινής στοχοθεσίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προτρέψουν την μαθητική κοινότητα να καλλιεργήσει τη δεξιότητα της διαπραγμάτευσης, την υπεράσπιση των απόψεών της μέσω της διενέργειας της κατάλληλης επιχειρηματολογίας, όπως επίσης και της καλλιέργειας της δεκτικότητας των νηπίων απέναντι σε διαφορετικές απόψεις. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνται να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων, παρέχοντας στα τελευταία τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ποικίλους και διαφορετικούς ρόλους, όσον αφορά τις καθημερινές δραστηριότητές τους μέσα στη σχολική τάξη (ΙΕΠ, 2014).

Οι παραπάνω δεξιότητες εμπεριέχονται ολιστικά στο ΠΣ της προσχολικής αγωγής, μιας και διατρέχουν όλες τις μαθησιακές περιοχές της. Κάθε μαθησιακή περιοχή που αφορά την προσχολική αγωγή, προσφέρει ευκαιρίες τις οποίες η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να αξιοποιήσει, μέσα από τη διενέργεια της κατάλληλης σχεδίασης, για να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών προσχολικής ηλικίας (ΙΕΠ, 2021).

Παρά ωστόσο το γεγονός ότι οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται από τα βασικότερα εργαλεία που καλούνται να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, ταυτοχρόνως πρέπει να λεχθεί ότι κάθε κοινωνική δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και στην υποστήριξη με συστηματικό τρόπο κάποιων συγκεκριμένων μαθησιακών περιοχών, εν συγκρίσει με κάποιες άλλες. Παραδείγματος χάρη η δεξιότητα της επικοινωνίας με τη χρήση των ΤΠΕ, εντοπίζεται στις μαθησιακές περιοχές της γλώσσας, στις τέχνες και στον πολιτισμό, οι οποίες αποτελούν βασικές διαστάσεις της προσχολικής αγωγής. Αντιστοίχως οι δεξιότητες της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης συνδέονται συστηματικά με τους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών, αλλά και των κοινωνικών επιστημών. Συνάμα η οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας των νηπίων, αλλά και της διαμόρφωσης μιας ανεξάρτητης προσωπικότητάς, όπως και των κοινωνικών δεξιοτήτων, καλλιεργείται στο πλαίσιο της μαθησιακής περιοχής της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης τους, όπως επίσης και σε επιμέρους ενότητες που συνδέονται με τις κοινωνικές επιστήμες (ΙΕΠ, 2012).



Στα γνωρίσματα των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει επίσης να ενταχθεί και ο αλληλοσυμπληρωματικός και αλληλουποστηρικτικός χαρακτήρας τους. Καθώς τα παιδιά από την προσχολική αγωγή βελτιώνουν τις ικανότητες της αναπαράστασης, αλλά και της επικοινωνίας, κατακτούν νέα μέσα σκέψης, τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης. Μέσα από την καλλιέργεια της προαναφερόμενης ικανότητας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, τόσο για τα ενδιαφέροντα, όσο και τις δυνατότητες τους, να ανακαλύψουν τι θέλουν να μάθουν και προοδευτικά να αποκτήσουν την αυτονομία σε επίπεδο μάθησης. Καθώς τα νήπια βελτιώνουν τις επικοινωνιακές ικανότητες τους με το κοινωνικό περιβάλλον τους, παράλληλα διευκολύνουν και την οικοδόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, όπως παραδείγματος χάρη την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στις οποίες εμπλέκονται, να προβαίνουν σε διαπραγματεύσεις όσον αφορά τις απόψεις τόσο τις προσωπικές, όσο και των συνανθρώπων τους και να οικοδομούν στέρεες σχέσεις (ΙΕΠ, 2021). Εάν τα παιδιά από την προσχολική ηλικία είναι ικανά να εκφράζονται και να επικοινωνούν με αποτελεσματικό τρόπο, τόσο όσον αφορά τις συναισθηματικές καταστάσεις, όσο και τις σκέψεις τους, είναι πιο εύκολο να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν θετικά αυτοαισθήματα. Επιπροσθέτως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να εφευρίσκουν ιδέες και να διαχειρίζονται ορθά τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, εφαρμόζοντας στρατηγικές. Αναπτύσσοντας το παιδί προσχολικής ηλικίας την προσωπική ταυτότητα του, αλλά και την αυτονομία του, μπορεί να οικοδομήσει τις κοινωνικές δεξιότητες του. Η παραπάνω πραγματικότητα συμβάλλει ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους συνανθρώπους τους, όπως επίσης και να μάθουν να δείχνουν σεβασμό στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Στους προαναφερόμενους στόχους της προσχολικής αγωγής, πρέπει επίσης να συνεκτιμηθεί και το γεγονός ότι τα παιδιά μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι σε θέση να αναπτύξουν πιο εύκολα συνεργασίες και να εργάζονται ομαδικά, να καλλιεργούν σχέσεις διαπροσωπικού χαρακτήρα, να ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (ΙΕΠ, 2021).

## 2.9 Προσχολική Αγωγή και Διαθεματική Προσέγγιση

Η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί βασική διάσταση του ΠΣ της προσχολικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποσκοπώντας στη συνειδητή εφαρμογή μεθοδολογίας και γλώσσας σε περισσότερους από έναν κλάδους, ώστε τα νήπια να εξετάζουν διάφορα ζητήματα, προβλήματα ή εμπειρίες (Κούσουλα, 2004).

Η διαθεματική προσέγγιση και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής έχει ως βάση τη θεωρία του εποικοδομισμού σύμφωνα την οποία, δεν λαμβάνει χώρα η μεταβίβαση της γνώσης από την εκπαιδευτική προς τη μαθητική κοινότητα, αλλά αυτή οικοδομείται εφόσον οι μαθητές διευκολυνθούν σε επίπεδο κοινωνικής διαμεσολάβησης (Ματσαγγούρας, 2003). Η διαθεματική προσέγγιση κυριαρχεί από την έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, έχοντας οδηγήσει σε ευρεία αμφισβήτηση την παραδοσιακή εκπαίδευση και προάγοντας την ολιστική ανάπτυξη της γνώσης. Η ενοποίηση του διδακτικού περιεχομένου, η οποία αποτελεί βασική αρχή της διαθεματικής προσέγγισης, δεν κατανοείται ως μια τεχνικής της γνωστικής συνένωσης, αλλά μια πολύπλευρη διερεύνηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (Μπαγάκης, 2002).

Και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, η οικοδόμηση της γνώσης με σημείο αναφοράς τη διαθεματική προσέγγιση, αποσκοπεί ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται πληρέστερα στο υπάρχον σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, διαθέτοντας τη δυνατότητα υψηλού βαθμού γενίκευσης και δημιουργικής σύνθεσης πολλών και διαφορετικών θεματικών πεδίων. Σημείο αναφοράς της διαθεματικής προσέγγισης και στην προσχολική αγωγή αποτελεί η αρχή ότι η ανάπτυξη της γνώσης δεν λαμβάνει χώρα μόνο μέσα από διαδικασίες πληροφοριακής μετάβασης από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, αλλά πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από διαρκή διαπραγμάτευση, όπου ένα σύνολο από γνώσεις βρίσκονται συνεχώς σε διαδικασία ανακατασκευής και μετασχηματισμού (Μπαγάκης, 2002).

Βάση της διαθεματικής προσέγγισης αποτελούν θεμελιώδεις αρχές που σχετίζονται με το διδακτικό περιεχόμενο, με τους τρόπους προσέγγισης της εκπαιδευτικής κοινότητας και με την εμπλοκή των μαθητών. Πιο αναλυτικά η αρχή της παιδοκεντρικότητας αναφέρεται στην ανάπτυξη της διδασκαλίας με τέτοιο

τρόπο, ώστε αυτή να βρίσκει αποτελεσματική ανταπόκριση τόσο στις ικανότητες, όσο και στο ψυχολογικό πλαίσιο των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Η προαναφερόμενη αρχή έχει ως πυρήνα ανάπτυξης τον ίδιο το μαθητή, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως σύμβουλοι και καθοδηγητές του, παρέχοντάς του τη βοήθεια που απαιτείται σε περίπτωση που διαπιστώσουν ότι ο μαθητής τους χρειάζεται. Απώτερος στόχος της διαθεματικής προσέγγισης είναι το σχολείο να «παιδοποιηθεί» και όχι οι μαθητές να «σχολειοποιηθούν». Επιπροσθέτως η παραπάνω στοχοθεσία λαμβάνει χώρα παρέχοντας οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές επιλογές, εφόσον προηγουμένως τους έχουν εκπαιδέσει να παίρνουν αποφάσεις τόσο ατομικού, όσο και συλλογικού επιπέδου. Συνάμα η επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου συντελείται μέσω της εμπλοκής της μαθητικής κοινότητας στον προγραμματισμό και στη δυνατότητά της να αξιολογεί τις μαθησιακές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 1996· Ματσαγγούρας, 2003).

Η δεύτερη αρχή της διαθεματικής προσέγγισης, η οποία πραγματώνεται και στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, αφορά την αυτενεργή μάθηση. Επί του πρακτέου η προαναφερόμενη αρχή εστιάζει στο γεγονός ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται ενεργά σε επίπεδο προγραμματισμού, πληροφοριακής αναζήτησης, πληροφοριακής επεξεργασίας, παρουσίασης των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επίσης και αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2003). Κάθε μαθητής προβαίνει στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης με βάση τους δικούς του μαθησιακούς ρυθμούς και χρησιμοποιώντας τις προσωπικές εμπειρίες και ιδέες του. Υποστηριζόμενοι οι μαθητές από τους συνομηλικούς και τους εκπαιδευτικούς, καταφέρουν με βάση την προαναφερόμενη διαδικασία να επιτύχουν πολύ πιο υψηλούς στόχους από τους αναμενόμενους. Επιπλέον η αρχή της αυτενέργειας θεωρείται ένα από τα βασικά κριτήρια για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας, ήδη από την προσχολική αγωγή, καθώς το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης μετατρέπεται από πεδίο διδασκαλίας, σε πεδίο ενεργοποίησης της μαθητικής κοινότητας (Ματσαγγούρας, 2003).

Η τρίτη αρχή της διαθεματικής προσέγγισης αφορά την διερεύνηση, συνθήκη που πραγματώνεται από τις αρχές της συλλογικής δράσης και τις αρχές της διερεύνησης. Η διερεύνηση έχει ως σημείο αναφοράς τα κίνητρα και τις θεωρίες του επικοινωνισμού. Ενθαρρύνει τη δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών αυθεντικού

χαρακτήρα, εμπλέκοντας μεταξύ τους τα ιδιαίτερα πολιτιστικά κεφάλαια, από τα οποία διακρίνεται ο εκάστοτε μαθητής. Η προαναφερόμενη εμπλοκή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς το σύνολο των τάξεων και στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από την προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα. Η αρχή της συλλογικής δράσης αφορά τη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τη μαθητική κοινότητα, όπου από τη μια πλευρά διακρίνεται από τις δυνατότητες των μαθητών να επιτύχουν κοινούς στόχους και να σέβονται τις μεταξύ τους διαφορές, ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές, διερευνητές, διαμεσολαβητές και συν-διερευνητές, φέρνοντας τη μαθητική κοινότητα σε άμεση επαφή με διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Ποταμιάς, Βίγκου & Γκότζος, 2014).

Το ΠΣ όσον αφορά τη διαθεματική προσέγγιση περιλαμβάνει και την αρχή της παροχής πληροφοριών, όπου ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μεταβιβάζει το πρωτογενές υλικό στους μαθητές, προκειμένου αυτοί να οικοδομήσουν το γνωστικό κεφάλαιο τους. Οι εκπαιδευτικοί από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους δίνονται, να τις αναλύουν και να ενσωματώνουν σε αυτές τις ήδη κατακτημένες γνώσεις τους (Ποταμιάς, Βίγκου & Γκότζος, 2014).

Τέλος η διαθεματική προσέγγιση και στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής διακρίνεται από την ολιστική διάσταση, η οποία θεωρείται μάλιστα σημαίνουσα καθώς οι σχολικές μονάδες πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές από γνωστικής, συναισθηματικής και κινητικής άποψης, εφόσον ο εαυτός του κάθε ατόμου αποτελεί τμήμα της ενιαίου ψυχοφυσικού γίνεσθαι. Η προαναφερόμενη διαδικασία δεν μπορεί να επιτελεστεί εάν οι μαθητές καλλιεργούν μόνο τις γνωστικές λειτουργίες τους, καθώς απαιτείται να εμπλέκονται συναισθηματικά για να ενεργοποιήσουν την μαθησιακή διαδικασία. Ήδη από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζουν την μάθηση σύμφωνα με το προσωπικό μαθησιακό προφίλ τους, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες πολιτισμικού περιεχομένου, προκειμένου να προσεγγίσουν επιτυχώς τους διαφορετικούς πολιτισμούς.

## **2.10 Μαθησιακές Διαδικασίες στο Πλαίσιο του Νηπιαγωγείου**

Ο νηπιαγωγός καλείται να συνδυάσει αρμονικά τη θεωρία με την πράξη, ώστε τόσο οι διδακτικοί σχεδιασμοί, όσο και οι μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνει, να χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα και να συμβαδίζουν με τις ανάγκες, αλλά και με τις δυνατότητες των μαθητών προσχολικής αγωγής. Αξίζει να λεχθεί ότι η διδακτική πλαισίωση στο νηπιαγωγείο, δεν παρουσιάζει ταύτιση, με τη στενή έννοια του όρου της διδασκαλίας, η οποία λαμβάνει χώρα στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Κατά βάση οι μαθησιακές διαδικασίες βασίζονται στην ανάπτυξη κατάλληλων δραστηριοτήτων, που επιδιώκουν τη διερεύνηση και το παιχνίδι, προωθούν τη συνεργασία, συνυπολογίζουν το κοινωνικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως επίσης και τις διαφορετικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές, εντός του πλαισίου της ενταξιακής εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2021).

Αναλυτικότερα, ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες που ακολουθούνται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, η διερευνητική μάθηση χρησιμοποιείται, προκειμένου οι μαθητές να μελετήσουν, ή να επιλύσουν θέματα, ερωτήματα ή προβλήματα, η ανάδυση των οποίων έχει ως σημείο αναφοράς το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, συμπλέει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συνιστά γνωστική πρόκληση για αυτούς. Η διερευνητική μάθηση επιδιώκει να καταργήσει τον κατακερματισμό της γνώσης, αντιμετωπίζοντάς την στην ολότητά της. Μέσω της κατάλυσης των ορίων ανάμεσα στα επιμέρους επιστημονικά πεδία, δίνεται η δυνατότητα ενοποίησης των γνωστικών πληροφοριών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις επιστήμες με αποτέλεσμα την προώθηση της επιστημονικής διασύνδεσης (ΙΕΠ, 2021).

Η διερευνητική μάθηση μέσω των νηπιαγωγών προάγεται από την υποστήριξη των προσπαθειών των παιδιών, προκειμένου αυτά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ζητήματα ή προβλήματα, τα οποία συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο, όπως και τις άμεσες εμπειρίες εντός του πλαισίου των μαθησιακών διαδικασιών. Επίσης οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν την παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή σε διερευνήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους λειτουργούν βοηθητικά σε μαθητές ως προς την κατάκτηση της γνώσης, τη διαμόρφωση νέων εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτούνται μέσα από τα βιώματα και την

επενέργεια των μαθητών με το περιβάλλον. Επιπλέον οι νηπιαγωγοί προάγουν ως βασικό πλαίσιο για να υλοποιηθούν οι διερευνήσεις, τις κοινωνικές ανταλλαγές ιδεών, γνώσεων και εμπειριών, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών με άλλους έμπειρους κοινωνικούς εταίρους. Επιπροσθέτως προβαίνουν στην οργάνωση μαθησιακών εμπειριών στο πλαίσιο της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (ΖΕΑ), ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν όλο και υψηλότερους αναπτυξιακούς και μαθησιακούς στόχους (ΙΕΠ, 2021).

Μια ακόμη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου αποτελεί η παιγνιώδης μάθηση. Τα παιδιά μέσω της εμπλοκής τους στην τέχνη παιγνιώδους μάθησης, μπορούν να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα, εμπλεκόμενα ενεργά σε δραστηριότητες, οι οποίες διακρίνονται για τα παιγνιώδη χαρακτηριστικά τους και για την παιγνιώδη διάθεση τους. Κάθε νηπιαγωγός που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μορφή μάθησης, πρέπει να οργανώνει τις κατάλληλες μαθησιακές καταστάσεις, έχοντας λάβει υπόψη του 6 βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, προκειμένου να προσδοθεί στη μάθηση και η διαδικασία παιγνιώδους διάθεσης. Συγκεκριμένα ο νηπιαγωγός πρέπει να εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, να ενθαρρύνει με εσωτερικά κίνητρα τους μαθητές, όπως είναι για παράδειγμα η χαρά και η απόλαυση του παιχνιδιού, να προάγει τις μεταφορικές ιδιότητες προκειμένου να μπορεί να αλλοιώνεται η πραγματική σημασία, όπως επίσης και η λειτουργία των πραγμάτων, να προωθείται η κίνηση, η οποία πολλές φορές αποτελεί βασική πτυχή μιας δραστηριότητας παιγνιώδους διάθεσης και να παρέχεται επίσης στον εκάστοτε μαθητή το απαιτούμενο κίνητρο, για να πραγματοποιεί εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Επιπροσθέτως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει τους κανόνες, οι οποίοι συνυπολογίζουν το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς και τις εμπειρίες που διαθέτουν, όπως επίσης να είναι ευέλικτος για να μπορεί να διαπραγματευθεί με τους μαθητές. Συνίσταται επιπλέον στο πλαίσιο της παιγνιώδους μάθησης ο νηπιαγωγός να προωθεί τις δυνατότητες για εξερεύνηση και πειραματισμό των μαθητών, συνθήκη που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διέγερσης το υψηλό επίπεδο της πραγματικής δραστηριότητας (ΙΕΠ, 2021).

