

Διαθεματική προσέγγιση: η εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο

Αλεξάνδρα Βάρδα, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

1. Εισαγωγή

Η διαθεματική προσέγγιση προκύπτει από τη θεωρία της ενιαιοποίησης της γνώσης, η οποία είναι μία γενικότερη θεωρία που στηρίζεται στις αρχές της ολιστικής αντίληψης της γνώσης, χρησιμοποιώντας τη βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία και προωθεί τις αρχές της δημοκρατικής αγωγής και μάθησης του παιδιού.

Σκοπός της συγκεκριμένης θεωρίας είναι η ενιαιοποίηση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης από την αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του ατόμου μέχρι και το τέλος της, καθώς και η ενιαιοποίηση της γνώσης που μοιράζεται ανάμεσα σε σπίτι και σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται κι αναδεικνύεται ο εξελικτικός, δυναμικός και χρηστικός χαρακτήρας της γνώσης που οικοδομεί το παιδί (Lipson, Valencia, Wixson & Peters, 1993· Morris, 2003· Benson, 2004).

Η ενιαιοποίηση της γνώσης διαμορφώνει ενιαιοποιημένα (*integrated*) κι ενιαιοποιητικά (*integrative*) προγράμματα σπουδών εκ των οποίων τα πρώτα ενιαιοποιούνται στη δομή τους κυρίως και διαμορφώνουν διεπιστημονικού τύπου προγράμματα σπουδών, όπως είναι τα *inter* (διεπιστημονικό ετεροαρχικό (*heterarchical*) μοντέλο που χρησιμοποιεί διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή επιστημονικά πεδία παράλληλα για την παραγωγή και τη μεταφορά της γνώσης), *cross* (εγκάρσια δια-επιστημονικό πρόγραμμα σπουδών, όπου η ενιαιοποίησή του περνά δια μέσου των διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Παρουσιάζει ένα γνωστικό αντικείμενο από την οπτική γωνία ενός άλλου), *multi* (αφορά συμπλέγματα μαθημάτων με ελάχιστη έως καθόλου ανάμειξη των επιστημονικών κλάδων), *pluri* (είναι η αντιπαράθεση των επιστημονικών πεδίων που θεωρητικά σχετίζονται μεταξύ τους λιγότερο ή περισσότερο, όπως είναι τα μαθηματικά και η φυσική), *transdisciplinary* (ανεξάρτητα από την οπτική ενός επιστημονικού πεδίου, ξεκινάμε με ένα πρόβλημα και μεταφέρουμε ουσιαστικά γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα ή μαθησιακές περιοχές, προκειμένου να λύσουμε το πρόβλημα αυτό

curricula (Shoemaker, 1989· Jacobs· 1989. Robles, 1998· Kozicz-Leahey 1999· Van de Besselaar & Heimeriks, 2001), ενώ τα δεύτερα ενισχύουν, στοχεύουν στην ενιαιοποίηση των διαδικασιών και του περιεχομένου της διδασκαλίας και διαμορφώνουν διαθεματικού τύπου προγράμματα σπουδών, τα οποία είναι non-disciplinary (μη επιστημονικά, με την έννοια ότι **τα γνωστικά αντικείμενα-επιστήμες εμπλέκονται διαθεματικά μεταξύ τους, χωρίς να κρατούν τα διακριτά τους όρια αυστηρά**) (Mathison & Freeman, 1997· Lake, 2001· Vars, 2002).

Η ύπαρξη διαφορετικών όρων και ορολογιών στη θεωρία καταδεικνύουν τόσο τους διαφορετικούς τρόπους, βαθμούς και τα διαφορετικά επίπεδα ενιαιοποίησης που αυτή η θεωρία περιλαμβάνει και παρέχει μέσα από τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών που διαμορφώνει, όσο και τον εξελικτικό παιδοκεντρικό χαρακτήρα της θεωρίας ενιαιοποίησης της γνώσης, που τον διασφαλίζει προσαρμοζόμενη στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις της μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών (Van den Besselaar & Heimeriks, 2001. Vars, 2002). Τόσο τα ενοποιημένα όσο και τα ενοποιητικά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνονται στην ίδια θεωρία ενιαιοποίησης της γνώσης (**integration**), απλά τα ενοποιητικά Π.Σ. αποτελούν μία πιο εξελιγμένη και σύγχρονη μορφή της συγκεκριμένης προσέγγισης διδασκαλίας από τα ενοποιημένα Π.Σ..

Η ιδιαιτερότητα που έχει ένα ενιαιοποιημένο πρόγραμμα σπουδών είναι ότι δίνει την ελευθερία στα παιδιά να γνωρίσουν ένα θέμα ή μια γενική ιδέα ή ένα ζήτημα, μεταφέροντας γνώσεις από τη μία μαθησιακή περιοχή στην άλλη, εφόσον το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, προβάλλοντας όμως απαιτήσεις στο χειρισμό και την εφαρμογή του (Αγγελάκος, 2003). Η διεύρυνση των **κεντρικών μαθησιακών περιοχών (Key Learning Areas)** πρέπει να γίνεται με προσοχή, ώστε το θέμα που προσφέρεται στα παιδιά να είναι πλούσιο σε έννοιες, οι οποίες θα παρέχουν πολλές ευκαιρίες για βίωση εμπειριών που αναφέρονται στην καθημερινότητα των παιδιών (Warnod, 2002).

Συγκρίνοντας τα ενιαιοποιημένα με τα ενιαιοποιητικά προγράμματα σπουδών, παρατηρούμε ότι παρουσιάζουν κάποιες βασικές διαφορές (Mathison & Freeman, 1997· Lake, 2001· Vars, 2002· Brown Leonard, 2007):

1. Τα ενιαιοποιημένα δίνουν περισσότερο έμφαση στον τρόπο που θα στηθεί ένα πρόγραμμα, ενώ τα ενιαιοποιητικά δίνουν περισσότερο έμφαση στον τρόπο που θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα.
2. Τα πρώτα ενιαιοποιούν δύο ή περισσότερα επιστημονικά πεδία-γνωστικά αντικείμενα, διατηρώντας το κάθε ένα από αυτά την επι-

στημονική του ταυτότητα και τον επιστημονικό του χαρακτήρα, ενώ τα δεύτερα προχωρούν ένα βήμα παραπέρα, δηλαδή ενιαιοποιούν – πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα – και τους στόχους των γνωστικών αυτών αντικειμένων, προκαλώντας τις εσωτερικές διεργασίες μάθησης του ατόμου.

