

Διερευνώντας το «λόγο» της εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση: Ένα πλαίσιο ανάλυσης

Αλέξανδρος Μόκιας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70
alexmok25@gmail.com

Αναστάσιος Σιάτρας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση εντοπίζεται στο επίκεντρο μελετών διεθνών οργανισμών για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ανάπτυξης απαιτητικών εκπαιδευτικών εμπειριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο τη συγκρότηση μιας προκαθορισμένης κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας (OECD 2020). Στην κατεύθυνση αυτή, πολλές χώρες αναδεικνύουν τη σημασία της διαμόρφωσης νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στο πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (World Bank 2018) για τη συμβολή στην ανάπτυξη λογοδοσίας, ανταγωνισμού και «κουλτούρας ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 2010, Apple 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση εστιάζεται στη διαμόρφωση της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. Ν.4521/2018

[ΦΕΚ 38/τ. Α/02-03-2018], Ν.4704/2020 [ΦΕΚ 133/τ. Α/14-07-2020]), καθώς και στις μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία (βλ. υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικών Υποθέσεων, 2020, Υπουργική Απόφαση 160476/Δ1 «Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση» [ΦΕΚ 5961/τ. Β/17-12-2021]).

Στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων καταγράφονται κριτικές προσεγγίσεις για τη διαδικασία μεταρρυθμίσεων των προγραμμάτων σπουδών, που αναφέρονται στην ύπαρξη αυξημένης απόστασης μεταξύ του «διακηρυκτικού» και «εφαρμοσμένου» λόγου (Apple & Jungck 2008). Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο «διακηρυκτικού» λόγου, τα προγράμματα σπουδών φαίνεται να δίνουν έμφαση στην ανάδειξη του «λόγου» για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και την ενδυνάμωση της αυτόνομης προσωπικότητάς τους, με στόχο την αντιμετώπιση καταστάσεων σε εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Γέρου 1988). Από την άλλη, στον «εφαρμοσμένο» λόγο, παρατηρείται ότι τα προγράμματα σπουδών προωθούν μαθησιακούς στόχους που αναφέρονται σε αποπλαισιωμένες εννοιολογικές προσεγγίσεις της λεγόμενης «παιδαγωγικής των περιεχομένων» (Γρόλλιος 2005, Freire 1987). Στην κατεύθυνση αυτή, το σύνολο των γνώσεων που ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών προβάλλεται ως αντικειμενικό και δεσμευτικό, το οποίο θα πρέπει να κατακτηθεί από τα μικρά παιδιά, χωρίς αυτό να ανταποκρίνεται στις πολύμορφες αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας (Sahlberg 2013).

Τα είδη των «λόγων» που αναδεικνύονται μέσα από τα προγράμματα σπουδών οδηγούν σε διαφορετικές νοηματοδοτήσεις της μαθησιακής ταυτότητας στην παιδική ηλικία (Πεχτελίδης 2015). Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι κυρίαρχοι και εναλλακτικοί «λόγοι» συνυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συγκροτώντας ή αποδομώντας «εξουσιαστικές» μαθησιακές ταυτότητες που διαμορφώνονται για τα μικρά παιδιά (Pechtelidis 2021). Από τη μια μεριά, οι κυρίαρχοι «λόγοι» στοχεύουν στη φίμωση και αποσιώπηση των εναλλακτικών «λόγων», εστιάζοντας σε προκαθορισμένα «πιστοποιημένα» αποτελέσματα για την εκπαιδευτική επιτυχία μέσα από την επανάληψη και απομνημόνευση. Από την άλλη, οι εναλλακτικοί «λόγοι» δίνουν έμφαση στην επαναπροσέγγιση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, αναπτύσσοντας πλαίσια παιδαγωγικών πρακτικών για την οικοδόμηση κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων των μικρών παιδιών που να συμβάλλουν στην πραγμάτωση κοινωνικών αλλαγών (Freire & Shor 2011, Freire 1987).