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί ακόμη μια μορφή μάθησης, σημείο αναφοράς της οποίας θεωρείται η αλληλεπίδραση των μαθητών σε ομάδες, με την

επίδειξη της απαιτούμενης υπευθυνότητας απέναντί στην προσωπική μάθηση τους, όσο και στη μάθηση των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει διαρκώς τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών, τη σχέση που αναπτύσσει ο ίδιος με τους μαθητές, με το χώρο, τα εργαλεία και τα υλικά που έχει στη διάθεσή του και μπορεί να αξιοποιήσει. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να λάβει είτε άτυπη, είτε τυπική μορφή, αναλόγως με τη στοχοθεσία, την οργάνωση, αλλά και τον τρόπο που λειτουργούν οι ομάδες. Τα παιδιά μέσω της συνεργατικής μάθησης μπορούν να αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο διαφορετικών καταστάσεων και διαφορετικών στόχων, διαμορφώνοντας είτε άτυπες, είτε τυπικές ομάδες. Βασικές πτυχές της αποτελεσματικής συνεργατικής μάθησης του νηπιαγωγείου θεωρούνται ακόλουθες (ΙΕΠ, 2021):

- Ο τρόπος συγκροτήσεως των ομάδων με σημείο αναφοράς τα κριτήρια διάκρισης των παιδιών σε αυτές.
- Ο καθορισμός της φύσης των συνεργατικών δράσεων.
- Η υποστήριξη του καταμερισμού της εργασίας, όπως και ανάληψη ρόλων από την πλευρά των παιδιών.
- Η καλλιέργεια αλληλεπιδράσεων και σχέσεων μεταξύ των μαθητών.
- Η αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση τους

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο νηπιαγωγός είναι διευκολυντικός, μιας και λειτουργεί υποστηρικτικά των παιδιών εντός της συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Επιπροσθέτως πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προκειμένου να συγκροτηθούν ανομοιογενείς ομάδες, ώστε να διασφαλιστούν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, ο νηπιαγωγός καλείται να εξοικειωθεί προοδευτικά με διαφορετικούς όρους στην ομάδα, στοχεύοντας οι μαθητές να αναπτύξουν, αλλά και να εξασκηθούν σε πολλαπλές δεξιότητες, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, εξασφαλίζοντας με αυτό το τρόπο ένα αποτελεσματικό ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο (ΙΕΠ, 2021).

Η μάθηση για όλους ή αλλιώς η ενταξιακή εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, προάγει με έμπρακτο τρόπο την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, ως στοιχείο το οποίο

λειτουργεί ενοποιητικά, αλλά και εμπλουτιστικά της μαθησιακής εμπειρίας. Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης ο νηπιαγωγός καλείται να συνδυάζει και να αξιοποιεί στοχευμένα και συμπληρωματικά το σύνολο των αρχών, των μεθόδων και των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως επίσης και την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, ειδικότερα στις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εντός του πλαισίου της ενταξιακής εκπαίδευσης ο νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται σε στρατηγικές που στοχεύουν να προσαρμοστεί το ΠΣ τόσο στις ανάγκες, όσο και στις δυνατότητες των μαθητών της τάξης. Οι προαναφερόμενες προσαρμογές συνδέονται με τις μαθησιακές επιδιώξεις, με το επίπεδο δυσκολίας, τα μέσα και τα υλικά που έχει στη διάθεσή του το νήπιο, την οργάνωση του χώρου, αλλά και τη διαχείριση των σχέσεων, καθώς επίσης και την καταγραφή της μαθησιακής πορείας, στοχεύοντας να μεγιστοποιηθεί η ποιότητα της υποκειμενικής μαθησιακής εμπειρίας (ΙΕΠ, 2021).

Στην ενταξιακή εκπαίδευση εφαρμόζεται επίσης η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στην ανάγκη διαχείρισης των διαφορετικών κοινωνικών ταυτοτήτων, οι οποίες προσδιορίζουν τους μαθητές και κατ' επέκταση επιδιώκει την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και αποκλεισμού. Προϋποθέτει επίσης την ανάγκη να ενσωματωθούν οι γνώσεις και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως επίσης και τα επιτεύγματα τα οποία έχουν θέσει διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, εντός του προγράμματος του νηπιαγωγείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις προτεραιότητες που έχει καθορίσει η πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της τάξης. Συνάμα ο νηπιαγωγός καλείται να δημιουργεί ευκαιρίες για πολιτιστική επικοινωνία διασυνδέοντας ιδέες, συνήθειες και πολιτισμικά προϊόντα, παρέχοντας συνάμα τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να νιώσουν υπερήφανοι, τόσο για το πολιτισμικό, όσο και για το οικογενειακό τους κεφάλαιο, αναπτύσσοντας την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση, ενώ παράλληλα να γίνουν κοινωνοί της σχολικής κουλτούρας (ΙΕΠ, 2021).

Τέλος στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης ο νηπιαγωγός καλείται να εντάξει τους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης, μέσω της υιοθέτησης ενταξιακών πρακτικών. Οι



προαναφερόμενες ενταξιακές πρακτικές αποσκοπούν να προάγει ο νηπιαγωγός την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον επιδιώκει να κατανοήσουν οι μαθητές τις ιδιαίτερες ανάγκες των προαναφερόμενων ατόμων, καλλιεργώντας τους την ενσυναίσθηση, όπως επίσης και την ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» για όλους τους μαθητές και τους ενήλικες στο σχολικό πλαίσιο (ΙΕΠ, 2021).

## **2.11 Ο Ρόλος του Νηπιαγωγού στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο**

Ο νηπιαγωγός καλείται να επιτελέσει έναν πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος μάλιστα θεωρείται κομβικής σημασίας για να επιτευχθεί ο σκοπός και η επιτυχία της αποστολής το νηπιαγωγείου (Dimitriadi, 2015· Κακανά, 2021). Προκειμένου να καταφέρει να ανταποκριθεί επιτυχώς στον επαγγελματικό ρόλο του ο νηπιαγωγός πρέπει να αναπτύξει συλλογική επαγγελματική ταυτότητα, η οποία με τη σειρά της αναφέρεται στις νέες συνθήκες σε σχέση με τη φυσιολογία του νηπιαγωγείου και το επιστημονικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση ο νηπιαγωγός καλείται να διερευνά διαρκώς το επίπεδο της τάξης, της σχολικής μονάδας, αλλά και της σχολικής κοινότητας, όπως επίσης και να συνδυάζει τους ακόλουθους ρόλους (ΙΕΠ, 2021):

**Ενορχηστρωτής της μαθησιακής εμπειρίας:** Οι νηπιαγωγοί πρέπει να αναπτύσσουν βαθιά γνώση ως προς το περιεχόμενο της μάθησης, στο πλαίσιο των αρχών και των στρατηγικών οι οποίες προάγονται μέσω του Π.Σ.. Συνδυαστικά με τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά, τις ανάγκες τους, τις δυνατότητες, αλλά και τους περιορισμούς που συνδέονται τόσο με το σχολικό, όσο και το ευρύτερο πλαίσιο, καλούνται να διαμορφώσουν ένα μείγμα από εκπαιδευτικές πρακτικές και μαθησιακές εμπειρίες, ώστε να εξασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ των μαθησιακών εμπειριών και να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (ΙΕΠ, 2021).

**Κοινωνικός παιδαγωγός:** Οι νηπιαγωγοί είναι άτομα που χαρακτηρίζονται από τη δική τους προσωπική ηθική, όπως επίσης και τη συναισθηματική υπόσταση, με συνέπεια να πρέπει να ισορροπούν μεταξύ της ατομικής, της ιδιωτικής και της επαγγελματικής σφαίρας (Dimitriadi, 2015). Καλούνται να συνδυάσουν και να συντονίσουν τις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες, με τη συμπεριφορά τους και τις

συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες ασκούν επιρροή στην επικοινωνία και στην σχέση που αναπτύσσουν με τα παιδιά και τους ενήλικες του σχολικού περιβάλλοντος. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να εστιάσουν στη συνεργασία και να μοιράζουν το ζωτικό χώρο τους με τα παιδιά, όπως επίσης και με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της μαθησιακής διδασκαλίας (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020). Επίσης καλούνται να επενδύσουν σε θετικές σχέσεις, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι σέβονται, κατανοούν και είναι ευαίσθητοποιημένοι, λειτουργώντας ως μαθησιακό και συμπεριφορικό πρότυπο για τους μαθητές, καθώς αξιοποιούν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τα ταλέντα τους, ενώ παράλληλα αποσκοπούν στη διαρκή βελτίωσή τους (Κακανά, 2021). Απαιτείται επίσης να επικεντρώνονται στην πρόληψη, αλλά και να παρεμβαίνουν μέσα από τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την υποστήριξη των αναγκών, τόσο των μαθητών, όσο και των οικογενειών τους (ΙΕΠ, 2021).

**Ερευνητής:** Προκειμένου να ανταποκριθούν οι νηπιαγωγοί στις πολυσύνθετες και διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου, χρειάζεται να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, όπως επίσης να ανανεώνουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους. Για την επίτευξη όλων των προαναφερόμενων στόχων είναι σημαντικό να επενδύουν στο πλαίσιο της διά βίου επαγγελματικής μάθησης και να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν ερευνητική στάση ως προς την εκπαιδευτική πράξη, συνδυάζοντας αποτελεσματικά τη θεωρία με την πράξη, ώστε να βελτιώνουν διαρκώς το εκπαιδευτικό έργο τους (ΙΕΠ, 2021).

**Κριτικός φίλος:** Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα πράγματα με άλλα μάτια. Η λειτουργία των νηπιαγωγών ως κριτικών φίλων ξεκίνα μέσω της εσωτερικής αναζήτησης στο πλαίσιο του επαγγελματικού ρόλου και μετουσιώνεται σε μια επαγγελματική σχέση, η οποία χαρακτηρίζεται από δια βίου προοπτική (ΙΕΠ, 2021).

**Στοχαζόμενος Επαγγελματίας.** Οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο του αναστοχασμού τους, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν συνειδητά και αποτελεσματικά διλήμματα που συνδέονται με καθημερινές αποφάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να επιδράσουν στις ζωές των μαθητών (Dimitriadi, 2015). Μέσω του αναστοχασμού ανατρέπονται οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, καθώς οι νηπιαγωγοί

εμπλέκονται σε έναν κύκλο δράσης, ο οποίος διευρύνει τις επιλογές και το ρεπερτόριο των στρατηγικών, αλλά και των πρακτικών που εφαρμόζουν (ΙΕΠ, 2021).

**Διαμεσολαβητής:** Οι νηπιαγωγοί λειτουργούν ως ενδιάμεσοι κρίκοι μεταξύ των μαθητών και του περιβάλλοντός τους (Κακανά, 2021). Αναλυτικότερα καταγράφουν, ερμηνεύουν, επικοινωνούν και υποστηρίζουν τις ιδέες, τα επιτεύγματα και τις ανάγκες των μαθητών στο σχολείο, όπως επίσης και στα άλλα πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας τους, συντονίζοντας όλους τους εταίρους και στοχεύοντας στην προάσπιση των ομάδων των μαθητών, προκειμένου αυτοί να αναπτυχθούν, να εκπαιδευτούν, να ευημερήσουν. Επιπλέον οι νηπιαγωγοί αποτελούν φορείς ανταλλαγής μηνυμάτων, τόσο της λεκτικής, όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όσο και των δικτύων των σχολείων και των φορέων. Μέσω της προαναφερόμενης διαδικασίας αναδεικνύεται ο διαμεσολαβητικός και πολιτισμικός-επικοινωνιακός ρόλος των νηπιαγωγών (ΙΕΠ, 2021).

**Ηγέτης:** Οι νηπιαγωγοί οι οποίοι διαδραματίζουν διοικητικό ηγετικό ρόλο στη σχολική μονάδα, αποτελούν ουσιαστικά σημαντικούς παράγοντες ως προς την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020). Όλα τα προαναφερόμενα μπορούν να συμβάλουν στην προαγωγή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως επίσης και σε δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο λειτουργεί ενθαρρυντικά των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να αξιοποιήσουν και να εξελίξουν όσο το δυνατόν περισσότερο το γνωστικό κεφάλαιο τους και τις δεξιότητές τους, να συμμετέχουν σε συνεργατικές διαδικασίες ως προς τη λήψη αποφάσεων, καθώς επίσης και να αναγνωρίζουν τον σημαίνοντα ρόλο τους ως φορείς αλλαγής στο πλαίσιο της επίτευξης του κοινού οράματος στο νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2021).

Συνοψίζοντας κατανοείται ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του διδακτικού προσωπικού συνδέονται άρρηκτα με την ποιότητα της προσχολικής αγωγής. Όσο πιο εμπλουτισμένο είναι το γνωστικό κεφάλαιο του νηπιαγωγού και το σύνολο των δεξιοτήτων του, τόσο ποιοτικότερες είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχουν οι μονάδες προσχολικής αγωγής (Cheilaki, Sidiropoulou, Sidiropoulou, 2023).

## **Κεφάλαιο 3: Η Ελληνική Προσχολική Αγωγή στην Πράξη**

### **3.1 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα, με αφετηρία τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. όπου στην Αρχαία Σπάρτη τα παιδιά εκπαιδεύονταν έως την ηλικία των 7 ετών αποκλειστικά από την οικογένεια. Μετά το 7<sup>ο</sup> έτος το κράτος αναλάμβανε την εκπαίδευση των παιδιών, διαχωρίζοντας τα αναλόγως του φύλου, στα αγόρια που λάμβαναν αυστηρή εκπαίδευση στον τομέα των πολεμικών τεχνών και στα κορίτσια τα οποία υποβάλλονταν μέσω της εκπαίδευσης, σε πιο ήπιες δραστηριότητες, λόγω του φύλου τους. Ωστόσο εκτός της Σπάρτης και σε άλλες πόλεις αναπτύχθηκαν παρόμοια εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα στην Αθήνα, στην οποία ωστόσο βάση της εκπαίδευσης αποτελούσε η ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου, όπως επίσης και η αρμονική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος, προκειμένου να γίνει ένας άξιος πολίτης (Houssaye, 2000).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη σημερινή μορφή του έχει ως αφετηρία τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, ειδικά από την περίοδο ίδρυσης του ελληνικού κράτους (Αντωνίου, 1992). Κομβικό σημείο για την ελληνική εκπαίδευση αποτέλεσε η περίοδος βασιλείας του Όθωνα, που παρά το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος ήρθε αντιμέτωπο με πολλές δυσκολίες, ωστόσο έθεσε τα θεμέλια για να οργανωθεί η εκπαίδευση με βάση τα ξένα πρότυπα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίστηκε στο βαυαρικό πρότυπο, με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική να εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο), καθώς από εκείνη την εποχή ήταν πλέον κοινώς αποδεκτό, ότι η εκπαίδευση θα συνέβαλε στην οικονομική, αλλά και διανοητική αλλαγή του έθνους (Δημητριάδου, 2011).

Οι πρώτες σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συντελέστηκαν μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την Μικρασιατική Καταστροφή. Από το 1913 η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έγινε εξαετής και υποχρεωτική, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν και οι βάσεις για την ίδρυση πανεπιστημίων. Καθώς το ελληνικό κράτος εντασσόταν στη διεθνή αγορά με ραγδαίους ρυθμούς, το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να περιορίσει τις αδυναμίες του, προκειμένου να είναι σε θέση να συμπλεύσει με τα διεθνή πρότυπα (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 2008).

Με βάση το ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, η ελληνική εκπαίδευση αποσκοπεί οι μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα, αρμονικά και ισορροπημένα τόσο σε διανοητικό, όσο και σε ψυχοσωματικό επίπεδο, ώστε ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής να έχουν την δυνατότητα εξέλιξης ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης θεωρείται ως ένας κοινωνικός-εκπαιδευτικός θεσμός, εντός του οποίου επιτελούνται βασικές λειτουργίες μέσα σε συγκεκριμένο ιεραρχικό και οργανωτικό πλαίσιο (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οριζόντιο έχοντας ως σημείο αναφοράς την εντεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και αφετηρία το 4<sup>ο</sup> έτος ηλικίας των παιδιών, εκτεινόμενη ως το 15<sup>ο</sup> έτος. Η εκπαίδευση αλλά και το διδακτικό υλικό είναι δωρεάν για όλους τους πολίτες από την προσχολική αγωγή ως και την τετραετή πανεπιστημιακή φοίτηση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνονται η προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τις 3 τάξεις του γυμνασίου και τις 3 τάξεις του λυκείου, ενώ η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τη φοίτηση σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, πολυτεχνεία, Σχολές Κάλων Τεχνών και την ΑΣΠΑΙΤΕ.

### **3.2 Η Προσχολική Αγωγή**

Η προσχολική αγωγή με βάση το ΦΕΚ 38/Α'/02-03-2018 έγινε υποχρεωτική. Οι φορείς μέσω των οποίων παρέχεται η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση στο ελληνικό πλαίσιο περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία, τους παιδικούς σταθμούς, του βρεφονηπιακούς σταθμούς, τα παιδικά άσυλα κτλ. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κυριαρχούν οι δημοτικοί βρεφικοί και παιδικοί σταθμοί, οι οποίοι εντάσσονται στο Υπουργείο Εσωτερικών και στους οποίους φοιτούν παιδιά ηλικίας από 2 μηνών έως 4 ετών. Επίσης στα δημόσια νηπιαγωγεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στα οποία φοιτούν παιδιά από 4 έως 6 ετών και παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία τα οποία ανήκουν σε ιδιωτικούς φορείς (Ζαχαρενάκης, 1997· Μπουζάκης, 2006).

Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην Ελλάδα αναπτύσσεται σε διχοτομική βάση. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους παιδικούς βρεφικούς και

βρεφονηπιακούς σταθμούς, οι οποίοι βρίσκονται κάτω από την αρμοδιότητα των δήμων και υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών όπως αναφέρθηκε. Επί στην ίδια κατηγορία εντάσσονται οι ιδιωτικοί σταθμοί προσχολικής αγωγής και φροντίδας, την εποπτεία των οποίων έχει Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Οι δημοτικοί παιδικοί, βρεφικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί βασίζονται στον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (ΦΕΚ Β' 4249/5-12-17). Με βάση τον προαναφερόμενο νόμο οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί αποτελούν πόρους αγωγής και ασφαλούς διαμονής για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 2,5 ως 4 ετών. Στους βρεφικούς σταθμούς υπάρχει δυνατότητα εγγραφής παιδιών από 2 μηνών έως 4 ετών. Στην αρμοδιότητα του δήμου εντάσσονται η χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας δημοτικών και ιδιωτικών παιδικών, βρεφικών και βρεφονηπιακών σταθμών σύμφωνα με τον Ν. 3463/2006.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει νηπιαγωγεία, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, τα οποία ανήκουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Η προσχολική εκπαίδευση που παρέχεται στα νηπιαγωγεία αποτελεί μέρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 1566/1985). Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία παρέχεται δωρεάν, ενώ στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς μπορεί οι γονείς σου παιδιών να πληρώνουν μηνιαία τροφεία με βάση την οικονομική δυνατότητα τους.