3. Τα ενοποιημένα μοντέλα οργανώνονται γύρω από ξεχωριστά θέματα/ θεματικές ενότητες ή σφαιρικά ζητήματα. Τα θέματα παρέχουν την ευελιξία σε ξεχωριστές ομάδες παιδιών να τα ενσωματώσουν σε ενιαιοποιημένα σχήματα, ανάλογα με το τί εξυπηρετεί την κάθε ομάδα. Τα ζητήματα είναι αμφιλεγόμενα θέματα, που συνεπάγονται αντίθετες αντιλήψεις και γνώμες, προσπαθώντας να αναπτύξουν την κριτική αντίληψη των παιδιών, την ικανότητά τους να κρίνουν συζητήσεις, αλλά και την κατανόηση και την ανεκτικότητα τους για τις αντίθετες ή αντικρουόμενες γνώμες που εκφράζονται στα πλαίσια εποικοδομητικών διαλόγων. Σύμφωνα με τους Mathison & Freeman (1997), τα ενοποιητικά μοντέλα στηρίζονται στην άμεση συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, οργανώνονται κι αυτά γύρω από θέματα ή ζητήματα, δίνοντας έμφαση στα προσωπικά ενδιαφέροντα, την ευαίσθητη κι εύπλαστη φύση της παιδικής ηλικίας περισσότερο από κάθε άλλο μοντέλο διδασκαλίας. Οι προσωπικές έννοιες, τα νοήματα και οι εξηγήσεις που δίνουν τα παιδιά σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις, οι επιλογές που κάνουν και οι δομές που οργανώνουν στην πορεία της ερευνητικής τους μάθησης, αποτελούν πολύτιμα συστατικά του μαθησιακού περιβάλλοντος που οργανώνεται γι' αυτά. Αυτό, βέβαια, σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι τα παιδιά κάνουν μόνο ό,τι θέλουν. Ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για τον τρόπο που θα «στηθεί» και θα διεξαχθεί μία συζήτηση, για τις πηγές πληροφόρησης που θα παρέχει στα παιδιά, καθώς και για την ενθάρρυνση και την παροχή κινήτρων σε αυτά να ασχοληθούν με την ερευνητική εργασία. Επιπλέον, τα ενοποιητικά προγράμματα σπουδών επικεντρώνονται στο νόημα, στο περιεχόμενο της μάθησης και όχι στα αποτελέσματα διαφόρων αξιολογητικών ασκήσεων, επειδή στοχεύουν στην εσωτερική εξέλιξη των παιδιών, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που έχει το κάθε παιδί ξεχωριστά, όπως επίσης και ανάλογα με τον ιδιόμορφο τρόπο που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο, τις γνώσεις και τις πληροφορίες που υπάρχουν σε αυτόν, τις ερμηνεύει και τις χρησιμοποιεί μέσα σε νέα δεδομένα για τη ζωή του.

Κεντρική ιδέα της ενιαιοποίησης της γνώσης είναι η ενασχόληση με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης, η επισήμανση και ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των δράσεων αυτών και ο διαχωρισμός των δράσεων αυτών σε περιοχές μάθησης.

Σκοπός της συγκεκριμένης θεωρίας είναι να διαμορφώσει προγράμματα σπουδών που θα αποτελούν το **μέσο** κι όχι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, κάτι που τα προγράμματα αυτά το πετυχαίνουν εστιάζοντας τόσο στον τρόπο που θα σχεδιαστεί όσο και στον τρόπο που θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα διδασκαλίας (οι δραστηριότητες) (McBrien & Brandt, 1997. Lake, 2001).

Κατά συνέπεια, τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών που σχεδιάζονται, περιλαμβάνουν θεματικές προσεγγίσεις (αφορούν το οργανωμένο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο, είναι δηλαδή οργανωμένες διαθεματικές δραστηριότητες, όπου το θέμα τους το επιλέγει ο παιδαγωγός βάσει των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των παιδιών, επιδιώκοντας να επιτύχει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους του προγράμματος σπουδών) και σχέδια εργασίας (αποτελούν δραστηριότητες, των οποίων το θέμα προκύπτει ή κατευθύνεται από τα ίδια τα παιδιά και για το λόγο αυτό δεν τίθενται εξ αρχής διδακτικοί στόχοι, κατά την πορεία του σχεδίου εργασίας διαμορφώνονται ή ανακύπτουν μαθησιακοί στόχοι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο παιδαγωγός αυτό που κάνει είναι να οργανώνει τις ιδέες και τις απορίες των παιδιών σε δραστηριότητες με διαθεματικό χαρακτήρα, προκειμένου οι απορίες των παιδιών να μην πέσουν σε μαθησιακό αδιέξοδο) με ανοικτό κι ευέλικτο χαρακτήρα, τα οποία αναφέρονται σε ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα ή κατάσταση προβληματισμού, που προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ιδέες των παιδιών (Benson, 2004).

Έτσι, τα διαθεματικά προγράμματα διαφέρουν από τα διεπιστημονικά, εφόσον χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, ενιαιοποίησης, οργάνωσης κι εφαρμογής των δραστηριοτήτων και διαμορφώνουν διαφορετικούς ρόλους τόσο για το παιδί όσο και για τον παιδαγωγό, στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής.

Ερχόμενοι στη διαθεματική προσέγγιση, θα λέγαμε ότι περιλαμβάνει κάποια γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά, που αναφέρονται (Δάλκος, 2003· Βιτσιλάκη, 2005)

- Στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης
- Στις διερευνητικές και συνεργατικές διαδικασίες μάθησης
- Στο άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω
- Στην επιλογή των θεμάτων από τον παιδαγωγό και τα παιδιά είτε για την οργάνωση θεματικών προσεγγίσεων είτε για τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας

- Στο χρόνο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, που οργανώνει ο παιδαγωγός στο καθημερινό του πρόγραμμα διδασκαλίας
- Στον τρόπο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων αυτών (μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο παιδαγωγός)
- Στον τρόπο αξιολόγησής τους, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως είναι η αξιολόγηση των παιδιών, η αξιολόγηση του περιεχομένου και των διαδικασιών των δραστηριοτήτων που επέλεξε να εφαρμόσει, η αξιολόγηση του υλικού και του χώρου, που επέλεξε να χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία του.

2. Η Διαθεματική Προσέγγιση στην Ελλάδα

Η διαθεματική προσέγγιση στην Ελλάδα διαμορφώνει ένα καταστασιακό, ένα πραξιακό, ανοικτού τύπου πρόγραμμα σπουδών, όπου η παρεχόμενη σχολική γνώση λαμβάνει χρηστική αξία. Παρέχει περισσότερους τρόπους προσέγγισης της γνώσης σε παιδιά και παιδαγωγούς, δίνοντας στη διδασκαλία και τη μάθηση περισσότερες διαστάσεις (Μπονίδης, 2003. Van Horn & Ramey, 2004. Ματσαγγούρας, 2003). Στόχος είναι η διαμόρφωση θετικής συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στη μάθηση. **Κύρια χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας** είναι η ευελιξία, η πολλαπλότητα και η υποκειμενικότητα (Θεοφιλίδης, 2002).

Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση στην Ελλάδα εφαρμόζεται μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο κρίναμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε στο συγκεκριμένο άρθρο, για δύο βασικούς λόγους α) επειδή είναι ένα πρόγραμμα που βασίζεται στη διαθεματικότητα και β) επειδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας μας, κατά τη φάση της διδακτικής μας παρέμβασης, που αποτελεί τον κεντρικό άξονα της ερευνητικής μας προσπάθειας.

Στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας ενιαιοποίησης της γνώσης (ολιστική προσέγγιση, βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία κ.λπ.) και περιλαμβάνει στόχους που είναι ανοιχτοί κι ευέλικτοι, επειδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά κι εναλλακτικά, προσαρμοζόμενοι στις ανάγκες της διδασκαλίας και της μάθησης (Ντολιοπούλου, 1999' Χρονοπούλου, 2003).

Λαμβάνει μία **εσωτερική ενιαιοποίηση**, εφόσον πέρα από την ενιαιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, ενιαιοποιούνται και οι στόχοι των γνωστικών αυτών αντικειμένων. **Με βάση τη λογική αυτή, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι ένα πρόγραμμα σπουδών που μπορεί να καταταχθεί στα ενιαιοποιητικά (integrative) προγράμματα.**

Μελετώντας κανείς προσεκτικά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. παρατηρεί ότι η βασική του δομή είναι οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας, τα οποία ενιαιοποιούν με διαφορετικούς τρόπους 5 μαθησιακές περιοχές – γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα και παιδί, μαθηματικά και παιδί, περιβάλλον και παιδί, δημιουργία κι έκφραση και παιδί, πληροφορική και παιδί), ανάλογα με τη μορφή που λαμβάνει η διδασκαλία μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών και των παιδαγωγών με τα γνωστικά αυτά αντικείμενα και το θέμα που κάθε φορά πραγματεύονται (Κοσσυβάκη & Μπρούζος, 1995· ΥΠΕΠΘ, 2002· Χρυσαφίδης, 2008).