Πιο συγκεκριμένα, ο αφηρημένος «λόγος» αναδεικνύει ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο που δεν έχει συνάφεια με την καθημερινή ζωή των παιδιών, εστιάζοντας

σε μετωπικές και δασκαλοκεντρικές πρακτικές που στοχεύουν στη διαπίστωση της «αποταμίευσης» εξειδικευμένων πληροφοριών από τα μικρά παιδιά (Σιάτρας 2016). Υποστηρίζεται ότι η μάθηση στο πλαίσιο του αφηρημένου «λόγου» που προωθείται στα προγράμματα σπουδών διαμορφώνει ελιτίστικες προσεγγίσεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία, που αναφέρεται περιοριστικά στη βαθμολογική επίδοση την οποία εμφανίζουν τα μικρά παιδιά στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Ζάχου 2022). Με αυτό τον τρόπο, το αφηρημένο ακαδημαϊκό περιεχόμενο δεν λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες των μικρών παιδιών, διαμορφώνοντας απαιτητικές μαθησιακές ταυτότητες στις οποίες τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν (Pechtelidis & Stamou 2017). Από την άλλη μεριά, ο κριτικός-εναλλακτικός «λόγος» υποστηρίζει την ανάπτυξη του χαρακτήρα του περιεχομένου που αναδεικνύει διαλεκτικές, συμμετοχικές και ομότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, διαμορφώνοντας αναστοχαστικές παιδαγωγικές διαδικασίες που ενσωματώνουν τις αρχικές ιδέες και εμπειρίες των παιδιών (Bazzul 2012).

Τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να εστιάζουν στην καλλιέργεια θεμελιωδών ικανοτήτων, όπου η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά, με στόχο την προσωπική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Χαραλάμπους 2010, Westera 2001). Αντλώντας από κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Μάγος 2022, Darder 2015, Γκόβαρης 2013, McLaren & Farahmandpur 2013, Paraskeva 2011, Γούναρη & Γρόλλιος 2010, Freire 2006α) και την κριτική θεωρία για τα αναλυτικά προγράμματα (Freire, Araujo-Freire & Oliveira 2021, Au 2009, Apple 2008, Whitty 2007, Apple & Teitelbaum 1986), στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστεί η σχεδίαση και ανάπτυξη ενός μεθοδολογικού πλαισίου για τη διερεύνηση του «λόγου» εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάδειξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών.

Σχεδίαση και ανάπτυξη μεθοδολογικού πλαισίου

Στην εργασία σχεδιάζεται και αναπτύσσεται ένα μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης περιεχομένου σχετικά με το «λόγο» εντατικοποίησης του περιεχομένου στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το μεθοδολογικό πλαίσιο αναφέρεται στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών βάσει τριών (3) αξόνων ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας 1 αφορά το περιεχόμενο και εστιάζεται στην

αλληλεπίδραση μεταξύ του ακαδημαϊκού «λόγου» που προωθεί αφηρημένες και εξειδικευμένες έννοιες και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών, που ενισχύει την ολιστική εννοιολογική κατανόηση των παιδιών για το περιεχόμενο (Μουμουλίδου 2022, Σιάτρας 2016). Ο άξονας 2 αναφέρεται στις πρακτικές διδασκαλίας, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση του «λόγου» που θεμελιώνει αποπλαισιωμένες μετωπικές εκπαιδευτικές εφαρμογές και του «λόγου» που ενισχύει πρακτικές διδασκαλίας για την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζάχου 2022, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 2001). Τέλος, ο άξονας 3 επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και εστιάζεται στη διερεύνηση του «λόγου» που αναπτύσσει τυποποιημένες αξιολογικές προσεγγίσεις και του «λόγου» που ενισχύει την ανάπτυξη βιωματικών δράσεων για την υποστήριξη της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών (Patton 2021, Perrenoud 1995, Weck 1989).

Μεθοδολογικό εργαλείο κριτικής ανάλυσης του «λόγου» εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση

ΠΙΝΑΚΑΣ 1	Άξονες / Λόγοι	Ελιτίστικός «λόγος»	Κριτικός «λόγος»
	Άξονας 1: «Λόγος» του περιεχομένου	Ακαδημαϊκό περιεχόμενο	Περιεχόμενο για τον πραγματικό φυσικό και κοινωνικό κόσμο
	Άξονας 2: «Λόγος» των πρακτικών διδασκαλίας	Παραδοσιακή, μετωπική και δασκαλοκεντρική πρακτική	Διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες πρακτικές
	Άξονας 3: «Λόγος» της αξιολόγησης	Αποτίμηση και διαπίστωση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων	Αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική παιδαγωγική πρακτική