Η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτυπώνεται εδώ και δεκαετίες σύμφωνα με τον Ν. 309/1976 (Οικονομίδης, 2010). Ο προαναφερόμενος νόμος αναφέρεται στον σκοπό του νηπιαγωγείου (αρθ. 4), στα προσόντα του διδακτικού προσωπικού (αρθ. 7 & 8), στα καθήκοντα των νηπιαγωγών (αρθ. 10) και στο εποπτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να συμπληρώσει και να ενισχύσει την οικογενειακή ανατροφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω της διδασκαλίας τρόπων έκφρασης, συμπεριφοράς και καλλιέργειας διαφόρων συνηθειών, ώστε αυτά να προσαρμοστούν αρμονικά τόσο στο φυσικό, όσο και το κοινωνικό περιβάλλον και να αναπτυχθούν σε σωματικό και διανοητικό επίπεδο (Μπάκας, 2010).

Ο Ν. 1566/85 επέφερε σημαντικές αλλαγές στη δομή και στην οργάνωση των νηπιαγωγείων, οι οποίες αφορούσαν το σκοπό της φοίτησης των νηπίων, αλλά και τον τρόπο που διορίζονταν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Βασισμένο στον προαναφερόμενο νόμο εκδόθηκε το Π.Δ. 387/1990 «Οργάνωση και Λειτουργία του νηπιαγωγείου», το οποίο διατηρήθηκε σε ισχύ ως το 1998 όπου και αντικαταστάθηκε από το Π.Δ. 200/1990.

Το 2006 με αφορμή τη μεγαλύτερη κινητοποίηση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ), η τότε κυβέρνηση αποφάσισε να θεσπίσει την υποχρεωτική φοίτηση για ένα έτος στο νηπιαγωγείο με βάση τον Ν. 3518/06, για τα νήπια που είχαν συμπληρώσει το 5<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους. Ωστόσο σύντομα διαφάνηκε ότι η προαναφερόμενη προσπάθεια έλαβε χώρα χωρίς σοβαρό προγραμματισμό (Οικονομίδης, 2010).

Το 2018 ψηφίστηκε ο Ν. 4521/2018 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και Άλλες Διατάξεις» όπου στο άρθρ. 33 παρ. 3 θεσμοθετήθηκε η διετής πλέον υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα το άρθρο ανέφερε ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο. Επίσης ανέφερε ότι η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια, τα οποία έχουν συμπληρώσει την 31<sup>η</sup> Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής την ηλικία των 4 ετών. Στη συνέχεια ο νόμος ορίζει ότι η φοίτηση για τα νήπια που συμπληρώνουν την ηλικία των 4 ετών γίνεται υποχρεωτική σταδιακά από το σχολικό έτος 2018-2019 και εντός τριετίας σε όλους τους δήμους.

### **3.3 Η Ποιότητα της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα**

Ακολούθως παραθέτονται τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών σε σχέση με την ποιότητα της προσχολικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ευρύτερα σε παγκόσμια κλίμακα.

Οι Πανταζής και Πότση (2013) εστιάζοντας στην προσχολική αγωγή και στο ρόλο της στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ανέφεραν ότι προγενέστερα προγράμματα παρέμβασης στο νηπιαγωγείο επικεντρώνονται κυρίως στην προώθηση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών, της γραφής και της ανάγνωσης, περιορίζοντας τις άνισες ευκαιρίες στη σχολική τάξη και προωθώντας

την προετοιμασία για τη σχολική επιτυχία τους. Επίσης τόνισαν ότι η προσχολική αγωγή τις προηγούμενες δεκαετίες είχε αντιμετωπιστεί ως εργαλείο το οποίο όφειλε την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Αρκετοί επίσης ερευνητές όπως ο Ball (1994), έχουν τονίσει τη σημασία της υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης για τους ίδιους τους μαθητές τόσο στην παρούσα, όσο και στη μελλοντική ενήλικη ζωή τους, όπως επίσης και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Με βάση την υπάρχουσα αρθρογραφία, ο διάλογος για την προσχολική ηλικία στηρίζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Αντίστοιχα οι Dahlberg & Moss (2005) υποστηρίζαν ότι ο διάλογος για την προσχολική ηλικία παρουσιάζεται στην προσχολική αγωγή ως, μιας μορφής τεχνολογία, η οποία αποσκοπεί να διασφαλίσει την κοινωνική ρύθμιση για την οικονομική επιτυχία, στην οποία η προσωπικότητα του νηπίου δομείται ως λυτρωτικός παράγοντας (redemptive agent), έχοντας τη δυνατότητα στο μέλλον να συμβάλλει στην επίλυση των τρεχόντων ζητημάτων. Σύμφωνα με τους Πανταζή και Πότση (2013) κάποια προγράμματα προσχολικής αγωγής όπως το Head Start και το Perry/High Scope επέδρασαν θετικά στις εξελίξεις της προσχολικής εκπαίδευσης, ειδικότερα σε επίπεδο ποιότητας, επηρεάζοντας μακροπρόθεσμα τις κοινωνίες, υποστηρίζοντας την αύξηση της απασχόλησης και τον περιορισμό της εγκληματικότητας (Πανταζής & Πότση, 2013).

Οι Raananen, Kumrulinen και Lipponen (2015), εξέτασαν την ενσωμάτωση της ποιότητας στην προσχολική αγωγή και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν οι πολιτικο-οικονομικές συνέπειες ως προς την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των νηπίων. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τη σπουδαιότητα της υψηλής ποιότητας προσχολικής αγωγής προκύπτει από την επίδραση που ασκεί η τελευταία, στη γνωστική ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών έως την ηλικία των 15 ετών. Επιπροσθέτως οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση είναι πιο σημαντική και αποτελεσματική σε σχέση με μεταγενέστερες παρεμβάσεις στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. (Cunha and Heckman 2007· Heckman 2006· Raananen, Kumrulinen & Lipponen, 2015).

Η Μούσενα (2017) διεξήγαγε έρευνα με σημείο αναφοράς τις πολιτικές για την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η έρευνα αποσκοπούσε να προσεγγίσει την πολυδιάστατη έννοια της ποιότητας της



προσχολικής αγωγής, εστιάζοντας στον ακαδημαϊκό λόγο και στις πολιτικές που προωθήθηκαν από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Η έρευνα κατέδειξε ότι η ποιότητα δεν είναι εύκολο να οριστεί. Σύμφωνα με την Μούσενα, παρά το γεγονός ότι έχουν αναπτυχθεί πολλές συζητήσεις από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο ορισμός της ποιότητας διαφοροποιείται, καθώς αποτελεί μια μεταβαλλόμενη έννοια, η οποία συνδέεται άμεσα με τις διαστάσεις του χώρου, του χρόνου και των πολιτισμικών συνθηκών. Οι ποιοτικές υπηρεσίες σε επίπεδο προσχολικής αγωγής αποτελούν μια έννοια κατασκευασμένη, η οποία είναι υποκειμενική και έχει ως σημείο αναφοράς το αξιακό πλαίσιο, τις πεποιθήσεις και τα συμφέροντα, όχι την παγκόσμια και αντικειμενική πραγματικότητα. Η έρευνα κατέδειξε ότι ο έλεγχός της ποιότητας πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία συμμετοχική και δημοκρατική, απαρτιζόμενη από διάφορες ομάδες στις οποίες περιλαμβάνονται τα παιδιά, γονείς και επαγγελματίες του χώρου. Ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας ποιοτικής προσχολικής αγωγής είναι το παιδαγωγικό περιβάλλον, η αναλογία παιδιών και παιδαγωγών, η συμμετοχή των γονέων και ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού.

Σύμφωνα με την Μούσενα (2017), η ποιότητα συνδέεται με τη γενικευμένη πρόσβαση στο θεσμικό πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, με το προσωπικό υψηλών προσόντων, με τα σύγχρονα παιδαγωγικά προγράμματα, με ζητήματα που σχετίζονται με την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των διαδικασιών και των επιτευγμάτων του έργου ως προς τις εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις. Σημαντική είναι και η αναφορά που συνδέεται με την ανάγκη ενδυνάμωσης του κύρους της προσχολικής αγωγής στο πεδίο της εκπαίδευσης. Επίσης η ερευνήτρια έκρινε ότι είναι αναγκαία η θέσπιση ενός εθνικού πλαισίου ποιότητας για την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, το οποίο πρέπει να εναρμονιστεί με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ποιότητας.

Οι Ruben Fukkink, Lisanne Jilink & Ron Oostdam (2017) πραγματοποίησαν σχετική μελέτη, η οποία αφορούσε τις συνέπειες που είχε η αξιολόγηση των παρεμβάσεων στην προσχολική ηλικία, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο στην προσχολική εκπαίδευση των Κάτω Χωρών, το 2000-2015. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι παρεμβάσεις ως προς τα ολλανδικά

προγράμματα πρώιμης παρέμβασης ήταν απογοητευτικές εν συγκρίσει με αυτά της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επίσης διαπίστωσαν ότι οι συνέπειες των πρώιμων παρεμβάσεων που έλαβαν χώρα στην παιδική ηλικία εστιάζοντας στο γνωστικό, στο κοινωνικό και στο συναισθηματικό πλαίσιο των παιδιών δεν είχαν ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις, εν συγκρίσει με αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόζουν άλλες χώρες του κόσμου. Το περιθώριο επιτυχίας των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής στην περίπτωση των ΗΠΑ ήταν εμφανές. Επιπροσθέτως η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, το οποίο κατά βάση χαρακτηριζόταν από χαμηλά προσόντα και η δομική σχέση ανάμεσα στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν ήταν προσανατολισμένες στο νέο πλαίσιο εκπαιδευτικών κανονισμών. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ειδικά προγράμματα μεγάλης κλίμακας διακρίνονται από προστιθέμενη αξία, σε σύγκριση με την τυπική εκπαίδευση, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση, ειδικότερα στις περιπτώσεις των μειονεκτούντων μαθητών. Επιπροσθέτως οι ερευνητές επεσήμαναν ότι το κλειδί βρίσκεται στον τρόπο που λαμβάνουν χώρα οι διαρθρωτικές παρεμβάσεις, προκειμένου να επιτύχουν τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας, ώστε να αυξηθούν οι θετικές επιδράσεις.

## **Κεφάλαιο 4: Η Προσχολική Αγωγή στο Ρωσικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

### **4.1 Ιστορικό Πλαίσιο Προσχολικής Αγωγής**

Τα πρώτα ρωσικά νηπιαγωγεία άρχισαν να εμφανίζονται στη δεκαετία του 1860-70 σε μεγάλες πόλεις όπως η Μόσχα και η Αγία Πετρούπολη. Μερικά από αυτά ήταν ιδιωτικά νηπιαγωγεία που εξυπηρετούσαν κυρίως οικογένειες, ενώ άλλα ήταν νηπιαγωγεία για παιδιά εργαζόμενων μητέρων. Η φοίτηση ήταν δωρεάν και χαμηλού κόστους και διοικούσαν από φιλανθρωπικά ιδρύματα. Μέχρι το 1913, υπήρχαν 19 νηπιαγωγεία σε μεγάλες πόλεις και 343 εποχικοί παιδικοί σταθμοί σε αγροτικές περιοχές (Kreusler, 1970). Καθώς η ευρύτερη οικογένεια είναι πολύ συνηθισμένη στη Ρωσία, η πλειονότητα των μικρών παιδιών φροντιζόταν από μέλη της οικογένειας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα προσχολικά ιδρύματα δεν εποπτεύονταν από

το ρωσικό Υπουργείο Παιδείας και, ως εκ τούτου, απολάμβαναν μεγάλη ποικιλία στη μορφή και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τους. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενέπνευσε τους πρωτοπόρους της ρωσικής προσχολικής εκπαίδευσης ήταν η φιλοσοφία του Friedrich Froebel και τα τοπικά τμήματα της Froebel Society, τα οποία διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των δασκάλων προσχολικής ηλικίας και στην εκπαίδευση των γονέων σχετικά με την πρώιμη ανάπτυξη και εκπαίδευση (Taratukhina et al., 2007).

Η Froebelian προσέγγιση βασιζόταν στην θέση πως οι δάσκαλοι μικρών παιδιών παρομοιάζονταν με «κηπουρούς» που τείνουν στα τρυφερά φυτά (παιδιά) να αφήσουν το σημάδι τους, με το νηπιαγωγείο να ονομάζεται «detskiy sad» (παιδικός κήπος). Επίσης η πρώιμη εκπαίδευση ήταν συμβατή με τον ρωσικό πολιτισμό και τις αξίες της ρωσικής κοινωνίας. Πολλοί από τους κορυφαίους διανοούμενους της Ρωσίας - από εκπαιδευτικούς μέχρι ψυχολόγους και γιατρούς - συνέβαλαν στη δημιουργία ενός σημαντικού έργου που αφορούσε την προσχολική εκπαίδευση και το οποίο ήταν εξίσου επιδραστικό στην ανάπτυξη της (Kreusler, 1970).

Την περίοδο της ΕΣΣΔ όπου το κράτος επέβαλε σε όλες τις γυναίκες, ακόμη και αυτές των μικρών παιδιών να εργάζονται, η παροχή παιδικής μέριμνας σε μη οικογενειακά περιβάλλοντα υποστηρίχθηκε σημαντικά από τους σοβιετικούς ιδεολόγους ως η πιο συμβατή λύση με τις επικρατούσες λενινιστικές απόψεις για μια θεσμική ανατροφή των παιδιών, η οποία θα ήταν ωφέλιμη για την ανάπτυξη των συλλογικών αξιών και συμπεριφορών τους (Kreusler, 1970).

Η προαναφερόμενη λογική εντάσσεται στη γενικότερη αντίληψη που προήγαγε η ΕΣΣΔ για το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έπρεπε να υπηρετεί τις ανάγκες του κράτους, δηλαδή του Κομμουνιστικού Κόμματος. Ειδικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα από την προσχολική αγωγή έπρεπε να ανατρέφει και να διαμορφώνει τα παιδιά με σημείο αναφοράς τις σοβιετικές αξίες, όσον αφορά την πνευματική, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Το σοβιετικό κράτος είχε τον απόλυτο έλεγχο όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σημαντικότερο στοιχείο της σοβιετικής εκπαίδευσης αποτέλεσε ο υψηλός βαθμός ελέγχου από το κράτος, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του περιεχομένου των σπουδών, των

εκπαιδευτικών μεθοδολογικών εργαλείων, των πόρων και του τρόπου που αυτοί κατανέμονταν (Reaily, 1996).

Αρχικά, τα σοβιετικά νηπιαγωγεία θεωρούνταν ότι παρείχαν φροντίδα και εκπαίδευση σε μικρά παιδιά. Πριν από την εισαγωγή των πρώτων εθνικών κατευθυντήριων γραμμών για το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας το 1932, οι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, συμπεριλαμβανομένης της «προσέγγισης έργου», της «μάθησης ανακάλυψης» και του «ελεύθερου παιχνιδιού» (Tarasova, 2015). Το 1932 ξεκίνησε η εφαρμογή του εθνικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο είχε ως αποστολή τη διασύνδεση και τη συνέχεια ανάμεσα στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνθήκη η οποία απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να ακολουθήσουν το πεδίο και τη σειρά εφαρμογής, ώστε να αναπτυχθούν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες θεωρούνταν ότι προετοίμαζαν τα παιδιά για τη φοίτηση τους στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον μια ακόμη τάση που παρατηρείται την περίοδο της σοβιετικής προσχολικής εκπαίδευσης και εφαρμόζεται ειδικότερα τη δεκαετία του 1930 και ήταν η αυξανόμενη έμφαση που δόθηκε ως προς τις δραστηριότητες που επιτελούσαν οι μαθητές μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Tarasova, 2015).

Ωστόσο όπως επισημαίνει ο Reaily (1996), λόγω του αυστηρού κρατικού ελέγχου, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων δεν ήταν ευέλικτο, η ποιότητα των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλή, ενώ οι διαδικασίες κρατικής λογοδοσίας, δεν βοηθούσαν στην προώθηση της εκπαιδευτικής δημιουργικότητας. Όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά της σοβιετικής εκπαίδευσης, οδήγησαν σε έλλειψη κινήτρων, πρωτοβουλιών, σε εκπαιδευτική ισοπέδωση και στασιμότητα, με αποτέλεσμα να καταδειχθεί η ανάγκη για αλλαγή (Reaily, 1996).

Το Πρόγραμμα *Tironaya Vospitaniya v Detskom Sadu* (Κανονικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής) που δημοσιεύτηκε το 1962 και αναθεωρήθηκε το 1985 χρησίμευσε ως το *de facto* εθνικό πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας, δημιουργώντας προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και τη διδασκαλία των δασκάλων για όλα τα σοβιετικά προσχολικά νηπιαγωγεία. Στη δεκαετία του 1980 η Περεστρόικα –δηλαδή το Πρόγραμμα Εθνικής και Κομματικής Μεταρρύθμισης του Σοβιετικού Προέδρου Μιχαήλ Γκορμπατσόφ– προέβη σε μια τεράστια αναμόρφωση

του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα το 1989 δημοσιοποιήθηκε το Novaya Kontseptsiya Doshkol'nogo Vospitaniya (Νέο Όραμα για την Προσχολική Εκπαίδευση), στο οποίο περιγράφονταν οι κύριες κατευθύνσεις για τη μεταρρύθμιση της προσχολικής αγωγής (Tarasova, 2015). Μεταξύ των μεταρρυθμίσεων περιλαμβανόταν και η εγκατάλειψη της προσέγγισης «ένα μέγεθος για όλους», με απώτερο στόχο την εφαρμογή μίας διαφοροποιημένης εκπαίδευσης τόσο ως προς το περιεχόμενο της, όσο και ως προς τις μεθόδους παροχής της. (Tarasova, 2015: 91-97). Μία από τις σημαντικές εξελίξεις της δεκαετίας του 1990 ήταν η Έκθεση των Ρώσων παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, οι προσεγγίσεις των οποίων αντιπροσώπευαν την παιδοκεντρική φιλοσοφία. Η εφαρμογή του προγράμματος «Βήμα προς Βήμα» το οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1994 από το Ίδρυμα Ανοικτής Κοινωνίας σε 15 χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Ευρασίας, εστίαζε στις παιδοκεντρικές αλληλεπιδράσεις και στη συμμετοχή των γονέων για την ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών παρουσίαζε έντονη αντίθεση σε σχέση με τις υπάρχουσες πρακτικές, στις οποίες κυριαρχούσε η αυταρχική παιδαγωγική. Οι Ρώσοι εκπαιδευτικοί μαζί με τους εκπαιδευτές του προαναφερόμενου προγράμματος, χρειάστηκε να συνεργαστούν 4 χρόνια, ώστε να αναδημιουργήσουν την κατάλληλη ρωσική έκδοση στο πρόγραμμα των σπουδών με την ονομασία «So'obshchestvo» (Κοινότητα), η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα ρωσικά νηπιαγωγεία. Ο αριθμός των νηπιαγωγείων που υιοθέτησαν το προαναφερόμενο πρόγραμμα σπουδών ήταν σχετικά μικρός, ωστόσο το έργο τους συνέβαλε στη διάδοση των ειδών της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, μεταξύ των επαγγελματιών της προσχολικής αγωγής (Tarasova, 2015: 91-97).