Επίσης, γίνεται μία μικρή αναφορά στο χαρακτήρα και το ρόλο της αξιολόγησης βάσει της διαθεματικής προσέγγισης, η οποία είναι περιγραφική και διαμορφωτική και λαμβάνει εσωτερικό - ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, τόσο για τον αξιολογητή όσο και για τον αξιολογούμενο (Ματσαγγούρα, 2003).

Ωστόσο, μέσα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν αναφέρεται ο τρόπος και ο βαθμός ενιαιοποίησης των γνωστικών αντικειμένων και των στόχων τους, δεν αναφέρονται οι μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο παιδαγωγός για να εφαρμόσει το πρόγραμμα και δε γίνεται ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας, με αποτέλεσμα να δημιουργεί σύγχυση στον παιδαγωγό για το τί είναι και πώς εφαρμόζονται (γιατί υπάρχουν).

3. Η έρευνα

Με βάση το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, διαμορφώθηκε η έρευνά μας, της οποίας σκοπός είναι να διερευνήσει την επίδραση ενός διαθεματικού παιδαγωγικού προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών). Για το λόγο αυτό, το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται προς εξέταση είναι το εξής:

το προτεινόμενο διαθεματικό παιδαγωγικό πρόγραμμα με την εφαρμογή του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) επιδρά και αναπτύσσει τους ακόλουθους παράγοντες

- α) την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία (έκφραση αποριών και ιδεών, ανάληψη πρωτοβουλιών, διατύπωση ερωτημάτων, δραστηριοποίηση μέσα στην τάξη),
- β) τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών,
- γ) την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, καθώς και με τη νηπιαγωγό και
- δ) το θετικό συναισθηματικό κλίμα της τάξης.

Η βασική υπόθεση της έρευνας κινήθηκε γύρω από **την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος** μέσα στο νηπιαγωγείο, όπου υποστηρίξαμε

α) ότι υπερτερεί έναντι παλαιότερων αναλυτικών προγραμμάτων και
 β) ότι επιδρά θετικά στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, στην κατάκτηση ικανοτήτων συνεργασίας, ενεργητικής συμμετοχής, επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, διαμορφώνοντας στην τάξη μέσα ένα θετικό ομαδοσυνεργατικό κλίμα και πνεύμα.

Για την εφαρμογή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε την **πειραματική μέθοδο**, όπου συμπεριλάβαμε τις εξής ερευνητικές τεχνικές, για την κάλυψη των ερευνητικών μας αναγκών:

- Τη **συστηματική παρατήρηση**, όπου παρατηρήσαμε και καταγράψαμε συγκεκριμένες συμπεριφορές, ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών δύο διαφορετικών τάξεων νηπιαγωγείων, όπου η μία τάξη αποτέλεσε την ομάδα πειραματισμού και η άλλη την ομάδα ελέγχου. Σκοπός μας ήταν να συγκεντρώσουμε στοιχεία προκειμένου να τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα της διδακτικής μας παρέμβασης.
- Τη **διδακτική παρέμβαση**, την οποία πραγματοποιήσαμε με την ομάδα πειραματισμού και στην οποία εφαρμόστηκαν δραστηριότητες σύμφωνα με το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών. Στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες για τα ίδια θέματα από τη νηπιαγωγό της τάξης, χωρίς τη δική μας παρέμβαση (δηλαδή η νηπιαγωγός διαμόρφωσε το δικό της πρόγραμμα διδασκαλίας για τα ίδια θέματα που εφαρμόσαμε κι εμείς με την ομάδα πειραματισμού).

Πιο συγκεκριμένα:

Η **συστηματική παρατήρηση** πραγματοποιήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα, μία πριν και μία μετά τη διδακτική μας παρέμβαση. Σκοπός μας ήταν να καταγράψουμε την εξελικτική πορεία των παιδιών, τις ικανότητες και γνώσεις που οικοδομούσαν σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Κατά την **πρώτη φάση**, συγκεντρώσαμε συγκεκριμένα στοιχεία προκειμένου να εξακριβώσουμε τόσο το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών σε κάθε ομάδα, όσο και για να συγκρίνουμε τις δύο ομάδες μεταξύ τους, κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν και στο πρόγραμμα διδασκαλίας που εφαρμόζεται από τις νηπιαγωγούς, αλλά και στην πρόοδο που παρουσιάζουν τα παιδιά ως ομάδες-τάξεις. Κατά τη **δεύτερη φάση**, συγκεντρώσαμε στοιχεία απαραίτητα για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της διδακτικής μας παρέμβασης τόσο με την ομάδα ελέγχου όσο και με την ίδια την ομάδα πειραματισμού, με σκοπό την επαλήθευση της εγκυρότητας της ερευνητικής μας υπόθεσης. Για τις παρα-

τηρήσεις χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός παρατήρησης που διαμορφώσαμε εμείς βάσει της θεωρίας της ενιαιοποίησης της γνώσης, των αρχών και των στόχων της διαθεματικής προσέγγισης, προκειμένου να ανταποκρίνεται σαν ερευνητικό εργαλείο στις ανάγκες και απαιτήσεις της έρευνάς μας. Η συστηματική παρατήρηση διήρκεσε από μία εβδομάδα σε κάθε τάξη νηπιαγωγείου και στις δύο φάσεις.

Η **διδασκτική παρέμβαση** πραγματοποιήθηκε με την ομάδα πειραματισμού, στην οποία εφαρμόστηκαν 13 θεματικές προσεγγίσεις (συνολικά 71 διαθεματικές δραστηριότητες) και δύο σχέδια εργασίας, σύμφωνα με το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών, που εφαρμόζεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αξιολογούνταν ως προς τον τρόπο που σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και γενικότερα εξελίχθηκαν, ως προς το βαθμό ανταπόκρισης τόσο των παιδιών στη διαδικασία εφαρμογής τους και στο περιεχόμενό τους όσο και το δικό μας ως προς τις ανάγκες, ιδέες, απόψεις, γνώσεις κι εμπειρίες των παιδιών. Κατά συνέπεια, η μορφή και ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων μας ήταν ανοικτός κι ευέλικτος. **Σημειώνουμε** ότι η νηπιαγωγός της ομάδας πειραματισμού βρισκόταν καθόλη τη διάρκεια των διδασκαλιών μας μέσα στην τάξη ως παρατηρήτρια. Η διδασκτική μας παρέμβαση διήρκεσε 4 μήνες.

Ο οδηγός παρατήρησης σχεδιάστηκε βάσει 7 ερωτημάτων, τα οποία εστιάζουν σε βασικές επιδιώξεις του διαθεματικού προγράμματος σπουδών (βλ. Παράρτημα, σελ. 11).

Το δείγμα της έρευνας, τόσο για τη συστηματική παρατήρηση όσο και τη διδασκτική παρέμβαση αποτέλεσαν 30 συνολικά νήπια και μικρά νήπια. Στην ομάδα ελέγχου τα παιδιά ήταν 10, ενώ τα παιδιά στην ομάδα πειραματισμού ήταν 20.

