

Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων

Ευγενία Κουτσουβάνου

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Είμαι της γνώμης πως δεν έχουμε προβληματιστεί αρκετά για τα χρόνια της φρόιτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Δεν έχουμε προβληματιστεί για το τι συμβαίνει μέσα σε μια τάξη του νηπιαγωγείου. Ενώ τα θέματα αυτά έχουν απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία, η κοινωνία μας δεν ενδιαφέρεται για αυτά και συμπεριφέρεται σαν να μη συμβαίνει τίποτε εκεί μέσα. Και τούτο, γιατί δεν έχει περάσει το μήνυμα ότι η βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης είναι ίσως η πιο σημαντική, η πιο ουσιαστική για την περαιτέρω εξέλιξη του ατόμου. Η ζωή υποτίθεται ότι αρχίζει αργότερα.

Ένα άλλο παράδειγμα της μη σωστής αντιμετώπισης του προβλήματος είναι ότι δεν έχουμε συνειδητοποιήσει πως η ποιότητα ζωής που τα άτομα θα έχουν ως ενήλικοι είναι η έγκυρη και ποιοτική εκπαίδευση στην αφετηρία της.

Όπως αναφέρει ο Gardner (1991), η περίοδος των πρώτων έξι χρόνων του παιδιού είναι η πιο σημαντική και κρύβονται σε αυτή τα περισσότερα μυστικά και η δύναμη της ανθρώπινης ανάπτυξης σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη φάση ανάπτυξης. Τότε καθορίζονται οι συνήθειες στις κινήσεις του σώματος και οι συνήθειες στον τρόπο σκέψης. Το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει από τις πρώτες μέρες της ζωής του τον κόσμο συνολικά. Αναζητεί να βρει τρόπους να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του και να αποκτήσει μια αντίληψη για τον εαυτό του. Το κριτήριο για μια αποτελεσματική εκπαίδευση και αγωγή είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να κατανοούν αυτά που διδάσκονται. Η ποιοτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι πρωταρχικό θέμα όλων μας.

Από έρευνες των περασμένων δεκαετιών γίνεται εμφανές ότι η ζωή των παιδιών καθορίζεται από τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Ενώ πολλά μπορούν και πρέπει να προσφερθούν στα παιδιά καθώς αναπτύσσονται, αυτά τα χρόνια έχουν τη δύναμη να αποτελέσουν τα θεμέλια για αυτή την ανάπτυξη. Ωστόσο, όπως όλα στη ζωή, η ποιότητα των εμπειριών είναι το κλειδί. Η προσφορά «αυτού που θεωρού-

με σημαντικό για τα παιδιά» δεν είναι πλέον από μόνη της αποδεκτή ή επαρκής. Αυτή η δέσμευση στην υψηλή ποιότητα πρέπει να υλοποιείται από τις προσεγγίσεις των καλύτερων προτύπων προγραμμάτων τα οποία είναι σήμερα διαθέσιμα.

Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky μάς έστρεψαν την προσοχή προς το παιδί της προσχολικής ηλικίας και τα χαρακτηριστικά του. Δημιουργήθηκαν αξιολόγα πρότυπα προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης γνωστικής και αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης, που επηρέασαν και τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων. Η διαμάχη για την ανάπτυξη των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα έναντι του αναπτυξιακά κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος. Οι καλές προθέσεις, όμως, που τονίζονται από τη μια πλευρά (π.χ. αναπτυξιακά κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα) μπορεί να χαρακτηρίσουν και την άλλη ή τουλάχιστον δεν σημαίνει απαραίτητως ότι είναι αλληλοαποκλειόμενες, επειδή και οι δύο περιπτώσεις των προγραμμάτων τονίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στο προσκήνιο έρχεται πάλι ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην εκπαίδευση του «όλου παιδιού» και στρέφεται εναντίον του διαχωρισμού της μάθησης, της αντιμετώπισης των ιδεών κατά μέρη.

Τα τελευταία χρόνια η προσχολική εκπαίδευση προκαλεί όλο και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον και τον προβληματισμό της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με το περιεχόμενο και την ποιότητα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία, καθώς επίσης και τη θεωρητική υποδομή και τις φιλοσοφικές αρχές τις οποίες τα προγράμματα αυτά υιοθετούν.

Πιστεύουμε ότι ένα αναλυτικό ποιοτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, που κατευθύνει τον καθημερινό προγραμματισμό μας, έχει τα ακόλουθα συστατικά μέρη:

- 1. Προσδιορισμός της φιλοσοφίας του:** μια περιγραφή των παιδαγωγικών, εξελικτικών θεωριών και αρχών της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών που προσδιορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα κατάλληλο πρόγραμμα για την ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στην κατανόηση του πώς τα παιδιά μαθαίνουν και πώς αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και σωματικά, τονίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Οι απόψεις αυτές για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών είναι το μέρος του αναλυτικού προγράμματος από όπου θα πηγάσουν οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι.
- 2. Προσδιορισμός των στόχων:** ξεκάθαροι, ρεαλιστικοί στόχοι, που είναι πάντοτε σε συμφωνία με τις θεωρίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και που απορρέουν από τη φιλοσοφία του προγράμματος. Οι στόχοι καλύπτουν όλους τους τομείς ανάπτυξης και σκιαγραφούν τι αναμένεται να πετύχουν τα παιδιά. Χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και εμπειριών αλλά και για την αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού.