## **4.2 Η Προσχολική Αγωγή στη Σύγχρονη Ρωσία**

Τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής στη σύγχρονη Ρωσία έχουν τόσο δημόσιο, όσο και ιδιωτικό χαρακτήρα. Η πλειονότητα των δημόσιων νηπιαγωγείων λαμβάνει δημοτική χρηματοδότηση και είναι εξουσιοδοτημένα να εξυπηρετούν μικρά παιδιά που διαμένουν σε συγκεκριμένους δήμους. Σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο η πρόσβαση στο νηπιαγωγείο είναι καθολική, ωστόσο ενδέχεται σε ορισμένους

δήμους όπου οι οικογένειες δεν έχουν τη δυνατότητα προσκόμισης του αποδεικτικού κατοικίας, οι εκπαιδευτικές μονάδες προσχολικής αγωγής να αρνηθούν τη δυνατότητα υποδοχής των παιδιών τους να φοιτήσουν σε αυτές. Τα περισσότερα δημόσια νηπιαγωγεία παραμένουν ανοικτά για πολλές ώρες μερικές φορές έως και 14, παρέχοντας ένα συνδυασμό υπηρεσιών παιδικής μέριμνας και εκπαίδευσης. Με βάση την υπάρχουσα νομοθεσία οι γονείς δεν έχουν καμία οικονομική επιβάρυνση για την παροχή βασικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχουν οι μονάδες προσχολικής αγωγής στις οποίες φοιτούν τα παιδιά τους, ωστόσο επωμίζονται οικονομικά τη φροντίδα των παιδιών. Για παράδειγμα η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα που αφορούν μαθήματα χορού ή μαθήματα ξένων γλωσσών που προσφέρονται στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, λαμβάνει χώρα μέσω της παροχής αντίστοιχου τιμήματος από τους γονείς των παιδιών (Tarasova, 2015).

Το ρωσικό κράτος παρέχει στους γονείς επιδοτήσεις παιδικής μέριμνας, προκειμένου να πληρώσουν την προσχολική αγωγή των παιδιών τους. Οι προαναφερόμενοι γονείς χωρίζονται σε κατηγορίες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι ανάδοχοι γονείς, οι οικογένειες στρατιωτικών και οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Σε περίπτωση ανεπάρκειας των δημοτικών νηπιαγωγείων, οι γονείς τοποθετούνται σε μια λίστα, προκειμένου να λάβουν επιδοτήσεις από το κράτος για να καλύψουν την φροντίδα των παιδιών τους στο σπίτι. Το ύψος της επιδότησης και η ηλικία των επιλέξιμων παιδιών που καλύπτει το κράτος, ποικίλουν αναλόγως το δήμο. Για παράδειγμα υπάρχουν ορισμένα νηπιαγωγεία τα οποία λαμβάνουν εταιρική χρηματοδότηση και προσφέρουν υπηρεσίες παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης σε εταιρικούς υπαλλήλους ή έναντι αμοιβής. Τα προαναφερόμενα νηπιαγωγεία ενδέχεται να προσφέρουν υπηρεσίες σε μη εργαζόμενους έναντι πολύ υψηλότερης αμοιβής. Τα νηπιαγωγεία αυτά χρηματοδοτούνται συχνά από τις δημοτικές αρχές, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα που ακολουθούν, εστιάζοντας περισσότερο στον εμπλουτισμό τους (Taratukhina, et al, 2007: 8-12).

Τα ρωσικά ιδιωτικά νηπιαγωγεία παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία όσον αφορά τις προσφερόμενες υπηρεσίες τους καθώς και τις κατηγορίες παιδιών που φιλοξενούν. Εν συγκρίσει με τα δημόσια νηπιαγωγεία, τα ιδιωτικά απολαμβάνουν μεγαλύτερης ευελιξίας όσον αφορά στην επιλογή του ημερήσιου προγράμματος, του

σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και του προγράμματος που εφαρμόζουν. Αν και το κράτος δίνει τη δυνατότητα να δημιουργηθούν ιδιωτικά νηπιαγωγεία, ωστόσο η νομοθεσία είναι αυστηρότερη ειδικότερα ως προς την προσφορά υπηρεσιών φροντίδας και εκπαίδευσης. Λόγω της προαναφερόμενης ιδιαιτερότητας, οι ιδιοκτήτες φορέων ιδιωτικών νηπιαγωγείων επιθυμώντας την ανατρέψουν ορισμένους κανόνες επιλέγουν να εγγράψουν τα ιδρύματά τους όχι ως νηπιαγωγεία, αλλά ως «λέσχες». Η παραπάνω επιλογή παρέχει τη δυνατότητα προσφοράς υπηρεσιών, οι οποίες περιορίζονται μόνο στη φροντίδα των παιδιών χωρίς ωστόσο να παρεμποδίζεται η ικανότητά τους να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (Taratukhina, et al, 2007: 8-12).

Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας φοιτούν σε οικογενειακούς παιδικούς σταθμούς. Η οικογένεια και οι παιδικοί σταθμοί αποτελούν τμήματα των δημοτικών νηπιαγωγείων και λαμβάνουν επίσης κρατικό υλικό, παιχνίδια και βιβλία, με απώτερο στόχο την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών και τη γενικότερη υποστήριξη της προσχολικής αγωγής. Κατά κανόνα οι περισσότεροι γονείς στη Ρωσία επιλέγουν να ξεκινήσουν τα παιδιά τους τη φοίτησή τους από έναν οικογενειακό παιδικό σταθμό, στους οποίους αμείβονται οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά με μισθό δασκάλου προσχολικής ηλικίας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα συγκεκριμένα ιδρύματα λαμβάνουν επιδοτήσεις που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία από δήμο σε δήμο. Πολλά δημοτικά και νηπιαγωγεία ενθαρρύνουν τους γονείς να ανοίξουν κέντρα οικογενειακής ημερήσιας φροντίδας, καθώς με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην ικανοποίηση της ζήτησης που υπάρχει (Tickell, 2011: 28-32).

Μια ακόμη διαφοροποίηση που παρατηρείται ανάμεσα στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής συνδέεται με τις ώρες που τα παιδιά περνούν σε αυτά. Τα τυπικά δημόσια νηπιαγωγεία προσφέρουν ολόημερα και ημι-ημερήσια προγράμματα σπουδών. Η ακριβής διάρκεια ενός προγράμματος καθώς και το ημερήσιο πρόγραμμά του, καθορίζονται από το εκάστοτε νηπιαγωγείο, ωστόσο τα περισσότερα ολόημερα νηπιαγωγεία ακολουθούν παρόμοια προγράμματα σπουδών στα οποία περιλαμβάνονται 4 γεύματα (πρωινό, μεσημεριανό, σνακ και βραδινό), χρόνο ανάπαυσης από 1,5 έως 3 ώρες αναλόγως με την ηλικία των παιδιών και 1 ή 2 περιόδους υπαίθριου παιχνιδιού. Στο υπόλοιπο χρονικό διάστημα της ημέρας, τα

παιδιά ασχολούνται με συνδυασμό δραστηριοτήτων τις οποίες οργανώνει ο εκπαιδευτικός όπως επίσης και ελεύθερο παιχνίδι. Πολλά νηπιαγωγεία απασχολούν δασκάλους μουσικής και φυσικής αγωγής, οι οποίοι προσφέρουν ειδικές δραστηριότητες σε γυμναστήριο ή σε αίθουσα μουσικής. Επίσης υπάρχουν ολοήμερα προγράμματα για οικογένειες που χρειάζονται νυχτερινή φροντίδα παιδιών. Τα προγράμματα αυτά χρονολογούνται από τα πρώτα χρόνια της σοβιετικής προσχολικής αγωγής, τα οποία προσφέρουν τόσο τα ιδιωτικά, όσο και τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα προαναφερόμενα προγράμματα έχουν μεγάλη ζήτηση από μονογονεϊκές οικογένειες ή από οικογένειες όπου και οι δύο γονείς τους ταξιδεύουν εκτενώς (π.χ. οδηγοί φορτηγών, αεροσυνοδοί). Οι γονείς αυτοί έχουν την επιλογή να αφήσουν τα παιδιά τους στα νηπιαγωγεία για ολόκληρη την εβδομάδα εργασίας ή για μερικές νύχτες κάθε φορά. Τα ημι-ημερήσια προγράμματα προσχολικής αγωγής συναντώνται επίσης τόσο στα δημόσια, όσο και στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, σε πολλές περιπτώσεις παράλληλα με το ολόημερο πρόγραμμα σπουδών. Τα προγράμματα αυτά παρέχονται σε νήπια σε μια προσπάθεια να τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν κοινωνικά κατά την προσχολική εκπαίδευση, όπως επίσης και να βοηθήσουν τα παιδιά που παραμένουν στο σπίτι να κοινωνικοποιηθούν (Tarasova, 2015: 91-97).

Υπάρχουν ορισμένα επίσης προγράμματα προσχολικής αγωγής τα οποία έχουν σχεδιαστεί με κύριο σκοπό τη φροντίδα παιδιών κατά τις βραδινές ώρες, τις αργίες ή τα σαββατοκύριακα. Αλλά ημι-ημερήσια προγράμματα παρέχουν επίσης σύλλογοι και άλλα ιδρύματα όπως για παράδειγμα Κοινοτικά Κέντρα. Τα προαναφερόμενα προγράμματα προσχολικής αγωγής δεν θεωρούνται μέρος του βασικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ανήκουν σε ένα πιο χαλαρά ρυθμισμένο σύστημα συμπληρωματικής εκπαίδευσης. Πιο συχνά τα προαναφερόμενα προγράμματα προσφέρουν δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνονται στο τυπικό πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας, όπως για παράδειγμα μαθήματα ξένων γλωσσών μαθήματα χορού, μαθήματα σκάκι. Τα παιδιά που παρακολουθούν αυτά τα προγράμματα μπορούν να παρακολουθούν επιπλέον προγράμματα ολοήμερα ή ημι-ημερήσια, σε νηπιαγωγεία. Άλλα προγράμματα ωστόσο προσφέρουν δραστηριότητες εμπλουτισμού που απευθύνονται σε ορισμένους τομείς του προγράμματος σπουδών προσχολικής ηλικίας, όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη των μαθηματικών ή της



γλώσσας, χρησιμοποιώντας ωστόσο προσεγγίσεις που υιοθετούν οι επίσημοι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας (Tarasova, 2015: 91-97).

Με βάση σχετικό νόμο που εκδόθηκε το 2012 όλα τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 2 μηνών έως 8 ετών έχουν απρόσκοπτη και εγγυημένη πρόσβαση στα δημόσια νηπιαγωγεία. Ωστόσο στην πραγματικότητα παρατηρείται ένα σημαντικό χάσμα στη διαθεσιμότητα, ανάμεσα στα νηπιαγωγεία που φιλοξενούν παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών και εκείνων για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Πολύ λίγα δημόσια νηπιαγωγεία παρέχουν εξειδικευμένα προγράμματα “yasli” βρεφονηπιακών σταθμών, για βρέφη και νήπια, καθώς αυτά τα προγράμματα συνήθως προορίζονται για οικογένειες που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτα στρώματα και προστατεύονται από την κρατική μέριμνα. Το ρωσικό κράτος παρέχει σε πολλούς νέους γονείς δεκαοκτάμηνη άδεια μητρότητας επί πληρωμή, προκειμένου να παραμείνουν στο σπίτι με τα βρέφη τους, με συνέπεια η ζήτηση για βρεφικά προγράμματα της συγκεκριμένης ηλικίας να είναι σχετικά χαμηλή. Αντιθέτως η ζήτηση κρατικής μέριμνας για παιδιά ηλικίας από 18 έως 36 μηνών παραμένει υψηλή, καθώς δεν μπορεί το ρωσικό κράτος να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις τα υπάρχοντα προγράμματα για τα νήπια (Tarasova, 2015: 91-97).

### **4.3 Η Φιλοσοφία της Ρωσικής Προσχολικής Αγωγής**

Τα 25 χρόνια μεταρρυθμίσεων στη ρωσική προσχολική αγωγή, είχαν ως αποκορύφωμα τη θέσπιση του «Ομοσπονδιακού Κρατικού Εκπαιδευτικού Προτύπου Προσχολικής Αγωγής» (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Ρωσικής Ομοσπονδίας, 2013). Στόχος του προαναφερόμενου προγράμματος ήταν ο συνδυασμός των καλύτερων χαρακτηριστικών του υπάρχοντος συστήματος προσχολικής αγωγής και των παραγόντων που αφορούσαν την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το ρωσικό κράτος προσανατολίστηκε στην προσχολική εκπαίδευση σε μια διαφορετική κατεύθυνση, σε σχέση με τα όσα πρέσβευαν οι εκπαιδευτικοί τόσο στη Σοβιετική, όσο και στη Μετα-σοβιετική Περίοδο (Tarasova, 2015: 91-97).

Σημεία αναφοράς της προσχολικής εκπαίδευσης με βάση της κατευθυντήριες κρατικές πολιτικές είναι οι ακόλουθες:

- Η πληρότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, ο αναπτυξιακός και εκπαιδευτικός χαρακτήρας της προσχολικής αγωγής.
- Η προσχολική εκπαίδευση να εγγυάται την πλήρη ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική φροντίδα των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικιακές διαφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας, την ευελιξία, την κινητικότητα και την ευαισθησία της σωματικής, φυσιολογικής και ψυχολογικής τους ανάπτυξης.
- Η παρουσία στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που παρέχει τη συναισθηματική άνεση και ανάπτυξη των παιδιών.
- Η χωρική ποικιλία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε να εξασφαλίζονται στα παιδιά ευκαιρίες επιλογής και ανεξαρτησίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.
- Οι κορυφαίες προσχολικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εξατομίκευσης να αλληλοσυμπληρώνονται αρμονικά.
- Η προσχολική αγωγή να ανταποκρίνεται στο ιστορικά διαμορφωμένο μοναδικό ρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην προστασία της υγείας και της συνολικής, αρμονικής και ενδεδειγμένης ανάπτυξης των παιδιών και στην προετοιμασία τους για το σχολείο (Taratukhina, et al., 2007: 25-26).

Το θεμέλιο για το νέο πρότυπο προσχολικής αγωγής στηρίχθηκε στην πολιτισμική- ιστορική θεωρία που ανέπτυξε ο Lev Vygotsky και οι μαθητές του. Οι προαναφερόμενοι υποστήριζαν ότι η ανάπτυξη του παιδιού καθοδηγείται από την αλληλεπίδραση της διαδικασίας ωρίμανσης και απόκτησης κοινωνικο-πολιτισμικής εμπειρίας, μέσω της αλληλεπίδρασης του με τους ενήλικες, αλλά και με τους συνομηλίκους τους. Κατά συνέπεια ορίστηκε ως στόχος της προσχολικής αγωγής ο σχεδιασμός ευκαιριών για τα νήπια, προκειμένου αυτά να εισέρχονται σε αλληλεπιδράσεις που είναι ωφέλιμες για την ανάπτυξή τους, με βάση την πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Μέσω της προαναφερόμενης διαδικασίας τα παιδιά αποκτούν κοινωνικο-πολιτισμική εμπειρία, κατακτώντας παράλληλα τα απαραίτητα πολιτισμικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα τη γραπτή

γλώσσα, τα αριθμητικά συστήματα κτλ. Λόγω του γεγονότος ότι τα εργαλεία αυτά υπάρχουν αρχικά ως εξωτερικές μορφές, όπως για παράδειγμα αντικείμενα και αναπαραστάσεις, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν στα παιδιά προσεκτικά σχεδιασμένα και διεγερτικά περιβάλλοντα. Ένα άλλο ξεχωριστό χαρακτηριστικό της πολιτιστικής-ιστορικής προσέγγισης της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι η έμφαση που δίνει στο παιχνίδι της φαντασίας ως την κύρια δραστηριότητα των μικρών παιδιών (Bodrova & Leong, 2003: 160-162). Οι Vygotskians πιστεύουν ότι το παιχνίδι δεν αναδύεται αυθόρμητα, αλλά είναι απόρροια του παιδιού και μάλιστα της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης-ανάπτυξης που βιώνει. Το πρόγραμμα υποστηρίζει ένθερμα την προώθηση του παιχνιδιού στο πλαίσιο εισαγωγής των σχολικών δραστηριοτήτων της προσχολικής αγωγής. Το ομοσπονδιακό κρατικό εκπαιδευτικό πρότυπο καθορίζει τους ακόλουθους στόχους για την ρωσική προσχολική αγωγή (Bordova, 2018: 60-62).

- Ανύψωση της κοινωνικής θέσης της προσχολικής αγωγής.
- Κρατική διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ώστε να έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση.
- Κρατική μέριμνα, ώστε όλα τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής να λογοδοτούν στους αρμόδιους φορείς για τα προγράμματα που εφαρμόζουν.
- Στόχος όλων των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής στη Ρωσική Ομοσπονδία πρέπει να είναι η δημιουργία ενός κοινού εκπαιδευτικού χώρου.

Το ομοσπονδιακό κρατικό εκπαιδευτικό πρότυπο καθορίζει επίσης τους στόχους για τα ρωσικά προσχολικά ιδρύματα, αναθέτοντας σε αυτά τα ακόλουθα (Bordova, 2018: 63-65):

- Τη διατήρηση και προώθηση της υγείας και της ευημερίας των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής ευεξίας τους.
- Τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών ανάπτυξης για όλα τα μικρά παιδιά ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους, κατοικίας, φύλου, εθνικότητας, γλώσσας, κοινωνική θέση, υγείας και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά.
- Την εγγύηση της συνέχειας ανάμεσα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση της στοχοθεσίας και του περιεχομένου τους.

- Την παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά να αναπτυχθούν, ακολουθώντας τις ηλικιακές και ατομικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα.
- Την ενσωμάτωση τη διδασκαλίας σε γνωστικούς και μη γνωστικούς τομείς, σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στα κοινωνικά πρότυπα και αξίες.
- Την ανάπτυξη ολοκληρωμένων ατόμων με την προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, την ενθάρρυνση της σωματικής, γνωστικής, ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, την καλλιέργεια πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας, όπως επίσης και της σχολικής ετοιμότητας.
- Την παροχή σειράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών πρακτικών για την κάλυψη των αναγκών των διαφορετικών μαθητών.
- Τη δημιουργία κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος κατάλληλου για παιδιά διαφόρων ηλικιών, αναπτυξιακών επιπέδων και ατομικών αναγκών.
- Την παροχή ψυχολογικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης στις οικογένειες των παιδιών, μέσω της εκπαίδευσης των γονέων σε ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία και την ανάπτυξη του παιδιού (Bordona, 2018: 63-65).