Αναφορικά με τη δομή της διδασκτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήσαμε θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας. Η δομή των **θεματικών προσεγγίσεων** περιελάμβανε για κάθε διαθεματική δραστηριότητα

- Υλικά
- Μεθόδους
- Χώρο πραγματοποίησης της δραστηριότητας
- Άμεσους στόχους
- Πορεία της δραστηριότητας και
- Αξιολόγηση

Κάθε θεματική προσέγγιση (βλ. Παράρτημα, σ.σ. 12-13) συνδύαζε ή ενέπλεκε παραπάνω από τρεις διαθεματικές δραστηριότητες, ανάλογα με τον τρόπο και το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στο πρόγραμμά μας. Τα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των διαθεματικών δραστηριοτήτων ήταν 1) Ο εαυτός μου, 2) Το σχολείο μας, 3) Τα χρώματα, 4) Δια-

τροφή - Διατροφικές συνήθειες (Αγωγή της Υγείας), 5) Η παιδική χαρά, 6) Τα μέσα μαζικής μεταφοράς (Μ.Μ.Μ.), 7) Οι λαοί της γης, 8) Ο έντυπος λόγος, 9) Η γλώσσα μου, 10) Το διάστημα, 11) Ολυμπιακοί Αγώνες (Ολυμπιακή Παιδεία), 12) Τα μουσεία, 13) Άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.).

Τα **σχέδια εργασίας** (βλ. Παράρτημα, σ.σ. 13-14) χωρίζονταν σε τρεις φάσεις

- Συζήτηση και καταγραφή
- Έρευνα πεδίου και
- Παρουσίαση-αξιολόγηση.

Τα θέματα των σχεδίων εργασίας ήταν 1) Ο πληλός, 2) Πίνακες ζωγραφικής. Ο πληλός προέκυψε από την επίσκεψη που κάναμε με τα παιδιά στο αρχαιολογικό μουσείο Βόλου, στα πλαίσια εφαρμογής της θεματικής Τα μουσεία, ενώ οι πίνακες ζωγραφικής προέκυψε από το πρώτο project που κάναμε με τα παιδιά, τον πληλό. Τα παιδιά είχαν δει ένα βιβλίο («Η γκρινιάρια κατσίκια»), το οποίο μας το είχαν δείξει και ήθελαν να το διαβάσουμε. Περιγράφοντας το εξώφυλλο του βιβλίου, τα παιδιά παρατήρησαν ότι στο κέντρο είχε μια ζωγραφιά, που δεν ήταν όμως κόμικς και δεν ήξεραν πώς το έλεγαν. Τους εξηγήσαμε ότι πρόκειται για έναν πίνακα ζωγραφικής. Τα παιδιά αμέσως άρχισαν να κάνουν διάφορες ερωτήσεις για τους πίνακες ζωγραφικής, τις οποίες εμείς σκεφτήκαμε να τις καταγράψουμε κάποια στιγμή, για να ξεκινήσουμε το δεύτερο σχέδιο εργασίας μας, εφόσον τα παιδιά ήθελαν να μάθουν πολλά περισσότερα για το συγκεκριμένο θέμα. Τα σχέδια εργασίας τα χρησιμοποιήσαμε ως μία εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας από τις θεματικές προσεγγίσεις, έτσι όπως εντάσσονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο, παρά ως μία ξεχωριστή μέθοδο διδασκαλίας. Ο λόγος που ενεργήσαμε κατ' αυτόν τον τρόπο, ήταν για να τονίσουμε ότι τα σχέδια εργασίας λειτουργούν ενοποιητικά με τις θεματικές προσεγγίσεις σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα πλαίσια του οργανωμένου προγράμματος διδασκαλίας του νηπιαγωγείου και δεν αποτελούν δύο ξεχωριστές μορφές διδασκαλίας, διέπονται από τις ίδιες αρχές και χρησιμοποιούν τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία.

Οι **αξιολογήσεις** των δραστηριοτήτων μας γινόταν με βάση τη φιλοσοφία του διαθεματικού προγράμματος, οπότε κατά συνέπεια ήταν περιγραφικές, είχαν εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και ο ρόλος τους ήταν ανατροφοδοτικός.

Όσον αφορά τις **μεθόδους διδασκαλίας** που χρησιμοποιήσαμε, επειδή – όπως ειπώθηκε παραπάνω – δεν αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., ερευνήσαμε τη σχετική βιβλιογραφία κι εντοπίσαμε τις κυριότερες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Αυτές είναι

- Η διερευνητική
- Η διαλεκτική
- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Το παιχνίδι
- Η εξατομικευμένη διδασκαλία

που αποτελούν άμεσες κι έμμεσες μορφές διδασκαλίας. Τις χρησιμοποιήσαμε συνδυαστικά κι εναλλακτικά, προκειμένου να διασφαλίσουμε ακόμα περισσότερο το διαθεματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων μας.

Ο **ρόλος** που επιλέξαμε να ασκήσουμε, ήταν οργανωτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός, συνεργατικός και εμπνευστικός. Αυτό που κάναμε ήταν να οργανώνουμε τις ιδέες, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε δραστηριότητες.

4. Αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης (α' φάση)

Κατά την **πρώτη φάση**, εκείνο που παρατηρούμε είναι ότι μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της ομάδας πειραματισμού δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ούτε στον τρόπο που συμμετείχαν, επικοινωνούσαν, δραστηριοποιούνταν, συνεργάζονταν, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες κι εξέφραζαν απορίες τα παιδιά. Στην ομάδα ελέγχου ενδεχομένως να υπήρχε κάπως καλύτερη συνεργασία κι επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, επειδή κυρίως ήταν τα μισά από ό,τι στην ομάδα πειραματισμού.

Αυτό οφείλεται στο ότι και οι δύο νηπιαγωγοί διαμορφώνουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας αρκετά αυστηρά οργανωμένο, που δεν αφήνει περιθώρια στα παιδιά να αυτενεργήσουν, εφόσον το πρόγραμμα ακολουθείται ακριβώς όπως οργανώθηκε και σχεδιάστηκε, δηλαδή οι νηπιαγωγοί δεν παρεκκλίνουν από αυτό. Παρατηρήσαμε μία προσπάθεια των νηπιαγωγών να προσαρμόσουν τα παιδιά στα δεδομένα των δραστηριοτήτων τους, επειδή κύρια επιδίωξη ήταν η επίτευξη των διδακτικών στόχων που είχαν θέσει.

Και οι δύο νηπιαγωγοί, εξέφρασαν την άποψη ότι λειτουργούν περισσότερο με την εμπειρία τους για τη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας τους και δεν αφήνουν τίποτα στην τύχη του, επειδή αισθάνονται ανασφάλεια στο να δοκιμάσουν με τα παιδιά πράγματα που δεν τα γνωρίζουν τόσο καλά. Η νηπιαγωγός της ομάδας ελέγχου ανέφερε χαρακτηριστικά ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η Ε.Σ.Δ. (Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία) είναι ακριβώς το ίδιο πρόγραμμα διατυπωμένο με διαφορετικές λέξεις, οπότε μας εξήγησε ότι γνώριζε πώς να εφαρμόσει το διαθεματικό πρόγραμμα, όταν της δώσαμε τα θέματα που θέλαμε να εφαρμόσει. Αντίθετα, η νηπιαγωγός της ομάδας πειραματισμού μας εξήγησε ότι δε γνωρίζει τί είναι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ότι είναι ένα πρόγραμμα που δεν μπορεί να το κατανοήσει και πως δε βρέ-

θηκε κανείς να της το εξηγήσει. Επομένως της ήταν δύσκολο να εφαρμόσει κάτι που δε γνώριζε. Σημειώνουμε ότι ο λόγος που αναφέρουμε τις απόψεις των δύο νηπιαγωγών, είναι επειδή μέσα από τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και αντιλήψεις μας δόθηκε η δυνατότητα να κατανοήσουμε τον τρόπο που οργάνωναν τόσο τη διδασκαλία τους όσο και τον γενικότερο τρόπο λειτουργίας της τάξης τους, κάτι που μας βοήθησε στο να συγκρίνουμε όχι μόνο το δικό μας πρόγραμμα διδασκαλίας με το δικό τους, αλλά και τις συμπεριφορές των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο.

5. Αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης

Έδειξαν ότι ο ρόλος που διαμορφώνει και ασκεί ο παιδαγωγός αποτελεί το βασικότερο μέσο υλοποίησης του διαθεματικού προγράμματος, όπως φάνηκε από τις ομάδες ελέγχου και πειραματισμού:

Στην **ομάδα ελέγχου** οι αλλαγές που σημειώθηκαν ήταν συγκεκριμένες και αναμενόμενες, επειδή - ανεξάρτητα από το πρόγραμμα διδασκαλίας που εφαρμόζει η νηπιαγωγός - τα παιδιά με το πέρασμα του χρόνου έτσι κι αλλιώς ωριμάζουν, εξελίσσονται, προοδεύουν. Ωστόσο μέσα από το πρόγραμμα που εφάρμοσε η νηπιαγωγός, δεν παρατηρήθηκε τέτοια διαφορά στην εξέλιξη των παιδιών, όση ενδεχομένως θα παρατηρούνταν εάν επέλεγε να δώσει στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες δραστηριοποίησής τους στα πλαίσια υλοποίησης των διδασκαλιών της.

Αντίθετα, στην **ομάδα πειραματισμού** καταγράφηκαν σημαντικές αλλαγές τόσο στον τρόπο που τα παιδιά συμμετέχουν σε βιωματικές - επικοινωνιακές καταστάσεις μάθησης, όσο και στον τρόπο που οικοδομούν τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα που σημειώσαμε, ήταν η αναθεώρηση του ρόλου της νηπιαγωγού της ομάδας πειραματισμού, γεγονός που οδήγησε στο να αναθεωρήσει και το πρόγραμμα διδασκαλίας που εφάρμοζε στην τάξη πριν τη δική μας παρέμβαση. Συνεπώς, η εξέλιξη των παιδιών συνεχίστηκε με τον ίδιο ρυθμό και μετά το πέρας των διδασκαλιών μας.

6. Αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης (β' φάση)

Κατά τη **δεύτερη φάση**, ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρήθηκε μία αρκετά σημαντική διαφορά στην εξελικτική πορεία των παιδιών: τα παιδιά της ομάδας πειραματισμού είχαν αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ως προς τα πράγματα που μπορούσαν να κάνουν κι αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι πάντοτε δοκίμαζαν και πειραματίζοντουσαν με νέες έννοιες, γνώσεις κι εμπειρίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τους παρέχονταν οι ευκαιρίες

να δράσουν αυτόνομα στη μάθησή τους μέσα από καταστάσεις προβληματισμού και μέσα από τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων που πραγματικά προέκυπταν από τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των παιδιών. Το σημαντικότερο για εμάς είναι ότι διατήρησαν αυτή την πορεία και μετά το τέλος των διδασκαλιών μας, επειδή η νηπιαγωγός τους ήθελε να αλλάξει βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου της που καθόριζαν και τη δράση της μέσα στην τάξη. Αντίθετα, τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου δεν επέδειξαν σημαντικές διαφορές από την πρώτη φάση των παρατηρήσεών μας, πράγμα που οφείλεται πολύ περισσότερο στο ότι η νηπιαγωγός της τάξης εξακολουθούσε να εφαρμόζει το πρόγραμμα διδασκαλίας της όπως και πριν της δώσουμε εμείς τα θέματα. Τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης συγκεντρωτικά ήταν:

	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		ΟΜΑΔΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΥ	
	α' παρατήρηση	β' παρατήρηση	α' παρατήρηση	β' παρατήρηση
Συμμετοχικότητα-Ενδιαφέρον	Συμμετοχή σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Αποσπάται η προσοχή τους, όταν δεν έχουν μαθησιακό υλικό (π.χ. εικόνες). Ενδιαφέρον για κινητικές παρά γλωσσικές ή μαθηματικές δραστηριότητες.	Τα παιδιά συμμετέχουν. Δε δείχνουν προθυμία, αποσπάται η προσοχή τους. Ασχολούνται με παζλ και παραμύθια.	Ενδιαφέρον κυρίως για κινητικές δραστηριότητες. Η νηπιαγωγός οργανώνει συγκεκριμένες γλωσσικές-μαθηματικές δραστηριότητες. Τα παιδιά δε συμμετέχουν ενεργητικά. Δεν ενθαρρύνονται, δεν τους παρέχονται κίνητρα.	Ασχολούνται με όλες τις δραστηριότητες (κινητικές, γλωσσικές, μαθηματικές). Τα ενδιαφέροντά τους έχουν διευρυνθεί. Συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Αναθεώρηση του ρόλου της νηπιαγωγού, παροχή περισσότερων κινήτρων συμμετοχής όλων των παιδιών στις δραστηριότητες.
Γρόπος συμμετοχής στις οργανωμένες δραστηριότητες	Εκφράζουν λίγες απορίες, μετά από παρακίνηση. Η νηπιαγωγός αποδέχεται αυτή την στάση.	Λίγες απορίες των παιδιών. Δεν ενδιαφέρονται να ρωτήσουν, δε δείχνουν να προβληματίζονται.	Δεν εκφράζουν απορίες. Δεν ενδιαφέρονται για τις συζητήσεις. Προβλήματα συμπεριφοράς (αποσυντονίζονται εύκολα).	Εκφράζουν απορίες. Αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο (περισσότερες λέξεις, πιο ολοκληρωμένες προτάσεις). Μαθαίνουν να ερευνούν τη γνώση.
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας/αυτονομίας	Ελάχιστες πρωτοβουλίες. Έλλειψη ενδιαφέροντος. Η νηπιαγωγός ελέγχει τη διαδικασία & δεν εκμεταλλεύεται τις ιδέες των παιδιών.	Αναλαμβάνουν κάποιες πρωτοβουλίες, αλλά δεν υπάρχει δημιουργική & ενεργητική σκέψη. Μεταφορά γνώσης.	Εκφράζουν ιδέες για θέματα που γνωρίζουν. Δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Δεν ενθαρρύνονται αρκετά.	Εκφράζουν ιδέες, οι οποίες εφαρμόζονται, όταν αυτό είναι εφικτό. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ευκολότερα. Διαφοροποίηση διδακτικού ύφους (περισσότερα δικαιώματα συμμετοχής στη