- 3. Το περιεχόμενο είναι το αντικείμενο της μάθησης και η διευθέτησή του στο πρόγραμμα.** Η φιλοσοφία του προγράμματος και το περιεχόμενο συμβαδίζουν. Το περιεχόμενο προσδιορίζεται εστιάζοντας στο ποιες γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και στάσεις ζωής τονίζονται και υποδεικνύονται από την έρευνα των γνωστικών αντικειμένων για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Το περιεχόμενο και η έμφασή του ποικίλλουν, οργανώνονται με διάφορους τρόπους και χαρακτηρίζονται από προτεραιότητες, δομή, διαδοχή, σειρά, συνέχεια, σταθερότητα και τελικά από τη λειτουργικότητα των στόχων. Υποδειγματικές δραστηριότητες αναπτυξιακά κατάλληλες με κατάλληλο αναπτυξιακό περιεχόμενο μπορούν να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς, με την προϋπόθεση ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και οργανώνονται με πολλούς και ποικίλους τρόπους, ανάλογα με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται.
- 4. Η μεθοδο-διδασκτική προσέγγιση: μια ξεκάθαρη επεξήγηση του πώς θα σχεδιάζει και θα εφαρμόζει κανείς το πρόγραμμα.** Οι νηπιαγωγοί ωφελούνται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει τη μέθοδο για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των παιδιών. Η επιλογή της μεθόδου είναι συνυφασμένη απόλυτα με τα πιστεύω των νηπιαγωγών για τους παράγοντες της μάθησης και εστιάζεται στο ότι πρέπει να εναλλάσσεται ο ρόλος παιδαγωγού-παιδιού. Ο ορισμός του ρόλου σχετίζεται με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι προκύπτει η διδασκαλοκεντρική άμεση διδασκαλία, που δίνει έμφαση σε δραστηριότητες για όλη την ομάδα, ή η παιδοκεντρική έμμεση, που δίνει έμφαση στις ατομικές διαφορές. Η μέθοδος χαρακτηρίζεται, επίσης, από τις στρατηγικές κινήτρων, τις διαδικασίες ανάπτυξης της πορείας των δραστηριοτήτων, τη χρήση των διδασκτικών υλικών και την αξιολόγηση.
- 4.** Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προδιαγράφει ποιος είναι ο **καλύτερος τρόπος οργάνωσης του χώρου, ποιος ο εξοπλισμός και ποια υλικά είναι κατάλληλα**, και πώς πρέπει να διευθετηθούν, ώστε να πληρούν τους κανόνες ασφάλειας, αλλά και με ποιο τρόπο πρέπει να καταναμηθούν και να καταστούν προσβάσιμα στα παιδιά
- 6. Πολιτικές διοίκησης.** Ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζει το μαθησιακό πληθυσμό, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις ομάδες υποστήριξης και αξιολόγησης του προγράμματος, συμπεριλαμβάνει την εξασφάλιση ουσιαστικού ρόλου των γονέων και παρέχει προτάσεις για τη συνεισφορά και τη συμμετοχή τους.

Αν δεν προσδιορίζεται και δεν διατηρείται η ποιότητα ενός προγράμματος, τότε το πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης είναι απλώς και μόνο ένας άλλος χώρος στον οποίο βρίσκεται το παιδί. Αν ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης προωθή την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, η έρευνα και η εμπειρία αποδεικνύουν ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ποιότητας και να υ-

ποστηρίζεται από εξαιρετικά ικανούς επαγγελματίες επιστήμονες, οι οποίοι θα δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει την ενεργητική μάθηση του παιδιού.

Ένα ποιοτικό πρόγραμμα έχει τέσσερα βασικά σημεία, όπως προκύπτει από έρευνες που έγιναν σε έντεκα χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις Ηνωμένες Πολιτείες.

- Το πρώτο αφορά τις ευκαιρίες των παιδιών να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες για την ανάπτυξή τους. Όσο λιγότερα ήταν τα παιδιά ανά νηπιαγωγό, τόσο πιο αναπτυξιακά κατάλληλες ήταν οι δραστηριότητες, με τα κατάλληλα πρότυπα εξάρτησης-ανεξαρτησίας, με τη συγκρότηση υγιών προτύπων, που δίνουν και δέχονται στοργή, με την ανάπτυξη υγιούς αυτοπεποίθησης, με την ενθάρρυνση της σωματικής ανάπτυξης και με τη δημιουργία ευκαιριών επικοινωνίας, οι οποίες προάγουν τη χρήση και την κατανόηση συμβόλων από τα παιδιά.
- Το δεύτερο βασικό σημείο αφορά τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό. Η γνώση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την προσχολική εκπαίδευση, για τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι ουσιαστικές, όπως ουσιαστική είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών.
- Το τρίτο αναφέρεται στην υποχρέωση των πανεπιστημιακών να συμβάλουν στην κατάρτιση ποιοτικών προγραμμάτων.
- Το τέταρτο βασικό σημείο το οποίο είναι σημαντικό για ένα ποιοτικό πρόγραμμα είναι ο χώρος.