Το Ομοσπονδιακό Κρατικό Εκπαιδευτικό Προτύπο προσδιορίζει επίσης τις κύριες αρχές για την καθοδήγηση της εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε πολιτικές και πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται εντός της τάξης της προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα ορίζονται τα ακόλουθα (Bordona, 2018: 65-69):

- Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν πλήρως τις μοναδικές ευκαιρίες και τα οφέλη και των τριών σταδίων της πρώιμης παιδικής ηλικίας (νηπιακή, νηπιακή και προσχολική ηλικία). Η ανάπτυξή τους μέσω αυτών σταδίων πρέπει να ενισχύεται και να επιτυγχάνεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις προτιμήσεις των παιδιών, όπως επίσης και το γεγονός ότι τα παιδιά διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσής τους.

- Ενήλικες και παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, ως συνεργάτες.
- Ναι ενθαρρύνεται η παιδική πρωτοβουλία.
- Τα προσχολικά ιδρύματα να δημιουργούν και να διατηρούν στενή συνεργασία και επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών.
- Τα παιδιά να εισάγονται σε κοινωνικο-πολιτισμικούς κανόνες και παραδόσεις που μοιράζονται οι οικογένειες, η κοινότητα και το κράτος.
- Τα παιδιά να αναπτύσσουν τις ικανότητες και τα κίνητρα για μάθηση εμπλεκόμενα σε διάφορες δραστηριότητες.
- Οι διδακτικές πρακτικές και οι προσδοκίες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών.
- Να λαμβάνεται υπόψη το εθνοπολιτισμικό προφίλ των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bordona, 2018: 65-69).

Η εφαρμογή του Ομοσπονδιακού Κρατικού Εκπαιδευτικού Προτύπου είχε βαθύ αντίκτυπο στο ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων μοντέλων προγραμμάτων σπουδών και για την ανάπτυξη των κριτηρίων του ποιότητα του προγράμματος. Πρέπει, ωστόσο, να γίνει ευρέως αποδεκτό ότι όλες αυτές οι διαδικασίες παραμένουν στα αρχικά τους στάδια.

#### **4.4 Ρωσική Προσχολική Αγωγή - Μοντέλα Προγράμματος Σπουδών και Προσεγγίσεις**

Για πολλά χρόνια όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία στη Ρωσία χρησιμοποιούσαν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο ήταν εγκεκριμένο από το κράτος, με μικρές μόνο προσαρμογές που καθορίζονταν από τις τοπικές πολιτιστικές αξίες και ετερότητες. Οι μαζικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που έλαβαν χώρα στην αρχή της δεκαετίας του 1990, οδήγησαν το εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα την προσχολική εκπαίδευση, να κινηθεί μακριά από την προσέγγιση «one size fits all», με απώτερο στόχο την ανάπτυξη προσέγγισης και μοντέλων σπουδών που βασίζονταν την ποικιλομορφία των μαθητών (Yudina, 2017: 48).

Η προαναφερόμενη τάση προάγεται συστηματικά την τελευταία δεκαετία, από το κρατικό εκπαιδευτικό πρότυπο για την προσχολική αγωγή, στο οποίο περιγράφονται βασικές αρχές και οι στόχοι για την ανάπτυξη των μοντέλων σπουδών (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Ρωσικής Ομοσπονδίας, 2013). Με βάση αυτό το πρότυπο, κάθε ίδρυμα προσχολικής ηλικίας πρέπει να αναπτύσσει το δικό του πρόγραμμα σπουδών, το οποίο να ταιριάζει στις ανάγκες των παιδιών που εξυπηρετεί. Οι ανάγκες αφορούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών, πιθανά εμπόδια και δυσκολίες που παρουσιάζουν (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες) και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, όλα τα μοντέλα προγραμμάτων σπουδών βασίζονται στις κοινές αξίες της παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία είναι προσανατολισμένη στο παιδί και στην προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του. (Yudina, 2017: 52).

Τα περισσότερα νηπιαγωγεία επιλέγουν να υιοθετήσουν ένα από τα υπάρχοντα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και να το προσαρμόσουν στις τοπικές ανάγκες τους ή να λειτουργεί συμπληρωματικά των επιμέρους προγραμμάτων σπουδών για την ενίσχυση ορισμένων τομέων ανάπτυξης των παιδιών όπως είναι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ή και η γλωσσική ανάπτυξη. Επί του παρόντος, ο ιστότοπος του Ομοσπονδιακού Ινστιτούτου για το Education Development ([www.firo.ru](http://www.firo.ru)) παραθέτει 28 ολοκληρωμένα προγράμματα προσχολικής ηλικίας που επιλέχθηκαν από ειδικούς ως «πρότυπο», βασικά προγράμματα σπουδών που ευθυγραμμίζονται με το ομοσπονδιακό κρατικό εκπαιδευτικό πρότυπο της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα μοντέλα σπουδών αναπτύσσονται από ομάδες που αποτελούνται από παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, αναπτυξιακούς ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς. Τα προγράμματα σπουδών που χρησιμοποιούνται από τα νηπιαγωγεία ποικίλλουν πολύ. Κάποιες μονάδες προσχολικής αγωγής επιδιώκουν συστηματικά να «μοντελοποιήσουν» ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών, ενώ άλλες συνδυάζουν πολλά επιμέρους προγράμματα σπουδών σε ένα συγκεκριμένο προσαρμοσμένο σχέδιο. Μερικά νηπιαγωγεία (κυρίως ιδιωτικά), επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν ένα «εισαγόμενο» πρόγραμμα σπουδών όπως π.χ. Montessori ή Waldorf, το οποίο συνήθως προσαρμόζεται, για να ταιριάζει στις ρωσικές εκπαιδευτικές πρακτικές και στα τοπικά πλαίσια. (Yudina, 2017: 56-60).

Τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στην προσχολική αγωγή κυμαίνονται από εξαιρετικά λεπτομερή και προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών, έως προγράμματα σπουδών που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ευελιξία, τα οποία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την ευρύτερη αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά. Χαρακτηριστικό πρόγραμμα ευέλικτου προγράμματος σπουδών στην προσχολική αγωγή αποτελεί το «Rozhdeniya do Shkoly» (Από τη Γέννηση στο Σχολείο) (Veraksa, Komarova & Vasil'eva, 2014: 70-79), το οποίο παρέχει σε εκπαιδευτικούς προτεινόμενες θεματικές ενότητες που συμπληρώνονται με υλικό και βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, για να αναπτύξουν την δεξιότητα της ανάγνωσης. Το προαναφερόμενο πρόγραμμα βασίζεται σε εκπαιδευτικές συστάσεις για ένα σύνολο από εκπαιδευτικά εγχειρίδια και σχέδια μαθήματος. Το «Rozhdeniya do Shkoly» αποτελεί σημείο αναφοράς των περισσότερων προγραμμάτων σπουδών προσχολικής ηλικίας που εφαρμόζουν τα περισσότερα νηπιαγωγεία πληρώς από το 1991 (Veraksa, Komarova & Vasil'eva, 2014: 70-79),

Αντίστοιχο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής αποτελεί το OtkrytiYA (Yudina et al., 2015: 92-95), όπου πρόκειται για ένα μοντέλο που εστιάζει στη χρήση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων, αφήνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να επιλέξουν το περιεχόμενο αυτών των αλληλεπιδράσεων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών τονίζει την ανάγκη για ισορροπία ανάμεσα σε διαφορετικά είδη αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων (ενήλικας εκπαιδευτικός, ενήλικας γονέας και ανήλικος μαθητής), κρίσιμη προϋπόθεση για τη βελτίωση ανάπτυξης των παιδιών. Οι συγγραφείς αυτού του προγράμματος σπουδών επισημαίνουν ότι είναι περισσότερο ένα πλαίσιο, παρά ένα σύνολο από λεπτομερή μαθήματα-σχέδιο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διατηρεί την αξία και την φιλοσοφία της γλωσσικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας επίσης στην ένταξη αρκετών πρωτότυπων και καινοτόμων ιδεών από πόρους πέρα όπως προσχολικής ηλικίας (Yudina et al., 2015: 92-95),

Δίπλα στα προαναφερόμενα μοντέλα, πρέπει επίσης να αναφερθεί και το παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής με τίτλο, «Νηπιαγωγείο - Σπίτι της Χαράς». Πρόκειται για ένα υποδειγματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που αφορά την προσχολική αγωγή και εστιάζει στην ανάπτυξη μιας

καινοτόμου, ολιστικής και ολοκληρωμένης προσέγγισης, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη, στην αυτογνωσία και στην αυτό-ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, αναγνωρίζοντάς το ως μοναδική ατομικότητα. Το πρόγραμμα βασίζεται σε γενικευμένα και θεμελιωμένα επιτεύγματα τόσο της εγχώριας, όσο και της παγκόσμιας προσχολικής παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της νευροφυσιολογίας, όπως και άλλων επιστημών. Έχει αναθεωρηθεί μέχρι στιγμής τρεις φορές, αντιπροσωπεύοντας μία από τις καινοτόμες επιλογές για τον σχεδιασμό, του περιεχομένου προσχολικού επιπέδου εκπαίδευσης, με βάση το Ομοσπονδιακό Εκπαιδευτικό Πρότυπο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναπτύσσεται σε 64 τόμους, οι οποίοι περιλαμβάνουν επιστημονικά και μεθοδολογικά άρθρα, φύλλα εργασίας, όπως και σενάρια εργασίας, τα οποία αφορούν κάθε μέρα της σχολικής χρονιάς, εστιάζοντας στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στη συνεργασία τους με τους γονείς. Επίσης το πρόγραμμα αποτελείται από 22 εκπαιδευτικά προγράμματα, που επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Το προηγούμενο σύστημα κατάρτισης που διαθέτει το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται απαραίτητο για έναν εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής, ειδικότερα ως προς τη δυνατότητα του να εφαρμόσει επιτυχώς την τεχνολογία εντός της σχολικής τάξης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα που βασίζονται σε επιστημονικά πρότυπα, για να κατακτήσουν οι εκπαιδευτικοί τη δημιουργική προσέγγιση εφαρμογής της τεχνολογίας στην πράξη, να συνειδητοποιήσουν τις δημιουργικές δυνατότητες του ατομικού προφίλ του κάθε μαθητή, συνδυάζοντας αυτές με τη δημιουργική απόδοση της τεχνολογίας, με απώτερο στόχο την κυριαρχία της πνευματικής κουλτούρας και της διανοητικής δραστηριότητας (Krylova, 2014: 79-82).

Ανεξαρτήτως του προγράμματος που θα ακολουθήσει το κάθε νηπιαγωγείο, το βιβλίο με τίτλο «Από τη Γέννηση στο Σχολείο. Καινοτόμο Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής», αποτελεί βασικό εγχειρίδιο της προσχολικής αγωγής στη Ρωσία. Πρόκειται για μια καινοτόμο επανέκδοση του «Birth to School», το οποίο έχει εκδοθεί από το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Ρωσικής Ομοσπονδίας, όπως επίσης και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο» (Veraksy, Komarova & Dorofeeva, 2019: 39-42).

Η νεότερη έκδοση του βιβλίου όπως και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο» διατήρησαν όλα τα πλεονεκτήματα της πρώτης έκδοσης,



λαμβάνοντας υπόψη τα τελευταία επιτεύγματα της επιστήμης και της πρακτικής, τόσο της εγχώριας, όσο και της διεθνούς προσχολικής εκπαίδευσης. Το βιβλίο παρέχεται διάμεσου εκπαιδευτικού και μεθοδολογικού πακέτου προς τους εκπαιδευτικούς, το οποίο συμπληρώνεται και ενημερώνεται διαρκώς. Επιπροσθέτως επιδιώκεται η διαρκής συνάφεια των παλαιότερων και των νεότερων πληροφοριών σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση (Veraksy, Komarova & Dorofeeva, 2019: 43).

#### **4.5 Ο Γραμματισμός σε Μαθητές Προσχολικής Εκπαίδευσης – Μηχανισμοί και Τρόποι Επίτευξης Στόχων**

Βασική πτυχή του ΠΣ της Ρωσίας αποτελεί η ανάπτυξη του γραμματισμού μεταξύ των μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης. Ο γραμματισμός και στην περίπτωση του ρωσικού ΠΣ, όπως αντιστοίχως και του ελληνικού ΠΣ αναφέρεται στην ικανότητα των νηπίων να κατανοούν, να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη τους σε γραπτές γλωσσικές μορφές, αποσκοπώντας να ολοκληρωθούν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. (Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019: 1569-1572). Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου το διδακτικό προσωπικό καλείται να εφαρμόζει συγκεκριμένες δραστηριότητες, να έχει ενεργή συμμετοχή με την παιδική βιβλιοθήκη της περιφέρειας και να εμπλουτίζει διαρκώς το θεματικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019: 1569-1572).

Στόχος του ΠΣ στη Ρωσία είναι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν την ανάγνωση και γενικότερα τον γραμματισμό, καθώς όπως υποστηρίζουν, η προαναφερόμενη διαδικασία ξεκινά από πολύ νεαρή ηλικία για τα παιδιά καθώς αυτά έρχονται σε επαφή με τα αγαπημένα τραγούδια τους, νανουρίσματα, ανέκδοτα και παιδικές ρίμες που χρησιμοποιούνται ευρέως από τη γέννησή τους. Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους μεγαλώνουν, αναπτύσσονται, μούνται στον πολιτισμό και διδάσκονται να μιλούν (Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019: 1569-1576).

Οι τεράστιες αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή και στην κοινωνία των ανθρώπων, όπως επίσης και η εξέλιξη της τεχνολογίας των υπολογιστών, οδήγησε τους υπεύθυνους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής να προσανατολίσουν το ρωσικό νηπιαγωγείο στην προαναφερόμενη συνθήκη. Λαμβάνοντας υπόψη επίσης

ότι τα σύγχρονα παιδιά είναι «θεατές» που θέλουν να αντιληφθούν μια εικόνα, παρά να διαβάσουν ένα βιβλίο, μεταξύ άλλων η ρωσική εκπαιδευτική πολιτική έλαβε υπόψη της και τη σταθερή λογοτεχνική παράδοση, η οποία φθίνει, με αποτέλεσμα να υπάρχει χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής παιδείας, κουλτούρας και εκπαίδευσης γενικότερα.(Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019: 1569-1572).

Οι ενήλικες όντας οι οδηγοί των μικρών αναγνωστών στον κόσμο της μεγάλης λογοτεχνίας, διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο προκειμένου ένα παιδί να μετατραπεί σε πραγματικό αναγνώστη ή η συνάντηση με ένα βιβλίο στην προσχολική παιδική ηλικία να μην είναι ένα τυχαίο γεγονός χωρίς νόημα στη ζωή του. Η αναγνωστική εκπαίδευση κατά κανόνα έχει αναγνωριστεί ως μια μακρά διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από διάφορα στάδια, καθένα από τα οποία έχει τα δικά του καθήκοντα. Κατά συνέπεια οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική πολιτική έχουν αναγνωρίσει ότι είναι αδύνατο να αποκλειστεί η περίοδος της προσχολικής παιδικής ηλικίας από την παραπάνω διαδικασία, καθώς συνδέεται με τα επόμενα στάδια της εκπαίδευσης και τα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό. Η έννοια του εγγράμματος αναγνώστη εξαρτάται από την προσχολική παιδική ηλικία, αφού το ίδιο το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει αυτή την περίοδο και είναι ακροατής όλων όσων του διαβάζουν (Veraksa, Colliver, Gavrilova, et al., 2019: 1572-1576).

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες αποφασίστηκε στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι νηπιαγωγοί να μελετούν την καλύτερη παιδαγωγική εμπειρία, σχετικά με το θέμα το οποίο κάθε φορά παραθέτουν στους μαθητές για διδασκαλία, την παιδαγωγική βιβλιογραφία και τους πόρους του διαδικτύου. Να αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους έτσι ώστε τα παιδιά να εισάγονται στον κόσμο των βιβλίων, αλληλεπιδρώντας με όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της ενημέρωσης και της εφαρμογής των μορφών και των μεθόδων εργασίας με τα παιδιά. Επιπροσθέτως οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να ενσταλάζουν με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας της Ρωσίας το ενδιαφέρον και την αγάπη των παιδιών για ανάγνωση, καλλιεργώντας παράλληλα το ενδιαφέρον τους για ανεξάρτητη ανάγνωση παιδικών βιβλίων. Να αυξάνεται η ικανότητα της οικογένειας στα συστήματα ανάγνωσης και να αναβιώνονται οι παραδόσεις της ανάγνωσης στο οικογενειακό πλαίσιο. Να βελτιώνεται η ικανότητα του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο του έργου τους, να εκσυγχρονίζονται οι

παραδοσιακές παιδαγωγικές μέθοδοι μέσω της εισαγωγής νέων παιδαγωγικών μεθόδων και μορφών εργασίας, προκειμένου να διαμορφωθεί ο γραμματισμός των παιδιών. Να διευρύνονται οι πρακτικές δυνατότητες ένταξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδαγωγού με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα το μουσικό (Volkova, 2013: 76-79).

Σε μια προσπάθεια ενίσχυσης του γραμματισμού το Υπουργείο Παιδείας της Ρωσίας διεξάγει σκόπιμη και συστηματική εργασία για την προώθηση του, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Δημιουργεί τις απαιτούμενες υλικοτεχνικές, μεθοδολογικές και θεματικές βάσεις, προκειμένου οι νηπιαγωγοί να παρέχουν ολοκληρωμένες και υψηλής ποιότητας εργασίες, προς την επίτευξη του γραμματισμού (Volkova, 2013: 76-79). Επιδιώκεται επίσης η διαρκής επέκταση και ο εμπλουτισμός των οριζόντων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να αυξηθεί ο λόγος και το πνευματικό επίπεδο τους, να αναπτυχθούν οι δημιουργικές ικανότητές τους και να επεκταθεί η ζώνη επικοινωνίας στον αναγνώστη. Προάγει η ρωσική εκπαιδευτική πολιτική μέσω των νηπιαγωγών την αναβίωση της αναγνωστικής κουλτούρας στην οικογένεια, με απώτερο στόχο να μετατραπούν τα παιδιά από την προσχολική τους ηλικία σε ενεργές επικοινωνιακές προσωπικότητες, ικανές να κατανοήσουν και να αναπαράγουν την αναγνωστική συνθήκη (Veraksa, Singh, Gavrilova et al., 2021: 1-13). Επί του πρακτέου όσον αφορά τους μηχανισμούς και τους τρόπους επίτευξης του γραμματισμού, αυτοί εντάσσονται σε παραδοσιακές, αλλά και επικαιροποιημένες παιδαγωγικές μεθόδους. Για παράδειγμα οι νηπιαγωγοί στις ρωσικές εκπαιδευτικές μονάδες προσπαθούν στο πλαίσιο των παραδοσιακών μεθόδων να εμπλέκουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε λογοτεχνικά κουίζ, σε δραστηριότητες αναψυχής, σε διαγωνισμούς ανάγνωσης, σε εκθέσεις βιβλίων, σε εκδρομές στο θέατρο. Επιπροσθέτως επιδιώκεται στο πλαίσιο επικαιροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων να εμπλέκουν τα παιδιά στην ποιητική δράση, στον λογοτεχνικό κουμπαρά κ.α. (Veraksa, Colliver, Gavrilova, Bukhalenkova et al., 2019: 814).