				διδασκτική πράξη στα παιδιά).
Δραστηριοποίηση μέσα στην τάξη	Έλλειψη χώρου. Φτωχός εξοπλισμός. Χρησιμοποιούνται λίγες γωνιές. Υποτονική, επαναλαμβανόμενη δράση.	Χρησιμοποιούνται λίγες γωνιές. Υποτονική, επαναλαμβανόμενη δράση των παιδιών.	Απασχολούνται σε όλες τις γωνιές. Οι ελεύθερες δραστηριότητες εξυπηρετούν πολλές φορές το πρόγραμμα διδασκαλίας της νηπιαγωγού.	Απασχολούνται σε όλες τις γωνιές, κάθε μέρα. Περισσότερες δραστηριότητες, αξιοποίηση υπάρχοντος υλικού. Μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσουν ικανότητες για συμβολική αναπαράσταση, να συναισθάνονται τους άλλους, να συνεργάζονται. Αναπτύσσουν τη φαντασία τους.
Ικανότητα συνεργασίας	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία & μάθηση δεν υφίσταται. Ατομική εργασία. Καλές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία & μάθηση δεν υφίσταται. Καθορισμένη συνεργασία, στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες.	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία & μάθηση δεν υφίσταται. Υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ των νηπίων. Δυσκολία συνεργασίας των μικρών νηπίων με τα μεγαλύτερα.	Πολύ καλή συνεργασία & επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Φιλίες, όχι κλειστές παρέες. Ομαδοσυνεργατική συμπεριφορά.
Ικανότητα επικοινωνίας & αλληλεπίδρασης	Η σχέση νηπιαγωγού-παιδιών είναι συγκεκριμένη & δεδομένη. Έλλειψη ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των παιδιών. Διαμόρφωση ομάδων από τα παιδιά κυρίως ανάλογα με το παιχνίδι τους, όχι με τις φιλίες τους. Ομαλή σχέση ανάμεσα στα παιδιά.	Τα παιδιά μεταξύ τους έχουν πολύ καλές σχέσεις. Η νηπιαγωγός επικοινωνεί με τα παιδιά τυπικά, χωρίς να διαμορφώνει ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους.	Τα μικρά νήπια δεν αλληλεπιδρούν ιδιαίτερα με τα μεγαλύτερα παιδιά. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι οργανωτικός και καθοδηγητικός.	Με την επίδραση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης υπάρχει πολύ καλή επικοινωνία σε όλες τις δραστηριότητες. Έντονη αλληλεπίδραση της ομάδας-τάξης, κοινά ενδιαφέροντα. Η νηπιαγωγός μαθαίνει τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δοκιμάζει καινούρια πράγματα.
Συναισθηματικό κλίμα και διαμόρφωση καθημερινότητας ομάδας-τάξης	Η νηπιαγωγός διαμορφώνει ένα αυστηρό πρόγραμμα διδασκαλίας βάσει της εμπειρίας της. Χαλαρά οργανωμένες δραστηριότητες.	Η τάξη είναι ήσυχη, πειθαρχημένη. Τα παιδιά είναι υποτονικά, δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες.	Ο χαρακτήρας της τάξης (παραδοσιακή τάξη, αυστηροί κανόνες) διαμορφώνεται από τη νηπιαγωγό, η οποία στηρίζεται κυρίως στην εμπειρία της.	Θετικό, ευχάριστο, δημιουργικό κλίμα. Τα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν βασικές αρχές διαλόγου, να δουλεύουν περισσότερο, να αποφασίζουν, να επιλέγουν, να δοκιμάζουν.

7. Συμπεράσματα

Αναφορικά με την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος θα λέγαμε τα εξής: μέσα από την εφαρμογή ενός δημοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας, που στηρίχτηκε στις αρχές της ολιστικής και βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας και στη θεωρία ενιαιοποίησης της γνώσης, στα πλαίσια της διδακτικής μας παρέμβασης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, γεγονός που τα οδήγησε στην κατάκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, γνώσεων που μπορούσαν να τις συνδέσουν με την καθημερινότητά τους και να τις χρησιμοποιήσουν στα πλαίσια των δράσεών τους μέσα σε αυτήν. Τα παιδιά εξέφραζαν απορίες και ιδέες, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, διατύπωναν ερωτήματα που οργανώνονταν σε δραστηριότητες, επικοινωνούσαν και αλληλεπιδρούσαν δημιουργικά με το περιβάλλον γύρω τους, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση και την επίτευξη των στόχων που είχαμε εξαρχής θέσει. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., **ως ένα διαθεματικό, ενιαιοποιητικό πρόγραμμα**, είναι ευέλικτο και για να λειτουργήσει σωστά θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τη θεωρία που το στηρίζει, τη λογική που το διέπει, τη δομή που το οργανώνει, καθώς και τις στρατηγικές που συντελούν στην υλοποίησή του, να το εφαρμόσει ο ίδιος, προσαρμόζοντάς το στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες που διαμορφώνουν τα παιδιά που έχει μέσα στην τάξη του. Προκειμένου να κάνουμε το συγκεκριμένο διαθεματικό πρόγραμμα διδασκαλίας να λειτουργήσει αποτελεσματικά, έπρεπε να προσαρμόσουμε το ρόλο μας στα δεδομένα που το πρόγραμμα αυτό μας έθετε, μελετώντας τη θεωρία της ενιαιοποίησης της γνώσης, τις αρχές και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ένα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών για την εφαρμογή του. Οι παρατηρήσεις που κάναμε σε δύο τάξεις νηπιαγωγείων (ομάδα ελέγχου και ομάδα πειραματισμού), αποδεικνύουν την ερευνητική μας υπόθεση και τις θεωρητικές μας θέσεις, επειδή και οι δύο νηπιαγωγοί που παρατηρήσαμε, είχαν στα χέρια τους το ίδιο πρόγραμμα σπουδών (το Δ.Ε.Π.Π.Σ.), αλλά η καθεμία το εφάρμοζε τελείως διαφορετικά. Με άλλα λόγια, υπήρχε το συγκεκριμένο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών, δεν υπήρχε όμως η ίδια άσκηση παιδαγωγικού ρόλου, γιατί δεν υπήρχε το ίδιο επιστημονικό θεωρητικό ή φιλοσοφικό υπόβαθρο ανάμεσα στις δύο παιδαγωγούς, εφόσον η κάθε παιδαγωγός είχε αποφασίσει, είχε επιλέξει με βάση καθαρά το δικό της προσωπικό κριτήριο, το ρόλο που θα ασκήσει.

Εμείς από την άλλη πλευρά, επιλέξαμε να διαμορφώσουμε ένα ανοικτού τύπου πρόγραμμα διδασκαλίας, που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι σε 15 από τις 71 συνολικά δραστηριότητες των 13 θεματικών μας ενοτήτων (θεματικών προσεγγίσεων), έγιναν **επεκτάσεις**, δηλαδή οι συγκεκριμένες ορ-

γανωμένες δραστηριότητες που εφαρμόσαμε επεκτάθηκαν σε περισσότερες φάσεις από αυτές που εμείς είχαμε σχεδιάσει, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενό τους, από τις ιδέες των παιδιών (σε δύο δραστηριότητες έγιναν από δύο επεκτάσεις, μέσα στην ίδια δραστηριότητα), ενώ σε άλλες 15 έγιναν **παραλλαγές**, δηλαδή επίσης από ιδέες των παιδιών το περιεχόμενο και ο σχεδιασμός κάποιων δραστηριοτήτων ή κάποιων φάσεων των δραστηριοτήτων αυτών που είχαμε οργανώσει για τη διδασκαλία μας, άλλαξαν. Πολύ απλά, δεν κάναμε αυτό που είχαμε σχεδιάσει εμείς, αλλά αυτό που προέκυψε από τα παιδιά, το οποίο ήταν σαφώς σχετικό με το θέμα της δραστηριότητας και το οποίο φροντίζαμε να εντάξουμε στη διδασκαλία μας (και πάλι σε μία δραστηριότητα έγιναν από 2 παραλλαγές, μέσα στην ίδια δραστηριότητα), όπως φαίνεται χαρακτηριστικά και περιγραφικά από τις αξιολογήσεις που έγιναν σε όλες τις δραστηριότητες. Θέλαμε με αυτόν τον τρόπο να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα ικανοποιούσε τις μαθησιακές, γνωστικές, νοητικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, ανταποκρινόμενο παράλληλα το περιβάλλον αυτό στα δικά μας προσωπικά και διδακτικά δεδομένα.