Εξετάζοντας *διαχρονικά* Οδηγούς Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου, διακρίνουμε διαφορετικούς τύπους οργάνωσής τους. Βλέπουμε *διαχρονικά* σε προγράμματα να τονίζονται οι δεξιότητες, οι πληροφορίες, τα θέματα, τα γνωστικά αντικείμενα. Η πιο συνήθης μορφή οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αυτή που βασίζεται στα γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, γλωσσικές σπουδές, κοινωνικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες, καλές τέχνες, φυσική αγωγή, αγωγή υγείας και άλλα. Στο προσκήνιο έρχεται πάλι ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, που αναφέρεται στην εκπαίδευση του «όλου παιδιού» και στρέφεται εναντίον του διαχωρισμού της μάθησης, της αντιμετώπισης των ιδεών κατά μέρη. Το ενιαίο πρόγραμμα παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και νοοτροπίες απαραίτητες για μια ομαλή μετάβαση στα επόμενα έτη της σχολικής πορείας του παιδιού, καθώς επίσης είναι αναπτυξιακά κατάλληλο, γιατί αναγνωρίζει και απευθύνεται στο ευρύ πεδίο των προσωπικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών.

Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, τα στοιχεία που προσδιορίζουν το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα συνήθως δίνουν έμφαση αφενός στη σύνδεση ενός μαθήματος με άλλες γνωστικές περιοχές, στη σύνδεση ενός ευρέος θέματος ή θε-

ματικής ενότητας με συγκεκριμένο θέμα ή ενότητες προβληματισμού με όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, σε project και, αφετέρου, στην παιδοκεντρική αντί της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης και διδασκαλίας.

Στις χώρες που ενδιαφέρονται και έχουν κατανοήσει τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης παρατηρούμε εξετάζοντας αναλυτικά προγράμματα ότι είναι αναπτυξιακά κατάλληλα, στο κέντρο βρίσκεται το παιδί, δηλαδή για τα *προνήπια*, συνήθως 3-5 ετών, υπάρχει άλλο αναλυτικό πρόγραμμα, που τονίζει τις θεωρητικές αρχές για τα χρόνια αυτά της εκπαίδευσης. Μέσα στο πρόγραμμα, αυτό υπάρχει ένα μεγάλο τμήμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και για τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική. Επίσης, αναφέρονται εμπειριστατωμένα στη μάθηση και τη διδασκαλία, καθώς και στο παιχνίδι, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα μέσα στην καθημερινή πρακτική. Οι περιοχές της μάθησης για τα προνήπια είναι συνήθως η προσωπική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η επικοινωνία, η γλώσσα και ο αλφαριθμητισμός, οι μαθηματικές έννοιες, η γνώση και κατανόηση του κόσμου γύρω, η φυσική ανάπτυξη και η δημιουργική ανάπτυξη. Δίνονται οι θεμελιώδεις έννοιες και οι ανάλογες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν σύμφωνα με τις έννοιες αυτές και τις δραστηριότητες που πρέπει να σχεδιάσει η/ο νηπιαγωγός. Δίνονται μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι σχεδιασμοί, καθώς και καθημερινές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού περιλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του προγράμματος αυτού.

Τα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, όπου φοιτούν νήπια συνήθως 5-6 ετών, είναι περισσότερο δομημένα και ακολουθούν το πλαίσιο των προγραμμάτων της δημοτικής εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα που δίνονται στις/στους νηπιαγωγούς παρέχουν εμπειριστατωμένη ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και αναφορά των τελευταίων ερευνών για το παιδί των 5-6 ετών και για τα γνωστικά αντικείμενα. Αναφέρονται στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, στις δεξιότητες, στάσεις, νοοτροπίες και στην κατανόηση που το παιδί πρέπει να αναπτύξει, καθώς και ανάλογες δραστηριότητες που βοηθούν τη/τον νηπιαγωγό. Για κάθε περιοχή γνώσης δίνονται επιπρόσθετα βιβλία στη/στον νηπιαγωγό, για να καθοδηγήσουν, να βοηθήσουν και να στηρίξουν το έργο της/του, καθώς επίσης και βιβλία με το μακροπρόθεσμο πλαίσιο σπουδών που συνδέει όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει συνήθως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες, φυσική αγωγή, αγωγή υγείας, καλές τέχνες και μουσική. Ένα μεγάλο τμήμα αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των παιδιών που έχουν διαφορετική γλώσσα από τη χώρα υποδοχής. Αναφέρονται τα προγράμματα στο σχεδιασμό για τις πρώτες μέρες του παιδιού στο νηπιαγωγείο, πώς να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον, πώς να εμπλουτίζονται οι καθημερινές δραστηριότητες, διάφορα διδακτικά μοντέλα σύμ-

φωνα με τα γνωστικά αντικείμενα, επίσης η δημιουργία θεμάτων και project, αξιολόγηση, βιβλιογραφία που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, και βιβλιογραφία που αναφέρεται στα παιδιά.

Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στη δομή των γνωστικών αντικειμένων Γλωσσικές Σπουδές και Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο από προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου.

ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Γλωσσικές σπουδές-περιεχόμενα (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή)

Περιεχόμενα Ακρόαση-Ομιλία Ανάγνωση-Γραφή	Δεξιότητες και Κατανόηση	Ανάλογες δραστηριότητες
Θα αναφερθούμε μόνο σε δύο περιεχόμενα: Ακρόαση και Ομιλία	1. Ακουστικές δεξιότητες (αντίληψη, διάκριση, μνήμη)	Η/ο νηπιαγωγός δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να ακούν και να προσδιορίζουν ήχους γύρω τους κ.ά.
Ακρόαση	2. Ακουστική κατανόηση	Το παιδί ακολουθεί απλές και σύνθετες οδηγίες και τις διεκπεραιώνει, κατανοεί το περιεχόμενο μιας ιστορίας κ.ά.
Ομιλία	3. Δεξιότητες ομιλίας	Το παιδί διηγείται το περιεχόμενο μιας ιστορίας, λαμβάνει μέρος σε τραγούδια, ποιήματα, παιχνίδια, μαθαίνει καινούργιο λεξιλόγιο και το μεταχειρίζεται, κ.ά.
(Τι πρέπει να γνωρίζει η/ο νηπιαγωγός για την κάθε περιοχή και τι σημαίνει αυτό για τη διδασκαλία, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση)	4. Νοοτροπίες και στάσεις	Το παιδί δείχνει ενδιαφέρον για τις ιδέες των άλλων και ακούει τις απόψεις χωρίς να τους διακόπτει (ακρόαση), μοιράζεται προσωπικές εμπειρίες (ομιλία) κ.ά.
Τα περιεχόμενα προσδιορίζουν τι χρειάζεται οι νηπιαγοί να γνωρίζουν για τη μάθηση των παιδιών για κάθε γνωστικό αντικείμενο	Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πώς μαθαίνουν και πώς αναπτύσσονται τα παιδιά, αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών	Η/ο νηπιαγωγός υποστηρίζει και ενδυναμώνει τη μάθηση των παιδιών Οι ανάλογες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ζωής που υποδεικνύονται από τα περιεχόμενα

ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Περιεχόμενα	Δεξιότητες και Κατανόηση	Ανάλογες δραστηριότητες
Εξερευνώντας την έννοια της ταξινόμησης	Διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών	Η/ο νηπιαγωγός ενδυναμώνει και υποστηρίζει τη μάθηση δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές, π.χ. τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες με ρούχα για αγόρια και κορίτσια.
Ταξινομήσεις με βάση κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο	Διάκριση ανάμεσα σε ίδια και διαφορετικά Ομαδοποιήσεις ίδιων αντικειμένων Ομαδοποίηση σύμφωνα με ένα κανόνα Προφορική εξήγηση από το παιδί της στρατηγικής που χρησιμοποίησε για την επίλυση ενός προβλήματος ομαδοποίησης	Να προσδιορίζουν και να δημιουργούν ομάδες που θα περιέχουν ίδια αντικείμενα, με βάση κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, π.χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος, το υλικό κατασκευής, τη λειτουργικότητα, τη χρήση κ.τ.λ. Με ανάλογες ερωτήσεις προσπαθεί ο/η νηπιαγωγός να οδηγήσει το παιδί στην αποσαφήνιση του κανόνα που διέπει τις σχέσεις αυτές.

(Η ικανότητα ταξινόμησης βασίζεται στην προϋπάρχουσα κατάκτηση μερικών βασικών εννοιών, όπως χρώμα, σχήμα, μέγεθος, υλικό, σχέδιο, λειτουργικότητα, χρήση κ.τ.λ.).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν υπάρχει καμία εξελικτική δομή περιεχομένου, δεξιοτήτων.

Π.χ., στις σελίδες 14-15, κάτω από τη στήλη *Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν*, αναφέρεται: «να οικοδομούν σταδιακά την έννοια των αριθμών».

Ερώτημα: Πώς θα οικοδομηθεί η έννοια των αριθμών;

Η στήλη **Περιεχόμενα / Ενδεικτικές θεματικές δραστηριότητες** δεν απαντά στο ερώτημα.

Στη σελίδα 15 αναφέρεται, κάτω από τη στήλη *Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν*, «να "ερμηνεύουν" γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης».

Και αλλού: α) να κάνουν αντιστοιχίσεις, β) να ομαδοποιούν, να διατάζουν, να σειροθετούν και να ταξινομούν, γ) να αριθμούν, να απαριθμούν και να μετρούν, δ) να κάνουν μετρήσεις.