Ο «λόγος» του περιεχομένου

Υποστηρίζεται ότι οι παραδοσιακές μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών αναφέρονται σε προσθαφαιρέσεις εννοιολογικού περιεχομένου, συσσωρεύοντας όλο και περισσότερο γνωστικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (OECD 2020, Τσιάκαλος 2008, Weck 1989). Στην κατεύθυνση αυτή, όσον αφορά το

ακαδημαϊκό περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός απαιτητικού και αφηρημένου περιεχομένου που λειτουργεί ως εργαλείο παρεμπόδισης για την ανάπτυξη της κριτικής νοοτροπίας στα μικρά παιδιά, περιορίζοντας σημαντικά την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενεργή εμπλοκή τους σε κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές (Apple 2008). Με αυτό τον τρόπο, η κατανόηση και αφομοίωση του ακαδημαϊκού «λόγου» οδηγεί στη διαμόρφωση μιας ελιτίστικης εικόνας του περιεχομένου που περιορίζει τη διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιεχόμενο και σκιαγραφεί τις γνωστικές απαιτήσεις στις οποίες τα μικρά παιδιά ανταποκρίνονται με δυσκολία (Pechtelidis & Stamou 2020, Freire 2006β).

Σε αντίθεση με την προαναφερθείσα προσέγγιση, η ύπαρξη περιεχομένου για τον πραγματικό φυσικό και κοινωνικό κόσμο στα προγράμματα σπουδών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τα μικρά παιδιά να οικοδομήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες μέσα από την εμπλοκή τους με κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα της καθημερινής τους ζωής (Πεχτελίδης 2020, Αυγητίδου 2008). Έτσι, ενισχύεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του περιεχομένου που στηρίζεται στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διαμόρφωση του εννοιολογικού περιεχομένου (π.χ. εκπαιδευτικοί, μικρά παιδιά, γονείς, τοπική κοινότητα) (Freire 2006β).

Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι ο «λόγος» του περιεχομένου είναι σημαντικό να ενισχύει τα μικρά παιδιά να αξιοποιούν γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες σε ζητήματα που άπτονται του πραγματικού κόσμου, ώστε να αναπτύσσουν την κριτική τους νοοτροπία, να προσεγγίζουν τη νέα γνώση ολιστικά και να μπορούν να ερμηνεύουν τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα που παρατηρούν γύρω τους (Pechtelidis 2021, Γούναρη & Γρόλλιος 2016, Calabrese-Barton & Tan 2010).

Ο «λόγος» των πρακτικών διδασκαλίας

Τα μικρά παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν συνθήκες εκπαιδευτικού αποκλεισμού πριν ακόμη ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Κατσαρού 2020, Γκόβαρης 2011). Η αντιμετώπιση των δυσκολιών προϋποθέτει τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας που οικοδομούν συνεργατικές και συμμετοχικές δράσεις των μικρών παιδιών (Hodson 2011). Η μετουσίωση του γραμμικού ή μετωπικού χαρακτήρα της διδασκαλίας σε πρακτικές που στηρίζονται σε βιωματικές εμπειρίες του πραγματικού κόσμου διαμορφώνουν πλαίσια οικοδόμησης γνώσεων από τα παιδιά

(Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Στην κατεύθυνση αυτή, τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να προωθούν «λόγους» πρακτικών διδασκαλίας που ενισχύουν τα μικρά παιδιά να οικοδομούν νέα γνώση μέσα από συλλογικές διεργασίες, συλλέγοντας, αξιολογώντας και ερμηνεύοντας δεδομένα της καθημερινής τους ζωής (Sahlberg 2013, Hodson 2011, Calabrese-Barton & Tan 2010, Tomlinson 2010, Αυγητίδου 2008, Korhonen 2005).

Οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας συσχετίζονται με την «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου ο εκπαιδευτικός αποτελεί το υποκείμενο που αφηγείται ενώ τα παιδιά λειτουργούν παθητικά, προσέχουν, παρατηρούν και προσπαθούν υπομονετικά να αφομοιώσουν ένα απαιτητικό και εξειδικευμένο περιεχόμενο (Freire 2006α). Με άλλα λόγια, οι μετωπικές πρακτικές διδασκαλίας στοχεύουν στην προετοιμασία των μικρών παιδιών να ανταποκρίνονται σε απαιτητικές και ανταγωνιστικές μαθησιακές διεργασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πεχτελίδης 2020, Bazzul 2012, Θεοφιλίδης 2009). Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι οι «λόγοι» των παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας εμποδίζουν τα μικρά παιδιά να αξιοποιούν προϋπάρχουσες ιδέες και εμπειρίες τους, ενισχύοντας την παθητική τους συμμετοχή σε μια μονοδιάστατη και προβλέψιμη μαθησιακή διαδικασία (Θεοφιλίδης 2009, Apple 2008, Freire 2006β).

Τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να εστιάζουν στην ανάπτυξη πρακτικών διδασκαλίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαλογικών, συμμετοχικών και ομότιμων δράσεων για την ενίσχυση της μαθησιακής ταυτότητας των μικρών παιδιών (Πεχτελίδης 2020). Με την αξιοποίηση των εναλλακτικών «λόγων» των πρακτικών διδασκαλίας, μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη της κριτικής νοοτροπίας των παιδιών μέσω της διατύπωσης προβλέψεων και υποθέσεων για θέματα που μπορούν να διερευνηθούν και να επιλυθούν (Κατσαρού 2020). Ειδικότερα, η αξιοποίηση υποθέσεων και προβλέψεων από τα μικρά παιδιά μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή εμπειριστατωμένων συμπερασμάτων για θέματα της καθημερινής τους ζωής (Calabrese Barton & Tan 2010). Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να μιλούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω πειραματικών διεργασιών, με στόχο την ενεργή εμπλοκή τους στην οικοδόμηση νέας γνώσης (Bazzul 2012). Έτσι, ο «λόγος» των πρακτικών διδασκαλίας είναι σημαντικό να αναφέρεται σε συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως οι διαθεματικές συζητήσεις, η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών, οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις και τα σχέδια εργασίας, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία. Άλλωστε, όταν η νέα γνώση προκύπτει από την άμεση εμπλοκή των παιδιών με το περιεχόμενο, διαμορφώνονται μαθησιακές ταυτότητες που ενισχύουν τα παιδιά να αναπτύσσονται ολόπλευρα μέσα

από διαλογικές πρακτικές (Freire & Shor 2011, Tomlinson 2010, Μπιρμπίλη 2008, Freire 2006, Γρόλλιος 2005, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998).

Με άλλα λόγια, η αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας κοινωνικής πρακτικής μέσα από ομαδοσυνεργατικές διεργασίες αναδεικνύει την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών εντός του πλαισίου της δημοκρατικής πολιτότητας, με στόχο αφ' ενός την καλλιέργεια του σεβασμού και αφ' ετέρου της προστασίας του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Κατσαρού 2020, Sahlberg 2013, Θεοφιλίδης 2009). Με αυτό τον τρόπο, αναδύεται ένας προοδευτικός «λόγος» που ενισχύει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου διαμοιράζονται ρόλοι και ευθύνες μέσα από συμμετοχικές και ομότιμες πρακτικές που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλουν σε αλλαγή πεποιθήσεων και στάσεων για το εκπαιδευτικό έργο (Κατσαρού 2020, Korhonen 2005).

Ο «λόγος» της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση που δίνει έμφαση στη διαπιστωτική αποτίμηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών ενισχύει την εκπαιδευτική ανισότητα που επικρατεί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σιάτρας 2016). Είναι σημαντικό η αξιολόγηση να ιδωθεί ως αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική παιδαγωγική διαδικασία που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Patton 2021). Στην κατεύθυνση αυτή, ο «λόγος» για την αξιολόγηση στα προγράμματα σπουδών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που επιτρέπει την αυτενέργεια και πρωτοβουλία των παιδιών, με στόχο την έμπρακτη πραγμάτωση του γνωστικού περιεχομένου στην καθημερινή τους ζωή (Patton 2021, Μιχαλοπούλου 2018, Pechtelidis & Stamou 2017, Weck 1989).