Αναλυτικότερα τα λογοτεχνικά κουίζ αποτελούν μια μορφή πνευματικής εργασίας, στα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για να συμμετέχουν, απαιτείται να έχουν κατακτήσει γνώσεις και ιδέες για ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό ζήτημα (Volkona, 2013: 76-76). Μέσω της γνώσης αστείων και ενημερωτικών εργασιών τα παιδιά πραγματοποιούν φανταστικά ταξίδια από τις σελίδες των έργων, καταφέροντας να αναπτύξουν τον γραμματισμό, ενώ παράλληλα οι δασκάλες να προσδιορίσουν τον βαθμό ανάπτυξης των μαθητών (Volkona, 2015: 20-30).

Οι δραστηριότητες αναψυχής αποτελούν κορυφαίες εκδηλώσεις



Εικόνα 1. Παίζοντας σύντομες σκηνές χρησιμοποιώντας μαριονέτες



Εικόνα 2. Θεατρική παραγωγή του παραμυθιού "Τα Χρώματα του Φθινοπώρου"

προκειμένου τα παιδιά να γνωρίσουν ορισμένα λογοτεχνικά έργα και να αποκτήσουν πληθώρα καλλιτεχνικών εντυπώσεων. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν σε παιδικές

δραστηριότητες όπως είναι για παράδειγμα η ανάγνωση και η αφήγηση, το τραγούδι, ο χορός, η ακρόαση η προβολή και η δραματοποίηση. Οι μαθητές από την προσχολική ηλικία καλούνται να συμμετέχουν σε θεατρικές παραγωγές και να δραματοποιούν έργα. Επίσης να γνωρίσουν τα διάφορα είδη θεάτρου και να συμμετέχουν σε θεματικές δραστηριότητες αναψυχής, που βασίζονται σε έργα παιδικών συγγραφέων (Volkona, 2015: 20-30).



**Εικόνα 4. Διαγωνισμός ανάγνωσης "Τα ποιήματα είναι τόσο διαφορετικά, αγαπημένα, όμορφα ..."**

Σύμφωνα με τον Slobodenyuk (2014: 78-82), οι διαγωνισμοί ανάγνωσης επιτρέπουν επίσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν μια θετική συναισθηματική στάση, απέναντι στα λογοτεχνικά και ποιητικά έργα, να σχηματίσουν εκφραστικό λόγο μέσα από την καλλιτεχνική και ποιητική τέχνη

(Slobodenyuk, 2014:83). Εντός αυτού του πλαισίου οι νηπιαγωγοί προωθούν τη γνωριμία των μαθητών με τη λογοτεχνική ρωσική και παγκόσμια κληρονομιά, με τα καλύτερα δείγματα ποίησης και πεζογραφίας, σύμφωνα με το θέμα το διαγωνισμού.



**Εικόνα 3. "Βιβλία βιταμινών"**

Επίσης καλούνται οι μαθητές να εντοπίζουν τους πιο ταλαντούχους και καλλιτεχνικούς μαθητές ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και να τους παραχωρήσουν τη δυνατότητα αυτοέκφρασης. Επίσης να αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για εκφραστική ανάγνωση έργων τέχνης (Veraksa, Komarova & Dorofeeva, 2019:

1570–1576).

Η αλληλεπίδραση του νηπιαγωγείου με την οικογένεια, αποτελεί επίσης μια βασική πτυχή του ρωσικού ΠΣ. Θεωρείται αναγκαία η αλληλεπίδραση με την οικογένεια, προκειμένου η αγωγή να εμψυχήσει την ανάγκη για διάβασμα στα παιδιά. Οι γονείς καλούνται μαζί με τα παιδιά να φτιάχνουν βιβλία με θέματα όπως για παράδειγμα «Το αγαπημένο μου παραμύθι» ή «Είμαστε αφηγητές και εικονογράφοι». Μέσω των προαναφερόμενων τακτικών, δημιουργείται μια

ατμόσφαιρα αναζήτησης και καλλιέργειας της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Slobodenyuk, 2014:85). Αρκετοί νηπιαγωγοί επίσης διοργανώνουν διαγωνισμούς για τη δημιουργικότητα γονέων-παιδιών, σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν την στοχοθεσία τους. Στο ίδιο πλαίσιο εφαρμόζονται και οι κοινές θεατρικές παραστάσεις παιδιών και γονέων, προκειμένου να βελτιωθεί η γενική κουλτούρα των παιδιών και να διαμορφωθεί το σωστό μοντέλο συμπεριφοράς στο σύγχρονο κόσμο. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας καλούνται να είναι θεατές, αλλά και συνάμα συμμετέχοντες στις προαναφερόμενες θεατρικές δράσεις. Αντίστοιχα οι γονείς βρίσκονται στην ευχάριστη θέση να συμμετέχουν στα έργα, και να προετοιμάζουν τα κουστούμια τις μάσκες τα σκηνικά κ.α. (Veraksa, Singh, Gavrilova et al., 2021: 1-13).

Τα τελευταία χρόνια το ΠΣ του ρωσικού νηπιαγωγείου έχει εισάγει το λογοτεχνικό κουμπαρά, ο οποίος αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους γονείς. Συγκεκριμένα μια φορά την εβδομάδα οι γονείς και το παιδί τους βάζουν ένα μικρό ποιητικό έργο στον κουμπαρά του νηπιαγωγείου και στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της εβδομάδας τα παιδιά εξοικειώνονται με αυτά τα έργα, συζητώντας τα και απομνημονεύοντας τα, ενώ πολλές φορές λαμβάνουν μέρος και σε δραματοποιήσεις (Volkova, 2015: 28-30). Το ΠΣ της Ρωσίας θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την ένταξη των γονέων στην οργάνωση και στη διεξαγωγή λογοτεχνικών εορτών, όπως επίσης και στον σχεδιασμό των λογοτεχνικών χώρων. Ο νηπιαγωγός δημιουργούν εντός τις τάξεις χώρους για γονείς με τον τίτλο «Διαβάζοντας στο Σπίτι», όπου οι γονείς μπορούν να πάρουν βιβλία για οικογενειακή ανάγνωση στο σπίτι να λάβουν συμβουλές από ένα δάσκαλο για λογοτεχνικά έργα (Veraksa, Komarova & Dorofeeva, 2019: 1574-1576).

#### **4.6 Η Ποιότητα του Προγράμματος Προσχολικής Αγωγής στη Ρωσία**

Η ποιότητα του προγράμματος προσχολικής αγωγής καθοριζόταν από διάφορα αξιολογικά κριτήρια κατά το παρελθόν, όπως η κατάσταση των εγκαταστάσεων και η παρουσία των απαιτούμενων παιχνιδιών εντός της τάξης, έως την τήρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στα προτεινόμενα μαθήματα και σχεδίων για την εκάστοτε θεματική ενότητα. Μετά την ψήφιση του Νέου Ομοσπονδιακού Κρατικού

Εκπαιδευτικού Προτύπου παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς το έγγραφο ανέφερε ρητά ότι «απαγορεύει» να χρησιμοποιούνται δεδομένα των μαθητών, προκειμένου να αξιολογούνται τα ΠΣ της προσχολικής αγωγής. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας προορίζεται πλέον μόνο για διαμορφωτικούς σκοπούς και δεν αξιοποιείται για την αξιολόγηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Slobodenyuk, 2014:814).

Η προαναφερόμενη διαφοροποίηση της αντίληψης σε σχέση με την ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, βασίστηκε στην άποψη ότι η ανάπτυξη του παιδιού κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος μεταβλητότητας, σε σχέση με την ανάπτυξη τα μεγαλύτερων παιδιών, με συνέπεια να καθίσταται δύσκολος ο καθορισμός των κοινών προσδοκιών για τα παιδιά της ίδιας ηλικίας (Veraksa, Singh, Gavrilova et al., 2021:1-13).

Η αυξανόμενη μεταβλητότητα στα προγράμματα σπουδών προσχολικής ηλικίας, σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό των δεδομένων αποτελεσμάτων του παιδιού, αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για τον προσδιορισμό της ποιότητας του προγράμματος. Ακολουθώντας το πνεύμα της του νέου Ομοσπονδιακού Κρατικού Εκπαιδευτικού Πρότυπου, οι Ρώσοι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν τώρα την ποιότητα του προγράμματος ως συνάρτηση των ευκαιριών που παρέχονται στα παιδιά, ώστε να εξασφαλιστεί η βέλτιστη αναπτυξιακή πορεία τους. Ένα σημαντικό μεθοδολογικό αξιολογικό πρότυπο που χρησιμοποιείται ως προς την ποιότητα της προσχολικής αγωγής, είναι ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων, ο οποίος αποτέλεσε ουσιαστικά δείκτη ποιότητας του προγράμματος (Savinskaya, 2015: 97). Επίσης επιπλέον το εκπαιδευτικό σύστημα εφάρμοσε σε σημαντικό βαθμό η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Για την μέτρηση της ποιότητας στην προσχολική αγωγή στο ρωσικό κράτος εφαρμόζεται το όργανο ECERS-R (Shmis, 2015: 54-56· Yudina, 2015: 104). Μέχρι πρόσφατα η ρωσική έκδοση του οργάνου ήταν πιλοτικά εφαρμοζόμενη σε κάποια νηπιαγωγεία, τα οποία βρίσκονταν στη ρωσική επικράτεια. Η προσπάθεια χρήσης του ECERS-R για τον ανάστοχασμό των εκπαιδευτικών, αποκάλυψε σημαντικές αποκλίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι, διευθυντές των εκπαιδευτικών κέντρων και οι εξωτερικοί αξιολογητές βαθμολόγησαν το ίδιο περιβάλλον στην τάξη και τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκου-παιδιού (Le-van et al., 2016a: 201-205, 2016b: 42-

46). Τέτοιες αποκλίσεις δείχνουν την αναγκαιότητα να αναπτυχθούν αξιολογικά εργαλεία που να εστιάζουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ελέγχου της ποιότητας του προσχολικού προγράμματος, καθώς και στους παρατηρήσιμους δείκτες που αντικατοπτρίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Τέλος μία άλλη πρωτοβουλία αξιολογικού οργάνου που προώθησε το ρωσικό κράτος και ήταν ευθυγραμμισμένο με το Ομοσπονδιακό Κρατικό Εκπαιδευτικό Πρότυπο (Yudina, 2017: 99), συνδύαζε τις παρατηρήσεις στην τάξη με ανάλυση εγγράφων και έρευνες γονέων, όπως επίσης και τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σημείο αναφοράς το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, την παιδαγωγική, τη διαθεσιμότητα και τα προσόντα προσωπικού, τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, την επικέντρωση των εκπαιδευτικών προσχολικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη του παιδιού, την ποιότητα των εγκαταστάσεων και την ικανοποίηση των γονέων από τα προγράμματα.

## **Κεφάλαιο 5. Συγκριτική Ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών- Συμπερασματικές Παρατηρήσεις**

### **5.1 Συγκρίνοντας τον Ρόλο του Γραμματισμού στο Ελληνικό και στο Ρωσικό ΠΣ του Νηπιαγωγείου**

Όσον αφορά τον τρόπο που η προσχολική εκπαίδευση προάγει τον γραμματισμό στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το σχολικό περιβάλλον από την προσχολική ηλικία θεωρείται το πιο σημαντικό πλαίσιο μετά την οικογένεια, προκειμένου το παιδί να κατακτήσει τον αναδυόμενο γραμματισμό. Ο σχολικός χώρος και οι προσχολικές δράσεις, καθώς επίσης και τα υλικά με τα οποία συνδιαλέγεται ο μαθητής στο ελληνικό νηπιαγωγείο προάγουν τη δεξιότητα του γραμματισμού (Rhyner, Haebig & West, 2009).

Ο νηπιαγωγός του ελληνικού νηπιαγωγείου καλείται να οργανώσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να εμπλέκεται στις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής στο πλαίσιο της ενεργού σκέψης. Γι' αυτό το λόγο οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν να παρέχουν στα παιδιά πολλά ερεθίσματα με ποικίλα υλικά που αφορούν τόσο στην ανάγνωση, όσο και την γραφή. Επιπλέον το ελληνικό νηπιαγωγείο επιδιώκει την προώθηση του αναδυόμενου γραμματισμού,



δημιουργώντας γωνιές από δραστηριότητες θεατρικού, μουσικοκινητικού και καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος, όπως επίσης και οργανωμένες βιβλιοθήκες (Στελλάκης, 2014).

Ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή του γραμματισμού στο πλαίσιο της ελληνικής προσχολικής αγωγής δίνεται την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφαλές στο σχολικό πλαίσιο, που να ενθαρρύνει τα νήπια να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που συνδέονται με αναγνωστικά γεγονότα (Γιαννικοπούλου, 2001). Ενισχύοντας επίσης τον αναγνωριστικό γραμματισμό, ο νηπιαγωγός καλείται να αποτελέσει πρότυπο αναγνώστη και γράφοντος για τα νήπια, πραγματοποιώντας αναγνώσεις στο πλαίσιο της τάξης, γράφοντας στον πίνακα και παρακινώντας τα παιδιά να συμμετέχουν σε διαλόγους τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Τάφα, 2009).

Το ΔΕΠΠΣ και ο Οδηγός του Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2021) της προσχολικής αγωγής έχει παραγκωνίσει την αντίληψη περί αναγνωστικής ετοιμότητας, ενθαρρύνοντας την εφαρμογή στρατηγικών που σκοπό έχουν να εμπλέξουν τα νήπια με το γραπτό λόγο και κατ' επέκταση με τον αναδυόμενο γραμματισμό (Κονδύλη & Στελλάκης, 2010). Η προσχολική αγωγή έχει απομακρυνθεί πλέον από την αντίληψη ότι η γλώσσα κατανοείται ως ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο, καλώντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες για να την κατανοήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν σωστά (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Οι αντιλήψεις περί αναδυόμενου γραμματισμού όπως αναφέρονται στα επίσημα κείμενα της προσχολικής αγωγής, αποσκοπούν τα νήπια να ενταχθούν σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης ως προς την ανάγνωση και ως προς τη γραφή, συνθήκη που πραγματοποιείται μέσω της επαφής τους με πολλαπλές πολύαισθητηριακές δραστηριότητες (Γιώτη, 2015). Επίσης σημείο αναφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της προσχολικής αγωγής αποτελεί η επικοινωνία ως βασική πτυχή για την κατάκτησή του από τα νήπια (Σταμάτης, 2017). Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί επίσης το γεγονός πως η προσχολική αγωγή επισήμως έχει στραφεί και στην ανάπτυξη των πολυγραμματισμών ως συμπληρωματικής διαστάσεις του αναδυόμενου γραμματισμού, καθώς υποστηρίζεται πως η επαφή των νηπίων με πολυτροπικά

κείμενα συμβάλλει πληρέστερα στην κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού (Cope & Kalantzis, 2015).

Ομοίως και το ρωσικό ΠΣ αναφέρεται στην σημασία του γραμματισμού για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, εστιάζοντας στην ικανότητά τους να κατανοούν, να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη τους τόσο σε γραπτό, όσο και σε προφορικό πλαίσιο (Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019). Κατά τον ίδιο τρόπο και η ρωσική προσχολική αγωγή επιδιώκει να εμπλέξει τα παιδιά σε πληθώρα δραστηριοτήτων τόσο εντός, όσο και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Τα νήπια στη ρωσική προσχολική αγωγή έρχονται σε επαφή με αγαπημένα τραγούδια, νανουρίσματα ανέκδοτα και παιδικές ρίμες, σε μια προσπάθεια να καλλιεργήσουν τον γραμματισμό (Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019).

Χωρίς ωστόσο να γίνεται σαφής αναφορά στην προαγωγή των πολυγραμματισμών μπορεί να υποστηριχθεί ότι εμμέσως λαμβάνει χώρα η προαναφερόμενη διαδικασία και στο ρωσικό ΠΣ της προσχολικής αγωγής, μέσω της χρήσης της τεχνολογίας σε μια προσπάθεια τα νήπια να εμπλακούν σε πολυτροπικά κείμενα (Veraksa, Colliver, Gavrilova et al., 2019).

Και η ρωσική προσχολική αγωγή προάγει τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει ο νηπιαγωγός ως πρότυπο αναγνώστη για τα νήπια (Veraksa, Colliver, Gavrilova, et al., 2019). Ωστόσο σημαντική διαφοροποίηση του ρωσικού ΠΣ, σε σχέση με το ελληνικό, αποτελεί το γεγονός πως περιλαμβάνει ρητή αναφορά στον ενεργό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς, μετά από παρακίνηση του νηπιαγωγού προκειμένου τα παιδιά να κατακτήσουν τον γραμματισμό (Volkona, 2013). Παραδείγματα καινοτόμων δράσεων της ρωσικής προσχολικής αγωγής θεωρούνται τα λογοτεχνικά κουίζ, οι δραστηριότητες αναψυχής, οι διαγωνισμοί ανάγνωσης, ο λογοτεχνικός κουμπαράς, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εντάξει στο πρόγραμμα του και το ελληνικό νηπιαγωγείο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι και η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πλούσιο λογοτεχνικό, ποιητικό αλλά και θεατρικό κεφάλαιο, που εξακολουθεί να παραμένει αναξιοποίητο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς αυτές περιορίζονται κυρίως στη διδασκαλία του πνευματικού και πολιτιστικού κεφαλαίου της χώρας στα πλαίσια του επίσημου σχολικού προγράμματος, κατανοείται πόσο επικοινωνιακό θα ήταν η προσχολική αγωγή να συμπεριλάβει στο πρόγραμμα της δραστηριότητες όπως αυτές

που εφαρμόζονται στη ρωσική προσχολική αγωγή και πόσο θα συνέβαλλαν στην κατάκτηση του γραμματισμού από τα νήπια.