Οι ικανότητες και τα περιεχόμενα που αναφέρονται στις μαθηματικές έννοιες δεν κατανοούνται και δημιουργούν σύγχυση και έντονο προβληματισμό στη/στον νηπιαγωγό, γιατί δεν την/τον βοηθούν πώς να δημιουργήσει καταστάσεις προβληματισμού, που θα διευκολύνουν το παιδί να εξερευνήσει και να ανακαλύψει στοιχειώδεις τύπους σχέσεων, που είναι απαραίτητες, π.χ., για την ταξινόμηση και σειροθέτηση.

Όταν δίνεται στη/στον νηπιαγωγό ένα στέρεο και κατανοητό αναλυτικό πρόγραμμα, με θεωρητική υποστήριξη και με περιεχόμενα-γνώσεις, δεξιότητες-στάσεις που έχουν εξελικτική δομή, τότε η/ο νηπιαγωγός θα δημιουργήσει πολλαπλές δραστηριότητες για προβληματισμούς, εξερεύνηση και ανακάλυψη, στοχεύοντας στις πολλαπλές απαντήσεις των παιδιών που οδηγούν στη δημιουργικότητα, τον πειραματισμό, την περιέργεια και την ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος.

Το 1895 θεσμοθετούνται για πρώτη φορά με νόμο τα νηπιαγωγεία στη χώρα μας και καθορίζονται τα προσόντα των νηπιαγωγών. Αλλά περισσότερο από έναν αιώνα μετά δεν κατορθώθηκε να συμβαδίσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Στις χώρες όπου υπάρχει αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική, διαπιστώθηκε ότι η ανανέωση των παιδαγωγικών μεθόδων και προγραμμάτων σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πυραμίδα προωθήθηκε σημαντικά από τις αναζητήσεις και τις καινοτομίες που αφορούσαν την προσχολική εκπαίδευση.

Ποιοι είναι οι δημιουργοί, στοχαστές των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας; Ποια είναι τα κριτήρια που θέτει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο; Θεωρώ πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί ένας ευρύτερος επιστημονικός διάλογος για την προσχολική εκπαίδευση. Είναι καιρός και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διάλογος αυτός να είναι ουσιαστικός και να οδηγήσει στο σχεδιασμό συγκροτημένων επιστημονικά αναλυτικών προγραμμάτων. Δυστυχώς, μέχρι σήμερα βιώνουμε καταστάσεις όπου οι προτάσεις για νέο αναλυτικό πρόγραμμα δεν εμφανίζονται ως αποτέλεσμα ενός διαλόγου ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Πανεπιστήμιο, τους/τις Σχολικούς Συμβούλους και τους/τις νηπιαγωγούς.

Το 2004 δόθηκε στις σχολικές συμβουλές και σε ορισμένο αριθμό νηπιαγωγείων, σύμφωνα με μαρτυρίες σχολικών συμβούλων, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ στηρίζεται σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα προγράμματα από Ευρώπη, Αμερική, Νέα Ζηλανδία, Αυστραλία, καθώς και στο αγγλικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Σκωτίας. Τα γνωστικά αντικείμενα του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος της Αγγλίας είναι: Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες, Ιστορία, Γεωγραφία, Σχεδιασμός και Τεχνολογία, Τεχνολογία της Πληροφορικής, Θρησκευτική Αγωγή, Καλές Τέχνες και Φυσική Αγωγή. Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Σκωτίας περιέχει έξι κύρια γνωστικά αντικείμενα: Αγγλικά, Μαθηματικά, Περιβαλλοντικές Μελέτες, Καλές Τέχνες, Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή, και Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 5 ως 14 ετών.

Στο ελληνικό πρόγραμμα υπάρχουν, ανάμεσα στα άλλα γνωστικά αντικείμενα, και τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων *Παιδί και Περιβάλλον*, όπου περιλαμβάνονται γνώσεις και διαδικασίες «*από το χώρο των φυσικών επιστημών, της γεωγραφίας, της ιστορίας, των θρησκευτικών, έννοιες της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής καθώς και στοιχεία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και κυκλοφοριακής αγωγής, όπου προσεγγίζονται διαθεματικά μέσα από δραστηριότητες που αφορούν τη μελέτη του περιβάλλοντος*» (σελίδα 3). Χωρίζεται σε δύο άξονες:

1. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, που διακρίνεται σε α) το παιδί

στο νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους, και β) το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, και

II. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση.

Ο διαχωρισμός αυτός δεν διευκολύνει, αλλά προκαλεί σύγχυση. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στηρίζεται σε γνωστικά αντικείμενα, π.χ. γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ. Γιατί ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, και όχι οι κοινωνικές επιστήμες με ανάλογα περιεχόμενα, που αναφέρονται συγκεκριμένα στις βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας για την ατομική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας; Γιατί το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, όπου εμπλέκονται «χώρος, σύμβολα, χάρτες, σχεδιαγράμματα και επιτραπέζια παιχνίδια, χρησιμότητα της επιστήμης στην καθημερινή ζωή, χρόνος, χρονική ακολουθία...» (σελίδα 4), και να μην είναι ξεκάθαρα τα περιεχόμενα από το κομμάτι των κοινωνικών επιστημών, γεωγραφία και ιστορία, όπου εκεί περιλαμβάνονται και βασικές αντιλήψεις για το χώρο και το χρόνο; Δίνεται μια υπερβολική σύνδεση του χρόνου με την ιστορία. Οι έρευνες μας επισημαίνουν ότι η σύνδεση αυτή είναι πάρα πολύ δύσκολη για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Οι κοινωνικές επιστήμες απαρτίζονται συνήθως από κοινωνιολογία, ιστορία, γεωγραφία, πολιτικές επιστήμες, οικονομικές επιστήμες, όπου αναπτύσσονται ανάλογα περιεχόμενα από τις επιστήμες αυτές σχετικά με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ζωής για το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