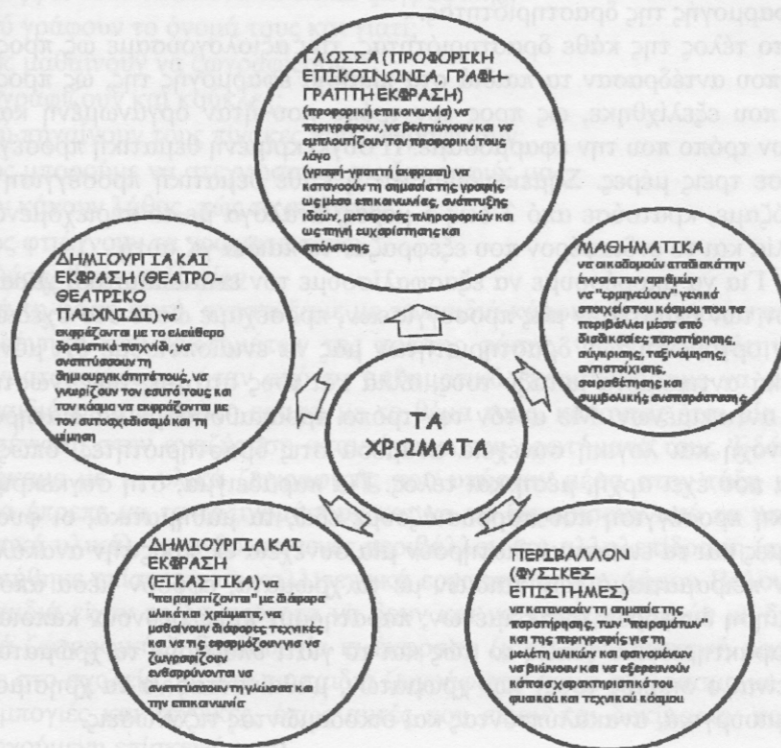
Παράρτημα

Οδηγός Παρατήρησης

1. Ποιά είναι η συχνότητα που τα παιδιά συμμετέχουν στις δραστηριότητες που οργανώνονται κι εφαρμόζονται μέσα στην τάξη και ποιός ο βαθμός που οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους,
2. Εκφράζουν και σε ποιό βαθμό τα παιδιά απορίες, υποβάλλοντας ερωτήσεις,
3. Ποιός είναι ο βαθμός ανάπτυξης της αυτόνομης κι ενεργητικής τους μάθησης,
4. Ποιός είναι ο τρόπος και ποιό το επίπεδο δραστηριοποίησης των παιδιών μέσα στην τάξη, στα πλαίσια και του οργανωμένου προγράμματος αλλά και των ελεύθερων δραστηριοτήτων,
5. Συνεργάζονται και κατά πόσο τα παιδιά μεταξύ τους είτε όταν δουλεύουν σε μικρές ομάδες είτε όταν δραστηριοποιούνται σαν ομάδα-τάξη,

6. Πόσο επικοινωνούν κι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό τους και ποιά είναι η ποιότητα της επικοινωνίας αυτής, πώς προσδιορίζεται η επικοινωνία αυτή και
7. Ποιό είναι το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη, ποιά είναι τα συναισθήματα των παιδιών, πώς διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους μέσα από τη σχέση τους μεταξύ τους και με τη νηπιαγωγό τους.

Παράδειγμα Θεματικής Προσέγγισης



Στη συγκεκριμένη θεματική προσέγγιση επιλέξαμε να εμπλέξουμε διαθεματικά 5 γνωστικά αντικείμενα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο. Το κάθε γνωστικό αντικείμενο αναπτύχθηκε ως ξεχωριστή διαθεματική δραστηριότητα και η δομή τους περιελάμβανε τα υλικά, που θεωρούσαμε απαραίτητα για τη διεξαγωγή τους, το χώρο που είχαμε σκεφτεί να χρησιμοποιήσουμε για την πραγματοποίησή τους, τη μεθοδολογία (σε κάθε δραστηριότητα συνδυάζαμε δύο με τρεις μεθόδους διδασκαλίας, όπως π.χ. την ομαδοσυνεργατική με τη διαλεκτική και το παιχνίδι ή τη διαλεκτική με τη διερευνητική κ.λπ.). Με αυτόν τον τρόπο, διατηρούσαμε το διαθεματικό χαρακτήρα της δραστηριότητας, προσδίδοντάς της ένα χαρακτήρα πολυεπίπεδο) που θα χρησιμοποιούσαμε, καθώς και την πορεία που θα ακολουθούσαμε. Το περιεχόμενο (πορεία) της κάθε δραστηριότητας μπορούσε να μεταβληθεί, να παραλλαχθεί ή να επεκταθεί, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και τις παιδαγωγικές συνθήκες που ενδεχομένως θα προέκυπταν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δραστηριότητας.

Μετά το τέλος της κάθε δραστηριότητας, την αξιολογούσαμε ως προς τον τρόπο που αντέδρασαν τα παιδιά στα πλαίσια εφαρμογής της, ως προς τον τρόπο που εξελίχθηκε, ως προς τον τρόπο που ήταν οργανωμένη και ως προς τον τρόπο που την εφαρμόσαμε. Η συγκεκριμένη θεματική προσέγγιση διήρκεσε τρεις μέρες. Σημειώνουμε ότι η κάθε θεματική προσέγγιση που εφαρμόζαμε, κρατούσε από 3 έως 5 μέρες, ανάλογα με το περιεχόμενο, τη δυσκολία και το ενδιαφέρον που εξέφραζαν τα παιδιά γι' αυτή.

Για να μπορέσουμε να εξασφαλίσουμε τον ενιαιοποιητικό χαρακτήρα όλων των θεματικών μας προσεγγίσεων, προσέχαμε ώστε στο σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων μας να ενιαιοποιούμε όχι μόνο τα γνωστικά αντικείμενα μεταξύ τους, αλλά και τους στόχους των γνωστικών αυτών αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθούσαμε να διατηρούμε μία συνοχή και λογική συνέχεια ανάμεσα στις δραστηριότητες, όπως μία ιστορία που έχει αρχή, μέση και τέλος. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη θεματική προσέγγιση που παρουσιάζουμε εδώ, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και τα εικαστικά διατηρούν μία συνέχεια ως προς την ανακάλυψη και τον πειραματισμό των παιδιών με τα χρώματα, εφόσον μέσα από την ταξινόμηση διαφόρων αντικειμένων, παρατηρούν κι εξερευνούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά (όπως το πώς και το γιατί υπάρχουν τα χρώματα και ποιος είναι ο σκοπός τους) των χρωμάτων, μαθαίνοντας να τα χρησιμοποιούν δημιουργικά, ανακαλύπτοντας και οικοδομώντας τις γνώσεις.