Καταδεικνύεται από τα προαναφερόμενα ότι ο γραμματισμός αποτελεί βασική πτυχή και των δύο ΠΣ τόσο του ελληνικού, όσο και του ρωσικού. Και στις δύο περιπτώσεις έχει κατανοηθεί η σπουδαιότητα του γραμματισμού για την κατάκτηση τόσο της ανάγνωσης, όσο και της γραφής, καθώς επίσης και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των νηπίων. Και τα δυο ΠΣ προσχολικής αγωγής, το ρωσικό και το ελληνικό αντιστοίχως έχουν κατανοήσει τον σημαίνοντα ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η προσχολική αγωγή όσον αφορά τη μύηση των νηπίων στο γραμματισμό. Ωστόσο μπορεί να λεχθεί ότι στο ρωσικό ΠΣ η εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, αναφέρεται ρητώς όπως επίσης και οι δραστηριότητες που προάγονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού σε σχέση με το ελληνικό ΠΣ είναι περισσότερο καινοτόμες και ενδιαφέρουσες.

## **5.2 Συγκρίνοντας το Ελληνικό και το Ρωσικό ΠΣ του Νηπιαγωγείου**

Συγκρίνοντας το ελληνικό και το ρωσικό ΠΣ το νηπιαγωγείου, αυτό που μπορεί να κατανοηθεί με την πρώτη ματιά είναι, ότι και τα δύο επιδιώκουν να λαμβάνουν υπόψη σε σημαντικό βαθμό την αντανάκλαση των γνώσεων που έχουν κατακτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή οι μαθητές και να ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, να προβούν σε αποτελεσματική αξιοποίηση τόσο της γνώσης των παιδιών, όσο και των εργαλείων που έχουν στη διάθεσή τους. Οι νηπιαγωγοί και στις δύο χώρες καλούνται να προβούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, στις ανάγκες, στις δυνατότητες στο μαθησιακό προφίλ τους. Επίσης προάγεται η ενεργός συμμετοχής των μαθητών, έχοντας οι νηπιαγωγοί λάβει υπόψη τους, τις προκλήσεις και τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών περιβαλλόντων, καθώς επίσης και της μελλοντικής κοινωνίας. Και τα δύο ΠΣ έχουν συνεκτιμήσει τη νέα αντίληψη για το προφίλ των νηπιαγωγών και τον πολυδιάστατο ρόλο που καλούνται να επιδείξουν, έχοντας κατανοήσει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, αποτελεί μια δυναμική αντίληψη ή χαρακτηρίζεται από διαρκώς μεταβαλλόμενες παιδαγωγικές σχέσεις (Čerpić et al., 2015).

Και στα δύο ΠΣ ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός έχει ως βάση τη ρευστή και ταυτόχρονα τη συνεργατική συνθήκη της μάθησης, όπως επίσης και τις αλληλεπιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, των μαθητών, των οικογενειών τους και της ευρύτερης κοινότητας, επιβεβαιώνοντας τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Τα ΠΣ έχουν ως σημείο αναφοράς την ανθρωποκεντρική αντίληψη για την εκπαίδευση, η οποία έχει ως στόχο να βελτιώνει διαρκώς την εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση (Kyriacou et al., 2009).

Τόσο το ρωσικό, όσο και το ελληνικό ΠΣ εκκινούν από την προσπάθεια ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, αποσκοπώντας να ενταχθούν κοινωνικά, να ευημερήσουν ατομικά και συλλογικά, όπως επίσης και να εμπλακούν στα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα (Holthoff & Eichsteller, 2009). Και στις δύο χώρες οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν την προσχολική αγωγή, θέτουν ως θεμέλια να ενδυναμωθούν οι μαθητές, αναπτύσσοντας τις γνώσεις, τις δεξιότητες, αλλά και τις στάσεις τους, οι οποίες θα είναι χρήσιμες, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ποικίλες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, ως πολίτες του κόσμου στο πλαίσιο μιας δια βίου προοπτικής (Πεντέρη και συν., 2021α). Και τα δύο ΠΣ έχουν λάβει υπόψη τους την πολυπλοκότητα, τη ρευστότητα, αλλά και την αντιφατικότητα των συνθηκών που επικρατούν στη σύγχρονη κοινωνία, τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνει η ανθρωπότητα σε οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, έχοντας ως σημείο αναφοράς την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων, με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι οι άνθρωποι, δίνοντας έμφαση στις παγκόσμιες διαστάσεις τους, προτάσσοντας τη σπουδαιότητα της αειφορίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανάδειξης της ταυτότητας ενός παγκόσμιου πολίτη και της διεθνούς αλληλεγγύης. Οι μαθητές προσχολικής αγωγής καλούνται συμμετέχοντας στο νηπιαγωγείο τόσο στην Ελλάδα, όσο και στη Ρωσία να αναπτυχθούν ολόπλευρα στο πεδίο της επικοινωνίας, της τεχνολογίας, της κοινωνικής ανάπτυξης, της επιστήμης, της μαθησιακής συμπεριφοράς, της πολιτισμικής αντίληψης, της μεταγνώσης, της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της ελεύθερης έκφρασης (Care et al., 2018).

Από το περιεχόμενο και των δύο ΠΣ κατανοείται ότι η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται κομβικής σημασίας και γι' αυτό το λόγο έχει συνδεθεί τόσο με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, όσο και με τον παιδαγωγικό ρόλο του

νηπιαγωγείου (Meluish et al., 2015). Οι εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές προσχολικής αγωγής θεωρούνται σημαίνοντες για την εγκεφαλική ανάπτυξη τους, τη συμπεριφορά τους, την αντίληψή τους για τη μάθηση, έχοντας μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή τους, ιδιαίτερα ως προς τις ικανότητες που θα καλλιεργήσουν (Lightfoot et al., 2014· Hammeretal., 2017). Επιπροσθέτως καταδείχθηκε από τα όσα αναφέρθηκαν ότι και στις δύο χώρες λαμβάνεται υπόψη η σύνδεση των καθημερινών εμπειριών των παιδιών με το πολιτισμικό, κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο αυτά ζουν (UNESCO, 2015).

Στην καρδιά τόσο του ελληνικού όσο και του ρωσικού εκπαιδευτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής, βρίσκεται η καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το μαθησιακό περιεχόμενο και την οργάνωση, συνιστώντας ουσιαστικά τη βάση διασύνδεσης με την παγκόσμια εκπαιδευτική διάσταση. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών προσχολικής αγωγής επιτρέπει στα παιδιά, να ανταποκριθούν κριτικά και δημιουργικά στις προκλήσεις των περιβαλλόντων τους, έχοντας ως σημείο αναφοράς τις θεμελιώδεις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συλλογική και την ατομική ευθύνη την κοινωνική δικαιοσύνη, βασικές πτυχές που συμπληρώνουν τον σκοπό του νηπιαγωγείου, εστιάζοντας στον κοινωνικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του, όπως επίσης και αναδεικνύουν τόσο τον ανθρωπιστικό, όσο και τον ενταξιακό προσανατολισμό του.

Τόσο στην Ελλάδα, όσο και στη Ρωσία, το νηπιαγωγείο κατανοείται ως πτυχή του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, αναδεικνυόμενο σε ένα συνεργατικό χώρο, ο οποίος λειτουργεί ως μαθησιακή κοινότητα, στοχεύοντας να ενδυναμωθούν και να ευημερήσουν όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγοντας παράλληλα την κομβική θέση που διαδραματίζει η προσχολική εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο, ως «ομφαλός της κοινότητας», για την ευημερία όχι μόνο της μαθητικής κοινότητας, αλλά και της εκπαιδευτικής, καθώς και ευρύτερα της κοινωνίας (Leicht et al., 2018).

Μπορεί να λεχθεί ότι και τα δύο ΠΣ που εξετάστηκαν συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της πνευματικής δραστηριότητας των μαθητών, στην ενεργό εμπλοκή τους και στην αλληλεπίδραση είτε με τους συνομηλίκους, είτε με τους ενήλικες, όπως

επίσης και στη δημιουργία διασυνδέσεων με την καθημερινότητά τους (Hirsh-Pasek et al., 2015).

Παρά το γεγονός ότι το ελληνικό ΠΣ κάνει ειδικότερη αναφορά στις μορφές μάθησης, ωστόσο με έμμεσο τρόπο αυτές αναδεικνύονται και στην περίπτωση του ρωσικού ΠΣ. Αναλυτικότερα και τα δύο ΠΣ προάγουν τη διερευνητική, τη συνεργατική και την ενταξιακή μάθηση, προσεγγίζοντας την κατάκτηση της γνώσης ολιστικά, αλλά και διαθεματικά. Ταυτοχρόνως εισάγουν την μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία διατύπωσης, αλλά και τον έλεγχο υποθέσεων, όπως επίσης και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Krylova, 2014).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος τόσο στο ρωσικό, όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσχολικής αγωγής, καλεί τους μαθητές να παρατηρούν με συστηματικό τρόπο τόσο το κοινωνικό, όσο και το φυσικό περιβάλλον, να προβαίνουν στη διατύπωση ερωτημάτων, να προσδιορίζουν αυτά που θέλουν να μάθουν και να οργανώνονται, αναπτύσσοντας αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που λειτουργούν υποστηρικτικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως μαθησιακή κοινότητα. Οι νηπιαγωγοί καλούνται να λειτουργήσουν και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα ως πρότυπα-μοντέλα μάθησης, να βοηθήσουν τα παιδιά να επικεντρωθούν ή να διατηρήσουν την προσοχή τους, να ενεργοποιήσουν τις προγενέστερες γνώσεις και ιδέες τους, αναπτύσσοντας παράλληλα νέες γνώσεις και δεξιότητες (Μπιρμπίλη, 2015). Όλα τα προαναφερόμενα λαμβάνουν χώρα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από παιγνιώδεις διαστάσεις, καθώς το παιχνίδι τόσο στο ελληνικό, όσο και στο ρωσικό νηπιαγωγείο, διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν τη μάθηση (Wallerstedt & Pramling, 2012).

Και τα δύο ΠΣ προάγουν τη διαδικασία και όχι απαραιτήτως το αποτέλεσμα. Παρά το γεγονός ότι δεν αποκλείεται η ύπαρξη στοχοθεσίας στην εκάστοτε δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές, ωστόσο διαπιστώνεται ότι και τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα, εστιάζουν στην ιδιαίτερη αξία της εμπλοκής των παιδιών ως προς την σχεδίαση της μαθησιακής δραστηριότητας και της μαθησιακής πορείας. Η προαναφερόμενη διαδικασία συμπληρώνεται από την παρακολούθηση και τον αναστοχασμό της σχέσης των μαθητών με τη μαθησιακή πορεία τους, με συνέπεια να αποκτούν τον έλεγχο της μαθησιακής δράσης τους, να ορίζουν τους

μαθησιακούς στόχους, αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα και θετική στάση απέναντι στις προκλήσεις (Ρεκαλίδου, 2016· Wyatt-Smith et al., 2014).

Τόσο το ρωσικό όσο και το ελληνικό νηπιαγωγείο, επιδιώκουν την παραγωγή και την προαγωγή της επικοινωνίας, την υποστήριξη του θετικού κλίματος εντός της τάξης, την προαγωγή της δημιουργικότητας και της μάθησης, την ενίσχυση της συνεργασίας και της ένταξης των μαθητών στην ομάδα, τη συμβολή της αλλαγής της συμπεριφοράς και των στάσεων των μαθητών. Η διασύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις εμπειρίες των παιδιών εκτός του σχολικού πλαισίου, θεωρείται επίσης σημαίνουσα, καθώς συμβάλλει στην άτυπη μάθηση των παιδιών (Hirsh-Pasek et al., 2015).

Και στις δύο περιπτώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εξετάστηκαν, λαμβάνεται χώρα το μικρό-επίπεδο, το μέσο-επίπεδο, το μακρο-επίπεδο όπως επίσης και το υπερ-επίπεδο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αναλυτικότερα στο μικρο-επίπεδο τα εκπαιδευτικά προγράμματα εστιάζουν εντός της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό τα θέματα που καλούνται να επεξεργαστούν τα παιδιά στη βάση των ενδιαφερόντων τους, στο χώρο, στο υπάρχον εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, στα ψηφιακά εργαλεία και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς (Dennis & O' Connor, 2013).

Στο μέσο-επίπεδο αναδείχθηκε και στα δύο ΠΣ που εξετάστηκαν, η σπουδαιότητα της οργανωσιακής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο, η οποία εστιάζει στην ατμόσφαιρα που πρέπει να εκπέμπει η σχολική μονάδα, όντας άμεσα εξαρτώμενη από τις σχέσεις και τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν (Eichsteller & Holthoff, 2011· Dennis & O' Connor, 2013).

Στο μακρο-επίπεδο το νηπιαγωγείο επικεντρώνεται στο σκοπό και στο περιεχόμενο, στην οργάνωση, αλλά και στην διαδικασία ανατροφοδότησης της μάθησης. Και τα δύο προγράμματα φαίνεται ότι δημιουργούν κοινή βάση, καθοδηγώντας την ανάπτυξη των διδακτικών σχεδιασμών, όπως επίσης για τον παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όντας προσαρμοσμένες στη φιλοσοφία, στις ανάγκες, στις αρχές και στις συνθήκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αλλά και της τάξης, εντός των πλαισίων της ενταξιακής και δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και της καταπολέμησης κάθε μορφής κοινωνικής ανισότητας. Τόσο στην ελληνική, όσο

και στη ρωσική περίπτωση, έχει καταδειχθεί η σπουδαιότητα της καλής γνώσεως των ΠΣ, απαραίτητη βάση για την ανάπτυξη κοινών αντιλήψεων και συντονισμένων παιδαγωγικών πρακτικών προκειμένου να λάβει χώρα ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός.

Τέλος στο υπερ-επίπεδο γίνεται κατανοητή η διασύνδεση των ΠΣ με τους διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τις διακρατικές αποφάσεις ως προς την εκπαίδευση, όπως επίσης και άλλες σημαντικές εκπαιδευτικές προτάσεις που επιτελούνται σε διεθνές επίπεδο. Και τα δύο ΠΣ επιδιώκουν να συμβαδίσουν με τις ανάγκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, εξυπηρετώντας την ομαλή, αλλά και λειτουργική ένταξη όλων των μαθητών στην παγκόσμια προοπτική του εκπαιδευτικού συστήματος, προσαρμοζόμενα συνάμα στις επιταγές που επιβάλλει το κάθε ΠΣ όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ΠΣ, οι οποίες κυρίως έχουν ως σημείο αναφοράς τις ιδιαίτερες συνθήκες και την ιστορία της κάθε χώρας. Μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ΠΣ αφορά για παράδειγμα το γεγονός ότι το ελληνικό σύστημα στοχεύει στην ακαδημαϊκή ετοιμότητα (Πανταζή & Πότση,κ 2013), έχοντας επηρεαστεί σημαντικά από τη θεωρία του Piaget, ενώ το ρωσικό εστιάζει στην κοινωνική αλληλεπίδραση των νηπίων και στο παιχνίδι, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη θεωρία του Vygotsky. Ωστόσο μπορεί να τονιστεί ότι αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν είναι τόσο σημαντικές, καθώς και τα δύο ΠΣ που εξετάστηκαν κινούνται παράλληλα και ταυτόχρονα σε ένα κοινό πλαίσιο προάγοντας την καινοτομία τη δημιουργικότητα, την ανθεκτικότητα, την ευελιξία, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, την προαγωγή της διαπολιτιστικής ικανότητας, την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων, με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι οι μαθητές ως το παρόν και μέλλον.



## **Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, κατανοήθηκε από τα δύο ΠΣ που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία, το ελληνικό και το ρωσικό ΠΣ, ότι πλέον η εννοιολογική βάση της προσχολικής αγωγής επιδιώκει να προσδιορίζει και να οργανώνει τις ικανότητες των μαθητών, όπως επίσης και τους απαιτούμενους όρους που χρησιμοποιούνται, για την απόδοση αυτών των ικανοτήτων. Οι ικανότητες αφορούν το σύνολο των εγγενών δυνάμεων, τις οποίες είναι σε θέση να ενεργοποιήσει το άτομο, προκειμένου να κατανοήσει το περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του, επενεργώντας σε αυτό με τρόπο αποτελεσματικό.

Τόσο η ελληνική, όσο και η ρωσική εκπαίδευση, αποσκοπούν να συνδυαστούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών, προκειμένου να μπλέκονται με ορθούς τρόπους στις μαθησιακές καταστάσεις, όπως επίσης και να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της μάθησης. Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό και στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης ότι στο πλαίσιο του 21<sup>ο</sup> αιώνα, αυτή πρέπει να διαμορφωθεί με βάση μια ολιστική, αλλά και μετασχηματιστική αντίληψη όσον αφορά το μαθησιακό περιεχόμενο, το μαθησιακό περιβάλλον, και τη μαθησιακή διαδικασία, με συνέπεια να έχει μετατοπιστεί το κέντρο βάρους από τη διδασκαλία, στη μάθηση.

Η προσχολική εκπαίδευση αποσκοπεί να ενδυναμώσει τους μαθητές να αναστοχάζονται σε σχέση με τις δράσεις τους, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τις παροντικές και τις μελλοντικές συνθήκες σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο, υιοθετώντας τόσο την τοπική, όσο και την παγκόσμια οπτική. Απώτερος στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Ρωσία είναι η ανάπτυξη μαθητοκεντρικών μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία εστιάζουν στις δράσεις στα βιώματα, σε ενεργό συμμετοχή και στη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Η προαναφερόμενη ανθρωπιστική αντίληψη για την εκπαίδευση, έχει οδηγήσει όχι μόνο στη μετατόπιση της σχέσης το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αλλά και της σχέσης για το πώς γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να επιλέγει συνειδητά δραστηριότητες που τους εμπλέκουν σε

μαθησιακές καταστάσεις, καθοδηγώντας τους και ανακινώντας το ενδιαφέρον τους. Επιπροσθέτως εμπλέκοντας τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καλείται να την πλαισιώσει με τα απαραίτητα κριτήρια επιτυχίας, τα οποία προσδιορίζονται μέσα από τη συνεργασία στο πλαίσιο των διαφορών του εκάστοτε μαθητή. Επιπλέον, ο νηπιαγωγός καλείται να ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών προσχολικής ηλικίας, τη χαρά αλλά και την ικανοποίησή τους. Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε παιγνιώδεις διαδικασίες, αυτοί προβαίνουν στην επεξεργασία και στην ανάπτυξη της αντίληψης τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τους άλλους. Οι μαθητές μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες μπορούν να θέτουν στοχοθεσία για τη μάθησή τους, όπως επίσης και να αισθάνονται ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση για τα επιτεύγματά τους. Ακόμη και κατά εμπλοκή των μαθητών σε δύσκολες μαθησιακές καταστάσεις, όπου απαιτείται να καταβάλλουν έντονη προσπάθεια, η συνειδητοποίηση της κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, δημιουργεί το αίσθημα της ικανοποίησης και λειτουργεί ενισχυτικά, προκειμένου να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για να μάθουν και να εμπλέκονται σε νέες καταστάσεις (Laevers & Declercq, 2018· Schunk et al., 2010).