Γιατί να μην υπάρχει ξεκάθαρο το αντικείμενο των φυσικών επιστημών, όπου τονίζεται η διαδικασία της παρατήρησης, της σκέψης και του στοχασμού πάνω σε γεγονότα και σε πράξεις, καθώς και η εφαρμογή της επιστήμης σε προβλήματα προσαρμογής του ανθρώπου στο περιβάλλον του, που αναφέρεται ως τεχνολογία; Στις φυσικές επιστήμες περιλαμβάνονται, π.χ., περιεχόμενα από τη βιολογία –ζωολογία, φυτολογία–, τις περιβαλλοντικές επιστήμες, την υγεία, τη φυσική, τη χημεία και άλλα. Στα προγράμματα των άλλων χωρών βλέπουμε ξεκάθαρα τα αντικείμενα και τα ανάλογα περιεχόμενά τους, κάτι που δεν προκαλεί καμία σύγχυση στις/στους νηπιαγωγούς.

Το κομμάτι που αναφέρεται στο παιδί και το περιβάλλον –ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, και φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση– δεν είναι κατανοητό· μπερδεύονται έννοιες από γνωστές θεωρίες (κοινωνική γνώση, φυσική γνώση, αντίληψη του χώρου, αντίληψη του χρόνου) και υπάρχει ανακολουθία, που ο αναγνώστης έχει δυσκολία να παρακολουθήσει, να κατανοήσει και να εκτελέσει το πρόγραμμα.

Από τη σελίδα 9, που αναφέρεται στο υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα –οδηγός ανάπτυξης σχεδιασμού δραστηριοτήτων– μέχρι τη σελίδα 36, εμπλέκονται οι στήλες που αναφέρονται στα περιεχόμενα και τις δεξιότητες, προκαλώντας σύγχυση και όχι κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος, ενώ αναφέρουν οι συγγραφείς ότι είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας. Δεν υπάρχει εξελικτική ανάπτυξη της ύλης των περιεχομένων των γνωστικών αντι-

κειμένων, δεν αποσαφηνίζονται οι έννοιες *διαθεματικότητα* και *θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης*, και επισημαίνουν ότι «το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει περιεχόμενα από διάφορες γνωστικές περιοχές, τα προγράμματα αυτά δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα, αλλά προτείνονται ως πλαίσιο για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα παιδιά. Παράλληλα με τις γνώσεις επιβάλλεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης... Ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης αναπτύσσει κοινωνικο-γνωστικές στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πληροφόρησης... δίνοντας έμφαση περισσότερο στην προσπάθεια κατάκτησης γνώσης... και λιγότερο στις ακαδημαϊκές γνώσεις, το περιεχόμενο δηλαδή των προγραμμάτων...». Ενώ συνέχεια επισημαίνουν τη γνώση, την κοινωνία της γνώσης, τις κοινωνικο-γνωστικές στάσεις και δεξιότητες, την κατάκτηση της γνώσης, το ερώτημα είναι πώς θα επιτύχουμε αυτό το στόχο, εάν δεν ξέρουμε τη φύση των οργανωμένων τομέων γνώσης, εάν δεν ξέρουμε τη προβληματική και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων; Πρέπει πάντα να διακρίνουμε μια ισορροπία μεταξύ της επιστημονικής γνώσης και της άμεσης πρακτικής.

Θα αναφερθώ στη συνέχεια μόνο σε ένα μέρος του Δ.Ε.Π.Σ., που σχεδιάζει τη διάρθρωση ενός γνωστικού αντικειμένου του αναλυτικού προγράμματος, για να καταδείξω τη σύγχυση αυτή.

**Παιδί και γλώσσα- Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων
Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση) (σελ. 9)**

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης
<p>Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για: να διηγούνται/</p>	<p>αφηγούνται;</p>	
		<p>Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται εμπειρίες τους επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως: πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό κ.λπ.</p>

Έχουμε πολλά ερωτήματα όσον αφορά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο.