Παράδειγμα Σχεδίου Εργασίας

ΘΕΜΑ: ΠΙΝΑΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ

Α Φάση: Συζήτηση και Καταγραφή

Η συγκεκριμένη φάση αφορά στο πώς προέκυψε το σχέδιο εργασίας, οπότε συζητήσαμε με τα παιδιά σχετικά με το θέμα μας (βλ. σελ. 6 του παρόντος άρθρου). Μέσα από τη συζήτησή μας με τα παιδιά προέκυψαν οι εξής ερωτήσεις:

- πώς ζωγραφίζουν, με τί υλικά;
- χρησιμοποιούν ποδιές για να μη λερώνονται;
- ζωγραφίζουν σε πολλά (διαφορετικά) χαρτιά;
- πόσο μεγάλοι είναι οι πίνακες;
- τί ζωγραφίζουν;
- πώς καθαρίζουν τα πινέλα;
- πού βρίσκουν όλα αυτά τα υλικά ζωγραφικής;
- πού γράφουν το όνομά τους και γιατί;
- πώς μαθαίνουν να ζωγραφίζουν;
- ζωγραφίζουν και κούκλες;
- πού πηγαίνουν τους πίνακες που ζωγραφίζουν;
- πώς μπορούμε να στεγνώσουμε τις ζωγραφιές μας;
- εάν κάνουν λάθος, πώς το σβήνουν;
- πώς φτιάχνουν τα χρώματά τους;

Β Φάση: Έρευνα Πεδίου

Κατά τη φάση αυτή, αναπτύξαμε με τα παιδιά κάποιες δραστηριότητες προς εξερεύνηση των ερωτημάτων της πρώτης φάσης. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε, ήταν από τα μαθηματικά (προσπαθήσαμε να φέρουμε τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με το θέμα τους, κάνοντας έτσι μία πρώτη προσέγγιση στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματά τους. Εδώ ασχοληθήκαμε με τα υλικά ζωγραφικής που υπήρχαν μέσα στην τάξη μας, τα οποία έπρεπε να τα ταξινομήσουν και να τα ξεχωρίσουν από τα υπόλοιπα γραφικά υλικά), το ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση (πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε καλλιτεχνικά εργαστήρια του Δήμου Βόλου, όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να δουν και να πειραματιστούν με διάφορα υλικά ζωγραφικής), δημιουργία κι έκφραση (μετά την επίσκεψή μας, γυρίσαμε στο σχολείο μας και τα παιδιά ζωγράρισαν πάνω σε ύφασμα με διάφορες μοτιές και τεχνικές, όπως αυτές που είδαν και δοκίμασαν κατά την προηγούμενη επίσκεψή μας).

Γ Φάση: Παρουσίαση-Αξιολόγηση

Μετά το τέλος της β' φάσης, τα παιδιά έκαναν μία παρουσίαση των έργων και των γενικότερων εντυπώσεων και γνώσεων που κατέκτησαν καθόλη τη

διάρκεια του σχεδίου εργασίας, σε ολόκληρη την τάξη, αξιολογώντας τόσο το έργο τους – ατομικό και συλλογικό – όσο και τον τρόπο που εξελίχθηκε η όλη διαδικασία. Το σχέδιο εργασίας μας διήρκεσε 5 μέρες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (2003), Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγείωση». Στο Αγγελάκος, Κ. (Επιμ.), *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ.σ. 13-17). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2005), Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: στοιχεία εφαρμογής με το παράδειγμα της μυθολογίας. Στο ΟΜΕΡ & Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Α.Π.Θ. Τομέας Παιδαγωγικής. *Η Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, 30 Μαΐου – 1 Ιουνίου 2003 Θεσσαλονίκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δάλκος, Γ. (2003), Τα αναλυτικά προγράμματα και η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 86-97.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. & Μπρούζος, Α. (1995), Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής. Στο Μатσαγγούρας, Η., *Η εξέλιξη της διδακτικής* (σ.σ. 277-324). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπονίδης, Κ. (2003), Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999), *Σύγχρονες τάσεις προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΥΠΕΠΘ (2002), *Γενικό μέρος, Τόμος Α*. Αθήνα
- Χρονοπούλου, Α. (2003), Αντίλογος περί “διαθεματικότητας”, ευέλικτης ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: μια κριτική θεώρηση της “εκπαιδευτικής σύγκλισης” στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 57-78.
- Χρυσafiδης, Κ. (2008), Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη: μια προσπάθεια αναμόρφωσης της ζωής του ελληνικού σχολείου. Στο Κακανά, Δ. & Σιμούλη, Γ. (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ.σ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωση

- Benson, T.R. (2004), Integrated teaching units. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/integratedunits.html#indepth>.
- Brown-Leonard, B. J. (2007), *Integrative learning as a developmental process: a grounded theory of college students' experiences in integrative studies*. (Unpublished dissertation, The University of Maryland).
- Jacobs, H. H. (1989), The growing need for interdisciplinary curriculum content. In Jacobs, H.H. (Ed.), *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation*, p.p. 1-12.
- Kozicz-Leahey, L. (1999), *An interdisciplinary approach to integrated curriculum*. (MA Dissertation, the Rowan University).
- Lake, K. (2001, Αύγουστος 31), *Integrated curriculum*. NWREL, School Improvement Research Series (SIRS). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/co16.nhtml>
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K. & Peters, C. (1993), Integration and thematic teaching: integration to improve teaching and learning. *Language Arts*, 70(4), 252-264.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1997), *The logic of interdisciplinary studies*. Chicago: The Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- McBrien, J. L. & Brandt, R. S. (1997), *The language of learning: a guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Morris, R.C. (2003), A guide to curricular integration. *Kappa Delta Pi Record*, 39(4), 164-167.
- Robles, H.J. (1998), *Interdisciplinary courses and programs: pedagogy and practice. Recommendations for planning, implementation and evaluation*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/3d/9d.pdf
- Shoemaker, B. (1989), Integrative education: a curriculum for the twenty-first century. *Oregon School Council Bulletin*, 33(2), i-46. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311 602)
- Van De Besselaar & Heimericks, G. (2001), *Disciplinary, Multidisciplinary, Interdisciplinary-Concepts and indicators*. Paper presented at the 8th conference on Scientometrics and Informetrics, Sydney, Australia, 16-20 July 2001, (p.p. 1-9).
- Van Horn, M. L. & Ramey, S. L. (2004), A new measure for assessing developmentally appropriate practices in early elementary school, A developmentally appropriate practice template. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 569-587.
- Vars, G. F. (2002), A viewpoint. *Curriculum Technology Quarterly*, 11(4). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ascd.org/affiliates/articles/ctp2002summer_vars.html

Warnod, H. (2002, May), Integrated Curriculum: designing curriculum in the Immersion Classroom. *ACIE Newsletter - The Bridge*, 2(2), p.p. 1-8.

Abstract

Cross-thematic approach in kindergarten forms a teaching approach, which begins from the integration of knowledge, involving different theories, methods and pedagogical practices that support the interactive and communicative character of knowledge, which provides this approach. The objective is to form in the pedagogical practice a detailed, complete and suitable result for the multiform needs and requirements of the developmental course of modern child.

The aim of the present research is to clarify the significances of the cross-thematic approach and the cross-thematic curriculum as well as to determine the results that their application involves in the children of preschool age. Thus, we highlight the positive aspects of the cross-thematic program, led in forming a very effective teaching and learning environment for children and educators.

Αλεξάνδρα Βάρδα

Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Άγιος Παντελεήμονας, Τ.Θ. 511,
Τ.Κ. 190 02, Παιανία, Αττική
Τηλέφωνο οικίας: 2106644872
Κινητό: 6972938282, Τηλέφωνο εργασίας: 2103442248
e-mail: varda_ece@yahoo.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π. Τ. Π. Ε. του Π. Θ.
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Συγκρότημα Παπαστράτου (Κτίριο III),
Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Τ.Κ. 382 21, Βόλος
Τηλέφωνο εργασίας: 2421074814