Εκτός των προαναφερομένων ο νηπιαγωγός τόσο στο ελληνικό, όσο και στο ρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλείται να προάγει την επιλογή των μαθητών σε μια διερευνητική-αποκαλυπτική μάθηση (Wolniak, 2017). Επιπροσθέτως καλείται να προάγει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, καθώς αυτά μοιράζονται κοινωνικούς κόσμους, με συνέπεια μέσω της εμπλοκής τους στο παιχνίδι να προβαίνουν στη διαπραγμάτευση των κανόνων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατακτώντας τη σημασία του ορθού και του λάθους, το δίκαιο και το άδικου, όπως επίσης και να αντιλαμβάνονται τη σχέση ιεραρχίας, κοινωνικής ισορροπίας και αρμονίας.

Ολοκληρώνοντας αξίζει να λεχθεί από τα όσα προαναφέρθηκαν ότι η καλλιέργεια των ικανοτήτων τον 21<sup>ο</sup> αιώνα από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, δεν θεωρείται μόνο κοινωνικά αναγκαία, ούτε εκπαιδευτικά προκλητική, αλλά συνιστά ένα βασικό πλαίσιο προκειμένου να αναπτυχθούν εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που να λειτουργούν υποστηρικτικά της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, στοχεύοντας αυτά να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με το σύνολο των πολιτών και

των ρευστών συνθηκών της σύγχρονης κοινωνίας, όπως επίσης να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί οποιασδήποτε χώρας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, οργανώνοντας τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και αξιοποιώντας τους πόρους και τις συνεργασίες πολυεπίπεδα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τις προαναφερόμενες συνεργασίες, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά αξιακά πλαίσια, διαφορετικές καταστάσεις και προσεγγίσεις σε σχέση με ζητήματα που επεξεργάζονται, ενώ παράλληλα μυούνται σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα, στοιχεία που συμβάλλουν στην καλλιέργεια τόσο της αναστοχαστικής, όσο και της κριτικής θεώρησης της πραγματικότητας τους. Παράλληλα οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν ορθά τη διαφορετικότητα και να αποκτήσουν κίνητρα και εργαλεία προκειμένου να κατανοήσουν παγκόσμια ζητήματα. Τέλος τα ΠΣ για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν το διδακτικό έργο τους στο πλαίσιο διεθνών προοπτικών, ώστε να αποκτούν λειτουργικό χαρακτήρα και να συμβάλλουν στην επιτυχή έκβαση της προαναφερόμενης προοπτικής.

## Αναφορές

Αγγελόπουλος, Π. (2011). Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια. Ανακτήθηκε από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf>

Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα - Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Δούβαλης.

Αλεξίου, Θ., & Πεντέρη, Ε. (2020). *Ταυτότητα του προγράμματος. Επιμορφωτικό υλικό για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 στα πιλοτικά νηπιαγωγεία για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Alexiou, T. (2020). «Introducing EFL in preschools: Facts and fictions». In W. Zoghbor & T. Alexiou (Eds.), *Advancing English language education* (pp. 61-74). USA: Zayed Publication.

Allen, L., & Kelly, B. (Eds.) (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. USA: The National Academies Press.

Álvarez, J. A. (2016). «Framing learners' identity through semiotic designs on social networking sites for language learning». In J. A. Álvarez, C. Amanti, S. Keyl, & E. Mackinney (Eds.), *Critical views on teaching and learning English around the globe*. Charlotte, us: Information Age.

Alvesson, Mats, Ashcraft, Karen Lee, and Thomas, Robyn (2008). Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. *Organization* 15 (1) 5-28.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής, (2020). Ανακτήθηκε από: [http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee\\_nip\\_proscholiki\\_ekpaidefsi.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf)

Anders, Y., Roßbach, H.-G., & Kuger, S. (2016). «Early childhood learning experiences». In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective* (pp. 179-208). USA: Springer.

Αραβανής, Γ., Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Διεθνές Συνέδριο: «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, 18 – 20 Οκτωβρίου 2001. Ρέθυμνο, ΤΟΜΟΣ Α, σσ. 357-361.

Αντωνίου, Δ. (1992). *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: Το σχέδιο της επιτροπής του 1833*. Αθήνα: Πατάκη.

Ball, B. (1994). *Education Reform: A critical and post-structuralist approach*. Buckingham: Open University Press.

Baker, R. (2012). «Data Mining for Education». In McGaw, B., Peterson, P., Baker, E. (Eds.) *International Encyclopedia of Education*, (σσ.112-118). Oxford, UK: Elsevier.

Barida, M., & Muarifah, A. (2018). The Role of Teachers' Communication Skills On Children'Well-Being In School. The 2nd International Conference On Child-Friendly Education (ICCE). Muhammadiyah Surakarta University, April 21st-22nd, 2018.

Black, S. (200). Teaching students to think critically. *The Education Digest*, 70(6), 42-47.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). «Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective». In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, (σσ.156–176). Cambridge: Cambridge University Press.

Bordova, E. (2018). «Early Childhood Education in Russian Federation». In *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education* (pp.59-69). London: Routledge.

Browne, N. M., & Keeley, S. M. (2011). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Boston, MA: Pearson.

Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Chicago: Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press.

Care, E., Griffin, P. & Wilson, M. (Eds.) (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills. Research and application*. USA: Springer.

Čepić, R., Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., & Mihić, S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20.

Cheilaki, M. Sidiropoulou, T. Sidiropoulou, M. (2023). The professional identity and role perceptions of early childhood educators on Attica- Greece's municipal early childhood centers, *European Journal of Education Study*, 10(8), 135-180.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιώτη, Ε. (2015). *Ταξιδεύοντας με τον γραμματισμό στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (μτφ. Μ. Σολμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Γρόσδος, Σ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Cunha, F. and Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97, (2), 31-47.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education: Postmodern Perspectives*. Abingdon: Routledge.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Dennis, S. & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92.

Δημητριάδου, Ε. (2011). Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της προσχολικής αλλαγής στην Ελλάδα (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Dietrichson, J., Kristiansen, I., & Viinholt, B. (2020). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1007-1043.

Dimitriadi, S. (2015). «Inclusionary education in early years through the use of persona dolls. A case from Greece». In S. Dimitriadi (Ed.), *Diversity, special needs and inclusion in early years education*. USA: Sage.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.

Du, X. Emmersen, J. Toft, E. & Sun, B. (2013) PBL and critical thinking disposition in Chinese medical students – *A randomized cross-sectional study*, 1(1)72-83.

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). «Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany». In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*(pp. 33-52). Jessica Kingsley Publishers

Ellis, H., Heppell, S., Kirriemuir, J., Krotoski, A., & McFarlane, A. (2006). *Unlimited learning: Computer and video games in the learning landscape*. London: Entertainment and Leisure Software Publishers Association.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Fukkink, R. Jilink, L. & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 656-666.

Hammer, D., Melhuish, E., & Howard, S. J. (2017). Do aspects of social, emotional and behavioural development in the pre-school period concurrently predict later cognitive and academic attainment? *Australian Journal of Education*, 61(3), 270-287.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in 'educational' apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34.

Gal, E., Schreier, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.

Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College teaching*, 53(1), 41-48.

Goodman, Y. (1980). «The Roots of Literacy». In M.P. Douglas (ed.), *Claremont Reading Conference Forty-Fourth Yearbook*. CA: Claremont Reading Conference. (pp. 1-32)

Grafstein, A. (2017). *Pathways into Information Literacy and Communities of Practice: Teaching Approaches and Case Studies* (pp.3-26). USA: Elsevier/ Chandos

Grote, G., & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better? *Human Relations*, 62(2), 219–244.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί- Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Heckman, J. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities On Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.

Holthoff, S., & Eichsteller, G. (2009). Social pedagogy: The practice. *Every Child Journal*, 1(1), 58-63.

ΙΕΠ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Jimenez-Aleixandre, M.P. & Puig, B. (2012). *Second International Handbook of Science Education*. Second International Handbook of Science Education.



Κακανά, Δ. (2021). Παιδαγωγικές πρακτικές. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» μεκωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Krylova, N.M. (2014). *Νηπιαγωγείο- Σπίτι της Χαράς*. Μόσχα.

Khan, A., Khan, S., Zia-UI-Islam, S. & Khan, M. (2017) Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις». Σε Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 159 – 180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούσουλας, Φ. (2004). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση», 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Τόμος Β'.

Κουτσουβάνου, Ε, (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Πρωτοπορία.

Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Kreusler, A. (1970). Soviet preschool education. *The Elementary School Journal*, 70(8), 429–437.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυπραίου, Π. (2022). Προσχολική ηλικία: χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και τρόποι αντιμετώπισης. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από: <http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/paidia-goneis/55-anaptyxiaka-stadia/216-prosholikh-hlikia-xarakthristika-syberifores>

Kyriacou, C., Ellingsen I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87.

Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53, 325-335.

Leicht, A., Heiss, J., & Won Jung B. (Eds.) (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Ζ. Μπαμπλέκου,Επιμ.). USA: Gutenberg.

Le-van, T. N., Shiyan, I. B., & Shiyan, O. A. (2016a). Teaching staff background of reforms in Russian preschool education and the professional development of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 201–205.

Le-van, T. N., Zadadaev, S. A., Shiyan, I. B., & Shiyan, O. A. (2016b). Evaluation of reflective abilities of teachers and their development with the help of scales for a comprehensive assessment of quality of education ECERS-R. *Vestnik MGPPU*, 3(37), 39–51

London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures [Electronic Version]. *Harvard Educational Review*, 66, 60-93.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Maybin, J. (2007). Literacy under and over the desk: Oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), 515-530

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Broekhuisen, M., Slot, P., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development. CARE Curriculum quality analysis and impact review of European (ECEC), D 4.1.

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Σοφία. Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Colbert, P. (Eds.) (2014). *Designing assessment for quality learning*. USA: Springer

Mousena, E., Sidiropoulou, T., Sidiropoulou, M., (2022). «Curriculum for Citizenship and Sustainability». In H. Şenol (ed.), *Pedagogy - Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications* [Working Title], London: IntechOpen.

Μουσένα, Ε., (2017). Πολιτικές για την Ποιότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή - Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία. 14ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής. Χαλκιδική, 31 Μαρτίου και 1 & 2 Απριλίου 2017, σ. 343-361.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάκας, Θ. Σ., (2010). *Οργάνωση, Διοίκηση & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα: Έκδοση Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπονίδης, Θ. Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπούκουρας, Δ. (2022). Βρεφική-προσχολική-σχολική-εφηβική ηλικία. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από: [http://www.dimitrismpoukouras.gr/themata-  
psychologias/paidi/brephike-proscholike-scholike-ephebike-elikia](http://www.dimitrismpoukouras.gr/themata-psychologias/paidi/brephike-proscholike-scholike-ephebike-elikia)

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουτσιούρη, Ε. (2019). Ο Ρόλος της επικοινωνίας στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, (Πτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα.

Ν. 309/1976 Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από:<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/329022/nomos-309-1976>

Ν. 3463/2006. Κύρωση του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από:<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/43235/nomos-3463-2006>

Ν. 3518/06 Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από:<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/153722/nomos-3518-2006>

Ν. 4521/2018 Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από:<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/345491/nomos-4521-2018>

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από:<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985>

Νικολαΐδης, Η. (2017). Γιατί Η Ελλάδα Πρέπει Να Επενδύσει Στην Προσχολική Αγωγή. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από: preschool-education.pdf

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris.

Οικονομίδης, Β. (2010). «Η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Στο Ι. Πυργιώτακης & Β. Οικονομίδης, (Επιμ.) *Περί Παιδείας Λόγος* (σσ. 99-111). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

ΟΟΣΑ (2019) Η εκπαίδευση με μια ματιά 2019. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2023 από: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7dee64f0-el/index.html?itemId=/content/component/7dee64f0-el>

Raananen, M., Kumpulainen K., & Lipponen L., (2015). Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 5, 690-705.

Palmer, S., Cooper, C., & Thomas, K. (2001). Model of organisational stress for use within an occupational health education/promotion or wellbeing programme - A short communication. *Health Education Journal*, 60(4), 378–380.

Πανταζής, Σ. Χ., & Πότση, Α. (2013). Προσχολική αγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία. *Pedagogy: theory and praxis*, 6, 32-45.

Παπαδοπούλου, Μ. (2001). «Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή». Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σσ. 97-120). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Αθήνα.

Pascal, P. (2013). Pro-environmental behavior at work: construct validity and determinants. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 118-128.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). Πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). Οδηγός νηπιαγωγού -Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS5035542

Ποταμιάς, Γ., Βίγκου, Α. & Γκότζος, Δ. (2014). Η εκπαιδευτική χρήση των ιστολογίων. Η περίπτωση της ανάπτυξης και παρουσίασης των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από έναν Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και μία εκπαιδευτικό. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου. (σελ. 287- 293) Ρέθυμνο.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016). Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου: Τι, γιατί και πώς;. USA: Gutenberg.

Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). «Understanding frameworks for the emergent literacy stage». In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* (pp. 5–35). The Guilford Press.

Savinskaya, O. (2015). *The parents' values of early childhood education and care in Russia: Toward the construction of evaluation tools*. M: National Research University Higher School of Economics.

Σιδηροπούλου Μ. (2019). *Ανάγνωση και γραφή από την αρχή: Μια γλωσσική αυτοβιογραφία ανάπτυξης γραμματισμού*. 4<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Φλώρινα, 12-15 Σεπτέμβριου 2019. Ανακτήθηκε από: <https://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-quarter-conference-2019-gr>

Σιδηροπούλου Μ. & Νατσίκου Α. (2020). Αποτύπωση της παιδικής αναγνωστικής δραστηριότητας: μια οπτικοακουστική καταγραφή. Τόμος Πρακτικών 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (σσ. 138-146). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης (ΕΚΕΔΙΣΥ).

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shmis, T. G. (2015). Assessment of pre-school education quality in Russia using ECERS scales. *Sovremennoe Doshkolnoe Obrazovanie*, 7(59), 54–56.

Σταμάτης, Π. Ι. (2017) Επικοινωνιακός εγγραμματισμός και προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Στο Κοντάκος, Α. Θ. & Σταμάτης, Π. Ι. (Επ. Επιμ.). *Θεωρίες και Μοντέλα επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Επικοινωνία και Εκπαίδευση*, τ.2, 347-368. Αθήνα. Διάδραση.

Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Η συμβολή της όσφρησης στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο: Παπαηλιού, Χ. Φ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου Σ. (επιμ.). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (σσ. 140-156) . Αθήνα: Άτραπος,

Στελλάκης, Ν. (2014), Παρουσίαση, «Ο γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο». Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1481/%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%9F%CE%A3%20%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20eclass.pdf>

Slobodenyuk, E.D. (2014). *Bednyyev sovremennoy rossi: Struktura gruppy i sotsial'nayadinamika* [The Poor in Contemporary Russia: Composition and Social Dynamics]. Dissertation, Moscow.

Συλλογικό, (2008). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους-Νεώτερος Ελληνισμός από το 1913-1941*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Veraksy, T.S. Komarova, E. M. Dorofeeva, (2019). *From birth to school. Innovative program of preschool education*. MOZAICA: SINTEZ.

Veraksa, A. N., Colliver, Y., Gavrilova, M. N., Bukhalenkova, D. A., Almazova, O. V., & Veraksa, N. E. (2019). Does batman affect because he is benevolent or skillful? The effect of different pretend roles on preschoolers' executive functions. *Early Child Development and Care*, 191(10), 1567–1576.

Veraksa, A., Singh, P., Gavrilova, M., Jain, N., & Veraksa, N. (2021). Russian and Indian preschool educators' beliefs about distance education for preschoolers. *Education Sciences*, 11(12), 814.

Volkova, T. (2015). "Kak vospitat' schastlivogo rebonka. Osobennosti doshkol'nogo obrazovaniya Germanii" Shkol'nyy Psikholog (metodicheskiy zhurnal dlya pedagogov – psikhologov) [How to Raise a Happy Child. Schulpsychologist] 10 (535):28-30.

Volkova, T. et al. 2013. "Preschool Establishments in Russia and Germany: Different Forms and Methods of Work". *Preschool Education Today* (4): 76–79

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Takaya, K. (2008). «Jerome Bruner"s Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner». *Interchange*, 39 (1), 1-19

Tarasova, N. V. (2015). Our new childhood: The federal state educational standard for preschool education. *European Journal of Contemporary Education*, 1, 91–97.

Taratukhina, M. S., Polyakova, M. N., Berezina, T. A., Notkina, N. A., Sheraizina, R. M., & Borovkov, M. I. (2007). Early childhood care and education in the Russian Federation. Background paper for EFA Global Monitoring Report, 33. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2023 [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149142\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149142_eng)

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). «Emergent literacy: New perspectives». In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds): *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, Newark Delaware, International Reading Association.

Tarasova, N. V. (2015). Our new childhood: The federal state educational standard for preschool education. *European Journal of Contemporary Education*, 1, 91–97.

Tickell, C. (2011). *The early years: Foundations for life, health and learning. An Independent Report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty's Government*.

Toland, John & Carrigan, Donna. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32, 95-106.

UNESCO (1961). *Education Abstracts: Second language Teaching in Primary and Secondary Schools*, XIII, 3. Unesco Publication Center



Veraksa, N. E., Komarova, T. C., & Vasil'eva, M. A. (2014). *Primernaya Obscheobrazovatel'naya Programma Doshkolnogo Obrazovaniya "Ot Rozhdeniya do Shkoly."* [From Birth to School]. M: Mozaika-Syntez.

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32, 5-15.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.

Wolniak, R. (2017). The design thinking method and its stages. *Inżynieria Systemów Technicznych*, 6(6), 247-255.

Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Colbert, P. (Eds.) (2014). *Designing assessment for quality learning*. USA: Springer.

Yudina, E. G. (2017). Nezavisimaya otsenka kachestva doshkolnogo obrzovaniya v epokhu FGOS [Independent assessment of quality of preschool education in the era of the Federal State Education Standard] Presented at the conference Trends in Education Development. Moscow: Moscow School of Social and Economic Sciences.

Yudina, E. G., Vinogradova, L. S., Karunova, L. A., Maltseva, N. V., Bodrova, E. V., & Slavin, S. S. (2015). *Primernaya Obscheobrazovatel'naya Programma Doshkolnogo Obrazovaniya "Otkrytiya"* [Discoveries]. M: Mozaika-Syntez Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Ρωσικής Ομοσπονδίας, (2013).

Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδακαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαχαρενάκης, Κ. (1997). «Προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και στα άλλα κράτη-μέλη της Ε.Ε.: τάσεις και προοπτικές». Στο: Μ. Β. & Α. Χουρδάκης, επιμ. *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Zerraf, S., Zain, S., Khyati, A., Tridane, M. & Belaaouad, S. (2019) A pedagogical approach to educational communication in the educational context. *International Journal of Advanced Education and Research*, 4(1), 01-14.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.