Το πρώτο ερώτημα που τίθεται: εργαζόμαστε με θέματα συνεχώς στο νηπιαγωγείο; Δεν μπορούμε να κάνουμε ένα μάθημα και να το συνδέσουμε με άλλες περιοχές χωρίς να αναφερόμαστε σε συγκεκριμένο θέμα, π.χ. ανάγνωση μιας ιστορίας και σύνδεσή της με τις φυσικές επιστήμες; Η διαθεματική προσέγγιση είναι μια διδακτική προσέγγιση (thematic approach) η οποία συνδέει ένα ευρύ θέμα ή συγκεκριμένο θέμα (θεματική ενότητα) με τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. *Ένα θέμα, ένα project, εμπλουτίζει και πλαισιώνει τον καθημερινό προγραμματισμό μας. Εκείνο που προέχει είναι να γνωρίζουμε τη φύση του αναπτυσσόμενου παιδιού και τη φύση των οργανωμένων τομέων της γνώσης – επιστημοσύνη.* Δεν προτείνω να επικεντρωθούμε μόνο στους γνωστικούς τομείς. Πίσω από κάθε γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται μία επιστήμη, η οποία μας δίνει την ύλη και τους τρόπους διδασκαλίας σε αρμονία με τη σκέψη του παιδιού. *Εκείνο που προέχει είναι να γνωρίζουμε το παιδί, το πρόγραμμα να είναι ενιαίο –σύνολο– και όχι κατακερματισμός της γνώσης, και διεπιστημονικό.* Η συντονισμένη προώθηση της γνώσης των επιμέρους γνωστικών κλάδων βοηθάει τη/τον νηπιαγωγό να οδηγήσει το παιδί στην εμπάθυνση και την καλλιέργεια του τρόπου σκέψης με την οποία οικοδομούνται η προβληματική και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κλάδου. Αντανακλά το πώς σκέπτεται ο άνθρωπος και η άμεση μελέτη των διάφορων επιστημών μάς προσφέρει τρόπους άμεσους σύνθεσης και ανακάλυψης της γνώσης. Οι έρευνες μας καθοδηγούν ως προς το ποιο περιεχόμενο πρέπει να επιλέξουμε από κάθε περιοχή γνώσης και προβληματισμού. Το περιεχόμενο, όμως, που θα επιλεγεί πρέπει να παρέχει συνθήκες που προάγουν τη δραστηριότητα του παιδιού για εξερεύνηση και ανακάλυψη. Οτιδήποτε κάνουμε στο νηπιαγωγείο είναι ενιαίο και διεπιστημονικό – η εξέταση ενός μαθήματος ή έννοιας ή θέματος από διάφορες οπτικές και μεθόδους για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, η ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων και των μεθόδων για την κατανόηση ενός μαθήματος, μιας έννοιας, ενός θέματος στο νηπιαγωγείο. *Αν επιλέγουμε ένα θέμα, τότε το πρόγραμμά μας είναι ενιαίο, διεπιστημονικό και διαθεματικό, με κέντρο το παιδί και όχι το θέμα, συνδέοντας το θέμα με όλα τα μέρη του αναλυτικού προγράμματος.*

Δεύτερο ερώτημα: Οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης που αναφέρονται εδώ δεν είναι κατανοητές. Συνήθως τις συναντούμε στα προγράμματα των κοινωνικών επιστημών ως θεμελιώδεις έννοιες, που διατρέχουν τη γκάμα των κοινωνικών επιστημών. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ (σελίδα 12) δίνεται η ανάλυση της έννοιας αλληλεπίδραση-εξάρτηση ως εξής: *«για κάθε πίνακα αναφοράς υπάρχουν και αντίστοιχες καρτέλες, χωριστή καρτέλα για κάθε λέξη του πίνακα. Στις καρτέλες δεν υπάρχουν οι εικόνες. Τα παιδιά αναζητούν το νόημα της καρτέλας που θέλουν να διαβάσουν συγκρίνοντάς τη με τις λέξεις του πίνακα αναφοράς. Όταν εντοπίσουν τη λέξη από την εικόνα που της αντιστοιχεί, κατανοούν*

και το νόημά της (Γλώσσα, Μουσική, Μελέτη Περιβάλλοντος, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή)». Όσο και να προσπαθώ, δεν μπορώ να το κατανοήσω.