Υποστηρίζεται ότι ο «λόγος» που αναδεικνύει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία αποτίμησης και διαπίστωσης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων διαμορφώνει τυποποιημένες αξιολογικές πρακτικές που έχουν ως επίκεντρο την αριθμητική βαθμολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο, οι δείκτες αξιολόγησης διαμορφώνουν πρακτικές σχολικής επιτυχίας όταν οι βαθμοί βρίσκονται σε ένα «επιθυμητό» επίπεδο, ενώ πρόκειται για αποτυχία αν οι βαθμοί δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα αυτά. Έτσι, ο «λόγος» της αξιολόγησης αποκτά μια «διαπιστωτική» πρακτική αποτίμησης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μικρών παιδιών (Patton 2021, Sahlberg 2013, Freire 2006α, Weck 1989). Οι συγκεκριμένες έννοιες διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στηρίζονται σε προκαθορισμένες ακολουθίες μαθησιακών επιδόσεων που ευνοούν περιοριστικά τα παιδιά που παρουσιάζουν ήδη υψηλές

επιδόσεις σε ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο το οποίο δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση ελλειμμάτων των μαθησιακών διαδρομών (Pechtelidis 2021). Σημειώνεται, όμως, ότι το αριθμητικό σύστημα αξιολόγησης δεν αποτιμά επαρκώς τις γνώσεις και ικανότητες των παιδιών (Weck 1989). Ο «λόγος» της αξιολόγησης ως μιας διαπιστωτικής πράξης αποτίμησης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αναδεικνύει τη σχολειοποιημένη μάθηση που στοχεύει στην αφομοίωση εξειδικευμένων εννοιών και δεν αποσκοπεί στην επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά (Patton 2021, Weck 1989).

Η μετατόπιση του «λόγου» της αξιολόγησης προς ένα ανατροφοδοτικό σύστημα στοχεύει στην παιδαγωγική ενθάρρυνση των μικρών παιδιών να συμμετέχουν ισότιμα στις μαθησιακές διεργασίες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998). Η εστίαση αναφέρεται στην πρόοδο των παιδιών μέσα από τη συμμετοχική πρακτική και όχι στο περιεχόμενο που τυχόν θα πρέπει να κατακτήσουν στην προσχολική εκπαίδευση (Pechtelidis 2021, Hodson 2011, Dymoke & Harrison 2008). Ο «λόγος» της αξιολόγησης είναι σημαντικό να αφορά την ανάπτυξη αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Patton 2021). Η βιωματική μορφή της αξιολόγησης εντάσσεται στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής που λαμβάνει υπόψιν τα εμπόδια, τις μαθησιακές στρατηγικές και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, λειτουργώντας διαμορφωτικά, υποστηρικτικά και ανατροφοδοτικά (Sahlberg 2013). Συγκεκριμένα, ο «λόγος» της διαμορφωτικής αξιολόγησης λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στην παραδοσιακή αξιολόγηση υποστηρίζονται για να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες από την καθημερινότητά τους (Πεχτελίδης 2020, Freire & Shor 2011, Tomlinson 2010, Μπιρμπίλη 2008).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψιν διεθνείς έρευνες, αναφέρεται ότι ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών ανταποκρίνονται με επιτυχία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αναφέρονται στον αφηρημένο-ελιτίστικο «λόγο» (OECD 2016). Στην κατεύθυνση αυτή, τα προγράμματα σπουδών που στηρίζονται στα παραδοσιακά πρότυπα που αφορούν στο περιεχόμενο, τις πρακτικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυση εκπαιδευτικών ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά πριν ακόμη ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον (Γκόβαρης 2013, Γρόλλιος 2005, Freire 1987).

Όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση ειδικότερα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική εντατικοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθησιακών ταυτοτήτων, στοιχείο που επαληθεύεται από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (βλ. Μερικά, Σιάτρας & Χρονάκη 2022, Μόκκας, Σιάτρας & Μιχαλοπούλου 2022, Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκη 2021). Η αντιμετώπιση της εντατικοποίησης του περιεχομένου προϋποθέτει ουσιαστικές παρεμβάσεις που αναφέρονται σε διαλεκτικές πρακτικές, διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιεχόμενο (Freire 2006β).