Στη δεκαετία του 1960, ο Bruner (1960) και άλλοι αξιόλογοι μελετητές του αναλυτικού προγράμματος προσπάθησαν να βοηθήσουν τους σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων να οργανώσουν εμπειρίες γύρω από έννοιες-κλειδιά των διάφορων επιστημών. Σε μερικούς οδηγούς αναλυτικών προγραμμάτων μπορούμε να βρούμε έννοιες-κλειδιά και ιδέες προσανατολισμένες σε στόχους όπως «τα παιδιά θα αναγνωρίσουν την έννοια *αλλαγή* ως βασική έννοια για την κατανόηση των κοινωνικών επιστημών». Οι έννοιες-κλειδιά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την οργάνωση της γνώσης των περιεχομένων, σύμφωνα με τα εξελικτικά στάδια του παιδιού. Η φιλοσοφία του Bruner ήταν δύσκολη στην εφαρμογή της και περίπλοκη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ειδικά όταν δεν υπήρχε αποσαφήνιση των όρων αυτών με το ανάλογο περιεχόμενο και δεξιότητες. Αν οι έννοιες-κλειδιά για τη δομή κάθε κοινωνικής επιστήμης είναι γεμάτες νόημα και καθοδηγητικές για τη μελλοντική πορεία της διδασκαλίας, τότε μπορούν να καθορίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες των παιδιών. Στο έργο του «Η διδασκαλία της εκπαίδευσης» ο Bruner (1969) επισήμανε ότι κάθε θέμα, κάθε αρχή έχει μια δομή. Η δομή αυτή εντοπίζεται μέσα από τις έννοιες-κλειδιά που ορίζουν την αρχή. Αυτές οι βασικές έννοιες ή ιδέες χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να οργανώσει και να κατευθύνει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Όταν οι δάσκαλοι διερωτώνται και εσωτερικεύουν έννοιες που είναι κεντρικές για τις αρχές κάθε επιστήμης, τότε έχουν ένα ζήτημα να αντιμετωπίσουν: το πώς το περιεχόμενο θα γίνει κατανοητό από τα παιδιά και πώς θα το διδάξουν, ώστε να οργανωθούν οι εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν, το περιεχόμενο/ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες, θεματική προσέγγιση, διαθεματική προσέγγιση, διαθεματικότητα, σχέδια εργασίας και προωθημένη διαθεματικότητα και θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, δεν είναι κατανοητές. Κατά την άποψή μου, ο αναγνώστης δεν κατανοεί ποια είναι η περιοχή του γνωστικού αντικείμενου, η ύλη του περιεχομένου και ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν. Το κλειδί κάθε αναλυτικού προγράμματος είναι ο εκπαιδευτικός και, αν δεν μπορεί να το κατανοήσει, δεν μπορεί να το εφαρμόσει.

Θα επανέλθω και θα ασχοληθώ και με τον Οδηγό για τη/τον νηπιαγωγό.

Δεν υπάρχει ομοφωνία, όπως αναφέρει η καλή μου φίλη, αναπτυξιακή ψυχολόγος και εκπρόσωπος της προσέγγισης Bank Street (αναπτυξιακή αλληλεπίδραση) Edna Shapiro, ως προς το ποια είναι η «καλλίστη» εκπαίδευση για τα μικρά παιδιά, για τούτο και οι επιλογές εξαρτώνται από τη θεωρία και τις αξίες μας. Δεν αρκεί να ερωτούμε ποιες συνθήκες ευνοούν τη μάθηση, αλλά επίσης τι είδους κοινωνικές σχέσεις, στάσεις ως προς τη γνώση και τη μάθηση επιθυμούμε να ενθαρρύνουμε. Παρότι δεν υπάρχει ομοφωνία στο θέμα αυτό, εντούτοις

είμαστε υποχρεωμένοι να διαμορφώσουμε μια άποψη για τη ζωή και τη μάθηση. Οφείλουμε να εκτιμήσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά των διάφορων εννοιών, ώστε να επεξεργαστούμε μια θεωρία η οποία θα κατευθύνει το εκπαιδευτικό μας έργο. Για να το κάνουμε αυτό, δανειζόμαστε ή οικειοποιούμε κατάλληλες έννοιες από το έργο άλλων, τις οποίες θεωρούμε χρήσιμες. Η επιλογή αυτή πρέπει πάντοτε να γίνεται επί τη βάση αρχών, και να μη στηρίζεται σε αδιαμόρφωτες ιδέες. Για αυτό ξεκινάμε από τις ρίζες μας, από τις δικές μας ανάγκες και προτεραιότητες.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Bruner, J.S. (1960). *Process of Education*. New York: Vintage.
- Curriculum Guidance for the Foundation Stage. Department of Education and Employment. Qualifications and Curriculum Authority* (2001). Department of Education and Skills. Great Britain.
- Cuffaro, H.C. – Shapiro, E.K. – Kamii, C., Κουτσοβάνου, Ε. (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (εισαγωγή-επιμέλεια-απόδοση: Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Πατάκη.
- Education Department of Victoria and South Australia (1985). *Social Studies Curriculum*.
- Epstein, Ann S. – Gwen, Morgan – Endsley, R.C. – Bradbart, R. – Rashid H.M. (1985). *Quality in Early Childhood Program: Four Perspectives*. (High /Scope Early Childhood Policy Papers, No 3), Ypsilanti, Mich: High/Scope Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Ηλιού, Μ. (1985) (επιμ.). *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Συμπόσιο Προσχολικής Αγωγής και Κατάρτιση Νηπιαγωγών*. Αθήνα
- Ministry of Education New Zealand (1994). *Curriculum for K-6*. Wellington, New Zealand, Learning Media Ltd.
- Roornarine, J.– Johnson, J. (2005). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (τρίτη έκδοση) (επιμέλεια-εισαγωγή: Ε. Κουτσοβάνου και Κ. Χρυσοφίδης, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση.
- Scottish Office Education Department. *Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines 5-14*, Edinburgh.
- Spodek, Bernard (ed.) (1993). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York: MacMillan Pu Co.
- Weikark, David P. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*, Paris, UNESCO.
- Whitebook, M. – Howes, C. – Phillips, D. (1990). *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Final Report of the National Child Care Staffing Study*, Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Wittrock, Merlin (ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan Pu Co.