Με βάση το παραπάνω, ο «λόγος» του περιεχομένου είναι σημαντικό να εστιάζει σε ένα καθημερινό εννοιολογικό περιεχόμενο, το οποίο διαφοροποιείται διαρκώς λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών. Μέσα από το περιεχόμενο, προωθείται ο «λόγος» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών που αξιοποιεί βιώματα και πρακτικές των μικρών παιδιών, συμβάλλοντας στην επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλες/ους (Σιάτρας 2016). Η ανάδειξη του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στα προγράμματα σπουδών μπορεί να διαμορφώσει ολιστικές εννοιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου τα μικρά παιδιά αλληλεπιδρούν με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους πρακτικές (Belfied 2007).

Όσον αφορά το «λόγο» των πρακτικών διδασκαλίας, η αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών στοχεύει στην ενεργή εμπλοκή των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή, η οικοδόμηση βασικών γνώσεων και ικανοτήτων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής νοοτροπίας των παιδιών, διαμορφώνοντας διαλεκτικές στρατηγικές αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο (Μπιρμπίλη 2008, Freire 2006β). Με αυτό τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι οι διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες διδακτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν τόσο στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης των μικρών παιδιών όσο και στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην κατεύθυνση αυτή, τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο ενεργών και αυτόνομων στοχαστών στη διαδικασία οικοδόμησης βασικών γνώσεων και ικανοτήτων (Κατσαρού 2020, Tomlinson 2010, Dymoke & Harrison 2008).

Τέλος, στον άξονα 3, που αναφέρεται στο «λόγο» της αξιολόγησης, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντική η ανάδειξη του αλληλεπιδραστικού και ανατροφοδοτικού «λόγου» που διαμορφώνει πλαίσια για την αντιμετώπιση των παιδιών που διαρκώς μαθαίνουν, συλλέγοντας, αξιολογώντας και ερμηνεύοντας δεδομένα και πληροφορίες γύρω τους

(Patton 2021). Με άλλα λόγια, η αναστοχαστική διαδικασία του «λόγου» της αξιολόγησης στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, επαναπροσεγγίζοντας και μετασχηματίζοντας τον αφηρημένο ακαδημαϊκό «λόγο», προκειμένου όλα τα παιδιά να μπορούν να διαπραγματεύονται με το περιεχόμενο (Dymoke & Harrison 2008, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1998).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικό να προωθούν περιεχόμενο με μαθητοκεντρική εστίαση που αποσκοπεί στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών με τη μαθησιακή διαδικασία (Γρόλλιος 2005). Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να εστιάσει στην ενδυνάμωση των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων των μικρών παιδιών, με στόχο τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα (Μπιρμπίλη 2008, Korhonen 2005). Με άλλα λόγια, ο προσανατολισμός των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη κριτικών «λόγων» στην προσχολική εκπαίδευση, με στόχο την ανεμπόδιση ανάπτυξη όλων των παιδιών (Μάγος 2022, Πεχτελίδης 2020, Darder 2015, Γκόβαρης 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυγητίδου, Σ.** (επιμ.) (2008), Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ.** (1988), Κριτική παιδαγωγική. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκόβαρης, Χ.** (2011), Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ.** (2013), Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2010), Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2016), Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ.** (2005), Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Ζάχου, Ε.** (2022), «Αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο: Σκιαγραφώντας τον συντηρητικό μηχανισμό συγκρότησής του», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη: Πρακτικά 2ου πανελληνίου συνεδρίου κριτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Προπομπός, 73-76.
- Θεοφιλίδης, Χρ.** (2009), Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ.** (1998), «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια νεότερη εποχή», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 28: 21-35.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ.** (2001), «Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 32: 26-37.
- Κατσαρού, Ε.** (2020), *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουκουρίδης, Α., Σιάτρας, Α., Πεχτελίδης, Ι., Χρονάκη, Α.** (2021), «Μια κριτική διερεύνηση της εντατικοποίησης των προγραμμάτων σπουδών μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση», στο Ζάγκος, Χ., Θάνος, Θ. (επιμ.), *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο, 357-369.
- Μάγος, Κ.** (2022), *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μερίκια, Ε., Σιάτρας, Α., Χρονάκη, Α.** (2022), «“Μαθηματικά από κούνια”: Κριτική ανάλυση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών», στο Χρυσικού, Β., Σταθοπούλου, Χ., Τριανταφυλλίδης, Τ., Χατζηκυριάκου, Κ., Χρονάκη, Α., Σδρόλιας, Κ. (επιμ.), *Πρακτικά 9ου πανελληνίου συνεδρίου της ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.: «Η μαθηματική εκπαίδευση μπροστά σε νέες και παλιές προκλήσεις»*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ., 754-764.
- Μιχαλοπούλου, Α.** (2018), *Προσχολική εκπαίδευση. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μόκιας, Α., Σιάτρας, Α., Μιχαλοπούλου, Α.** (2022), «Κριτική διερεύνηση της ενότητας “παιδί και θετικές επιστήμες” στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης», Υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής*.
- Μουμουλίδου, Μ.** (2022), «Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του Β. Bernstein», *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* 10(1): 65-98.
- Μπιρμπίλη, Μ.** (2008), *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεχτελίδης, Γ.** (2015), *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας [eBook]*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4744>
- Πεχτελίδης, Ι.** (2020), *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάτρας, Α.** (2016), «Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων», στο Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., Δρακάκης, Μ. (επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. /ΚΕΜΕΙΕΔΕ, 353-368.
- Τσιάκαλος, Γ.** (2008), *Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Apple, M. (2010), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 221-251.

Apple, M., Jungck, S. (2008), «Ποιανού αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό;», στο Apple, W.M. (επιμ.) (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 275-317.

Apple, W.M. (επιμ.) (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη, Αθήνα: Επίκεντρο.

Apple, W.M., Teitelbaum, K. (1986), “Are teachers losing control of their skills and curriculum?”, *Journal of Curriculum Studies*, 18(2): 177-184.

Au, W. (2009), *Unequal by design: High stakes testing and the standardization of inequality*. New York, N.Y.: Routledge.

Bazzul, J. (2012), «Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault», *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη* 40-41: 55-72.

Belfield, C.R. (2007), “The promise of early childhood education interventions”, στο Belfield, C.R., Levin, H.M. (eds.), *The price we pay: Economic & social consequences of inadequate education*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 200-224.

Calabrese Barton, A., Tan, E. (2010), “‘It changed our lives’: Activism, science, and greening the community”, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 10(3): 207-222.

Darder, A. (2015), *Freire and education*. New York: Routledge.

Dymoke, S., Harrison, J. (eds.), (2008), *Reflective teaching & learning*. London: SAGE Publications Limited.

Freire, P. (1987), “Letter to North-American Teachers”, στο Shor, I. (ed.), *Freire and the classroom. A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Bouton/Cook Publishers, 211-214.

Freire, P. (2006α), *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (intro: Macedo, D., trans: Ramos, M.B.). New York: Continuum.

Freire, P. (2006β), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (επιμ. Τ. Λιάμπας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Araujo-Freire, A.M., Oliveira, W.D. (2021), *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hodson, D. (2011), *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense Publishers.

Korhonen, R. (2005), “Teaching citizenship in the pre-school educational level”, στο Ros, A. (ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children’s Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.

McLaren, P., Farahmandpur, R., (2013), Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό. Αθήνα: Τόπος.

OECD (2016), PISA 2015 Results: Excellence and equity in education, Vol. I. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020), Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OECD Publishing.

Patton, Q.M. (2021) Η παιδαγωγική της αξιολόγησης (επιμ. Θ. Καραλής). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας. Ανακτήθηκε από <https://www.inegsee.gr/ekdosi/i-pedagogiki-tis-axiologisis/>

Pechtelidis, I. (2021), "The child as a social actor", στο Tomás, C., Trevisan, G., de Carvalho, M.J.L., Fernandes, N. (eds.), Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 51-58.

Pechtelidis, I., Stamou, G. (2017), "The 'competent child' in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula", *Palgrave Communication* 3(17065): 1-11.

Perrenoud, Ph. (1995), «Οι συνήθειες διαδικασίες αξιολόγησης τροχόπεδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 31: 31-37.

Sahlberg, P. (2013), Φινλανδικά μαθήματα: Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία; Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Tomlinson, C.A. (2010), Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Weck, H. (1989), Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μτφρ. Δ. Δασκαλάκης). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Westera, W. (2001), "Competences in education: A confusion of tongues", *Journal of Curriculum Studies* 33(1): 75-78.

Whitty, G. (2007), Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

World Bank (2018), World development report 2018: Learning to realize education's promise. Washington, DC: The World Bank.